

C3

# Diversity Report

Fächer

Hrsgg.:  
Dr. Christian Berthold  
Hannah Leichsenring



**CHE**  
Consult

C3

# Diversity Report

## Fächer

**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

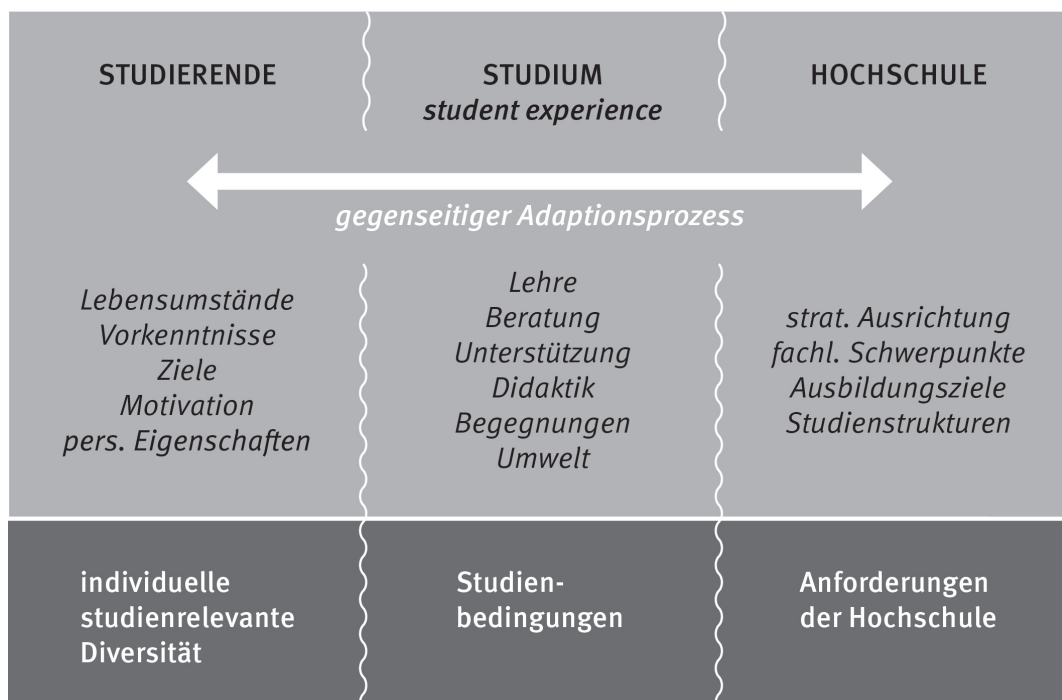
**CHE**  
Consult

## 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.

## Fächer

Studierende partizipieren grundsätzlich an mindestens vier Kulturkreisen: neben ihrer Fachkultur auch an der Kultur ihrer Herkunftsfamilie, der studentischen Kultur und auch an der Berufskultur, so wie sie aus der Perspektive der Studierenden antizipiert werden kann.<sup>1</sup> Diese kulturellen Merkmale wirken sich auf die Selektionsverfahren der Fächer und Berufe, aber nicht zuletzt auch auf die Selbstselektion der Studierenden aus. So findet bspw. Huber<sup>2</sup> fachspezifische Unterschiede u.a. bei der sozialen Zusammensetzung, den normativen Klimata, bei Lebensstilen und kulturellen Präferenzen sowie bei Interaktionsstrukturen, Lehrgestaltung und Lernsituation. Dabei lässt sich auch ein Zusammenhang zwischen familiärer Herkunft, Persönlichkeitsstruktur und Fachwahl nachvollziehen. Windolf<sup>3</sup> stellt fest, dass sich die persönlichen Einstellungen noch stärker auf die Fachwahl auswirken als die soziale Herkunft. Seine Studie zeigt, dass die Effekte der Selbstselektion insbesondere auf Werthaltungen der Studierenden zurückzuführen sind: Studierende, denen die Veränderung der Gesellschaft am Herzen liegt, wählen bspw. seltener ein Studium im technikkwissenschaftlichen Bereich, während dies bspw. für Sozialwissenschaftler(innen) ein wichtiges Studienmotiv darstellt.

Die fachkulturellen Unterschiede führen darüber hinaus auch dazu, dass die Studierenden in den Fächern verschieden sozialisiert werden. Zur Beschreibung des Ergebnisses dieser Sozialisationsprozesse wird oft auf den Habitus-Begriff rekurriert, der auf den französischen Soziologen Pierre Bourdieu<sup>4</sup> zurückgeht. Damit ist das gesamte Auftreten einer Person gemeint – Lebens- und Kleidungsstil, Sprache etc. Dabei spiegelt der Habitus nicht nur eine Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe, sondern auch den sozialen Status. Der Habitus prägt sich im Hochschulkontext auch fachspezifisch aus und umfasst dabei nicht nur akademische Besonderheiten, sondern auch Aspekte des Alltags, bis hin zur Konfession, zum Familienstand, zum Wohnort und dem Verhalten in der öffentlichen Darstellung. Sozialisation im Studium bedeutet also den Erwerb eines fachlich geprägten Habitus, über den eine Gruppen- und Schichtzugehörigkeit reflektiert wird.

Insofern ist die Untersuchung der Fächer im Sinne der QUEST-Idee einer ganzheitlichen Betrachtung der Adaptionssituation besonders naheliegend. Die sich so ergebende Frage lautet dann: Inwieweit passen die Wahrnehmungen des Faches, die die Selbstselektion der Studierenden beeinflusst, und die Wahrnehmung der Realität im Studium zusammen? Und inwieweit entsprechen die Studierenden den (impliziten) Erwartungen, die die Fachvertreter(innen) hegen?

Im Folgenden sollen zunächst zwei Fächergruppen gegenübergestellt werden, die in der QUEST-Befragung am häufigsten und nahezu gleichstark vertreten sind: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik (die sog. MINT-Fächer, n=8.628) einerseits und die Rechts-, Wirtschafts- und

1 Vgl. Ludwig Huber, Eckhard Liebau, Gerhard Portele, Wolfgang Schütte (1983): Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In: E. Becker: Reflexionsprobleme der Hochschulforschung, S. 144 - 170. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

2 Ludwig Huber (1992): „Neue Lehrkultur - alte Fachkultur.“ In: Dress A. et al (Hg.): Die humane Universität Bielefeld 1969 - 1992, S. 95 - 106. Bielefeld: Westfalen Verlag, 1992.

3 Paul Windolf (1992). Fachkultur und Studienfachwahl. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 44 Ausg.: 76-98. Siehe insb. S. 84.

4 Pierre Bourdieu (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Soziale Ungleichheiten, von Reinhard Kreckel, 183-189. Göttingen: Schwartz.

Sozialwissenschaften (hier kurz: RWS-Fächer, n=7.949) andererseits. Dieser Vergleich lohnt nicht zuletzt auch deshalb, weil beide Fächergruppen sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten stark vertreten sind. In der Befragung ist die Verteilung der beiden Fächergruppen auf die Hochschultypen nahezu gleich: 23,3% der MINT- und 24,5% der RWS-Studierenden sind an einer Fachhochschule eingeschrieben. Darüber hinaus werden punktuell jedoch auch noch weitere Informationen zu den universitären Fächergruppen der Sprach- und Kulturwissenschaften (n=2.258, davon 92,2% an der Universität) und Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften (n=1.221, 95,5% an der Universität) hinzugezogen. Dabei ist zu beachten, dass die MINT-Fächergruppe in sich bei aller fachlichen Differenzierung wohl als homogener anzusehen ist als die RWS-Gruppe, in der die benötigten Kompetenzen ebenso stärker differieren wie die angewandten Methoden (bspw. zwischen dem Fachhochschulstudiengang ‚Soziale Arbeit‘ im Vergleich zum Studiengang ‚Betriebswirtschaftslehre‘).

Die QUEST-Daten liefern neben Informationen zur soziometrischen Zusammensetzung Hinweise darauf, wie gut die Studierenden mit der Situation im Studium umgehen. Ziel ist es, diese Information zu nutzen, um die Adaptionssituation für alle Studierenden zu verbessern. Dazu sind die für diese Auswertung stark aggregierten Daten nur zu Teilen geeignet; allerdings bietet sich die Möglichkeit, die hier identifizierten Hinweise zu nutzen, um die QUEST-Daten auf Hochschulebene zu interpretieren.

## Soziometrie

Bei den befragten MINT-Studierenden beträgt der Männeranteil 64%, in den RWS-Fächern liegt dagegen der Frauenanteil in dieser Größenordnung (68%). Im Vergleich zu den RWS-Fächern ist der familiäre Hintergrund bei den MINT-Studierenden weniger durch Migrationserfahrungen und einen niedrigen sozio-ökonomischen Status geprägt. Dabei ähnelt die soziale Zusammensetzung in der Medizin der in den MINT-Fächern, und die RWS-Fächer attrahieren eine ähnliche Klientel wie die Sprach- und Kulturwissenschaften. Entsprechend ihres höheren ökonomischen Hintergrunds arbeiten die MINT-Studierenden signifikant weniger als die RWS-Studierenden (die höchste Erwerbstätigkeitsrate weisen die Studierenden der Sprach- und Kulturwissenschaften mit 73,1% auf). Wenn die MINT-Studierenden arbeiten, dann in geringem Stundenumfang oder nur in den Semesterferien, und darüber hinaus zu 50% studienfachnah. Letzteres ist insofern von Bedeutung, als sich dies als Förderfaktor der Adaptionssituation erwiesen hat (vgl. Kapitel A.2). Bei den RWS-Studierenden arbeitet die Mehrheit (58%) hingegen studienfern und dies häufiger mit erhöhter Stundenzahl und seltener nur in den Semesterferien.

Auffällig ist ein signifikanter Unterschied der Anteile nach sexueller Orientierung. Dabei ist in den Bereichen, in denen der Anteil der Homosexuellen erhöht ist, in ebensolchem Maße auch der Anteil der Bisexuellen erhöht. Den niedrigsten Anteil von homo- und bisexuell orientierten Studierenden weisen die MINT-Fächer (5,4%) auf, den höchsten die Sprach- und Kulturwissenschaften (10,4%).

Die Studierenden in MINT-Fächern geben deutlich seltener als die Studierenden der RWS-Fächer an, unter Erkrankungen oder Einschränkungen im Studium zu leiden. Dabei ist insbesondere der An-

teil der psychisch Erkrankten an den Studierenden mit Einschränkungen deutlich niedriger (MINT: 29%, RWS: 37%).

Die Studierenden in den MINT-Fächern sind jünger und haben dementsprechend seltener familiäre Verpflichtungen als die Studierenden der RWS-Fächer (auch in der Medizin und in den Sprach- und Kulturwissenschaften sind die Anteile der Studierenden mit familiären Verpflichtungen mit 11,0% bzw. 8,6% höher als in den MINT-Fächern). Entsprechend ihres jüngeren Alters wohnen MINT-Studierende deutlich häufiger als RWS-Studierende noch bei den Eltern oder sie sind zwar ausgezogen, haben aber noch ein Zimmer bei den Eltern.

Religion spielt für die RWS-Studierenden eine deutlich größere Rolle als für die MINT-Studierenden – nur der Anteil der Medizin-Studierenden liegt mit 28,2% noch etwas über dem Wert der RWS-Studierenden. Dabei sind die Anteile der Studierenden, die sich jeweils dem Christentum oder dem Islam zugehörig fühlen, in den beiden Fächergruppen nahezu gleich.

**Tabelle 1: Soziometrische Merkmale der MINT- und RWS-Studierenden**

	MINT	RWS
<b>persönliche Merkmale</b>		
Einschränkungen im Studium	7,6%	9,9%
Durchschnittsalter	23,06	23,95
Männeranteil	64,0%	31,6%
homosexuell oder bisexuell	5,4%	7,9%
Migrationshintergrund	13,2%	16,7%
Studierende der ersten Generation	29,8%	34,5%
BAföG-berechtigt	27,2%	31,7%
Stipendien mit finanz. Förderung	7,3%	4,6%
<b>Erwerbstätigkeit</b>		
mit Job	64,3%	67,9%
ohne Job	35,7%	32,1%
studienferner Job	49,6%	58,1%
studiennaher Job	50,4%	41,9%
...bis zu 8 Stunden in der Woche	33,7%	26,3%
...mehr als 19 Stunden in der Woche	8,8%	12,8%
...nur in den Semesterferien	19,7%	13,2%
<b>Familie</b>		
familiäre Verpflichtungen	5,3%	8,5%
<i>davon:</i> alleinstehend	48,4%	45,1%
Wohnsitz bei den Eltern	24,8%	19,0%
vollständig ausgezogen	40,8%	51,5%

Religiosität		
Religion (eher) wichtig	20,9%	26,1%
davon: Christentum	85,9%	85,6%
davon: Islam	5,8%	6,0%

Hinsichtlich ihres individuellen Bildungshintergrunds unterscheiden sich die MINT- und RWS-Studierende teils erheblich voneinander. Gemeinsam haben sie einen relativ hohen Anteil der Fachhochschulreife als Hochschulzugangsberechtigung von fast 9%, der bei den beiden universitären Fächergruppen (Sprach- und Kulturwissenschaften: 2,9%, Medizin: 3,4%) deutlich niedriger liegt und sich tatsächlich hauptsächlich über den Hochschultyp erklärt (vgl. Kapitel C.1).

Darüber hinaus jedoch bringen die Studierenden der MINT-Fächer bessere Schulleistungen mit ins Studium: Die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung liegt bei 2,15, im Vergleich zu 2,24 bei den RWS-Fächern. Es zeigt sich, dass der Anteil der MINT-Studierenden mit einer sehr guten Note um 5,5 Prozentpunkte höher liegt als derjenige bei den RWS-Studierenden. Die Sprach- und Kulturwissenschaften liegen auf einem Niveau mit den MINT-Fächern (HZB-Note 2,18), während die Medizin-Studierenden (als Resultat der starken Selektivität) mit 1,91 deutlich darüber liegen.

Überraschend ist dann jedoch die Einschätzung der Schulleistung (oberes, mittleres, unteres Drittel): Zwar ordnen sich mehr als die Hälfte der MINT-Studierenden dem oberen Drittel zu, doch der Anteil derjenigen, die sich selbst dem untersten Drittel zuordnen, ist auf einer Höhe mit den RWS-Studierenden. Letztere sortieren sich dagegen deutlich öfter dem mittleren Drittel zu als die MINT-Studierenden. Dies kann als ein Hinweis auf eine größere Leistungsheterogenität bei den MINT-Studierenden gelesen werden. Betrachtet man die Angaben dazu, für wie wahrscheinlich die Befragten einen erfolgreichen Studienabschluss halten, stellt man fest, dass diese Einschätzung bei den MINT-Studierenden geringfügig, aber signifikant unter der Einschätzung der RWS-Studierenden liegt. Demnach lassen sich die meisten MINT-Studierenden offenbar wenig von den hohen Abbruchquoten in ihrer Fächergruppe beeindrucken.<sup>5</sup>

Die MINT-Studierenden haben deutlich seltener als die RWS-Studierenden bereits ein Studium oder eine Berufsausbildung abgeschlossen. Allerdings sind hier so viele wie sonst in keiner Fächergruppe in dualen Studiengängen eingeschrieben (3,0% im Vergleich zu 0,2-0,6%). Der Anteil mit vorangegangenem Studium ist in den Sprach- und Kulturwissenschaften (18,2%) der mit abgeschlossener Berufsausbildung in der Medizin (26,0%) am höchsten. Hier ist auffällig, dass die Medizin-Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung eine deutlich schlechtere durchschnittliche HZB-Note haben als ihre Kommiliton(inn)en, die das Studium direkt nach der Schule aufgenommen haben (2,3 vs. 1,7). Angesichts des deutlich erhöhten Anteils der Studierenden mit Berufsausbildung zeigt sich also eine beträchtliche Durchlässigkeit für Studienanfänger(innen) mit

5 Die Studienabbruchquote liegt an deutschen Universitäten in ingenieurwissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen bei 48%, in der Mathematik und den Naturwissenschaften bei 39% (Durchschnitt: 35%), an den Fachhochschulen in den Ingenieurwissenschaften sowie in der Mathematik/ den Naturwissenschaften bei jeweils 30% (Durchschnitt: 19%). Sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen sind die MINT-Fächergruppen diejenigen mit den höchsten Abbruchquoten (Vgl. Heublein et al., Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen: Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010, HIS: Forum Hochschule 3/2012, S. 16 und S. 22).

zunächst für den Numerus Clausus nicht ausreichenden HZB-Noten, die über den Umweg einer Ausbildung ins Medizinstudium gelangen.

Die MINT-Studierenden zeigen ein sehr spezielles Muster bei den Gründen, die sie für die Studienwahl angeben. Die wichtigsten Gründe sind – nach den eigenen Interessen und Begabungen, die bei allen Fächergruppen mit 88-94% am häufigsten als Grund genannt werden – eine gesicherte Berufsposition, gute Verdienstmöglichkeiten und forschend zu lernen. Letzteres hat bei keiner anderen Fächergruppe eine so große Bedeutung wie in den MINT-Fächern. Und es hat sich darüber hinaus als Förderfaktor für die Adaptionssituation erwiesen. Der Wunsch nach einer gesicherten Berufsposition ist dagegen eher ein Risikofaktor (vgl. Kapitel A.2).

Jedoch müssen bei der Diskussion um Förder- und Risikofaktoren fachspezifische Eigenarten berücksichtigt werden: So ist es in den MINT-Fächern in einem ganz anderem Maße als in den Geistes- oder Sozialwissenschaften möglich, den Wunsch nach forschendem Lernen mit einer gesicherten Berufsposition in Einklang zu bringen. Andere Risikofaktoren wie Studium mangels Alternativen oder auf Anregung anderer spielen für die MINT-Studierenden eine deutlich geringere Rolle als in anderen Fächern.

Bei den RWS-Fächern ist der Anteil derer, die forschend lernen wollen, so niedrig wie in sonst keiner Fächergruppe. Die wichtigsten Studienwahlgründe (wiederum nach den eigenen Interessen) sind die persönliche Entfaltung (ein Förderfaktor), eine gesicherte Berufsposition (ein Risikofaktor) und gute Verdienstmöglichkeiten. Das Studienwahlmotiv mangels Alternative wählen die RWS-Studierenden um 50% häufiger als die MINT-Studierenden.

Da es zwischen beiden Fächergruppen erhebliche Unterschiede in der Geschlechterverteilung gibt (vgl. oben) und MINT-Fächer gemeinhin als Männer- und RWS-Fächer dementsprechend als Frauen-Fächer konnotiert sind, lohnt hier eine tiefergehende Betrachtung. Es zeigt sich, dass die Minderheiten in beiden Fächergruppen – also die Frauen in den MINT-Fächern und die Männer in den RWS-Fächern – häufiger über das Abitur zu Ungunsten der Fachhochschulreife verfügen. Dieses Phänomen kann so interpretiert werden, dass die Minderheiten jeweils stärker bezüglich ihres individuellen Bildungshintergrunds selektiert sind und eine etwas ausgeprägtere Wissenschaftsorientierung mitbringen. Letzteres zeigt sich auch bei den für die Studienwahl entscheidenden Motiven. So sind berufsbezogene Studienwahlmotive bei den Frauen in MINT-Studiengängen weniger ausgeprägt als bei den Männern. Dafür ist für die Frauen das Motiv, forschend lernen zu wollen, wichtiger. Auch die RWS-Studenten geben dieses Studienmotiv häufiger an als ihre Kommilitoninnen.

Die insgesamt bewusster Studienwahl der MINT-Studierenden spiegelt sich auch in der Hochschulwahl: Die MINT-Studierenden befinden sich zu 73,3% an der Hochschule ihrer ersten Wahl, die RWS-Studierenden hingegen nur zu 63,1% – zugleich geben letztere deutlich häufiger (22,2% vs. 13,0%) an, dass sie ursprünglich an eine andere Hochschule gehen wollten. Die gewünschte Hochschule der MINT-Studierenden befindet sich in vielen Fällen offenbar in der Nähe des Elternhauses: 48% der Befragten studierenden in der näheren Umgebung, bei den RWS-Studierenden sind es nur 39%.

Das höhere durchschnittliche Fachsemester der MINT-Studierenden (4,42 im Vergleich zu 4,21 in den RWS-Studiengängen) – trotz geringeren Durchschnittsalters – ist in erster Linie auf den höheren Anteil der Diplomstudierenden zurückzuführen. Auch der Anteil der Promotionsstudierenden ist in unserem Sample in dieser Fächergruppe relativ hoch. Die in Staatsexamen-Studiengängen ein-

geschriebenen RWS-Studierenden sind zu einem Teil die Studierenden der Rechtswissenschaften. Doch auch der Anteil der Lehramtsstudierenden ist in dieser Gruppe relativ hoch (vgl. Kapitel C.2).

**Tabelle 2: Ausgangsbedingungen des Studiums und studienspezifische Merkmale der MINT- und RWS-Studierenden (alle signifikant)**

	MINT	RWS
Anteil Fachhochschulreife	8,6%	8,8%
HZB-Durchschnittsnote	2,15	2,24
Anteil HZB-Note ‚sehr gut‘	17,8%	12,3%
Einschätzung Schulleistung oberes Drittel	53,8%	47,4%
Einschätzung Schulleistung unteres Drittel	7,0%	6,9%
Einschätzung der Studienerfolgswahrscheinlichkeit (auf einer Skala von 0-100%, Mittelwert)	85,9%	87,0%
Studium oder Berufsausbildung ausgeschlossen	29,9%	38,4%
<b>Studien- und Hochschulwahl</b>		
Interessen und Begabung (Förderfaktor)	88,2%	84,0%
gesicherte Berufsposition (Risikofaktor)	46,0%	38,4%
gute Verdienstchancen	43,5%	37,7%
persönliche Entfaltung (Förderfaktor)	32,3%	45,2%
forschend lernen (Förderfaktor)	25,8%	11,9%
Anregung anderer (Risikofaktor)	10,6%	12,6%
fehlende Alternative (Risikofaktor)	10,5%	15,8%
Hochschule der ersten Wahl	73,3%	63,1%
<b>angestrebter Abschluss</b>		
Bachelor	50,6%	57,3%
Master	24,1%	17,7%
Diplom	16,5%	5,9%
Staatsexamen	3,3%	14,7%
Promotion	4,2%	1,6%

Die Studierenden in den MINT- und RWS-Fächern unterscheiden sich kaum darin, inwieweit sie Kontakte zum alten sozialen Umfeld der Schulzeit aufrechterhalten und in welchem Umfang sie neben dem Studium sportlich oder im künstlerischen oder kulturellen Bereich aktiv sind (jeweils ca. 80%). In den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie in der Medizin ist der Anteil der Aktiven mit ca. 84% jedoch noch höher. Allerdings nehmen die RWS-Studierenden den Hochschulsport etwas weniger in Anspruch, sind dafür aber im Bereich Kunst/Kultur aktiver als die MINT-Studierenden. Solche Aktivitäten können als Förderfaktor gelten (vgl. Kapitel A.2).

Die RWS-Studierenden sind stärker politisch engagiert als die MINT-Studierenden, und zwar sowohl innerhalb wie außerhalb der Hochschule. Dasselbe ist der Fall bei ehrenamtlichem Engage-

ment innerhalb der Hochschule. Jedoch sind die MINT-Studierenden im selben Ausmaß außerhalb der Hochschule ehrenamtlich aktiv.

**Tabelle 3: Soziale Ressourcen**

	MINT	RWS
Aktivitäten		
Sport an der Hochschule	17,5%	14,4%
Sport außerhalb der Hochschule	27,0%	25,0%
Kunst außerhalb der Hochschule	8,4%	11,0%
keine Sport- + Kunst-Aktivitäten	20,3%	21,3%
kein politisches Engagement	93,5%	90,4%
kein ehrenamtliches Engagement	66,1%	65,1%
ehrenamtlich engagiert innerhalb HS	9,7%	11,2%
ehrenamtlich engagiert außerhalb HS	24,1%	23,7%

## Maßnahmenfragen

Die Studienbedingungen und die von der Hochschule zur Verfügung gestellten Unterstützungs- und Beratungsangebote werden von den Studierenden in MINT-Fächern und den Studierenden in den RWS-Fächern teils sehr unterschiedlich bewertet. Die MINT-Studierenden empfinden die Studienstrukturen tendenziell als ungünstiger: So erscheint ihnen ihr Stundenplan eher als überfrachtet (36,4%, RWS: 28,3%), den Aufwand für die Kreditpunkte geben sie als erhöht und eher nicht angemessen an (42,9%, RWS: 32,7%) und die Zahl der Prüfungen wird als eher zu hoch wahrgenommen (40,9%, RWS: 36,8%).

Trotz dieser z.T. erheblich schlechteren Werte haben die MINT-Studierenden – etwa in gleichem Ausmaß wie die RWS-Studierenden – das Gefühl, dass ausreichend Unterstützungsangebote der Hochschule zur Verfügung stehen. Zudem geben sie signifikant häufiger als die RWS-Studierenden an, dass sie keine zusätzlichen Beratungsangebote benötigen. Dies könnte daher rühren, dass sie sich im Studium insgesamt besser betreut fühlen als die RWS-Studierenden: So finden sie leichter einen Ansprechpartner, wenn sie ein Anliegen haben (68,3%, RWS: 61,7%). Sie empfinden ihren Kontakt zu den Lehrenden als zufriedenstellend (66,5%, RWS: 60,6%) und erhalten von ihren Lehrenden ausreichend Rückmeldung (41%, RWS: 36,5%). Bei der Frage, ob die Rückmeldung auch hilfreich im Studium ist, liegen die Bewertungen dagegen recht nah beieinander (44,5%, RWS: 46,4%).

Auch mit den sozialen Kontakten zu ihren Kommiliton(inn)en sind die MINT-Studierenden zufriedener als die RWS-Studierenden (74,6%, RWS: 67,1%). Sie sind zwar bei der Teamarbeit, was die Zusammenarbeit und auch mögliche sprachliche Probleme angeht, weniger experimentierfreudig als die RWS-Studierenden. Sie arbeiten aber dennoch lieber im Team als allein und fühlen sich von der Notenvergabe weniger unter Druck gesetzt. Auch schätzen sie die Kompetenzen, die bei der Teamarbeit erworben werden können, höher ein (vgl. Tabelle 4).



Die MINT-Studierenden haben weniger Kontakte ins Ausland und sind insgesamt weniger neugierig auf andere Lebensweisen als die RWS-Studierenden. Sie haben sowohl innerhalb als auch außerhalb der Hochschule eher weniger Kontakt zu Menschen anderer kultureller Herkunft und waren seltener im Ausland, insbesondere über längere Zeiträume. Zugleich halten sie die Einhaltung der Regelstudienzeit für wichtiger als Auslandserfahrung. Wenngleich die Mehrheit internationale Erfahrung für den Berufsstart für wichtig erachtet, ist dieser Anteil geringer als bei den RWS-Studierenden.

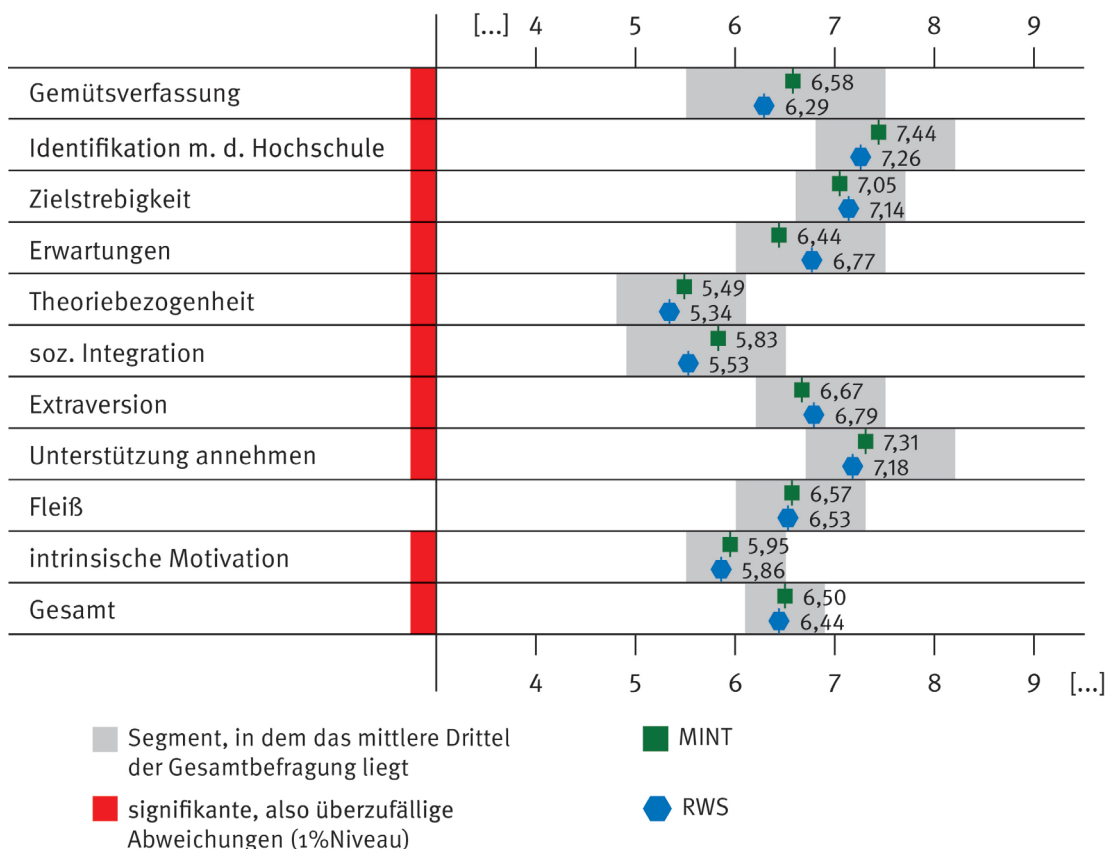
**Tabelle 4: Teamarbeit, Interkulturalität und Internationalität**

	MINT	RWS
<b>Teamarbeit</b>		
In Teams, die sich nach eigenen Vorlieben (z.B. mit den eigenen Freund(inn)en) zusammenfinden konnten, fühle ich mich a...	80,1%	76,3%
Ich finde es spannend, wenn ein Team zufällig zusammengewürfelt wird.	42,3%	44,5%
Notengebung für die Ergebnisse einer Teamarbeit setzt mich unter Druck.	46,7%	48,2%
Ich kann alleine besser und produktiver arbeiten als im Team.	42,8%	54,8%
Die Arbeit im Team bedeutet für mich Austausch und die Erlangung außerfachlicher Kompetenzen wie Teamfähigkeit.	79,4%	73,1%
Teamarbeit im Studium stößt an echte Grenzen, wenn nicht alle gut genug deutsch sprechen können.	45,7%	42,8%
<b>Internationalität und Interkulturalität</b>		
Ich habe enge Kontakte zu Personen im Ausland (Familie, Freunde).	34,4%	47,8%
Ich bin neugierig auf andere Kulturen und Lebensweisen.	80,4%	89,9%
Ich habe an der Universität engen Kontakt zu Kommiliton(inn)en einer anderen kulturellen Herkunft als meiner eigenen.	37,2%	43,6%
Ich habe in meiner Freizeit engen Kontakt zu in Deutschland lebenden Personen einer anderen kulturellen Herkunft als mei...	41,2%	51,7%
Ich war selbst schon oft im Ausland.	67,7%	77,4%
Ich war schon für einen längeren Zeitraum im Ausland (z.B. Schuljahr oder Semester im Ausland).	24,3%	37,8%
Ein Abschluss in Regelstudienzeit ist wichtiger als ein Auslandsaufenthalt.	38,9%	29,5%
Für einen erfolgreichen Berufsstart ist es wichtig, international Erfahrung gesammelt zu haben.	63,1%	69,5%

## Psychometrie

Die QUEST-Daten geben Hinweise darauf, wie die Studierenden auf die Studiensituation reagieren und wie gut es ihnen gelingt, mit den Gegebenheiten im Studium umzugehen.

Abbildung 1: Die QUEST-Faktorenwerte für MINT- und RWS-Studierende



Die MINT-Studierenden erreichen insgesamt einen geringfügig, aber signifikant höheren QUEST-Gesamtwert. Während beim Faktor *Fleiß* kein Unterschied besteht, erreichen die MINT-Studierenden bei den anderen beiden akademischen Faktoren (*Theoriebezogenheit* und *intrinsische Motivation*) und auch bei den beiden sozialen Faktoren (*soziale Integration* und *Unterstützung annehmen*) höhere Werte. Besonders hohe Werte erreichen sie jedoch bei der *Identifikation mit der Hochschule*. Bei den anderen beiden Orientierungs-Faktoren erreichen jedoch die RWS-Studierenden die höheren Werte. Bei der *Zielstrebigkeit* zeigt sich insbesondere, dass sie im Studium höhere Ansprüche an sich selbst stellen, von sich behaupten, gut organisieren zu können und eine klarere Vorstellung von ihren beruflichen Zielen haben als die MINT-Studierenden.

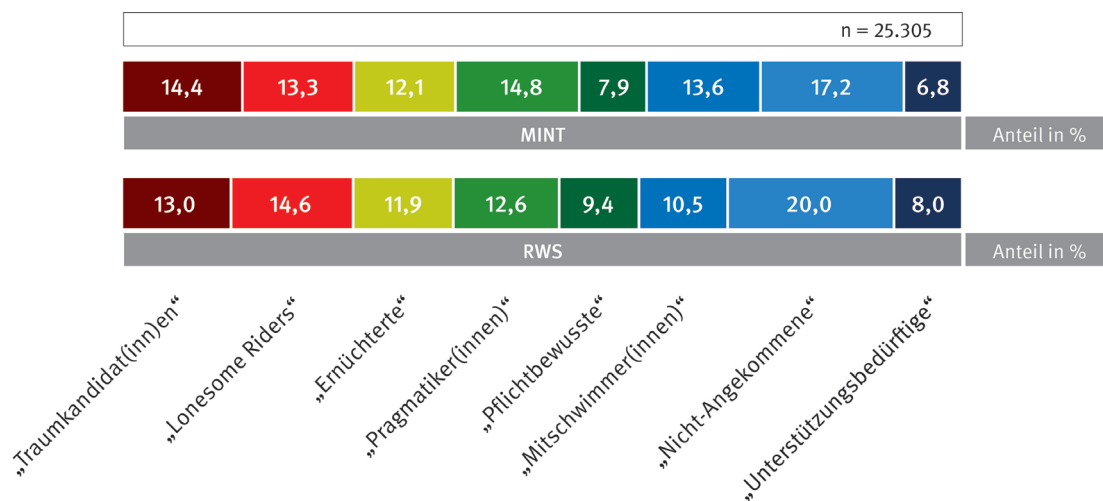
Am stärksten jedoch weicht der Wert beim Faktor *Erwartungen* ab. Hier zeigt sich, dass die MINT-Studierenden ihre Vorstellungen von sich selbst und ihrer Leistungsfähigkeit im Studium in hohem Maße nicht umsetzen können und sich sehr beansprucht, zum Teil überfordert fühlen, was den

Lernstoff und die zeitlichen Anforderungen des Studiums anbelangt. Dies stimmt mit den bereits diskutierten negativeren Bewertungen der Studienstrukturen durch die MINT-Studierenden überein. Der deutlich erhöhte Wert bei der *Gemütsverfassung* löst sich auf, wenn man jeweils die Frauen und die Männer über beide Fächergruppen vergleicht: Die Differenz sinkt in beiden Fällen auf 0,04. Der zweite personenbezogene Faktor *Extraversion* weist darauf hin, dass die MINT-Studierenden weniger kontaktfreudig sind als die RWS-Studierenden und eher zurückhaltend agieren. Dies besteht bei beiden Geschlechtern fort.

Der QUEST-Gesamtwert in der Medizin ist mit 6,67 insgesamt sehr hoch. Besonders hoch liegen die Werte bei der *Gemütsverfassung* (6,62), der *Zielstrebigkeit* (7,37) und insbesondere den *Erwartungen* (7,03). Es ist jedoch zu bedenken, dass die medizinischen Studiengänge, insbesondere die Humanmedizin, aufgrund der sehr speziellen Studienstruktur mit den anderen Fächergruppen nur eingeschränkt vergleichbar sind. Bei den Sprach- und Kulturwissenschaften (Gesamtwert: 6,47) ist der Wert bei den *Erwartungen* ebenfalls relativ hoch (6,91), ebenso der Wert bei der *intrinsischen Motivation* (6,23). Niedrige Werte lassen sich dagegen bei der *Zielstrebigkeit* (7,02) und der *sozialen Integration* (5,54) feststellen.

In der Verteilung der Studierendentypen zeigt sich, dass die Verschiebungen bei den Anteilen nur sehr geringfügig ausfallen.

Abbildung 2: Die Verteilung der Studierendentypen für die MINT- und RWS-Studierenden



Bei den MINT-Studierenden sind es vor allem die „Pragmatiker(innen)“ und die „Mitschwimmer(innen)“, die in erhöhten Anteilen auftauchen. Bei den RWS-Studierenden sind es hingegen die „Pflichtbewussten“ und die „Nicht-Angekommene“. Im Vergleich dazu weisen die Medizin-Studierenden überproportional viele „Traumkandidat(innen)“ (17,7%) und „Lonesome Riders“ (15,7%) auf, während bei den Sprach- und Kulturwissenschaften die „Pflichtbewussten“ (11,2%) und, in geringerem Ausmaß, die „Lonesome Riders“ (14,8%) verstärkt auftreten.

Die überdurchschnittlichen Adaptionswerte der Fächergruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften dürfen nicht als eine Bestätigung der bestehenden Selektionsmechanismen verstanden werden. Zum einen würde eine solche Sicht die bestehenden sozialen Ungerechtigkeiten im Zu-

gang ausblenden. Die geringere soziale Vielfalt erweist sich im Studium wie auch außerhalb des Studiums als spürbarer Nachteil, weshalb die medizinischen Fakultäten immer wieder die Zulassungsverfahren überprüfen und versuchen, sich von der rein schulleistungsbasierten Auswahl zu lösen (durch zusätzliche, fachbezogene Leistungstests wie den ‚Medizinertest‘ oder auch persönliche Auswahlverfahren, wie sie bspw. an der Charité in Berlin zumindest für einen Teil der Studienplätze eingeführt wurden).

Dass nicht allein die HZB-Note ausschlaggebend für die Adaption im Studium und den Studierfolg ist, zeigt sich auch daran, dass die Medizin-Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung und schlechterer HZB-Note fast identische Werte auf allen zehn Faktoren sowie beim QUEST-Gesamtwert aufweisen. Zum anderen erweckt eine hohe Selektivität auf der Basis von Leistungskriterien den Anschein, dass die Hochschulen weitestgehend der Aufgabe enthoben seien, sich an die Studierenden adaptieren zu müssen, also Veränderungen vorzunehmen, um den Studierenden eine günstigere Adaptionssituation zur Verfügung zu stellen. Wie groß der Einfluss von Studienstrukturen und Lehrmethoden auf die Adaptionssituation der Studierenden ist, zeigt sich jedoch in den hier dargelegten Fachunterschieden sowie auch in den Unterschieden zwischen Universitäten und Fachhochschulen (vgl. Kapitel C1).

Weitere Befunde ergeben sich bei der Untersuchung von günstigen und ungünstigen Adaptionssituationen, identifiziert nach dem QUEST-Gesamtwert (Aufteilung der Befragten nach oberem, mittlerem und unterem Drittel in Bezug auf den QUEST-Gesamtwert). Es zeigt sich, dass sich im Vergleich der Fächergruppen eine eher ungünstige Adaptionssituation nicht in der Stärke unterscheidet (der QUEST-Gesamtwert der MINT- und der RWS-Studierenden unterscheidet sich in den Dritteln nicht signifikant voneinander), sondern in der Art.

Die Verteilung der Studierendentypen bei den Studierenden in einer guten Adaptionssituation (QUEST-Gesamtwert im oberen Drittel) unterscheidet sich kaum. Doch bei den MINT-Studierenden in einer weniger als idealen Adaptionssituation (QUEST-Wert im mittleren oder unteren Drittel) zeigt sich ein Adaptionmuster besonders häufig: Das der „Mitschwimmer(innen)“, die sich durch ein sehr zurückgenommenes Verhalten im Studium und an der Hochschule auszeichnen, was sich sowohl in ihren psychometrischen als auch in den soziometrischen Daten zeigt. Sie nehmen sich zudem in vielerlei Hinsicht als überfordert wahr. Diese ungünstige Situation wirkt sich aber für diese Personen weniger auf ihre Gemütsverfassung aus, wo sie einen leicht überdurchschnittlichen Wert erreichen.

**Tabelle 5: Verteilung der Studierendentypen nach günstiger/ungünstiger Adaptionssituation**  
**\*\*\*=Verteilung signifikant (1%), \*=leicht signifikant (10%)**

	untere Drittel***		mittlere Drittel***		obere Drittel*	
	RWS (n = 2.399)	MINT (n = 2.721)	RWS (n = 2.488)	MINT (n = 2.721)	RWS (n = 3.062)	MINT (n = 3.094)
„Traumkandidat(inn)en“	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	43,2%	45,7%
„Lonesome Riders“	0,0%	0,0%	18,6%	16,1%	29,2%	25,5%
„Ernüchterte“	2,1%	2,1%	26,2%	26,6%	9,4%	8,5%
„Pragmatiker(innen)“	0,5%	0,7%	22,3%	25,0%	18,0%	20,2%
„Pflichtbewusste“	18,0%	16,1%	7,9%	6,5%	0,1%	0,0%
„Mitschwimmer(innen)“	15,1%	23,1%	14,9%	18,2%	0,0%	0,0%
„Nicht-Angekommene“	43,7%	41,0%	10,1%	7,6%	0,0%	0,1%
„Unterstützungsbedürftige“	20,7%	18,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Bei den RWS-Studierenden ist im mittleren wie auch im unteren Drittel hingegen der Typ der „Nicht-Angekommenen“ leicht überproportional vertreten. Die „Nicht-Angekommenen“ zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine recht hohe Zielorientierung mit ins Studium bringen und sehr praxisorientiert sind, dies aber offenbar im Studium nicht gut umsetzen können. Sie weisen sehr niedrige Werte bei *Gemütsverfassung* auf.

Die Adaption der MINT-Studierenden könnte durch die vergleichsweise starke zeitliche Belastung der Studierenden (vgl. oben) hervorgerufen werden: Die „Mitschwimmer(innen)“ versuchen nicht, durch mehr Arbeit oder mehr Engagement die Anforderungen zu bewältigen, sondern beschränken sich auf das Notwendige. Die Adaption der „Nicht-Angekommenen“ lässt sich auch als Reaktion auf als unzureichend empfundene Studienstrukturen verstehen, was sich daran ablesen lässt, dass diese Studierenden im Studium mehr Orientierung und Unterstützung suchen, häufig Schwierigkeiten haben, eine(n) geeigneten Ansprechpartner(in) bei Anliegen zu finden und angeben, dass die Rückmeldung, die sie im Studium erhalten, nicht ausreichend ist.

## Bewertung und Empfehlungen

Hohe Anforderungen im Studium, inhaltlich wie zeitlich, so zeigt diese Auswertung, führen nicht automatisch zu einer ungünstigeren Adaptionssituation: Trotz der durchgehend als höher bewerteten Anforderungen in den MINT-Fächern erreichen die Studierenden hier im Durchschnitt einen etwas höheren QUEST-Wert. Bedenklich ist aber, dass für die Studierenden in diesen Fächern die Kluft zwischen den Vorstellungen der eigenen Leistungsfähigkeit und der Realität im Studium besonders groß ist (Faktor *Erwartungen*), und dass, möglicherweise damit einhergehend, es den Studierenden schwerfällt, eine Vorstellung ihrer Studien- und Berufsziele zu entwickeln und aufrecht zu erhalten (Faktor *Zielorientierung*).<sup>6</sup>

Die Ergebnisse zeigen auch, dass soziale Selektivität durchaus nicht nur durch Zulassungsverfahren hergestellt wird: Die MINT-Fächer weisen eine ähnliche Sozialstruktur auf wie die Medizin. Dies verweist auf einen starken Effekt der Selbstselektion, der durch die Außenwahrnehmung und Selbstdarstellung der Fächer (bewusst oder unbewusst) gefördert wird.<sup>7</sup>

Die MINT-Studierenden sind sozial sehr gut im Studium integriert, was den Kontakt sowohl zu Lehrenden als auch zu den Kommiliton(inn)en angeht. Hier kommt wohl zum Tragen, dass das Studium in den MINT-Fächern öfter über Arbeitsgruppen strukturiert wird als in den RWS-Fächern. Es zeigt sich, dass Gruppenarbeit sowohl zur Integration ins Studium als auch zur Verbesserung der Lernsituation geeignet ist, was dann sogar die als höher empfundenen zeitlichen und inhaltlichen Anforderungen der MINT-Fächer kompensieren kann. Die bessere *soziale Integration* geht aber nicht unbedingt mit einer ausgeprägten Kontaktfreudigkeit einher: Die MINT-Studierenden erweisen sich insgesamt als eher zurückhaltend, bevorzugen Teamarbeit mit Freunden und sind insgesamt weniger interessiert an anderen Arbeitsweisen und Kulturen. Das Adaptionismuster der „Mitschwimmer(innen)“ ist eines, das in den MINT-Fächern besonders häufig auftritt und das diese zurückhaltende Einstellung noch einmal hervorhebt. Es wäre interessant zu untersuchen, inwieweit dies dem Selbstverständnis der Fächer oder den späteren beruflichen Anforderungen entspricht.

Einen gewissen Widerspruch zwischen Selbstbildung und Fremdwahrnehmung lässt sich auch in Bezug auf die RWS-Fächer vermuten: Trotz der stärkeren sozialen Einstellung der Studierenden (ablesbar bspw. am Engagement neben dem Studium), die sicherlich auch zur Studienwahl beigetragen hat, erweist sich das Studium in den RWS-Fächern als deutlich weniger sozial als in den MINT-Fächern. Der hohe Anteil an „Nicht-Angekommenen“ in den RWS-Fächern weist darauf hin, dass häufigeres Arbeiten in Arbeitsgruppen auch in diesen Fächern für viele Studierende von Vorteil wäre. Vor diesem Hintergrund erweist sich die Anforderung, im Zuge der Bologna-Reform die Studiengänge dieser Fächer stärker zu strukturieren, als eine Chance.

6 Ein besseres Verständnis dessen, was im Studium erwartet wird bzw. was das Studium beinhaltet, kann durch die umfassende Bereitstellung von Informationen über das Studium und seine praktische Relevanz vermittelt werden, wie bspw. in der an Studieninteressierte gerichteten Werbung der Universität Bremen ‚Werde Ingenieur, werde Weltretter‘ realisiert: <http://www.werdeweltretter.de>. Im Studium selbst können *problem-based learning*-Ansätze in den Technikfächern eine klarere Vorstellung der beruflichen Realität sowie der beruflichen Anforderungen vermitteln und zugleich die dafür notwendigen Kompetenzen stärken.

7 Schließt man die sehr selektive Technische Universität München von der Analyse aus, so werden die Effekte der sozialen Selektivität allerdings abgeschwächt – insbesondere beim Migrationshintergrund sind die Divergenzen jedoch noch immer beträchtlich.