

B2

# Diversity Report

Frauen und Männer im Studium

Hrsgg.:  
Dr. Christian Berthold  
Hannah Leichsenring



**CHE**  
Consult

# B2

## Diversity Report

Frauen und Männer im Studium

**Hrsgg.:**

Dr. Christian Berthold

Hannah Leichsenring

**beteiligte Autoren (alphabetisch):**

Dr. Christian Berthold

Uwe Brandenburg

Andrea Güttner

Anne-Kathrin Kreft

Hannah Leichsenring

Britta Morzick

Sabine Noe

Elena Reumschüssel

Ulrike Schmalreck

Michaela Willert

Der Diversity Report ist ein Ergebnis  
des Projektes ‚Vielfalt als Chance‘  
gefördert von der Bertelsmann Stiftung

| BertelsmannStiftung

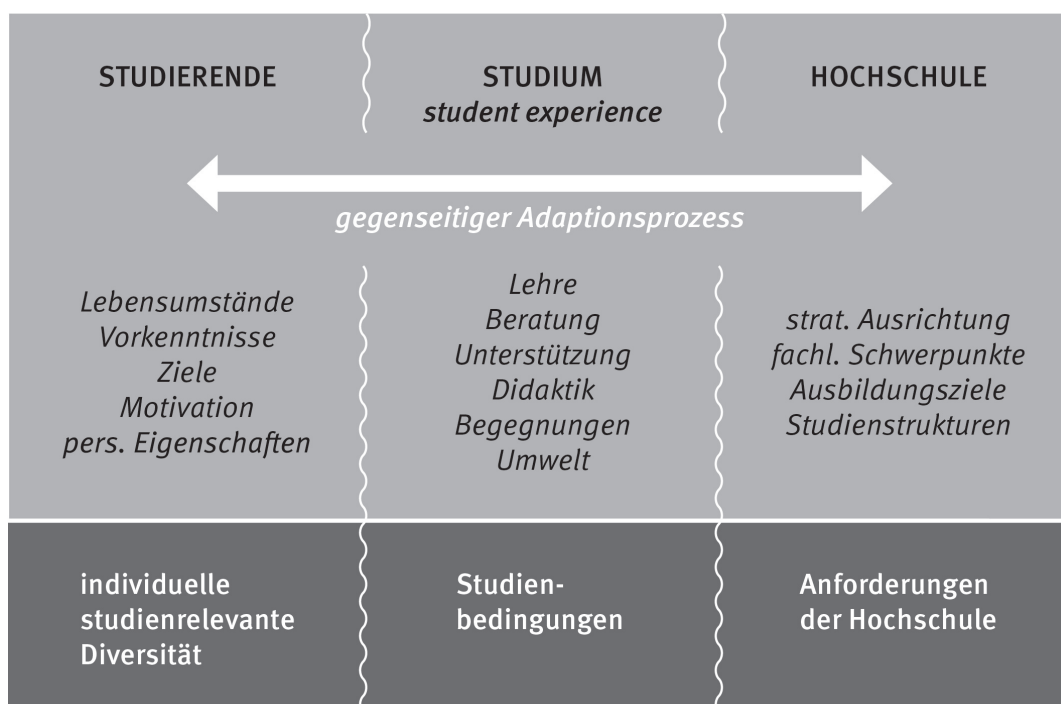
**CHE**  
Consult

## Vorbemerkung

Für den Umgang mit Diversität in der Studierendenschaft steht den Hochschulen eine unzureichende Datenlage zur Verfügung. Vor diesem Hintergrund hat CHE Consult im Rahmen des Projekts ‚Vielfalt als Chance‘ ein Erhebungsinstrument (CHE-QUEST) entwickelt, das über die Vielfalt der Studierenden an deutschen Hochschulen Aufschluss gibt. Dabei wird Vielfalt einerseits auf der Grundlage soziodemographischer Kategorien – wie z.B. Geschlecht, ethnische Herkunft, sozio-ökonomischer Hintergrund, Religion bzw. Weltanschauung oder sexuelle Identität – gemessen. Andererseits jedoch werden auch psychometrische Daten erhoben, die unmittelbar studienrelevant sind und den Grad der Adaption an die Bedingungen und Anforderungen des Studiums messen.

Eine der einflussreichsten Quellen für eine theoretische Fundierung des Konzepts der Adaption (*adaptation to college*), basiert auf dem *Model of Institutional Departure*, das Vincent Tinto in seinem Buch *Leaving College* (1993) vorstellte. Tinto stellt hier – ausgehend von einer Beschreibung der Prozesse beim Studienabbruch – die Wechselwirkungen zwischen Studierenden (und ihren Kompetenzen und Motivationen) sowie Hochschulen (und ihren Angeboten und Zielen) dar. Er macht sie zum Ausgangspunkt eines Modells, das den Verbleib von Studierenden an der Hochschule (bis zum erfolgreichen Abschluss) als zentrales und strategisches Ziel von Hochschulprozessen setzt. Dies sind Prozesse, die sowohl von Seiten der Studierenden als auch von Seiten der Hochschulen bearbeitet werden müssen: Die Studierenden müssen demnach eine erfolgreiche Adaption an die Bedingungen und Anforderungen leisten, die ein Studium an sie stellt. Die Hochschulen wiederum müssen den Studierenden geeignete Strukturen und Angebote zur Verfügung stellen, damit ihnen diese Adaption bestmöglich gelingen kann. Dieses Modell dient als theoretische Fundierung für das Befragungsinstrument CHE-QUEST.

Abbildung 1: Wechselseitige Adaption an Hochschulen (in Anlehnung an Tinto)



Dieser Ansatz geht davon aus, dass Studierende sowohl in das akademische System als auch in das soziale System der Hochschule integriert sein müssen, um im Studium bestehen zu können, und er bezieht auch Effekte der Außenwelt (also bspw. des Elternhauses, der Arbeitsmarktlage usw.) in seine Theorie mit ein. Studierende und Hochschule stehen im Prozess der wechselseitigen Adaption dann, wenn die Potenziale und Bedingungen der Studierenden mit den Anforderungen und Bedingungen der Hochschule (z.B. der strategischen Ausrichtung und der vorhandenen fachlichen Schwerpunkte) abgeglichen und aufeinander eingestellt werden. Der Begriff der *student experience* spiegelt recht gut diese erweiterte Sichtweise auf das Studium.

Die Adaptionssituation im Studium wird zunächst über den psychometrischen Teil von QUEST erhoben und dann mit weiteren Daten aus der Befragung verknüpft. Im psychometrischen Teil wurden mithilfe des statistischen Verfahrens der Faktorenanalyse zunächst auf Grundlage von 74 Items zehn für die Adaption an das Studium und den Studienerfolg relevante Faktoren (Abbildung 2) generiert. Validität und Reliabilität dieser Faktoren wurden in der Testphase bestätigt.<sup>1</sup> Derzeit ist ein Nachweis, dass der QUEST-Wert mit dem Studienerfolg korreliert, nur indirekt zu erbringen, weil eine direkte Kopplung mit Informationen über erfolgten Studienabschluss bei einer anonymen Studierendenbefragung nicht möglich ist. Allerdings sehen wir deutlich Hinweise darauf, dass diese Korrelation tatsächlich besteht. So können wir feststellen, dass der QUEST-Wert mit den Leistungsindikatoren, die im Rahmen der Befragung erhoben werden, korreliert:

- › mit der Abiturnote<sup>2</sup> und
- › mit der subjektiven Selbsteinschätzung der Schulleistung (erhoben als Korrektiv-Wert zur Abiturnote)<sup>3</sup>,
- › mit der subjektiven Selbsteinschätzung der eigenen Studienerfolgswahrscheinlichkeit<sup>4</sup> und
- › mit der Zahl der Credit Points, korrigiert nach Semesterzahl.<sup>5</sup>

Als zusätzliche Information steht der QUEST-Gesamtwert als Zusammenfassung der zehn Faktorenwerte zur Verfügung. Für all diese Werte gilt, dass ein höherer Wert tendenziell auf eine günstigere Adaptionssituation schließen lässt – und damit auf eine erhöhte Studienerfolgswahrscheinlichkeit.

- 1 Siehe Leichsenring, Hannah; Sippel, Sonia; Hachmeister, Cort-Denis (2011): CHE-QUEST – Ein Fragebogen zum Adaptionprozess zwischen Studierenden und Hochschule. Entwicklung und Test des Fragebogens. Erhältlich als Online-Publikation: [http://www.che.de/downloads/CHE\\_AP144\\_QUEST\\_Entwicklung\\_und\\_Test\\_des\\_Fragebogens.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_AP144_QUEST_Entwicklung_und_Test_des_Fragebogens.pdf)
- 2 Die Korrelation zwischen der Abiturnote und dem QUEST-Gesamtwert ist signifikant auf 1%-Niveau (Korrelationskoeffizient=0,139).
- 3 Die Korrelation des QUEST-Gesamtwert mit der Schulleistung ist signifikant auf dem 1%-Niveau (Korrelationskoeffizient=0,142).
- 4 Die Korrelation zwischen der Einschätzung der Studienerfolgswahrscheinlichkeit und dem QUEST-Gesamtwert (Korrelationskoeffizient=0,435) und die Korrelation mit der Zugehörigkeit zum gut, mittel oder weniger gut angepassten Drittel (Korrelationskoeffizient=0,366) sind signifikant auf dem 1%-Niveau.
- 5 Die Korrelation zwischen dem QUEST-Gesamtwert und der Zahl der Credit Points ist signifikant auf dem 1%-Niveau (Korrelationskoeffizient=0,161).

Abbildung 2: Die zehn QUEST-Faktoren zur Beschreibung der Adaptionssituation im Studium

personenbezogene Faktoren	Faktoren der Orientierung im Studium	akademische Faktoren	soziale Faktoren
<b>Gemütsverfassung</b> sich kraftvoll und wohl fühlen, keine (psychosomatischen) Beschwerden haben	<b>Identifikation mit der Hochschule</b> zufrieden an der Hochschule, Weiterempfehlung an andere	<b>Theoriebezogenheit</b> eher an Theorien interessiert und weniger an Umsetzung oder praktischen Bezügen	<b>soziale Integration</b> bestehende Kontakte und Austausch mit Studierenden und Lehrenden
<b>Extraversion</b> kontaktfreudig, offen, abenteuerlustig	<b>Zielstrebigkeit</b> Ziele setzen und planvoll vorgehen	<b>Fleiß</b> Arbeitshaltung und Kontrollüberzeugung, d.h. der Glaube, dass Lernen auch Erfolge bringt	<b>Unterstützung annehmen</b> Wissen um Unterstützungsmöglichkeiten und Annahme von Hilfe
	<b>zutreffende Erwartungen</b> Selbstbild und Selbstwahrnehmung im Studium stimmen überein	<b>intrinsische Motivation</b> Studium eher aus Interesse und zur persönlichen Entwicklung und weniger wegen beruflicher oder finanzieller Ziele	

Die kumulierten Ausprägungen der Faktoren stehen wiederum im Zusammenhang zu acht Studierendentypen (Abbildung 3), die mittels einer Clusteranalyse bestimmt wurden. Die entstandene Typologie stellt unterschiedliche Reaktionsmuster auf die Gegebenheiten im Studium dar, und vermittelt so eine neue Perspektive auf Kriterien studienrelevanter Diversität. Die acht Studierendentypen unterscheiden sich nicht nur im Hinblick auf das Abschneiden auf den Faktoren signifikant, sondern auch im Hinblick auf eine ganze Reihe von weiteren Merkmalen, die über QUEST erhoben werden. Diese werden hier kurz zusammengefasst, eine ausführliche Darstellung findet sich im Kapitel A.3 dieses Berichts.

Abbildung 3: Kurzdarstellung der QUEST-Studierendentypen

Die „Traumkandidat(inn)en“	
<b>Psychometrie</b>	› erreichen auf allen Faktoren überdurchschnittliche Werte
<b>persönliche Merkmale*</b>	› hoher Anteil von Akademikerkindern › enge Kontakte ins soziale Umfeld der Schulzeit und zu den Eltern › kaum familiäre Verpflichtungen
<b>Ausgangsbedingungen des Studiums**</b>	› bringen beste schulische Leistungen in das Studium mit › studieren an der Wunschhochschule
<b>Studienspezifika***</b>	› kommen mit den Studienstrukturen und -bedingungen bestens zurecht › jobben vorwiegend fachnah und mit geringer Stundenzahl › oft in Dualen Studiengängen
<b>soziale Ressourcen****</b>	› können auf zahlreiche soziale Netzwerke (Freundeskreis, Familie, Kontakte im Ausland) zurückgreifen › sind neben dem Studium in der Hochschule sehr engagiert

Die „Lonesome Riders“	
<b>Psychometrie</b>	› gut oder überdurchschnittlich, bis auf <i>soziale Integration</i>
<b>persönliche Merkmale*</b>	› ältester Studierendentyp › BAFöG-Berechtigte leicht überproportional vertreten, höchster Anteil an Studierenden mit Kind(ern)
<b>Ausgangsbedingungen des Studiums**</b>	› sehr gute Schulleistungen › sehr häufig liegt eine Berufsausbildung oder bereits ein Studienabschluss vor › studieren an der Wunschhochschule
<b>Studienspezifika***</b>	› überproportional in zwei Studiengängen immatrikuliert › hoher Anteil von Studierenden, die nicht neben dem Studium jobben › kommen mit den Studienstrukturen und -bedingungen bestens zurecht
<b>soziale Ressourcen****</b>	› wenig ausgeprägte soziale Kontakte in der Hochschule, eher weniger Kontakt zu den Eltern, wenig Auslandsbezug › Unterstützungsangebote der Hochschule werden wenig nachgefragt
Die „Pragmatiker(innen)“	
<b>Psychometrie</b>	› hohe Werte bei <i>Gemütsverfassung</i> , <i>sozialer Integration</i> und <i>Extraversion</i> , niedrige Werte bei <i>Theoriebezogenheit</i> und <i>Fleiß</i>
<b>persönliche Merkmale*</b>	› hoher Anteil von Akademikerkindern › kaum familiäre Verpflichtungen oder Erkrankungen
<b>Ausgangsbedingungen des Studiums**</b>	› gut durchschnittliche Schulleistungen › Berufsausbildung oder Studienabschlüsse liegen kaum vor
<b>Studienspezifika***</b>	› Lehramts- und Duale Studiengänge überproportional › hoher Anteil an Erwerbstätigen, vor allem in den Semesterferien und mit niedriger Stundenzahl
<b>soziale Ressourcen****</b>	› sportlich aktiv, häufig an der Hochschule › Ehrenämter innerhalb und außerhalb der Hochschule › enge Kontakte zum sozialen Umfeld der Schulzeit, enger Kontakt zu den Eltern
Die „Ernüchterten“	
<b>Psychometrie</b>	› hohe Werte bei <i>sozialer Integration</i> und <i>intrinsischer Motivation</i> › niedrige Werte bei <i>Erwartungen</i> und <i>Gemütsverfassung</i>
<b>persönliche Merkmale*</b>	› keine Auffälligkeiten beim familiären Hintergrund und bei der Lebenssituation
<b>Ausgangsbedingungen des Studiums**</b>	› gut durchschnittliche Schulleistungen › hoher Anteil Fachhochschulreife
<b>Studienspezifika***</b>	› oft in Studiengängen mit mehreren Hauptfächern › hoher Anteil von Erwerbstätigen, eher mit Studienbezug und eher niedrige Stundenzahl › hohe Unzufriedenheit mit den Studienstrukturen (Stundenzahl, Zahl der Prüfungen)

<b>soziale Ressourcen****</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› hoher Grad an Aktivitäten, insbesondere in Kunst/Kultur</li> <li>› innerhalb der Hochschule ehrenamtlich und politisch engagiert</li> <li>› Kontakt zu den Eltern weniger intensiv</li> <li>› Unterstützungsangebote der Hochschule sind bekannt und werden angenommen</li> </ul>
<b>Die „Mitschwimmer(innen)“</b>	
<b>Psychometrie</b>	› auf allen Faktoren durchschnittlich oder unterdurchschnittlich, bis auf <i>Gemütsverfassung</i>
<b>persönliche Merkmale*</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› jüngster Studierendentyp</li> <li>› keine Auffälligkeiten beim familiären Hintergrund oder bei der Lebenssituation</li> </ul>
<b>Ausgangsbedingungen des Studiums**</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› durchschnittliche Schulleistungen</li> <li>› kaum Vorerfahrungen</li> </ul>
<b>Studienspezifika***</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› hoher Anteil ist nicht erwerbstätig, wenn, dann eher in studienfernen Jobs</li> <li>› Studienstrukturen erscheinen zufriedenstellend</li> <li>› Rückmeldungen der Lehrenden werden als unzureichend empfunden</li> </ul>
<b>soziale Ressourcen****</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› keine ausgeprägten Aktivitäten</li> <li>› wohnen sehr häufig noch zu Hause</li> <li>› nehmen keinen Bedarf an Unterstützung wahr</li> </ul>
<b>Die „Pflichtbewussten“</b>	
<b>Psychometrie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› leicht überdurchschnittliche Werte bei <i>Theoriebezogenheit</i> und <i>Fleiß</i></li> <li>› unterdurchschnittliche Werte bei <i>Gemütsverfassung</i>, <i>Extraversion</i>, <i>soziale Integration</i> und <i>Unterstützung annehmen</i></li> </ul>
<b>persönliche Merkmale*</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› höchster Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund, Studierende der ersten Generation, BAföG-Empfänger(innen)</li> <li>› besonders häufig mehrsprachig oder nicht mit Deutsch aufgewachsen</li> <li>› höchster Grad an familiären Verpflichtungen (Kinder, Pflege)</li> </ul>
<b>Ausgangsbedingungen des Studiums**</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› durchschnittliche Schulleistungen</li> <li>› häufig Hochschulwechsler</li> </ul>
<b>Studienspezifika***</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› häufig Studiengänge mit mehreren Hauptfächern und Immatrikulation in mehrere Studiengänge</li> <li>› hoher Grad an Erwerbstätigkeit, mit hoher Stundenzahl, eher studienfern</li> <li>› Studienstrukturen sind eher wenig zufriedenstellend und werden als intransparent wahrgenommen</li> <li>› Schwierigkeiten Ansprechpartner(innen) bei Fragen zu finden, unzufrieden mit dem Kontakt zu den Lehrenden</li> </ul>
<b>soziale Ressourcen****</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› wenige Aktivitäten neben dem Studium und oft nicht an der Hochschule</li> <li>› wenige Kontakte zum alten sozialen Umfeld und auch zu den Eltern</li> <li>› nehmen die Unterstützungsangebote der Hochschule wahr und nutzen sie auch</li> </ul>

Die „Nicht-Angekommenen“	
<b>Psychometrie</b>	› niedrige Werte bei <i>Gemütsverfassung, Identifikation mit der Hochschule, Theoriebezogenheit</i> und <i>Fleiß</i>
<b>persönliche Merkmale*</b>	› zweisprachig Aufgewachsene leicht überproportional › etwas erhöhter Anteil bei Pflegenden und bei Erkrankungen/Behinderungen
<b>Ausgangsbedingungen des Studiums**</b>	› durchschnittliche Schulleistungen › häufiger fachgebundene Hochschulreife › etwas häufiger nicht an der Wunschhochschule
<b>Studienspezifika***</b>	› Abschluss Staatsexamen und Lehramtsstudiengänge deutlich erhöht › hoher Grad an Erwerbstätigkeit mit wenig Studienbezug und erhöhter Stundenzahl › Studienstrukturen werden als unzufriedenstellend wahrgenommen › Studienanforderungen erscheinen intransparent
<b>soziale Ressourcen****</b>	› Aktivitäten finden wenig ausgeprägt und kaum an der Hochschule statt › wenig intensive Kontakte zu den Eltern › Unterstützung durch die Hochschule wird als unzureichend wahrgenommen
Die „Unterstützungsbedürftigen“	
<b>Psychometrie</b>	› auf allen Faktoren unterdurchschnittlich
<b>persönliche Merkmale*</b>	› hohe Anteile von Studierenden der ersten Generation und Studierenden mit Migrationshintergrund › hoher Anteil an mehrsprachig oder nicht mit Deutsch Aufgewachsenen › hoher Grad an familiären Verpflichtungen › sehr hoher Anteil von Studierenden mit Erkrankungen und Behinderungen, insbesondere psychische Erkrankungen
<b>Ausgangsbedingungen des Studiums**</b>	› Hochschulzugangsberechtigung ist vor allem das Abitur › zum Teil unterdurchschnittliche Schulleistungen
<b>Studienspezifika***</b>	› arbeiten oft nicht neben dem Studium oder mit hoher Stundenzahl und studienfern › Studienbedingungen werden als intransparent und belastend angesehen › Kontakte zu den Lehrenden erscheinen als unzureichend
<b>soziale Ressourcen****</b>	› kaum Aktivitäten neben dem Studium, besonders wenig innerhalb der Hochschule › leben sehr häufig noch bei den Eltern oder haben nach einem Auszug wenig Kontakt zu ihnen › Unterstützungsleistungen der Hochschule werden als unzureichend betrachtet

\* persönliche Merkmale | Themen sind: familiärer Hintergrund und Lebenssituation

\*\* Ausgangsbedingungen des Studiums | Themen sind: Schulleistung, Studienwahl

\*\*\* Studienspezifika | Themen sind: Art des Studiengangs, Hochschulwahl, Jobben, Angebote der Hochschule

\*\*\*\* soziale Ressourcen | Themen sind: soziale Kontakte, Aktivitäten neben dem Studium, Internationalität und Interkulturalität



Indem QUEST den Abgleich zwischen soziometrischen und psychometrischen Daten erlaubt, können die konkreten Bedingungen identifiziert werden, unter denen sich soziometrische Merkmale negativ im Studium auswirken – und es können Ansatzpunkte identifiziert werden, wie Hochschulen mit geeigneten Maßnahmen zu einer besseren Adaption einzelner Gruppen und der gesamten Studierendenschaft beitragen können. Dabei wird die Adaption als eine Reaktion auf das Studium verstanden: Studierendentypen sind das Produkt eines wechselseitigen Adaptionsprozesses zwischen Studierenden und Hochschule; sie entstehen im Studium.

## Frauen und Männer im Studium

Im Bildungssystem insgesamt schneiden Frauen und Männer in verschiedener Hinsicht unterschiedlich ab<sup>1</sup>: Frauen machen öfter als Männer Abitur, erreichen die besseren Noten in der Hochschulzugangsberechtigung und machen mittlerweile auch schon die Hälfte der Studierendenschaft aus. Dennoch nehmen nach wie vor deutlich mehr männliche (78%) als weibliche Studienberechtigte (66%) ein Studium auf.<sup>2</sup> Während ihre Zahl in bestimmten Bereichen deutlich überproportional zugenommen hat und in einzelnen Fächern wie Germanistik oder Medizin bereits Anteile von deutlich über der Hälfte aufweist, verharrt die Frauenquote in anderen Fächern nach wie vor auf niedrigem Niveau. Oft sind dies Bereiche, in denen besonders gute Berufsaussichten bestehen. Andererseits weisen die weiblichen Studierenden in Deutschland eine etwas höhere Abschlussquote auf als die Männer.<sup>3</sup> Die QUEST-Daten ermöglichen es nun zu untersuchen, inwiefern sich die Adaptionssituation im Studium nach Geschlecht unterscheidet.

## Soziometrie

Für die Angabe des Geschlechts konnte in der QUEST-Befragung zwischen drei Antwortmöglichkeiten ausgewählt werden: *männlich*, *weiblich* und *ich kann mich keinem der beiden Geschlechter eindeutig zuordnen*. Es können die Antworten von 10.531 (42%) Männern und 14.569 (58%) Frauen ausgewertet werden. Die dritte Antwortmöglichkeit wählten 159 Personen. Aufgrund der niedrigen Fallzahl wurden letztere in der vorliegenden Auswertung nicht betrachtet.

Die Frauen in unserer Befragung weisen signifikant bessere HZB-Noten auf als die Männer (Durchschnittsnote 2,1 im Vergleich zu 2,3), was auch mit der Selbsteinschätzung der beiden Gruppen übereinstimmt: Bei den Frauen ist der Anteil derer, die sich der Schulleistung nach ins oberste Drittel einordnen, leicht erhöht; umgekehrt ist der Anteil der Männer, die sich in das unterste Dritte einordnen mit 10% fast doppelt so hoch wie bei den Frauen. Einerseits ist hier zu beachten, dass sich eine gute subjektive Einschätzung der Schulleistung als Förderfaktor für die Adaptionssituation erwiesen hat (vgl. Kapitel A.2). Umgekehrt trauen sich Männer auch bei unterdurchschnittlicher Schulleistung eher ein Studium zu als Frauen, was möglicherweise die höhere Übertrittsquote ins Studium mit erklären kann. Darüber hinaus schätzen die Frauen ihre Studienerfolgswahrscheinlichkeit nur geringfügig höher (87,3% im Vergleich zu 86,4%) ein als die Männer dies tun. Dies ist allerdings abhängig von der Art des Studiengangs: Während Bachelor- und Master-Studiengänge diese Einschätzungen begünstigen, liegt der Wert in Diplom-Studiengängen und solchen mit dem Abschluss Staatsexamen bei signifikant besserer HZB-Note unter dem der Männer.

- 1 vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009.
- 2 Christoph Heine, Heiko Quast, Mareike Beuße (2010): Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung.
- 3 Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland, S. 136.

Frauen studieren seltener an der Hochschule ihrer Wahl – dieser Aspekt hat sich als Risikofaktor für die Adaptionssituation erwiesen (vgl. Kapitel A.2). Sie geben als Motive für die Studienwahl häufiger als Männer persönliche Entfaltung an, Studentinnen erhalten seltener Stipendien, aber häufiger BAföG, und sie stammen öfter aus Nicht-Akademiker-Familien. Bei den Studentinnen ist das Abitur etwas weiter verbreitet als bei ihren männlichen Kommilitonen (87,9% vs. 82,4%). Männer haben dagegen etwas öfter eine bereits abgeschlossene Berufserfahrung, die Frauen profitieren von einer Berufsausbildung aber stärker in Bezug auf ihre Adaptionssituation (vgl. unten Psychometrie).

Frauen und Männer studieren zum Teil aus anderen Gründen. Bei beiden sind Interessen und Begabungen das dominante Motiv – wobei dies bei Frauen etwas häufiger vorkommt als bei Männern (88,3% vs. 86,9%). Bei Frauen ist jedoch der Wunsch nach persönlicher Entfaltung durch das Studium am zweitwichtigsten. Bei Männern liegt dieses Motiv erst auf Rang vier. Beide Motive gehen mit einer günstigen Adaptionssituation einher. Bei Männern stehen der Wunsch nach guten Verdienstchancen und einer gesicherten Berufsposition an zweiter Stelle – letzteres gehört zu den Risikofaktoren der Studienadaption (vgl. Kapitel A.2). Insbesondere die Verdienstchancen nennen Frauen erst auf Rang vier. Der Wunsch, forschend zu lernen nimmt bei beiden Geschlechtern Rang sieben ein und geht wiederum mit guten Chancen auf eine günstige Adaptionssituation einher. Allerdings geben Frauen dieses Motiv etwas seltener an als Männer (16,4% vs. 20%). 14,9% der Frauen, aber nur 10,9% der Männer, sagen, sie hätten keine Alternative zum Studium gehabt (in beiden Fällen Rang acht). Dieses Studienmotiv kann als ein bedeutender Risikofaktor gelten. In der Summe geben Frauen etwas häufiger als Männer Studienmotive an, die mit einer guten Adaption ans Studium verbunden sind.

Frauen sind häufiger als Männer in Bachelor-Studiengängen und entsprechend seltener in einen Master- oder Diplom-Studiengang eingeschrieben. Besonders eklatant sind die Unterschiede beim Staatsexamen: 13,5% der Studentinnen studieren in Staatsexamensstudiengängen, im Gegensatz zu nur 6,7% der Männer. Noch extremer ist der Unterschied in den Lehramtsstudiengängen: Bei den Männern sind es 7,4%, bei den Frauen 17,6%. Diese Geschlechterdifferenzen sind insofern bedeutsam, als Staatsexamens- bzw. Lehramts-Studierende sich in einer ungünstigeren Adaptionssituation wiederfinden (vgl. Kapitel C.2).

Betrachtet man den sozio-ökonomischen Hintergrund, so erhalten Frauen häufiger BAföG-Förderung (32,8% im Vergleich zu 25,8% der Männer) und sind häufiger Studierende der ‚ersten Generation‘, d.h. sie kommen häufiger aus Familien, in denen weder Eltern noch Geschwister studiert haben (32,9% vs. 30,6%). Der sozio-ökonomische Hintergrund hat keine Auswirkungen auf die Adaption an das Studium (vgl. Kapitel B.4 der thematischen Berichte). Anders als die Männer wählen Frauen mit solch einem Hintergrund jedoch nicht häufiger ein Fachhochschulstudium. Männer jobben etwas seltener als Frauen neben dem Studium. Wenn sie es tun, dann deutlich häufiger mit Studienbezug – auch das hat sich als Förderfaktor erwiesen (vgl. Kapitel A.2). Männer und Frauen weisen denselben Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund auf (ca. 14%). Jedoch ist der Anteil derjenigen, die nicht mit Deutsch aufgewachsen sind, unter den Frauen höher als unter den Männern (12,7% vs. 7,5%). Unter denen, die zweisprachig oder ganz ohne Deutsch aufgewachsen sind, sind für beide Geschlechter Russisch, Polnisch und Türkisch die wichtigsten Sprachen.

**Tabelle 1: Soziometrische Charakteristika (signifikant auf 1%-Niveau)**

	Frauen	Männer
Alter	23,6	23,9
Semesterzahl	4,2	4,4
<b>Hochschulzugang</b>		
HZB-Note	2,1	2,3
Ich gehörte (vermutlich) zum unteren Drittel meines Jahrgangs.	5,2%	10,0%
Hochschule der Wahl	64,3%	71,7%
vorherige Berufsausbildung	21,2%	23,5%
<b>angestrebter Abschluss</b>		
Bachelor	55,4%	52,8%
Master	19,8%	22,1%
Diplom	7,4%	12,5%
Staatsexamen	13,5%	6,7%
Lehramt	17,6%	7,4%
<b>unterschiedliche Studienmotive (Mehrfachnennungen möglich)</b>		
persönliche Entfaltung	47,5%	36,3%
angesehener Beruf	17,3%	24,9%
gesicherte berufliche Position	38,9%	43,9%
gute Verdienstmöglichkeiten	30,5%	43,9%
fehlende Alternative	14,9%	10,9%
forschend lernen	16,4%	20,0%
<b>sozialer Hintergrund</b>		
weder Eltern noch Geschwister haben studiert	32,9%	30,6%
Eltern (und Geschwister) haben studiert	34,0%	36,5%
BAföG-berechtigt	32,8%	25,8%
Stipendium mit finanzieller Förderung	4,7%	6,7%
studienfern erwerbstätig	49,8%	56,9%
nicht erwerbstätig	21,6%	25,3%
mit Migrationshintergrund (nicht signifikant)	14,8%	14,7%
<b>mit Migrationshintergrund: Sprache (signifikant)</b>		
nicht mit Deutsch aufgewachsen	12,7%	7,5%
zweisprachig mit Deutsch aufgewachsen	50,9%	43,5%
<b>von den zweisprachig oder ohne Deutsch Aufgewachsenen (nicht signifikant):</b>		
polnische Sprache	17,2%	16,6%
russische Sprache	31,7%	27,5%

	Frauen	Männer
türkische Sprache	11,1%	10,6%
gesundheitliche Einschränkungen vorhanden	9,9%	7,7%
davon: mit psychischen Erkrankungen	34,6%	25,0%
soziale Netzwerke		
aus dem Elternhaus ausgezogen	49,9%	43,8%
Kontakte zu Eltern: zwei bis vier Mal im Monat	7,2%	12,3%
Kontakte zu Eltern: fünf bis acht Mal im Monat	9,3%	13,6%
Kontakte zu Eltern: mehr als acht Mal im Monat	29,1%	32,0%
Kontakte zum Umfeld der Schulzeit (ja / eher ja)	69,5%	68,0%
Freizeitaktivitäten (Sport, Kunst, Kultur) an der Hochschule	14,5%	10,3%
politisches Engagement innerhalb oder außerhalb der Hochschule	5,8%	10,2%
ehrenamtliches Engagement innerhalb oder außerhalb der Hochschule	35,7%	40,5%

Frauen übernehmen öfter familiäre Verpflichtungen als Männer (9,1% zu 6,0%) und zwar sowohl in Bezug auf eigene Kinder wie auf die Kinder des Partners und auch in der Pflege von Angehörigen (vgl. Kapitel B.3). Mehr Frauen als Männer (9,9% bzw. 7,6%) sind durch Krankheiten im Studium eingeschränkt. Häufiger sind sie von psychischen Erkrankungen betroffen, die mit sehr geringen Werten bei der Studienadaptation korrelieren (vgl. Kapitel B.7).

44% der Männer wohnen noch bei den Eltern, während die Hälfte der Frauen bereits von zu Hause ausgezogen ist. Umgekehrt leben 24,1% der Männer, aber nur 17,8% der Frauen noch zu Hause; der Anteil derjenigen, die ausgezogen sind, aber noch ein Zimmer bei den Eltern haben, liegt bei beiden Geschlechtern bei 32%. Bei denen, die nicht mehr zu Hause wohnen, unterhalten die Frauen einen eher engeren Kontakt mit den Eltern, der Kontakt zum sozialen Umfeld der Hochschule dagegen weist wiederum keinen Unterschied auf.

Männer neigen stärker als Frauen dazu, sich an der Hochschule oder auch außerhalb zu engagieren, sowohl politisch als auch ehrenamtlich. Auch Aktivitäten neben dem Studium – sei es Sport oder Kunst/Kultur – sind häufiger als bei den Frauen. Auch wenn unter denjenigen, die solchen Betätigungen nachgehen, die Frauen deutlich häufiger als die Männer Engagement in Kunst/Kultur angeben. Solche Aktivitäten haben sich als Förderfaktoren für die Adaptionssituation erwiesen (vgl. Kapitel A.2). Der größte Unterschied besteht beim Sport außerhalb der Hochschule. Männer nutzen stärker Angebote außerhalb der Hochschule. Beim Sport innerhalb der Hochschule lassen sich dagegen ähnliche Anteile verzeichnen.

Bei den Fragen zu Studienstrukturen zeigt sich, dass es in Bezug auf den Zeitaufwand für die Kreditpunkte oder die Anzahl der Prüfungen keine Geschlechterunterschiede gibt. Über einen überfrachteten Stundenplan beschwerten sich eher die Männer. Die Möglichkeiten, Kontakte mit Kommiliton(inn)en zu knüpfen, werden von beiden Geschlechtern ähnlich eingeschätzt. Es gibt jedoch zwei Bereiche, in denen Frauen größere Schwierigkeiten im Studium sehen als die Männer. Das ist zum einen die Vereinbarkeit mit Anforderungen außerhalb des Studiums und zum anderen

die Unterstützung durch Lehrende und andere Betreuungspersonen (vgl. Tabelle 2). So fällt es Männern offenbar leichter, an der Hochschule eine geeignete Ansprechperson zu finden, wenn sie ein Anliegen haben. Und ebenso schätzen die Männer ihre Einfluss- und Beteiligungsmöglichkeiten im Studium sowie den Kontakt zu Lehrenden eher positiv ein. Bedenklich erscheint hier, dass Frauen den Eindruck haben, nicht ausreichend Rückmeldung zu bekommen. Die Rückmeldung, die sie erhalten, scheint für sie weniger hilfreich im Studium zu sein als für die Männer.

**Tabelle 2: Einschätzung der Studienstrukturen (alle signifikant auf 1%-Niveau)**

		Männer	Frauen
Mein Stundenplan ist überfrachtet (ich habe zu viele Semesterwochenstunden).	trifft (eher) zu	32%	30%
Die für das Studium zu Grunde gelegten Präsenzzeiten sind angemessen.	trifft (eher) nicht zu	21%	23%
Die Organisation meiner privaten Angelegenheiten und Tätigkeiten zum Gelderwerb erlauben die problemlose Teilnahme an allen Lehrveranstaltungen.	trifft (eher) nicht zu	35%	40%
Für das erforderliche Selbststudium kann ich ausreichend Zeit aufbringen.	trifft (eher) nicht zu	41%	48%
In meinem Studiengang erhalte ich eine ausreichende Hilfestellung bzw. Anleitung zur Durchführung meines Selbststudiums.	trifft (eher) nicht zu	52%	60%
Die Lehrenden erweisen sich auch außerhalb von Lehrveranstaltungen und Sprechstunden als offen gegenüber Studierenden, die Fragen oder Sorgen haben.	trifft (eher) nicht zu	17%	21%
Wenn ich ein Anliegen habe, finde ich immer jemanden, an den ich mich wenden kann.	trifft (eher) nicht zu	27%	32%
Ich finde, ich habe ausreichend Einfluss- und Beteiligungsmöglichkeiten bezogen auf mein Studium.	trifft (eher) nicht zu	48%	51%
Ich bin zufrieden damit, wie sich der Kontakt zu meinen Lehrenden gestaltet.	trifft (eher) nicht zu	28%	31%
Ich erhalte ausreichend Rückmeldung von meinen Lehrenden.	trifft (eher) nicht zu	48%	55%
Die Rückmeldung, die ich von meinen Lehrenden erhalte, hilft mir in meinem Studium.	trifft (eher) nicht zu	36%	39%

Bei der Frage zu Angeboten der Hochschule – seien es Unterstützungsangebote zur Studienorganisation, bei Motivationsproblemen, zur Orientierung im Beruf, bei Vereinbarkeitsproblemen oder Problemen bei der Jobsuche – taucht ein sich wiederholendes Muster auf: Für nahezu alle genannten Fragestellungen geben die Frauen eher als die Männer an, dass sie mehr Angebote in dieser Hinsicht benötigen. Während die Männer stärker davon ausgehen, solche Angebote nicht zu brauchen. Zugleich ist bei der Antwortoption *es sind ausreichend Angebote vorhanden* kaum ein Unterschied zwischen den Geschlechtern festzustellen.

Das bedeutet: Die Beratungs-Infrastruktur der Hochschulen wird von Frauen und Männern ähnlich stark in Anspruch genommen. Dann jedoch gibt es einen Teil, der keinen Bedarf sieht, und einen Teil, der mehr Bedarf hat, als gedeckt wird. Dabei treten dann Geschlechtsunterschiede auf. Insofern liegt die Frage nahe, woher die Männer stattdessen ihre Informationen beziehen. Aber auch, ob es tatsächlich zutrifft, dass sie Beratung in dieser Hinsicht nicht benötigen.

Zugleich ist fraglich, ob die Frauen ihren Bedarf mit den bestehenden Angeboten nicht gedeckt sehen oder ob sie einfach nur nicht gut genug über die bestehenden Angebote Bescheid wissen.

Bei der Teamarbeit bevorzugen Frauen stärker als Männer eine Gruppe, die aus Bekannten zusammengesetzt ist, und sie fühlen sich durch Notengebung stärker unter Druck gesetzt. Auch der Anteil derjenigen, die lieber alleine als im Team arbeiten, ist bei den Frauen höher als bei den Männern. Dies ist insofern ein bemerkenswertes Datum, als es dabei tatsächlich um die Zusammenarbeit, und nicht um soziale Interaktion an sich geht. Denn bei der sozialen Integration ins Studium und bei den Kontakten zu Mitstudierenden weichen die Frauen nicht von den Werten der Männer ab. Das hängt womöglich damit zusammen, dass Frauen eher der Meinung sind, eine Anleitung durch Lehrende sei notwendig. Es scheint so zu sein, dass Frauen weniger als Männer bereit sind, den Selbstorganisationsfähigkeiten der Teammitglieder zu vertrauen. Die Frauen sind eher davon überzeugt, dass Teamarbeit zusätzliche Kompetenzen vermitteln kann. Sie sind nachsichtiger mit Teammitgliedern, die Deutsch als Fremdsprache gelernt haben.

Dazu passt, dass sich Frauen in erheblichem Ausmaß (92% vs. 80% bei den Männern) ein Interesse an anderen Kulturen und Lebensweisen zuschreiben. Sie haben auch etwas häufiger als Männer Kontakt zu Menschen anderer kultureller Herkunft an der Hochschule, insbesondere aber neben der Hochschule. Tatsächlich waren sie auch schon öfter im Ausland und dies auch über einen längeren Zeitraum (39% zu 26%).

Frauen schätzen deutlich seltener einen Abschluss in der Regelstudienzeit als wichtiger ein als einen Auslandsaufenthalt. Sie sind sich etwas weniger sicher, ob sie später im Ausland arbeiten wollen. Sie halten internationale Erfahrung insbesondere für den Berufsstart, aber auch den Berufsverlauf für wichtiger als Männer. Sie sind aber zu einem erhöhten Anteil der Überzeugung, dass sie sich einen Auslandsaufenthalt finanziell nicht leisten können.

## Psychometrie

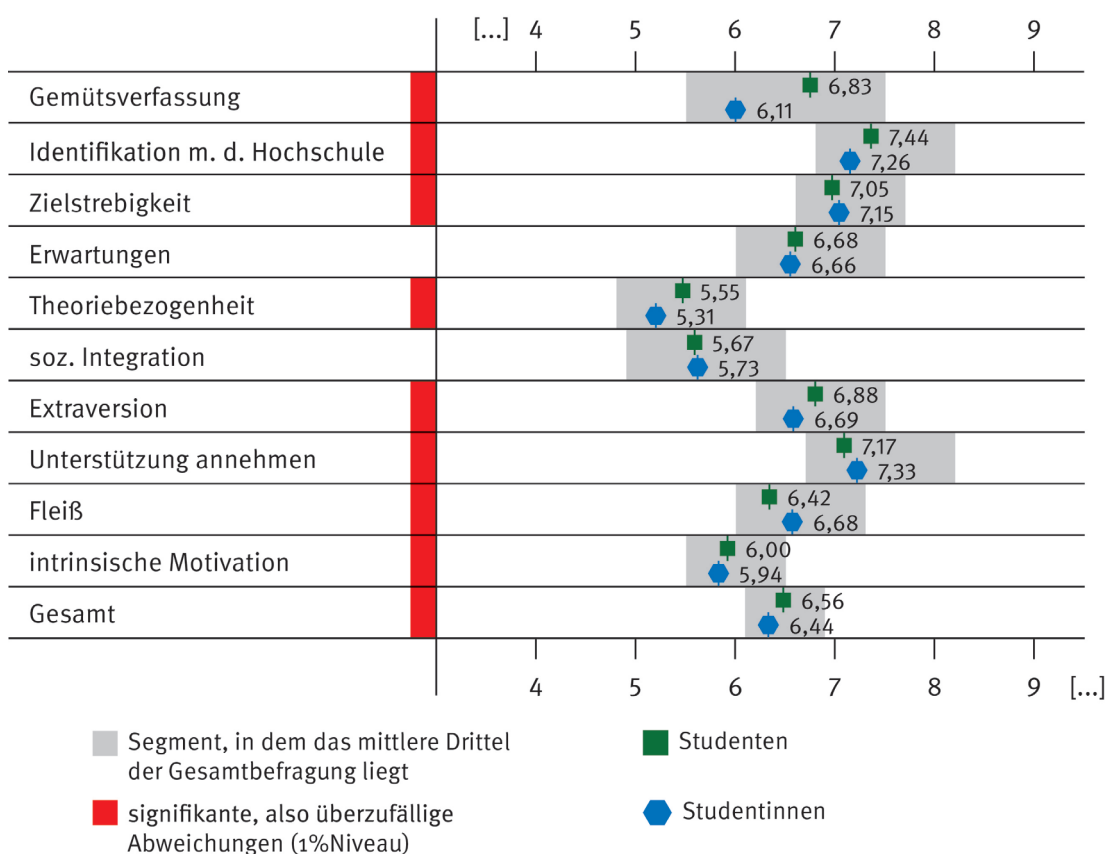
Der durchschnittliche QUEST-Gesamtwert der Männer (6,56) ist signifikant höher als der der Frauen (6,44) und das trotz schlechterer Werte bei den Leistungsindikatoren. Die Geschlechter unterscheiden sich in einigen Faktorenwerten: Die Männer erreichen einen höheren Wert bei den persönlichen Faktoren *Gemütsverfassung* und *Extraversion*, bei den akademischen Faktoren *Theoriebezogenheit* und *intrinsische Motivation* sowie beim Orientierungs-Faktor *Identifikation mit der Hochschule*. Die Frauen dagegen erreichen die höheren Werte beim Orientierungs-Faktor *Zielstrebigkeit*, beim sozialen Faktor *Unterstützung annehmen* und beim akademischen Faktor *Fleiß*. Keine Unterschiede bestehen bei den Faktoren *Erwartungen* (Orientierungsfaktor) und *soziale Integration* (vgl. Tabelle 2).

Das bedeutet, dass sich bei den drei Orientierungs-Faktoren *Identifikation mit der Hochschule*, *Zielstrebigkeit* und *Erwartungen*, die gemeinsam 83% des QUEST-Gesamtwerts erklären können (vgl. Kapitel A.2), in der Summe kein Geschlechterunterschied mehr ergibt. Auch bei den Orientierungs-Faktoren nivellieren sich die Unterschiede. Es zeigt sich aber, dass die Studentinnen insgesamt auf den sozialen Faktoren etwas stärker sind, die Studenten dagegen deutlich auf den persönlichen Faktoren.

Entscheidend für den niedrigeren QUEST-Gesamtwert der Frauen ist letztendlich der deutlich niedrigere Wert beim Faktor *Gemütsverfassung* (-0,72 Punkte). Auf Item-Ebene des Faktors *Gemütsverfassung* zeigt sich, dass die Männer unerwarteterweise häufiger unter Bauchschmerzen leiden, Frauen dagegen an Kopfschmerzen, Erschöpfung, Konzentrationsschwierigkeiten, Schlaflosigkeit sowie an Angstgefühlen.

Allgemein ist es so, dass psychometrische Skalen, die das Befinden widerspiegeln, niedrigere Werte für Frauen ausweisen als für Männer. Daher gibt es bspw. für die Neurotizismusskala des Persönlichkeitstests *Big Five* eine ‚Frauenskala‘.<sup>4</sup> Es ist dabei nicht zu entscheiden, ob eine erhöhte Sensibilität der Frauen für ihr eigenes Befinden zu einer ‚realistischeren‘ Einschätzung führt oder ob es eine Überempfindlichkeit ist, die eine ‚überzogene‘ Einschätzung bewirkt. Festzuhalten ist, dass Frauen subjektiv eher unter der Situation im Studium leiden als Männer, dass dies aber weniger als bei Männern Einfluss auf den Studienabbruch hat.

Abbildung 1: Die Faktorenwerte nach Geschlecht



4 Vgl. Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae. Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.



Um die Prognosekraft des QUEST-Werts für den Studienerfolg zu erhalten, wäre eine Normalisierung, wie sie für die Neurotizismusskala möglich ist, zweckmäßig. Auch die Tatsache, dass beim Faktor *Erwartungen*, der gemeinhin die höchste Vorhersagekraft für den Wert der *Gemütsverfassung* aufweist, wiederum keine signifikanten Unterschiede zwischen Männern und Frauen zu verzeichnen sind, legt die Etablierung einer ‚Frauskala‘ nahe. Zur Überprüfung dieser These ist in der zweiten Befragungsrunde die Frage nach der Lebenszufriedenheit ergänzt worden: Während kein signifikanter Unterschied zwischen der Einschätzung der allgemeinen Lebenszufriedenheit besteht – hier liegen die Werte der Frauen sogar leicht über denen der Männer – sind die Frauen signifikant weniger zufrieden mit ihrem Familienleben wie auch mit ihrem Freundes- und Bekanntenkreis. Die Unterschiede beruhen im Übrigen vollständig auf den Bewertungen der Universitäts-Studentinnen: Bei den Fachhochschulstudierenden lässt sich kein signifikanter geschlechtsspezifischer Unterschied feststellen (vgl. dazu auch Kapitel C.1). Beide Befunde – wie auch die zahlreichen Hinweise aus der Soziometrie – legen nahe, dass es durchaus reale Gründe gibt, die vielleicht den Unterschied nicht völlig aufklären können, die aber tatsächlich zu unterschiedlichen Befindlichkeiten führen.

**Tabelle 3: Lebenszufriedenheit nach Geschlecht (\* = signifikant auf 1%-Niveau)**

Wie zufrieden sind Sie gegenwärtig, alles in allem ...	männlich	weiblich
mit Ihrem Leben?	6,95	6,98
mit Ihrem Familienleben?*	7,22	7,39
mit Ihrem Freundes- und Bekanntenkreis?*	7,19	7,31

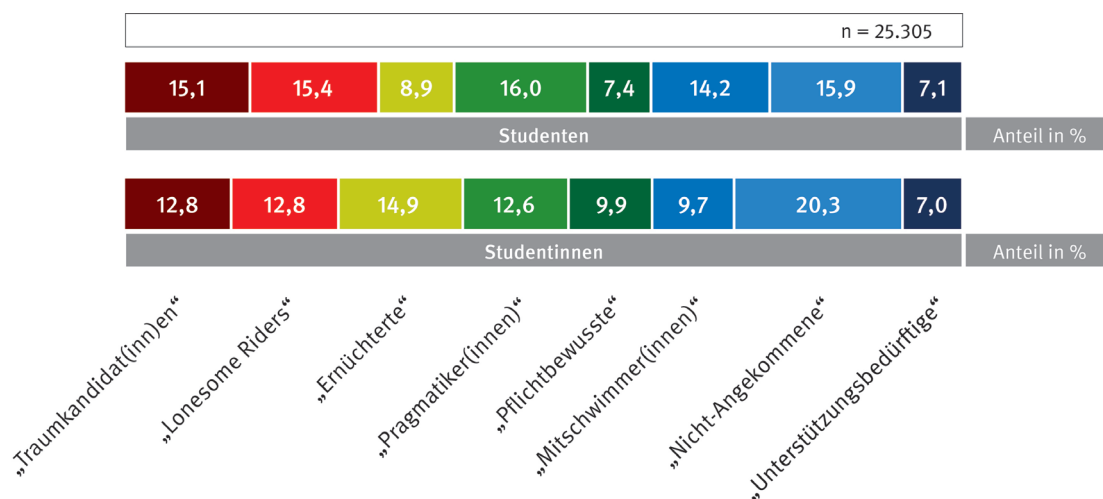
Wir haben uns daher bewusst dazu entschieden, auf ein Verfahren der Normierung qua Ankerwert zu verzichten: Die unterschiedlichen Werte markieren trotz allem einen wichtigen Unterschied zwischen Männern und Frauen im Studium. Möglicherweise neigen Frauen eher zu Kopfschmerzen oder Ängstlichkeit, tatsächlich studieren sie aber auch häufiger unter erschwerten Bedingungen (vgl. oben Soziometrie). Die Erfahrung zeigt auch, dass Frauen anders studieren als Männer – insbesondere die Erfahrung aus Frauenstudiengängen illustrieren das. Die *Gemütsverfassung* ist aus unserer Sicht ein wichtiger Signalwert und sollte als ein Hinweis auf mangelnde Adaption der Hochschulen an die Frauen gelesen werden.

Frauen und Männer weisen auch signifikante Unterschiede bei der Ausprägung von Adaptionismustern auf (Näheres zu den Studierendentypen in Kapitel A.3). Der größte Anteil der Frauen gehört mit 20,3% dem Typus der „Nicht-Angekommenen“ an. Auch dieser Studierendentyp verweist auf eine mangelnde Adaption von Seiten der Hochschule, zeichnet er sich doch durch eine recht hohe Ziel- und Praxisorientierung (d.h. niedrige Werte bei *Theoriebezogenheit*) – und einen sehr niedrigen Wert bei *Gemütsverfassung* aus. Überrepräsentiert sind bei den Frauen weiterhin die „Pflichtbewussten“ und die „Ernüchterten“. Die „Ernüchterten“ erreichen insgesamt einen überdurchschnittlichen QUEST-Gesamtwert, sind aber durch niedrige Werte bei *Erwartungen* und einen unterdurchschnittlichen Wert bei *Gemütsverfassung* gekennzeichnet. Die „Pflichtbewussten“ bewältigen die Stoffmengen, die das Studium ihnen abverlangt, durch *Fleiß*, und sie erreichen sehr niedrige Werte bei den persönlichen wie auch bei den sozialen Faktoren – was oft in Zusammenhang mit einer hohen Beanspruchung außerhalb des Studiums steht.

Bei den Männern sind zum einen die „Traumkandidat(inn)en“, die „Lonesome Riders“ und die „Pragmatiker“ überrepräsentiert. Alle drei Studierendentypen erreichen überdurchschnittliche

QUEST-Gesamtwerte (zu den besonderen Charakteristika s. Vorbemerkung) und sind auch im Kontext der günstigen soziometrischen Merkmale – insbesondere von Förderfaktoren wie an der Hochschule der ersten Wahl zu studieren, sportlich aktiv zu sein und aus den ‚richtigen‘, die Adaption fördernden Gründen die Entscheidung für das Studium getroffen zu haben – zu sehen. Andererseits sind die Männer aber bei den „Mitschwimmer(inne)n“, einem Studierendentyp mit unterdurchschnittlichem QUEST-Gesamtwert überrepräsentiert. Dieser zeichnet sich durch durchgehend unterdurchschnittliche Faktoren, mit Ausnahme einer durchschnittlichen *Gemütsverfassung*, aus. Damit bestätigt sich der Befund aus den Fragen zu den Studienstrukturen (vgl. oben Tabelle 2): Das Adaptionsmuster der „Mitschwimmer(innen)“, das auf einer eher zurückhaltenden Haltung dem Studium gegenüber beruht, steht der Gruppe der Studentinnen weniger als Adaptionsstrategie zur Verfügung als Männern. Sie mischen sich insgesamt eher als die Männer ein und wollen in Kontakt zu den Lehrenden treten.

Abbildung 2: Studierendentypen nach Geschlecht



## Bewertung

Zunächst einmal muss festgestellt werden, dass Frauen günstigere Leistungsparameter ins Studium mitbringen, zugleich öfter mit Belastungen neben dem Studium zurande kommen müssen, und darüber hinaus bei einigen Risikofaktoren höhere Werte aufweisen – insbesondere was die Wahl der Hochschule und was das Studienmotiv *fehlende Alternative* angeht. Beides kann wiederum von familiären Verpflichtungen oder anderen Belastungen herrühren.

Die Daten zeigen, dass es Frauen weniger als Männern liegt, im Umgang mit den Studienanforderungen eine gewisse Nachlässigkeit an den Tag zu legen: Darauf verweist der höhere Anteil von Studenten, die sich eine eher schlechte Schulleistung zusprechen und dennoch ein Studium zutrauen. Der Eindruck wird durch den erhöhten Anteil von Männern bei den „Mitschwimmer(inne)n“ bestätigt. Umgekehrt heißt das aber möglicherweise auch, dass Frauen dazu tendieren, das Studium auf ungünstige Weise ernst zu nehmen: Ein hoher Wert bei *Fleiß* kann unter Umständen auch als mangelnde Effizienz beim Lernen oder als Zeichen für ein schlechteres Zeitmanagement interpretiert werden. Zudem deutet der hohe Bedarf an Beratung, Ansprache und Rückmeldung sowie auch die finanziellen Befürchtungen in Bezug auf einen Auslandsaufenthalt, trotz höherem Interesse, darauf hin, dass die Frauen möglicherweise vorsichtiger agieren, stärker das Bedürfnis haben, sich abzusichern oder Bestätigung zu bekommen.

Die Daten zeigen, dass Fachhochschulen für die Frauen derzeit eine günstigere Adaptionssituation bieten als die Universitäten. Doch ein hoher QUEST-Wert ist bei beiden Geschlechtern insbesondere durch die Orientierungs-Faktoren *Erwartungen*, *Zielstrebigkeit* und *Identifikation* mit der Hochschule bestimmt. Insofern sind sicherlich keine speziellen ‚Frauenmaßnahmen‘ erforderlich. Umgekehrt könnte die Adaption an das Studium für alle Studierenden verbessert werden, wenn bei der Entwicklung der Maßnahmen die Bedürfnisse der Studentinnen als Maßstab herangezogen würden.

Dies ist in besonderem Maße möglich, indem die Erfahrung von Frauenstudiengängen ausgewertet werden. Frauenstudiengänge können gerade Studentinnen eine günstigere Adaptionssituation bieten. Es ist wichtig, dass andere Studiengänge – und nicht zuletzt solche, die ihren Frauenanteil erhöhen wollen – von den Frauenstudiengängen lernen. Auch die QUEST-Daten weisen sehr deutlich darauf hin, dass in der Lehre anders agiert werden muss. Es gibt bereits etablierte Konzepte der Genderdidaktik. Richtig ist wohl der Eindruck, dass die Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen besser in den Studienablauf integriert und zugänglich gemacht werden müssen, um den erhöhten Bedarf der Studentinnen nach Beratung befriedigen zu können.

Umgekehrt ist zu überlegen, ob für Studierende des Typs „Mitschwimmer(innen)“ nicht ebenfalls Didaktiken entwickelt werden müssen, die diese aus ihrer abwartenden Haltung dem Studium gegenüber herauslösen. Mögliche Ansätze dazu beschreiben Biggs und Tang<sup>5</sup> (vgl. auch Kapitel A.3, Abschnitt 5).

Weitere Handlungsansätze ergeben sich daraus, dass Männer sich offenbar auch bei unterdurchschnittlichen Schulleistungen ein Studium zutrauen – und Frauen eher nicht. Zum einen ist hier zu

5 John Biggs, Catherine Tang (2007): Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does (Third Edition). Berkshire, England: Open University Press.

bedenken, dass der Übertritt ins Studium offensichtlich nach wie vor eine strukturelle Diskriminierung der Schülerinnen bedeutet: Ihre Chancen auf ein Studium sind niedriger bei gleichen Leistungen. Zum anderen ist zu befürchten, dass sich Studenten, die sich trotz unterdurchschnittlicher Schulleistungen ein Studium zumuten, auf eine Enttäuschung zusteuern. An amerikanischen Community Colleges wurde für solche Studierende die Technik des *cooling out*<sup>6</sup> entwickelt: Durch Verfahren wie Tests, nachholende Schulungen, Beratungsgespräche, Umorientierung und Einschreibung auf Probe soll erreicht werden, dass die Studierenden realistische, erreichbare Ziele entwickeln und auf diese Weise Enttäuschungen vermeiden. So werden Erfolge möglich in Situationen, die zunächst ein hohes Risiko für einen Studienabbruch auszeichnet.

In der Summe ist festzuhalten, dass die Genderthemen auch im Studium noch lange nicht erledigt sind. Manche traditionelle Vorstellungen über die Geschlechterunterschiede (Männer trauen sich mehr zu als Frauen, Frauen sind vorsichtiger) werden durch die QUEST-Daten bestätigt. Wichtig ist jedoch, wie diese Erkenntnisse genutzt werden, um die Adaptionssituation für alle Studierenden zu verbessern. Abweichungen sollten als potenzielle Ressource im Studium verstanden werden. Wie können Besonderheiten von bestimmten Gruppen (bspw. die stärkere internationale Orientierung der Frauen) genutzt werden?

Man wird festhalten müssen, dass die deutschen Hochschulen noch immer von eher ‚männlichen‘ Mustern geprägt sind – was bei einem Professorinnen-Anteil von 20% nicht überraschen muss. Doch zwischen beiden Geschlechtern herrscht eine sich verändernde Dynamik, die sich in verschiedenen Studienformen und Fächern je anders äußert und konstruktiv aufgegriffen werden kann.

6 Erstmals bei Burton R. Clark (1960): The 'Cooling-Out Function in Higher Education. In: The American Journal of Sociology Vol. 65, No. 6 (1960): 569-576.