

Die Studiensituation an der Fakultät für Soziologie
Bericht über eine Befragung der Gleichstellungskommission
im Wintersemester 2001/2002

<i>Inhalt:</i>	<i>Seite</i>
1. Einleitung.....	2
2. Konzept und Hypothesen.....	2
3. Methodisches Vorgehen.....	9
4. Studieren an der Fakultät für Soziologie	15
4.1 Studienmerkmale, Studiengang, Studienfortschritt, Fach- und Ortswechsel.....	15
4.2 Die Lebenslage der Studierenden: Nationalität, Erwerbstätigkeit, und Familiensituation.....	19
5. Die Studiensituation von Studentinnen und Studenten	22
5.1 Studienaktivitäten.....	23
5.2 Studierenerfahrungen.....	25
5.3 Studienprobleme	27
5.4 Zusammenhänge zwischen Studierenerfahrungen und Studienproblemen	31
6. Zusammenhänge zwischen Studienmerkmalen, Lebenslage und Studiosituation.....	32
7. Multivariate Erklärungsmodelle und geschlechtsspezifische Zusammenhänge	34
7.1 Fehlende Rückmeldungen.....	35
7.2 Herabsetzung.....	36
7.3 Belastung	37
7.4 Versagensängste	38
8. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	39
9. Literatur	44
Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen im Text.....	46
Anhang	48
- Tabellarischer Anhang	
- Variablen und Skalenbildung	

Bielefeld, Juni 2003

1. Einleitung

Die „Richtlinien zur Gleichstellung der Geschlechter“ der Fakultät für Soziologie sehen vor, dass regelmäßig über die Situation von Studentinnen, Wissenschaftlerinnen und Nichtwissenschaftlerinnen berichtet wird. Um solche Berichte auf empirischer Grundlage erstellen zu können, hat die Gleichstellungskommission der Fakultät im Herbst 2001 beschlossen, eine Befragung von Studierenden an der Fakultät durchzuführen¹. Dieses Vorhaben wurde im Vorfeld mit den zuständigen Gremien abgestimmt, im Dezember 2001 fand die Befragung statt. Anfallende Kosten für Erhebungsarbeiten sowie für die Datenerfassung wurden aus den Mitteln der Gleichstellungskommission getragen. Die Verantwortung für die Konzeption, Durchführung und Auswertung der Studie lag bei der Verfasserin. Der vorliegende Bericht enthält Ausführungen zu Konzept, Methodik und Ergebnissen der Befragung von Studentinnen und Studenten. Erkenntnisleitend war vor allem die Frage nach geschlechtsspezifischen Unterschieden in Studienaktivitäten, Studienerfahrungen und Studienproblemen an einer soziologischen Fakultät. Eine systematische Untersuchung von Zusammenhängen zwischen der Studiensituation und dem Studiengang oder der Fachsemesterzahl ist daher nicht Gegenstand der folgenden Ausführungen.

Auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse hat die Gleichstellungskommission zu Beginn des Jahres 2003 einen Kurzbericht verfasst und Vorschläge und Empfehlungen zur Verbesserung der Situation von Studierenden, insbesondere von Studentinnen, erarbeitet. Dieser Kurzbericht wurde den Fakultätsgremien vorgelegt und zwischenzeitlich in seinen wesentlichen Teilen publiziert (Abels/ Engelbert 2003).

2. Konzept und Hypothesen

Wodurch ist eine Studie über „Unterschiede“ zwischen Männern und Frauen im Studium begründet? Diese Frage scheint auf den ersten Blick durchaus gerechtfertigt, haben doch mittlerweile die Frauen in ihrem allgemeinen Schulbildungsniveau die Männer nicht nur eingeholt, sondern sogar überholt. So lag der Frauenanteil unter den SchulabgängerInnen, die ihre Schulzeit mit einer Zugangsberechtigung zur Hochschule oder Fachhochschule abschließen, im Schuljahr 1999/2000 bei 55,9% (Statistisches Jahrbuch 2002). Insgesamt sind die schulischen Leistungen der Mädchen und jungen Frauen darüber hinaus im Schnitt besser als die der Jungen bzw. jungen Männer (Wissenschaftsrat 1998). Gerade die jüngere Studentinnengeneration steht ihren Kommilitonen in Ehrgeiz und Karriereorientierung im Hinblick auf ein Studium in nichts nach (Abele 1994). Vieles spricht weiterhin dafür, dass Studiendauer und Studienerfolg von Männern und Frauen sich nicht unterscheiden.

¹ Neben den Studierenden wurden auch die Doktoranden und Doktorandinnen der Fakultät schriftlich zu ihrer Situation befragt (vgl. hierzu Abels 2003)

Dass Studentinnen und Studenten während des Studiums dennoch offensichtlich nicht in derselben Situation sind und dass dies problematische Folgen haben kann, erschließt sich zunächst aus anderen Daten. Deutliche Differenzen lassen sich z.B. immer noch in den Karrierewegen *nach* dem Studienabschluss feststellen. So sind Frauen in Führungspositionen sowohl an Hochschulen als auch im außeruniversitären Bereich noch immer deutlich unterrepräsentiert. Das Augenmerk der jüngeren Hochschulforschung richtete sich in diesem Zusammenhang in letzter Zeit insbesondere auf das Problem der Ungleichgewichte bei den Promotionen.² Obgleich Frauen also in Bezug auf ihre Studienleistungen und in Bezug auf die Qualität der Studienabschlüsse keineswegs „schlechter“ sind als Männer, sind sie bei den Promotionen immer noch unterrepräsentiert. Das gilt auch für die Fakultät für Soziologie, in der z.B. die Verteilung der erzielten Diplom-Abschlussnoten keine geschlechtsspezifischen Unterschiede aufweist³. Der Anteil der Frauen an den Promotionen lag in den Jahren 1997 bis 1999 jedoch lediglich zwischen 19% und 38%. Mittlerweile ist zumindest der Anteil der Frauen unter den aktuell Promovierenden deutlich angestiegen. Abzuwarten bleibt, ob sich dieser Trend auch bei den abgeschlossenen Promotionen niederschlägt.

Bei den Diplomabschlüssen hatten Studentinnen und Studenten der Soziologie im Jahr 2002 ungefähr gleiche Anteile. Allerdings darf dies nicht unbedingt dahingehend interpretiert werden, dass Studienverlauf und Studiensituation von Männern und Frauen gleich sind. Erste Hinweise auf eine höhere Drop-out-Quote von Frauen im Diplomstudiengang gibt eine genauere Betrachtung der StudienanfängerInnenzahlen im Vergleich mit den AbsolventInnenzahlen. Diese sind in Tabelle 1 aufgeführt, zu deren Verständnis einige Erläuterungen erforderlich sind: Die Referanzjahre für die StudienanfängerInnen stehen in der linken Spalte der Tabelle, diejenigen für die AbsolventInnen in der rechten Spalte. Angenommen wurde eine Regelstudiendauer von 10 Semestern. Zwischen den direkt nebeneinander stehenden (und insofern auch zu vergleichenden) Quoten für Anfängerinnen und Absolventinnen liegt insofern immer eine Zeitdifferenz von fünf Jahren.

Die Daten in Tabelle 1 zeigen zwei bemerkenswerte Auffälligkeiten: Zum einen ist der Frauenanteil unter den StudienanfängerInnen seit der zweiten Hälfte der 90er Jahre um durchschnittlich 10% gestiegen und seitdem bei ca. 60% relativ konstant. Zum zweiten ist der Frauenanteil unter den AbsolventInnen fast durchgängig geringer als derjenige unter den AnfängerInnen. Wenn man davon ausgeht, dass es bei den sogenannten „ParkstudentInnen“ keinen Geschlechtsbias gibt, so heißt das letztlich, dass der Anteil der Studienabbrecherinnen im Diplomstudiengang höher sein muss als derjenige der Studienabbrecher.

² Hierzu auch den Bericht über die Promovierendenbefragung der Gleichstellungskommission: Abels 2003.

³ Eine Auswertung der an der Fakultät für Soziologie erlangten differenzierten Diplomnoten der letzten drei Jahre ergab z.B. nahezu gleiche Notendurchschnitte für Männer (1,70) und für Frauen (1,65). Bei den (auf- oder abgerundeten) Gesamtnoten hatten 48,8% der Studenten und 46,2% der Studentinnen ein „sehr gut“. „Befriedigend“ hatten dagegen 9,5% der Männer und 6,8% der Frauen (Quelle: Daten des Prüfungsamtes, eigene Auswertungen und Berechnungen).

Tab. 1: Frauenquoten für StudienanfängerInnen und AbsolventInnen nach Studiengang

Studienbeginn	Diplomstudiengang		Lehramt Sozialwissenschaft		Studienabschluss
	Anfängerinnen	Absolventinnen	Anfängerinnen	Absolventinnen	
1992	53,8	45,8	39,1	37,5	1997
1993	51,6	43,7	36,8	42,0	1998
1994	48,3	48,8	31,7	30,3	1999
1995	49,5	52,2	30,5	37,5	2000
1996	53,4	46,5	34,5	53,8	2001
1997	60,0	52,8	52,2	60,0	2002
1998	56,1	-	47,0	-	-
1999	60,4	-	52,2	-	-
2000	60,6	-	49,4	-	-
2001	61,7	-	41,4	-	-
2002	59,2	-	63,9	-	-
Gesamtdurchschnitt 92-97 bzw. 97-02	52,8	48,3	37,5	43,5	-

Quelle: Statistische Jahrbücher der Universität Bielefeld 1994/95, 1997, 1999, 2002, für 2003 Mitteilung der Universitätsverwaltung, eigene Berechnungen

Vergleichbare Entwicklungen lassen sich auch aus einer Querschnittsbetrachtung der Studierenden im Diplomstudiengang nach Fachsemesterzahl ablesen. Mit zunehmender Studiendauer sinkt die Frauenquote von 59,7% im ersten Semester über 47,7% im 6. Semester auf 40% im 12. Semester ab. Diese Abnahme ist sicherlich zu großen Teilen durch den Anstieg der Frauenanteile unter den StudienanfängerInnen bedingt. Der oben dokumentierte Vergleich läßt jedoch auch die Annahme zu, dass eine andauernde und erfolgreiche Integration von Frauen in den Diplomstudiengang nicht selbstverständlich ist. Offensichtlich machen sich an der Fakultät für Soziologie geschlechtsbezogene Unterschiede also nicht erst an der Hürde zur Promotion bemerkbar. Insgesamt lassen solche Zahlen vermuten, dass die Universität im Laufe des Studiums Männer besser integrieren kann als Frauen – und dies gilt (zumindest in *einem* Studiengang) auch für die Fakultät für Soziologie.

Eine wichtige Erklärung hierfür scheint grundsätzlich die mangelnde Integration von Frauen in Diskussions- und Kommunikationszusammenhänge zu sein. Dies führt häufig zu Gefühlen von Unzulänglichkeit und Unsicherheit über eigene Leistungen und damit nicht nur zu einem selbstgesteuerten Karriereabbruch bzw. zu mangelnden Bemühungen, eine wissenschaftliche Karriere zu realisieren, sondern höchstwahrscheinlich auch zu Studienabbrüchen.⁴

Holzbrecher u.a. (2002: 123) sprechen in diesem Zusammenhang von einem Prozeß der „Entmutigung“, der sich auch in einer verringerten Karriereorientierung am Ende des Studiums niederschlagen könne. Sie verweisen auf die bisherige Forschung, die auch bei hoch-

⁴ Das Problem, dass Frauen grundsätzlich weitaus geringere Chancen als Männer haben, ihre Bildung und Ausbildung in qualifikationsadäquate berufliche Zugangs- und Aufstiegschancen umzusetzen, trifft im übrigen auch für außeruniversitäre Kontexte zu (Wetterer 1999: 26).

motivierten und hochqualifizierten Nachwuchswissenschaftlerinnen eine zunehmende Distanzierung (ein sog. „cooling out“) von der wissenschaftlichen Karriere festgestellt hat (ebd.: 11). Die Ergebnisse dieser Befragung von Bielefelder Absolventinnen und Absolventen belegen auch, dass Frauen deutlich häufiger als Männer daran denken, ihr Studium abzubrechen. Dies gilt in besonderem Maße für die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Hier haben 57,4% der befragten Frauen schon einmal an einen Studienabbruch gedacht (im Vergleich zu 37,7% der befragten Männer) (ebd.: 63, 110).

Eine grundsätzlich relevante Frage ist deshalb, was während des Studiums bei Männern und Frauen „geschieht“. Welche spezifischen Erfahrungen machen Frauen, die sie dazu bringen, ihre Qualifikationen nicht in gleichem Maße wie die Männer zu nutzen und vor allem voran zu bringen? Welche Strukturen hindern sie bei ihrem Fortkommen? Wie bringen Frauen sich selbst in den Kontext „Wissenschaftsbetrieb“ ein bzw. welche Zusammenhänge führen dazu, dass die Integration in das Studium, in die Universität und später auch in die Berufstätigkeit schwieriger ist und langfristig weniger „erfolgreich“ verläuft als bei ihren männlichen Kommilitonen?

Vorliegende Studien über die Situation von Frauen (teilweise auch von Männern) an Hochschulen verweisen auf Besonderheiten der Studiensituation von Frauen und auf vorhandene Unterschiede in der *Relevanz* von Problemen für Studentinnen und Studenten. Diese beziehen sich allgemein auf stärkere Diskriminierungserfahrungen und geringere Zufriedenheit bei Frauen, auf Probleme mit Konkurrenzdenken und der Art der intellektuellen Kommunikation, auf fehlende Rückmeldungen und Anerkennungen, auf stärkere Prüfungsängste, Furcht vor Misserfolgen, auf Orientierungslosigkeit und Verunsicherung (Mohr 1987, Vollrath 1988, Kort-Krieger 1992, Küspert 1992). Vergleichbare Ergebnisse wurden auch in der Befragung der Bielefelder AbsolventInnen festgestellt (Holzbrecher u.a. 2002). In dieser Studie wird u.a. darauf hingewiesen, dass eine positive Selbsteinschätzung von Frauen vor allem im Kontakt mit den Lehrenden abnimmt. Im Hinblick auf Karriereentscheidungen und Karriereverläufe unterscheiden sich Frauen von Männern des Weiteren dadurch, dass sie auf einem „Weg der kleinen Schritte“ häufiger auf Anstöße von außen reagieren und unter Berücksichtigung objektiver Marktchancen einerseits und privater Lebenssituationen bzw. zukünftiger Lebensplanung andererseits entscheiden (Wissenschaftsrat 1998: A IV.1:1). Der Wissenschaftsrat verweist in diesem Zusammenhang auch darauf, dass Frauen im Vergleich zu Männern flexibler mit ihren Karriereentscheidungen umgehen.

Hintergründe für solche Unterschiede sind u.a. in solchen Hochschulstrukturen zu suchen, die Männern und Frauen unterschiedliche Chancen und Möglichkeiten zur Teilhabe und zur Entfaltung ihrer Kompetenzen bieten. In der allgemeinen Diskussion über die Situation von Frauen an der Hochschule wird im Rahmen einer konstruktivistischen Perspektive gerade die Bedeutung von Fachkulturen und den hier gegebenen „vielfältigen Verschiedenheiten“ stärker hervorgehoben (Neusel/Wetterer 1999). Auch universitäre Fachkulturen sind demnach in besonderer Weise daran beteiligt, – etwa durch Kommunikationskulturen oder durch die Einrichtung und Pflege von Netzwerkstrukturen – dass in alltäglichen Prozessen Geschlechterdifferenzen erzeugt werden (Müller 1999). Zur „asymmetrischen Geschlechterkultur“ tragen insbesondere die quantitative und positionale Dominanz und – damit eng zusammenhängend – die besseren Durchsetzungschancen männlicher Situationsdeutungen bei (ebd.). Die Frage nach Unterschieden in den Studienmerkmalen, vor allem aber in der

Studiensituation zwischen Männern und Frauen muss insofern vor dem Hintergrund der Geschlechterverhältnisse an einer soziologischen Fakultät und spezieller noch der soziologischen Fakultät in Bielefeld gestellt werden. Hierzu ist zunächst zu sagen, dass die quantitative Repräsentanz der Geschlechter und damit auch ihre grundsätzlichen Chancen zur Einflussnahme auf den Studien- und Lernkontext Universität sehr unterschiedlich ist, je nachdem, auf welchen Studiengang man bei den Studierenden und auf welche Hierarchieebene man bei den Lehrenden schaut. Insgesamt lag der Frauenanteil der Studierenden an der Fakultät (gezählt nach der Wahlberechtigung) im Wintersemester 2001/2002 bei 47,2% (Statistisches Jahrbuch der Universität Bielefeld 2002). Im Diplomstudiengang betrug die Quote laut der Studierendenstatistik der Fakultät 53,5%, im Magisterstudiengang 48,3% und im Lehramtsstudiengang Sozialwissenschaften (Sek I und Sek II) 39,8%.

Bei den Lehrenden findet man deutliche Differenzen in den Frauenquoten nach der Hierarchiestufe. Bei den Professuren lag der Frauenanteil an der Fakultät im Jahr 2000 bei 22,7%. Weitaus günstiger war dagegen die Situation im akademischen Mittelbau. Der Anteil der Frauen auf Qualifikationsstellen (C1, BATIIa, BATIIa/2) lag hier für das Jahr 2000 bei 50%.⁵ Geht man davon aus, dass für die Studentinnen insbesondere weibliche Lehrende wichtige Identifikationsfiguren sind, so stellt sich die Situation zumindest im Bereich des akademischen Mittelbaus also vergleichsweise vorteilhaft hinsichtlich einer Entwicklung von Leistungsorientierung und Integration dar. Vor allem die geringe Anzahl von Professorinnen spricht auf der anderen Seite jedoch dafür, dass Probleme einer Integration von Studentinnen auch an der soziologischen Fakultät in Bielefeld erwartbar sind. Grundsätzlich liegen Besonderheiten der Fachkultur sicherlich im stärker diskursiven und auf Argumentationen beruhenden interaktiven Lehr- und Lernstil an sozialwissenschaftlichen Fakultäten, was einige der oben erwähnten Probleme von Studentinnen mit verbalen Formen der Leistungserbringung verstärken könnte.

Insgesamt waren vor diesem fach- und fakultätsspezifischen Hintergrund Unterschiede in der Studiensituation von Männern und Frauen erwartbar, und zwar insbesondere in Richtung einer stärkeren Problembelastung der Frauen bei solchen Aspekten, die sich auf die Auseinandersetzung mit Lehrenden, auf mündliche Beiträge etc. beziehen und Ängste im Hinblick auf Prüfungen und Rückmeldungen betreffen. Die erkenntnisleitende Fragestellung lautet daher in diesem Zusammenhang: Unterscheiden sich Studentinnen und Studenten an der Fakultät für Soziologie hinsichtlich ihrer Studiensituation und hinsichtlich ihrer Studienmerkmale? Diese Frage ist Grundlage der Ausführungen in Abschnitt 4 und 5.

Studienaktivitäten, Studiererfahrungen und Studienprobleme sind jedoch nicht nur geschlechtsbezogen zu betrachten. Eine wichtige Rolle für die Situation der Studierenden spielen sicherlich – neben den objektivierbaren Merkmalen des Studiums und seiner Organisation – auch weitere Merkmale der *Lebenslage* von Studentinnen und Studenten. Verfügbare Ressourcen, aber auch gegebene Belastungen, wie sie z.B. durch eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit oder durch familiäre Verpflichtungen gegeben sind, müssen als Erklärungsfaktoren für das Vorliegen von Studienproblemen berücksichtigt werden. Außer

⁵ Diese bereits seit längerem gegebene günstige Situation macht sich auch in der Entwicklung der Frauenquote bei den Habilitationen bemerkbar. Sie stieg von 25% in 1998 über 50% in 2000 bis auf 67% in 2001 (Quelle: Gleichstellungsplan der Fakultät, Statistisches Jahrbuch der Universität Bielefeld).

einer Überprüfung geschlechtsbezogener Hypothesen zur Studiensituation interessierten in der vorliegenden Studie deshalb auch Zusammenhänge zwischen der Studiensituation auf der einen Seite und den objektivierbaren Merkmalen des Studiums und der Lebenslage auf der anderen Seite. Zu berücksichtigen ist hier, dass die Richtung von Einflüssen in mancherlei Hinsicht nicht eindeutig zu spezifizieren ist und häufig wechselseitige Einflüsse anzunehmen sind. Hierauf bezogene Analysen und Ergebnisse werden in den Abschnitten 6 und 7 dokumentiert.

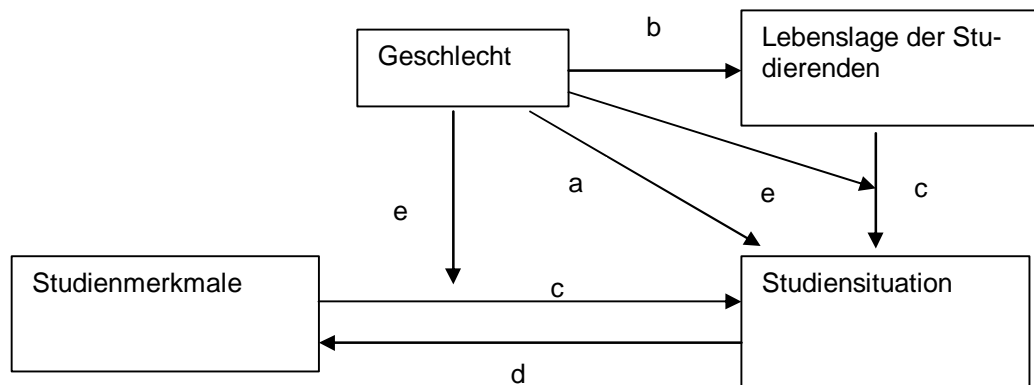
Ergebnisse der familiensoziologischen Stressforschung weisen darauf hin, dass Ressourcen (bzw. Belastungen) für Männer und Frauen eine unterschiedliche Bedeutung haben können. Frauen benötigen z.B. bei der Bewältigung von Problemen eher soziale Ressourcen, wie sie innerhalb der Familie, aber auch in sozialen Netzwerken zur Verfügung gestellt werden. Männer profitieren im Rahmen der Stress- und Problembewältigung dagegen eher von materiellen Ressourcen bzw. von einer Erwerbstätigkeit.⁶ Erklärbar ist dies auch mit immer noch unterschiedlichen Rollenmustern, nach denen – zumindest in der Familienphase – Frauen eher für die Gestaltung der sozialen Umwelt zuständig sind, während den Männern die Hauptverantwortung für die Beschaffung der materiellen Ressourcen zugewiesen wird. Nun lassen sich diese Ergebnisse und somit auch entsprechende Hypothesen sicherlich nicht bruchlos auf die Situation von Studierenden übertragen, die sich in aller Regel noch nicht in einer Situation befinden, in der die Bewältigung von Familienpflichten ggf. zu einer Neuformulierung der Geschlechtsrollen führt (und eben häufig auch zu ihrer Retraditionalisierung). Dennoch sind Vermutungen über eine geschlechtsspezifische Bedeutung von Belastungen und Ressourcen auch während der Studienzeit nicht vollständig von der Hand zu weisen. Solche Vermutungen beziehen sich aufgrund obiger Ausführungen zum einen auf die Relevanz von Familienverpflichtungen für die Studiensituation. Auszugehen ist davon, dass Frauen in ihrer Studiensituation und vor allem in ihren Studienproblemen stärker als Männer von Familienpflichten beeinflusst werden. Enge Bezüge zu geschlechtsspezifischen Rollenmustern hat aber grundsätzlich auch die Erwerbstätigkeit, die Männer eher als Frauen als Ressource nutzen, während für Frauen deren belastende Momente stärker ins Gewicht fallen dürften. Eine weitere Überlegung betrifft die geschlechtsspezifisch variierende Relevanz von Problemen im Bereich der kommunikativen Auseinandersetzung mit Lehrenden. Hierzu gehören insbesondere Sprachprobleme. Zu vermuten ist, dass gerade für Studentinnen aus dem Ausland besondere Probleme im Umgang mit Lehrenden auftreten.

Eine letzte Fragestellung der Studie betraf deshalb *geschlechtsspezifische Erklärungsmodelle* für die untersuchten Indikatoren der Studiensituation. Die hier zugrundeliegende Frage lautet: Gibt es Unterschiede in der Richtung oder in der Stärke von Einflüssen der Lebenslage auf die Studiensituation zwischen Männern und Frauen? Hierauf bezogene Auswertungen finden sich in Abschnitt 7.

⁶ Vgl. hierzu etwa McCubbin u.a. 1983, Engelbert 1999: 213ff..

Das allgemeine Hypothesenmodell der Studie lässt sich wie folgt skizzieren:

Abb. 1: Hypothesenmodell der Studie



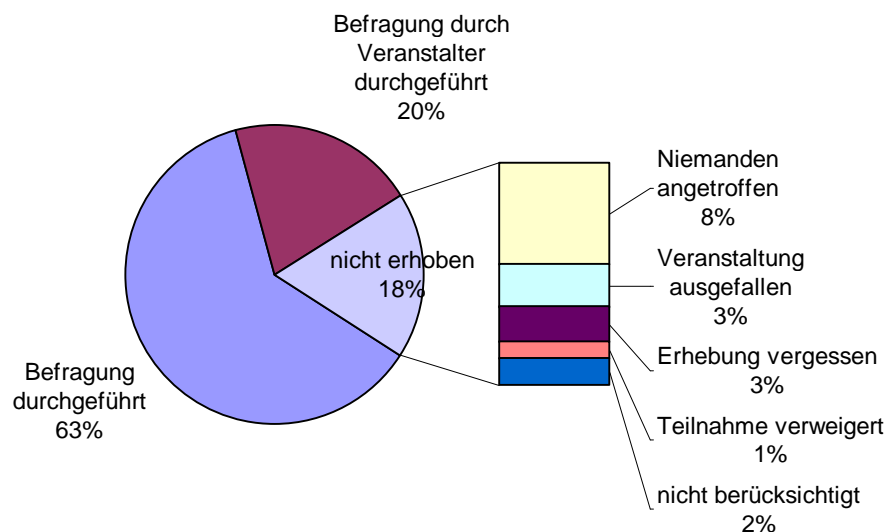
- a) Unterstellt werden somit zum einen direkte Geschlechtseinflüsse auf die Studiensituation und zwar insbesondere auf Studienprobleme. Erwartbar ist, dass Frauen aufgrund der allgemeinen und fachspezifischen Hochschulstrukturen eher (sozialisationsbedingte) Schwierigkeiten hinsichtlich der Einschätzung ihrer Leistungsfähigkeit und der Darstellung ihrer Kompetenzen haben. Dies führt u.a. dazu, dass sie auch größere Probleme in der Auseinandersetzung mit Lehrenden und KommilitonInnen sehen.
- b) Erwartbar sind darüber hinaus auch Einflüsse des Geschlechts auf die Familiensituation und zwar dergestalt, dass Frauen eher als Männer Familienpflichten übernehmen.
- c) Plausibel ist darüber hinaus, dass Belastungen, insbesondere durch Familien- und Erwerbsarbeit (Lebenslage) sich verstärkend auf Studienprobleme auswirken. Die Studiensituation wird darüber hinaus auch durch Merkmale des Studiums (und zwar vor allem des Studienfortschritts) beeinflusst.
- d) Umgekehrt kann die (subjektiv empfundene) Studiensituation auch Auswirkungen auf die Anlage und Organisation des Studiums haben.
- e) Schließlich muss davon ausgegangen werden, dass die Relevanz von Studienmerkmalen und Ressourcen /Belastungen für die Studiensituation auch mit dem sozialen Kontext der Studierenden - und insofern auch mit ihrem Geschlecht variiert. Unterstellt werden insofern Einflüsse des Geschlechts auf die Stärke und die Richtung der Effekte von Studienmerkmalen und Lebenslagemerkmale auf die Studiensituation.

3. Methodisches Vorgehen

Die Erhebung fand in Form einer schriftlichen Befragung in der 8. Woche des Wintersemesters 2001/2002 statt.⁷ Aus Kostengründen und um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu erzielen, sollte die Befragung während der Veranstaltungszeiten in den Seminarräumen und Hörsälen durchgeführt werden. Der Fragebogen musste deshalb so kurz gehalten werden, dass eine Beantwortung im Zeitrahmen von 15 Minuten möglich war. Einbezogen werden sollten alle Studierenden, die während dieser Woche (mindestens) eine Lehrveranstaltung an der Fakultät besuchen. Kolloquien, die sich hauptsächlich an DoktorandInnen richten, wurden jedoch nicht berücksichtigt. Alle Lehrenden wurden über das Vorhaben informiert und bis auf zwei Ausnahmen zeigten sich alle bereit, die Studie in der vorgeschlagenen Weise zu unterstützen. Insgesamt wurde eine Anzahl von 141 Lehrveranstaltungen ermittelt, von denen 82% in die Erhebung einbezogen werden konnten.⁸

Abb. 2: Berücksichtigung von Lehrveranstaltungen bei der Erhebung

Berücksichtigung der 141 Lehrveranstaltungen bei der Erhebung (ohne Kolloquien)

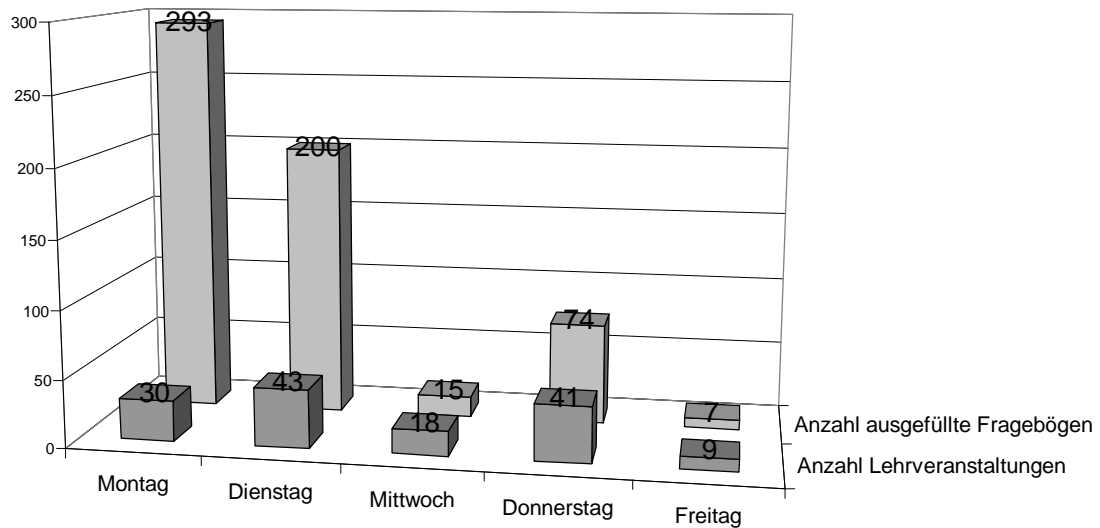


⁷ Damit sind Studierende, die während des Semesters ein Praktikum absolvieren, im Ausland studieren oder aufgrund von Prüfungsvorbereitungen keine Veranstaltungen besuchen, nicht im Sample vertreten.

⁸ In aller Regel wurden die Fragebögen zu Beginn oder gegen Ende der Veranstaltungen von Kommissionsmitgliedern oder von Hilfskräften verteilt. Aufgrund von zeitlichen Engpässen haben die Lehrenden in ca. 20% der Lehrveranstaltungen selbst die Verteilung und das Einsammeln der Bögen übernommen. Diejenigen Veranstaltungen, in denen eine Erhebung nicht möglich war, sind wegen Krankheit ausgefallen bzw. wurden kurzfristig zeitlich oder räumlich verlegt. In einigen wenigen Fällen haben VeranstalterInnen das Verteilen der Fragebögen vergessen.

Der Fragebogenrücklauf ging im Verlauf der Erhebungswoche deutlich zurück, was dadurch begründet ist, dass die meisten Studierenden mehr als eine Veranstaltung besuchen und an den letzten Tagen der Erhebungswoche deshalb nur noch wenige Studierende angetroffen werden konnten, die den Fragebogen bis dahin noch nicht ausgefüllt hatten.

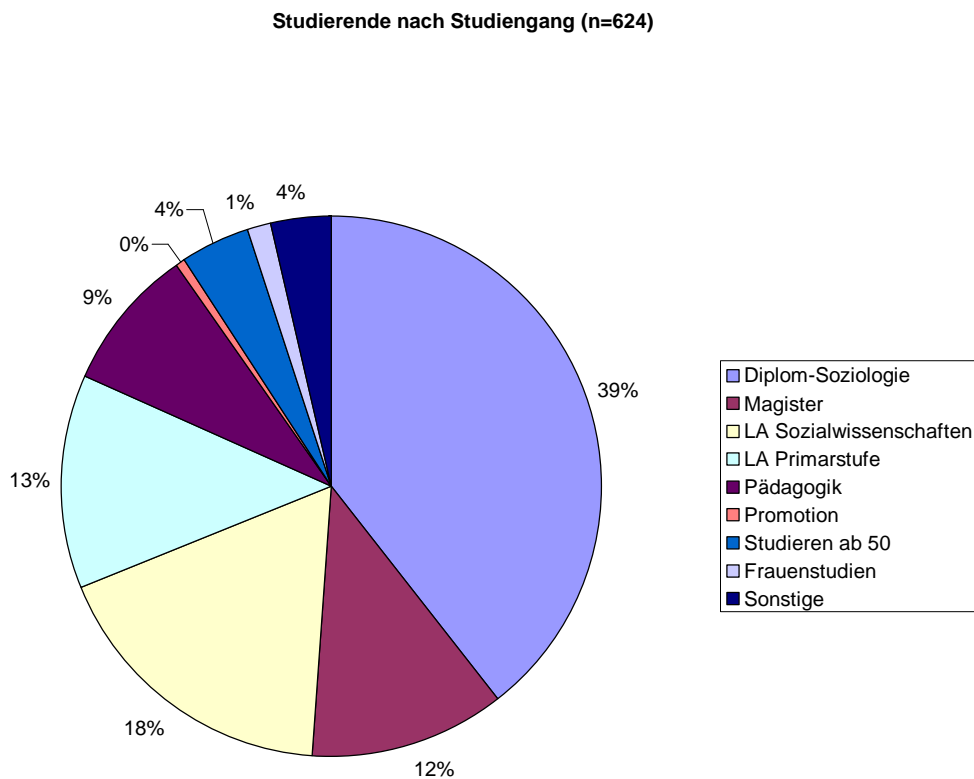
Abb. 3: Anzahl von Lehrveranstaltungen und Fragebogenrücklauf im Erhebungsverlauf⁹



Insgesamt konnten auf diese Weise 624 Studierende zu ihrer Studiensituation befragt werden. In Anbetracht der Tatsache, dass 82% aller durchgeführten Lehrveranstaltungen berücksichtigt wurden, kann davon ausgegangen werden, dass es sich hierbei um den weitestgrößten Teil der aktiv Studierenden handelt. Diese verteilen sich auf die unterschiedlichen Studiengänge wie folgt:

⁹ Die restlichen 35 Fragebögen wurden in der folgenden Woche ausgefüllt, da Veranstaltungen verschoben worden waren.

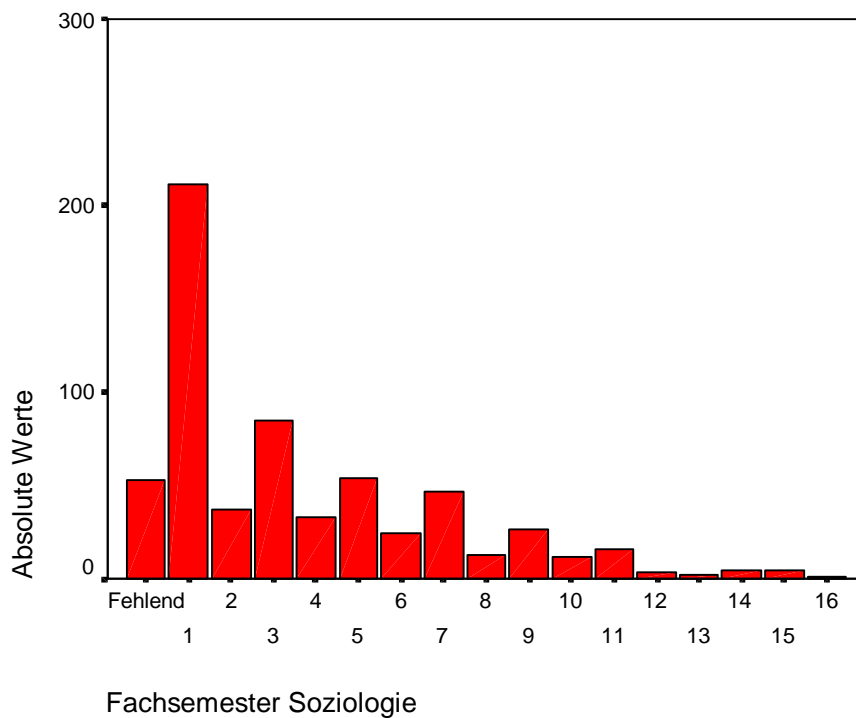
Abb. 4: Studierende nach Studiengang (n=624)



Die größte Gruppe der Studierenden (n=186) strebt das Diplom in Soziologie als Abschluss an. Den Magister-Studiengang haben insgesamt 12% der Befragten belegt. Studierende der Lehramtstudiengänge machen 18% (Sozialwissenschaften) bzw. 12% (Primarstufe) der Gesamtgruppe aus. Eine weitere recht starke Gruppe von Studierenden kommt aus der Fakultät für Pädagogik und studiert Soziologie im Nebenfach. Darüber hinaus haben sich an der Befragung weitere Gruppen beteiligt: Promovierende (n=3), Studentinnen der „Frauenstudien“ (n=9), des Studienangebots „Studieren ab 50“ (n=25) und schließlich weiterer, an der Universität Bielefeld angebotener Studiengänge.

Setzt man diese Studierendenzahlen in Relation zur Anzahl der in den einzelnen Studiengängen insgesamt eingeschriebenen Studierenden, so zeigen sich sehr unterschiedliche letztliche „Befragungsquoten“. Während aus den Primarstudiengängen 46,5% teilgenommen haben, sind es bei den Studierenden der Sozialwissenschaften 24,3%, beim Magisterstudiengang 13,2% und im Diplomstudiengang 16,3%. Über die Gründe für diese unterschiedlichen Quoten und ihre Varianz, die letzten Endes wohl nicht nur auf ein unterschiedliches Studierverhalten, sondern auch auf studiengangsspezifische Lehr- und Angebotschwerpunkte zurückzuführen sind, soll an dieser Stelle nicht spekuliert werden.

Abb. 5: Studierende nach Fachsemester (n=624)



Deutliche Ungleichgewichte zeigen sich des weiteren nach dem Fachsemester. Hier fällt vor allem der hohe Anteil von Studierenden im ersten Semester auf. Dies ist zum einen auf einen generellen Anstieg der AnfängerInnenzahlen in allen an der Fakultät angebotenen Studiengängen im WS 2001/2002 zurückzuführen, liegt aber sicherlich auch an nachfolgenden Studienabbrüchen bzw. variierendem Studienverhalten. Insbesondere Erstsemester aus den Lehramtsstudiengängen sind in hohem Maße in der Befragungspopulation vertreten, wie die folgende Tabelle zeigt, die sich ausschließlich auf Studierende im ersten Semester bezieht.

Tab. 2: Erstsemester nach Studiengang (n=211)

		Studiengang			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Diplom	59	28,0	28,0	28,0
	Magister	28	13,3	13,3	41,2
	Sowi	39	18,5	18,5	59,7
	Lehramt Primarst.	53	25,1	25,1	84,8
	Promotion	1	,5	,5	85,3
	Frauenstudien	5	2,4	2,4	87,7
	Studieren ab 50	4	1,9	1,9	89,6
	Pädagogik	6	2,8	2,8	92,4
	Sonstiges	16	7,6	7,6	100,0
	Gesamt	211	100,0	100,0	

Zusammenfassend zeichnet sich das Gesamtsample zum einen durch eine relativ große Heterogenität bezüglich der Studiengänge aus. Neben den von der Fakultät für Soziologie zu bedienenden „Kernstudiengängen“ (Diplom, Lehramt, Magister, Pädagogik) sind jeweils

in verhältnismäßig geringer Zahl auch Studierende aus weiteren Studiengängen vertreten. Diese Studierenden besuchen teilweise nur eine oder zumindest nur sehr wenige Veranstaltungen an der Fakultät für Soziologie und verfügen dementsprechend auch über geringere diesbezügliche Erfahrungen als andere Studierende. Ihr Studieninteresse kann darüber hinaus in einigen Studiengängen als anders gelagert angesehen werden (z.B. bei den „Studierenden über 50“ oder bei den „Frauenstudien“), so dass eine Einbeziehung dieser Gruppen in die Gesamtauswertungen nicht sinnvoll erschien.

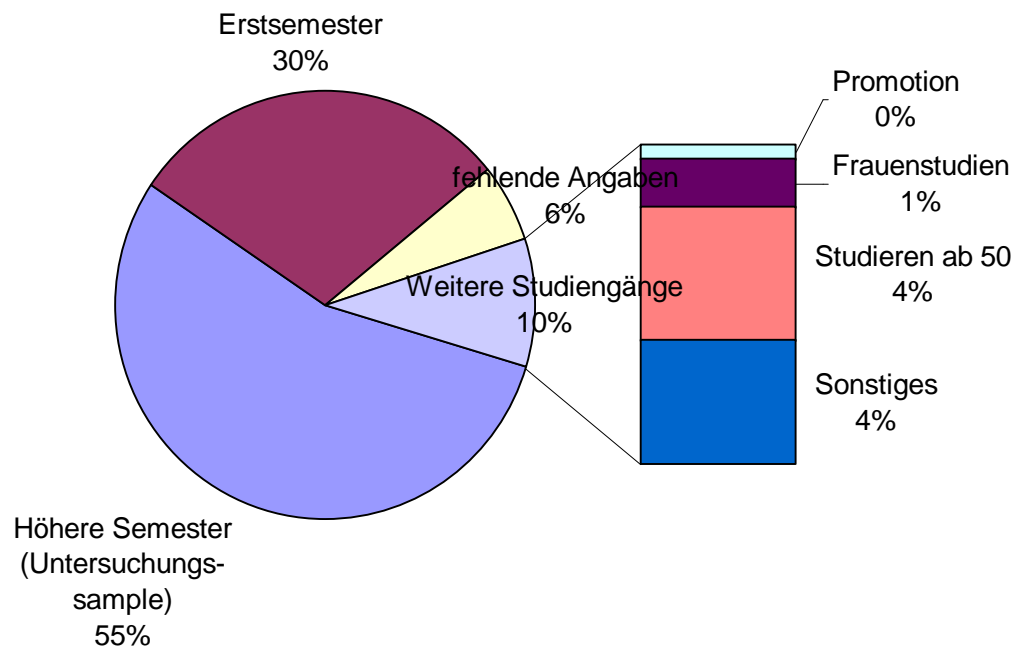
Ein weiteres „Problem“ stellte der Umgang mit den Studierenden dar, die ihr Studium an der Fakultät für Soziologie gerade erst aufgenommen haben und zum Zeitpunkt der Befragung lediglich in einem Zeitraum von zwei Monaten Studienerfahrungen hier sammeln konnten. Da davon auszugehen ist, dass die Situation der Erstsemester sich auch ansonsten von derjenigen der Studierenden der folgenden Semester unterscheidet, wurden auch sie *nicht* in die hier zu dokumentierenden Auswertungen einbezogen.

Die Sample“reduktion“ erfolgte insofern in zwei Schritten:

1. Ausschluss der Studierenden aus den „Sonderstudien“ sowie der Fälle ohne nähere Angabe zum Studiengang. Hierzu gehörten der Promotionsstudiengang, die Frauenstudien, das „Studieren ab 50“ sowie sonstige Studiengänge. Auf diese Weise reduzierte sich das Sample von 624 auf 563.
2. Ausschluss der Studierenden aus dem ersten Semester an der Fakultät für Soziologie in Bielefeld. Insgesamt gaben weitere 185 Studierende an, im ersten Semester an der Fakultät zu studieren. Auch aufgrund der relativ hohen Zahl von fehlenden Angaben¹⁰ hierzu (n=37) reduzierte sich das Sample schließlich auf 341 Fälle, über die im folgenden nähere Angaben gemacht werden sollen.

¹⁰ Diese hohe Zahl von fehlenden Angaben erklärt sich wahrscheinlich aus Unsicherheiten derjenigen Studierenden, die sich zwar formell in einem höheren Semester befinden, faktisch im laufenden Semester jedoch die erste Veranstaltung an der Fakultät besuchen. So waren von diesen 37 Studierenden 14 im Lehramtsstudiengang Primarstufe und 17 im Diplomstudiengang Pädagogik. Sie wurden deshalb ebenfalls nicht weiter berücksichtigt.

Abb. 6: Einbezogene und ausgeschlossene Fälle (n=624)



ie Gegenüberstellung der Situation der weiblichen und männlichen Studierenden in den folgenden Teilen wird insofern ausschließlich auf das oben beschriebene Subsample von 341 Fällen bezogen. Es handelt sich hierbei um Studierende aus folgenden Studiengängen: Diplom-Soziologie (n=186), Magister-Studiengang mit dem Nebenfach Soziologie (n=41), Pädagogik (n=31) sowie die beiden Lehramtsstudiengänge Sozialwissenschaften (n=71) und den Primarstufenstudiengang (n=12). Diese Studierende haben alle bereits mindestens ein Semester an der Fakultät für Soziologie studiert.

Tab. 3: Untersuchungssample nach Studiengang und Geschlecht (n=341)

Studiengang * Geschlecht Kreuztabelle

			Geschlecht		Gesamt
			männlich	weiblich	
Studiengang	Diplom	Anzahl	100	86	186
		% von Studiengang	53,8%	46,2%	100,0%
		% von Geschlecht	58,8%	50,3%	54,5%
	Magister	Anzahl	18	23	41
		% von Studiengang	43,9%	56,1%	100,0%
		% von Geschlecht	10,6%	13,5%	12,0%
	Sowi	Anzahl	41	30	71
		% von Studiengang	57,7%	42,3%	100,0%
		% von Geschlecht	24,1%	17,5%	20,8%
	Lehramt Primarst.	Anzahl		12	12
		% von Studiengang		100,0%	100,0%
		% von Geschlecht		7,0%	3,5%
	Pädagogik	Anzahl	11	20	31
		% von Studiengang	35,5%	64,5%	100,0%
		% von Geschlecht	6,5%	11,7%	9,1%
Gesamt	Anzahl	170	171	341	
	% von Studiengang	49,9%	50,1%	100,0%	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Der Frauenanteil in dieser Untersuchungspopulation beträgt 50,1%. Die studiengangsspezifischen Frauenquoten weichen von den Frauenquoten unter den eingeschriebenen Studierenden (ebenfalls ohne die Erstsemester) teilweise recht deutlich ab. So beträgt die Frauenquote unter den Eingeschriebenen des Diplomstudiengangs, die mindestens im zweiten Semester sind, 52,4%, die im Sample dagegen nur 46,2%. Im Magisterstudiengang sind 45,1% der Eingeschriebenen aus dem zweiten und höheren Semestern Frauen, von den Befragten sind dies dagegen 56,1%. Die Differenzen im Lehramtsstudiengang Sozialwissenschaften sind dagegen geringer. Die Quote beträgt unter den Eingeschriebenen 39,9% und 42,3% unter den Befragten.

4. Studieren an der Fakultät für Soziologie

4.1 Studienmerkmale: Studiengang, Studienfortschritt, Fach- und Ortswechsel

Insgesamt wurden die Studierenden nach acht Merkmalen des Studiums befragt. Hierzu gehörten zunächst die Angaben über Studiengang und das jeweilige Fachsemester (die teilweise in die Bildung des Subsamples eingegangen sind und an der entsprechenden Stelle bereits beschrieben wurden), Angaben über vollzogene bzw. erwogene Wechsel von Hochschulort und Studienfach sowie Angaben zur Einordnung in Studienphasen

Tab. 4: Studierende nach Studienphase und Geschlecht (n=341)

Studienphase * Geschlecht Kreuztabelle

			Geschlecht		Gesamt
			männlich	weiblich	
Studienphase	Grundstudium	Anzahl	72	79	151
		% von Studienphase	47,7%	52,3%	100,0%
		% von Geschlecht	42,4%	46,5%	44,4%
	Hauptstudium	Anzahl	81	74	155
		% von Studienphase	52,3%	47,7%	100,0%
		% von Geschlecht	47,6%	43,5%	45,6%
	Prüfungsphase	Anzahl	17	15	32
		% von Studienphase	53,1%	46,9%	100,0%
		% von Geschlecht	10,0%	8,8%	9,4%
	anderes	Anzahl		2	2
		% von Studienphase		100,0%	100,0%
		% von Geschlecht		1,2%	,6%
Gesamt	Anzahl	170	170	340	
	% von Studienphase	50,0%	50,0%	100,0%	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Von den befragten Studierenden befinden sich ca. 9% in der Prüfungsphase. Alle anderen verteilen sich zu ungefähr gleichen Teilen auf Grundstudium und Hauptstudium. Setzt man diese Angaben der Studierenden in Beziehung zur Anzahl der Fachsemester, so ist es möglich, Abweichungen von einem idealtypischen und in den Studienordnungen auch vorgegebenen Studienfortschritt festzustellen, bei dem in aller Regel ein Wechsel in das Hauptstudium spätestens nach dem 5. Semester erfolgen und die Prüfungsphase spätestens nach dem 10. Semester beginnen sollte. Legt man diese Kriterien zugrunde,¹¹ so sind 13% aller Studierenden nicht mehr im Rahmen des vorgesehenen Studienplans. Das bedeutet, dass sie anstehende Prüfungen später als vorgesehen ablegen. Ein Vergleich zwischen Frauen und Männern zeigt hier leichte Unterschiede (vgl. Tab. 5). Demnach bleiben Studentinnen eher im Rahmen vorgesehener Studienzeiten als Studenten. Von ihnen haben lediglich 10,1% Verzögerungen im Studienfortschritt (im Vergleich zu 15,9% bei den Männern).

¹¹ Kriterien für die Codierung "kein Studienfortschritt" waren: 6. bzw. höheres Semester und noch nicht im Hauptstudium oder 11. bzw. höheres Semester und noch nicht in der Prüfungsphase.

Tab. 5: Studierende nach Studienfortschritt und Geschlecht

Studienfortschritt * Geschlecht Kreuztabelle

			Geschlecht		Gesamt
			männlich	weiblich	
Studienfortschritt	nein	Anzahl	27	17	44
		% von Studienfortschritt	61,4%	38,6%	100,0%
		% von Geschlecht	15,9%	10,1%	13,0%
	ja	Anzahl	143	151	294
		% von Studienfortschritt	48,6%	51,4%	100,0%
		% von Geschlecht	84,1%	89,9%	87,0%
Gesamt	Anzahl	170	168	338	
	% von Studienfortschritt	50,3%	49,7%	100,0%	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Dies bestätigt sich auch mit Blick auf die Anzahl der angegebenen Fachsemester (Tab. 6). Unterscheidet man alle Befragten danach, ob sie zum Zeitpunkt der Befragung höchstens im 10. Fachsemester sind oder aber im 11. oder höheren Fachsemester an der Fakultät studieren, so gehören bei den Frauen 11,8% zur Gruppe der länger Studierenden, bei den Männern sind es 14,3% (Gesamtdurchschnitt: 13,1%).

Tab. 6: Studierende nach Studiendauer und Geschlecht

Überschreiten der Regelstudienzeit * Geschlecht Kreuztabelle

			Geschlecht		Gesamt
			männlich	weiblich	
Überschreiten der Regelstudienzeit	nein	Anzahl	151	160	311
		% von Überschreiten der Regelstudienzeit	48,6%	51,4%	100,0%
		% von Geschlecht	88,8%	93,6%	91,2%
	ja	Anzahl	19	11	30
		% von Überschreiten der Regelstudienzeit	63,3%	36,7%	100,0%
		% von Geschlecht	11,2%	6,4%	8,8%
Gesamt	Anzahl	170	171	341	
	% von Überschreiten der Regelstudienzeit	49,9%	50,1%	100,0%	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Insgesamt haben von den befragten 341 Studierenden immerhin 13,4% einen Teil ihres Studiums im Ausland absolviert (über die Dauer eines solchen Auslandsaufenthaltes ist allerdings nichts bekannt). Frauen nutzen solche Möglichkeiten etwas häufiger als Männer (16,4% im Vergleich zu 10,6% bei den Männern).

Tab. 7: Studierende nach Auslandsaufenthalt und Geschlecht

Auslandsaufenthalt * Geschlecht Kreuztabelle

			Geschlecht		Gesamt
			männlich	weiblich	
Auslandsaufenthalt	nein	Anzahl	152	143	295
		% von Auslandsaufenthalt	51,5%	48,5%	100,0%
		% von Geschlecht	89,4%	83,6%	86,5%
	ja	Anzahl	18	28	46
		% von Auslandsaufenthalt	39,1%	60,9%	100,0%
		% von Geschlecht	10,6%	16,4%	13,5%
Gesamt	Anzahl	170	171	341	
	% von Auslandsaufenthalt	49,9%	50,1%	100,0%	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Geht man davon aus, dass Auslandsstudien in den einzelnen Studiengängen eine unterschiedliche Bedeutung zukommt und betrachtet daraufhin nur die Studierenden des Diplomstudienganges Soziologie, so zeigt sich zwar eine ähnliche Tendenz, die Differenzen werden jedoch geringer. 12,4% der Studenten und 16,8% der Studentinnen des Diplomstudienganges haben einen Studienaufenthalt im Ausland hinter sich.

Tab. 8: Studierende nach Studienfach- bzw. Hochschulwechsel und nach Geschlecht (Angaben in Prozent der jeweiligen Geschlechtsgruppe)

	Männer	Frauen
Studienfach gewechselt	36,5	31,5
Hochschulort gewechselt	20,6	15,2
Weder Fach noch Ort gewechselt	57,1	63,2
Fachwechsel erwogen	20,6	18,3
Ortswechsel erwogen	26,5	22,4
Weder Fach- noch Ortswechsel erwogen	60,0	66,7

Antworten über einen erwogenen Wechsel des Faches oder des Studienortes können sehr unterschiedlich interpretiert werden. Sie drücken einerseits etwas über die Bindung an den Hochschulort bzw. an das Fach aus. Andererseits stellen sie jedoch auch Indikatoren für realisierte Konsequenzen aus Unzufriedenheit und falschen Entscheidungen dar. Bereits vollzogene Orts- und Fachwechsel dagegen markieren einen besonderen Erfahrungshintergrund von Studierenden.

Betrachtet man die Daten in Tabelle 8, so scheinen Studentinnen insgesamt etwas stärker an einer einmal getroffenen Entscheidung festzuhalten. 63,2% von ihnen haben weder den Ort noch das Fach gewechselt. Bei den männlichen Studierenden sind dies dagegen 57,1%. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den Antworten auf die Frage danach, ob ein solcher

Wechsel schon einmal erwogen wurde. Hierauf antworteten 66,7% der Frauen, aber nur 60% der Männer mit nein.

4.2 Die Lebenslage der Studierenden

Nationalität der Studierenden

Neben Alter und Geschlecht der Studierenden wurde auch ihre Nationalität erfragt und die Angaben anschließend zu Gruppen zusammengefasst.¹² Als weitere relevante Merkmale der Lebenslage von Studierenden und damit auch ihrer Belastungssituation bzw. Ressourcenausstattung können angesichts von Studienverpflichtungen insbesondere die außeruniversitäre Erwerbssituation, eine Tätigkeit als studentische Hilfskraft und die Familiensituation gelten.

Tab. 9: Studierende nach Nationalität und Geschlecht

Nationalität * Geschlecht Kreuztabelle

			Geschlecht		Gesamt
			männlich	weiblich	
Nationalität	deutsch	Anzahl	157	161	318
		% von Nationalität	49,4%	50,6%	100,0%
		% von Geschlecht	92,4%	94,2%	93,3%
	Süd-, Westeuropa	Anzahl	7	7	14
		% von Nationalität	50,0%	50,0%	100,0%
		% von Geschlecht	4,1%	4,1%	4,1%
	Osteuropa	Anzahl	3	2	5
		% von Nationalität	60,0%	40,0%	100,0%
		% von Geschlecht	1,8%	1,2%	1,5%
	außerhalb Europas	Anzahl	3	1	4
		% von Nationalität	75,0%	25,0%	100,0%
		% von Geschlecht	1,8%	,6%	1,2%
Gesamt	Anzahl	170	171	341	
	% von Nationalität	49,9%	50,1%	100,0%	
	% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%	

Die Anteile ausländischer Studierender im Sample sind recht gering (insgesamt 6,7%). Die meisten von ihnen kommen aus Süd- und Westeuropa (4,1%). Der Anteil der Frauen innerhalb der ausländischen Studierendengruppe (43,5%) unterscheidet sich nicht wesentlich von dem der inländischen Studierenden (50,6%).

Erwerbstätigkeit

Von den Befragten haben insgesamt 16,2% vor dem Studium eine Ausbildung (oder ein Studium) abgeschlossen, wobei Frauen dies etwas häufiger gemacht haben (18,7%) als Männer (13,6%).

¹² In den weiteren Analysen wurden diese Unterscheidungen nicht mehr berücksichtigt.

Tab. 10: Erwerbstätigkeit (EWT) von Studentinnen und Studenten
(Angaben in Prozent bzw. in Arbeitsstunden pro Woche)

	Frauen	Männer	Alle
Anteil Erwerbstätige in den Semesterferien	70,2%	69,2%	69,7%
Anteil Erwerbstätige im Semester	63,5%	61,7%	62,6%
Anteil als stud. Hilfskraft aktuell Tätige	22,2%	26,5%	24,3%
Anteil früher schon mal als SHK Tätige	18,1%	27,2%	22,6%
Anteil überhaupt schon mal als SHK Tätige	27,5%	35,5%	31,5%
Anteil abgeschlossene Ausbildung	18,7%	13,6%	16,2%
<i>Für alle Fälle:</i>			
Stundenzahl EWT in Semesterferien	17,0	17,2	17,1
Stundenzahl EWT im Semester (insgesamt)	8,5	8,1	8,3
Stundenzahl als SHK im Semester	2,6	3,0	2,8
Stundenzahl sonstige EWT im Semester	5,9	5,1	5,5
<i>Nur für jeweils Erwerbstätige</i>			
Stundenzahl EWT in Semesterferien	23,7	24,8	24,3
Stundenzahl EWT im Semester (insgesamt)	13,5	13,3	13,4
Stundenzahl als stud. Hilfskraft im Semester	11,6	11,5	11,5
Stundenzahl sonstige EWT im Semester	9,4	8,4	8,9

SHK= Studentische Hilfskraft

Wie Tabelle 10 ausweist, ist ein recht großer Teil der Studierenden nicht nur in den Semesterferien (69,7%), sondern auch während des Semester erwerbstätig (62,6%). Hierin unterscheiden sich Studentinnen und Studenten kaum. Im Schnitt arbeiten die Studierenden während des Semesters 8,3 Stunden in der Woche, davon entfallen 2,8 Stunden auf Tätigkeiten innerhalb der Hochschule (als studentische Hilfskraft). In den Semesterferien beträgt die durchschnittliche Wochenarbeitszeit dagegen nur 17,1 Stunden. Berechnet man die durchschnittlichen Arbeitszeiten nur für diejenigen, die auch tatsächlich in der angegebenen Form erwerbstätig sind (s. hierzu den unteren Teil von Tabelle 10), so ergeben sich Durchschnittszeiten von 24,3 Stunden in den Semesterferien und 13,4 Stunden während des Semesters. Die studentischen Hilfskräfte arbeiten im Schnitt 11,5 Stunden pro Woche. Insgesamt hatten 24,3% aller Befragten im Wintersemester 2001/2002 eine Stelle als studentische Hilfskraft. Männliche und weibliche Hilfskräfte hatten dabei nahezu identische durchschnittliche Stundenzahlen. Die Studentinnen sind zu 22,2% aktuell als studentische Hilfskraft tätig, von den befragten Männern sind es 26,5%.

Die Studierenden sind auch danach befragt worden, ob sie vor dem Wintersemester schon einmal eine Stelle als studentische Hilfskraft an der Universität inne hatten. Dies bejahten

immerhin 22,6%. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind hierbei größer. 27,2% der Männer, aber nur 18,1% der Frauen hatten früher schon einmal eine Hilfskraftstelle, so dass auch die Angaben darüber, ob die Befragten überhaupt schon einmal, d.h. aktuell oder früher, als Hilfskraft tätig waren, deutliche geschlechtsspezifische Differenzen aufweisen: 27,5% der Studentinnen, aber 35,5% der Studenten haben während ihrer Studienzzeit in Bielefeld Erfahrungen als studentische Hilfskraft sammeln können.

Tab. 11: Studierende, die jetzt oder früher schon einmal eine studentische Hilfskraftstelle hatten, nach Studiengang und Geschlecht (Angaben in Prozent der jeweiligen Geschlechtsgruppe)

	Frauen	Männer	Alle (100%=)
Diplomstudiengang	27,9	40,4	185
Magisterstudiengang	21,7	27,8	41
Sozialwissenschaften	40,0	26,8	71
Pädagogik	15,0	36,4	31

Diese geschlechtsspezifische „Schieflage“ gilt vor allem für Studierende des Diplomstudiengangs - wie Tabelle 11 ausweist. Im Lehramtsstudiengang Sozialwissenschaften liegt der Anteil derjenigen Frauen, die schon einmal eine studentische Hilfskraftstelle inne hatten, dagegen deutlich über dem der Männer. Diese Anteile besagen allerdings nichts über Vertragsdauer bzw. über die Häufigkeit von Vertragsabschlüssen oder gar über die Art der Tätigkeit.

Der Umfang der Erwerbstätigkeit von Studierenden steht in deutlichem Zusammenhang mit der Studiendauer. Mit anderen Worten: Wer während des Studiums viel arbeiten muss, benötigt mehr Zeit für das Studium. Wie Tabelle 12 zeigt, lassen sich deutliche Unterschiede in den durchschnittlichen Wochenarbeitszeiten feststellen, wenn die Studierenden danach unterschieden werden, ob sie zu den länger Studierenden gehören oder nicht. Vergleichbare Durchschnittswerte ergeben sich, wenn als Kriterium die Variable „Studienfortschritt“ verwendet wird.

Tab. 12: Wochenarbeitsstunden im Semester und in den Semesterferien nach Studiendauer

Länger Studierende?	Wöchentliche Arbeitsstunden im Semester	Wöchentliche Arbeitsstunden während der Semesterferien	N
Nein	7,7	16,3	311
Ja	14,4	24,7	30

Keine Unterschiede im Erwerbsverhalten zeigen sich dagegen nach der Nationalität der Studierenden. Dies betrifft sowohl den Umfang der Erwerbstätigkeit als auch die Tätigkeit als studentische Hilfskraft.

Familiensituation

Insgesamt haben von den 341 Befragten lediglich 18 ein oder mehrere Kinder. Von diesen leben 16 mit den Kindern während des größten Teils der Woche zusammen und von diesen haben wiederum 14 mindestens ein Kind, das jünger als 20 Jahre ist (die faktische Altersspanne der jüngsten Kinder beträgt 0-8 Jahre). Der Anteil der Frauen, die minderjährige Kinder zu versorgen haben, ist doppelt so hoch wie der der Männer. Aufgrund der geringen Fallzahlen muss eine weitere Differenzierung an dieser Stelle jedoch ausbleiben.

Die Mehrheit der Befragten (53,5%) hat einen Partner/eine Partnerin, 4,7% sind verheiratet. Bei den Männern ist der Anteil der in Partnerschaft Lebenden etwas niedriger (51,2%) als bei den Frauen (59%).

5. Die Studiensituation von Studentinnen und Studenten

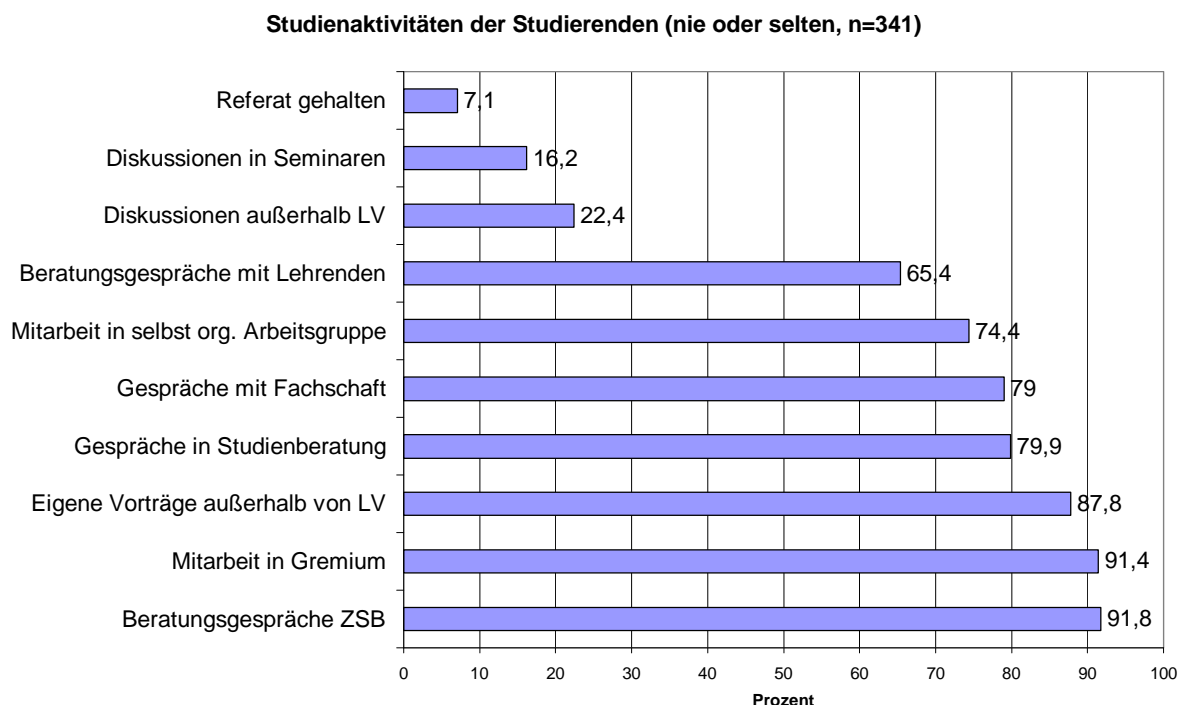
Bei der Erhebung der Studiensituation wurden drei Aspekte berücksichtigt. Zunächst ging es um Studienaktivitäten, die das eigene Engagement innerhalb und außerhalb von Lehrveranstaltungen, Tätigkeiten in der Selbstverwaltung und die Inanspruchnahme von Beratungsangeboten der Hochschule einbezogen. Ein zweiter Komplex betraf sowohl positive als auch negative Erfahrungen im Umgang mit Lehrenden und KommilitonInnen und schließlich ging es um Probleme der Studierenden in Form von sozialer Isolation, mangelndem Selbstbewusstsein bzw. Versagensängsten, Zukunftsängsten und Überlastung.

Die Ergebnisse der Befragung werden im folgenden zunächst nach diesen drei Komplexen getrennt dargestellt. Dabei steht zum einen die Frage im Vordergrund, welche Bedeutung die erfragten Aktivitäten, Erfahrungen und Probleme für Studierende an der Fakultät für Soziologie generell haben. Vor allem geht es jedoch um feststellbare Unterschiede zwischen Studentinnen und Studenten. Diese deskriptiven Analysen verbleiben zur Veranschaulichung zunächst auf der Ebene der Einzelitems. In einem zweiten Schritt werden jeweils die Ergebnisse der Skalenbildung dokumentiert, die für die weiteren Zusammenhangsanalysen relevant werden (Abschn. 6 und 7)¹³.

5.1 Studienaktivitäten

Die Studierenden hatten die Möglichkeit, Angaben zur (subjektiv empfundenen) Häufigkeit der angeführten einzelnen Aktivitäten zu machen. Diese Antwortmöglichkeiten reichten von „nie“ über „selten“, „manchmal“, „oft“ bis zu „sehr oft“. Für die folgenden deskriptiven Analysen wurden jeweils die Antwortkategorien „nie“ und „selten“ zusammengefasst und als Anteilswerte ausgewiesen. Abbildung 7 enthält also die Anteile der Studierenden, die bei den einzelnen Items mit „nie“ oder „selten“ geantwortet haben und ordnet sie nach der Höhe der Anteilswerte.

Abb. 7: Studienaktivitäten der Studierenden



LV= Lehrveranstaltungen, ZSB= Zentrale Studienberatung

¹³ Nähere Angaben zum Vorgehen bei der Skalenbildung sowie entsprechende Analyseergebnisse sind im Anhang nachzulesen.

Es zeigen sich deutliche Unterschiede im Vorkommen der abgefragten Aktivitäten. Diejenigen Studienaktivitäten, die im normalen Verlauf des Studiums auftreten, wie „Referate halten“ oder „Beteiligung an Diskussionen in Seminaren“ sind bei verhältnismäßig großen Anteilen der Studierenden mindestens „manchmal“ vorgekommen. Immerhin haben aber über 16% aller Befragten sich nie oder nur selten an Diskussionen in Seminaren beteiligt. Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass zwei Drittel aller Studierenden nie oder nur selten Beratungsgespräche mit Lehrenden geführt haben. Von allen Befragten haben schließlich über 90% nie oder selten in einem Universitätsgremium mitgearbeitet.

Abb. 8: Studienaktivitäten nach Geschlecht

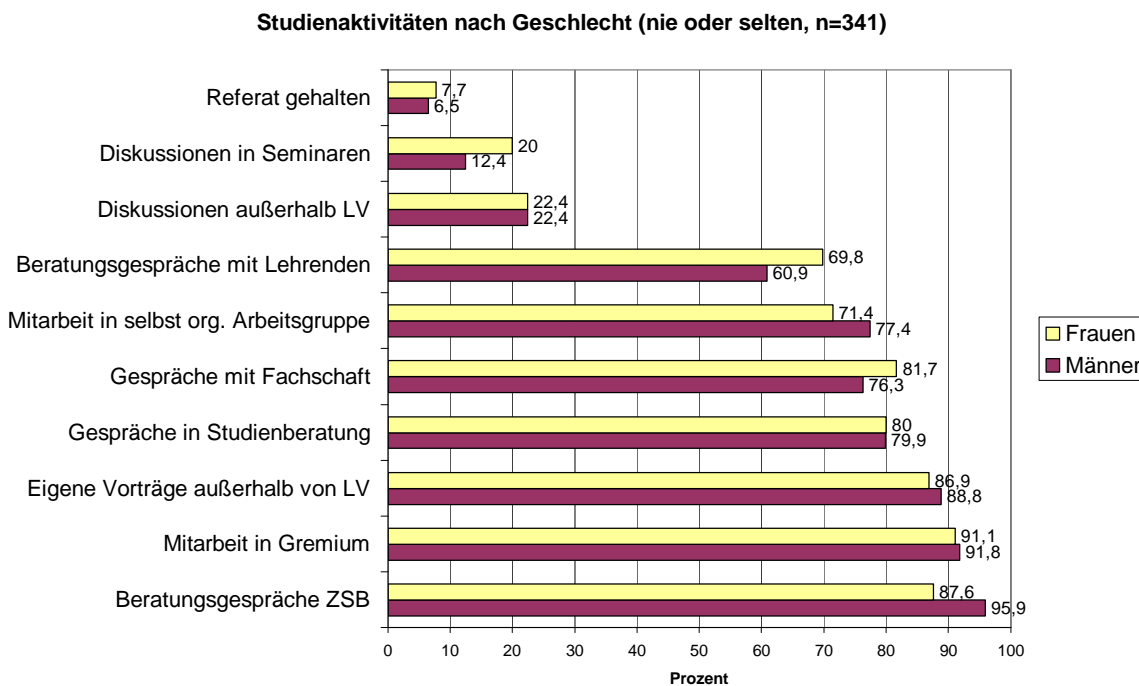


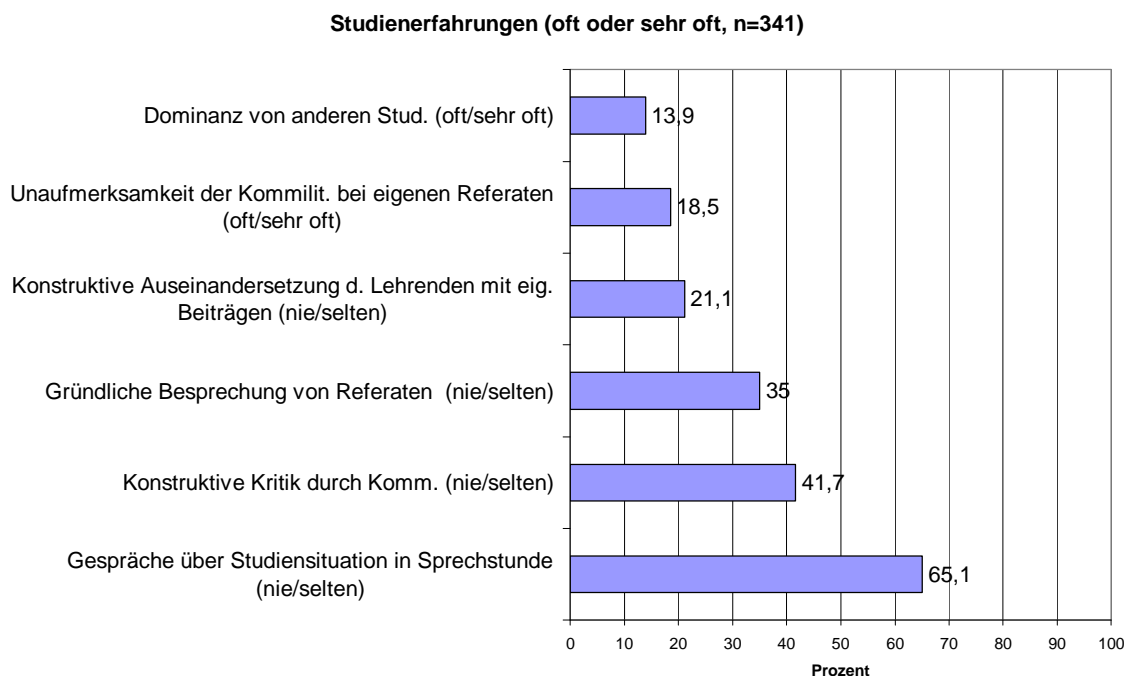
Abbildung 8 vergleicht die Antworten von Studentinnen und Studenten. Unterschiede zeigen sich nur bei wenigen Items und sie sind darüber hinaus verhältnismäßig gering. Frauen beteiligen sich jedoch offensichtlich weniger an Diskussionen in Seminaren als Männer. Der Anteil der Studentinnen, die angeben, nie oder selten derart aktiv geworden zu sein, liegt bei 20% im Vergleich zu 12,4% bei den Männern. Um fast 9% unterscheiden sich die Antworten von Männern und Frauen des weiteren hinsichtlich der Beratungsgespräche mit Lehrenden über die eigene Studiensituation. Beratungsgespräche in der Zentralen Studienberatung (ZSB) führen Frauen dagegen etwas häufiger als Männer. Insgesamt kann man jedoch davon ausgehen, dass Männer und Frauen an der Fakultät für Soziologie sich in den abgefragten Studienaktivitäten nur in verhältnismäßig geringem Maße unterscheiden.¹⁴

¹⁴ Die Bildung von Messskalen als Durchschnittswerte mehrerer hoch miteinander korrelierender Items war bei dieser Itembatterie aufgrund der Heterogenität von Items nicht sinnvoll.

5.2 Studienerfahrungen

Bei den Fragen zu Studienerfahrungen im Umgang mit KommilitonInnen und Lehrenden ging es insbesondere um die Art der Rückmeldung auf eigene Beiträge. So wurden die Studierenden gefragt, wie oft sie herabsetzende Äußerungen und Reaktionen von Lehrenden und Mitstudierenden erfahren haben, oder auch wie oft konstruktive Auseinandersetzungen mit eigenen Beiträgen stattgefunden haben. Erfreulich ist zunächst, dass herabsetzende Äußerungen für die Studierenden an der Fakultät offensichtlich so gut wie keine Rolle spielen. Lediglich 1,8% der Befragten gaben an, dass sie „oft“ mit herabsetzenden Äußerungen durch Lehrende in den Veranstaltungen konfrontiert waren (15,5% aller Befragten gaben als Antwort auf die entsprechende Frage „manchmal“ an). Bezüglich der Sprechstunden und für den Umgang mit KommilitonInnen hat dies lediglich eine Person angegeben. (5,6% bzw. 5,3% gaben hier „manchmal“ an.) Die Antwort „noch nie“ wurde hinsichtlich der herabsetzenden Äußerungen durch Lehrende in Veranstaltungen von 37,5% und in Sprechstunden von 75,1% aller Befragten gegeben. Fasst man die Antworten „oft“ und „manchmal“ zusammen, so zeigen sich allerdings einige geschlechtsspezifische Differenzen. 14,7% der Männer, aber 20,2% der Frauen haben zumindest „manchmal“ herabsetzende Äußerungen durch Lehrende in den Lehrveranstaltungen erfahren. In den Sprechstunden ist dies 3,6% der Männer, aber 8,5% der Frauen zumindest „manchmal“ passiert. Dennoch werden aufgrund der schiefen Häufigkeitsverteilung bei den Antworten die Items über Herabsetzungserfahrungen zumindest in den folgenden deskriptiven Analysen nicht weiter berücksichtigt.

Abb. 9: Studienerfahrungen der Studierenden



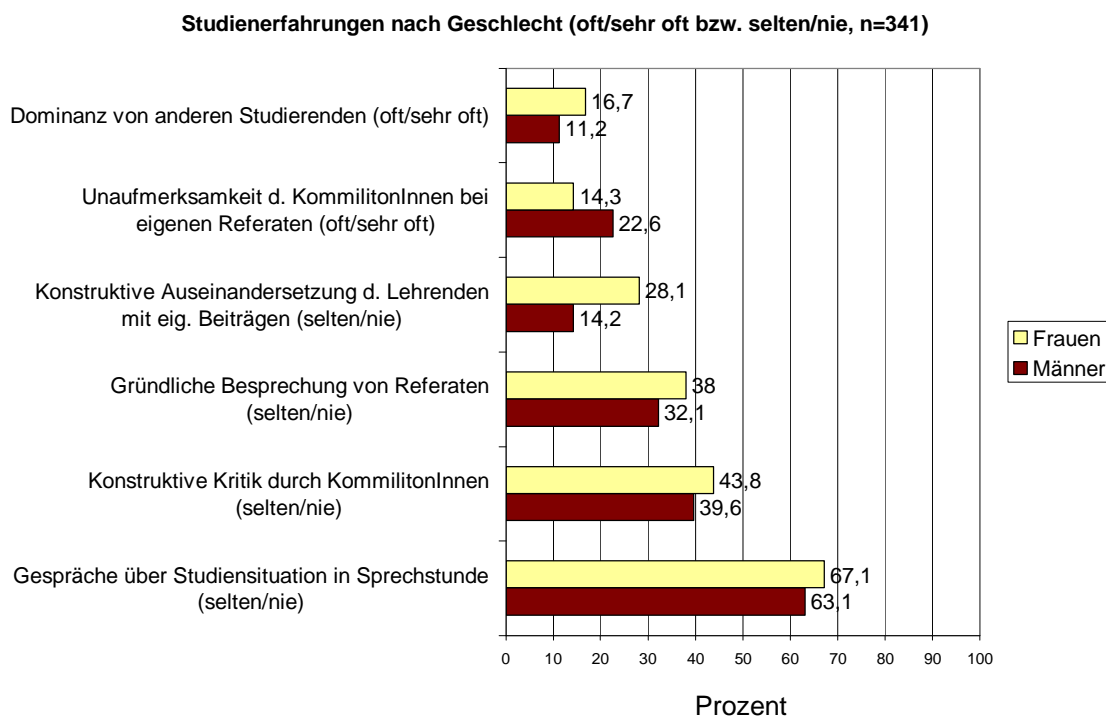
Stud.= Studierenden, eig.= eigenen, Komm.= KommilitonInnen

Bei der Darstellung der Antworten in Abbildung 9 wurden – je nach Art der Itemformulierung – immer die beiden Antworten zusammengenommen und in ihren Anteilswerten abgebildet,

die problematische Studierenerfahrungen indizieren. Dies sind entweder die Antworten „selten“ und „nie“ (bei positiven Studierenerfahrungen) oder die Antworten „oft“ und „sehr oft“ (bei negativen Studierenerfahrungen). Die abgebildeten Anteilswerte stehen also für diejenigen Studierenden, die mit ihren Antworten eher Probleme im Umgang mit Lehrenden bzw. Mitstudierenden geäußert haben.

Immerhin 13,9% aller Befragten hatten oft oder sehr oft Schwierigkeiten, wegen der Dominanz einzelner Personen eigene Beiträge in Diskussionen einzubringen und sogar 18,5% gaben an, dass KommilitonInnen oft bzw. sehr oft beim Vortragen von eigenen Referate unaufmerksam waren. Konstruktive Kritik von Mitstudierenden haben dagegen über 40% selten oder nie erfahren. Bemerkenswert ist auch der hohe Prozentsatz von Studierenden, die nie oder selten Gespräche über die eigene Studiensituation in Sprechstunden von Lehrenden hatten.

Abb. 10: Studierenerfahrungen nach Geschlecht



Frauen äußern sich insgesamt fast durchgängig negativer über ihre Erfahrungen mit KommilitonInnen und Lehrenden. Dies gilt für Aussagen, in denen Mitstudierenden Dominanz in der Seminarsituation oder ausbleibende konstruktive Auseinandersetzungen attestiert werden, es gilt aber auch für Aussagen über mangelnde konstruktive Rückmeldungen von Lehrenden. Eine bemerkenswerte Ausnahme ist dabei allerdings festzustellen: Männer geben etwas häufiger als Frauen an, dass Mitstudierende beim Vortragen der eigenen Referate unaufmerksam waren.

Faktorenanalytische Berechnungen haben drei Faktoren extrahiert, die folgende Dimensionen abbilden:¹⁵

- „Fehlende Rückmeldungen“ (4 Items, Cronbach's alpha=.614)

¹⁵ Die genaue Zuordnung der Items ist im Anhang nachzulesen.

- „Herabsetzung“ (3 items, Cronbach's alpha=.569)
- „Probleme mit KommilitonInnen“ (3 Items, Cronbach's alpha=.497)

Aufgrund der recht schwachen Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse wurden lediglich die beiden ersten Dimensionen einer Skalenbildung zugrunde gelegt und in den folgenden Analysen berücksichtigt.

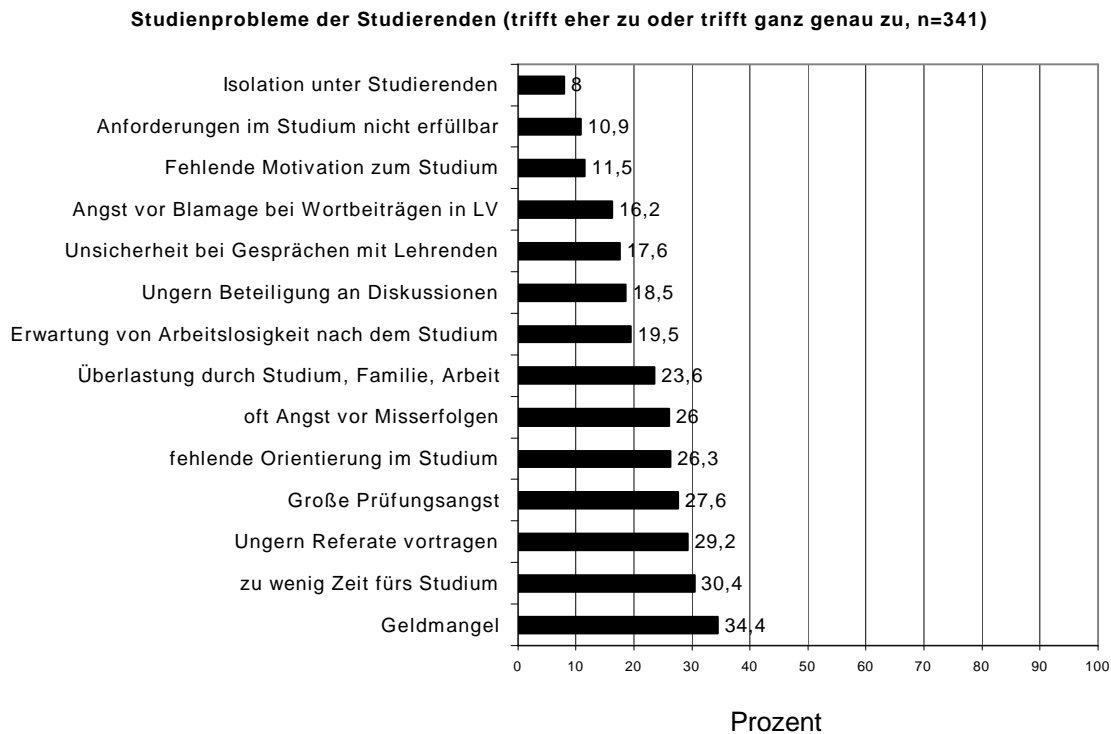
Wie bereits die Geschlechtsvergleiche bei den Einzelitems vermuten ließen, sind die Unterschiede in der Ausprägung dieser Skalen nach Geschlecht relativ gering. Lediglich hinsichtlich der „Fehlenden Rückmeldungen“ lassen sich schwach signifikante Differenzen zwischen Männern und Frauen feststellen. Der Pearson'sche Korrelationskoeffizient beträgt .114 (bei einem Signifikanzniveau von 5%), so dass man davon ausgehen kann, dass Frauen zwar etwas stärker als Männer die Erfahrung geringer bzw. fehlender Rückmeldungen von Lehrenden und KommilitonInnen machen, ansonsten aber keine systematischen Zusammenhänge zwischen den hier erfragten Studierenerfahrungen und dem Geschlecht auftreten.

5.3 Studienprobleme

Das größte der abgefragten Probleme für Studierende an der Fakultät für Soziologie scheint die materielle Absicherung zu sein (hierzu Abbildung 11). 34,4% aller Befragten geben an, dass die Aussage „Geldmangel ist für mich ein ständiges Problem“ für sie zutrifft („trifft eher zu“ oder „trifft ganz genau zu“).¹⁶ Es folgt das Problem des Zeitmangels. Die Äußerung „Ich habe ausreichend Zeit für mein Studium“ wurde von 30,4% der Studierenden als nicht zutreffend gesehen. In der folgenden Abbildung wurden dieses und andere im Fragebogen „positiv“ formulierten Items umformuliert, so dass die abgebildete Höhe der Anteilswerte immer für die Stärke der Problembelastung steht. Ihre Referate tragen 29,2% nur ungern vor und immerhin 27,6% meinten, dass die Aussage „Ich habe große Angst vor anstehenden Prüfungen“ für sie zutrifft. Es folgen nach ihren Häufigkeiten Orientierungsprobleme, Angst vor Misserfolgen und Überlastungsgefühle. Im Vergleich hierzu fühlen sich nur relativ wenige Studierende unter den anderen Studierenden isoliert (8%), meinen, dass sie die gestellten Anforderungen nicht erfüllen können (10,9%) oder fühlen sich nicht motiviert (11,5%).

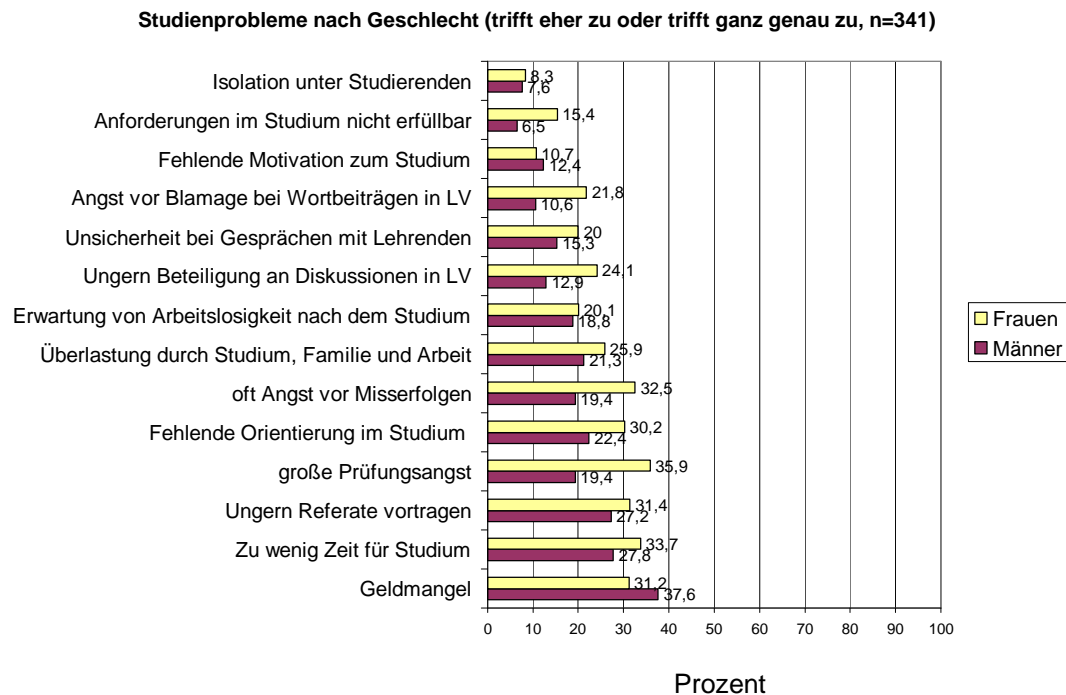
¹⁶ Die Antwortmöglichkeiten waren: „trifft gar nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „teils/teils“, „trifft eher zu“ und „trifft ganz genau zu“. Die in den beiden folgenden Tabellen abgebildeten Anteilswerte beziehen sich - je nach der inhaltlichen Richtung der Items auf die beiden positiven oder die beiden negativen Antworten.

Abb. 11: Studienprobleme der Studierenden



Bei einer Differenzierung der Angaben zu Studienproblemen nach dem Geschlecht der Befragten fallen teilweise recht deutliche Differenzen auf (Abbildung 12). Diese betreffen vor allem die subjektiv empfundenen Versagensängste der Studierenden. So meinen mehr als doppelt so viele Frauen im Vergleich zu Männern, dass sie die gestellten Anforderungen nicht erfüllen können und dass sie Angst davor haben, sich mit Wortbeiträgen in Lehrveranstaltungen zu blamieren. Frauen fühlen sich des Weiteren in Beratungsgesprächen mit Lehrenden eher unsicher, sie beteiligen sich weniger gerne an Diskussionen, haben mehr Angst vor Misserfolgen und vor allem auch deutlich größere Probleme mit Prüfungsängsten als Männer. Insgesamt sind die Unterschiede dann ganz besonders deutlich, wenn es um verbale Formen der Einbringung in das Studiengeschehen geht.

Abb. 12: Studienprobleme nach Geschlecht



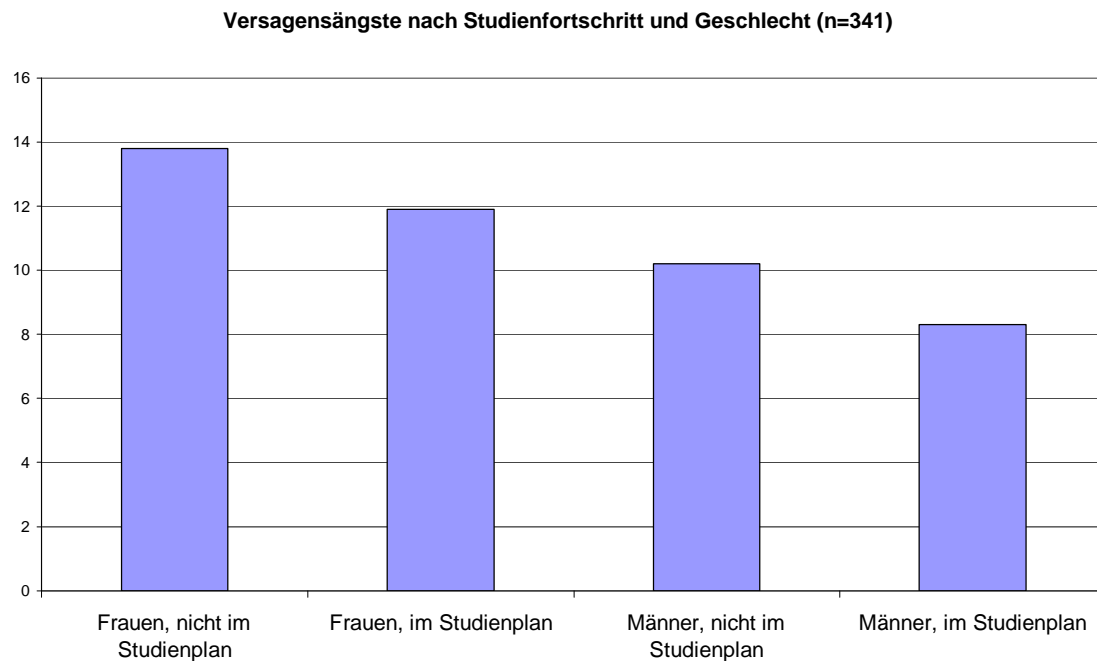
Faktorenanalytische Berechnungen haben aus diesen Items drei Faktoren extrahiert, die inhaltlich folgende Dimensionen abbilden:

- „Versagensängste“ (7 Items, Cronbach's alpha=.839)
- „Belastung“ (3 Items, Cronbach's alpha=.721)
- „Orientierungsprobleme“ (4 Items, Cronbach's alpha =.505)

Die durchgeführten Reliabilitätsanalysen haben für die Skalen gute bzw. akzeptable alpha-Werte ergeben, allerdings erfüllen nur die beiden ersten Skalen das Normalverteilungskriterium.

Diese Skalen wurden ebenfalls mit dem Geschlecht der Studierenden korreliert. Wie erwartbar, zeigen sich hier deutliche und hochsignifikante Zusammenhänge mit der Skala „Versagensängste“. Der Koeffizient liegt bei .219 und ist auf dem 0,1%-Niveau signifikant. Keine Zusammenhänge mit dem Geschlecht der Studierenden zeigen sich dagegen bei Belastung und Orientierungsproblemen. Wir müssen also davon ausgehen, dass das Geschlecht von Studierenden eine wichtige erklärende Größe hinsichtlich des Studienproblems Versagensängste ist.

Abb. 13: Versagensängste nach Studienfortschritt und Geschlecht (Skalenwerte)



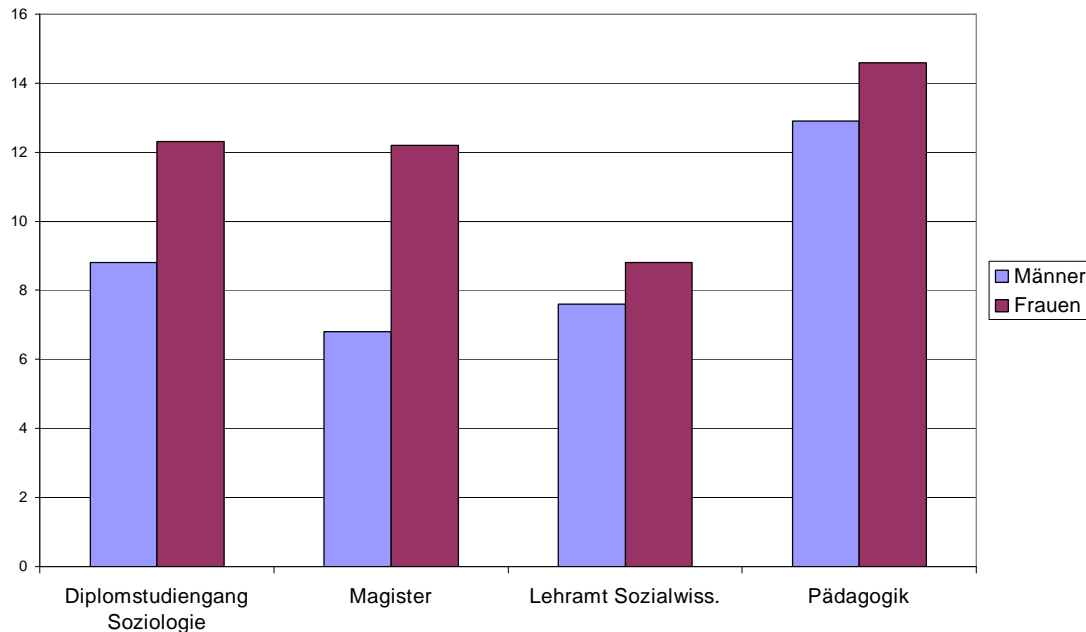
Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Hinweis darauf, dass stärkere Versagensängste unabhängig von den tatsächlichen Leistungen der Studentinnen auftreten. Dies erschließt sich u.a. aus einer näheren Betrachtung der Problematik in Abhängigkeit von Geschlecht und Studienfortschritt. Wie Abbildung 13 zeigt, liegen die Skalenwerte der Frauen auch dann über denen der Männer, wenn sie ihnen in der Frage des Studienfortschritts voraus sind.

Wie bereits einleitend vermerkt, ist eine systematische Analyse der Zusammenhänge zwischen Studiengang und Studienerfahrungen nicht Gegenstand dieses Berichtes. Dennoch sollen die ermittelten geschlechtsspezifischen Ergebnisse an dieser Stelle unter Konstanthaltung des Studienganges noch einmal näher betrachtet werden. Einiges spricht z.B. dafür, dass die Situationen von Frauen und Männern und damit auch die erwartbaren geschlechtsspezifischen Differenzen in den einzelnen Studiengängen unterschiedlich sind. Zum einen könnten die deutlich eher ein- und abschätzbaren Berufsperspektiven in den Lehramtsstudiengängen dazu führen, dass Studienerfahrungen in ihrer Bedeutung relativiert werden und somit auch die Belastungen durch Studienprobleme verändert werden. Zum anderen ist das Studium der Sozialwissenschaften anders aufgebaut als z.B. der Diplomstudiengang und weist – zumindest in einigen Bereichen – stärker anwendungsbezogene Elemente auf, die den Erwartungen von Männern und Frauen in unterschiedlicher Weise entgegenkommen. Schließlich ist nur schwer einschätzbar, welche Rolle die Tatsache spielt, dass angehende LehrerInnen immer zumindest an einer weiteren Fakultät studieren und die dort gewonnenen Erfahrungen möglicherweise auch geschlechtsspezifische Einflüsse auf die Wahrnehmung der eigenen Situation an der soziologischen Fakultät haben.

Da die Frauenanteile in den hier näher betrachteten Studiengängen unterschiedlich hoch ausfallen, war ein alleiniger Vergleich der Skalenwerte nach dem Studiengang nicht sinnvoll. Im folgenden Schaubild werden deshalb die Skalenwerte für „Versagensängste“ für

Studentinnen und Studenten – unterschieden nach vier Studiengängen – ¹⁷ miteinander verglichen.

Abb. 14: *Versagensängste nach Studiengang und Geschlecht (Skalenwerte)*



Deutlich wird hierbei Folgendes: Die festgestellten Unterschiede zwischen Studentinnen und Studenten zeigen sich in allen Studiengängen – allerdings mit deutlichen Abstufungen hinsichtlich ihrer Stärke. Studierende der Pädagogik äußern in besonders hohem Maße Versagensängste – und zwar sowohl die Männer als auch die Frauen. Studierende, die das Lehramt Sozialwissenschaften anstreben, äußern in besonders geringem Maße Versagensängste – und auch dies gilt für beide Geschlechter! Die zuvor konstatierten starken geschlechtsspezifischen Differenzen zeigen sich vor allem bei Studierenden des Magisterstudiengangs sowie des Diplomstudiengangs und könnten mit einem klaren Profil des Studiums und einer geringeren Berufsorientierung zu tun haben, welche von den Studentinnen stärker erlebt wird.

5.4 Zusammenhänge zwischen Studiererfahrungen und Studienproblemen

Welche Zusammenhänge lassen sich nun zwischen den erfragten Studiererfahrungen und den Studienproblemen feststellen? Muss man z.B. davon ausgehen, dass Studierende, die negative Erfahrungen im Umgang mit Lehrenden und KommilitonInnen gemacht haben, auch ansonsten eine größere Problembelastung empfinden? Auf der Basis der Skalenwerte weist die folgende Tabelle diejenigen Korrelationen zwischen den einzelnen Indikatoren aus, die mindestens auf dem 1% Niveau signifikant sind.

¹⁷ Aufgrund der geringen Fallzahlen im Primarstufenstudiengang wurde dieser nicht in den Vergleich einbezogen.

Tab. 13: Zusammenhänge zwischen den Indikatoren der Studiensituation

	Herabsetzung	Belastung	Versagens- ängste	Orientierungs- probleme
Fehlende Rückmel- dung		.201*	.289*	.247*
Herabsetzung			.143	
Belastung			.280*	.224*
Versagensängste				

* sign. < .01

Die Zusammenhänge legen die Vermutung nahe, dass es sich hier um eine Art von „Problemcluster“ handeln könnte. Insbesondere Versagensängste stehen in deutlichem Zusammenhang mit anderen problemindizierenden Erfahrungen der Studierenden: Wer größere Ängste davor hat, zu versagen und sich überfordert fühlt, fühlt sich auch eher belastet und hat vor allem Orientierungsprobleme im Studium (und umgekehrt). Dennoch sind die feststellbaren Zusammenhänge nicht so hoch, dass weitere Dimensionsreduktionen geboten erscheinen.

6. Zusammenhänge zwischen Studienmerkmalen, Lebenslage und Studiensituation

Bislang stand bei den Analysen die Frage im Vordergrund, in welchem Zusammenhang das Geschlecht mit Studienmerkmalen und Studiensituation der Studierenden steht bzw. ob Frauen sich in ihrer Studiensituation signifikant von Männern unterscheiden. Die hier feststellbaren Zusammenhänge waren - zumindest hinsichtlich der Studiensituation - nur in einem Fall überzeugend deutlich: nämlich hinsichtlich der Versagensängste. Die vorangestellten Vermutungen über die Geschlechtsspezifität der Studiensituation gingen jedoch noch weiter und bezogen auch *geschlechtsspezifische Erklärungsmodelle* ein. Dahinter stand die Überlegung, dass die Bedeutung von Studienmerkmalen und Merkmalen der Lebenslage für die Studiensituation von Männern und Frauen unterschiedlich ist, und zwar sowohl hinsichtlich der Richtung als auch hinsichtlich der Stärke der Zusammenhänge. Die Annahme war dabei, dass gerade die hier berücksichtigten Merkmale der Lebenslage (Familiensituation, Erwerbssituation und Nationalität) für Ressourcen bzw. Belastungen stehen, deren Relevanz für Frauen und Männer unterschiedlich ist, weil sie entweder in Zusammenhang mit Geschlechtsrollen und ihrer Bestätigung stehen oder zur Verstärkung geschlechtsspezifischer Probleme beitragen (vgl. Abschn. 2). Im folgenden soll deshalb die Frage nach den Bedingungen für eine weitgehend problemlose Studiensituation breiter gefasst werden als bislang. Es geht zum einen um die Frage, wodurch beobachtbare Unterschiede in den abhängigen Variablen der Studiensituation erklärt werden können und zum anderen darum, welche Unterschiede hinsichtlich solcher „Erklärungsmodelle“ bei Männern und Frauen feststellbar sind. Da davon auszugehen ist, dass Studienmerkmale und Lebenslagemerkmale weder untereinander noch voneinander unabhängig sind,¹⁸ bieten sich multivariate Verfahren wie das der multiplen Regressionsanalyse an. Zur ersten Überprüfung und zur Spezifizierung der Erklärungsmodelle werden zunächst bivariate Zusammenhänge zwischen den Studienmerkmalen und der Studiensituation (Erfahrungen und Probleme) überprüft. Die

¹⁸ Die entsprechenden Korrelationstabellen befinden sich im Anhang.

folgende Tabelle weist nur diejenigen Koeffizienten aus, die mindestens auf dem 5%-Niveau signifikant sind.

Tab. 14: Zusammenhänge zwischen Studienmerkmalen und Studiensituation

	Fehlende Rückmeldung	Herabsetzung	Belastung	Versagensängste	Orientierungsprobleme
Fachsemester		.194*	.153		
Studienfortschritt **			-.184*		-.163
Fachwechsel**					
Hochschulwechsel **					

* sign. < .01

** dichotomisierte Variablen (0=nein, 1=ja)

Je weiter die Studierenden im Studium fortgeschritten sind, desto eher äußern sie Probleme mit Rückmeldungen auf eigene Studienleistungen bzw. im Umgang mit Lehrenden. Diejenigen, die nicht mehr im „Studienplan“ sind, haben stärkere Belastungs- und Orientierungsprobleme angegeben. Dies kann allerdings auch als wechselseitiger Zusammenhang interpretiert werden.

Als eindeutiger Effekt von Orientierungsproblemen im Studium muss dagegen gesehen werden, dass schon einmal ein Wechsel des Studienfaches erwogen wurde. Der Korrelationskoeffizient liegt hier bei $r=.213$. Ähnlich ist auch ein gegebener signifikanter Zusammenhang mit einem Auslandsaufenthalt interpretierbar: Wer keine klare Orientierung im Studium hat, geht seltener zu Studienzwecken ins Ausland ($r=-.162$). (Diese Werte sind in oben stehender Tabelle nicht ausgewiesen.)

Tab. 15: Zusammenhänge zwischen Lebenslage und Studiensituation

	Fehlende Rückmeldung	Herabsetzung	Belastung	Versagensängste	Orientierungsprobleme
Geschlecht**	.114			.219*	
Ausländer/in**					
Kind im HH? **			.130		
In Partnerschaft? **			.151*		
EWT im Semester? **		.172*	.283*		
Arbeitsstd. als SHK im Sem.					
Arbeitsstd. Sonst. im Sem.		.167*	.436*		
EWT ** in Sem.ferien?	-.144*		.245*		
Arbeitsstd. in Sem.ferien			.254*		
Stud. Hilfskraft? **				-.133*	-.130

*= sign. < .01

**= dichotomisierte Variablen (0=nein, 1=ja)

Auch Tabelle 15 weist nur solche Koeffizienten aus, die höchstens eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% haben. Eine Erwerbstätigkeit während des Semesters und in den Semesterferien scheint einer der wichtigsten erklärenden Faktoren für subjektiv empfundene Studienprobleme zu sein. Insbesondere das Überlastungsempfinden steht in deutlichem Zusammenhang mit dem Umfang der Erwerbstätigkeit während des Semesters, wobei allerdings die als studentische Hilfskraft erbrachten Arbeitsstunden bemerkenswerterweise keinerlei Zusammenhänge mit den Problemindikatoren haben. Familiäre bzw. partnerschaftliche Verpflichtungen stehen ebenfalls in positivem, jedoch nicht im erwarteten starken Zusammenhang mit der Belastung der Studierenden.

Eine Tätigkeit im Rahmen der Universität (als studentische Hilfskraft) trägt dazu bei, dass Versagensängste und auch Orientierungsprobleme abgebaut werden. Die entsprechenden Korrelationskoeffizienten betragen $-.133$ und $-.130$. Die Annahme, dass sich nur diejenigen um eine Stelle als studentische Hilfskraft bewerben (und dann auch eine solche Stelle erhalten), die keine Probleme mit den Anforderungen des Studiums haben, ist zwar auch plausibel, den folgenden Analysen liegt jedoch eine andere Interpretation zugrunde: Sie geht davon aus, dass die (zeitlich vorgelagerten) Erfahrungen der letzten Monate und Jahre als studentische Hilfskraft zur Erklärung derzeitiger Studienprobleme (bzw. ihrer erfolgten Bewältigung) beitragen. Studienprobleme werden insofern als zu erklärende Variable, eine Tätigkeit als studentische Hilfskraft als erklärende Variable verstanden.

7. Multivariate Erklärungsmodelle und geschlechtsspezifische Zusammenhänge

Die so ermittelten Zusammenhänge sind Grundlage für die Erstellung von Erklärungsmodellen gewesen. Wie bereits dargelegt, sind jedoch auch geschlechtsspezifische Erklärungsmodelle theoretisch sinnvoll - zumindest überall dort, wo Erwerbstätigkeit und die soziale Situation eine Rolle spielen. Überdies liegt es nahe, dass die Nationalität und damit zusammenhängend auch die Sprachprobleme für Männer und Frauen eine jeweils eigene erschwerende oder aber auch erleichternde Rolle spielen. Aus diesem Grunde wurde zunächst geprüft, ob Zusammenhänge mit der Nationalität (bzw. hier: der Information darüber, ob die Studierenden einer anderen Nationalität als der deutschen angehören) nur für Männer oder nur für Frauen auftreten.

Dies war für die abhängigen Variablen „Fehlende Rückmeldungen“ und „Überlastung“ der Fall. Hier betragen die Korrelationskoeffizienten bei den „fehlenden Rückmeldungen“ für die Frauen $.161$. Das heißt, dass Studentinnen aus dem Ausland eher Rückmeldungsprobleme nennen als deutsche Studentinnen. Für Männer konnte dagegen ein signifikanter Zusammenhang mit der Nationalität bei der Variable „Belastung“ festgestellt werden. Studenten aus dem Ausland geben demnach eher höhere Belastungen an als Studenten aus dem Inland. Bei diesen beiden Merkmalen der Studiensituation sollen daher im folgenden die Modelle um die Variable Nationalität erweitert werden.

Wie die Tabellen A1 bis A3 im Anhang ausweisen, bestehen zwischen den Studienmerkmalen und zwischen den Merkmalen der Lebenslage teilweise deutliche Kovariationen. Dies legt bei den meisten der hier betrachteten Studienmerkmalen multivariate Analysen nahe¹⁹. Die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen werden aus den genannten Gründen im Folgenden in der Regel sowohl für die gesamte Untersuchungspopulation (n=341) als auch einzeln für Männer (n=170) und Frauen (n=171) vorgestellt.²⁰

Ein grundsätzliches Problem bei multiplen Regressionsanalysen ist ein variierendes Skalenniveau bei den unabhängigen Variablen. Die bislang einbezogenen Variablen sind zwar zum größten Teil dichotomisiert, allerdings sind einige unabhängige Variablen auch intervallskaliert (wie z.B. Fachsemester oder wöchentliche Arbeitszeit) und bieten somit einen deutlich höheren Informationsgehalt. Regressionsanalysen mit dichotomisierten Variablen sind zwar durchaus sinnvoll, allerdings sollten nicht in ein und dasselbe Modell dichotomisierte und metrische Variablen einbezogen werden. Aus diesem Grund wurden bei einigen abhängigen Variablen zwei Regressionsmodelle berechnet, in denen dann jeweils Variablen mit gleichem Skalenniveau verwendet wurden. Deren Ergebnisse sind allerdings nicht aufaddierbar, da in die beiden Modelle teilweise vergleichbare Variablen (z.B. Erwerbstätigkeit im Semester ja/nein und Arbeitsstunden im Semester) einbezogen wurden.

7.1 Fehlende Rückmeldungen

Die Ergebnisse der bivariaten Analysen für diese Dimension hatten lediglich recht schwache Zusammenhänge mit dem Geschlecht der Studierenden sowie mit einer Erwerbstätigkeit in den Semesterferien ergeben. Letztere wiesen darauf hin, dass im Falle einer Erwerbstätigkeit in der vorlesungsfreien Zeit das Problem fehlender Rückmeldungen durch Lehrende und KommilitonInnen weniger häufig erfahren wird. Dieser zunächst nicht unbedingt nachvollziehbare Zusammenhang wurde dadurch untermauert, dass bei den Männern auch ein recht deutlicher negativer Zusammenhang mit dem Umfang der Erwerbstätigkeit auftrat. In das Erklärungsmodell wurde schließlich diese metrische Variable nicht aufgenommen und stattdessen lediglich die (dichotomisierte) Information über das Vorliegen einer Erwerbstätigkeit einbezogen. Die geschlechtsspezifischen Zusammenhangsanalysen hatten darüber hinaus gezeigt, dass bei den Frauen offenbar die Nationalität von gewisser Bedeutung ist.

¹⁹ Für die „Orientierungsprobleme“ sind multiple Regressionsanalysen nicht sinnvoll, da lediglich ein „erklärende“ Variable ermittelt werden konnte.

²⁰ Ein modellübergreifender Vergleich der (standardisierten) Beta-Gewichte und damit der „Wirkungen“ der unabhängigen Variablen ist nicht möglich. Interpretierbar ist allerdings der in den Beta-Gewichten zum Ausdruck kommende modellbezogene Beitrag der Variablen zur Gesamt-Varianzerklärung. Für einen direkten Vergleich zwischen den Modellen von Männern und Frauen eignen sich eher die nicht-standardisierten B-Koeffizienten, die aus diesem Grunde auch aufgeführt werden. In den folgenden Modellübersichten wird die erklärte Varianz ausgewiesen, und zwar diejenige Varianz, die den Stichprobenumfang sowie die Anzahl erklärender Variablen berücksichtigt (adjusted R^2).

Tab. 16: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen für die abhängige Variable „Fehlende Rückmeldungen“

Unabhängige Variable	Standardisierte Beta-Gewichte			Nicht-standardisierte B-Koeffizienten		
	Alle	Männer	Frauen	Alle	Männer	Frauen
Geschlecht	,117*	-	-	-1,272		-
EWT in Sem.ferien	-,149**	-,291**	-,020	-1,746	-3,267	-,239
AusländerIn?	,124*	,072	,167*	2,739	1,443	4,063
Korr. R-Quadrat	0,40	,080	.015			

*= sign.<.05

**= sign. <.01

Das Modell erklärt insgesamt recht wenig Varianz (4%) und bestätigt die Ergebnisse der bivariaten Analysen: Frauen haben grundsätzlich eher als Männer Probleme mit fehlenden oder unbefriedigenden Rückmeldungen durch Lehrende. In der Gruppe der Frauen wiederum unterscheiden sich die deutschen Studentinnen noch einmal von ihren ausländischen Kommilitoninnen. Man muss insofern davon ausgehen, dass Probleme mit Rückmeldungen in ganz besonderem Maße für ausländische Studentinnen zutreffen.

Nicht so recht nachvollziehbar ist dagegen das geschlechtsspezifische Ergebnis für die Studenten. Diejenigen von ihnen, die in den Semesterferien arbeiten (müssen), haben deutlich weniger Probleme mit fehlenden Rückmeldungen. Hier wäre ein umgekehrtes Ergebnis erwartbar gewesen. Möglicherweise führt bei den Männern ein größerer Abstand zum Studium in der vorlesungsfreien Zeit zu größeren Möglichkeiten der Distanzierung von ausbleibenden oder unzureichenden Rückmeldungen der Lehrenden. In einer solchen Perspektive auf das Ergebnis würde es sich in der Tat bei der Erwerbstätigkeit (zumindest derjenigen in den Semesterferien) um eine „Ressource“ handeln, die die Studenten auch als solche nutzen können. Bei den Frauen gibt es kein vergleichbares Ergebnis.

7.2 Herabsetzung

In das Modell zur Erklärung von Herabsetzungserfahrungen wurden lediglich zwei intervallskalierte Variablen aufgenommen: Fachsemesterzahl und die Anzahl der wöchentlichen Arbeitsstunden, in denen Studierende außerhalb der Universität einer Erwerbstätigkeit nachgehen. (In den bivariaten Analysen war bereits deutlich geworden, dass die Arbeitsstunden als studentische Hilfskraft keinerlei Einfluss auf Herabsetzungserfahrungen haben.)²¹

²¹ Die Variablen „Langzeitstudierende“ und „Erwerbstätigkeit im Semester“ wurden aufgrund ihrer dichotomen Skalierung nicht einbezogen. Als kontinuierliche Variablen sind sie jedoch bereits im Modell enthalten.

Tab. 17: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen für die abhängige Variable "Herabsetzung"

Unabhängige Variable	Standardisierte Beta-Gewichte			Nicht-standardisierte B-Koeffizienten		
	Alle	Männer	Frauen	Alle	Männer	Frauen
Fachsemester	,166**	,205**	,152	,381	,427	,380
Arbeitsstd. im Sem.	,136*	,175*	,095	,133	,165	,009
Korr. R-Quadrat	,049	,078	,026			

Im Gesamtergebnis zeigen sich zwar signifikante, in ihrer Stärke jedoch recht schwache Koeffizienten für beide Faktoren. Für Männer und Frauen ist dabei die Frage gleichermaßen wichtig, wie lange sie bereits an der Hochschule sind. In jedem Falle gilt, dass Herabsetzungserfahrungen mit steigender Semesterzahl zunehmen. Etwas differenzierter sieht es beim Umfang der außeruniversitären Erwerbstätigkeit während des Semesters aus. Vor allem bei den Männern nehmen Herabsetzungserfahrungen zu, wenn sie während der Vorlesungszeiten Geld verdienen müssen. Insgesamt ist jedoch auch hier die Erklärungskraft der Modelle recht gering.

7.3 Belastung

Das Belastungsempfinden der Studierenden lässt sich zu einem recht hohen Anteil durch die Lebenslage und hier vor allem durch die Erwerbstätigkeit erklären. Um alle als relevant ermittelten Variablen berücksichtigen zu können, wurden zwei Modelle erstellt, von denen eines die dichotomisierten Variablen enthält und ein zweites die intervallskalierten.

Tab. 18: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen für die abhängige Variable „Belastung“ (unabhängige Variablen dichotomisiert)

Unabhängige Variable	Standardisierte Beta-Gewichte			Nicht-standardisierte B-Koeffizienten		
	Alle	Männer	Frauen	Alle	Männer	Frauen
EWT im Semester	,201**	,114	,295**	3,359	1,961	4,763
EWT in Semesterferien	,158**	,164*	,140	2,781	2,992	2,368
Studienfortschritt	-.151**	-.240**	-.058	-3,629	-5,508	-1,486
AusländerIn?	.084	,148*	,012	2,833	4,761	,437
Kind unter 20	.152**	,122	,158*	6,082	6,650	5,140
In Partnerschaft	.131*	,117	,138	2,134	1,954	2,204
Korr. R-Quadrat	,157	,166	,146			

Für beide Geschlechter gilt zunächst, dass soziale bzw. familiäre Bindungen an einen Partner bzw. an ein Kind mit einem erhöhten subjektiven Belastungsempfinden einhergehen. Für beide Geschlechter gilt darüber hinaus grundsätzlich, dass eine Erwerbstätigkeit belastend wirkt. Dies gilt vor allem für den Umfang der Erwerbstätigkeit (s. Tab. 19). Unterscheidet man die Studierenden jedoch nur danach, ob sie überhaupt während des Semesters erwerbstätig sind, so ist das Einflussgewicht der Erwerbstätigkeit bei den Frauen deutlich höher als bei den Männern. Ausländische Männer sind schließlich deutlich eher belastet als Männer aus dem Inland. Für die Studenten ist außerdem die Frage, ob man sich innerhalb der empfohlenen Studienvorgaben bewegt, relevant.

Tab. 19: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen für die abhängige Variable „Belastung“ (unabhängige Variablen intervallskaliert)

Unabhängige Variable	Standardisierte Beta-Gewichte			Nicht-standardisierte B-Koeffizienten		
	Alle	Männer	Frauen	Alle	Männer	Frauen
Arbeitsstd. im Sem.	,396**	,402**	,400**	0,424	,480	,386
Arbeitsstd. In Semesterferien	,107*	,154*	,051*	0,005	,007	,002
Fachsemester	,061	,063	,056	0,152	,168	,130
Korr. R-Quadrat	,206	,229	,176			

Die Modelle in Tabelle 19 enthalten nun noch einmal die intervallskalierten Variablen Arbeitsstunden im Semester bzw. in den Semesterferien und das Fachsemester. Den mit Abstand größten Erklärungsbeitrag – und zwar mit identischer Stärke – liefert dabei (wie bereits erwähnt) jedoch die wöchentliche Erwerbsarbeitszeit während des Semesters. Eine starke Belastung von Studierenden kann insofern zu einem beträchtlichen Teil auf die Notwendigkeit zurückgeführt werden, den eigenen Unterhalt auch während der Vorlesungszeiten zu sichern!

7.4 Versagensängste

Der bereits zuvor festgestellte deutliche Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Studierenden und dem Ausmaß der von ihnen erfahrenen Versagensängste bestätigt sich in den multiplen Regressionsanalysen. Frauen haben demnach eindeutig stärkere Versagensängste als Männer. Nur für die Männer gilt des Weiteren, dass eine Tätigkeit als studentische Hilfskraft signifikant zu einer Reduktion von Studienproblemen führt. Das bedeutet, dass Studenten aus einer Tätigkeit als Hilfskraft auch Bestätigung, Lernerfolge und somit „Ressourcen“ für ihr weiteres Studium und zur Vermeidung bzw. Reduzierung von Versagensängsten gewinnen können.

Tab. 20: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen für die abhängige Variable „Versagensängste“

Unabhängige Variable	Standardisierte Beta-Gewichte			Nicht-standardisierte B-Koeffizienten		
	Alle	Männer	Frauen	Alle	Männer	Frauen
Geschlecht	,212**	-	-	3,377		-
Zurzeit SHK	-,128*	-,185*	-,075	-2,395	-3,177	-1,479
Korrigiertes R-Quadrat	,059	,030	,000			

Dieses deutliche Ergebnis konnte für Frauen nicht festgestellt werden. Diese Unterschiede zwischen Männern und Frauen bedeuten, dass die männlichen Studierenden nicht nur öfter als ihre Kommilitoninnen als Hilfskraft tätig sein können (hierzu Abschnitt 4.2), sondern auch, dass sie eher als Frauen von einer Tätigkeit als studentische Hilfskraft profitieren und diese als Beitrag zur Stabilisierung der eigenen Studiensituation verwerten können.

8. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Das Ziel dieser Studie war es, die Studiensituation von Studentinnen und Studenten der Fakultät für Soziologie vergleichend zu analysieren, um vor diesem Hintergrund Verbesserungsvorschläge für die Situation der Studierenden, insbesondere aber der studierenden Frauen an der Fakultät für Soziologie zu ermöglichen. Hierfür wurden im Dezember 2001 insgesamt 624 Studierende befragt, auf 341 von ihnen beziehen sich die hier dokumentierten Auswertungen.

Ausgangspunkt der konzeptionellen Überlegungen war die immer wieder hervorgehobene Tatsache, dass Frauen in Schule und Hochschule zwar mindestens gleiche Leistungen wie Männer erbringen, dass sie in ihren weiteren Karriereverläufen im Schnitt jedoch weniger erfolgreich sind als diese, was sich z.B. an den geringeren Anteilen promovierender Frauen zeigt. Dies wirft grundsätzlich die Frage auf, ob man von einer geschlechtsspezifischen Studiensituation ausgehen muss. Empirische Studien verweisen in diesem Zusammenhang auf eine stärkere Problembelastung von Frauen, insbesondere in diskursiven Auseinandersetzungen und in Prüfungssituationen, was insgesamt zu einem stärkeren „cooling out“ führt. Als wichtiger Hintergrund hierfür werden Hochschulstrukturen gesehen, die eine Hochschulintegration von Männern eher begünstigen als die von Frauen. Allerdings wird den jeweiligen Fachkulturen ein differenzierender Beitrag zugeschrieben. Eine neuere Befragung an der Universität Bielefeld (Holzbrecher u.a. 2002) liefert erste Hinweise darauf, dass die skizzierte Problematik in den wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten in Bielefeld ebenfalls feststellbar ist. Diese Studie beruht allerdings auf einer Befragung von AbsolventInnen und kann sich nur auf relativ geringe Fallzahlen an den einzelnen Fakultäten beziehen.

Dennoch lassen die besonderen Strukturen an der Fakultät für Soziologie grundsätzlich eine Bestätigung der Ergebnisse erwarten. Zwar ist die Frauenquote im akademischen Mittelbau mit ca. 50% verhältnismäßig hoch, der Anteil der Professorinnen dagegen mit ca. 20% relativ niedrig und auch die große fachspezifische Bedeutung diskursiver Lehr- und Lernformen macht geschlechtsspezifische Probleme wahrscheinlich. Erste Hinweise hierauf gab eine genauere Betrachtung der Studienanfänger- und AbsolventInnenquoten. Sie lassen vermuten, dass Frauen zumindest in bestimmten Studienkontexten (Diplomstudien-gang) etwas eher ihr Studium abbrechen als Männer. Diese Zahlen müssen als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die Integration der Frauen in den Lernkontext Universität – bzw. genauer: in die soziologische Fakultät – nicht unproblematisch ist. Einiges spricht in diesem Zusammenhang dafür, dass ein „Drop-out“, wie er beim Übergang zur Promotion beobachtet werden kann, auch schon für das Studium der Soziologie gilt. Genaueres und damit eine fundiertere empirische Bestätigung eines solchen ersten Befundes könnte allerdings erst eine detaillierte Analyse der Abbruchquoten und der Gründe für einen Studienabbruch ergeben.

Die Studiensituation der Studierenden ist in engem Zusammenhang mit der Anlage und dem Fortschritt des Studiums an sich – und insofern mit objektivierbaren Studienmerkmalen – und mit der allgemeinen Lebenslage der Studierenden, aus der sich jeweils spezifische Belastungen, aber auch Ressourcen ergeben, zu sehen. Eine erste, hier zu beantwortende

Frage war daher, ob sich Studentinnen und Studenten hinsichtlich solcher Indikatoren unterscheiden.

Bei den *Studienmerkmalen* zeigten sich nur recht geringe Differenzen. Frauen scheinen etwas „gefestigter“ als Männer im Hinblick auf das einmal gewählte Fach zu sein, sie sind aber auch „immobiler“, wenn man erfolgte oder erwogene Wechsel des Hochschulortes betrachtet. Frauen waren dagegen etwas häufiger zu Studienzwecken im Ausland als ihre Kommilitonen. In Bezug auf Studienfortschritt und auch in Bezug auf das erreichte Leistungsniveau unterscheiden sich Frauen und Männer so gut wie gar nicht - letzteres hat eine zusätzliche Auswertung der Diplom-Abschlussnoten der letzten drei Jahre ergeben.

Auch hinsichtlich der meisten hier erhobenen Indikatoren der *Lebenslage* (Erwerbstätigkeit und Familiensituation) gleichen sich die Angaben der Studentinnen und Studenten. Die Anteile Erwerbstätiger sind unter den befragten Studierenden grundsätzlich relativ hoch. Dies bezieht sich sowohl auf die Semesterferien als auch auf die Vorlesungszeiten, in denen die durchschnittliche Wochenarbeitsstundenzahl allerdings deutlich zurückgeht. Zwischen Erwerbstätigkeit und Studiendauer gibt es einen starken Zusammenhang: wer mehr außeruniversitär arbeitet, braucht auch länger für sein Studium. Insgesamt arbeiten Männer und Frauen nicht nur zu gleichen Anteilen, sondern auch in ungefähr gleichem Umfang während ihres Studiums. Ein bemerkenswerter und sicherlich auch folgenschwerer Unterschied zwischen Studentinnen und Studenten betrifft allerdings ihre Tätigkeit als studentische Hilfskraft. Frauen hatten nicht nur zum Zeitpunkt der Befragung seltener eine Stelle als studentische Hilfskraft, sondern auch mit Blick auf ihr bisheriges Studium an der Universität Bielefeld. In Anbetracht der Tatsache, dass wissenschaftliche Hilfskraftstellen u.a. für den Aufbau von Beziehungen innerhalb der Universität und für eine Integration in Wissenschaftsnetze genutzt werden können, dass sie darüber hinaus nicht nur für die weitere wissenschaftliche Karriere, sondern auch für Weitervermittlungen an außeruniversitäre Stellen entscheidend sein können (Kneesch/Rinne 1995:13), wiegt ein solches Ergebnis schwer. Dennoch sind auch hier zusätzliche Analysen erforderlich. Sie betreffen u.a. die genauere Betrachtung der Vergabepraxis von Hilfskraftstellen. So kann es durchaus sein, dass die Unterschiede daher rühren, dass Frauen sich seltener auf solche Stellen bewerben. Wenn es darum geht, Frauen und Männern gleiche Chancen für eine Integration in Studium und Beruf zu ermöglichen, muss jedoch auf jeden Fall auf die Vergabe von studentischen Hilfskraftstellen geachtet werden. Kracke/ English (1996) stellen in ihrer Studie z.B. fest, dass der Zugang zu studentischen Hilfskraftstellen unabhängig vom Geschlecht zu einem großen Teil über persönliche Aufforderung durch Vorgesetzte/ Lehrende stattfindet. Dies erfordert nicht nur eine Gleichstellung bei der Vergabe solcher Stellen, sondern auch aktivierende Maßnahmen, die bereits bei der Rekrutierung von Hilfskräften eine Gleichstellung der Geschlechter anstreben.

Die subjektive Wahrnehmung der eigenen Studiensituation wurde anhand der Indikatoren Studienaktivitäten, Studiererfahrungen und Studienprobleme jeweils in mehreren Dimensionen erhoben. Insgesamt konnten keine durchgängigen Unterschiede zwischen Studenten und Studentinnen festgestellt werden, allerdings bestätigten sich die wichtigsten der bislang empirisch nachgewiesenen Differenzen auch für die soziologische Fakultät in deutlicher Weise.

Die verschiedenen in der Erhebung erfragten *Aktivitäten der Studierenden* wiesen nur in einigen Aspekten geschlechtsspezifische Ausprägungen auf. Studentinnen und Studenten arbeiten ungefähr gleich häufig in Arbeitsgruppen mit, führen Gespräche mit Fachschaftsmitgliedern, nutzen die Studienberatung oder sind in Gremien aktiv. Ausnahmen hiervon betreffen allerdings die weitergehende Nutzung von Beratungsangeboten. So haben Frauen eher die Angebote der zentralen Studienberatung genutzt, Männer dagegen waren eher im Gespräch mit den Lehrenden. Dies lässt darauf schließen, dass Frauen eher aufgrund von eigenen (persönlichen) Problemen, Männer dagegen eher aufgrund von inhaltlichen Problemen und Fragen Beratungsgespräche nutzen. Eine offensichtlich stärkere Zurückhaltung der Studentinnen im direkten Gespräch mit den Lehrenden zeigte sich schließlich auch dort, wo es um die Beteiligung an Diskussionen in Seminaren ging. Diese Ergebnisse bestätigen in der Tendenz die Vermutung, dass gerade verbale Formen der Auseinandersetzung im Studium von Frauen eher gemieden werden. Ähnliche Ergebnisse finden sich auch in anderen Studien.

In einem zweiten Fragekomplex ging es um die *Erfahrungen*, die die Studierenden im Umgang mit Lehrenden und KommilitonInnen gemacht haben. Grundsätzlich lässt sich auch hier sagen, dass problematische Erfahrungen, insbesondere Herabsetzungserfahrungen, nur sehr selten gemacht wurden. Unterschiede zwischen Studentinnen und Studenten waren vor allem dort festzustellen, wo es um (konstruktive) Rückmeldungen von Lehrenden auf eigene Beiträge (wie Wortbeiträge oder Referate) ging. Bei Frauen erfolgten solche positiven Rückmeldungen seitens der Lehrenden seltener als bei Männern. Dies muss nun nicht unbedingt an differierenden Reaktionen der Lehrenden liegen, sondern kann durchaus auch durch den höheren Beratungs- bzw. Rückmeldungsbedarf von Studentinnen begründet sein. In diesem Zusammenhang ist auch das Ergebnis von Zimmermann (1996: 44) zu sehen, nach dem Studentinnen verstärkt einer gezielten Ansprache, Information und Unterstützung bei ihrer Entscheidungsfindung bedürfen. In jedem Fall indiziert das Ergebnis jedoch ein Problem, das auf Defizite in der Kommunikation zwischen Lehrenden und studierenden Frauen verweist und zumindest größere Sensibilität der Lehrenden für das Problem ausreichender und bedarfsgerechter inhaltlicher Rückmeldungen erfordert. Zu ähnlichen Ergebnissen kam im übrigen auch die Befragung der Promovierenden an der Fakultät (vgl. Abels 2003). Frauen zeigten sich demnach mit der Häufigkeit von Beratungsgesprächen deutlich unzufriedener als Männer und hatten einen höheren Gesprächsbedarf als diese.

Sowohl im deskriptiven Vergleich der Einzelitems als auch bei der korrelativen Analyse mit den Skalenwerten zeigten sich deutliche Unterschiede im Ausmaß von *Studienproblemen* zwischen Männern und Frauen. Frauen meinen weitaus häufiger als Männer, dass sie die Anforderungen des Studiums nicht erfüllen können und haben öfter Angst vor Misserfolgen, Blamagen oder vor Prüfungen. Insgesamt kann man sagen, dass vor allem diejenigen Bestandteile des Studiums, die verbale Formen der Beteiligung verlangen, für Frauen angstbesetzt und problematisch sind - vor allem dann, wenn Lehrende anwesend sind. „Versagensängste“ sind insofern in hohem Maße geschlechtsspezifisch. Dieses deutliche Ergebnis ist keineswegs neu. Auch in anderen Studien gibt es übereinstimmend Hinweise darauf, dass Frauen diese Art der Integration in den Studienkontext schwerer fällt als Männern.²² Der Wissenschaftsrat spricht von „deutlichen Unterschieden im Sprach- und Redeverhalten zwischen Frauen und Männern, die zu einer unterschiedlichen Einschätzung und Bewertung ihrer Leistungen führen können“ (1998: A III:3). Man muss davon ausgehen, dass dies auch für eine soziologische Fachkultur gilt, in der es teilweise mehr als in anderen Lernkontexten auf verbale Formen der Darstellung und Auseinandersetzung ankommt.

Offen bleiben muss an dieser Stelle, wie solche Diskrepanzen zustande kommen. Denkbar ist, dass ein höheres Anspruchsniveau der Studentinnen ihre stärkeren Versagensängste begründet. Offensichtlich gelingt es bisher aber nicht, dieses Problem durch sensible und responsive Formen der Lehre und der Betreuung zu kompensieren. Zu vermuten ist, dass Versagensängste mit dazu beitragen, dass Studentinnen ihr Studium abbrechen oder aber nach erfolgter Abschlussprüfung eine weitere wissenschaftliche Karriere für sich nicht in Betracht ziehen. Das „cooling out“ der Frauen im Wissenschaftsbetrieb ist deshalb möglicherweise eher ein Rückzug aus Arbeitskontexten, die in hohem Maße angstbesetzt sind und (zumindest in der subjektiven Wahrnehmung der Frauen) beständig die Gefahr der „Bloßstellung“ in sich bergen. Eine Weiterentwicklung von Lehr- und Lernkulturen muss deshalb – soll die bestehende Produktion und Reproduktion geschlechtsspezifischer Ungleichheit in den Universitäten angegangen werden – solche Zusammenhänge mitbedenken.

In welchem Maße sich die Studierenden durch außeruniversitäre Verpflichtungen *belastet* fühlen, hängt dagegen vor allem vom Ausmaß dieser Verpflichtungen - und hier insbesondere vom Umfang der außeruniversitären Erwerbstätigkeit ab. Bemerkenswerterweise trägt eine Tätigkeit als studentische Hilfskraft *nicht* dazu bei, dieses Belastungsempfinden zu erhöhen. Auch dies unterstreicht noch einmal die Problematik geschlechtsabhängiger Chancen, auf solchen Stellen wissenschaftsrelevante Erfahrungen sammeln und finanzielle Mittel erschließen zu können, ohne dabei höhere Belastungen in Kauf nehmen zu müssen.

Das Hypothesenmodell der Studie unterstellte schließlich auch *geschlechtsspezifische Erklärungsmodelle* für die hier näher untersuchten Dimensionen der Studiensituation. Diese bezogen sich vor allem auf die Stärke und Richtung der Effekte der Lebenslage. Die Analysen haben in der Tat zu einigen bemerkenswerten Ergebnissen geführt. Grundsätzlich ist dabei allerdings zunächst zu sagen, dass die Erklärungskraft der multiplen Regressionsmodelle insgesamt recht schwach war. In den Fällen, in denen zuvor bivariate Zusammenhänge mit dem Geschlecht ermittelt wurden, blieben diese jedoch auch in den multivariaten

²² Vgl. statt anderer: Küspert 1992, Holzbrecher u.a. 2002:10.

Analysen bestehen. Die wichtigsten Ergebnisse der Analysen bezogen sich auf die unterschiedliche Bedeutung, die die Nationalität und die Erwerbstätigkeit für Männer und Frauen haben.

So unterscheiden sich Studentinnen aus dem *Ausland* und aus dem Inland (nicht jedoch ihre Kommilitonen) in ihren Angaben über fehlende Rückmeldungen. Sie haben mehr Probleme mit ausbleibenden konstruktiven Rückmeldungen als ihre KommilitonInnen aus dem Inland. Ausländische Männer dagegen fühlen sich eher belastet als ihre Mitstudenten aus dem Inland (dies wiederum gilt nicht für die Studentinnen). Dies verweist auf den besonderen Rückmeldungsbedarf der ausländischen Frauen. Dieses Ergebnis findet seine Entsprechung bei den Promovendinnen der Fakultät. Auch bei ihnen hat die Befragung der Gleichstellungskommission eine doppelte Benachteiligung von Ausländerinnen hinsichtlich der Zufriedenheit mit den Betreuungsleistungen ergeben (Abels 2003).

Das Ausmaß der Erwerbstätigkeit spielt - anders als erwartet - für Männer keine *einheitlich* ressourcenstützende Rolle. Je mehr die Studenten arbeiten, desto eher fühlen sie sich z.B. durch Lehrende herabgesetzt,. Allerdings nennen sie mit zunehmendem Umfang der Erwerbstätigkeit auch weniger Rückmeldungsprobleme. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang jedoch das geschlechtsspezifische Ergebnis hinsichtlich der Effekte einer Tätigkeit als studentische Hilfskraft. Bei Männern *reduzieren* sich im Falle einer solchen Beschäftigung Versagensängste. Bei den Frauen tritt dieses Ergebnis nicht in dieser Deutlichkeit auf. Ähnliche Resultate haben auch andere Studien ergeben (Kneesch/Rinne 1995, Kracke/Englich 1996). Kracke und Englich (1996) stellten z.B. fest, dass Männer durch den Einsatz vorhandener Qualifikationen (EDV-Kenntnisse) eher ihre Kompetenzen weiter entwickeln konnten und sich in Gesprächen mit Vorgesetzten stärker mit dem Wissenschaftsbetrieb vertraut machten. Männer scheinen demnach von ihrer Hilfskrafttätigkeit stärker zu profitieren als Frauen. Offensichtlich gibt es also nicht nur quantitative, sondern auch qualitative Unterschiede in den Erfahrungen von Männern und Frauen auf Hilfskraftstellen.

Resümierend läßt sich festhalten, dass Studentinnen und Studenten der Fakultät für Soziologie sich in vielen Bereichen gleichen. Diese betreffen etwa das Leistungsniveau, Studienmerkmale, Studienaktivitäten und die meisten der hier untersuchten Studienerfahrungen und Studienprobleme. Dennoch gibt es offensichtlich einige markante Unterschiede: Studentinnen erfahren aus ihrer Perspektive in geringerem Maße Rückmeldungen auf eigene Leistungen und sie haben deutlich größere Probleme mit den an sie gestellten Anforderungen, mit Prüfungen und in der diskursiven Auseinandersetzung mit Lehrenden. Schließlich profitieren sie in geringerem Maße von einer Tätigkeit als studentische Hilfskraft – und zwar sowohl in Bezug auf eine Anstellung als auch in Bezug auf eine Verwertung der Tätigkeiten und Erfahrungen für sich selbst.

Vor allem diese Asymmetrien bedürfen einer korrigierenden und kompensierenden Steuerung seitens der Fakultät. Die Gleichstellungskommission hat hierfür entsprechende Vorschläge vorgelegt (vgl. Abels/ Engelbert 2003).

9. Literatur

Abele, Andrea 1994: Karriereorientierungen angehender Akademikerinnen und Akademiker. Bielefeld: Kleine.

Abels, Gabriele 2003: Forschungsbericht zur Situation von Promovierenden an der Fakultät für Soziologie unter besonderer Berücksichtigung promovierender Frauen. Bielefeld. Internetquelle: <http://www.uni-bielefeld.de/soz>

Abels, Gabriele/ Engelbert, Angelika 2003: Die Situation von Studierenden und Promovierenden an der Fakultät für Soziologie. Zusammenfassender Bericht mit Empfehlungen der Gleichstellungskommission. In: IFF Info, Bd.20, Nr.25, S. 53-62.

Bundesamt für Statistik 2002: Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland.

Engelbert, Angelika 1999: Familien im Hilfenetz. Bedingungen und Folgen der Nutzung von Hilfen für behinderte Kinder. Weinheim/München: Juventa.

Holzbrecher, Monika/ Küllchen, Hildegard/ Löther, Andrea 2002: Fach- und fakultätsspezifische Ursachen der Unterrepräsentation von Frauen bei Promotionen. IFF-Forschungsreihe, Bd.14, Bielefeld: Interdisziplinäres Frauenforschungszentrum.

Kneesch, Marion/ Rinne, Karin, 1995: Die Alma Mater schreckt ihre Töchter ab. Ergebnisse einer Umfrage unter ExamenskandidatInnen der Jahrgänge 1989-1992 am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität. Frankfurt/M.

Kort-Krieger, Ute 1992: Studentinnen der Technischen Universität – Aspekte einer empirischen Untersuchung im Auftrag der Frauenbeauftragten der TU München. In: Krootz, Johanna/ Püschel, Edith (Hrsg.), Studentinnen im Blick der Hochschulforschung: Empirie und Studienreform. Berlin: Zentraler Universität-Dr. der Freien Universität, S. 35-56

Kracke, Bärbel/ Englich, Birte, 1996: Vorbereitung auf die Professur? Erfahrungen von studentischen Hilfskräften am Arbeitsplatz Universität. In: Dies. (Hrsg.), Arbeitsplatz Hochschule. Überlegungen und Befunde zur beruflichen Situation und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Heidelberg : Mattes, S. 47-72

Küspert, Gesine 1992: Studieren – und was dann? – Zur Situation studierender Frauen an der Universität Tübingen. In: Krootz, Johanna/ Püschel, Edith (Hrsg.), Studentinnen im Blick der Hochschulforschung: Empirie und Studienreform. Berlin: Zentraler Universität-Dr. der Freien Universität, S. 63-74

McCubbin, H.I./ McCubbin, M.A./ Patterson, J.M./ Cauble, A.E./ Wilson, L.R./ Warwick, W. 1983: CHIP – Coping Health Inventory for Parents. An Assessment of Parental Coping Patterns in the Care of the Chronically Ill Child. In: Journal of Marriage and the Family, Bd.45, S. 359-369

Mohr, Wilma, 1987: Frauen in der Wissenschaft. Ein Bericht zur sozialen Lage von Studentinnen und Wissenschaftlerinnen im Hochschulbereich. Freiburg i.Br.: Dreisam.

Müller, Ursula, 1999: Asymmetrische Geschlechterkonstruktionen in der Hochschule. In: Neusel, Ayla, Wetterer, Angelika (Hrsg.), Vielfältige Verschiedenheiten. Geschlechterverhältnisse in Studium, Hochschule und Beruf. Frankfurt/ New York: Campus, S. 135-160

Neusel, Ayla/ Wetterer, Angelika (Hrsg.), 1999: Vielfältige Verschiedenheiten. Geschlechterverhältnisse in Studium, Hochschule und Beruf. Frankfurt/ New York: Campus.

Statistische Jahrbücher der Universität Bielefeld. 1995/95, 1997, 1999, 2000, 2002.

Vollrath, Margarete, 1988: Studentinnen: Stress und Stressbewältigung im Studium. Frankfurt/M.: Campus.

Wetterer, Angelika, 1999: Theoretische Entwicklungen der Frauen- und Geschlechterforschung über Studium, Hochschule und Beruf - ein einleitender Rückblick. In: Neusel, Ayla/ Wetterer, Angelika (Hrsg.), Vielfältige Verschiedenheiten. Geschlechterverhältnisse in Studium, Hochschule und Beruf. Frankfurt/ New York: Campus, S. 15-34

Wissenschaftsrat 1998: Empfehlungen zur Ungleichheit von Frauen in Wissenschaft und Forschung. Mainz. <http://www.wissenschaftsrat.de/drucksachen/drs3534-98-98>

Zimmermann, Matthias 1996: Wissenschaftliche Aspirationen von Studierenden und ihre Bedeutung für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. In: Kracke, Bärbel/ English, Birte (Hrsg.): Arbeitsplatz Hochschule. Überlegungen und Befunde zur beruflichen Situation und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Heidelberg: Mattes, S. 19-46

Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen im Text

Tabellen im Text	Seite
Tab. 1: Frauenquoten für StudienanfängerInnen und AbsolventInnen nach Studiengang	4
Tab. 2: Erstsemester nach Studiengang (n=211)	12
Tab. 3: Untersuchungssample nach Studiengang und Geschlecht (n=341)	15
Tab. 4: Studierende nach Studienphase und Geschlecht (n=341)	16
Tab. 5: Studierende nach Studienfortschritt und Geschlecht	17
Tab. 6: Studierende nach Regelstudierendauer und Geschlecht	17
Tab. 7: Studierende nach Auslandsaufenthalt und Geschlecht	18
Tab. 8: Studierende nach Studienfach- bzw. Hochschulwechsel und nach Geschlecht	18
Tab. 9: Studierende nach Nationalität und Geschlecht	19
Tab. 10: Erwerbstätigkeit von Studentinnen und Studenten	20
Tab. 11: Studierenden die jetzt oder früher schon einmal eine studentische Hilfskraftstelle hatten, nach Studiengang und Geschlecht	21
Tab. 12: Wochenarbeitsstunden im Semester und in den Semesterferien nach Studierendauer	22
Tab. 13: Zusammenhänge zwischen den Indikatoren der Studiensituation	32
Tab. 14: Zusammenhänge zwischen Studienmerkmalen und Studiensituation	33
Tab. 15: Zusammenhänge zwischen Lebenslage und Studiensituation	33
Tab. 16: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen für die abhängige Variable „Fehlende Rückmeldung“	36
Tab. 17: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen für die abhängige Variable „Herabsetzungen“	37
Tab. 18: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen für die abhängige Variable „Belastung“ (unabhängige Variablen: dichotomisiert)	37
Tab. 19: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen für die abhängige Variable „Belastung“ (unabhängige Variablen: intervallskaliert)	38
Tab. 20: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen für die abhängige Variable „Versagensängste“	38

Abbildungen im Text

Abb. 1: Hypothesenmodell der Studie	8
Abb. 2: Berücksichtigung von Lehrveranstaltungen bei der Erhebung	9
Abb. 3: Anzahl von Lehrveranstaltungen und Fragebogenrücklauf im Erhebungsverlauf	10
Abb. 4: Studierende nach Studiengang (n=624)	11
Abb. 5: Studierende nach Fachsemester (n=624)	12
Abb. 6: Einbezogene und ausgeschlossene Fälle (n=624)	14
Abb. 7: Studienaktivitäten der Studierenden (n=341)	23
Abb. 8: Studienaktivitäten nach Geschlecht	24
Abb. 9: Studienerfahrungen der Studierenden	25
Abb. 10: Studienerfahrungen nach Geschlecht	26
Abb. 11: Studienprobleme der Studierenden	28
Abb. 12: Studienprobleme nach Geschlecht	29
Abb. 13: Versagensängste nach Studienfortschritt und Geschlecht	30
Abb. 14: Versagensängste nach Studiengang und Geschlecht	31

Anhang

Tabellen

Tab. A1: Korrelationen zwischen den Studienmerkmalen.....	48
Tab. A1: Korrelationen zwischen den Merkmalen der Lebenslage	49
Tab. A1: Korrelationen zwischen den Studienmerkmalen und den Merkmalen der Lebenslage.....	50

Anhang

Tabellarischer Anhang

Tabelle A1: Korrelationen zwischen den Studienmerkmalen

Korrelationen

		Fachsemester Soziologie	Studienfortschritt	Fachwechsler/in	Hochschulwechsler/in
Fachsemester Soziologie	Korrelation nach Pearson	1,000	-,517**	-,125*	-,085
	Signifikanz (2-seitig)	,	,000	,021	,117
	N	341	338	341	341
Studienfortschritt	Korrelation nach Pearson	-,517**	1,000	-,059	,062
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,	,281	,255
	N	338	338	338	338
Fachwechsler/in	Korrelation nach Pearson	-,125*	-,059	1,000	,327**
	Signifikanz (2-seitig)	,021	,281	,	,000
	N	341	338	341	341
Hochschulwechsler/in	Korrelation nach Pearson	-,085	,062	,327**	1,000
	Signifikanz (2-seitig)	,117	,255	,000	,
	N	341	338	341	341

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tabelle A2: Korrelationen zwischen den Merkmalen der Lebenslage

Korrelationen

		Geschlecht	Ausländer/in?	Kind unter 20 im HH	in Partnerschaft	EWT ?	Std. SHK im Semester
Geschlecht	Korrelation nach Pearson	1,000	-,036	,088	,079	,019	,0
	Signifikanz (2-seitig)	,	,509	,104	,144	,726	,9
	N	341	341	341	341	337	.
Ausländer/in?	Korrelation nach Pearson	-,036	1,000	,003	,008	-,019	,0
	Signifikanz (2-seitig)	,509	,	,952	,890	,725	,9
	N	341	341	341	341	337	.
Kind unter 20 im HH	Korrelation nach Pearson	,088	,003	1,000	,187**	-,085	-,1
	Signifikanz (2-seitig)	,104	,952	,	,001	,119	,0
	N	341	341	341	341	337	.
in Partnerschaft	Korrelation nach Pearson	,079	,008	,187**	1,000	,007	,0
	Signifikanz (2-seitig)	,144	,890	,001	,	,903	,4
	N	341	341	341	341	337	.
EWT ?	Korrelation nach Pearson	,019	-,019	-,085	,007	1,000	,0
	Signifikanz (2-seitig)	,726	,725	,119	,903	,	,6
	N	337	337	337	337	337	.
Std. SHK im Semester	Korrelation nach Pearson	,013	,013	-,199	,079	,054	1,0
	Signifikanz (2-seitig)	,904	,905	,071	,479	,626	.
	N	83	83	83	83	83	.
Std. sonst. EWT im Semester	Korrelation nach Pearson	,112	-,047	-,006	,090	^a ,	,4
	Signifikanz (2-seitig)	,170	,565	,944	,273	,	,0
	N	151	151	151	151	151	.
EWT in Sem.ferien?	Korrelation nach Pearson	,011	,043	-,154**	,021	,382**	,1
	Signifikanz (2-seitig)	,841	,427	,005	,704	,000	,3
	N	337	337	337	337	335	.
Std. EWT in Ferien	Korrelation nach Pearson	-,040	-,022	-,093	,054	-,154*	,1
	Signifikanz (2-seitig)	,546	,736	,155	,409	,018	,1
	N	235	235	235	235	235	.
SHK in Bielefeld?	Korrelation nach Pearson	-,086	-,024	,019	-,053	,369**	.
	Signifikanz (2-seitig)	,112	,662	,728	,329	,000	.
	N	340	340	340	340	337	.

**· Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

*· Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

a· Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist.

Tabelle A3: Korrelationen zwischen den Studienmerkmalen und den Merkmalen der Lebenslage

Korrelationen

		Geschlecht	Ausländer/in?	Kind unter 20 im HH	in Partnerschaft	EWT ?	Std. St Seme
Fachsemester Soziologi	Korrelation nach Pears	-,124*	-,028	-,004	,044	,243**	
	Signifikanz (2-seitig)	,022	,611	,937	,413	,000	
	N	341	341	341	341	337	
Studienfortschritt	Korrelation nach Pears	,086	,031	,036	,021	-,168**	
	Signifikanz (2-seitig)	,116	,573	,506	,695	,002	
	N	338	338	338	338	334	
Fachwechsler/in	Korrelation nach Pears	-,052	,054	,070	-,037	,008	
	Signifikanz (2-seitig)	,342	,323	,199	,499	,883	
	N	341	341	341	341	337	
Hochschulwechsler/in	Korrelation nach Pears	-,070	,027	,096	-,056	-,067	
	Signifikanz (2-seitig)	,196	,619	,076	,304	,221	
	N	341	341	341	341	337	

*. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Skalenbildung: dimensionale Analysen, Reliabilitätsanalysen, Histogramme

Faktorenanalyse für Studienerfahrungen

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	2,525	25,252	25,252	1,902	19,016	19,016
2	1,584	15,838	41,090	1,671	16,713	35,729
3	1,049	10,490	51,580	1,585	15,851	51,580
4	,983	9,834	61,415			
5	,771	7,712	69,127			
6	,720	7,200	76,327			
7	,690	6,898	83,224			
8	,616	6,159	89,383			
9	,561	5,606	94,989			
10	,501	5,011	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotierte Komponentenmatrix

	Komponente		
	1	2	3
Herabsetzende Äußerungen	-1,08E-02	,804	5,776E-02
Fehlende Äußerungen	-2,68E-03	,702	,228
Herabsetzende Äußer. Sprechst.	-9,92E-02	,551	,216
Unaufmerksamkeit d. Komm.	-,312	,188	,597
Herabsetzung d. Komm.	-4,59E-02	,194	,712
Dominanz von Einzelnen	3,856E-02	,120	,703
Konstruktive Äußerungen Lehr.	,588	-,323	,181
Gespräche über Studiensituation	,661	-8,92E-02	-7,29E-02
Gründliche Besprechung Hausarb.	,758	1,109E-02	-5,81E-02
Konstruktive Kritik von Komm.	,659	,169	-,292

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

Reliabilität für „Herabsetzung“

Mean	Std Dev	Cases		
1.	V19	1,6755	,7475	567,0
2.	V21	2,2945	,9091	567,0
3.	V23	1,2028	,5142	567,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
SCALE	5,1728	2,6238	1,6198	3

Item-total Statistics

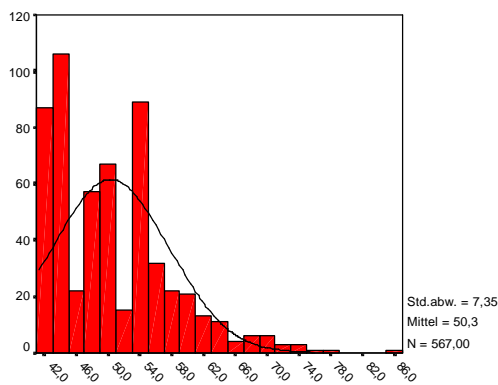
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
V19	3,4974	1,2928	,4542	,3123
V21	2,8783	1,0576	,3956	,4432
V23	3,9700	1,9231	,3058	,5593

Reliability Coefficients

N of Cases = 567,0

N of Items = 3

Alpha = ,5568



Herabsetzung z

Reliabilität für „Fehlende Rückmeldungen“

	Mean	Std Dev	Cases
1. V20R	3,0862	1,0352	557,0
2. V22R	4,1059	,9715	557,0
3. V24R	3,5601	1,1182	557,0
4. V26R	3,4255	,9709	557,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
SCALE	14,1777	7,8047	2,7937	4

Item-total Statistics

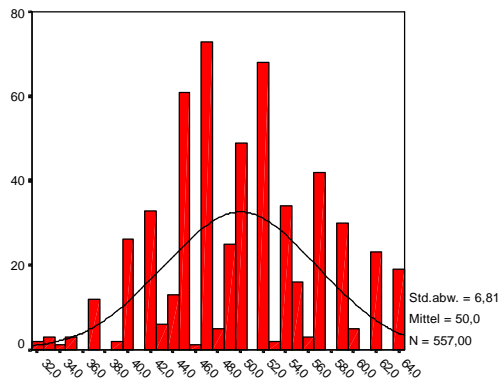
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
V20R	11,0916	5,2128	,3216	,5973
V22R	10,0718	5,1027	,4006	,5403
V24R	10,6176	4,4236	,4530	,4969
V26R	10,7522	5,0788	,4075	,5354

Reliability Coefficients

N of Cases = 557,0

N of Items = 4

Alpha = ,6143



Fehlende Rückmeldung z

Reliabilität für Probleme mit KommilitonInnen

Mean	Std Dev	Cases
1.	V25	2,4259
2.	V28	2,1670
3.	V27	1,3424

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
SCALE	5,9353	3,6852	1,9197	3

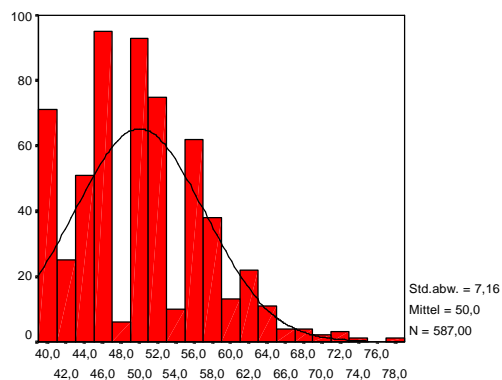
Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
V25	3,5094	1,7998	,3249	,3847
V28	3,7683	1,7278	,3118	,4203
V27	4,5928	2,6206	,3676	,3914

Reliability Coefficients

N of Cases = 587,0 N of Items = 3

Alpha = ,4975



Probleme m. Kommilit. z

Faktorenanalyse für Studienprobleme

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	4,126	31,739	31,739	3,285	25,267	25,267
2	1,709	13,144	44,883	1,966	15,120	40,387
3	1,104	8,492	53,375	1,689	12,989	53,375
4	,982	7,551	60,926			
5	,881	6,780	67,706			
6	,763	5,867	73,574			
7	,674	5,182	78,756			
8	,610	4,694	83,450			
9	,555	4,271	87,721			
10	,480	3,696	91,417			
11	,425	3,268	94,685			
12	,363	2,792	97,478			
13	,328	2,522	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotierte Komponentenmatrix

	Komponente		
	1	2	3
Isolation	,180	3,527E-02	,608
Fehlende Orientierung	,232	8,703E-02	,669
Anforderungen nicht erfüllbar	,630	9,489E-02	,268
Überlastung	,170	,836	4,678E-02
Prüfungsangst	,751	,215	,185
Angst vor Mißerfolg	,785	,192	,119
Referate ungern	,613	2,401E-02	,195
Unsicherheit	,734	1,696E-02	,122
Angst, sich zu blamieren	,800	-1,57E-02	,149
Angst vor Arbeitslosigkeit	,166	8,254E-02	,498
fehlende Motivation	6,523E-02	-2,12E-03	,625
zu wenig Zeit für Studium	8,136E-02	,804	-3,70E-02
Geldmangel	3,166E-02	,714	,184

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 4 Iterationen konvergiert.

Reliabilitätsanalyse für „Versagensängste“

Mean	Std Dev	Cases		
1.	V32	2,2295	,9390	597,0
2.	V36	2,7303	1,1155	597,0
3.	V38	2,6600	1,0884	597,0
4.	V39	2,7722	1,1651	597,0

5.	V40	2,3752	1,0346	597,0
6.	V41	2,3501	1,0585	597,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
SCALE	15,1173	22,7379	4,7684	6

Item-total Statistics

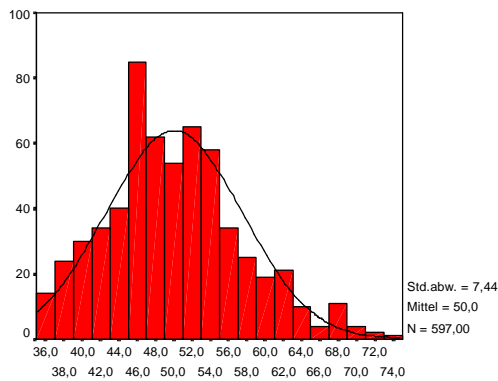
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
V32	12,8878	17,4991	,5546	,8230
V36	12,3869	15,5564	,6748	,7988
V38	12,4573	15,6345	,6877	,7963
V39	12,3451	16,5217	,5130	,8338
V40	12,7420	16,6649	,5922	,8158
V41	12,7672	15,9340	,6725	,7998

Reliability Coefficients

N of Cases = 597,0

N of Items = 6

Alpha = ,8380



Überforderung z

Reliabilität für „Belastung“

		Mean	Std Dev	Cases
1.	V35	2,6469	1,1152	606,0
2.	V33	2,7112	1,3388	606,0
3.	V34R	2,9406	1,0938	606,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
SCALE	8,2987	8,0511	2,8375	3

Item-total Statistics

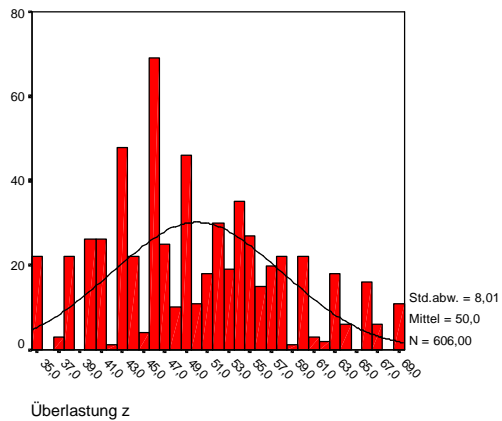
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
V35	5,6518	4,0455	,6157	,5223
V33	5,5875	3,8130	,4677	,7201
V34R	5,3581	4,4253	,5279	,6278

Reliability Coefficients

N of Cases = 606,0

N of Items = 3

Alpha = ,7114



Reliabilität für Orientierungsprobleme

Mean	Std Dev	Cases
1.	V29	1,9281
2.	V30	2,6338
3.	V42	2,4666
4.	V31R	2,3980

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
SCALE	9,4264	6,9519	2,6366	4

Item-total Statistics

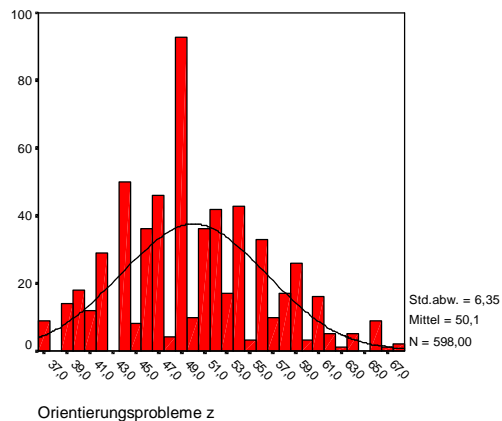
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
V29	7,4983	4,6826	,3109	,4242
V30	6,7926	3,9737	,3951	,3366
V42	6,9599	4,5344	,2459	,4860
V31R	7,0284	5,0260	,2487	,4754

Reliability Coefficients

N of Cases = 598,0

N of Items = 4

Alpha = ,5061



Texte der in die Skalen einbezogenen Items (mit Variablennummern):

(-)= Variablenwerte wurden für die Skalenbildung "gedreht".

Fehlende Rückmeldungen:

- 20R: Konstruktive Auseinandersetzungen der Lehrenden mit eigenen Wortbeiträgen (in Lehrveranstaltungen) (-)
- 22R: Gespräche über die eigene Studiensituation und/oder über die weitere Studienplanung (in den Sprechstunden) (-)
- 24R: Gründliche und ausführliche Besprechung von Referaten/Hausarbeiten (in den Sprechstunden) (-)
- 26R: Konstruktive Kritik an eigenen Referaten/Wortbeiträgen (-)

Herabsetzung:

- 19: Herabsetzende Äußerungen durch Lehrende (in Lehrveranstaltungen)
- 21: Fehlendes Eingehen der Lehrenden auf eigene Diskussionsbeiträge (in Lehrveranstaltungen)
- 23: Herabsetzende Äußerungen über die eigene Person oder die eigene Leistung (in den Sprechstunden)

Versagensängste

- 32: Ich denke oft, dass ich die im Studium gestellten Anforderungen nicht erfüllen kann.
- 36: Ich habe große Angst vor anstehenden Prüfungen
- 38: Ich habe oft Angst vor Misserfolgen im Studium
- 39: Ich trage meine Referate nur ungern vor
- 40: Bei Einzelgesprächen mit Lehrenden fühle ich mich immer unsicher
- 41: Wenn ich in Lehrveranstaltungen etwas sage, habe ich immer Angst, mich zu blamieren.

Belastung

- 33: Geldmangel ist für mich ein ständiges Problem
- 45 Ich fühle mich insgesamt durch meine Arbeit im Studium, in der Familie oder beim Geldverdienen überlastet.
- 34R: Ich habe ausreichend Zeit für mein Studium. (-)

Orientierungsprobleme

- 29: Ich fühle mich unter den anderen Studierenden isoliert.
- 30: Mir fehlt eine bessere Orientierung im Studium.
- 42: Ich befürchte, dass ich nach dem Studium arbeitslos sein werde.
- 31R: Ich bin sehr motiviert zum Studium. (-)