

Ergebnisse
der Befragung der Studierenden
in den konsekutiven, nicht-lehramtsbezogenen
Masterstudiengängen
an der Freien Universität Berlin
Sommersemester 2013

Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Dipl.-Psych. Irmela Blüthmann

Dipl.-Pol. Ann Kathrin Nitschke

Dipl.-Soz. Andreas Rottach

Prof. Dr. Rainer Watermann

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Untersuchungsdesign, Aufbau des Fragebogens	9
3. Rücklauf, Repräsentativitätsprüfung und Gewichtung	11
3.1 <i>Stichprobenbeschreibung anhand der zur Repräsentativitätsprüfung und Gewichtung verwendeten Variablen</i>	13
3.2 <i>Repräsentativitätsprüfung und Datengewichtung</i>	13
4. Methodisches Vorgehen bei der Datenauswertung und Ergebnisdarstellung	14
5. Soziodemographische Angaben und Eingangsvoraussetzungen der Masterstudierenden	17
5.1 <i>Soziodemographische Angaben</i>	17
5.2 <i>Vorhergehender Studienabschluss</i>	18
5.3 <i>Vorbereitung auf das Masterstudium durch das Bachelorstudium</i>	19
5.4 <i>Studienwahlmotive</i>	23
5.4.1 <i>Motive für die Wahl des Studienfachs</i>	23
5.4.2 <i>Motive für die Wahl der Freien Universität Berlin</i>	26
6. Beurteilung des Studienangebots	28
6.1 <i>Gesamtkonstruktion der Studiengänge (Studienordnungen)</i>	28
6.2 <i>Beurteilung der Module</i>	29
6.3 <i>Didaktische Kompetenz der Lehrenden (Globalurteile auf Studiengangsebene)</i>	31
6.4 <i>Forschungsbezug der Lehre</i>	33
6.4.1 <i>Research-Led-Teaching</i>	34
6.4.2 <i>Research Oriented-Teaching</i>	37
6.4.3 <i>Research-Based-Teaching</i>	38
6.5 <i>Beurteilung der Studienanforderungen</i>	41
7. Zufriedenheit mit der Beratung und Betreuung im Studium und der Infrastruktur	43
7.1 <i>Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden</i>	43
7.2 <i>Betreuung der Masterarbeit</i>	45
7.3 <i>Beratung durch die Studien- und Prüfungsbüros</i>	46
7.4 <i>Prüfungsorganisation</i>	47
7.5 <i>Vorbereitung und Begleitung der Auslandssemester</i>	48
7.6 <i>Zufriedenheit mit Aspekten der Infrastruktur</i>	48
7.6.1 <i>Beurteilung der Fachbibliotheken</i>	48
7.6.2 <i>Online-Angebote der Universitätsbibliothek</i>	49
7.6.3 <i>Weitere Aspekte der Infrastruktur</i>	50
7.6.4 <i>E-Learning</i>	51

8. Studierverhalten und Studienerfahrungen	54
8.1 <i>Studierverhalten</i>	54
8.2 <i>Studienerfahrungen</i>	57
8.2.1 Studienklima.....	57
8.2.2 Lehrenden-Studierenden-Beziehung	59
8.2.3 Studieninteresse.....	59
8.2.4 Impact der Lehre	61
8.2.5 Demotivation.....	62
8.2.6 Selbstbestimmung/Autonomie im Studium	64
8.2.7 Belastungserleben im Studium.....	66
9. Lebenssituation der Masterstudierenden.....	68
10. Studienresultate.....	70
10.1 <i>Notendurchschnitt der bisher absolvierten Module</i>	70
10.2 <i>Selbsteinschätzung der eigenen Studienleistungen</i>	71
10.3 <i>Erwerb von forschungsbezogenen Kompetenzen (Selbsteinschätzung)</i>	71
10.4 <i>Studienzufriedenheit und Abbruchneigung</i>	74
10.5 <i>Zukunftspläne der Masterstudierenden</i>	76
11. Modell zur Erklärung von Studienzufriedenheit	80
12. Zusammenfassung der Befunde	84
13. Literaturverzeichnis.....	91
14. Anhang.....	93

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Modell zur Erklärung des Studienerfolgs im Masterstudium	8
Abbildung 2:	Studierende nach Studienjahren	13
Abbildung 3:	Familiärer Bildungshintergrund der Studierenden	17
Abbildung 4:	Bundesland des Bachelorabschlusses (andere Universitäten)	18
Abbildung 5:	Direkter Anschluss des Masterstudiums an das Bachelorstudium (Häufigkeit) differenziert nach Ort/Hochschultyp des Bachelorabschlusses?	19
Abbildung 6 :	Vorbereitung durch das Bachelorstudium differenziert nach „Wo wurde der Bachelorstudiengang absolviert?“	21
Abbildung 7:	„Wo wurde der Bachelorabschluss erworben?“ differenziert nach Fächergruppen	22
Abbildung 8:	Fachinteresse und Karriereinteresse: Fächergruppenvergleich	25
Abbildung 9:	Vergleich der Studienfachwahlmotive von Masterstudierenden und Bachelorstudierenden	25
Abbildung 10:	Motive für die Wahl der Freien Universität Berlin	26
Abbildung 11:	Motive für die Wahl des Studiengangs an der Freien Universität Berlin differenziert nach „Wo wurde der Bachelorstudiengang absolviert?“	27
Abbildung 12:	Bewertung der Studiengangskonstruktion im Vergleich zur Bachelorbefragung 2010	28
Abbildung 13:	Beurteilung der Module im Fächergruppenvergleich	30
Abbildung 14:	Didaktische Kompetenz der Lehrenden im Fächergruppenvergleich	32
Abbildung 15:	Curriculum design and the research-teaching nexus (Healey, 2005)	33
Abbildung 16:	Research-Led-Teaching: Subskalen	36
Abbildung 17:	Research-Oriented-Teaching: Fächergruppenvergleich	38
Abbildung 18:	Research-Based-Teaching: Vergleich zwischen Studienjahren	39
Abbildung 19:	Research-Based-Teaching: Fächergruppenvergleich	40
Abbildung 20:	Beurteilung der Studienanforderungen	41
Abbildung 21:	Beurteilung des Workloads: Fächergruppenvergleich	42
Abbildung 22:	Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Lehrenden: Vergleich mit den Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010	44
Abbildung 23:	Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Lehrenden: Fächergruppenvergleich	44
Abbildung 24:	Zufriedenheit mit der Betreuung der Masterarbeit: Fächergruppenvergleich	46
Abbildung 25:	Beurteilung der Beratung durch die Studien- und Prüfungsbüros: Vergleich zur Bachelorbefragung 2010	47
Abbildung 26:	Zufriedenheit mit den Angeboten der Fachbibliotheken	49
Abbildung 27:	Zufriedenheit mit Online-Zeitschriftenkatalogen	50
Abbildung 28:	Zufriedenheit mit infrastrukturellen Aspekten	51
Abbildung 29:	Nutzung und Einschätzung der Nützlichkeit der E-Learning-Angebote	52

Abbildung 30: Anteil der Studierenden innerhalb von Fächergruppen, die bereits mit der Masterarbeit begonnen haben, nach Studienjahren differenziert	55
Abbildung 31: Häufigkeit der Planung und Realisierung eines Auslandssemesters nach Studienjahren	55
Abbildung 32: Realisierte Auslandsaufenthalte nach Fächergruppen und Studienjahren	56
Abbildung 33: Beurteilung des Studienklimas: Vergleich mit Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010	58
Abbildung 34: Beurteilung des Studienklimas: Fächergruppenvergleich	58
Abbildung 35: Studieninteresse: Fächergruppenvergleich	60
Abbildung 36: Impact der Lehre: Fächergruppenvergleich	62
Abbildung 37: Demotivation: Vergleich zwischen den Studienjahren	63
Abbildung 38: Demotivation: Fächergruppenvergleich	64
Abbildung 39: Autonomieerleben im Studium: Fächergruppenvergleich	65
Abbildung 40: Belastungserleben im Studium: Vergleich zwischen den Studienjahren	67
Abbildung 41: Selbsteinschätzung forschungsbezogener Kompetenzen differenziert nach Studienjahren	73
Abbildung 42: Studienzufriedenheit: Vergleich mit den Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010	75
Abbildung 43: Studienzufriedenheit: Fächergruppenvergleich	75
Abbildung 44: Pläne für die Zeit nach dem Masterstudium	76
Abbildung 45: Pläne für die Zeit nach dem Masterstudium: Ergebnisse der latenten Klassenanalyse	77
Abbildung 46: Wissenschaftliche versus praktische Orientierung: Vergleich zwischen Studienjahren	78
Abbildung 47: Wissenschaftliche versus praktische Orientierung: Fächergruppenvergleich	79
Abbildung 48: Erklärung der Studienzufriedenheit: relative Varianzaufklärung	83

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Rücklauf nach Studiengängen und Fächergruppen	11
Tabelle 2:	Varianzzerlegung für die Skalen und ausgewählte Einzelitems der Befragung	15
Tabelle 3 :	Skala Vorbereitung auf das Masterstudium durch das Bachelorstudium	20
Tabelle 4:	Skalen „Fachinteresse“ und „Karriereinteresse“	23
Tabelle 5:	Einzelitems zur Erfassung von Studienwahlmotiven	24
Tabelle 6:	Skala Didaktische Kompetenz der Lehrenden	31
Tabelle 7:	Skala Research-Led-Teaching: Subdimensionen.....	35
Tabelle 8:	Skala „Research Oriented-Teaching“	37
Tabelle 9:	Skala Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden	43
Tabelle 10:	Skala Betreuung der Masterarbeit.....	45
Tabelle 11:	Skala Beratung durch die Studien- und Prüfungsbüros	46
Tabelle 12:	Skala Prüfungsorganisation	48
Tabelle 13:	Durchschnittliches Fachsemester der Studierenden in den Fächergruppen.....	54
Tabelle 14:	Skala Studienklima	57
Tabelle 15:	Skala Lehrenden-Studierenden-Beziehung.....	59
Tabelle 16:	Skala Studieninteresse.....	60
Tabelle 17:	Skala Impact der Lehre	61
Tabelle 18:	Skala Demotivation	62
Tabelle 19:	Skala Autonomieerleben im Studium	64
Tabelle 20:	Skala Belastungserleben im Studium.....	66
Tabelle 21:	Skala Studienleistungen	71
Tabelle 22:	Skala forschungsbezogene Kompetenzen	72
Tabelle 23:	Skalen Studienzufriedenheit und Abbruchneigung	74
Tabelle 24:	Ergebnisse der Mehrebenenanalysen zur Erklärung der Studienzufriedenheit im Master- studium	82

1. Einleitung

Der vorliegende Bericht stellt die Ergebnisse der ersten Befragung der Studierenden in den konsekutiven, nicht-lehramtsbezogenen Masterstudiengängen der Freien Universität Berlin¹ zu zentralen Aspekten ihres Studiums dar. Die Befragung wurde im Juni 2013 von der Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität durchgeführt. Ziel der Befragung ist es, Akteurinnen und Akteure auf verschiedenen Ebenen der Freien Universität (Universitätsleitung, Fachbereich/Zentralinstitut, Studiengang) Ergebnisse zur Verfügung zu stellen, die für die datengestützte Optimierung von Strukturen und Prozessen in Studium und Lehre genutzt werden können.

Der hier vorliegende Gesamtbericht der Befragung stellt in deskriptiver Absicht universitätsweite sowie fächergruppenspezifische² Ergebnisse dar. Diese wurden vor der Veröffentlichung dieses Berichts bereits auch in zentralen Gremien (Kuratorium, Akademischer Senat) wie auch in dezentralen Gremien (Fachbereichs-/Zentralinstitutsräte) präsentiert. Darüber hinaus werden gesonderte Auswertungen auf der Ebene von Fachbereichen und Studiengängen vorgenommen, die es den Fachbereichen ermöglichen, die Erreichung gesetzter Ziele zu überprüfen und relative Stärken und Schwächen im Vergleich zu Referenzgruppen zu erkennen, um die lehr- und studienbezogenen Prozesse und Angebote nachhaltig zu verbessern.

Modell zur Erklärung des Studienerfolgs

Der Konstruktion des Fragebogens liegt das von Thiel et al. (2006) entwickelte theoretische Modell zur Erklärung des Studienerfolgs zugrunde. Um der Studiensituation im Masterstudium gerecht zu werden, wurden das Modell sowie der Fragebogen im Vergleich zur Befragung der Bachelorstudierenden etwas verändert/angepasst³ (vgl. Abb. 1).

In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass der Studienerfolg im Wesentlichen vom Studierverhalten und den Studiererfahrungen der Masterstudierenden abhängig ist. Studierverhalten und Studiererfahrungen werden wiederum beeinflusst durch die Eingangsvoraussetzungen Studierender (bisheriges Studium, Studienwahlmotive, soziodemographische Merkmale), ihrer Lebenssituation (Kinder, Erwerbstätigkeit, ggfs. Erkrankung) und das von Seiten der Universität bereitgestellte Studienangebot.

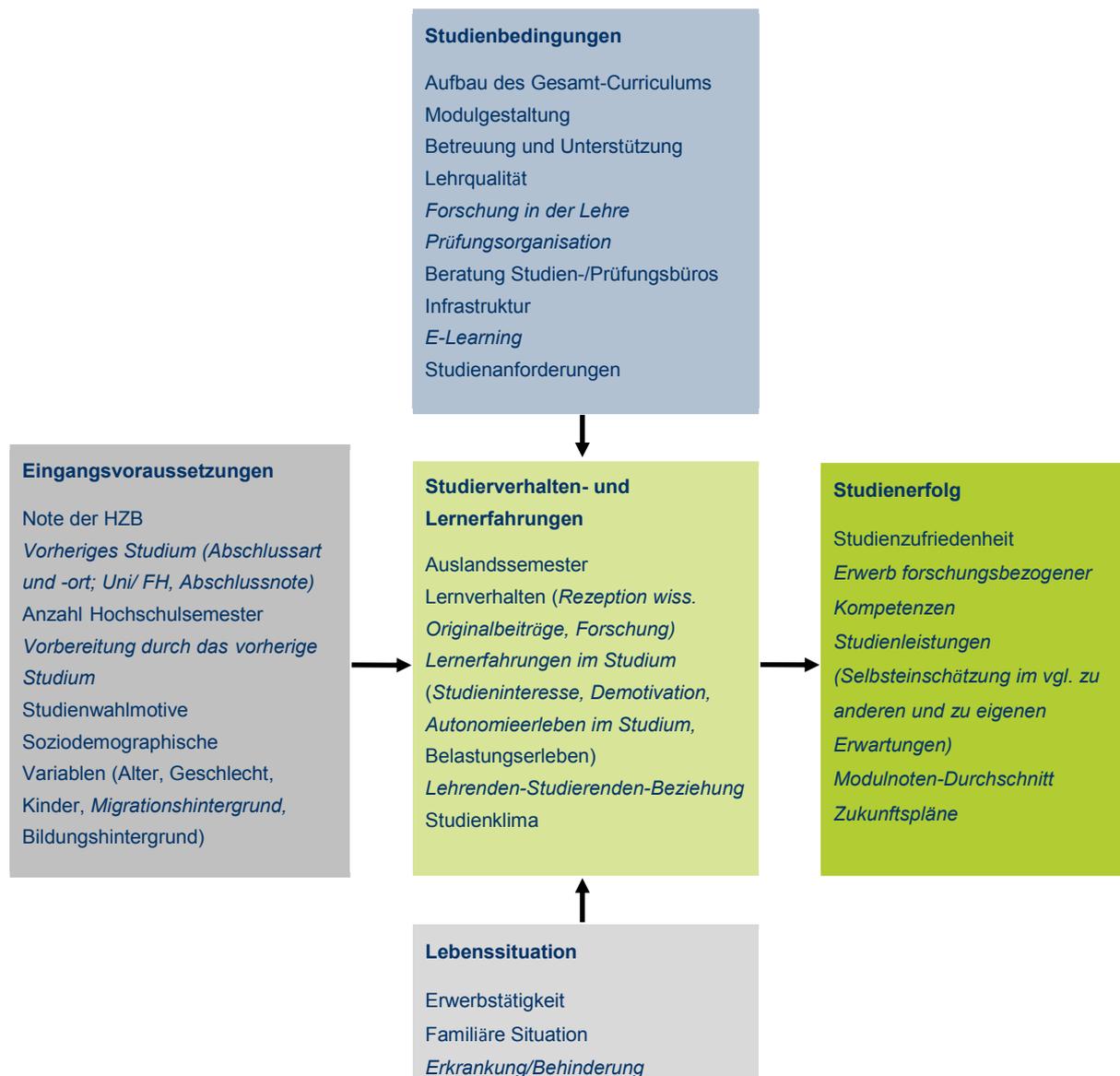
Der Studienerfolg wurde einerseits, analog zu den Befragungen der Bachelorstudierenden, über die Studienzufriedenheit, andererseits aber auch über den Erwerb forschungsbezogener Kompetenzen (Selbsteinschätzungen), eigene Studienleistungen (Selbsteinschätzung im Vergleich zu anderen und zu eigenen Erwartungen) sowie den Modulnoten-Durchschnitt des letzten Semesters (Selbstbericht) operationalisiert.

¹ Wenn im Folgenden von „Befragung der Masterstudierenden“ die Rede ist, so ist stets die genannte, eingegrenzte Zielgruppe gemeint.

² Zur Bildung der Fächergruppen vgl. Tab.1

³ In Abb. 1 sind die Aspekte kursiv kenntlich gemacht, die mit der Masterbefragung erstmalig erfasst wurden. Veränderungen bei der Operationalisierung von Variablen, die im Vergleich zur Bachelorbefragung 2010 teilweise vorgenommen wurden, werden in den jeweiligen Kapiteln dargestellt und erläutert.

Abbildung 1: Modell zur Erklärung des Studienerfolgs im Masterstudium



Der folgende Bericht stellt die Ergebnisse entlang dieses theoretischen Modells dar. Die Befragungsergebnisse werden in die Kapitel *Eingangsvoraussetzungen der Studierenden (Kapitel 5)*, *Beurteilung des Studienangebots (Kapitel 6)*, *Zufriedenheit mit der Beratung, Betreuung, Unterstützung und Infrastruktur im Studium (Kapitel 7)*, *Studierverhalten und Lernerfahrungen (Kapitel 8)*, *Lebenssituation der Studierenden (Kapitel 9)* und *Studienresultate (Kapitel 10)* gegliedert. Zu Beginn jedes Kapitels wird kurz die Operationalisierung der Konstrukte bzw. die Herkunft der Skalen beschrieben. Weiterhin wurde ein Modell zur Erklärung einer der Studienerfolgsvariablen, der Studienzufriedenheit gerechnet, in das als Prädiktoren Variablen aus den Bereichen der Eingangsvoraussetzungen, Lebensbedingungen und Studienbedingungen eingingen. Die Ergebnisse werden in Kapitel 11 dargestellt. Abschließend werden die Befunde in Kapitel 12 zusammengefasst. Der Fragebogen befindet sich im Anhang.

2. Untersuchungsdesign, Aufbau des Fragebogens

Die Befragung der Masterstudierenden ist als Vollerhebung und online im Zeitraum zwischen dem 05. und dem 30. Juni 2013 mit Hilfe der Befragungssoftware Unizensus durchgeführt worden. Alle Studierenden, die zum Befragungszeitpunkt in einem konsekutiven, nicht-lehramtsbezogenen Masterstudiengang eingeschrieben waren, erhielten eine E-Mail des Vizepräsidenten für Studium und Lehre der Freien Universität Berlin, die die Zugangsdaten zur Befragung enthielt und in der die Studierenden über die Befragung informiert und zur Teilnahme aufgefordert wurden sowie zwei Erinnerungsmails. Um sicherzustellen, dass nur Masterstudierende der Freien Universität Berlin den Fragebogen einmalig ausfüllen konnten, wurde ein Token-Verfahren genutzt. Gemäß den datenschutzrechtlichen Bestimmungen⁴ hatte die für die Durchführung der Evaluation zuständige Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität keinen Zugriff auf persönliche Daten von Studierenden. Der E-Mail-Versand zur Information über die Masterbefragung sowie die zufallsgenerierte Tokenvergabe erfolgte über die Studierendenverwaltung in Kooperation mit der ZEDAT.

Diese Studie ist eine Querschnittsbefragung, d.h. die Angaben der Studierenden können nicht mit ihren Einschätzungen zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt im Studium im Rahmen anderer Befragungen in Verbindung gebracht werden. Um die Ergebnisse vor einem internen Referenzrahmen interpretieren zu können, wurde ein Teil der Fragen aus dem für die Befragung der Bachelorstudierenden 2006 entwickelten und bis 2010 weiterentwickelten Fragebogen genutzt. Gleichzeitig wurden aber auch bestehende Skalen zur Erfassung der Beurteilung des Studienangebots weiterentwickelt, Skalen neu entwickelt und zur Erfassung von Studieverhalten und Lernerfahrungen im Studium auf einige bereits erprobte Skalen aus anderen Untersuchungen zurückgegriffen.

Studiendekanate, Studiengangsverantwortliche sowie die Referentinnen und Referenten für Studium und Lehre wurden frühzeitig über die anstehende Befragung informiert. Darüber hinaus wurde ihnen eine vorläufige Version des Fragebogens übermittelt und die Möglichkeit gegeben, auf (fach-)spezifische Besonderheiten und Formulierungen hinzuweisen bzw. thematische Ergänzungsvorschläge einzubringen. Diese Möglichkeit wurde von zahlreichen Einrichtungen genutzt. Die Rückmeldungen wurden bei der Überarbeitung des Fragebogens berücksichtigt. Dieses Vorgehen diente dem Ziel, eine möglichst hohe Akzeptanz für die Befragung zu erreichen. Entsprechend wurden die genannten Organisationseinheiten auch in weitere Prozesse der Befragung involviert. Die Information der Studierenden erfolgte über Plakate, per E-Mail und durch Informationen auf dezentralen Webseiten, wofür die Arbeitsstelle LSQ zweisprachige Informationsmaterialien zur Verfügung stellte. Zudem vereinbarte die Arbeitsstelle LSQ Präsentationstermine in den Fachbereichsräten (z.T. Ausbildungskommissionen), um über die anstehende Befragung zu informieren und persönlich vor Ort für Fragen und Anregungen zur Verfügung zu stehen. Eine weitere Maßnahme zur Sicherstellung einer hohen Rücklaufquote war die bereits im Rahmen der Befragung von Bachelorstudierenden eingesetzte Möglichkeit zur freiwilligen Teilnahme an einer Tombola. Hierüber konnten insgesamt drei Befragte einen Tablet PC Mini gewinnen.

Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen (vgl. Anhang) enthält Fragen zu folgenden Bereichen:

⁴ Die Rohdaten werden von der Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität nicht an Dritte weitergegeben und ausschließlich für die hochschulinterne Qualitätsentwicklung sowie für die Beantwortung hiermit in Zusammenhang stehender wissenschaftlicher Fragestellungen verwendet.

Eingangsvoraussetzungen der Studierenden und Angaben zum Studium

- Angaben zur Person
- Angaben zum jetzigen Masterstudium
- Angaben zum vorherigen (Bachelor-)Studium (Abschlussart und -ort, Note)
- Studienwahlmotive: Motive für die Fachwahl sowie Motive für die Wahl der Freien Universität Berlin
- Vorbereitung durch das vorhergehende (Bachelor-)Studium auf das Masterstudium

Studienbedingungen

a) Beurteilung des Studienangebots

- Beurteilung der Studiengangskonstruktion
- Beurteilung der Module
- Beurteilung der Lehrqualität
- Beurteilung der Forschungsorientierung der Lehre
- Beurteilung der Studienanforderungen

b) Zufriedenheit mit der Beratung, Betreuung und Unterstützung im Studium sowie der Infrastruktur

- Beurteilung ausgewählter Aspekte der Infrastruktur (Webseiten, Raumausstattung, Bibliotheken)
- Nutzung und Bewertung von Angeboten im Bereich E-Learning
- Beurteilung der Unterstützung und Betreuung durch die Lehrenden
- Bewertung der Beratung und Unterstützung durch die Studien- und Prüfungsbüros
- Beurteilung der Prüfungsorganisation
- Beurteilung der Organisation des Auslandsstudiums

Studierverhalten und Studienerfahrungen

- Absolvieren/Planen eines Auslandssemesters
- Individuelle Lernerfahrungen (Studieninteresse, Demotivation, Autonomieerleben, Belastungserleben)
- Eigenes Lernverhalten (Rezeption wiss. Originalbeiträge, eigene Forschungserfahrung)
- Beurteilung des sozialen Klimas im Studium
- Beurteilung der Lehrenden-Studierenden-Beziehung

Lebenssituation

- Erwerbstätigkeit, Kinder, chronische (psychische) Krankheit/Behinderung
- Individuelle Einschätzung belastender Lebensumstände in Bezug auf ihre Vereinbarkeit mit dem Studium

Studienerfolg

- Einschätzung der erworbenen forschungsbezogenen Kompetenzen
- Studienleistungen (Selbsteinschätzung im Vergleich zu anderen und zu den eigenen Erwartungen, Durchschnitt der Modulnoten)
- Studienzufriedenheit und Abbruchneigung
- Pläne für die Zeit nach dem Masterstudium

Zusätzlich enthält der Fragebogen einige offene Fragen, die den Studierenden die Möglichkeit bieten, die eigene Einschätzung differenzierter darzulegen sowie positive Aspekte ihres Masterstudiums und Verbesserungsvorschläge zu berichten.

3. Rücklauf, Repräsentativitätsprüfung und Gewichtung

2306 Studierende sind dem Link in der E-Mail gefolgt und haben den Fragebogen begonnen. 64 Studierende haben die Befragung allerdings wieder abgebrochen, ohne eine Frage zu ihrem Studium zu beantworten. Verwertbare Angaben liegen von 2242 Masterstudierenden vor, davon fehlte in 80 Fällen die Angabe des Studiengangs. Diese konnte in insgesamt 25 Fällen nachträglich aus den Freitextantworten ermittelt werden, so dass aufgrund fehlender Angabe des Studiengangs lediglich 55 Fälle nicht für die Datenauswertung mitberücksichtigt werden konnten. Es verblieben die Einschätzungen von 2187 Studierenden im Datensatz; dies entspricht einem prozentualen Rücklauf von 41 Prozent. Davon hat ein Teil der Antwortenden den Fragebogen allerdings nicht bis zum Ende ausgefüllt (n=248), so dass die Einschätzungen zu den verschiedenen mit dem Fragebogen erhobenen Aspekten z.T. auf unterschiedlichen Fallzahlen basieren⁵. Tabelle 1 stellt den Rücklauf in absoluten (n) und relativen Häufigkeiten in den Studiengängen dar und die Zuordnung von Studiengängen zu Fachbereichen und Fächergruppen⁶.

Tabelle 1: Rücklauf nach Studiengängen und Fächergruppen

Fachbereich und Studienfach	Fächergruppe			n Gesamt (prozentualer Rücklauf)	
	Geisteswissenschaften n (prozentualer Rücklauf)	Naturwissenschaften n (prozentualer Rücklauf)	Sozialwissenschaften n (prozentualer Rücklauf)		
Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften				355	(36,8%)
Allg. u. Vgl. Literaturwiss.	51	(39.5%)			
Ältere deutsche Literatur/Sprache	10	(55.6%)			
Deutsch als Fremdsprache	23	(45.1%)			
English Studies	40	(39.2%)			
Filmwissenschaft	28	(37.3%)			
Klassische Philologie	9	(45.0%)			
Komparative Niederlandistik	2	(33.3%)			
Musikwissenschaft/-theorie	7	(20.6%)			
Neogräzistik	3	(11.5%)			
Neuere Deutsche Literatur	47	(38.2%)			
Philosophie	39	(32.8%)			
Romanische Literaturwiss.	19	(50.0%)			
Sprachen Europas	32	(42.7%)			
Tanzwissenschaft	21	(31.8%)			
Theaterwissenschaft	24	(29.3%)			
Fachbereich Geschichts- und Kulturwissenschaften				346	(35,6%)
Ägyptologie	13	(43.3%)			
Alte Geschichte	10	(58.8%)			
Arabistik	11	(34.4%)			
Chinastudien	25	(30.5%)			
Geschichte/Frühe Neuzeit	12	(54.5%)			
Geschichte des 19./20. Jh	34	(32.7%)			
Ges.,Th.,Prax. Jüd-Christ	1	(9.1%)			

⁵ Mit den deskriptiven Befunden wird in den Tabellen jeweils die Fallzahl berichtet, die den dargestellten statistischen Kennwerten zugrunde liegt.

⁶ Aufgrund von Änderungen in der Zuordnung von Fachbereichen/Zentralinstituten zu Fächergruppen ist keine Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen bezogen auf Fächergruppen aus der Bachelorbefragung (vgl. Thiel et al., 2010) gegeben.

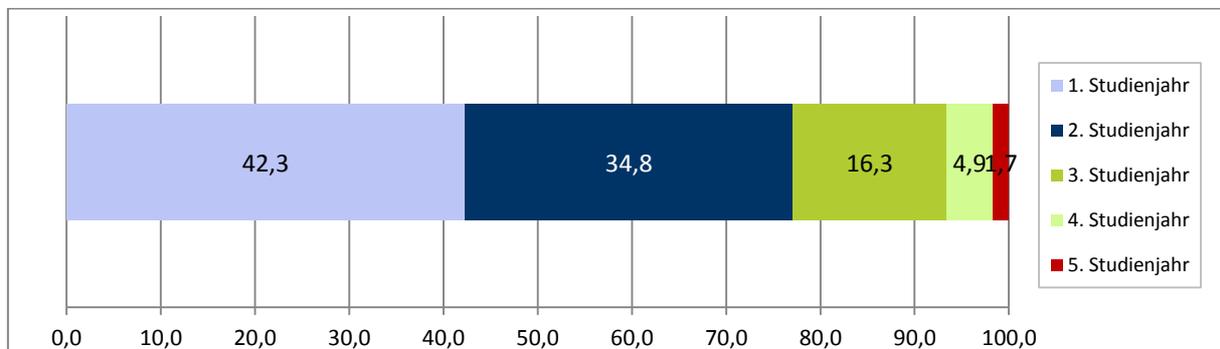
Ges. und Kult. Altvorderasiens	12	(32.4%)						
Global History	7	(36.8%)						
Islamwissenschaft	18	(30.5%)						
Japanologie	19	(46.3%)						
Judaism a. Holocaust St.	4	(23.5%)						
Judentum im hellen.-röm.	2	(40.0%)						
Klass. Archäologie	16	(30.8%)						
Koreastudien	5	(27.8%)						
Kunstgesch.: Ostasien	6	(28.6%)						
Kunstgesch.: Europa u. Amerika	67	(37.6%)						
Kunstgeschichte Afrikas	6	(27.3%)						
Mittelalt. Geschichte	10	(55.6%)						
Prähistor. Archäologie	27	(34.2%)						
Public History	27	(42.9%)						
Religionswissenschaft	11	(55.0%)						
Turkologie	3	(23.1%)						
Zentralinstitute								
Osteuropastudien	61	(48.0%)					61	(28.6%)
Nordamerikastudien	51	(43.6%)					51	(43.6%)
Interdisziplin. Lateinamerikastudien	86	(52.4%)					86	(52.4%)
Fachbereich Biologie, Chemie, Pharmazie							176	(45,2%)
Biochemie			11	(47.8%)				
Biodivers.,Evol. u. Ökol.			18	(50.0%)				
Biologie			52	(44.4%)				
Chemie			87	(50.3%)				
Polymer Science			1	(5.3%)				
Molekular- u. Zellbiologie			3	(20.0%)				
Neurobiologie u. Verhalten			4	(66.7%)				
Fachbereich Geowissenschaften							138	(45,4%)
Geograph. Entwicklungsforschung			57	(46.3%)				
Geologische Wissenschaften			53	(43.1%)				
Meteorologie			27	(49.1%)				
Landschaftsarchäologie			1	(50.0%)				
Fachbereich Mathematik und Informatik							171	(36,5%)
Mathematik			50	(42.0%)				
Informatik			91	(33.6%)				
Bioinformatik			30	(38.0%)				
Fachbereich Physik							69	(41.6%)
Physics			69	(41.6%)				
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie							220	(48,9%)
Arbeits-, Organ.- u. Wirtschaftspsy.						33	(42.3%)	
Klinische- u. Gesundheitspsych.						84	(54.2%)	
Social, Cognitive and Affective Neuroscience						17	(45.9%)	
Bildungswissenschaft						78	(50.3%)	
Erziehungswissenschaft: Bildung, Kultur, Wissensformen						6	(37.5%)	
Erziehungswissenschaft: Forschung und Entwicklung						2	(22.2%)	
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften							192	(45,2%)
Economics						40	(32.5%)	
Finance, Accounting, Tax.						53	(51.5%)	
Management und Marketing						44	(57.1%)	

Public Economics					30	(49.2%)		
Statistik					11	(28.9%)		
Wirtschaftsinformatik					14	(60.9%)		
Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften							322	(41,1%)
Internat. Beziehungen					38	(32.5%)		
Medien u. polit. Kommunikation					92	(52.3%)		
Pol. Aff. Europ. Internat.					14	(41.2%)		
Politikwissenschaft					83	(35.3%)		
Public Policy and Management					9	(45.0%)		
Sozial- u. Kulturanthrop.					35	(45.5%)		
Soziologie-Europ. Gesell.					47	(43.5%)		
Umweltmanagement					4	25.0%(
N Gesamt (prozentualer Rücklauf)	899	(38,4%)	554	(41.7%)	734	(44,3%)	2187	(41%)

3.1 Stichprobenbeschreibung anhand der zur Repräsentativitätsprüfung und Gewichtung verwendeten Variablen

An der Befragung haben sich 59,0 Prozent Frauen und 37,4 Prozent Männer beteiligt sowie 3,6 Prozent, die ihr Geschlecht nicht angegeben haben. Die Beteiligungsquote war in der Fächergruppe der Geisteswissenschaften (38 %) etwas geringer als in den Naturwissenschaften (42 %) und den Sozialwissenschaften (44 %) (vgl. Tabelle 1). Die Verteilung der Studierenden auf die Studienjahre (ein Studienjahr umfasst zwei aufeinanderfolgende Studiensemester) zeigt, dass sich der Hauptteil der Studierenden (77%) in den ersten beiden Studienjahren (Regelstudienzeit) befindet (vgl. Abbildung 2). Allerdings wird auch deutlich, dass ein Drittel der befragten Studierenden die Regelstudienzeit in den Masterstudiengängen von zwei Jahren überschritten hat.

Abbildung 2: Studierende nach Studienjahren



3.2 Repräsentativitätsprüfung und Datengewichtung

Der Datensatz wurde in jedem einzelnen Studiengang in Bezug auf die Kombination der Merkmale „Studiengang“, „Studienjahr“ und „Geschlecht“⁷ im Vergleich zu der in dem jeweiligen Studiengang immatrikulierten Studierendenpopulation auf Repräsentativität geprüft. Um möglichst unverzerrte Ergebnisse zur Verfügung stellen zu können, wurden die Daten innerhalb von Studiengängen so gewichtet, dass hinsichtlich der Kombination der Merkmale Studienjahr und Geschlecht das Verhältnis in der Stichprobe dem tatsächlichen Verhältnis der in dem jeweiligen Studiengang immatrikulierten Studierenden entspricht (vgl. zum Gewichtungsverfahren die Dokumentation im Anhang). Weiterhin wurden mit einem zweiten Gewicht Disproportionalitäten im Rücklauf zwischen Studiengängen ausgeglichen, so dass in die aggregierten Kennwerte die Urteile der Studierenden eines jeden Studiengangs in jeweils dem Verhältnis eingehen, das dem realen Anteil dieses Studiengangs an der Universität entspricht.

⁷ Merkmale, für die in der Studierendenstatistik der Freien Universität Berlin Angaben zur Grundgesamtheit vorliegen

4. Methodisches Vorgehen bei der Datenauswertung und Ergebnisdarstellung

Für Items/Skalen, die neu entwickelt oder teilweise verändert wurden, wurde mit Hilfe explorativer Faktorenanalysen in SPSS (Hauptkomponentenanalyse; Rotation: Varimax) die Zuordnung von Items zu Skalen überprüft. Erfassen mehrere Items ein gemeinsames Konstrukt, so wurden diese zu einer Skala zusammengefasst (arithmetisches Mittel der Einzelitems). Es werden dann neben den Mittelwerten (M) und Standardabweichungen (SD) der Einzelitems auch die Skalenmittelwerte (und SD) berichtet. Zusätzlich wird in den Tabellen für jedes Einzelitem die prozentuale Häufigkeit eher zustimmender bzw. positiver Antworten berichtet. Bei den überwiegend in dieser Befragung verwendeten 6-stufigen Antwortskalen von 1=“trifft gar nicht zu“ bis 6=“trifft völlig zu“ entspricht die Spalte „% positiv“ der Häufigkeit der Nennung der Antwortalternativen 4, 5 und 6. Bei Abweichungen des Formats der Antwortskalen (z.B. bei 4- oder 5-stufigen Antwortskalen) ist in den Tabellen jeweils ausgewiesen, wie sich die Gruppe „% positiv“ zusammensetzt.

Die deskriptiven Befunde, die in diesem Bericht dargestellt werden, basieren grundsätzlich auf gewichteten Daten. Hierfür wurde das Gesamtgewicht (vgl. Anhang) genutzt, das sowohl unterschiedliche Rücklaufquoten nach Geschlecht und Studienjahr innerhalb der Studiengänge ausgleicht als auch Differenzen in den Rücklaufquoten zwischen Studiengängen korrigiert. Eine Ausnahme bildet die Beschreibung der Stichprobe anhand der zur Gewichtung verwendeten Merkmale: hier wurden die ungewichteten Daten verwendet.

Vergleiche zwischen Subgruppen

Alle Skalenwerte und die Ergebnisse für wesentliche Einzelitems wurden auf Unterschiede zwischen Fächergruppen geprüft. Je nach Fragestellung wurden die Ergebnisse auch nach verschiedenen weiteren Subgruppen differenzierter betrachtet (z.B. nach Studienjahren, nach Land/Hochschultyp des Bachelorabschlusses). Um zu prüfen, ob Unterschiede zwischen den Fächergruppen bzw. weiteren Merkmale statistisch signifikant sind, wurden univariate, mehrfaktorielle Varianzanalysen unter Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Studierende sind in Studiengängen gruppiert) durchgeführt. Standardmäßig wurden die Faktoren Geschlecht, Studienjahr und Fächergruppe verwendet. Je nach Fragestellung wurde z.T. von diesem Verfahren abgewichen; die verwendeten Faktoren werden dann zusammen mit den jeweiligen Analysen im Text berichtet. Diese Analysen wurden mit dem ungewichteten Datensatz durchgeführt, da die zur Gewichtung verwendeten Variablen als Faktoren in die Analysen gingen. Mit Hilfe von Posthoc-Tests wurden anschließend an die Varianzanalysen paarweise Vergleiche der Haupteffekte für die Faktorstufen (i.d.R. Fächergruppen, z.T. Studienjahre etc.) durchgeführt unter Anpassung der Signifikanzwerte nach Bonferroni.

Eine graphische Darstellung der Mittelwertvergleiche erfolgt nur in den Fällen, in denen signifikante Unterschiede zwischen den betrachteten Subgruppen vorhanden sind, die auch nach Kontrolle für die unterschiedliche Zusammensetzung der Fächergruppen nach Geschlecht, Alter und Studienjahren bestehen blieben. Um die praktische Bedeutsamkeit von Mittelwertunterschieden zwischen Fächergruppen einschätzen zu können, werden die Unterschiede zwischen Fächergruppen in Standardabweichungseinheiten (Effektstärke d) berichtet. Hier gelten nach Cohen die folgenden Schwellenwerte: Ein Mittelwertunterschied von $d=0.2$ wird als kleiner, ein Unterschied von $d=0.5$ als mittlerer und von $d=0.8$ als großer Effekt bezeichnet. Da aufgrund der großen Stichprobe auch sehr kleine Unterschiede statistisch signifikant werden, wird für die Haupteffekte jeweils aus den Mehrebenenanalysen zusätzlich der Anteil der Varianzaufklärung berichtet. Diese Werte sind insgesamt sehr klein und deswegen relativ zu interpretieren.

In Tabelle 2 werden die Ergebnisse einer Varianzzerlegung berichtet. Auf der Basis der Mehrebenenanalysen wurde für alle Skalen sowie für wesentliche Einzelitems der Befragung die Gesamtvariation der Merkmale/Einschätzungen zerlegt in einen Anteil, der zwischen Fächergruppen liegt, einen Anteil, der zwischen

Studiengängen innerhalb von Fächergruppen liegt und einen Anteil, der innerhalb von Studiengängen (zwischen Studierenden) liegt. Tabelle 2 stellt diese Anteile sortiert nach Frageblöcken dar.

Tabelle 2: Varianzzerlegung für die Skalen und ausgewählte Einzelitems der Befragung

Skala /Item	ICC ₁ (Intraclass Correlation ⁸)	Varianz zwischen den Fächergruppen (Anteil an der Gesamtvarianz)	Varianz zwischen Studiengängen innerhalb von Fächergruppen (Anteil an der Gesamtvarianz)	Varianz zwischen Studierenden innerhalb von Studiengängen (Anteil an der Gesamtvarianz)
Eingangsvoraussetzungen der Studierenden				
Durchschnittsnote des Hochschulreifezeugnisses	0,180	0,8%	17,2%	82,0%
Studienwahlmotiv: Fachinteresse	0,098	1,4%	8,4%	90,2%
Studienwahlmotiv: Karriere	0,110	4,2%	6,8%	89,0%
Vorbereitung durch das Bachelorstudium	0,120	0,5%	11,5%	88,0%
Beurteilung der Studienbedingungen				
Aufbau und Struktur des Studiengangs	0,088	0,0%	8,9%	91,2%
Kohärenz der LVs eines Moduls	0,149	1,0%	13,9%	85,1%
Passung zwischen LV-Inhalten und Prüfungsformen	0,066	2,0 %	4,6%	93,4 %
Studierbarkeit der Module in der vorgesehenen Zeit	0,130	0,3%	12,7%	87,0%
Lehrqualität	0,117	1,5%	10,2%	88,3%
Research-Led-Teaching	0,225	1,2%	21,3%	77,5%
Research-Oriented-Teaching	0,239	2,9%	21,0%	76,1%
Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden	0,132	1,6%	11,6%	86,8%
Betreuung der Masterarbeit	0,039	0,9%	3,0%	96,1%
Impact der Lehre	0,135	3,3%	10,2%	86,5%
Lernerfahrungen				
Studieninteresse	0,083	1,7%	6,6%	91,7%
Dozent-Studierenden-Beziehung	0,045	0,2%	4,3%	95,5%
Studienklima	0,115	1,6%	9,9%	88,5%
Autonomieerleben im Studium	0,139	3,9%	10,0%	86,1%
Belastungserleben im Studium	0,073	0,0%	7,4%	92,7%

⁸ Die Intraklassenkorrelation stellt den Varianzanteil dar, der durch die Gruppierungsvariable (hier Studiengänge) erklärt werden kann. Dieser wird in Tabelle 2 weiter zerlegt in einen Anteil der zwischen Fächergruppen liegt und einen Anteil der zwischen Studiengängen innerhalb von Fächergruppen liegt.

Demotivation	0,086	2,2%	6,4%	91,4%
Studienergebnisse				
Selbsteinschätzung der Studienleistungen	0,036	0,36%	3,3%	96,4%
Selbsteinschätzung der erworbenen Forschungskompetenzen	0,100	0,0%	10,5%	90,0%
Durchschnittsnote der bisherigen Studienleistungen im Masterstudium	0,226	6,6%	16,0%	77,4%
Studienzufriedenheit	0,118	2,0%	9,8%	88,2%
Abbruchneigung	0,065	0,0%	7,0%	93,5%

Für die mit dem Fragebogen erfassten Aspekte finden sich im Datensatz Varianzanteile zwischen Fächergruppen in der Größenordnung von 0,2 bis 6,6 Prozent der Gesamtvarianz und Varianzanteile zwischen Studiengängen⁹ in der Größenordnung von 3 bis 21 Prozent der Gesamtvarianz. Mit diesem Maß wird deutlich, in welchen Aspekten sich Studiengänge und Fächergruppen stärker und in welchen sie sich weniger stark voneinander unterscheiden. Die größten Unterschiede zwischen Fächergruppen bestehen in den Durchschnittsnoten der bisher im Masterstudium erbrachten Studienleistungen, der von den Studierenden wahrgenommenen Autonomie im Studium und der Bedeutung, die Karriereoptionen bei der Wahl des Studienfachs hatten. Die größten Unterschiede zwischen Studiengängen finden sich in der Forschungsorientierung der Lehre (Research-Led-Teaching und Research-Oriented-Teaching) sowie (durch den NC bedingt) in den Noten der Hochschulzugangsberechtigung der Studierenden.

Vergleiche zu anderen Evaluationsergebnissen

Wo dies aufgrund der gleichen (oder einer sehr ähnlichen) Erfassungsmethode möglich ist, werden die Ergebnisse mit denen der Befragung der Bachelorstudierenden im Jahr 2010 verglichen. Zu einigen Aspekten liegen zuletzt aus der Bachelorbefragung 2008 Ergebnisse vor: Motive für die Wahl der Freien Universität Berlin und der Bildungshintergrund der Studierenden. Die Vergleiche mit den Ergebnissen aus den Befragungen der Bachelorstudierenden erfolgen unter folgenden Einschränkungen: a) es handelt sich um unterschiedlich selektierte Studierendenpopulationen, b) die Einschätzungen der Studierenden in den Bachelorbefragungen wurden auf 8-stufigen Antwortskalen erhoben (der Anteil eher zutreffender/positiver Urteile entspricht den Antwortoptionen 5-8), in der vorliegenden Befragung wurden zumeist 6-stufige Antwortskalen verwendet (der Anteil eher zutreffender/positiver Urteile entspricht den Antwortoptionen 4-6).

Liegen zu Aspekten aufgrund ähnlicher Erfassungsmethoden Vergleichswerte aus bundesweit repräsentativen Studien vor, wird auf diese Bezug genommen (z.B. die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks).

Antworten der Studierenden auf die offenen Fragen des Fragebogens

Über die quantitativen Daten hinaus liegen die Freitextantworten von 1100 Studierenden zu positiven Aspekten ihres Studiums und Verbesserungsvorschläge von 1244 Studierenden vor. Diese Aussagen können nützliche Hinweise für die Qualitätsentwicklung auf Studiengangsebene liefern und werden auf der Ebene der einzelnen Studiengänge im Wortlaut zurückgemeldet, ergänzt um die Ergebnisse einer strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse, sind jedoch nicht Teil dieses Gesamtberichts.

⁹ In diesem Bericht erfolgt keine Auswertung der Ergebnisse auf der Ebene der Studiengänge. Der in der 3. Tabellenspalte (Tab. 2) berichtete Varianzanteil ermöglicht aber eine Einschätzung der Größe der Varianz, die in den mit dem Fragebogen erfassten Aspekten jeweils zwischen Studiengängen vorhanden ist.

5. Soziodemographische Angaben und Eingangsvoraussetzungen der Masterstudierenden

5.1 Soziodemographische Angaben

Das Durchschnittsalter der Studierenden liegt bei 26,5 Jahren ($SD=4,1$). Im Vergleich hierzu wird in der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks im Masterstudium ein Altersdurchschnitt von 25,5 Jahren ermittelt (vgl. Middendorf et al., 2012, S.69).

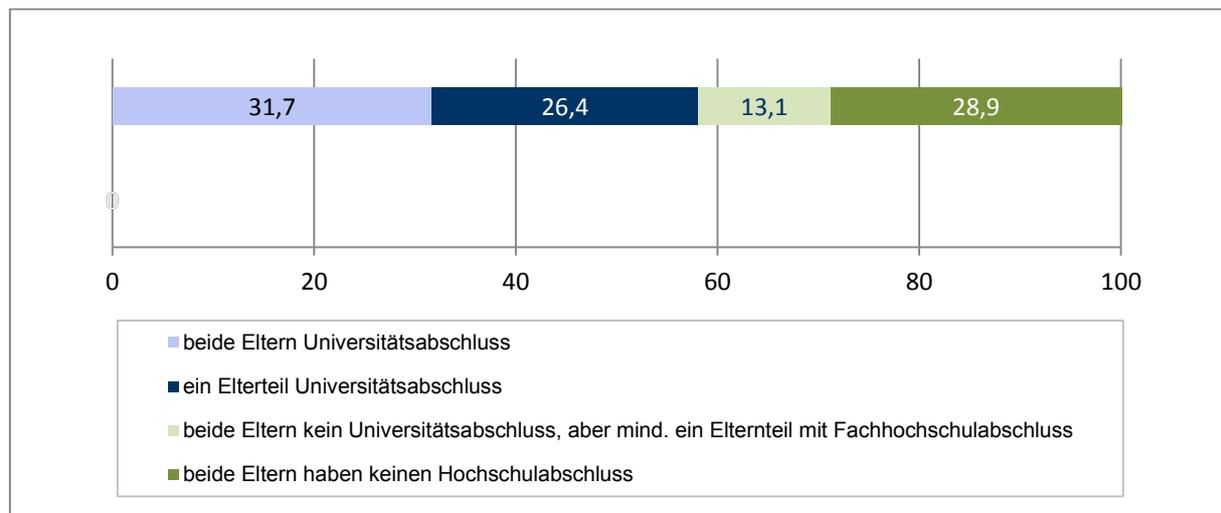
81,5 Prozent der Masterstudierenden sind in Deutschland geboren, 18,5 Prozent in einem anderen Land. Von den Studierenden, die in Deutschland geboren sind, geben 87 Prozent an, dass auch ihre Eltern beide in Deutschland geboren sind. Vier Prozent der in Deutschland geborenen Studierenden geben an, dass ihre Eltern beide nicht in Deutschland geboren sind, bei neun Prozent ist ein Elternteil in einem anderen Land geboren. Von den Studierenden, die nicht in Deutschland geboren sind, geben 91 Prozent an, dass auch ihre Eltern beide nicht in Deutschland geboren sind; 3,5 Prozent geben an, dass ihre Eltern beide in Deutschland geboren sind, bei 6,5 Prozent ist ein Elternteil in Deutschland geboren.

Ihre Hochschulzugangsberechtigung (HZB) haben 13,2 Prozent der Masterstudierenden nicht in Deutschland erworben (Bildungsausländer). 76 Prozent derjenigen, die ihre HZB nicht in Deutschland erworben haben, haben ihren bisherigen Hochschulabschluss (Bachelor) ebenfalls nicht in Deutschland erworben.

Familiärer Bildungshintergrund

Die Studierenden wurden gebeten, für ihre beiden Elternteile anzugeben, ob diese über einen Hochschulabschluss verfügen und wenn ja, ob es sich um einen Fachhochschulabschluss oder einen universitären Hochschulabschluss handelt. Die Ergebnisse zeigen (vgl. Abbildung 3), dass rund 58 Prozent der Masterstudierenden aus Elternhäusern kommen, in denen mindestens ein Elternteil einen universitären Hochschulabschluss erworben hat. Hinzu kommen 13 Prozent aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil einen Abschluss an einer Fachhochschule erreicht hat. 29 Prozent der Masterstudierenden kommen aus Familien ohne akademischen Bildungshintergrund.

Abbildung 3: Familiärer Bildungshintergrund der Studierenden



Vergleich mit den Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010

In der Bachelorbefragung 2008 lag der Anteil Studierender aus nicht akademischen Elternhäusern mit 37 Prozent etwas höher. Bei 14 Prozent der Studierenden hatte mindestens ein Elternteil einen Fachhochschulabschluss (als höchsten Abschluss) und gut 50 Prozent der Studierenden kamen aus Familien, in

denen mindestens ein Elternteil einen Abschluss an einer Universität erreicht hatte. Der höhere Anteil von Studierenden mit akademischem Bildungshintergrund liegt vermutlich darin begründet, dass der Übergang in ein Masterstudium eine weitere Selektionsschwelle darstellt, an der herkunftsbedingte Ungleichheiten wirksam werden.

Fächergruppenvergleich

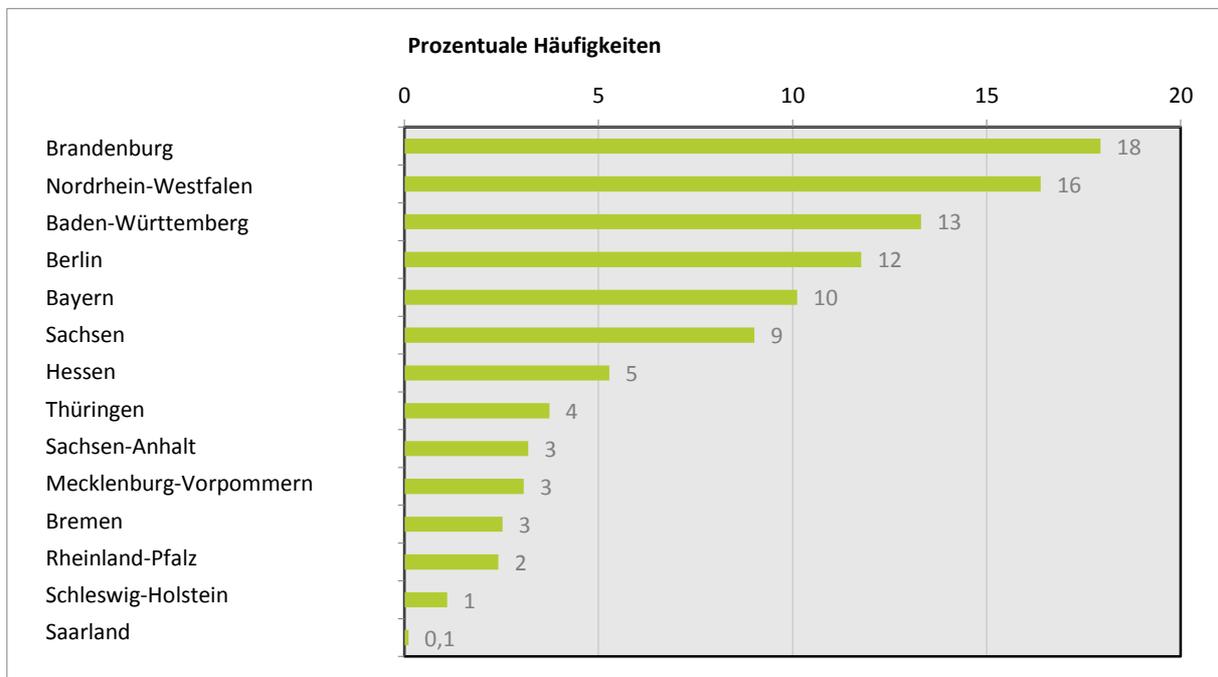
In dem Anteil Studierender aus nicht-akademischen Elternhäusern (definiert als: kein Elternteil hat einen Hochschulabschluss erworben) unterscheiden sich die Fächergruppen nicht signifikant. Dieser Anteil beträgt in der Fächergruppe der Geisteswissenschaften (29.5%), in der Fächergruppe der Naturwissenschaften (31.2%) und in der Fächergruppe der Sozialwissenschaften (26.2%).

5.2. Vorhergehender Studienabschluss

94 Prozent der befragten Masterstudierenden haben einen Bachelorabschluss, 3,7 Prozent ein Diplom, jeweils 0,7 Prozent haben einen Magister- oder Staatsexamensabschluss¹⁰ und 2,6 Prozent haben bereits einen Masterabschluss vor dem jetzigen Masterstudium erworben. Die durchschnittliche Abschlussnote in dem vorhergehenden Studiengang lag bei 1,78 (SD=0.5).

Ihren (Bachelor)Abschluss haben 41,2 Prozent der Studierenden an der Freien Universität Berlin erworben, 40,7 Prozent an einer anderen Universität in Deutschland (Abbildung 4 schlüsselt diesen Anteil nach Bundesländern auf), vier Prozent an einer Fachhochschule in Deutschland und 14 Prozent an einer Universität/FH im Ausland (davon 65% in einem anderen europäischen Land, 11% in Nordamerika, 6% in Südamerika, 13% in Asien und 5% in Südostasien/Ozeanien).

Abbildung 4: Bundesland des Bachelorabschlusses (andere Universitäten)

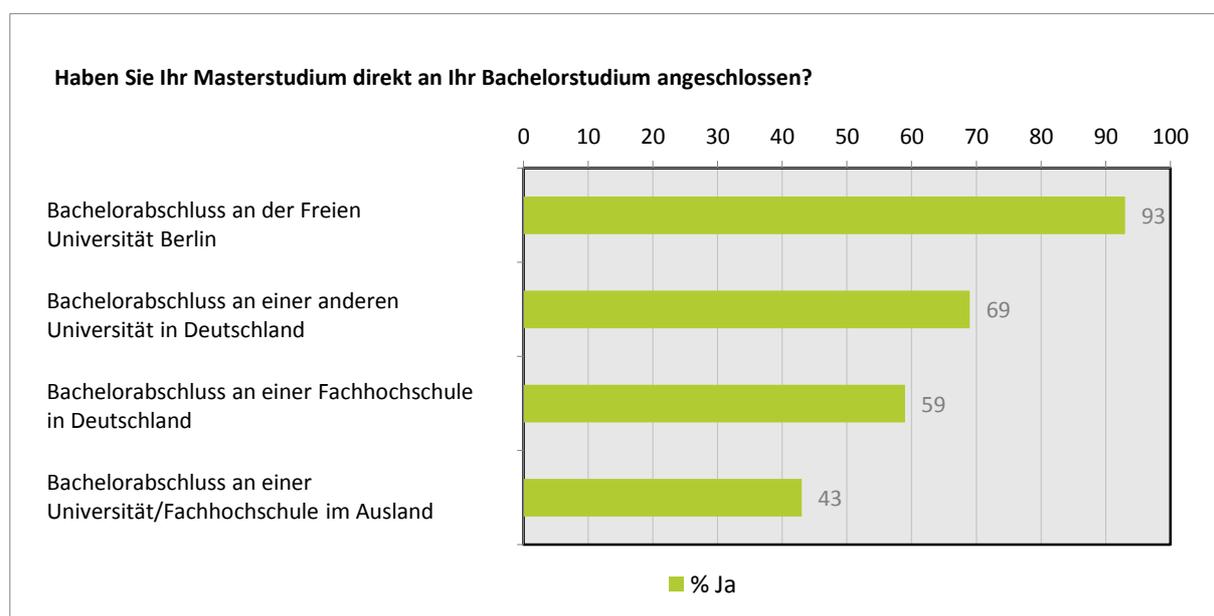


¹⁰ Die Häufigkeiten addieren sich nicht zu 100% auf, da einige Studierende auch bereits mehr als einen Abschluss erreicht und angegeben haben.

Die AbsolventInnen einer Fachhochschule in Deutschland (in Abbildung 4 nicht mit dargestellt) kommen überwiegend aus der näheren Umgebung (zu 31% aus Berlin, zu 13% aus Brandenburg und zu 10% aus Sachsen-Anhalt).

78 Prozent der Befragten, die vor Aufnahme des Masterstudiums ein Bachelorstudium absolviert hatten, gaben an, dass sie ihr Masterstudium direkt an ihr Bachelorstudium angeschlossen haben. In diesem Punkt zeigen sich allerdings deutliche Unterschiede, in Abhängigkeit davon, wo die Studierenden ihren Bachelorabschluss erworben haben: Von den Befragten, die ihren Bachelorabschluss an der Freien Universität Berlin erworben hatten, gaben 93 Prozent an, ihr Masterstudium direkt an ihr Bachelorstudium angeschlossen zu haben. Dieser Anteil ist jedoch bei AbsolventInnen anderer Hochschulen in Deutschland sowie insbesondere in der Gruppe derjenigen, die ihren Bachelorabschluss im Ausland erworben hat, deutlich geringer (vgl. Abbildung 5).

Abbildung 5: Direkter Anschluss des Masterstudiums an das Bachelorstudium (Häufigkeit) differenziert nach Ort/Hochschultyp des Bachelorabschlusses?



5.3 Vorbereitung auf das Masterstudium durch das Bachelorstudium

Mit der Einführung der gestuften Studienstruktur und der im Zuge der Bologna-Reform politisch geforderten Mobilität von Studierenden, die insbesondere zwischen Bachelor- und Masterstudium stattfinden soll, ist die Frage der Anschlussfähigkeit des im Bachelorstudium erworbenen Wissens und Könnens beim Wechsel zwischen Hochschulen, Hochschultypen und Ländern mit der Aufnahme eines Masterstudiums ganz zentral.

Die Güte der Vorbereitung auf das Masterstudium durch das vorhergehende Bachelorstudium wurde für die vorliegende Untersuchung über die Vermittlung von Theorien/fachlichen Grundlagen, wissenschaftlichen Methoden sowie der für selbstgesteuertes Lernen notwendigen Arbeitstechniken (z.B. Zeitmanagement, Literaturrecherche, wissenschaftliches Schreiben) erfasst. Weiterhin wurde ein Item zur globalen Einschätzung der Güte der Vorbereitung eingesetzt. Diese Items wurden neu entwickelt. Die Studierenden wurden gebeten, diese Aspekte auf 6-stufigen Antwortskalen von 1=„trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“ einzuschätzen.

Vier der fünf neu entwickelten Items lassen sich – das zeigen die Ergebnisse einer explorativen Faktorenanalyse – einer Skala zuordnen (vgl. Tabelle 3). Für die Berechnung der Skalenwerte wurden die negativ formulierten Items umgepolt, so dass höhere Werte auf der Skala einer besseren Vorbereitung entsprechen. Das Item „/n

meinem Masterstudium wurden unnötig viele Inhalte wiederholt, die bereits Gegenstand meines vorherigen (Bachelor-)Studiengangs waren.“ weist in der Faktorenanalyse eine hohe Ladung auf einem zweiten Faktor auf. Offensichtlich wird mit der Einschätzung der Redundanz der im jetzigen Masterstudium vermittelten Inhalte im Vergleich zu den Inhalten des vorhergehenden Studiengangs ein von dem Fehlen von Wissen/Kompetenzen zu unterscheidender Aspekt der Passung zwischen Bachelor- und Masterstudium erfasst.

Tabelle 3 stellt die Skalenwerte sowie die Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Trennschärfen (r_{it}) und Faktorladungen der Einzelitems dar. Weiterhin werden in der Tabellenspalte „% trifft eher zu“ die Häufigkeit eher zustimmender Antworten (Antwortoptionen 4-6) angeführt. Die Datengrundlage bilden alle Studierende, die aus einem Bachelor- in ein Masterstudium gewechselt haben, d.h. die Einschätzungen von Studierenden, die als vorhergehenden Abschluss ein Diplom, Magister oder Staatsexamen angegeben haben, wurden hier nicht mitberücksichtigt.

Tabelle 3 : Skala Vorbereitung auf das Masterstudium durch das Bachelorstudium

Skala Vorbereitung auf das Masterstudium durch das Bachelorstudium (Mittelwert der Items 1, 3, 4 und 5) Cronbachs $\alpha = .76$ (n= 2020), Skalenmittelwert= 4.57 (SD=1.06)				
Introtext im Fragebogen: Wie beurteilen Sie die Vorbereitung durch Ihr vorheriges (Bachelor-)Studium auf ihr Masterstudium?				
Items: In meinem Masterstudium...	Faktorladung	r_{it}	M (SD)	% trifft eher zu
1. Durch mein vorheriges (Bachelor-)Studium war ich gut auf das Masterstudium vorbereitet.	-.63	.50	4.69 (1.20)	84%
3.... wurden Theorien/fachliche Grundlagen vorausgesetzt, die nicht Gegenstand meines vorhergehenden Studiums waren.	.79	.63*	2.76 (1.49)	33%
4. ... wurden Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden vorausgesetzt, die nicht Gegenstand meines vorhergehenden Studiums waren.	.86	.68*	2.56 (1.52)	27%
5.... wurden allgemeine studienbezogene Arbeitstechniken (z.B. Zeitmanagement Literaturrecherche, wissenschaftliches Schreiben...) vorausgesetzt, die ich nicht genügend beherrschte.	.72	.45*	2.07 (1.31)	16%
Einzelitem				
2. ... wurden unnötig viele Inhalte wiederholt, die bereits Gegenstand meines vorherigen (Bachelor-)Studiengangs waren.	-.02	-	2.60 (1.46)	27%

*Items wurden für die Skalenbildung umgepolt

Die Vorbereitung auf das Masterstudium durch das vorhergehende Bachelorstudium wurde von den Studierenden überwiegend eher positiv eingeschätzt (Mittelwert= 4.57, SD=1.06). 84 Prozent der Studierenden fühlten sich gut auf ihr Masterstudium vorbereitet. Allerdings gaben rund ein Drittel der Befragten an, dass Theorien/fachliche Grundlagen bzw. Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden vorausgesetzt wurden, die nicht Gegenstand ihres vorhergehenden Bachelorstudiums waren. Eine unzureichende Vermittlung allgemeiner studienbezogener Arbeitstechniken im Bachelorstudium gaben 16 Prozent der Befragten an (vgl. Tabelle 3).

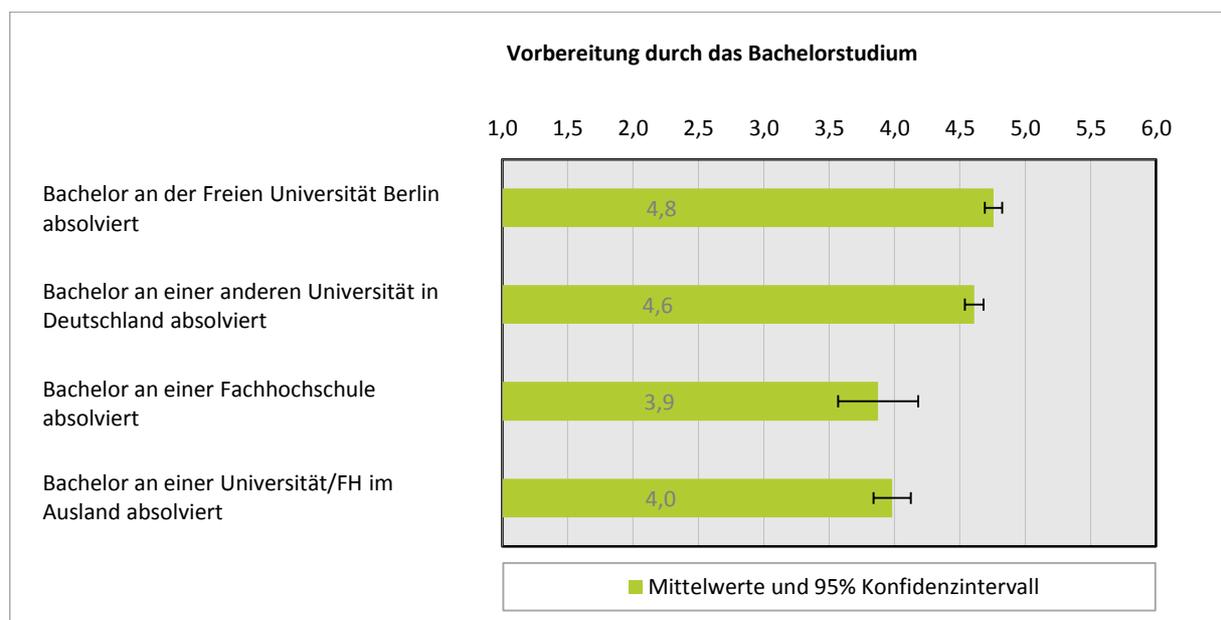
Vergleich zwischen Hochschulen/Hochschultypen

Es lassen sich hochsignifikante Unterschiede in der Beurteilung der Vorbereitung auf das Masterstudium durch das Bachelorstudium erkennen in Abhängigkeit davon, an welcher Hochschule bzw. welchem Hochschultyp die Studierenden ihr Bachelorstudium absolviert haben ($F=49.66$, $df_1=3$; $df_2=2126.76$; $sign.=.000$). Die Hochschule bzw. der Hochschultyp klärt sieben Prozent der Varianz in der Beurteilung der Vorbereitung durch das

Bachelorstudium auf. Dieser Effekt bleibt auch unter Kontrolle der Fächergruppenzugehörigkeit und des Geschlechts der Studierenden signifikant ($F=48.25$; $df_1=3$; $df_2=2146.13$; $sign.=.000$).

Paarweise Vergleiche zeigen, dass Befragte, die ihr Bachelorstudium an der Freien Universität Berlin oder an einer anderen Universität in Deutschland absolviert hatten, jeweils zu signifikant besseren Einschätzungen hinsichtlich der inhaltlichen und methodischen Vorbereitung auf das Masterstudium kamen als Studierende, die ihr Bachelorstudium an einer Fachhochschule oder an einer Hochschule im Ausland absolviert hatten (vgl. Abbildung 6). Der Unterschied zwischen den Einschätzungen von AbsolventInnen der Freien Universität Berlin (FU) sowie von anderen Universitäten in Deutschland im Vergleich zu AbsolventInnen von Fachhochschulen in Deutschland beträgt 0.8 (FU) bzw. 0.7 (andere Unis) Standardabweichungseinheiten. Der Unterschied zwischen den Einschätzungen von AbsolventInnen der Freien Universität Berlin (FU) sowie anderer Universitäten in Deutschland im Vergleich zu AbsolventInnen von Universitäten/Fachhochschulen aus dem Ausland beträgt 0.7 bzw. 0.6 (andere Unis) Standardabweichungseinheiten. Die ermittelten Unterschiede entsprechen mittleren (0.5 SD) bis großen (0.8 SD) Effekten und zeigen deutliche selbst wahrgenommene Defizite in der Vorbereitung der BachelorabsolventInnen von Fachhochschulen auf die Anforderungen der universitären Masterstudiengänge auf. Genauer (d.h. auf der Ebene der Einzelitems) betrachtet, geben FachhochschulabsolventInnen sowohl auffällig häufiger fehlende theoretische Grundlagen als auch unzureichende Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden an als Masterstudierende mit einem universitären Bachelorabschluss. FachhochschulabsolventInnen kommen deutlich häufiger als AbsolventInnen der Freien Universität Berlin (0.8 SD) sowie als AbsolventInnen anderer Universitäten in Deutschland (0.5 SD) zu der Einschätzung, dass in ihrem Masterstudium Theorien/fachliche Grundlagen vorausgesetzt wurden, die nicht Gegenstand ihres Bachelorstudiums waren. Ebenso fehlen ihnen deutlich häufiger Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden als AbsolventInnen der Freien Universität Berlin (0.7 SD) sowie auch im Vergleich zu AbsolventInnen anderer Universitäten in Deutschland (0.6 SD).

Abbildung 6: Vorbereitung durch das Bachelorstudium differenziert nach „Wo wurde der Bachelorstudiengang absolviert?“



In Bezug auf ihre allgemeinen studienbezogenen Arbeitstechniken (z.B. Zeitmanagement, Literaturrecherche, wissenschaftliches Schreiben) schätzten sich FachhochschulabsolventInnen hingegen nicht negativer ein als Studierende mit einem universitären Bachelorabschluss.

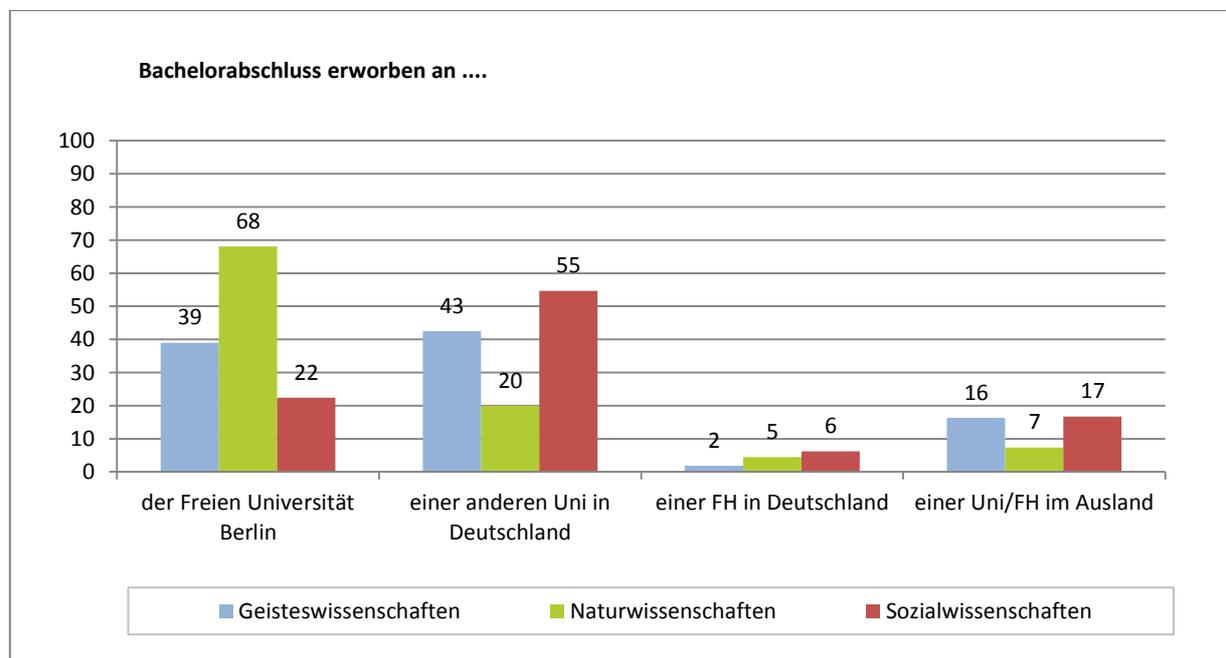
Studierende, die ihren Bachelorabschluss im Ausland erworben haben, gaben ebenfalls deutlich häufiger fehlende theoretische Grundlagen (im Vergleich zu AbsolventInnen der Freien Universität Berlin: 0.7 SD; im Vergleich zu AbsolventInnen anderer Universitäten in Deutschland: 0.5 SD) und fehlende Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden an (im Vergleich zu AbsolventInnen der Freien Universität Berlin sowie anderer Universitäten in Deutschland: 0.6 SD).

In Bezug auf ihre Einschätzung des pauschal formulierten Einzelitems „Durch mein vorheriges (Bachelor-)Studium war ich gut auf das Masterstudium vorbereitet.“ zeigen sich sogar noch etwas größere Unterschiede zwischen AbsolventInnen der Freien Universität Berlin und FachhochschulabsolventInnen (0.9 SD) sowie zwischen AbsolventInnen anderer Universitäten in Deutschland und FachhochschulabsolventInnen (0.7 SD). In diesem Item liegen auch die Einschätzungen der AbsolventInnen von Universitäten/Fachhochschulen aus dem Ausland deutlich über denen der FachhochschulabsolventInnen (0.6 SD).

Diese Befunde sprechen für eine weitgehende Angleichung der Studieninhalte in den Bachelorstudiengängen innerhalb des Hochschultyps der Universitäten in Deutschland. Deutlich weniger passgenau zugeschnitten auf die Anforderungen/Inhalte der universitären Masterstudiengänge scheinen jedoch die Bachelorstudiengänge der Fachhochschulen sowie die Bachelorstudiengänge anderer Länder zu sein.

Je nach Studienangebot im Bachelor- und Masterstudium unterscheidet sich in den drei Fächergruppen der Anteil Studierender, die ihren Bachelorabschluss an der Freien Universität Berlin, an einer anderen Universität in Deutschland, an einer Fachhochschule in Deutschland oder im Ausland erworben haben deutlich (vgl. Abbildung 7).

Abbildung 7: „Wo wurde der Bachelorabschluss erworben?“ differenziert nach Fächergruppen



Zwischen den Fächergruppen lassen sich nach Kontrolle des Ortes des Bachelorabschlusses (Freie Universität Berlin, andere Hochschule in Deutschland, Fachhochschule in Deutschland, Hochschule im Ausland) keine signifikanten Unterschiede in der Einschätzung der Vorbereitung durch das Bachelorstudium mehr feststellen.

5.4 Studienwahlmotive

84 Prozent der Masterstudierenden gaben an, dass der jetzige Masterstudiengang an der Freien Universität Berlin ihre erste Priorität war. Bei der Entscheidung für einen bestimmten Studiengang können vielfältige Gründe relevant sein. Erfragt wurden Motive der Fachwahl sowie Motive für die Wahl des Studienortes.

5.4.1 Motive für die Wahl des Studienfachs

Die Items zur Erfassung von Fachinteresse und wissenschaftlichem Interesse sowie Karriereinteresse wurden weitgehend aus der Bachelorbefragung übernommen. Der Wortlaut der Items wurde allerdings auf die Situation im Masterstudium angepasst. Weiterhin wurde das Item: „*Ich hatte großes Interesse an diesem Fach*“ ersetzt durch die spezifischere Frage: „*Ich hatte großes Interesse an den Studieninhalten*“. Anstelle des für die Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen verwendeten Items „*Mit dem Studium dieses Fachs schienen mir bessere Aussichten auf dem Arbeitsmarkt verbunden*“ wurde für die Befragung der Studierenden in den Masterstudiengängen das Item „*...weil ich mit dem Bachelorabschluss für mich keine berufliche Perspektive gesehen habe.*“ entwickelt.

Die Zuordnung von Items zu Faktoren wurde mit Hilfe einer explorativen Faktorenanalyse untersucht. In Tabelle 4 werden die Faktorladungen und statistischen Kennwerte der Items dargestellt, die sich zu den beiden Skalen „Fachinteresse und wissenschaftliches Interesse“ sowie „Karriereinteresse“ bündeln ließen. Die Reliabilität der Skala „Fachinteresse und wissenschaftliches Interesse“ ist lediglich befriedigend (Cronbachs $\alpha=.66$), der Skalenmittelwert liegt bei 4,8 (SD=.96). Die Reliabilität der Skala „Karriereinteresse“ ist gut (Cronbachs $\alpha=.84$), der Skalenmittelwert beträgt 4,5 (SD=1.3).

Tabelle 4: Skalen „Fachinteresse“ und „Karriereinteresse“

Skala Fach- und wissenschaftliches Interesse (intrinsische Motive) Cronbachs $\alpha = .66$ (n=2134), Skalenmittelwert=4.76 (SD=.96)			
Introtext im Fragebogen: Inwieweit treffen die folgenden Gründe für die Aufnahme dieses Masterstudiums auf Sie zu?			
Items: Ich habe mich für dieses Masterstudium entschieden...	Faktorladung	r_{it}	M (SD)
... weil ich großes Interesse an wissenschaftlichem Arbeiten in diesem Studienfach hatte.	.66	.45	4.45 (1.44)
... weil ich großes Interesse an den Studieninhalten hatte.	.79	.52	5.26 (1.04)
... weil ich meine Begabung/meine Fähigkeiten für dieses Studienfach hoch einschätzte.	.73	.48	4.56 (1.17)
Skala Karriereinteresse (extrinsische Motive) Cronbachs $\alpha = .84$ (n=2130), Skalenmittelwert=4.53 (SD=1.34)			
Items: Ich habe mich für dieses Masterstudium entschieden...	Faktorladung	r_{it}	M (SD)
... weil mir mit dem Masterstudium bessere Verdienstmöglichkeiten im späteren Beruf verbunden schienen.	.86	.78	4.35 (1.61)
... weil mir mit dem Masterstudium bessere Aufstiegsmöglichkeiten verbunden schienen.	.84	.76	4.48 (1.61)
... weil mir das Masterstudium eine größere Vielfalt beruflicher Möglichkeiten zu eröffnen schien.	.81	.62	4.75 (1.44)

Für die prozentualen Häufigkeiten eher zustimmender Antworten vgl. Abb. 9

Das Item „*...weil ich mit dem Bachelorabschluss für mich keine berufliche Perspektive gesehen habe.*“ lädt zwar auf der Skala „Karriereinteresse“, die Reliabilität der Skala verbessert sich jedoch ohne das Item von .79 auf .84,

so dass dieses Item bei der Skalenbildung nicht mitberücksichtigt wurde. Die weiteren Items zur Erfassung von Studienfachwahlmotiven ließen sich nicht zu Skalen bündeln. In Tabelle 5 werden die Mittelwerte, Standardabweichungen und Häufigkeiten eher zustimmender Antworten für die Einzelitems dargestellt.

Tabelle 5: Einzelitems zur Erfassung von Studienwahlmotiven

Einzelitems zur Erfassung weiterer Studienwahlmotive			
Introtex im Fragebogen: Inwieweit treffen die folgenden Gründe für die Aufnahme dieses Masterstudiums auf Sie zu?			
Items: Ich habe mich für dieses Masterstudium entschieden...	M	SD	% positiv
... um einen ganz bestimmten Berufswunsch realisieren zu können.	3.82	1.67	59 %
... um mich persönlich weiterzuentwickeln.	4.81	1.27	85 %
... weil ich mit dem Bachelorabschluss für mich keine berufliche Perspektive gesehen habe.	4.40	1.78	71 %
Ich habe mich aus anderen Gründen für das Studium eingeschrieben (z.B. Aufrechterhaltung des Studierendenstatus, Semesterticket, Krankenversicherung, Wartezeit überbrücken ...).	1.72	1.34	14 %

Fächergruppenvergleich

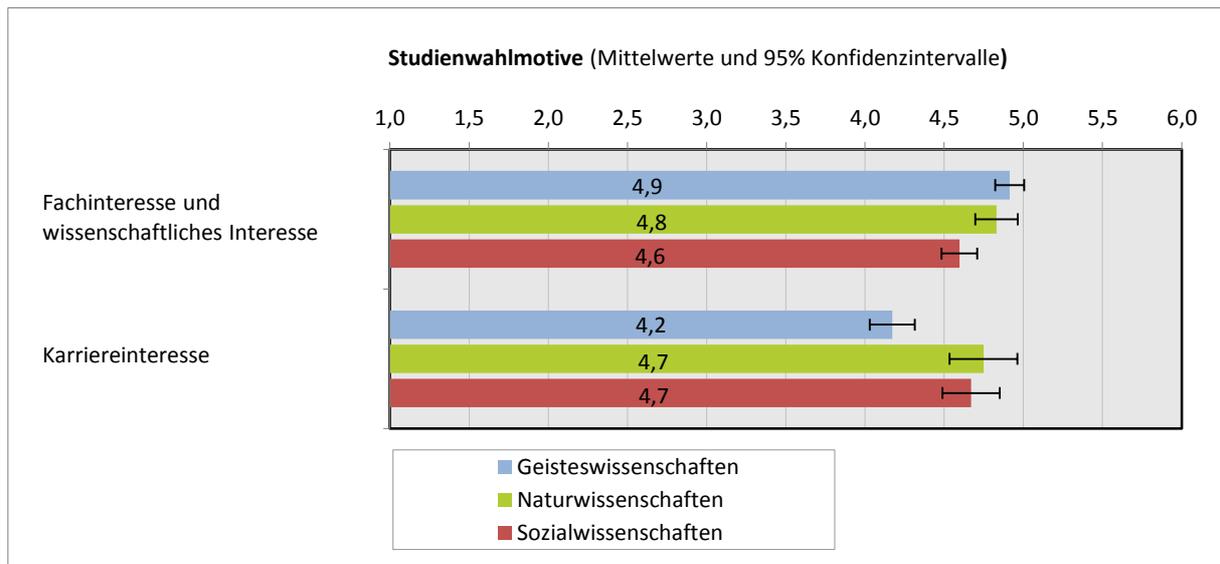
Skala Fachinteresse

Zwischen den Fächergruppen ist ein hochsignifikanter Unterschied zu erkennen in der Häufigkeit, mit der von den Studierenden Fachinteresse als Studienwahlmotiv genannt wurde ($F=10.13$; $df_1=2$; $df_2=39.54$; $sign.=.000$). Die Fächergruppenzugehörigkeit klärt 1,4 Prozent der Varianz in der Bedeutung von Fachinteresse als Motiv der Studienwahl auf. Dieser Effekt bleibt auch nach Kontrolle für das Geschlecht der Studierenden signifikant ($F=9.88$; $df_1=2$; $df_2=41.31$; $sign.=.000$). Paarweise Vergleiche zwischen den Fächergruppen zeigen, dass Studierende der Sozialwissenschaften ihren Studiengang signifikant seltener aus Fach- oder wissenschaftlichem Interesse gewählt haben als Studierende der Fächergruppen der Geistes- und der Naturwissenschaften (vgl. Abbildung 8). Die Mittelwertunterschiede im Fachinteresse zwischen Studierenden der Sozialwissenschaften und Studierenden der beiden anderen Fächergruppen betragen jeweils 0.3 SD (kleine bis mittlere Effekte).

Skala Karriereinteresse

Die Ergebnisse zeigen weiterhin einen hochsignifikanten Unterschied zwischen den drei Fächergruppen in der Häufigkeit, mit der von den Studierenden Karriereinteresse als Studienwahlmotiv genannt wurde ($F=12.70$; $df_1=2$; $df_2=47.03$; $sign.=.000$). Die Fächergruppenzugehörigkeit klärt hier vier Prozent der Varianz in der Bedeutung von Karrieremotiven bei der Studienwahl auf. Der Effekt bleibt nach Kontrolle für das Geschlecht signifikant ($F=14.53$; $df_1=2$; $df_2=46.52$; $sign.=.000$). Paarweise Vergleiche zwischen den Fächergruppen zeigen, dass für Studierende der Geisteswissenschaften Karrieremotive signifikant seltener relevante Studienwahlmotive sind als in den anderen beiden Fächergruppen (vgl. Abbildung 8). Die Unterschiede im Karriereinteresse der Studierenden in der Fächergruppe der Geisteswissenschaften im Vergleich zu Studierenden der Fächergruppe der Naturwissenschaften sowie im Vergleich zu Studierenden der Sozialwissenschaften betragen jeweils 0.4 SD und entsprechen damit kleinen bis mittleren Effekten.

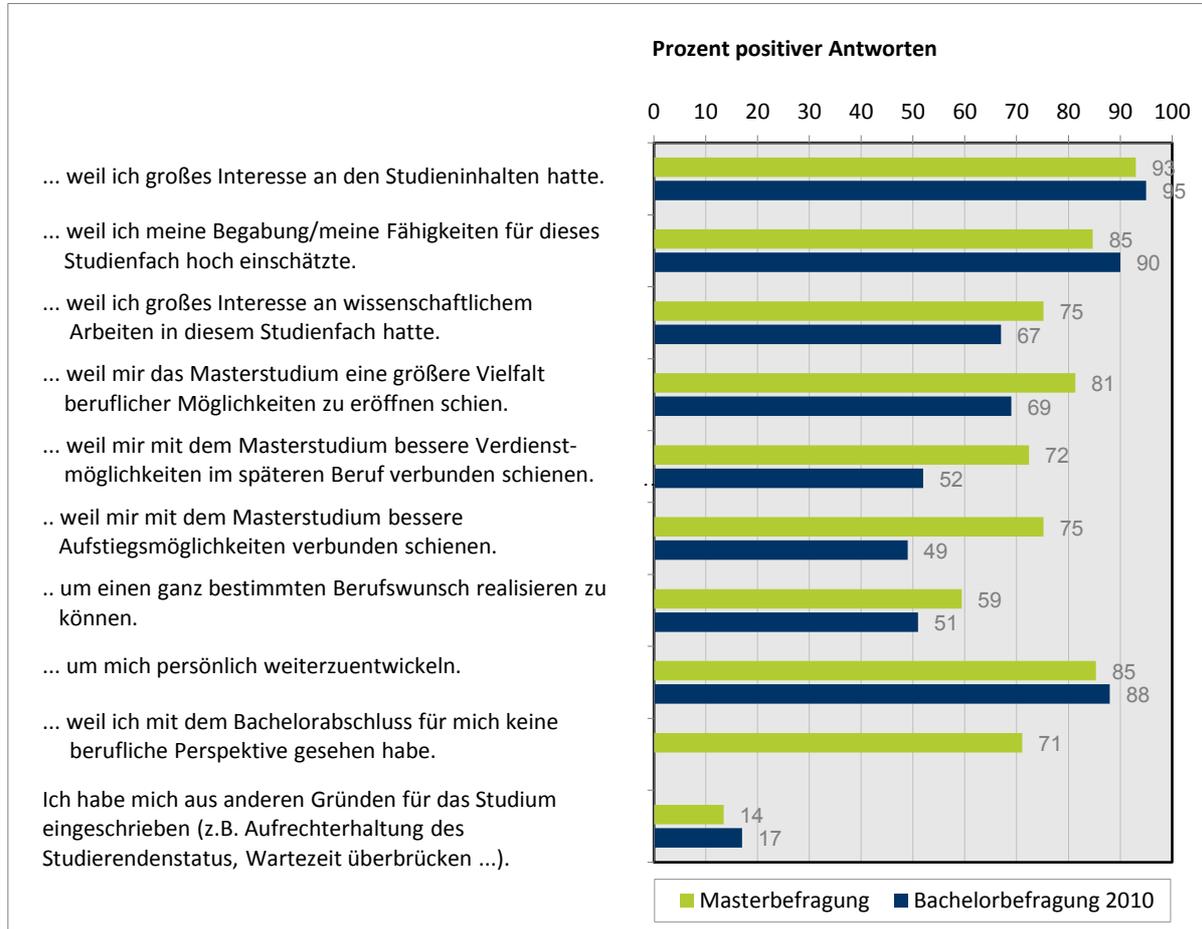
Abbildung 8: Fachinteresse und Karriereinteresse: Fächergruppenvergleich



Vergleich mit den Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010

Der Vergleich mit den Häufigkeiten der Nennung der verschiedenen Studienwahlmotive durch Bachelorstudierende zeigt, dass das Interesse am Studienfach im Master- und im Bachelorstudium eine ähnlich große Bedeutung hat (vgl. Abbildung 9).

Abbildung 9: Vergleich der Studienfachwahlmotive von Masterstudierenden und Bachelorstudierenden



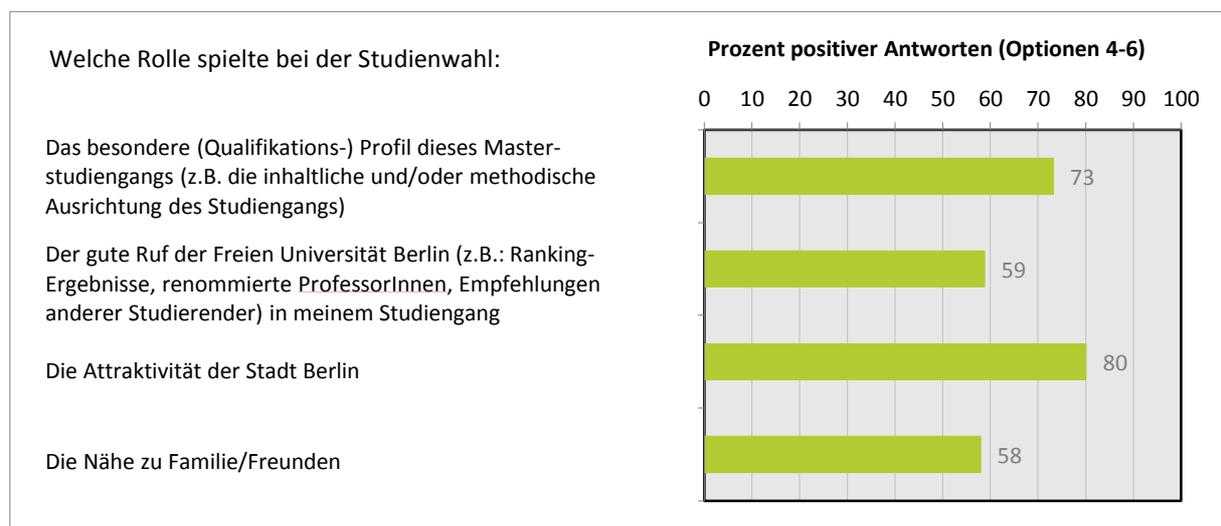
Die Karriereperspektiven haben jedoch bei der Entscheidung für ein zweites Studium erwartungsgemäß eine deutlich höhere Relevanz als bei der Wahl des ersten Studiengangs (vgl. Abbildung 9).

5.4.2 Motive für die Wahl der Freien Universität Berlin

Neben Motiven für die Fachwahl wurden vier Items zur Erfassung von Motiven für die Wahl der Freien Universität Berlin eingesetzt (vgl. Abbildung 10), die größtenteils aus der Bachelorbefragung 2008 übernommen wurden¹¹. Die Studierenden sollten die Bedeutung dieser Aspekte für ihre eigene Studienwahl auf 6-stufigen Antwortskalen von 1=„spielte keine Rolle“ bis 6= „spielte eine große Rolle“ retrospektiv einschätzen.

Der Vergleich zu den Ergebnissen in den Bachelorstudiengängen zeigt, dass die Attraktivität der Stadt Berlin (87% gaben in der Bachelorbefragung 2008 an, dass dieses Motiv bei ihrer Studienwahl eine Rolle gespielt hat) in beiden Studienabschnitten eine große Bedeutung hat. Rund drei Viertel der Masterstudierenden haben ihren Studiengang aufgrund des besonderen Qualifikationsprofils gewählt. Dies spricht für einen hohen Anteil gezielter und inhaltlich begründeter Studienwahlen. Die inhaltliche Akzentsetzung des Studiengangs hatte lediglich für 40 Prozent der 2008 befragten Bachelorstudierenden eine Relevanz bei ihrer Studienentscheidung. Der gute Ruf der Freien Universität Berlin war 2008 für 73 Prozent der Bachelorstudierenden ein wichtiger Grund für die Studienwahl, im Masterstudium wurde dieses Motiv von 59 Prozent der Studierenden als eher relevant eingeschätzt.

Abbildung 10: Motive für die Wahl der Freien Universität Berlin

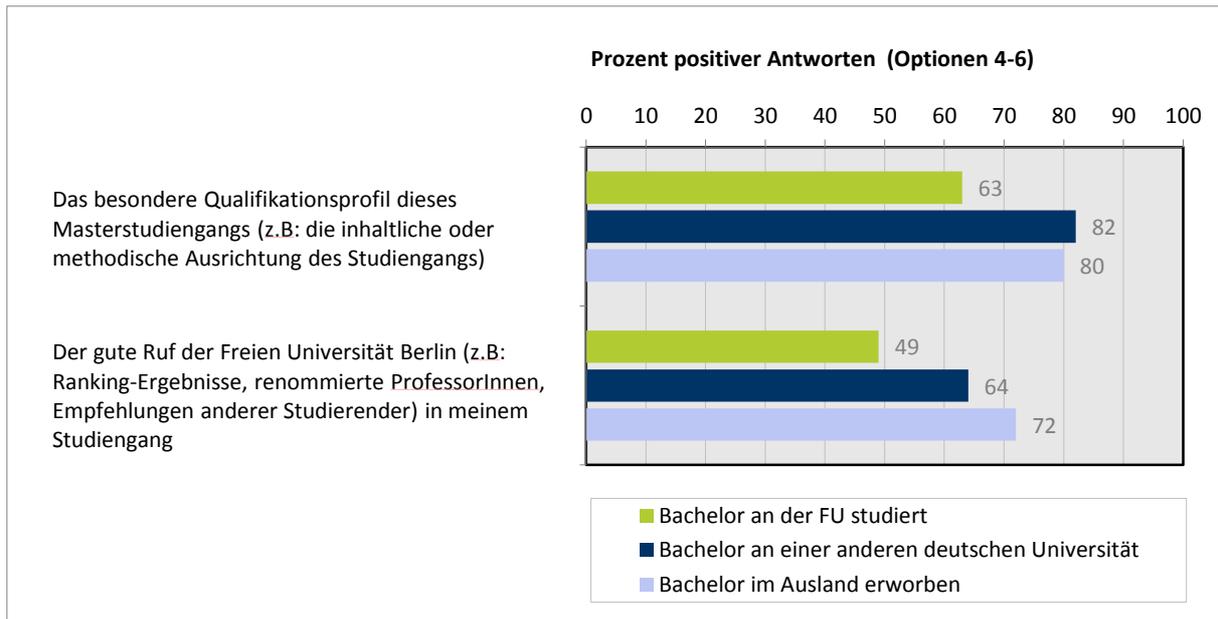


Vergleich nach Ort/Hochschultyp des Bachelorabschlusses

Die Motive für die Wahl der Freien Universität Berlin wurden für die Gruppe der Masterstudierenden, die ihr Bachelorstudium an der Freien Universität Berlin absolviert hatte, diejenigen, die ihr Bachelorstudium an einer anderen deutschen Universität und diejenigen, die für das Masterstudium aus dem Ausland nach Berlin gekommen sind, getrennt ausgewertet (vgl. Abbildung 11).

¹¹ In der Bachelorbefragung 2010 wurden Motive für die Wahl der Freien Universität Berlin nicht erfragt.

Abbildung 11: Motive für die Wahl des Studiengangs an der Freien Universität Berlin differenziert nach „Wo wurde der Bachelorstudiengang absolviert?“



Hinsichtlich der Attraktivität der Stadt Berlin zeigen sich in den drei Gruppen keine nennenswerten Unterschiede, es zeigen sich allerdings Unterschiede in der Bedeutung des Qualifikationsprofils des Studiengangs und des guten Rufs der Freien Universität Berlin für die Studienwahlentscheidung. Beide Aspekte sind für Studierende, die von anderen Universitäten für das Masterstudium an die Freie Universität Berlin wechseln, erwartungsgemäß von größerer Relevanz.

6. Beurteilung des Studienangebots

Die Beurteilung des Studienangebots und der Studienbedingungen durch die Studierenden stellt das wesentliche Erkenntnisinteresse der vorliegenden Befragung dar. Die Studierenden können aus ihrer Perspektive als Adressaten des Studienangebots Aspekte beurteilen, die für die StudiengangsentwicklerInnen und StudiengangskoordinatorInnen von zentraler Bedeutung sind.

Zu folgenden Aspekten des Studienangebots wurden Urteile der Studierenden erhoben: zur Studiengangskonstruktion und der Modulkonstruktion, zur Lehrqualität, den Studienanforderungen und zur Forschungsorientierung der Lehre. Um in einigen dieser Aspekte Vergleiche mit Einschätzungen durch Studierende der Bachelorstudiengänge ziehen zu können, wurden – wo möglich – Items aus der Befragung der Bachelorstudierenden (vgl. Thiel et al., 2010) übernommen.

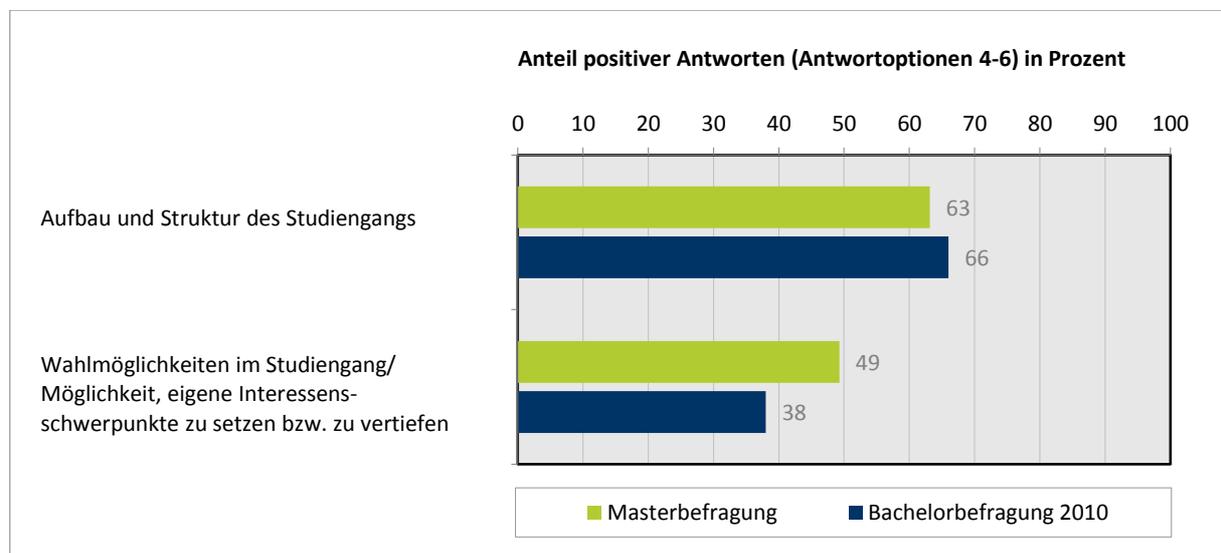
6.1 Gesamtkonstruktion der Studiengänge (Studienordnungen)

Aus der für die Bachelorbefragung entwickelten Skala wurden zwei Items übernommen: Die Beurteilung von Aufbau und Struktur des studierten Studiengangs sowie die Einschätzung der Möglichkeit, in diesem Studiengang eigene Interessenschwerpunkte zu setzen bzw. zu vertiefen. Die Studierenden wurden gebeten, diese Aspekte auf 6-stufigen Antwortskalen von 1=“sehr schlecht“ bis 6=“sehr gut“ einzuschätzen. Im Mittel wurden Aufbau und Struktur der Studiengänge ($M=3.80$; $SD=1.26$) knapp positiv eingeschätzt (theoretischer Mittelwert der 6-stufigen Skala ist 3.5), die Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten knapp eher schlecht ($M=3.41$; $SD=1.57$) beurteilt.

Vergleich mit den Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010

Der Vergleich zu den Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010 (vgl. Abbildung 12) zeigt eine sehr ähnliche Bewertung des Studienaufbaus: 63 Prozent der Masterstudierenden und 66 Prozent der Bachelorstudierenden kommen zu einer eher positiven Bewertung von Aufbau und Struktur ihres Studiengangs. Allerdings zeigen sich deutliche Unterschiede in der Bewertung der Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten in den Studiengängen: In diesem Punkt kommen die Studierenden überwiegend zu einem eher negativen Urteil, in den Bachelorstudiengängen sahen lediglich 38 Prozent, in den Masterstudiengängen 49 Prozent der Studierenden die Möglichkeit, eigene Interessenschwerpunkte setzen bzw. vertiefen zu können.

Abbildung 12: Bewertung der Studiengangskonstruktion im Vergleich zur Bachelorbefragung 2010



Ein Erklärungsansatz für die wider Erwarten auch in den Masterstudiengängen relativ geringen Wahlmöglichkeiten der Studierenden ist, dass in den Masterstudiengängen, die in ihrem Qualifikationsprofil meist relativ eng ausgerichtet sind, die Schwerpunktsetzung zu einem großen Teil bereits zum Zeitpunkt der Studienwahl erfolgt ist. Aufgrund der z.T. sehr geringen Studierendenzahlen in den Masterstudiengängen bestehen oftmals nur geringe inhaltliche Wahlmöglichkeiten innerhalb des Studiengangs.

Fächergruppenvergleich

Zwischen den Fächergruppen zeigen sich in den Beurteilungen von Aufbau und Struktur der Studiengänge sowie der Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten im Studiengang keine signifikanten Unterschiede.

6.2 Beurteilung der Module

Module sollen ein Stoffgebiet in thematisch und zeitlich abgerundete und in sich abgeschlossene Einheiten zusammenfassen, die abprüfbar sind und mit Leistungspunkten versehen werden (Rahmenkonzept der Freien Universität Berlin für Bachelor- und Masterstudiengänge – Neufassung aus dem Jahr 2010).

Zur Beurteilung der Güte der Modulkonstruktion wurde aus der Bachelorbefragung 2010 das Item „Die Lehrveranstaltungen eines Moduls waren inhaltlich/thematisch gut aufeinander abgestimmt.“ übernommen und es wurden zwei Items neu entwickelt: „Die Prüfungsformen (Klausuren, Hausarbeiten, mündliche Prüfungen) passten gut zu den in den Lehrveranstaltungen vermittelten Inhalten.“ und „Die Module waren in der vorgesehenen Zeit studierbar.“ Der Grund für die Neuentwicklung der beiden Items war, dass die in der Bachelorbefragung verwendeten Items (z.B. Übereinstimmung von Qualifikationszielen und Lehrinhalten) z.T. eine fundierte Kenntnis der Studienordnungen erforderten, die – so legen die Ergebnisse der Bachelorbefragung 2010 nahe (Kenntnis der Studienordnung: 66% eher positiver Antworten) – bei den Studierenden nicht vorausgesetzt werden kann.

Die Studierenden wurden gebeten, die bisher von ihnen studierten Module ihres Masterstudiengangs in Bezug auf diese drei Aspekte auf 6-stufigen Antwortskalen von 1=“trifft gar nicht zu“ bis 6=“trifft völlig zu“ zu bewerten. Die drei Items laden auf einem gemeinsamen Faktor, die Reliabilität ist jedoch mit Cronbachs $\alpha = .55$ unbefriedigend, das heißt, es werden offensichtlich Qualitätsmerkmale eines Moduls erfasst, die unabhängig voneinander auftreten können. Die Auswertung erfolgt aus diesem Grund auf Einzelitemebene.

Insgesamt kamen 60 Prozent der Studierenden zu der Einschätzung¹², dass die Lehrveranstaltungen eines Moduls inhaltlich/thematisch gut aufeinander abgestimmt waren ($M=3.75$; $SD=1.34$), 76 Prozent der Studierenden gaben an, dass die Prüfungsformen gut zu den in den Lehrveranstaltungen vermittelten Inhalten passten ($M=4.25$; $SD=1.22$) und 66 Prozent waren der Ansicht, dass die Module in der vorgesehenen Zeit studierbar waren ($M=4.08$; $SD= 1.57$).

Vergleich zu den Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010

Die Einschätzung der Bachelorstudierenden hinsichtlich der inhaltlichen Abstimmung der Lehrveranstaltungen eines Moduls war derjenigen der Masterstudierenden sehr ähnlich: Im Masterstudium schätzten diesen Aspekt 60 Prozent, im Bachelorstudium 65 Prozent der Studierenden als eher gelungen ein.

¹² Die angegebenen Prozentwerte beziehen sich für alle 3 Items auf den Anteil Studierender, die die Antwortoptionen 4-6 auf einer sechsstufigen Antwortskala von 1= “trifft gar nicht zu“ bis 6= “trifft völlig zu“ gewählt haben.

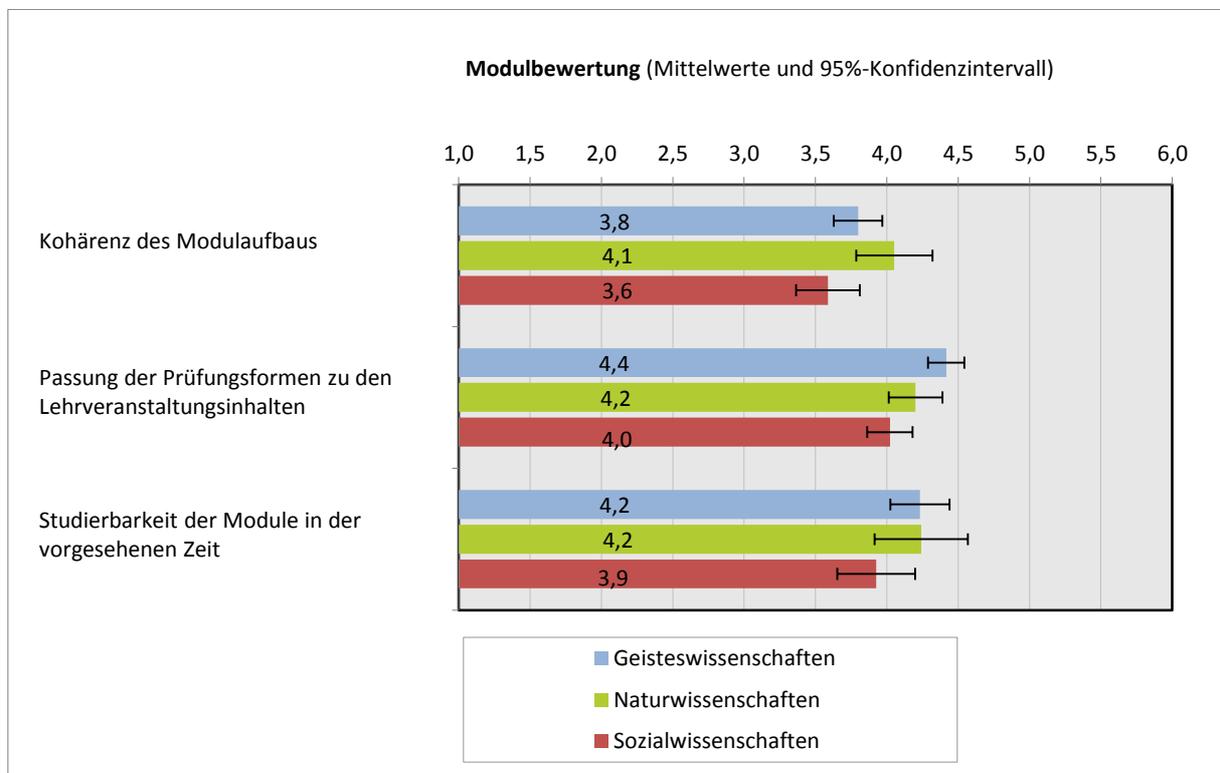
Fächergruppenvergleich

In den Bewertungen der Kohärenz des Modulaufbaus (inhaltliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen eines Moduls) zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Fächergruppen ($F=3.34$; $df_1=2$; $df_2=53.57$; $sign.=.043$). Dieser Unterschied bleibt auch nach Kontrolle für das Geschlecht und Studienjahr der Befragten signifikant ($F=3.55$; $df_1=2$; $df_2=54.66$; $sign.=.035$). Die Fächergruppenzugehörigkeit klärt ein Prozent der Varianz in der Bewertung der Kohärenz des Modulaufbaus auf. Paarweise Vergleiche zwischen den drei Fächergruppen zeigen, dass Studierende in den Naturwissenschaften den Aufbau der Module signifikant kohärenter einschätzten als Studierende in den Sozialwissenschaften (vgl. Abbildung 13). Der Mittelwertunterschied (0.4 SD) entspricht einem kleinen bis mittleren Effekt.

Auch in den Bewertungen der Passung zwischen Prüfungsformen und Lehrinhalten ist ein signifikanter Unterschied zwischen den Fächergruppen zu erkennen ($F=7.85$; $df_1=2$; $df_2=42.65$; $sign.=.001$). Die Fächergruppenzugehörigkeit klärt zwei Prozent der Varianz auf. Dieser Unterschied bleibt auch bei Kontrolle für das Studienjahr und Geschlecht der Befragten signifikant ($F=7.79$; $df_1=2$; $df_2=42.88$; $sign.=.001$). Paarweise Vergleiche zwischen den Fächergruppen zeigen, dass die Passung der Prüfungsformen zu den Lehrinhalten von Studierenden in den Geisteswissenschaften signifikant besser eingeschätzt wurde als von Studierenden in den Sozialwissenschaften (vgl. Abbildung 13). Der Mittelwertunterschied (0.3 SD) entspricht einem kleinen bis mittleren Effekt.

Hinsichtlich der Studierbarkeit der Module in der vorgesehenen Zeit unterscheiden sich die Urteile der Studierenden zwischen den Fächergruppen nicht signifikant.

Abbildung 13: Beurteilung der Module im Fächergruppenvergleich



6.3 Didaktische Kompetenz der Lehrenden (Globalurteile auf Studiengangsebene)

Für die Beurteilung der Qualität der Lehre auf der Ebene von Studiengängen wurden Items aus dem für die Erfassung der Lehrkompetenz von Lehrenden in einer Lehrveranstaltung entwickelten Instruments LeKo (Fragebogen zur Erfassung der Lehrkompetenz, vgl. Thiel et al., 2012) verwendet.

Da der Fokus der Evaluation hier ein anderer ist – nicht die einzelne Lehrperson wird beurteilt, sondern die Lehre in dem Masterstudiengang im Allgemeinen – wurde aus dem Itempool der Kurzversion pro Skala jeweils ein Item ausgewählt und zwar solche Items, die auch im Mittel über mehrere Lehrveranstaltungen gut zu beantworten sind. Einige Items entsprechen im Wortlaut den auch bereits in der Bachelorbefragung 2010 zur Erfassung der Lehrqualität verwendeten Items. In einer explorativen Faktorenanalyse zeigte sich nach dem Eigenwertkriterium ein einziger Faktor, der alle Items bündelt¹³. Die Reliabilität der Skala mit allen 12 Items beträgt Cronbachs $\alpha=.89$, der Skalenmittelwert 4,2 (SD=.84) (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Skala Didaktische Kompetenz der Lehrenden

Skala Lehrkompetenz Cronbachs $\alpha= .89$, Skalenmittelwert= 4.20 (SD=.84) (n=2161)				
Introtex im Fragebogen: Bitte bewerten Sie im Allgemeinen die Qualität der Lehre in Ihrem Masterstudiengang				
Items: Die meisten Lehrenden...	Faktorladung	r_{it}	M (SD)	% trifft¹⁴ eher zu
... kommunizieren die Lernziele klar und transparent.	.75	.67	4.32 (1.17)	78%
... sind in der Lage, die Lehrveranstaltungen gut zu strukturieren.	.76	.68	4.38 (1.09)	81%
... sind in der Lage, mein Interesse an den Lehrinhalten zu wecken.	.78	.70	4.23 (1.19)	76%
... sind in der Lage, komplexe Sachverhalte so zu erläutern, dass ich sie verstehe.	.70	.62	4.46 (1.09)	83%
...kommunizieren die Studien- und Prüfungsanforderungen klar und transparent.	.55	.47	3.85 (1.44)	62%
... gestalten die Lehrveranstaltungen abwechslungsreich.	.76	.68	3.70 (1.27)	60%
... sind in der Lage, eine angenehme Lernatmosphäre herzustellen.	.70	.72	4.28 (1.18)	76%
... sind in der Lage, die praktische Relevanz der in den LV vermittelten Lerninhalte zu verdeutlichen.	.70	.63	3.61 (1.39)	55%
.. eröffnen den Studierenden Möglichkeiten, sich mit interessanten Lerninhalten auch außerhalb der Lehrveranstaltung weiter zu beschäftigen.	.65	.57	3.90 (1.41)	63%
... sind in der Lage, eine ungestörte Lernsituation herzustellen.	.71	.63	4.47 (1.12)	82%
... nutzen die verfügbare Zeit effektiv.	.71	.63	4.29 (1.16)	78%
... achten auf die Gleichbehandlung von weiblichen und männlichen Studierenden, (z.B. durch die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache/die Gleichverteilung von Redeanteilen)	.36	.30	4.93 (1.31)	86%

¹³ Werden per Voreinstellung drei Faktoren extrahiert, (unter Ausklammerung der beiden ursprünglich nicht zum LeKo-Instrument gehörenden Items: „Die meisten Lehrenden kommunizieren die Studien- und Prüfungsanforderungen klar und transparent“ und „Die meisten Lehrenden achten auf die Gleichbehandlung von weiblichen und männlichen Studierenden“), so entsprechen die drei Faktoren exakt den drei der Konstruktion des Fragebogens LeKo zugrunde gelegten Dimensionen:

- A Vermittlung von Wissen und Unterstützen von Verstehen
- B Motivierung
- C Steuerung der Interaktion

¹⁴ Anteil der Studierenden, der die Antwortoptionen 4, 5 oder 6 angegeben hat.

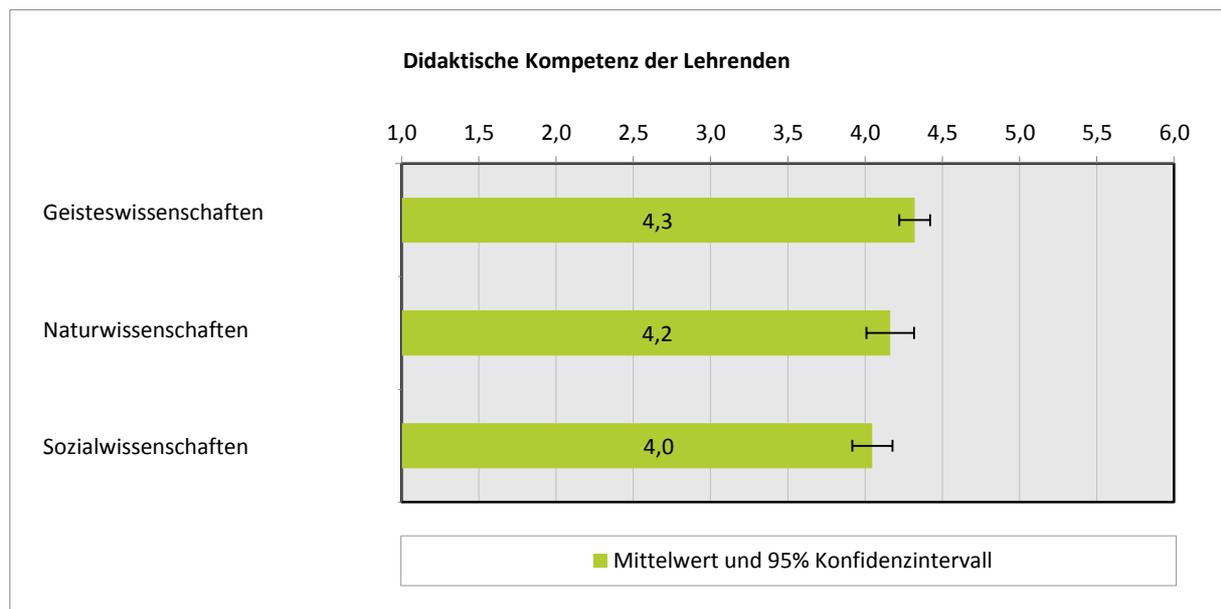
Vergleich mit den Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010

In der Bachelorbefragung fielen die Einschätzungen der Lehrkompetenz in den Items, die übernommen wurden, sehr ähnlich aus: 81 Prozent der Bachelorstudierenden stimmten dem Item eher zu, dass Lehrende im Allgemeinen in der Lage waren, komplizierte Sachverhalte so zu erläutern, dass sie sie verstehen konnten (Masterbefragung: 83%). Weiterhin gaben 68 Prozent der Bachelorstudierenden an, dass die Lehrenden im Allgemeinen in der Lage waren, ihr Interesse an den Lehrinhalten zu wecken (Masterbefragung: 76%). Eine abwechslungsreiche Gestaltung der Lehrveranstaltungen sahen 51 Prozent der Bachelorstudierenden (Masterbefragung: 60%) und eine gute Strukturierung der Lehrveranstaltungen im Bachelorstudium 78 Prozent (Masterbefragung: 81%).

Fächergruppenvergleich

Die globalen Einschätzungen der Studierenden in Bezug auf die didaktische Kompetenz der Lehrenden im Masterstudium unterscheiden sich signifikant zwischen den Fächergruppen ($F=5.75$; $df_1=2$; $df_2=51.02$; $sign.=.006$). Der Unterschied bleibt bei Kontrolle für das Geschlecht und das Studienjahr der Befragten signifikant ($F=5.88$; $df_1=2$; $df_2=50.72$; $sign.=.005$). Die Fächergruppenzugehörigkeit klärt 1,5 Prozent der Varianz auf. Der paarweise Vergleich zwischen den Fächergruppen zeigt, dass die didaktische Kompetenz der Lehrenden von Studierenden der Geisteswissenschaften signifikant besser eingeschätzt wurde als von Studierenden der Sozialwissenschaften (vgl. Abbildung 14). Der Mittelwertunterschied (0.3 SD) entspricht einem kleinen bis mittleren Effekt.

Abbildung 14: Didaktische Kompetenz der Lehrenden im Fächergruppenvergleich

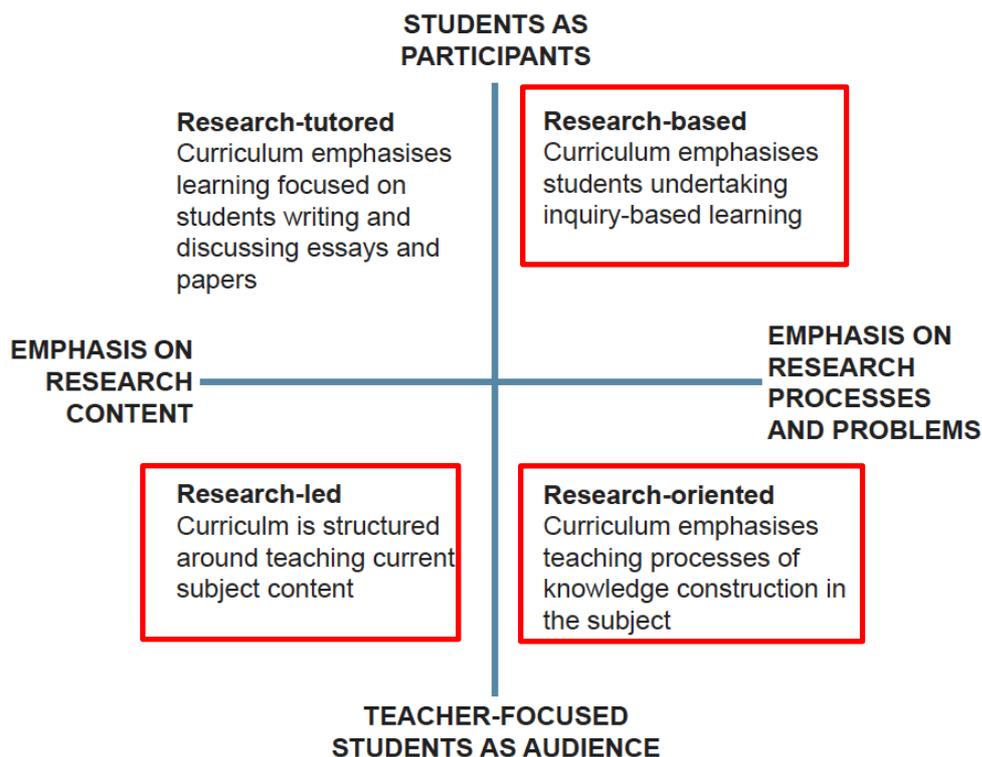


6.4 Forschungsbezug der Lehre

Die Orientierung der Lehre an der Forschung gehört zum Selbstverständnis der Freien Universität Berlin. Die Qualifizierung für Aufgaben und Tätigkeiten im Bereich der Forschung ist ein zentrales Ziel der universitären Masterstudiengänge.

Zur Erfassung des Forschungsbezugs der Lehre in den Masterstudiengängen wurden Items entwickelt basierend auf dem Modell von Healey (2005) sowie dem Fragebogen „*The student experience of teaching, research and consultancy*“ (Healey, Jordan & Short 2002). Das von Healey (2005) entwickelte Modell (vgl. Abbildung 15) zeigt, dass eine Verbindung von Forschung und Lehre auf vielfältige Art und Weise realisiert werden kann. Die Komplexität ergibt sich sowohl aus der Diversität des Forschungsbegriffes in verschiedenen Disziplinen als auch aus unterschiedlichen Lehrorientierungen: Lehre kann eher lehrendenzentriert und auf Vermittlung von Wissen oder aber studierendenzentriert auf die Unterstützung der Wissenskonstruktion durch aktive Partizipation der Studierenden ausgerichtet sein. Wenn man die Lehrorientierung als eine Dimension mit den beiden Endpolen „Studierenden-“ und „Lehrendenzentrierung“ betrachtet und quer dazu eine weitere Dimension – die Forschungsorientierung – legt mit den Endpolen „Fokus auf Forschungsergebnisse“ versus „Fokus auf Forschungsprozesse“, so ergeben sich nach Griffiths (2004) und Healy (2005) disziplinenübergreifend vier Arten der Verknüpfung von Forschungs- und Lehraktivitäten in Studiengängen/Curricula:

Abbildung 15: Curriculum design and the research-teaching nexus (Healey, 2005)



- **Research-Led-Teaching** meint, dass Lehrende (eigene) aktuelle Forschungsergebnisse in die Lehre einfließen lassen, über eigene Forschungsinteressen und die Forschung von (Fach)KollegInnen an der Universität berichten (andere Lehrende des Fachbereichs, Forschungsverbände, Exzellenzcluster...) und dass die Auswahl von Themen und Lerninhalten durch die Forschungsinteressen der Lehrenden eines Fachbereichs mit bestimmt werden.

- **Research-Oriented-Teaching** fokussiert auf die Thematisierung des Forschungsprozesses in der Lehre und die Vermittlung eines Verständnisses für die Prozesse mit Hilfe derer Wissen in der jeweiligen Disziplin generiert wird sowie eines Forschungsethos (Bewusstsein für Standards eines Fachs).
- **Research-Based-Teaching** zielt darauf ab, dass Studierende in verschiedene Forschungsaktivitäten im Rahmen der Lehre eingebunden sind und in Zusammenarbeit mit den Lehrenden eigene Forschungserfahrungen sammeln. Die entwickelten Items bilden die Schritte eines idealtypischen Forschungsprozesses ab und erfassen, in welchen dieser Schritte Studierende im Rahmen ihres Masterstudiums bereits selbständig oder gemeinsam mit anderen Studierenden eigene Erfahrungen gesammelt haben.

Ziel ist es, fächerübergreifend eine Bestandsaufnahme des Forschungsbezugs in der Lehre der Masterstudiengänge zu leisten.

6.4.1 Research-Led-Teaching

Es wurden 12 Items entwickelt, die die Wahrnehmung des Forschungsbezugs der Lehre sowie die Rezeption wissenschaftlicher Originalbeiträge durch die Studierenden erfassen. Aus dem Fragebogen von Healey et al (2002) wurden die folgenden drei Items adaptiert:

- In meinen Lehrveranstaltungen gehen Lehrende darauf ein, welche Forschungsinteressen sie selbst aktuell verfolgen.¹⁵
- In meinen Lehrveranstaltungen habe ich mich mit einem wissenschaftlichen Originalbeitrag einer/s Lehrenden beschäftigt.¹⁶
- In meinen Lehrveranstaltungen laden Lehrende Gastreferentinnen und -referenten in die Lehrveranstaltung ein, die über Ergebnisse ihrer Forschung berichten.¹⁷

Weiterhin wurde das Item „*Are you aware of: areas within the University with national/international research/consultancy reputation.*“ aus dem Fragebogen von Healey et al (2002) in etwas veränderter Form übernommen: Dieser Aspekt wurde nicht als „awareness of“ erfasst, sondern es wurde erfragt, inwieweit Lehrende über diese Projekte/Bereiche in der Lehre berichten: „*In meinen Lehrveranstaltungen berichten Lehrende über Forschungs-Verbundprojekte (z.B. Sonderforschungsbereiche, Exzellenzcluster, interdisziplinäre Zentren, Graduiertenkollegs ...), an denen der Fachbereich/das Institut beteiligt ist.*“. Die Studierenden sollten beurteilen, wie häufig diese Aspekte in ihren Lehrveranstaltungen des laufenden Semesters vorkommen. Die Einschätzungen der Studierenden wurden auf vierstufigen Antwortskalen erfasst (1=nie, 2=selten, 3=manchmal, 4=häufig)¹⁸.

Eine explorative Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, Rotationsverfahren: Varimax) zeigte, dass die entwickelten Items drei Dimensionen zugeordnet werden können (vgl. Tabelle 7)

¹⁵ Wortlaut im Original (Healey et al., 2002): During your studies at the University have you gained experience of any of the following? Hearing a member of staff discuss their research/consultancy work in a module.

¹⁶ Wortlaut im Original (Healey et al., 2002): During your studies at the University have you gained experience of any of the following? Reading a research/consultancy paper or report written by a member of staff.

¹⁷ Wortlaut im Original (Healey et al., 2002): During your studies at the University have you gained experience of any of the following? Hearing a guest lecturer discuss their research/consultancy work in a module.

¹⁸ Da diese Skala weitgehend neu entwickelt wurde, sind die Items in einer Vorlesung im Lehramtsmasterstudium (also einer Gruppe von Studierenden, die nicht zur Grundgesamtheit der mit Masterbefragung angeschriebenen Studierenden gehören und aus unterschiedlichen Fächerkulturen kommen) basierend auf den Daten von n=116 Studierenden, die die Forschungsorientierung der Lehre in ihrem Kernfach entlang der neu entwickelten Items eingeschätzt hatten, vorab getestet worden.

Tabelle 7: Skala Research-Led-Teaching: Subdimensionen

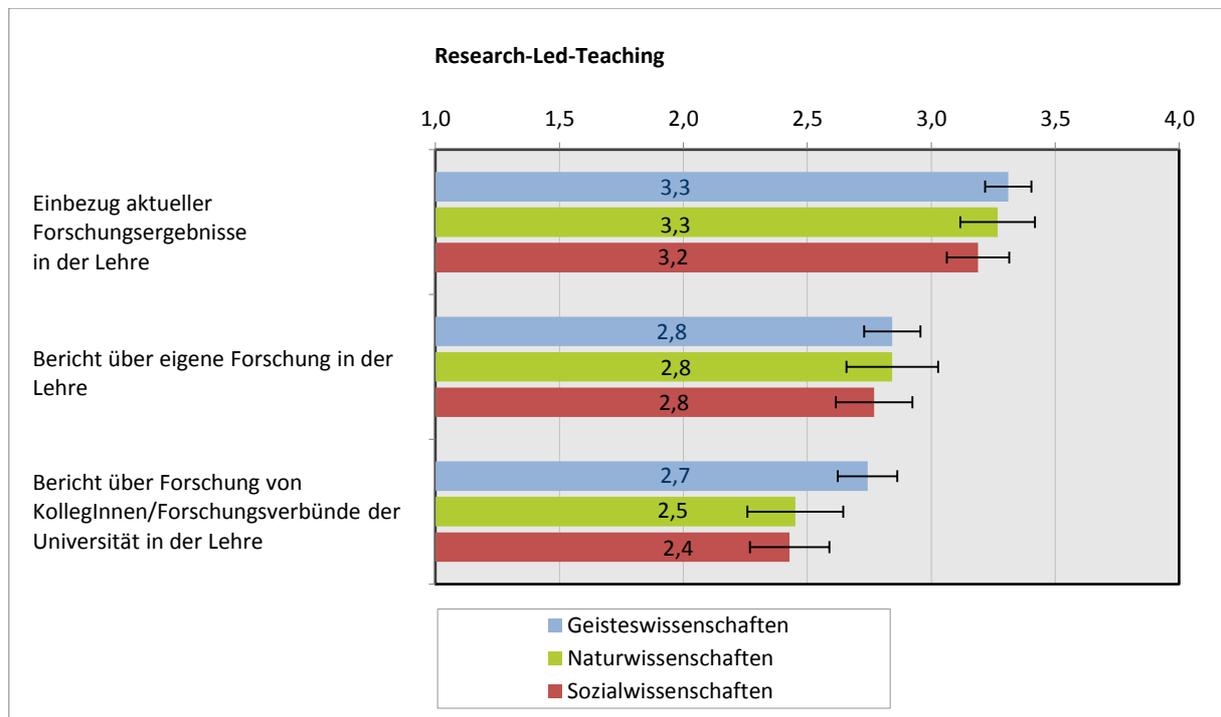
Bericht über aktuelle Forschung Cronbachs $\alpha = .78$ (n=1972), M= 3.21, SD= .62				
Introtext im Fragebogen: Denken Sie bitte an das laufende Semester. Wie oft kommt Folgendes in den von Ihnen besuchten Lehrveranstaltungen vor?				
Items In meine Lehrveranstaltungen...	Faktorladung	r_{it}	M (SD)	%trifft eher zu¹⁹
... gehen Lehrende darauf ein, was aktuell wichtige Forschungsfragen meines Fachs sind.	.77	.62	3.24 (.75)	85%
... verwenden Lehrende Ergebnisse neuerer Forschung, um Ideen, Konzepte oder Theorien zu verdeutlichen.	.74	.67	3.11 (.79)	79%
... weisen Lehrende auf Veröffentlichungen zu aktuellen Forschungsthemen meines Fachs hin	.72	.63	3.09 (.84)	77%
... habe ich mich mit einem wissenschaftlichen Originalbeitrag beschäftigt (z.B. Artikel in wiss. Fachzeitschriften, Forschungsbericht, Auszug aus einer Forschungsarbeit).	.67	.45	3.40 (.79)	85%
Bericht über eigene Forschung Cronbachs $\alpha = .80$ (n= 1969), M = 2.76, SD= .72				
Items In meine Lehrveranstaltungen...	Faktorladung	r_{it}	M (DS)	% trifft eher zu
... gehen Lehrende darauf ein, welche Forschungsinteressen sie selbst aktuell verfolgen.	.77	.60	3.10 (.88)	76%
... berichten Lehrende über Ergebnisse ihrer eigenen Forschungsarbeiten/-projekte, um Ideen, Konzepte oder Theorien zu verdeutlichen.	.82	.71	2.89 (.91)	68%
... weisen Lehrende auf eigene Veröffentlichungen hin, in denen sie Ergebnisse ihrer neueren Forschung präsentieren (z.B. Artikel in Fachzeitschriften, Forschungsberichte, Dissertation).	.70	.64	2.51 (.89)	49%
... habe ich mich mit einem wissenschaftlichen Originalbeitrag einer/s Lehrenden beschäftigt (z.B. Artikel in wiss. Fachzeitschriften, Forschungsbericht, Auszug aus einer Forschungsarbeit).	.56	.54	2.54 (.99)	54%
Bericht über Forschung relevanter Anderer an der Universität Cronbachs $\alpha = .73$ (n= 1964), M = 2.50, SD = .77				
Items In meine Lehrveranstaltungen...	Faktorladung	r_{it}	M (SD)	% trifft eher zu
... nehmen Lehrende Bezug auf Forschungsaktivitäten von anderen Lehrenden des Fachbereichs/Instituts.	.55	.53	2.54 (.89)	51%
... berichten Lehrende über Forschungsverbundprojekte (z.B. Sonderforschungsbereiche, Exzellenzcluster, interdisziplinäre Zentren, Graduiertenkollegs ...), an denen der Fachbereich/das Institut beteiligt ist.	.74	.64	2.42 (.97)	46%
... laden Lehrende Gastreferentinnen und -referenten in die Lehrveranstaltung ein, die über Ergebnisse ihrer Forschung berichten.	.82	.52	2.56 (1.01)	54%
Einzelitem				
... thematisieren Lehrende für mein Fachgebiet relevante Forschungsergebnisse zu genderbezogenen Fragestellungen.	-	-	2.25 (1.03)	40%

¹⁹ Anteil der Studierenden, der die Antwortoptionen 3 und 4 angegeben haben.

Das Item „In meinen Lehrveranstaltungen thematisieren Lehrende für mein Fachgebiet relevante Forschungsergebnisse zu genderbezogenen Fragestellungen.“ lädt auf keinem der gebildeten Faktoren hoch und wurde deswegen als Einzelitem ausgewertet.

Die Mittelwerte zeigen, dass die drei Subdimensionen von Research-Led-Teaching (Bericht über Forschung, Bericht über eigene Forschung und Bericht über Forschung von KollegInnen) in der Lehre unterschiedlich häufig vorkommen (vgl. Abbildung 16). Der Einbezug aktueller Forschungsergebnisse in die Lehre findet im Durchschnitt (M=3.2) häufiger statt als der Bericht über eigene Forschung (M=2.8) und dies wiederum erfolgt im Mittel häufiger als der Bericht über Forschung von KollegInnen/Forschungsverbände der Universität oder das Einladen von GastdozentInnen (M=2.5). Diese Unterschiede in der Häufigkeit der drei Subdimensionen finden sich in allen drei Fächergruppen.

Abbildung 16: Research-Led-Teaching: Subskalen



Fächergruppenvergleich

Zwischen den Fächergruppen besteht kein signifikanter Unterschied in Bezug auf die Häufigkeit, mit der Studierende berichten, dass aktuelle Forschungsergebnisse in die Lehre einbezogen werden. Die Fächergruppen unterscheiden sich auch nicht in der Häufigkeit, mit der Lehrende in Lehrveranstaltungen über ihre eigene Forschung berichten. Es zeigt sich allerdings ein signifikanter Unterschied zwischen den drei Fächergruppen in der Häufigkeit mit der Studierende wahrnehmen, dass Lehrende über die Forschung von KollegInnen/Forschungsverbände berichten bzw. GastdozentInnen einladen ($F=6.49$; $df_1=2$; $df_2=61.80$; $sign.=.003$). Dieser Unterschied bleibt auch bei Kontrolle für das Geschlecht und das Studienjahr der Befragten signifikant ($F=6.37$; $df_1=2$; $df_2=62.39$; $sign.=.003$). Paarweise Vergleiche zwischen den Fächergruppen zeigen, dass Lehrende in den Geisteswissenschaften über Forschung von KollegInnen/Forschungsverbände häufiger berichten bzw. häufiger GastdozentInnen einladen als Lehrende in den Sozial- und Naturwissenschaften. Beide Mittelwertunterschiede (0.4 SD) entsprechen kleinen bis mittleren Effekten.

In Häufigkeit von Research-Led-Teaching unterscheiden sich Studiengänge innerhalb von Fächergruppen vergleichsweise stark (vgl. Varianzzerlegung in Tab. 2).

6.4.2 Research Oriented-Teaching

Mit dem Ziel, den Stellenwert der Vermittlung von Forschungsmethoden sowie von Qualitätskriterien und Standards der Forschung in den Masterstudiengängen zu erfassen, wurden drei Items entwickelt. Die Studierenden wurden gebeten, diese Aspekte auf einer 6-stufigen Antwortskala von 1= „trifft gar nicht“ zu bis 6= „trifft völlig zu“ einzuschätzen. Die drei Items weisen eine sehr hohe Reliabilität (Cronbachs $\alpha = .88$) auf. Der Skalenmittelwert beträgt 4,0 (SD=1.3). Jeweils etwas über 60 Prozent der Studierenden stimmten eher zu, dass die Vermittlung von Forschungsmethoden und Standards von Forschung in ihrem Studiengang eine Rolle spielen (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8: Skala „Research Oriented-Teaching“

Skala „Research-Oriented-Teaching“ Cronbachs $\alpha = .88$ (n=2040), M= 3.99, SD= 1.30			
Introtext im Fragebogen: Inwieweit treffen die folgenden Aussagen im Allgemeinen auf die von Ihnen bisher besuchten Lehrveranstaltungen zu?			
Items	r_{it}	M (SD)	% trifft eher zu²⁰
In meinem Studiengang nimmt die Vermittlung von Forschungsmethoden eine große Rolle ein.	.78	3.98 (1.51)	64%
Das Studium ermöglicht einen vertieften Einblick in aktuelle/zentrale Forschungsmethoden meines Studienfachs.	.82	4.04 (1.40)	67%
Lehrende vermitteln uns, welche Qualitätskriterien und Standards für die Forschung in meinem Studienfach gelten.	.74	3.96 (1.42)	65%

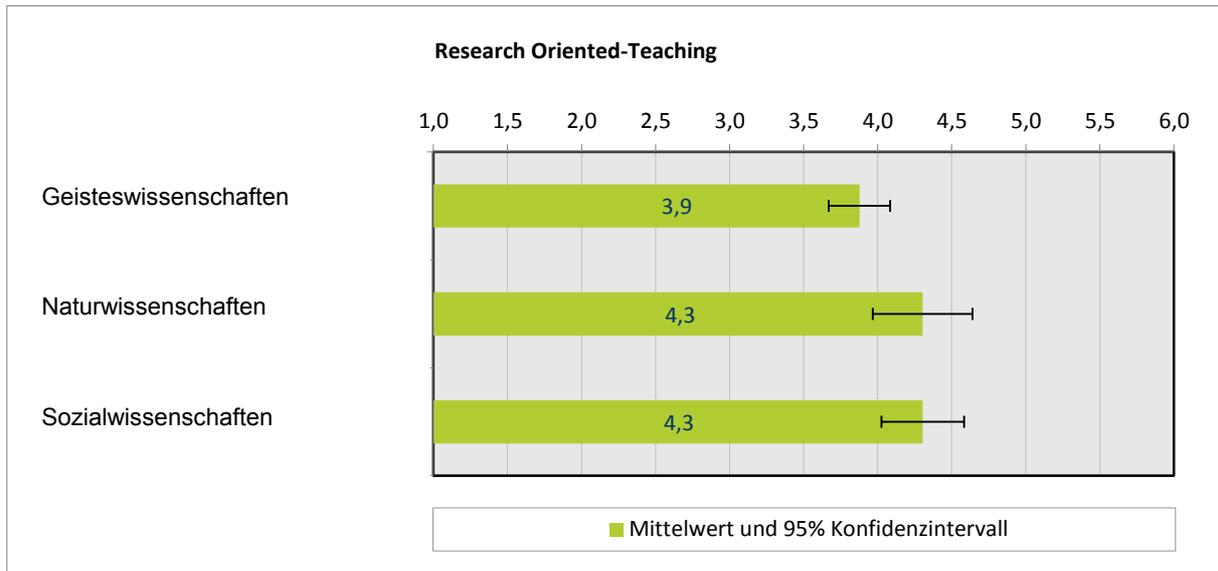
Fächergruppenvergleich

Zwischen den drei Fächergruppen zeigt sich ein signifikanter Unterschied in den Urteilen der Studierenden bezüglich der Vermittlung von Forschungsmethoden ($F=4.49$; $df_1=2$; $df_2=65.0$; $sign.=.015$). Dieser bleibt auch nach Kontrolle für das Geschlecht und das Studienjahr der Befragten signifikant ($F=4.12$; $df_1=2$; $df_2=64.90$; $sign.=.021$). Die Fächergruppenzugehörigkeit klärt drei Prozent der Varianz auf. Paarweise Vergleiche zwischen den Fächergruppen zeigen, dass die Vermittlung von Methoden und Standards von Forschung in den Geisteswissenschaften einen signifikant geringeren Stellenwert hat als in den Sozialwissenschaften (vgl. Abbildung 17). Der Mittelwertunterschied (0.3 SD) entspricht einem kleinen bis mittleren Effekt.

Ähnlich wie bei Research-Led-Teaching werden auch hinsichtlich der Vermittlung von Forschungsmethoden substanzielle Unterschiede zwischen Studiengängen innerhalb von Fächergruppen deutlich (21%) (vgl. hierzu Tab. 2).

²⁰ Anteil der Studierenden, der die Antwortoptionen 4, 5 oder 6 angegeben hat.

Abbildung 17: Research-Oriented-Teaching: Fächergruppenvergleich



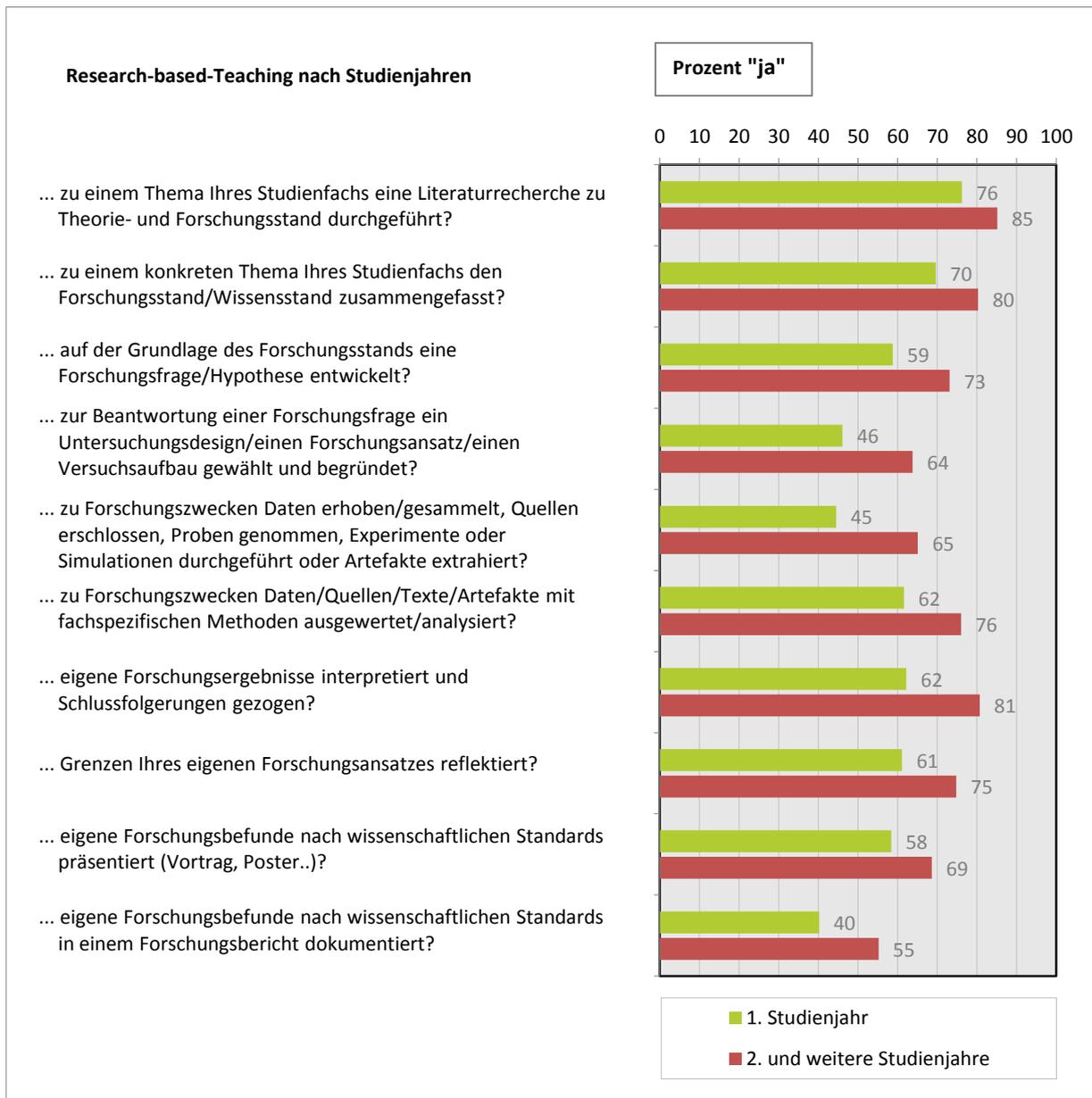
6.4.3 Research-Based-Teaching

Zur Erfassung der Forschungserfahrung, die Studierende im Rahmen von Lehrveranstaltungen ihres Masterstudiums sammeln konnten wurden 10 Items entwickelt. Forschungserfahrung kann beispielsweise im Rahmen von Lehr(forschungs)projekten oder Forschungspraktika gesammelt werden. Mit den entwickelten Items werden die einzelnen Schritte eines idealtypischen Forschungsprozesses abgebildet. Sie erfassen, in welchen dieser Schritte Studierende im Rahmen ihres Masterstudiums bereits selbständig oder gemeinsam mit anderen Studierenden Erfahrungen gesammelt haben. Die Einleitung im Fragebogen lautete: „Denken Sie nun an alle Semester, die Sie bereits in Ihrem Masterstudiengang absolviert haben: Haben Sie bereits im Rahmen von Lehrveranstaltungen, Forschungspraktika oder Lehrforschungsprojekten alleine oder zusammen mit KommilitonInnen...“, dann folgten die Items, die von den Studierenden jeweils mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden konnten.

Vergleich zwischen Studienjahren

Die Ergebnisse (vgl. Abbildung 18) zeigen nach Studienjahren differenziert, dass die Mehrheit der Studierenden ab dem zweiten Studienjahr eigene Forschungserfahrung sammeln konnte, allerdings gilt dies nicht für alle erfragten Aspekte des idealtypischen Forschungsprozesses gleichermaßen: So hat die überwiegende Mehrheit der Studierenden ab dem zweiten Studienjahr im Master schon einmal eine Literaturrecherche durchgeführt und den Forschungsstand zusammengefasst sowie basierend auf dem Forschungsstand eine Hypothese entwickelt/eine Forschungsfrage abgeleitet. Gleiches gilt für das Analysieren von Daten/Quellen/Texten/Artefakten und das Interpretieren der Ergebnisse. Etwas seltener – aber immer noch mehrheitlich – gaben Studierende im zweiten Studienjahr an, in die Entwicklung eines Untersuchungsdesigns/eines Forschungsansatzes/eines Versuchsaufbaus involviert gewesen zu sein, eigene Erfahrungen im Zusammenhang mit der Erhebung von Daten/dem Erschließen von Quellen/Entnehmen von Proben/Durchführen von Experimenten gesammelt zu haben sowie über Erfahrung mit der Präsentation und Dokumentation von Forschungsergebnissen zu verfügen.

Abbildung 18: Research-Based-Teaching: Vergleich zwischen Studienjahren



Fächergruppenvergleich

Im Fächergruppenvergleich wird deutlich (vgl. Abbildung 19), dass die Häufigkeit der Forschungserfahrung²¹, sich in einigen der Schritte des idealtypischen Forschungsprozesses in Abhängigkeit von der Fachkultur/der Art in einer Fächergruppe Forschung zu betreiben, z.T. deutlich unterscheidet.

²¹ Die Auswertung erfolgte hier über alle Studienjahre hinweg.

Abbildung 19: Research-Based-Teaching: Fächergruppenvergleich

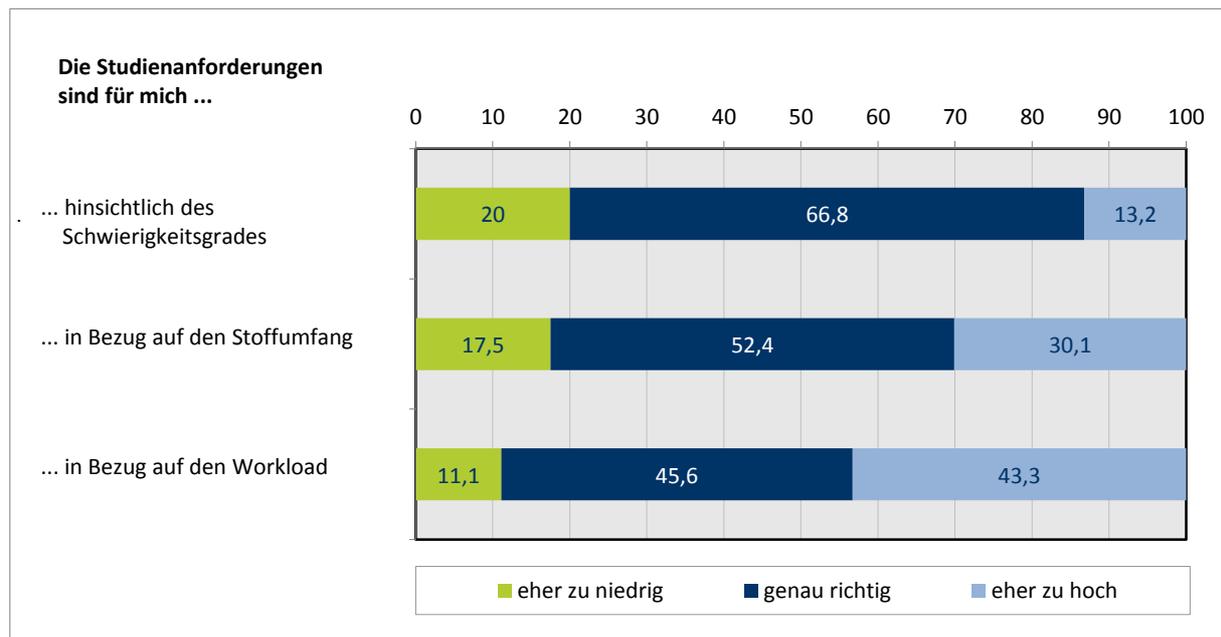


6.5 Beurteilung der Studienanforderungen

Die Studierenden wurden gebeten, die Studienanforderungen in ihrem Studiengang in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad, den Stoffumfang und den Workload auf einer fünfstufigen Skala (1= „zu niedrig“, 2 „eher zu niedrig“, 3= „genau richtig“, 4= „eher zu hoch“ und 5= „zu hoch“) einschätzen.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Schwierigkeitsgrad von der überwiegenden Mehrheit der Studierenden (67%) als genau richtig eingeschätzt wird, der Stoffumfang jedoch nur von gut der Hälfte der Studierenden (52%) und der Workload von weniger als der Hälfte (46%) als genau richtig beurteilt wird (vgl. Abbildung 20).

Abbildung 20: Beurteilung der Studienanforderungen



Vergleich mit Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010

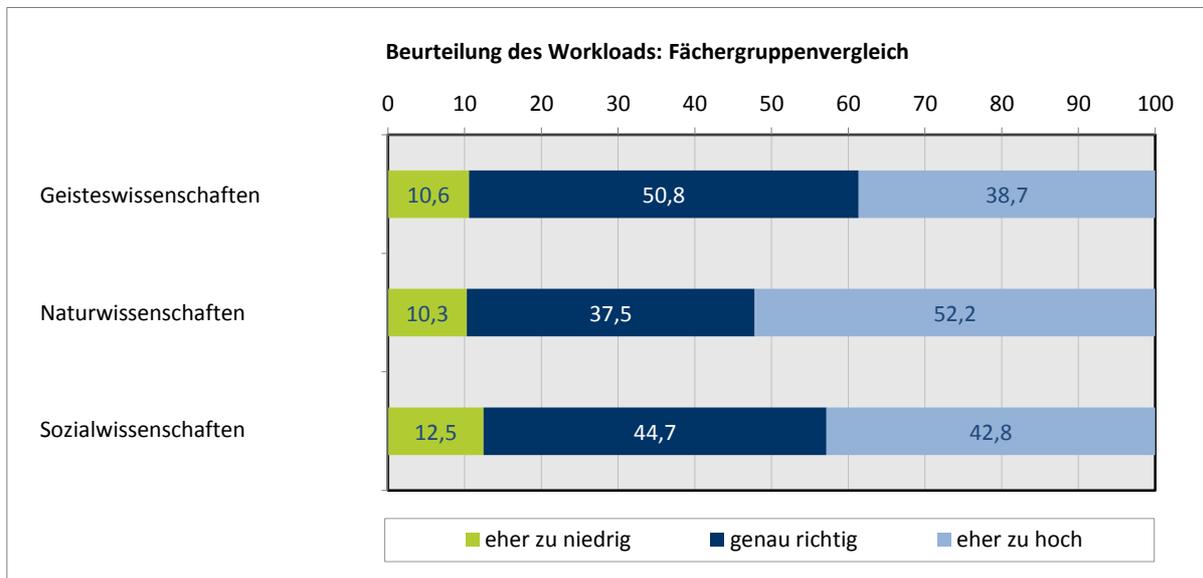
In der Befragung der Bachelorstudierenden 2010 wurden ebenfalls Einschätzungen der Studienanforderungen hinsichtlich Schwierigkeitsgrad und Stoffumfang erhoben. Allerdings wurden diese etwas anders erfasst. Die Beurteilung des studienbezogenen Zeitaufwands (Workload) wurde in der Bachelorbefragung über die von den Studierenden eingeschätzte Passung zwischen veranschlagtem und tatsächlichem Zeitaufwand erfasst. Es wurden aus diesem Grund Items für die Beurteilung des Workloads eingesetzt, die eine Kenntnis der jeweils für die Module veranschlagten Leistungspunkte voraussetzten, z.B. „Im Allgemeinen muss ich für die Module meines (Kern-)Fachs weitaus mehr Zeit aufwenden als in der Studienordnung veranschlagt.“ Von dieser Art der Erfassung des Workloads wurde aufgrund der hohen kognitiven Anforderungen, die diese Einschätzung an die Studierenden stellt (für alle besuchten Module müssen Studierende beim Ausfüllen des Fragebogens die Soll-Ist-Differenz bilden und diese dann über alle Module mitteln) abgesehen, so dass die Ergebnisse mit denen der Befragung der Studierenden in den Masterstudiengängen nicht vergleichbar sind.

Fächergruppenvergleich

In Bezug auf die Beurteilung des Schwierigkeitsgrades und den Stoffumfang zeigten sich keine nennenswerten Unterschiede in den Urteilen der Studierenden zwischen den Fächergruppen. In Bezug auf den Workload ergab die Differenzierung der Ergebnisse nach Fächergruppen folgendes Bild (vgl. Abbildung 21): Der Unterschied zwischen den Fächergruppen in der Beurteilung des Workload ist signifikant ($\chi^2=23.34$; $df=4$; $sign.=.000$). In der Fächergruppe der Naturwissenschaften wird der Workload häufiger (von 52% der Studierenden) als eher zu

hoch eingeschätzt als in den anderen beiden Fächergruppen (Geisteswissenschaften: 39%, Sozialwissenschaften: 43%).

Abbildung 21: Beurteilung des Workloads: Fächergruppenvergleich



7. Zufriedenheit mit der Beratung und Betreuung im Studium und der Infrastruktur

7.1 Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden

Mit Hilfe von fünf Items, die alle aus der Bachelorbefragung 2010 übernommen wurden (allerdings teilweise mit kleinen Änderungen im Wortlaut), wurde erfasst, wie zufrieden Studierende mit der Unterstützung durch die Lehrenden bei der Anfertigung/Vorbereitung von Studien- und Prüfungsleistungen und dem Feedback der Lehrenden zu individuellen Studien- und Prüfungsleistungen sind. Weiterhin wurde die Zufriedenheit der Studierenden mit der Unterstützung bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten und mit der Ansprechbarkeit der Lehrenden bei Fragen zum Studium erhoben. Die Studierenden sollten ihre Zufriedenheit mit der Betreuung in diesen Aspekten jeweils auf einer 6-stufigen Antwortskala von 1= "sehr unzufrieden" bis 6= „sehr zufrieden“ angeben.

Die Items weisen eine sehr gute Reliabilität auf (Cronbachs Alpha = .90). Der Skalenmittelwert beträgt 3.9 (SD=1.2). Rund drei Viertel der Studierenden sind eher zufrieden mit der Betreuung von Hausarbeiten, Referaten (etc.) durch die Lehrenden sowie mit deren Ansprechbarkeit bei Fragen zum Studium. Etwas geringer ist der Anteil der Studierenden, der sich bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten gut unterstützt fühlt (67%). Rund die Hälfte der Studierenden ist mit dem Feedback der Lehrenden zu ihren Lernergebnissen eher zufrieden (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Skala Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden

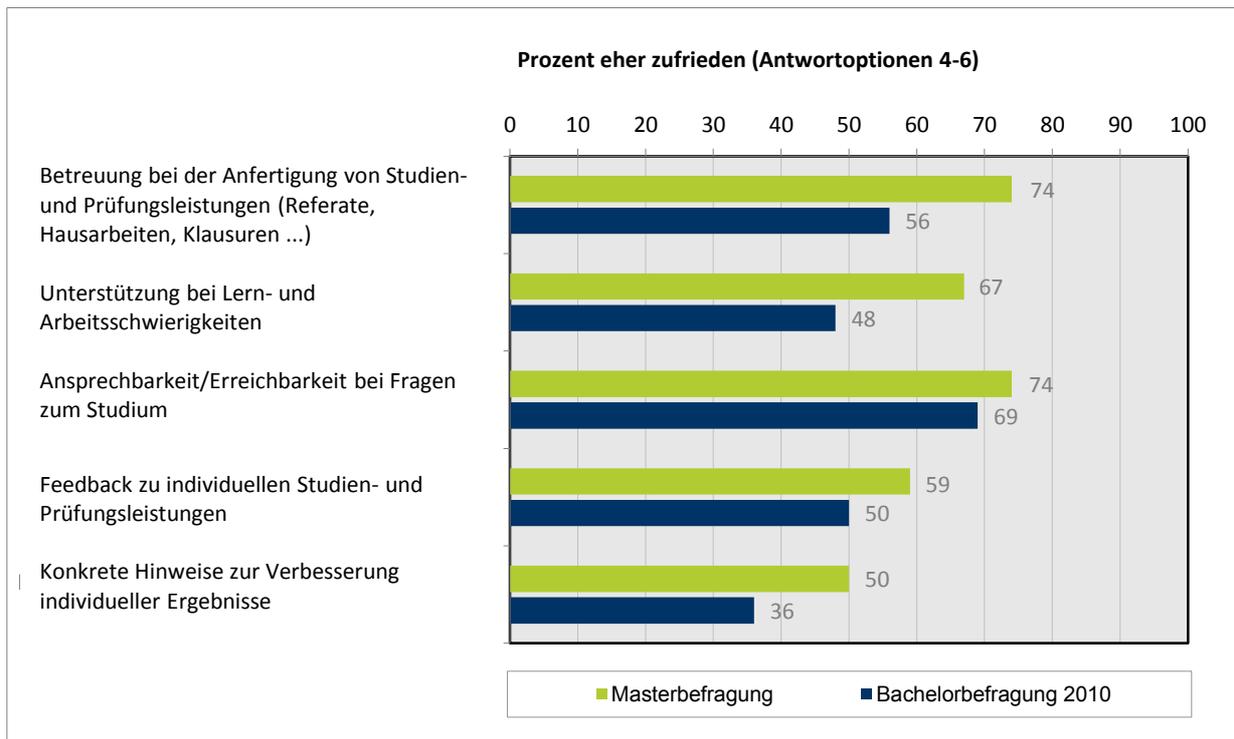
Skala Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden Cronbachs α = .90 (n= 1933), M=3.94, SD=1.19			
Intro im Fragebogen: Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung und Betreuung durch die Lehrenden Ihres Masterstudiengangs hinsichtlich der folgenden Aspekte?			
Items	r_{it}	M (SD)	% eher zufrieden²²
Betreuung bei der Anfertigung von Studien- und Prüfungsleistungen (Referate, Hausarbeiten, Klausuren ...)	.76	4.21 (1.30)	74%
Unterstützung bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten	.76	3.95 (1.32)	67%
Ansprechbarkeit/Erreichbarkeit bei Fragen zum Studium	.71	4.26 (1.36)	74%
Feedback zu individuellen Studien- und Prüfungsleistungen	.80	3.76 (1.50)	59%
Konkrete Hinweise zur Verbesserung individueller Ergebnisse	.77	3.46 (1.49)	50%

Vergleich mit den Ergebnissen aus der Bachelorbefragung 2010

Der folgende Vergleich erfolgt vorbehaltlich kleiner Änderungen in den Itemformulierungen. Die Ergebnisse zeigen (vgl. Abbildung 22), dass die Masterstudierenden sich in allen erfragten Einzelaspekten etwas bis sogar deutlich besser betreut fühlten als die 2010 befragten Studierenden im Bachelorstudium.

²² Anteil der Studierenden, der die Antwortoptionen 4, 5 oder 6 angegeben hat

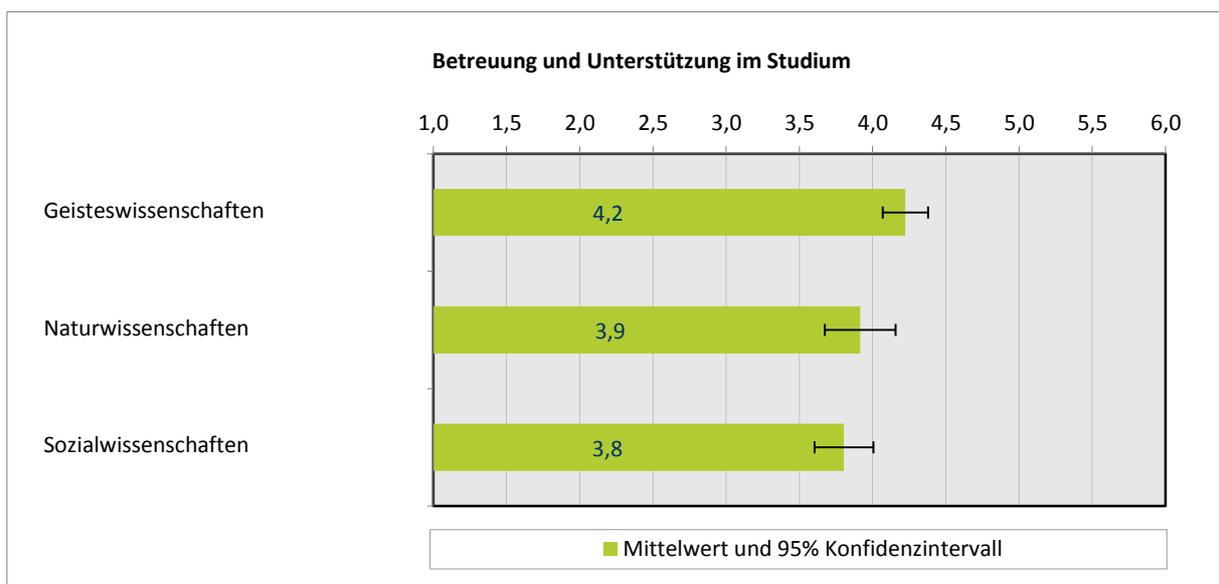
Abbildung 22: Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Lehrenden: Vergleich mit den Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010



Fächergruppenvergleich

Zwischen den drei Fächergruppen ist ein signifikanter Unterschied in der Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Lehrenden zu erkennen ($F=5.76$; $df_1=2$; $df_2=47.01$; $sign.=.006$). Die Fächergruppenzugehörigkeit klärt knapp zwei Prozent der Varianz auf. Dieser Effekt bleibt auch bei Kontrolle von Geschlecht und Studienjahr der Befragten signifikant ($F=6.17$; $df_1=2$; $df_2=48.30$; $sign.=.004$).

Abbildung 23: Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Lehrenden: Fächergruppenvergleich



Paarweise Vergleiche zeigen, dass in der Fächergruppe der Geisteswissenschaften die Zufriedenheit der Studierenden mit der Unterstützung und Betreuung durch die Lehrenden signifikant höher ist als in der

Fächergruppe der Sozialwissenschaften (vgl. Abbildung 23). Der Mittelwertunterschied beträgt 0.4 SD und ist als kleiner bis mittlerer Effekt zu bezeichnen.

7.2 Betreuung der Masterarbeit

Für die Erfassung der Zufriedenheit mit der Betreuung der Masterarbeit wurden vier Items neu entwickelt. Diejenigen, die bereits mit ihrer Masterarbeit begonnen hatten (36.5% aller Befragten), wurden gebeten, die vier Aspekte jeweils auf einer 6-stufigen Antwortskala von 1= „trifft gar nicht zu“ bis 6= „trifft völlig zu“ einzuschätzen.

Die Items weisen eine zufriedenstellende Reliabilität auf (Cronbachs $\alpha=.76$). Der Skalenmittelwert beträgt 4.9 (SD=1.1). Die Ergebnisse in den Einzelitems zeigen, dass die überwiegende Mehrheit der Studierenden keine Schwierigkeiten hatte, eine/n BetreuerIn für die Masterarbeit zu finden, bei der Themenfindung gut beraten wurde und Gestaltungsspielräume bei der Wahl des Themas der Arbeit hatte (vgl. Tabelle 10). Etwas mehr als drei Viertel der Befragten sind mit der Betreuung der Masterarbeit insgesamt eher zufrieden.

Tabelle 10: Skala Betreuung der Masterarbeit

Skala Betreuung der Masterarbeit Cronbachs $\alpha = .76$ (n=705), M=4.88, SD=1.12			
Intro im Fragebogen: Wie beurteilen Sie die Betreuung und Unterstützung bei der Masterarbeit?			
Items	r_{it}	M (SD)	% trifft eher zu²³
Es war leicht, eine/n BetreuerIn für meine Masterarbeit zu finden.	.44	4.96 (1.49)	83%
Ich hatte Gestaltungsspielräume bei der Wahl des Themas meiner Masterarbeit.	.44	5.24 (1.27)	89%
Ich wurde bei der Themenfindung bzw. der Eingrenzung des Themas meiner Arbeit von meinem/meiner BetreuerIn gut beraten.	.69	4.71 (1.48)	82%
Mit der Betreuung der Masterarbeit bin ich insgesamt sehr zufrieden	.66	4.64 (1.50)	78%

Vergleich mit Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010

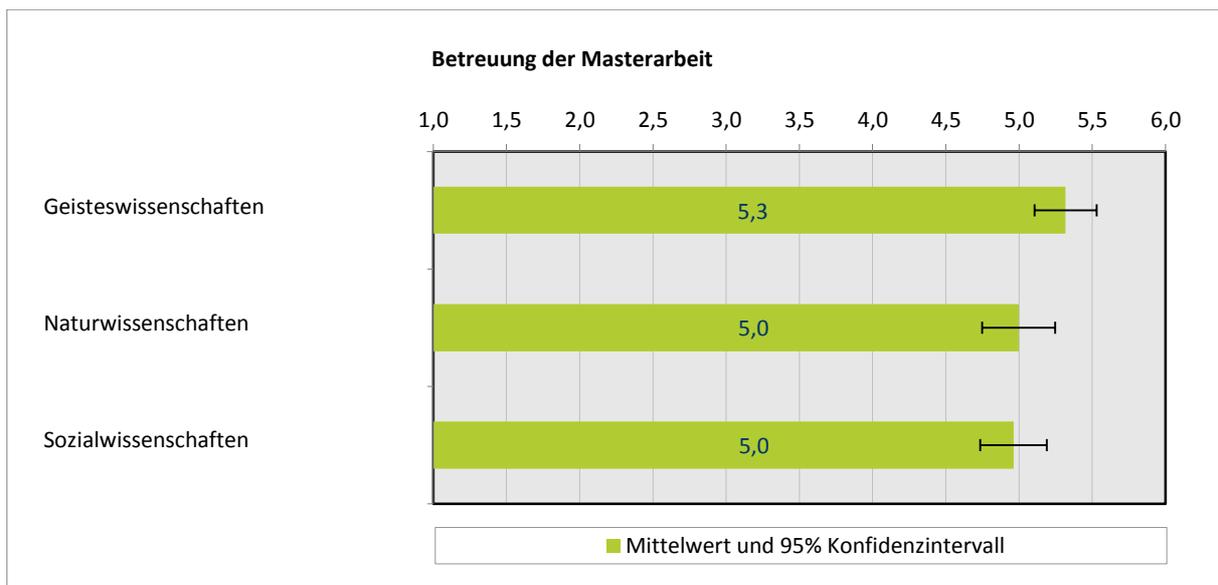
Mit der Betreuung der Bachelorarbeit waren drei Viertel der Bachelorstudierenden, die 2010 befragt wurden, eher zufrieden.

Fächergruppenvergleich

Die Zufriedenheit der Studierenden mit Betreuung der Masterarbeit unterscheidet sich signifikant zwischen den Fächergruppen (F=3.80; df1=2; df2=39.81; sign.=.031). Durch die Fächergruppenzugehörigkeit wird ein Prozent der Varianz aufgeklärt. Dieser Effekt bleibt auch unter Kontrolle des Geschlechts der Befragten signifikant (F=4.31; df1=2; df2=43.18; sign.=.020). Paarweise Vergleiche zwischen den Fächergruppen zeigen, dass Studierende der Geisteswissenschaften signifikant zufriedener mit der Betreuung ihrer Masterarbeit sind als Studierende der Sozialwissenschaften (vgl. Abbildung 24). Der Mittelwertunterschied zwischen den Fächergruppen beträgt 0.3 SD (kleiner bis mittlerer Effekt).

²³ Anteil der Studierenden, der die Antwortoptionen 4, 5 oder 6 angegeben hat.

Abbildung 24: Zufriedenheit mit der Betreuung der Masterarbeit: Fächergruppenvergleich



7.3 Beratung durch die Studien- und Prüfungsbüros

Diejenigen Masterstudierenden, die bereits Beratungsleistungen der Studien- und Prüfungsbüros in Anspruch genommen hatten (37% aller Befragten) wurden gebeten, diese hinsichtlich der Aspekte: Erreichbarkeit der zuständigen MitarbeiterInnen sowie deren Unterstützung bei der Klärung der Anliegen der Studierenden auf 6-stufigen Antwortskalen von 1= „trifft gar nicht zu“ bis 6= „trifft völlig zu“ zu beurteilen. Vier der fünf Items wurden aus der Bachelorbefragung 2010 übernommen. Ein Item wurde neu entwickelt: „Es war leicht, für mein Anliegen die/den zuständige/n AnsprechpartnerIn auf den Webseiten zu finden.“

Tabelle 11: Skala Beratung durch die Studien- und Prüfungsbüros

Skala Beratung durch die Studien- und Prüfungsbüros Cronbachs $\alpha = .89$ (n= 1903), Skalenmittelwert=4.61 (SD=1.19)			
Intro im Fragebogen: Bitte bewerten Sie die Studien- bzw. Prüfungsbüros in Ihrem Masterstudiengang hinsichtlich folgender Aspekte:			
Items	r_{it}	M (SD)	% trifft eher zu ²⁴
Es war leicht, für mein Anliegen die/den zuständige/n AnsprechpartnerIn auf den Webseiten zu finden.	.59	4.40 (1.54)	74%
Die MitarbeiterInnen waren gut erreichbar.	.74	4.23 (1.52)	69%
Die MitarbeiterInnen waren hilfsbereit und freundlich.	.79	4.81 (1.39)	84%
Ich fühlte mich mit meinen Fragen ernst genommen.	.81	4.85 (1.40)	83%
Die erhaltenen Informationen haben mir weitergeholfen.	.78	4.75 (1.41)	82%

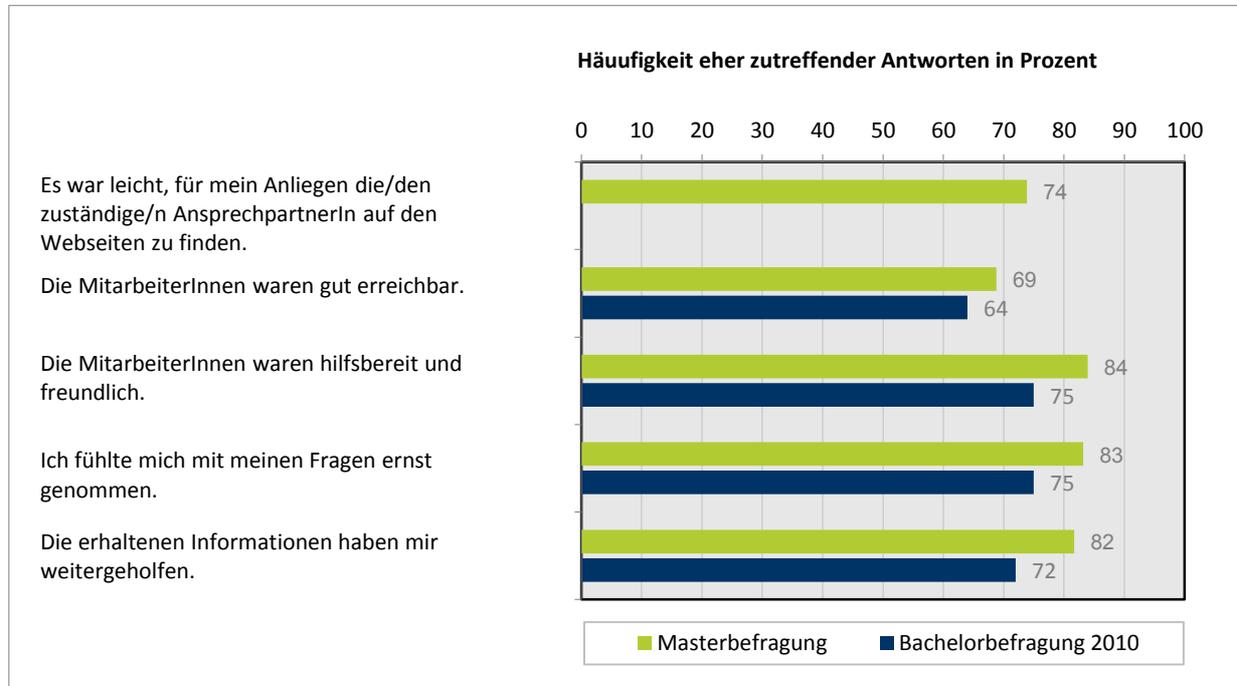
Die fünf Items bilden eine Skala (Cronbachs $\alpha=.89$). Der Skalenmittelwert beträgt 4.6 (SD=1.2). Die Zufriedenheit der Masterstudierenden mit der Beratung durch die Studien- und Prüfungsbüros fällt in allen Einzelaspekten sehr positiv aus (vgl. Tabelle 11). Die Beratungsleistungen wurden noch etwas besser als die Erreichbarkeit der MitarbeiterInnen bewertet.

²⁴ Anteil der Studierenden, der die Antwortoptionen 4, 5 oder 6 angegeben hat.

Vergleich mit Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010

Im Vergleich zu den Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010 zeigt sich in fast allen Aspekten eine bessere Beurteilung der Beratung durch die Studien- und Prüfungsbüros durch die Studierenden im Masterstudium als im Bachelorstudium (vgl. Abbildung 25).

Abbildung 25: Beurteilung der Beratung durch die Studien- und Prüfungsbüros: Vergleich zur Bachelorbefragung 2010



Fächergruppenvergleich

Zwischen den drei Fächergruppen besteht kein signifikanter Unterschied in der Beurteilung der Beratungsleistungen der Studien- und Prüfungsbüros.

7.4 Prüfungsorganisation

Zur Beurteilung der Prüfungsorganisation in den Masterstudiengängen wurden drei Items genutzt. Eines der Items „Die Prüfungstermine waren im Allgemeinen gut organisiert.“ wurde aus der Bachelorbefragung 2010 übernommen, die beiden anderen Aspekte zur Prüfungsorganisation (Anmeldeverfahren und Information zum Prüfungsverfahren) wurden neu aufgenommen.

Die drei Items weisen mit Cronbachs $\alpha=.83$ eine gute Reliabilität auf und wurden als Skala zusammengefasst mit einem Mittelwert von 4.4 (SD=1.2). Die Prüfungsorganisation wurde in allen Einzelaspekten von jeweils rund drei Vierteln der Studierenden in den Masterstudiengängen eher positiv beurteilt (vgl. Tabelle 12).

Vergleich mit Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010

In der Befragung der Bachelorstudierenden 2010 hatten 60 Prozent der Studierenden angegeben, die Prüfungstermine seien eher gut organisiert gewesen. Im Masterstudium kamen 76 Prozent der Studierenden zu einer eher positiven Einschätzung der Organisation der Prüfungstermine.

Tabelle 12: Skala Prüfungsorganisation

Skala Prüfungsorganisation Cronbachs $\alpha = .83$ (n= 1903), Skalenmittelwert=4.38 (SD=1.23)			
Intro im Fragebogen: Wie bewerten Sie die Prüfungsorganisation in Ihrem Masterstudiengang?			
Items	r_{it}	M (SD)	% positiver Antworten²⁵
Die Prüfungstermine waren im Allgemeinen gut organisiert.	.64	4.35 (1.44)	76%
Das Anmeldeverfahren war gut organisiert.	.72	4.47 (1.41)	79%
Die Informationen zum Prüfungsverfahren waren ausreichend.	.70	4.32 (1.44)	74%

Fächergruppenvergleich

Zwischen den drei Fächergruppen ist kein signifikanter Unterschied in der Beurteilung der Prüfungsorganisation durch die Studierenden vorhanden.

7.5 Vorbereitung und Begleitung der Auslandssemester

15 Prozent der Masterstudierenden hatten zum Befragungszeitpunkt bereits ein Semester oder Jahr im Rahmen ihres Studiums im Ausland absolviert. In Kap. 8.1 (Studierverhalten) wird die Absicht und die Realisierung eines Auslandssemesters nach Studienjahren differenziert dargestellt. An dieser Stelle soll die Zufriedenheit der Studierenden mit der Vorbereitung und Begleitung von Auslandsaufenthalten dargelegt werden, die einen fest integrierten Studienbestandteil darstellen.

26 Prozent der Studierenden, die zum Befragungszeitpunkt im Rahmen ihres Masterstudiums bereits ein Jahr oder ein Semester im Ausland studiert hatten (n=75), gaben an, dass der Auslandsaufenthalt in ihrem Studiengang ein fest integrierter Studienbestandteil ist. Von diesen Studierenden waren 74 Prozent der Einschätzung, dass eine ausreichende Vorbereitung und Begleitung des Auslandsaufenthaltes durch universitäre Beratungseinrichtungen stattgefunden hatte. Von den 74 Prozent, für die das absolvierte Auslandssemester keinen festen Studienbestandteil darstellte (n=212), hatte eine knappe Mehrheit (56%) die im Ausland erbrachten Leistungen wie empfohlen vor dem Auslandsaufenthalt mit Einrichtungen der Freien Universität Berlin verabredet.

7.6 Zufriedenheit mit Aspekten der Infrastruktur

7.6.1 Beurteilung der Fachbibliotheken

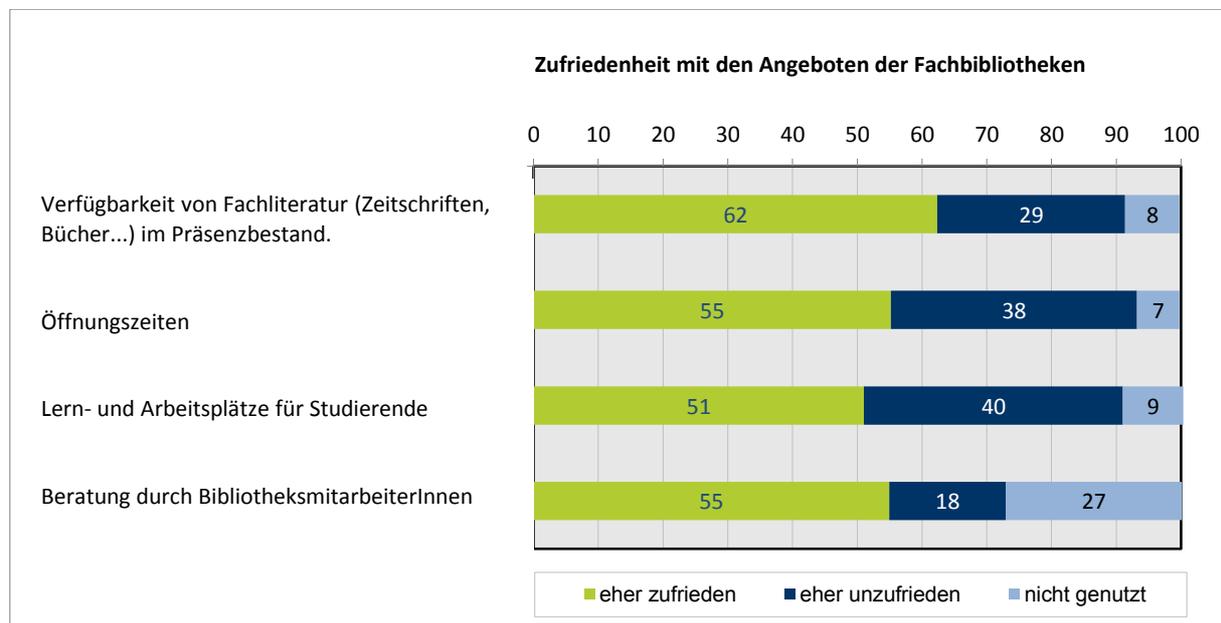
Zur Beurteilung der Fachbibliotheken wurden vier Items entwickelt, die die Zufriedenheit der Studierenden mit den Öffnungszeiten, der Verfügbarkeit von Fachliteratur, den Lern- und Arbeitsplätzen für Studierende sowie der Beratung durch BibliotheksmitarbeiterInnen erfassen. Den Studierenden standen 6-stufige Antwortskalen von 1=„sehr unzufrieden“ bis 6=„sehr zufrieden“ zur Verfügung sowie die Option „nicht genutzt“.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Anteil derjenigen, die die Fachbibliothek nicht nutzen, eher gering ist (eine Ausnahme stellt die Beratung durch BibliotheksmitarbeiterInnen dar) (vgl. Abbildung 26). Abbildung 26 stellt die absoluten Anteile der eher Zufriedenen und der eher Unzufriedenen sowie den Anteil derjenigen dar, die die Angebote nicht genutzt haben. Bezogen auf den Anteil der NutzerInnen waren mit der Verfügbarkeit von

²⁵ Anteil der Studierenden, der die Antwortoptionen 4, 5 oder 6 angegeben hat

Fachliteratur 68 Prozent, mit den Öffnungszeiten 59 Prozent, mit den Lern- und Arbeitsplätzen 56 Prozent und mit der Beratung durch die BibliotheksmitarbeiterInnen 75 Prozent eher zufrieden.

Abbildung 26: Zufriedenheit mit den Angeboten der Fachbibliotheken



Vergleich mit Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010

In der Bachelorbefragung 2010 wurde die Zufriedenheit der Studierenden mit der Fachbibliothek über ein einziges Item erhoben: 74 Prozent der Bachelorstudierenden waren mit ihrer Fachbibliothek pauschal eingeschätzt eher zufrieden.

Fächergruppenvergleich

Zwischen den drei Fächergruppen lassen sich hinsichtlich der Zufriedenheit der NutzerInnen mit den Fachbibliotheken in Bezug auf die vier untersuchten Aspekte keine signifikanten Unterschiede feststellen. Allerdings ist der Anteil der NutzerInnen der Fachbibliotheken in den Fächergruppen sehr unterschiedlich: So gaben in den Naturwissenschaften rund 20 Prozent der Masterstudierenden an, die Fachbibliothek nicht genutzt zu haben (so dass sie die Aspekte „Verfügbarkeit von Fachliteratur“, „Öffnungszeiten“ und „Lern- und Arbeitsplätze für Studierende“ nicht beurteilen konnten) und 43 Prozent gaben an, die Beratung durch BibliotheksmitarbeiterInnen nicht genutzt zu haben. In den anderen beiden Fächergruppen liegt der Anteil der Nicht-NutzerInnen der Fachbibliotheken lediglich bei zwei bis fünf Prozent für die Aspekte „Verfügbarkeit von Fachliteratur“, „Öffnungszeiten“ und „Lern- und Arbeitsplätze für Studierende“ und bei 21-23 Prozent für den Aspekt der Beratung durch BibliotheksmitarbeiterInnen.

7.6.2 Online-Angebote der Universitätsbibliothek

Neben der Zufriedenheit der Studierenden mit den Fachbibliotheken wurde die Nutzung sowie die Zufriedenheit in Bezug auf die Datenbanken, die für die Literaturrecherche online zur Verfügung stehen und die Auswahl der Online-Zeitschriftenkataloge erfragt.

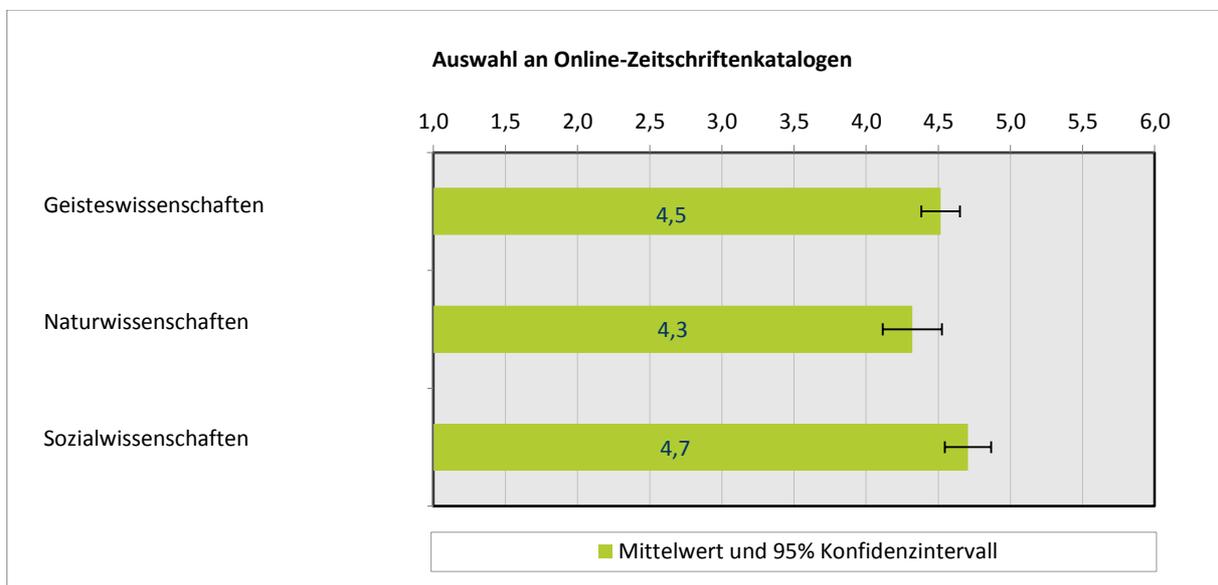
Der Anteil Studierender, der angab, diese Angebote nicht genutzt zu haben, liegt bei den Online-Datenbanken bei 13 und bei den Online-Zeitschriftenkatalogen bei 19 Prozent. Mit der Auswahl an Datenbanken, die für die Literaturrecherche online zur Verfügung stehen, waren 83 Prozent derjenigen Masterstudierenden eher

zufrieden, die diese genutzt haben, mit der Auswahl der Online-Zeitschriftenkataloge 79 Prozent der NutzerInnen.

Fächergruppenvergleich

In Bezug auf die Zufriedenheit mit der Auswahl der Datenbanken, die für die Literaturrecherche online zur Verfügung stehen, ist kein signifikanter Unterschied zwischen Studierenden der drei Fächergruppen festzustellen. Allerdings unterscheiden sich die Studierenden der drei Fächergruppen signifikant in ihrer Zufriedenheit mit Auswahl der online verfügbaren Zeitschriftenkataloge ($F=4.03$; $df_1=2$; $df_2=59.77$; $sign.=.023$). Dieser Effekt bleibt auch bei Kontrolle für das Geschlecht und das Studienjahr der Befragten signifikant ($F=4.50$; $df_1=2$; $df_2=61.11$; $sign.=.015$). Paarweise Vergleiche der Fächergruppen zeigen, dass Studierende der Naturwissenschaften mit der Auswahl an Online-Zeitschriftenkatalogen signifikant unzufriedener sind als Studierende der Sozialwissenschaften (vgl. Abbildung 27). Der Mittelwertunterschied (0.3 SD) entspricht einem kleinen bis mittleren Effekt.

Abbildung 27: Zufriedenheit mit Online-Zeitschriftenkatalogen



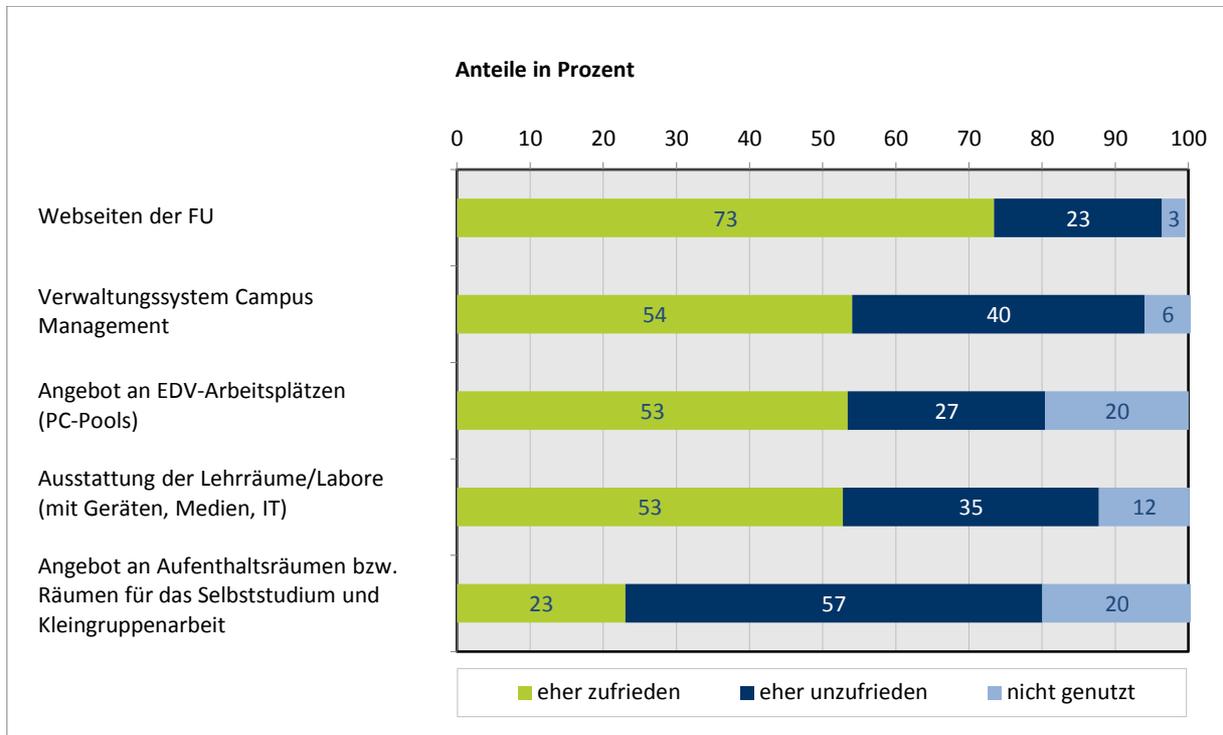
7.6.3 Weitere Aspekte der Infrastruktur

Zusätzlich zur Zufriedenheit der Masterstudierenden mit dem Angebot der Bibliotheken wurde ihre Zufriedenheit mit weiteren infrastrukturellen Aspekten erfasst: den Webseiten, dem Verwaltungssystem Campus-Management, dem Angebot an EDV-Arbeitsplätzen sowie ihre Zufriedenheit mit der Ausstattung der Lehrräume und dem Angebot an Aufenthaltsräumen bzw. Räumen für das Selbststudium. Hierfür standen den Studierenden 6-stufige Antwortskalen von 1=“sehr unzufrieden“ bis 6=“sehr zufrieden“ sowie die Option „nicht bekannt/nicht genutzt“ zur Verfügung.

In Abbildung 28 werden für jeden dieser Aspekte die Anteile eher zufriedener und eher unzufriedener Studierender dargestellt sowie der Anteil derjenigen, die angegeben haben, diese Angebote nicht genutzt zu haben. Die Webseiten und das Campus Management System wurden von nahezu allen Studierenden genutzt, allerdings war hier die Zufriedenheit sehr unterschiedlich. Die EDV-Arbeitsplätze und Aufenthaltsräume/Räume für das Selbststudium wurden von einem Fünftel der Studierenden nicht genutzt. Im Folgenden werden – anders als in Abbildung 28– die Anteile eher zufriedener Studierender bezogen auf den Anteil der NutzerInnen berichtet: Von den NutzerInnen sind mit den Webseiten der Freien Universität Berlin 76 Prozent der

Studierenden eher zufrieden, mit Campus-Management 58 Prozent, mit den PC-Pools 66 Prozent und mit der Ausstattung der Lehrräume sind 60 Prozent eher zufrieden. Das Angebot an Räumen für das Selbststudium wird lediglich von 29 Prozent der Studierenden, die diese nutzen, eher positiv bewertet.

Abbildung 28: Zufriedenheit mit infrastrukturellen Aspekten



Vergleich mit Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010

Von den 2010 befragten Bachelorstudierenden gaben 53 Prozent an, mit dem Verwaltungssystem Campus-Management eher zufrieden zu sein. Die Zufriedenheit mit den anderen in Abbildung 28 dargestellten Aspekten wurde 2010 nicht erhoben.

Fächergruppenvergleich

Es lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Fächergruppen in der Beurteilung der (zumindest auch) dezentral von den Fachbereichen bereitgestellten Angebote durch die Studierenden ermitteln: Ausstattung der Lehrräume und Angebot an Aufenthaltsräumen/Räumen für Selbststudium bzw. Kleingruppenarbeit.

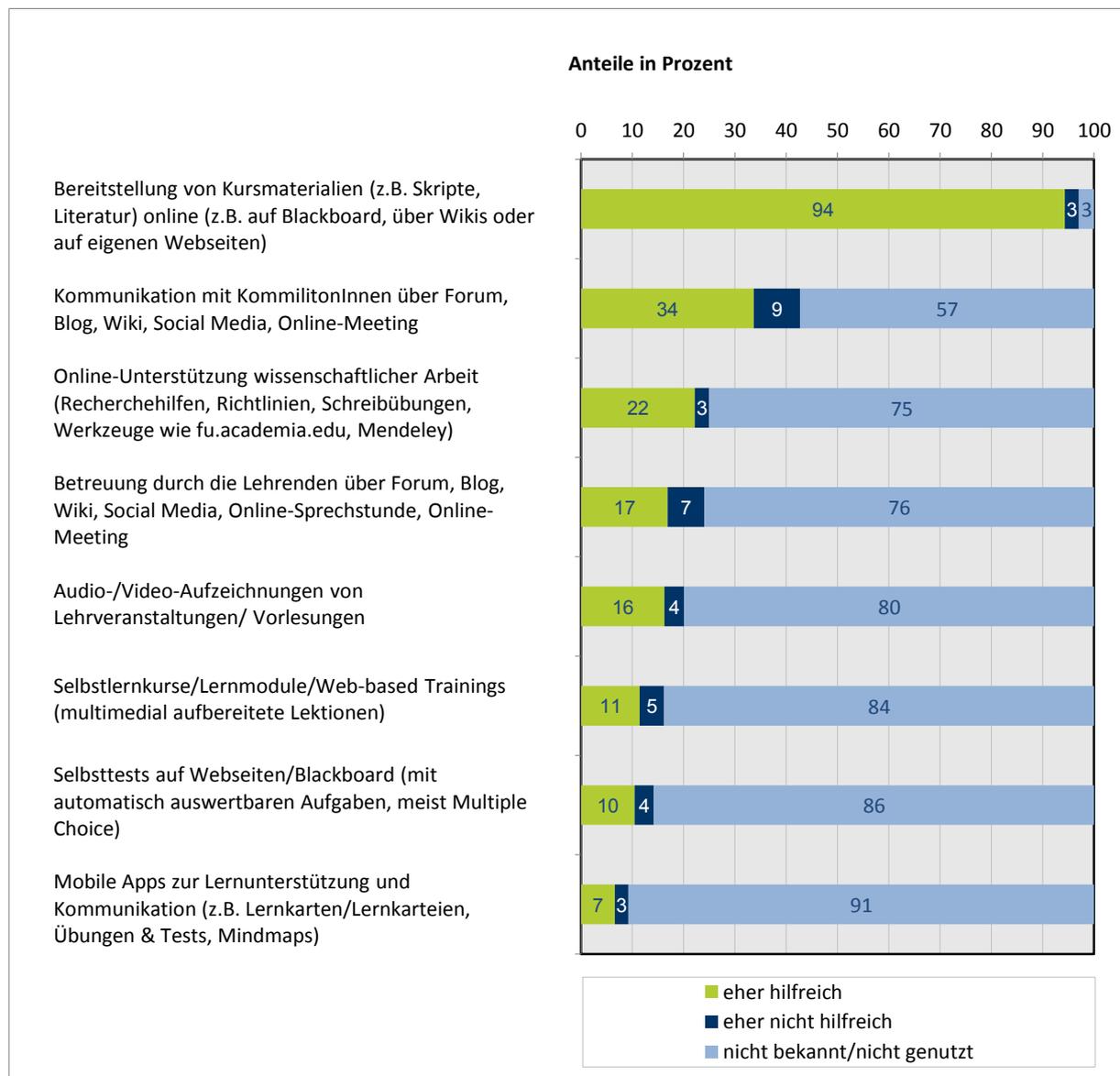
7.6.4 E-Learning

Um die Verbreitung und Nutzung verschiedener E-Learning-Elemente in den Masterstudiengängen festzustellen sowie um eine Einschätzung der von den Studierenden wahrgenommenen Nützlichkeit dieser Elemente als Unterstützung der Lehre zu erhalten, wurden von der CeDiS im Zusammenhang mit der Evaluation des Teilprojekts LEON einige Items entwickelt. Diese sollten von den Studierenden auf 4-stufigen Antwortskalen von 1= „gar nicht nützlich“ bis 4= „sehr nützlich“ bewertet werden. Zusätzlich gab es eine Option „nicht bekannt/nicht genutzt“.

Von fast allen Masterstudierenden genutzt und als hilfreich empfunden wird die Bereitstellung von Kursmaterialien durch die Lehrenden online. Alle übrigen E-Learning-Angebote sind den Studierenden in den

Masterstudiengängen überwiegend unbekannt bzw. werden überwiegend nicht genutzt. Erwartungsgemäß beurteilten diejenigen Studierenden, die z.B. Social Media-Angebote zur Kommunikation mit KommilitonInnen oder Lehrenden, Aufzeichnungen von Vorlesungen oder mobile Anwendungen zur Unterstützung von Lernprozessen nutzen, diese Angebote auch mehrheitlich eher positiv (vgl. Abbildung 29).

Abbildung 29: Nutzung und Einschätzung der Nützlichkeit der E-Learning-Angebote



Fächergruppenvergleich

Nutzung von E-Learning Angeboten

Es zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Fächergruppen hinsichtlich der Häufigkeit, mit der Studierende angeben, durch die Lehrenden über Forum, Blog, Wiki, Social Media oder Online-Meeting betreut zu werden ($\chi^2=17.35$; $df=2$; $sign.=.000$) und der Häufigkeit mit der Kommunikation mit KommilitonInnen über Forum, Blog, Wiki, Social Media oder Online-Meeting stattfindet ($\chi^2=38.46$; $df=2$; $sign.=.000$). Beides erfolgt in der Fächergruppe der Sozialwissenschaften (30% werden von Lehrenden über Social Media betreut, 53% kommunizieren mit KommilitonInnen über Social Media) signifikant häufiger als in den anderen beiden

Fächergruppen (jeweils 21% werden von Lehrenden über Social Media betreut und jeweils 38% kommunizieren mit KommilitonInnen über Social Media).

Bewertung von E-Learning Angeboten

Die Bereitstellung von Kursmaterialien (z.B. Skripte, Literatur) online (z.B. auf Blackboard, über Wikis oder auf eigenen Webseiten) wird von Studierenden der drei Fächergruppen signifikant unterschiedlich bewertet ($F=5.70$; $df_1=2$; $df_2=29.37$; $sign.=.008$). Dieser Effekt bleibt auch bei Kontrolle für das Geschlecht und das Studienjahr der Befragten signifikant ($F=4.58$; $df_1=2$; $df_2=28.82$; $sign.=.019$). Paarweise Vergleiche zwischen den Fächergruppen zeigen, dass Studierende der Naturwissenschaften das Online-Bereitstellen von Kursmaterialien als weniger nützlich einschätzen als es Studierende der anderen beiden Fächergruppen tun. Der Mittelwertunterschied (0.2 SD) entspricht einem kleinen Effekt.

8. Studierverhalten und Studiererfahrungen

Das Studierverhalten der Studierenden und ihre Studiererfahrungen stehen im Zentrum des einleitend dargestellten Modells zur Erklärung des Studienerfolgs und vermitteln den Einfluss der Eingangsvoraussetzungen und Lebensbedingungen der Studierenden sowie des durch die Universität bereitgestellten Studienangebots auf den Studienerfolg. Unter *Studierverhalten* wird sowohl die Realisierung fakultativer Studienoptionen (z.B. des Absolvierens von Auslandssemestern) als auch der Zeitpunkt, der von den Studierenden für das Absolvieren bestimmter Studienaufgaben gewählt wird (z.B. Beginn der Anfertigung der Masterarbeit), verstanden.

Zur Erfassung von *Studiererfahrungen* (Studieninteresse, Autonomieerleben im Studium, Demotivation, Belastungserleben im Studium, Studienklima, inkl. soziale Eingebundenheit) wurden mit der Evaluation der Masterstudiengänge erstmalig eine Reihe im Rahmen anderer Studien (PaLea, TOSCA) entwickelter und bereits erprobter Skalen eingesetzt. Aus der Bachelorbefragung wurden lediglich einige wenige Items übernommen, z.B. zur Erfassung des Studienklimas und der Prüfungsangst der Studierenden

8.1 Studierverhalten

Fachsemester

Die durchschnittliche Fachsemesteranzahl der Studierenden unterscheidet sich in den Fächergruppen (vgl. Tabelle 13). Dieser Unterschied ist allerdings nicht signifikant. Ob die Unterschiede im Studienangebot begründet liegen (z.B. durch unterschiedliche Häufigkeit neu eingerichteter oder auslaufender Studiengänge in den Fächergruppen) oder ob Studierende in den Fächergruppen unterschiedlich viel Zeit für das Absolvieren der Studiengänge benötigen, kann ohne Zusatzinformationen auch nicht beurteilt werden.

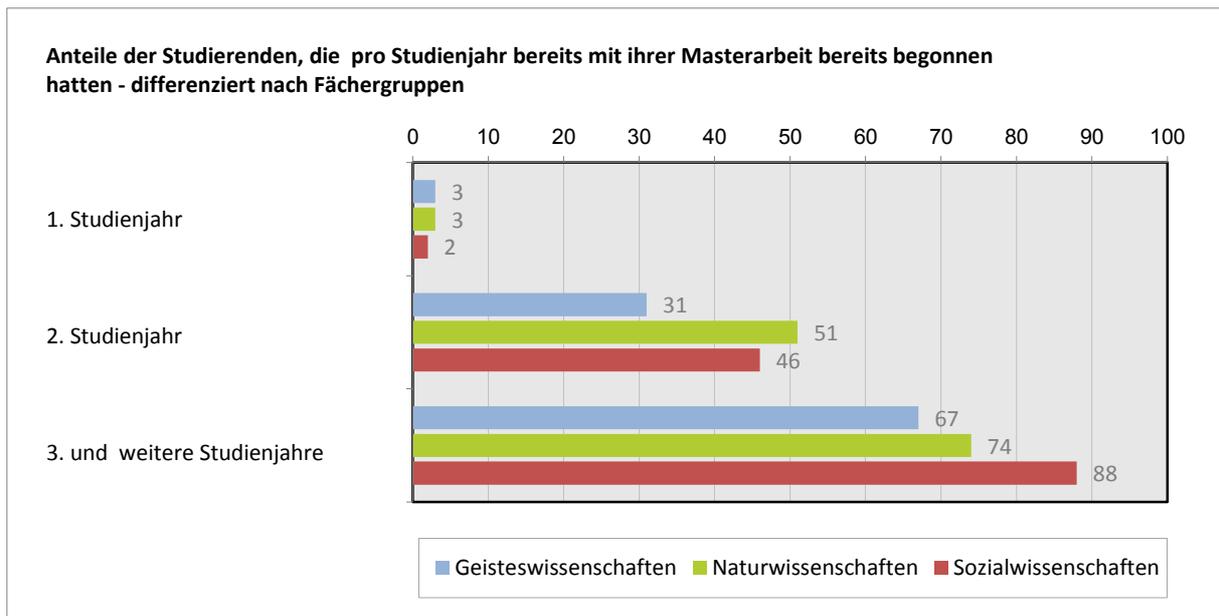
Tabelle 13: Durchschnittliches Fachsemester der Studierenden in den Fächergruppen

	Min	Max	Mittelwert	Standard- abweichung
Geisteswissenschaften	1,00	10,00	4,08	2,05
Naturwissenschaften	1,00	10,00	3,61	1,88
Sozialwissenschaften	1,00	10,00	3,76	1,75

Beginn der Masterarbeit

Bereits mit ihrer Masterarbeit begonnen, hatten zum Befragungszeitpunkt drei Prozent der Studierenden im ersten Studienjahr, 41 Prozent der Studierenden im zweiten Studienjahr und 74 Prozent der Studierenden, die sich im dritten Studienjahr (sowie allen höheren Fachsemestern) befanden. Abbildung 30 stellt diese Anteile nach Fächergruppen differenziert dar. Die Tabelle ist folgendermaßen zu lesen: In der Fächergruppe der Geisteswissenschaften gaben von den Studierenden, die sich zum Befragungszeitpunkt im zweiten Studienjahr befanden, 31 Prozent an, bereits mit ihrer Masterarbeit begonnen zu haben. Anders herum betrachtet hatten 69 Prozent der Studierenden in den Geisteswissenschaften im zweiten Studienjahr mit ihrer Masterarbeit zum Befragungszeitpunkt noch nicht begonnen.

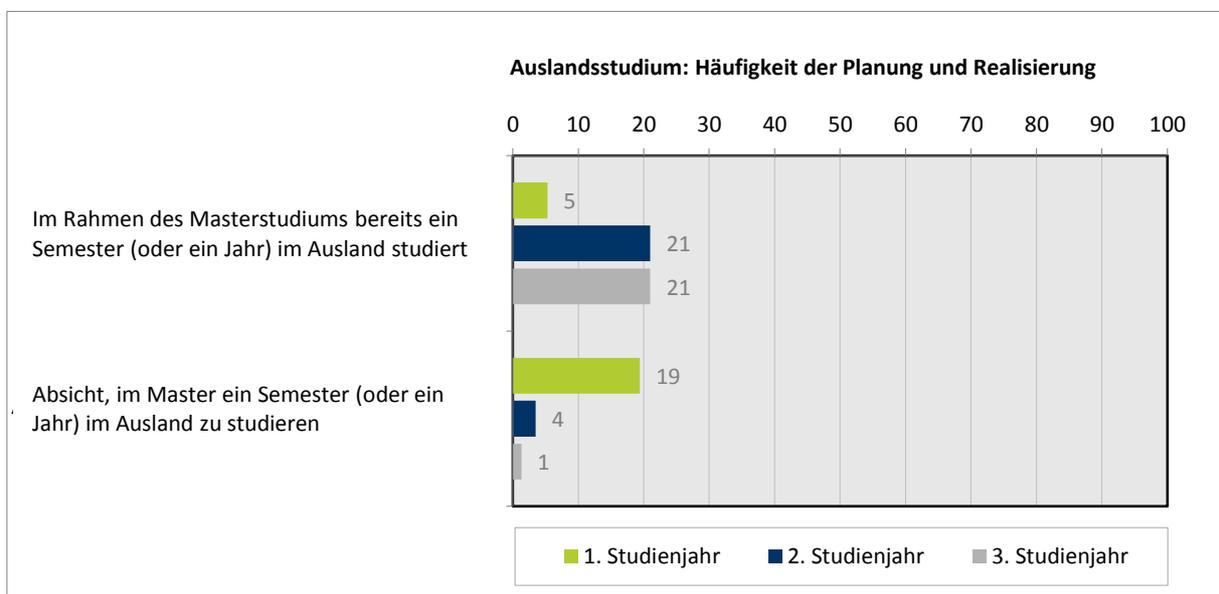
Abbildung 30: Anteil der Studierenden innerhalb von Fächergruppen, die bereits mit der Masterarbeit begonnen hatten, nach Studienjahren differenziert



Auslandsaufenthalte im Studium

15 Prozent der Befragten hatten zum Befragungszeitpunkt im Rahmen ihres Masterstudiums bereits ein Semester (oder ein Jahr) im Ausland studiert.

Abbildung 31: Häufigkeit der Planung und Realisierung eines Auslandssemesters nach Studienjahren



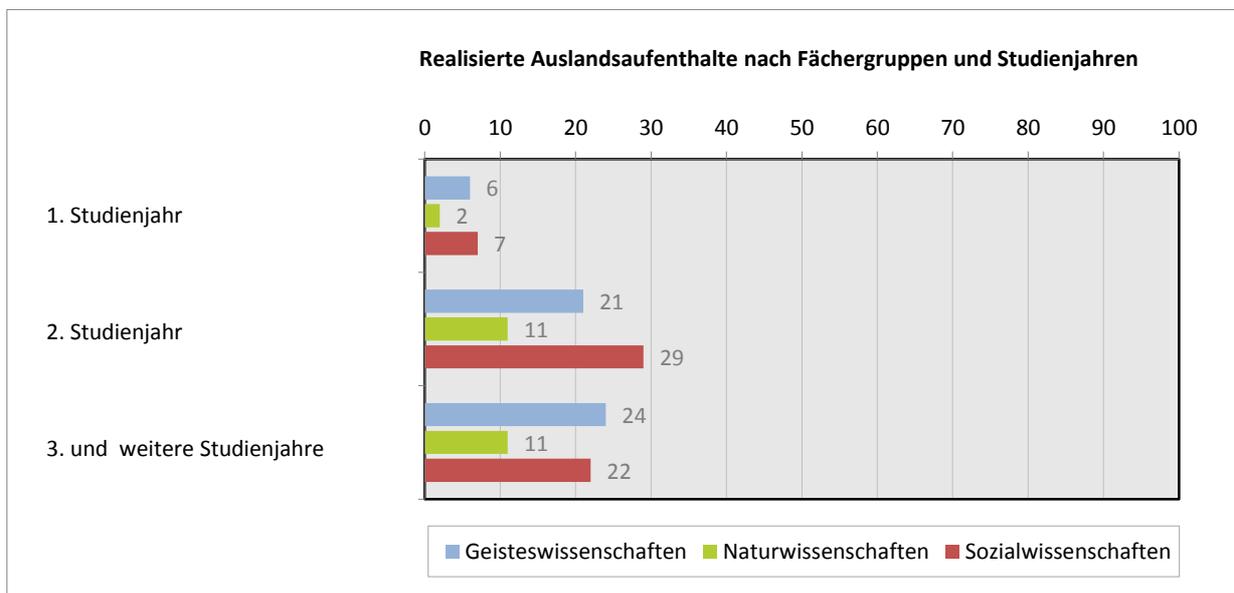
Differenziert nach Studienjahren zeigt Abbildung 31 die Häufigkeit der Absicht, ein Auslandssemester zu absolvieren sowie die Häufigkeit der Realisierung eines Auslandsaufenthaltes. Im ersten Studienjahr gaben 19 Prozent die Absicht an, im Rahmen ihres Masterstudiums ein Semester (oder Jahr) im Ausland zu studieren und fünf Prozent hatten im ersten Studienjahr bereits ein Auslandssemester absolviert. Im zweiten, dritten (und ggfs. weiteren) Studienjahren lag der Anteil derjenigen, die bereits ein Auslandsstudienaufenthalt realisiert

hatten bei 21 Prozent und nur noch ein sehr geringer Teil der Studierenden (ein bzw. vier Prozent) nannte die Absicht, dies im weiteren Studienverlauf zu tun.

Fächergruppenvergleich

In der Häufigkeit der Realisierung eines Auslandssemesters zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den Fächergruppen: In den Fächergruppen der Geistes- und der Sozialwissenschaften ist der Anteil der Studierenden, die ein Auslandssemester absolvieren deutlich höher als in den Naturwissenschaften. Abbildung 32 stellt die Häufigkeiten der Realisation eines Auslandssemesters für die Fächergruppen nach Studienjahren differenziert dar. Die Abbildung ist folgendermaßen zu lesen: Von den Studierenden der Geisteswissenschaften im zweiten Studienjahr haben 21 Prozent einen Auslandsaufenthalt realisiert (79% haben dies nicht getan).

Abbildung 32: Realisierte Auslandsaufenthalte nach Fächergruppen und Studienjahren



Bereits im Rahmen ihres Bachelorstudium ein Jahr oder ein Semester im Ausland verbracht, hatten rund 32 Prozent der Masterstudierenden. Es zeigen sich in diesem Punkt ähnliche fachkulturell unterschiedliche Häufigkeiten: Im Rahmen ihres Bachelorstudiums hatten 32 Prozent der Studierenden der Geisteswissenschaften, 35 Prozent der Studierenden der Sozialwissenschaften und 10 Prozent der Studierenden der Naturwissenschaften einen Studienaufenthalt im Ausland absolviert.

8.2 Studienerfahrungen

8.2.1 Studienklima

Zur Erfassung des Studienklimas wurden vier Items aus der Bachelorbefragung 2010 übernommen (Items 1, 2, 3 und 7 in Tabelle 14). Weiterhin wurde ein Item aus der Skala „Soziale Einbindung“ der Studie PaLea (vgl. Kauper et al., 2010, Skalenhandbuch 2. Welle) übernommen (Item 6: „*Ich habe im Studium das Gefühl dazuzugehören.*“) und zwei Items neu entwickelt, die die soziale Einbindung über Austausch und gemeinsames Lernen mit KommilitonInnen erfassen (Items 4 und 5). Die Studierenden wurden gebeten, die verschiedenen Aspekte auf 6-stufigen Antwortskalen von 1= „trifft gar nicht zu“ bis 6= „trifft völlig“ einzuschätzen. Für die Berechnung der Skalenwerte wurden die drei negativ formulierten Items umgepolt, so dass höhere Werte auf der Skala „Studienklima“ einem besseren Studienklima entsprechen. Die Reliabilität der Skala mit den insgesamt sieben Items ist gut (Cronbachs $\alpha = .80$). Der Skalenmittelwert beträgt 4.1 (SD=1.0).

Die Ergebnisse auf Einzelitemebene zeigen (vgl. Tabelle 14), dass die Arbeitsatmosphäre in den Lerngruppen überwiegend positiv eingeschätzt wird, etwas geringer ist die Zustimmung der Studierenden in den Items, die die Kontakte zu Mitstudierenden erfassen. 71 Prozent tauschen sich mit KommilitonInnen über Studieninhalte aus und 67 Prozent haben im Studium das Gefühl dazuzugehören. Allerdings stimmt auch ein Drittel der Studierenden der Aussage eher zu, dass es schwierig ist, Kontakt zu KommilitonInnen zu finden und immerhin ein gutes Fünftel der Studierenden findet bei Problemen oft keine(n) Ansprechpartner(in).

Tabelle 14: Skala Studienklima

Skala Studienklima Cronbachs $\alpha = .80$ (n=1928), M=4.10, SD=1,01			
Intro im Fragebogen: Bitte bewerten Sie Ihre Studiensituation im Hinblick auf das soziale Klima.			
Items	r_{it}	M (SD)	% trifft eher zu²⁶
1. Es ist schwierig, Kontakte zu KommilitonInnen zu finden.	.63*	2.64 (1.58)	32%
2. Ich finde bei Problemen oft keine/n AnsprechpartnerIn.	.55*	2.41 (1.39)	22%
3. In den Lerngruppen (Kleingruppen im Rahmen von Seminaren, Praktika ...) ist die Arbeitsatmosphäre angenehm.	.57	4.60 (1.18)	84%
4. Ich tausche mich viel mit meinen KommilitonInnen über Studieninhalte aus.	.64	4.24 (1.46)	71%
5. Ich lerne häufig gemeinsam mit KommilitonInnen.	.44	2.74 (1.61)	32%
6. Ich habe im Studium das Gefühl dazuzugehören.	.69	4.13 (1.55)	67%
7. In meinem Masterstudium herrscht ein starker Konkurrenzdruck.	.25*	2.94 (1.61)	37%

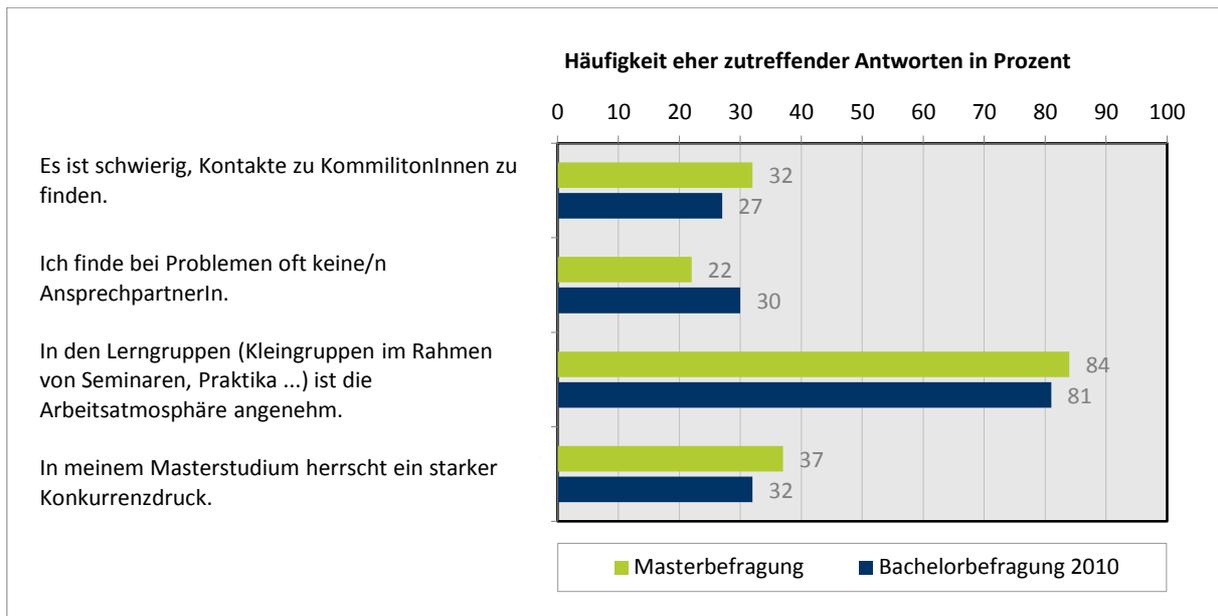
*Items wurden für die Skalenbildung umgepolt.

Vergleich mit Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010

Für die vier Items, die aus der Bachelorbefragung übernommen wurden, zeigen die Ergebnisse im Vergleich eine sehr ähnliche Einschätzung durch Bachelor- und durch Masterstudierende (vgl. Abbildung 33).

²⁶ Anteil der Studierenden, der die Antwortoptionen 4, 5 oder 6 angegeben hat

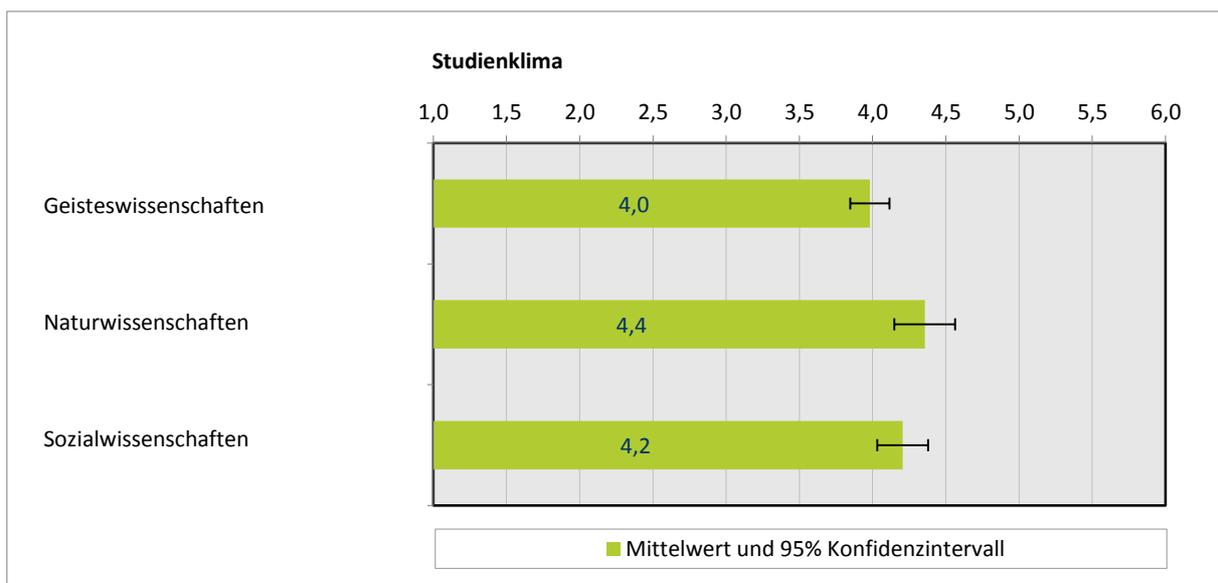
Abbildung 33: Beurteilung des Studienklimas: Vergleich mit Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010



Fächergruppenvergleich

Zwischen den Fächergruppen ist ein signifikanter Unterschied in der Beurteilung des Studienklimas zu erkennen ($F=3.68$, $df_1=2$, $df_2=45.62$; $sign.=.033$). Die Fächergruppenzugehörigkeit klärt 1,6 Prozent der Varianz in der Beurteilung des Studienklimas auf. Dieser Effekt bleibt auch nach Kontrolle für das Geschlecht und das Studienjahr der Befragten signifikant ($F=4.13$; $df_1=2$; $df_2=49.37$; $sign.=.022$). Der paarweise Vergleich zwischen den Fächergruppen zeigt eine signifikant positivere Einschätzung des Studienklimas durch Studierende der Naturwissenschaften im Vergleich zu Studierenden der Geisteswissenschaften (vgl. Abbildung 34). Der Mittelwertunterschied (0.4 SD) ist als kleiner bis mittlerer Effekt zu bezeichnen.

Abbildung 34: Beurteilung des Studienklimas: Fächergruppenvergleich



8.2.2 Lehrenden-Studierenden-Beziehung

Neben der Skala „Studienklima“, die die Beziehung der Studierenden zu ihren KommilitonInnen erfasst, wurde die Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden erfasst. Diese Skala wurde aus der Studie PaLea übernommen (vgl. Kauper et al., 2010, Skalenhandbuch, PaLea 2. Welle). Die Studierenden wurden gebeten, die drei Items auf 6-stufigen Antwortskalen von 1= „trifft gar nicht zu“ bis 6= „trifft völlig“ einzuschätzen.

Die Skala weist eine sehr gute Reliabilität auf (Cronbachs $\alpha = .89$), die etwas über der Reliabilität der Skala in der Studie PaLea liegt (Cronbachs $\alpha = .86$). Der Skalenmittelwert beträgt 5.1 (SD=0.9). Die Ergebnisse zeigen ein sehr positives Bild der Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden in den Masterstudiengängen (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 15: Skala Lehrenden-Studierenden-Beziehung

Skala Lehrenden-Studierenden-Beziehung Cronbachs $\alpha = .89$ (n= 1915), Skalenmittelwert=5.09; SD= .91			
Items	r_{it}	M (SD)	% trifft eher zu ²⁷
Von den meisten Lehrenden fühle ich mich ernstgenommen.	.78	4.91 (1.14)	88%
Die meisten Lehrenden sind mir gegenüber freundlich und respektvoll.	.81	5.24 (.92)	95%
Mit den meisten Lehrenden komme ich gut zurecht.	.79	5.11 (.96)	94%

Trotz der erfreulicherweise von einer großen Mehrheit der Studierenden positiv eingeschätzten Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden, stimmen 36 Prozent der Studierenden in einem weiteren Item der Aussage zu, dass sie negative Erfahrungen im Umgang mit Lehrenden gemacht haben.

Fächergruppenvergleich

Zwischen den Fächergruppen besteht kein signifikanter Unterschied in der Einschätzung der Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden.

8.2.3 Studieninteresse

Zur Erfassung des Interesses der Masterstudierenden an den Inhalten ihres Studiums wurden drei Items in Anlehnung an die Skala „Studieninteresse“ von Schiefele, Krapp Wild & Winteler (1993) entwickelt (Quelle: Skalenhandbuch Smile-Projekt, unveröffentlicht). Diese wurden um ein Item aus der Bachelorbefragung 2010 ergänzt („Meistens macht es mir richtig Spaß, mir die Studieninhalte anzueignen.“). Diese Items sollen von den Studierenden auf 6-stufigen Antwortskalen von 1=“trifft gar nicht zu“ bis 6=“trifft völlig zu“ eingeschätzt werden.

Die vier Items weisen eine sehr gute Reliabilität auf (Cronbachs $\alpha = .88$) und wurden zu einer Skala zusammengefasst. Für die Skalenbildung wurden die beiden negativ formulierten Items umgepolt, so dass höhere Werte auf der Skala einem höheren Studieninteresse entsprechen. Der Skalenmittelwert liegt bei 4.6 (SD=1.1). Tabelle 16 stellt die Kennwerte der Items dar.

²⁷ Anteil der Studierenden, der die Antwortoptionen 4, 5 oder 6 angegeben hat

Vergleich mit Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010

Zum Vergleich: Im Rahmen der Bachelorbefragung 2010 gaben 76 Prozent der Studierenden an, dass ihnen die Aneignung der Lerninhalte Spaß mache.

Tabelle 16: Skala Studieninteresse

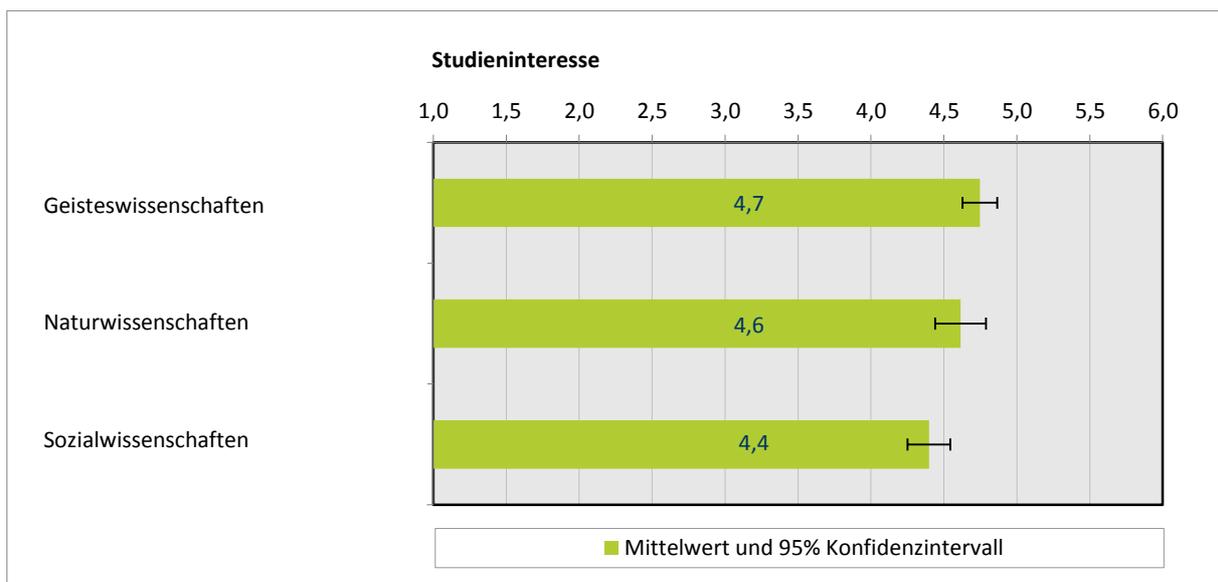
Skala Studieninteresse Cronbachs α = .88 (n= 1924), Skalenmittelwert= 4.60, SD= 1.13			
Intro im Fragebogen: Bitte schätzen Sie Ihr aktuelles Interesse an den Inhalten Ihres Masterstudiums ein.			
Items	r_{it}	M (SD)	% trifft eher zu²⁸
Die Studieninhalte interessieren mich sehr.	.79	4.73 (1.19)	85%
Meistens macht es mir richtig Spaß, mir die Studieninhalte anzueignen.	.77	4.46 (1.25)	79%
Die in meinem Studium behandelten Inhalte finde ich oft ziemlich langweilig.	.74*	2.59 (1.36)	25%
Wenn ich ehrlich sein soll, ist mir mein Studienfach manchmal eher gleichgültig.	.66*	2.21 (1.48)	20%

*Für die Skalenbildung wurden diese beiden negativ formulierten Items umgepolt.

Fächergruppenvergleich

Studierende gaben in den drei Fächergruppen ein signifikant unterschiedlich hohes Interesse an den Studieninhalten an ($F=6.95$; $df_1=2$; $df_2=41.26$; $sign.= .003$). Die Fächergruppenzugehörigkeit klärt 1,7 Prozent der Varianz in der Einschätzung des Studieninteresses auf. Dieser Effekt bleibt auch nach Kontrolle für das Geschlecht und das Studienjahr der Befragten signifikant ($F=6.99$; $df_1=2$; $df_2=42.34$; $sign.= .002$). Paarweise Vergleiche zwischen den Fächergruppen zeigen, dass Studierende der Geisteswissenschaften ein signifikant höheres Studieninteresse angaben als Studierende der Sozialwissenschaften (vgl. Abbildung 35). Die Effektstärke beträgt 0.3 SD (kleiner bis mittlerer Effekt).

Abbildung 35: Studieninteresse: Fächergruppenvergleich



²⁸ Anteil der Studierenden der die Antwortoptionen 4, 5 oder 6 angegeben hat

Bereits in den Studienwahlmotiven der Studierenden der Fächergruppen der Geistes- und der Sozialwissenschaften ließ sich ein signifikanter Unterschied im fachlichen und wissenschaftlichen Interesse der Studierenden erkennen (vgl. Kap. 5.4.1). Die dargestellten Unterschiede im aktuellen Studieninteresse stellen also nicht (nur) das Ergebnis der Studienerfahrungen dar.

8.2.4 Impact der Lehre

Mit der neu entwickelten Skala „Impact der Lehre“ wurde erfasst, inwieweit durch die Lehre/das Studium bei den Studierenden das Interesse am Studienfach, an wissenschaftlichem Arbeiten sowie der Wunsch, selbst eine wissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen, verstärkt wurden. Die Studierenden wurden gebeten, diese Aspekte auf einer sechsstufigen Skala von 1= „trifft gar nicht zu“ bis 6= „trifft völlig zu“ einzuschätzen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die drei in Anlehnung an das Modell zur Forschungsorientierung der Lehre (Healey et al., 2002) entwickelten Items zu einer Skala zusammengefasst werden können (Cronbachs $\alpha = .85$). Der Skalenmittelwert beträgt 3.9 (SD=1.5). Die Ergebnisse auf Einzelitemebene zeigen, dass drei Viertel der Studierenden zu der Einschätzung kamen, dass ihr Interesse an den Studieninhalten durch ihr Masterstudium gesteigert wurde. Weiterhin gaben 60 Prozent an, dass in ihrem Studium ihr Wunsch verstärkt wurde, selbst forschend tätig zu werden und bei rund der Hälfte der Studierenden hat sich im Studium der Wunsch verstärkt, eine wissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17: Skala Impact der Lehre

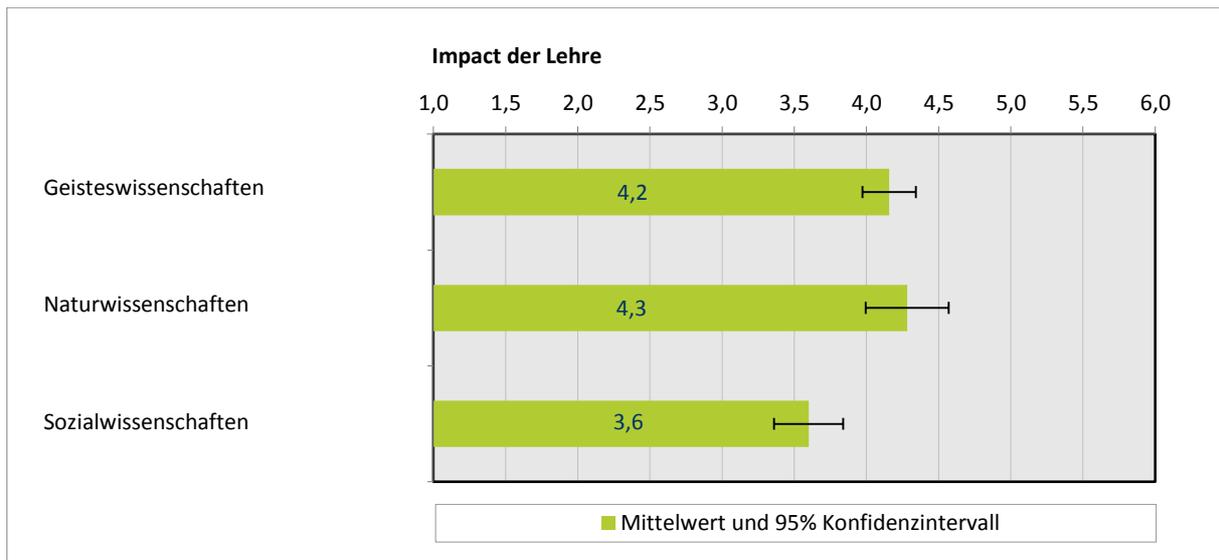
Skala Impact der Lehre Cronbachs $\alpha = .85$ (n= 1989), Skalenmittelwert= 3.91, SD= 1.48			
Items	r_{it}	M (SD)	% trifft eher zu²⁹
Durch mein Masterstudium...			
... wurde mein Interesse für das Studienfach gesteigert.	.59	4.37 (1.48)	75%
... hat sich bei mir der Wunsch verstärkt, in meinem Studium selbst forschend tätig zu sein/werden.	.84	3.83 (1.72)	60%
... habe ich darüber nachgedacht, eine wissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen.	.75	3.55 (1.83)	53%

Fächergruppenvergleich

Der Unterschied zwischen den Fächergruppen ist signifikant ($F=9.47$; $df_1=2$; $df_2=50.98$; $sign.=.000$). Die Fächergruppenzugehörigkeit klärt 3,3 Prozent der Varianz in den Einschätzungen der Studierenden des Ausmaßes der Steigerung ihres Interesses am Fach und an Forschung durch das Studium auf. Dieser Effekt bleibt auch nach Kontrolle für das Geschlecht und das Studienjahr der Befragten signifikant ($F=9.05$; $df_1=2$; $df_2=51.27$; $sign.=.000$). Der paarweise Vergleich zwischen den Fächergruppen zeigt eine signifikant größere Steigerung des Fach- und Forschungsinteresses der Studierenden in den Fächergruppen der Naturwissenschaften und der Geisteswissenschaften im Vergleich zu der Fächergruppe der Sozialwissenschaften (vgl. Abbildung 36). Der Mittelwertunterschied zwischen Natur- und Sozialwissenschaften beträgt 0.5 SD ist damit als mittlerer Effekt zu bezeichnen. Der Mittelwertunterschied zwischen Geistes- und Sozialwissenschaften beträgt 0.4 SD ist damit als kleiner bis mittlerer Effekt zu bezeichnen.

²⁹ Anteil der Studierenden der die Antwortoptionen 4, 5 oder 6 angegeben hat

Abbildung 36: Impact der Lehre: Fächergruppenvergleich



8.2.5 Demotivation

Die Items zur Erfassung der Demotivation im Studium wurden (mit Ausnahme des ersten Items in Tabelle 18) aus der Skala „Zynismus“ der Studie PaLea übernommen (vgl. Kauper et. al., 2009, Skalenhandbuch, PaLea 1. Welle) und sollten in der vorliegenden Befragung von den Studierenden auf 6-stufigen Antwortskalen von 1= „trifft gar nicht zu“ bis 6= „trifft völlig zu“ eingeschätzt werden.

Im Vergleich zu der ursprünglichen Skala „Zynismus“ (3 Items, Cronbachs $\alpha = .64$) ist die Reliabilität der Skala in der Masterbefragung deutlich höher (4 Items, Cronbachs $\alpha = .89$). Der Skalenmittelwert beträgt 2.8 (SD=1.5). Die Ergebnisse auf Ebene der Einzelitems zeigen, dass ein Viertel aller Befragten weniger Interesse an den Studieninhalten hat als zu Studienbeginn, ein Drittel der Studierenden an der Bedeutsamkeit ihres Studiums zweifelt und rund 40 Prozent einen Verlust von Enthusiasmus und eine größere Skepsis hinsichtlich der Nützlichkeit des Studiums äußern verglichen mit ihrem Studienbeginn (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18: Skala Demotivation

Skala Demotivation			
Cronbachs $\alpha = .89$ (n=1901), Skalenmittelwert=2.83, SD= 1.49			
Items	r_{it}	M (SD)	% trifft eher zu ³⁰
Im Vergleich zu meinem ersten Semester im Masterstudium...			
... habe ich weniger Interesse an meinem Studium.	.73	2.45 (1.59)	25%
... bin ich weniger enthusiastisch als früher.	.76	3.00 (1.59)	40%
...bin ich skeptisch(er) geworden, was die Nützlichkeit meines Studiums betrifft.	.81	3.12 (1.79)	43%
... zweifle ich an der Bedeutsamkeit meines Studiums.	.76	2.79 (1.71)	34%

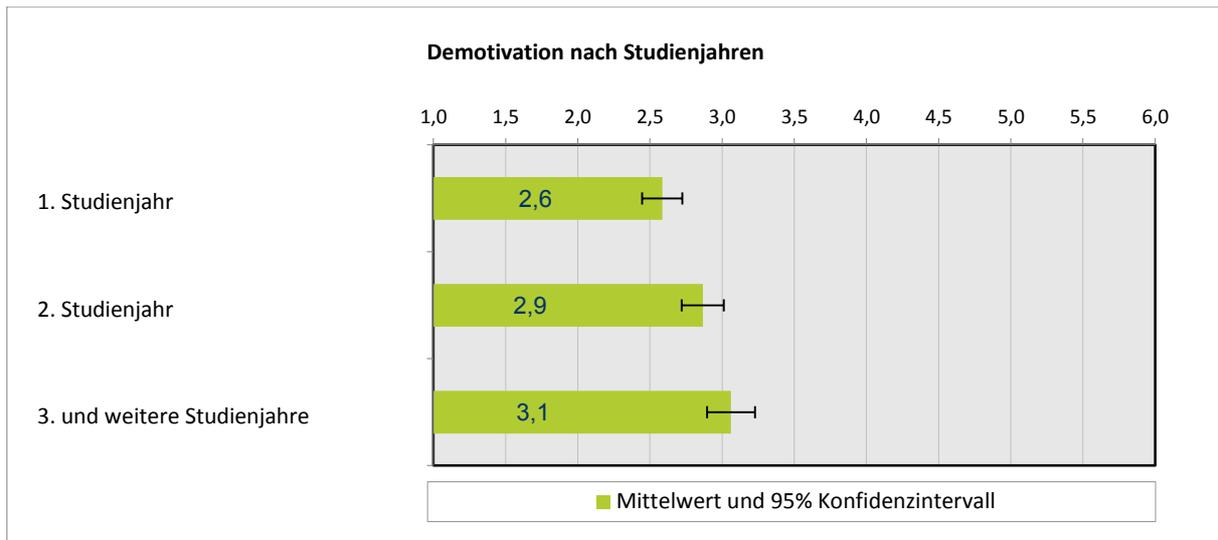
Vergleich zwischen Studienjahren

In dem Ausmaß der Demotivation besteht ein signifikanter Unterschied zwischen Studierenden unterschiedlicher Studienjahre ($F=16.79$; $df_1=2$; $f_2=1913.56$; $sign.=.000$). Durch die Variable „Studienjahr“

³⁰ Anteil der Studierenden der die Antwortoptionen 4, 5 oder 6 angegeben hat

werden 1,5 Prozent der Varianz in den Einschätzungen der Demotivation aufgeklärt. Dieser Effekt bleibt auch nach Kontrolle für das Geschlecht und die Fächergruppe der Befragten signifikant ($F=16.53$; $df_1=2$; $df_2=1911.92$; $sign.=.000$). Der paarweise Vergleich zwischen den Studienjahren zeigt eine signifikant höhere Demotivation von Studierenden im zweiten und dritten Studienjahr, jeweils im Vergleich zu Studierenden im ersten Studienjahr³¹ (vgl. Abbildung 37). Der Mittelwertunterschied zwischen dem ersten und zweiten Studienjahr beträgt 0.2 SD (kleiner Effekt) und zwischen dem ersten und dritten Studienjahr 0.3 SD (kleiner bis mittlerer Effekt).

Abbildung 37: Demotivation: Vergleich zwischen den Studienjahren

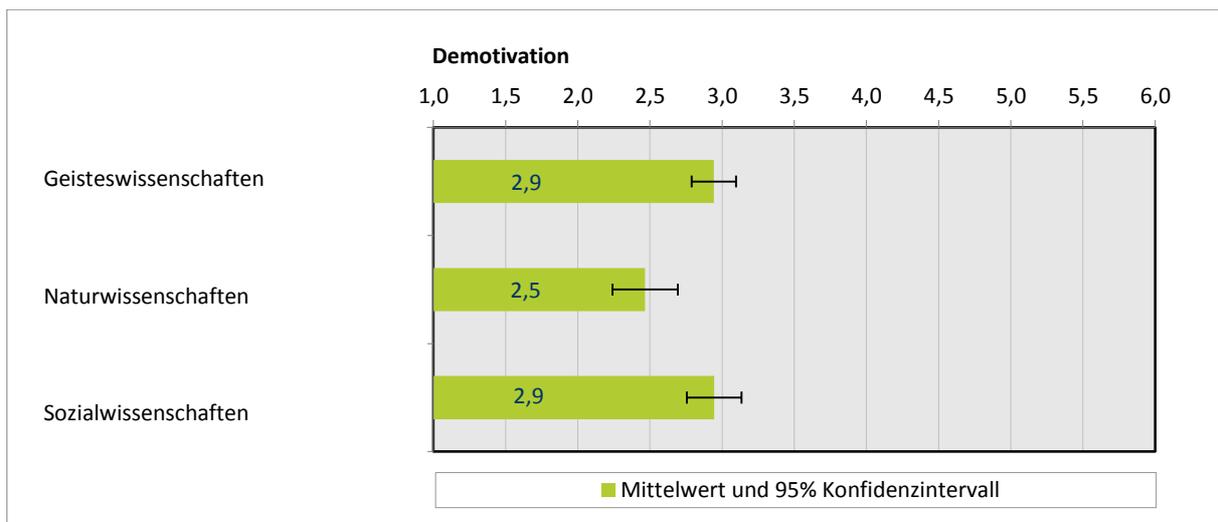


Fächergruppenvergleich

Weiterhin zeigt sich in Bezug auf die Demotivation der Studierenden auch ein signifikanter Unterschied zwischen Fächergruppen ($F= 7.44$; $df_1=2$; $df_2=45.97$; $sign.=.002$). Die Fächergruppenzugehörigkeit klärt 2,2 Prozent der Varianz in der Einschätzung der Demotivation auf. Dieser Effekt bleibt auch nach Kontrolle für das Geschlecht und das Studienjahr der Befragten signifikant ($F=6.90$; $df_1=2$; $df_2=47.61$; $sign.=.002$). Der paarweise Vergleich zwischen den Fächergruppen zeigt, dass Studierende der Naturwissenschaften eine signifikant geringere Demotivation angeben als Studierende der Geisteswissenschaften und der Sozialwissenschaften (vgl. Abbildung 38). Die Mittelwertunterschiede entsprechen jeweils kleinen bis mittleren Effekten (0.3 SD).

³¹ Im ersten Semester befanden sich zum Befragungszeitpunkt (Sommersemester) aufgrund der hauptsächlichen Zulassung Studierender zum Wintersemester lediglich 2,5% der Stichprobe.

Abbildung 38: Demotivation: Fächergruppenvergleich



8.2.6 Autonomieerleben im Studium

Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985, 1993) postuliert, dass die Befriedigung der Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Kompetenz und Autonomie eine zentrale Rolle für das Erleben von Selbstbestimmung spielt. Zur Erfassung der wahrgenommenen Autonomie im Studium wurde die Skala „Autonomieunterstützung“ aus der Studie PaLea (vgl. Kauper et al., 2010, Skalenhandbuch PaLea, 2. Welle) übernommen. Ein negativ formuliertes Item wurde ergänzt: „Ich fühle mich sehr fremdbestimmt.“. Mit diesen Items wird die wahrgenommene Autonomie bei der Auswahl von Inhalten, bei der zeitlichen Einteilung des Studiums sowie bei der Art und Weise, wie Aufgaben erledigt werden, erfragt.

Die Reliabilität der Skala ist gut (Cronbachs $\alpha = .80$) und liegt deutlich über der Reliabilität der Skala in der Studie PaLea (3 Items, Cronbachs $\alpha = .70$). Für die Skalenbildung wurde das negativ formulierte Item umgepolt, so dass höhere Werte auf der Skala einem höheren Autonomieerleben entsprechen. Der Skalenmittelwert beträgt 4.1 (SD=1.1). Tabelle 19 stellt die Kennwerte der Skala und der Einzelitems dar.

Tabelle 19: Skala Autonomieerleben im Studium

Skala Selbstbestimmung/Autonomie im Studium Cronbachs $\alpha = .80$ (n=1914), Skalenmittelwert= 4.14, SD=1.14			
Intro im Fragebogen: Mein Masterstudium habe ich bisher folgendermaßen erlebt:			
Items	r_{it}	M (SD)	% trifft eher zu ³²
Ich kann mir meine Zeit selbst einteilen.	.63	4.41 (1.37)	76%
Ich habe die Gelegenheit, mich mit interessanten Inhalten intensiver zu beschäftigen.	.63	3.94 (1.48)	64%
Ich kann Aufgaben auf meine Art erledigen.	.66	4.14 (1.37)	70%
Ich fühle mich sehr fremdbestimmt.	.57*	2.94 (1.53)	36%

*Das negativ formulierte Item wurde bei der Skalenbildung umgepolt.

³² Anteil der Studierenden der die Antwortoptionen 4, 5 oder 6 angegeben hat

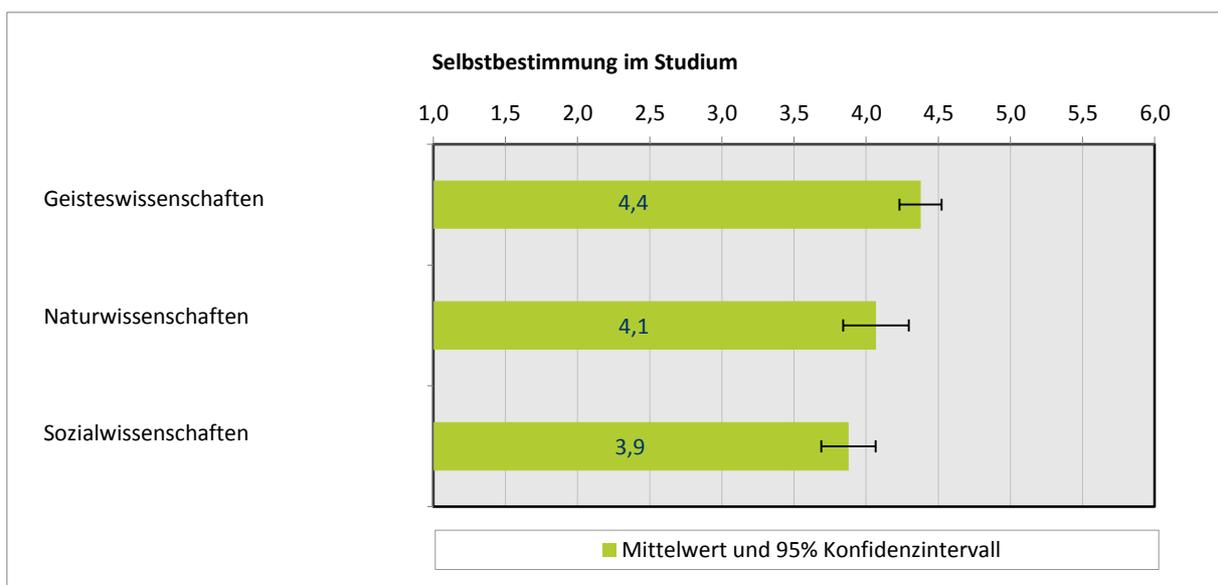
Die Ergebnisse auf Einzelitemebene zeigen, dass sich die überwiegende Mehrheit der Masterstudierenden im Studium als eher autonomieunterstützt wahrnimmt. Am höchsten ist die wahrgenommene Autonomie bei der zeitlichen Einteilung des Studiums (76% stimmen diesem Item eher zu), etwas geringer bei der Art, wie Aufgaben erledigt werden (70%) und vergleichsweise am geringsten ist die wahrgenommene Autonomie bei der Entscheidung darüber, was gelernt wird/welche Inhalte vertieft werden (64%). Etwas mehr als ein Drittel der Masterstudierenden (36%) fühlt sich im Studium sehr fremdbestimmt.

Interessanterweise ist bei dem Item „*Ich habe die Gelegenheit, mich mit interessanten Inhalten intensiver zu beschäftigen*“ die Zustimmungshäufigkeit mit 64 Prozent deutlich größer als bei dem zur Beurteilung des Studienaufbaus (der Studienordnungen) eingesetzten Item, das ähnlich lautet: *Wie zufrieden sind Sie mit... „Wahlmöglichkeiten im Studiengang/Möglichkeiten, eigene Interessenschwerpunkte zu setzen bzw. zu vertiefen“*. Hier lag die Zustimmungshäufigkeit lediglich bei 49 Prozent. Es ist zu vermuten, dass Studierende diese Frage eher als Beurteilung der Möglichkeit, sich mit interessanten Inhalten innerhalb der vorgegebenen Studienstruktur eingehender befassen zu können, verstanden haben, während die Frage nach Wahlmöglichkeiten im Studium einen breiteren Fokus (außerhalb der vorgegebenen Struktur, z.B. über affine Module) hat und möglicherweise auch die formalen Bescheinigung von Studienschwerpunkten umfasst.

Fächergruppenvergleich

Zwischen den drei Fächergruppen besteht ein signifikanter Unterschied in der wahrgenommenen Autonomie der Studierenden im Studium ($F=9.61$; $df_1=2$; $df_2=54.01$; $sign.=.000$). Die Fächergruppenzugehörigkeit klärt vier Prozent der Varianz in der wahrgenommenen Autonomie im Studium auf. Dieser Effekt bleibt auch nach Kontrolle für das Geschlecht und das Studienjahr der Befragten signifikant ($F=9.31$; $df_1=2$; $df_2=54.70$; $sign.=.000$). Der paarweise Vergleich zwischen den Fächergruppen zeigt, dass Studierende in den Geisteswissenschaften signifikant größere Autonomieunterstützung wahrnehmen als in den Sozialwissenschaften (vgl. Abbildung 39). Der Mittelwertunterschied entspricht 0.4 SD und damit einem kleinen bis mittleren Effekt.

Abbildung 39: Autonomieerleben im Studium: Fächergruppenvergleich



8.2.7 Belastungserleben im Studium

Zur Erfassung der Belastung durch das Studium wurden vier Items verwendet. Drei der Items wurden aus der Bachelorbefragung 2010 übernommen. Ein weiteres Item „*Es gibt Zeiten in denen mir das Studium über den Kopf wächst.*“ wurde aus der Skala Arbeitsüberlastung des Trierer Inventar zum chronischen Stress (Schulz et al 2004; Adaption für das Studium vgl. Nowakowski, 2010) übernommen.

Eine Faktorenanalyse zeigte, dass das Item „*Ich habe große Prüfungsangst*“ zwar auch auf der Dimension „Belastungserleben“ lädt, die Reliabilität der Skala verbessert sich jedoch von .83 auf .87 ohne das Item zur Erfassung von Prüfungsangst, so dass dieses für die Skalenbildung nicht berücksichtigt und als Einzelitem ausgewertet wurde. Offensichtlich geht Belastungsempfinden nicht unbedingt mit Prüfungsangst einher. In Tabelle 20 werden die Kennwerte für die Skala „Belastungserleben“ und die Einzelitems angegeben. Der Skalenmittelwert beträgt 3.6 (SD=1.4). Die Studierenden fühlten sich mehrheitlich eher stark belastet durch ihr Studium.

Tabelle 20: Skala Belastungserleben im Studium

Skala Belastungserleben im Studium Cronbachs $\alpha = .87$ (n=1904), Skalenmittelwert=3.64, SD= 1.44			
Items	r_{it}	M (SD)	% trifft eher zu³³
Ich habe in meinem Masterstudium ständig das Gefühl, unter großem Zeitdruck zu stehen.	.75	3.77 (1.61)	59%
Ich fühle mich durch mein Masterstudium insgesamt stark belastet.	.83	3.58 (1.56)	52%
Es gibt Zeiten in denen mir das Studium über den Kopf wächst.	.70	3.58 (1.65)	54%
Einzelitem			
Ich habe große Prüfungsangst.	-	2.75 (1.62)	31 %

Fächergruppenvergleich

Zwischen Fächergruppen besteht im Belastungserleben der Studierenden kein signifikanter Unterschied.

Vergleich zwischen den Studienjahren

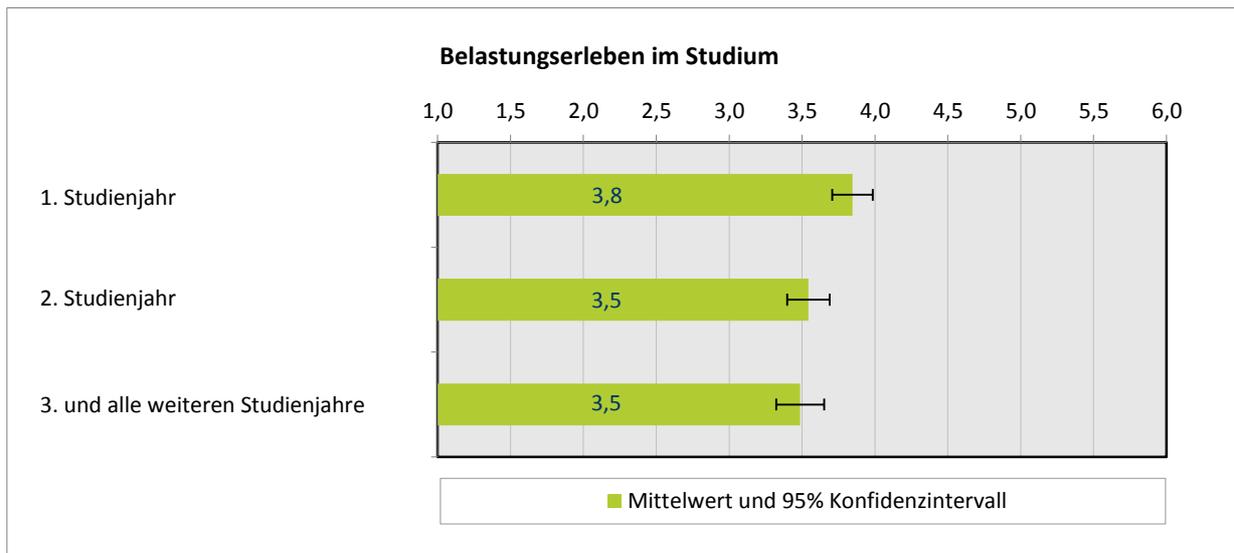
Zwischen den Studienjahren besteht ein signifikanter Unterschiede in der Belastungswahrnehmung ($F=12.61$; $df_1=2$; $df_2=1919.38$; $sign.= .000$) bei geringer Effektstärke ($R^2=.012$). Dieser Effekt bleibt auch bei Kontrolle der Fächergruppenzugehörigkeit und des Geschlechts signifikant ($F=12.47$; $df_1=2$; $df_2=1914,34$; $sign.= .000$). Paarweise Vergleiche zwischen den Studienjahren zeigen, dass Studierende im ersten Studienjahr eine signifikant höhere Belastung wahrnehmen als Studierende im zweiten sowie als Studierende im dritten (und weiteren) Studienjahr(en) (vgl. Abbildung 40). Die Mittelwertunterschiede in Höhe von jeweils 0.2 SD sind allerdings als kleine Effekte zu bezeichnen.

Vergleich mit Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010

Im Vergleich hierzu: Im Rahmen der Bachelorbefragung 2010 gaben 40 Prozent der Studierenden an, dass sie eher große Prüfungsangst haben.

³³ Anteil der Studierenden, der die Antwortoptionen 4, 5 oder 6 angegeben hat

Abbildung 40: Belastungserleben im Studium: Vergleich zwischen den Studienjahren



9. Lebenssituation der Masterstudierenden

Familiäre Verpflichtungen

4,7 Prozent der Masterstudierenden gaben an, dass in ihrem Haushalt Kinder leben, für deren Betreuung sie (mit)verantwortlich sind. Von diesen 4,7 Prozent haben nach eigenen Angaben 70 Prozent ein Kind, 28 Prozent zwei Kinder und zwei Prozent haben drei oder mehr Kinder (zu betreuen).

Die Frage, ob sie (mit)verantwortlich für die Pflege von pflegebedürftigen Angehörigen sind, haben 4,3 Prozent der Studierenden mit „ja“ beantwortet. Sowohl für Aufgaben der Pflege von Angehörigen als auch für die Betreuung von Kindern verantwortlich ist rund ein Prozent der Masterstudierenden.

Auf das Item „*Es ist für mich sehr schwierig, Studium und familiäre Verpflichtungen zu vereinbaren.*“ haben 76 Prozent derjenigen Studierenden, die sich um Kinder und/oder pflegebedürftige Angehörige kümmern, eine eher zutreffende Antwort gegeben (Antwortoptionen 4-6 auf 6-stufiger Skala von 1= „trifft nicht zu“ bis 6= „trifft völlig zu“).

Vergleich mit den Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010

Von den Bachelorstudierenden, die 2010 an der Freien Universität Berlin befragt wurden, gaben vier Prozent an, dass sie ein oder mehrere Kinder haben.

Erkrankung/Behinderung

Auf die Frage, ob sie eine Behinderung haben oder unter einer chronischen/psychischen Erkrankung leiden, haben 9,4 Prozent der Masterstudierenden mit „ja“ geantwortet. Von denjenigen, die hiervon betroffen sind, gaben auf die Frage, ob sie diese Behinderung/Erkrankung in ihrem Studium beeinträchtigt, 59 Prozent eine eher zutreffende Antwort (Antwortoptionen 4-6 auf 6-stufiger Skala von 1= „trifft nicht zu“ bis 6= „trifft völlig zu“).

Zum Vergleich: In der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Middendorff et al., 2012) gaben 14 Prozent der Studierenden eine gesundheitliche Beeinträchtigung an, die Hälfte davon ist laut Selbsteinschätzung der Studierenden mit einer Studienschwernis verbunden.

Vergleich mit den Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010

Von den Bachelorstudierenden, die 2010 an der Freien Universität Berlin befragt wurden, stimmten 24 Prozent der Frage eher zu (Antwortoptionen 5-8 auf 8-stufiger Antwortskala von 1= „trifft nicht zu“ bis 8= „trifft zu“), dass sie häufig krank sind bzw. psychische Probleme haben.

Erwerbstätigkeit

Einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit gehen nach eigenen Angaben 68,6 Prozent der Masterstudierenden nach, und zwar in einem Umfang von durchschnittlich 13,8 Stunden pro Woche der Vorlesungszeit (SD=6,5) und 17,0 Stunden pro Woche der vorlesungsfreien Zeit (SD=9,3). Das Item „*Es ist für mich sehr schwierig, Studium und Erwerbstätigkeit zu vereinbaren.*“ haben 52 Prozent derjenigen Masterstudierenden, die studienbegleitend erwerbstätig sind, als eher zutreffend (Antwortoptionen 4-6 auf 6-stufiger Skala von 1= „trifft nicht zu“ bis 6= „trifft völlig zu“) beantwortet.

Zum Vergleich: In der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Middendorff et al., 2012) gaben 72 Prozent der Studierenden im Masterstudium an, zumindest gelegentlich seit Beginn der Vorlesungszeit des Erhebungssemesters (SS 2012) einer Tätigkeit nachgegangen zu sein, mit der sie Geld verdienen. Vorbehaltlich

der etwas anderen Frageformulierung ist der Anteil erwerbstätiger Studierender im Masterstudium an der Freien Universität Berlin mit dem bundesweit ermittelten Anteil vergleichbar.

Vergleich mit den Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010

Von den Bachelorstudierenden, die 2010 an der Freien Universität Berlin befragt wurden, gaben 52 Prozent an, studiengleitend erwerbstätig zu sein, in einem ähnlichen Umfang wie die Studierenden in den Masterstudiengängen (im Bachelorstudium lag der Durchschnitt bei 13 Stunden während der Vorlesungszeit (SD=7.0) und 20 Stunden in der vorlesungsfreien Zeit (SD=11.6)).

Fächergruppenvergleich

Zwischen den drei Fächergruppen besteht ein signifikanter Unterschied hinsichtlich des Anteils studienbegleitend erwerbstätiger Studierender ($\chi^2=27.92$; $df=2$; $sign.=.000$). Dieser ist in den Fächergruppen der Geistes- und Sozialwissenschaften (jeweils 71%) deutlich höher als in den Naturwissenschaften (58%). Weiterhin besteht ein signifikanter Unterschied im Umfang der studienbegleitenden Erwerbstätigkeit ($F=4.38$; $df_1=2$; $df_2=47.10$; $sign.=.018$), der auch nach Kontrolle für das Geschlecht und Studienjahr signifikant bleibt ($F=4.18$; $df_1=2$; $df_2=47.27$; $sign.=.021$). In der Fächergruppe der Naturwissenschaften sind Studierende in einem geringeren zeitlichen Umfang während der Vorlesungszeit erwerbstätig ($M=12.7$ h; $SD=6.6$ h) als in den Geisteswissenschaften ($M=14.3$ h; $SD=6.6$ h) und in den Sozialwissenschaften ($M=14.1$ h; $SD=6.1$ h). Der Effekt ist allerdings eher gering ($d=0.25$). In Bezug auf den Umfang der Erwerbstätigkeit in der vorlesungsfreien Zeit unterscheiden sich erwerbstätige Studierende hingegen nicht zwischen den Fächergruppen.

Weiterhin zeigt sich – unter Kontrolle von Geschlecht und Fächergruppenzugehörigkeit – ein signifikanter Effekt des Studienjahres auf den Umfang der Erwerbstätigkeit während der Vorlesungszeit ($F=17.26$; $df_1=2$; $df_2=1280.74$; $sign.=.000$). Paarweise Vergleiche zwischen den Studienjahren zeigen, dass Studierende im dritten (sowie höheren) Fachsemester ($M=15.2$ h; $SD=6.8$ h) signifikant mehr arbeiten während der Vorlesungszeit als Studierende des ersten Studienjahres ($M=12.6$ h; $SD=6.0$ h). Dieser Unterschied entspricht einem kleinen bis mittleren Effekt ($d=0.4$).

10. Studienresultate

Gemäß dem Modell zur Erklärung von Studienerfolg, das für die Studierendenbefragungen an der Freien Universität Berlin entwickelt und weiterentwickelt wurde (vgl. Thiel et al., 2006, 2008, 2010), wird der Studienerfolg über die Studienzufriedenheit und die Abbruchneigung der Studierenden erhoben sowie über die im Studium erworbenen Kompetenzen. Im Bereich der Kompetenzen liegt der Fokus in der vorliegenden Befragung auf dem Erwerb forschungsbezogener Kompetenzen, die in allen Masterstudiengängen ein zentrales Qualifikationsziel darstellen. Hier wurde auch erhoben, ob die Studierenden nach Abschluss des Masterstudiums eher eine wissenschaftliche oder eher eine praktische Tätigkeit anstreben. Zusätzlich wurden mit der Masterbefragung erstmalig auch Studienleistungen als Indikatoren des Studienerfolgs erfasst.

10.1 Notendurchschnitt der bisher absolvierten Module

Der Durchschnitt der von den Studierenden bisher im Masterstudium erbrachten Studienleistungen³⁴ dient als ein möglichst objektives Maß für den Studienerfolg – zumindest innerhalb von Studiengängen –, das mit der vorliegenden Befragung über die Einschätzung der Studierenden erfasst wurde. Im Mittel gaben die Masterstudierenden einen Notendurchschnitt ihrer bisherigen Studienleistungen von 1.69 (SD=0.48) an.

Fächergruppenvergleich

Der Unterschied in den von den Studierenden berichteten Durchschnittsnoten zwischen den Fächergruppen ist signifikant ($F=9.73$; $df_1=2$; $df_2=61.09$; $sign.=.000$), auch bei Kontrolle von Geschlecht und Studienjahr ($F=9.78$; $df_1=2$; $df_2=62.84$; $sign.=.000$). Die Fächergruppenzugehörigkeit klärt 6,6 Prozent der Varianz in den berichteten Durchschnittsnoten der Studierenden im Masterstudium auf. Paarweise Vergleiche zwischen den Fächergruppen zeigen, dass Studierende der Fächergruppe der Geisteswissenschaften signifikant bessere Noten angeben ($M=1.56$, $SD=.39$) als Studierende der Sozialwissenschaften ($M=1.71$, $SD=.51$) und als Studierende der Naturwissenschaften ($M=1.87$, $SD=.51$). Der Unterschied in dem Notendurchschnitt der Studierenden zwischen den Geistes- und den Sozialwissenschaften beträgt 0.3 Standardabweichungseinheiten und entspricht einem kleinen Effekt. Der Unterschied zwischen Geistes- und Naturwissenschaften beträgt 0.7 SD und entspricht einem mittleren bis starken Effekt.

Die von den Studierenden angegebenen Durchschnittsnoten variieren im Vergleich zu den Einschätzungen der Studienbedingungen in einem deutlich größeren Ausmaß zwischen den Fächergruppen (6.6%) und sehr stark zwischen Studiengängen innerhalb von Fächergruppen (16.0%), was auf Unterschiede in den Bewertungsmaßstäben zwischen Studiengängen und zwischen Fachkulturen hinweist.

³⁴ Hier wurde eine ungefähre Einschätzung der Durchschnittsnote der bisher erbrachten Studienleistungen erfragt.

10.2 Selbsteinschätzung der eigenen Studienleistungen

Die Selbsteinschätzung der eigenen Studienleistungen im Vergleich zur sozialen Referenzgruppe (die KommilitonInnen) einerseits sowie zu eigenen Erwartungen und Ansprüche andererseits stellt ein subjektives Maß für den Erfolg im Studium dar. Aus der Skala „Leistungserwartung/Leistungsvergleich/Abbruchintention“ der Studie TOSCA (Köller, Waterman, Trautwein & Lüdke, 2004) wurden sechs von ursprünglich 19 Items übernommen, die die Studierenden auf 6-stufigen Antwortskalen von 1=„trifft gar nicht zu“ bis 6= „trifft völlig zu“ einschätzen sollten.

Tabelle 21: Skala Studienleistungen

Skala Studienleistungen Cronbachs $\alpha = .81$ (n=1905), Skalenmittelwert= 3.86, SD= 1.06			
Introtext im Fragebogen: Wie schätzen Sie die von Ihnen bisher im Masterstudium erbrachten Studienleistungen ein?			
Items	r_{it}	M (SD)	% trifft eher zu³⁵
Meine Studienleistungen entsprechen meinen eigenen Ansprüchen.	.61	4.10 (1.41)	71%
Meine Leistungen sind besser als ich ursprünglich erwartet hatte.	.38	3.21 (1.56)	40%
Ich gehöre zu den besten Studierenden meines Semesters.	.74	3.45 (1.52)	51%
Im Vergleich zu meinen KommilitonInnen habe ich bessere Studienleistungen erbracht.	.67	3.48 (1.40)	52%
Ich habe nicht erwartet, dass ich mich mit dem Studium so schwer tun würde.	.51*	2.53 (1.51)	26%
Um mit meinen KommilitonInnen mithalten zu können, müsste ich mich mehr anstrengen.	.51*	2.81 (1.46)	31%

*Die beiden negativ formulierten Items wurden bei der Skalenbildung umgepolt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die sechs Items eine gute Reliabilität aufweisen (Cronbachs $\alpha = .81$). Der Skalenmittelwert beträgt 3.9 (SD=1.1) (vgl. Tabelle 21). Rund 70 Prozent der Studierenden gaben an, dass ihre Studienleistungen ihren Ansprüchen entsprechen. Rund die Hälfte der Studierenden gab an, im Vergleich zu ihren KommilitonInnen eher bessere und die andere Hälfte gab an, eher schlechtere Studienleistungen als ihre KommilitonInnen erzielt zu haben. Da die Selbstsicht auf die Studienleistungen vorrangig durch soziale Vergleiche mit den Studierenden desselben Studiengangs beeinflusst wird, sind die Unterschiede zwischen den Studiengängen innerhalb von Fächergruppen (3.3%) sowie zwischen den Fächergruppen (0.4%) erwartungsgemäß gering und zwischen den Fächergruppen nicht signifikant. Die Selbsteinschätzung der Studienleistungen stellt jedoch ein wichtiges subjektives Maß für den Studienerfolg dar.

10.3 Erwerb von forschungsbezogenen Kompetenzen (Selbsteinschätzung)

In Ermangelung einer Möglichkeit, im Rahmen von Studierendenbefragungen objektive Daten zu forschungsbezogenen Kompetenzen zu erhalten, wurde auf Items zur Selbsteinschätzung recurriert. Diese Items wurden im Wortlaut analog zu den Items, die zur Erfassung eigener Forschungserfahrungen im Studium (Research-Based-Teaching, vgl. Kap. 6.4.3) formuliert. Zur Einschätzung der eigenen forschungsbezogenen Kompetenzen standen den Studierenden 6-stufige Antwortskalen von 1= „trifft gar nicht zu“ bis 6= „trifft völlig zu“ zur Verfügung.

³⁵ Anteil der Studierenden der die Antwortoptionen 4, 5 oder 6 angegeben hat

Eine explorative Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, Rotationsverfahren: Varimax) zeigte, dass sich die 10 Items nach dem Eigenwertkriterium zwei Subskalen zuordnen lassen: eine Skala bildet Kompetenzen der theoretischen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit einem Forschungsgegenstand ab: Literaturrecherche, Zusammenfassung des Forschungsstands sowie die Ableitung einer Forschungsfrage/Hypothese (3 Items, Cronbachs $\alpha=.84$). Die andere Skala bündelt Items, die Kompetenzen des Arbeitens mit Daten/Quellen/Texten/Artefakten betreffen sowie die Dokumentation und Präsentation der Ergebnisse (7 Items, Cronbachs $\alpha=.90$).

Tabelle 22: Skala forschungsbezogene Kompetenzen

Skala Forschungsbezogene Kompetenzen 1: Theoretische Vorbereitung einer Studie Cronbachs $\alpha = .84$ (n= 1900), Skalenmittelwert= 4.70, SD=.97				
Intro im Fragebogen: Die folgenden Fragen beziehen sich auf die forschungsbezogenen Kompetenzen, die Sie im Rahmen Ihres Studiums erworben haben.				
Items	Faktorladung	r_{it}	M (SD)	% trifft eher zu ³⁶
Ich sehe mich in der Lage...				
... zu einem Thema meines Studienfachs den Forschungsstand kohärent zusammenzufassen.	.87	.77	4.98 (1.06)	91%
... zu einem Thema meines Studienfachs eine Literaturrecherche zu Theorie- und Forschungsstand durchzuführen.	.87	.71	5.35 (.92)	95%
... auf der Grundlage des Forschungsstands sowie theoretischer Überlegungen eine Forschungsfrage/Hypothese zu entwickeln.	.70	.65	4.78 (1.14)	88%
Skala Forschungsbezogene Kompetenzen 2: Datenerhebung, -auswertung und Ergebnisdokumentation Cronbachs $\alpha = .90$ (n=1900), Skalenmittelwert= 5.04, SD= .91				
Items	Faktorladung	r_{it}	M (SD)	% trifft eher zu
Ich sehe mich in der Lage...				
... zur Beantwortung einer Forschungsfrage ein Untersuchungsdesign/einen Forschungsansatz/ einen Versuchsaufbau zu wählen u. zu begründen.	.68	.72	4.48 (1.28)	80%
... zu Forschungszwecken Daten zu erheben/sammeln, Quellen zu erschließen, Proben zu nehmen, Experimente oder Simulationen durchzuführen oder Artefakte zu extrahieren.	.80	.68	4.52 (1.40)	79%
... zu Forschungszwecken Daten/Quellen/Texte/Artefakte mit fachspezifischen Methoden auszuwerten/zu analysieren.	.82	.74	4.61 (1.28)	83%
... eigene Forschungsbefunde nach wissenschaftlichen Standards in einem Forschungsbericht zu dokumentieren.	.73	.69	4.64 (1.27)	82%
... eigene Forschungsergebnisse angemessen zu interpretieren und Schlussfolgerungen zu ziehen.	.75	.78	4.86 (1.08)	89%
... eigene Forschungsbefunde nach wissenschaftlichen Standards zu präsentieren (Vortrag, Poster ...).	.64	.65	4.99 (1.04)	91%
... die Grenzen des eigenen Forschungsansatzes zu reflektieren.	.68	.72	4.80 (1.04)	87%

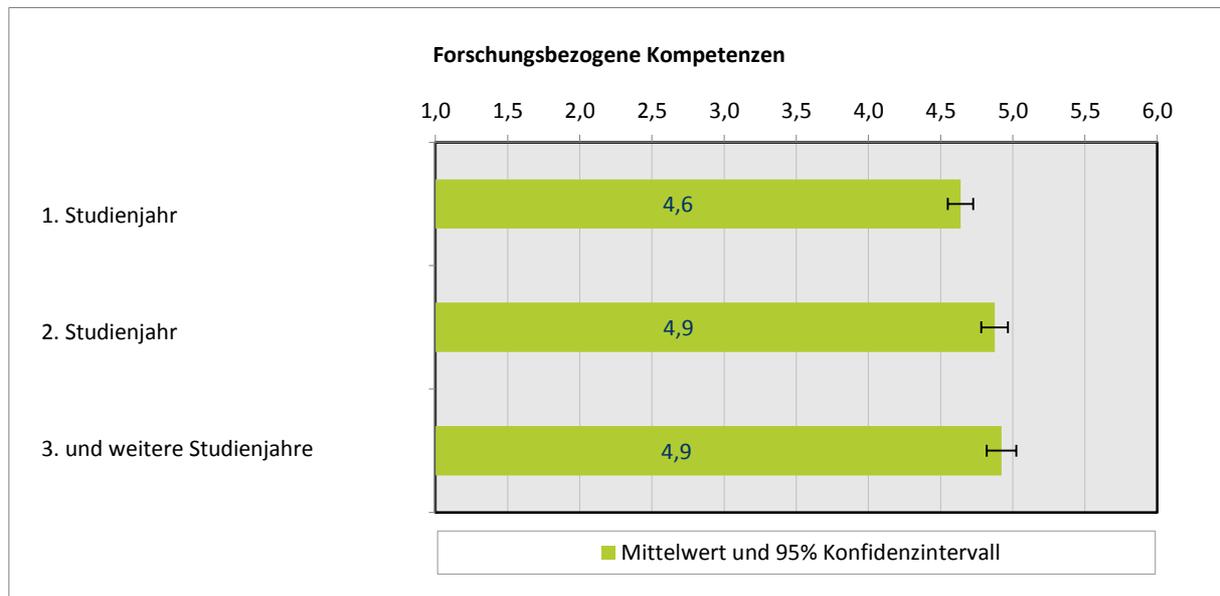
Alle 10 Items weisen ebenfalls eine sehr hohe Reliabilität auf (Cronbachs Alpha=.92). Betrachtet man alle Items als eine Skala, so resultiert ein Skalenmittelwert von 4.80 (SD=.89). Für die folgende Analyse wurde Mittelwert der Gesamtskala verwendet.

³⁶ Anteil der Studierenden der die Antwortoptionen 4, 5 oder 6 angegeben hat

Vergleich zwischen Studienjahren

Es zeigt sich erwartungsgemäß ein signifikanter Unterschied in den Forschungskompetenzen der Masterstudierenden zwischen den Studienjahren ($F=23.74$; $df_1=2$; $df_2=1926.57$; $sign.=.000$). Durch die Variable „Studienjahr“ werden knapp drei Prozent der Varianz in den subjektiv eingeschätzten forschungsbezogenen Kompetenzen aufgeklärt. Dieser Effekt bleibt auch nach Kontrolle für die Fächergruppenzugehörigkeit und das Geschlecht der Befragten signifikant ($F=23.58$; $df_1=1$; $df_2=1907.23$; $sign.=.000$). Paarweise Vergleiche zwischen den Studienjahren zeigen, dass Studierende im zweiten und dritten (sowie höheren) Studienjahr(en) signifikant höhere forschungsbezogene Kompetenzen angeben als Studierende des ersten Studienjahres (vgl. Abbildung 41). Die Mittelwertunterschiede betragen jeweils 0.3 Standardabweichungseinheiten und sind damit als kleine bis mittlere Effekte zu bezeichnen.

Abbildung 41: Selbsteinschätzung forschungsbezogener Kompetenzen differenziert nach Studienjahren



Dieser Unterschied zwischen den Studienjahren zeigt sich gleichermaßen auch für die beiden Subskalen „Kompetenzen der theoretischen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit einem Forschungsgegenstand“ ($F=16.67$; $df_1=2$; $df_2=1914.98$; $sign.=.000$) und „Kompetenzen des Arbeitens mit eigenen Daten“ ($F=22.34$; $df_1=2$; $df_2=1915.26$; $sign.=.000$). Studierende im zweiten und dritten Studienjahr geben jeweils signifikant höhere Kompetenzen an als Studierenden des ersten Studienjahres.

Fächergruppenvergleich

Zwischen den Fächergruppen besteht kein signifikanter Unterschied in den von den Studierenden berichteten Forschungskompetenzen, weder in Bezug auf Kompetenzen der theoretischen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit einem Forschungsgegenstand, noch in Bezug auf Kompetenzen des Arbeitens mit eigenen Daten/Quellen/Texten/Artefakten.

10.4 Studienzufriedenheit und Abbruchneigung

Als weitere Indikatoren des Studienerfolgs wurden neben den Studienleistungen und den forschungsbezogenen Kompetenzen der Studierenden – wie in den Befragungen der Bachelorstudierenden – die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrem Studium und ihre Abbruchneigung erfasst. Die Items wurden weitgehend aus der Bachelorbefragung 2010 übernommen. Für die Erfassung der Abbruchneigung wurde ein Item aus der Studie TOSCA (Skalenhandbuch, Welle 2) neu hinzugefügt: „*Ich habe schon öfter daran gedacht, mein Studium abzubrechen.*“, um drei Items anzubieten, die eine abgestufte Ernsthaftigkeit der Abbruchgedanken erfassen.

Die Ergebnisse zeigen gute Reliabilitäten beider Skalen (Cronachs $\alpha = .83$ und $.76$). Der Skalenmittelwert beträgt für die Studienzufriedenheit 4.2 (SD=1.4) und für die Abbruchneigung 2.0 (SD=1.2). Die Ergebnisse auf Einzelitemebene zeigen (vgl. Tabelle 23), dass drei Viertel der Studierenden in den Masterstudiengängen mit ihrem Studium eher zufrieden sind, ein Viertel einen Abbruch bzw. Wechsel des Studienfachs schon öfter in Erwägung gezogen haben und rund ein Fünftel diesen bei einer guten Alternative zum jetzigen Studium realisieren würde. Der Anteil ernsthafter Abbruchneigung unter den Masterstudierenden liegt bei sechs Prozent.

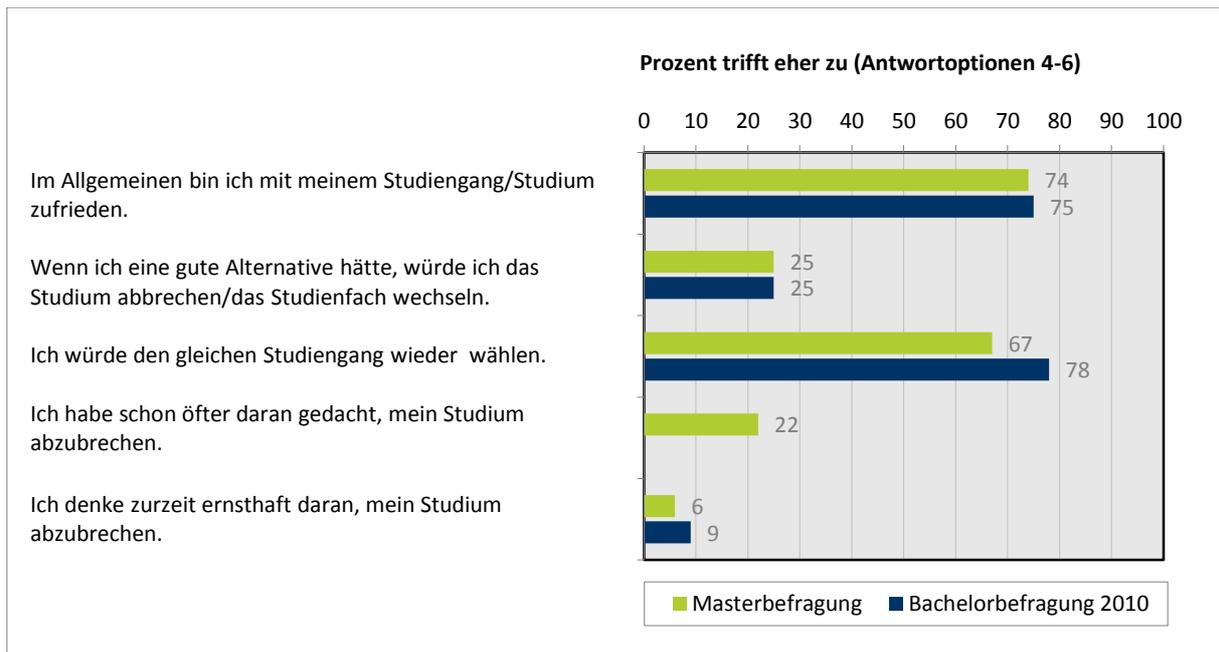
Tabelle 23: Skalen Studienzufriedenheit und Abbruchneigung

Skala Studienzufriedenheit Cronbachs $\alpha = .83$. (n= 1984), Skalenmittelwert=4.18; SD=1.39			
Items	r_{it}	M (SD)	% trifft eher zu
Im Allgemeinen bin ich mit meinem Studiengang/Studium zufrieden.	-	4.24 (1.35)	74%
Ich würde den gleichen Masterstudiengang wieder wählen.	-	4.11 (1.65)	67%
Skala Abbruchneigung Cronbachs $\alpha = .76$ (n= 1983), Skalenmittelwert=1.97; SD=1.17			
Items	r_{it}	M (SD)	% trifft eher zu
Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich das Masterstudium abbrechen/das Studienfach wechseln.	.60	2.40 (1.64)	25%
Ich habe schon öfter daran gedacht, mein Studium abzubrechen.	.67	2.15 (1.57)	22%
Ich denke zurzeit ernsthaft daran, mein Masterstudium abzubrechen.	.59	1.36 (.96)	6%

Vergleich zu den Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010

Im Vergleich zu den Ergebnissen der Bachelorbefragung sind sowohl die Studienzufriedenheit als auch die Abbruchneigung ähnlich stark ausgeprägt (vgl. Abbildung 42). Etwas seltener als die 2010 befragten Bachelorstudierenden gaben Masterstudierende an, dass sie den gleichen Studiengang wieder wählen würden.

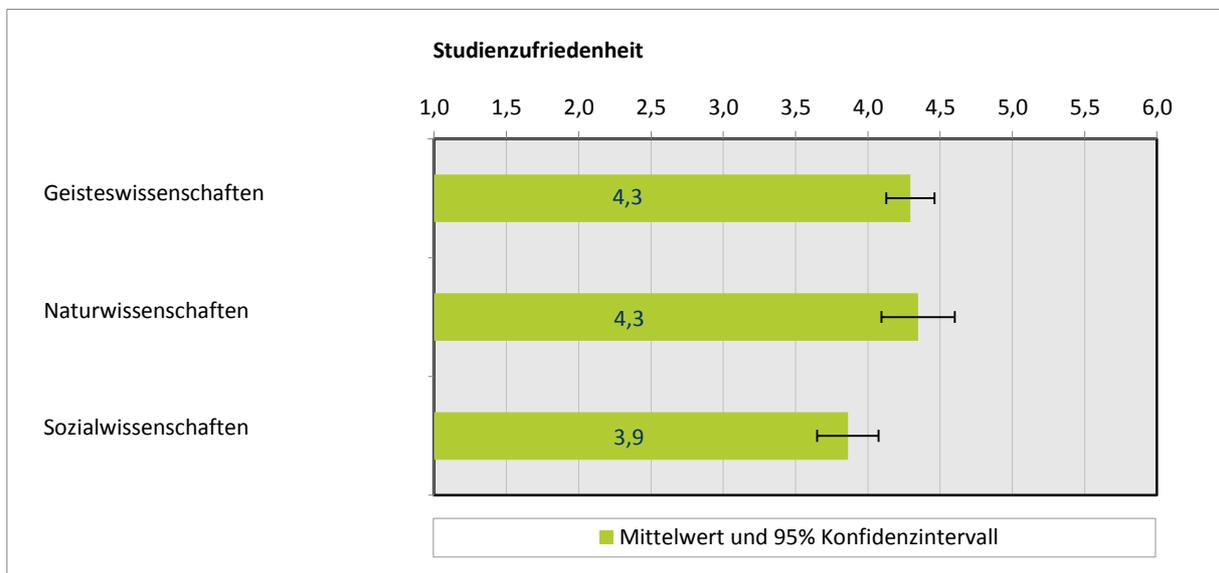
Abbildung 42: Studienzufriedenheit: Vergleich mit den Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010



Fächergruppenvergleich

Zwischen den Fächergruppen besteht ein signifikanter ($F=6.25$; $df_1=2$; $df_2=51.74$; $sign.=.004$) Unterschied in der Zufriedenheit der Studierenden insgesamt mit ihrem Masterstudium. Die Fächergruppenzugehörigkeit klärt zwei Prozent der Varianz in der Studienzufriedenheit auf. Dieser Effekt bleibt auch nach Kontrolle für das Studienjahr und Geschlecht der Befragten signifikant ($F=6.40$; $df_1=2$; $df_2=52.99$; $sign.=.003$).

Abbildung 43: Studienzufriedenheit: Fächergruppenvergleich



Paarweise Vergleiche zwischen den Fächergruppen zeigen, dass Studierende der Sozialwissenschaften signifikant unzufriedener sind mit ihrem Studium/ihrer Studienwahl als Studierende der Geistes- und der Naturwissenschaften (vgl. Abbildung 43). Die Mittelwertunterschiede zwischen den Fächergruppen der Naturwissenschaften und der Sozialwissenschaften (0.4 SD), sowie zwischen den Fächergruppen der Geistes- und der Sozialwissenschaften (0.3 SD) sind als kleine bis mittlere Effekte zu bezeichnen.

In Bezug auf die Abbruchneigung der Studierenden zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Fächergruppen. Das Item „*Ich denke zurzeit ernsthaft daran, mein Masterstudium abzubrechen.*“ haben sieben Prozent der Studierenden in den Geisteswissenschaften, sechs Prozent der Studierenden in den Naturwissenschaften und fünf Prozent der Studierenden in den Sozialwissenschaften als eher zutreffend (Antwortoptionen 4-6) eingeschätzt. Obwohl Studierende der Sozialwissenschaften signifikant unzufriedener sind als Studierende der anderen beiden Fächergruppen, geben sie keine höhere Abbruchneigung an.

Vergleich zwischen Studienjahren

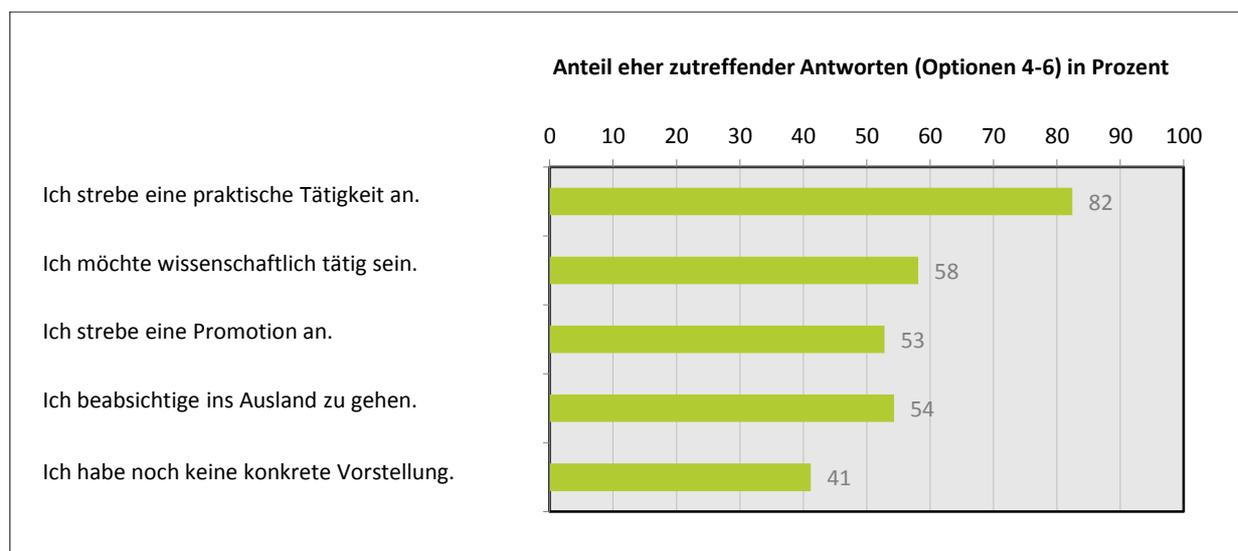
Die Studienzufriedenheit unterscheidet sich in Abhängigkeit von dem Studienjahr signifikant ($F=7.38$; $df_1=2$; $df_2=1915.94$; $sign.=.001$). Der Unterschied bleibt auch nach Kontrolle für das Geschlecht und die Fächergruppe der Befragten signifikant ($F=7.57$; $df_1=2$; $df_2=1915.61$; $sign.=.001$). Paarweise Vergleiche zwischen den Studienjahren zeigen, dass die Zufriedenheit von Studierenden im ersten Studienjahr (Mittelwert=4.31; $SD=1.38$) signifikant größer ist als die Zufriedenheit von Studierenden im dritten (und weiteren) Studienjahr(en) (Mittelwert=4.00, $SD=1.47$). Es handelt sich hierbei um einen kleinen Effekt ($d=0.22$). Zum zweiten Studienjahr (Mittelwert=4.19; $SD=1.36$) zeigt sich kein signifikanter Unterschied.

10.5 Zukunftspläne der Masterstudierenden

Die Masterstudierenden wurden abschließend zu ihren beruflichen Plänen für die Zeit nach dem Masterstudium befragt. Alle in Abbildung 44 dargestellten Items sollten von den Studierenden auf einer 6-stufigen Antwortskala von 1= „trifft gar nicht zu“ bis 6= „trifft völlig zu“ eingeschätzt werden.

Neben einem sehr hohen Anteil von 82 Prozent der Studierenden, die eine praktische Tätigkeit anstreben, liegt auch der Anteil derjenigen, die eine wissenschaftliche Tätigkeit (58%) bzw. Promotion (53%) anstreben bei jeweils knapp über der Hälfte der Studierenden. Weiterhin gaben rund 40 Prozent der Studierenden an, noch keine konkrete Vorstellung davon haben, was sie nach dem Masterstudium machen wollen (vgl. Abbildung 44).

Abbildung 44: Pläne für die Zeit nach dem Masterstudium



Typenbildung

Basierend auf ihrem Antwortmuster in allen Items zur Erfassung der Zukunftspläne (mit Ausnahme der Absicht ins Ausland zu gehen³⁷) wurden die Studierenden mit Hilfe einer latenten Klassenanalyse (mit dem Programm Mplus) in homogene Subgruppen eingeteilt. Die Anzahl der Klassen, mit Hilfe derer das Antwortmuster am besten abgebildet werden kann, wurde über Modellvergleiche ermittelt: Es wurden Modelle mit 2 bis 6 Klassen verglichen. Basierend auf der inhaltlichen Interpretierbarkeit der verschiedenen Lösungen und dem Vergleich statistischer Indizes der Datenanpassung der Modelle fiel die Entscheidung für eine 4-Klassen-Lösung. Die mittleren Klassenzuordnungswahrscheinlichkeiten liegen mit 87 bis 93 Prozent in einem hohen Bereich, was auf eine gute Trennung der Klassen hinweist.

Abbildung 45: Pläne für die Zeit nach dem Masterstudium: Ergebnisse der latenten Klassenanalyse

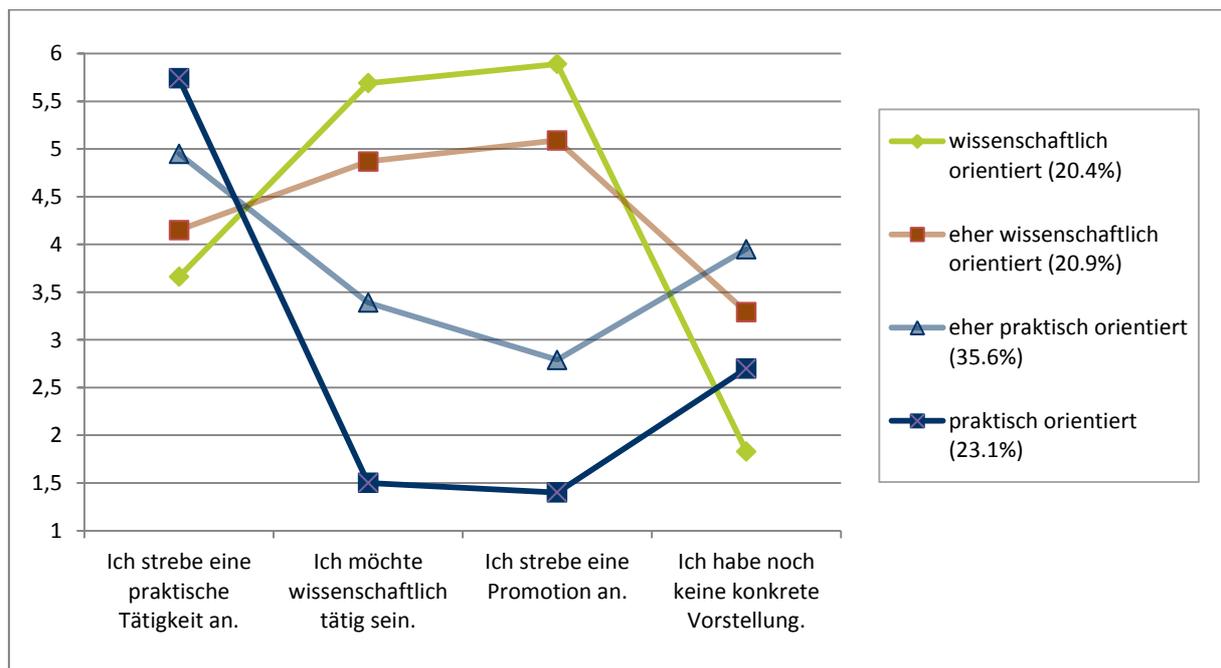


Abbildung 45 zeigt für die 4-Klassenlösung die Klassengrößen und das Profil/Antwortmuster (Gruppenmittelwert) für die einzelnen Klassen. Basierend auf dem Antwortmuster wurden die Klassen als „wissenschaftlich orientiert“, „eher wissenschaftlich orientiert“, „eher praktisch orientiert“ und „praktisch orientiert“ bezeichnet.

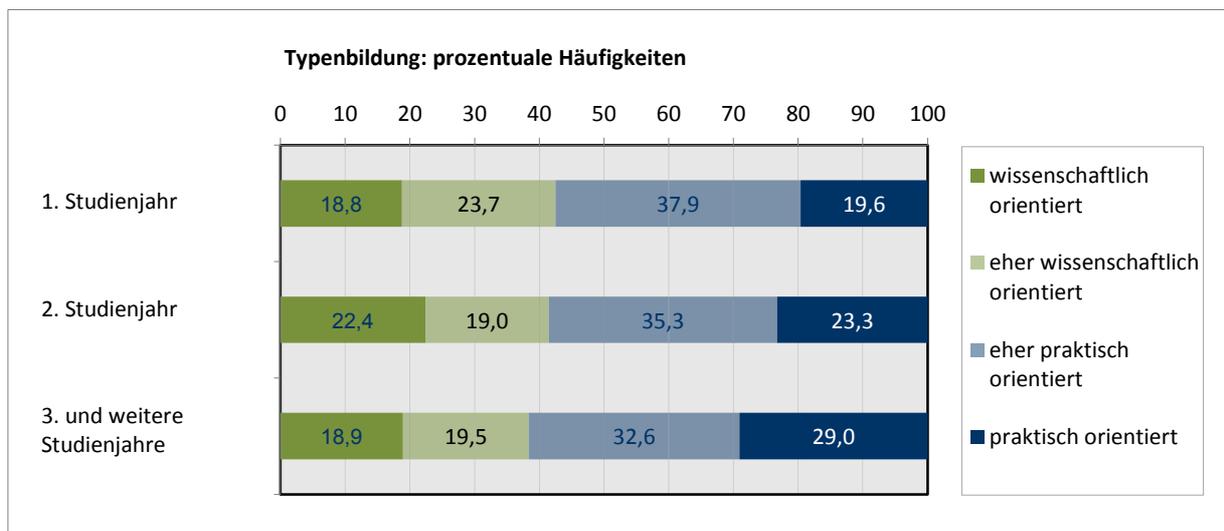
Der Gruppe der „wissenschaftlich Orientierten“ ließen sich 20,4 Prozent der Studierenden in den Masterstudiengängen zuordnen, der Gruppe der „praktisch Orientierten“ 23,1 Prozent. Weiterhin ließen sich zwei Typen identifizieren, die dazwischen liegen und sich als eher wissenschaftlich bzw. eher praktisch orientiert beschreiben lassen. Neben Mittelwertunterschieden in den zur Klassifizierung in praktische versus wissenschaftliche Orientierung verwendeten Variablen zeichnen sich diese beiden Gruppen auch durch eine größere Unsicherheit bezüglich ihrer Entscheidung aus (höhere Mittelwerte auf der Variablen „Ich habe noch keine konkrete Vorstellung.“). Diese beiden Gruppen sind: „eher wissenschaftlich Orientierte“ (20,9%) und „eher praktisch Orientierte“ (35,6%).

³⁷. Hier ist aufgrund der Frageformulierung nicht zu trennen zwischen Studierenden, die eine Beschäftigung im Ausland anstreben und denjenigen, die nach dem Studium eine Auslandsreise oder ein Praktikum im Ausland planen.

Vergleich zwischen Studienjahren

Man würde nun erwarten, dass Studierende in der Anfangsphase ihres Masterstudiums häufiger noch unsicher sind, ob sie nach Studienabschluss eher in wissenschaftlichen oder praktischen Berufsfeldern tätig sein möchten. Ein Vergleich der Größe der vier Gruppen differenziert nach Studienjahren zeigt (vgl. Abbildung 46), dass erwartungsgemäß die beiden Gruppen „eher wissenschaftlich orientiert“ und „eher praktisch orientiert“ im ersten Studienjahr größer sind als in den folgenden und entsprechend im zweiten und dritten Studienjahr die Gruppen der klar wissenschaftlich und der klar praktisch Orientierten stärker besetzt sind. Der Unterschied in der Häufigkeit der Typen zwischen dem ersten und zweiten Studienjahr ist zwar knapp signifikant ($\chi^2=8.38$; $df=3$; $sign.=.039$) aber sehr klein.

Abbildung 46: Wissenschaftliche versus praktische Orientierung: Vergleich zwischen Studienjahren

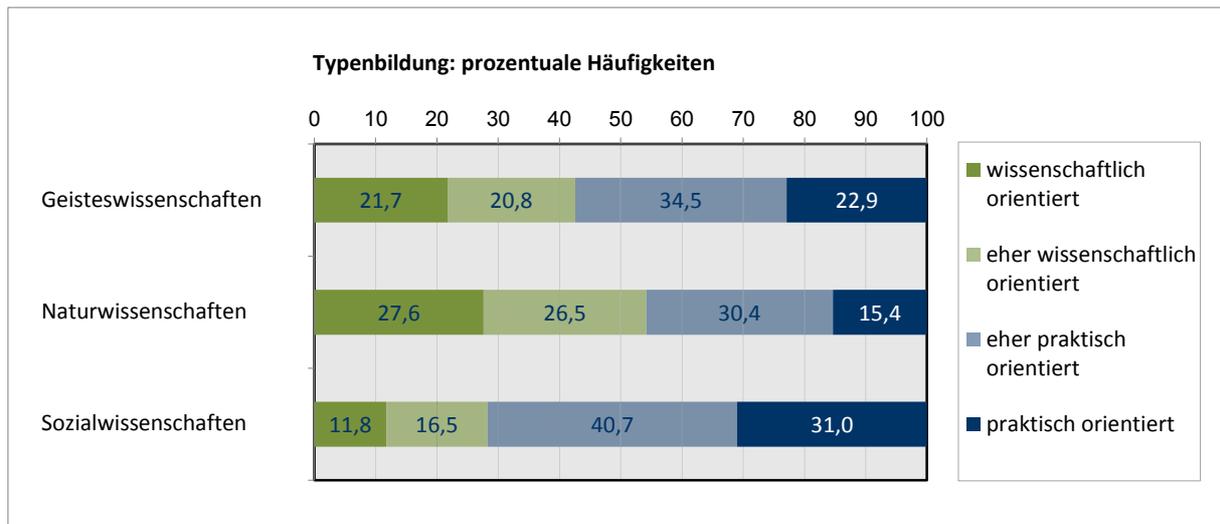


Studierende im dritten Studienjahr und in höheren Studienjahren lassen sich häufiger der Gruppe der praktisch Orientierten und seltener der Gruppe der wissenschaftlich Orientierten zuordnen als Studierende des zweiten Studienjahres. Dieser Unterschied ist allerdings nicht signifikant. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass Studierende, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben, ihr Studium zügiger abschließen und damit in der Gruppe derjenigen, die die Regelstudienzeit überschritten haben, seltener vertreten sind.

Fächergruppenvergleich

Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den drei Fächergruppen in Bezug auf die wissenschaftliche versus praktische Orientierung der Masterstudierenden ($\chi^2=82.64$; $df=6$; $sign.=.000$). Paarweise Vergleiche zeigen folgende signifikante Unterschiede zwischen den Fächergruppen: In den Sozialwissenschaften ist der Anteil der Studierenden, die eher oder sicher eine wissenschaftliche Tätigkeit anstreben, deutlich geringer als in den beiden anderen Fächergruppen (und entsprechend ist der Anteil der praktisch Orientierten deutlich größer). In den Naturwissenschaften ist der Anteil der Studierenden, die eher oder sicher eine wissenschaftliche Tätigkeit anstreben deutlich größer und der Anteil derjenigen, die eine praktische Tätigkeit anstreben deutlich geringer als in den anderen Fächergruppen (vgl. Abbildung 47).

Abbildung 47: Wissenschaftliche versus praktische Orientierung: Fächergruppenvergleich



11. Modell zur Erklärung von Studienzufriedenheit

Ziel der folgenden Analysen ist es, den Einfluss von Variablen aus den verschiedenen mit dem Modell zur Erklärung von Studienerfolg (vgl. Abbildung 1) erfassten Bereichen (Eingangsvoraussetzungen und Lebensbedingungen der Studierenden sowie Studienbedingungen) auf die Zufriedenheit von Studierenden zu ermitteln. Welches sind signifikante Prädiktorvariablen für die Studienzufriedenheit?

Zur Erklärung der Studienzufriedenheit wurden Regressionsanalysen unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur der Daten berechnet. Es wurden vier Modelle verglichen, in die sukzessive Variablen aus den einzelnen Blöcken des Modells eingebracht wurden: Zunächst wurde der Einfluss der Eingangsvoraussetzungen der Studierenden untersucht (Geschlecht, Ort/Hochschultyp des Bachelorabschlusses, Note der Hochschulzugangsberechtigung, durchschnittlicher Umfang der Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit, der Hochschulabschluss der Eltern als Indikator für den familiären Bildungshintergrund und der Migrationshintergrund (operationalisiert als: der/die Studierende oder beide Eltern sind im Ausland geboren)) sowie der Einfluss des Fachsemesters und der Fächergruppe. Anschließend wurden schrittweise Variablen, die Studienbedingungen abbilden (Studienprozess- und Studienstrukturvariablen), mit in die Analyse einbezogen. Die Analyse wurde nicht mit Ziel einer möglichst umfassenden Erklärung der Studienzufriedenheit durchgeführt, sondern gezielt, um die Frage beantworten zu können, welche Rolle den Studienbedingungen für die Studienzufriedenheit zukommt, nachdem für den Einfluss von Eingangsvoraussetzungen statistisch kontrolliert wurde. Die Ergebnisse der vier Modelle werden in Tabelle 24 dargestellt.

Modell 1 berücksichtigt nur soziodemographische und studienbezogene Variablen als Prädiktoren der Studienzufriedenheit. Dieses Modell zeigt, dass Studierende, die ihren Bachelorabschluss an einer anderen Universität in Deutschland oder an einer Fachhochschule erworben haben, jeweils signifikant unzufriedener sind mit ihrem Masterstudium als diejenigen, die ihren Bachelorabschluss an der Freien Universität Berlin erworben haben (Referenzkategorie). Weiterhin sind Studierende in den Fächergruppen³⁸ der Geisteswissenschaften und der Naturwissenschaften jeweils signifikant zufriedener mit ihrem Studium als Studierende in den Sozialwissenschaften (Referenzkategorie). Die Studienzufriedenheit sinkt mit steigendem Fachsemester³⁹. Der durchschnittliche Umfang der Erwerbstätigkeit in Stunden pro Woche der Vorlesungszeit, das Geschlecht, der Bildungshintergrund (operationalisiert über den Hochschulabschluss der Eltern) und der Migrationshintergrund (der/die Studierende und/oder beide Eltern sind im Ausland geboren) sowie die Note der Hochschulzugangsberechtigung haben keinen signifikanten Einfluss auf die Studienzufriedenheit. Die genannten soziodemographischen und studienbezogenen Prädiktoren klären knapp sechs Prozent der Studienzufriedenheit auf.

Modell 2 berücksichtigt zusätzlich Variablen, die das Ausmaß einer an den eigenen Interessen und dem Vorwissen orientierten Studienwahl abbilden. Berücksichtigt wurden das fachbezogene Vorwissen der Studierenden über die subjektive Einschätzung der Vorbereitung durch das Bachelor- auf das Masterstudium sowie das Fachinteresse der Studierenden. Die Variable „Top Priorität“ bildet den Wunsch der Studierenden ab, genau diesen Studiengang an der Freien Universität Berlin zu studieren, gibt also zusätzlich Auskunft über die Sicherheit der Studienwahl. Diese Variablen haben erwartungsgemäß einen signifikanten positiven Einfluss auf die Zufriedenheit der Studierenden. Die Ergebnisse zeigen weiterhin, dass sich bei Berücksichtigung dieser Variablen Studierende der drei Fächergruppen nicht mehr signifikant in ihrer Studienzufriedenheit unterscheiden. Die in Modell zwei zusätzlich berücksichtigten Prädiktoren klären weitere 17 Prozent der Varianz der Studienzufriedenheit auf.

Modell 3 zeigt, dass die Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden, die didaktische Qualität der Lehre und das Studienklima einen signifikanten zusätzlichen Einfluss auf die Studienzufriedenheit haben. Weiterhin zeigt dieses Modell, dass unter Berücksichtigung der individuellen Beurteilungen dieser

³⁸ Die Fächergruppenzuordnung ist in Tabelle 1 dargelegt.

³⁹ Vgl. hierzu die Befunde in Kap. 10.4.

Studienprozessvariablen (der Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden, der Lehrqualität und des Studienklimas) die Unterschiede in der Vorbereitung durch das Bachelorstudium nicht mehr ins Gewicht fallen (Studierende schätzen die Lehrqualität dann gut ein, wenn sie dort abgeholt werden, so sie stehen). Die in Modell drei zusätzlich berücksichtigten Prädiktoren klären weitere 21 Prozent der Varianz der Studienzufriedenheit auf.

Modell 4 zeigt, dass neben den in *Modell 3* untersuchten Studienprozessvariablen auch strukturelle Variablen (auf der Ebene von Studienordnungen) wie Aufbau und Struktur der Studiengänge und Wahlmöglichkeiten der Studierenden einen signifikanten Einfluss auf ihre Studienzufriedenheit haben. Die beiden zusätzlich berücksichtigten Prädiktoren klären weitere 12 Prozent der Varianz der Studienzufriedenheit auf.

Insgesamt konnten rund 56 Prozent der Varianz in den Einschätzungen der Studienzufriedenheit durch die genannten Variablen (Modell 4) aufgeklärt werden. Die untersuchten soziodemographischen Variablen sowie der Umfang studienbegleitender Erwerbstätigkeit haben keinen signifikanten Einfluss auf die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrem Studium. Die untersuchten Studienbedingungsvariablen haben auch unter Kontrolle der soziodemographischen Variablen und der Erwerbstätigkeit der Studierenden einen signifikanten Einfluss auf die Studienzufriedenheit und stellen damit zentrale Ansatzpunkte für die Qualitätsentwicklung dar.

Tabelle 24: Ergebnisse der Mehrebenenanalysen zur Erklärung der Studienzufriedenheit im Masterstudium

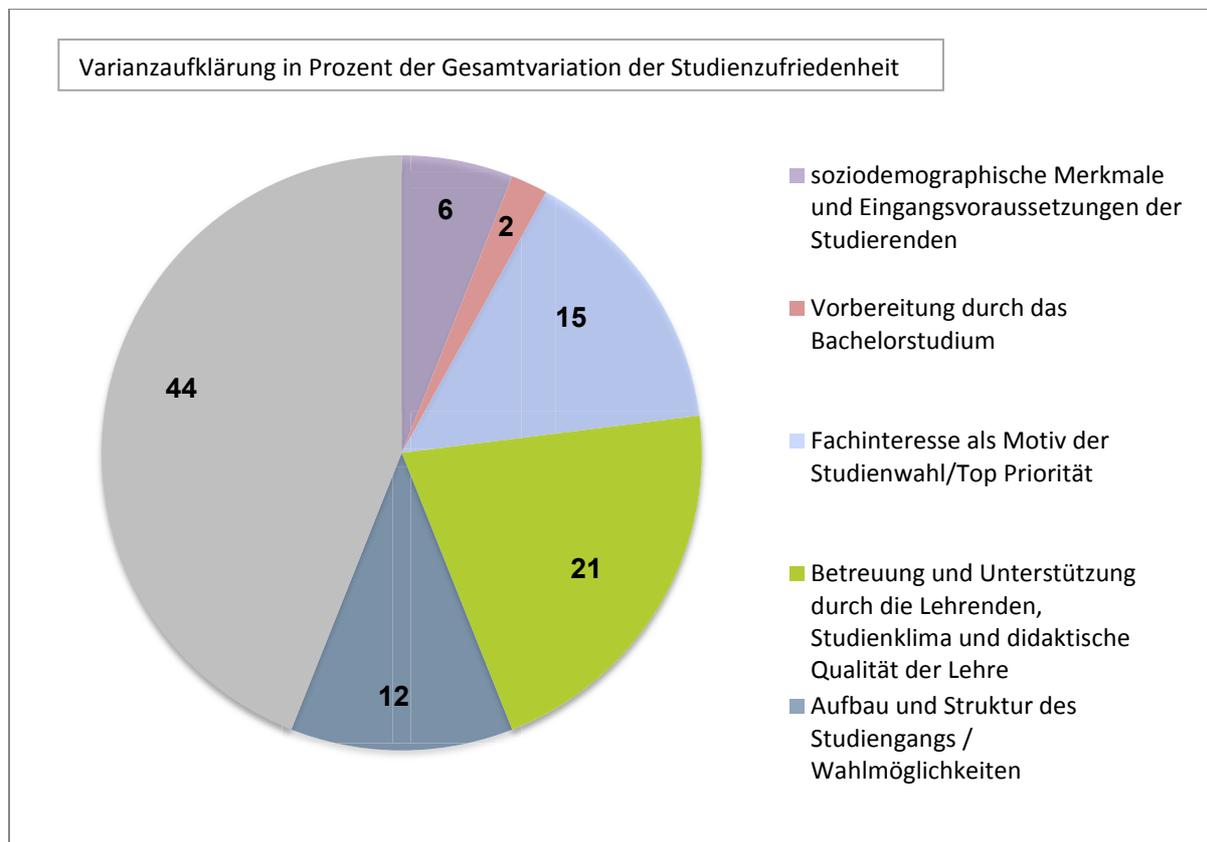
Variablen	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4		
	B	SE	t									
Feste Effekte												
Intercept	4.66	(.22)		1.87	(.30)		-0.80	(.28)		-0.86	(.25)	
L1												
Geschlecht (1= männlich, 2= weiblich)	-.04	(.07)	n.s.	.08	(.06)	n.s.	-.004	(.06)	n.s.	-.01	(.05)	n.s.
Erwerbstätigkeit in h in der Vorlesungszeit	-.004	(.004)	n.s.	-.005	(.004)	n.s.	-.003	(.003)	n.s.	-.001	(.003)	n.s.
Fachsemester	-.05	(.02)	-3.23**	-.04	(.02)	-2.73**	-.02	(.01)	n.s.	-.02	(.01)	n.s.
Bildungshintergrund (0=kein Elternteil hat einen Hochschulabschluss, 1= mind. 1 ET hat einen Hochschulabschluss erworben)	-.10	(.07)	n.s.	-.05	(.07)	n.s.	-.07	(.06)	n.s.	-.08	(.05)	n.s.
Migrationshintergrund (0= Studierende(r) oder mind. 1 ET ist in D geboren; 1= Studierende(r) oder beide ET sind nicht in D geboren)	-.10	(.09)	n.s.	-.06	(.09)	n.s.	.07	(.07)	n.s.	.02	(.07)	n.s.
BA andere Uni (Ref.kat. BA an der FU)	-.35	(.07)	-4.77***	-.36	(.07)	-5.07***	-.30	(.06)	-4.92***	-.31	(.05)	-5.74***
BA FH (Ref.kat. BA an der FU)	-.52	(.16)	-3.17**	-.23	(.17)	n.s.	-.31	(.14)	-2.15*	-.32	(.13)	-2.53*
BA Ausland (Ref.kat. BA an der FU)	-.21	(.12)	n.s.	-.15	(.12)	n.s.	-.30	(.10)	-2.96**	-.28	(.09)	-3.15**
Note der Hochschulzugangsberechtigung (HZB)	-.09	(.05)	n.s.	-.02	(.05)	n.s.	-.003	(.04)	n.s.	-.04	(.04)	n.s.
Vorbereitung durch das Bachelorstudium				.11	(.03)	3.70***	-.02	(.03)	n.s.	-.02	(.02)	n.s.
Fachinteresse				.50	(.03)	15.38***	.37	(.03)	12.86***	.33	(.03)	12.64***
Top Priorität (1=ja; 2= nein)				-.36	(.08)	-4.34***	-.22	(.07)	-3.14**	-.21	(.06)	-3.36**
Didaktische Qualität der Lehre							.66	(.04)	16.18***	.33	(.04)	8.33***
Unterstützung und Betreuung durch Lehrende							.13	(.03)	4.50***	.06	(.03)	2.35*
Studienklima							.13	(.03)	4.87***	.14	(.02)	5.73***
Aufbau und Struktur der Studiengänge										.32	(.02)	13.89***
Wahrmöglichkeiten im Studiengang										.17	(.02)	9.38***
L2												
Geisteswissenschaften (Referenzkategorie: Sozialwissenschaften)	.41	(.15)	2.82**	.18	(.13)	n.s.	.04	(.11)	n.s.	.10	(.09)	n.s.
Naturwissenschaften (Referenzkategorie: Sozialwissenschaften)	.38	(.18)	2.09*	.20	(.16)	n.s.	.14	(.14)	n.s.	.11	(.11)	n.s.
Zufallseffekte												
Intercept (Varianz auf Level2)		.174			.115			.091			0.05	
Level1-Varianz		1.74			1.46			1.05			0.85	
Erklärte Varianz		5.8%			22.8%			44.0%			55.8%	

* p<0.05; ** p<0.01; *** p<0.001.

Auf Level 1 (Studierende): N=1782 ; auf Level 2 (Studiengänge): N=75

Die anteilige Varianzaufklärung durch die Prädiktorvariablen wird in Abbildung 48 veranschaulicht. 56 Prozent der Varianz in der Studienzufriedenheit können durch die Variablen erklärt werden. Mit den Eingangsvoraussetzungen/Lebensbedingungen der Studierenden beginnend, sind im Uhrzeigersinn jeweils die Anteile der Varianz in der Studienzufriedenheit dargestellt, die durch eine *zusätzliche* Berücksichtigung der jeweiligen Prädiktorvariable erklärt wird. Die Graphik ist also folgendermaßen zu lesen: Die Eingangsvoraussetzungen der Studierenden (Geschlecht, durchschnittliche Erwerbstätigkeit in Stunden pro Woche der Vorlesungszeit, Bildungshintergrund, Migrationshintergrund ⁴⁰, Ort/Hochschultyp des Bachelorabschlusses, Note der HZB und Fächergruppe) erklären einen Anteil von rund sechs Prozent der Gesamtvariation der Studienzufriedenheit in der Stichprobe. Die zusätzliche Berücksichtigung der subjektiven Einschätzung der Vorbereitung durch das Bachelorstudium auf die Anforderungen des Masterstudiums erklärt zwei Prozent der Studienzufriedenheit, die zusätzliche Berücksichtigung des Fachinteresses der Studierenden und ihres Wunsches, diesen Masterstudiengang an der Freien Universität Berlin zu studieren (Top Priorität) leistet einen zusätzlichen Beitrag von 15 Prozent zur Varianzaufklärung. Die Studienprozessvariablen (didaktische Qualität der Lehre, Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden und Studienklima) klären weitere 21 Prozent der Varianz auf und die beiden strukturellen Variablen (Aufbau und Struktur und Wahlmöglichkeiten in dem Studiengang) 12 Prozent.

Abbildung 48: Erklärung der Studienzufriedenheit: relative Varianzaufklärung



Zu beachten ist bei dieser Darstellungsform, dass Variablen, die zu einem späteren Zeitpunkt in die Analyse eingebracht werden, eine geringere Chance haben, Varianz aufzuklären. Umso beachtlicher sind die hohen Varianzanteile, die durch die Studienbedingungen erklärt werden können: Sowohl die Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden, das Studienklima, die didaktische Kompetenz der Lehrenden als auch die Studiengangskonstruktion (Aufbau/Struktur der Studiengänge und Wahlmöglichkeiten) leisten einen wesentlichen Beitrag zur Erklärung der Studienzufriedenheit.

⁴⁰ Für die Operationalisierung von Bildungshintergrund und Migrationshintergrund in dem Modell vgl. S. 80

12. Zusammenfassung der Befunde

Im Folgenden werden die zentralen Befunde der ersten Befragung der Studierenden in den konsekutiven Masterstudiengängen an der Freien Universität zusammenfassend dargestellt.

Soziodemographische Merkmale und Eingangsvoraussetzungen der Masterstudierenden

Das Durchschnittsalter der Masterstudierenden liegt bei 26,5 Jahren. 59 Prozent der Befragten sind Frauen, 37,4 Prozent Männer und 3,6 haben ihr Geschlecht nicht angegeben.

81,5 Prozent der Studierenden sind in Deutschland geboren. 86,8 Prozent haben ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben. Knapp 30 Prozent der Studierenden kommen aus Familien ohne akademischen Bildungshintergrund (d.h. beide Elternteile haben keinen Hochschulabschluss erworben). Unter den 2008 befragten Bachelorstudierenden lag dieser Anteil mit 37 Prozent etwas höher. Dies verwundert nicht, handelt es sich doch bei dem Übergang in ein Masterstudium um eine weitere Selektionsschwelle, an der herkunftsbedingte Ungleichheiten wirksam werden.

Für 94 Prozent der Masterstudierenden war der Bachelorabschluss für die Aufnahme des Masterstudiums qualifizierend. Eine wichtige Frage ist, wie der Übergang von den Bachelor- in die Masterstudiengänge gelingt. 41 Prozent haben ihren Bachelorabschluss an der Freien Universität Berlin erworben, 41 Prozent an einer anderen Universität in Deutschland (davon 12% an einer anderen Berliner Universität), vier Prozent an einer Fachhochschule in Deutschland und 14 an einer Hochschule im Ausland. Diese Anteile variieren zwischen den drei Fächergruppen aufgrund des Studienangebots im Bachelor recht stark. In Abhängigkeit davon, wo der Bachelorabschluss erworben wurde, lassen sich hochsignifikante Unterschiede in der subjektiven Einschätzung der Güte der Vorbereitung durch das Bachelor- auf das Masterstudium feststellen. Studierende sollten die Vorbereitung in inhaltlicher und methodischer Hinsicht einschätzen und in Bezug auf die Vermittlung allgemeiner studienbezogener Arbeitstechniken. Insgesamt kamen 84 Prozent der Masterstudierenden zu der Einschätzung, dass sie durch ihr vorhergehendes (Bachelor-)Studium eher gut auf das Masterstudium vorbereitet waren. Allerdings stellten jeweils rund ein Drittel der Befragten fest, dass Theorien/fachliche Grundlagen bzw. Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden vorausgesetzt wurden, die nicht Gegenstand ihres vorhergehenden Studiums waren. Befragte, die ihr Bachelorstudium an der Freien Universität Berlin oder einer anderen Universität in Deutschland abgeschlossen hatten, kamen zu signifikant besseren Einschätzungen der Vorbereitung auf das Masterstudium als Studierende, die ihr Bachelorstudium an einer Fachhochschule oder einer Hochschule im Ausland absolviert hatten. Die Mittelwertunterschiede entsprechen mittleren bis großen Effekten (0,6 bis 0,8 Standardabweichungseinheiten). FachhochschulabsolventInnen und AbsolventInnen von Hochschulen aus dem Ausland gaben sowohl signifikant häufiger fehlende theoretische Grundlagen als auch signifikant häufiger unzureichende Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden an als AbsolventInnen der Freien Universität Berlin und als AbsolventInnen anderer Universitäten in Deutschland. Diese Befunde sprechen für eine weitgehende Angleichung der Studieninhalte in den Bachelorstudiengängen innerhalb des Hochschultyps der Universitäten in Deutschland. Deutlich weniger passgenau zugeschnitten auf die Anforderungen/Inhalte der universitären Masterstudiengänge scheinen jedoch die Bachelorstudiengänge der Fachhochschulen sowie die Bachelorstudiengänge anderer Länder zu sein.

Für 84 Prozent der befragten Masterstudierenden war der jetzige Studiengang die erste Priorität bei der Studienwahl. Hohes Interesse an den Studieninhalten gaben 93 Prozent der Befragten als Motiv der Studienwahl an, großes Interesse an wissenschaftlichem Arbeiten 75 Prozent. Rund 70 Prozent nannten als Studienwahlmotiv, dass sie mit dem Bachelorabschluss keine berufliche Perspektive gesehen haben und jeweils rund drei Viertel der Studierenden nannten Karrieremotive im Zusammenhang mit ihrer Studienentscheidung (bessere Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten). Im Vergleich mit den Ergebnissen der Befragung der Bachelorstudierenden 2010 hat das Interesse am Studienfach im Master- und im

Bachelorstudium eine ähnlich große Bedeutung, die Karriereperspektiven haben jedoch bei der Entscheidung für ein zweites Studium erwartungsgemäß eine deutlich höhere Relevanz als bei der Wahl des ersten Studiengangs.

Beurteilungen des Studienangebots

Die Beurteilung des Studienangebots und der Studienbedingungen durch die Studierenden stellt das wesentliche Erkenntnisinteresse der vorliegenden Befragung dar. Es wurden Urteile der Studierenden zur Beurteilung der Studiengangskonstruktion und der Modulkonstruktion, zur Lehrqualität, den Studienanforderungen und zur Forschungsorientierung der Lehre erhoben.

63 Prozent der Masterstudierenden kamen zu einer eher positiven Bewertung des Studiengangsaufbaus, die Hälfte der Studierenden sieht in dem Studiengang die Möglichkeit, eigene Interessenschwerpunkte setzen bzw. vertiefen zu können. Die Güte der Modulkonstruktion wurde über drei unterschiedliche Aspekte pauschal für die bisher von den Studierenden belegten Module erfasst: die inhaltliche Kohärenz der zu einem Modul zusammengefassten Lehrveranstaltungen (60% eher positive Bewertungen), die Passung der Prüfungsformen zu den Lehrinhalten (76% positive Bewertungen) und die Studierbarkeit der Module in der vorgesehenen Zeit (66% positive Urteile).

Die didaktische Qualität der Lehre wurde mit Hilfe von Items aus dem Fragebogen zur Erfassung der Lehrkompetenz (Thiel et al., 2012) pauschal für alle Lehrenden, von denen die Studierenden im Masterstudium unterrichtet worden waren, erfasst. Rund 80 Prozent der Studierenden kamen zu der Einschätzung, dass die Lehrenden die Lehrveranstaltungen gut strukturieren und die Lernziele klar kommunizieren. Eine klare und transparente Kommunikation der Prüfungsanforderungen sahen 62 Prozent der Studierenden realisiert. 83 Prozent schätzten die Kompetenz der Lehrenden, Sachverhalte gut zu erklären, eher positiv ein. 76 Prozent kamen zu dem Urteil, dass die Lernatmosphäre in den Lehrveranstaltungen angenehm ist und dass Lehrende ihr Interesse an den Lehrinhalten wecken konnten. Etwas seltener (60% eher positive Einschätzungen) wurden die Lehrveranstaltungen als abwechslungsreich gestaltet wahrgenommen. Jeweils rund 80 Prozent bewerteten die Kompetenz der Lehrenden in Bezug auf die Herstellung einer ungestörten Lernsituation und ihr Zeitmanagement eher positiv. Weiterhin kamen die Studierenden mehrheitlich (86%) zu der Einschätzung, dass Männer und Frauen in der Lehre gleich behandelt werden.

Der Forschungsbezug der Lehre wurde mit drei Skalen erfasst, die basierend auf dem Modell von Healey (2005) neu entwickelt wurden: *Research-Led-Teaching* (Bericht über Forschung in der Lehre), *Research-Oriented-Teaching* (Vermittlung von Forschungsmethoden und eines Forschungsethos) und *Research-Based-Teaching* (eigene Forschungserfahrung der Studierenden). Die Ergebnisse zeigen für den Bereich *Research-Led-Teaching* jeweils bezogen auf das Erhebungssemester: 77-85 Prozent der Studierenden stimmten den Items eher zu, die erfassen, ob Lehrende über aktuelle Forschung/-ergebnisse in der Lehre berichten. 49-76 Prozent der Studierenden gaben an, dass Lehrende über eigene Forschung/-ergebnisse berichten und rund die Hälfte (46-51%) der Studierenden nahm wahr, dass Lehrende in den Lehrveranstaltungen über die Forschung von KollegInnen oder Forschungsverbundprojekten des Fachbereichsbereichs berichteten. Weiterhin gaben 54 Prozent an, dass GastreferentInnen zu Forschungsthemen in die Lehrveranstaltung eingeladen wurden. Die Ergebnisse zeigen also, dass der Einbezug aktueller Forschungsergebnisse in die Lehre häufiger stattfindet als der Bericht über eigene Forschung und dies wiederum häufiger erfolgt als der Bericht über Forschung von KollegInnen/Forschungsverbände der Universität oder das Einladen von GastdozentInnen. Diese Unterschiede in der Häufigkeit der drei Subdimensionen finden sich in allen drei Fächergruppen. Im Bereich *Research-Oriented-Teaching* kamen 64-67 Prozent der Studierenden zu der Einschätzung, dass die Vermittlung von Forschungsmethoden in ihrem Studiengang eine große Rolle spielt und Qualitätskriterien/Standards für die Forschung in ihrem Fach in der Lehre vermittelt wurden. Zur Erfassung der eigenen Forschungserfahrungen, die

Studierende in der Lehre sammeln konnten (*Research-Based-Teaching*) wurden Items entwickelt, die die einzelnen Schritte eines idealtypischen Forschungsprozesses abbilden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Studierenden ab dem zweiten Studienjahr eigene Forschungserfahrung sammeln konnte, allerdings gilt dies nicht für alle erfragten Aspekte gleichermaßen: Häufig haben Studierende den Forschungsstand zu einem Thema recherchiert (85%) und dokumentiert (80%) sowie Daten/Quellen/Texte/Artefakte mit fachspezifischen Methoden ausgewertet (76%) und interpretiert (81%). Seltener haben Studierende ein Untersuchungsdesign/einen Forschungsansatz/einen Versuchsaufbau gewählt und begründet (64%), selbst Daten erhoben, Quellen erschlossen, Proben genommen, Experimente oder Simulationen durchgeführt oder Artefakte extrahiert (65%) und eigene Befunde nach wissenschaftlichen Standards in einem Forschungsbericht dokumentiert (55%). In der Art der Forschungserfahrungen, die Studierende in ihrem Studium sammeln konnten, sind weiterhin auch fachkulturelle Unterschiede zu erkennen.

Die Studienanforderungen wurden in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad von den Studierenden mehrheitlich als genau richtig eingeschätzt (67%), 13 Prozent fanden den Schwierigkeitsgrad eher zu hoch. Den Stoffumfang schätzen 52 Prozent als genau richtig ein, 30 Prozent als eher zu hoch. Der Workload wurde von 46 Prozent der Studierenden als genau richtig und von 43 Prozent als eher zu hoch angesehen.

Zufriedenheit mit der Unterstützung, Betreuung, Beratung und Infrastruktur im Studium

Mit der Betreuung durch die Lehrenden bei der Anfertigung von Hausarbeiten/der Vorbereitung von Referaten, Klausuren etc. und deren Ansprechbarkeit bei Fragen zum Studium waren jeweils 74 Prozent der Studierenden in den Masterstudiengängen eher zufrieden. 67 Prozent der Studierenden fühlten sich bei Lern-/Arbeitsschwierigkeiten gut unterstützt und knapp 60 Prozent waren mit dem Feedback zu individuellen Studien- und Prüfungsleistungen eher zufrieden. Konkrete Hinweise zur Verbesserung der eigenen Leistungen hatten die Hälfte der Studierenden erhalten. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Studierenden in den Masterstudiengängen in allen erfragten Aspekten etwas bis deutlich besser betreut fühlen als die 2010 befragten Studierenden in den Bachelorstudiengängen. Knapp 37 Prozent der Befragten hatten zum Befragungszeitpunkt bereits begonnen ihre Masterarbeit zu schreiben, 78 Prozent derjenigen waren mit der Betreuung der Masterarbeit eher zufrieden.

Beratungsleistungen der Studien- und Prüfungsbüros hatten zum Befragungszeitpunkt 37 Prozent der Studierenden in Anspruch genommen. Rund 70 Prozent derjenigen kommen zu positiven Einschätzungen hinsichtlich der Auffindbarkeit und Erreichbarkeit der zuständigen MitarbeiterInnen. Die Beratungsleistungen wurden von 82-84 Prozent der Studierenden als hilfreich und unterstützend wahrgenommen. Die Prüfungsorganisation wurde von 74 bis 76 Prozent der Studierenden eher positiv beurteilt.

Die große Mehrheit der Studierenden nutzt die Fachbibliotheken (rund 90%). Bezogen auf den Anteil der NutzerInnen der Fachbibliotheken waren mit der Verfügbarkeit von Fachliteratur 68 Prozent, mit den Öffnungszeiten 59 Prozent, mit den Lern- und Arbeitsplätzen 56 Prozent und mit der Beratung durch die BibliotheksmitarbeiterInnen 75 Prozent eher zufrieden. Online-Datenbanken wurden für die Literaturrecherche von 87 Prozent der Studierenden genutzt (83% derjenigen sind mit dem Angebot eher zufrieden). Online Zeitschriftenkataloge wurden von 81 Prozent genutzt (79% derjenigen sind mit der Auswahl eher zufrieden).

Hinsichtlich weiterer infrastruktureller Aspekte zeigten sich folgende Bewertungen der Studierenden: Mit den Webseiten der Freien Universität Berlin waren 73 Prozent eher zufrieden, mit dem Verwaltungssystem Campus Management 54 Prozent, mit dem Angebot an EDV-Arbeitsplätzen und der Ausstattung der Lehrräume jeweils 53 Prozent der Studierenden mit dem Angebot an Aufenthaltsräumen bzw. Räumen für das Selbststudium 23 Prozent.

Studienerfahrungen und Studierverhalten

Das soziale Klima im Studium wurde von den Studierenden überwiegend sehr positiv eingeschätzt: 84 Prozent der Studierenden empfanden die Arbeitsatmosphäre in den Lerngruppen angenehm, 71 Prozent tauschten sich viel mit KommilitonInnen über Studieninhalte aus, 32 Prozent gaben an, gemeinsam mit KommilitonInnen zu lernen, 67 Prozent haben im Studium das Gefühl dazuzugehören. Allerdings gab auch etwas mehr als ein Drittel der Studierenden an, dass in ihrem Studium ein starker Konkurrenzdruck herrscht und ein knappes Drittel, dass es schwierig ist Kontakte zu KommilitonInnen zu finden. 22 Prozent der Studierenden fanden bei Problemen oft keine(n) AnsprechpartnerIn. Das Studienklima wurde hiermit im Masterstudium ähnlich wie 2010 im Bachelorstudium eingeschätzt. Nicht nur die Beziehung zwischen den KommilitonInnen auch die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden wurde sehr positiv eingeschätzt: 88 Prozent der Studierenden fühlten sich von den Lehrenden ernstgenommen, 95 Prozent freundlich und respektvoll behandelt.

Weiterhin wurden mit der Befragung die Studienerfahrungen der Studierenden mit Hilfe von Skalen, die im Rahmen anderer Studien entwickelt und erprobt wurden differenziert erfasst (z.B. TOSCA, PaLea): Studieninteresse, Selbstbestimmung im Studium/Autonomieerleben, Demotivation, Belastungserleben im Studium. 80-85 Prozent der Studierenden gaben an, dass sie großes Interesse bzw. Spaß an den Studieninhalten haben, 20 Prozent stimmten der Aussage eher zu, dass ihr Studienfach ihnen eher gleichgültig ist. Drei Viertel der Studierenden waren der Ansicht, dass ihr Interesse für das Studienfach in ihrem Studium gesteigert wurde, etwas mehr als die Hälfte der Studierenden (53%) hatte durch das Studium eine wissenschaftliche Laufbahn in Betracht gezogen. Andersherum gab ein Viertel der Studierenden an, dass ihr Interesse im Verlauf des Studiums abgenommen hat, 40 Prozent waren weniger enthusiastisch als früher und 43 Prozent sind skeptisch(er) geworden was die Nützlichkeit ihres Studiums betrifft. Das Ausmaß der Demotivation ist im zweiten und dritten Studienjahr signifikant größer als im ersten.

Die überwiegende Mehrheit der Studierenden nehmen im Masterstudium Autonomiespielräume wahr. Am höchsten ist die wahrgenommene Autonomie in Bezug auf die zeitliche Einteilung des Studiums (76% Zustimmung), etwas geringer bei der Art, wie Aufgaben erledigt werden (70% Zustimmung) und vergleichsweise am geringsten war die Zustimmungshäufigkeit bei der Frage der Autonomie der Entscheidung darüber, was gelernt wird/welche Inhalte vertieft werden (64%).

Eine knappe Mehrheit der Masterstudierenden gab an, dass sie sich durch das Studium stark belastet fühlt und es Zeiten gibt, in denen das Studium ihnen über den Kopf wächst. Knapp 60 Prozent der Studierenden haben ständig das Gefühl, im Studium unter großem Zeitdruck zu stehen. Studierende im ersten Studienjahr berichten eine höhere Belastung als Studierende im zweiten und dritten Studienjahr. Es lässt sich kein Unterschied zwischen den Fächergruppen in Bezug auf die Belastung finden. Ein knappes Drittel der Masterstudierenden berichtete über große Prüfungsangst. Im Bachelorstudium lag dieser Anteil 2010 bei 40 Prozent.

Ein Auslandssemester absolviert haben 21 Prozent der Studierenden im zweiten und dritten Studienjahr. In Studiengängen, in denen das Auslandssemester einen festen Studienbestandteil darstellt, waren 74 Prozent der Studierenden der Einschätzung, dass eine ausreichende Vorbereitung und Begleitung des Auslandsaufenthaltes stattgefunden hatte.

Lebenssituation der Masterstudierenden

Knapp 70 Prozent der Studierenden in den konsekutiven Masterstudiengängen gehen einer studiengleitenden Erwerbstätigkeit nach, im Umfang von durchschnittlich rund 14 Stunden pro Woche der Vorlesungszeit und 17 Stunden pro Woche der vorlesungsfreien Zeit. Studierende, die die Regelstudienzeit bereits überschritten

haben (im 3. Studienjahr und weiteren) sind in einem höheren Umfang während der Vorlesungszeit erwerbstätig als Studierende im ersten Studienjahr.

Knapp fünf Prozent gaben an, dass in ihrem Haushalt Kinder leben, für deren Betreuung sie (mit)verantwortlich sind, rund vier Prozent gaben an, dass sie für die Pflege von Angehörigen (mit)verantwortlich sind. Rund neun Prozent gaben eine chronische/psychische Erkrankung/Behinderung an. Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium gaben rund die Hälfte der erwerbstätigen Studierenden an (52%), Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von familiären Verpflichtungen hingegen rund drei Viertel derjenigen, die von diesen Verpflichtungen berichten. Eine Studienbeeinträchtigung stellt die eigene Erkrankung/Behinderung für 60 Prozent der Betroffenen dar.

Studienergebnisse

Der Studienerfolg wurde über die Studienzufriedenheit und die Abbruchneigung der Studierenden erhoben sowie über die im Studium erworbenen forschungsbezogenen Kompetenzen und die Aspiration der Studierenden, nach Abschluss des Masterstudiums eine wissenschaftliche oder eine praktische Tätigkeit aufzunehmen. Zusätzlich wurden erstmalig auch Studienleistungen als Indikatoren des Studienerfolgs erfasst.

Die von den Studierenden angegebenen Durchschnittsnoten (Mittelwert: 1,7) variieren im Vergleich zu den Einschätzungen der Studienbedingungen in einem deutlich größeren Ausmaß zwischen den Fächergruppen und sehr stark zwischen Studiengängen innerhalb von Fächergruppen, was auf Unterschiede in den Bewertungsmaßstäben zwischen Studiengängen und zwischen Fächergruppen hinweist.

Die Ergebnisse der auf Selbsteinschätzungen der Studierenden basierenden Erfassung forschungsbezogener Kompetenzen zeigen, dass die überwiegende Mehrheit der Studierenden sich in der Lage sieht, die einzelnen Schritte eines idealtypischen Forschungsprozesses selbst durchzuführen (79 – 95% der Studierenden stimmten den Einzelitems jeweils eher zu). Weiterhin zeigen die Ergebnisse erwartungsgemäß, dass Studierende im zweiten und dritten Studienjahr ihre forschungsbezogenen Kompetenzen signifikant höher einschätzten als Studierende im ersten Studienjahr.

Als weitere Indikatoren des Studienerfolgs wurden neben den Studienleistungen und den forschungsbezogenen Kompetenzen der Studierenden ihre Studienzufriedenheit und ihre Abbruchneigung erfasst. 74 Prozent der Studierenden waren mit ihrem Studium im Allgemeinen eher zufrieden, rund ein Viertel der Studierenden hatte schon öfter daran gedacht, das Studium abzubrechen bzw. würde dies bei einer guten Alternative tun. Eine ernsthafte Abbruchneigung berichteten sechs Prozent der Studierenden. Diese Befunde entsprechen weitgehend denen der 2010 durchgeführten Bachelorbefragung. Hinsichtlich der Abbruchneigung besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Fächergruppen. Es zeigt sich allerdings eine größere Unzufriedenheit bei Studierenden, die Regelstudienzeit überschritten haben (die sich im dritten und weiteren Studienjahr(en) befinden)($d=0.2$).

Mit Hilfe einer latenten Klassenanalyse wurden Studierende – basierend auf ihren Einschätzungen in vier Items, die eine Aspiration für eine wissenschaftliche und für eine praktische Tätigkeit sowie die Sicherheit dieser Entscheidung erfassen – in vier Typen eingeteilt: Eine Gruppe eindeutig wissenschaftlich Orientierter (20%), eine Gruppe der eindeutig praktisch Orientierter (23%) sowie zwei Gruppen, die sich durch eine größere Unsicherheit in der Entscheidung auszeichnen: eine Gruppe eher wissenschaftlich Orientierter (21%) und eine Gruppe eher praktisch Orientierter (36%). Erwartungsgemäß ist die Sicherheit der Orientierung (wissenschaftlich versus praktisch) im zweiten und dritten Studienjahr größer als im ersten Studienjahr, der Unterschied ist jedoch wider Erwarten relativ gering, so dass der Schluss gezogen werden kann, dass sich ein großer Teil der Studierenden auch am Ende ihres Studiums beide Optionen offen hält.

Mit Hilfe von Mehrebenenanalysen wurde geprüft, welche Rolle den Studienbedingungen für die Studienzufriedenheit zukommt, nachdem für den Einfluss von Eingangsvoraussetzungen statistisch kontrolliert wurde. Durch den schrittweisen Einbezug von soziodemographischen Variablen und Eingangsvoraussetzungen der Studierenden (Geschlecht, Note der Hochschulzugangsberechtigung, Bildungshintergrund, Migrationshintergrund sowie Ort/Hochschultyp des Bachelorabschlusses) sowie ihren Einschätzungen der Studienbedingungen konnte gezeigt werden, dass die untersuchten soziodemographischen Variablen sowie der Umfang studienbegleitender Erwerbstätigkeit keinen signifikanten Einfluss auf die Studienzufriedenheit haben. Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass auch nach Kontrolle von soziodemographischen Variablen und Eingangsvoraussetzungen die didaktische Qualität der Lehre, die Unterstützung und Betreuung durch die Lehrenden, das Studienklima sowie Aufbau und Struktur der Studiengänge und die von den Studierenden wahrgenommenen Wahlmöglichkeiten jeweils einen signifikanten Einfluss auf die Studienzufriedenheit haben. Diese Variablen stellen zentrale Ansatzpunkte für die Qualitätsentwicklung dar.

Fächergruppenvergleiche

In dem Bericht wird über eine Varianzzerlegung verdeutlicht, dass sich Studiengänge in allen erfassten Merkmalen sehr viel stärker unterscheiden (3 bis 21% der Gesamtvarianz wird durch den Studiengang aufgeklärt) als Fächergruppen (0,2 bis 6,6% der Varianz wird durch die Fächergruppe aufgeklärt). Da die Analysen auf Ebene einzelner Studiengänge nicht Teil des Gesamtberichts sind, soll an dieser Stelle auf die Unterschiede zwischen Fächergruppen, die in dem Bericht systematisch mit Hilfe von Varianzanalysen geprüft wurden, zusammenfassend berichtet werden:

Geisteswissenschaften:

Studierende der Geisteswissenschaften haben das Fach seltener aus Karriereinteresse gewählt als Studierende der Fächergruppen der Natur- und Sozialwissenschaften.

Studierende der Geisteswissenschaften schätzten die Passung der Prüfungsformen zu Lehrinhalten besser ein als Studierende der Sozialwissenschaften ($d=0.3$), kommen zu besseren Urteilen hinsichtlich der didaktischen Qualität der Lehre und sind zufriedener mit der Betreuung durch die Lehrenden im Studium ($d=0.4$) und der Betreuung der Masterarbeit ($d=0.3$) als Studierende der Sozialwissenschaften.

Weiterhin berichten Studierende der Geisteswissenschaften ein höhere Studieninteresse ($d=0.3$) und nehmen im Studium größere Autonomiespielräume wahr als Studierende in den Sozialwissenschaften ($d=0.4$). Sie haben bessere Noten für ihre Studienleistungen im Masterstudium (Durchschnitt der bisher absolvierten Module) erhalten als Studierende der Sozial- ($d=0.3$) und der Naturwissenschaften ($d=0.7$).

Sozialwissenschaften

Studierende der Sozialwissenschaften haben ihr Fach seltener aus Fach- oder wissenschaftlichem Interesse gewählt als Studierende in den Fächergruppen der Natur- und Geisteswissenschaften ($d=0.3$).

In der Fächergruppe der Sozialwissenschaften wird der Stellenwert der Vermittlung von Forschungsmethoden (Research-Oriented Teaching) höher eingeschätzt als in den Geisteswissenschaften ($d=0.3$). Allerdings ist in den Sozialwissenschaften der Anteil Studierender geringer als in den anderen Fächergruppen, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben. Entsprechend schätzten Studierende der Sozialwissenschaften die Steigerung ihres Interesses am Fach und an Forschung durch das Studium geringer ein als Studierende der Geistes- und Naturwissenschaften ($d=0.3$ bzw. 0.4).

Studierende der Sozialwissenschaften berichten insgesamt über eine geringere Studienzufriedenheit als Studierende in den Natur- ($d=0.4$) und Geisteswissenschaften ($d=0.3$), geben allerdings keine höhere Abbruchneigung an als Studierende der anderen beiden Fächergruppen.

Naturwissenschaften

Studierende der Naturwissenschaften kamen zu besseren Einschätzungen bezüglich der Kohärenz des Modulaufbaus als Studierende in den Sozialwissenschaften. Sie schätzen den Workload häufiger als Studierende in den anderen beiden Fächergruppen als eher zu hoch und seltener als genau richtig ein. Das Studienklima wird in den Naturwissenschaften besser eingeschätzt als in den Geisteswissenschaften und die berichtete Demotivation ist geringer als in den Geistes- und Sozialwissenschaften ($d=0.3$).

In den Naturwissenschaften ist der Anteil Studierender, die ein Auslandssemester absolvieren, geringerer als in den anderen beiden Fächergruppen. Weiterhin nutzt in den Naturwissenschaften ein deutlich höherer Anteil Studierender als in den anderen Fächergruppen nicht die Fachbibliotheken. Studierende der Naturwissenschaften sind zudem unzufriedener mit der Auswahl der online verfügbaren Zeitschriftenkataloge als Studierenden der Sozialwissenschaften.

In den Naturwissenschaften ist ein geringer Anteil der Studierenden während der Vorlesungszeit erwerbstätig als in den Fächergruppen der Geistes- und der Sozialwissenschaften. Auch hinsichtlich des Umfangs der Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit liegt der Mittelwert in den Naturwissenschaften signifikant unter dem Mittelwert der Geistes- und Sozialwissenschaften ($d=0.25$). In der vorlesungsfreien Zeit hingegen unterscheidet sich weder der Anteil Erwerbstätiger noch der Umfang der Erwerbstätigkeit zwischen den Fächergruppen.

13. Literaturverzeichnis

Deci, E. L., Connell, J. P. & Ryan, R. M. (1989). Self-Determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580-590.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-228

Griffiths, R. (2004) Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, Vol. 29, No. 6, S.709–726.

Healey, M. (2005) Linking research and teaching: disciplinary spaces, in: R. Barnett (Ed.) *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching*, 30-42. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.

Healey, M., Jordan, F. & Short, C. (2002). The student experience of teaching, research and consultancy. Questionnaire developed at University of Gloucestershire, UK.

Kauper, T., Retelsdorf, J., Bauer, J., Möller, J., Prenzel, M. & Drechsel, B. (2009). PaLea – Panel zum Lehramtsstudium. Skalendokumentation und Häufigkeitsauszählungen des BMBF-Projektes, 1. Welle; Herbst 2009. (URL: http://www.palea.uni-kiel.de/wp-content/uploads/2012/04/PaLea%20Skalendokumentation%201_%20Welle.pdf)

Kauper, T., Retelsdorf, J., Bauer, J., Rösler, L., Möller, J., Prenzel, M. & Drechsel, B. (2010). PaLea – Panel zum Lehramtsstudium. Skalendokumentation und Häufigkeitsauszählungen des BMBF-Projektes, 2. Welle; Februar/März 2010. (URL: http://www.palea.uni-kiel.de/wp-content/uploads/2012/04/PaLea%20Skalendokumentation%202_%20Welle.pdf)

Köller, O. Waterman, R., Trautwein, U. & Lüdke, O. (Hrsg.). (2004). Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung in allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien. Opladen: Leske & Budrich.

Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2012). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Herausgegeben durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

Nowakowski, A. (2010). Der Zusammenhang zwischen subjektivem Kompetenzerwerb und Stresserleben im Studium. Masterarbeit. Berlin: Freie Universität Berlin.

Schulz, P. & Schlotz, W. (2002). Das Trierer Inventar zur Erfassung von chronischem Stress – Version 2 (TICS 2). Handanweisung. Trier: Universität Trier.

Thiel, F., Blüthmann, I. & Watermann, R. (2012). Konstruktion eines Fragebogens zur Erfassung der Lehrkompetenz (LeKo). In: B. Berendt, Voss, H.-P. & J. Wildt (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Loseblattsammlung. 55. Ergänzungslieferung, Beitrag I 1.13, 27 S., Stuttgart: Raabe Verlag.

Thiel, F., Blüthmann, I., Richter, M. (2010). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin - Sommersemester 2010*. Berlin.

Thiel, F., Blüthmann, I., Lepa, S. & Veit, S. (2008). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin - Sommersemester 2008*. Berlin.

Thiel, F., Blüthmann, I., Ficzko, M. & Lepa, S. (2006). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin - Sommersemester 2006*. Berlin.

Trautwein, U., Watermann, R., Nagy, G & Lüdtke, O. (2004). *Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren (TOSCA)*. Forschungsbericht. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Skalenhandbuch, Welle 2.

14. Anhang

Inhaltsverzeichnis

1. Gewichtungverfahren und Umgang mit fehlenden Werten.....	94
2. Fragebogen.....	96

1. Gewichtungsverfahren und Umgang mit fehlenden Werten auf den zur Gewichtung verwendeten Variablen

Um zu möglichst unverzerrten Ergebnissen zu kommen, wurden die Daten basierend auf den Angaben zur Grundgesamtheit, die der Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität von der Studierendenverwaltung zur Verfügung gestellt wurden, gewichtet. Es wurden insgesamt drei Gewichtungsfaktoren gebildet:

1. ein Gewicht innerhalb der Studiengänge oder Within-Gewicht ($Gewicht_w$) zum Ausgleich von Disproportionalitäten im Rücklauf nach Studienjahr und Geschlecht innerhalb der Studiengänge. Dieses Gewicht wurde gebildet aus dem Soll (absoluten Häufigkeiten pro Zelle aus Studienjahr und Geschlecht (H_{gj})) und dem Rücklauf (Ist) der Befragung pro Zelle aus Studienjahr und Geschlecht (h_{gj}) multipliziert mit der jeweiligen Rücklaufquote innerhalb des Studiengangs (r_{sg}). Dieses Gewicht wird für Auswertungen auf der Ebene des Studiengangs verwendet.

$$Gewicht_w = H_{gj} h_{gj} * r_{sg}$$

2. ein Gewicht zum Ausgleich unterschiedlicher Rücklaufquoten zwischen den Studiengängen oder Between-Gewicht ($Gewicht_b$), das für alle Studierenden eines Studiengangs identisch ist und berechnet wurde aus der absoluten Häufigkeiten immatrikulierter Studierender pro Studiengang (Sollwertes) (H_{sg}) und dem Rücklauf in diesem Studiengang (Ist-Wert) (h_{sg}) multipliziert mit der Gesamtrücklaufquote der Erhebung (R_g).

$$Gewicht_b = \frac{H_{sg}}{h_{sg}} * R_g$$

3. Schließlich wurde multiplikativ aus den beiden Einzelgewichten ein Gesamtgewicht oder Totalgewicht gebildet ($Gewicht_t$). Dieses Gewicht wird für die Gesamtauswertungen genutzt.

$$Gewicht_t = Gewicht_w * Gewicht_b$$

Die Spannweite der Gesamtgewichtungsfaktoren reicht von 0.41 bis 5.74 bei einem Mittelwert von 1.22 und einer Standardabweichung von 0.68.

Schätzung und Ersetzen fehlender Werte auf den Gewichtungsvariablen

In den Daten der Studierendenverwaltung wurde für die Population in manchen Studiengängen ein 0. Fachsemester ausgewiesen. Für die Gewichtung wurden diese Fälle dem ersten Fachsemester zugewiesen.

82 Personen (4%) haben ihr Geschlecht nicht angegeben. Diese fehlenden Werte wurden imputiert, um die Gewichtung der Fälle und damit deren Berücksichtigung in der Auswertung zu ermöglichen. Dazu wurde ein Imputations-Modell spezifiziert, in das alle Variablen aufgenommen wurden, die signifikante Mittelwertunterschiede hinsichtlich der Geschlechtsvariablen aufwiesen. Fehlende Werte wurden über eine Monte-Carlo-Markov-Chain-Simulation generiert und über ein single imputation Verfahren ersetzt.

Für Personen, die ihr Fachsemester nicht angegeben hatten (n=11), wurde dieses zunächst anhand des Hochschulsemesters geschätzt, sofern diese Angabe vorhanden war (n=6). Fehlte auch die Angabe zum Hochschulsemester, so wurde für die verbleibenden 5 Fälle ein möglichst plausibler Wert anhand der vorhandenen Daten der Studierendenverwaltung geschätzt. Da es sich hierbei ausschließlich um Fälle handelte, die die Befragung zu einem frühen Zeitpunkt abgebrochen haben, war eine Imputation anhand von Hilfsvariablen nicht möglich.

Waren einzelne Zellen aus Studienjahr*Geschlecht nicht besetzt, so wurden für die Berechnung des Within-Gewichtes diese mit der jeweils darauffolgenden oder falls nicht vorhanden, der davorstehenden Zelle verschmolzen, das heißt: die Werte der Soll-Zelle der entsprechenden nicht besetzten Ist-Zelle wurden zu den Werten der Soll-Zelle der entsprechenden besetzten Ist-Zelle addiert und dann die Berechnung des Gewichtes anhand der resultierenden Soll- und Ist-Werte wie beschrieben durchgeführt.

$$\text{Gewicht}_w = \frac{\sum_{j=m}^n H_{gj}}{h_{gj}} * r_{sg}$$

Aufgrund sehr geringer Studierendenzahlen in einigen Studiengängen ist es nicht in allen Studiengängen gelungen, Personen zur Teilnahme zu gewinnen. Der Datensatz ist wegen einer Rücklaufquote von 0% nicht repräsentativ für die Gruppe der männlichen Studierenden der Studiengänge Geschichte, Theorie und Praxis der Jüdisch-Christlichen Beziehungen, Judaism in Historical Context mit dem Profildbereich Judentum im hellenistisch-römischen und islamisch-christlichen Kontext, Judaism in Historical Context mit dem Profildbereich Modern Judaism and Holocaust Studies und Kunstgeschichte im globalen Kontext mit dem Studienschwerpunkt Afrika.

Dropout

Nicht alle Studierenden, die sich an der Befragung beteiligt haben, haben den Fragebogen bis zum Ende ausgefüllt. Die Fallzahlen, auf denen die Kennwerte für die einzelnen Merkmale basieren, verringern sich aus diesem Grund zum Ende des Fragebogens hin um rund 250 Studierende.

**Fragebogen zur Evaluation der Masterstudiengänge
an der Freien Universität Berlin
Sommersemester 2013**

Angaben zur Person und zum Studium

Zunächst bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Person sowie zu Ihrem jetzigen und Ihrem vorherigen Studium.

1. Wie alt sind Sie?

Jahre

2. Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an:

weiblich männlich k.A.

3. In welchem Masterstudiengang sind Sie eingeschrieben?

Drop-down Menu (*Auswahlliste der konsekutiven Masterstudiengänge*)

Anderer Studiengang, und zwar: _____

4. In welchem Fachsemester studieren Sie diesen Masterstudiengang?

. Fachsemester

5. In welchem Hochschulsemester befinden Sie sich?

(Bitte zählen Sie hierfür alle Semester zusammen, die Sie bisher an Hochschulen studiert haben, d.h. die Fachsemester in Ihrem derzeitigen Masterstudiengang, Fachsemester in Ihrem vorherigen (Bachelor-)Studiengang und Auslands- oder Urlaubssemester.)

. Hochschulsemester

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihr vorheriges Studium.

6. Bitte geben Sie an, welchen Hochschulabschluss Sie bislang (vor dem jetzigen Masterstudium) erworben haben:

- Bachelor
- Diplom
- Magister
- Staatsexamen
- Master
- Sonstiger Abschluss, und zwar: _____

7. Bitte geben Sie an, wo Sie Ihren bisherigen Hochschulabschluss erworben haben:
(Falls Sie mehrere Hochschulabschlüsse erworben haben, beziehen Sie sich im Folgenden bitte auf den Abschluss, der Sie zur Aufnahme des jetzigen Masterstudiums qualifiziert.)

- an der Freien Universität Berlin
- an einer anderen Universität in Deutschland -> in welchem Bundesland? (*Drop-down Menu*)
- an einer Fachhochschule in Deutschland -> in welchem Bundesland? (*Drop-down Menu*)
- an einer Universität/Fachhochschule im Ausland -> wo im Ausland? (*Drop-down Menu Kontinente*)

8. Welches war Ihre Abschlussnote in diesem Studiengang?
(Durchschnittsnote gemäß Zeugnis)

,

9. Haben Sie Ihr jetziges Masterstudium direkt an Ihr vorheriges (Bachelor-)Studium angeschlossen?

- Ja Nein.

10. Wie beurteilen Sie die Vorbereitung durch Ihr vorheriges (Bachelor-)Studium auf Ihr Masterstudium?

	trifft gar nicht zu ←-----→ trifft völlig zu					
Durch mein vorheriges (Bachelor-)Studium war ich gut auf das Masterstudium vorbereitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

In meinem Masterstudium...	trifft gar nicht zu ←-----→ trifft völlig zu					
...wurden unnötig viele Inhalte wiederholt, die bereits Gegenstand meines vorherigen (Bachelor-)Studiengangs waren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wurden Theorien/fachliche Grundlagen vorausgesetzt, die <u>nicht</u> Gegenstand meines vorhergehenden Studiums waren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wurden Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden vorausgesetzt, die <u>nicht</u> Gegenstand meines vorhergehenden Studiums waren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wurden allgemeine studienbezogene Arbeitstechniken (z.B. Zeitmanagement, Literaturrecherche, wissenschaftliches Schreiben...) vorausgesetzt, die ich nicht genügend beherrschte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Welche Rolle spielten die folgenden Gründe für Ihre Entscheidung, diesen Masterstudiengang an der Freien Universität Berlin zu studieren?						
	spielte gar keine Rolle \longleftrightarrow spielte eine große Rolle					
Das besondere (Qualifikations-)Profil dieses Masterstudiengangs (z.B. die inhaltliche und/oder methodische Ausrichtung des Studiengangs)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der gute Ruf der Freien Universität Berlin (z.B.: Ranking-Ergebnisse, renommierte ProfessorInnen, Empfehlungen anderer Studierender) in meinem Studiengang	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Attraktivität der Stadt Berlin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Nähe zu Familie/Freunden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Beurteilung des Studienangebots

Im Folgenden bitten wir Sie um eine Beurteilung Ihres Masterstudiengangs hinsichtlich seines Aufbaus, der Module, der Lehrqualität, der Forschungsorientierung sowie der Studienanforderungen.

14. Wie beurteilen Sie den von Ihnen studierten Masterstudiengang allgemein hinsichtlich folgender Aspekte?						
	sehr schlecht \longleftrightarrow sehr gut					
Aufbau und Struktur des Studiengangs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wahlmöglichkeiten im Studiengang/Möglichkeit, eigene Interessenschwerpunkte zu setzen bzw. zu vertiefen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Bitte bewerten Sie die bisher von Ihnen studierten Module Ihres Masterstudiengangs:						
	trifft gar nicht zu \longleftrightarrow trifft völlig zu					
Die Lehrveranstaltungen eines Moduls waren inhaltlich/thematisch gut aufeinander abgestimmt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Prüfungsformen (Klausuren, Hausarbeiten, mündliche Prüfungen) passten gut zu den in den Lehrveranstaltungen vermittelten Inhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Module waren in der vorgesehenen Zeit studierbar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Qualität der Lehre

16. Bitte bewerten Sie im Allgemeinen die Qualität der Lehre in Ihrem Masterstudiengang:

Die meisten Lehrenden...	trifft gar nicht zu ←————→ trifft völlig zu					
	○	○	○	○	○	○
... kommunizieren die Lernziele klar und transparent.	○	○	○	○	○	○
... sind in der Lage, die Lehrveranstaltungen gut zu strukturieren.	○	○	○	○	○	○
... sind in der Lage, mein Interesse an den Lehrinhalten zu wecken.	○	○	○	○	○	○
... sind in der Lage, komplizierte Sachverhalte so zu erläutern, dass ich sie verstehe.	○	○	○	○	○	○
... kommunizieren die Studien- und Prüfungsanforderungen klar und transparent.	○	○	○	○	○	○
... gestalten die Lehrveranstaltungen abwechslungsreich.	○	○	○	○	○	○
... sind in der Lage, eine angenehme Lernatmosphäre herzustellen.	○	○	○	○	○	○
... sind in der Lage, die praktische Relevanz der in den Lehrveranstaltungen vermittelten Lerninhalte zu verdeutlichen.	○	○	○	○	○	○
... eröffnen den Studierenden Möglichkeiten, sich mit interessanten Lerninhalten auch außerhalb der Lehrveranstaltung weiter zu beschäftigen.	○	○	○	○	○	○
... sind in der Lage, eine ungestörte Lernsituation herzustellen.	○	○	○	○	○	○
... nutzen die verfügbare Zeit effektiv.	○	○	○	○	○	○
... achten auf die Gleichbehandlung von weiblichen und männlichen Studierenden, (z.B. durch die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache/die Gleichverteilung von Redeanteilen...).	○	○	○	○	○	○

Forschung in der Lehre

Im Folgenden bitten wir Sie um Ihre Einschätzung der Forschungsorientierung der Lehre in Ihrem Masterstudiengang.

17. Denken Sie bitte an das laufende Semester. Wie oft kommt Folgendes in den von Ihnen besuchten Lehrveranstaltungen vor?

In meinen Lehrveranstaltungen...	nie	selten	manchmal	häufig
... gehen Lehrende darauf ein, was aktuell wichtige Forschungsfragen meines Fachs sind.	○	○	○	○

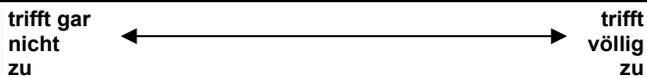


... weisen Lehrende auf Veröffentlichungen zu aktuellen Forschungsthemen meines Fachs hin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... habe ich mich mit einem wissenschaftlichen Originalbeitrag beschäftigt (z.B. Artikel in wissenschaftlichen Fachzeitschriften, Forschungsbericht, Auszug aus einer Forschungsarbeit).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... verwenden Lehrende Ergebnisse neuerer Forschung, um Ideen, Konzepte oder Theorien zu verdeutlichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... gehen Lehrende darauf ein, welche Forschungsinteressen sie selbst aktuell verfolgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... berichten Lehrende über Ergebnisse ihrer eigenen Forschungsarbeiten/-projekte, um Ideen, Konzepte oder Theorien zu verdeutlichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... thematisieren Lehrende für mein Fachgebiet relevante Forschungsergebnisse zu genderbezogenen Fragestellungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... weisen Lehrende auf eigene Veröffentlichungen hin, in denen sie Ergebnisse ihrer neueren Forschung präsentieren (z.B. Artikel in Fachzeitschriften, Forschungsberichte, Dissertation).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... habe ich mich mit einem wissenschaftlichen Originalbeitrag einer/s Lehrenden beschäftigt (z.B. Artikel in wissenschaftlichen Fachzeitschriften, Forschungsbericht, Auszug aus einer Forschungsarbeit).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... nehmen Lehrende Bezug auf Forschungsaktivitäten von anderen Lehrenden des Fachbereichs/Instituts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... laden Lehrende Gastreferentinnen und -referenten in die Lehrveranstaltung ein, die über Ergebnisse ihrer Forschung berichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... berichten Lehrende über Forschungs-Verbundprojekte (z.B. Sonderforschungsbereiche, Exzellenzcluster, interdisziplinäre Zentren, Graduiertenkollegs...), an denen Ihr Fachbereich/Institut beteiligt ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jedes Fach hat bestimmte Forschungsmethoden (Verfahren, Arbeitsweisen), mit denen wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen werden (z.B. Interview, Laboranalyse, Simulation, Textanalyse, statistische Analyse, Archivanalyse).

18. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen im Allgemeinen auf die von Ihnen bisher besuchten Lehrveranstaltungen zu?						
	trifft gar nicht zu ←————→ trifft völlig zu					
In meinem Studiengang nimmt die Vermittlung von Forschungsmethoden eine große Rolle ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Studium ermöglicht einen vertieften Einblick in aktuelle/zentrale Forschungsmethoden meines Studienfachs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lehrende vermitteln uns, welche Qualitätskriterien und Standards für die Forschung in meinem Studienfach gelten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Denken Sie nun bitte an <u>alle Semester</u> , die Sie bisher in Ihrem Masterstudium absolviert haben: Haben Sie im Rahmen von Lehrveranstaltungen, Forschungspraktika oder Lehrforschungsprojekten alleine oder zusammen mit KommilitonInnen...		
	nein	ja
... zu einem konkreten Thema Ihres Studienfachs eine Literaturrecherche zu Theorie- und Forschungsstand durchgeführt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... zu einem konkreten Thema Ihres Studienfachs den Forschungsstand/Wissensstand zusammengefasst?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... auf der Grundlage des Forschungsstands eine Forschungsfrage/Hypothese entwickelt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... zur Beantwortung einer Forschungsfrage ein Untersuchungsdesign/einen Forschungsansatz/einen Versuchsaufbau gewählt und begründet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... zu Forschungszwecken Daten erhoben/gesammelt, Quellen erschlossen, Proben genommen, Experimente oder Simulationen durchgeführt oder Artefakte extrahiert?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... zu Forschungszwecken Daten/Quellen/Texte/Artefakte mit fachspezifischen Methoden ausgewertet/analysiert?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... eigene Forschungsergebnisse interpretiert und Schlussfolgerungen gezogen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... Grenzen Ihres eigenen Forschungsansatzes reflektiert?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... eigene Forschungsbefunde nach wissenschaftlichen Standards präsentiert (Vortrag, Poster...)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... eigene Forschungsbefunde nach wissenschaftlichen Standards in einem Forschungsbericht dokumentiert?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Durch mein Masterstudium...						
						
	trifft gar nicht zu					trifft völlig zu
... wurde mein Interesse für das Studienfach gesteigert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... hat sich bei mir der Wunsch verstärkt, in meinem Studium selbst forschend tätig zu sein/werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... habe ich darüber nachgedacht, eine wissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Studienanforderungen und Workload

21. Wie beurteilen Sie im Allgemeinen die Studienanforderungen in Ihrem Masterstudiengang?					
Die Studienanforderungen sind für mich ...	zu niedrig	eher zu niedrig	genau richtig	eher zu hoch	zu hoch
... hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades ...	<input type="radio"/>				
... in Bezug auf den Stoffumfang ...	<input type="radio"/>				
... in Bezug auf den Workload ...	<input type="radio"/>				

Beurteilung der Infrastruktur, Beratung, Betreuung und Unterstützung im Studium

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Einrichtungen der Infrastruktur und Beratung der Freien Universität Berlin, auf die E-Learning-Angebote sowie auf die Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden in Ihrem Studiengang.

22. Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Einrichtungen der Infrastruktur an der Universität bzw. an Ihrem Fachbereich/Institut?							
	sehr unzufrieden ←————→ sehr zufrieden						bisher nicht genutzt
Webseiten der FU	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verwaltungssystem Campus Management	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angebot an EDV-Arbeitsplätzen (PC-Pools)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Angebot an Aufenthaltsräumen bzw. Räumen für das Selbststudium und Kleingruppenarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausstattung der Lehrräume/Labore (mit Geräten, Medien, IT)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Falls die folgenden E-Learning-Elemente in Ihrem Masterstudiengang eingesetzt werden/wurden geben Sie bitte an, wie nützlich Sie diese finden/fanden.					
	gar nicht nützlich	eher nicht nützlich	eher nützlich	sehr nützlich	nicht eingesetzt/nicht bekannt
Bereitstellung von Kursmaterialien (z.B. Skripte, Literatur) online (z.B. auf Blackboard, über Wikis oder auf eigenen Webseiten)	<input type="radio"/>				
Audio-/Video-Aufzeichnungen von Lehrveranstaltungen/ Vorlesungen	<input type="radio"/>				

Selbstlernkurse/Lernmodule/Web-based Trainings (multimedial aufbereitete Lektionen)	<input type="radio"/>				
Betreuung durch die Lehrenden über Forum, Blog, Wiki, Social Media, Online-Sprechstunde, Online-Meeting	<input type="radio"/>				
Kommunikation mit KommilitonInnen über Forum, Blog, Wiki, Social Media, Online-Meeting	<input type="radio"/>				
Online-Unterstützung wissenschaftlicher Arbeit (Recherchehilfen, Richtlinien, Schreibübungen, Werkzeuge wie fu.academia.edu, Mendeley)	<input type="radio"/>				
Selbsttests auf Webseiten/Blackboard (mit automatisch auswertbaren Aufgaben, meist Multiple Choice)	<input type="radio"/>				
Mobile Apps zur Lernunterstützung und Kommunikation (z. B. Lernkarten/Lernkarteien, Übungen & Tests, Mindmaps)	<input type="radio"/>				

24. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Fachbibliothek hinsichtlich folgender Aspekte?							
	sehr unzufrieden ←————→ sehr zufrieden						bisher nicht genutzt
Verfügbarkeit von Fachliteratur (Zeitschriften, Bücher...) im Präsenzbestand.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Öffnungszeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lern- und Arbeitsplätze für Studierende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beratung durch BibliotheksmitarbeiterInnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Wie zufrieden sind Sie mit dem online-Angebot der Universitätsbibliothek?							
	sehr unzufrieden ←————→ sehr zufrieden						bisher nicht genutzt
Auswahl an Datenbanken, die für die Literaturrecherche online zur Verfügung stehen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auswahl an Online-Zeitschriftenkatalogen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Haben Sie bereits Beratungsleistungen der Studien- bzw. Prüfungsbüros in Ihrem Masterstudiengang in Anspruch genommen?							
<input type="checkbox"/> Ja → weiter mit Frage 26a <input type="checkbox"/> Nein → weiter mit Frage 27							
26a) Bitte bewerten Sie die <u>Studien- bzw. Prüfungsbüros</u> in Ihrem Masterstudiengang hinsichtlich folgender Aspekte:							
	trifft gar nicht zu ←————→ trifft völlig zu						
Es war leicht, für mein Anliegen die/den zuständige/n AnsprechpartnerIn auf den Webseiten zu finden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Die MitarbeiterInnen waren gut erreichbar.	<input type="radio"/>					
Die MitarbeiterInnen waren hilfsbereit und freundlich.	<input type="radio"/>					
Ich fühlte mich mit meinen Fragen ernst genommen.	<input type="radio"/>					
Die erhaltenen Informationen haben mir weitergeholfen.	<input type="radio"/>					

27. Wie bewerten Sie die Prüfungsorganisation in Ihrem Masterstudiengang?						
	← trifft gar nicht zu					→ trifft völlig zu
Die Prüfungstermine waren im Allgemeinen gut organisiert.	<input type="radio"/>					
Das Anmeldeverfahren war gut organisiert.	<input type="radio"/>					
Die Informationen zum Prüfungsverfahren waren ausreichend.	<input type="radio"/>					

Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden

Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Betreuung und Unterstützung, die Sie durch die Lehrenden Ihres Masterstudiengangs in Ihrem Studium erfahren.

28. Wie zufrieden sind Sie mit der Unterstützung und Betreuung <u>durch die Lehrenden</u> Ihres Masterstudiengangs hinsichtlich folgender Aspekte:						
	← sehr unzufrieden					→ sehr zufrieden
Betreuung bei der Anfertigung von Studien- und Prüfungsleistungen (Referate, Hausarbeiten, Klausuren...)	<input type="radio"/>					
Unterstützung bei Lern- und Arbeitsschwierigkeiten	<input type="radio"/>					
Ansprechbarkeit/Erreichbarkeit bei Fragen zum Studium	<input type="radio"/>					
Feedback zu individuellen Studien- und Prüfungsleistungen	<input type="radio"/>					
Konkrete Hinweise zur Verbesserung individueller Ergebnisse	<input type="radio"/>					

29. Haben Sie bereits mit Ihrer Masterarbeit begonnen?	
<input type="checkbox"/> Ja → weiter mit 29a)	<input type="checkbox"/> Nein → weiter mit 30.



29a) Wie beurteilen Sie die Betreuung und Unterstützung bei der Masterarbeit?						
	trifft gar nicht zu	←————→				trifft völlig zu
Es war leicht, eine/n BetreuerIn für meine Masterarbeit zu finden.	<input type="radio"/>					
Ich hatte Gestaltungsspielräume bei der Wahl des Themas meiner Masterarbeit.	<input type="radio"/>					
Ich wurde bei der Themenfindung bzw. der Eingrenzung des Themas meiner Arbeit von meinem/meiner BetreuerIn gut beraten.	<input type="radio"/>					
Mit der Betreuung der Masterarbeit bin ich insgesamt sehr zufrieden.	<input type="radio"/>					

Studieverhalten und Studiererfahrungen

Die folgenden Fragen betreffen Ihre eigenen Studiererfahrungen, ihr Studieverhalten und Ihre Studienleistungen.

30. Bitte bewerten Sie Ihre Studiensituation im Hinblick auf das soziale Klima.						
	trifft gar nicht zu	←————→				trifft völlig zu
Es ist schwierig, Kontakte zu KommilitonInnen zu finden.	<input type="radio"/>					
Ich finde bei Problemen oft keine/n AnsprechpartnerIn.	<input type="radio"/>					
In den Lerngruppen (Kleingruppen im Rahmen von Seminaren, Praktika...) ist die Arbeitsatmosphäre angenehm.	<input type="radio"/>					
Ich tausche mich viel mit meinen KommilitonInnen über Studieninhalte aus.	<input type="radio"/>					
Ich lerne häufig gemeinsam mit KommilitonInnen.	<input type="radio"/>					
Ich habe im Studium das Gefühl dazuzugehören.	<input type="radio"/>					
In meinem Masterstudium herrscht ein starker Konkurrenzdruck.	<input type="radio"/>					

31. Lehrenden-Studierenden Beziehung						
	trifft gar nicht zu	←————→				trifft völlig zu
Von den meisten Lehrenden fühle ich mich ernstgenommen.	<input type="radio"/>					
Die meisten Lehrenden sind mir gegenüber freundlich und respektvoll.	<input type="radio"/>					

Auslandsaufenthalte im Rahmen des Studiums

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Auslandsaufenthalte, die Sie im Rahmen Ihres Studiums bereits absolviert haben oder planen.

39. Haben Sie im Rahmen Ihres Masterstudiums bereits ein Semester (oder ein Jahr) im Ausland studiert?

Ja → weiter mit 40) Nein → weiter mit 41)

40 Ist das Auslandsstudium fester Bestandteil Ihres Studiengangs?

Ja → weiter mit 40a) Nein → weiter mit 40b)

40a) Fand eine ausreichende Vorbereitung und Begleitung des Auslandsaufenthaltes in Ihrem Studiengang statt?

Ja → weiter mit 42) Nein → weiter mit 40a1)

40a1) Was hat Ihnen gefehlt? _____ → weiter mit 42)

40b). In Ihrem Masterstudiengang ist das Auslandsstudium kein fester Studienbestandteil. Haben Sie die im Ausland erbrachten Leistungen vor dem Auslandsaufenthalt verabredet?

Ja Nein

40b1) Gab es Schwierigkeiten bei der Anerkennung im Ausland erbrachter Leistungen?

Ja → weiter mit 40b2) Nein → weiter mit 40b3)

40b2) Sind Ihnen die Gründe hierfür bekannt?

Ja Nein

40b3) Haben Sie für die Zeit des Auslandsaufenthalts Urlaubssemester genommen?

Ja → weiter mit 42) Nein → weiter mit 42)

41. Beabsichtigen Sie, im Master ein Semester (oder ein Jahr) im Ausland zu studieren?

Ja Nein Eventuell

42. Haben Sie im Rahmen Ihres Bachelorstudiums bereits ein Semester (oder ein Jahr) im Ausland studiert?

Ja Nein

54. Höchster Bildungsabschluss der Eltern

<p>54a) Haben Ihre Eltern einen Abschluss einer wissenschaftlichen Hochschule (Universität)?</p> <p>Elternteil1: <input type="checkbox"/> Ja -> 55. <input type="checkbox"/> Nein ->54b)</p> <p>Elternteil 2: <input type="checkbox"/> Ja -> 55. <input type="checkbox"/> Nein ->54b)</p>	<p>54b) Haben Ihre Eltern einen Abschluss einer Fachhochschule/ Pädagogischen Hochschule/ Berufsakademie?</p> <p>Elternteil 1: <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p> <p>Elternteil 2: <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein</p>
--	--

Freitextfragen

Nun haben Sie die Möglichkeit, uns ein über Ihre Einschätzungen in den standardisierten Fragen hinausgehendes Feedback zu Ihrem Masterstudium zu geben:

55. Was hat Ihnen in Ihrem Masterstudium besonders gut gefallen?

56. Welche Vorschläge zur Verbesserung Ihres Masterstudiengangs haben Sie?
