

Diversity Report

Der Gesamtbericht (A1 - D3)

Hrsgg.:
Dr. Christian Berthold
Hannah Leichsenring



CHE
Consult

Diversity Report

Der Gesamtbericht (A1 - D3)

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

Executive Summary / Abstract

Das Projekt ‚Vielfalt als Chance‘ (Laufzeit 01/2010 bis 06/2012) hat sich im Auftrag der Bertelsmann Stiftung mit den Folgen zunehmender Heterogenität in der Studierendenschaft an deutschen Hochschulen befasst. In das Projekt waren acht Partnerhochschulen eingebunden. Eine zentrale Zielsetzung des Vorhabens bestand in der Verbesserung der Datenbasis zur Diversität an Hochschulen. Dazu wurde mit CHE-QUEST ein in Deutschland bisher einzigartiges Instrument entwickelt, das sowohl mit soziometrischen als auch mit psychometrischen Parametern arbeitet.

Im psychometrischen Teil bildet QUEST in Form von zehn Faktoren ab, wie Studierende auf die gegebene Situation im Studium reagieren. Daraus lässt sich ableiten, für welche Studierenden die derzeitigen Strukturen des Studiums gut geeignet sind und für welche Studierenden Veränderungen der Hochschule notwendig sind, um sie bestmöglich dabei zu unterstützen, das Studium erfolgreich zu bewältigen. Dies erfolgt durch die Identifizierung von acht Studierendentypen, die zeigen, welche unterschiedlichen Formen der Adaption an die Studiensituation vorliegen können, und in welcher Weise diese Arten der Adaption auf Seiten der Hochschule durch Maßnahmen aufgegriffen werden können.

Mit QUEST ist es einerseits möglich, Bereiche in der Hochschule zu identifizieren, deren Veränderung es den Studierenden erleichtert, sich in der Studiensituation zurechtzufinden und dadurch erfolgreicher im Studium zu sein. Zum anderen lässt sich überprüfen, ob und unter welchen Bedingungen bestimmte, über äußere Merkmale identifizierte Gruppen an Hochschulen Nachteile erfahren und welche Diversitätsmerkmale Einfluss auf den Studienerfolg haben. Die vorliegenden Analysen beruhen auf einem Datensatz von rund 25.000 Studierenden, die 2010 und 2011 befragt wurden. Das Instrument steht den deutschsprachigen Hochschulen auch nach Ablauf der Projektlaufzeit zur Verfügung.

Inhalt

Executive Summary/Abstract	3
Inhalt	4
1. Einleitung.....	5
1.1 Hintergrund und Kontext.....	5
1.2 Defizitausgleich oder Bereicherung?	6
2. Das Erhebungsinstrument QUEST	8
3. Umgang mit Heterogenität in der Hochschule: Forschungsansätze.....	12
3.1 Soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft und Öffnung des Hochschulzugangs	12
3.2 Studienabbruch und Studienentscheidung.....	13
3.3 Umgang mit den Anforderungen eines Studiums	15
4. Die Besonderheit des QUEST-Ansatzes	16
4.1 Repräsentativität, Reichweite und Grenzen der QUEST-Methode.....	18
5. Überblick über den Gesamtbericht.....	20

1. Einleitung

1.1 Hintergrund und Kontext

Die Auseinandersetzung mit Diversität und ihren Folgen erfährt an deutschen Hochschulen, nicht zuletzt auch internationalen Entwicklungen folgend, in den letzten Jahren steigende Aufmerksamkeit. Zum einen kontrastiert das hochschuleigene Selbstverständnis als Gemeinschaft von Lernenden und Forschenden mit der faktischen sozio-demographischen Zusammensetzung der Studierendenschaft, die in dieser Hinsicht noch keineswegs die gesellschaftliche Realität abbildet: Die Bildungsbeteiligung bleibt vielmehr in Deutschland extrem von sozio-demographischen und sozio-ökonomischen Faktoren abhängig. Studierende aus Akademikerfamilien sind deutlich überrepräsentiert, diverse ‚hochschulferne‘ Gruppen (z.B. Studierende aus Nicht-Akademiker-Familien, Studierende mit Migrationshintergrund oder Studierende mit Behinderungen) zum Teil drastisch unterrepräsentiert.

Zweifelsohne leistet auch das von der OECD (u.a. im Rahmen der PISA-Studien) im Vergleich mit anderen Industriestaaten als sehr selektiv kritisierte deutsche Schulsystem seinen Beitrag zu dieser ungleichen Beteiligung im Hochschulbereich.¹ Aber auch der demographische Wandel und volkswirtschaftliche Überlegungen, wie der sich derzeit abzeichnende Fachkräftemangel in ingenieurwissenschaftlichen Berufen², machen den Umgang mit Diversität an deutschen Hochschulen zu einer zentralen Herausforderung. Um dem zunehmenden volkswirtschaftlichen Bedarf an akademischen Fachkräften mittel- bis langfristig gerecht werden zu können, müssen Hochschulen aktiv auf die Rekrutierung bislang unterrepräsentierter Gruppen setzen – und sich auf die größere Vielfalt der Studierendenschaft, v.a. auch in der Lehre, entsprechend einstellen. Dies forderten auch die europäischen Bildungsminister(innen) im Jahr 2009 explizit im *Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué*³.

Zugleich ist der Prozess einer sich zunehmend diversifizierenden Studierendenschaft keineswegs ein neues Phänomen. Bereits seit den 1970er Jahren – seit dem Entstehen der Massenuniversitäten – verändern sich die Zusammensetzung, aber auch Motivationen und Bedürfnisse der Studierendenschaft. An die Seite von wissenschaftlicher Neugier und Interesse an theoriegeleitetem Forschen tritt vermehrt eine ausgeprägte Berufs- und Praxisorientierung. Durch die Einführung einer kürzeren, mit dem Bachelor abschließenden berufsqualifizierenden Studienphase, durch die Zunahme von praktisch orientierten Studiengängen und -formaten (zu nennen wären hier u.a. Studiengänge an Fachhochschulen, duale Studiengänge, Studiengänge mit integriertem Praxissemester oder Praktikum) sowie durch die allgemeine Akademisierung des Arbeitsmarktes haben auch die politischen und strukturellen Rahmenbedingungen genau dieser Entwicklung in den vergangenen Jahren Vorschub geleistet.

1 Siehe: Education at a Glance 2011, S. 18, 90ff., ähnlich: Bildung in Deutschland (2010): Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, S. 65 und 119.

2 Vgl. Berthold, Christian; Leichsenring, Hannah; Kirst, Sabine; Voegelin, Ludwig (2009): Demographischer Wandel und Hochschulen - Der Ausbau des Dualen Studiums als Antwort auf den Fachkräftemangel. Onlinepublikation unter http://www.che-consult.de/downloads/Endbericht_Duales_Studium_091009.pdf.

3 EHEA (2009): „Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009.“ European Higher Education Area - Bologna Process. 28.-29. April 2009. http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf (Zugriff am 15. August 2011).

In jüngster Zeit kommen verschiedene gesellschaftliche Entwicklungen hinzu, die offenbar ebenfalls zu Veränderungen in der Studierendenschaft und ihrer Einstellung zum Studium führen: Da wären zum einen die neuen Medien und die Veränderungen im Kommunikationsverhalten und im sozialen Umgang untereinander, die damit einhergehen und sich auch im Studium niederschlagen⁴. Zum anderen lässt sich seit einiger Zeit schon ein Wertewandel unter den Studierenden⁵ feststellen, der zu einer erheblichen Wahrnehmungsdifferenz im Vergleich mit der heutigen Professor(inn)-engeneration führt und auf unterschiedliche Erfahrungen zurückzuführen ist: Waren diese in einer Zeit des stetigen Wachstums herangewachsen und in einer Phase der Ausweitung des Hochschulsystems an die Hochschule gelangt, so sehen sich die heutigen Studierenden in der Situation, dass soziale Sicherheiten abnehmen und die beruflichen Aussichten eher unsicherer werden.

Eine Auseinandersetzung mit Diversität an deutschen Hochschulen ist also notwendig, wird jedoch durch eine schlechte Datenlage erschwert. Während die Sozialerhebung die stark diskrepannten Beteiligungsquoten von Nicht-Akademikerkindern oder Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem herausstellt, verschleiern eine mangelhafte Datenlage und uneinheitliche Begriffsdefinitionen strukturelle Benachteiligungen und begrenzen die Möglichkeiten einer Ursachenforschung (vgl. die thematischen Berichte Kapitel B.1 und B.4).

1.2 Defizitausgleich oder Bereicherung?

Im politisch-juristischen wie gesellschaftlichen Diskurs in Deutschland kommen Diversität und Gleichstellung eine immer größere Rolle zu. Wie können Strukturen und Prozesse optimiert werden, um der Vielfalt unserer Gesellschaft auch in Unternehmen und Bildungsinstitutionen in angemessenem Maße Rechnung zu tragen? Dabei sind im Wesentlichen zwei Herangehensweisen zu unterscheiden: (1) ein ‚negativer‘, die systemische Ausgangslage betrachtender Diversitäts-Ansatz, der auf die Gleichberechtigung und Gleichbehandlung aller Menschen ungeachtet ihres sozio-ökonomischen oder sozio-demographischen Status abzielt (*equality*). Und (2) ein ‚positiver‘ und ergebnisorientierter Ansatz, der statt der Gleichbehandlung aller die spezielle Förderung unterrepräsentierter oder historisch benachteiligter Gruppen anstrebt, mit dem Ziel, im Ergebnis Gerechtigkeit zu erreichen (*equity*).

Grundlage für die üblichen Diversity-Maßnahmen sind die Antidiskriminierungsrichtlinien der Europäischen Union und in Deutschland das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), das eine Benachteiligung auf der Basis von ethnischer Herkunft, Geschlecht, Religion bzw. Weltanschauung, Alter, Behinderung und sexueller Orientierung ausschließt. Maßnahmen der Hochschulen zur Förderung unterrepräsentierter oder benachteiligter Gruppen orientieren sich üblicherweise an den AGG-Kriterien⁶.

4 Zu den möglichen Folgen für die Hochschule siehe bspw. das Interview mit Peter Kruse: Timur Diehn (2011): Wie verändern die neuen Medien die gesellschaftliche Wirklichkeit. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

5 Vgl. die Shell Jugendstudie (2010), online unter: http://www.shell.de/home/content/deu/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/2010/ oder auch BMBF (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, online unter http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentische_orientierung_elf.pdf

6 Vgl. bspw. das Modellprojekt ‚Diskriminierungsfreie Hochschule‘ der Antidiskriminierungsstelle des Bundes, siehe http://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Projekte_ADS/diskriminierungsfreie_hochschule/diskriminierungsfreie_hochschule_node.html.

Jenseits der Ansätze von *equality* und *equity* unterscheiden sich diese beiden Konzeptionen von Diversität auch in der betrachteten Ebene: Der negative Ansatz fokussiert auf das Individuum, der positive auf die Gruppe. Zusehends findet auch eine dritte, institutionelle Ebene Berücksichtigung: Wie kann Diversität zur Erreichung der Unternehmens- bzw. allgemeiner Institutionsziele beitragen?⁷

Der dem Projekt ‚Vielfalt als Chance‘ und somit QUEST zugrunde liegende Diversity Management-Ansatz vereint diese verschiedenen Ansätze, indem einerseits die Frage der Bildungsgerechtigkeit aufgegriffen und die Beteiligung und Adaptionssituation verschiedener sozio-demographischer Gruppen unter die Lupe genommen wird und andererseits dem Aspekt der Potenzialausschöpfung zur Verbesserung des Studiums eine zentrale Rolle zugesprochen wird.

Dabei geht es um die Verbesserung des Studienerfolgs in einem weiten Sinne, der sich sowohl in einem bestandenen Modul, einer Graduierung im zunächst geplanten oder in einem anderen Studiengang nach Studiengangswechsel ausdrücken kann als auch in einer guten Beurteilung. Ob jedoch das Erreichen einer dieser Stufen als Erfolg gewertet wird, kann nur aus der Perspektive des oder der einzelnen Studierenden beurteilt werden. Aspekte wie die eigene Leistungsfähigkeit und -bereitschaft, die eigenen Zukunfts- und Berufspläne liefern hier die maßgeblichen Bewertungskriterien. Das Ziel ist es, allen Studierenden zum bestmöglichen Studienerfolg zu verhelfen.

Anders als in einer defizitorientierten Herangehensweise an den Umgang mit Vielfalt ist die zentrale Frage für uns nicht: Wie kann die Hochschule die Unterschiede einer immer vielfältigeren Studierendenschaft ausgleichen? Stattdessen fragen wir: Wie können Hochschulen die in ihrer diversen Studierendenschaft schlummernden Potenziale so ausschöpfen, dass eine Bereicherung für die Hochschule erreicht wird? Niedrige Werte in den QUEST-Ergebnissen sind somit nicht als Zeugnis der verschiedenen Unzulänglichkeiten einer Gruppe von Studierenden zu verstehen, sondern deuten vielmehr darauf hin, dass die Hochschulen mit ihren derzeitigen Angeboten und Strukturen Potenziale verschenken – und dies insbesondere dann, wenn eine schlechtere Adaption auf nicht-akademische Aspekte (wie bspw. eine gesundheitliche Einschränkung) zurückzuführen ist.

Insbesondere wenn aus einer ungünstigen Adaptionssituation Studienabbruch resultiert, geht im Studium Humankapital verloren. Und auch die Tatsache, dass niedrige QUEST-Ergebnisse mit akademisch relevanten Leistungsunterschieden einhergehen, macht deutlich, wie wirksam eine Verbesserung der Adaptionssituation sein kann. Auch wenn sicherlich immer Leistungsunterschiede zwischen den Studierenden bestehen: Eine Verbesserung der Adaptionssituation ermöglicht eine verbesserte Potenzialausschöpfung.

Im Effekt betrachtet QUEST Diversity Management als Ansatz zur Lösung von bestehenden Problemen: Was können Hochschulen aus der Vielfaltsperspektive für die Verbesserung von Studium und Lehre ableiten? Wo befinden sich für einzelne Gruppen, aber auch für die Studierendenschaft im Allgemeinen, zentrale Stellschrauben für eine optimierte Ausschöpfung ihrer Potenziale? Wichtig dabei ist ein Blick über Beratungs- und Unterstützungsangebote hinaus und in den Kernbereich Lehre. Unser Ansatz basiert dabei auf der Annahme, dass Inklusionsanstrengungen an Hochschulen – bspw. durch neue Lehrformate – nicht nur einzelnen Zielgruppen die Integration in Hochschule und Studium erleichtern, sondern allen Studierenden zugutekommen.

7 Vgl. bspw. Becker, Manfred (2006): Diversity Management: Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt oder auch André Knoth (2006): Managing Diversity – Skizzen einer Kulturtheorie zur Erschließung des Potentials menschlicher Vielfalt in Organisationen.

2. Das Erhebungsinstrument QUEST

Vor dem Hintergrund der unübersichtlichen und unvollständigen Datenlage wurde das Erhebungsinstrument QUEST entwickelt, das über die Vielfalt der Studierenden an deutschen Hochschulen Aufschluss gibt. Dabei wird Vielfalt einerseits auf der Grundlage sozio-demographischer Kategorien – wie z.B. Geschlecht, ethnische Herkunft, sozio-ökonomischer Hintergrund, Religion bzw. Weltanschauung und sexuelle Identität – gemessen. Ein weiterer Fragenkatalog beschäftigt sich mit der Inanspruchnahme und der Wahrnehmung der Hochschulangebote durch die Studierenden (z.B. Aktivitäten und Engagement neben dem Studium, Unterstützungsangebote der Hochschule, Teamarbeit und Auslandsaufenthalt).⁸ Andererseits jedoch werden auch psychometrische Daten erhoben, die unmittelbar studienrelevant sind und den Grad der Adaption an die Bedingungen und Anforderungen des Studiums messen.

Abbildung 1: In QUEST abgefragte Aspekte des Studierens, der *student experience*



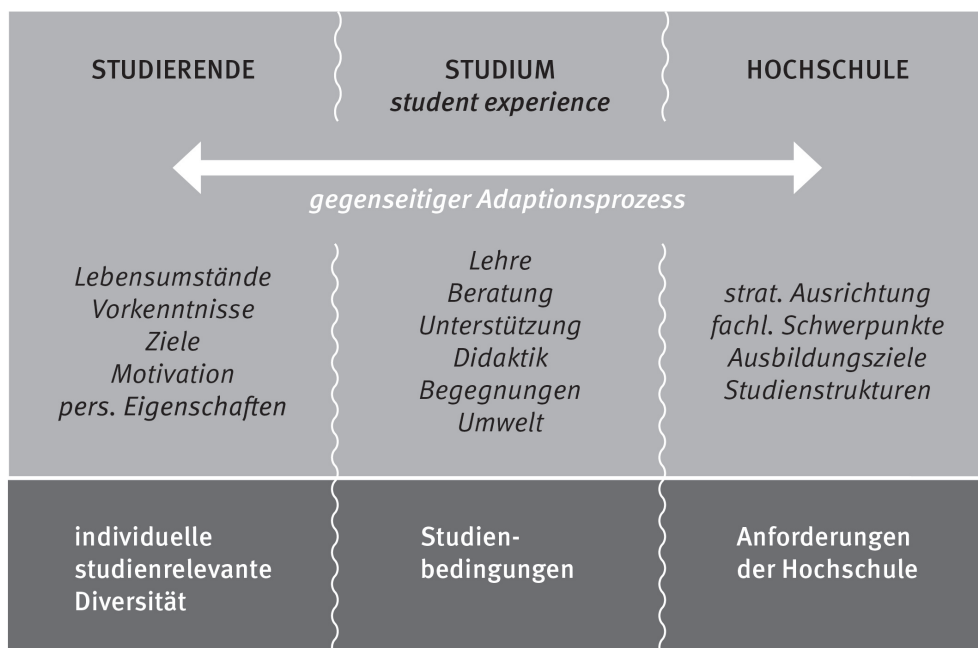
Eine der einflussreichsten Quellen für eine theoretische Fundierung des Konzepts der Adaption (*adaptation to college*) ist das 'Model of Institutional Departure', das Vincent Tinto in seinem Buch *Leaving College* (1993) vorstellte. Tinto beschreibt hier – ausgehend von einer Darstellung der Prozesse beim Studienabbruch – die Wechselwirkungen zwischen Studierenden (und ihren Kompetenzen und Motivationen) und Hochschulen (und ihren Angeboten und Zielen) und 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 eine erfolgreiche Adaption an die Bedingungen und Anforderungen, die ein Studium an sie stellt, leisten. Die Hochschulen wiederum müssen den Studierenden geeignete Strukturen und Angebote zur Verfügung stellen. Und das heißt im Zweifelsfall, diese Strukturen und Angebote ständig so anzupassen, dass eine neue Generation von Studierenden mit ihnen gut umgehen kann (wechselseitige Adaption, vgl. Abbildung 1). Dabei unterscheiden sich die Studierenden heute von den Studierenden vorangegangener Generationen

8 Ein Teil dieser Fragen standen erst ab der zweiten Datenerhebung zur Auswahl (N=15.550).

– aber in noch größerem Maße unterscheiden sich die Studierenden untereinander. Sie unterscheiden sich bspw. im Bezug auf verschiedene äußerliche Merkmale (Geschlecht, ethnische Herkunft usw.), aber sie weisen insbesondere eine studienrelevante Diversität auf, sie unterscheiden sich also darin, wie und wie gut sie sich im Studium zurechtfinden.⁹ Auch darauf muss die Hochschulen Antworten finden.

Abbildung 2: Wechselseitige Adaption an Hochschulen (in Anlehnung an Tinto)



Der Ansatz der ‚wechselseitigen Adaption‘ geht davon aus, dass die Studierenden sowohl in das akademische System als auch in das soziale System der Hochschule integriert sein müssen, um im Studium bestehen zu können. Er bezieht auch Effekte der Außenwelt (also bspw. des Elternhauses, der Arbeitsmarktlage usw.) in seine Theorie ein. Studierende und Hochschule stehen im Prozess der wechselseitigen Adaption dann, wenn die Potenziale und Bedingungen der Studierenden (im Sinne einer studienrelevanten Diversität) mit den Anforderungen und Bedingungen der Hochschule (z.B. der strategischen Ausrichtung und der vorhandenen fachlichen Schwerpunkte) abgeglichen und so aufeinander eingestellt werden, dass es das Studium, so wie die Studierenden es erleben (*student experience*), beeinflusst.

⁹ Die QUEST zugrunde liegende Logik bzw. die Betrachtung nicht-soziodemographischer Diversität ist keineswegs als allein hochschulspezifisch zu verstehen. Ähnlich plädiert Carsten Herrmann-Pillath im Kontext von Wirtschaftsunternehmen für eine Loslösung der Diversität von der sozialen Identität und für einen zielorientierten (auf Unternehmensziele ausgerichteten) Diversity Management-Ansatz, der z.B. kognitive oder andere für die Zielerreichung relevante Diversität in den Mittelpunkt rücken kann. Vgl. Carsten Herrmann-Pillath (2009): Diversity Management und diversitätsbasiertes Controlling: Von der „Diversity Scorecard“ zur „Open Balanced Scorecard“. Frankfurt School of Finance & Management. Online unter www.frankfurt-school.de/dms/Arbeitsberichte/Arbeits119.pdf (Zugriff am 18. August 2011).

Dieses Modell dient als theoretische Fundierung für das Befragungsinstrument QUEST. Die Adaption wird im psychometrischen Teil von QUEST erhoben. Hier wurden mithilfe eines statistischen Verfahrens zunächst auf Grundlage von 74 Items zehn für die Adaption an das Studium und den Studienerfolg relevante Faktoren (Abbildungen 3 und 4) generiert, deren kumulierte Ausprägungen wiederum im Zusammenhang zu acht Studierendentypen (Abbildung 5 stellte das Abschneiden der Studierendentypen beim QUEST-Gesamtwert dar) stehen. Die Typen wurden mittels einer Clusteranalyse bestimmt. Die entstandene Typologie stellt die unterschiedlichen Reaktionen auf die Gegebenheiten im Studium dar (vgl. Kapitel A.3 dieses Berichts). Validität und Reliabilität dieser Faktoren wurden in der Testphase bestätigt.¹⁰

Abbildung 3: Die zehn QUEST-Faktoren und die Bedeutung hoher Werte auf den Faktoren

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

¹⁰ 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 über www.che-consult.de/DiversityManagement.

Abbildung 4: durchschnittliche Werte auf den QUEST-Faktoren

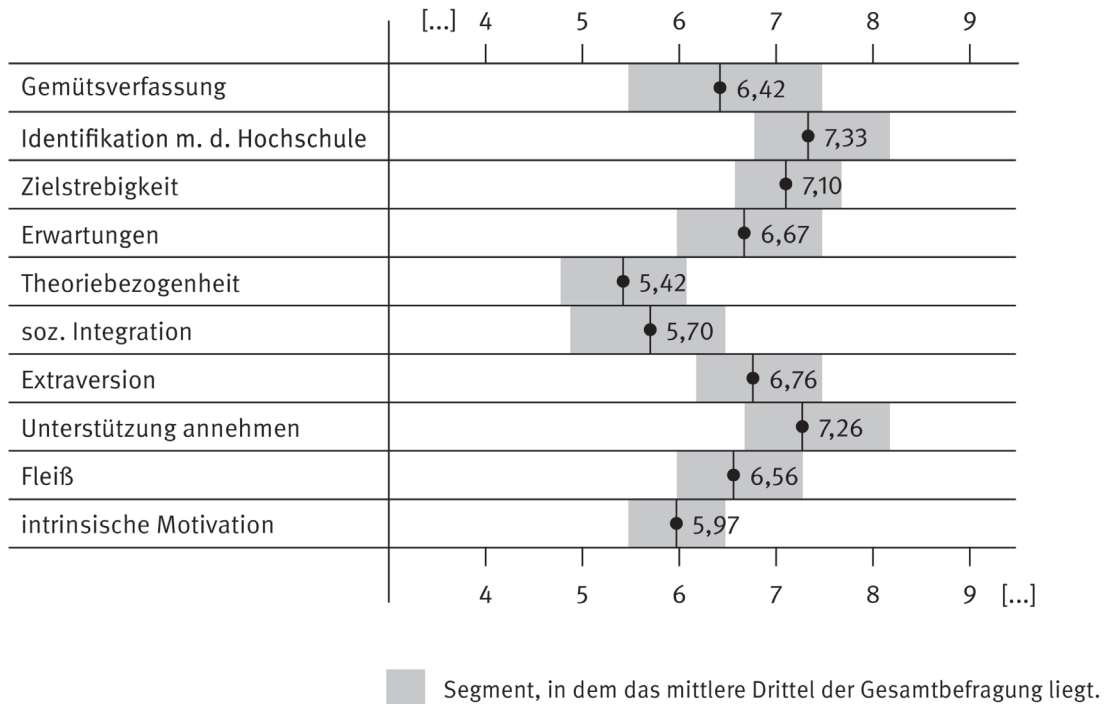
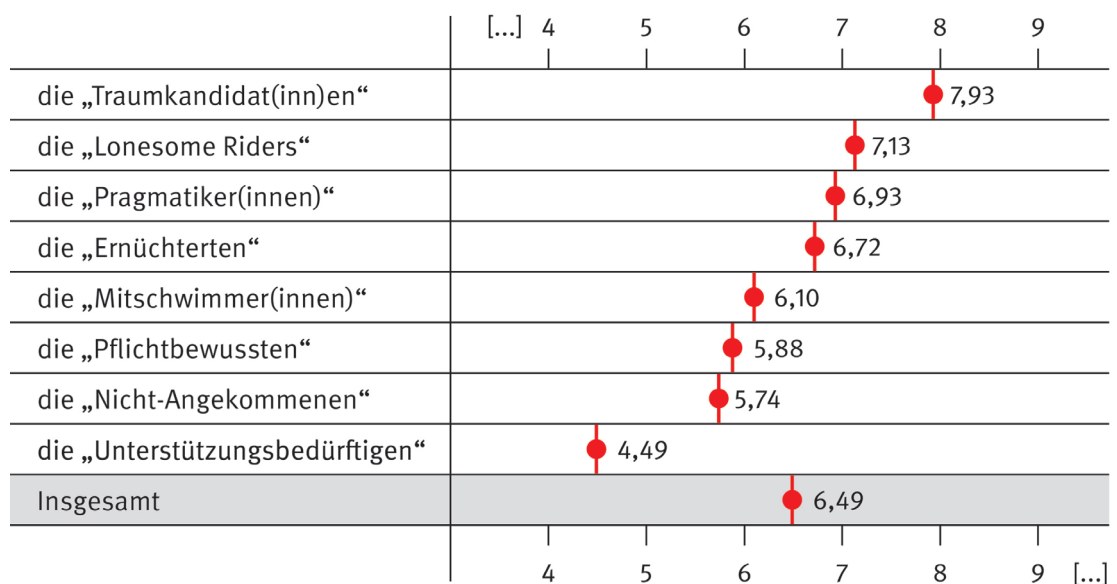


Abbildung 5: QUEST-Gesamtwerte¹¹ der Studierendentypen



¹¹ Der hier dargestellte, die Gesamtdaptionsleistung eines jeden Studierenden auf einer Skala von 0 bis 10 erfassende QUEST-Wert, weist eine signifikante (zweiseitig auf 0,01-Niveau; Kontrollvariable: Abiturnote) Korrelation von 0,424 mit der subjektiven Studienerfolgswahrscheinlichkeit der Studierenden auf.

Die „Traumkandidat(inn)en“ weisen über alle Faktoren hinweg hohe Werte auf und spiegeln den von den Hochschulen erwarteten Idealtypus von Studierenden recht deutlich, an dem sich Studienstrukturen und Lehrformate weitgehend orientieren. Auch bei den „Lonesome Riders“, den „Pragmatiker(inne)n“ und den „Ernüchterten“ ist die Adaption durchaus hoch, auch wenn jede dieser Gruppen auf einem oder wenigen der Faktoren (unter-)durchschnittlich abschneidet. Weniger gut gelingt den „Mitschwimmer(inne)n“, den „Pflichtbewussten“, den „Nicht-Angekommenen“, und den „Unterstützungsbedürftigen“ die Anpassung an das Hochschulstudium. Die Studierendentypen werden ausführlich im Kapitel A.3 dieses Berichts erläutert.

Nicht zuletzt erlaubt QUEST den Abgleich der psychometrischen mit soziometrischen Daten und den Daten zu Maßnahmen. Es können also die konkreten Bedingungen identifiziert werden, unter denen sich soziometrische Merkmale 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. Adaption als eine Reaktion auf das Studium verstanden: Studierendentypen sind das Produkt eines wechselseitigen Adaptionsprozesses zwischen Studierenden und Hochschule und entstehen im Studium. Wenn Hochschulen bislang auf die Heterogenität der Studierenden reagieren wollten, so mussten sie sich weitgehend auf anekdotische Evidenz oder verbreitete Annahmen stützen. QUEST liefert so Daten zu dem Zusammenhang zwischen Diversitätsmerkmalen und Adaptionserfolg, wobei die Adaption mit dem Studienerfolg korreliert (vgl. dazu Kapitel A.2 dieses Berichts).

3. Umgang mit Heterogenität in der Hochschule: Forschungsansätze

Zur Heterogenität der Studierendenschaft in Deutschland und deren Auswirkungen auf den Studienenerfolg gibt es bislang noch recht wenig Forschung – sicherlich auch, weil die Studierendenschaft hierzulande bislang vergleichsweise homogen war.¹² Zu einzelnen Diversitätsmerkmalen liegen Studien vor, in denen vermutete Zusammenhänge untersucht werden. Für den Ansatz der studienrelevanten Diversität, auf den QUEST sich bezieht, sind jedoch auch Forschungen zum Thema Umgang mit den Anforderungen eines Studiums, zur Studienentscheidung und nicht zuletzt zum Studienabbruch von Bedeutung: Daran muss sich die Studienrelevanz von Diversitätsmerkmalen festmachen lassen. Daher wird auch auf diese Studien im Folgenden näher eingegangen.

3.1 Soziale Zusammensetzung der Studierendenschaft und Öffnung des Hochschulzugangs

Die sozio-demographische Zusammensetzung der Studierendenschaft ist seit Jahrzehnten Thema der Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks und bietet mit der aktuellsten Ausgabe aus dem Jahr 2009 eine umfangreiche Datenbasis. Diese Studien weisen schon seit geraumer Zeit vor

12 Dominic Orr, Christoph Gwosc, Nicolai Netz: The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. Online unter http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf

dem Hintergrund allgemein steigender Bildungsbeteiligung auf abnehmende Anteile bei bestimmten Gruppen, insbesondere bei Nicht-Akademikerkindern hin („Bildungstrichter“).¹³

Ein weiteres Thema ist seit einigen Jahren das politische Ziel einer Erweiterung des Hochschulzugangs, das mit dem Schlagwort der ‚offenen Hochschule‘ belegt wurde, womit vor allem die Öffnung des Zugangs für beruflich qualifizierte Personen gemeint ist, die über keine der dann schon ‚klassisch‘ genannten Formen der Hochschulzugangsberechtigung verfügen.¹⁴ International vergleichende Studien zeigen, dass die Hochschulexpansion sich in Deutschland bislang im Wesentlichen auf den traditionellen Zugangswegen und nicht durch die Etablierung neuer Zugangswege vollzog.¹⁵ Seitdem haben einzelne Bundesländer Änderungen und Erweiterungen des Hochschulzugangs vorgenommen, mit denen weitere Personengruppen Zugang zu den Hochschulen erhalten sollten. Die Erfolge waren bis dato ernüchternd, nahm Deutschland doch im europäischen Vergleich bei diesem Zugang über den sogenannten ‚dritten Bildungsweg‘, den gerade einmal 1% der Studierenden nutzen, einen der letzten Plätze ein.¹⁶

Die Kultusminister(innen) haben 2009 in ihrer Empfehlung ausgesprochen, die in der Zwischenzeit von den meisten Ländern umgesetzt wurde. Zusätzlich sind eine Fülle von Projekten¹⁷ aufgelegt worden, die diese offene Hochschule fördern sollen. Die Daten zeigen, dass diese Anstrengungen tatsächlich von Erfolg gekrönt sind. Allerdings verbleibt Deutschland weiterhin auf niedrigem Niveau: 2010 waren es 2,08% der Studienanfänger(innen), die ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung an die Hochschulen gekommen sind.¹⁸ Dahinter treten verschiedene Schwierigkeiten zu Tage, die auch für das Diversity Management aufschlussreich sind. Es wird nicht ausreichen, die formalen Zugangsoptionen zu verbessern, wenn nicht bei den Beteiligten auch die Motive und Interessen dem politischen Ziel entsprechen. Man kann das Problem auf die Formel bringen, die sich die Hochschule Osnabrück als Wahlspruch gegeben hat: ‚Ermöglichen statt Erlauben‘.

3.2 Studienabbruch und Studienentscheidung

In der vorliegenden Auswertung der QUEST-Ergebnisse werden Zusammenhänge zwischen Diversitätsmerkmalen und Studienerfolg überprüft. Insofern sind hier auch die vorhandenen Studienabbruchstudien von Belang. An ihnen lassen sich exemplarisch auch die methodischen Probleme erläutern, auf die QUEST reagiert.

Im internationalen Vergleich ist Studienabbruch im deutschen Hochschulsystem nur punktuell ein drängendes Thema – insgesamt weisen die deutschen Hochschulen mit ca. 20-25% eine eher

13 vgl. BMBF (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, S. 103.

14 Also die allgemeine und die fachgebundene Hochschulreife und die Fachhochschulreife. Siehe den Beschluss der KMK zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, online unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf.

15 Vgl. Wolter, André (2009): Die Öffnung der Hochschule für Berufstätige – Nationale und internationale Perspektiven. In: Hanft, Anke / Knust, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm?, S. 27-40.

16 Vgl. Sigrun Nickel, Britta Leusing (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Gütersloh. CHE-Arbeitspapier Nr. 123, S. 22.

17 Zu den Projekten siehe etwa das BMBF-Programm „Offene Hochschulen“: <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/>.

18 Berechnungen des CHE auf Basis von Daten des Statistischen Bundesamts. Vgl. Sigrun Nickel (2012): Studieren ohne Abitur. Welche Hochschulen sind besonders nachgefragt? in: CHEckup 1, Juni 2012.

zufriedenstellende Studienabbruchquote auf. Dies kann auch als Begründung dienen, warum es hierzulande vergleichsweise insgesamt wenig Studienabbruchforschung und noch viel weniger retention-Forschung – also Forschung zum Verbleib im Studium – gibt. In der hiesigen Diskussion zum Studienabbruch spiegelt sich jedoch oft ein Schuldiskurs als zentrales Element: In Hochschulen ist die Neigung verbreitet, die Verantwortung für Studienabbruch anderen zuzuschreiben, zuerst den Studierenden, dann auch den Schulen und anderen Umfeldbedingungen.¹⁹ Dabei ist diese Haltung so verbreitet, dass sie sich zum Teil sogar in der Hochschulforschung wiederfindet, wenn es etwa in einer Untersuchung zum Studienabbruch heißt, „nur ein Sechstel der Studienabbruchentscheidungen“ sei „von der Hochschule – wenigstens teilweise – beeinflussbar“.²⁰

Grundsätzlich können komplexe Entscheidungen von Individuen in der Regel nicht in dem Sinne ‚begründet‘ werden, dass der Einzelne in der Lage wäre, genau die Motive und Beweggründe zu benennen, die zu seiner Entscheidung geführt haben.²¹ Stattdessen kann er (oder sie) am besten nachträgliche Rationalisierungen anbieten, die die Entscheidungen als eine schlüssige und rationale darzustellen vermögen. Das Studium abzubrechen, ist sicher eine komplexe Entscheidung. Sie ist aber zudem noch eher peinlich oder unangenehm, weshalb das betroffene Individuum nicht nur die eigentlichen Beweggründe nicht oder nur unzureichend präzise zu benennen weiß, sondern die, die es kennt, vielleicht nicht nennen mag.

Insofern ist die Vermutung berechtigt, dass die entsprechenden Studien im Ergebnis weniger die Motive für den Studienabbruch aufhellen, als den Diskurs beschreiben, in dem über Studienabbruch hierzulande gesprochen wird.²² In jedem Fall dürfte das sozial erwünschte Antwortverhalten die Ergebnisse auch dann deutlich beeinflussen, wenn die Liste der Motive vollständiger wäre. Hier zeigt sich einer der wesentlichen methodischen Gründe, warum QUEST mit den vergleichsweise aufwändigen psychometrischen Testverfahren arbeitet: Wenn wir Zusammenhänge des Studienerfolgs aufhellen wollen, dann muss das Phänomen des sozial erwünschten Antwortverhaltens kontrolliert werden, dann dürfen die Befragten von den Antwortmöglichkeiten nicht auf die vermutliche Interpretation schließen können.

19 Dies konnte in der Befragung von Studierenden und Professor(inn)en empirisch gezeigt werden. Siehe Berthold, Christian; Kessler, Marte Sybil; Kreft, Anne-Kathrin; Leichsenring, Hannah (2011): Schwarzer Peter mit zwei Unbekannten. Ein empirischer Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven von Studierenden und Lehrenden auf das Studium. Gütersloh. Online unter: http://www.che-consult.de/downloads/CHE_AP141__Doppelbefragung.pdf

20 Karl Lewin (1999): Studienabbruch in Deutschland in: Schröder-Gronostay/Daniel (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch, S. 17ff.; Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 19. Noch in einer Untersuchung aus 2004 zum Studienabbruch, die maßgeblich durch die Fragestellung strukturiert ist, die Verantwortlichkeiten zu klären, heißt es, dass „offensichtlich insbesondere Aspekte der Studienbedingungen, die sich ihrem Einfluss [der Universitäten] weitgehend entziehen, auf die Studienabbruchentscheidung wirken“. Siehe Philipp Pohlenz, Karin Tinsner (2004): Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten. Potsdam.

21 Siehe hierzu etwa Uwe Schimank; Wichtigkeit, Komplexität und Rationalität von Entscheidungen: eine realistische Reflexion, Hagen o.J. Online unter <http://www.fernuni-hagen.de/soziologie/soz2/preprints.html>.

22 Eine gewisse Bestätigung dessen ergibt sich aus gleichlautenden Befragungen von Studierenden und Hochschullehrer(inne)n an deutschen Hochschulen. Diese schätzen die Bedeutung von finanziellen Problemen für den Studienabbruch deutlich höher als die in der HIS-Studie befragten Studienabbrecher. Siehe Christian Berthold, Marte Sybil Kessler, Anne-Kathrin Kreft, Hannah Leichsenring (2011): Schwarzer Peter mit zwei Unbekannten. Ein empirischer Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven von Studierenden und Lehrenden auf das Studium, Gütersloh (CHE Arbeitspapier 141).

Doch ähnliche Schwierigkeiten bestehen auch in Bezug auf Untersuchungen zur Studienentscheidung²³: In diesen Studien werden Studienberechtigte gefragt, ob und was sie studieren wollen. Auch hier ist klar, dass die Beantwortung der Fragen unvollständig bleiben muss, weil den Befragten zu wenig Informationen vorliegen, um ihre Studienentscheidung wirklich fundiert treffen und nicht nur nachträglich rationalisieren zu können. Die starken gesellschaftlichen Einflüsse können die Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit überlagern, wie man insbesondere in technischen Fächern und dem dort bestehenden *Gender Bias* feststellen kann. Auch die Vorstellungen über den zukünftigen Beruf sind oft nicht ausreichend, formen aber dennoch die Studienentscheidung.

Dies führt dazu, dass trotz wachsender Bemühungen von Seiten der Hochschulen die lebensbestimmende Studienentscheidung stark durch mangelnden Abgleich zwischen Erwartungen und Realität, mangelnden Informationen und Zufall bestimmt ist. Dies ist für viele Studierende unproblematisch, weil sie sich gut anpassen können und durch nachträgliche Entscheidungen die Adaptionssituation zwischen ihnen und ihrem Fach verbessern können. Doch insbesondere für die Studierenden, die in der Familie keine ausreichend informierten Personen haben, die sie bei der Entscheidung unterstützen können, oder die in ihrem Umfeld hohe Anforderungen an sich gerichtet sehen, die sie neben einem Studium erfüllen müssen (eigene Erkrankungen oder Erkrankungen in der Familie, starke soziale Einbindung und Inanspruchnahme etc.). Festzuhalten ist dabei, dass für viele Studierende eine ‚richtige‘ Entscheidung nahezu unmöglich ist, solange sie noch nicht an der Hochschule und im Studium sind, weil sie erst dadurch die fehlende Information erhalten, die sie für eine fundierte Studienentscheidung benötigen.

Die meisten Studien betonen die Notwendigkeit einer hohen ‚Passgenauigkeit‘ vor Aufnahme des Studiums durch mehr und bessere Informationen. Doch einige Hochschulen – darunter nicht zuletzt die Leuphana Universität in Lüneburg – gehen andere Wege, indem sie die Studienorientierung zum Thema des Studienbeginns machen. Der Leuphana-Bachelor oder auch Orientierungssemester, wie sie derzeit an einigen Hochschulen eingerichtet werden, ermöglichen eine zweistufige Studienentscheidung: Zunächst die Entscheidung, überhaupt ein Studium aufzunehmen, und erst im zweiten Schritt die deutlich komplexere Entscheidung für ein Fach bzw. für einen Studiengang – eine Entscheidung, die ohne entsprechende Vorkenntnisse aus rein quantitativen Gründen kaum rational zu treffen ist, angesichts der insgesamt 6.826 Bachelorstudiengänge, die die deutschen Hochschulen im Wintersemester 2011/2012 anboten²⁴.

3.3 Umgang mit den Anforderungen eines Studiums

Ein wichtiger Hintergrund zur Deutung der QUEST-Daten sind auch die Ergebnisse der ZEITLast-Studie. Dieses Projekt geht der Frage nach, ob die zeitliche Belastung in den Bologna-Studiengängen (so wie sie die Credits widerspiegeln) der tatsächlichen Belastung der Studierenden entspricht. Dazu werden Studiengängen an den Universitäten Hamburg, Ilmenau, Kassel und Mainz Studierende in verschiedenen Studiengängen gebeten, detailliert ihre Arbeitszeiten zu erfassen,

23 Vgl. bspw. Hachmeister, Cort-Denis; Harde, Maria E.; Langer, Markus F. (2007): Einflussfaktoren der Studienentscheidung – Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG, Gütersloh.

24 vgl. HRK (2011): Statistische Daten zu Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2011/2011, S.7.

so dass der Workload ermittelt werden kann. Von den ersten Ergebnissen in diesem Projekt waren die Beteiligten überrascht: Es ergaben sich wöchentliche Arbeitszeiten von 23 Stunden, was deutlich unterhalb der Ansätze in den Workload-Kalkulationen der Bachelor- und Masterstudiengänge liegt.²⁵ Im Zusammenhang mit QUEST ist vor allem wichtig, dass die zeitliche Belastung nicht mit dem Studienergebnis korreliert, sogar eher umgekehrt eine niedrige zeitliche Belastung mit eher guten Studienergebnissen einhergeht. Dies verweist darauf, dass die Studierenden sich in Bezug auf methodische Fähigkeiten (z.B. Zeitmanagement) stark unterscheiden – ein weiteres studienrelevantes Diversitätskriterium, das auch in QUEST abbildbar ist.

4. Die Besonderheit des QUEST-Ansatzes

Die QUEST-Befragung erhebt persönliche Merkmale, Einstellung zum und Verhalten im Studium sowie die subjektive Wahrnehmung von Hochschulstrukturen. In dieser Kombination kann die Situation, in der sich die Studierenden an der Hochschule befinden, aus verschiedenen Perspektiven beschrieben werden: Dadurch können Zusammenhänge hergestellt und Ursachen für die identifizierten Phänomene analysiert werden.

Ein zentraler Mehrwert von QUEST liegt in dem erweiterten Verständnis von Vielfalt, das nicht nur auf Ebene der AGG-Kriterien angelegt ist, sondern auch psychometrische Parameter einbezieht, die sich auf die Situation im Studium beziehen. Dadurch kann Diversität losgelöst von AGG-Kategorien erfasst und in Hinsicht ihrer Studienrelevanz diskutiert werden. Zur Gestaltung von Maßnahmen können neue Ansatzpunkte gewonnen werden, die auch die Gefahr einer Stigmatisierung soziodemographischer Gruppen mindern. Gleichzeitig kommen an den QUEST-Faktoren orientierte Maßnahmen nicht nur einer Untergruppe, sondern allen Studierenden zugute, sodass eine stärkere Potenzialausschöpfung in der Breite möglich wird.

Kern des QUEST-Fragebogens sind die 74 psychometrischen Items, die auf zehn Faktoren ausgewertet werden. Das bedeutet, dass die Befragten um eine Einschätzung ihres eigenen Verhaltens oder ihrer Einstellung gebeten werden, diese Angaben jedoch über Kontrollitems abgesichert werden. Die Faktoren stellen dann den aggregierten Wert dar. Die psychometrischen Faktoren lassen sich unterscheiden als personenbezogene, akademische, soziale und Faktoren der Orientierung im Studium (vgl. Abbildung 6).

Indem psychometrische Faktoren verwendet werden, kann QUEST Ergebnisse vermeiden, die von sozialer Erwünschtheit im Antwortverhalten der Befragten verfälscht sind. Jenseits der soziodemographischen Vielfalt kann so die unmittelbar für den Studienerfolg relevante Diversität auf zehn für das Studium relevanten Faktoren abgebildet werden.

25 Siehe Rolf Schulmeister, Christiane Metzger (Hrsg.) (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie, Münster.

Abbildung 6: Die zehn QUEST-Faktoren



Eine weitere Besonderheit des QUEST-Ansatzes besteht darin, dass in dieser Befragung vergleichbare Informationen zu persönlichem Hintergrund und Einstellung zum Studium über die Studierenden mehrerer Hochschulen gesammelt werden. Solche Informationen liegen gewöhnlich nicht auf Hochschulebene vor: Dort werden z.B. über Zufriedenheitsbefragungen oder Lehrevaluationen Informationen über die Hochschule, nicht über die Studierenden gesammelt – und diese sind oft nicht vergleichbar mit den Ergebnissen von Befragungen anderer Hochschule. Hochschulübergreifende Befragungen, die Auskunft über die Studierenden geben können (wie der Studierendensurvey oder die Sozialerhebung), lassen dagegen gewöhnlich kaum Schlussfolgerungen auf die einzelne Hochschule zu. QUEST dagegen ermöglicht Auswertungen über die Gesamtheit der teilnehmenden Hochschulen ebenso wie auf Hochschul- oder sogar Fachbereichs-/Fakultätsebene.

Auswertungen werden jeweils nur für Gruppen von mindestens 20 Personen, gewöhnlich jedoch von mehr als 100 Personen, durchgeführt. Damit kann sichergestellt werden, dass Einzelpersonen nicht identifizierbar sind, darüber hinaus sind aber für eine Organisation wie die Hochschule ohnehin nur aggregierte Daten von Interesse. Da jedoch für die Teilnehmer(innen) auch ihr eigenes Ergebnis von Interesse sein kann, bietet QUEST jedem/jeder Teilnehmer(in) darüber hinaus die Möglichkeit, sich die eigenen Ergebnisse im Vergleich zur Gesamtbefragung widerspiegeln zu lassen – diese individuellen Ergebnisse werden nur dem/der Befragten persönlich, direkt im Anschluss an die Befragung, und auch nur auf Wunsch übermittelt.

Besonders erwähnenswert ist, dass sich anhand der QUEST-Befunde die Mehrheit der bestehenden Annahmen über einzelne Gruppen widerlegen lassen. So zeigt sich, dass bspw. weder ein niedriger sozio-demographischer Status noch ein Migrationshintergrund per se einen Negativfaktor für die Studienadaption darstellt (vgl. die entsprechenden Kapitel in diesem Bericht).²⁶ Allerdings erlauben zielgruppenspezifische Auswertungen die Identifikation der besonderen Bedingungen, unter denen sich soziometrische Merkmale negativ auf die Adaption auswirken. In Kombination mit schwachen sozialen Netzwerken, keinem extra-curricularen Engagement oder einer Einschrän-

26 In dieser Hinsicht unterscheiden sich die deutschen Hochschulen deutlich von Hochschulen im Ausland, was insbesondere auf die hohe Selektivität auf den Bildungsstufen zuvor zurückzuführen ist.

kung im Studium kann z.B. ein Migrationshintergrund zum Nachteil werden. Somit können einzelne Sub-Gruppen identifiziert werden, deren Studienerfolg möglicherweise gefährdet ist. Einzig bei den Studierenden mit (gesundheitlichen) Einschränkungen zeigen sich markant schlechtere Adaptionswerte als bei den Studierenden ohne Einschränkung im Studium. Dies ist ein besonders frappantes Beispiel dafür, dass Hochschulen unzureichend auf bestimmte Herausforderungen ihrer Studierenden eingestellt sind und dadurch wichtige Potenziale verschenken.²⁷

Zusätzlich zu dem neuartigen Diversitätsansatz und der Möglichkeit, verschiedene soziodemographische Gruppen hinsichtlich ihrer Adaptionsmuster zu untersuchen, stellt QUEST auch für das Qualitätsmanagement ein nützliches Instrument dar, mit dem bestimmte Studienformen und Studiengänge genauer beleuchtet werden können. Durch den Abgleich von strukturellen Merkmalen und psychometrischen Daten können systematisch bestehende Defizite in der Organisation und Durchführung einzelner Studienformate identifiziert und Ansatzpunkte zu deren Optimierung abgeleitet werden. Zugleich lassen sich aber auch positive Ansätze zur Integration von heterogenen Bildungsvoraussetzungen monitoren.

4.1 Repräsentativität, Reichweite und Grenzen der QUEST-Methode

Die vorliegenden Analysen beruhen auf einem Datensatz von fast 9.000 Studierenden, die im November 2010, sowie gut 16.000 Studierenden, die im Winter 2011 befragt wurden, also zusammen auf etwa 25.000 Datensätzen. Die Repräsentativität der erhobenen Daten wurde auf Ebene der Gesamtbefragung in soziometrischer Hinsicht geprüft und (weitgehend) bestätigt (vgl. dazu die Einzelberichte unten). Bei der Erstellung des Fragebogens wurde auf eine große Abstimmung mit der Sozialerhebung und möglichst identische Begriffsdefinitionen geachtet, um eine möglichst umfangreiche Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Datenabgleiche zwischen Sozialerhebung und QUEST zeigen eine hohe Übereinstimmung bei den sozio-demographischen Merkmalen, von der sich die Repräsentativität der Daten auf Ebene der Gesamtbefragung ableiten lässt. Auf Ebene einzelner Hochschulen ist dies jedoch, abhängig von der jeweiligen Rücklaufquote (zwischen 1 und 48%), nicht zwingend gegeben.

Durch den Einsatz psychometrischer Fragen kann sozial erwünschtes Antwortverhalten unterlaufen werden. Allerdings kann es kulturelle Prägungen geben, die systematisch zu anderem Antwortverhalten führen. Bekannt ist dies bei Skalen, die das Befinden erheben: Hier erreichen Frauen grundsätzlich niedrigere Werte als Männer. Dieses Phänomen zeigt sich auch in Bezug auf den QUEST-Faktor *Gemütsverfassung*. Auch dass ausländische Studierende niedrigere Gemütsverfassungswerte erreichen, könnte ein Effekt systematischer Verzerrung sein, ausgelöst durch die kulturelle Umstellung. Grundsätzlich gibt es zwei Interpretationsmöglichkeiten für solche systematischen Abweichungen und entsprechend auch zwei Arten, damit umzugehen: Zum einen kann die Interpretation lauten, dass die gewonnenen Daten eine andere Bedeutung haben: Ein Wert, der für die eine Gruppe bereits bedenklich wäre, ist für die andere normal. Dann könnte über sogenannte Ankerwerte eine Normierung vorgenommen werden. Für die Neurotizismus-Skala des NEO-FF-

27 Siehe hierzu auch die in eine ganz ähnliche Richtung weisenden Befunde einer aktuellen Untersuchung des DSW (2012): beeinträchtigt studieren. Sondererhebung zur Situation von Studierenden mit Behinderungen und chronischer Krankheit. Online unter http://www.studentenwerke.de/pdf/Beeintraechtigt_Studieren_01062012.pdf

Inventars liegt bspw. eine ‚Frauenskala‘ vor, die die Bedeutung der Werte auf die Skala der Männer übersetzt. Die Interpretation kann aber auch lauten, dass eine Gruppe zur Beantwortung der Frage andere (bessere oder schlechtere) Informationen heranziehen kann – und man in der Folge den Befund gerade nicht ‚umwerten‘ darf.

Die QUEST zugrundeliegenden Skalen beziehen sich auf Aspekte der Studiererfahrung, die für einen Verbleib im Studium zuträglich sind. Das bedeutet, mit steigendem QUEST-Wert steigt auch die Studienerfolgswahrscheinlichkeit. Derzeit ist ein Nachweis, dass der QUEST-Wert mit 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 Leistungsindikatoren, die im Rahmen der Befragung erhoben werden, korreliert:

- › mit der Abitur- bzw. Hochschulzugangsnote²⁸,
- › und mit der subjektiven Selbsteinschätzung der Schulleistung (erhoben als Korrektiv-Wert zur HZB-Note)²⁹,
- › mit der subjektiven Selbsteinschätzung der eigenen Studienerfolgswahrscheinlichkeit³⁰,
- › und mit der Zahl der Credit Points, korrigiert nach Semesterzahl³¹.

Aufgrund des innovativen Konzepts der studienrelevanten Diversität, die über psychometrische Parameter erfasst wird, lässt sich die Repräsentativität in psychometrischer Hinsicht hingegen nicht ermitteln: Es gibt schlicht keine Vergleichsdaten, die für einen Abgleich herangezogen werden könnten. Durch die Testung des Instruments sind allerdings Reliabilität und Validität der Messergebnisse bestätigt worden. Zudem lässt sich bei einer Befragung auf Basis eines relativ umfangreichen Online-Fragebogens, bei der die Teilnahme freiwillig ist, ein Effekt der Eigenselektion nicht ausschließen. Es ist daher möglich, dass Studierende mit erfolgreicherer Adaptionsmuster überproportional häufig an der Befragung teilgenommen haben. Da die soziodemographische Zusammensetzung der Befragten hiervon unberührt bleibt, gibt es jedoch keinen Grund anzunehmen, dass die Unterschiede zwischen einzelnen soziodemographischen Gruppen in der Realität stärker ausgeprägt sind, als sie sich in den QUEST-Daten zeigen.

28 Der Korrelationskoeffizient zwischen Abiturnote und dem QUEST-Gesamtwert beträgt 0,139 und ist signifikant auf 1%-Niveau.

29 Der Korrelationskoeffizient QUEST-Gesamtwert mit der Schulleistung beträgt 0,142 und ist signifikant auf dem 1%-Niveau.

30 Der Korrelationskoeffizient zwischen Einschätzung der Studienerfolgswahrscheinlichkeit und dem QUEST-Gesamtwert beträgt 0,435; die Korrelation mit der Zugehörigkeit zum gut, mittel oder weniger gut angepassten Drittel beträgt 0,366. Beide Werte sind signifikant auf dem 1%-Niveau.

31 Der Korrelationskoeffizient beträgt 0,161. Die Korrelation ist signifikant auf dem 1%-Niveau.

5. Überblick über den Gesamtbericht

Bei der Interpretation von statistischen Korrelationen taucht immer wieder die Frage auf, was zuerst da war: Die gute Adaptionssituation oder die gute Note? Die sportliche Betätigung oder die hohe soziale Integration? Zum Teil können diese Fragen für den Gesamtdatensatz mit Hilfe einer Regressionsanalyse beantwortet werden: Darüber können Wirkungszusammenhänge zwischen QUEST-Wert und bestimmten Merkmalen festgestellt werden (vgl. Kapitel A.2).

Das Projekt ‚Vielfalt als Chance‘ und somit auch das Befragungsinstrument QUEST folgt der Idee der Potenzialausschöpfung: Jede(r) Student(in) soll den jeweils bestmöglichen Studienerfolg erreichen. Dies muss sich an den Qualitätsvorstellungen der Hochschule orientieren, kann aber dennoch je nach Person etwas sehr Unterschiedliches bedeuten: Welche Ziele erreichbar scheinen, welche Meilensteine in welchen Zeiträumen erreicht werden und wie hoch der Beitrag ist, den die Hochschule dazu leisten muss und kann, wird sich je nach Person und Situation unterscheiden. Dies soll mit Hilfe der Studierendentypen (Kapitel A.3) beschrieben werden.

Die Studierendentypen zeigen bereits sehr deutlich, dass persönliche Merkmale der Studierenden keineswegs determinieren, wie diese sich im Studium verhalten. Die Auswertungen nach sozialen Gruppen (Thematische Berichte I, Kapitel B.1 - B.7) geben jedoch Hinweise darauf, unter welchen Umständen persönliche Merkmale die Adaptionssituation begünstigen bzw. welche zu einer ungünstigen Adaptionssituation und damit zu Nachteilen im Studium führen können. Eine wichtige Erkenntnis ist, dass Nachteile sich dann manifestieren, wenn eine Person mehrere von den Merkmalen aufweist, die an der Hochschule unterrepräsentiert sind. Gerade dies ist jedoch eine Herausforderung für die oft sehr spezialisierten Beratungsstrukturen der Hochschulen, die bislang kaum darauf ausgerichtet sind, die Studierenden ganzheitlich in den Blick zu nehmen.

Tabelle 1: Übersicht über die Kapitel des Berichtes

Abschnitte und Kapitel	Titel	Seite
A	Allgemeiner Überblick	
A1	Einführung und Übersicht	5
A2	Risiko- und Förderfaktoren in der Adaptionssituation	23
A3	Die QUEST-Studierendentypen	34
B	Thematische Berichte nach Merkmalen	
B1	Studierende mit Migrationshintergrund	72
B2	Frauen und Männer im Studium	93
B3	Studierende mit familiären Verpflichtungen	105
B4	Sozio-ökonomischer Hintergrund	122
B5	Studium, Arbeit und Beruf	137
B6	Studierende mit im Ausland erworbener Hochschulzugangsberechtigung	160
B7	Studierende mit Einschränkungen im Studium	168

Abschnitte und Kapitel	Titel	Seite
C	Thematische Berichte nach Strukturaspekten	
C1	Vergleich zwischen Studierenden an Fachhochschulen und an Universitäten	183
C2	Lehramt	196
C3	Fächer	213
D	Schlussfolgerungen	
D1	Herausforderung für Hochschulen	227
D2	Diversity Management ist Change Management!	237
D3	Politische Schlussfolgerungen	243

A2

Diversity Report

Risiko- und Förderfaktoren
in der Adaptionssituation

Risiko- und Förderfaktoren in der Adaptionssituation

Adaption an das Studium kann für Studierende eine große Anstrengung bedeuten: Sie müssen sich auf das Studium einlassen, die Anforderungen, die an sie gestellt werden, erkennen und erfüllen. Wie erfolgreich dieser Prozess gelingt, liegt aber nicht zuletzt daran, welche Möglichkeiten der Adaption die Hochschule zur Verfügung stellt: Was die Hochschulen den Studierenden an Adaptionmöglichkeiten bieten, sollte sich an den Bedürfnissen orientieren, mit denen die Studierenden in die Hochschule kommen, und es muss sich mit den sich wandelnden Bedürfnissen der Studierenden verändern und entwickeln.

Eine gute Studienadaption beruht auf verschiedenen Faktoren, die sowohl persönliche als auch akademische und soziale Anforderungen des Studiums beinhalten. Der QUEST-Fragebogen erhebt diese in Form einer Psychometrie, aus der sich zehn Faktoren ergeben (vgl. Tabelle 1). Die QUEST-Faktoren reflektieren zehn Dimensionen der Studiensituation, die für ein erfolgreiches Studium wichtig sind. Diese Dimensionen beziehen sich einerseits auf die Persönlichkeit der Studierenden (personenbezogene Faktoren) und ihre Einstellung zum Studium (akademische Faktoren), andererseits auf die soziale Situation im Studium (soziale Faktoren) und das Verhältnis zwischen Studierenden und Hochschule (Faktoren der Orientierung im Studium). Die QUEST-Faktoren gehen also deutlich über die reine Lernsituation hinaus und betrachten das Studium im Sinne der *student experience*, d.h. ganzheitlich aus der Perspektive der Studierenden: Welche Situation finde ich im Studium an der Hochschule vor und wie gelingt es mir, damit umzugehen? Ein hoher QUEST-Gesamtwert spiegelt also eine gute Adaptionssituation wider und bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit, das Studium erfolgreich abzuschließen, erhöht ist – und entsprechend steigt mit niedrigem QUEST-Wert das Risiko eines Studienabbruchs.

Tabelle 1: Die zehn QUEST-Faktoren und die Bedeutung hoher Werte

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

Derzeit ist ein Nachweis, dass der QUEST-Wert mit 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 Leistungsindikatoren, die im Rahmen der Befragung erhoben werden, korreliert:

- › mit der Abiturnote¹,
- › und mit der subjektiven Selbsteinschätzung der Schulleistung (erhoben als Korrektiv-Wert zur Abiturnote)²,
- › mit der subjektiven Selbsteinschätzung der eigenen Studienerfolgswahrscheinlichkeit³
- › und mit der Zahl der Credit Points, korrigiert nach Semesterzahl⁴.

Betrachtet man die QUEST-Faktoren und ihren Beitrag zum QUEST-Gesamtwert, so zeigt sich, dass 83% des Gesamtwerts durch drei Faktoren erklärt werden können: Die drei Faktoren *Erwartungen*, *Zielstrebigkeit* und *Identifikation mit der Hochschule* erklären die Varianz des QUEST-Gesamtwertes zu 83%. Das bedeutet, dass Orientierung (über *Erwartungen* und *Zielstrebigkeit*) sowie *Identifikation* für die Gesamtdaption eine höhere Bedeutung haben als personenbezogene Faktoren, akademische Faktoren und soziale Faktoren.

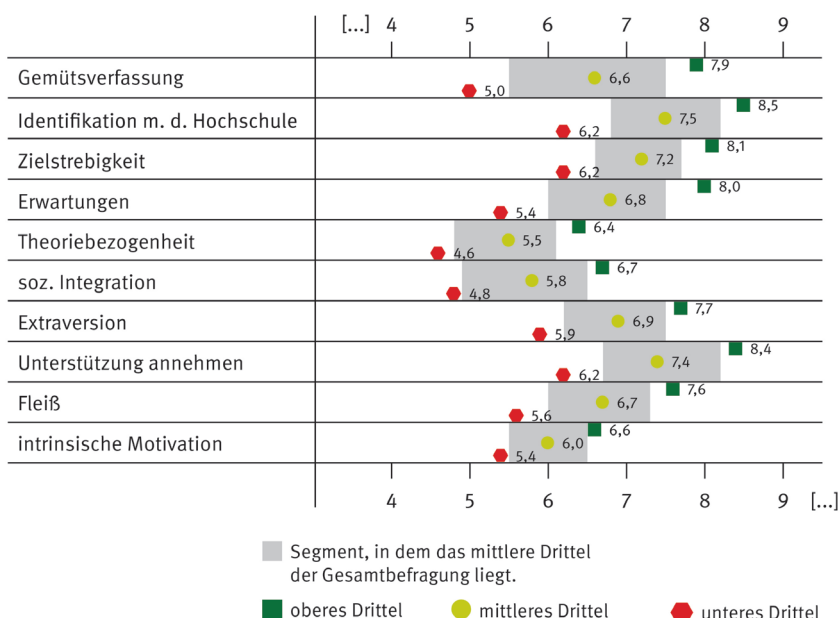
Im Vergleich zum Abschneiden in Bezug auf den QUEST-Wert können Kriterien identifiziert werden, die sich als Risiko- oder Förderfaktoren für die Adaptionssituation erweisen. Dazu wird die Gesamtheit der Befragten in Bezug auf ihren QUEST-Wert gedrittelt: Als „gute“ Adaption wird ein QUEST-Gesamtwert im oberen Drittel der Verteilung definiert ($>7,01$). Entsprechend liegt eine weniger gute Anpassung dann vor, wenn der QUEST-Gesamtwert im unteren Drittel der Verteilung ist ($<6,18$). Die Werte für die Drittelung auf den zehn QUEST-Faktoren sind in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2: Werte der QUEST-Faktoren in guten, mittleren und weniger guten Adaptionssituationen

QUEST - Faktoren	Adaptionssituation		
	oberes Drittel	mittleres Drittel	unteres Drittel
Gemütsverfassung	7,90	6,59	4,97
Identifikation mit HS	8,50	7,52	6,19
Zielstrebigkeit	8,10	7,19	6,18
Erwartungen	8,00	6,79	5,44
Theoriebezogenheit	6,37	5,46	4,56
Soziale Integration	6,67	5,82	4,77
Extraversion	7,73	6,85	5,87
Unterstützung annehmen	8,38	7,42	6,17
Fleiß	7,55	6,66	5,64
Intrinsische Motivation	6,61	6,00	5,38

- 1 Die Korrelation zwischen Abiturnote und dem QUEST-Gesamtwert ist signifikant auf 1%-Niveau (Korrelationskoeffizient = 0,139).
- 2 Die Korrelation QUEST-Gesamtwert mit der Schulleistung beträgt 0,142 und ist signifikant auf dem 1%-Niveau.
- 3 Die Korrelation zwischen Einschätzung der Studienerfolgswahrscheinlichkeit und dem QUEST-Gesamtwert beträgt 0,435 und die Korrelation mit der Zugehörigkeit zum gut, mittel oder weniger gut angepassten Drittel beträgt 0,366. Beide Werte sind signifikant auf dem 1%-Niveau.
- 4 Der Korrelationskoeffizient beträgt 0,161. Die Korrelation ist signifikant auf dem 1%-Niveau.

Abbildung 1: QUEST-Faktoren Drittel-Profile im Vergleich



Die QUEST-Befragung umfasst neben den psychometrischen Items eine große Anzahl von Variablen, die für die Adaption an das Studium eine Rolle spielen können. Manche dieser Variablen spielen für bestimmte Subgruppen (vgl. die entsprechenden Kapitel dieses Berichts) eine Rolle und wurden daher für eine umfassende statistische Analyse, eine multivariate Regressionsanalyse, genutzt

Ausgangspunkt der Regressionsanalyse sind all die Variablen (zusammengefasst zu vier Dimensionen, vgl. Abbildung 1), bei denen die Verteilung auf das obere, mittlere und untere Drittel des QUEST-Werts signifikant, d.h. überzufällig ist.⁵ Über eine multivariate Regression wurden dann schrittweise die zentralen Variablen identifiziert, die die Verteilung in das untere oder obere Drittel begünstigen: Dies sind die Aspekte, die hohes Erklärungspotential dafür besitzen, ob eine gute (Förderfaktoren) oder eine weniger gute (Risikofaktoren) Adaptionssituation vorliegt.

Abbildung 2: Die vier Dimensionen des statistischen Modells



5 Personen, die sich selbst keinem Geschlecht zuordnen möchten (N=159, 0,6% der Gesamtbefragung), wurden bei der Analyse nicht berücksichtigt.

Alle als signifikant ermittelten Variablen wurden schrittweise in sechs Modellen überprüft, in denen nach und nach die Variablen aus den vier Kategorien ergänzt wurden, bis im letzten Modell alle signifikanten Variablen enthalten waren. Die Ergebnisse dieses Regressionsmodells, das dann am besten die Adaptionssituation vorhersagt (Zugehörigkeit zum oberen und zum unteren Drittel nach QUEST-Wert), sind in der Tabelle im Anhang zu diesem Kapitel aufgeführt.⁶

1. Persönliche Merkmale

Zum individuellen Hintergrund der Studierenden gehören Variablen zur Herkunft, individuelle Eigenschaften sowie mögliche Beeinträchtigungen des Studierens. Diese Variablen allein erlauben die korrekte Klassifizierung von nur 38,1% der Fälle in guter Adaptionssituation (oberes Drittel) und 55,1% in weniger guter Adaptionssituation (unteres Drittel).

Einige Variablen, die den individuellen Hintergrund prägen, sind nicht im Modell vertreten, weil es sich erwiesen hat, dass sie nicht zur Erklärung der Adaptionssituation beitragen können. Dazu zählen Herkunft aus einem Haushalt, in dem bislang niemand studiert hat, eine niedrigere soziale Herkunft (operationalisiert über BaföG-Bezug) und das Maß an Religiosität. Ein Migrationshintergrund und nicht-deutsche Muttersprache zu haben, stellen nur in Modellen mit Variablen des individuellen- und Studienhintergrunds einen Risikofaktor dar. Bei Berücksichtigung der Studienspezifika verlieren diese Variablen ihre Erklärungskraft – das bedeutet, sie wirken sich zwar auf die Ausgangssituation der Studienanfänger(innen) aus, aber die spezifischen Studienbedingungen schlagen deutlicher durch als diese Voraussetzungen und erklären dann die Adaptionssituation besser als der anders-kulturelle Hintergrund.

Auch die Einbindung in die Pflege von pflegebedürftigen Angehörigen ist in den Modellen relevant, die nur den individuellen Hintergrund berücksichtigen. In diesen Modellen wirkt sich die Pflegetätigkeit negativ auf die Adaptionssituation aus. Sobald jedoch Variablen aus anderen Kategorien dem Modell hinzugefügt werden, ist die Pflegetätigkeit nicht mehr relevant. Auch hier sind dann die Ausgangsbedingungen für das Studium und die Studienspezifika aussagekräftiger für die Adaptionssituation als das Kriterium Einbindung in die Pflege von Angehörigen.

Zwei Variablen aus dem Kriterium *persönliche Merkmale* erweisen sich dagegen als Risikofaktor für die Adaptionssituation: Die sexuelle Orientierung und eine gesundheitliche Einschränkung oder Behinderung.

Eine bisexuelle Orientierung reduziert die Wahrscheinlichkeit einer guten Adaptionssituation ebenso wie eine homosexuelle Orientierung: Für homosexuelle Studierende besteht eine um 45% erhöhte Wahrscheinlichkeit einer ungünstigen Adaptionssituation.

Das größte Risiko für eine gelungene Adaptionssituation besteht jedoch durch eine Erkrankung oder körperliche Behinderung, wobei eine psychische Erkrankung⁷ als besonders schwerwiegend hervorzuheben ist: Die Wahrscheinlichkeit einer ungünstigen Adaptionssituation erhöht sich für diese Studierende um mehr als das Vierfache, eine chronische Erkrankung immerhin noch um das Zweifache im Vergleich zu Studierenden ohne solche Belastungen.

6 Das Regressionsmodell sagt 60,4% der Zugehörigkeit zur ungünstigen Adaptionssituation (unteres Drittel) und 62,5% der Zugehörigkeit zur günstigen Adaptionssituation (oberes Drittel) korrekt vorher. Nagelkerkes R-Quadrat beträgt 0,255.

7 Der QUEST-Fragebogen fragt nach „diagnostizierten“ psychischen Erkrankungen, um Vermischungen mit Stress-Empfinden oder vorübergehenden Belastungen auszuschließen.

Auch weiblich zu sein, erschwert auf gewisse Weise die Adaptionssituation: Frauen finden sich etwas häufiger in einer ungünstigen Adaptionssituation wieder. Dies ist allerdings insbesondere darauf zurückzuführen, dass Frauen auf dem Faktor *Gemütsverfassung* niedrigere Werte erzielen als Männer. Dieser Befund ist aus anderen Zusammenhängen ebenfalls bekannt⁸: Frauen erreichen auf Skalen der Gemütsverfassung, Ängstlichkeit oder des Wohlbefindens systematisch niedrigere Werte als Männer. Insofern ist für diesen Fall, die Unterscheidung zwischen Männern und Frauen unter Einbeziehung des Faktors *Gemütsverfassung*, die Prognosekraft des QUEST-Gesamtwerts für den Studienerfolg eingeschränkt, da die Frauen laut offizieller Statistik trotz dieser höheren Belastung ihr Studium eher beenden als Männer (vgl. hierzu ausführlich Kapitel B.2 der thematischen Berichte).

Es zeigt sich, dass es ein persönliches Merkmal gibt, das die Adaptionssituation positiv beeinflussen kann, und das ist die Verantwortung für ein Kind: Dies verbessert die Wahrscheinlichkeit einer guten Adaptionssituation um fast 60% – allerdings nur unter der Voraussetzung, dass ein(e) Partner(in) da ist und unterstützt (vgl. Kapitel B.3 der thematischen Berichte).

2. Ausgangsbedingungen des Studiums

Diese Dimension umfasst Variablen wie die Einschätzung der eigenen Schulleistung sowie Motive, die zur Aufnahme des Studiums führten oder auch ein bereits abgeschlossenes Studium. Werden diese Variablen bei der Analyse ergänzt, erhöht sich die Vorhersagekraft des Modells für die günstige Adaptionssituation (oberes Drittel) auf 57% und für die ungünstige Adaptionssituation (unteres Drittel) auf 59,5%.

Während die Abiturnote kaum eine eindeutige Auswirkung im Regressionsmodell aufweist⁹, zeigt sich für die subjektive Einschätzung der eigenen Schulleistung ein signifikanter Zusammenhang: Sich selbst als zum besseren Drittel eines Jahrgangs einzuschätzen erhöht die Wahrscheinlichkeit einer günstigen Adaptionssituation deutlich.

Während eine abgeschlossene Berufsausbildung wider Erwarten die Adaptionssituation nicht beeinflusst, findet sich für ein bereits abgeschlossenes Studium ein sehr starker positiver Effekt: Die Wahrscheinlichkeit einer günstigen Adaptionssituation erhöht sich um fast 30% und im gleichen Maße sinkt die Wahrscheinlichkeit einer ungünstigen Situation.

Als sehr wirksam erweisen sich die Studienwahlmotive, die die Befragten als ausschlaggebend für ihre Studienentscheidung angeben. Dabei konnten sie zwischen zehn möglichen Motiven wählen. Drei dieser zehn Studienmotive erweisen sich als Förderfaktoren, während zwei andere sich als deutliche Risikofaktoren herausstellen.

Positiv wirkt sich insbesondere der Wunsch, *forschend zu lernen*, aus. Dieses Motiv der Studienwahl erhöht die Wahrscheinlichkeit einer günstigen Adaptionssituation um 46%. Das Motiv der *persönlichen Entfaltung* und das Kriterium, eigenen *Interessen und Begabungen* gefolgt zu sein, erhöhen die Chancen der positiven Adaptionssituation um jeweils etwa 35%.

8 So gibt es bspw. für das NEO-Fünf Faktoren Inventar („Big Five“) die Möglichkeit, die Neurotizismus-Skala für die Frauen auf einer gesonderten Skala abzubilden, um die systematischen Unterschiede zwischen Männern und Frauen in dieser Hinsicht zu normalisieren.

9 So erhöht eine sehr gute Abiturnote zwar die Chance zum gut angepassten Drittel zu zählen um den Faktor 1,5, gute und befriedigende Abiturnoten wirken aber gleichzeitig in beide Richtungen. Die Selbsteinschätzung der Schulleistung bietet also einen höheren Erklärungswert als die Abiturnote.

Ein negativen Einfluss auf die Adaptionssituation hat dagegen das Studienwahlmotiv *auf den Rat anderer hin* ins Studium gegangen zu sein (Risiko einer ungünstigen Adaptionssituation: +28%). Als absoluter Risikofaktor erweist sich allerdings, das Studium aufgrund *mangelnder Alternativen* begonnen zu haben. Dies steigert die Wahrscheinlichkeit einer ungünstigen Adaptionssituation sogar um 260%. Nur knapp 5% derjenigen in einer günstigen Adaptionssituation geben dieses Motiv an, dagegen aber 23% in einer ungünstigen Adaptionssituation.

Das Studienwahlmotiv *mangelnde Alternativen* geben insgesamt 13,3% der Befragten an. Diese weisen im Durchschnitt eine schlechtere Abiturnote auf (Unterschied: 0,2), schätzen ihre Studierfolgswahrscheinlichkeit deutlich geringer ein (Unterschied: 8,2 Prozentpunkte) und weisen auch einen deutlich niedrigeren QUEST-Gesamtwert auf (Unterschied: 0,77). Frauen geben dieses Motiv deutlich öfter an als Männer, und die Studierenden mit diesem Motiv studieren etwas häufiger an einer Universität als die Studierenden ohne dieses Motiv. Zugleich studieren sie häufiger nicht an ihrer Wunschhochschule. In einigen Fächern – insbesondere in den Sprach- und Kulturwissenschaften, aber auch in Kunst/Kunstwissenschaften, Sport, Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften – tritt dieses Studienwahlmotiv überproportional auf. Deutlich überproportional geben Studierende mit gesundheitlichen Einschränkungen dieses Studienwahlmotiv an.

Auffällig ist, dass der Anteil derer, die aufgrund fehlender Alternative studieren, mit steigendem Semester kaum abnimmt. Scheinbar eröffnen sich ihnen auch bei fortgesetztem Studium keine anderen Alternativen, während sie zugleich die Wahrscheinlichkeit, ihr Studium erfolgreich abzuschließen, als weitaus geringer einschätzen als die anderen Studierenden.

Die Ergebnisse verweisen darauf, dass von Seiten der Hochschulen offenbar erwartet wird, dass die Entscheidung für ein Studium eine bewusste und gezielte ist. Tatsächlich findet man den umgekehrten Effekt bei der Betrachtung derjenigen, die an ihrer Wunschhochschule studieren: Dieser Aspekt erweist sich als Förderfaktor (s. u. Studienspezifika).

Es zeigt sich, dass ein Studium wegen mangelnder Alternativen langfristige, negative Folgen hat: Offenbar ist ein Hineinwachsen in die Studiensituation, eine nachträgliche, bewusste Entscheidung für das Studium, schwierig. Möglicherweise ist dafür im weiteren Studienverlauf zu wenig Raum. Die ungünstige Adaptionssituation, die mit diesem Studienwahlmotiv einhergeht, könnte aber – gerade in der Studienanfangsphase – von Seiten der Hochschulen stärker aufgegriffen werden, um die negativen Effekte abzuschwächen und den Studierenden ein besseres ‚Ankommen‘ an der Hochschule zu ermöglichen. Möglicherweise könnten Hochschulen auch zum Nachholen des Prozesses einer Klärung der eigenen Motive und Interessen gezielt beitragen.

3. Studienspezifika

Zu den Variablen dieser Kategorie zählen u.a. die Fachbereiche, die Anzahl der Semester und die Rolle der Erwerbstätigkeit neben dem Studium. Werden diese Variablen im Modell ergänzt, erhöht sich der Anteil der korrekten Klassifizierung einer guten Adaptionssituation auf 62,8%, die weniger gute Adaptionssituation wird zu 58,2% korrekt klassifiziert.

Wie oben bereits erwähnt, wird die Adaptionssituation davon begünstigt, wenn die Studierenden an ihrer Wunschhochschule studieren: Dies erhöht die Chance auf eine gute Adaptionssituation um das 1,4-fache. Zugleich kann die Entfernung der Hochschule vom Hochschulort – was auch ein

Hinweis auf eine bewusste Entscheidung (für eine Hochschule in größerer Entfernung) oder auch weniger bewusste Entscheidung (für die Hochschule vor Ort) sein kann – nicht zur Erklärung der Adaptionssituation beitragen.

Als ein weiterer Förderfaktor erweist es sich, an einer Fachhochschule zu studieren: Das Risiko einer ungünstigen Adaptionssituation verringert sich fast um die Hälfte, während sich im Gegenzug die Chance einer günstigen Adaptionssituation um etwa ein Drittel erhöht.

Auch das Studienfach beeinflusst die Adaptionssituation: Als Förderfaktor erweist sich insbesondere ein Studium der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (die Chancen einer günstigen Adaption erhöhen sich um etwa ein Drittel).

Als ein deutlicher Risikofaktor kann ein Lehramtsstudium gelten: Es erhöht das Risiko einer ungünstigen Adaptionssituation um 50% im Vergleich zu Studierenden in anderen Studiengängen. Andere Besonderheiten der Studiengänge (z.B. Duales Studium, Zweifächer) haben keinen Einfluss auf die Adaptionssituation. Auch der angestrebte Abschluss ist im Modell nicht enthalten, weil er nicht zur Erklärung der Adaptionssituation beiträgt.

Wie zu erwarten war, verändert sich die Adaptionssituation im Studienverlauf. Studierende in den ersten Semestern weisen eine gute *Gemütsverfassung* sowie eine hohe *Identifikation mit der Hochschule* auf – zwei der drei QUEST-Faktoren, die stark zum QUEST-Gesamtwert beitragen (s.o.). Mit höherem Semester wird die Adaptionssituation etwas ungünstiger. Besonders stark ist das im 12. oder höherem Semester zu sehen: Hier ist das Risiko einer ungünstigen Adaptionssituation um 70% höher als bei Studierenden im ersten oder zweiten Semester. Dieser Effekt könnte durch die heute stark empfundene Bedeutung der Einhaltung der Regelstudienzeit noch verstärkt werden. Allerdings zeigen die QUEST-Daten auch, dass bspw. Studierende mit Erkrankungen (vgl. das Kapitel B.7 in diesem Bericht) in den höheren Semestern überproportional vertreten sind. In diesen Fällen kann eine Verlängerung des Studiums über die Regelstudienzeit hinaus sogar als Mittel zur Erreichung eines erfolgreichen Studienabschlusses angesehen werden. Es erscheint also bedenkenswert, ob die Steuerung der Hochschulen über die Regelstudienzeit – eingeführt als Mittel gegen das ‚Langzeitstudium‘ – mittlerweile nicht eher kontraproduktiv ist.

Die Daten zeigen darüber hinaus, dass es zunächst kein Risiko für die Studienadaption darstellt, neben dem Studium zu Jobben. Wenn die Arbeit einen gewissen Bezug zum Studium und/oder dem angestrebten Beruf aufweist, verbessern sich sogar die Chancen einer günstigen Adaptionssituation. Ein Risiko besteht nur dann, wenn der Job keinen Bezug zum Studium hat und einen Umfang von mehr als 19 Stunden pro Woche aufweist.

4. Soziale Ressourcen

Variablen wie z.B. kulturelle und sportliche Freizeitaktivitäten und Intensität der Kontakte zum früheren sozialen Umfeld gehören dieser Kategorie an. Fügt man diese Variablen dem Erklärungsmodell hinzu, erhöht sich dessen Vorhersagekraft für die ungünstige Adaptionssituation (unteres Drittel) auf 60,4% und für die günstige Adaptionssituation (oberes Drittel) auf 62,5%.

Ein guter Kontakt zum früheren sozialen Umfeld der Schulzeit erweist sich als Förderfaktor: Das Risiko einer ungünstigen Adaptionssituation halbiert sich.

Noch stärker ist der Effekt durch extracurriculare Aktivitäten: Allein sportliche Aktivitäten verbessert die Chancen auf eine günstige Adaptionssituation um die Hälfte – insbesondere dann, wenn sie an der Hochschule selbst stattfinden, aber auch sportliche Aktivitäten außerhalb der Hochschule begünstigen die Adaptionssituation im Studium. Auch künstlerische oder kulturelle Aktivitäten neben dem Studium wirken positiv auf die Adaptionssituation und dieser Effekt verstärkt sich noch, wenn sowohl sportliche als auch künstlerisch-kulturelle Aktivitäten vorliegen. Es zeigt sich, dass es besonders günstig ist, wenn diese Aktivitäten an der Hochschule stattfinden. Dagegen können politisches und ehrenamtliches Engagement innerhalb oder außerhalb der Hochschule nicht zur Erklärung der Adaptionssituation beitragen und sind daher nicht im Modell vertreten.

Aktivitäten neben dem Studium und enge Kontakte zum alten sozialen Umfeld lenken also durchaus nicht vom Studium ab, sondern gehen mit positiven Effekten für das Studium einher. Die Analyse zeigt darüber hinaus sogar, dass soziale Ressourcen einige der bereits identifizierten Risikofaktoren abschwächen können. Beispielsweise verringert sich für Studierende mit psychischer Erkrankung, wenn sie neben dem Studium sportlich oder künstlerisch/kulturell aktiv sind, das Risiko einer ungünstigen Adaptionssituation um das 3,4-fache im Vergleich zu Studierenden ohne psychische Erkrankung. Liegen keine solche Aktivitäten vor, ist dieses Risiko jedoch sogar um das 4,1-fache erhöht.

Anhang

In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse des logistischen Regressionsmodells, das am besten die Adaptionssituation (Zugehörigkeit zum unteren/oberen Drittel) der Studierenden vorhersagt, aufgeführt. Dieses Regressionsmodell sagt 60,4% der Zugehörigkeit zur ungünstigen Adaptionssituation (unteres Drittel) und 62,5% der Zugehörigkeit zur günstigen Adaptionssituation (oberes Drittel) korrekt vorher. Nagelkerkes R-Quadrat beträgt 0,255. Tabelle 3 zeigt die prozentualen Anteile der Befragten mit den entsprechenden Eigenschaften für das weniger gut und gut angepasste Drittel. Angegeben sind zudem die sogenannten Odds Ratios (der exponierte Regressionskoeffizient $\text{Exp}(B)$) und das Signifikanzniveau. Die Odds Ratio-Werte geben darüber Auskunft, wie die Variablen die Chance, zum weniger gut bzw. gut angepassten Drittel zu gehören, erhöhen bzw. verringern.¹⁰

10 Odds Ratio > 1 : Die Chance, zum jeweiligen Drittel zu gehören, *steigt*; Odds Ratio < 1 : die Chance, zum jeweiligen Drittel zu gehören, *sinkt*; OR=1: die Chance bleibt gleich/verändert sich durch diese Variable nicht.

Tabelle 3: Relevante soziodemographische Variablen

Variablen	weniger gute Adaptionssituation (unteres Drittel)		gute Adaptionssituation (oberes Drittel)	
	% der Befragten in dieser Gruppe	Odds Ratio ¹	% der Befragten in dieser Gruppe	Odds Ratio ¹
Persönliche Merkmale				
männlich	38,70%	0,799*	46,20%	1,145**
weiblich	61,30%	1	53,80%	1
homosexuell	3,10%	1,451	2,70%	1,012
bisexuell	4,70%	1,069	2,70%	0,583**
heterosexuell	92,10%	1	94,50%	1
chronische körperliche Einschränkung	3,20%	2,04***	1,20%	0,67
psychische Einschränkung	5,90%	4,659***	0,80%	0,36*
andere Einschränkung	5,50%	1,402**	2,00%	0,403***
keine Einschränkungen	85,40%	1	96,00%	1
Verantwortung für Kindererziehung	4,50%	0,811	5,90%	1,598*
Wohnsituation:				
nach wie vor bei Eltern	23,40%	1,077	17,50%	0,807
ausgezogen, aber noch Zimmer bei Eltern	31,60%	1,103	31,50%	0,891
ausgezogen	44,90%	1	50,90%	1
Ausgangsbedingungen des Studiums				
bereits abgeschlossenes Studium	9,20%	0,765*	18,50%	1,292*
gehörte zum oberen Drittel des Abi Jahrgangs	42,30%	0,712**	58,10%	1,431**
gehörte zum Durchschnitt des Abi Jahrgangs	48,30%	0,860	36,70%	0,987
gehörte zum unteren Drittel des Abi Jahrgangs	9,40%	1	5,20%	1
Abiturnote:				
sehr gut (1,0 - 1,5)	11,4%	0,941	20,2%	1,524
gut (1,6 - 2,5)	52,4%	1,047	53,5%	1,488
befriedigend (2,6 - 3,5)	34,8%	1,053	25,8%	1,994
ausreichend (3,6 - 4,0)	1,3%	1	0,5%	1
Studienmotive (Mehrfachnennung):				
Interessen und Begabung genannt	80,50%	0,624***	93,70%	1,364*
persönliche Entfaltung genannt	33,10%	0,715***	53,00%	1,35***
Anregung anderer genannt	15,10%	1,284*	8,60%	0,882
gesicherte Berufsposition genannt	43,00%	0,928	37,30%	0,838*
fehlende Alternative genannt	23,30%	2,61***	4,70%	0,514***
forschend lernen genannt	11,80%	0,592***	25,60%	1,455***
Studienspezifika				
Hochschulwahl:				
wollte genau an diese HS	58,70%	0,670***	74,9%	1,414*
wollte ursprünglich an andere HS	22,50%	0,906	12,9%	0,963
von einer anderen HS hierher gewechselt	5,90%	1,098	4,5%	1,465**

FH-Studium	17,40%	0,565***	27,80%	1,371***
Fachbereiche:				
Sprach- und Kulturwiss.	14,00%	0,855	11,60%	1,047
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwiss.	19,80%	0,838	22,90%	1,365**
Kunst, Kunstwiss.	0,60%	0,624	0,50%	0,728
Pädagogik	6,60%	0,722	4,80%	0,736
Sport	1,50%	0,709	1,90%	1,017
Mathematik, Naturwiss.	17,80%	1,164	16,40%	0,991
Ingenieurwiss.	27,40%	1,119	28,30%	0,950
Humanmedizin/Gesundheitswiss.	4,20%	0,815	6,40%	1,321
sonstige Fächer und ungeklärt	1,20%	1,319	1,20%	1,245
Agrar-, Forst- und Ernährungswiss.	6,90%	0,555	6,10%	0,58
Lehramtsstudium	15,70%	1,497***	10,50%	1,185
Semester:				
1.-2. Semester	32,30%	1	34,80%	1
3.-4. Semester	24,30%	1,229**	24,10%	0,72***
5.-7. Semester	28,60%	1,354***	27,40%	0,787*
8.-11. Semester	10,20%	1,098	11,00%	0,775**
12. Semester und höher	4,50%	1,703*	2,70%	0,729
Jobben:				
studiennah-wenig (<19h)	10,10%	0,586***	18,60%	1,167
studiennah-viel (>19h)	16,10%	0,853	25,80%	1,319*
studienfern-wenig (<19h)	22,00%	0,914	18,70%	0,906
studienfern-viel (>19h)	26,80%	0,003	15,10%	0,813**
kein Job				
Soziale Ressourcen				
Freizeitaktivitäten:				
Kunst+Sport an HS	8,80%	0,463***	17,80%	1,734***
nur Sport an HS	12,10%	0,572***	17,20%	1,526***
nur Kunst an HS	2,80%	0,497***	3,80%	1,34
Kunst+Sport, aber nicht an HS	13,70%	0,717*	14,80%	1,222
nur Sport, nicht an HS	25,60%	0,677***	24,10%	1,193
nur Kunst, nicht an HS	11,50%	0,72*	8,10%	0,991
keine Aktivitäten	25,60%	1	14,20%	1
Kontakt zum sozialen Umfeld der Schulzeit:				
ja	32,90%	0,496***	41,60%	1,097
eher ja	31,50%	0,535***	30,80%	0,892
nein	7,60%	1	5,20%	1
eher nein	28,00%	0,638*	22,40%	0,83

Anmerkung:

1: Unterschied der Chance, zum jeweiligen Drittel zu gehören, im Vergleich zur Referenzkategorie (=1)

***signifikant auf 1%; ** signifikant auf 5%; *signifikant auf 10%.

A3

Diversity Report

Die QUEST-Studierendentypen

Die folgende Auswertung der QUEST-Daten aus 2010 und 2011 beruht zunächst auf dem psychometrischen Teil der Befragung: Die psychometrischen Items werden zunächst über eine Faktorenanalyse gruppiert (vgl. Abbildung 1). Eine Clusteranalyse der zehn Faktorenwerte ergibt acht Gruppen von Befragten, die in der Art, wie sie auf den Faktoren reagieren, hohe Ähnlichkeit untereinander aufweisen und sich zugleich von den anderen Gruppen signifikant unterscheiden. Die QUEST-Studierendentypen bilden also acht verschiedene Arten ab, wie Studierende mit der Adaptionssituation im Studium zurechtkommen. Diese Adaptionssituation ist sowohl von Eigenschaften der Studierenden, als auch Merkmalen der Hochschule sowie der Passgenauigkeit zwischen beiden geprägt.

Tabelle 1: Die zehn QUEST-Faktoren

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

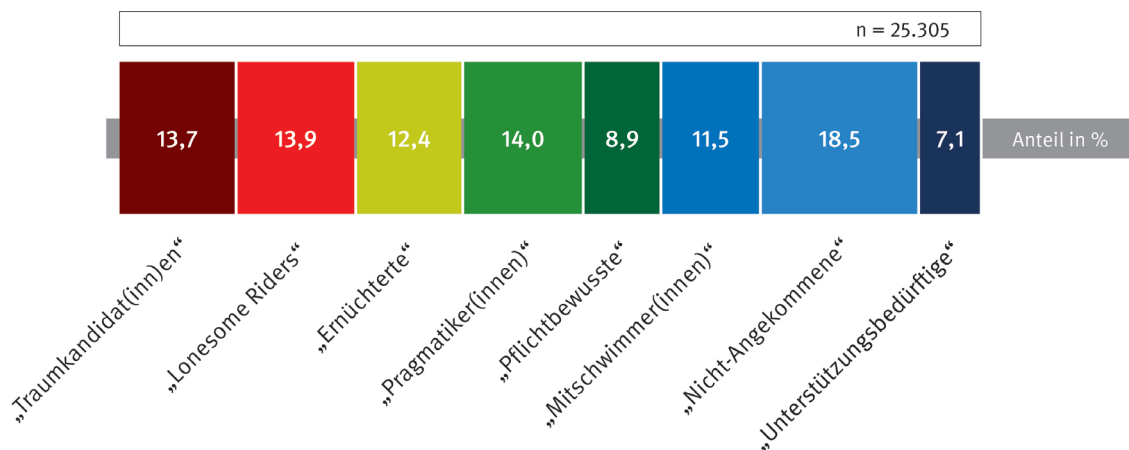
Die Studierenden, deren Daten für die Gruppenbildung genutzt wurden, unterscheiden sich individuell selbstverständlich stark voneinander, und die Zuordnung von Einzelpersonen zu diesen Clustern würde der Individualität der Person nie gerecht werden. Ziel dieser Auswertung ist es auch nicht, Informationen über Einzelpersonen zu gewinnen, sondern ein neues Bild der Studierendenschaft zu entwerfen, das den Akteur(inn)en in den Hochschulen Anknüpfungspunkte dafür liefert, wie sich die Adaptionssituationen an den Hochschulen so verändern – genauer gesagt, vervielfältigen – lassen, dass es auch ‚untypischen‘ Studierenden mit unerwarteten Eigenschaften gut gelingt, im Studium anzukommen und die Studienanforderungen bestmöglich zu bewältigen. Es ist wichtig zu beachten, dass die Studierendentypen ein Ergebnis der Adaptionssituation insgesamt – also insbesondere auch der Strukturen, Angebote und Erwartungen der Hochschule – sind und sich in keinem Fall allein auf Eigenschaften der Studierenden zurückführen lassen. Die Studierendentypen spiegeln also eine Reaktion von Studierenden auf Bedingungen an Hochschulen: Merkmale der

Studierenden determinieren nicht deren Fähigkeit zur Adaption an das Studium, es zeigt sich aber, dass die Hochschulen zum Teil noch nicht gut mit bestimmten Eigenschaften umgehen können, was zu einer ungünstigen Adaptionssituation führt (vgl. dazu auch Kapitel A.2).

Die QUEST-Studierentypen – und insbesondere ihre Bezeichnungen – sind daher als empirisch basierte, aber zugespitzte Beschreibungen der Situationen zu sehen, in der sich unterschiedliche Studierende wiederfinden können. Dabei geht es nicht darum, ‚Fehler‘ der Hochschulen oder ‚Fehler‘ der Studierenden herauszustellen, sondern darum, neue Möglichkeiten zu identifizieren, wie die wechselseitige Adaption zwischen Hochschule und Studierenden verbessert werden kann. Dies kann über Maßnahmen erfolgen, die sich an bestimmte Gruppen richten und sehr spezifische Bedürfnisse erfüllen. Andere wiederum sind dann am wirkungsvollsten, wenn sie allen Studierenden, nicht nur bestimmten Gruppen, angeboten werden, so dass auch alle davon profitieren können. Die Hochschule muss nur sehr genau beobachten, dass die Angebote tatsächlich auch solche Studierenden erreichen, die in besonderem Maße davon profitieren können. Hinweise dazu finden sich in den folgenden Beschreibungen.

Alle Studierentypen kommen an allen Hochschulen vor. Hochschulen können ‚ungewünschte‘ Studierentypen auch nicht durch Selektion los werden, sondern sie produzieren sie selbst, indem sie die Adaptionssituation in günstiger oder weniger günstiger Weise mitgestalten. Durch die Veränderung dieser Bedingungen kann sich die Verteilung der Studierentypen an einer Hochschule verändern.

Abbildung 2: Die Verteilung der Studierentypen in der Gesamtbefragung



Die QUEST-Studierentypen ermöglichen die Beschreibung studienrelevanter Diversität, in dem sie die Studierendenschaft jenseits von persönlichen Merkmalen (wie Alter, Geschlecht oder Migrationshintergrund) beschreiben und die unterschiedlichen Qualitäten beleuchten, die die Ad-

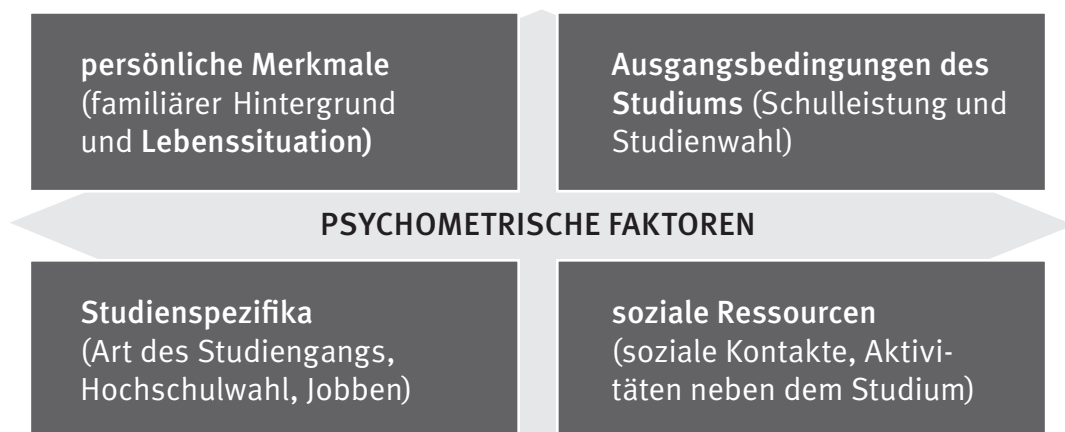
1 Wenn nicht anders angegeben, erreichen die signifikanten Werte $\alpha = 0.01$, sind also auf einem Niveau von einem Prozent signifikant. Signifikanzen weisen darauf hin, dass eine Korrelation (beispielsweise die Verteilung eines Merkmals über mehrere Gruppen) überzufällig ist; wenn $\alpha = 0.01$, so ist die Wahrscheinlichkeit eines Zufalls ein Prozent.

ptionssituation im Studium haben kann. Die mit Hilfe der Clusteranalyse identifizierten Gruppen können dann in einem nächsten Schritt in Bezug auf weitere Informationen, die mit QUEST erhoben werden, in Bezug auf vier Dimensionen näher beschrieben werden:

- › persönliche Merkmale: familiärer Hintergrund und Lebenssituation,
- › Ausgangsbedingungen des Studiums: Schulleistung, Studienwahl
- › Studienspezifika: Art des Studiengangs, Hochschulwahl, Jobben, Angebote der Hochschule, Teamarbeit
- › soziale Ressourcen: soziale Kontakte, Aktivitäten neben dem Studium, Internationalität und Interkulturalität

Einbezogen werden nur die Items, für die sich signifikante¹ Unterschiede bei den Studierendotypen ergeben.

Abbildung 3: Dimensionen der Beschreibung der Studierendotypen



Die folgende Tabelle weist einige allgemein kennzeichnende Werte der Studierendotypen, jeweils mit Standardabweichung (SD²) und in Relation zur mittleren subjektiven Studienerfolgswahrscheinlichkeit³ aus. Insgesamt konnten rund 25.500 Fälle aus den beiden Befragungsrounden 2010 und 2011 ausgewertet werden.

- 2 SD = Standardabweichung, bezeichnet den Korridor, in dem sich zwei Drittel der jeweiligen Gruppe bewegen. Dieser Korridor umfasst also den Durchschnittswert +/- der Standardabweichung.
- 3 Die Befragten wurden gebeten, auf einer Skala von 0-100% einzuschätzen, wie wahrscheinlich aus ihrer Sicht ihr erfolgreicher Studienabschluss ist. Naturgemäß nutzten die Befragten bei der Beantwortung besonders das obere Viertel der Skala (eine subjektive Wahrscheinlichkeit unter 75% legt bereits eine erhebliche Verunsicherung in Bezug auf einen erfolgreichen Studienabschluss nahe).

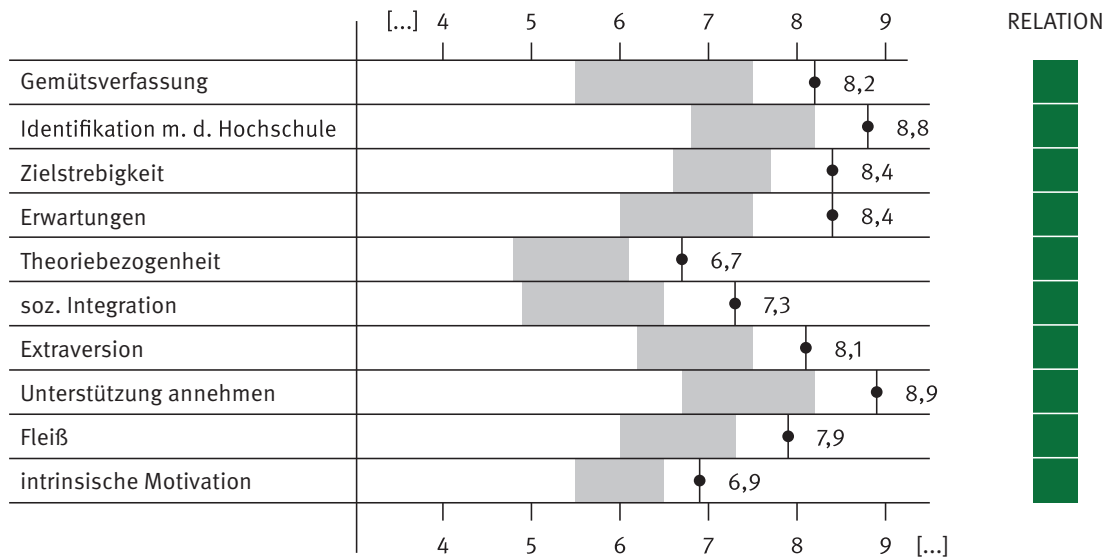
Tabelle 1: Die Studierendentypen und einige zentrale Merkmale⁴ (alle signifikant)

	Frauen-Anteil	Alter		HZB-Note		subj. Studien- erfolgswahrscheinlichkeit		QUEST-Gesamtwert	
	%	MW	SD ¹	MW	SD ¹	MW	SD ¹	MW	SD ¹
Die Traumkandidat(inn)en	53,7	23,7	5,13	1,97	0,7308	96,01	9,16	7,93	0,37
Die Lonesome Riders	53,1	24,57	6,02	2,03	0,741	92,83	13,34	7,13	0,37
Die Pragmatiker(innen)	51,9	22,97	3,31	2,13	0,7372	91,28	13,38	6,93	0,34
Die Ernüchterten	69,4	23,21	4,24	2,08	0,7575	89,34	14,63	6,72	0,37
Die Mitschwimmer(innen)	48,2	22,84	3,94	2,2	0,7453	84,67	16,89	6,1	0,37
Die Pflichtbewussten	64,2	24,39	5,15	2,09	0,7871	84,72	18,56	5,88	0,44
Die Nicht-Angekommenen	63,2	23,45	4,36	2,16	0,7645	81,08	21,57	5,74	0,46
Die Unterstützungsbedürftigen	56,9	23,89	4,71	2,25	0,8062	65,91	27,42	4,49	0,59
Gesamt	57,5	23,59	4,69	2,11	0,7592	86,87	18,67	6,49	0,99

Die Ergebnisse der Psychometrie werden in den folgenden Abschnitten jeweils in einer Grafik dargestellt: Die Faktoren sind in einzelnen Zeilen aufgeführt. In jeder Zeile ist der Durchschnittswert des jeweiligen Studierendentyps markiert. Der graue Streifen markiert jeweils den Bereich, auf den das mittlere Drittel aller Befragten entfallen ist. In der Spalte ‚Relation‘ wird angezeigt, ob der Durchschnittswert des jeweiligen Studierendentyps oberhalb (grün), unterhalb (rot) oder im mittleren Segment (gelb) liegt. Auch diese Farbgebung ist zunächst nicht als Wertung zu betrachten, wie jeweils im Text erläutert wird.

4 Hier und im Folgenden werden die Farben rot, gelb und grün zur Markierung von niedrigen, mittleren und hohen Werten (im Vergleich zum Mittelwert) genutzt. Damit geht zunächst keine Wertung einher: Ob hohe oder niedrige Werte als vorteilhaft angesehen werden, hängt zum einen von der jeweiligen Variablen ab und kann zudem nur im jeweiligen Kontext entschieden werden.

Die „Traumkandidat(inn)en“



Segment, in dem das mittlere Drittel der Gesamtbefragung liegt.

Der QUEST-Gesamtwert der „Traumkandidat(inn)en“ liegt bei 7,93 und dieser Studierendentyp weist für alle Faktoren eine deutlich positive Abweichung auf: Die Adaptionssituation erweist sich für diese Studierenden also als besonders günstig. Dies trifft auf 13,7% der Befragten zu. In dieser Gruppe sind die Frauen geringfügig unterrepräsentiert. Das Durchschnittsalter liegt bei 23,70 Jahren und mit 1,97 haben diese Studierenden die beste HZB-Durchschnittsnote erreicht. Die „Traumkandidat(inn)en“ sind sehr überzeugt davon, dass sie ihr Studium erfolgreich bewältigen werden: Ihre subjektive Studienerfolgswahrscheinlichkeit liegt bei 96,01.

	Frauen-Anteil	Alter		HZB-Note		subj. Studien-erfolgswahrscheinlichkeit		QUEST-Gesamtwert	
	%	MW	SD ¹	MW	SD ¹	MW	SD ¹	MW	SD ¹
Die Traumkandidat(inn)en	53,7	23,7	5,13	1,97	0,7308	96,01	9,16	7,93	0,37
Gesamt	57,5	23,59	4,69	2,11	0,7592	86,87	18,67	6,49	0,99

PERSÖNLICHE MERKMALE

Diese Gruppe weist den höchsten Anteil an Akademikerkindern und den niedrigsten Anteil an BAföG-Empfänger(inne)n auf. Studierende mit Migrationshintergrund sind deutlich unterrepräsentiert; entsprechend ist die Muttersprache meist Deutsch. Keinem anderen Studierendentyp ist Religion so wichtig wie den „Traumkandidat(inn)en“, wobei es zumeist die christliche Religion ist. Eltern und auch Pflegende sind bei diesem Studierendentyp in durchschnittlichem Maße vertreten, Erkrankungen oder Behinderungen dagegen deutlich weniger als im Durchschnitt. Wenn eine

solche Einschränkung im Studium vorliegt, ist es überwiegend eine chronische körperliche Erkrankung, eine Allergie, eine Behinderung des Bewegungsapparats oder Legasthenie. Psychische Erkrankungen kommen dagegen in dieser Gruppe kaum vor.

AUSGANGSBEDINGUNGEN DES STUDIUMS

Die „Traumkandidat(inn)en“ gehörten nach eigener Einschätzung in der Schule zum oberen Leistungsdrittel, was sich ja auch in ihrer durchschnittlichen HZB-Note widerspiegelt. Hier sind beruflich Qualifizierte und Personen mit fachgebundener Hochschulreife leicht überrepräsentiert. Abgeschlossene Berufsausbildungen liegen nicht vor, dagegen sehr häufig ein bereits abgeschlossenes Studium – entsprechend hoch ist hier auch der Anteil an Master-Studierenden. Zu zwei Dritteln studieren die „Traumkandidat(inn)en“ an ihrer Wunschhochschule.

STUDIENSPEZIFIKA

Nicht nur der Anteil an Masterstudierenden, sondern auch der der Promovenden liegt in dieser Gruppe deutlich über dem Durchschnitt. Die „Traumkandidat(inn)en“ sind nicht sehr festgelegt in ihrer Fächerwahl, aber in Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften leicht überproportional vertreten, seltener dagegen in Sprach- und Kulturwissenschaften und auch in Kunst/Kunstwissenschaften.

In Dualen Studiengängen weisen die „Traumkandidat(inn)en“ im Vergleich der Studierendentypen den höchsten, im Lehramt dagegen den niedrigsten Anteil auf. Kein Studierendentyp arbeitet so häufig neben dem Studium, keiner so häufig fach- oder berufsbezogen, und kaum einer kann sich so häufig auf maximal 8 Stunden pro Woche beschränken. Auch finden sich in keiner der Vergleichsgruppen so viele Stipendiat(inn)en, ob nur ideell oder auch finanziell gefördert.

Zugleich sehen die „Traumkandidat(inn)en“ keine Vereinbarkeitsprobleme mit Job oder Familie, auch deshalb, weil sie die Studienbedingungen als sehr gut bewältigbar einschätzen: Die Zahl der Semesterwochenstunden, der Aufwand pro Kreditpunkt sowie die Zahl der Prüfungen wird als völlig angemessen beurteilt.

Die Traumkandidat(inn)en sehen keine Probleme, wenn es darum geht, Ansprechpartner(innen) an der Hochschule zu finden und empfinden den Kontakt zu ihren Lehrenden als sehr zufriedenstellend. Die Rückmeldung der Lehrenden wird als ausreichend und hilfreich empfunden. Die Einfluss- und Beteiligungsmöglichkeiten im Studium werden als sehr zufriedenstellend erlebt, ebenso wie die Kontaktmöglichkeiten mit anderen Studierenden.

Informationen über Wahlmöglichkeiten und Zusatzleistungen ebenso wie Unterstützung bei Organisationsproblemen können die Traumkandidat(inn)en problemlos bekommen. Die Präsenzzeiten halten sie für unproblematisch, für ihr Selbststudium finden sie ausreichend Zeit und sehen sich darin gut angeleitet.

Teamarbeit gegenüber sind sie sehr aufgeschlossen, auch weil sie nicht glauben, dass sie alleine besser arbeiten können, und sie sehen sich auch durch eine Notengebung nicht unter Druck gesetzt. Sprachprobleme sehen sie nicht als Hindernis für Teamarbeit an. Sie glauben, dass Teamarbeit Kompetenzen vermittelt, und benötigen dazu auch keine Anleitung von Lehrenden.

SOZIALE RESSOURCEN

Kein anderer Studierendentyp geht so ausgeprägt Aktivitäten neben dem Studium nach wie die „Traumkandidat(inn)en“. Die sportlichen ebenso wie kulturell/künstlerischen Aktivitäten finden darüber hinaus überwiegend im hochschulischen Kontext statt. Auch in Bezug auf ehrenamtliches oder politisches Engagement sind die „Traumkandidat(inn)en“ den anderen Studierendentypen voraus, sowohl was Engagement innerhalb als auch außerhalb der Hochschule angeht. Sie haben so häufig wie kein anderer Typ Kontakte zum alten sozialen Umfeld der Schulzeit, und diese sind dann auch sehr intensiv. Sie sind häufiger als andere bereits zu Hause ausgezogen, können sich aber auch hier auf sehr intensive Kontakte zu den Eltern stützen.

Die „Traumkandidat(inn)en“ nehmen sehr deutlich wahr, welche unterstützende Angebote (z.B. in Bezug auf Probleme im Studium, Vereinbarkeit, gesundheitliche Probleme, Job- oder Wohnraumsuche) die Hochschule bereitstellt, sie benötigen sie aber zu einem sehr hohen Grad gar nicht.

Kein Studierendentyp hat so häufig Kontakte ins Ausland und keiner war selbst schon so häufig und auch über längere Zeit im Ausland wie die „Traumkandidat(inn)en“. Sie sehen sich als sehr offen anderen Kulturen und Lebensweisen gegenüber und haben tatsächlich – auch wieder in höchstem Ausmaß – Kontakte zu Menschen anderer kultureller Herkunft, sowohl in der Freizeit als auch an der Hochschule. Auch wenn sie ihre Zukunft eher in Deutschland sehen, halten sie Auslandserfahrung und das Kennenlernen anderer Arbeitsweisen für einen Vorteil im Berufsleben. Sie halten Auslandserfahrung für wichtiger als einen Studienabschluss in Regelstudienzeit, es deutet aber alles darauf hin, dass sie selbst gute Chancen haben, beides gleichzeitig zu erreichen. Ein finanzielles Problem bei einem Auslandsaufenthalt sehen sie nicht.

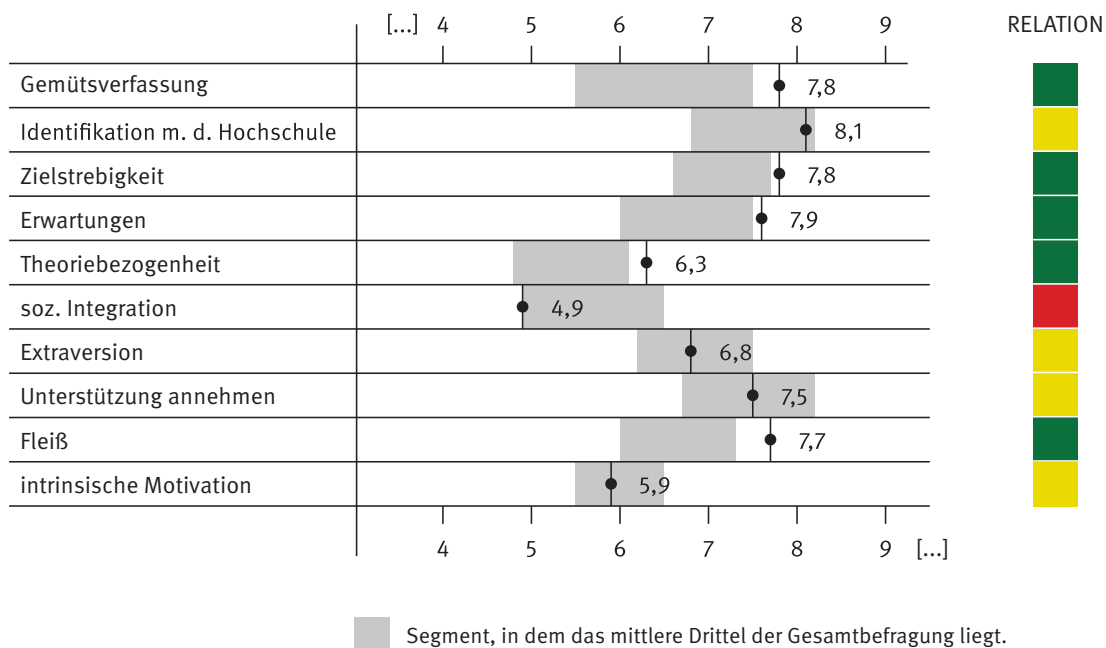
ZUSAMMENFASSUNG

Kein Studierendentyp findet sich an der Hochschule in einer so günstigen Adaptionssituation wie die „Traumkandidat(inn)en“. Doch es wird deutlich, dass dies mit idealen Voraussetzungen einhergeht – bis in die familiären Beziehungen hinein stehen den „Traumkandidat(inn)en“ alle möglichen Arten an Ressourcen zur Verfügung, und sie sind sehr gut darin, diese für ein erfolgreiches Studium umzusetzen. Dies nutzt auch der Hochschule, die vom Engagement dieser Studierenden und auch von ihren Erfolgen profitieren kann.

Das verweist aber darauf, dass wir es hier mit vom Schicksal besonders begünstigten Studierenden zu tun haben – was nicht dasselbe ist wie besondere Begabung. Sie bringen die Voraussetzungen mit, das Beste aus dem zu machen, was ihnen zur Verfügung steht, unter anderem auch deshalb, weil es ihnen besonders leicht fällt, sich im Studium und an der Hochschule zurechtzufinden. Daher ist zu erwarten, dass auch ihre Studienergebnisse zufriedenstellend sein werden.

Umgekehrt kann man sagen: Die Adaptionssituation, die die Hochschulen heute zur Verfügung stellen, sind insbesondere für die „Traumkandidat(inn)en“ besonders geeignet. Tatsächlich sind es aber eben nur knapp 14% der Befragten, die diesem Typ zuzuordnen sind, entsprechend weisen 86% andere Muster der Adaption auf, denen die Hochschulen ebenfalls gerecht werden müssen.

Die „Lonesome Riders“



Die „Lonesome Riders“ erreichen auf allen Faktoren gute oder sogar deutlich überdurchschnittliche Werte, mit einer Ausnahme: Der Wert des Faktors *soziale Integration* liegt deutlich unter dem Durchschnitt. Der QUEST-Gesamtwert dieses Studierendentyps liegt bei 7,13. 13,9% der Befragten können diesem Typ zugeordnet werden, dabei sind die Frauen nur leicht unterproportional vertreten. Mit 24,6 Jahren ist dies der älteste Studierendentyp. Die HZB-Note beträgt im Durchschnitt 2,03. Die Befragten dieses Typs sind sich zu 92,83% sicher, ihr Studium mit Erfolg zu beenden.

	Frauen-Anteil	Alter		HZB-Note		subj. Studien-erfolgswahrscheinlichkeit		QUEST-Gesamtwert	
	%	MW	SD ¹	MW	SD ¹	MW	SD ¹	MW	SD ¹
Die Lonesome Riders	53,1	24,57	6,02	2,03	0,741	92,83	13,34	7,13	0,37
Gesamt	57,5	23,59	4,69	2,11	0,7592	86,87	18,67	6,49	0,99

PERSÖNLICHE MERKMALE

Der Anteil an Akademikerkindern bei den „Lonesome Riders“ entspricht dem der Gesamtbefragung, allerdings sind die BAföG-Empfänger(innen) leicht überproportional vertreten, Migrationshintergrund dagegen eher schwächer und entsprechend auch diejenigen, die mehrsprachig oder nicht mit Deutsch als Muttersprache aufgewachsen sind. Religiosität spielt keine besondere Rolle für diese Gruppe. Allerdings sind sie die Gruppe, die mit 8% bei weitem am häufigsten bereits eigene Kinder haben; Pflegende dagegen sind hier unterrepräsentiert. Erkrankungen oder Behinderungen liegen kaum vor, und wenn, dann sind es Behinderungen des Bewegungsapparates oder das Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (AD(H)S).

AUSGANGSBEDINGUNGEN DES STUDIUMS

Dieser Studierendentyp weist die zweitbeste HZB-Durchschnittsnote auf und schätzt die eigene Schulleistung entsprechend auch überdurchschnittlich ein. Beruflich Qualifizierte und Studierende mit ausländischer Hochschulzugangsberechtigung sind deutlich überproportional vertreten, und kein Studierendentyp kann höhere Anteile von abgeschlossenen Berufsausbildungen oder auch Studiengängen vorweisen. Zu drei Vierteln studieren diese Personen an ihrer Wunschhochschule – nur der Anteil bei den „Traumkandidat(inn)en“ ist höher.

STUDIENSPEZIFIKA

Ein hoher Anteil der „Lonesome Riders“ befindet sich bereits im Master-Studium oder sogar in der Promotion. Die Fachwahl fällt überproportional auf rechts-, wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Studiengänge. Während Studiengänge mit mehreren Fächern unterrepräsentiert sind – genau wie Lehramt – sind die „Lonesome Riders“ überproportional in zwei Studiengängen immatrikuliert. Sie weisen eine hohe Quote an Personen auf, die nicht neben dem Studium arbeiten und dies auch nicht planen. Auch weisen sie eine etwas erhöhte Quote an finanziell durch ein Stipendium Geförderten auf. Wenn sie einer Erwerbstätigkeit nachgehen, tun sie dies aber sehr oft mit Studien- oder Berufsbezug und mit einem hohen Zeitaufwand (über 19 Stunden/Woche) – es scheint also in vielen Fällen mehr als nur ein Job zu sein, sondern eine Berufstätigkeit neben dem Studium. Dennoch haben diese Studierenden überwiegend kein Problem, Studium, Job und Privatleben in Vereinbarung zu bringen.

Die Studienstrukturen halten sie deutlich überwiegend für angemessen, sowohl was die Stundenzahl, den Aufwand pro Kreditpunkt oder die Zahl der Prüfungen angeht. Sie haben eher kein Problem damit, Ansprechpartner(innen) für Fragen zu finden und sind insgesamt damit zufrieden, wie sich ihr Kontakt zu den Lehrenden gestaltet. Auch halten sie die Lehrenden eher gut für ansprechbar auch außerhalb von Lehrveranstaltungen oder Sprechstunden und sind recht zufrieden mit der Rückmeldung, die sie von diesen erhalten: Diese erscheint ihnen sowohl als ausreichend wie auch als hilfreich. Sie sind auch eher zufrieden mit den Einfluss- und Beteiligungsmöglichkeiten im Studium. Kontakte zu anderen Studierenden sind ihnen dagegen weniger wichtig, auch wenn sie glauben, dass die Studienstrukturen eher geeignet sind, Kontakte zu Kommiliton(inn)en zu knüpfen.

Informationen über Wahlmöglichkeiten und Zusatzleistungen im Studium sind für sie leicht zu bekommen und die Präsenzzeiten halten sie für angemessen. Sie finden eher ausreichend Unterstützung bei Organisationsproblemen im Studium und sehen sich in ihrem Selbststudium gut unterstützt, für das sie auch genügend Zeit aufbringen können.

Sie sind interessiert an Teamarbeit auch in gemischte Arbeitsgruppen, erhoffen sich aber nicht unbedingt, zusätzliche Kompetenzen damit zu erwerben. Sie haben großes Vertrauen in die Selbstorganisation der Teams und fühlen sich auch nicht durch Notengebung für die Ergebnisse der Teamarbeit unter Druck gesetzt, doch sie sind überzeugt, dass sie alleine effektiver arbeiten können.

SOZIALE RESSOURCEN

Die „Lonesome Riders“ gehen in durchschnittlichem Ausmaß Aktivitäten (Sport, Kunst, Kultur) nach, doch sehr überwiegend außerhalb der Hochschule. Auch das Maß ehrenamtlichen oder politischen Engagements liegt im Durchschnitt, doch auch hier wieder eher nicht innerhalb der Hochschule.

Dieser Studierendentyp hat eher keinen Kontakt zum sozialen Umfeld der Schulzeit (die für diese Gruppe ja auch z.T. etwas weiter zurückliegt); aber wenn, dann ist er recht intensiv. Die Studierenden sind überwiegend von zu Hause ausgezogen, aber auch die Gruppe derer, die noch bei den Eltern wohnen, ist überproportional vertreten. Die, die ausgezogen sind, haben eher weniger Kontakt zu ihren Eltern. Die unterschiedlichen Unterstützungsangebote der Hochschule werden überwiegend nicht benötigt und auch kaum nachgefragt – nicht einmal die Angebote zur Vereinbarkeit von Studium, Familie und Beruf.

Die „Lonesome Riders“ haben – gleich nach den „Unterstützungsbedürftigen“ – mit die wenigsten Kontakte ins Ausland, und sie sind auch geteilter Meinung darüber, ob sie an anderen Kulturen und Lebensweisen interessiert sind. Sie waren vergleichsweise selten schon einmal im Ausland, erst recht nicht für längere Zeit, und haben (zusammen mit den „Mitschwimmer(inne)n“) am wenigsten Kontakt zu Menschen anderer kultureller Herkunft. Ihre berufliche Zukunft sehen sie ganz klar in Deutschland, und Auslandserfahrung halten sie für einen guten Berufsstart eher für nicht notwendig. Die Finanzierung eines Auslandsaufenthalts erscheint tendenziell als schwierig.

ZUSAMMENFASSUNG

Die „Lonesome Riders“ sind an der Hochschule nicht gut sozial integriert, weil sie ein „Leben neben dem Studium“ haben: Bedingt durch ihr Alter, oft durch Kinder, möglicherweise auch durch einen weiten Anfahrtsweg zur Hochschule⁵ sehen sie die Kommiliton(inn)en nur als Mitstudierende und nicht in dem Maße als Leidensgenoss(inn)en oder Wegbegleiter(innen), wie das bei anderen Studierendentypen der Fall ist.

Es gibt an den Hochschulen durchaus ein Bewusstsein dafür, dass dieser Typ in der Studierendenschaft vorkommt: Pendlerhochschulen sind sich dessen sehr bewusst, aber auch Hochschulen, die verstärkt *blended learning*-Strukturen in der Lehre anbieten, haben solche Studierende im Auge. Doch insgesamt sind die Strukturen der Hochschule vor allem als Vor-Ort-Angebote gedacht und werden so gelebt, sei es bei den Lehrveranstaltungen (mit Anwesenheitspflicht), bei den Beratungsangeboten (mit eingeschränkten Öffnungszeiten) oder auch in studentischen Organisationen, die gewöhnlich stark auf persönlicher Bekanntheit aufbauen.

Der Studierendentyp „Lonesome Riders“ repräsentiert allerdings genau die Studierenden, die mit diesem Widerspruch zwischen ihren Bedürfnissen und den Angeboten der Hochschule gut zurecht kommen: Sie kennen sich trotzdem gut an der Hochschule aus und fühlen sich in der Lehre gut betreut. Das kann durchaus eine Folge von höherer Lebenserfahrung sein, und geht möglicherweise auch mit einem etablierten sozialen Netz einher, das in der Zeit zwischen dem Ende der Schulzeit und der Aufnahme des Studiums aufgebaut werden konnte.

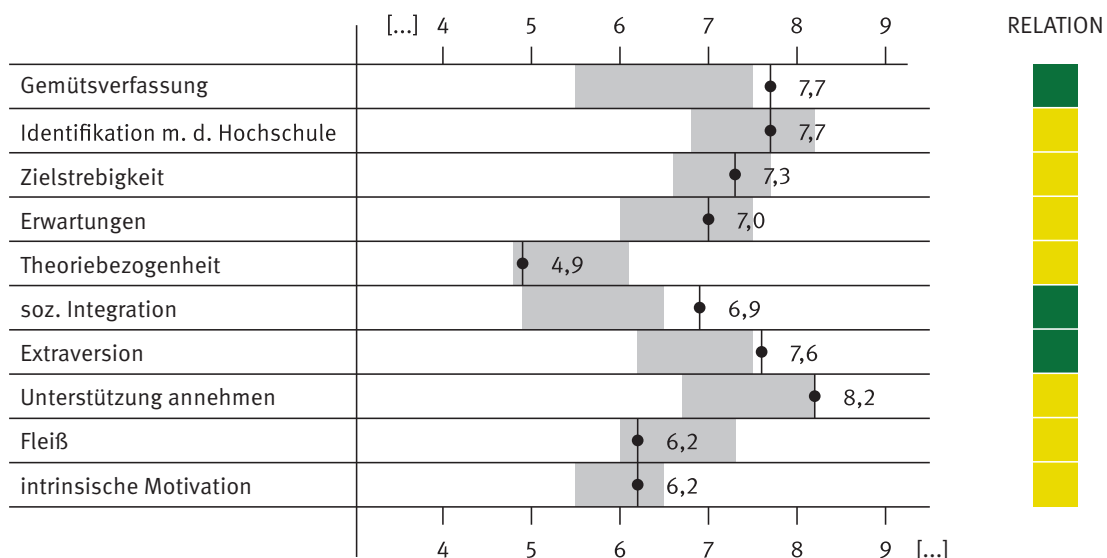
5 Hier finden sich erhöhte, aber nicht signifikante Werte.

Bedauerlich ist, dass diese Lebenserfahrung und die damit einhergehenden Kompetenzen von der Hochschule daher kaum genutzt werden können. Gerade Studierende, die sich im Studium noch nicht so gut zurecht finden, könnten aber sehr davon profitieren, wenn sie solche Personen als Ansprechpartner(innen) hätten, bspw. im Rahmen von *peer tutoring*.

Wenn die Hochschulen als Zielgruppe für ihre *blended learning*-Angebote solche Studierenden im Sinn haben, wie sie sich bei den „Lonesome Riders“ widerspiegeln, macht ihre potenzielle Zielgruppe gerade einmal 14% der Studierendenschaft aus. Eine Möglichkeit, diese Zielgruppe zu vergrößern, ist eine intensivierete Betreuung (online wie offline) – und gerade hier könnten die „Lonesome Riders“ sich als prädestiniert erweisen.

Nicht zuletzt entsteht der Eindruck, als könnten Hochschulen eigentlich noch mehr bieten, als diese Studierenden mit einem Studium erreichen wollen: Studium bedeutet nicht nur, einen Hochschulabschluss zu erreichen, sondern kann ein Rahmen für Experimente, für Persönlichkeitsentwicklung sein, was die „Lonesome Riders“ offenbar weniger zu nutzen wissen. Auch dafür könnte eine stärkere Einbindung über studentische Jobs ein geeignetes Mittel sein.

Die „Pragmatiker(innen)“



Segment, in dem das mittlere Drittel der Gesamtbefragung liegt.

Die „Pragmatiker(innen)“ schneiden auf drei Faktoren deutlich überdurchschnittlich ab: Bei *Gemütsverfassung*, *sozialer Integration* und *Extraversion*. Die Werte bei *Erwartungen*, *Unterstützung annehmen* und *intrinsischer Motivation* liegen ebenfalls noch über dem Durchschnitt. Nur bei *Theoriebezogenheit* und *Fleiß* erreichen sie unterdurchschnittliche Werte, was bedeutet, dass dieser

Gruppe der Praxisbezug im Studium vergleichsweise wichtig ist und dass sie eine eher niedrige Selbstwirksamkeitserwartung mitbringen.⁶ Der QUEST-Gesamtwert liegt bei 6,93.

14% der Befragten lassen sich diesem Typ zuordnen, wobei der Frauenanteil nur leicht unterproportional ist. Die Gruppe ist im Durchschnitt 22,9 Jahre alt und gibt als durchschnittliche HZB-Note 2,13 an. Die eigene Studienerfolgswahrscheinlichkeit wird mit 91,3% hoch eingeschätzt.

	Frauen-Anteil	Alter		HZB-Note		subj. Studien- erfolgswahrscheinlichkeit		QUEST-Gesamtwert	
	%	MW	SD ¹	MW	SD ¹	MW	SD ¹	MW	SD ¹
Die Pragmatiker(innen)	51,9	22,97	3,31	2,13	0,7372	91,28	13,38	6,93	0,34
Gesamt	57,5	23,59	4,69	2,11	0,7592	86,87	18,67	6,49	0,99

PERSÖNLICHE MERKMALE

Die „Pragmatiker(innen)“ weisen einen der höchsten Anteile von Akademikerkindern auf und sind etwas seltener BAföG-berechtigt. Umgekehrt ist der Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund hier besonders niedrig und auch Mehrsprachigkeit ist selten. Religion ist dieser Gruppe eher unwichtig. Zusammen mit den „Mitschwimmer(inne)n“ ist dies der Studierendentyp, der am wenigsten familiäre Verpflichtungen zu übernehmen hat. Erkrankungen oder Behinderungen sind ebenso deutlich unterproportional vorhanden, und falls eine solche vorliegt, ist es mit erhöhter Wahrscheinlichkeit eine körperliche Behinderung des Bewegungsapparats oder der Wahrnehmung, Legasthenie oder das Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (AD(H)S).

AUSGANGSBEDINGUNGEN DES STUDIUMS

Die Einschätzung der Schulleistung entspricht der Verteilung in der Gesamtbefragung, mit einem leichten Überhang bei denen, die sich als durchschnittlich einschätzen. Die „Pragmatiker(innen)“ kommen vor allem mit Abitur ins Studium und bringen kaum überproportional Abschlüsse aus Berufsausbildung oder Studium mit. Hochschulwechsler kommen in dieser Gruppe kaum vor, ansonsten sind sie der Gesamtverteilung entsprechend an ihrer Wunschhochschule oder an einer anderen Hochschule gelandet.

STUDIENSPEZIFIKA

Die „Pragmatiker(innen)“ sind leicht überproportional in Diplomstudiengängen eingeschrieben, aber auch bei Master und Staatsexamen liegen sie leicht über dem Durchschnitt. Bei der Fächerwahl fallen die überproportionalen Anteile bei Pädagogik und Sport auf, aber auch Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften liegen leicht über den Durchschnittsanteilen. Deutlich unter dem Durchschnitt liegen sie bei Sprach- und Kulturwissenschaften sowie bei

⁶ Mit Selbstwirksamkeitserwartung ist die Überzeugung gemeint, durch eigenes Handeln gewünschte Resultate erzielen zu können, im Gegensatz zur Überzeugung, dass Resultate vor allem durch andere oder externe Faktoren bewirkt werden.

Mathematik und Naturwissenschaften. Wenn sie Besonderheiten im Studium aufzuweisen haben, sind das vor allem Lehramts- und Duale Studiengänge.

Der Anteil derjenigen, die neben dem Studium jobben, ist im Vergleich mit am höchsten (gemeinsam mit den „Ernüchterten“ und den „Nicht-Angekommenen“), doch die „Pragmatiker(innen)“ sind während des Semesters nur wenig dadurch belastet: Sie jobben überproportional nur in den Semesterferien und unter der Woche mit reduzierter Stundenzahl. Dem entspricht auch ihre Einschätzung, dass die Vereinbarkeit von Studium, Job und Privatleben problemlos möglich ist.

Den „Pragmatiker(inne)n“ fällt es eher leicht, sich über Wahlmöglichkeiten und Zusatzleistungen im Studium zu informieren und Hilfe bei Organisationsproblemen im Studium zu finden. Die Präsenzzeiten im Studium empfinden sie eher als angemessen und sie können ausreichend Zeit für das Selbststudium aufbringen. Ihren Stundenplan nehmen sie nicht als überfrachtet wahr, sie müssen nicht mehr Zeit als angegeben für ihre Kreditpunkte aufwenden und empfinden auch die Zahl der Prüfungen nicht als zu hoch.

Sie finden gut Ansprechpartner(innen), wenn sie ein Anliegen haben, und sind insgesamt eher zufrieden mit dem Kontakt, den sie zu ihren Lehrenden haben: Diese erscheinen ihnen auch außerhalb von Lehrveranstaltungen als gut ansprechbar und sie erhalten ausreichend Rückmeldung, sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht (d.h. sie empfinden die Rückmeldung als hilfreich im Studium). Sie finden im Studium gute Gelegenheiten, mit Kommiliton(inn)en Kontakte zu knüpfen, allerdings empfinden sie ihre Einfluss- und Beteiligungsmöglichkeiten als nicht ausreichend.

Die „Pragmatiker(innen)“ sind offen für neue Erfahrungen, die bei Teamarbeit gemacht werden können. Sie ziehen Teamarbeit der Einzelarbeit vor und sie fühlen sich dabei durch Notengebung kaum unter Druck gesetzt. Sie erwarten, dass sie über Teamarbeit neue Kompetenzen erwerben können und haben großes Vertrauen in die Selbstorganisation des Teams, so dass eine Anleitung durch Lehrende ihnen eher unwichtig erscheint. Schwierigkeiten wie mangelnde Sprachkompetenz halten sie für überwindbar, wenn sie sich auch in Teams aus vertrauten Personen am wohlsten fühlen (vgl. hier auch den hohen Wert bei *sozialer Integration*).

SOZIALE RESSOURCEN

Den hohen Wert bei sozialer Integration realisieren die „Pragmatiker(innen)“ im Übrigen auch über ein besonders hohes Maß an extracurricularen Aktivitäten, und dies insbesondere im Bereich Sport: Drei Viertel dieser Gruppe geben solche Aktivitäten an. Diese finden zu einem besonders hohen Grad an der Hochschule statt (vgl. auch den hohen Wert bei *Identifikation mit der Hochschule*). Die „Pragmatiker(innen)“ weisen darüber hinaus ein hohes Maß an ehrenamtlichem (nicht aber politischem) Engagement, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Hochschule, auf.

Diese Gruppe hat zu einem sehr hohen Anteil noch sehr enge Kontakte zum alten sozialen Umfeld der Schulzeit. Die „Pragmatiker(innen)“ sind überwiegend von zu Hause ausgezogen, haben dann aber zu einem sehr hohen Anteil weiterhin ein Zimmer bei den Eltern. Insgesamt besteht weiterhin ein sehr enger Kontakt zu den Eltern.

Die „Pragmatiker(innen)“ nehmen wahr, dass die Hochschule eine Vielzahl von Unterstützungsangeboten bereithält, haben aber eher den Eindruck, dass sie diese Angebote nicht benötigen.

Diese Studierenden geben an, dass sie interessiert an anderen Kulturen sind. Sie haben zwar keine ausgeprägten Kontakte ins Ausland, aber sie waren relativ häufig selbst im Ausland – auch über einen längeren Zeitraum – und sie treffen sowohl an der Hochschule als auch in ihrer Freizeit auf Personen anderer kultureller Herkunft. Einen Auslandsaufenthalt halten die „Pragmatiker(innen)“ klar für wichtiger als einen Abschluss in Regelstudienzeit und können ihn sich nach eigener Einschätzung auch finanziell leisten. Es ist jedoch nicht ganz klar, warum sie einen Auslandsaufenthalt wichtig finden: Sie wollen eher in Deutschland arbeiten, halten solche Erfahrungen nur teilweise für wichtig für den Berufsstart und sind auch nicht ausgeprägt daran interessiert, andere Arbeitsweisen kennenzulernen.

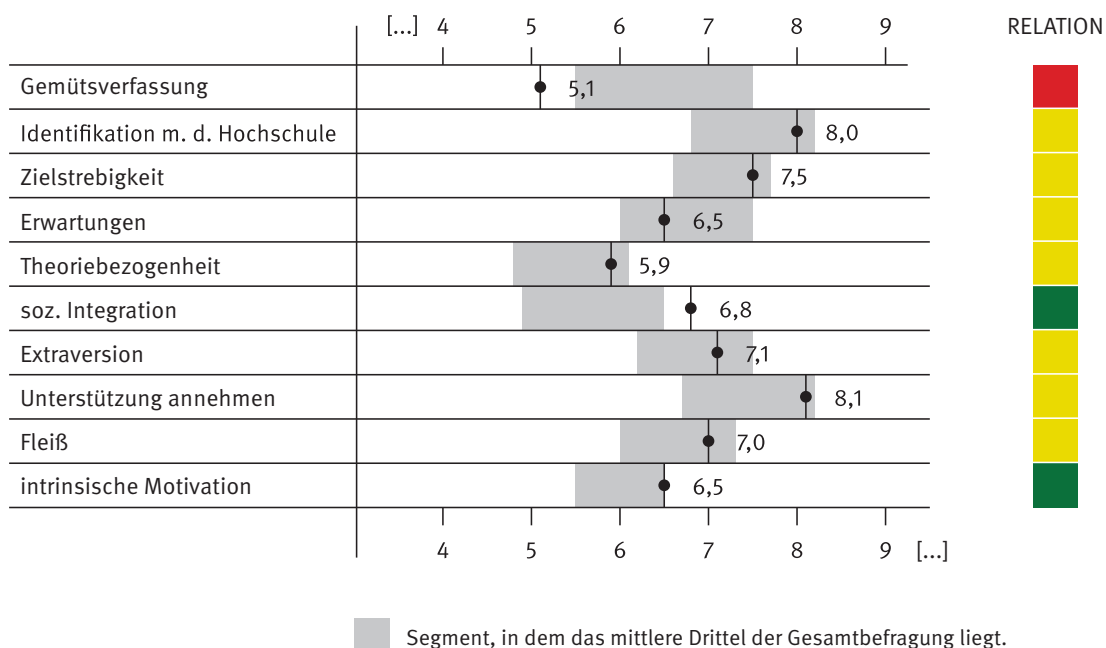
ZUSAMMENFASSUNG

Die „Pragmatiker(innen)“ erscheinen einem wie die „gute Seele“ der Hochschule: Sie fühlen sich wohl, sie kennen sich gut aus und haben gute Beziehungen zu den Lehrenden. Sie nutzen die Angebote, die die Hochschule ihnen zur Verfügung stellt, und sie gestalten die Hochschule aktiv mit – das wünschen sie sich in Bezug auf ihr Studium sogar noch verstärkt. Dabei geht es ihnen offenbar aber mehr um das soziale Miteinander als um Gestaltung in einem politischen Sinne, denn den politischen Strukturen der Hochschule bleiben sie eher fern.

Ihr sehr erfolgreicher Umgang mit den sozialen Anforderungen des Studiums ist es, was die Adaptionssituation insgesamt so günstig beeinflusst – und sie stellen für die Hochschule durch ihr Engagement und ihre Beteiligung eine Bereicherung dar. In Bezug auf die akademische Dimension des Studiums erscheinen sie dagegen eher zurückhaltend. So ist ein möglicher Anknüpfungspunkt für die Förderung dieser Studierenden die eher niedrige Selbstwirksamkeitserwartung. Hier könnten die Stärken dieser Studierenden genutzt werden, bspw. indem sie in die Betreuung von anderen Studierenden einbezogen werden, die sich weniger gut in den Hochschulstrukturen zurechtfinden.

Das Potenzial der „Pragmatiker(innen)“ zu heben, heißt also, ihnen Gelegenheit zu geben, über sich hinauszuwachsen. Ein weiteres Feld dafür kann das eher gering ausgeprägte Interesse an Theorien sein: Im Sinne einer Akademisierung der eher praktisch interessierten „Pragmatiker(innen)“ sollte ihnen verstärkt vermittelt werden, welche Bedeutung wissenschaftliche Theorien und Methoden haben können, um bessere Lösungen in der Praxis zu erzielen.

Die „Ernüchterten“



Die „Ernüchterten“ erreichen auf fast allen Faktoren Werte, die über dem Durchschnitt liegen; besonders hoch sind die Werte bei *sozialer Integration* und *intrinsischer Motivation*. Ausnahmen sind zum einen der Faktor *Erwartungen*, der leicht unter dem Durchschnitt liegt, und der Faktor *Gemütsverfassung*, bei dem ein deutlich unterdurchschnittlicher Wert zu verzeichnen ist. Der QUEST-Gesamtwert liegt bei 6,72. Diesem Typ lassen sich 12,4% der Befragten zuordnen. Dabei ist der Frauenanteil mit 69,4% deutlich überdurchschnittlich. Sowohl was das Alter als auch was die Durchschnittsnote der Hochschulzugangsberechtigung angeht, liegen die „Ernüchterten“ gut im Durchschnitt, die Studienerfolgswahrscheinlichkeit liegt leicht über dem Durchschnittswert der Befragung. Auffällig ist, dass die „Ernüchterten“ mit ihrer Durchschnittsnote noch etwas über der der „Pragmatiker(innen)“ liegen.

	Frauen-Anteil	Alter		HZB-Note		subj. Studien- erfolgswahrscheinlichkeit		QUEST-Gesamtwert	
	%	MW	SD ¹	MW	SD ¹	MW	SD ¹	MW	SD ¹
Die Ernüchterten	69,4	23,21	4,24	2,08	0,7575	89,34	14,63	6,72	0,37
Gesamt	57,5	23,59	4,69	2,11	0,7592	86,87	18,67	6,49	0,99

PERSÖNLICHE MERKMALE

Die „Ernüchterten“ weisen durchschnittliche Anteile bei den Studierenden der ‚ersten Generation‘ und bei Studierenden mit Migrationshintergrund auf und sind nur leicht überdurchschnittlich BAFöG-Empfänger(innen). Allerdings ist ihnen Religion wichtiger als den meisten anderen Studie-

rendentypen – ausgenommen die „Traumkandidat(inn)en“. Bei der Religionszugehörigkeit gibt es wiederum keine Auffälligkeiten. Auch Erkrankungen oder Behinderungen liegen in dem Maß vor, das sich auch in der Gesamtbefragung findet. Sie haben eher selten familiäre Verpflichtungen, aber wenn, dann sind diejenigen, die in die Pflege von Angehörigen eingebunden sind, leicht überproportional vertreten.

AUSGANGSBEDINGUNGEN DES STUDIUMS

Die Durchschnittsnote der HZB, die die „Ernüchterten“ mit ins Studium bringen, liegt im Durchschnitt der Befragung, und ähnlich schätzen die Studierenden auch ihre Leistungen in der Schule ein, allerdings mit einem leicht überproportionalen Anteil bei denen, die sich dem oberen statt dem mittleren Drittel zuordnen. In dieser Gruppe liegt im Vergleich der höchste Anteil von Studierenden mit Fachhochschulreife vor. Sie haben aber nicht öfter als der Durchschnitt eine abgeschlossene Berufsausbildung oder Studium vorzuweisen, und sie sind auch nicht seltener als der Durchschnitt an ihrer Wunschhochschule. Allerdings sind Hochschulwechsler(innen) in dieser Gruppe deutlich unterrepräsentiert.

STUDIENSPEZIFIKA

Die in dieser Gruppe angestrebten Studienabschlüsse entsprechen der durchschnittlichen Verteilung, aber bei der Fächerwahl gibt es zwei Auffälligkeiten: Ein hoher Wert bei Mathematik/Naturwissenschaften und ein besonders niedriger Wert bei Ingenieurwissenschaften. Die „Ernüchterten“ neigen zudem etwas verstärkt zu Studiengängen mit mehreren Hauptfächern. Dieser Studierendentyp weist – zusammen mit den „Pragmatiker(inne)n“ und den „Nicht-Angekommenen“ – den niedrigsten Anteil von Studierenden auf, die nicht neben dem Studium arbeiten. Tendenziell weisen diese Jobs einen Studienfach- oder Berufsbezug auf und haben meist nur einen niedrigen Stundensatz von unter acht Stunden pro Woche oder werden nur in den Semesterferien ausgeübt. Dennoch sehen die „Ernüchterten“ eher Probleme bei der Vereinbarkeit von Studium, Job und Privatleben. Die „Ernüchterten“ gehören gleich nach den „Wunschkandidat(inn)en“ zu dem Studierendentyp mit den meisten Stipendiat(inn)en, diese Förderung ist aber überproportional nur ideeller Natur.

Die „Ernüchterten“ sind sehr unzufrieden mit ihren Studienbedingungen: Der Stundenplan wird sehr deutlich als überfrachtet wahrgenommen, der Aufwand pro Kreditpunkt eher als zu hoch eingeschätzt, ebenso die Zahl der Prüfungen pro Semester. Doch finden diese Studierenden relativ gut eine(n) Ansprechpartner(in), wenn sie ein Anliegen haben, und sind insgesamt eher zufrieden mit den Kontakten zu ihren Lehrenden. Diese erleben sie als zugänglich auch außerhalb von Veranstaltungen und Sprechstunden, und sie empfinden die Rückmeldung, die sie von ihnen erhalten, als eher ausreichend, sowohl was die Quantität als auch was die Qualität dieser Rückmeldungen angeht.

Die Studienstrukturen ermöglichen aus ihrer Sicht guten Kontakt zu anderen Studierenden. Geringfügige Unzufriedenheit herrscht in Bezug auf das Selbststudium, sowohl was die Anleitung desselben angeht als auch was den zeitlichen Umfang angeht.

Die „Ernüchterten“ schätzen Teamarbeit in homogenen Teams und ziehen sie der selbständigen Arbeit eher vor. Sie nehmen den zusätzlichen Kompetenzerwerb als Vorteil von Teamarbeit wahr, glauben aber daran, dass diese gut angeleitet werden muss. An Experimenten, bspw. in Bezug auf

die Zusammensetzung des Teams, sind sie weniger interessiert, auch weil sie sich durch Notengebung für die Ergebnisse der Teamarbeit unter Druck gesetzt fühlen.

SOZIALE RESSOURCEN

Die „Ernüchterten“ weisen einen hohen Grad an extracurricularen Aktivitäten auf, insbesondere im Bereich Kunst/Kultur, aber auch in Sport. Diese Aktivitäten stehen deutlich häufiger als bei anderen Studierendentypen mit der Hochschule in Zusammenhang. Sie sind auch in hohem Maße ehrenamtlich oder politisch engagiert, und beides insbesondere innerhalb der Hochschule.

Diese Studierenden haben noch relativ oft Kontakte zum alten sozialen Umfeld, und diese sind sehr intensiv, obwohl sie nur sehr selten noch zu Hause wohnen. Zu den Eltern dagegen besteht ein eher loser Kontakt.

Diese Studierenden nehmen die Unterstützungsangebote der Hochschule sehr stark wahr und nutzen sie auch – bei kaum einem Studierendentyp gelingt die Passung zwischen eigener Bedarfserkennung und Annahme der vorhandenen Angebote so gut wie hier.

Die „Ernüchterten“ verfügen in hohem Maß über Kontakte ins Ausland und schätzen sich selbst als sehr interessiert an anderen Kulturen ein. Kontakte zu Menschen anderer kultureller Herkunft bestehen sowohl in der Freizeit als auch an der Hochschule. Die überwiegende Mehrheit dieser Studierenden war schon selbst im Ausland, und ein vergleichsweise hoher Anteil auch schon über einen längeren Zeitraum. Diese Studierenden schätzen einen Auslandsaufenthalt wichtiger als einen zügigen Studienabschluss ein und halten Auslandserfahrung insbesondere für den Berufsstart für wichtig. Dabei betonen sie die Bedeutung des Kennenlernens anderer Arbeitsweisen, sie wollen aber nicht in ausgeprägtem Ausmaß später einmal im Ausland arbeiten. Die Finanzierung eines Auslandsaufenthalts stellt sich nicht als Problem dar.

ZUSAMMENFASSUNG

Die „Ernüchterten“ weisen den drittniedrigsten Wert auf dem Faktor *Gemütsverfassung* auf. Im Fall dieses Typs lässt sich dieser Wert allerdings kaum – wie bei den „Pflichtbewussten“ oder den „Unterstützungsbedürftigen“ – auf belastende Aspekte außerhalb des Studiums zurückführen, sondern muss als Hinweis auf eine Belastung durch das Studium gedeutet werden. Er steht offenbar auch in Zusammenhang mit dem relativ niedrigen Wert bei „Erwartungen“, also einer wahrgenommenen Diskrepanz zwischen dem eigenen Selbstbild und der wahrgenommenen Situation im Studium.

Dass diese Diskrepanz sie verunsichert, ist verständlich, denn die „Ernüchterten“ machen eigentlich alles richtig: Sie bringen gute Schulleistungen mit ins Studium; sie haben, wie nicht nur der hohe Wert bei Identifikation mit der Hochschule zeigt, ihr Studienfach und ihre Hochschule gut ausgewählt; sie arbeiten neben dem Studium, und zwar nicht zu viel und überdies fachnah. Darüber hinaus kennen sie sich recht gut in den Hochschulstrukturen aus, wissen, wo sie Unterstützung erhalten können und nehmen diese auch in Anspruch. Und ihr Engagement in der Hochschule und ihre vielfältigen Aktivitäten neben dem Studium führen zu einer guten sozialen Integration.

Doch anders als den „Pragmatiker(inne)n“ gelingt es den „Ernüchterten“ nicht, diesen sozialen Rückhalt in eine als angenehm empfundene Adaptionssituation umzumünzen. Dass das Studium

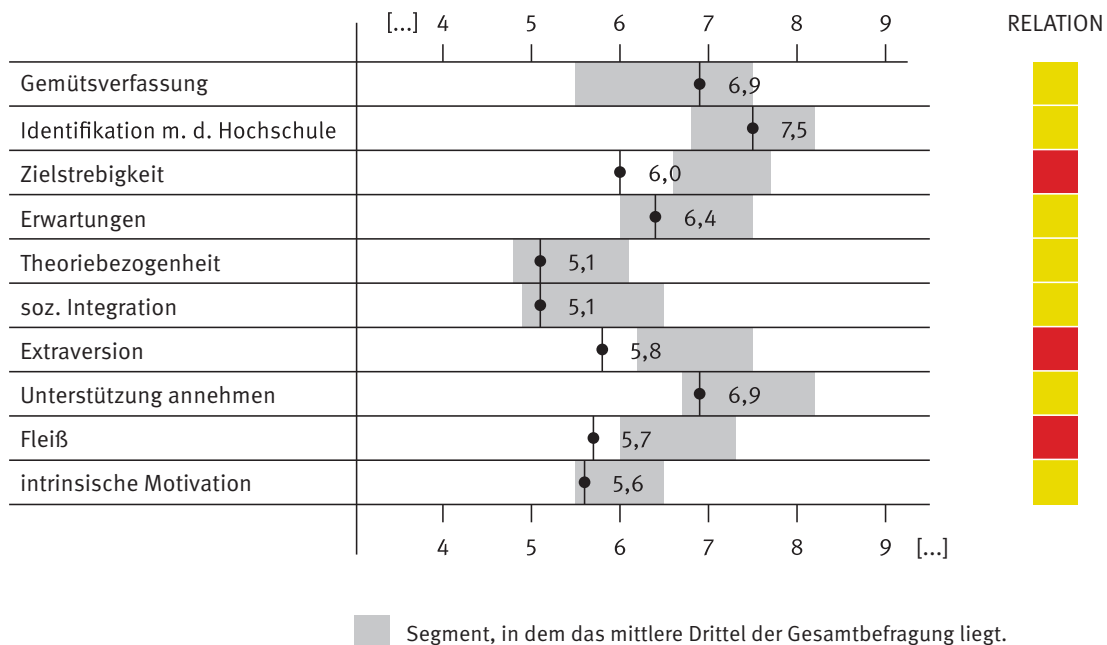
sie trotz ihrer guten Voraussetzungen dennoch tendenziell überfordert – sei es durch die zeitliche Beanspruchung oder durch den Arbeitsaufwand – muss für diese Personen eine böse Überraschung sein. Aber offenbar passen die Studienstrukturen und die „Ernüchterten“ an verschiedenen Stellen nicht gut zusammen – zum Nachteil der Studierenden, die dadurch unter ihrem Potenzial bleiben müssen.

Tiefergehende Analysen legen nahe, dass der niedrige Wert bei *Gemütsverfassung* auch mit dem relativ hohen Anteil an Frauen in dieser Gruppe zusammenhängen kann. Psychometrische Skalen, die das Befinden widerspiegeln, weisen systematisch niedrigere Werte für Frauen aus als für Männer. Es ist aber nicht zu entscheiden, ob die nachweislich erhöhte Sensibilität der Frauen für ihr eigenes Befinden zu einer ‚realistischeren‘ oder einer ‚überzogenen‘ Einschätzung führt. Festzuhalten ist, dass Frauen die Situation im Studium als belastender einschätzen als Männer, dass dies aber weniger als bei Männern Einfluss auf den Studienabbruch hat (vgl. Kapitel B.2 der thematischen Berichte).

Der niedrige Wert bei Erwartungen macht aber deutlich, dass die erhöhte Unzufriedenheit bei den „Ernüchterten“ durchaus reale Wurzeln hat. Und hier ergeben sich Ansatzpunkte, wie die Adaptionssituation für diese Studierenden verbessert werden kann. Erwartungen an das Studium können enttäuscht werden, weil die Situation anders ist als erwartet oder weil das Selbstbild in Frage gestellt wird. Das bedeutet, dass eine Reflexion über die eigenen Fähigkeiten ermöglicht wird – und zwar gar nicht so sehr über die akademischen Fähigkeiten, sondern insbesondere über Bewältigungsstrategien: Wie methodisch man an Herausforderungen herangeht, wie gut man mit Rückschlägen umgeht, welche Ressourcen einem zur Verfügung stehen und wie man diese bestmöglich einsetzt.

Genauso wichtig ist es aber, zu prüfen, wie transparent die Studienanforderungen (wiederum nicht allein in akademischer Hinsicht) dargestellt sind und dass durch unterstützende Angebote eine Vorbereitung erleichtert wird. Eine weitere Maßnahme ist die Flexibilisierung der Studiengänge: Dadurch können als Überforderung wahrgenommene Studienaspekte anders angegangen, zum Beispiel über einen längeren Zeitraum gestreckt werden. Auch dies ist nur sinnvoll, wenn es durch unterstützende Maßnahmen begleitet wird, um keine anderweitigen Nachteile im Studium entstehen zu lassen.

Die „Mitschwimmer(innen)“



Dieser Studierendentyp schneidet auf fast allen Faktoren knapp durchschnittlich oder unterdurchschnittlich ab – außer bei *Gemütsverfassung*, wo ein Wert noch über dem Durchschnitt erreicht wird. Das bedeutet, dass die eher ungünstige Adaptionssituation, wie sie sich im unter dem Durchschnitt liegenden QUEST-Gesamtwert von 6,10 widerspiegelt, bei diesem Studierendentyp nicht negativ auf das Befinden auswirkt. Auffallend niedrig sind die Werte der „Mitschwimmer(innen)“ bei den Faktoren *Zielstrebigkeit*, *Extraversion* und *Fleiß*, wobei letzteres auch als ein Hinweis auf eine weniger ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung⁷ dieser Gruppe zu lesen ist. Der leicht unterdurchschnittliche Wert bei *intrinsischer Motivation* verweist auf eine etwas ausgeprägtere extrinsische Motivation.

Diesem Typ lassen sich 11,5% der Befragten zuordnen. Es ist der Studierendentyp mit dem höchsten Männeranteil und zudem auch der mit dem niedrigsten Durchschnittsalter. Er weist im Vergleich der Studierendentypen die zweitschlechteste HZB-Durchschnittsnote auf, die subjektive Einschätzung der Studienerfolgswahrscheinlichkeit liegt allerdings im Durchschnitt.

	Frauen-Anteil	Alter		HZB-Note		subj. Studien- erfolgswahrscheinlichkeit		QUEST-Gesamtwert	
	%	MW	SD ¹	MW	SD ¹	MW	SD ¹	MW	SD ¹
Die Mitschwimmer(innen)	48,2	22,84	3,94	2,2	0,7453	84,67	16,89	6,1	0,37
Gesamt	57,5	23,59	4,69	2,11	0,7592	86,87	18,67	6,49	0,99

7 Mit Selbstwirksamkeitserwartung ist die Überzeugung gemeint, durch eigenes Handeln gewünschte Resultate erzielen zu können, im Gegensatz zur Überzeugung, dass Resultate vor allem durch andere oder externe Faktoren bewirkt werden.

PERSÖNLICHE MERKMALE

Die Studierenden der ersten Generation wie auch die mit Migrationshintergrund sind bei diesem Studierendentyp entsprechend der Verteilung in der Gesamtbefragung vertreten. Zweisprachig Aufgewachsene sind eher unterrepräsentiert, und Religion spielt eher keine Rolle. Die „Mitschwimmer(innen)“ sind auch nicht häufiger BAföG-berechtigt als der Durchschnitt, aber der Anteil derjenigen, der BAföG noch nicht beantragt hat oder nicht weiß, ob eine Berechtigung vorliegt, ist im Vergleich der höchste.

Die „Mitschwimmer(innen)“ weisen den niedrigsten Anteil von Studierenden mit familiären Verpflichtungen auf. Sie sind weniger von im Studium einschränkenden Erkrankungen oder Behinderungen betroffen, allerdings sind in diesen Fällen dann die Studierenden mit Behinderungen des Seh- oder Hörvermögens überrepräsentiert.

Ein wichtiges persönliches Merkmal dieser Gruppe ist der niedrige Wert bei *Extraversion*, was auf eher introvertierte Persönlichkeiten hindeutet. Diese zeichnen sich durch eher beobachtendes als agierendes Verhalten aus, sind eher still und scheu, aber auch sorgfältig und reflektierend.

AUSGANGSBEDINGUNGEN DES STUDIUMS

Die „Mitschwimmer(innen)“ haben zumeist das Abitur erworben, andere Formen der Hochschulzugangsberechtigung spielen kaum eine Rolle. Und obwohl sie die zweitschlechteste Durchschnittsnote aufweisen, schätzen sie ihre Schulleistungen insgesamt als durchschnittlich ein. Dies ist insofern bedeutsam, als sich die Selbsteinschätzung stärker auf die Adaptionssituation auswirkt als die Note (vgl. Kapitel A.2 des Gesamtberichts).

Wie das Durchschnittsalter dieses Typs schon nahelegt, sind Vorerfahrungen aus Berufsausbildungen oder bereits abgeschlossenen Studiengängen hier seltener anzutreffen als bei allen anderen Typen. Tendenziell sind die „Mitschwimmer(innen)“ eher an ihrer Wunschhochschule eingeschrieben, allerdings sagt auch ein relativ hoher Anteil, dass die Frage nach der Wunschhochschule nicht zu beantworten ist – die Entscheidung für die Hochschule ist also gefallen, ohne dass eine Priorisierung möglicher Alternativen vorgenommen wurde.

STUDIENSPEZIFIKA

Die Verteilung nach angestrebtem Abschluss entspricht bei den „Mitschwimmer(inne)n“ der der Gesamtbefragung. Ihre Fächerwahl ist sehr spezifisch: Sie weisen den höchsten Anteil an Ingenieurwissenschaftler(inne)n auf und sind ansonsten insbesondere bei den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und in der Medizin unterrepräsentiert. Besonderheiten im Studium wie mehrere Hauptfächer oder Lehramt kommen bei den „Mitschwimmer(inne)n“ besonders wenig vor.

Ein Viertel – der höchste Wert im Vergleich der Studierendentypen – arbeitet nicht neben dem Studium und plant dies auch nicht. Wenn „Mitschwimmer(innen)“ jobben, dann eher in studien- und berufsfernen Jobs. Der Anteil derer, die noch nicht beurteilen können, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Job und dem Studium oder dem späteren Beruf gibt, ist so hoch wie bei keinem anderen Studierendentypen, und dasselbe gilt für den Anteil derer, die nur in den Semesterferien jobben. Dadurch sehen die „Mitschwimmer(innen)“ auch eher keine Probleme bei der Vereinbarkeit von Studium mit Job und Privatleben – oder geben an, das noch nicht beurteilen zu können.

Die Studierenden dieses Typs haben wenig Probleme mit den vorhandenen Studienstrukturen: Der Stundenplan erscheint als gut machbar, der Aufwand für die Credits und die Zahl der Prüfungen sowie die vorgesehenen Präsenzzeiten werden eher als angemessen angesehen. Die „Mitschwimmer(innen)“ finden auch eher Ansprechpartner(innen) an der Hochschule, wenn sie ein Anliegen haben und sind insgesamt eher zufrieden damit, wie sich der Kontakt zu den Kommiliton(inn)en, aber auch zu ihren Lehrenden gestaltet. Außerhalb der Lehrveranstaltungen und Sprechstunden wird der Kontakt zu den Lehrenden eher als zufriedenstellend eingeschätzt bzw. wird zu einem sehr hohen Grad gar nicht gesucht. Allerdings wird die Rückmeldung der Lehrenden als eher nicht ausreichend empfunden, weder quantitativ noch qualitativ. Sie sind der Meinung, eher zu wenig Anleitung für das Selbststudium zu erhalten, haben aber eher keine Probleme, genügend Zeit dafür aufzubringen.

Die „Mitschwimmer(innen)“ sehen wenig Probleme darin, sich über Wahlmöglichkeiten im Studium zu informieren, allerdings ist das bei den Zusatzleistungen schon eher der Fall. In der Frage, ob es jemanden gibt, der bei Organisationsproblemen helfen kann, sind die „Mitschwimmer(innen)“ geteilter Meinung. Sie empfinden, dass sie eher zu wenig Einfluss- oder Beteiligungsmöglichkeiten in Bezug auf ihr Studium haben.

Die „Mitschwimmer(innen)“ sind Teamarbeit gegenüber eher positiv eingestellt und sehen sie als Möglichkeit des Kompetenzerwerbs, wenn sie auch Teams bevorzugen, die sich nach eigenen Vorlieben zusammenstellen konnten, und sind eher skeptisch gegenüber zufällig zusammengestellten Arbeitsgruppen. Die Studierenden dieses Typs halten eine Anleitung durch Lehrende eher für wichtig und befürchten Probleme in der Zusammenarbeit durch sprachliche Defizite, sind aber geteilter Meinung darüber, ob sie sich durch Notengebung in der Teamarbeit unter Druck gesetzt sehen.

SOZIALE RESSOURCEN

Die „Mitschwimmer(innen)“ gehen im durchschnittlichen Maße Aktivitäten neben dem Studium nach, und wenn, dann vor allem sportlichen Aktivitäten. Künstlerische oder kulturelle Aktivitäten werden vergleichsweise selten genannt. Noch geringer ausgeprägt ist bei dieser Gruppe das Engagement im Ehrenamt oder in der Politik.

Diese Studierenden haben noch relativ viele Kontakte zum sozialen Umfeld der Schulzeit, diese Kontakte sind aber nicht besonders stark ausgeprägt, obwohl ein Viertel – der höchste Anteil – noch bei den Eltern lebt und weitere 36% (ebenfalls mit der höchste Anteil) trotz Auszug noch ein Zimmer bei den Eltern hat. Das geht damit einher, dass diejenigen, die von zu Hause ausgezogen sind, noch eine sehr intensive Beziehung zu den Eltern haben.

Die „Mitschwimmer(innen)“ nehmen bei sich selbst keinen besonders ausgeprägten Bedarf nach Unterstützung wahr und haben tendenziell eher den Eindruck, dass die Hochschule genügend Unterstützungsangebote zur Verfügung stellt.

Sie haben innerhalb wie außerhalb der Hochschule sehr wenig interkulturelle Kontakte (zu Menschen anderer Herkunft oder im Ausland). Die Gruppe ist geteilt in Bezug auf eigene Auslandserfahrung und auch in Bezug darauf, ob sie an einem Austausch mit anderen Kulturen interessiert sind. Dasselbe gilt auch für die Bedeutung, die sie einem Auslandsaufenthalt im Vergleich zu einem zügigen Abschluss zusprechen, und ob sie der Meinung sind, dass sie sich einen Auslandsaufenthalt leisten können.

Sie wollen überwiegend später in Deutschland arbeiten, halten aber Auslandserfahrung für relativ wichtig für den Berufsstart.

ZUSAMMENFASSUNG

Seit Abschluss der Schule hat sich im Leben dieser Studierenden nicht viel verändert: Es ist der jüngste Studierendentyp, die Befragten haben nur selten vor Studienbeginn Berufs- oder Ausbildungserfahrung gesammelt und wohnen überproportional oft noch bei den Eltern oder haben weiterhin sehr intensiven Kontakt zu ihnen. Darüber hinaus gibt es auch wenige andere Aspekte in ihrem Leben, die sie zu einer erhöhten Selbstständigkeit zwingen würden. Dies wirkt sich auf die Adaptionssituation insofern aus, als der Eindruck entsteht, dieser Typ würde die Dinge eher auf sich zukommen lassen, anstatt sie aktiv anzugehen. Insofern ist dieses Adaptionismuster aus Sicht der Studierenden sicherlich als ein erfolgreiches zu betrachten, aus Sicht der Hochschule und im Sinne einer an Potenzialschöpfung orientierten Lehre muss aber enttäuschen, dass diese Gruppe offenbar unter ihren Möglichkeiten bleibt.

Dabei repräsentieren „Mitschwimmer(innen)“ in gewisser Weise einen neuen Typus von Studierenden. Sie unterscheiden sich von der akademisch orientierten Studierendenschaft früherer Zeiten insbesondere im Hinblick auf ihre Motivation und ihre Einstellung zum Studium: Die traditionelle Studierendenschaft war in hohem Maße intrinsisch motiviert und verfügte über starke autodidaktische Fähigkeiten und zum eigenständigen Lernen und Studieren befähigende Lernmethoden. Zwar gibt es solche Studierenden immer noch, ihr Anteil in der Studierendenschaft geht aber mit zunehmender Bildungsbeteiligung zurück. Den nun vermehrt auftretenden Typ beschreiben bspw. Biggs und Tang (2007)⁸ als deutlich stärker extrinsisch motiviert und warnen, dass deren kognitive Kapazität von konventionellen Lehrmethoden zu wenig stimuliert wird, so dass diese Studierenden hinter ihren Möglichkeiten zurückbleiben.

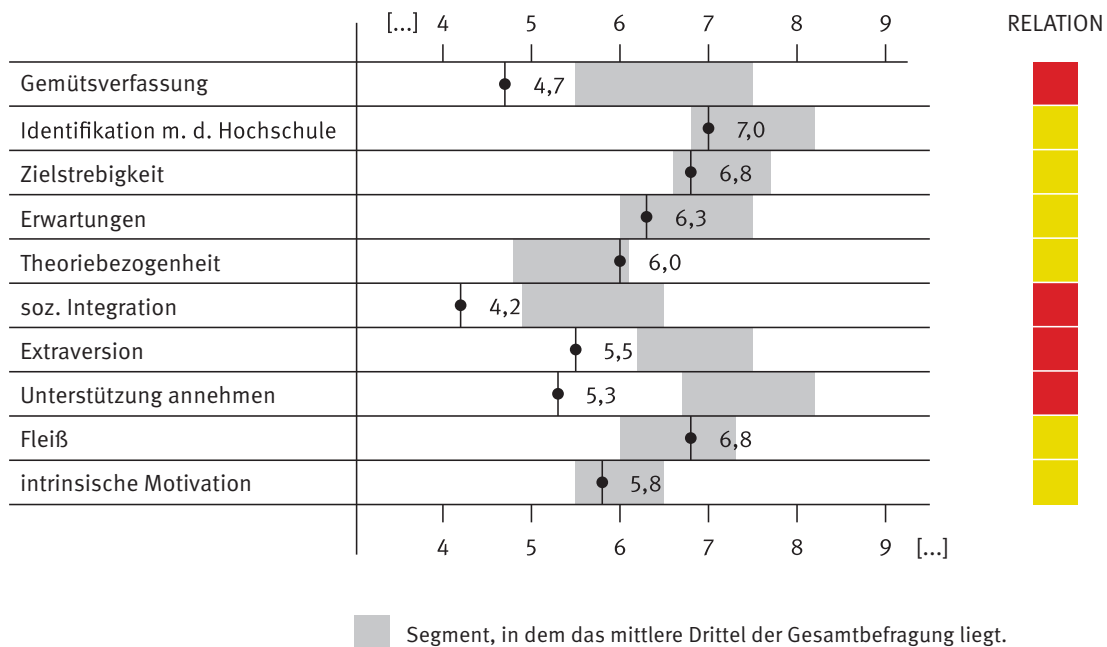
Sie empfehlen eine stärker aktivierende Didaktik, die diese Studierenden dazu zwingt, über das Studium und die konkreten Anforderungen von Leistungsnachweisen hinaus zu denken und sich so, wie die akademisch orientierten Studierenden dies von selbst tun, intensiver mit den inhaltlichen und methodischen Fragestellungen der Wissenschaft zu beschäftigen. Die QUEST-Ergebnisse legen nahe, neben dieser mangelnden akademischen Affinität insbesondere auch die gering ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung zum Ansatzpunkt in der Lehre zu machen. Hier erhalten insbesondere solche Lehrformen eine besondere Bedeutung, die praktische Erfahrung ermöglichen und damit ein Erleben eigener Kompetenz.

Dass die „Mitschwimmer(innen)“ sich noch in einer Phase der Selbstfindung befinden, lässt sich auch an dem sehr niedrigen Wert beim Faktor Zielstrebigkeit ablesen. Dies verweist darauf, dass sich die oben genannte Aktivierung dieser Studierenden nicht auf den akademischen Bereich des Studiums beschränken muss, sondern über das Studium hinausweisen sollte.

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

Hier erweist sich die soziale Dimension des Studiums als ein Anknüpfungspunkt: Indem extracurriculare Aktivitäten (bspw. die Teilnahme an Wettbewerben oder Ausschreibungen) gefördert und als Teil der Studienerfahrung anerkannt werden, oder auch indem die Studierenden eingeladen werden, ihre erworbenen Kompetenzen im Rahmen von *service learning*⁹ zum Wohle Dritter einzusetzen.

Die „Pflichtbewussten“



Dieser Studierendentyp erreicht bei zwei der drei akademischen Faktoren leicht überdurchschnittliche Werte: bei *Theoriebezogenheit* und bei *Fleiß*. Bedenklich sind die deutlich unterdurchschnittlichen Werte bei den beiden personenbezogenen Faktoren *Gemütsverfassung* und *Extraversion* sowie bei den beiden sozialen Faktoren *soziale Integration* und *Unterstützung annehmen*. Der QUEST-Gesamtwert liegt bei 5,88. Die Gruppe der „Pflichtbewussten“ ist mit einem Anteil von 8,9% kleiner als die anderen Studierendentypen. Dabei ist der Frauenanteil mit 64,2% deutlich erhöht. Es handelt sich eher um ältere Studierende, die mit gut durchschnittlichen Schulleistungen ins Studium gekommen sind. Auch ihre Studienerfolgswahrscheinlichkeit schätzen sie mit 84,7% durchschnittlich ein.

9 Aktivitäten in diesem Bereich sind in Deutschland noch nicht sehr weit verbreitet. Vgl. die Aktivitäten des Hochschulnetzwerks „Bildung durch Verantwortung“. Ein Überblick in: Christian Berthold, Volker Meyer-Guckel, Wolfgang Rohe (Hg.): Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen: Ziele, Konzepte, internationale Praxis, Essen 2011.

	Frauen-Anteil	Alter		HZB-Note		subj. Studien- erfolgswahrscheinlichkeit		QUEST-Gesamtwert	
	%	MW	SD ¹	MW	SD ¹	MW	SD ¹	MW	SD ¹
Die Pflichtbewussten	64,2	24,39	5,15	2,09	0,7871	84,72	18,56	5,88	0,44
Gesamt	57,5	23,59	4,69	2,11	0,7592	86,87	18,67	6,49	0,99

PERSÖNLICHE MERKMALE

In dieser Gruppe findet sich mit 54% der höchste Anteil an Studierenden der ‚ersten Generation‘ wieder. Zugleich weisen die „Pflichtbewussten“ auch den höchsten Anteil an BAföG-Empfänger(inne)n auf. Insofern ist etwas überraschend, wenn ein hoher Anteil von 11% angibt, nicht zu wissen, ob eine BAföG-Berechtigung vorliegt – dies kann in diesem Fall durchaus eine Folge unzureichender Information sein.

Darüber hinaus weist dieser Typ den höchsten Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund auf (23%). Alle Merkmale von Migrationshintergrund sind besonders stark vertreten, bis auf die Eingebürgerten, die sich verstärkt bei den „Unterstützungsbedürftigen“ wiederfinden. 6% der „Pflichtbewussten“ sind nicht mit Deutsch aufgewachsen, 10% dagegen mehrsprachig – beides sind mit die höchsten Anteile im Vergleich der Studierendentypen. Religion spielt in dieser Gruppe keine große Rolle und wenn, dann geht es oft eher um Spiritualität als um Religionszugehörigkeit im klassischen Sinne. So ist hier bspw. der höchste Anteil derjenigen, die sich dem Buddhismus zugehörig fühlen, zu finden.

Die „Pflichtbewussten“ sind die Gruppe mit dem höchsten Grad an familiären Verpflichtungen, und zwar sowohl was Kinder angeht als auch in Bezug auf die Pflege von Angehörigen. 16% sind davon insgesamt betroffen. Zugleich weisen sie mit 19% am zweithäufigsten Erkrankungen oder Behinderungen auf, die im Studium zu Einschränkungen führen. Dies sind insbesondere psychische Erkrankungen (45% derer mit Einschränkungen).

Auch die „Pflichtbewussten“ sind eher introvertierte, also eher zurückhaltende Persönlichkeiten, die es vorziehen, sorgfältig und reflektierend vorzugehen. Dies kann sich verstärkend auf die akademische Affinität, wie sie sich in der hohen Theoriebezogenheit widerspiegelt, auswirken. Die niedrigen Werte bei Gemütsverfassung weisen darauf hin, dass die Situation insgesamt als belastend wahrgenommen wird, was sich auch auf die Adaptionssituation auswirkt.

AUSGANGSBEDINGUNGEN DES STUDIUMS

Auch wenn 95% der Studierenden dieses Typs mit Abitur oder Fachhochschulreife ins Studium gekommen sind: Die „Pflichtbewussten“ weisen überproportional alternative Hochschulzugangsberechtigungen auf wie berufliche Qualifikation oder eine HZB aus dem Ausland. Die Einschätzung ihrer Schulleistung entspricht dem Durchschnitt der Befragung, das bedeutet, 90% haben ihre Schulleistung als durchschnittlich oder sogar überdurchschnittlich erlebt. Die Durchschnittsnote von 2,09 bestätigt diesen Eindruck. Sie haben dennoch und trotz ihres höheren Durchschnittsalters eher weniger als andere Typen vorangegangene Qualifikationen (Berufsausbildung oder Studium) aufzuweisen. Sie sind aber häufiger als andere von einer anderen Hochschule an die jetzige Einrichtung gewechselt.

STUDIENSPEZIFIKA

Auch die angestrebten Studienabschlüsse entsprechen der durchschnittlichen Verteilung der Befragung. Auffällig sind hier nur die deutlich erhöhten Anteile der Magister-Studierenden sowie ein leicht erhöhter Anteil von Promovenden. Stärker als bei anderen Studierendentypen sind die „Pflichtbewussten“ durch ihre Verteilung auf die Fächer geprägt. Eingeschrieben sind sie überproportional in Sprach- und Kulturwissenschaften, in Mathematik/Naturwissenschaften, in Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften sowie in Kunst/Kunstwissenschaften. Unterdurchschnittlich sind die Anteile dagegen in Ingenieurwissenschaften, Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften sowie in Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Auffällig ist, dass diese Studierenden häufiger als die anderen Studierendentypen Studiengänge mit mehreren Hauptfächern studieren, und auch, dass der Anteil von Studierenden, die in mehrere Studiengänge immatrikuliert sind, erhöht ist.

Mit 24% ist der Anteil derjenigen, die nicht neben dem Studium jobben, besonders hoch. Unter denjenigen, die jobben, ist der Anteil mit hoher Stundenzahl deutlich erhöht. Entsprechend geben fast die Hälfte Probleme bei der Vereinbarkeit von Studium, Job und Privatleben an. Sie arbeiten selten nur in den Semesterferien und der Job hat tendenziell nichts mit dem Studienfach oder dem Berufsziel zu tun. Der Anteil derjenigen, die noch nicht einschätzen können, ob dieser Job studien- oder berufsnah ist, ist zudem erhöht.

Die „Pflichtbewussten“ wissen eher nicht gut Bescheid über Wahlmöglichkeiten und Zusatzleistungen in ihrem Studium. Die Studienstrukturen werden insgesamt als eher ungünstig wahrgenommen: Der Stundenplan erscheint eher überfrachtet, und der notwendige Leistungsaufwand für die Kreditpunkte erscheint eher zu hoch. Auch die dem Studium zugrunde gelegten Präsenzzeiten werden tendenziell als unangemessen wahrgenommen, und die Befragten sehen zeitliche Probleme in Bezug auf das Selbststudium. Dagegen – und das könnte ein Effekt der Studienfachwahl sein – sehen die „Pflichtbewussten“ sich gespalten in der Frage, ob die Zahl der Prüfungen zu hoch ist. Dagegen sind sie mehrheitlich der Meinung, dass es schwierig ist, Ansprechpartner zu finden, wenn sie ein Anliegen haben, und finden zu wenig Unterstützung bei Organisationsproblemen. Sie sind tendenziell eher unzufrieden mit dem Kontakt, den sie zu ihren Lehrenden haben: Sie halten die Lehrenden außerhalb der Lehrveranstaltungen und Sprechstunden für eher wenig zugänglich; ein hoher Anteil gibt an, dies gar nicht beurteilen zu können. Auch die Rückmeldung der Lehrenden wird tendenziell als nicht ausreichend empfunden, sei es in quantitativer oder qualitativer Hinsicht. Die Anleitung zum Selbststudium wird als eher unzureichend wahrgenommen.

Darüber hinaus wird auch der Kontakt zu anderen Studierenden als unzureichend empfunden, was auf die Studienstrukturen zurückgeführt wird. Im Falle der „Pflichtbewussten“ geht dies insgesamt mit einer geringen sozialen Integration einher (s.o.). Auch sehen diese Studierenden nicht genügend Einfluss- und Beteiligungsmöglichkeiten in ihrem Studiengang.

Die „Pflichtbewussten“ interessieren sich tendenziell dafür, mit anderen in Teams zusammenzuarbeiten, sehen sich aber durch Notengebung stark unter Druck gesetzt. Sie vertrauen eher weniger auf Selbstorganisation in Teams und verlassen sich daher lieber auf sich selbst, indem sie es vorziehen, alleine zu arbeiten. Es ist aber sicherlich auch vor dem Hintergrund der Mehrfachbelastung dieser Studierenden zu sehen: Wenn Zeit eine so knappe Ressource ist, erscheint selbstorganisierte Teamarbeit eher als unkalkulierbares Risiko. Diese Befunde spiegeln direkt wider, was sich auf der Ebene der Faktoren bereits andeutete: Der relativ hohe Wert beim Faktor *Fleiß* (der als ein

Hinweis auf eine erhöhte Selbstwirksamkeitswahrnehmung zu lesen ist) einerseits und der deutlich unterdurchschnittliche Wert bei *sozialer Integration* andererseits.

SOZIALE RESSOURCEN

Die bereits gemachte Beobachtung, dass die „Pflichtbewussten“ kaum auf soziale Ressourcen zurückgreifen können, bestätigt sich auch in anderen Hinsichten. So sind sie die Gruppe mit dem zweitniedrigsten Anteil an Aktivitäten in Sport, Kunst, Kultur und darüber hinaus gehen selbst die Aktiven diesen Betätigungen nicht an der Hochschule, sondern in hochschulfernen Kontexten nach. Ebenso ist der Grad an ehrenamtlichem Engagement deutlich niedriger als im Durchschnitt; beim politischen Engagement (sowohl innerhalb als auch außerhalb der Hochschule) bewegen sie sich dagegen im Durchschnitt.

Die „Pflichtbewussten“ bewegen sich kaum noch im sozialen Umfeld der Schulzeit, und es bestehen auch eher lose Kontakte. Sie sind mehrheitlich zu Hause ausgezogen, und zwar endgültig (sie haben dann auch kein Zimmer mehr bei den Eltern). Und auch der Kontakt zu den Eltern ist eher wenig intensiv.

Die „Pflichtbewussten“ nehmen wahr, dass sie Unterstützung in vielen Bereichen benötigen, und sie finden diese Unterstützung tendenziell auch an der Hochschule. Hier sind es wiederum insbesondere Unterstützungsmaßnahmen in Bezug auf soziale Aspekte sowie in Bezug auf Aspekte der Vereinbarkeit, die leicht überproportional nachgefragt werden: Maßnahmen zum Knüpfen von Kontakten zu anderen Studierenden, zur Orientierung im Leben wie im Berufsleben einerseits sowie zur Studienfinanzierung und Jobsuche, zur Vereinbarkeit des Studiums mit Job und Privatleben/Familie sowie zur Unterstützung bei gesundheitlichen Problemen andererseits.

Die „Pflichtbewussten“ bringen eher weniger Auslandserfahrung mit und haben auch eher weniger Kontakte ins Ausland. Sie bringen eher kein ausgeprägtes Interesse an Internationalität und Interkulturalität mit und priorisieren einen Abschluss in Regelstudienzeit deutlich über Auslandserfahrung, obwohl sie eine solche Erfahrung tendenziell für wichtig für den Berufsstart halten. Ein etwas erhöhter Anteil kann sich zwar auch eine berufliche Zukunft außerhalb Deutschlands vorstellen, doch die Studierenden dieser Gruppe haben derzeit sehr stark den Eindruck, dass sie einen Auslandsaufenthalt nicht finanzieren können. Die „Pflichtbewussten“ mit Migrationshintergrund können ihre bikulturelle Herkunft also nur bedingt in ein Kompetenzprofil, das Internationalität beinhaltet, umsetzen und profitieren insofern im Studium auch kaum von ihrer besonderen Mehrsprachigenkompetenz (vgl. dazu auch den thematischen Bericht B.1).

ZUSAMMENFASSUNG

Das Adaptionismuster der „Pflichtbewussten“ ist möglicherweise eine recht erfolgreiche Art, mit den vielfältigen Belastungen durch familiäre Verpflichtungen und Erkrankungen das Studium zu bewältigen: Es zeigt sich immer wieder, dass diese Studierenden sehr gut darin sind, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Nichtsdestoweniger ist es eine sehr belastende Situation (vgl. den Wert bei *Gemütsverfassung*), die verhindert, dass die vorhandenen Potenziale zur Geltung kommen können. Ein wichtiger Aspekt dabei ist die soziale Integration an der Hochschule, die von den „Pflichtbewussten“ gewünscht wird, aber nicht gut genug realisiert werden kann – auch weil sozia-

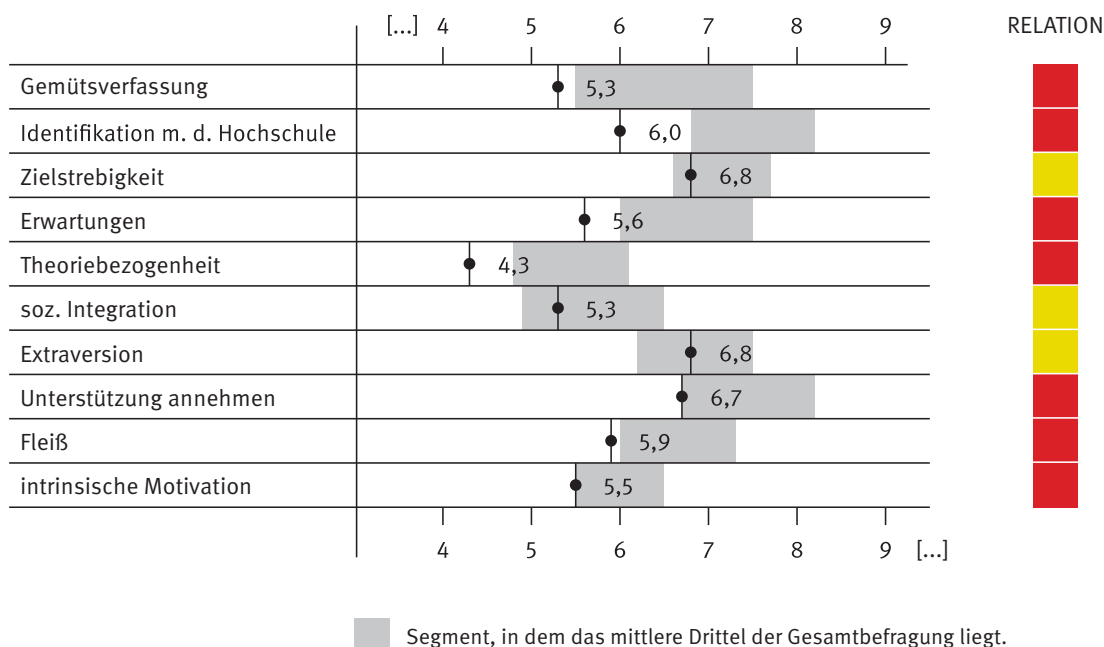
le Integration über Aktivitäten neben dem Studium oder über Teamarbeit Zeit kosten, und zeitliche Ressourcen sind bei den „Pflichtbewussten“ knapp.

Die unterdurchschnittlichen Werte bei *Gemütsverfassung* lassen sich als Aufruf an die Hochschulen verstehen, diesem Studierendentyp mehr Unterstützung anzubieten, um die Bedingungen eines Studiums – gerade in Umbruchsituationen wie einem Hochschulwechsel – besser bewältigen zu können. Ziel muss es sein, die Bedingungen so zu verändern, dass Studierende bessere Chancen haben, trotz ihrer vielfältigen Belastungen an der Hochschule ihren eigenen Weg zum Studienerfolg zu finden. Das betrifft auch diejenigen mit hoher Erwerbstätigkeit, mit familiären Verpflichtungen ebenso wie diejenigen mit gesundheitlichen Belastungen. Hier sind insbesondere die Studierenden mit psychischen Erkrankungen ins Auge zu fassen: Diese neigen – trotz hoher akademischer Affinität – zu ungünstigeren Adaptionismustern. (Vgl. auch die thematischen Berichte Kapitel B.3, B.5 und B.7).

Ein wichtiger Anknüpfungspunkt könnte sein, diese Studierenden darin zu unterstützen, effektiver zu arbeiten: Eine bessere inhaltliche Verknüpfung zwischen Studium und Job, aber auch die Vermittlung von Arbeits- und Lernmethoden, um das Verhältnis zwischen Aufwand und Kreditpunkten zu verbessern, und Unterstützung bei der Zielfindung könnten Ansatzpunkte sein. Darüber hinaus wäre für diese Gruppe sicherlich eine zeitliche Streckung über Teilzeitangebote ein sinnvolles Mittel, um die Situation zu entlasten. Dafür wäre allerdings zuerst eine entsprechende Anpassung der BAföG-Regelungen notwendig: Mehr Zeit darf nicht zu weniger Geld führen.

Die Herausforderung für die Hochschulen besteht darin, die akademischen Ambitionen dieser Personengruppen trotz ihrer außerhochschulischen Belastungen ernst zu nehmen und ihnen Hilfe anzubieten, um ihre Qualitäten im Studium entfalten zu können. Bei diesen Hilfestellungen ist insbesondere darauf zu achten, sie so anzubieten, dass „der Pflichtbewusste“ sie auch finden und – trotz Zeitknappheit – wahrnehmen kann.

Die „Nicht-Angekommenen“



Der Studierentyp der „Nicht-Angekommenen“ erzielt auf allen Faktoren knapp durchschnittliche oder unterdurchschnittliche Werte. Knapp durchschnittlich sind die Werte bei *Zielstrebigkeit*, *soziale Integration* und *Extraversion*. Besonders auffällig sind die niedrigen Werte bei der *Gemütsverfassung* und der *Identifikation mit der Hochschule*. Der niedrige Wert bei *Theoriebezogenheit* verweist auf eine starke Praxisorientierung. Der niedrige Wert bei *Fleiß* verweist auf eine geringe Selbstwirksamkeit, also den Glauben, dass das eigene Handeln zu Erfolg führen kann. Der QUEST-Gesamtwert liegt bei 5,74. Mit 18,5% ist dies die zahlenmäßig größte Gruppe unter den Studierentypen. Der Frauenanteil ist mit 63,2% überdurchschnittlich. Mit einem Alter von durchschnittlich 23,5 Jahre liegt dieser Typ im Durchschnitt der Gesamtbefragung. Die HZB-Note liegt im Durchschnitt bei 2,16, also nur sehr geringfügig unter dem Durchschnitt.

Die Befragten dieser Gruppe schätzen ihre Studienerfolgswahrscheinlichkeit auf unterdurchschnittliche 81%. Dieser Studierentyp ist überproportional Lehramtsstudiengängen (20,2%; gesamt 13,3%) eingeschrieben.

	Frauen-Anteil	Alter		HZB-Note		subj. Studien- erfolgswahrscheinlichkeit		QUEST-Gesamtwert	
	%	MW	SD ¹	MW	SD ¹	MW	SD ¹	MW	SD ¹
Die Nicht-Angekommenen	63,2	23,45	4,36	2,16	0,7645	81,08	21,57	5,74	0,46
Gesamt	57,5	23,59	4,69	2,11	0,7592	86,87	18,67	6,49	0,99

PERSÖNLICHE MERKMALE

Der sozio-ökonomische Hintergrund (akademischer Abschluss der Eltern, BAföG-Berechtigung, Migrationshintergrund) der „Nicht-Angekommenen“ entspricht weitgehend dem der Gesamtbefragung, nur die zweisprachig Aufgewachsenen sind leicht überproportional vertreten. Auch die Religiosität dieser Gruppe entspricht dem Durchschnitt, allerdings sind Studierende muslimischen Glaubens leicht überproportional vertreten.

Auch bei den familiären Verpflichtungen liegen die „Nicht-Angekommenen“ im Durchschnitt, mit einem leichten Überproportional bei Personen, die in die Pflege von Angehörigen eingebunden sind. Mit 12% sind diese Studierenden auch nicht in besonderem Maße von Erkrankungen oder Behinderungen betroffen, allerdings liegen in diesen Fällen in erhöhtem Maße Allergien oder körperliche Behinderungen (des Bewegungsapparates oder der Wahrnehmung) vor. Bedenklich ist der niedrige Wert bei *Gemütsverfassung*: Da nur wenige Belastungen durch externe Faktoren vorliegen, muss dieser Wert als ein Hinweis auf eine belastende Situation im Studium gedeutet werden.

AUSGANGSBEDINGUNGEN DES STUDIUMS

Die „Nicht-Angekommenen“ sind überproportional mit einer fachgebundenen Hochschulreife an die Hochschule gekommen. Allerdings hat dieser Typ insgesamt überwiegend keine berufliche Ausbildung durchlaufen. Die durchschnittliche HZB-Note dieses Typs liegt im Durchschnitt der Befragung, und auch nach eigener Einschätzung lagen die Schulleistungen tatsächlich im Mittel. Der Anteil derjenigen, die nicht an der Hochschule ihrer ersten Wahl studieren, ist leicht erhöht.

Bei diesem Studierendentyp zeigt sich, dass das Ankommen im Studium keinen allzu direkten Zusammenhang mit den Leistungen aufweist: Denn insgesamt liegen diese bei den „Nicht-Angekommenen“ im guten Mittelmaß, wohingegen ihre Adaptionssituation als sehr ungünstig angesehen werden muss.

STUDIENSPEZIFIKA

Die „Nicht-Angekommenen“ studieren deutlich überproportional mit dem Studienziel Staatsexamen. Sie sind verstärkt in Fächern der Sprach- und Kulturwissenschaften und in Sport eingeschrieben, deutlich überproportional ist ihr Anteil in pädagogischen Studiengängen. Dies korrespondiert auch mit ihrem deutlich überproportionalen Anteil in Lehramtsstudiengängen: Der Anteil liegt in dieser Gruppe um zwei Drittel über dem des Durchschnitts der Befragung. Darüber hinaus sind sie vermehrt in Studiengängen mit mehreren Hauptfächern eingeschrieben, was möglicherweise zum niedrigen Wert auf dem Faktor *Identifikation mit der Hochschule* beiträgt.

Fast 40% der Studierenden dieses Typs arbeitet neben dem Studium, und zwar sowohl im Semester wie auch in den Semesterferien. Umgekehrt ist der Anteil derjenigen, die gar nicht jobben, besonders niedrig. Doch knapp die Hälfte gibt an, dass der Job keinen inhaltlichen Bezug zum Studium oder zum künftigen Beruf aufweist. Überwiegend liegt der Umfang bei 8-19 Stunden pro Woche. Dennoch sieht über die Hälfte – ein im Vergleich hoher Anteil – Schwierigkeiten bei der zeitlichen Vereinbarkeit. Alternative Finanzierungsquellen fallen aus: Die „Nicht-Angekommenen“ erhalten auch im Vergleich zu den anderen Typen sehr selten ein Stipendium.

Die Studienstrukturen werden eher als belastend wahrgenommen: Eine Überfrachtung des Stundenplans, nicht dem Aufwand entsprechende Kreditpunkte und eine zu hohe Anzahl von Prüfungen nehmen die Befragten dieser Gruppe wahr. Zugleich mangelt es an Unterstützung durch Lehrende, insbesondere in Bezug auf die Ansprechbarkeit der Lehrenden außerhalb von Veranstaltungen. Insgesamt werden die Kontakte zu den Lehrenden wie auch die Rückmeldungen von diesen (in Quantität wie auch in Qualität) als unzureichend wahrgenommen. Die Einflussmöglichkeiten im Studium werden als unzureichend empfunden, und auch das Knüpfen von Kontakten mit anderen Studierenden bereitet aufgrund der Studienstrukturen Schwierigkeiten, auch wenn hier eine relativ große Spreizung vorliegt.

Die „Nicht-Angekommenen“ empfinden es als schwierig herauszufinden, was die Wahlmöglichkeiten im Studium sind und welche Zusatzleistungen möglich sind. Auch finden sie schlecht Unterstützung bei Organisationsproblemen. Die Präsenzzeiten werden als eher unangemessen wahrgenommen, ebenso wie die Anleitung zum Selbststudium als unzureichend wahrgenommen wird. Die Studierenden empfinden es als eher problematisch, genügend Zeit für das Selbststudium aufzubringen.

Teamarbeit gegenüber sind die „Nicht-Angekommenen“ eher skeptisch eingestellt: Heterogenität wird nicht unbedingt als ein Vorteil wahrgenommen, Sprachschwierigkeiten bei nicht-Muttersprachler(inne)n befürchtet. Die Studierenden dieser Gruppe haben eher Sorgen um die Benotung von Teamarbeits-Ergebnissen (im Vergleich zu allein geleisteter Arbeit) und haben kein ausgeprägtes Vertrauen in die Selbstorganisation des Teams, sondern wünschen sich Anleitung.

SOZIALE RESSOURCEN

Die „Nicht-Angekommenen“ sind recht aktiv im Bereich Sport, weniger im Bereich Kunst/Kultur. Diese Aktivitäten finden besonders selten an der Hochschule statt. Auch ehrenamtliches oder politisches Engagement findet nicht in ausgeprägtem Maße statt.

Das soziale Umfeld der Schulzeit spielt eher keine große Rolle mehr, wenn Kontakte vorhanden sind, werden diese jedoch recht intensiv genutzt. Die Gruppe derjenigen, die nach wie vor bei den Eltern wohnt, ist etwas stärker vertreten als im Durchschnitt der Befragung, prägt aber durchaus nicht diesen Studierendentyp. Auffällig ist, dass diejenigen, die nicht mehr bei den Eltern wohnen, eher wenig Kontakt zu ihnen haben. Es spiegelt sich also ein Ablösungsprozess wider, der bei manchen erst begonnen hat und bei anderen bereits so weit fortgeschritten ist, dass das alte soziale Umfeld und das Elternhaus deutlich an Bedeutung verloren haben.

Die „Nicht-Angekommenen“ fragen in ausgeprägtem Maße Unterstützung nach, finden sie aber an der Hochschule zu wenig vor. Dies betrifft nahezu alle Bereiche: das Studium, die Studienfinanzierung und Vereinbarkeitsfragen (insbesondere Vereinbarkeit mit einem Job) ebenso wie Orientierung im Berufsleben. Auch Wohnraum- und Jobsuche sind Bereiche, in denen diese Studierenden gerne mehr Unterstützung hätten. Auch hier spiegelt sich der Ablösungsprozess vom alten Umfeld wider, wobei das „Ankommen“ im neuen Umfeld an der Hochschule als schwierig bzw. die eigenen Ressourcen als unzureichend wahrgenommen werden.

Die Studierenden dieses Typs geben an, dass sie Kontakte ins Ausland haben und auch in ihrer Freizeit Kontakte zu Menschen anderer kultureller Herkunft. An der Hochschule ist das weniger der Fall. Diese Gruppe hat kein ausgeprägtes Interesse an anderen Kulturen und Arbeitsweisen, war

aber schon recht häufig selbst im Ausland, und ein Drittel von ihnen sogar über einen längeren Zeitraum. Diese Studierenden können sich auch gut vorstellen, einmal im Ausland zu arbeiten, empfinden aber derzeit einen Abschluss in Regelstudienzeit wichtiger als einen Auslandsaufenthalt. Zudem sind sie überwiegend der Meinung, dass sie sich einen Auslandsaufenthalt finanziell nicht leisten können. Es entsteht der Eindruck einer Unentschiedenheit, die aus der Vorstellung, wie die Zukunft aussehen könnte einerseits und einer gewissen Überforderung, die eine solche Zukunft an das Heute stellt andererseits, entsteht.

ZUSAMMENFASSUNG

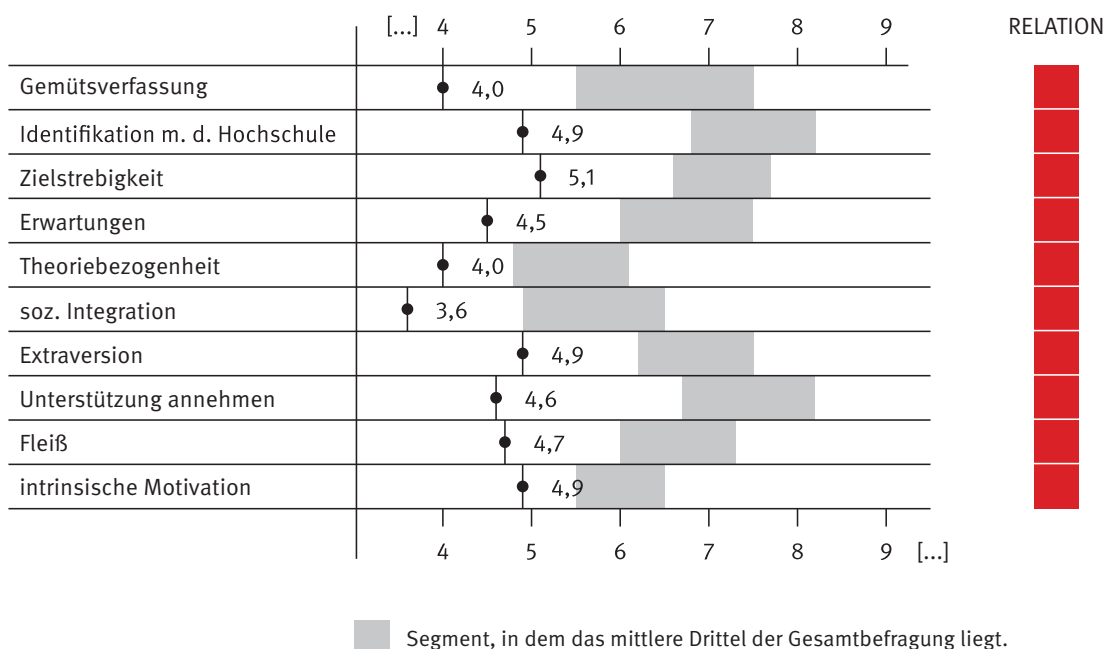
Die ungünstige Adaptionssituation der „Nicht-Angekommenen“ lässt sich aus ihren schulischen und familiären Voraussetzungen kaum erklären. Vielmehr scheint es, als könnten sie kaum eine ihrer Stärken oder erworbenen Kompetenzen im Studium konstruktiv umsetzen. Dies zeigt sich bspw. an der hohen Praxisorientierung (niedriger Wert bei *Theorieorientierung*), die sie, anders als die „Pragmatiker(innen)“, an der Hochschule nicht gut umsetzen können. Dies muss im Zusammenhang damit gesehen werden, dass diese Gruppe zu einem sehr hohen Anteil in Lehramts- und anderen Staatsexamina-Studiengängen eingeschrieben ist, die tatsächlich eine besondere Berufsorientierung aufweisen, die aber zumeist im Studium kaum zum Tragen kommt (Fachstudium vs. Lehrerausbildung).

Die Merkmale der „Nicht-Angekommenen“ erinnern an das Konzept der *emerging adults*¹⁰, einem Begriff aus der Entwicklungspsychologie. Dieses Konzept beschreibt eine zusätzliche Entwicklungsstufe zwischen dem Jugend- und dem Erwachsenenalter, das durch Identitätsfindung, Unsicherheit, Selbstfokussierung, Umbruch und Ergebnisoffenheit geprägt ist. Die starke Orientierung an den akademischen Anforderungen des Studiums, wie sie sich bei diesem Studierendentyp zeigt, reicht offenbar nicht, um mit den Verunsicherungen dieser Entwicklungsphase zurechtzukommen – insbesondere dann nicht, wenn die Situation zusätzlich durch externe Faktoren (familiäre Belastungen, Erkrankungen) erschwert wird und daher die zahlreichen zu lösenden Aufgaben tendenziell als Überforderung wahrgenommen werden.

Die „Nicht-Angekommenen“ machen einen Anteil von 18,5% der Befragten insgesamt aus. Sie bringen durchaus geeignete Voraussetzungen ins Studium mit, finden sich aber in einer sehr ungünstigen und belastenden Adaptionssituation wieder. Diese Situation kann, so zeigen die Daten, von Seiten der Hochschulen durchaus verändert werden. Insbesondere müssen neue, andere Wege der Ansprache und Einbeziehung dieser Studierenden in die Studiensituation gefunden werden: Die mangelnde Selbstwirksamkeit und die Orientierungsschwierigkeiten, die diese Studierenden in Bezug auf ihr Studium, aber auch in Bezug auf ihr weiteres (Berufs-)Leben aufweisen, müssen als Teil des Reifeprozesses im Studium ernst genommen werden. Nur dann können diese Studierenden ihre Potenziale verwirklichen.

10 Erstmals beschrieben in: Jeffrey Jensen Arnett (2000) *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*. *American Psychologist*, Vol 55(5), May 2000, 469-480.

Die „Unterstützungsbedürftigen“



Diese Befragten schneiden auf allen Faktoren unterdurchschnittlich ab. Der QUEST-Gesamtwert liegt entsprechend bei nur 4,49. Dies bedeutet auch, dass diese Studierenden eher extrinsisch motiviert sind und großes Interesse an der praktischen Umsetzung des Gelernten haben – beides Aspekte, die nur unter bestimmten Umständen für die Adaptionssituation von Vorteil sind und zunächst als mögliches Hemmnis betrachtet werden müssen. In diese Gruppe fallen 7,1% der Befragten, die Geschlechter sind im gleichen Ausmaß wie in der Befragung insgesamt vertreten. Mit einem Durchschnittsalter von 23,9 Jahren liegt dieser Studierendentyp etwa im Durchschnitt. Die „Unterstützungsbedürftigen“ kommen mit einer durchschnittlichen HZB-Note von 2,25 ins Studium und liegen damit unter dem Abiturschnitt aller anderen Typen. Ihre Studienerfolgswahrscheinlichkeit geben sie selbst mit durchschnittlich 65,91% an, auch dies ist der niedrigste Wert im Vergleich. 3,8% in dieser Gruppe geben an, dass sie die Wahrscheinlichkeit, ihr Studium erfolgreich abzuschließen, auf 0% einschätzen – in der Befragung insgesamt sind es 0,8%, die eine solche Einschätzung abgeben.

	Frauen-Anteil	Alter		HZB-Note		subj. Studien- erfolgswahrscheinlichkeit		QUEST-Gesamtwert	
	%	MW	SD ¹	MW	SD ¹	MW	SD ¹	MW	SD ¹
Die Unterstützungsbedürftigen	56,9	23,89	4,71	2,25	0,8062	65,91	27,42	4,49	0,59
Gesamt	57,5	23,59	4,69	2,11	0,7592	86,87	18,67	6,49	0,99

PERSÖNLICHE MERKMALE

Zwar sind Männer und Frauen in dieser Gruppe entsprechend ihrer Beteiligung an der Befragung vertreten, doch der Anteil derjenigen, die sich keinem der beiden Geschlechter zuordnen können, ist mit 1,4% mehr als doppelt so hoch wie in der Befragung insgesamt. Der familiäre Hintergrund dieser Personen ist sehr stark durch Hochschulferne (höchster Anteil von Studierenden der ‚ersten Generation‘) geprägt, die allerdings nicht unbedingt mit einer ökonomischen Schwäche einhergeht (durchschnittlicher Anteil an BAföG-Empfänger(inne)n). Der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund ist etwas erhöht, der Anteil der ausländischen Studierenden liegt dagegen im Durchschnitt, mit leichtem Übergewicht bei den Eingebürgerten und denen, die (auch) über eine andere Staatsbürgerschaft verfügen. Dies ist insofern überraschend, als dieser Typ den höchsten Anteil der zweisprachig Aufgewachsenen und auch einen sehr hohen Anteil an nicht mit Deutsch Aufgewachsenen aufweist. Ausschlaggebend für die Adaptionssituation scheint also nicht der Migrationsstatus, sondern der Sprachhintergrund zu sein, wie sich auch in einer tiefergehenden Analyse zeigt (vgl. Kapitel B.1 der thematischen Berichte). Religion spielt für diese Gruppe nur eine untergeordnete Rolle, allerdings weisen die religiösen Studierenden dieses Typs den höchsten Anteil derjenigen auf, die sich dem Islam verbunden fühlen.

Auch Personen, die familiäre Verpflichtungen haben, sind in dieser Gruppe überrepräsentiert, wenn auch nicht in gleichem Maße wie bei den „Pflichtbewussten“. Dies betrifft sowohl eigene Kinder als auch die Kinder von Partner(inne)n, und es sind Personen darunter, die eingebunden in die Pflege von Angehörigen sind wie auch welche, die alleine verantwortlich für die Pflege von Angehörigen sind.

Besonders auffällig ist, dass dieser Typ den mit Abstand höchsten Anteil von Studierenden aufweist, die sich im Studium durch Erkrankungen oder Behinderungen eingeschränkt fühlen: fast ein Viertel im Vergleich zu 9,2% der Gesamtbefragung. Hier wiederum sind die Personen mit (diagnostizierter) psychischer Erkrankung deutlich überrepräsentiert (46% dieses Typs geben eine solche Erkrankung an im Vergleich zu etwa einem Drittel derjenigen, die insgesamt eine studienhemmende Erkrankung oder Behinderung angeben), und auch diejenigen mit Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom erweisen sich verstärkt als „unterstützungsbedürftig“ (11%). Andere Kriterien wie chronische Erkrankungen, Allergien oder auch körperliche Behinderungen treten seltener, z.T. deutlich seltener als bei den anderen Studierendentypen auf.

Die Faktoren weisen auf zwei weitere persönliche Merkmale hin: Introvertiertheit (niedrige Werte bei *Extraversion*) und eine schlechte *Gemütsverfassung*, die als Folge der belastenden Situation anzusehen ist, die sich aber auch auf die Adaptionssituation im Studium auswirken muss.

AUSGANGSBEDINGUNGEN DES STUDIUMS

Die Studierenden dieses Typs kommen normalerweise mit einem Abitur ins Studium, Personen mit Fachhochschulreife oder beruflicher Qualifikation sind bei diesem Typ dagegen deutlich unterrepräsentiert. 12,5% glauben, dass sie in der Schule in Bezug auf ihre Leistungen zum unteren Drittel zählten – so viele wie bei keinem anderen Studierendentyp. Immerhin 40% dieses Typs verortet sich hier im obersten Drittel. Dies ist zwar deutlich weniger als bei den anderen Studierendentypen, ändert aber nichts daran, dass ein erheblicher Anteil dieser Gruppe ihr in der Schule wahrgenommenes Leistungspotenzial an der Hochschule überhaupt nicht entfalten kann.

Vorerfahrung aus einer Berufsausbildung oder einem bereits abgeschlossenen Studium bringen nur knapp ein Viertel und damit deutlich weniger als der Durchschnitt (35%) mit. Nur knapp der Hälfte dieser Gruppe ist es gelungen, für das Studium an die Wunschhochschule zu gehen – möglicherweise schränken nicht nur die Zugangsbegrenzungen, sondern auch die familiären Bedingungen und die gesundheitliche Situation die Mobilität dieser Studierenden ein. Darauf weist der Anteil derjenigen hin, die angeben, die Frage nach der Wunschhochschule nicht beantworten zu können – dieser Anteil ist bei keinem Studierendentypen so groß wie bei den „Unterstützungsbedürftigen“. Darüber hinaus weist dieser Studierendentyp den zweithöchsten Anteil an Hochschulwechsler(inne)n auf.

STUDIENSPEZIFIKA

Die „Unterstützungsbedürftigen“ befinden sich überwiegend in ihrem ersten Studium, und zwar insbesondere in Bachelor-, aber auch in Staatsexamens-Studiengängen eingeschrieben. Sie sind in den Studiengängen der Mathematik/Naturwissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften sowie der Pädagogik leicht überrepräsentiert. Sie haben etwas überdurchschnittlich Studiengänge mit mehreren Hauptfächern gewählt, der Anteil der Lehramtsstudierenden liegt allerdings im Durchschnitt. In dualen Studiengängen sind sie dagegen deutlich unterrepräsentiert. Dieser Studierendentyp weist mit einem Viertel den höchsten Anteil an Personen auf, die nicht neben dem Studium arbeiten. Diejenigen, die einen Job haben, arbeiten hingegen eher viel, eher während des Semesters und mehrheitlich (54%) in studien- und berufsfernen Bereichen. Auch der Anteil derjenigen, die noch nicht einschätzen können, ob ihr Job Studien- oder Berufsbezug aufweist, ist mit 20% erhöht. Zugleich nehmen sie verstärkt Probleme bei der Vereinbarkeit zwischen Job, Privatleben und Studium wahr. Insofern lässt sich sagen, dass die Erwerbstätigkeit dieser Studierenden sich auf die Adaptionssituation eher ungünstig auswirkt (vgl. Kapitel B.5 der thematischen Berichte). Stipendien als alternative Finanzierungsquelle steht den „Unterstützungsbedürftigen“ kaum zur Verfügung.

Die Studierenden dieses Typs empfinden deutlich stärker als die anderen Studierendentypen, dass ihr Stundenplan überfrachtet ist, dass der Aufwand im Studium deutlich über den gewährten Kreditpunkten liegt, dass die Zahl der Prüfungen zu hoch ist und, immerhin zu zwei Dritteln, dass es niemanden gibt, an den man sich bei Problemen wenden kann. Dies geht einher mit der Wahrnehmung, dass Kontakte zu Kommilitonen aufgrund der Studienstruktur schwierig aufzubauen sind und dass die Einflussmöglichkeiten auf das Studium zu wünschen übrig lassen.

Die Namensgebung dieses Typs erweist sich als besonders treffsicher, wenn es um die Orientierung im Studium geht. Es zeigt sich, dass diese Studierenden es als schwierig empfinden, Informationen über Wahlmöglichkeiten im Studium und Zusatzleistungen zu finden, und grundsätzlich Schwierigkeiten darin sehen, Unterstützung bei der Orientierung im Studium zu erhalten. Die Kontakte zu Lehrenden werden überwiegend als unzureichend eingeschätzt, insbesondere auch, was die Quantität und die Qualität der Rückmeldungen der Lehrenden angeht. Darüber hinaus werden die Kontakte zu den Lehrenden außerhalb von Lehrveranstaltungen als unzureichend empfunden.

Die „Unterstützungsbedürftigen“ können die Qualität der Teamarbeit in ihrem Studium kaum einschätzen, was ein Effekt der Fachwahl ebenso wie der Studienphase sein kann. Allerdings erwarten sie auch nicht viel davon, sie setzen sehr auf eine gute Anleitung der Teamarbeit und befürchten Probleme, wenn nicht alle Teammitglieder gut genug deutsch sprechen.

Auch die Studienstrukturen erweisen sich für diese Studierenden als eher ungünstig: Die Präsenzzeiten werden als eher unangemessen empfunden, auch das Selbststudium leidet unter Zeitnot, wobei auch die Anleitung zum Selbststudium als nicht ausreichend empfunden wird.

SOZIALE RESSOURCEN

Die Studierenden dieses Typs gehen zu einem Drittel keinen Aktivitäten in Sport, Kunst oder Kultur nach – so viele wie bei keinem anderen Studierendentyp, und von den Aktiven wiederum betreibt ein besonders hoher Anteil (drei Viertel) diese Aktivitäten außerhalb der Hochschule. Auch der Anteil derer, die ehrenamtliches Engagement und politisches Engagement innerhalb der Hochschule betreiben, ist vergleichsweise niedrig. Der Anteil der außerhalb der Hochschule politisch Engagierten liegt dagegen im Durchschnitt. Dies geht einher mit einem niedrigen Wert auf dem Faktor *soziale Integration*.

Die „Unterstützungsbedürftigen“ haben weniger als andere Studierendentypen noch Kontakt zum sozialen Umfeld der Schulzeit. Die, die noch Kontakt haben, verhalten sich sehr unterschiedlich: Zum Teil ist ein recht enger Kontakt vorhanden, zum Teil sind es nur gelegentliche Treffen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass ein Viertel dieser Gruppe, im Vergleich ein sehr hoher Anteil, noch bei den Eltern lebt, und für diese ein Kontakt einfacher aufrecht zu erhalten ist. Zugleich ist aber ebenfalls ein recht hoher Anteil von 45% bereits ausgezogen. Diese Personen haben dann eher wenig Kontakt mit ihren Eltern. Diese Situation trägt offensichtlich zu dem sehr niedrigen Wert bei *Unterstützung annehmen* bei.

Zwar können die Daten nicht wiedergeben, welche Qualität der Kontakt zum sozialen Umfeld und zu den Eltern hat. Was die Daten jedoch zeigen können, ist, dass die Studierenden dieses Typs einen hohen Bedarf an Unterstützung haben und diesen an ihrer Hochschule bislang nicht erfüllen können. Zwischen 50% und zwei Dritteln suchen Unterstützung in Bezug auf die Studienorganisation, zur Orientierung im und bei Problemen im Studium, bei Motivationsproblemen, zur Orientierung im Berufsleben und allgemein im Leben sowie bei der Vereinbarkeit von Jobben und Studium.

40% sehen Unterstützungsbedarf bei der Studienfinanzierung, der Jobsuche, bei gesundheitlichen Problemen und auch zum Knüpfen von Kontakten mit anderen Studierenden. Noch ein Drittel in dieser Gruppe sehen Unterstützungsbedarf bei der Wohnraumsuche und zur Vereinbarkeit von Studium und Familie. Kurz gesagt: Bei jedem einzelnen angegebenen Item sehen die „Unterstützungsbedürftigen“ im Vergleich deutlich überproportional einen Bedarf, den sie momentan an der Hochschule nicht angemessen gedeckt sehen.

Trotz des relativ hohen Anteils von bikulturell aufgewachsenen Studierenden in dieser Gruppe zeigt sich, dass dieser Hintergrund für die Gruppe nicht in eine Ressource übersetzt. Dies ist wiederum als ein Hinweis auf eine starke interne Heterogenität in dieser Gruppe anzusehen. Insgesamt hat diese Gruppe deutlich weniger Kontakte ins Ausland und ist selbst deutlich seltener im Ausland gewesen – insbesondere auch über längere Zeiträume – als die Vergleichsgruppen. Insgesamt ist die Gruppe eher weniger an anderen Kulturen und Lebensweisen interessiert und hat weder an der Hochschule noch in ihrer Freizeit Kontakte zu Menschen anderer kultureller Herkunft.

Zudem sehen sie Internationalität für ihren Berufsweg als weniger wichtig an und priorisieren einen zügigen Studienabschluss. Sicherlich hängt damit auch die Einschätzung zusammen, dass sie sich einen Auslandsaufenthalt gar nicht leisten könnten. Doch zugleich weisen die „Unterstüt-

zungsbedürftigen“ mit 30% den höchsten Anteil von Studierenden auf, die sich wünschen, später außerhalb von Deutschland zu arbeiten.

ZUSAMMENFASSUNG

Die „Unterstützungsbedürftigen“ sind, bei ähnlicher Adaptionssituation, sehr heterogen in Bezug auf ihren sozialen Hintergrund. Einige finden sich nach relativ guten Schulerfolgen und trotz eines engen sozialen Netzes im Studium in einer ungünstigen Situation wieder. Anderen muss man zunächst Respekt dafür zollen, dass sie sich überhaupt ein Studium zumuten: Sie bringen schwierige Voraussetzungen mit, zum Beispiel, was ihren Gesundheitszustand, ihre Schulerfolge oder auch ihre familiären Verhältnisse angeht. Dies verweist darauf, dass eine Entscheidung für ein Studium auch eine Entscheidung gegen etwas anderes sein kann. Für Studierende dieses Typs kann Hochschule auch eine Art Schutzraum sein, weil sie sich den Anforderungen einer Ausbildung oder einer Berufstätigkeit noch nicht gewachsen fühlen. Daraus ergibt sich für die Institution eine besondere Verantwortung diesen Studierenden gegenüber.

Es wird sehr deutlich, dass die bestehenden Strukturen der Hochschulen eher nicht auf die „Unterstützungsbedürftigen“ ausgerichtet sind: Ihren Bedarf kann die Hochschule derzeit – trotz der Vielzahl an bestehenden Angeboten – nicht ausreichend decken. Eine Schwierigkeit könnte darin bestehen, dass gerade die „Unterstützungsbedürftigen“ oft mehrfache Belastungen mit ins Studium bringen, was die Identifikation und auch die Lösung von Problemen sowohl für die Betroffenen als auch für die Betreuungspersonen erschwert.

Fazit

Ein Studium besteht aus mehr als nur Lehrveranstaltungen und Prüfungen. Es ist wünschenswert, dass auch überfachliche Kompetenzen entwickelt werden, die die Selbständigkeit von Studierenden fördern, ihren persönlichen Horizont erweitern, Persönlichkeitsentwicklung unterstützen und zu Reflexion anregen. Doch welche Rolle die Hochschule dabei spielen sollte und kann, ist unklar und zum Teil auch umstritten. Lehrende an deutschen Hochschulen fühlen sich sehr oft nur für direkt lehrbezogene Angelegenheiten zuständig. Derzeit haben sie auch nur begrenzt die Möglichkeit, sich ein Bild davon zu machen, wie die Studierenden auf die Situation, in die sie sich im Studium gestellt sehen, reagieren.

Wenn Hochschulen die Potenziale ihrer heutigen und künftigen Studierenden besser erschließen und damit neue Innovationskräfte freisetzen wollen, sind mehr als nur vereinzelte Fördermaßnahmen oder Beratungsangebote nötig. Hochschulen sollten zusätzlich die Breite der Herausforderungen, die die Studiensituation für die Studierenden bedeuten kann, wahrnehmen und aufgreifen, um den Studienerfolg zu steigern. Die vielfältigen Anforderungen, denen sich die Studierenden ausgesetzt sehen, sollten ihren Widerhall im Selbstbild der Hochschule, in ihrer Kommunikationsstruktur und nicht zuletzt in der Gestaltung des Studiums finden.

Grundsätzlich kommt dabei eine große Bandbreite von Maßnahmen – von praktischen Unterstützungsangeboten wie Kindertagesstätten bis hin zu neuen didaktischen Konzeptionen – in Betracht.

Um die Angemessenheit und den Nutzen verschiedener Ansätze bewerten zu können, müssen zunächst neue Analysemethoden entwickelt werden. Dies ist die Voraussetzung, um einen besseren Einblick in die Wahrnehmung der Studierenden und in ihre individuellen Erfahrungswelten zu gewinnen sowie Gestaltungsmöglichkeiten entwickeln zu können. CHE-QUEST und die Auswertung nach Studierendentypen hilft dabei, die Studierendenschaft nicht mehr vorurteilsgeleitet in ‚normale‘ und ‚abweichende‘ einzuteilen, sondern die Komplexität von ‚Normalität‘ wahrzunehmen und zur Grundlage von Entscheidungen und Handlungen zu machen.

Es ist wichtig, die vielfältigen Anforderungen und Belastungen, denen sich die Studierenden ausgesetzt sehen, nicht in ‚innerhalb‘ und ‚außerhalb‘ der Hochschule zu trennen. Eine solche Trennung ist schlechterdings nicht möglich, weil sich beides gegenseitig beeinflusst. Die Hochschule sollte prüfen, welche dieser Aspekte berücksichtigt werden können und berücksichtigt werden sollen – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der strategischen Ziele der Hochschule. Hierbei spielt die Transparenz hinsichtlich der Studienanforderungen und -voraussetzungen eine ebenso wichtige Rolle wie die Akzeptanz unterschiedlicher Lerngeschwindigkeiten oder die systematische Ausweitung der mit den Angeboten der Hochschule zu erreichenden Studierenden. Dabei muss jedoch ein umfassender Ansatz gewählt werden, der sowohl fachliche und methodische als auch soziale Komponenten einbezieht und der Heterogenität der Studierendenschaft gerecht wird.

Die QUEST-Ergebnisse zeigen, dass die Studierendenschaft weitaus heterogener ist, als bislang allgemein anerkannt. Es ist eine Aufgabe der Hochschulen, den vielfältigen Studierendentypen gerecht zu werden und auf ihre Lebenssituationen und Bedürfnisse einzugehen, um ihre Potenziale zu fördern und auszuschöpfen. Ein grundlegendes Ergebnis in diesem Zusammenhang ist, dass die bisherigen Angebote, Anforderungen und Verknüpfungspunkte der Hochschule zumeist auf die Studierenden ausgelegt sind, die tendenziell wenige Schwierigkeiten haben und gut an das Studium adaptiert sind. Eine Herausforderung bleibt somit, dass die Angebote bei denen ‚ankommen‘, die sie brauchen: Angebote an alle werden oft zu Angeboten an die, die sich auskennen, Zeit haben und sich nicht mit Problemen außerhalb des Studiums beschäftigen müssen. Daher ist eine sorgfältige Beobachtung notwendig, wer mit den Angeboten erreicht wird. Im Zweifelsfall kann nur die obligatorische Einführung über eine Integration ins Curriculum o.ä. sicherstellen, dass tatsächlich auch diejenigen erreicht werden, die besonderen Bedarf haben, und nicht nur die, die von allein kommen.

Die Option, nur noch „Traumkandidat(inn)en“ für das Studium zuzulassen, steht übrigens nicht zur Verfügung: Wer gut mit den bestehenden Bedingungen umgehen kann, erweist sich erst im Studium selbst, wenn die Studierenden mit diesen Bedingungen konfrontiert sind. Überdies ließen die Hochschulen viele intellektuelle Potenziale ungenutzt, würden sie allein auf die „Traumkandidat(inn)en“ abzielen. Um diese Potenziale heben zu können, muss die akademische Ausbildung eng mit der gesellschaftlichen Realität verknüpft werden. Es geht darum, die Bedingungen an den Hochschulen so zu gestalten, dass der Adaptionsprozess für möglichst viele Studierende möglichst erfolgreich verläuft. Eine bessere Nutzung und Entwicklung der vorhandenen Potenziale soll dazu beitragen, die Zahl der Graduierungen und das Leistungsniveau allgemein zu heben – kurz gesagt, den Studienerfolg zu erhöhen.

B1

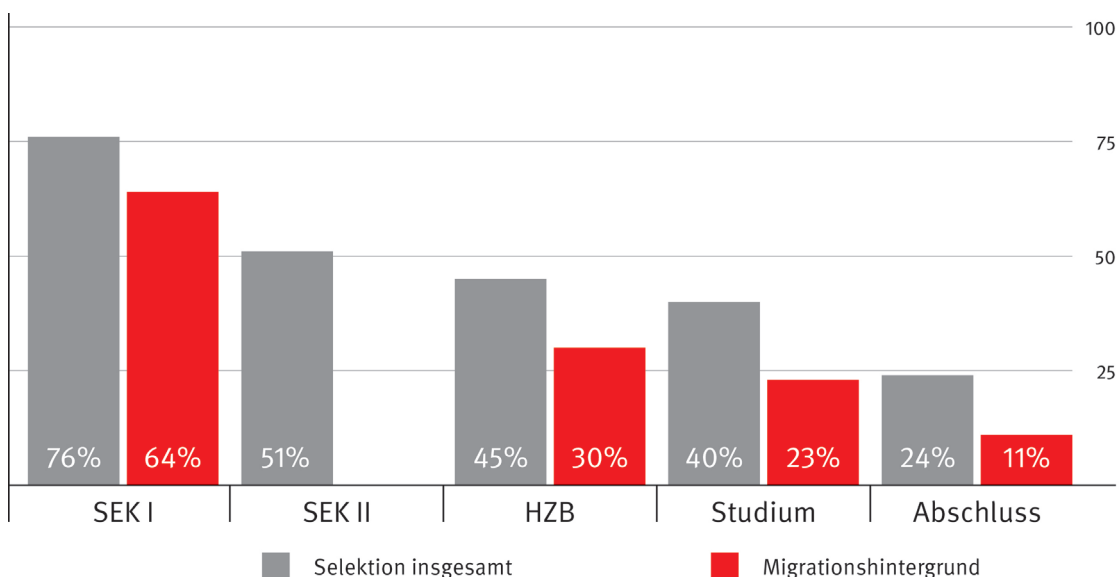
Diversity Report

Studierende mit Migrationshintergrund

Das Kriterium ‚Migrationshintergrund‘ oder ‚Zuwanderungsgeschichte‘

Vorausgeschickt werden muss, dass die Kategorie ‚Person mit Migrationshintergrund‘, manchmal auch als ‚Person mit Zuwanderungsgeschichte‘ bezeichnet, alles andere als unproblematisch ist, da das wichtigste gemeinsame Merkmal dieser Gruppe darin besteht, über nicht-deutsche Wurzeln zu verfügen. Ansonsten unterscheidet sich diese Gruppe aber untereinander in vielfältiger Weise und ist alles andere als homogen.¹ Weil diese Gruppe sowohl absolut als auch relativ kontinuierlich wächst, spielt sie aktuell allerdings im politischen Diskurs eine wichtige Rolle.

Abbildung 1: Selektivität des Bildungssystems in Bezug auf das Merkmal Migrationshintergrund (Bildung in Deutschland 2010 / CHE Consult)



Derzeit weisen etwa 20% der Bevölkerung Deutschlands einen Migrationshintergrund auf, d.h. sie sind selbst nach Deutschland eingewandert oder sie sind in Deutschland als Kinder von Eingewanderten aufgewachsen. Die demographische Bedeutung der Menschen mit Migrationshintergrund nimmt bei den jüngeren Kohorten stetig zu und macht heute bei den Jüngsten fast 30% aus; in manchen Großstädten gehören heute teilweise schon über 40% der Schüler(innen) zur Gruppe der ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘. In der Alterskohorte der 20- bis 25-Jährigen – also der Alterskohorte der Studierenden – liegt ihr Anteil bei 24%.² Doch an den Hochschulen beträgt ihr Anteil nur 11%.³ Die Abbildung 1 zeigt, wie der Anteil dieser Gruppe im Verlauf des Bildungswegs immer weiter ansteigt, und zwar deutlich stärker, als es der Selektivität des Bildungswegs insgesamt entsprechen würde.

¹ Zur Problematisierung des Begriffs und seiner Verwendung in der öffentlichen Debatte vgl. Wippermann/Flaig (2009): Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 5/2009, S. 3-10.

² Statistisches Bundesamt, Fachserie 1, Reihe 2.2, Migration in Deutschland 2010.

³ Vgl. Deutsches Studentenwerk (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland. 19. Sozialerhebung.

Neben der gesellschaftlichen Relevanz der Gruppe ist in diesem Kontext allerdings auch zu beachten, dass der öffentliche Diskurs bezüglich gerade dieser Gruppe von wenig hilfreichen Stereotypen und unbelegten Annahmen geprägt ist, die das Risiko der Stigmatisierung beinhalten.

So findet sich oftmals

1. ein eklatanter Mangel an verlässlichen Daten, der allzu oft durch anekdotische, auf Einzelfällen beruhende Evidenz ersetzt wird;
2. die problematische Vermischung zwischen Personen mit deutscher und nicht-deutscher Bildungsbiographie, wenn von ‚Ausländer(inne)n‘ die Rede ist (vgl. dazu auch das Kapitel B.6 der thematischen Berichte) und
3. die ebenfalls problematische, ungeprüfte Übertragung von Erkenntnissen aus anderen Ländern auf die deutsche Situation.

ZU 1: MANGEL AN VERLÄSSLICHEN DATEN

Die Datenlage zu Studierenden mit Migrationshintergrund im Hochschulkontext ist generell sehr schlecht. Das liegt daran, dass die Hochschulen allein anhand der Nationalität einen Hinweis auf Migrationserfahrung oder -hintergrund erhalten (und mit diesen Daten kaum arbeiten), was nicht selten dazu führt, dass auch Lehrende nicht zwischen Studierenden mit Migrationshintergrund und solchen, die speziell zum Studium nach Deutschland gekommen sind, unterscheiden können. Dadurch wird die Bedeutung der ethnischen Herkunft überschätzt, was bspw. zum Tragen kommt, wenn Hochschulvertreter(innen) erstaunt feststellen müssen, dass einheimische Studierende mit türkischen Wurzeln und Studierende aus der Türkei kaum Kontakt untereinander haben und offenbar mehr Trennendes als Gemeinsames zwischen sich wahrnehmen.

ZU 2: VERMISCHUNG VON KATEGORIEN

Nur wenige Quellen unterscheiden Menschen mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer ‚Bildungsherkunft‘. Stattdessen werden in Deutschland lebende Personen mit ausländischem Pass, die hier ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben (sog. ‚Bildungsinländer(innen)‘), mit Ausländer(inne)n mit ausländischer Hochschulzugangsberechtigung, die erst für das Studium nach Deutschland gekommen sind (sog. ‚Bildungsausländer(innen)‘), vermischt.⁴ Was in anderen Kontexten sinnvoll sein kann, nämlich nach Staatszugehörigkeit zu unterscheiden, ist im Hochschulbereich zunächst weniger relevant als der Verlauf der Bildungsbiographie. Darüber hinaus haben viele Studien aufgrund der Datenlage keine Möglichkeit, Personen mit Migrationshintergrund anders als über ihre Staatsangehörigkeit zu identifizieren.⁵ Auch die Identifikation über die Muttersprache, wie im Schulbereich oft üblich, stößt bei den Kindern von Migrant(inn)en an ihre Grenzen, weil diese

4 Streng genommen ist dies natürlich kein Fehler. Die Bezeichnung ‚Studierende mit Migrationshintergrund‘ umfasst im Grunde auch die Studierenden, die für das Studium eingewandert sind. Entscheidend ist aber, dass zwischen Familienmigration und Bildungsmigration unterschieden werden muss, weil dies die Voraussetzungen, unter denen das Studium an einer deutschen Hochschule aufgegriffen wird, massiv beeinflusst. Hier besteht auch ein wichtiger Unterschied zum Schulsystem, wo Bildungsmigration naturgemäß kein relevanter Faktor ist und – vor allem vor dem Hintergrund des Staatsbürgerschaftsrechts für in Deutschland geborene Kinder – eine Unterscheidung nach Nationalität durchaus informativ ist.

5 Damit ist natürlich eine Untergruppe derjenigen mit Migrationshintergrund erfasst. Denn ein großer Teil der Immigrant(inn)en der ‚zweiten‘ oder gar ‚dritten Generation‘ hat (besonders nach der Reform des Staatsbürgerschaftsrechts 2000) einen deutschen Pass angenommen. Vgl. Ulrich Heublein, Johanna Richter, Robert Schmelzer,

Deutsch ebenfalls als ihre Muttersprache betrachten. In QUEST wird Migrationshintergrund daher mehrdimensional erhoben und bezieht sowohl die Sprache als bildungsrelevant ein als auch die direkte oder indirekte Migrationserfahrung (s.u.). Allgemein ist darauf hinzuweisen, dass die wenig einheitlichen und trennscharfen Begrifflichkeiten nicht nur die Vergleichbarkeit von Daten verschiedener Quellen, sondern auch die Analyse von Wirkungszusammenhängen erschweren.

ZU 3: VERGLEICHBARKEIT MIT ANDEREN LÄNDERN

Ein bedeutendes gesellschaftliches Problem in Bezug auf die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund ist, dass das deutsche Bildungssystem im europäischen Vergleich in hohem Maße selektiv ist, wie verschiedene OECD-Studien wiederholt zeigen. In Deutschland nehmen derzeit ca. 43% eines Altersjahrgangs ein Hochschulstudium auf. Personen mit Migrationshintergrund machen in der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen 24% aus. In der Studierendenschaft hatten 2009 nur 11% einen Migrationshintergrund.

Aus dem Ausland wissen wir, dass ein Migrationshintergrund in den meisten Ländern einen Risikofaktor für den Bildungsweg darstellt, und zwar insbesondere im Studium. Es lässt sich aber zeigen, dass dies als Folge einer mittlerweile erfolgreicherer Inklusion in der Schule zu verstehen ist: Dadurch schaffen es nun mehr Schüler(innen) mit Migrationshintergrund an die Hochschule, die noch weniger inklusiv agiert als die Schule, wodurch erhöhte Abbruchraten erzeugt werden.⁶ Dagegen ist das Abbruchrisiko bei Studierenden mit Migrationshintergrund in Deutschland derzeit kaum erhöht: Studien⁷ zeigen, dass sich bspw. die Abbruchquote bei islamischen Studierenden an deutschen Hochschulen kaum von der der Gesamtheit unterscheidet. Internationale Vergleichsstudien wie das TIES-Projekt führen dies u.a. auf die rigide Vorselektion im Schulbereich zurück, die quasi *survivors* hervorbringt.⁸

Dieter Sommer: Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010, Hannover 2012, S. 38 sowie DAAD. Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden, Bonn 2011.

- 6 Vgl. Maren Wilmes, Jens Schneider und Maurice Crul (2011): Sind die Kinder türkischer Einwanderer in anderen Ländern klüger als in Deutschland? Bildungsverläufe in Deutschland und im europäischen Vergleich: Ergebnisse der TIES-Studie. In: Schule mit Migrationshintergrund. Ursula Neumann, Jens Schneider (Eds.) Im Auftrag der Heinrich-Böll-Stiftung e.V. 2011, S. 30ff.
- 7 Michael Weegen (2011): Studienerfolg von Studierenden mit muslimischen Wurzeln. In: Das Hochschulwesen 1/2011, S. 7-14. Auffällig ist dabei, dass die Abbruchquote der islamischen Frauen sogar leicht positiv von der Quote der nicht-islamischen Studierenden abweicht, wohingegen islamische Männer ein um 26% erhöhtes Risiko aufweisen, ihr Studium abzubrechen. Für andere Migrant(inn)engruppen liegen solche Untersuchungen derzeit nicht vor.
- 8 Die Studie Bildungsinländer 2011 benennt größere Unterschiede (42% mehr als bei den Studierenden ohne Migrationshintergrund), allerdings nur für Personen mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft. Ein erhöhtes Abbruchrisiko bei dieser Gruppe könnte auf eine kürzere Verweildauer im deutschen Bildungssystem zurückzuführen sein. Eine weitere Erklärung könnte darin liegen, dass einige ausländische Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung während des Studiums eine deutsche Staatsbürgerschaft erwerben. Stichproben haben offenbar ergeben, dass dies Verzerrungen zwischen 1-3 % erklären könnte (S. 39). Ungeklärt bleibt der Anteil derjenigen, die hier ihr Studium aufnehmen, es aber im ‚Heimatland‘ fortsetzen. Bei den Bildungsausländer(inne)n aus Westeuropa soll dieser Effekt z.B. den Abbruchwert um 15-20% erhöhen (S. 34-36). vgl. Simone Burkhart, Ulrich Heublein, Johanna Wank (2011): Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung.

MERKMALE VON MIGRATIONS HinterGRUND

Während derzeit vorliegende Studien die Unterschiede beim Studienerfolg bestenfalls konstatieren, zielt CHE-QUEST darauf ab, zentrale Faktoren mit Auswirkungen auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit zu beschreiben. Im vorliegenden Papier wird dargestellt, in welcher Weise sich das Diversitätsmerkmal Migrationshintergrund auf die Situation dieser Personengruppe im Studium auswirkt. Zu dieser Gruppe zählen alle Personen in Deutschland, die

- › (auch) eine nicht-deutsche Staatsbürgerschaft besitzen,
- › eingebürgert wurden oder
- › Spätaussiedler(innen) sind bzw.
- › auf deren Eltern mindestens eines dieser Merkmale zutrifft.

Zusätzlich wird auch das Kriterium ‚Bildungsmigration‘ abgefragt. Das sind Personen, die extra für ein Studium nach Deutschland gekommen sind (vgl. Kapitel B.6).

Neben den Kriterien für Migrationshintergrund wird anhand des Merkmals ‚Erst- und Zweitsprachen neben Deutsch‘ der kulturelle Hintergrund identifiziert. In diesem Bericht werden dann die drei größten Sprachgruppen (die russisch-, polnisch- und türkischsprachigen Studierenden) gegenübergestellt.

An der ersten QUEST-Befragung 2010 haben insgesamt 8.792 Personen, an der zweiten Runde 2011 16.513 Personen teilgenommen, so dass ein Gesamtdatensatz von ca. 25.000 Studierenden entstand. Darunter gaben insgesamt 3.754 Personen (14,8% der Befragten) im Sinne der genannten Kriterien einen Migrationshintergrund an. Im Vergleich zu den Befunden der 19. Sozialerhebung (11%, s.o.) sind Studierende mit Migrationshintergrund in unserem Sample also etwas überrepräsentiert. Von den Studierenden mit Migrationshintergrund haben knapp 37% (auch) eine nicht-deutsche Staatsbürgerschaft, 19% sind sog. Spätaussiedler(innen) und 15% wurden selbst eingebürgert. Bei insgesamt 29,9% trifft eines dieser Merkmale nur auf die Eltern zu. Ein Vergleich mit anderen Datenquellen (vgl. Tabelle 1) legt nahe, dass diese Befunde repräsentativ sind.

Tabelle 1: Arten von Migrationshintergrund (QUEST und andere Quellen)

Migrationshintergrund	Häufigkeit QUEST	Anteil QUEST 2010+2011	Anteil 19. Sozialerhebung ⁹	Bevölkerung (alle Altersgruppen) ¹⁰
Ich besitze (auch) eine nicht-deutsche Staatsbürgerschaft.	1389	37%	36%	47%
Ich selbst habe die deutsche Staatsbürgerschaft durch Einbürgerung erworben.	563	15%	36%	20%
Ich gehöre zur Gruppe der ‚Spätaussiedler‘.	713	19%	<i>nicht separat erhoben (vgl. Eingebürgerte)</i>	12%

9 Eigene Berechnungen anhand der prozentualen Verteilung im Gesamtsample. Offenbar wurden die Spätaussiedler(innen) unter den eingebürgerten Studierenden subsumiert.

10 Daten des Bundesamts für Statistik nach Wippermann/Flaig 2009, S. 4.

Migrationshintergrund	Häufigkeit QUEST	Anteil QUEST 2010+2011	Anteil 19. Sozialerhebung ⁹	Bevölkerung (alle Altersgruppen) ¹⁰
Nur auf meinen Vater und/oder meine Mutter treffen eine oder mehrere dieser drei Aussagen zu.	1123	29,9%	27%	21%

Im Vergleich mit den Anteilen dieser Gruppe in der Gesamtbevölkerung sind an den Hochschulen die ‚Spätaussiedler(innen)‘ und die ‚zweite Generation‘ deutlich überrepräsentiert, während die in Deutschland lebenden Ausländer(innen) und die Eingebürgerten unterrepräsentiert sind. Dies lässt sich auf Effekte der Verteilung auf die für ein Hochschulstudium relevanten Altersgruppen erklären, zeigt jedoch, dass für den Hochschulbereich insbesondere das Kriterium von Relevanz ist, das in den offiziellen Statistiken nur unzureichend erfasst ist: der indirekte Migrationshintergrund der ‚zweiten Generation‘.

Die QUEST-Ergebnisse zeigen weiterhin, dass 90% der Studierenden mit Migrationshintergrund einen deutschen Sprachhintergrund haben: 42,8% geben Deutsch als ihre alleinige Muttersprache an, 46,7% sind zusätzlich zur deutschen noch mit weiteren Sprachen aufgewachsen. Nur 10,2% geben an, nicht mit Deutsch aufgewachsen zu sein. Auch hier zeigt sich, dass eine wichtige Annahme – dass Migrationshintergrund mit mangelhaften Sprachkenntnissen einhergeht – im Hochschulbereich nur für eine Minderheit eine Rolle spielt.

Die zehn wichtigsten sprachlichen Hintergründe (Erstsprachen) bei den Studierenden mit Migrationshintergrund sind:

- › Russisch mit 23,6%,
- › Polnisch mit 16,4%,
- › Türkisch mit 8,5%,
- › Spanisch mit 4,0%,
- › Englisch mit 3,5%,
- › Chinesisch mit 2,8%,
- › Französisch mit 2,3%,
- › Italienisch mit 1,9%,
- › Kurdisch mit 1,5% und
- › Portugiesisch mit 1,2%.

Soziometrie

In den meisten Aspekten unterscheiden sich die Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund (MH) in unserem Sample in ihrer sozio-demographischen Zusammensetzung kaum (vgl. Tabelle 2): Der Frauenanteil beider Gruppen ist gleich hoch. Hinsichtlich ihres sozialen Hintergrunds unterscheiden sich die beiden Gruppen nur geringfügig darin, ob die Eltern bereits studiert haben: Der Anteil von Akademikerkindern liegt etwas unter bzw. etwas über 50%. Was den Anteil von Studierenden mit Kindern oder mit pflegebedürftigen Angehörigen angeht, so zeigt sich, dass Studierende mit Migrationshintergrund etwas häufiger Verantwortung für Kinder oder eine pflegebedürftige Person haben. Die Abiturnoten unterscheiden sich nur geringfügig. Die Studierenden mit Migrationshintergrund sind allerdings im Durchschnitt etwas älter.

Tabelle 2: Soziometrische Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund

	ohne MH	mit MH
weiblich (%)	57,8	57,7
Alter	23,6	24,0
Eltern haben studiert (%)	50,5	47,4
mit Kind (%)	4,7	6,4
mit Pflegeverantwortung (%)	3,0	3,9
HZB-Note	2,2	2,3
BAföG-Bezug (%)	28,3	42,4
Religion ist (sehr) wichtig (%)	23,0	32,9
<i>davon: Christentum (%)</i>	91,6	66,5
<i>davon: Islam (%)</i>	0,8	20,6

Beträchtliche Unterschiede bestehen allerdings in Bezug auf den ökonomischen Hintergrund sowie bei der Religiosität und Religionszugehörigkeit: Der Anteil der BAFöG-Empfänger(innen) ist unter den Studierenden mit Migrationshintergrund um zwei Drittel höher. Im Vergleich zu den Studierenden ohne Migrationshintergrund ist ihnen darüber hinaus ihre Religion wichtiger (+70%). Von denen, für die Religion wichtig oder eher wichtig ist, geben wiederum zwei Drittel an, einer christlichen Religion anzugehören, ein Fünftel nennt den Islam. Hier sind die Daten für die Studierenden ohne Migrationshintergrund natürlich deutlich verschoben: Nur 0,8% der Studierenden ohne Migrationshintergrund geben an, dass die islamische Religion in ihrem Leben eine große Rolle spielt. Tabelle 3 weist die Bedeutung von Religion nach Sprachgruppen aus. Es zeigt sich, dass vor allem die polnisch und die türkisch Sprechenden angeben, dass ihnen Religion/Religiosität wichtig ist. Auffällig ist auch, dass die Studierenden mit Migrationshintergrund weniger religiös sind, wenn sie mit Deutsch aufgewachsen sind.

Tabelle 3: Wichtigkeit von Religion für verschiedene Gruppen

sprachlicher Hintergrund ¹¹	Religion ist wichtig oder sehr wichtig (%)
kein Deutsch und MH	37,4
Deutsch und MH	32,8
Deutsch ohne MH	22,9
Polnisch	43,9
Russisch	28,9
Türkisch	65,6

Hinsichtlich ihrer Studienspezifika weisen die Studierenden mit Migrationshintergrund einige Besonderheiten auf: Sie sind häufiger als die Studierenden ohne Migrationshintergrund in Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie Sprach- und Kulturwissenschaften eingeschrieben. Unterrepräsentiert sind sie dagegen in den MINT-Fächern. Bei allen Gruppen von Studierenden waren die Interessen und Begabungen das wichtigste Motiv, sich für den jeweiligen Studiengang zu entscheiden – allerdings wurde dieses Motiv von den Studierenden mit Migrationshintergrund etwas weniger genannt als von den Studierenden ohne Migrationshintergrund. Umgekehrt ist ihnen ein angesehener Beruf deutlich wichtiger als den Studierenden ohne Migrationshintergrund, die wiederum häufiger nach einer gesicherten Berufsposition streben.

Tabelle 4: Studienspezifische Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund

	ohne MH (%)	mit MH (%)
Sprach- und Kulturwissenschaften	8,7	9,9
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	30,8	35,3
Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik	16,6	13,9
Ingenieurwissenschaften	18,0	16,5
Studienmotiv: Interessen und Begabung	88,7	83,7
Studienmotiv: angesehener Beruf	19,2	25,0
Studienmotiv: gesicherte Berufsposition	41,6	38,1
Studienmotiv: Anregung anderer	11,6	13,3
Studienmotiv: fehlende Alternative	13,2	14,4
mit Job	76,8	77,6
<i>davon:</i> Arbeit hat nichts mit Studium zu tun	46,7	50,8
<i>davon:</i> ... zwischen 8 bis 19 Stunden in der Woche	42,2	47,9
<i>davon:</i> ... mehr als 19 Stunden in der Woche	10,2	12,6
<i>davon:</i> ... studienfern und viel	25,6	34,0

	ohne MH (%)	mit MH (%)
ohne politisches oder ehrenamtliches Engagement	61,0	67,2
ohne sportliche oder künstlerische/kulturelle Aktivitäten	18,9	22,4

Besonderer Erwähnung bedarf zudem, dass die Studierenden mit Migrationshintergrund häufiger angeben, sich aus Mangel an Alternativen oder auf Anregung anderer für das Studium entscheiden zu haben – beide Studienmotive beeinflussen die Adaptionssituation negativ (vgl. Kapitel A.2 in diesem Bericht). Hinsichtlich ihrer Aktivitäten neben dem Studium unterscheiden sich die Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund nicht darin, wie häufig sie einer Beschäftigung nachgehen. Diejenigen Studierenden mit Migrationshintergrund, die studienbegleitend jobben, haben allerdings einen größeren Stundenumfang und arbeiten häufiger studienfern. Insbesondere mit hohem Stundenumfang wirkt sich studienfernes Arbeiten ungünstig auf die Adaptionssituation aus – hiervon sind Studierende mit Migrationshintergrund besonders betroffen. Studierende mit Migrationshintergrund sind auch etwas weniger ehrenamtlich oder politisch engagiert und gehen auch etwas seltener extracurricularen Aktivitäten (Sport, Kunst, Kultur) nach. Auffällige Unterschiede zeigen sich allerdings, wenn man die Studierenden mit Migrationshintergrund getrennt nach Sprachgruppen betrachtet (s.u.).

Teamarbeit im Studium sehen Studierende mit Migrationshintergrund etwas kritischer, was deren Vorteile (bspw. den Erwerb zusätzlicher Fähigkeiten oder den Austausch mit anderen) angeht, und sie sehen die Qualität der Teamarbeit stärker von einer Anleitung durch Lehrende abhängig. Sie sind aber deutlich toleranter, was die Sprachkompetenz der Teammitglieder als Hemmnis in der Teamarbeit angeht.

Wie zu erwarten, haben Studierende mit Migrationshintergrund deutlich mehr Kontakte ins Ausland (fast zwei Drittel haben solche Kontakte, das sind 20 Prozentpunkte mehr als bei den Studierenden ohne Migrationshintergrund). Vier Fünftel von ihnen waren auch öfter schon selbst im Ausland (bei der Vergleichsgruppe waren es nur drei Viertel). Etwa ein Drittel der Befragten insgesamt war schon über einen längeren Zeitraum im Ausland, und auch hier sind die Studierenden mit Migrationshintergrund etwas überrepräsentiert.

60% der Studierenden mit Migrationshintergrund geben an, dass sie an der Hochschule oder in der Freizeit mehr Kontakt zu Menschen anderer kultureller Herkunft haben – das ist deutlich mehr als bei den Studierenden ohne Migrationshintergrund (37%). Dieses Datum lässt sich aber sicherlich am besten so interpretieren, dass sich durchaus nicht alle über die ‚andere‘ Kultur definieren und die deutsche Herkunft als ein Teil ihrer bikulturellen Identität verstehen.

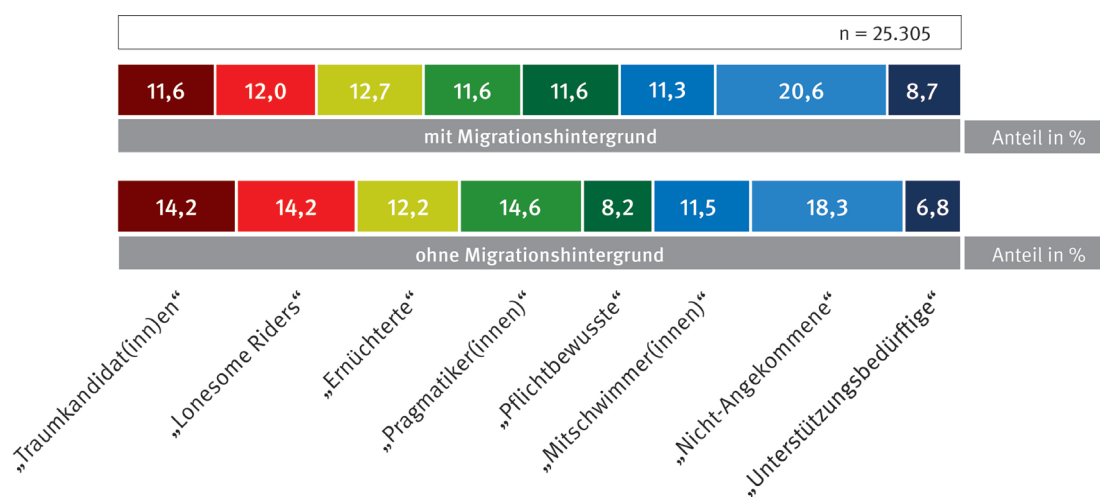
Die Studierenden mit Migrationshintergrund halten internationale Erfahrungen für etwas bedeutsamer für einen guten Berufsstart, und sie sind sich weniger sicher als die Studierenden ohne Migrationshintergrund, ob sie später einmal in Deutschland arbeiten wollen. Zugleich sehen sie deutlich öfter das Problem, dass sie sich einen Auslandsaufenthalt finanziell nicht leisten können. Das ist insofern überraschend, als sie ja durchaus einige Ressourcen (Kontakte, Sprache) in erhöhtem Maße aufweisen. Möglicherweise ist aber das Interesse, ins Heimatland der Eltern zu gehen, nicht so groß, wie man annehmen könnte, so dass sie diese Ressourcen gar nicht umsetzen können.

Psychometrie

Mit dem psychometrischen Teil von QUEST wird gemessen, wie die Studierenden auf die – von der Hochschule bewusst oder unbewusst gestaltete – Situation im Studium reagieren (Adaption an die Situation im Studium). Es zeigt sich, dass derzeit nur geringfügige Abweichungen zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund zu beobachten sind, diese fallen allerdings alle zu Ungunsten der Studierenden mit Migrationshintergrund aus.

So sind unter ihnen die Studierendentypen (siehe dazu auch Kapitel A.3) mit den weniger erfolgreichen Adaptionismustern (die „Pflichtbewussten“, „die Nicht-Angekommenen“ und die „Unterstützungsbedürftigen“) etwas überrepräsentiert, die mit den erfolgreicherem Adaptionismustern (v.a. die „Traumkandidat(inn)en“, die „Lonesome Riders“ und die „Pragmatiker(innen)“) hingegen etwas (wenn auch signifikant) weniger verbreitet als bei den Studierenden ohne Migrationshintergrund.

Abbildung 2: QUEST-Studierendentypen



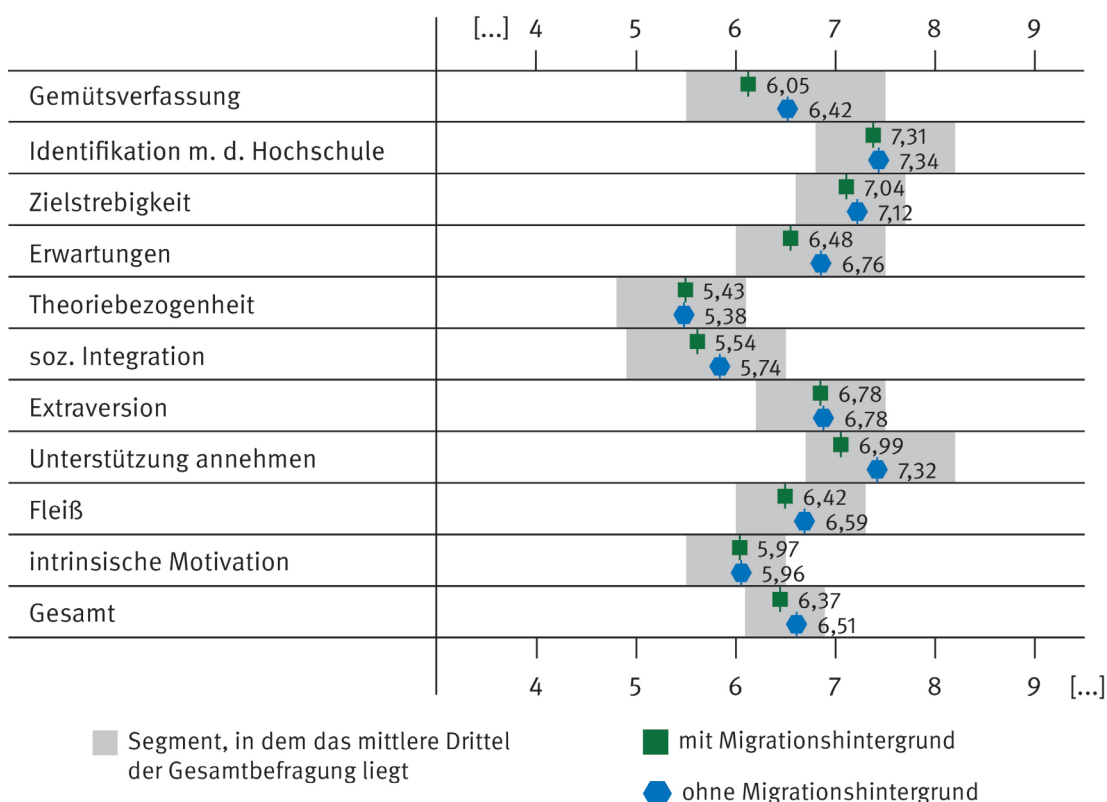
Dieser Trend bestätigt sich auch bei den Faktoren. Der QUEST-Gesamtwert, der die Adaption an die Studiensituation über alle zehn Faktoren angibt, liegt bei den Studierenden mit Migrationshintergrund mit 6,37 signifikant, wenn auch nicht erheblich, niedriger als bei den Studierenden ohne Migrationshintergrund (6,51). Zunächst sticht ins Auge, dass sich beide Gruppen in Bezug auf die akademischen Faktoren *intrinsische Motivation* sowie *Theoriebezogenheit* allenfalls minimal unterscheiden, und auch bei *Extraversion* und *Identifikation mit der Hochschule* erreichen sie sehr ähnliche Werte. Jedoch erzielen die Studierenden mit Migrationshintergrund auf sechs der zehn Faktoren signifikant niedrigere Werte:

- › bei *Zielstrebigkeit* und *Erwartungen* (Faktoren, die die Selbstverortung im Studium betreffen),
- › bei *Unterstützung annehmen* (niedrige Werte hier gehen meist einher mit fehlenden sozialen Ressourcen und/oder unübersichtlichen Problemlagen wie Mehrfachbelastungen oder Belastungen ohne eindeutige Beziehung zum Studium, die sich aber auf das Studium auswirken),
- › bei der *sozialen Integration*, die wie erwähnt nicht auf eine geringere *Extraversion* zurück geführt werden kann,

- › beim *Fleiß* und bei
- › *Gemütsverfassung*; dieser Faktor kann als Signalwert dafür genommen werden, wie anstrengend die Adaptionssituation wahrgenommen wird.

Dies muss vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass Studierende mit Migrationshintergrund bei der Frage nach ihrer Lebenszufriedenheit etwas niedrigere Werte erreichen, insbesondere in Bezug auf die Zufriedenheit mit ihrem Freundes- und Bekanntenkreis (7,17 vs. 7,30; signifikanter Unterschied).

Abbildung 3: Durchschnittswerte auf den QUEST-Faktoren¹²



Dies bedeutet, dass für die Studierenden mit Migrationshintergrund trotz vorhandener Affinität zum wissenschaftlichen Studium ihre Selbstverortung im Studium sich als schwieriger gestaltet und dass sie weniger Unterstützung in ihrem Umfeld wahrnehmen, an der Hochschule wie auch außerhalb. Auch die Strukturen und Angebote der Hochschule werden von den Studierenden mit Migrationshintergrund als weniger günstig eingeschätzt: Insgesamt nehmen sie ihr Studium als etwas belastender bzw. zeitintensiver wahr (Leistungsaufwand zu hoch, zu viele Prüfungen pro Semester, Präsenzzeiten nicht angemessen, schlechte Vereinbarkeit von Studium und Job bzw. Familie).

¹² In diesem Diagramm wird die Technische Universität München nicht berücksichtigt, weil die überdurchschnittlich hohen Werte der Studierenden mit Migrationshintergrund beim Faktor *Identifikation* an dieser Hochschule zu einer erheblichen Verzerrung der Gesamtergebnisse führen würden. Auf alle anderen Faktoren hat der Ausschluss dieser Hochschule aus der Analyse keine Auswirkungen.

Zudem sind bestehende Unterstützungsangebote entweder weniger bekannt oder werden als nicht ausreichend betrachtet. Neben Unterstützungsangeboten bei (Motivations-)Problemen im Studium werden v.a. Angebote zur Vereinbarkeit von Studium und Privatleben sowie zur Unterstützung bei gesundheitlichen Problemen als unzureichend eingestuft (s. Tabelle 5).

Tabelle 5: Signifikante Unterschiede bei den Maßnahmenfragen

	Mit MH	Ohne MH
Die angegebenen Credit Points entsprechen nicht meinem Leistungsaufwand, weil ich mehr Zeit investieren muss.		
trifft (eher) zu	38,3%	35,5%
trifft (eher) nicht zu	37,7%	42,0%
kann ich nicht beurteilen	21,8%	21,0%
Wenn ich ein Anliegen habe, finde ich immer jemanden, an den ich mich wenden kann.		
trifft (eher) zu	60,9%	65,9%
trifft (eher) nicht zu	34,3%	29,4%
kann ich nicht beurteilen	4,3%	4,3%
Die Anzahl von Prüfungen pro Semester ist zu hoch.		
trifft (eher) zu	40,9%	37,4%
trifft (eher) nicht zu	53,2%	57,4%
kann ich nicht beurteilen	5,4%	4,8%
Die für das Studium zu Grunde gelegten Präsenzzeiten sind angemessen.		
trifft (eher) zu	66,8%	70,6%
trifft (eher) nicht zu	25,1%	21,8%
kann ich nicht beurteilen	7,0%	6,9%
Die Organisation meiner privaten Angelegenheiten und Tätigkeiten zum Gelderwerb erlauben die problemlose Teilnahme an allen Lehrveranstaltungen.		
trifft (eher) zu	43,5%	48,8%
trifft (eher) nicht zu	42,9%	36,9%
kann ich nicht beurteilen	12,6%	13,7%
Wie schätzen Sie die Angebote Ihrer Hochschule während des Studiums? Unterstützung bei ...		
Problemen im Studium		
ich finde zu wenig Angebote	34,3%	28,3%
Angebote sind ausreichend vorhanden	40,1%	41,8%
brauche ich nicht	24,0%	27,7%
Motivationsproblemen		
ich finde zu wenig Angebote	40,9%	36,9%
Angebote sind ausreichend vorhanden	20,9%	18,8%
brauche ich nicht	36,0%	42,0%
der Vereinbarkeit von Familie und Studium		
ich finde zu wenig Angebote	23,2%	17,4%
Angebote sind ausreichend vorhanden	21,3%	20,6%
brauche ich nicht	52,6%	59,4%

der Vereinbarkeit von Jobs und Studium	
ich finde zu wenig Angebote	40,4% 35,7%
Angebote sind ausreichend vorhanden	21,9% 20,3%
brauche ich nicht	34,8% 41,2%
gesundheitlichen Problemen	
ich finde zu wenig Angebote	25,6% 20,6%
Angebote sind ausreichend vorhanden	15,9% 14,5%
brauche ich nicht	55,0% 61,7%

Auswertung nach Sprachgruppen

Betrachtet man den sprachlichen Hintergrund der Studierenden mit Migrationshintergrund, so zeigt sich, dass diejenigen, die Deutsch als ihre Erst- oder Zweitsprache angeben, auf den Faktoren *Erwartungen*, *soziale Integration* und *Unterstützung annehmen* signifikant besser abschneiden als diejenigen, für die Deutsch weder Erst- noch Zweitsprache ist (das waren 10,2% der Studierenden mit Migrationshintergrund). So kann tatsächlich festgestellt werden, dass die Nähe zur deutschen Sprache – ob als Erst- oder Zweitsprache – ein zentraler Aspekt der Adaptionssituation ist, auch wenn er nur für eine Minderheit der Studierenden mit Migrationshintergrund von Belang ist.¹³

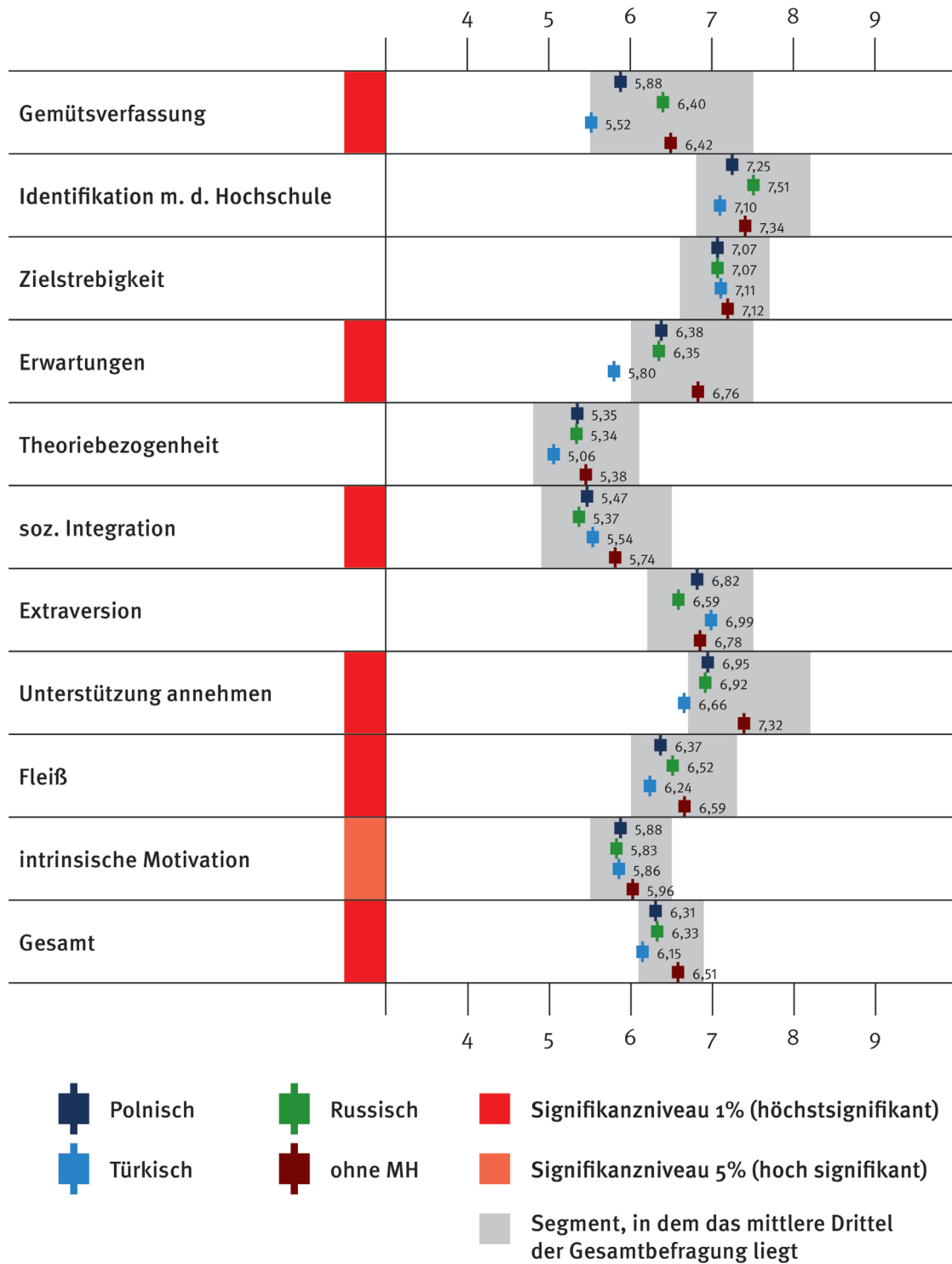
Im Folgenden werden die drei größten Sprachgruppen der Befragung verglichen: Hierbei handelt es sich um Studierende, die (auch) mit Russisch (n=632), Polnisch (n=357) oder Türkisch (n=230) aufgewachsen sind.

Beim QUEST-Gesamtwert liegen die türkischsprachigen Studierenden (6,15) unter dem der russisch- und polnischsprachigen Studierenden (6,33 bzw. 6,31). Diese Unterschiede sind allerdings nicht signifikant. Auf Ebene der Faktoren ergeben sich zwischen diesen drei Sprachgruppen signifikante Unterschiede bei *Gemütsverfassung*, *Identifikation mit der Hochschule*, *Erwartungen*, *Theoriebezogenheit* und *Extraversion*.

Wie der QUEST-Gesamtwert schon andeutet, liegen die Werte der türkischsprachigen Studierenden bei fast allen Faktoren unter denen der Vergleichsgruppen, mit Ausnahme von *Extraversion*, wo sie die höchsten Werte von allen Gruppen erzielen. In den QUEST-Auswertungen sind bei diesem Faktor Abweichungen nach oben selten: Ein hoher Wert verweist auf eine hohe Offenheit für Neues, Kontaktfreudigkeit und auf eine ‚abenteuerlustige‘ Einstellung. Auffällig ist auch der niedrige Wert bei *Theoriebezogenheit*, der auf eine hohe Praxisorientierung hinweist. Dies ist aber nicht mit Berufsbezogenheit zu verwechseln: Beim Faktor *intrinsische Motivation* erreicht diese Gruppe durchschnittliche Werte und sieht sich also nicht übermäßig durch Verdienst- oder Karriereaussichten im Studium motiviert. Besonders bedenklich ist der niedrige Wert bei *Erwartungen* für diese Gruppe, was darauf hinweist, dass ihnen die Selbstverortung im Studium besonders schwer fällt.

13 Dies zeigen im Übrigen auch die Ergebnisse des Sprachstandstests KoDeS an der Universität Kassel, wo die Studierenden mit Migrationshintergrund nur sehr geringfügig schlechter abschnitten als die Studierenden mit deutschen Wurzeln. Überraschend war allerdings, dass alle schlecht abgeschnitten haben. Die Erwartungen der Universität in Bezug auf die Sprachkompetenz der Studienanfänger(innen) wurden bei weitem nicht erfüllt.

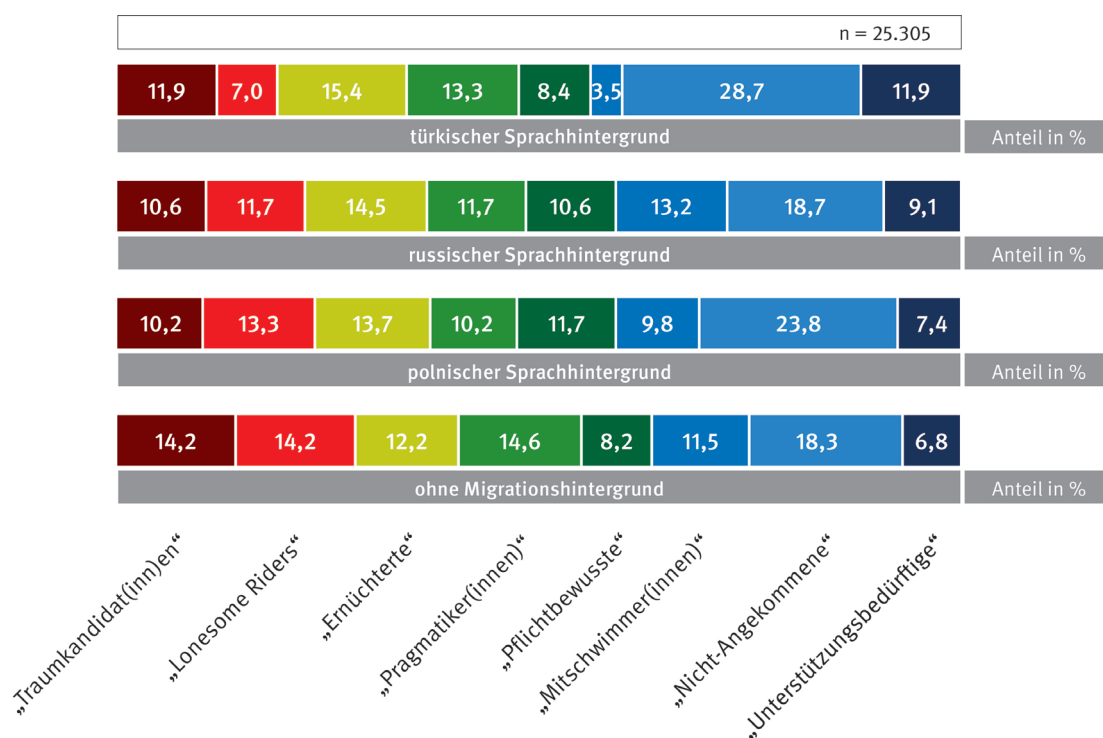
Abbildung 4: Faktorenwerte nach Sprachgruppen



Betrachtet man die Zuordnung zu den Studierendentypen, so befinden sich anteilig mehr „Traumkandidat(inn)en“ unter den türkischsprachigen Studierenden als unter den polnisch- oder russischsprachigen. Demgegenüber hat die Gruppe der türkischsprachigen Studierenden jedoch auch einen wesentlich höheren Anteil an „Ernüchterten“, „Unterstützungsbedürftigen“ und insbesondere „Nicht-Angekommenen“, die jeweils unterdurchschnittliche Werte bei den *Erwartungen* aufweisen. Die letzteren beiden Studierendentypen weisen die insgesamt ungünstigsten Adaptionsmuster auf. Diese Befunde verweisen noch einmal sehr deutlich auf die interne Heterogenität, die auch innerhalb der Sprachgruppen vorzufinden ist.

Bei den polnischsprachigen Studierenden lassen sich insgesamt 23,5% auf die beiden Studierendentypen mit den besten Adaptionswerten verteilen („Traumkandidat(inn)en“ und „Lonesome Riders“), bei den Russischsprachigen sind es ebenfalls noch 22,3%, was die günstigere Adaptions-situation dieser beiden Sprachgruppen widerspiegelt.

Abbildung 5: Studierendentypen nach Sprachgruppen



Die soziodemographischen und auf den individuellen (Bildungs-)Hintergrund bezogenen Merkmale der drei Gruppen liefern zumindest teilweise Ansatzpunkte zur Erklärung des unterschiedlichen Abschneidens auf den Faktoren. So sind alle drei Gruppen ökonomisch deutlich schlechter gestellt als der Durchschnitt der Befragung: Alle drei Gruppen beziehen deutlich öfter BAföG als dies im Durchschnitt der Befragung (29,8%) der Fall ist – die Türkisch- und Russischsprachigen sogar doppelt so häufig. Unter diesen Sprachgruppen sind dagegen die Studierenden der ‚ersten Generation‘ deutlich unterrepräsentiert: Es sind bei den russischsprachigen Studierenden nur 30%, und auch die anderen beiden Sprachgruppen bleiben unter den 50,5% der Gesamtbefragung. Der Selektions-

mechanismus, der in Deutschland insbesondere über den Bildungshintergrund der Eltern funktioniert, kommt bei den Studierenden mit Migrationshintergrund noch etwas stärker zum Tragen, und zwar insbesondere bei den Russischsprachigen.

Darüber hinaus weisen gerade die türkischsprachigen Studierenden mehrere strukturelle Merkmale, die die Adaptionssituation ungünstig beeinflussen, etwas häufiger auf als die anderen beiden Sprachgruppen: Sie sind in Bachelor-Studiengängen überrepräsentiert und ebenso sind sie häufiger in Lehramtsstudiengängen eingeschrieben (vgl. dazu Kapitel C2 des Gesamtberichts).

Weiterhin ist die durchschnittliche HZB-Note der türkischsprachigen Studierenden etwas schlechter. Die Chance auf ein Stipendium ist für die Türkischsprachigen um zwei Drittel niedriger als für die anderen beiden Sprachgruppen. Der Anteil derjenigen, die an der Hochschule ihrer ersten Wahl studieren, ist bei den Türkischsprachigen um ein Fünftel niedriger als bei den anderen beiden Sprachgruppen, was wiederum als ein Hinweis auf eine höhere Bildungsaffinität (im Sinne von früh erfolgten und gut informierten Entscheidungen) bei den russisch- und polnischsprachigen Studierenden aufgefasst werden kann.

Tabelle 6: Signifikante soziodemographische und studienspezifische Merkmale der Sprachgruppen

	türkische Sprache	russische Sprache	polnische Sprache
BAföG (%)	59,6	64,4	44,1
Studierende der ‚ersten Generation‘ (%)	47,0	30,2	45,4
Bachelor-Studium (%)	65,1	63,4	53,4
Lehramt (%)	17,0	7,0	13,2
HZB-Note	2,5	2,3	2,4
Stipendium (%)	1,3	4,1	4,2
an der Hochschule der ersten Wahl (%)	57,3	69,0	66,5
keine extracurricularen Aktivitäten (%)	38,3	26,0	23,4
ehrenamtliches Engagement außerhalb der Hochschule (%)	21,7	9,5	17,6
ehrenamtliches Engagement innerhalb der Hochschule (%)	7,0	7,3	9,2
politisches Engagement außerhalb der Hochschule (%)	10,9	1,9	2,8
politisches Engagement innerhalb der Hochschule (%)	1,7	1,3	2,2

Besonders interessant sind die Unterschiede bei den extracurricularen Aktivitäten. Solche Aktivitäten haben sich als besonders förderlich für die Adaptionssituation erwiesen (vgl. Kapitel A.2 des Gesamtberichts). In der Gesamtbefragung sind es nur knapp ein Fünftel, die keinen solchen Aktivitäten (Sport, Kunst, Kultur) nachgehen. Bei den Russisch- und Polnischsprachigen sind ca. ein Viertel nicht aktiv in diesem Sinne. Bei den türkischsprachigen Studierenden sind es dagegen fast zwei Fünftel, die keine solchen Aktivitäten angeben.

Auch bei ehrenamtlichem oder politischem Engagement innerhalb der Hochschule liegen die Türkischsprachigen unter den anderen Sprachgruppen. Völlig anders ist das beim ehrenamtlichen oder

politischen Engagement außerhalb der Hochschule: Hier weist gerade die Gruppe der türkischsprachigen Studierenden ein deutlich höheres Level auf – doppelt so hoch wie der Durchschnitt.

Engagement, ob im Ehrenamt oder in politischen Kontexten, wirkt sich (anders als die oben genannten extracurricularen Aktivitäten) auf die Adaptionssituation weder eindeutig förderlich noch hinderlich aus. Es verweist zugleich auf ein ‚Leben neben dem Studium‘, das mit den Studienanforderungen vereinbart werden muss. Bei den türkischsprachigen Studierenden scheint eine hohe Affinität zu ehrenamtlichem und politischem Engagement vorzuliegen, das die Hochschulen derzeit aber nur wenig oder gar nicht ansprechen können – und das sich möglicherweise daher im Moment noch nicht adaptionsfördernd auswirken kann.

In Bezug auf ihre Einstellung zu Teamarbeit unterscheiden sich die drei Sprachgruppen nur geringfügig. Die Russischsprachigen sind überzeugter als die anderen beiden Gruppen davon, dass Teamarbeit zusätzliche Kompetenzen vermittelt. Dagegen halten die Türkischsprachigen eine Anleitung der Teamarbeit für wichtiger als die anderen beiden Gruppen.

In allen drei Gruppen geben 90% an, dass sie neugierig auf andere Kulturen sind. Alle drei Gruppen haben sowohl in der Freizeit als auch an der Hochschule Kontakte mit anderen Kulturen. Die Türkischsprachigen geben für die Hochschule besonders häufig solche interkulturellen Kontakte an (wie diese Einschätzung vom Selbstverständnis der eigenen kulturellen Identität abhängen kann, s.o. beim Vergleich zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund).

Auffällig ist, dass die russischsprachigen Studierenden deutlich weniger (wenn auch weiterhin deutlich mehr als die Studierenden ohne Migrationshintergrund) Kontakte ins Ausland haben als die türkischsprachigen und vor allem als die polnischsprachigen Studierenden, bei denen drei Viertel über solche Kontakte verfügen. Die Russischsprachigen waren auch selbst weniger im Ausland als die anderen beiden Gruppen. Bei den Polnischsprachigen ist der Anteil, der sogar längere Zeit im Ausland verbracht hat, besonders hoch.

Am deutlichsten haben sich die Russischsprachigen für eine Zukunft in Deutschland entschieden. Der Anteil derjenigen, die eher nicht hier bleiben wollen, ist bei den Türkischsprachigen mit 35% am höchsten. Die Russischsprachigen glauben weniger, dass Auslandserfahrung für den Berufseinstieg von Bedeutung ist – und sind zugleich der Meinung, dass sie sich einen Auslandsaufenthalt finanziell nicht leisten können. Bei den Türkischsprachigen ist dies umgekehrt der Fall: Sie halten Auslandserfahrung für karrierebedeutsam und der Anteil derjenigen, die finanzielle Engpässe befürchten, ist niedriger.

Bewertung

Grundsätzlich muss festgehalten werden, dass die Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen deutlich geringer ausfallen, als dies bei Migrant(inn)en in anderen Ländern der Fall ist. Dies ist im Zusammenhang mit der hohen Selektivität im deutschen Bildungssystem zu sehen, die an den Hochschulen ‚survivor-Effekte‘ hervorbringt: In den Hochschulen sind die Probleme derzeit noch gering, weil zuvor so stark selektiert wird. Doch Migrationshintergrund wird unter den jungen Menschen mehr und mehr zum Normalfall, und mit steigender Bildungsbeteiligung wird sich auch der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund in Zukunft wohl erhöhen. Es ist wichtig, dafür Sorge zu tragen, dass die heute bereits festzustellenden Nachteile sich nicht vergrößern, und die erhöhte Bildungsbeteiligung nicht einfach zu erhöhtem Studienabbruch führt.

Redet man über Studierende mit Migrationshintergrund, darf nicht übersehen werden, dass dies eine sehr heterogene Gruppe ist. Es zeigt sich, dass bereits die drei untersuchten Sprachgruppen sehr unterschiedlich zusammengesetzt sind und sich im Studium auch unterschiedlich verhält. Nichtsdestoweniger bleibt es eine politische Notwendigkeit, die Datenlage in Bezug auf Studierende mit Migrationshintergrund zu verbessern, um besser über die Selektionsmechanismen, die sich auf eine nicht-deutsche Herkunft beziehen, informiert zu sein. Die Datenlage muss verbessert werden, damit Hochschulen nicht weiter nur das in diesem Kontext irrelevant gewordene Kriterium ‚Nationalität‘ berichten. Dazu bedarf es eines entsprechenden politischen Willens, denn Migrationshintergrund ist dann nicht mehr nur ein persönliches Merkmal, sondern wird zu einem öffentlichen Interesse: Nur mit Hilfe solcher Daten kann zuverlässig beobachtet werden, in welchem Ausmaß diese Gruppe an die Hochschule gelangt und dann auch zum Studienerfolg geführt wird.

Hochschulintern dürfte sich der sprachliche Hintergrund als noch bedeutsamere Information erweisen als der Migrationshintergrund. Wie die QUEST-Ergebnisse zeigen, wirkt sich die Nähe zur deutschen Sprache positiv auf die Gesamtadaptation aus. Dieser Befund bestätigt somit bestehende, plausible Annahmen über die Bedeutung von Sprachkompetenz. Er zeigt aber auch, dass dieser Aspekt nur bei 10% der Studierenden mit Migrationshintergrund ein kritischer Faktor ist – 90% in dieser Gruppe sind mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache aufgewachsen.

Die Erfahrungen im Projekt KoDeS an der Universität Kassel, das bei allen Erstsemester-Studierenden eine Sprachstandsermittlung durchführt, zeigen, dass Angebote zur Verbesserung der Sprachkompetenz nicht nur für einen bestimmten Teil der Studierendenschaft von Bedeutung sind, sondern für die überwiegende Mehrheit der Studierenden gerade zu Studienbeginn ein Entwicklungsfeld darstellt: Offenbar müssen bestimmte Bereiche der Sprachkompetenz für den Wissenschaftskontext von allen neu erworben werden.

Auch wenn die zu beobachtenden Unterschiede nicht groß sind: Es ist nicht zu übersehen, dass sie sich fast durchgehend zum Nachteil der Studierenden mit Migrationshintergrund auswirken: Es bestehen statistisch signifikante, also überzufällige Unterschiede, die sich ungünstig auf die Adaptionssituation der Studierenden mit Migrationshintergrund auswirken. Besonders wichtig ist dabei das schlechtere Abschneiden bei *Erwartungen*, was die Studierenden mit türkischen Wurzeln

in besonderem Maße betrifft. Der Faktor *Erwartungen* bildet ab, inwiefern das Selbstbild und die erlebte Realität im Studium übereinstimmen. Dies steht zum einen in Zusammenhang mit den Informationen, die die Studierenden über die Institution und das Studium haben. Mangelhafte Informationen können dadurch zustande kommen, dass der Zugang zu den Informationen eingeschränkt ist oder aber dadurch, dass nicht die richtige Art an Information vorliegt. Zum anderen gibt es aber den Zusammenhang zum Selbstbild. Dieses wiederum kann fehlerhaft sein, es kann aber auch sein, dass die Studiensituation so gestaltet ist, dass die eigenen Stärken gar nicht zum Tragen kommen. Die Informationsdefizite der Studierenden können jedenfalls nicht dadurch gemildert werden, dass man eine entsprechende Sprechstunde einrichtet. Erfahrungsgemäß werden solche Angebote kaum wahrgenommen. Und, wie die QUEST-Daten zeigen, würden vermutlich eher diejenigen erreicht, die solcher Unterstützung weniger bedürfen und ohnehin schon überdurchschnittlich gut adaptiert sind. Daher sind innovative Konzepte gefordert: Wie können Hochschulen ihre Erwartungen an die Studierenden in den einzelnen Studienangeboten besser vermitteln? Und wie können darüber hinaus die Unterstützungsangebote wirkungsvoller gemacht werden? Die Hochschulen können die Adaptionssituation der Studierenden verbessern, wenn sie Prozesse der Selbstverortung nicht voraussetzen, sondern während des Studiums Raum dafür zur Verfügung stellen, bspw. im Rahmen von Propädeutika oder auch im Rahmen von erfahrungsbezogenen Seminaren (wie Projektseminare, *problem based learning* etc.). Es ist zu erwarten, dass entsprechende Ansätze allen Studierenden zu Gute kommen werden.

Die Universität Amsterdam bietet in Zusammenarbeit mit der ECHO-Stiftung speziell für Studienanfänger(innen) mit Migrationshintergrund (allochthone) und ohne akademischen Hintergrund einen mehrtägigen Blockkurs vor Beginn des ersten Semesters an. Hier werden die künftigen Studierenden an wissenschaftliche Arbeitsmethoden herangeführt, indem sie ihre eigene Bildungsbiographie recherchieren, aufbereiten und miteinander diskutieren. Zum Teil wird damit ein Prozess nachgeholt, der in bildungsaffineren Familien bereits früher durchlaufen wird, zum anderen bietet sich gerade für die Studierenden mit Migrationshintergrund hier oft zum ersten Mal die Gelegenheit, ihre zum Teil sehr bewegte familiäre Geschichte aufzuarbeiten und zu reflektieren.

Die Studierenden mit russischem und polnischem Hintergrund erweisen sich in diesem Vergleich als stärker bildungsaffin als die Türkischsprachigen. Allerdings ist dies als eine Folge erhöhter sozialer Selektivität anzusehen. Und obwohl die beiden Gruppen in Bezug auf den QUEST-Wert kaum einen Unterschied aufweisen, lässt sich feststellen, dass die Adaptionssituation für die polnischsprachigen Studierenden belastender ist als für die russischsprachigen, wie an den niedrigeren Werten bei *Identifikation mit der Hochschule* und, nicht zuletzt, bei der *Gemütsverfassung* abzulesen ist.

Die drei Faktoren *Erwartungen*, *Zielstrebigkeit* und *Identifikation mit der Hochschule* haben sich als diejenigen Faktoren erwiesen, die für den QUEST-Gesamtwert den größten Ausschlag geben (vgl. Kapitel A.2 des Gesamtberichts). Sie verweisen auf die hohe Bedeutung einer Selbstverortung für das erfolgreiche Einfinden im Studium. Hier sind es wiederum die türkischsprachigen Studierenden, für die sich die Adaptionssituation in dieser Hinsicht als ungünstiger erweist. Zu überlegen wäre daher, wie die Besonderheiten dieser Gruppe – nicht zuletzt ihr deutlich überdurchschnittliches ehrenamtliches und politisches Engagement von Seiten der Hochschule aufgegriffen werden kann.

Das starke Bedürfnis in dieser Gruppe, sich gestaltend in die Gemeinschaft einzubringen, könnte zu einer deutlichen Bereicherung der Hochschule führen. Auch die Integration solcher Aktivitäten in geeigneten *Third Mission*-Angeboten¹⁴ könnte dazu führen, dass eine bessere Verknüpfung zwischen den Bedürfnissen der Studierenden einerseits und den Studienanforderungen andererseits hergestellt wird. Hier ist auch die Verknüpfung mit den besonderen sprachlichen und kulturellen Kenntnissen dieser Gruppen gut möglich. Sie könnten auch dazu beitragen, die derzeit unterdurchschnittliche soziale Integration der russisch- und polnischsprachigen Studierenden zu verbessern. Dennoch sind solche Angebote kein Spezialangebot für Studierende mit Migrationshintergrund, sondern kämen allen Studierenden zugute, indem sie ihnen ermöglichen, neue Erfahrungen zu machen, und sich dabei selbst als kompetent und wirksam erleben.

Third-Mission-Angebote werden als dritter Aufgabenbereiche neben Forschung und Lehre den Hochschulen aufgefasst. Darunter sind Aktivitäten zu verstehen, die sich direkt und während des Studiums auf gesellschaftliche Anforderungen beziehen. Sie finden unter unterschiedlichen Bezeichnungen (Service Learning, Community Service, Civil Engagement u.a.) statt und werden als Studienleistung anerkannt. In Deutschland sind erst wenige Hochschulen in diesem Bereich aktiv, die sich im Hochschulnetzwerk ‚Bildung durch Verantwortung‘ zusammengeschlossen haben.

Die derzeit bestehende Selektivität des deutschen Hochschulsystems – sowohl in Bezug auf den Migrationshintergrund als auch in Bezug auf einige weitere sozio-demographische Kategorien – wird mittel- bis langfristig nicht fortbestehen können. Dem stehen nicht nur die Prinzipien der Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, sondern auch volkswirtschaftliche Zwänge entgegen. Wenn Bestrebungen, den Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund so zu erhöhen, wie es dem Anteil dieser Gruppe in der jeweiligen Kohorte der Gesamtbevölkerung entspricht, erfolgreich sind, steht zu erwarten, dass die Zahl der Studierenden, die sich in einer ungünstigen Adaptionssituation wiederfinden, überproportional zunehmen wird. Dies jedenfalls legen die Erfahrungen aus dem Ausland nahe. Umso wichtiger ist es, dass sich deutsche Hochschulen in ihren Rekrutierungsbemühungen, ihren Beratungsangeboten, aber v.a. auch in der Lehre auf eine zunehmend heterogene Studierendenklientel mit vielfältigen Interessenslagen, Motivationen und Vorerfahrungen einstellen. Dabei ist von großer Bedeutung, Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen zu einem Bestandteil des Studiums, im Idealfall über die Integration in das Curriculum, zu machen: Nur so können auch diejenigen Studierenden erreicht werden, die sich noch am Anfang ihres Selbstverortungsprozesses befinden. Ein bewussterer Umgang mit interkulturellen Kompetenzen in den Curricula könnte darüber hinaus dazu führen, dass Studierende ihren bikulturellen Hintergrund stärker als Vorteil wahrnehmen – und nicht zuletzt auch helfen, diese Ressource für das Studium aller Studierenden zu nutzen. Die QUEST-Daten weisen deutlich darauf hin, dass Migrationshintergrund nicht gleichzusetzen ist mit Internationalität, wie sie im Hochschulkontext verstanden wird. Die Studierenden mit Migrationshintergrund bringen eine gewisse Affinität mit, müssen aber genauso wie die Studierenden ohne einen solchen Hintergrund an Kooperation und Kommunikation in internationalen Kontexten herangeführt werden.

14 Vgl. Christian Berthold, Volker Meyer-Guckel, Wolfgang Rohe (Hg.): *Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen: Ziele, Konzepte, internationale Praxis*, Essen 2011.

Das SECONDOS-Projekt der Universität Regensburg erreicht dies dadurch, dass der biculturelle Hintergrund zum Anknüpfungspunkt eines speziellen internationalen Studienangebots gemacht wird: Fast jedes Fach, das die Universität Regensburg anbietet, kann in einem gemeinsamen Programm mit einer Partneruniversität in Ost- und Südosteuropa studiert werden. Mit diesem Angebot werden insbesondere Migranten der ‚zweiten Generation‘ („Secondos“) angesprochen: Die vorhandenen kulturellen und sprachlichen Kenntnisse und Interessen der Studierenden werden aufgegriffen und resultieren in einem Doppelabschluss.

Die Hochschulen dürfen bei der Frage des Zugangs nicht allein auf die Probleme im Schulsystem verweisen. Sie müssen selbst aktiv zur Rekrutierung dieser dramatisch unterrepräsentierten Gruppen beitragen. Sie dürfen sich auch nicht darauf berufen, dass die Probleme in der Studienadaptation noch gering sind. Denn dies dürfte sich ändern, wenn der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund erst einmal dem der gleichaltrigen Bevölkerung entspricht – und die Hochschulen sich darauf nicht eingestellt haben. Hochschulen brauchen Konzepte, in denen die Differenz der Studierenden mit Migrationshintergrund als bereichernde Erfahrung erlebt werden kann. Dadurch kann sich allmählich dann auch das Wahrnehmungsmuster ändern, nachdem Differenzen zu allererst als Defizit wahrgenommen wird. Dass unsere Gesellschaft so viel bunter wird, sollten wir lernen als Stärke zu begreifen.

B2

Diversity Report

Frauen und Männer im Studium

Frauen und Männer im Studium

Im Bildungssystem insgesamt schneiden Frauen und Männer in verschiedener Hinsicht unterschiedlich ab¹: 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.² 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.³ 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
Hochschulzugang		
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%
angestrebter Abschluss		
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%
unterschiedliche Studienmotive (Mehrfachnennungen möglich)		
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%
sozialer Hintergrund		
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%
mit Migrationshintergrund: Sprache (signifikant)		
nicht mit Deutsch aufgewachsen	12,7%	7,5%
zweisprachig mit Deutsch aufgewachsen	50,9%	43,5%
von den zweisprachig oder ohne Deutsch Aufgewachsenen (nicht signifikant):		
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 Studienadaption 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 erheblichen 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

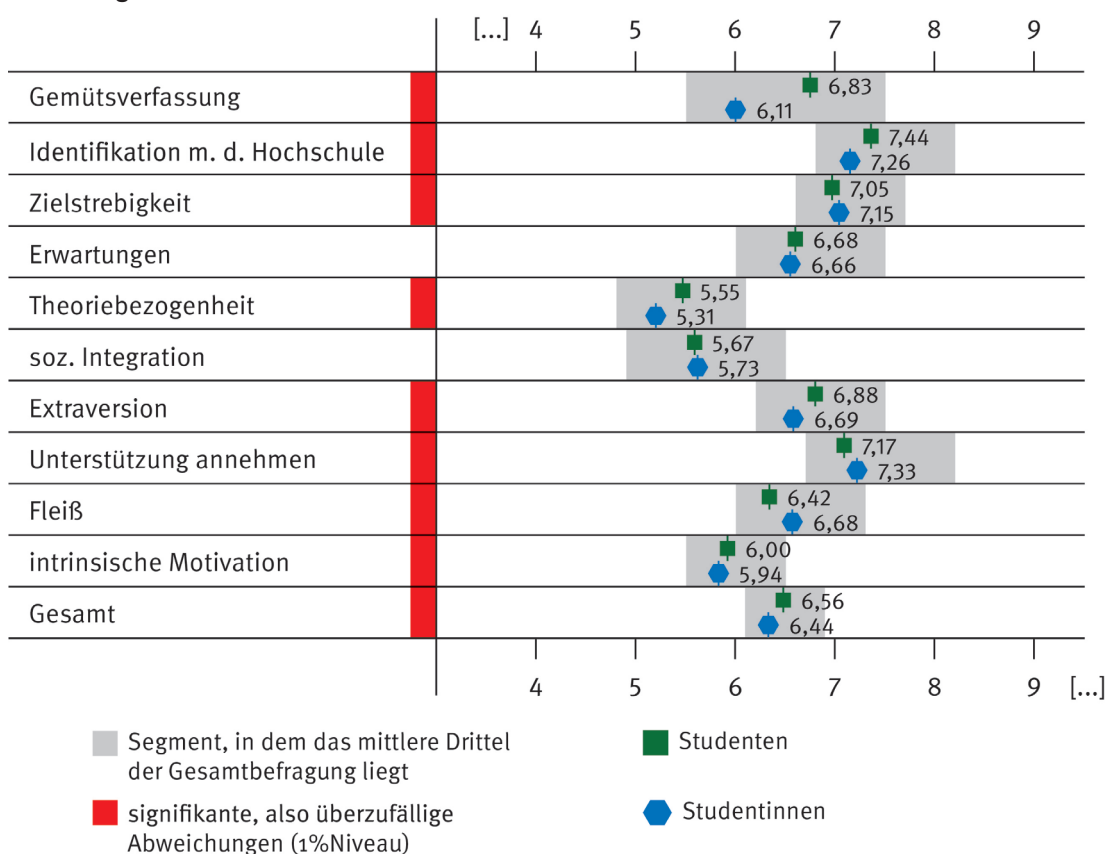
Der durchschnittliche QUEST-Gesamtwert der Männer (6,56) ist signifikant höher als der der Frauen (6,44) und das trotz schlechterer Werte bei den Leistungsindikatoren. Die Geschlechter unterscheiden sich in einigen Faktorenwerten: Die Männer erreichen einen höheren Wert bei den persönlichen Faktoren *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‘.⁴ 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

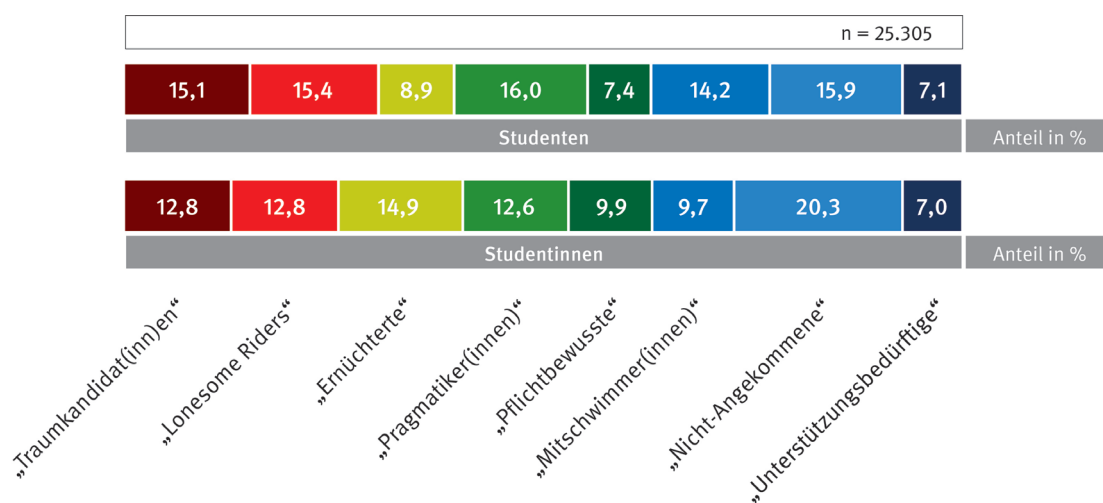
Wir haben uns daher bewusst dazu entschieden, auf ein Verfahren der Normierung qua Ankerwert zu verzichten: Die unterschiedlichen Werte markieren trotz allem einen wichtigen Unterschied zwischen Männern und Frauen im Studium. Möglicherweise neigen Frauen eher zu Kopfschmerzen oder Ängstlichkeit, tatsächlich 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 Tang⁵ (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*⁶ 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.

B3

Diversity Report

Studierende mit familiären Verpflichtungen

Studierende mit familiären Verpflichtungen

Studierende sind in unterschiedlicher Weise in Familienstrukturen eingebunden. Sie unterscheiden sich bereits darin, wie stark ihre Herkunftsfamilie sie beansprucht, bspw. durch Hilfeleistungen im Haushalt, durch die Versorgung von jüngeren Geschwistern oder durch die Einbindung in die Pflege von Angehörigen. Auch ihre Partnerschaft, also ihre eigene Familiengründung nimmt sie in unterschiedlichem Ausmaß in Beschlag: Je nachdem, wie beanspruchend die Partnerschaft selbst ist, ob der/die Partner(in) familiäre Verpflichtungen wie bspw. Kinder mit in die Beziehung bringt oder ob eigene Kinder da sind. Familiäre Verpflichtungen können sich erheblich auf das Studium auswirken, sei es durch zeitliche Beanspruchung oder durch eine eingeschränkte Mobilität in Bezug auf den gewünschten Studienort oder in Bezug auf Auslandsaufenthalte.

Für den vorliegenden Bericht sollen zwei Extremfälle von familiärer Verpflichtung betrachtet werden: TEIL 1 beschäftigt sich mit dem Fall von Kindern in der eigenen Familie (sowohl eigene Kinder als auch Kinder der Partnerin oder des Partners), TEIL 2 mit dem Fall von Pflegeverantwortung gegenüber Angehörigen aus der Herkunftsfamilie. Der Bericht beleuchtet die Auswirkungen dieser familiären Verpflichtungen auf die Adaptionssituation. Ziel ist es, deren Besonderheiten zu identifizieren, nicht zuletzt, um Ansatzpunkte für die Verbesserung der Adaptionssituation zu erzielen.

TEIL 1 Studierende mit Kind(ern)

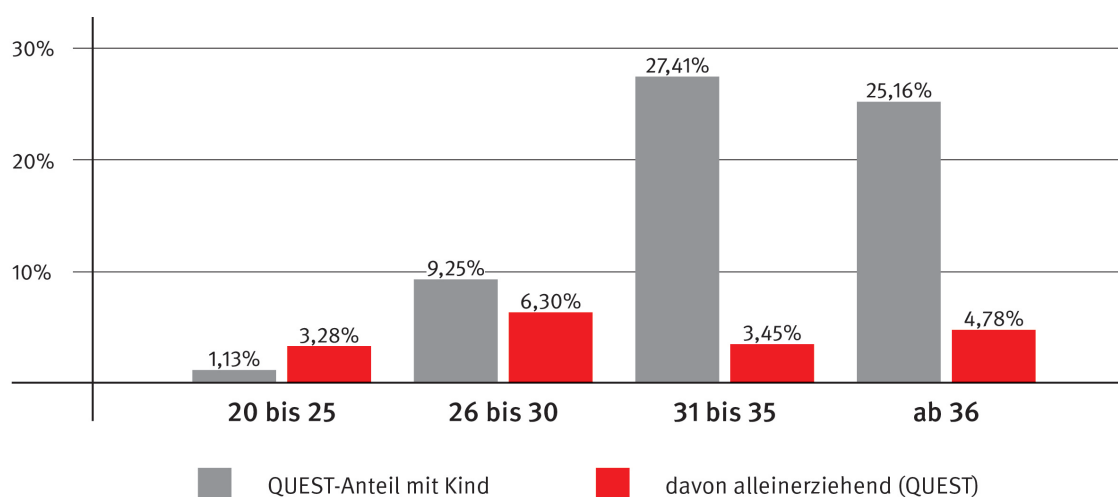
In der QUEST-Befragung geben 1.265 der Studierenden (5% der Gesamtbefragten) an, Verantwortung für ein Kind zu tragen. Dies deckt sich mit dem gesamtdeutschen Anteil der Studierenden mit Kind, der laut Sozialerhebung im Erststudium ebenfalls 5% beträgt.¹ Zu 82,3% ist dies bei den QUEST-Befragten die Verantwortung für das eigene Kind, bei 7,3% sowohl für das eigene als auch das Kind des Partners bzw. der Partnerin und bei jedem Zehnten ist es sogar ausschließlich die Verantwortung für das Kind des Partners bzw. der Partnerin. Im Weiteren werden diese drei Gruppen, wo nicht anders vermerkt, unter dem Begriff ‚Studierende mit Kind‘ zusammengefasst.

¹ Für die QUEST-Auswertung werden dagegen alle Studierenden, nicht nur die im Erststudium, betrachtet, davon sind 96% in grundständigen Studiengängen eingeschrieben, darunter 63% im Bachelor. Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009 – 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Berlin, S. 470.

Soziometrie

Frauen sind mit 68,7% in der Mehrzahl unter den QUEST-Studierenden mit Kind², und diese Gruppe ist mit durchschnittlich 31,7 Jahren deutlich älter als die Studierenden ohne Kinder (23,2 Jahre), jedoch entspricht dies dem Alter, das in der Sozialerhebung für studierende Eltern ermittelt wird (31 Jahre). In der folgenden Abbildung wird die Unterteilung der Studierenden mit Kind in der QUEST Befragung genauer aufgeschlüsselt:

Abbildung 1: Anteil Personen mit Kind nach Altersgruppen



Der Anteil der Studierenden mit Kind ist in der Gruppe der 31- bis 35-Jährigen und in der Gruppe der ab 36-Jährigen am größten. Hier differieren die Anteile der alleinerziehenden Eltern. In der Gruppe der 26- bis 30-Jährigen sind die Anteile der alleinerziehenden Studierenden am höchsten, gefolgt von der Gruppe der alleinerziehenden Studierenden ab 36 Jahren. Generell ist bei diesen Zahlen zu vermuten, dass Studierende mit Kind weniger selten ungeplant Eltern geworden sind. Mehr als 50% der Studierenden mit Kind sind über 30 Jahre.

Das Kriterium ‚alleinerziehend‘ wird in der QUEST-Befragung folgendermaßen erläutert: *Sind Sie alleinstehend? – Die Frage zielt darauf ab, ob Sie bei den gerade genannten Verpflichtungen vor allem auf sich selbst gestellt sind oder ob Sie auf die Unterstützung Ihres Partners / Ihrer Partnerin zurückgreifen können.* Das bedeutet, dass dieses Kriterium deutlich breiter erfasst wird als in anderen Befragungen, wo üblicherweise der Familienstand erhoben wird. Danach geben 18,2% (n=205) der befragten Studierenden mit eigenen Kindern an, die Verantwortung für ein Kind alleinerziehend zu tragen. 78,6% davon sind Frauen. Der Anteil der Familien mit alleinerziehendem Elternteil

2 Dies ist auch in den Daten der Sozialerhebung der Fall, auch wenn der Anteil dort mit 55,6% niedriger angegeben wird.

deutschlandweit wird in ähnlicher Höhe mit 19% angegeben.³ Aus der Sozialerhebung kann der Anteil der Alleinerziehenden aus methodischen Gründen nur indirekt ermittelt werden: Hier wird der Familienstand abgefragt und aus diesem Kriterium, ergänzt um das Alter des Kindes (keine feste Partnerschaft, Alter des (jüngsten) Kindes maximal 15 Jahre), eine sehr enge Definition von ‚alleinerziehend‘ angewendet. Im Effekt kommt die Sozialerhebung nur auf einen Anteil von 7% an Alleinerziehenden unter den studierenden Eltern im Erststudium. Bei den Studentinnen mit Kind sind es demzufolge mit 10% nur geringfügig mehr.⁴

Die Betreuung der Studierenden mit Kind differiert zwischen den in Partnerschaften lebenden Studierenden und denen, die alleinerziehend sind, wie die Tabelle zeigt.

Während offensichtlich Studierende mit Kind und Partner(in) stärker auf familiäre Unterstützungsstrukturen zurückgreifen können, sind alleinerziehende Studierende auf kommunale oder hochschulische Einrichtungen und private Betreuungsstrukturen angewiesen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Kinderbetreuung; Vorbildung aus Berufsausbildung oder abgeschlossenem Studium

	alleinerziehende Studierende	Studierende mit Kind und Partner(in)
Regelung der Kinderbetreuung (Mehrfachnennungen möglich)		
Ich bin selbst tagsüber mit Kinderbetreuung befasst.	16,5%	18,2%
Der Partner oder andere Elternteil übernimmt tagsüber die Betreuung.	10,7%	28,1%
Eine kommunale oder hochschulische Einrichtung übernimmt Betreuung.	62,6%	54,5%
private Betreuung (Verwandte, Bekannte, o.ä.)	32,0%	21,6%
anderes	16,5%	8,9%
Vorbildung		
vorherige Berufsausbildung	50,2%	20,7%
vorheriges Studium	24,2%	13,0%

Studierende mit Kind haben signifikant häufiger bereits ein Studium oder eine berufliche Ausbildung abgeschlossen (vgl. Tabelle 1). Allerdings haben alleinerziehende Studierende signifikant seltener bereits ein Studium absolviert als Studierende, die ein Kind haben und in einer partnerschaftlichen Beziehung leben (15,5% gegenüber 27,2%). Dies mag daran liegen, dass die Gruppe der alleinerziehenden Studierenden jünger ist und sich entsprechend häufiger in der ersten Studienphase befindet.

Studierende mit Kind schätzen ihre Schulleistung etwas schlechter ein als Kommiliton(inn)en ohne Kind, was sich auch in einer etwas schlechteren Abitur-Note (2,3 im Vergleich zu 2,2) nieder-

³ Obwohl in diese Statistik auch Altersgruppen einbezogen sind, die hochschuluntypisch sind, ist – angesichts des deutlich höheren Durchschnittsalters der studierenden Eltern – der Vergleich mit der Gesamtbevölkerung in diesem Fall durchaus sinnvoll. Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2008): Alleinerziehende: Lebens- und Arbeitssituation sowie Lebenspläne, Berlin.

⁴ A.a.O. S. 473f.

schlägt. Sie sind auch geringfügig weniger sicher, dass es ihnen gelingen wird, das Studium erfolgreich abzuschließen (85% zu 87%); hier liegen die Alleinerziehenden mit 81% noch einmal darunter.

Studierende mit Kind befinden sich im Mittel in höheren Fachsemestern als Studierende ohne Kind (5,7 gegenüber 4,2). Der Anteil derjenigen Studierenden mit Kind, der sich bereits im 12. Semester oder darüber befindet, ist ebenfalls deutlich höher (10,9% gegenüber 3,1%). Studierende mit Kind sind häufiger an Universitäten als an Fachhochschulen eingeschrieben. Zudem ist der Anteil der Lehramtsstudierenden an dieser Studierendengruppe signifikant höher als bei den Studierenden ohne Kind (20,7%). Signifikante Unterschiede zwischen Studierenden mit Kind und Partner(in) und alleinerziehenden Studierenden sind in Bezug auf Studienwahl und Anzahl der Fachsemester dagegen nicht festzustellen.

Überdurchschnittlich häufig leiden Studierende mit Kind an psychischen bzw. körperlichen Einschränkungen im Studium (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Erkrankungen und Behinderungen als Einschränkungen im Studium bei Studierenden mit Kindern

	Studierende mit Kind	alleinerziehende Studierende	Studierende mit Partner(in) und Kind	Studierende ohne Kind
körperliche Einschränkungen	4,2%	6,8%	3,0%	2,1%
psychische Erkrankungen	4,1%	5,3%	2,9%	3,0%
sonstige Einschränkungen	5,4%	6,8%	4,8%	3,7%

Die Differenzen zwischen Studierenden, die die Verantwortung für ein Kind tragen und in einer partnerschaftlichen Beziehung leben und alleinerziehenden Studierenden sind in Bezug auf physische und psychische Einschränkungen/Erkrankungen signifikant. Die Belastung der alleinerziehenden Studierenden ist offensichtlich größer als die der Studierenden mit Partner(in), was sich in der physischen und psychischen Konstitution niederschlägt.

Der ökonomische Hintergrund von Studierenden mit Kind (erhoben mittels dem Indiz BAföG-Bezug) zeigt keine signifikanten Differenzen zu Studierenden ohne Kind. Allerdings erhalten 41,3% der alleinerziehenden Studierenden BAföG gegenüber 26,7% der Studierenden mit Kind und Partner(in). Studierende mit Kind arbeiten insgesamt nur geringfügig weniger als ihre Kommiliton(inn)en ohne Kind (63,3% vs. 66,7%), und auch die Alleinerziehenden darunter weichen von diesem Anteil kaum ab (70,9%). Allerdings sind hier signifikante Differenzen zwischen alleinerziehenden Studierenden und Studierenden mit Partner und Kind zu erkennen bezüglich der Art (studienfachnah/studienfachfern) und des Stundenvolumens des Jobs (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Art und Umfang der Erwerbstätigkeit

	alleinerziehende Studierende	Studierende mit Partner(in) und Kind
ohne Job	29,1%	31,7%
mit Job	70,9%	68,3%
davon: studiennah / hohe Stundenzahl	33,9%	46,9%
davon: studienfern / niedrige Stundenzahl	40,9%	25,0%

Insbesondere der prozentuale Anteil derjenigen alleinerziehenden Studierenden, die mit einem hohen Stundenvolumen in studienfernen Jobs arbeiten ist hier hervorzuheben, wie auch der hohe Anteil der Studierenden mit Kind und Partner(in), die mit einem hohen Stundenvolumen in studiennahen Jobs arbeiten. Möglicherweise handelt es sich hierbei um die Frage, wie eine höhere Anzahl an Arbeitsstunden für Jobs zeitlich untergebracht werden kann. Möglicherweise sind bestimmte studienferne Jobs – beispielsweise im Servicebereich – flexibler als anspruchsvollere, studiennahe Jobs.

Studierende Eltern geben als Gründe für die Studienaufnahme öfter als die Studierenden ohne Kinder an, aus eigenem Interesse und Begabung oder zur persönlichen Entfaltung sich für ein Studium entschieden zu haben. Gute Verdienstchancen oder ein angesehener Beruf sind dagegen für sie weniger wichtig. Finanzielle Anreize spielen also offensichtlich eine geringe Rolle; dies kann in der häufig bereits abgeschlossenen ersten Berufsausbildung begründet liegen. Hier unterscheiden sich Studierende mit Kind allerdings von Studierenden mit anderen Pflege- und Sorgeaufgaben im privaten Umfeld (vgl. unten TEIL 2).

Der Spagat zwischen Studium und eigenen familiären Verpflichtungen führt dazu, dass die studierenden Eltern deutlich weniger soziale Kontakte an der Hochschule haben. So schätzt etwa ein Drittel der studierenden Eltern die Aussage *So wie mein Studium aufgebaut ist, kann ich gut Kontakte zu Kommiliton(inn)en aufbauen* als (eher) nicht zutreffend ein, im Vergleich zu nur einem Viertel bei den anderen Studierenden. Allerdings handelt es sich hierbei offenbar nicht primär um ein zeitliches Problem, sondern eher um den Sachverhalt, dass Studierende mit Kind häufig bereits in andere soziale Kontexte fest eingebunden sind. Dies bestätigen ebenfalls die Aussagen zu den Angeboten zur Unterstützung beim Knüpfen von Kontakten mit anderen Studierenden. Hier antwortet über ein Viertel der Studierenden mit Kind, ein solches Angebot nicht zu brauchen, gegenüber einem Fünftel der Studierenden ohne Kind. Andererseits sind Studierende mit Kind eher zufrieden mit den Rückmeldungen von Lehrenden sowohl quantitativ als auch qualitativ.

Generell ist die Vereinbarkeit von Studium, Erwerbstätigkeit und Familie offensichtlich schwierig. Auf die Aussage *Die Organisation meiner privaten Angelegenheiten und Tätigkeiten zum Gelderwerb erlauben die problemlose Teilnahme am Studium* antworteten fast 30% der Studierenden mit Kind, dass dies nicht zutrifft – bei den Studierenden ohne Kind sind es halb so viele. Allerdings ist hier eine hohe signifikante Abweichung bei den alleinerziehenden Studierenden zu erkennen: 40,6% der alleinerziehenden gegenüber 26,9% der Studierenden mit Kind und Partner(in) halten Vereinbarkeit für problematisch. Offensichtlich ist der Druck auf die Alleinerziehenden größer als auf die Studierenden mit Kind, die in einer partnerschaftlichen Beziehung leben.

Fast 60% der Studierenden mit Kind finden zu wenig Angebote zur Unterstützung der Vereinbarkeit von Familie und Studium (gegenüber 16% der Studierenden ohne Kind). Ebenfalls wird angegeben, dass es zu wenige Angebote bei Problemen mit der Vereinbarkeit von Studium und Jobben gibt (43,3% der Studierenden mit Kind zu 36,1% der Studierenden ohne Kind). Auch hier sind es wieder die Alleinerziehenden, die davon besonders betroffen sind: 53%, bei den Nicht-Alleinerziehenden sind es dagegen knapp 40%. Zwar kommen die studierenden Eltern mit den Präsenzzeiten des Studiums recht gut klar, insbesondere wenn sie eine(n) Partner(in) haben (11% gegenüber 7% der Studierenden ohne Kind). Eher problematisch ist es, Zeit für das Selbststudium aufzubringen: Dies geben 26,2% der studierenden Eltern gegenüber 14% der Studierenden ohne Kind an. Alleinerziehende Studierende haben allerdings in Bezug auf die Beratungsangebote der Hochschule noch wei-

tergehende Bedarfe: So finden nach eigenen Aussagen 41,9% zu wenige Angebote bei Problemen im Studium, während es bei den anderen Studierenden, ob mit oder ohne Kind, etwas unter einem Drittel sind.

Offensichtlich und erwartungskonform sind die Anforderungen an das eigene Zeitmanagement wesentlich stärker bei Studierenden mit Kind, wobei auch hier offensichtlich der Druck der alleinerziehenden Studierenden durch die dreifache Belastung Studium, Verantwortung für ein Kind und Jobben größer ist als bei Studierenden mit Kind und Partner(in).

Studierende mit Kind sind in der Regel – wie oben bereits ausgeführt – älter. Offensichtlich haben sie bereits mehr Lebenserfahrung und hierüber Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit gewonnen als ihre Kommiliton(inn)en ohne Kind. Sie wohnen größtenteils nicht mehr bei den Eltern, werden weniger von ihnen unterstützt, sind finanziell unabhängiger und müssen schneller mit dem Studium fertig werden. Dies spiegelt sich ebenfalls an Aussagen zu den Unterstützungsangeboten der Hochschule wider.

- › So sagen 25,1% der Studierenden mit Kind, dass sie keine Angebote zur Orientierung im Studium brauchen (gegenüber 19,6% der Studierenden ohne Kind). Allerdings sagen 41,9 % der alleinerziehenden Studierenden, dass sie keine Angebote bei Problemen im Studium finden.
- › 59,6% sagen, sie brauchen keine Angebote zur Orientierung im Leben (gegenüber 48,9% der Studierenden ohne Kind).
- › 32,7% brauchen keine Unterstützung bei der Orientierung im Berufsleben (gegenüber 21,9% der Studierenden ohne Kind).
- › 41,8% der Studierenden mit Kind und Partner(in) brauchen keine Angebote zur Studienfinanzierung (gegenüber 30% der Studierenden ohne Kind).
- › 64,5% sagen, sie brauchen keine Angebote zur Wohnraumsuche (gegenüber 42,5% der Studierenden ohne Kind) und 50,3% keine Angebote zur Jobsuche (gegenüber 33,5% der Studierenden ohne Kind).

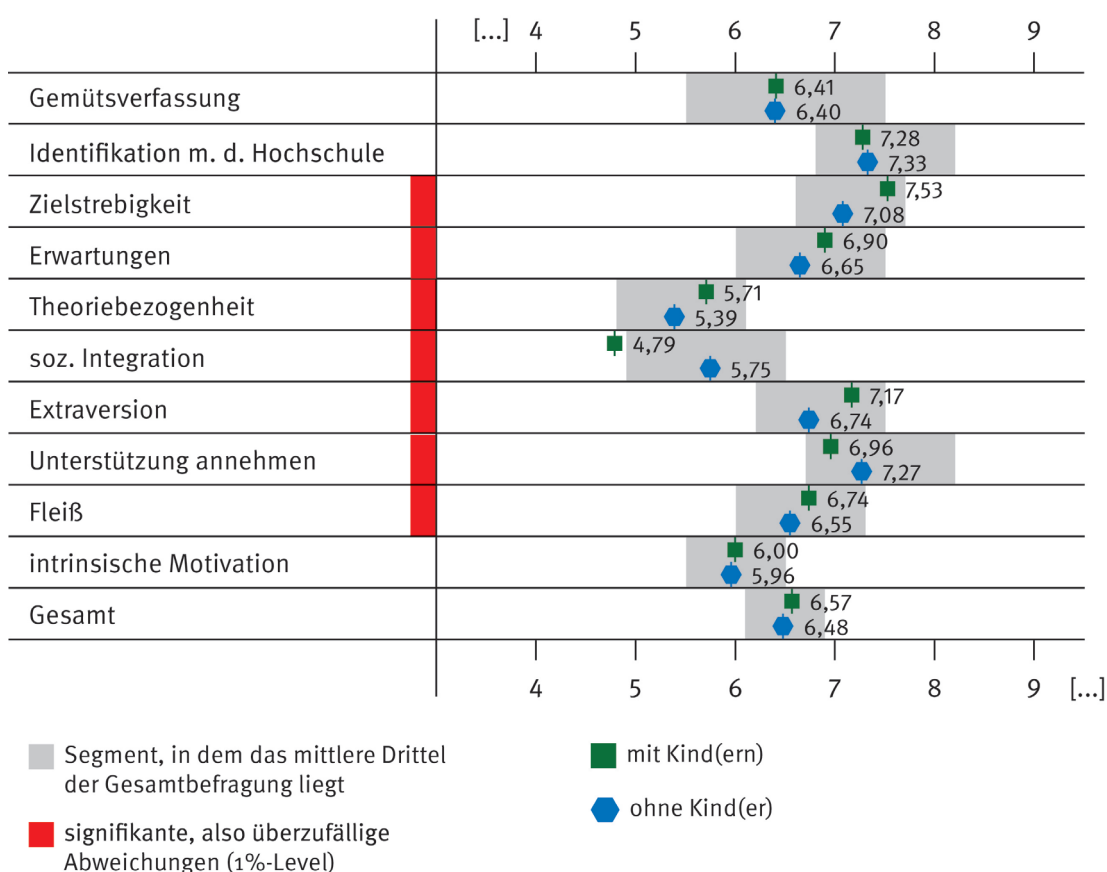
Studierende mit Kind und Partner(in) scheinen über gute Strukturen zu verfügen, die für das Studium genutzt werden und auf deren Basis Studium, Elternschaft und Jobben vereinbar werden. Sie haben ein Umfeld, in das das Studium eingepasst ist.

Alleinerziehende Studierende haben mehr Druck und scheinbar größere Schwierigkeiten, die Dreifachbelastung Studium, Jobben und Kind zu vereinbaren. Sie erzielen signifikante Werte in Bezug auf psychische und körperliche Einschränkungen im Studium, die wiederum höher sind als die der Studierenden mit Kind und Partner(in). Auch arbeiten sie häufiger mit einem höheren Stundenvolumen in einem studienfernen Job. Dies sind die eigentlichen Risikofaktoren der Studienanpassung für diese Studierendengruppe und unterstreicht deren höhere Belastung. Dies wirkt sich auch in erheblichem Ausmaß auf die Adaptionssituation im Studium aus.

Psychometrie

Studierenden mit Kind(ern) weisen mit 6,57 einen geringfügig höheren QUEST-Gesamtwert auf als Studierende ohne Kind (6,48), der sich auf höhere Werte bei den Faktoren *Zielstrebigkeit* und *Fleiß* sowie *Erwartungen*, die *Theoriebezogenheit* und *Extraversion* zurückführen lässt. Nur bei den beiden sozialen Faktoren *soziale Integration* und *Unterstützung annehmen* sind ihre Werte signifikant niedriger. Tatsächlich erweist es sich insgesamt sogar als Förderfaktor, ein Kind zu haben (vgl. Kapitel A.2).

Abbildung 2: Die Werte der QUEST-Faktoren für die Studierenden mit Kind(ern)

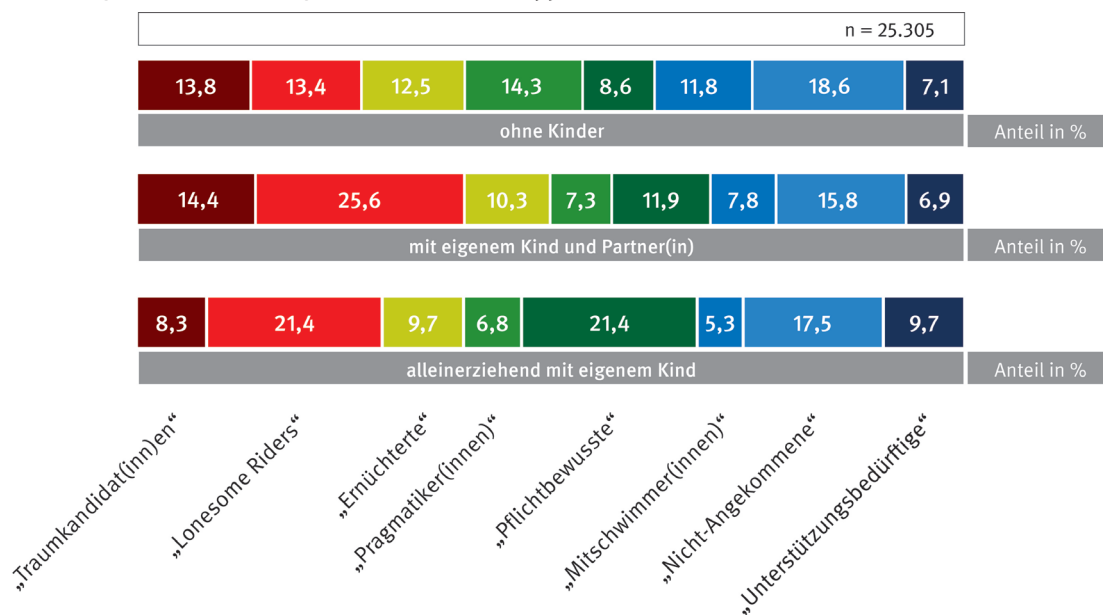


Bei genauerer Betrachtung der Studierenden mit Kind wird deutlich, dass erziehende Studierende mit Partner wiederum mit 6,64 einen höheren QUEST-Wert aufweisen als alleinerziehende Studierende (6,4). Diese schreiben sich subjektiv auch eine geringere Studienerfolgswahrscheinlichkeit zu: 81,12 % (im Vergleich zu 86% bei den Nicht-Alleinerziehenden). Besonders deutlich werden die Unterschiede zwischen den Alleinerziehenden und den Nicht-Alleinerziehenden, wenn man anhand des QUEST-Wertes die Befragten drittelt und hierdurch einen Blick auf günstige (oberes Drittel) bzw. ungünstige (unteres Drittel) Adaptionssituationen werfen kann: So weisen 41,3% der alleinerziehenden Studierenden eine ungünstige Adaptionssituation auf; wohingegen es bei den Studierende mit Partner(in) und Kind lediglich einen Anteil von 29,8 % ist. Bei genauerer Betrachtung der Gruppe der Studierenden mit Kind weisen die alleinerziehenden Studierenden zudem

niedrigere Werte auf dem Faktor *Gemütsverfassung* auf als Studierende ohne Kind (5,9 zu 6,4). Ebenfalls niedriger sind die Werte auf den Faktoren *Erwartungen* (6,62 gegenüber 6,9). Weisen Studierende mit Partner(in) und Kind bereits niedrigere Werte beim Faktor *Unterstützung annehmen* auf als Studierende ohne Kind (7,1 gegenüber 7,27), so weisen alleinerziehende Studierende auf diesem Faktor lediglich den Wert 6,4 auf, was mit den bereits oben skizzierten Aussagen dieser Gruppe, was ihren Bedarf an zusätzlichen Angeboten angeht, übereinstimmt.

Die Verteilung der Studierenden mit Kindern auf die Studierendentypen zeigt, dass diese überwiegend eine günstige Adaptionssituation im Studium aufweisen. Die Anteile der „Pflichtbewussten“ und der „Lonesome Riders“, die im Übrigen hier den größten Anteil aufweisen, überwiegen deutlich, was sich insbesondere an den höheren QUEST-Faktoren *Zielstrebigkeit* und *Fleiß* bzw. den niedrigeren Werten bei den Faktoren *soziale Integration* und *Unterstützung annehmen* begründet.

Abbildung 3: Die Verteilung der Studierendentypen für die Studierenden mit Kind



Insgesamt haben Studierende mit Kindern, wenn die notwendigen Rahmenbedingungen vorhanden sind, verhältnismäßig wenige Probleme mit dem Studium zurechtzukommen. Zu den notwendigen Rahmenbedingungen gehört aber insbesondere, mit der Verantwortung für das Kind oder die Kinder nicht allein zu sein. Insbesondere dieser Aspekt wirkt sich in erheblichem Maße auf den Belastungsgrad und damit auch auf die Adaptionssituation aus.

Der hohe Anteil der „Lonesome Riders“ in dieser Gruppe bestätigt die ohnehin naheliegende Vermutung, dass das soziale Leben beziehungsweise der soziale Bezugspunkt der Studierenden mit Kind außerhalb der Hochschule liegt. Zusätzlich ist unter den Studierenden mit Kind ein hoher Anteil mit Berufsausbildung oder abgeschlossenem Studium zu verzeichnen. Dies sind Faktoren, die zwar die Adaption fördern, aber ebenfalls ein anderes soziales Umfeld erwarten lassen.

Besonders auffällig ist, dass der prozentuale Anteil der Gruppe der Studierenden mit Kind in Bezug auf die Studierendentypen „Traumkandidat(inn)en“ und „Lonesome Riders“ teilweise höher ist als bei den Studierenden ohne Kind. Allerdings bestehen Risikofaktoren für diese Gruppe: Die

Dreifachbelastung Studium, Jobben und Verantwortung für ein Kind ist für alleinerziehende Studierende deutlich höher als für Studierende mit Partner(in) und Kind. Die hohen Anteile der alleinerziehenden Studierenden in Bezug auf psychische Erkrankungen und physische Einschränkungen als auch der hohe Anteil an denjenigen Studierenden, die mit einem hohen Stundenvolumen studieren und jobben, begründen deren ungünstigere Adaptionssituation.

Bewertung

Studierende mit Kind kommen mit der Situation, in der sie ihr Studium bewältigen müssen, gut zurecht, teilweise sogar besser als ihre Kommiliton(inn)en ohne Kind(er). Allerdings ist, um Studium und Familie sowie häufig auch noch Erwerbstätigkeit zu vereinen, ein höherer Aufwand nötig. Die Studierenden dieser Gruppe schaffen dies dann, wenn sie

- › sowohl in Bezug auf ihre fachlichen Leistungen gut sind,
- › über hohe Selbstregulations- und Selbstmanagementfähigkeiten verfügen und
- › in ihrer Persönlichkeitsentwicklung sowie über das eigene soziale Umfeld – insbesondere durch einen unterstützenden Partner – gefestigt sind.

Studierende mit Kind tragen Verantwortung für ihr Kind und sind damit häufig anderen organisatorischen und finanziellen Verpflichtungen unterworfen als Studierende ohne Kind. Man kann davon ausgehen, dass vor diesem Hintergrund sehr bewusste Entscheidungsprozesse für ein (weiteres) Studium durchlaufen worden sind. Die insgesamt hohen Werte bei der Selbsteinschätzung zum Studienerfolg zeigen zudem, dass diese Gruppe sich – trotz weniger guter Erfahrungen in der Schule – durchaus zutraut, den Anforderungen des Studiums gerecht zu werden.

Alleinerziehende Studierende weisen eine andere Adaptionssituation auf. Diese Gruppe kann auf eine weniger ausdifferenzierte Struktur zurückgreifen, was sich in der Art der genutzten Kinderbetreuung niederschlägt. Auch haben sie einen höheren Unterstützungsbedarf durch die Hochschule als ihre Kommiliton(inn)en mit Kind und Partner(in). Tatsächlich ist im Ausland oft das Kriterium ‚alleinerziehend‘, und nicht wie hierzulande ‚Familie‘, das Unterstützungskriterium für Studierende mit Kindern. Aus QUEST ergeben sich insbesondere zwei Ansatzpunkte:

1. Der hohe Anteil der „Pflichtbewussten“ (vgl. Kapitel A.3) bei den alleinerziehenden Studierenden zeigt, dass diese Personen in besonderem Ausmaß ihre Belastungen außerhalb des Studiums durch sehr gewissenhafte und sorgfältige Arbeit auszugleichen versuchen. Für diese Personen ist es besonders wichtig, effiziente und zielorientierte Arbeitsweisen zu entwickeln. Da sie dazu neigen, in besonderem Maße auf Unterstützung durch die Hochschule zu hoffen, könnte dies ein möglicher Ansatzpunkt sein.
2. Offensichtlich ist auch die ökonomische Situation der alleinerziehenden Studierenden deutlich schwieriger als die der Studierenden mit Partner(in) und Kind. Doch über die finanzielle Situation hinaus zeigt sich, dass darüber hinaus den Alleinerziehenden Nachteile durch Art und Umfang der Erwerbstätigkeit entstehen: In der Analyse erweist sich studiennahe, im zeitlichen Umfang begrenzte Erwerbstätigkeit als Förderfaktor für die Adaptionssituation (vgl. Kapitel A.2 sowie Kapitel B.5 der thematischen Berichte).

Insbesondere für diese Gruppe müssten die Rahmenbedingungen des Studiums verbessert werden, zum einen durch Kinderkrippen und Kindertagesstätten an der Hochschule, zum anderen durch Unterstützungsstrukturen, die die Vereinbarkeit von Studium, Jobben (und zwar bevorzugt studienfachnah) und Familie fördern.

Auch wenn die Ergebnisse der Gruppe der Studierenden mit Kind sehr zufriedenstellend sind, ist davon auszugehen, dass es hierzulande nur ein verhältnismäßig geringer Anteil von Menschen mit Kindern wagt, ein Studium zu beginnen oder die Kinderplanung in die Zeit des Studiums legt. Die internationalen Vergleichsdaten von EUROSTUDENT zeigen, dass 2008 in Norwegen 21,7%, in Schweden 16,6% und in Finnland 9,4% der Studierenden Eltern waren, während es in Deutschland nur 5,5% waren.⁵ Studierende sind zwar in einem günstigen Alter, um ein Kind zu bekommen, doch noch scheinen die Umstände – nicht nur die Unterstützungs- und Betreuungsstrukturen, sondern sicherlich auch der Umgang mit studierenden Eltern oder auch Kindern auf dem Campus – nicht günstig genug zu sein.

Die Hochschule Wismar hat das Ziel, allen Campus-Eltern eine bedarfsgerechte Kinderbetreuung ermöglichen. Dafür steht zum einen die Kita Haus Wellenreiter zur Verfügung, darüber hinaus wird aber auch eine Kurzzeit- und Notfallkinderbetreuung angeboten. Um Studierenden mit Kind den Spagat zwischen Prüfungsvorbereitung und Familienleben zu erleichtern, werden während der Prüfungszeit kostenfrei kinderfreie Lernsamstage angeboten.

Zwar gibt es eine Vielzahl an sehr positiven Initiativen an deutschen Hochschulen, um dem Abhilfe zu schaffen. Allerdings muss eine Hochschule neben der erforderlichen (Unterstützungs-)Struktur auch eine Kultur schaffen und leben, die Studierende mit Kind unterstützen. Beides (Struktur und Kultur) sind eng miteinander verknüpft, aber die beste Struktur wird nichts bringen, wenn beispielsweise Kinder als Störfaktor auf dem Campus wahrgenommen werden. Um dies voranzutreiben, müssen insbesondere Professorinnen und Professoren für die Belange von studierenden Eltern sensibilisiert werden, denn diese können die Möglichkeiten der Vereinbarkeit direkt beeinflussen. So kann ein Klima der Erwünschtheit von Familie, auch an Hochschulen, entstehen.

Das Campusbüro ‚Uni mit Kind‘ ist eine Kooperationseinrichtung von Studentenwerk und Technischer Universität Dresden und bietet neben Beratung zu den Themen wie Vereinbarkeit und Finanzierung auch Treffen für Studierende und Mitarbeiter(innen) mit Kind(ern), Kurse oder thematische Elternseminare und Workshops. Zudem trägt das Campusbüro dazu bei, dass an der Universität eine familienfreundliche Infrastruktur (Still- und Wickelmöglichkeit, Spielzimmer und Ruheraum) sowie familiengerechte Studien- und Arbeitsbedingungen etabliert werden.

Die besonderen Potenziale Studierender mit Kind(ern) könnten auch für das Studium insgesamt viel stärker fruchtbar gemacht werden: Ihre Lebenserfahrung und zum Teil vorliegende Berufserfahrung könnten sowohl in der Studierendenbetreuung als auch im projektorientierten Lernen genutzt werden.

5 Vgl. die EUROSTUDENT Datenbank, <http://www.eurostudent.eu/results/data>.

TEIL 2

Studierende mit Verantwortung für die Pflege eines/einer Angehörigen

Erst seit Kurzem wird an den Hochschulen auf die Pflege von Angehörigen als Teil der familiären Verpflichtungen von Studierenden geschaut.⁶ Die QUEST-Daten lassen jedoch vermuten, dass es sich dabei um ein bislang unterschätztes Phänomen handelt. Etwa 1,2 Mio. Menschen in Deutschland (1,5% der Gesamtbevölkerung) waren im Jahr 2006 als pflegende Angehörige bzw. Hauptpflegetherpersonen für die Betreuung und Unterstützung zumeist älterer Menschen verantwortlich.⁷ In der QUEST-Befragung liegt der Anteil beinahe doppelt so hoch: Es haben 789 Personen (3,1% der Gesamtbefragten) angegeben, eine(n) Angehörige(n) oder eine ihnen nahestehende Person zu pflegen. Frauen mit pflegerischer Verantwortung bzw. Engagement sind mit 64,1% deutlich überrepräsentiert (bei 58% Frauenanteil in der Gesamtbefragung). Die Betreuung wird zumeist im familiären Kreis und nicht durch professionelle Pflegedienste organisiert (62,1%).

Die Palette von Pflege- und Unterstützungsleistungen von Angehörigen ist vielfältig und viele dieser Aktivitäten sind sehr zeitintensiv. Sie beginnt mit der Übernahme einzelner Aufgaben – wie beispielweise regelmäßigem Einkaufen – und reicht bis zur konkreten körperlichen Pflege einer unterstützungsbedürftigen Person. Neben Studierenden mit konkreter Verantwortung für eine(n) pflegebedürftige(n) Angehörige(n) werden über QUEST auch Studierende erfasst, denen familiäre Aufgaben übertragen wurden, damit eine andere Person die konkreten pflegerischen Tätigkeiten übernehmen kann, beispielsweise Geschwisterbetreuung zur Unterstützung der pflegenden Mutter.

Soziometrie

Im Mittel sind die pflegenden Studierenden mit 25,8 Jahren älter als ihre nichtpflegenden Kommiliton(inn)en (23,6 Jahre) und befinden sich durchschnittlich auch in höheren Fachsemestern (5,4 gegenüber 4,2). Sie kommen außerdem signifikant häufiger aus Nicht-Akademiker-Familien und haben öfter als die nicht pflegenden Studierenden einen Migrationshintergrund (18,8% gegenüber 14,7%). Durchschnittlich haben mehr Studierende mit Pflegeverantwortung bzw. -engagement eine vorherige Berufsausbildung oder ein Studium abgeschlossen. Außerdem tragen Studierende dieser Gruppe deutlich häufiger zusätzliche Verantwortung für ein Kind (9,0% gegenüber 4,9%) – sind also in doppelter Hinsicht in familiäre Verpflichtungen eingebunden.

Studierende mit Pflegeverantwortung schätzen ihre Studienerfolgschancen niedriger ein als ihre Kommiliton(inn)en ohne pflegerische Verantwortung: 83,7% der Studierenden mit Pflegeverantwortung gegenüber 87% der Studierenden ohne Pflegeverantwortung. Dies ist in engem Zusammen-

6 Vgl. Langer, Markus/von Stuckrad, Thimo/Harde, Maria/Ries, Tammy/Ziegele, Frank (2011): Verloren in Verantwortung? Zur sozialen Situation und zu beruflichen Perspektiven von Hochschulangehörigen mit Pflegeverantwortung. CHE-Arbeitspapier Nr. 146, Gütersloh.

7 Vgl. Meyer, Martha (2006): Pflegende Angehörige in Deutschland – Überblick über den derzeitigen Stand und zukünftige Entwicklungen. Hamburg, S. 17f.

hang mit der Unsicherheit in der individuell schwer abzuschätzenden Frage zu sehen, wie sich die Pflegeverantwortung und die aus der Pflege resultierenden Belastungen jeweils weiter entwickeln werden. Die Entwicklung einer Krankheit ist schwer abschätzbar, der dafür notwendige pflegerische Aufwand daher nicht immer planbar. Dieser Sachverhalt in Kombination mit den organisatorischen, zeitlichen und fachlichen Studienanforderungen kann bewirken, dass der eigene Studienerfolg in Frage gestellt wird.

Der ökonomische Hintergrund von Studierenden mit Pflegeverantwortung (erhoben mittels dem Indiz BAföG-Bezug) zeigt keine signifikanten Differenzen zu nicht-pflegenden Studierenden auf. Dennoch müssen Studierende mit Pflegeverantwortung ihr Studium häufiger durch Jobs finanzieren, die überdies häufiger keinen Studienbezug aufweisen. Der zeitliche Umfang dieser Nebentätigkeiten ist bei Studierenden mit Pflegeverantwortung deutlich höher als bei ihren Kommiliton(inn)en ohne pflegerische Verantwortung (30,5% gegenüber 24,5% geben einen Umfang von mehr als 19 Stunden pro Woche an). Es kann sehr gut sein, dass Studierende mit Pflegeverantwortung aufgrund ihrer höheren Semesteranzahl nicht mehr BAföG-berechtigt sind und daher mit einem höheren Stundenvolumen jobben müssen als Studierende ohne Pflegeverantwortung.

Als wichtigstes Motiv der Studienwahl werden von den Studierenden mit Pflegeaufgaben die Interessen und Begabungen genannt. Gute Verdienstchancen als Studienmotiv nennen die Pflegenden seltener als die Vergleichsgruppe (31,3% vs. 36,2%). Eine gesicherte berufliche Position ist ihnen hingegen etwas wichtiger als den Nicht-Pflegenden (43,3% vs. 40,7%).

Das politische Engagement der Studierenden mit Pflegeverantwortung bzw. -engagement ist innerhalb der Hochschule wesentlich niedriger als bei ihren Kommiliton(inn)en ohne Pflegeverantwortung (3,3% gegenüber 9,9%). Außerhalb der Hochschule sind sie allerdings häufiger aktiv (7,7% gegenüber 4,8%). Auffällig ist, dass pflegende Studierende signifikant öfter durch psychische bzw. körperliche Erkrankungen im Studium eingeschränkt sind – wahrscheinlich eine Folge der belastenden Situation durch die Begleitung einer kranken oder sterbenden Person.

Aber Pflege belastet nicht nur physisch und psychisch, sondern hat auch deutliche zeitliche Auswirkungen auf die Studierenden. Diese sind schon durch die notwendige Regelmäßigkeit der pflegerischen Tätigkeit in ihrer Flexibilität eingeschränkt. Viele Hochschulen sind hierauf nicht eingestellt und die aktuellen Studienbedingungen verschärfen noch die zeitliche Belastung der Studierenden mit Pflegeverantwortung durch die vielfach eingeführten Anwesenheitspflichten oder fehlende Flexibilisierungsoptionen im Studienverlauf.

Dass die zeitliche Flexibilität ein neuralgischer Punkt dieser Gruppe der Studierenden ist, belegen auch deren Aussagen in Bezug auf die Studienorganisation. So trifft für 11,8% der Studierenden mit Pflegeaufgaben die Aussage *mein Stundenplan ist überfrachtet* zu, dies geben nur 8,8% der Vergleichsgruppe an. Zusätzlich finden 16,2% der pflegenden Studierenden gegenüber ihren nicht pflegenden Kommiliton(inn)en, dass die Anzahl der Prüfungen pro Semester zu hoch sei, und 27% gegenüber 16% sagen aus, dass sie die Organisation ihrer privaten Angelegenheiten und Tätigkeiten zum Gelderwerb nur schwer mit dem Studium in Einklang bringen können. Dies ist sicher auch dadurch bedingt, dass diese Gruppe neben Studium und Pflege auch häufiger und mit mehr Wochenarbeitszeit mit Geld verdienen beschäftigt ist (s.o.). Nur 23% der Studierenden mit Pflegeverantwortung und -engagement sagen aus, dass die Präsenzzeiten im Studium angemessen seien (gegenüber 30% der nicht pflegerisch involvierten Studierenden). 22% der Studierenden mit Pfl-

geverantwortung (gegenüber 14,5% der nicht-pflegerischen Studierenden) können nicht genügend Zeit für das Selbststudium aufbringen.

20% der Studierenden mit pflegerischer Tätigkeit (ggü. 10% der Studierenden ohne pflegerisches Engagement) sagen aus, dass sie niemanden finden, an den sie sich mit einem Anliegen wenden können. Auch unterstreichen Studierende mit Pflegeverantwortung bzw. -engagement gegenüber den nicht in die Pflege eingebundenen Kommiliton(inn)en, dass sie zu wenige Angebote finden in Bezug auf die Unterstützung bei

- › der Studienorganisation (40% gegenüber 30%),
- › Studienproblemen (39% gegenüber 29%),
- › der Studienfinanzierung (35% gegenüber 28%),
- › der Vereinbarkeit von Familie und Studium (34% gegenüber 18%),
- › der Vereinbarkeit von Jobben und Studium (44 % gegenüber 36 %) und gesundheitlichen Problemen (34% gegenüber 21%).

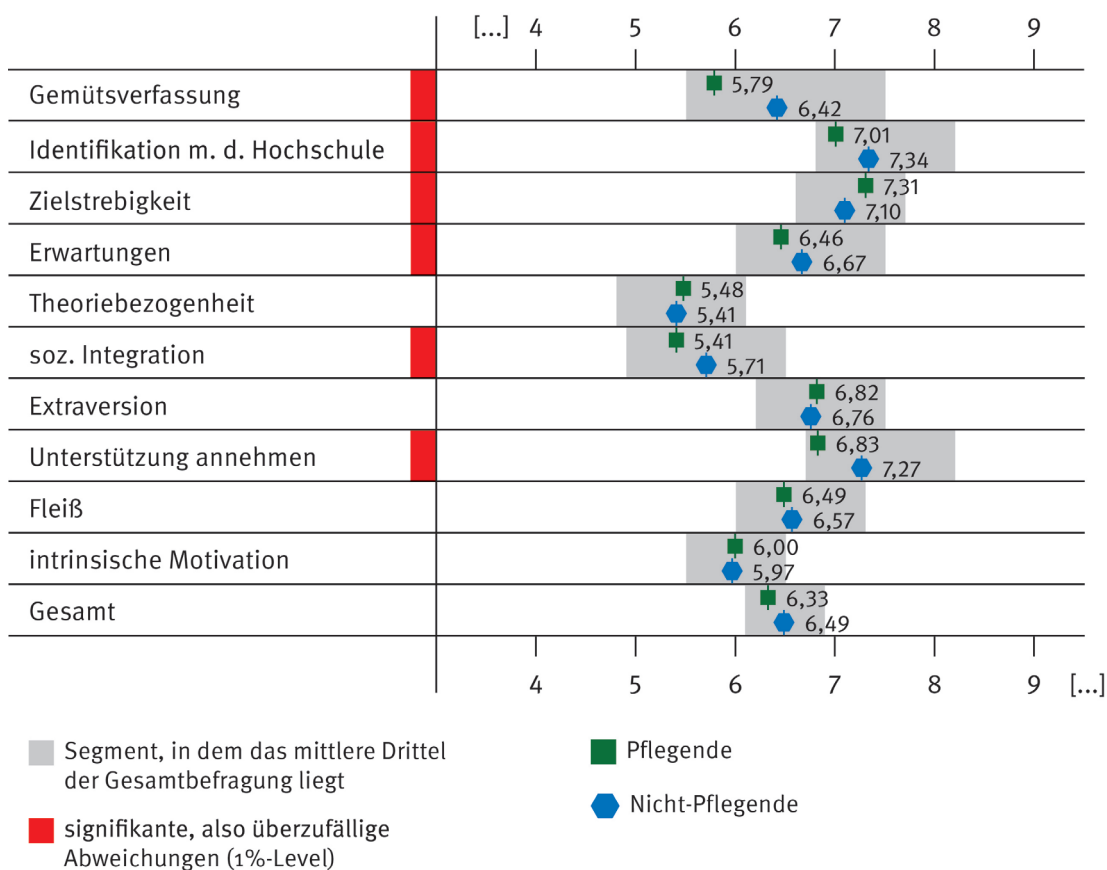
Es kann also angenommen werden, dass diese Personengruppe gerade auch im Bereich der Vereinbarkeit von Pflegeaufgaben und Studium große Beratungsbedarfe hat. Diese Gruppe scheint vorhandene Angebote weniger wahr- und in Anspruch zu nehmen; dies mag mit den verhältnismäßig spezifischen Problemstellungen der Gruppe zusammenzuhängen. Insbesondere was die Vereinbarkeit von Familie, Jobben und Studium angeht, werden flexible und individuelle Beratungs- und Lösungsangebote von der Hochschule benötigt.

Psychometrie

Studierende mit Pflegeverantwortung bzw. pflegerischem Engagement schneiden auf dem Faktor *Gemütsverfassung* signifikant niedriger (5,79 vs. 6,42) ab als die Nicht-Pflegerischen. Das dürfte neben der höheren zeitlichen Belastung der Studierenden auch mit den damit verbundenden psychischen Belastungen zusammenhängen. Gerade diese Gruppe ist weniger an die Hochschule gebunden, fühlt sich weniger integriert und ist auch weniger geneigt, Unterstützungsangebote durch die Hochschule anzunehmen. Dies ist an den Werten auf den Faktoren *Erwartungen*, *Identifikation mit der Hochschule*, *soziale Integration* und *Unterstützung annehmen* zu sehen, die bei dieser Studierendengruppe signifikant niedriger sind.

Der Zeitaspekt und die außerordentliche Lebenssituation, in der sich diese Studierenden befinden, hemmen die soziale Integration in und die Identifikation mit der Hochschule. Die fehlende Übereinstimmung mit den *Erwartungen* an das Studium, aber auch an sich selber, könnte dem Sachverhalt geschuldet sein, dass diese Gruppe sich nicht vollständig dem Studium widmen kann und daher mit Herausforderungen konfrontiert ist, die Studierende ohne Pflegeverantwortung nicht haben. Die niedrigen Werte des Faktors *Unterstützung annehmen* unterstreichen vor dem Hintergrund der bereits skizzierten Aussagen der Studierenden zu den Angeboten der Hochschule die speziellen Herausforderungen dieser Studierenden.

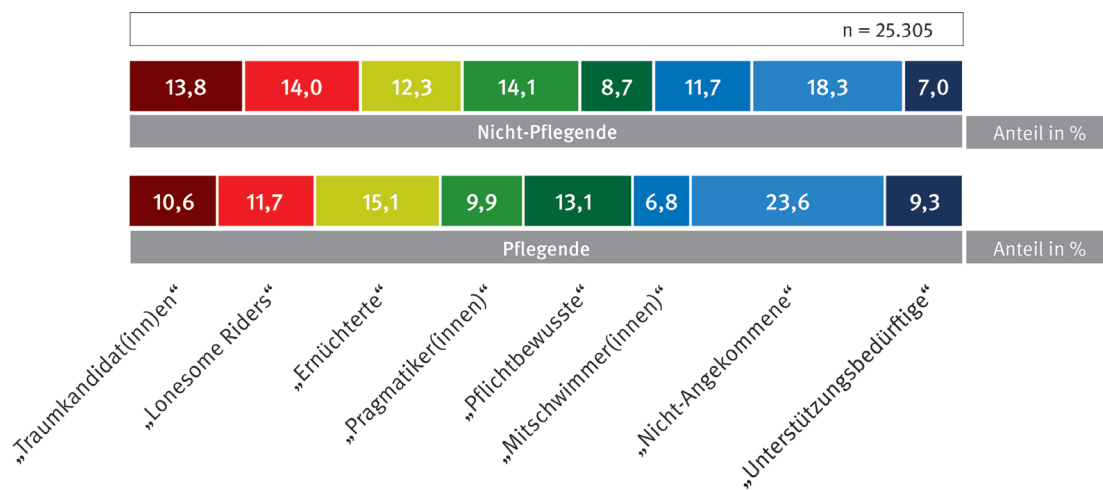
Abbildung 4: Die Werte auf den QUEST-Faktoren für pflegende Studierende



Höhere Werte als ihre Kommiliton(inn)en haben die Studierende dieser Gruppe dagegen bei dem Faktor *Zielstrebigkeit*. Es ist anzunehmen, dass gerade aufgrund des Zeitfaktors, der für die Studierenden mit Pflegeverantwortung letztendlich der höchste hemmende Faktor im Studium sein dürfte, ein strukturiertes Herangehen an das Studium von herausragender Bedeutung ist.

Insgesamt ist der QUEST-Gesamtwert mit 6,33 signifikant niedriger als der der nicht-pflegenden Studierenden der Befragung (6,49). Dies geht einher mit den bereits beschriebenen geringeren Werten bezüglich ihrer Einschätzung zur Studienerfolgswahrscheinlichkeit. Die dargestellten Faktorenergebnisse spiegeln sich ebenfalls in der Verteilung auf die Studierendentypen wider: Studierende mit Pflegeverpflichtung bzw. Engagement in der Pflege sind prozentual stärker bei den „Ernücherten“, den „Pflichtbewussten“, den „Nicht-Angekommenen“ und den „Unterstützungsbedürftigen“ vertreten als nicht-pflegende Studierende. Besonders niedrig ist der Anteil der „Mitschwimmer(innen)“ bei den pflegenden Studierenden: Für dieses Adaptionsmuster weisen sie offenbar eine zu hohe Zielstrebigkeit auf.

Abbildung 5: Die Verteilung der Studierendentypen in der Gruppe der pflegenden Studierenden



Bewertungen

Studierende mit Pflegeverantwortung beziehungsweise pflegerischem Engagement sind neben der physischen und psychischen Belastung in Bezug auf ihr Studium insbesondere mit der aus der regelmäßigen Pflege resultierenden zeitlichen Einschränkung konfrontiert. Gerade hier wird deutlich, wie absolut notwendig eine Flexibilisierung des Studiums ist, damit eine individuelle zeitliche Organisation des Studiums möglich ist. Auch Teilzeitstudiengänge sind vor diesem Hintergrund eine Option, bereits belastete Studierende darin zu unterstützen, ihr Studium trotz allem erfolgreich zu bewältigen.

Zusätzlich haben Studierende mit pflegerischen Tätigkeiten häufiger ein eigenes Kind zu betreuen und arbeiten mit höheren Stundenvolumina in studienfremden Bereichen als ihre nicht-pflegenden Kommiliton(inn)en. Hier wird deutlich, dass diese Gruppe in besonderem Maße Mehrfachbelastungen ausgesetzt ist. Dieser Sachverhalt lässt die Bereitstellung einer wirksamen Unterstützung und Beratung dieser Studierenden durch die Hochschulen zu einer noch größeren Herausforderung werden. Integrative Beratungssysteme, durch die zum einen den Studierenden individuellere Beratungsangebote eröffnet werden und durch die zum anderen die Studierenden langfristig durch Berater(innen) betreut und unterstützt werden, könnten hier helfen. Denn insbesondere die Vereinbarkeit von Familie, Jobben und Studium scheinen die angesprochenen Studierenden als problematisch zu erleben, so dass sie hier einen höheren Bedarf an individuellen Beratungs- und Flexibilisierungsangeboten haben als ihre Kommiliton(inn)en. Auch ändert sich der Bedarf je nach Verlauf der pflegerischen Bedürftigkeit. Die bisherigen Systeme scheinen zu statisch und zu wenig flexibel auf die Unterstützungsbedürfnisse reagieren zu können, was über eine kontinuierliche integrative Betreuung sehr wohl ermöglicht werden kann.

Hochschulen sollten diese Gruppe der Studierenden stärker in den Blick nehmen. Denn nicht nur Personen mit Pflegepflichten sind unter den Studierenden erheblich überrepräsentiert, sondern es ist auch zu erwarten, dass ihre Zahl aufgrund der demographischen Entwicklung eher zu- als

abnimmt. Darüber hinaus übernehmen sie in einer fordernden persönlichen Situation Verantwortung. Hochschulen werden diesen Studierenden nicht die Probleme und Herausforderungen nehmen können, die durch die Pflege von Angehörigen entstehen. Allerdings kann eine Hochschule dafür Sorge tragen, dass deren vorbildliches Engagement für ihre Angehörigen sichtbar wird und dass die Mitglieder der Hochschule diesen Personen mit einer besonderen Sensibilität begegnen. Studien zeigen, dass diese Situation oft mit Schamgefühlen einhergeht und die eigene Leistung eher unterschätzt wird.⁸ Eine sensible und zielgruppenspezifische Ansprache ist daher notwendig. Niederschwellige Informationsangebote wie Websites, auch anonyme (Online-)Beratung und Großveranstaltungen wie Pflegebörsen erweisen sich als Türöffner, um sich als Hochschule für dieses Thema ansprechbar zu zeigen.

Die Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim, Holzminden, Göttingen (HAWK) entwickelt im Rahmen eines Pilotprojektes Unterstützungsangebote für Studierende mit pflegebedürftigen Familienangehörigen. Ziel ist es, den tatsächlichen Bedürfnissen dieser Studierenden entgegenzukommen und dabei einen verhältnismäßigen und sinnvollen Einsatz von Hochschulressourcen zu berücksichtigen. Zur Umsetzung des Pilotprojektes ist unter anderem eine Infobörse zum Thema ‚Pflegebedürftigkeit‘ geplant, die gleichzeitig zur Durchführung von Umfragen und als ‚Kontaktbörse‘ genutzt werden soll. Ein weiteres Element ist die Einrichtung eines DV-gestützten Service- und Beratungsangebotes.

Hochschulen können nicht für alle Bedarfe von Hochschulangehörigen Beratungs- und Serviceangebote vorhalten, dennoch tragen sie auch eine Verantwortung für ihre Studierenden und Mitarbeiter(innen). Um dieser Rolle gerecht zu werden, können regionale Netzwerke zu anderen Akteuren im Bereich Pflege eine wichtige Unterstützung sein. So können betroffene Hochschulangehörige an private oder städtische Beratungs- und Pflegeeinrichtungen weitervermittelt werden. Zu beachten ist dabei, dass Angebote für Studierende, die einer solchen psychischen Belastung ausgesetzt sind, besonders effektiv kommuniziert werden müssen, denn häufig ist dieser Gruppe nicht klar, dass und wo die Hochschule und deren Beratungsangebot in einer scheinbar privaten Situation unterstützen können (vgl. dazu auch Kapitel B.7). Hier bedarf es einer konkreten Zusammenarbeit mit engagierten Studierenden, die entweder beispielsweise in der Funktion studentischer Mentor(inn)en oder Tutor(inn)en oder über studentische Beratungen einen intensiveren und schnelleren Kontakt zu den Studierenden mit dem hier skizzierten Profil knüpfen können als andere Hochschulmitglieder.

8 Vgl. FN 6: Langer et al. (2011).

B4

Diversity Report

Sozio-ökonomischer Hintergrund

Sozio-ökonomischer Hintergrund

Im internationalen Diskurs werden, unter Bezugnahme auf Erfahrungen mit verschiedenen ausländischen Hochschulsystemen, die so genannte „Bildungsferne“ (d.h. kein akademischer Bildungshintergrund der Eltern) sowie ein niedriger ökonomischer Status gemeinhin als Nachteile im Studium begriffen. In dieser Lesart entsprechen Studierende aus sozio-ökonomisch schwächerem Hintergrund dem an Hochschulen – zumindest implizit – vorausgesetzten Habitus bzw. sozio-ökonomischen Status weniger und haben daher eine – in manchen Ländern deutlich – schlechtere Aussicht auf einen erfolgreichen Studienabschluss. Entsprechend hoch sind vielerorts die Studienabbruchquoten dieser Gruppe, und auch für Deutschland gibt es Hinweise darauf, dass niedriger sozio-ökonomischer Status mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs einhergeht.¹

Die Befunde des folgenden Berichts müssen vor dem Hintergrund der starken sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems sowie der Erfahrungen aus dem Ausland eingeordnet werden. Derzeit nehmen 71% der Kinder aus akademisch geprägten Familien, aber nur 24% der Kinder ohne akademischen Familienhintergrund und gar nur 17% der Kinder von sozialversicherungsrechtlich als Arbeiter(innen) klassifizierten Eltern ein Studium auf.² Ohnehin gilt das deutsche Bildungssystem im internationalen Vergleich auf allen Ebenen als eines der selektivsten unter den Industrieländern, wie auch wiederholt von der OECD angemerkt wird. Dementsprechend ist davon auszugehen, dass derzeit nur die „stärksten“ der Schulabsolvent(inn)en mit niedrigem sozio-ökonomischen Status – die „survivors“ – bis in die Hochschule gelangen³. Anders gesagt: Die soziale Selektion, die in anderen Ländern im Laufe des Studiums durch Studienabbruch stattfindet, verlagert sich im deutschen Bildungssystem auf die niedrigeren Schwellen (Übertritt zu Gymnasium oder Gesamtschule, Übertritt in die gymnasiale Oberstufe, Erhalt der Hochschulzugangsberechtigung). In der Konsequenz werden viele potenzielle Studierende aufgrund ihrer familiären Herkunft strukturell von der Möglichkeit eines Hochschulstudiums ausgeschlossen. In diese Situation ist allerdings in den letzten Jahren einiges in Bewegung geraten – darauf weisen insbesondere die Daten zu der erheblich gestiegenen Bildungsbeteiligung bis hin zum Abitur hin⁴. Die zuletzt auf bislang nie dagewesene Höhen gestiegenen Zahlen der Studienanfänger(innen)⁵ deuten an, dass dies auch den Bereich der Hochschulen betrifft: Es ist zu erwarten, dass sich durch diese neue Bildungsexpansion erhebliche Veränderungen dahingehend ergeben, mit welchen Vorkenntnissen, Einstellungen und Zielen die Studierenden ihr Studium aufnehmen. Bemerkenswert ist allerdings, dass die Hochschulen – außer aus bundesweiten Studien wie der Sozialerhebung – kaum Informationen darüber haben, mit welchem sozio-ökonomischen Hintergrund die Studierenden ins Studium kommen. Noch weniger

1 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, S. 128.

2 Vgl. Deutsches Studentenwerk (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland. 19. Sozialerhebung.

3 Auf diese Hypothese zählt auch ein, dass Deutschland OECD-weit eine der niedrigsten Abbruchquoten im Studium aufweist. Vgl. OECD: Bildung auf einen Blick 2011.

4 Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, S. 61.

5 Vgl. dazu die Studienanfängerprognosen von CHE Consult: Berthold et al. (2011): Hochschulpakt Phase 1 - eine Erfolgsstory? abzurufen unter http://www.che-consult.de/downloads/AP_147_HSP_I_Gesamt_1304.pdf

Informationen liegen derzeit in Bezug auf die Frage vor, welche Auswirkungen genau der sozio-ökonomische Hintergrund auf die Situation im Studium hat. Diese Lücke kann QUEST schließen.

Die QUEST-Ergebnisse können darüber Aufschluss geben, wie sich die Adaptionssituation der Studierenden mit niedrigem sozio-ökonomischen Status – operationalisiert über den Erhalt von BAföG einerseits und den Bildungsgrad in der Familie andererseits – gestaltet und inwiefern sie sich von Studierenden aus bessergestellten Familien unterscheidet. QUEST spiegelt wider, wie geeignet die Angebote und Strukturen der Hochschule sind, um Studierende dabei zu unterstützen, den unterschiedlichen Anforderungen eines Studiums gerecht zu werden.

1. Soziometrie

Der sozio-ökonomische Status wird in der QUEST-Befragung einerseits über den Bildungshintergrund der Eltern und andererseits über den Bezug von BAföG⁶ operationalisiert. So können zwei Gruppen gegenübergestellt werden: Eine Gruppe mit hohem sozio-ökonomischen Status (kein BAföG, Eltern mit abgeschlossenem Hochschulstudium) und eine mit niedrigem sozio-ökonomischen Status (BAföG-Berechtigung, Eltern ohne Hochschulabschluss). Beide Gruppen müssen jeweils als sehr heterogen aufgefasst werden, da sowohl der Lebensstandard als auch die alternativen Finanzierungsquellen stark variieren können. Zu der Gruppe mit niedrigem sozio-ökonomischen Status zählen 18,2% der Gesamtbefragung (N=4.593), zu der Vergleichsgruppe der sozio-ökonomisch besser Gestellten 27,8% (N=7.028).

Im soziometrischen Teil von QUEST wurden Fragen zu verschiedenen soziodemographischen Aspekten, Leistungsparametern, dem individuellen Bildungshintergrund, den Studienspezifika und den sozialen Netzen der Studierenden gestellt. Die Studierenden der 1. Generation, die BAföG beziehen, weisen in der Befragung einige Besonderheiten auf diesen verschiedenen Dimensionen auf, die sie von der Vergleichsgruppe der sozio-ökonomisch besser gestellten Studierenden unterscheiden. Zunächst sticht ins Auge, dass Frauen und Studierende mit Migrationshintergrund überrepräsentiert sind. Außerdem fühlen sich überdurchschnittlich viele in dieser Gruppe dem Islam verbunden.

Tabelle 1: Soziometrische Unterschiede nach sozio-ökonomischem Status

	niedriger soz.-ök. Status	hoher soz.-ök. Status
Soziodemographie		
weiblich (%)	62,7	56,8
Migrationshintergrund (ohne Bildungsausländer(innen)) (%)	19,5	10,2
Muttersprache (Erstsprache) ist Deutsch (%)	85,1	91
Religion: Islam (Prozent derer, für die Religion wichtig ist) (%)	10,4	2,4
individueller Bildungshintergrund		
Abitur (%)	80,2	90,6

6 Die Auswahlmöglichkeiten in der QUEST-Befragung lauten: 1. *Ja, ich erhalte (demnächst) BAföG.*, 2. *Ich bin (wahrscheinlich) berechtigt, BAföG zu erhalten, habe es aber nicht beantragt.*, 3. *Nein, ich bin nicht BAföG-berechtigt* und 4. *Weiß ich nicht*. In der vorliegenden Untersuchung werden nur die Antwortkategorien 1 und 3 einbezogen.

	niedriger soz.-ök. Status	hoher soz.-ök. Status
Fachhochschulreife (%) ^{2,3}	15,2	4,7
fachgebundene Hochschulreife (%)	2,9	0,7
abgeschlossene Berufsausbildung (%)	31,9	14,3
Leistungsparameter		
HZB-Note	2,3	2,1
Einschätzung der Schulleistung: oberes Drittel (%)	44,3	55,6
subjektive Studienerfolgswahrscheinlichkeit (%)	85,7	88,2
Stipendium (%)	2,9	6,8
Studienspezifika		
Hochschule ist 1. Wahl (%)	66,3	66,9
Studium an Fachhochschule (%)	33,8	19,5
Sprach- und Kulturwissenschaften (%)	9,8	8,5
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (%)	34,3	30,0
Ingenieurwissenschaften (%)	15,9	19,1
Pädagogik, Erziehungswissenschaften (%)	3,1	2,2
Bachelor angestrebt (%)	64,3	51,3
Master angestrebt (%)	17,4	23,7
Soziales		
nicht erwerbstätig (%)	26,2	23,9
Job hat Bezug zum Studium (%)	38,5	49,5
keine sportlichen oder künstlerisch/kulturellen Aktivitäten (%)	24,2	15,7
Aktivitäten an der Hochschule (Prozent derer, die aktiv sind) (%)	11,1	15,8
kein politisches oder ehrenamtliches Engagement (%)	65,6	60,6

Die größten Unterschiede zeigen sich jedoch beim individuellen Bildungshintergrund. Nicht-traditionelle Hochschulzugangsberechtigungen (die fachgebundene Hochschulreife sowie eine den Hochschulzugang ermöglichende berufliche Qualifikation) und die Fachhochschulreife sind üblicher, das Abitur deutlich weniger verbreitet. Der Anteil der Studierenden, die bereits über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, ist nahezu doppelt so hoch wie unter den Studierenden mit höherem sozio-ökonomischen Status. Dies deutet darauf hin, dass Schulabsolvent(inn)en mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status häufig zunächst dem in der Familie üblichen Ausbildungspfad folgen und sich erst nach absolvierter Berufsausbildung für ein Studium entscheiden.⁷ Bei der Entscheidung für ein Studium spielen den Beruf betreffende Motive (das Streben nach einem angesehenen Beruf, nach einer gesicherten Berufsperspektive sowie nach guten Verdienstmöglichkeiten) eine wichtigere Rolle als in der Vergleichsgruppe, was auf die Auffassung des Studiums als Medium für den sozialen Aufstieg hindeutet. Die Durchschnittsnote bei der Hochschulzugangsberechtigung liegt 0,2 Punkte unter der der sozio-ökonomisch besser Gestellten. Außerdem schätzen die sozio-ökonomisch Benachteiligten sowohl ihre Schulleistung als auch ihre Studienerfolgswahrscheinlichkeit schlechter ein und sie erhalten seltener Stipendien. Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse über soziale Benachteiligung im deutschen Schulsystem⁸ müssen diese Phänomene

⁷ Diese Gruppe wird noch einmal gesondert im Kapitel B.5 betrachtet.

⁸ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, S. 61.

allerdings zunächst eher als Hinweis auf die Mechanismen der sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems verstanden werden, denn als Hinweis auf ein niedrigeres Leistungspotenzial in dieser Gruppe.

Auch bei den Studienspezifika zeigen sich deutliche Unterschiede zu den Studierenden aus wohlhabenderem und akademisch geprägtem Elternhaus. Entsprechend des höheren Anteils der Nicht-Abiturient(inn)en sind Studierende mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status häufiger an Fachhochschulen immatrikuliert als Studierende mit höherem sozio-ökonomischen Status. Während sie in den Ingenieurwissenschaften, MINT-Fächern und der Medizin unterrepräsentiert sind, studieren sie überdurchschnittlich häufig in den Fachbereichen Sprach- und Kulturwissenschaften, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie in der Pädagogik und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Darüber hinaus wird überdurchschnittlich häufig ein Bachelor- und entsprechend seltener ein Masterabschluss angestrebt. Ein stärkerer Berufsbezug geht einher mit einem schwächer ausgeprägten Forschungs- und Wissenschaftsbezug, wie sich in den signifikant niedrigeren Werten bei der *Theoriebezogenheit* (s.u.) sowie bei dem geringeren Rang des Motivs für die Studienwahl, forschend lernen zu wollen, zeigt.

Zu guter Letzt sind Studierende mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status neben dem Studium seltener und in geringerem Stundenumfang erwerbstätig (vermutlich aufgrund geringerer finanzieller Notwendigkeit dank BAföG-Bezug) als die Vergleichsgruppe. Wenn ein Nebenjob ausgeübt wird, so hat dieser seltener als in der Gruppe der sozio-ökonomisch besser Gestellten einen Bezug zu den Studieninhalten. Insgesamt gehen die Studierenden mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status seltener außerhochschulischen Aktivitäten nach. Insbesondere sportliche Aktivitäten und ehrenamtliches Engagement sind weniger üblich, künstlerische Aktivitäten hingegen geringfügig weiter verbreitet als unter den sozio-ökonomisch besser Gestellten. Diese Befunde sind insofern bedeutsam, als sich studienfachnahes Jobben wie auch extracurriculare Aktivitäten als Förderfaktor für die Adaption im Studium erweisen (vgl. die Kapitel A.2 und B.5 des Gesamtberichts).

2. Psychometrie

Im psychometrischen Teil von QUEST wurden mithilfe eines statistischen Verfahrens zunächst auf Grundlage von 74 Items zehn für die Adaption an das Studium und den Studienerfolg relevante Faktoren (s. Abbildung 4) generiert, deren kumulierte Ausprägungen wiederum im Zusammenhang mit acht Studierendentypen (s. Abbildung 1) stehen, die mittels einer Clusteranalyse bestimmt wurden. Die entstandene Typologie stellt unterschiedliche Reaktionen auf die Gegebenheiten im Studium, d.h. die Art der Adaption der Studierenden an die Hochschule, dar.

Die beträchtlichen soziodemographischen Unterschiede zwischen den Studierenden mit höherem und niedrigerem sozio-ökonomischen Status spiegeln sich auch in Unterschieden bei der Psychometrie wider. Bei den Studierenden mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status sind drei der Studierendentypen mit den insgesamt günstigeren Adaptionismustern – die „Traumkandidat(inn)en“, die „Lonesome Riders“ und die „Pragmatiker(innen)“ unterrepräsentiert. Der Anteil der „Ernüchternen“, die ebenfalls eine recht erfolgreiche Gesamtadaption aufweisen, ist wiederum erhöht. Dies ist bedenkenswert, da sich Studierende dieses Typs dadurch auszeichnen, dass sich ihre Erwartungen an sich selbst und an das Studium nicht gut erfüllt haben (s. Analyse der Faktoren unten). Unter den Studierendentypen mit den weniger günstigeren Adaptionismustern sind die „Unter-

stützungsbedürftigen“ und die „Pflichtbewussten“ am deutlichsten überrepräsentiert. Betrachtet man die Studierendentypen nach Universität und Fachhochschule getrennt, fallen besonders starke Unterschiede an den Universitäten auf: Hier sind vor allem die „Traumkandidat(inn)en“ und die „Pragmatiker(innen)“ bei den Studierenden mit niedrigerem sozial-ökonomischen Status deutlich unterrepräsentiert, die „Pflichtbewussten“, die „Nicht-Angekommenen“ und die „Unterstützungsbedürftigen“ deutlich überrepräsentiert. Der erhöhte Anteil der „Nicht-Angekommenen“ kann in einem Kontext mit dem niedrigeren Anteil bei den „Pragmatiker(inne)n“ gesehen werden: Beide Studierendentypen zeichnen sich durch eine ausgesprochene Praxisorientierung und Zielorientierung aus, allerdings mit dem Unterschied, dass die „Pragmatiker(innen)“ sich in einer günstigeren Adaptionssituation wiederfinden als die „Nicht-Angekommenen“, nicht zuletzt erkennbar an den deutlich höheren Werten bei der *Gemütsverfassung*. Offenbar reagiert das Studenumfeld bei den einen sehr viel günstiger auf Praxisinteresse und Berufsbezogenheit als bei den anderen.

Abbildung 1: Verteilung der Studierendentypen nach sozio-ökonomischem Status

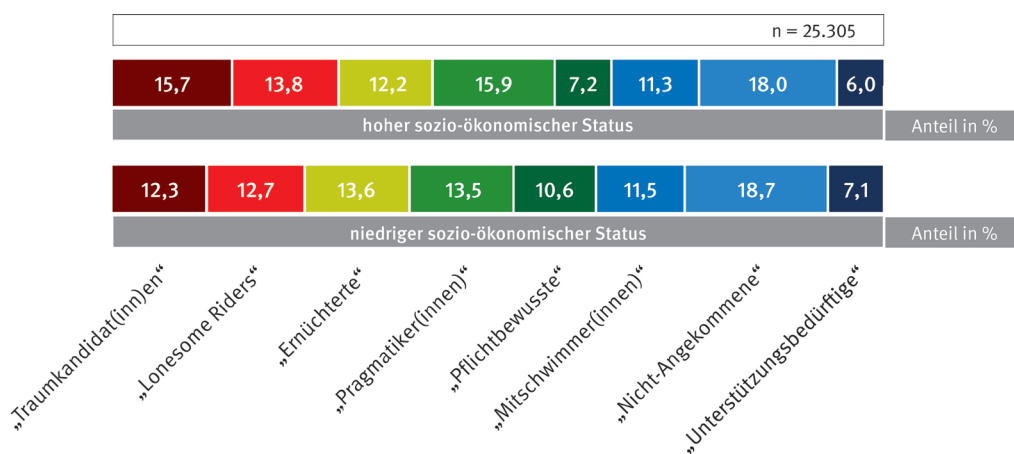


Abbildung 2: Verteilung der Studierendentypen nach sozio-ökonomischem Status und Hochschultyp - Fachhochschule

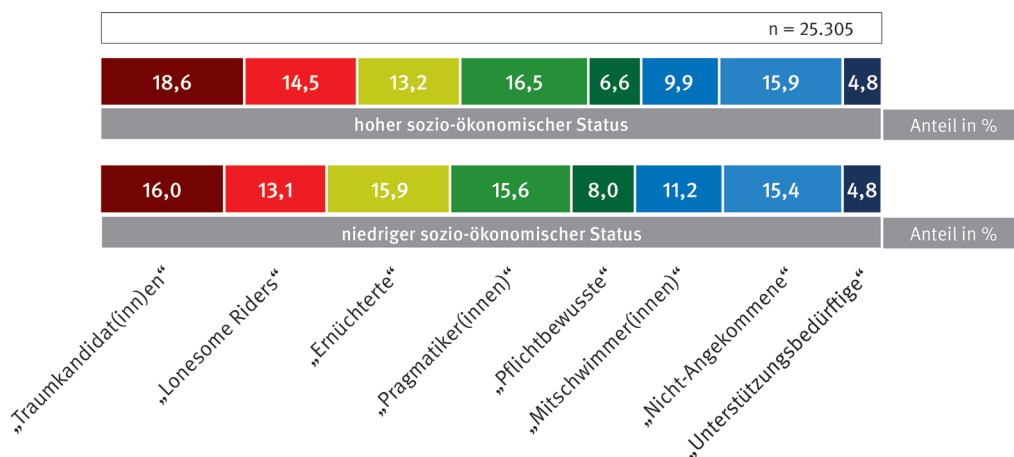
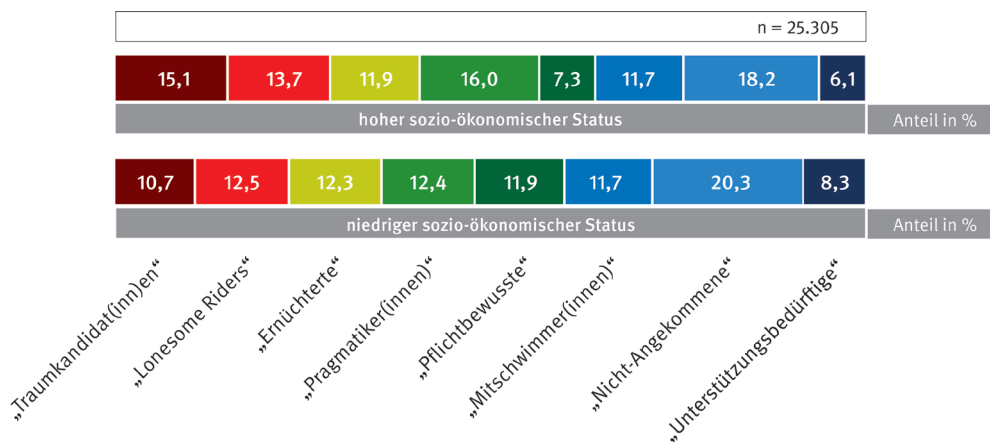
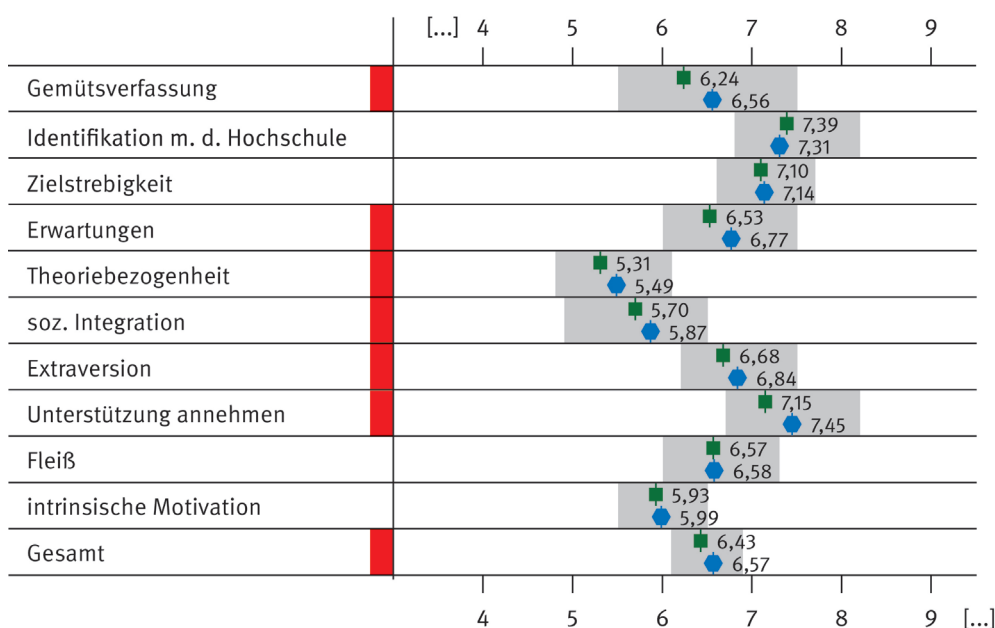


Abbildung 3: Verteilung der Studierendentypen nach sozio-ökonomischem Status und Hochschultyp - Universität



Die Unterschiede zwischen den Hochschultypen in Bezug auf diese Gruppe sind bedeutsam: Betrachtet man den durchschnittlichen QUEST-Gesamtwert (Durchschnittswert aller Faktoren), zeigen sich an den Fachhochschulen keine signifikanten Unterschiede nach dem sozio-ökonomischen Hintergrund, während der QUEST-Gesamtwert der Universitätsstudierenden mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status signifikant niedriger (6,34 vs. 6,55) ist als der ihrer sozio-ökonomisch besser gestellten Kommiliton(inn)en. Das bedeutet, dass der signifikant niedrigere QUEST-Gesamtwert der sozio-ökonomisch Benachteiligten (6,43 vs. 6,57) in der Befragung insgesamt vollständig auf die Divergenzen an den Universitäten zurückzuführen ist.

Abbildung 4: Faktoren nach sozio-ökonomischem Status



- | | |
|---|--|
| ■ Segment, in dem das mittlere Drittel der Gesamtbefragung liegt. | ■ Signifikate, also überzufällige Abweichungen
Signifikanzniveau 1% (höchstsignifikant) |
| ■ niedriger sozio-ökonomischer Status | ■ Signifikanzniveau 5% (hoch signifikant) |
| ◆ hoher sozio-ökonomischer Status | |

Betrachtet man die den Studierendentypen zugrundeliegenden Faktoren, zeigt sich: Die Studierenden mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status weichen insbesondere bei der *Gemütsverfassung*, den *Erwartungen* sowie beim Faktor *Unterstützung annehmen*, darüber hinaus aber auch bei der *Theoriebezogenheit* (wobei niedrige Werte auf eine erhöhte Praxisorientierung hinweisen), der *sozialen Integration* und der *Extraversion* signifikant nach unten ab. Verständlich werden die Gesamtunterschiede erneut dann, wenn die Werte nach Universität und Fachhochschule unterschieden werden: Während die Fachhochschulstudierenden sich hinsichtlich des sozio-ökonomischen Hintergrunds eher geringfügig auf den Faktoren unterscheiden (signifikant sind zu Ungunsten der sozio-ökonomisch Benachteiligten die *Erwartungen* und *Unterstützung annehmen*; signifikant nach oben weicht diese Gruppe bei der *Identifikation* ab), ist die Lage der Universitätsstudierenden dramatischer: Die signifikanten Unterschiede sind im Vergleich zur Gesamtbetrachtung stärker ausgeprägt; hinzu kommen signifikant, wenn auch nur geringfügig niedrigere Werte bei der *intrinsischen Motivation*.

Der niedrigere Wert bei *Erwartungen* verweist darauf, dass bei Studierenden aus Herkunftsfamilien mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status die Vorstellung vom Studium und das Selbstbild als Studierende(r) einerseits und die Realität im Studium andererseits stärker auseinanderfällt als bei den Studierenden aus besser gestellten Herkunftsfamilien. Dies ist insofern ein bedeutsamer Befund, als *Erwartungen* eine sehr hohe Erklärungskraft für den QUEST-Gesamtwert hat (vgl. dazu Kapitel C.2 des Gesamtberichts).

Niedrigere Werte bei der *Theoriebezogenheit* wie auch bei der *intrinsischen Motivation* weisen erneut auf die größere Berufs- und Praxisorientierung der Studierenden mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status hin. Insgesamt kann festgehalten werden: Eine der QUEST-Ausgangshypothesen, nämlich dass eine gewisse Affinität zu Theorien und wissenschaftlichen Methoden für einen erfolgreichen Umgang mit den Anforderungen im Studium vorteilhaft ist, kann für die Universitätsstudierenden mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status aufgezeigt werden. Einerseits könnte es sein, dass ein solches Studieninteresse an den wissenschaftlich ausgerichteten Universitäten weniger gut umgesetzt werden kann. Zugleich ist aber auch klar, dass für die meisten Studierenden, zumindest in höheren Semestern, die Beschäftigung mit der späteren beruflichen Tätigkeit immer wichtiger wird und damit auch die Frage, wie das im Studium Erlernte für die Praxis fruchtbar gemacht werden kann. Dies spiegelt sich in dem Befund wider, dass gerade an den Universitäten die Studierenden mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status dann eine besonders ausgeprägte Praxisorientierung (niedriger Wert bei der *Theoriebezogenheit*) aufweisen, wenn sie sich in einer eher günstigen Adaptionssituation (höherer QUEST-Wert) wiederfinden. Das zeigt, dass Praxisorientierung durchaus eine gelungene Adaption unterstützen kann (vgl. dazu auch oben die Gegenüberstellung der „Pragmatiker(innen)“ und der „Nicht-Angekommenen“). Insofern ist ein niedriger Wert bei *Theoriebezogenheit* nicht automatisch ein Nachteil, sondern kann für die Auseinandersetzung mit den Studienanforderungen fruchtbar gemacht werden – wenn dafür geeignete Anknüpfungspunkte im Studium gefunden bzw. zur Verfügung gestellt werden können.

Abbildung 5: Faktoren nach sozio-ökonomischem Status FACHHOCHSCHULEN

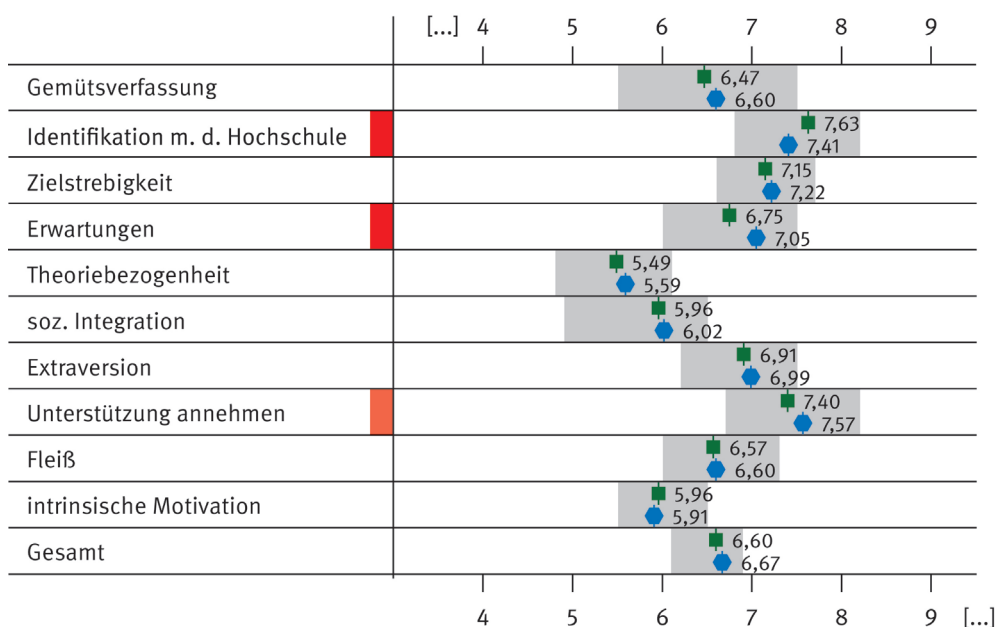
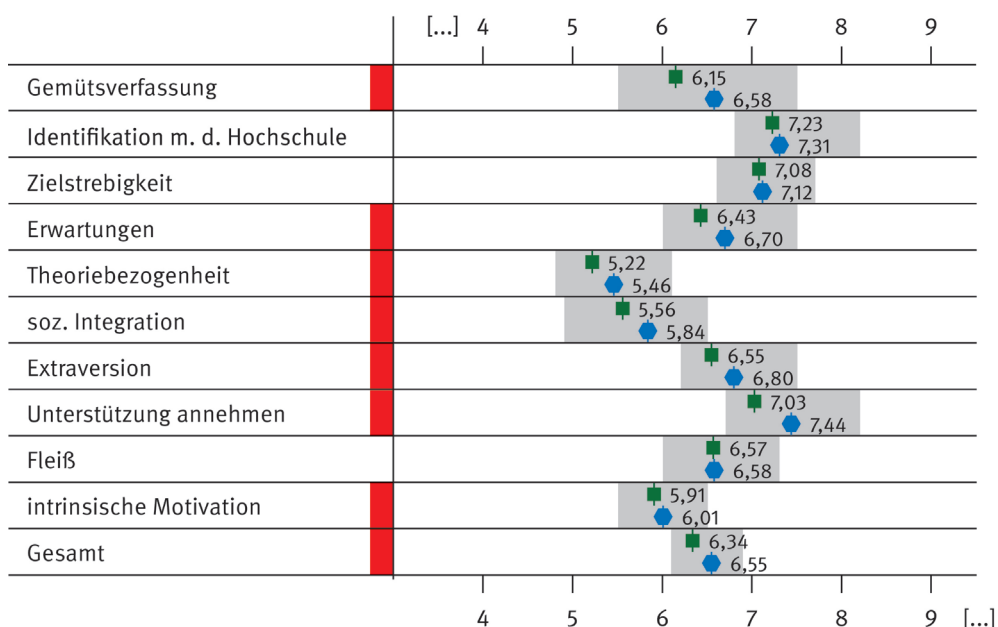


Abbildung 5: Faktoren nach sozio-ökonomischem Status UNIVERSITÄTEN



- Segment, in dem das mittlere Drittel der Gesamtbefragung liegt.
- niedriger sozio-ökonomischer Status
- hoher sozio-ökonomischer Status
- Signifikate, also überzufällige Abweichungen Signifikanzniveau 1% (höchstsignifikant)
- Signifikanzniveau 5% (hoch signifikant)

Insgesamt weisen die Befunde auf zwei Dinge hin. Erstens verdeutlichen sie die Profilierung der deutschen Fachhochschulen⁹, die sich in den insgesamt eher geringen Diskrepanzen zwischen beiden sozio-ökonomischen Gruppen, insbesondere aber auch in den höheren Werten der sozio-ökonomisch benachteiligten Studierenden bei der *Identifikation mit der Hochschule* widerspiegeln. Hier zeigt sich, dass die gezielte Attrahierung nicht-traditioneller Studierender ganz offensichtlich auch in der Hochschulkultur ihre Spuren hinterlassen hat. Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang weiterhin, dass im Gegensatz zu den Universitäten keine sozio-ökonomischen Unterschiede bei der *sozialen Integration* bestehen, und das obwohl die Studierenden mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status seltener extracurricularen Aktivitäten nachgehen. Dennoch zeigen sich zweitens, Nachteile der sozio-ökonomisch schwächeren Studierenden beim akademischen Habitus: Die Diskrepanz zwischen Erwartungen an ein Studium und angetroffener Realität ist für sozio-ökonomisch Benachteiligte größer als für die sozio-ökonomisch besser Gestellten. Gleichzeitig können sie weniger auf Unterstützung im Studium zurückgreifen und sie sind sich, wie der folgende Abschnitt zeigt, bestehender Unterstützungsangebote an der Hochschule weniger bewusst – und zwar wiederum insbesondere an den Universitäten.

WAHRNEHMUNG DER ANGEBOTE DER HOCHSCHULE

In der QUEST-Befragung werden die Studierenden gebeten, die Angebote und Strukturen ihrer Hochschule dahingehend einzuschätzen, ob sie ihre Bedürfnisse oder Fragen darüber zufriedenstellend klären können. Auch hier zeigen sich an den Fachhochschulen deutliche Vorteile für die Adaptionssituation. Die Studierenden mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status weisen ein höheres Maß unbefriedigter Bedürfnisse in Bezug auf die Orientierung im und die Bewältigung des Studiums, die Vereinbarkeit von Studium und Familie bzw. Jobben sowie bei der Unterstützung bei gesundheitlichen Problemen auf (s. Tabelle 1). Mangelnde Unterstützung und Hilfestellung im eigenen Umfeld können derzeit also die Fachhochschulen relativ gut ausgleichen, während es an den Universitäten schlechter gelingt, diese – an den Universitäten größeren – Nachteile zu kompensieren.

9 S. hierzu auch das Kapitel C.1 zum Vergleich zwischen Universitäten und Fachhochschulen.

Tabelle 2: Einschätzung der Maßnahmen und Angebote der Hochschule

Unterstützung bei ...	FH (alle Unterschiede nicht signifikant)		Universitäten (alle Unterschiede signifikant)	
	niedriger soz.-ök. Status	hoher soz.-ök. Status	niedriger soz.-ök. Status	hoher soz.-ök. Status
Problemen im Studium				
<i>ich finde zu wenig Angebote</i>	26,2%	25,3%	32,7%	27,7%
<i>Angebote sind ausreichend vorhanden</i>	44,5%	41,8%	44,1%	40,4%
<i>brauche ich nicht</i>	27,7%	31,5%	21,2%	29,8%
Motivationsproblemen				
<i>ich finde zu wenig Angebote</i>	37,7%	35,1%	41,0%	35,7%
<i>Angebote sind ausreichend vorhanden</i>	21,2%	18,9%	19,2%	17,4%
<i>brauche ich nicht</i>	39,6%	44,1%	37,8%	44,5%
der Orientierung im Studium				
<i>ich finde zu wenig Angebote</i>	28,5%	26,6%	37,3%	32,4%
<i>Angebote sind ausreichend vorhanden</i>	48,8%	47,3%	45,2%	44,8%
<i>brauche ich nicht</i>	21,0%	24,0%	15,3%	20,4%
der Vereinbarkeit von Familie und Studium				
<i>ich finde zu wenig Angebote</i>	19,8%	16,8%	20,7%	15,3%
<i>Angebote sind ausreichend vorhanden</i>	24,5%	22,2%	21,0%	19,6%
<i>brauche ich nicht</i>	53,5%	58,6%	55,9%	62,3%
der Vereinbarkeit von Jobben und Studium				
<i>ich finde zu wenig Angebote</i>	35,8%	33,8%	40,2%	33,7%
<i>Angebote sind ausreichend vorhanden</i>	24,7%	23,3%	21,6%	18,7%
<i>brauche ich nicht</i>	37,1%	41,1%	35,5%	44,4%
gesundheitlichen Problemen				
<i>ich finde zu wenig Angebote</i>	23,0%	19,8%	23,7%	18,4%
<i>Angebote sind ausreichend vorhanden</i>	17,5%	15,2%	16,2%	14,5%
<i>brauche ich nicht</i>	56,7%	62,5%	56,4%	64,1%

AUSLANDSERFAHRUNG UND INTERNATIONALE ORIENTIERUNG

Aus anderen Quellen ist bekannt, dass Studierende mit niedrigerem sozio-ökonomischen Status im Rahmen ihres Studiums seltener ins Ausland gehen als wohlhabendere Studierende aus akademischem Elternhaus – unter anderem, weil diese oft schon in der Schulzeit Auslandsaufenthalte absolviert haben.¹⁰ Auch in der QUEST-Befragung wurden Fragen zur bisherigen Auslandserfahrung sowie zur internationalen Orientierung gestellt. Hier zeigt sich, dass unabhängig vom sozio-ökonomischen Status ein großes Interesse an anderen Kulturen sowie an internationaler Erfahrung besteht. In beiden Gruppen gibt jeweils etwa die Hälfte an, in der Freizeit Kontakte zu Personen anderer kultureller Herkunft zu haben, und auch an der Hochschule sind solche Kontakte weit verbreitet. Während also der „interkulturelle Campus“ für fast die Hälfte der Studierenden bereits Realität ist, verfügen längst nicht alle Studierenden über den gleichen Zugang zum Ausland: Sozio-ökonomisch schwächere Studierende weisen deutlich weniger Auslandserfahrung und auch weniger Kontakte

10 Vgl. Claudia Finger (2012): Steht die Welt allen offen? Bologna und die internationale Mobilität der Studierenden. In: WZBrief Bildung, 20, April 2012.

ins Ausland auf als die Studierenden mit höherem sozio-ökonomischen Status: Diese waren nicht nur schon deutlich öfter im Ausland, sondern auch deutlich öfter über einen längeren Zeitraum, bspw. über ein Auslandsschuljahr. Umgekehrt geben die sozio-ökonomisch schwächeren Studierenden sehr viel häufiger an, sich einen Auslandsaufenthalt nicht leisten zu können und einen Abschluss in Regelstudienzeit einem Auslandsaufenthalt im Studium vorzuziehen – und dies, obwohl sie ebenso wie die Studierenden mit höherem sozio-ökonomischen Status glauben, dass es für den Berufsstart nützlich ist, Auslandserfahrung vorweisen zu können.

Tabelle 3: Einschätzung der Auslandsaufenthalte

	niedriger sozio-ökonomischer Status	hoher sozio-ökonomischer Status
Ich habe enge Kontakte zu Personen im Ausland (Familie, Freunde).		
trifft (eher) zu	37,2%	48,6%
trifft (eher) nicht zu	62,3%	50,8%
Ich bin neugierig auf andere Kulturen und Lebensweisen.		
trifft (eher) zu	85,9%	88,4%
trifft (eher) nicht zu	12,9%	10,5%
Ich habe an der Universität engen Kontakt zu KommilitonInnen einer anderen kulturellen Herkunft als meiner		
trifft (eher) zu	41,6%	41,2%
trifft (eher) nicht zu	57,5%	58,0%
Ich habe in meiner Freizeit engen Kontakt zu in Deutschland lebenden Personen einer anderen kulturellen Herkunft als meiner eigenen.		
trifft (eher) zu	48,1%	49,4%
trifft (eher) nicht zu	51,2%	49,9%
Ich war selbst schon oft im Ausland.		
trifft (eher) zu	64,2%	82,4%
trifft (eher) nicht zu	34,8%	17,0%
Ich war schon für einen längeren Zeitraum im Ausland (z.B. Schuljahr oder Semester im Ausland).		
trifft (eher) zu	23,6%	43,5%
trifft (eher) nicht zu	75,1%	55,6%
Ein Abschluss in Regelstudienzeit ist wichtiger als ein Auslandsaufenthalt.		
trifft (eher) zu	39,5%	28,5%
trifft (eher) nicht zu	59,1%	70,4%
Ich möchte später am liebsten in Deutschland arbeiten.		
trifft (eher) zu	74,8%	74,4%
trifft (eher) nicht zu	23,6%	23,7%
Für einen erfolgreichen Berufsstart ist es wichtig, international Erfahrung gesammelt zu haben.		
trifft (eher) zu	65,8%	69,4%
trifft (eher) nicht zu	32,8%	29,1%
Ich kann mir einen Auslandsaufenthalt finanziell nicht leisten.		
trifft (eher) zu	75,4%	40,3%
trifft (eher) nicht zu	23,2%	57,9%
Für meine berufliche Zukunft ist es wichtig, verschiedene Arbeitsweisen zu kennen.		
trifft (eher) zu	86,4%	85,9%
trifft (eher) nicht zu	11,9%	12,3%

Es muss hier also konstatiert werden, dass ein niedriger sozio-ökonomischer Status gleich vierfach benachteiligend wirkt, wenn es um einen Auslandsaufenthalt geht: Weniger persönliche Ressourcen in Form von Kontakten und Erfahrungen, weniger finanzielle Ressourcen; darüber hinaus über die BAföG-Regelungen ein deutlicher Anreiz, die Regelstudienzeit höher zu priorisieren als den Auslandsaufenthalt und zugleich die Wahrnehmung, dass ein Auslandsaufenthalt für den Berufsstart von Vorteil wäre. Die Internationalisierungsbemühungen der Hochschulen, die insbesondere über die Ausweitung von Austauschprogrammen und Auslandspraktika umgesetzt werden – und die mittlerweile zu einem wichtigen Bestandteil der *student experience* geworden sind – stehen hier in einem deutlichen Konflikt zur sozialen Dimension des Bologna-Prozesses.

3. Bewertung

Die Befunde legen den Schluss nahe, dass ein niedriger sozio-ökonomischer Status nicht per se ein Nachteil im Studium ist. Vielmehr ist die institutionelle Ausrichtung und Einstellung – die Hochschulkultur also – entscheidend dafür, wie sich die Adaption der Studierenden auf den verschiedenen Dimensionen darstellt. Drei Aspekte können als entscheidend angenommen werden:

1. Verbesserung der unterstützenden Strukturen an der Hochschule
2. Vorerfahrungen und Interessen konstruktiv aufgreifen: in diesem Fall insbesondere die Praxisorientierung und Berufsbezogenheit
3. Prozesse der Einfindung im Studium und der Selbstfindung unterstützen.

Die Unterstützungsstrukturen der Hochschulen müssen einen Ausgleich dafür schaffen, dass manche Studierende aus der Gruppe der sozio-ökonomisch schwächeren Studierenden wenig auf unterstützende Ressourcen zurückgreifen können. Hier stehen insbesondere die Universitäten vor einer Herausforderung. Wie die QUEST-Befunde an verschiedenen Stellen zeigen, sprechen Beratungsstellen und Unterstützungsangebote gerade diejenigen Studierenden, die sie am stärksten benötigen, am wenigsten an. Dies verweist auf die Notwendigkeit, Beratung und Unterstützung in den Kernbereich des Studiums zu integrieren und nicht allein auf „Hol-Angebote“ zu setzen. Dies gilt auch für den Bereich Internationalisierung: Hier ist eine vierfache Benachteiligung der Studierenden mit niedrigem sozio-ökonomischen Status zu konstatieren, ein Missstand, der von den Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen der Hochschulen aktiv aufgegriffen werden muss.

Ein gutes Beispiel für eine Beratungsstruktur, die aktiv auf Studierende zugeht, ist die Studienberatung, die derzeit an der Hochschule Hamm-Lippstadt aufgebaut wird. Diese orientiert sich an der Idee der „Fallmanager(innen)“ aus dem Sozialbereich und kombiniert die übliche Fachberatungsstruktur mit einer Struktur der persönlichen Ansprechpartner(innen): Die Studierenden haben dann eine Ansprechperson, über die Fragen geklärt werden können oder eine Weiterleitung an die Fachberatung erfolgt. So ist sichergestellt, dass die hauptsächlich beratende Person einen Überblick über die Gesamtsituation der Studierenden hat.

Die erhöhte Praxisorientierung und Berufsbezogenheit der Studierenden mit niedrigem sozio-ökonomischen Status sollte verstärkt aufgegriffen und konstruktiv für eine Verbesserung des wis-

senschaftlichen Studiums genutzt werden. Dies schließt nicht zuletzt auch an die inhaltlichen Impulse aus dem Bologna-Prozess an und fördert, wie QUEST zeigt, insgesamt die Adaption an das Studium. Während dies den Fachhochschulen offensichtlich bereits sehr gut gelingt, besteht insbesondere an den Universitäten realer Handlungsbedarf. Bisher unterrepräsentierte Gruppen gezielt zu rekrutieren und aktiv in die Hochschulen einzubinden, bedeutet immer auch, deren besondere Vorerfahrungen und Kenntnisse im Sinne einer Bereicherung und Wertschätzung in Studium und Lehre zu nutzen.

In einer Studie an der australischen Monash University zeigte sich, dass sich nicht-schulische und nicht-akademische Vorerfahrungen positiv auf den Studienerfolg auswirken: Vor Studienbeginn erworbene praktische Erfahrungen können schlechtere Schul- und Zulassungstestleistungen sogar überkompensieren, was die Leistung im Studium angeht.¹¹

Die stärker berufsorientierte Einstellung von Studierenden aus sozial benachteiligten und aus Nicht-Akademiker-Familien kann von den Hochschulen in zweierlei Hinsicht als bereichernder Impuls aufgefasst werden: Zum einen stellt sie, insbesondere den Universitäten, ein Korrektiv in Hinsicht auf die Konzeption ihrer Studiengänge und das Kriterium der Employability dar. Zum anderen gibt vorliegende Analyse Hinweise darauf, dass es der Adaptionssituation im Studium insgesamt nutzt, wenn die Hochschule die Praxisorientierung der Studierenden aufgreift.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, warum sich die Erwartungen, die an das Studium gestellt wurden, nicht erfüllen. Ein niedriger Wert auf diesem Faktor hängt zumindest an zwei Aspekten: Zum einen an der vorliegenden Information über die Institution und das Studium, zum anderen daran, inwiefern das eigene Selbstbild durch die erlebte Situation im Studium bestätigt oder verunsichert wird. Mangelhafte Informationen können durch einen eingeschränkten Zugang zustande kommen oder aber dadurch, dass nicht die richtige Art an Information vorliegt. Das Selbstbild kann fehlerhaft sein, es kann aber auch sein, dass die Kenntnis der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen noch längst nicht so gefestigt ist, dass sie einer Testsituation wie im Studium bereits gewachsen ist. Und obwohl bei Studienaufnahme mehr oder weniger vorausgesetzt wird, dass die Studierenden sich vor Aufnahme des Studiums ausreichend über ihren Studiengang informiert haben und einen Abgleich mit ihren eigenen Interessen und Fähigkeiten vorgenommen haben, ist das nicht bei allen im gleichen Maß der Fall: Offenbar gelingt es manchen Studierenden erst im Studium, die notwendigen Informationen über ihren Studiengang und dessen Anforderungen zu sammeln, und möglicherweise haben manche Studierenden auch erst im Studium die Gelegenheit, einen solchen Selbstfindungsprozess zu durchlaufen, der bei anderen bereits vor dem Studium erfolgt ist. Das bedeutet aber, dass die Hochschulen die Adaptionssituation nicht nur für diese, sondern für alle Studierenden verbessern können, wenn sie diese Prozesse nicht voraussetzen, sondern während des Studiums Raum dafür geben. Dies kann im Rahmen von Propädeutika ebenso geschehen wie im Rahmen von erfahrungsbezogenen Seminaren, bspw. basierend auf dem Ansatz des *problem based learning*.

11 Siehe Sue Willis (2011): Monash: A high quality access university that aims to marry excellence and equity. Vortrag auf der 20. Jahreskonferenz des European Access Network (EAN). Vgl. dazu auch die Kapitel A.2 sowie B.5 dieses Berichts.

Die Organisation arbeiterkind.de greift mehrere der hier genannten Aspekte in ihren Aktivitäten auf: Die Aktivitäten adressieren insbesondere Schüler(innen) aus Familien, in denen bislang noch niemand studiert hat, um sie zu einem Studium zu ermutigen. Zum einen verbessert arbeiterkind.de über zahlreiche Veranstaltungen die Kenntnisse über Studium und Studienanforderungen und kann auch Informationen unterschiedlicher Art (z.B. Erfahrungsberichte, Gespräche, Dokumente) liefern. Zum anderen engagieren sich hier zahlreiche Studierende, die oft selbst die ersten in ihrer Familie sind, die an einer Hochschule studieren, und die über dieses Engagement ihr Selbstbild als Student(in) bzw. zukünftige(r) Akademiker(in) festigen können. Das gemeinsame Engagement vor Ort fördert die soziale Integration, eröffnet Zugang zu unterstützenden Ressourcen und kann auch die Identifikation mit der Hochschule erhöhen.

Aus einer Perspektive der Bildungsgerechtigkeit, aber auch aus volkswirtschaftlicher Notwendigkeit werden sich die deutschen Hochschulen mittel- bis langfristig darauf einstellen müssen, den Hochschulzugang weiter zu öffnen und auch solche Personen als Studierende zu gewinnen, die sich bislang eher gegen ein Studium entschieden haben. Um möglichst viele dieser Studierenden zum Studienerfolg zu führen, ist es unabdingbar, dass die Hochschulen den Vorerfahrungen, Kenntnissen und Motivationslagen ihrer Studierenden insbesondere auch im Kernbereich Lehre angemessen begegnen und sie aufgreifen. Die Alternative wären steigende Abbruchquoten, die nicht nur Potenziale verschenken, sondern auch enorme Kosten produzieren würden. Je früher sich deutsche Hochschulen – und die Universitäten im Besonderen – also darauf einstellen, ihre Studierenden im Studium „abzuholen“, desto mehr profitieren die Studierenden, die Hochschulen und die deutsche Gesellschaft zugleich.

Die Gefahr steigender Abbruchquoten bei vermehrter Studienaufnahme für diese Gruppe ist real, wenn man die Erfahrungen aus anderen Ländern betrachtet. Es erscheint daher unabdingbar, dass dieser Aspekt in die politischen Steuerungssysteme aufgenommen wird. Das bedeutet, die Hochschulen müssten darüber Aufschluss geben können, inwieweit die Gruppe der sozio-ökonomisch benachteiligten Schulabgänger(innen) für ein Studium gewonnen wird und wie erfolgreich die Hochschulen darin sind, diese auch zum Erfolg zu führen.

B5

Diversity Report

Studium, Arbeit und Beruf

Studium, Arbeit und Beruf

Die Normalitätserwartung vieler Lehrender ist nach wie vor die, dass junge Menschen, die sich für ein Studium entschieden haben, sich voll und ganz – oder zumindest hauptsächlich – auf ihr Vollzeitstudium konzentrieren können. Laut der 19. Sozialerhebung jobben etwa zwei Drittel der Studierenden neben dem Studium.¹ Dies entspricht dem Anteil im QUEST-Sample: Demzufolge gehen ebenfalls zwei Drittel der Studierenden neben ihrem Studium einer Arbeit nach – 30% von ihnen im Umfang von unter acht Stunden die Woche, 43% arbeiten zwischen acht und 19 Stunden pro Woche und jeder Zehnte sogar mehr als 19 Stunden pro Woche. In letztere Kategorie fallen sowohl Berufstätige, die berufsbegleitend studieren, als auch Studierende, die sich durch einen Job ihr Studium finanzieren. Weitere 16% arbeiten lediglich in der vorlesungsfreien Zeit.

Die QUEST-Befragung folgt der Fragestellung, unter welchen Umständen ein Job neben dem Studium sich auf die Adaptionssituation günstig bzw. ungünstig auswirkt: Nicht die zeitliche Belastung allein soll betrachtet werden, sondern – der Perspektive der *student experience* folgend – die Gesamtsituation im Studium und der Stellenwert den die Erwerbstätigkeit darin einnimmt. Viele Studierende arbeiten nicht aus finanzieller Notwendigkeit neben dem Studium, sondern weil dies in Deutschland zur ‚Studentenkultur‘ gehört oder weil es für viele ein probates Mittel ist, das im Studium Erlernte bereits vor dem Abschluss in der Praxis umzusetzen. In diesen Fällen kann es für die Adaptionssituation sogar günstig sein, neben dem Studium zu jobben. Erkenntnisse aus der Sozialerhebung unterstützen diese Sichtweise: Es stellt sich heraus, dass Studierende aus sozial bessergestellten Familien ebenfalls in hohem Maße erwerbstätig sind und dies insbesondere in studiennahen Bereichen.² Die Erwerbstätigkeit nimmt demnach im postgradualen Studium noch zu.³

Es zeigt sich, dass weniger der Stundenumfang, sondern eher die Art der Arbeit mit der Adaption an das Studium in Verbindung steht: Studiennahes Arbeiten neben dem Studium erweist sich als Förderfaktor (vgl. Kapitel A.2 des Gesamtberichts). In der QUEST-Befragung wurde die Art der Arbeit mithilfe der folgenden Antwortoptionen ermittelt:

1. *Meine Arbeit hat deutlichen Bezug zu meinem Studienfach und/oder einem möglichen zukünftigen Berufsfeld.*
2. *Meine Arbeit hat kaum etwas mit den Studieninhalten oder meinem Berufswunsch zu tun.*
3. *Das kann ich (noch) nicht beurteilen.*

Dieses Kapitel ist in zwei Teile gegliedert. In TEIL 1 werden die Studierenden mit und ohne Arbeit sowie innerhalb der letzteren Gruppe die studiennah und studienfern arbeitenden Studierenden gegenübergestellt. Dabei zeigt sich, dass sich studiennahes Arbeiten eindeutig positiv auf die Adaptionssituation im Studium auswirkt und somit die Studienerfolgswahrscheinlichkeit deutlich erhöht.

1 Vgl. BMBF (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, S. 366.

2 a.a.O. S. 387.

3 a.a.O. S. 327.

In TEIL 2 werden Berufstätige, also Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung, die berufsbegleitend studieren, genauer betrachtet. Es erfolgt eine Gegenüberstellung mit in hohem Umfang arbeitenden Studierenden ohne Berufsausbildung. Die Ergebnisse legen nahe, dass der derzeitige Diskurs um die Vereinbarkeit von Studium und Arbeit, der große Betonung auf die zusätzliche zeitliche Belastung legt, zu eng gefasst ist. Damit bestätigen die QUEST-Ergebnisse auch Erkenntnisse der ZEITLast-Studie, die den Zusammenhang zwischen zeitlichem Aufwand für das Studium und den Studienergebnissen untersucht und feststellt, dass zeitlicher Mehraufwand kaum zu besseren Leistungen führt.⁴

TEIL 1

1. Soziometrie

Im QUEST-Sample geben 67,0% der Studierenden an, einen Job bzw. eine Arbeit zu haben und 32,6% geben an, derzeit nicht zu arbeiten (0,4% machten keine Angabe).⁵ Beide Gruppen sind sich in sozio-demographischer Hinsicht sehr ähnlich (s. Tabelle 1): Die Anteile der Studierenden mit Migrationshintergrund, der ersten Generation sowie der Studierenden mit Einschränkungen sind unter den Arbeitenden und den Studierenden ohne Arbeit fast gleich hoch, wenngleich der Frauenanteil unter den arbeitenden Studierenden signifikant, aber geringfügig um drei Prozentpunkte erhöht ist. Auch beim individuellen Bildungshintergrund sind keine nennenswerten Unterschiede zu verzeichnen: Sowohl die Durchschnittsnote bei der Hochschulzugangsberechtigung (jeweils 2,2) als auch die Verteilung der verschiedenen Arten der Hochschulzugangsberechtigung sind sehr ähnlich. Das Gleiche gilt für die subjektive Einschätzung der Schulleistung und die Motive, die für die Studienwahl ausschlaggebend waren. Die Anteile der Fachhochschulstudierenden sowie die Verteilung auf die verschiedenen Fachbereiche unterscheiden sich zwischen beiden Gruppen ebenfalls nur geringfügig.

Tabelle 1: Soziometrie

	ohne Arbeit	mit Arbeit
Soziodemographie		
weiblich*	55,6%	58,7%
keine Einschränkung im Studium	91,1%	90,9%
Migrationshintergrund	15,3%	14,8%
weder Eltern noch Geschwister haben studiert (1. Generation)	31,3%	32,3%
BAföG-Bezug*	34,4%	27,7%

⁴ Siehe Rolf Schulmeister, Christiane Metzger (Hrsg.) (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie, Münster.

⁵ In diesem Kapitel werden alle Studierenden betrachtet, die angeben, einer Arbeit nachzugehen – unabhängig davon, in welchem Umfang und ob sie bereits über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen. Die Gruppe der berufstätigen Studierenden (mit Berufsqualifikation und hoher Stundenzahl) wird den in ähnlichem Umfang arbeitenden Studierenden ohne Berufsqualifikation in TEIL 2 gegenübergestellt.

Alter	22,8	24,1
individueller Bildungshintergrund		
HZB-Note	2,2	2,2
gehörte in der Schule zum oberen Drittel meines Jahrgangs	50,9%	49,2%
Abitur	85,8%	85,6%
Fachhochschulreife	9,1%	9,1%
mit Berufsausbildung*	18,0%	24,2%
Studienmotive		
Interessen und Begabung	87,4%	87,8%
persönliche Entfaltung*	41,1%	43,7%
Anregung anderer	12,4%	11,7%
angesehener Beruf*	21,5%	20,0%
gesicherte Berufsposition	41,4%	40,5%
gute Verdienstchancen	35,6%	36,2%
fehlende Alternative*	15,0%	12,6%
freie Zeiteinteilung	7,8%	8,1%
forschend lernen	18,1%	18,0%
Studienspezifika		
Studium an Fachhochschule	25,2%	24,8%
Fachsemester*	3,4	4,7
Sprach- und Kulturwissenschaften*	7,3%	9,7%
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*	30,9%	31,7%
Pädagogik, Erziehungswissenschaften*	2,2%	3,3%
Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik*	18,7%	15,0%
Ingenieurwissenschaften*	18,5%	17,6%
Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften*	4,9%	4,8%
Bachelor*	61,5%	50,8%
Master*	16,4%	22,9%
Diplom*	7,1%	10,7%
subjektive Einschätzung der Studienerfolgswahrscheinlichkeit*	83,5%	88,5%
Soziales		
eigener Wohnsitz*	42,3%	50,2%
keine Sport- oder Kunstaktivitäten*	23,5%	17,8%
kein politisches oder ehrenamtliches Engagement*	68,7%	59,0%

*= Signifikant auf 5%-Niveau

Signifikante Unterschiede bestehen jedoch beim angestrebten Abschluss. In der Gruppe der Studierenden mit Arbeit sind die Master-Studierenden sowie die Diplom-Studierenden überrepräsentiert und die Bachelor-Studierenden unterrepräsentiert. Auch ist der Anteil der Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung unter den arbeitenden Studierenden erhöht. Da auch der Anteil der Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung in der Gruppe der studiennah arbeitenden Studierenden besonders hoch ist (s. Kapitel 2.2), kann dies auch als Hinweis auf eine ausgeprägtere Fähigkeit zwischen Studium und Beruf interpretiert werden. Entsprechend sind auch das durchschnittliche Alter und der Anteil der nicht mehr bei ihren Eltern lebenden Studierenden in der Gruppe der neben dem Studium Erwerbstätigen erhöht. Wenig überraschend ist das höhere Fachsemester bei den arbeitenden Studierenden: Hier spielt auch ein Effekt der überschrittenen Regelstudienzeit eine Rolle, wenn wegfallender BAföG-Bezug durch Arbeit kompensiert werden muss (80,3% der Studierenden im mindestens achten Semester arbeiten). Zugleich legen die Befunde nahe, dass Studierende häufig erst nach einer Phase der Eingewöhnung ins Studium eine Arbeit aufnehmen (so liegt der Anteil der Studierenden mit Arbeit im 1. und 2. Semester noch bei 56,5%, im 3. und 4. Semester jedoch bereits bei 68,2%).

Auffällig ist weiterhin ein signifikant niedrigerer Anteil BAföG-beziehender Studierenden unter den Arbeitenden. Dies steht, wie bereits dargestellt, mit dem höheren durchschnittlichen Fachsemester in Verbindung, deutet aber auch auf einen höheren ökonomischen Status hin (eine Selektivität nach sozio-ökonomischem Status zeigt sich v.a. hinsichtlich der Art der Arbeit, s. Kapitel 2.2.).

Erwähnenswert ist zuletzt eine signifikant höhere subjektive Studienerfolgswahrscheinlichkeit bei den Studierenden mit Arbeit (88,5% vs. 83,5%), was – angesichts sehr ähnlicher Schulleistungen und Motivationen – auf einen positiven Einfluss des Arbeitens hindeutet. Weiterhin zeigen die besseren Werte der arbeitenden Studierenden bei sportlichen und künstlerischen Aktivitäten sowie beim ehrenamtlichen und politischen Engagement, dass ein Job neben dem Studium nicht automatisch ein geringes Zeitbudget für andere Aktivitäten neben dem Studium bedeutet.

2. Psychometrie

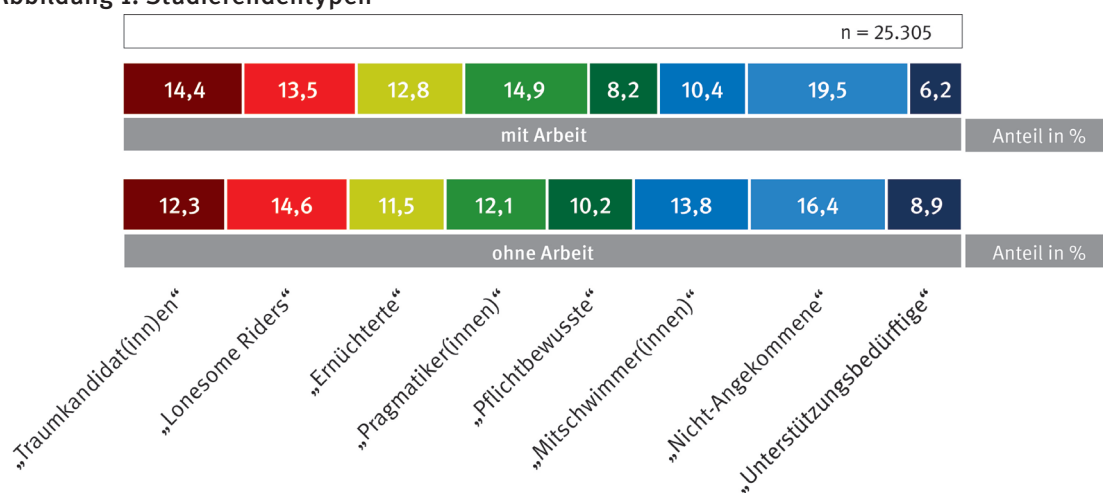
Im psychometrischen Teil von QUEST wurden mithilfe eines statistischen Verfahrens zunächst auf Grundlage von 74 Items zehn für die Adaption an das Studium und den Studienerfolg relevante Faktoren (s. Abbildung 2) generiert, deren kumulierte Ausprägungen wiederum im Zusammenhang mit den acht QUEST-Studierendentypen (s. Abbildung 1, vgl. dazu auch Kapitel A.3 des Gesamtberichts) stehen, die mittels einer Clusteranalyse bestimmt wurden. Die entstandene Typologie stellt unterschiedliche Reaktionen auf die Gegebenheiten im Studium, d.h. die Art der Adaption der Studierenden an die Hochschule, dar.

2.1 Studierende ohne und mit Arbeit

Bei den Studierenden mit Arbeit zeigt sich eine günstigere Verteilung der Studierendentypen im Vergleich zu den nicht-arbeitenden Studierenden. Von den Studierendentypen mit den günstigen Adaptionsmustern sind die „Traumkandidat(inn)en“, die „Ernüchterten“ sowie die „Pragmatiker(innen)“ bei den arbeitenden Studierenden überrepräsentiert. Den häufigeren kulturellen und

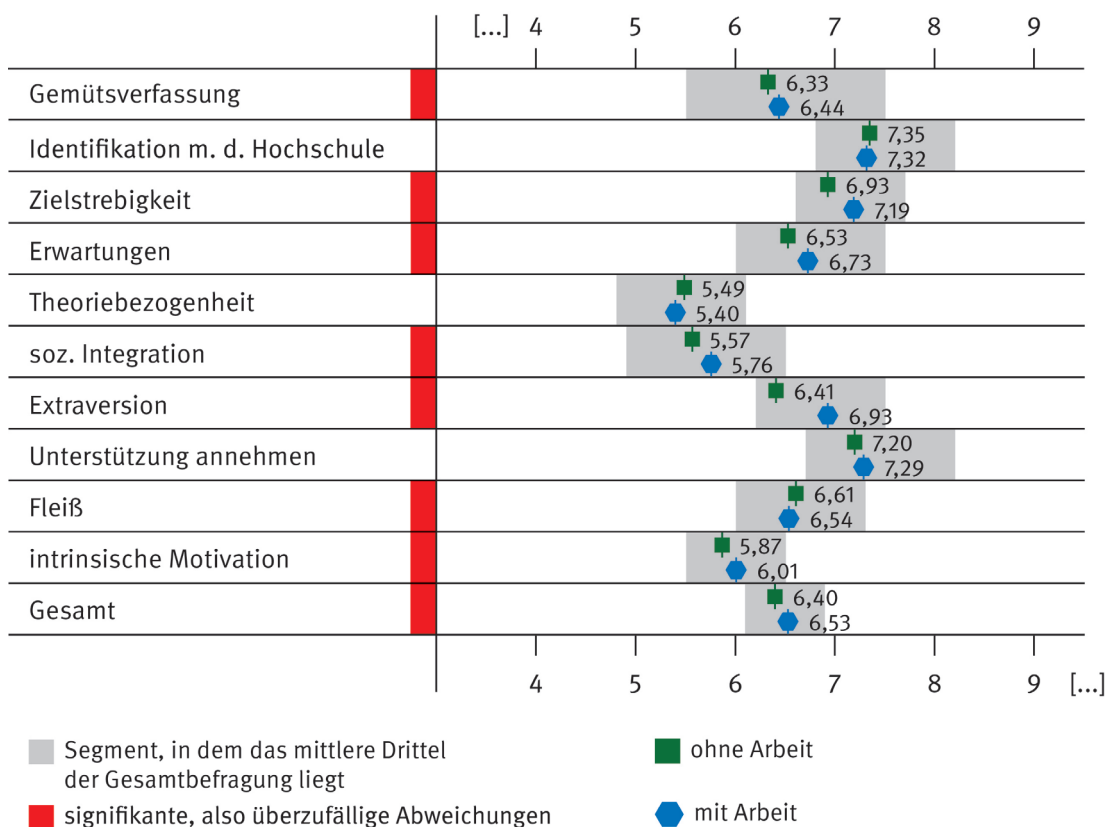
sportlichen Aktivitäten sowie dem häufigeren Engagement entsprechend ist der Anteil der „Lonesome Riders“ unter den arbeitenden Studierenden unterrepräsentiert. Deutlich erhöht ist allerdings der Anteil der weniger gut adaptierten „Nicht-Angekommenen“ (wie in Kapitel 2.2 beschrieben, werden diese Werte durch die studienfern arbeitenden Studierenden geprägt); demgegenüber sind die Anteile der „Unterstützungsbedürftigen“, der „Mitschwimmer(innen)“ und der „Pflichtbewussten“, die sich alle ebenfalls durch weniger günstige Adaptionen auszeichnen, kleiner als bei den Studierenden ohne Arbeit.

Abbildung 1: Studierendentypen



Diese Unterschiede schlagen sich auch in der Gesamtadaption sowie in signifikanten Unterschieden bei einzelnen Faktoren nieder. Die Studierenden mit Arbeit erzielen einen signifikant, wenn auch nicht erheblich höheren QUEST-Gesamtwert als die Studierenden ohne Arbeit (6,53 vs. 6,4). Wie im Folgenden dargestellt, verweist dies auf die adaptionserhöhende Wirkung von studienbegleitendem Arbeiten, die in der Regressionsanalyse bestätigt wurde (vgl. Kapitel A.2 des Gesamtberichts). Allerdings sind die Auswirkungen auf die Adaption in hohem Maße von der Art der Arbeit abhängig (s. Kapitel 2.2).

Abbildung 2: Faktoren



Am auffälligsten sind auf Ebene der einzelnen Faktoren die signifikanten Unterschiede bei der *sozialen Integration* und der *Extraversion*. Somit werden die Anzeichen für eine integrative Wirkung von studienbegleitendem Arbeiten bestärkt, die die Befunde zu häufigerem Engagement und verbreiteteren sportlichen und künstlerischen/kulturellen Aktivitäten in der Gruppe der Studierenden mit Arbeit nahelegen. Insbesondere die *Extraversion* ist bei den Studierenden mit Arbeit deutlich stärker ausgeprägt. Es ist anzunehmen, dass frühe Arbeitserfahrung und der dadurch verstärkte Kontakt mit Menschen, inklusive des Erwerbs sozialer Kompetenzen wie Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit und Durchsetzungsvermögen, sich positiv auf die eigene Kontaktfreude und das eigene Selbstbewusstsein auswirken. Insbesondere angesichts der Notwendigkeit der Studienfinanzierung, die gleichermaßen für introvertierte und extravertierte Studierende besteht, kann davon ausgegangen werden, dass studienbegleitendes Arbeiten die Werte auf den Faktoren *Extraversion* und *soziale Integration* stärker prägt als dass die Entscheidung für studienbegleitendes Arbeiten eine Folge größerer *Extraversion* ist.

Weiterhin erzielen Studierende mit Arbeit signifikant und moderat höhere Werte bei der *Zielstrebigkeit* und den *Erwartungen*. Eine stärkere Zielorientierung mag sich allein daraus ergeben, dass studienbegleitendes Arbeiten besseres Zeitmanagement und eine bewussteren Planung der akademischen und außer-akademischen Angelegenheiten erfordert – und dass Arbeitserfahrung den Erwerb dieser Fähigkeiten begünstigt. Die signifikant höheren Werte bei den *Erwartungen* werden allerdings ausschließlich von den studiennah arbeitenden Studierenden (s. Kapitel 2.2) produziert: Es überrascht wenig, dass sich eine Beschäftigung mit den Studieninhalten jenseits der Lehrver-

anstaltungen positiv auf die Bewältigung der Anforderungen im Studium auswirkt. Hiermit mögen auch die leicht, aber signifikant höheren Werte bei der *intrinsic Motivation* zusammenhängen.

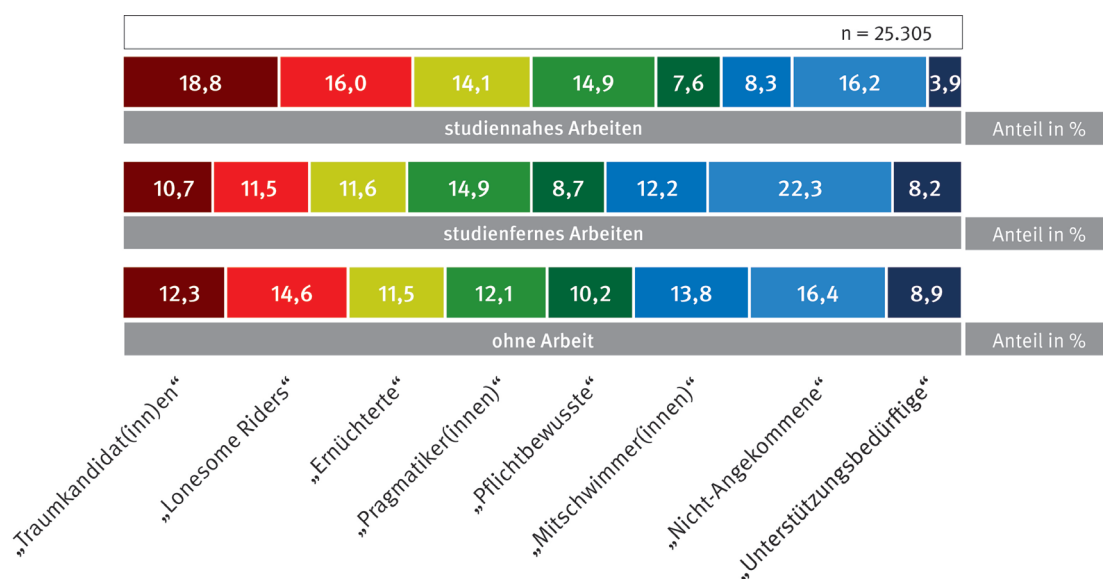
Die geringfügig, aber signifikant höheren Werte der arbeitenden Studierenden bei der *Gemütsverfassung* sind vermutlich in erster Linie der besseren Passung zwischen den Erwartungen an das Studium und der angetroffenen Realität zuzuschreiben, während die etwas schlechteren Werte beim *Fleiß* wohl durch die Doppelbelastung von Studium und Arbeiten entstehen. Unabhängig von der Art der Arbeit sinken die Werte beim Faktor *Fleiß* bei zunehmendem Arbeitsumfang: Die regelmäßige Teilnahme an allen Veranstaltungen und die frühzeitige und gründliche Vorbereitung auf Prüfungen werden durch zunehmende wöchentliche Arbeitsstunden erschwert.

2.2 Art der Arbeit

Insgesamt also zeigen sich adaptionserhöhende Wirkungen von studienbegleitendem Arbeiten, insbesondere bei der *Extraversion* und der *sozialen Integration*, aber auch bei der *Zielstrebigkeit* und den *Erwartungen*. Allerdings bestehen zwischen den studienfern und studiennah arbeitenden Studierenden erhebliche Unterschiede bei der Adaption, sodass die Art der Arbeit in höchstem Maße relevant ist.

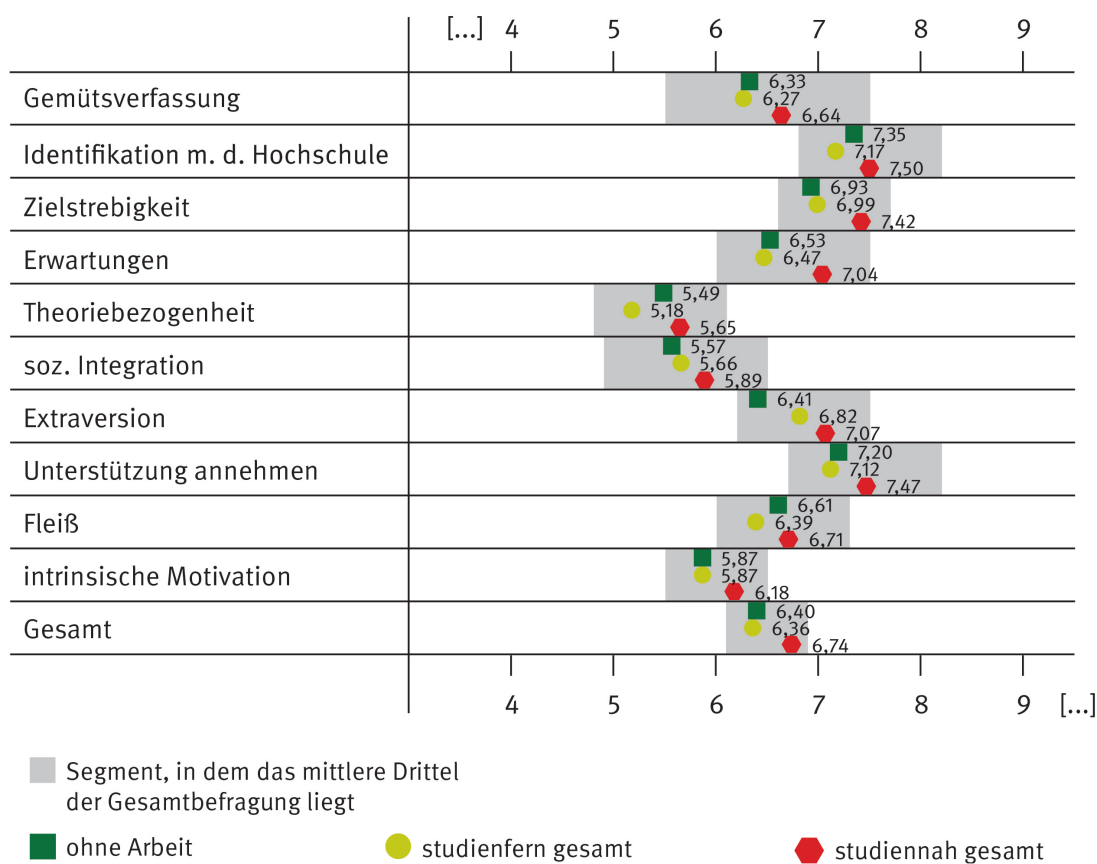
Bei der Verteilung auf die Studierendentypen zeigt sich bei den studiennah arbeitenden Studierenden ein signifikantes und deutlich günstigeres Muster als bei den studienfern Arbeitenden. Mit Ausnahme der gleichgroßen Gruppe der „Pragmatiker(innen)“ sind die Typen mit den günstigeren Adaptionsmustern, insbesondere die „Traumkandidat(inn)en“ deutlich überrepräsentiert. Die studienfern arbeitenden Studierenden weisen hingegen eine Verteilung auf, die auch im Vergleich zu den Studierenden ohne Arbeit etwas ungünstiger ist. Besonders auffällig ist der sehr hohe Anteil der „Nicht-Angekommenen“.

Abbildung 3: Studierendentypen nach Art der Arbeit



Wie die Verteilungen der Studierendentypen bereits andeuten, sind auch die Unterschiede beim QUEST-Gesamtwert zwischen den studienah (6,74) und den studienfern arbeitenden Studierenden (6,36) nicht nur signifikant, sondern beträchtlich. Auch im Vergleich zu den Studierenden ohne Arbeit (6,40) erzielen die studienah arbeitenden Studierenden einen deutlich und signifikant höheren QUEST-Gesamtwert.

Abbildung 4: Faktorenwerte nach Art der Arbeit



Dies spiegelt sich auch auf Ebene der Faktoren wider: Die studienah arbeitenden Studierenden erzielen auf allen zehn Faktoren signifikant höhere Werte als die studienfern arbeitenden sowie die Studierenden ohne Arbeit. Besonders positive Effekte sind bei der *Zielstrebigkeit* sowie bei den *Erwartungen* zu verzeichnen – somit treffen die oben diskutierten Aspekte des verbesserten Zeitmanagements und der bewussteren Planung insbesondere dann zu, wenn Studierende einen Zusammenhang zwischen ihrer Arbeit und ihren Studieninhalten sehen bzw. wenn ihre Arbeit am Lehrstuhl oder Institut stattfindet. Allerdings ist zu bedenken, dass studienah Stellen an der Hochschule in ihren Arbeitszeiten und ihrer Flexibilität studierendenfreundlicher sind als studienferne und von der Hochschule unabhängige Stellen. Dieser Effekt – kombiniert mit der Tatsache, dass durch fachnahes Arbeiten, d.h. der Beschäftigung mit fachlichen Inhalten auch außerhalb der Lehrveranstaltungen, das Studium wohl leichter fällt – trägt zur Erklärung der Differenzen bei den *Erwartungen* und der *Zielstrebigkeit* bei. Doch diese Dimensionen spiegeln sich auch in den Angaben zum Zeitmanagement und zur Studienorganisation wider: Studierende mit studienferner Arbeit

haben deutlich größere Probleme mit der Vereinbarkeit von Studium und Arbeiten und geben eine allgemein größere Belastung im Studium an.

Tabelle 2: Fragen aus QUEST zu Studienorganisation und Zeitmanagement

	studienferne Arbeit	studiennahe Arbeit
Die angegebenen Credit Points entsprechen nicht meinem Leistungsaufwand, weil ich mehr Zeit investieren muss.		
trifft (eher) zu	39,5%	34,7%
trifft (eher) nicht zu	40,3%	42,7%
kann ich nicht beurteilen	18,5%	21,2%
Die für das Studium zu Grunde gelegten Präsenzzeiten sind angemessen.		
trifft (eher) zu	67,2%	70,4%
trifft (eher) nicht zu	25,8%	22,1%
kann ich nicht beurteilen	6,5%	6,8%
Die Organisation meiner privaten Angelegenheiten und Tätigkeiten zum Gelderwerb erlauben die problemlose Teilnahme an allen Lehrveranstaltungen.		
trifft (eher) zu	49,2%	57,1%
trifft (eher) nicht zu	45,8%	38,8%
kann ich nicht beurteilen	4,4%	3,5%
Für das erforderliche Selbststudium kann ich ausreichend Zeit aufbringen.		
trifft (eher) zu	45,4%	49,1%
trifft (eher) nicht zu	51,1%	47,4%
kann ich nicht beurteilen	2,8%	2,6%
Angebote zur Unterstützung bei der Vereinbarkeit von Arbeiten und Studium		
ich finde zu wenig Angebote	43,9%	35,6%
Angebote sind ausreichend vorhanden	21,4%	24,7%
brauche ich nicht	32,3%	37,2%

(alle Unterschiede sind signifikant)

Es ist davon auszugehen, dass die Arbeit an der Hochschule bzw. an der Fakultät die Affinität zu wissenschaftlichem Arbeiten stärkt, während studiennahes Arbeiten im Allgemeinen (auch außerhalb der Hochschule) die Transferfähigkeit erhöht. Zusammen genommen dürften diese beiden Effekte die höheren Werte bei der *Theoriebezogenheit* (die Transferfähigkeit beinhaltet) wie auch bei der *intrinsischen Motivation* erklären. Weiterhin ist es naheliegend, dass insbesondere die Arbeit an der Hochschule die Hemmschwelle senkt, Unterstützung bei Lehrenden und anderen Hochschulangehörigen zu suchen bzw. dass (informelle) Unterstützungsangebote überhaupt präsenter werden. Dies würde die höheren Werte beim Faktor *Unterstützung annehmen* erklären. Auch hier zeigen die Ergebnisse der QUEST-Fragen zur Studienorganisation und zu Unterstützungsangeboten, dass studienfern arbeitende Studierende einen vergleichsweise größeren Bedarf aufweisen und bestehende Angebote für weniger zufriedenstellend halten.

Tabelle 3: Fragen aus QUEST zu Unterstützungsangeboten

	studienferne Arbeit	studiennahe Arbeit
Angebote bezüglich Studienorganisation		
ich finde zu wenig Angebote	33,6%	29,4%
Angebote sind ausreichend vorhanden	45,8%	46,0%
brauche ich nicht	19,1%	23,2%
Angebote bezüglich Problemen im Studium		
ich finde zu wenig Angebote	33,9%	28,0%
Angebote sind ausreichend vorhanden	41,0%	39,2%
brauche ich nicht	23,4%	31,0%
Angebote bezüglich Motivationsproblemen		
ich finde zu wenig Angebote	42,2%	34,3%
Angebote sind ausreichend vorhanden	19,1%	18,3%
brauche ich nicht	36,8%	45,2%
Angebote bezüglich der Orientierung im Studium		
ich finde zu wenig Angebote	36,9%	30,4%
Angebote sind ausreichend vorhanden	44,0%	43,8%
brauche ich nicht	17,1%	23,4%
Die Rückmeldung, die ich von meinen Lehrenden erhalte, hilft mir in meinem Studium.		
trifft (eher) zu	42,6%	53,7%
trifft (eher) nicht zu	42,4%	34,3%
kann ich nicht beurteilen	14,6%	11,4%
In meinem Studiengang erhalte ich eine ausreichende Hilfestellung bzw. Anleitung zur Durchführung meines Selbststudiums.		
trifft (eher) zu	30,3%	37,5%
trifft (eher) nicht zu	61,6%	54,3%
kann ich nicht beurteilen	7,5%	7,5%
Wenn ich ein Anliegen habe, finde ich immer jemanden, an den ich mich wenden kann.		
trifft (eher) zu	60,3%	67,9%
trifft (eher) nicht zu	35,2%	28,3%
kann ich nicht beurteilen	4,0%	3,5%

(alle Unterschiede sind signifikant)

Bei den studienfern Arbeitenden zeigen sich positive Effekte durch die studienbegleitende Arbeit einzig bei der *Extraversion* und deuten sich tendenziell bei der *sozialen Integration* und der *Zielstrebigkeit* an. Hingegen fallen die Werte bei der *Theoriebezogenheit*, bei der *Identifikation mit der Hochschule* sowie beim *Fleiß* im Vergleich zu den Studierenden ohne Arbeit ab.⁶ Die Diskrepanz zwischen Studieninhalten und Gegenstand der Arbeit sowie ein Gefühl, dass das Gelernte wenig praxisrelevant ist, kann dabei die niedrigen Werte bei der *Theoriebezogenheit* sowie bei der *Identifikation mit der Hochschule* erklären. Dass studienfernes Arbeiten allerdings so deutlich niedrigere Werte bei der *Theoriebezogenheit* produziert als gar keine Arbeit zu haben, sollte den Hochschulen ein Warnsignal sein: Dies weist darauf hin, dass bei studienfernem Arbeiten eine Art Ernüchterung in Bezug auf Praxisrelevanz der theoretischen Anteile des Studiums eintritt.

In soziometrischer Hinsicht, fallen zwischen den Gruppen der studiennah und studienfern arbeitenden Studierenden einige Unterschiede auf. Zunächst sind bei den Studierenden mit einer studiennahen Arbeit die Studierenden an Fachhochschulen etwas sowie die im Master-Studium deutlich überrepräsentiert. Dies überrascht nicht, da Fachhochschulen einen größeren Wert auf expliziten Praxisbezug legen und Praxissemester bzw. integrierte Praktika üblicher sind als an Universitäten. Studierende in Master-Studiengängen kommen häufiger für Stellen als wissenschaftliche Hilfskraft in Frage, insbesondere auch in Forschungsprojekten, als dies in Bachelor-Studiengängen der Fall ist.

Darüber hinaus kristallisieren sich zwei Dimensionen heraus: leistungsbezogene Unterschiede und sozio-demographische Unterschiede. Erstens zeigen sich bei den studiennah Arbeitenden ‚bessere‘ bzw. akademischere Werte beim individuellen Bildungshintergrund (HZB-Note von 2,1 im Vergleich zu 2,2; 17,7% vs. 12,2% mit sehr guten Noten bei der HZB; 27,7% vs. 32,3% mit befriedigend als Note; 8,0% vs. 3,3% mit Stipendium) und bei der Studienmotivation. Studiennah Arbeitenden sind Interessen und Begabungen sowie persönliche Entfaltung und forschend zu lernen wichtiger, studienfern Arbeitenden ein angesehener Beruf sowie gute Verdienstmöglichkeiten. Auffällig ist v.a. auch, dass studienfern arbeitende Studierende sich deutlich häufiger aus Mangel an Alternativen für das Studium entschieden haben wie Tabelle 4 zeigt.

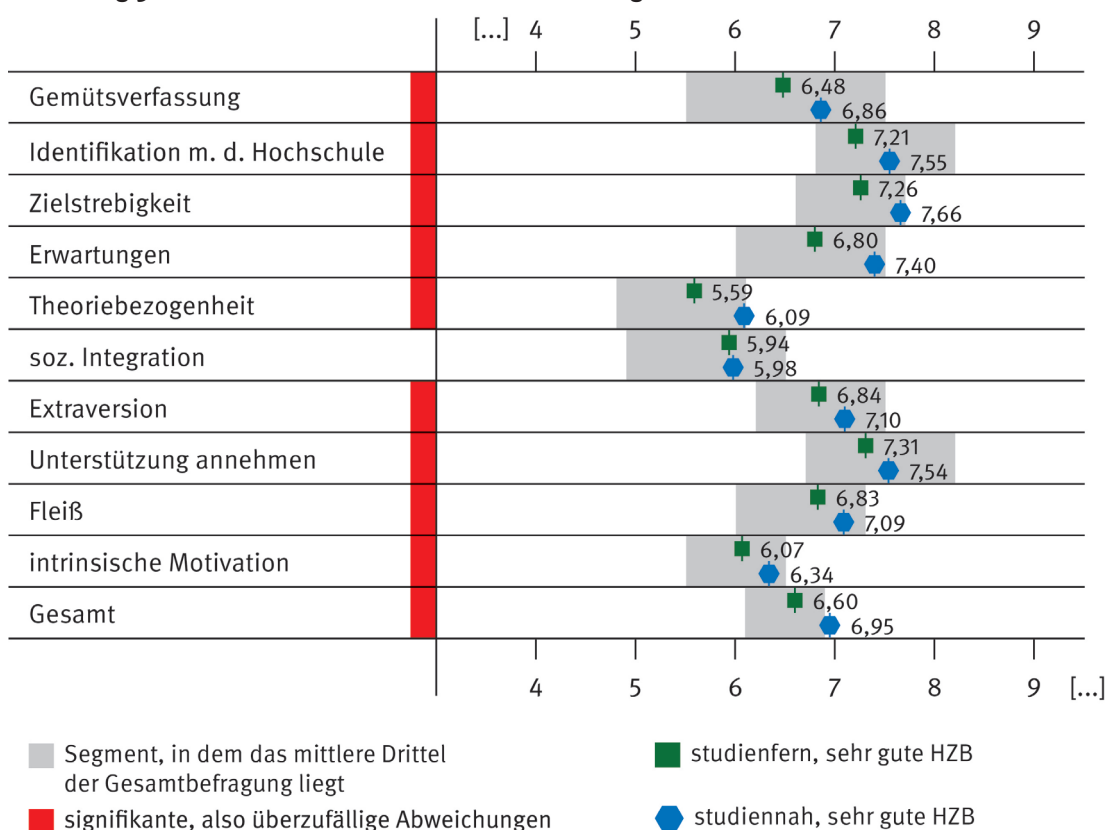
Tabelle 4: Studienmotive studiennah und studienfern arbeitender Studierender

	studienfern	studiennah
Interessen und Begabung	86,6%	90,4%
Persönliche Entfaltung	41,9%	45,8%
Anregung anderer	12,8%	10,3%
angesehener Beruf	21,0%	18,7%
gesicherte Berufsposition	40,1%	41,1%
gute Verdienstmöglichkeiten	37,4%	34,8%
fehlende Alternative	15,6%	9,0%
freie Zeiteinteilung	7,9%	8,4%
forschend lernen	15,6%	20,7%

6 Dabei sei darauf hingewiesen, dass sich die studienfern arbeitenden Studierenden von den nicht arbeitenden Studierenden weder in ihrer HZB-Note noch in ihren Studienmotivationen erheblich unterscheiden.

Zu klären ist dann, ob es sich bei den beobachteten psychometrischen Befunden möglicherweise weniger um Auswirkungen der verschiedenen Arten des Arbeitens handelt und ob sich Studierende mit den akademischeren Voraussetzungen und Einstellungen nicht vielleicht eher studiennahe Jobs suchen bzw. diese eher erhalten (Richtung des Kausalzusammenhangs). Dabei zeigen tiefergehende Analysen, dass sich dieser Trend unabhängig von der HZB-Note zeigt: Die Divergenzen auf den Faktoren weisen für Studierende mit sehr guter, guter und befriedigender HZB-Note fast identische Muster auf. Verdeutlicht wird dies in Abbildung 5 beispielhaft für Studierende mit einer sehr guten HZB-Note, die sich hinsichtlich der Leistungsparameter und der Motivation äußerst geringfügig unterscheiden.⁷ Dies lässt auf einen erheblichen adaptionswirksamen Effekt des studiennahen Arbeitens schließen. Dementsprechend ist auch die subjektive Studienerfolgswahrscheinlichkeit der studiennah arbeitenden Studierenden mit sehr guter HZB-Note signifikant und deutlich höher als die der Studierenden mit studienferner Arbeit und sehr guter HZB (94,4% vs. 89,3%; für alle viel arbeitenden Studierenden unabhängig von der HZB-Note 92,0% vs. 85,6%).

Abbildung 5: Faktorenwerte für Studierende mit sehr guter HZB-Note nach Art der Arbeit



⁷ Die Unterschiede bei der durchschnittlichen HZB-Note liegen bei 0,008 Punkten, 98,2% der studiennah arbeitenden und 97,4% der studienfern arbeitenden Studierenden mit sehr guter HZB-Note verorteten ihre Schulleistung im oberen Drittel ihres Jahrgangs. Bei den studienfern arbeitenden Studierenden mit sehr guter HZB-Note überwiegen auf den Beruf bezogene (d.h. weniger intrinsische) Motive geringfügig, was jedoch die deutlich und signifikant schlechteren Faktorenwerte nicht erklären kann.

Zweitens bestehen beträchtliche sozio-demographische Unterschiede bei der Zusammensetzung beider Gruppen, die darauf hindeuten, dass sich der Zugang zu studiennahen Jobs eher an den traditionellen ‚Normalstudierenden‘ orientiert. Tatsächlich sind unter den studiennah Arbeitenden Studierende mit Migrationshintergrund, islamische Studierende, Studierende der ersten Generation, Studierende mit niedrigerem ökonomischem Status⁸, Studierende mit familiären Verpflichtungen (Kinder bzw. Pflegeverantwortung) und unter diesen insbesondere Alleinstehende mit diesen Verpflichtungen sowie Frauen unterrepräsentiert.

Tabelle 5: Sozio-demographische Unterschiede zwischen Studierenden mit studienfernem und studiennahem Arbeiten

	studienfern	studiennah
keine Einschränkung im Studium	90,1%	91,8%
weiblich	61,8%	55,1%
ohne Kinder oder Pflegeverpflichtung	92,9%	90,9%
davon alleinstehend	51,5%	39,4%
Migrationshintergrund	16,0%	13,3%
dem Islam verbunden	6,0%	3,6%
weder Eltern noch Geschwister haben studiert (1. Generation)	34,7%	29,5%
Ja, ich erhalte (demnächst) BAföG.	30,5%	24,4%
Wohnsitz bei Eltern	22,3%	15,9%

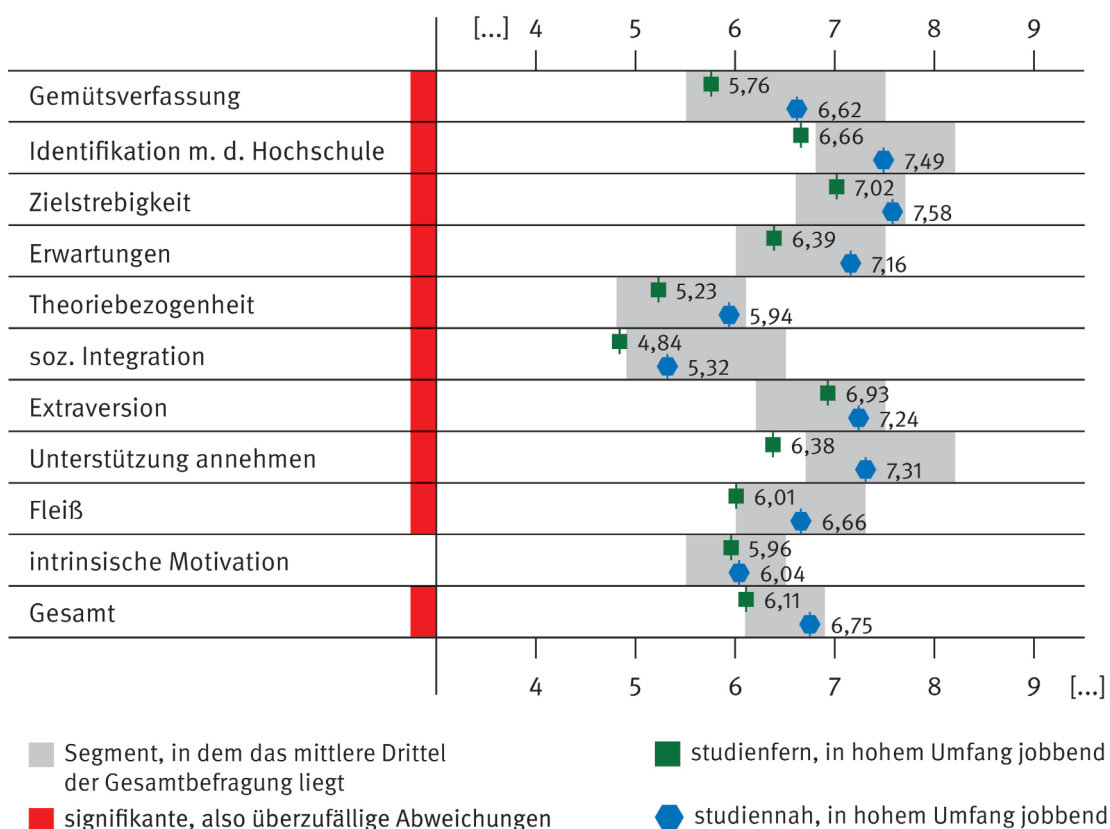
Besonders benachteiligt sind Studierende, die in hohem Stundenumfang (mehr als 19 Stunden pro Woche) studienfern arbeiten, denn sie weisen besonders schlechte Adaptionswerte auf (QUEST-Gesamtwert von 6,11). Das deutlich höhere Alter (27,9) und Fachsemester (6,7) sowie ein deutlich seltenerer BAföG-Bezug (13,5%) und häufigere Doppel- oder Mehrfachbelastung (17,4% mit Einschränkung im Studium, 18% mit familiären Verpflichtungen) deutet auf einen hohen Anteil Langzeitstudierender (32,3% im 8. Semester oder höher) in dieser Gruppe hin, die zur Studienfinanzierung sowie zur Bestreitung ihres Lebensunterhalts und ihrer außerhochschulischen Verpflichtungen auf umfangreiches Arbeiten zurückgreifen müssen. Dies spiegelt sich ebenfalls in den Studienmotiven wider: Wenngleich die Übereinstimmung mit Interessen und Begabungen, wie für alle anderen Studierenden auch, das primäre Motiv für die Studienwahl war (78,7%), sind die Werte im Vergleich dennoch niedrig; erhöhte Werte zeigen sich hingegen bei den mit einer weniger erfolgreichen Adaption in Verbindung stehenden Motiven des Mangels an Alternativen (20,9%) sowie der freien Zeiteinteilung (11,0%).

Somit ist für diese Gruppe das umfangreiche studienferne Arbeiten eine Konsequenz der Lebenssituation. Gleichmaßen entstehen durch dieses Arbeiten weitere Belastungen. Allerdings deuten die kaum von den im hohen Umfang studiennah arbeitenden Studierenden abweichenden Werte bei der *intrinsic Motivation* darauf hin, dass diese Gruppe weiterhin eine sehr bildungsaffine

⁸ Erfasst über BAföG-Bezug; jedoch deuten auch höhere Anteile der noch bei ihren Eltern wohnenden Studierenden und höhere Werte bei Studienmotivationen, die mit dem sozialen Aufstieg in Verbindung stehen, auf ein Ungleichgewicht beim ökonomischen Status hin.

Einstellung ins Studium mitbringt, die jedoch nicht in einem optimalen Ausmaß eingebracht und umgesetzt werden kann.

Abbildung 6: Faktorenwerte für in hohem Umfang arbeitende Studierende nach Art der Arbeit



3. Bewertung

Entgegen der noch immer dominanten Normalitätserwartung an deutsche Vollzeitstudierende, sich voll und ganz ihrem Studium widmen zu können, sind arbeitende Studierende deutlich in der Mehrheit. Zunächst einmal stellt studienbegleitendes Arbeiten naheliegenderweise eine Zusatzbelastung dar, sodass hier ein Bewusstseinswandel an deutschen Hochschulen vollzogen werden sollte. Zwar können dem Arbeiten durchaus positive Effekte zugeschrieben werden (insbesondere eine stärker ausgeprägte *Extraversion*, die sich auch in einer besseren *sozialen Integration* an der Hochschule niederschlägt), allerdings variieren die Auswirkungen auf die Gesamtadaption extrem mit der Art der Arbeit.

Dies zeigt sich unabhängig vom Umfang der Arbeit (Wochenstunden) und den Leistungsparametern der Studierenden (HZB-Note). Studiennahes Arbeiten produziert Zugewinne auf allen zehn Faktoren – v.a. aber bei dem für die Gesamtadaption wichtigsten Faktor *Erwartungen* – sowie beim

QUEST-Gesamtwert. Demgegenüber fallen die Werte der studienfern Arbeitenden im Vergleich zu den Studierenden ohne Arbeit insbesondere bei den akademischen Faktoren *Theoriebezogenheit* und *Fleiß* deutlich ab und liegen auf allen zehn Faktoren deutlich und signifikant unter denen der studiennah Arbeitenden.

Die soziodemographischen Unterschiede zwischen Studierenden mit studiennaher und studienferner Arbeit deuten auf ein Ungleichgewicht bzw. sogar auf eine strukturelle Diskriminierung hin: Überproportional stark vertreten, wenn auch nicht in eklatantem Ausmaß, sind die Merkmale männlich, ohne Migrationshintergrund, ohne Einschränkung im Studium, ohne familiäre Verpflichtung, aus akademischem Elternhaus, ökonomisch besser gestellt und christlich. Es können also derzeit nicht alle Gruppen in gleichem Maße von der adaptionsfördernden Wirkung studiennahen Arbeitens profitieren. Stattdessen werden einzelne Gruppen in das eher belastende studienferne Arbeiten gedrängt – dies gilt ganz besonders für Langzeitstudierende und/oder Studierende mit Doppel- oder Mehrfachbelastung. Die Hochschulen müssen dringend überprüfen, ob auch im Bereich der Vergabe von studentischen oder wissenschaftlichen Hilfskraftstellen solch diskriminierende Effekte zu verzeichnen sind, und ggf. Verfahren entwickeln, wie dem begegnet werden kann.

Die Befunde sprechen insgesamt für eine Ausweitung studiennaher Jobangebote an deutschen Hochschulen – insbesondere für Studierende, die sich trotz hoher Motivation aufgrund von Doppel- oder Mehrfachbelastungen nicht in dem eigentlich notwendigen Ausmaß im Studium einbringen und verwirklichen können. Selbstverständlich können deutsche Hochschulen aufgrund von finanziellen und Kapazitätseinschränkungen nur für einen geringen Anteil ihrer Studierenden Hilfskraftstellen zur Verfügung stellen. Jedoch könnten die Kriterien der Vergabe überdacht oder es sollte über alternative Arten der Einbindung von Studierenden nachgedacht werden. Mindestens jedoch müssten Anstrengungen unternommen werden, die negativen Effekte des studienfernen Arbeitens (niedrige Werte bei *Fleiß*, *Theoriebezogenheit*) zu kompensieren.

Umgekehrt sollte geprüft werden, wie die negativen Effekte von studienfernem Arbeiten kompensiert werden können. Dazu bieten sich bspw. Maßnahmen zur besseren Vereinbarkeit von Studium und Arbeit (flexiblere Unterrichtsformate, Ausweitung von E-Learning etc.) an. Darüber hinaus ist es für diese Studierenden aber auch von besonderer Bedeutung, sich verstärkt mit der Praxis- und Berufsrelevanz ihrer Studieninhalte auseinandersetzen zu können. Dies kann über übliche Angebote wie Praktika, Praxisseminare oder Projektwochen geschehen. Die Herausforderung besteht aber darin, Mittel und Wege zu finden, wie auch Studierende mit hoher, studienferner Arbeitsbelastung diese Angebote wahrnehmen und davon profitieren können.

TEIL 2

Die Gruppe der Berufstätigen bzw. der berufsbegleitend Studierenden ist von besonderem Interesse, da in Deutschland der Anteil dieser Studierenden besonders niedrig ist: Deutschland nimmt im europäischen Vergleich beim Zugang über den sogenannten ‚dritten Bildungsweg‘, den gerade einmal 1% der Studierenden nutzen, einen der letzten Plätze ein.⁹ Damit zusammenhängend ist auch die Zahl von Teilzeitstudiengängen und explizit als berufsbegleitend konzipierten Weiterbildungsstudiengängen vergleichsweise niedrig.¹⁰ Somit sehen sich auch berufsbegleitend Studierende üblicherweise mit Studiengängen konfrontiert, die als Vollzeitstudiengänge konzipiert sind. In diesen Vollzeitstudiengängen sind aber auch Studierende eingeschrieben, die in erhöhtem Umfang (hier definiert als *über 19 Stunden pro Woche*) neben dem Studium arbeiten. Die Sozialerhebung spricht hier von *de facto*-Teilzeitstudierenden.¹¹ Dabei ist der Diskurs zur Vereinbarkeit von Studium und Beruf üblicherweise zweigeteilt: Auf der einen Seite die berufsbegleitend Studierenden als neue, begrüßenswerte Zielgruppe, für die es bislang zu wenige Angebote gibt. Auf der anderen Seite die als nachteilig betrachtete umfangreiche Erwerbstätigkeit zur Finanzierung des Studiums. Diese beiden Gruppen sollen im Folgenden gegenübergestellt werden.

Im Folgenden werden also zwei Gruppen von in hohem Stundenumfang arbeitenden Studierenden gegenübergestellt: Studierende mit abgeschlossener Berufsausbildung, die mind. 19 Stunden pro Woche arbeiten und Studierende ohne Berufsausbildung, die ebenfalls in diesem Umfang arbeiten. Auch wenn das Merkmal des berufsbegleitenden Studierens nicht explizit in QUEST erhoben wurde, gehen wir davon aus, dass die Mehrheit der ersteren Kategorie Berufstätige sind, die berufsbegleitend studieren, um sich weiterzuentwickeln, während die Studierenden ohne Berufsausbildung in die Kategorie *studienbegleitendes Jobben mit hohem Stundenumfang* fallen. Diesen Schluss legt auch das deutlich höhere Fachsemester in letzterer Gruppe nahe: In hohem Umfang arbeitende Studierende ohne Berufsausbildung befinden sich durchschnittlich im 7,2. Fachsemester; die Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung im 5,6. Fachsemester. Insbesondere für Studierende, die die Regelstudienzeit bereits (deutlich) überschritten haben, ist umfangreiches Jobben häufig ein notwendiges Mittel der Studienfinanzierung.¹²

Wir gehen also auch aufgrund des niedrigeren Fachsemesters der Studierenden mit Berufsausbildung davon aus, dass in dieser Gruppe weniger ‚Vollzeitstudierende‘ zu finden sind, die aus finanzieller Notwendigkeit studienbegleitend jobben. Gleichwohl ist darauf hinzuweisen, dass das hier verwendete Label ‚Berufstätige‘ auf einer Interpretation bzw. auf empirisch unterlegten Annahmen über diese Gruppe basiert, die der tatsächlichen Heterogenität der Gruppe möglicherweise nicht vollkommen gerecht wird.

9 Vgl. Sigrun Nickel, Britta Leusing (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Gütersloh. CHE-Arbeitspapier Nr. 123, S. 22.

10 Vgl. Wolter, André (2009): Die Öffnung der Hochschule für Berufstätige – Nationale und internationale Perspektiven. In: Hanft, Anke / Knust, Michaela (Hrsg.): Weiterbildung im Elfenbeinturm?, S. 27-40.

11 a.a.O. S. 340.

12 In QUEST geben 80,3% der Studierenden im 8. Semester oder höher an, einen Job zu haben. Der Anteil in der Sozialerhebung liegt mit 75% ähnlich hoch (a.a.O., S. 376).

1. Soziometrie

Die Berufstätigen weisen im Vergleich zu den umfangreich jobbenden Studierenden einige sozio-demographische Besonderheiten auf. Während die Geschlechterverteilung wie auch der Anteil der im Studium eingeschränkten Studierenden in beiden Gruppen in etwa gleich ist, sind die Berufstätigen mit einem durchschnittlichen Alter von 30,7 Jahre deutlich älter als die viel jobbenden Studierenden (27,3 Jahre), die allerdings aufgrund ihres erhöhten Fachsemesters ebenfalls überdurchschnittlich alt sind. In dieser Differenz ist die Dauer der Berufsausbildung reflektiert. Entsprechend des höheren Alters der berufsbegleitend Studierenden, haben diese auch fast doppelt so häufig bereits Kinder und/oder Pflegeverantwortung und häufiger einen eigenen Wohnsitz als die viel jobbenden Studierenden. Jedoch ist der Anteil der alleinstehenden Studierenden mit familiären Verpflichtungen in der Gruppe der in hohem Umfang jobbenden Studierenden gegenüber den Berufstätigen stark erhöht. Hinsichtlich ihres sozialen Status sind die berufsbegleitend Studierenden deutlich benachteiligt: 42,9% sind Studierende der ‚ersten Generation‘ (d.h. weder Eltern noch Geschwister haben studiert). Bei den viel jobbenden Studierenden liegt dieser Anteil bei nur 25,9%. BAföG-Bezug hingegen ist für beide Gruppen sehr gering. Hierfür dürften v.a. das solide Einkommen der Berufstätigen sowie die häufig bereits überschrittene Regelstudienzeit der viel arbeitenden Studierenden ursächlich sein.

Tabelle 6: Soziometrie der Berufstätigen und viel Arbeitenden

	Berufstätige	viel Arbeitende
Soziodemographie		
weiblich	54,2%	55,4%
keine Einschränkung	87,4%	87,2%
Alter	30,7	27,3
Verantwortung für Kind(er) des Partners	1,80%	1,00%
Verantwortung für eigene Kind(er)	18,80%	9,70%
Pflegeverantwortung	7,30%	6,20%
von den Studierenden mit familiären Verpflichtungen: alleinstehend	28,7%	43,0%
eigener Wohnsitz	77,8%	71,0%
1. Generation (weder Eltern noch Geschwister haben studiert)	42,9%	25,9%
BAföG-Bezug	11,6%	9,2%
Leistungsparameter		
HZB-Note	2,4	2,1
oberes Drittel (Schulleistung)	37,3%	53,2%
mittleres Drittel (Schulleistung)	51,3%	39,6%
unteres Drittel (Schulleistung)	11,4%	7,1%
individueller Bildungshintergrund		
Abitur	60,1%	89,2%

FH-Reife	30,0%	3,3%
Interessen und Begabung	77,1%	85,2%
angesehener Beruf	18,4%	16,5%
gesicherte Berufsposition	40,2%	34,1%
gute Verdienstchancen	40,4%	29,1%
forschend lernen	15,2%	23,8%
Studienspezifika		
Studium an Fachhochschule	52,5%	16,5%
Bachelor	55,1%	31,0%
Diplom	8,7%	14,4%
Promotion	3,7%	15,2%
Sprach- und Kulturwissenschaften	6,00%	12,70%
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	41,8%	36,6%
Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik	5,5%	13,3%
Ingenieurwissenschaften	15,6%	14,7%
Soziales		
Kunst und Sport an HS	4,3%	9,7%
nur Sport an HS	6,0%	9,7%
Kunst und Sport aber nicht an HS	19,5%	19,2%
nur Sport nicht an HS	33,6%	24,3%
politisch engagiert innerhalb HS	2,8%	5,9%
politisch engagiert außerhalb HS	6,6%	7,8%
ehrenamtlich engagiert innerhalb HS	6,6%	12,4%
ehrenamtlich engagiert außerhalb HS	30,9%	25,9%

Auch in ihren Leistungsparametern sowie in ihren Motivationen unterscheiden sich die berufsbegeleitend Studierenden von den in hohem Umfang jobbenden Studierenden. Die Durchschnittsnote bei der Hochschulzugangsberechtigung liegt bei den Berufstätigen mit 2,4 deutlich unter der Note der studienbegleitend Jobbenden (2,1). Entsprechend verorten sich die Berufstätigen deutlich seltener im oberen Drittel ihres Schuljahrgangs und entsprechend häufiger im mittleren oder gar unteren Drittel. Das Abitur ist als Hochschulzugangsberechtigung klar unterrepräsentiert, die Fachhochschulreife und die fachgebundene Hochschulreife entsprechend überrepräsentiert. Somit stellen die Berufstätigen eine sehr spezielle Klientel an den Hochschulen dar, so wie es im öffentlichen Diskurs durchaus auch reflektiert wird: Sie haben in der Schule weniger gute Leistungen erzielt, sind zunächst den in ihrem sozialen Umfeld üblichen Weg einer betrieblichen Ausbildung gegangen und haben sich erst nach ihrem Berufseinstieg und in einer tendenziell stabilen familiären Situation für ein Studium entschieden. Dementsprechend ist in dieser Gruppe ein Studium häufig mit dem Ziel des sozialen Aufstiegs verknüpft. Berufsbezogene Motive (gute Verdienstchancen, gesicherte Berufsposition, angesehener Beruf) dominieren bei der Studienwahl, wohingegen die intrinsischen Motive (Interessen und Begabung ausleben, forschend lernen) weniger verbreitet sind.

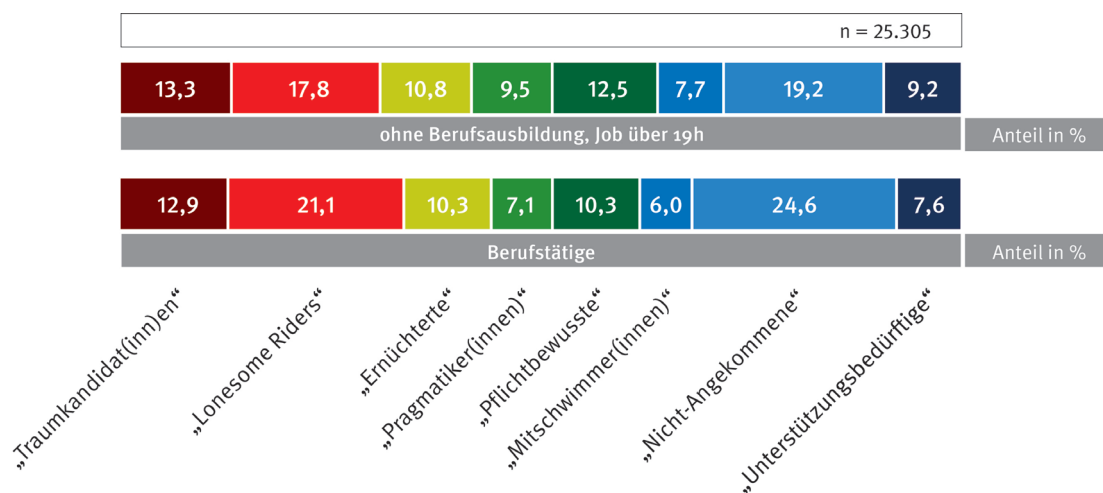
Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass die Berufstätigen deutlich häufiger an den eher praxisorientierten Fachhochschulen und in Bachelor-Studiengängen vertreten sind (bei den viel Jobbenden sind insbesondere die Diplom-Studiengänge und Promotionen überrepräsentiert). Bei den Studienfächern überwiegen bei den Berufstätigen die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, während insbesondere die Sprach- und Kulturwissenschaften sowie Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik unterrepräsentiert sind. Anders sieht es in den Ingenieurwissenschaften aus: Diese sind bei den Berufstätigen etwas beliebter als bei den viel Jobbenden.

Zuletzt fällt auf, dass Studierende mit Berufsausbildung im Vergleich zu den viel jobbenden Studierenden seltener an der Hochschule und häufiger außerhalb der Hochschule sportlichen Aktivitäten nachgehen. Ähnlich verhält es sich beim politischen und gesellschaftlichen Engagement: Obwohl der Umfang des Engagements in beiden Gruppen in etwa gleich ist, engagieren sich die Berufstätigen signifikant weniger an der Hochschule, was auf ein stabiles Netzwerk außerhalb der Hochschule (Freundeskreis, Kolleg(inn)en) hindeutet. Dies spiegelt sich auch in den niedrigeren Werten bei der *sozialen Integration* wider, wie im Folgenden dargestellt wird.

2. Psychometrie

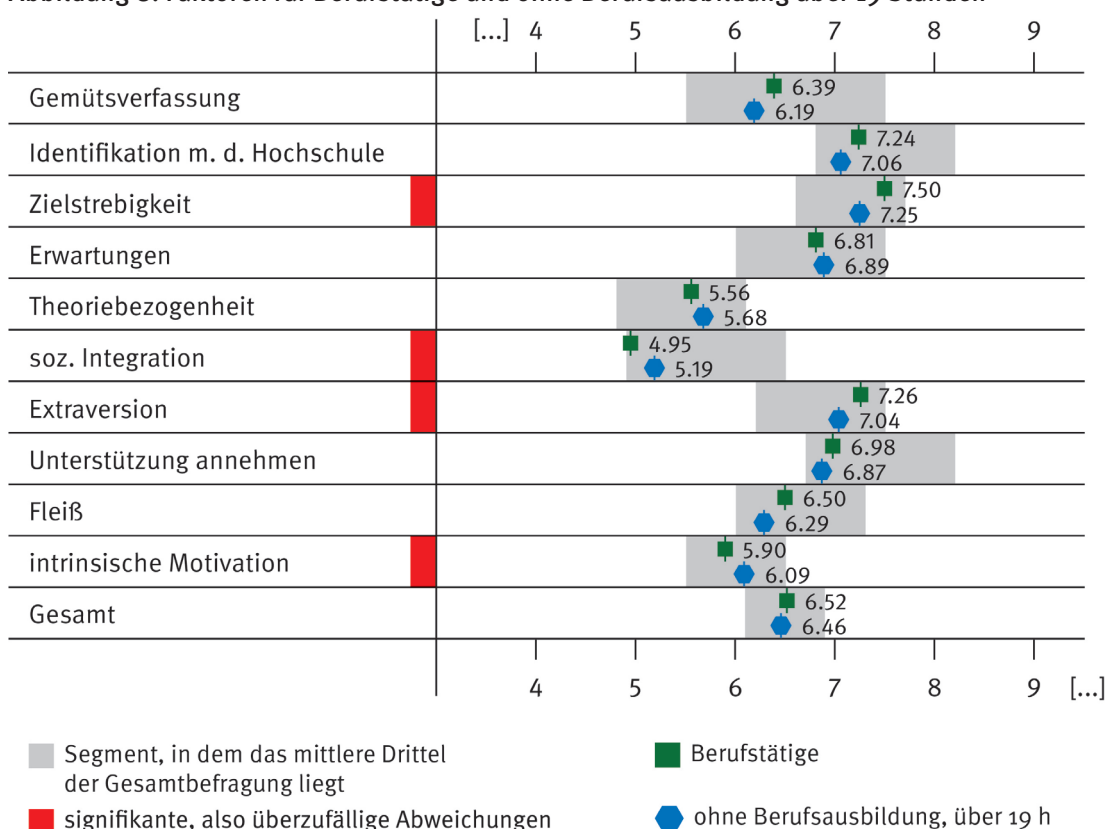
Einige der soziodemographischen Unterschiede zwischen den Berufstätigen und den viel arbeitenden Studierenden spiegeln sich auch in der Verteilung der Studierendentypen wider. So reflektiert der erhöhte Anteil der „Lonesome Riders“ unter den Berufstätigen die Beobachtung, dass diese Gruppe seltener Aktivitäten oder Engagement an der Hochschule nachgeht und eher außerhalb der Hochschule sozial verwurzelt sowie in der Familie eingebunden ist. Auch die „Nicht-Angekommenen“ sind unter den Berufstätigen überrepräsentiert, was jedoch v.a. auf die studienfern Berufstätigen zurückzuführen ist. Unterrepräsentiert sind unter den Berufstätigen hingegen die „Pragmatiker(innen)“, die „Pflichtbewussten“, die „Mitschwimmer(innen)“ und die „Unterstützungsbedürftigen“.

Abbildung 7: Studierendentypen Berufstätige und ohne Berufsausbildung über 19 Stunden



Die Unterschiede bei der Verteilung der Studierendentypen zeigen sich auch in unterschiedlichen Ausprägungen auf den einzelnen Faktoren, ohne dass dadurch jedoch signifikante Unterschiede beim QUEST-Gesamtwert (6,52 bei den Berufstätigen, 6,42 bei den viel jobbenden Studierenden ohne Berufsausbildung) entstehen. Es bestehen somit unterschiedliche Adaptionsmuster, die sich aber nicht auf die Gesamtadaption auswirken.

Abbildung 8: Faktoren für Berufstätige und ohne Berufsausbildung über 19 Stunden



Wie bereits erwähnt, weisen die Berufstätigen signifikant niedrigere Werte bei der *sozialen Integration* auf – insbesondere in Kombination mit den signifikant höheren Werten beim Faktor *Extraversion* deutet dies auf eine soziale Verankerung außerhalb der Hochschule hin. Dies überrascht wenig, da durch Ausbildung und Berufstätigkeit vermutlich ein Freundes- und Kolleg(inn)enkreis jenseits der Hochschule entstanden ist, der während des Studiums durch die fortlaufende Berufstätigkeit aufrechterhalten wird. Die niedrigeren Werte bei der *intrinsischen Motivation* sind auf die stärkere Berufsorientierung, die sich in den Motiven für die Studienwahl ausdrückt (s. Kapitel 1), zurückzuführen. Der größte Unterschied besteht jedoch bei der *Zielstrebigkeit*. Dass diese bei den Berufstätigen ausgeprägter ist als bei den viel jobbenden Studierenden mag daran liegen, dass die Entscheidung für das Studium eine dezidiere war: Durch die vorherige Berufsausbildung und Berufstätigkeit hat sich vermutlich noch mehr als während der Schulzeit verdichtet, wohin es beruflich gehen soll und welche Mittel dafür geeignet sind. Hingegen befinden sich unter den in hohem Umfang Jobbenden viele Studierende, die sich in höheren Semestern befinden und in vielen Fällen die Regelstudienzeit bereits überschritten haben („Langzeitstudierende“). Möglicherweise ist diesen das Ziel etwas aus den Augen geraten oder es erscheint nicht mehr unmittelbar erreichbar.

Gleichzeitig verfügt die letztere Gruppe jedoch über eine höhere intrinsische, also studienaffinere Motivation für das Studium – auch hier spiegelt sich eine geringere Berufsbezogenheit dieser Gruppe, was mit dem niedrigeren Wert beim Faktor *Zielstrebigkeit* beitragen kann, wider.

Wie bei den arbeitenden Studierenden insgesamt zeigen sich auch innerhalb der Gruppe der Berufstätigen höhere Faktorenwerte bei den studiennah Arbeitenden im Vergleich zu den studienfern Arbeitenden. Hier treffen die berufliche Orientierung und die klaren beruflichen Ziele mit studiennahen Arbeitsinhalten zusammen, was zu den positiven Ergebnissen für die studiennah Berufstätigen beiträgt.

Zuletzt sollte noch eine weitere Gruppe erwähnt werden, die zwar nicht unmittelbar in die Kategorie Berufstätigkeit fällt, die aber trotzdem im Kontext von Beruf und Berufsqualifizierung betrachtet werden sollte. Es handelt sich um die Studierenden, die mit einer beruflichen Qualifikation als Hochschulzugangsberechtigung zum Studium zugelassen wurden. Zahlenmäßig sind dies sehr wenige (212 Studierende, 0,8% der Gesamtbefragung, im Vergleich zu ca. 1% in der Studierenden-schaft insgesamt).¹³ Im Vergleich zu den Abiturient(inn)en kommen die beruflich Qualifizierten häufiger aus Familien ohne akademischen Hintergrund, sind häufiger im Studium durch eine Erkrankung oder Behinderung eingeschränkt. Sie sind im Schnitt etwa sieben Jahre älter und zu 50,5% Männer – im Vergleich zur Gesamtbefragung sind Frauen in dieser Gruppe also unterrepräsentiert. Über ein Viertel hat bereits Kinder oder Verantwortung für Kinder. Die beruflich Qualifizierten sind überwiegend (68%) in Bachelor-Studiengängen eingeschrieben und 78,5% von ihnen arbeiten – ein gutes Drittel von ihnen mehr als 20 Stunden pro Woche. Sodass hier von Berufstätigkeit ausgegangen werden kann.

Unter dem Aspekt Hochschulzugangsberechtigung betrachtet, weisen die beruflich Qualifizierten einen signifikant höheren QUEST-Gesamtwert auf als die Abiturient(inn)en. Auf Ebene der Faktoren fallen insbesondere positive Abweichungen bei der *Zielstrebigkeit*, der *Identifikation mit der Hochschule* und beim *Fleiß* auf. Entsprechend sind die „Traumkandidat(inn)en“ bei den beruflich Qualifizierten überrepräsentiert. Mit einer geringeren *sozialen Integration* gehen zudem größere Anteile der „Lonesome Riders“ einher. Auch studieren die beruflich Qualifizierten häufiger als die Abiturient(inn)en an der Hochschule ihrer Wahl, schätzen jedoch ihre Studienerfolgswahrscheinlichkeit trotz ihrer besseren Gesamtadaption schlechter ein. Insgesamt legen diese Befunde nahe, dass es sich bei beruflich Qualifizierten, die es bislang an die Hochschule geschafft haben, um hoch motivierte ‚Überflieger(innen)‘ handelt – eine besonders stark selektierte Gruppe, die in ihren Eigenschaften vermutlich nicht repräsentativ ist.

13 Vgl. Sigrun Nickel, Britta Leusing (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Gütersloh. CHE-Arbeitspapier Nr. 123, S. 22

3. Bewertung

Die unterschiedlichen Adaptionismuster, die Berufstätige und viel jobbende Studierende aufweisen, sind zumindest teilweise auf die jeweilige Lebenssituation (soziale Verankerung der Berufstätigen außerhalb der Hochschule, unterschiedliche Motive bei der Studienwahl) zurückzuführen, letztendlich erweist sich die Adaptionssituation aber als ähnlich belastend (vgl. QUEST-Gesamtwert). Eine Möglichkeit, diese Situation zu entlasten, liegt in der Flexibilisierung der Studienstrukturen, bis hin zu echten Teilzeitstudiengängen – allerdings müssen die BAföG-Regelungen entsprechend angepasst werden, um keine zusätzlichen Nachteile zu bewirken.

An den deutschen Hochschulen gibt es derzeit zahlreiche Projekte und Modelle, die ein Studium in Teilzeit ermöglichen sollen. So hat bspw. die Universität Heidelberg unter anderem für diese Zielgruppe das fächerübergreifende Teilzeitstudienmodell entwickelt. Dies ermöglicht einen flexiblen Wechsel zwischen Voll- und Teilzeitstudium, wobei sich die Regelstudienzeit entsprechend verlängert.

Sich über einen Job das Studium zu finanzieren gehört sicherlich zur deutschen ‚Studentenkultur‘. Allerdings zeigt sich, dass eine hohe Stundenzahl nicht nur eine zeitliche Belastung darstellt, sondern auch dazu führen kann, dass die Studierenden das Ziel aus den Augen verlieren – und das besonders häufig in der Studienabschlussphase. Als ein probates Mittel könnte es sich hier erweisen, die Studierenden gezielt darin zu unterstützen, studiennahe Beschäftigungen zu finden und dabei auf die jeweilige Lebenssituation einzugehen: Vielleicht ist ein Urlaubs- oder Praxissemester notwendig, um eine Neuorientierung im Hinblick auf die berufliche Zukunft zu ermöglichen. Gegebenenfalls ist eine stärkere Einbindung über studentische Hilfskraftstellen geeignet, um den Studierenden eine Entscheidung über eine Zukunft in der Wissenschaft zu erleichtern.

B6

Diversity Report

Studierende mit im Ausland erworbener
Hochschulzugangsberechtigung

Studierende mit im Ausland erworbener Hochschulzugangsberechtigung

Rund 181.250 Studierende mit im Ausland erworbener Hochschulzugangsberechtigung (Bildungsausländer(innen)) waren im Jahr 2010 an deutschen Hochschulen eingeschrieben (8,5% aller Studierenden¹), was im Vergleich zu anderen europäischen Staaten (ausgenommen die anglophonen Staaten) einen relativ hohen Wert darstellt². Bildungsausländer(innen) sind aber nicht nur eine der relevanten Gruppen, wenn man sich mit der Frage der Diversität in der Studierendenschaft befasst, sondern sie illustrieren in besonderer Weise die Ausgangshypothese, dass Verschiedenheit nicht mit akademischen Defiziten einhergeht: Ein hoher Anteil an ausländischen Studierenden wird im Allgemeinen als Qualitätsmerkmal verstanden.

Auf der Datenbasis der QUEST-Daten (Stand 2012) wird in diesem Bericht analysiert, ob Studierende mit einer im Ausland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung (Bildungsausländer(innen)) anders an die Studiensituation adaptiert sind als die einheimischen Studierenden. Oft werden in solchen Vergleichen die Bildungsausländer(innen) mit den Bildungsinländer(innen) verglichen, wovon dann Studierende mit einer nicht-deutschen Staatsbürgerschaft und einer in Deutschland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung verstanden werden.

Es ist allerdings sehr fraglich, ob diese Unterscheidung sehr tragfähig ist. Sie zielt auf den Migrationshintergrund ab und unterstellt, dass das Kriterium, eine nicht-deutsche Staatsbürgerschaft zu haben, Ähnlichkeit oder Vergleichbarkeit vermittelt. Dies ist aus zweierlei Gründen für den Hochschulbereich aber nicht der Fall: Zum einen muss nicht-deutsche Herkunft heutzutage viel komplexer erhoben werden (vgl. hierzu das Kapitel B.1 zu Studierenden mit Migrationshintergrund), weil auch Eingebürgerte oder die sogenannten Spätaussiedler(innen) – beide mit deutscher Staatsangehörigkeit – einen nicht-deutschen kulturellen Hintergrund mitbringen. Für den Hochschulbereich ist zudem das entscheidende Kriterium, ob die Bildungserfahrung bislang in einem deutschen oder einem nicht-deutschen Kontext erworben wurde (dies bezieht sich sowohl auf die sprachlichen Kenntnisse, die dadurch erworben werden, als auch auf die Erfahrungen mit dem jeweiligen Bildungssystem).

Insofern soll in diesem Bericht die Unterscheidung zwischen Bildungsausländer(inne)n und Bildungsinländer(inne)n nicht anhand der Staatsbürgerschaft, sondern anhand der Hochschulzugangsberechtigung getroffen werden. Demzufolge werden als Bildungsinländer(innen) in einem weiter gefassten Sinne alle Studierenden gezählt, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben, unabhängig davon, ob sie einen Migrationshintergrund haben oder nicht.

1 vgl. Wissenschaft weltoffen (<http://www.wissenschaftweltoffen.de/daten/1/1/2>)

2 Diese Quote wird in Europa nur von Liechtenstein (72,4%), Zypern (26,9%), Großbritannien (19,5%), der Schweiz (19,3%), Österreich (16,7%) und Belgien (12,0%) noch übertroffen, jedoch ist dort jeweils ein hoher Anteil an Deutschen zu beachten oder eben die Attraktivität der englischen Sprache. In allen anderen europäischen Staaten liegt der Anteil unter dem deutschen Wert, in Portugal z. B. bei 4,9%, in Polen sogar nur bei 0,6% (eigene Berechnungen anhand der Daten zu Studierenden in der tertiären Bildung (2007, des Statistischen Amtes der Europäischen Kommission, Eurostat). Dabei muss mit Unschärfen in den Daten gerechnet werden, weil die Unterscheidung nach Bildungsinländer(inne)n und -ausländer(inne)n oft nicht anhand der Hochschulzugangsberechtigung, sondern anhand der Nationalität getroffen wird. Dennoch dürften die Daten eine Tendenz widerspiegeln.

Bisherige Erkenntnisse über den Studienerfolg von Bildungsausländer(inne)n in Deutschland zeichnen kein sehr positives Bild. Es muss befürchtet werden, dass für sie die Wahrscheinlichkeit, ihr Studium erfolgreich abzuschließen, deutlich niedriger ist als bei den Bildungsinländer(inne)n³. Aktuelle Zahlen bescheinigen internationalen Studierenden im Bachelor-Studium eine Studienabbruchquote von 46% über alle Hochschularten und Fächergruppen, in den alten Magister- und Diplomstudiengängen liegt diese Quote sogar bei 63%⁴. Vor diesem Hintergrund sind Unterschiede bei den Faktoren und Studierendentypen, mit denen QUEST die Adaption an die Gegebenheiten des Studiums in Deutschland misst, zwischen Bildungsinländer(inne)n und Bildungsausländer(inne)n von besonderem Interesse.

1. Soziometrie

An den teilnehmenden Hochschulen sind Bildungsausländer(innen) unterschiedlich stark vertreten, sie sind jedoch mit 1,6% (397 Personen) in der Gesamtbefragung insgesamt deutlich unterrepräsentiert⁵. In dieser Gruppe wiederum ist eine Universität⁶ besonders stark vertreten, so dass die Daten von den besonderen Bedingungen an dieser Universität beeinflusst sind: Denn dort gibt es eine große Anzahl von englischsprachigen Studiengängen. Und aufgrund der international hohen Reputation dieser Universität ist davon auszugehen, dass das Ergebnis eher nicht repräsentativ für die Bildungsausländer(innen) an deutschen Hochschulen insgesamt ist. Eine weitere Besonderheit ist, dass bei den Befragten dieser Universität deutlich mehr Männer als bei den anderen Hochschulen zu verzeichnen sind, die überdies älter sind und zumeist Ingenieurwissenschaften studieren.

Von allen Bildungsausländer(inne)n der QUEST-Befragung streben 39% einen Masterabschluss an (bei den Bildungsinländer(inne)n sind es nur 20,4%), ein knappes Zehntel die Promotion (vs. 2,5% bei den Bildungsinländer(inne)n). Sie stammen außerdem zu 87,6% aus Akademikerfamilien, was bereits ein erstes Anzeichen für die guten akademischen Voraussetzungen der internationalen Studierenden ist. Gestützt wird dies, wenn man die Schulabschlussnoten betrachtet, bei denen die Bildungsausländer(innen) mit 1,7 einen weitaus besseren Durchschnitt erlangen als die

- 3 Nach eigenen Berechnungen von CHE Consult auf Grundlage von Daten des Statistischen Bundesamts liegt die Studienabbruchquote bei Bildungsausländer(inne)n bei 50% oder höher. Hier ist zu beachten, dass es zwischen den Fächern und in Bezug auf die Herkunftsregionen jedoch große Unterschiede gibt. In den statistischen Daten kann nicht immer präzise unterschieden werden zwischen internationalen Studierenden, die hier einen Abschluss anstreben (also grundständig studieren) und Austauschstudierenden, die von ihren Hochschulen der Einfachheit halber ins erste Fachsemester eingeschrieben wurden. Letzter Fall ist wohl als die Ausnahme einzuschätzen, kann aber nicht ganz ausgeschlossen werden. Eine quantitative Studie Kölner Studierender der Volks- und Betriebswirtschaft im Grundstudium kommt zu dem Ergebnis, dass insbesondere eine Nicht-EU-Staatsbürgerschaft „durchweg einen starken, signifikanten Einfluss auf die Studiendauer und die Studienleistungen [hat]: ‚Ausländer‘ schaffen es häufiger nicht bis zum Vordiplom, studieren im Mittel deutlich länger und mit deutlich schlechteren Durchschnittsnoten.“ Mosler, Karl und Alexander Savin: Studienaufbau und Studienerfolg von Kölner Volks- und Betriebswirten im Grundstudium, S. 7.
Abrufbar unter: http://www.wisostat.uni-koeln.de/Forschung/99-2006/studv_vordiplom.pdf
- 4 Ulrich Heublein, Johanna Richter, Robert Schmelzer, Dieter Sommer: Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010, Hannover 2012; S. 34.
- 5 Das lässt sich vor allem mit Blick auf die Sprachkenntnisse leicht erklären. Mit Rücksicht auf den sprachkulturellen Kontext der getesteten psychometrischen Items konnte die Befragung nicht einfach in fremde Sprachen übersetzt werden, sondern bietet lediglich zusätzliche englische Erläuterungen an. Entsprechend dürfte sich dies auf die Zahl der beantworteten Befragungen von Personen, die gewisse sprachliche Unsicherheiten aufweisen, ausgewirkt haben.
- 6 Das ist die TU München, die nur an der Befragung 2010 teilgenommen hat.

Bildungsinländer(innen) (2,2). Dementsprechend schätzen 70,5% der internationalen Studierenden ihre schulischen Leistungen als zum oberen Drittel zugehörig ein, bei den Bildungsinländer(inne)n beläuft sich dieser Wert auf nur 49,3%.

Für ihr Studium bekommt mehr als ein Viertel von ihnen eine finanzielle Förderung über ein Stipendium (26,7%), bei den Bildungsinländer(inne)n sind es 5,0%. Die subjektive Einschätzung der Studienerfolgswahrscheinlichkeit zeigt überdies, dass die internationalen Studierenden zu 86,8% zuversichtlich sind, ihr Studium erfolgreich abzuschließen, die Bildungsinländer(innen) erreichen hier einen nur minimal höheren Wert von 87,0%.

Die Bildungsausländer(innen) in unserem Sample sind also in Bezug auf ihre Bildungsvoraussetzungen und ihren familiären Hintergrund hoch selektiv. Inwiefern es ihnen nun gelingt, dieses mitgebrachte Potenzial auch tatsächlich auszuschöpfen, kann im Folgenden anhand der psychometrischen Informationen aus QUEST erläutert werden.

Tabelle 1: Ausgewählte soziometrische Daten im Vergleich

	Bildungsausländer(innen)	Bildungsinländer(innen)
% der Gesamtbefragung	1,6	98,4
durchschnittl. Abiturnote	1,7	2,2
Eltern oder Geschwister haben studiert (%)	87,6	67,6
Einschätzung der schulischen Leistung (oberes Drittel) (%)	70,5	49,3
Stipendium mit finanzieller Förderung (%)	26,7	5,0
subjektive Studienerfolgswahrscheinlichkeit (%)	86,8	87,0

2. Psychometrie

Obwohl internationale Studierende offensichtlich eine sehr gute akademische Voraussetzung an deutschen Hochschulen mitbringen, schneiden sie im psychometrischen Teil, der mit der Adaption an das Studium und mit der Studienerfolgswahrscheinlichkeit korreliert, dennoch insgesamt auffällig durchschnittlich und unter den Erwartungen, die die guten soziometrischen Daten nahelegen, ab.⁹

Positiv ist zunächst zu verzeichnen, dass Bildungsausländer(innen) bei den Faktoren *Theoriebezo-genheit*, *Fleiß* und *intrinsische Motivation* signifikant stark abschnitten, was die soziometrischen Ergebnisse einer sehr guten akademischen Voraussetzung stützen. Auch beim Faktor *Identifikation mit der Hochschule* schneiden die internationalen Studierenden etwas besser ab, was insofern auch erwartbar ist, als sich diese Studierenden zumeist bewusst für ein Studium im Ausland entscheiden. Bei den Faktoren *Extraversion* und *Unterstützung annehmen* liegen sie dagegen unter den Bildungsinländer(inne)n. Der Wert bei *Unterstützung annehmen* erklärt sich daraus, dass die internationalen Studierenden vor Ort nicht auf ein Netzwerk (Freunde, Familie, Bekannte) zurückgreifen können, wenn sie Unterstützung benötigen. Der niedrige Wert bei *Extraversion* überrascht zunächst, könnte man doch meinen, dass es besonders extravertierte (abenteuerlustige, offene)

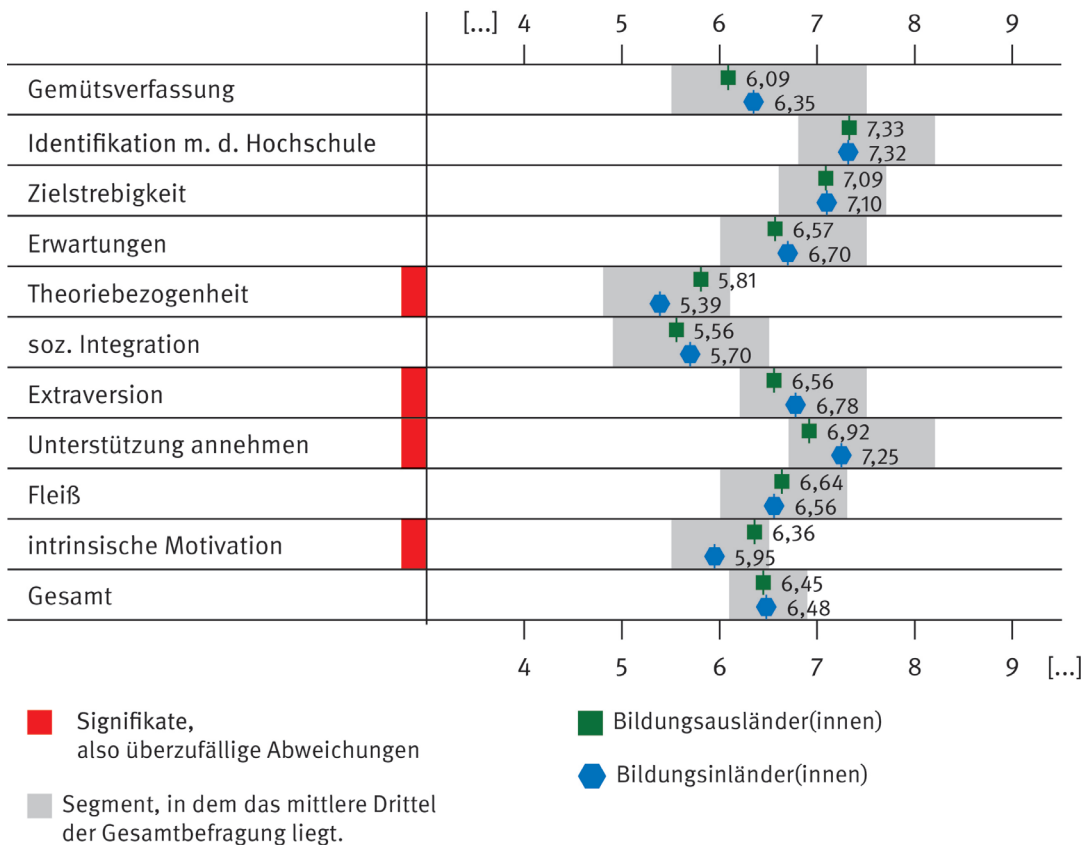
9 Um Verzerrungen zu vermeiden, wurden die folgenden Faktoren ohne Einbezug der TUM-Daten ausgewertet.

Personen sind, die sich ein Studium im Ausland zutrauen. Möglicherweise spiegelt der etwas (aber signifikant) niedrige Wert ein Gefühl der Unsicherheit wider, das die Bereitschaft der internationalen Studierenden, auf andere zuzugehen momentan bremst.

In Kombination mit den deutlich unterdurchschnittlichen Werten bei den Faktoren *Gemütsverfassung* und *soziale Integration* deutet dies insgesamt aber darauf hin, dass die Adaptionssituation vor allem in sozial-integrativer Hinsicht für die Bildungsausländer(innen) eine Herausforderung darstellt: Dies gilt für die soziale Integration (ein neues Umfeld, Sprachbarrieren, fremde Kultur) ebenso wie für die Integration in das Studium (Transparenz der Anforderungen, Fremdheit des Bildungssystems). Gekoppelt mit einem möglicherweise erhöhten Erfolgsdruck, der auf den ausländischen Studierenden lastet, lässt sich ein negativer Effekt für die *Gemütsverfassung* feststellen.

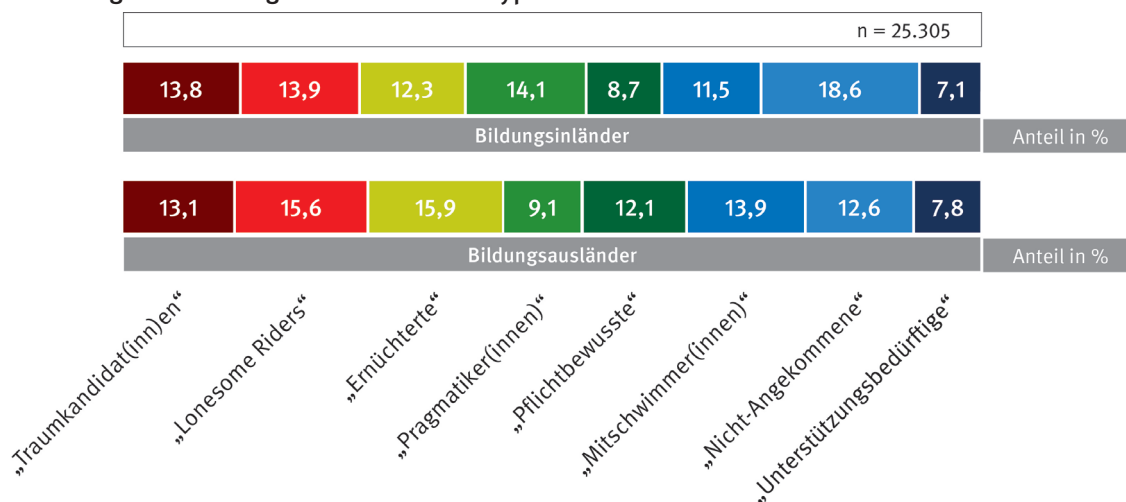
Überraschend ist dagegen, dass die internationalen Studierenden bei den Faktoren *Zielstrebigkeit* und *Erwartungen* lediglich durchschnittlich bzw. etwas unterdurchschnittlich abschnitten. Die relativ hohen Werte bei der *Identifikation mit der Hochschule* und die nur mittelmäßigen Werte bei den *Erwartungen* internationaler Studierenden sind dabei nur auf den ersten Blick widersprüchlich. Betrachtet man die zugrunde liegenden Items gesondert, so fällt auf, dass die Bildungsausländer(innen) überdurchschnittlich positiv auf die Fragen/Aussagen zu Qualität der Lehre, Hochschule und Lehrenden antworten (was vor allem den Wert der *Identifikation mit der Hochschule* begründet), aber beispielsweise seltener antworten, das Studium bereite ihnen keine Schwierigkeiten (was wiederum den Wert des Faktors der *Erwartungen* relativiert). Der QUEST-Gesamtwert über alle Faktoren liegt für die internationalen Studierenden bei 6,45, für die Bildungsinländer(innen) bei 6,48.

Abbildung 1: Die Faktorenwerte im Vergleich



Aus den QUEST-Daten lassen sich acht typisierte Arten der Adaption ermitteln: die QUEST-Studierendentypen. Bei den internationalen Studierenden sind die „Traumkandidat(inn)en“ in ähnlich starkem Ausmaß vertreten wie bei den Bildungsinländer(inne)n, was dem hohen Potenzial, das diese Studierenden ins Studium mitbringen (gute Noten, hoher Anteil Stipendiaten etc.) entspricht. Der überdurchschnittlich hohe Anteil der „Lonesome Riders“ wiederum verweist auf eines der sicher zentralen Themen: die größeren Herausforderungen bei der sozialen Integration internationaler Studierender. Dabei darf nicht übersehen werden, dass der Studierendentyp des „Lonesome Riders“ ansonsten keine weiteren Probleme in der Adaption zeigt, sondern in allen Faktoren – bis auf die *soziale Integration* an der Hochschule – überdurchschnittlich abschneidet: Diese Studierenden suchen sich ihr soziales Umfeld dann zumeist außerhalb der Hochschule. Erste Hinweise auf schwierige Adaptionssituationen gibt der höhere Anteil der „Ernüchterten“, die sich durch niedrige Werte bei Erwartungen und bei Gemütsverfassung auszeichnen. Bei den Studierendentypen, deren Adaptionssituation als problematisch eingeschätzt werden muss (unterdurchschnittlicher QUEST-Wert), sind die Anteile der „Pflichtbewussten“ und der „Mitschwimmer(innen)“ erhöht, während der Anteil der „Nicht-Angekommenen“ niedriger ist als bei den Bildungsinländer(inne)n.

Abbildung 2: Verteilung der Studierendentypen



Die Verteilung der Studierendentypen bestätigt den Eindruck oben, dass die Adaptionssituation der internationalen Studierenden vor allem durch Schwierigkeiten der sozialen Integration (die „Lonesome Rider“ als erfolgreicher Umgang mit dieser Situation, die „Pflichtbewussten“ als weniger erfolgreicher Umgang) und der Integration ins Studium, die bei den „Ernüchterten“ noch recht erfolgreich, wenn auch (durch den niedrigen Wert bei Gemütsverfassung) eher belastend ist, während bei den „Mitschwimmer(inne)n“ die Adaptionssituation trotz der guten Werte bei *Gemütsverfassung* und *Identifikation* in verschiedenen Hinsichten durch eine gewisse Überforderung geprägt ist.

Diese Annahmen werden durch das Antwortverhalten der internationalen Studierenden in Bezug auf Strukturen und Angebote ihrer Hochschule gestützt. Die Antworten der internationalen Studierenden bezüglich der Anforderungen des Studiums, den Kontakten zu Kommilitonen und des Findens geeigneter Ansprechpartner(innen) in den Hochschulen korrespondieren mit den bisherigen Erkenntnissen einer schwierigeren Adaptionssituation im Studium. So empfinden 14% der

internationalen Studierenden, dass ihr Stundenplan überfrachtet sei – im Vergleich zu nur 8,8% der Bildungsinländer(innen). Auf die Frage, ob sie bei einem Anliegen Ansprechpartner(innen) fänden, antworteten 43,8% der internationalen Studierenden mit „trifft (eher) nicht zu“ (Bildungsinländer(innen) 30,1%). Auch was die Angebote seitens der Hochschule anbelangt, bewerten die internationalen Studierenden diese eher schlechter als ihre Kommilitonen mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung, schätzen aber gleichzeitig ihren Bedarf tendenziell stärker ein.

Besonders auffällig ist dieser Befund wieder, wenn es Angebote zum Kontaktaufbau zu Kommilitonen betrifft. Hier antworten 46,4% der internationalen Studierenden, sie fänden (eher) nicht genügend Angebote, im Vergleich zu 25% der Bildungsinländer(innen). Die Fragen nach Kontakt zu den Lehrenden sowie Quantität und Qualität des Feedbacks der Lehrenden fiel bei den internationalen Studierenden dagegen überdurchschnittlich positiv aus.

3. Bewertung und Empfehlungen

Es erweist sich für die deutschen Hochschulen insgesamt als schwierig, die Potenziale der internationalen Studierenden auszuschöpfen, die überdurchschnittlich gute, insbesondere akademische Voraussetzungen mitbringen. Grund für diese zwar nicht ungünstige, aber unter den Erwartungen bleibende Adaptionssituation sind zum einen die Schwierigkeiten bei der sozialen Integration, zum anderen aber bei der Integration ins Studium: Die neue, zum Teil auch kulturell fremde Umgebung stellt dabei ebenso hohe Anforderungen wie die Spezifika der Studiensituation an der gewählten Hochschule und das Knüpfen von neuen Kontakten an der Hochschule.

Die internationalen Studierenden sind in unserem Sample stark unterrepräsentiert, wir müssen also von einer starken Selbstselektion ausgehen; dazu kommen strukturelle Hemmnisse durch die Sprache, in der die Befragung stattfindet. Insgesamt ist das Ergebnis für die internationalen Studierenden an deutschen Hochschulen vermutlich eher schlechter als in unserer Befragung: Vermutlich vervielfältigen sich die hier genannten Schwierigkeiten in der Adaptionssituation noch, wenn man die internationalen Studierenden repräsentativ befragten würde. Darauf deutet auch die nach wie vor geringe tatsächliche Erfolgsquote, wie sie sich in der Statistik spiegelt, hin. Die QUEST-Ergebnisse lassen sich jedoch als deutlichen Hinweis darauf verstehen, dass der Studienabbruch auch bei den internationalen Studierenden, entgegen weit verbreiteter Annahmen, nicht vor allem auf akademische Voraussetzungen bzw. potenzielle Defizite zurückzuführen ist. Vielmehr zeigen die Daten, dass selbst diejenigen internationalen Studierenden, die eben genau solche Voraussetzungen mitbringen, eher Schwierigkeiten haben, diese in der Adaptionssituation an einer deutschen Hochschule entsprechend zu entfalten. Die Daten verweisen insbesondere darauf, dass die Hochschulen darauf achten müssen, ihre Angebote nicht nur auf die Studienanfänger(innen) auszurichten, sondern internationalen Studierenden während des gesamten Studienverlaufs Unterstützung zu bieten.

Die festgestellte schlechte *Gemütsverfassung* wie auch der offensichtliche Bedarf des Aufbaus neuer sozialer Netzwerke sollten im Fokus für die Entwicklung von Maßnahmen stehen, um die Adaptionssituation insgesamt zu verbessern. Diese Maßnahmen dürfen nicht allein als Aufgabe der Auslandsämter begriffen werden, sondern müssen im Bereich der Lehre eine deutlich größere Rolle spielen als bisher, damit sie sich auf die Studienadaption auswirken können. Auch Kommunikations-

und Kontaktangebote müssen stärker als bisher hochschul- oder studiennah gestaltet sein und nicht allein der Selbstorganisation in den *Communities* überlassen werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass gerade die kostenintensiv entwickelten Mentorenprogramme selten Annahme gefunden haben („Betreuungs“-Problem). Die Herausforderung liegt darin, einen Ausgleich zu finden zwischen besonderen Maßnahmen nur für Ausländer(innen) und solchen, durch die Ausländer(innen) in die Studierendenschaft insgesamt integriert werden. Nicht zuletzt sollten Hochschulen prüfen, mit welchen Angeboten sie die internationalen Studierenden auch als Expert(inn)en ansprechen können.

So erreichen die eng betreuten und weitgehend englischsprachigen Masterangebote der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg bereits recht hohe Erfolgsquoten.

Um die Studierenden während des Studiums auch fachlich zu unterstützen, sollten für ausländische Studierende propädeutische Angebote geschaffen werden. Dafür gibt es bereits einige gute Beispiele an deutschen Hochschulen, die z.T. auch vom DAAD gefördert werden. Hier ist wiederum eine gute Balance zwischen spezifischen Angeboten (bspw. sprachbezogenen Angeboten¹⁰) und integrativen Angeboten (also solchen, die offen für alle Studierenden sind) zu finden. Letztendlich muss das Ziel erreicht werden, dass die internationalen Studierenden tatsächlich besser in ihren Studiengängen zurechtkommen und dort auch sozial aufgefangen werden.

An der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder wird durch die Schaffung von internationalen Wohngemeinschaften auf eine bessere Integration der Ausländer(innen) hingewirkt. Die Hochschule Bremen bietet begleitete internationale Arbeitsgruppen sowie soziale und kulturelle Angebote. Diese Maßnahmen können zu qualitativen Verbesserungen führen, die sich z.T. auch in den QUEST-Daten niederschlagen.

¹⁰ Ein Beispiel dafür ist das neu gegründete Berlin International College (BIC), in dem internationale Studierende über ein Jahr auf das Studium in den technischen und ingenieurwissenschaftlichen Fächern vorbereitet werden. Diese Vorbereitung umfasst dabei neben einem zielgerichteten akademischen und linguistischen Studienprogramm auch ein kulturelles Rahmenprogramm und ein weitgreifendes Betreuungsangebot, das sowohl von Seiten des Colleges, als auch von Seiten der späteren Hochschule initiiert wird. Ziel ist es, die Voraussetzungen für die Integration in das Studienprogramm vor Ort zu verbessern.

B7

Diversity Report

Studierende mit Einschränkungen
im Studium

Studierende mit Einschränkungen im Studium

Im Rahmen der QUEST-Befragung verwenden wir den Begriff ‚Einschränkung‘ und fassen darunter alles, was das Studium aufgrund physischer und/oder psychischer Einschränkungen oder Erkrankungen in zeitlicher oder organisatorischer Hinsicht hemmt. Dieses weite Verständnis von ‚Einschränkung‘ ist für den QUEST-Ansatz geboten, weil Diversität hier in besonderer Weise mit Studienerfolg in Beziehung gesetzt wird (studienrelevante Diversität): Alles, was den Studienerfolg einschränken kann, ist daher hier relevant, und nicht nur die amtlich festgestellten Formen von Behinderung oder Erkrankung. Dennoch haben wir bei einigen Kriterien, bspw. bei ‚psychischen Erkrankungen‘, die Präzisierung ‚diagnostiziert‘ ergänzt, um deutlich zu machen, dass es um ernsthafte Erkrankungen und nicht bspw. um zeitlich begrenzte Stimmungsschwankungen gehen soll.

In der QUEST-Befragung geben 9,2% der Studierenden an, von körperlichen Einschränkungen, Beeinträchtigungen oder Erkrankungen (kurz: Studierende mit Einschränkungen) betroffen zu sein, die an der Durchführung des Studiums hindern. Die folgende Tabelle zeigt den Anteil der Studierenden mit studienrelevanten Einschränkungen auf die unterschiedlichen Arten der Einschränkung.

Tabelle 1: Anteile der Studierenden mit körperlichen Einschränkungen, Beeinträchtigungen oder Erkrankungen in QUEST (Mehrfachnennungen möglich)

	QUEST		DSW 2012
	Anteile	N	Anteile
Studierende mit Einschränkungen	9,20%	2318	N=15.317
davon mit			
chronischen körperlichen Einschränkungen	27,7%	685	20% (inkl. Allergien)
Allergien (die zu Einschränkungen im Studium führen)	14,7%	361	--
Beeinträchtigungen des Bewegungsapparats	10,3%	254	4%
Beeinträchtigungen der visuellen oder akustischen Wahrnehmung	7,2%	179	8% (inkl. Sprechbehinderungen)
(diagnostizierte) Legasthenie	5,2%	128	6% (inkl. Dyskalkulie und AD(H)S)
(diagnostiziertes) AD(H)S	8,1%	200	--
(diagnostizierte) psychische Erkrankung	31,5%	778	45%
andere Einschränkungen	17%	420	5%

¹ Laut Sozialgesetzbuch IX (dort: § 2 Abs. 1) wird eine Behinderung wie folgt definiert: „Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist“. Der von uns genutzte Begriff der Einschränkung folgt eher der Definition der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Diese enthält keine genaue, abschließende Definition des Begriffs ‚Behinderung‘, sondern legt vielmehr ihr Verständnis von ‚Behinderung‘ dar. Gemäß Artikel 1 Absatz 1 bezieht die UN-BRK alle Menschen ein, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit verschiedenen (einstellungs- und umweltbedingten) Barrieren am vollen und gleichberechtigten Gebrauch ihrer fundamentalen Rechte hindern.

Auch die jüngste Erhebung des Deutschen Studentenwerks (2012)² beschäftigt sich sowohl mit amtlich festgestellten Beeinträchtigungen als auch Einschränkungen, die subjektiv als Beeinträchtigung im Studium wahrgenommen werden (vgl. Tabelle 1). Aufgrund unterschiedlicher Erhebungsformate sind die Daten nicht ohne Weiteres vergleichbar, geben jedoch einen Eindruck des Ausmaßes, in dem Erkrankungen oder Behinderungen zu Einschränkungen im Studium führen können. Es ist wichtig zu beachten, dass gerade die Erkrankungen und Leistungseinschränkungen im Hochschulbereich steigende Tendenzen aufweisen. Zum einen, weil die Aufmerksamkeit für diese Einschränkungen in der Schule wächst (z.B. Legasthenie). Zum anderen, weil einige Erkrankungen vermehrt unter jungen Menschen beobachtet werden. Dazu gehören u.a. chronische Krankheiten wie Diabetes und Allergien sowie psychische Erkrankungen.

Tabelle 2: Gegenüberstellung der QUEST-Daten mit der Bevölkerung Deutschlands und der Sozialerhebung 2006

	Anteil in der Gesamtbevölkerung	Sozialerhebung (2007) ³	QUEST
eingeschränkt	11,7% ⁴	7%	9,2%
chronische körperliche Krankheit	18,2% ⁵	2,8%	2,7%
Allergie	20,0 - 24,0% ⁶	4,0%	1,4%
eingeschränkte akustische oder visuelle Wahrnehmung	1,3 - 1,7% ⁷	1,2 - 1,6%	0,7%
psychische Erkrankung	6,8 - 10,1% ⁸	1,9%	3,1%
Legasthenie ⁹	6,0 - 9,0% ¹⁰	--	0,5%
AD(H)S	1,3 - 4,7% ¹¹	--	0,8%

- 2 Deutsches Studentenwerk (2012): beeinträchtigt studieren. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011.
- 3 Vgl. BMBF, 2007, S. 390-405.
- 4 Gesundheitsberichterstattung des Bundes. (2009). Gesundheitsberichterstattung (GBE) der Länder - Ausgewählte Indikatoren. Abgerufen am 22. Juni 2011 von http://www.gbe-bund.de/gbe10/trecherche.prc_them_rech?tk=200&tk2=30000&p_uid=gast&p_aid=87965966&p_sprache=D&cnt_ut=11&ut=30000.
- 5 GBE (2009).
- 6 Renz, H., Kaminski, A., & Pfefferle, P. I. (2008). Allergieforschung in Deutschland: Ein Atlas mit Bestandsaufnahme, Defizit- und Bedarfsanalyse. (D. G. (DGAKI), Herausgeber). Abgerufen am 22. Juni 2011 von http://www.aktionsplan-allergien.de/cln_162/SharedDocs/Downloads/10__Forschung__Wissen/DGAKI__Atlas__Allergieforschung,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/DGAKI_Atlas_Allergieforschung.pdf.
- 7 GBE(2009).
- 8 GBE (2009); Robert Koch Institut. (2011). Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes. S. 18. Abgerufen am 22. Juni 2011 von http://www.gbe-bund.de/gbe10/owards.prc_show_pdf?p_id=13126&p_sprache=d&p_uid=gast&p_aid=87965966&p_lfd_nr=2.
- 9 Folgt man der Definition des Sozialgesetzbuches IX (siehe Fußnote 1), dann schließt diese ebenfalls chronische Krankheiten im Sinne von länger andauernden Krankheiten sowie chronische Krankheiten mit episodischem Verlauf ein, sofern sie zur Beeinträchtigung der gesellschaftlichen Teilhabe führen. Die Legasthenie als Teilleistungsstörungen zählt auch zu den chronischen Krankheiten (siehe WHO ICD 10, F. 81.o ff). Aus einem Rechtsgutachten im Auftrag des Bundesverbandes Legasthenie und Dyskalkulie e.V. geht hervor, dass Legasthenie von der Rechtsprechung zum Prüfungsrecht in den vergangenen Jahren mehrfach als Behinderung bestätigt wurde (vgl. hierzu http://www.bvl-legasthenie.de/sites/bvl-legasthenie.de/files/documents/file/Rechtsgutachten_ProfEnnuschat.pdf, S.8f).
- 10 Reuter-Liehr, C. (2003). Legasthenie – Diagnose und Therapie in der kinder- und jugendpsychiatrischen Praxis. Abgerufen am 22. Juni 2011 von http://www.kinderpsychiater.org/index.php5?x=/for203_Legasthenie.php5&.
- 11 Remschmidt, H., & Reiser, P. (10. September 2004). Differenzierte Diagnostik und multimodale Therapie hyperkinetischer Störungen. Deutsches Ärzteblatt, 10 (37), S. 2457-66.

Für die Abweichungen gibt es aber auch sachliche Gründe: Während bspw. chronische Erkrankungen und auch Einschränkungen der akustischen oder visuellen Wahrnehmung im Alter stärker in Erscheinung treten, wirken sich Allergien öfter nicht nachteilig im Studium aus und werden der QUEST-Logik entsprechend dann nicht erhoben.

Soziometrie

Insgesamt geben 10% der Frauen und 7,7 % der Männer an, studienrelevante Einschränkungen zu haben. Die folgende Tabelle differenziert die Arten der Einschränkungen nach Geschlecht:

Tabelle 3: Studienrelevante Einschränkungen nach Geschlecht

Mit studienrelevanten Einschränkungen:	Männer	Frauen
chronische körperliche Krankheit	24,2%	30,1%
Allergie	13,6%	15,1%
Beeinträchtigung des Bewegungsapparats	8,5%	11,1%
Beeinträchtigung der akustischen oder visuellen Wahrnehmung	7,8%	6,6%
psychische Erkrankung	25,0%	34,6%
Legasthenie	6,6%	4,2%
AD(H)S	11,1%	5,9%

Es ist zu erkennen, dass der Anteil der Frauen, die unter chronischen körperlichen Krankheiten und psychischen Erkrankungen leiden, wesentlich höher ist als der der Männer. Diese haben allerdings häufiger eine diagnostizierte Legasthenie und AD(H)S.

In Bezug auf die leistungsbezogenen Kriterien wird deutlich, dass Studierende mit studienrelevanten Einschränkungen sich zumindest schlechter einschätzen als Studierende ohne diese. Zwar liegt die durchschnittliche Note der Hochschulzugangsberechtigung nur etwas unter der der Studierenden ohne Einschränkungen (bei 2,3 vs. 2,2); trotzdem schätzen die Studierenden mit Einschränkungen ihre Schulleistung um 40% häufiger als zum unteren Drittel gehörend ein (11% gegenüber 6,8% der Studierenden ohne Einschränkungen). Dies kann als deutlicher Indikator dafür gesehen werden, dass Studierende mit Einschränkungen zwar ähnlich hohe Leistungsmerkmale erbringen wie ihre Kommiliton(inn)en ohne Einschränkung, allerdings die Studierenden mit Einschränkungen ob ihrer eigenen Leistungsfähigkeit so verunsichert sind, dass sie sich schlechter einschätzen. An der Hochschule zeigen sich diese Divergenzen ebenfalls in der subjektiven Studienerfolgswahrscheinlichkeit, die bei den Studierenden mit chronisch körperlichen Einschränkungen rund sieben Prozentpunkte niedriger liegt als bei den Studierenden ohne Einschränkungen. Bei den Studierenden mit psychischen Erkrankungen sogar 11 Prozentpunkte niedriger.

Bei den Studienmotiven sind signifikante Unterschiede zwischen Studierenden ohne Einschränkungen, Studierenden mit chronischen körperlichen Krankheiten und Studierenden mit psychischen Erkrankungen zu erkennen.

Tabelle 4: Studienmotive (Mehrfachnennungen waren möglich. Alle signifikant)

genannte Studienmotive:	keine Einschränkung	chronische körperliche Krankheiten	psychische Erkrankungen
Interessen und Begabung	88,1%	84,9%	84,8%
persönliche Entfaltung	42,6%	44,3%	48,7%
Anregung anderer	11,7%	11,1%	14,4%
angesehener Beruf	20,6%	19,20%	15,0%
gesicherte Berufsposition	41,4%	38,8%	31,1%
gute Verdienstchancen	36,6%	33,2%	24,9%
fehlende Alternative	12,6%	18,1%	24,7%
freie Zeiteinteilung	7,8%	8,6%	11,7%
forschend lernen	17,9%	18,3%	22,0%

So nennen Studierende mit psychischen Erkrankungen wesentlich seltener reputationsorientierte oder ökonomische Studienmotive wie *angesehener Beruf*, *gesicherte Berufsposition* und *gute Verdienstchancen*. Im Gegenzug geben sie als auch Studierende mit chronischen körperlichen Einschränkungen wesentlich häufiger *fehlende Alternative* und *persönliche Entfaltung* als Studienmotiv an als Studierende ohne Einschränkungen. Die freie Zeiteinteilung ist für einen Teil der Studierenden mit psychischen Erkrankungen sehr wichtig und wurde als Studienmotiv entsprechend genannt. Dies begründet sich wahrscheinlich in der Art der Erkrankung, die einer Kernanwesenheit zuwiderläuft. Während sich das Studienmotiv *forschend lernen* zu wollen, als Förderfaktor erwiesen hat, ist das Studienmotiv *fehlende Alternative* als absoluter Risikofaktor zu betrachten (vgl. Kapitel A.2).

Studierende mit körperlichen Einschränkungen studieren signifikant seltener an ihrer Wunschhochschule (63,4% gegenüber 67,7%), bei den Studierenden mit psychischen Erkrankungen sind es noch weniger (58,8%). Auch leben Studierende mit Einschränkungen signifikant häufiger in einem eigenen Wohnsitz und haben wesentlich seltener noch ein Zimmer bei den Eltern. Dies korrespondiert mit den angegebenen Kontakten zum sozialen Umfeld. 57,2% der Studierenden mit psychischen Erkrankungen und 41,3% der Studierenden mit chronischen körperlichen Erkrankungen haben keinen oder eher keinen Kontakt mit ihrem alten sozialen Umfeld (gegenüber 29,7% Studierenden ohne Einschränkungen). Studierende mit studienrelevanten Einschränkungen sind im Durchschnitt älter als ihre Kommiliton(inn)en ohne Einschränkungen (25,1 Studierende mit chronischen körperlichen Einschränkungen, 25,8 Studierende mit psychischen Erkrankungen gegenüber 23,6 Studierende ohne Einschränkungen).

Die Verteilung der Studierenden mit Einschränkungen über die Semester zeigt einen abnehmenden Anteil über den Studienverlauf. Zusätzlich ist deren Anteil in den sehr hohen Fachsemestern (> 12) deutlich überproportional vertreten. Insbesondere Studierende mit psychischen Erkrankungen sind in höheren Semestern zu finden.

Tabelle 5: Anteile der Studierenden mit und ohne Einschränkungen im Studienverlauf

	8 +	5 - 7	3 - 4	1 - 2
keine Behinderung	90,0%	91,4%	91,4%	92,9%
chronische körperliche Krankheit	2,4%	2,3%	2,4%	2,3%
Allergie (die im Studium zu Einschränkungen führt)	1,5%	1,5%	1,1%	1,0%
Beeinträchtigung des Bewegungsapparats	0,6%	0,8%	1,0%	1,0%
Beeinträchtigung der akustischen oder visuellen Wahrnehmung	0,7%	0,8%	0,5%	0,6%
(diagnostizierte) psychische Erkrankung	4,1%	2,3%	2,3%	1,2%
(diagnostizierte) Legasthenie	0,2%	0,2%	0,2%	0,4%
(diagnostiziertes) AD(H)S	0,5%	0,6%	0,9%	0,7%

Diese Datenlage lässt einerseits auf erhöhten Studienabbruch und andererseits auf wesentlich längere Studienzeiten schließen. Und in diesem Fall ist eine längere Studiendauer nicht unbedingt negativ zu beurteilen, da über die Verlängerung der Studiendauer die Bewältigung des Studiums ermöglicht wird. Andererseits haben längere Studienzeiten auch negative Auswirkungen. So studieren Studierende mit studienrelevanten Einschränkungen, die in deutlich höheren Semestern sind, nicht mehr mit den Kommiliton(inn)en, mit denen sie begonnen haben, so dass der soziale Kontext verloren geht, und auch organisatorische Probleme im Studiengang können auftreten.

Zu unterstreichen und für die Maßnahmengestaltung der Hochschulen relevant ist vor allem der Aspekt der Doppel- bzw. Mehrfachbelastung der Studierenden mit studienrelevanten Einschränkungen. Zum einen leiden viele in dieser Gruppe an mehr als einer (gesundheitlichen) Einschränkung, wie in Tabelle 6 zu sehen ist.

Tabelle 6: Mehrfachbelastung durch Erkrankungen und Einschränkungen

	Studierende mit (chronischer) körperlicher Erkrankung	Studierende mit psychischer Erkrankung
chronische körperliche Krankheit	100,00%	16,50%
Allergie	13,10%	7,80%
Bewegungsapparat	12,20%	5,80%
akustische oder visuelle Wahrnehmung	5,70%	4,00%
psychische Erkrankung	18,70%	100,00%
Legasthenie	1,80%	2,20%
AD(H)S	1,80%	5,70%
andere Einschränkungen	7,40%	4,10%

Alleine 16,5% der Studierenden mit psychischen Erkrankungen leiden ebenfalls an einer chronischen körperlichen Krankheit und 18,5 % der Studierenden mit chronischer körperlicher Krankheit leiden ebenfalls an psychischen Erkrankungen.

Zum anderen sind Studierende mit Einschränkungen häufiger als Studierende ohne Einschränkungen in familiäre Verpflichtungen eingebunden (vgl. dazu auch Kapitel B.3), sowohl was eigene Kinder als auch was die Pflege von Angehörigen angeht (siehe Tabelle 7). Hier ist ein kausaler Zusammenhang zwischen der angegebenen Erkrankung und dem durch die familiäre Pflegeverantwortung existierenden psychischen Druck und die physische Belastung der Studierenden zu vermuten.

Studierende mit Einschränkungen arbeiten zwar insgesamt in etwa so häufig wie die Studierenden ohne Einschränkungen, aber in größerem Stundenumfang und häufiger auch während des Semesters; dabei gehen sie seltener in studiennahen Bereichen einer Nebentätigkeit nach – studiennahe Erwerbstätigkeit mit eher niedriger Stundenzahl hat sich jedoch als Förderfaktor im Studium erwiesen (vgl. Kapitel A.2). Hier ist ebenfalls eine Differenz zuungunsten der Studierenden mit chronischen körperlichen Krankheiten und psychisch Erkrankten festzustellen.

Sportliche und künstlerische Aktivitäten der Studierenden mit psychischen Erkrankungen sind höher als das ihrer Kommiliton(inn)en mit chronischen Krankheiten und der Studierenden ohne Einschränkungen. Bei beiden Gruppen der Studierenden mit Einschränkungen sind die künstlerischen und sportlichen Aktivitäten höher als bei der Vergleichsgruppe der Studierenden ohne Einschränkungen. Selbiges gilt für das politische Engagement innerhalb und außerhalb der Hochschule.

Tabelle 7: Familiäre Verpflichtungen, Erwerbstätigkeit, Aktivitäten und Engagement auf dem Campus

	Studierende ohne Einschränkungen	Studierende mit chronischer körperlicher Erkrankung	Studierende mit psychischer Erkrankung
familiäre Verpflichtungen			
Kinder	2,7 %	10,4%	7,1%
Pflege	4,3%	7,6 %	4,9%
Erwerbstätigkeit			
studienfern/hohe Stundenzahl	26,3%	33%	36,7%
Aktivitäten Sport/Kunst			
Kunst und Sport an der HS	12,7%	10,8%	14,5%
Kunst und Sport, aber nicht an der HS	14,0%	16,0%	19,3%
politisches Engagement			
innerhalb der HS	2,8%	3,6%	4,9%
außerhalb der HS	4,7%	6,3%	8,9%

Während die Studierenden mit Einschränkungen also ein relativ hohes Maß an Aktivitäten und an Engagement aufweisen, zeigen die folgenden Aussagen zur Gestaltung des Studienganges, dass die Studierenden mit Einschränkungen sich größeren Herausforderungen gegenüber sehen, was die Durchführung, Organisation und Gestaltung des Studiums angeht.

Tabelle 8: Einschätzung studienspezifischer Aspekte

		chronische körperliche Erkrankung	psychische Erkrankung	keine Einschränkungen
Mein Stundenplan ist überfrachtet (ich habe zu viele Semesterwochenstunden).	trifft zu	17,4%	13,2%	8,2%
Die angegebenen Credit Points entsprechen nicht meinem Leistungsaufwand, weil ich mehr Zeit investieren muss.	trifft zu	23,4%	20,2%	11,1%
Wenn ich ein Anliegen habe, finde ich immer jemanden, an den ich mich wenden kann.	trifft nicht zu	21,9%	21,2%	9,7%
So wie mein Studium aufgebaut ist, kann ich gut Kontakte zu Kommiliton(inn)en aufbauen.	trifft nicht zu	14,8%	15,8%	8,0%
Die Anzahl von Prüfungen pro Semester ist zu hoch.	trifft zu	23,7%	19,3%	12,7%
Ich finde, ich habe ausreichend Einfluss- und Beteiligungsmöglichkeiten bezogen auf mein Studium.	trifft nicht zu	29,2%	29,3%	19,7%
Ich bin zufrieden damit, wie sich der Kontakt zu meinen Lehrenden gestaltet.	trifft nicht zu	15,6%	14,9%	9,2%
Ich erhalte ausreichend Rückmeldung von meinen Lehrenden.	trifft nicht zu	24,7%	28,2%	19,9%
Die Rückmeldung, die ich von meinen Lehrenden erhalte, hilft mir in meinem Studium.	trifft nicht zu	17,4%	19,3%	14,0%

Es wird deutlich, dass Studierende mit Einschränkungen in Bezug auf die Struktur ihres Studienganges häufiger als Studierende ohne Einschränkungen überfordert sind. Sie nehmen eine höhere Prüfungsbelastung, einen höheren Zeitaufwand für Credits und insgesamt eher eine Überfrachtung des Stundenplans wahr. Zudem sehen sie weniger Einflussmöglichkeiten, weniger Kontakt zu und Rückmeldung von den Lehrenden. Ähnliches zeigt auch die folgende Tabelle mit Aussagen zum Zeitmanagement.

Tabelle 9: Einschätzungen zu Zeitmanagement

		chronische körperliche Erkrankung	psychische Erkrankung	keine Einschränkungen
Die für das Studium zu Grunde gelegten Präsenzzeiten sind angemessen.	trifft zu	20,3%	23,3%	31,2%
Die Organisation meiner privaten Angelegenheiten und Tätigkeiten zum Gelderwerb erlauben die problemlose Teilnahme am Studium.	trifft nicht zu	31,8%	29,5%	14,9%

		chronische körperliche Erkrankung	psychische Erkrankung	keine Einschränkungen
In meinem Studiengang erhalte ich eine ausreichende Hilfestellung bzw. Anleitung zur Durchführung meines Selbststudiums.	trifft nicht zu	29,4%	32,1%	19,3%
Für das erforderliche Selbststudium kann ich ausreichend Zeit aufbringen.	trifft zu	4,7%	8,8%	13,7%
Die Lehrenden erweisen sich auch außerhalb von Lehrveranstaltungen und Sprechstunden als offen gegenüber Studierenden.	trifft zu	18,2%	18,4%	25,9%

So sind Studierende ohne Einschränkungen fast dreimal so oft der Meinung, dass sie ausreichend Zeit fürs Selbststudium aufbringen. Über 29% der zuletzt genannten Gruppe sagen, dass sie nicht genügend Hilfestellungen erhalten. Und in Bezug auf die Aussage *die Organisation meiner privaten Angelegenheiten und Tätigkeiten zum Gelderwerb erlauben die problemlose Teilnahme am Studium* sagen 31,8% der Studierenden mit körperlichen Krankheiten gegenüber 14,9% der Studierenden ohne Einschränkungen, dass dies nicht zutrifft.

Zusätzlich haben Studierende mit Einschränkungen das Gefühl, aufgrund der Studienstruktur nur schlecht Kontakte zu Kommiliton(inn)en schließen zu können. Unzufrieden sind sie ebenfalls mit der Betreuung der Lehrenden und sie finden weniger gut als die Vergleichsgruppe der Studierenden ohne Einschränkungen Unterstützung.

Dies schlägt sich in den Aussagen zu den Unterstützungsangeboten nieder. So finden Studierende mit Einschränkungen signifikant weniger Angebote zur Unterstützung bei

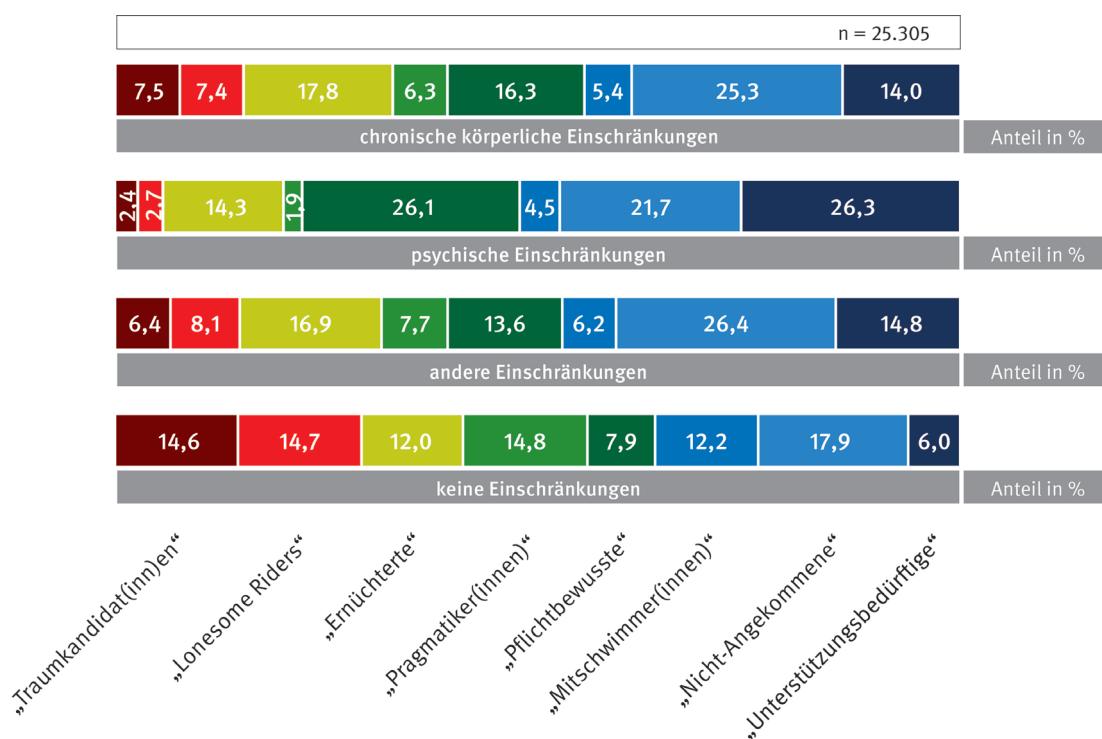
- › der Studienorganisation,
- › Problemen im Studium,
- › Motivationsproblemen der Orientierung im Studium,
- › dem Knüpfen von Kontakten mit anderen Studierenden,
- › der Suche nach Orientierung im Leben,
- › der Suche nach Orientierung im Berufsleben,
- › der Studienfinanzierung,
- › der Wohnraumsuche,
- › der Jobsuche,
- › der Vereinbarkeit von Jobben und Studium und
- › gesundheitlichen Problemen.

Studierende mit Einschränkungen haben offensichtlich einen hohen Bedarf an Unterstützungsangeboten durch die Hochschule. Die Angebote, die die Hochschulen bisher vorhalten, scheinen nicht den Bedürfnissen der Studierenden mit studienrelevanten Einschränkungen zu entsprechen.

Psychometrie

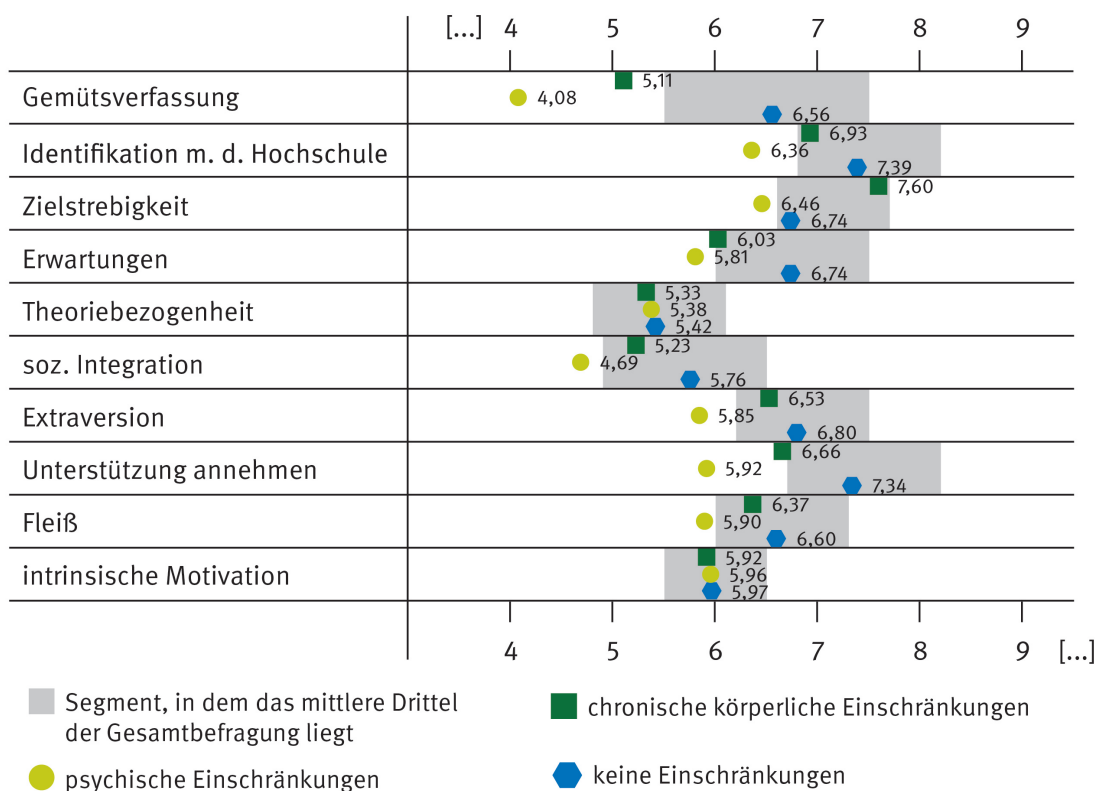
Die Verteilung der Studierenden mit Einschränkungen auf die Studierendentypen zeigt besonders markante Ergebnisse. Stärker als bei allen anderen untersuchten Teilgruppen ergeben sich hier Abweichungen zugunsten der Studierendentypen mit ungünstigen Adaptionswerten („Nicht-Angekommene“ und „Unterstützungsbedürftige“). Besonders zeigt sich dieser Effekt bei den Studierenden mit psychischen Erkrankungen.

Abbildung 1: Aufteilung der Studierenden mit Einschränkungen auf die Studierendentypen



Dieses Bild zeigt sich auch bei den Faktoren, Studierende mit Einschränkungen erreichen in fast allen Faktoren niedrigere Werte als die Studierenden ohne Einschränkung.

Abbildung 2: Aufteilung der Studierenden mit und ohne Einschränkungen auf die Faktoren



Besonders bedenklich sind die deutlich abfallenden Werte der Studierenden mit Einschränkungen bei der *Gemütsverfassung*, die sicherlich größtenteils in direkter Verbindung zur Erkrankung oder Einschränkung stehen, was aber vermutlich dadurch verstärkt wird, dass es diesen Studierenden sehr schwer fällt, in der Hochschule ‚anzukommen‘, wie an den niedrigen Werten auf fast allen anderen Faktoren erkennbar ist. Einzig der Faktor *Zielstrebigkeit* erreicht bei den Studierenden mit körperlicher Einschränkung einen höheren Wert.

Problematisch ist bei allen Studierenden mit Einschränkungen, insbesondere aber bei denen mit psychischen Erkrankungen, die geringe Übereinstimmung zwischen Erwartungen an ein Hochschulstudium und der erlebten Realität.¹² Dabei geht es insbesondere darum, dass das eigene Selbstbild sich im Studium nicht bestätigt hat. Die Daten zeigen zudem, dass Schwierigkeit und Umfang des Studiums vor dessen Antritt in hohem Maße unterschätzt wurden und im Studium Gefühle der Überforderung eintreten. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass die Studierenden mit Einschränkung mehr Zeit und Leistungsaufwand für die angegebenen Credit Points investieren müssen als die Studierenden ohne Einschränkung oder dass sie tendenziell unzufriedener mit der Quantität und Qualität der Rückmeldung ihrer Lehrenden sind.

12 Insbesondere die deutlich schlechteren Werte beim Faktor *Erwartungen* tragen hierzu vermutlich bei: die Korrelation zwischen *Gemütsverfassung* und *Erwartungen* ist unter allen Faktoren am stärksten und ist auch dann noch sehr stark, wenn alle anderen Faktoren als Kontrollvariablen eingesetzt werden.

Nicht vergessen werden darf aber, dass dies alles vor dem Hintergrund einer hohen Affinität zur akademischen Ausbildung und zum wissenschaftlichen Arbeiten zu sehen ist. Hier unterscheiden sich die Studierenden mit Einschränkungen nur minimal von den Studierenden ohne Einschränkungen (vgl. *Theoriebezogenheit* und *intrinsische Motivation*). Allerdings zeigen die niedrigeren Werte bei der *Zielstrebigkeit* und beim *Fleiß*, dass es für diese Gruppe (ausgenommen Studierende mit chronischer körperlicher Einschränkung) deutlich schwieriger ist, diese Vorliebe umzusetzen. Vermutlich ist dies dadurch bedingt, dass immense Leistungsverluste durch die Kompensation der eigenen Einschränkung in einer hierfür nicht ausgerichteten Umgebung entstehen.

Besonders starke Abweichungen zeigen sich – entsprechend den Erkenntnissen oben – beim Faktor *Unterstützung annehmen*. Auch hier zeigt sich, dass Studierende mit Einschränkungen – insbesondere diejenigen mit einer psychischen Erkrankung – seltener wissen, an wen sie sich mit Problemen im Studium wenden können, weniger Unterstützung durch Freunde und Familie erfahren und auch eine weniger ausgeprägte Bereitschaft haben, andere bei Problemen um Hilfe zu bitten. Eine Erklärung für die niedrigen Werte ist, dass oft nicht nur eine, sondern vielfältige Belastungen zu bewältigen sind. Diese erschweren es offensichtlich der betroffenen Einzelperson zu erkennen, wo die Probleme wirklich liegen, welche Probleme gelöst werden können und welche Unterstützungsmöglichkeiten (vgl. dazu auch oben) dafür zur Verfügung stehen. Zudem ist es schwieriger, Unterstützung bspw. durch Freunde und Familie zu bekommen, wenn tiefgreifende oder vielfältige Problemlagen vorliegen.

Zusätzlich haben Studierende mit Einschränkungen sehr niedrige Werte bei der *sozialen Integration*. Hier fällt insbesondere ein deutlich unterdurchschnittlicher Kontakt zu den Kommiliton(inn)en und zu den Lehrenden auf. Dies kann mehrere Gründe haben: Möglicherweise verfügen diese Studierenden über ein festes soziales Umfeld außerhalb der Hochschule. Dafür spricht bspw., dass diese Studierenden familiäre Verpflichtungen haben und auch, dass sie Aktivitäten vor allem außerhalb der Hochschule nachgehen. Andererseits geht es hier um eine Gruppe von Studierenden, die häufig in hohen Semestern ist, aufgrund von zeitweiligen Unterbrechungen des Studiums. Dies bedeutet jedoch, dass die Kommiliton(inn)en, mit denen diese Studierenden angefangen haben zu studieren, sich bereits in einer anderen Studienphase befinden, wenn nicht gar bereits den Studienabschluss erlangt haben. Hierdurch ist die soziale Integration der Studierenden mit Einschränkungen nicht einfach, da sie sich immer an neue Kommiliton(inn)en gewöhnen müssen.

Aus Sicht der Hochschule muss dies als problematisch angesehen werden: Gerade bei den ‚unsichtbaren‘ Einschränkungen ist die Hochschule, also insbesondere die Lehrenden, darauf angewiesen, dass die Studierenden ihnen helfen zu verstehen, welche Einschränkung sie im Studium erfahren und wie Unterstützung von Seiten der Hochschule aussehen kann.

Bewertung

Es ist zu unterstreichen, dass es sich bei den Studierenden mit studienrelevanten Einschränkungen um eine Gruppe handelt, denen sowohl Hochschulen als auch der Gesetzgeber seit langem Aufmerksamkeit schenken und für die meisten der betrachteten Gruppen auch diverse Strukturvorgaben zur Unterstützung gemacht haben. Die Befragungsergebnisse legen jedoch nahe, dass diese kaum greifen und die Komplexität der Problematik nicht erfassen. Die Hochschulen müssen nach Wegen suchen, wie sie diese Studierenden nicht nur durch zusätzliche Angebote, sondern gerade auch im Studium selbst auffangen können. Hierzu bedarf es der Sensibilisierung der Lehrenden ebenso wie der Beratungsmitarbeiter(innen).

Des Weiteren sind die Hochschulstrukturen und -angebote auf die vielfältigen Problemlagen, mit denen Studierende mit Einschränkungen zu kämpfen haben, bislang nur unzureichend ausgerichtet. Zusätzlich scheint das Problem zu bestehen, dass bestehende Unterstützungsangebote Studierende mit Einschränkungen nur schlecht erreichen. Dies kann an der mehrfachen Belastung der Studierenden mit Einschränkungen liegen: mehrfache physische und psychische Einschränkungen, familiäre Pflegeverantwortung, Studium und oft zusätzlich noch eine Erwerbstätigkeit. Die hieraus entstehende Gemengelage der vielfachen unterschiedlichen Herausforderungen macht eine gezielte Suche nach Unterstützungsangeboten für die Studierenden mit Einschränkungen sehr schwierig, da die Beratungsstruktur die multidimensionalen Bedürfnisse in der Regel noch nicht bedienen kann.

Die Differenzierung nach unterschiedlichen Arten von Einschränkungen im Studium und die zum Teil drastischen Unterschiede in der Adaptionssituation zwischen den einzelnen Gruppen machen deutlich, dass die Hochschulen mit einer Erweiterung ihres bisherigen Verständnisses von Studierenden mit Einschränkung arbeiten müssen, werden doch bisher damit meist körperliche Einschränkungen assoziiert, denen gegenüber dann technisch unterstützende Maßnahmen (Rampen, Hörgeräte u.a.m.) oder andere Formen des Nachteilsausgleichs (bspw. flexible Prüfungsformen) in Frage kommen. Der relativ hohe Anteil von äußerlich nicht oder kaum erkennbaren und zudem besonders schwer thematisierbaren psychischen Erkrankungen zeigt, dass die bessere Integration von in diesem weiten Sinne eingeschränkten Studierenden nur dann gelingen kann, wenn die Hochschulen jenseits von notwendigen Unterstützungs- und Beratungsangeboten vor allem auch ein umfassendes Konzept von Inklusion entwickeln und das Bewusstsein vor allem um psychische Erkrankungen stärkt, die nach wie vor häufig stigmatisiert sind. Doch angesichts einer Zunahme von Erkrankungen und Belastungen im Kindes- und Jugendalter (v.a. psychischer Art, aber auch bei den chronischen körperlichen Erkrankungen) kommt dem Aspekt der Krankheitsvorsorge und -bewältigung im Studium eine besondere, wachsende Bedeutung zu.

Die Universitäten in Nordrhein-Westfalen führen in Kooperation mit der Techniker Krankenkasse das Projekt Stressless Academy durch, in dem Studierenden Techniken und Maßnahmen zur richtigen Bewältigung von Stress und seinen Symptomen an die Hand gegeben wird.

Die Potenziale von Studierenden mit Einschränkungen im Studium werden derzeit nicht hinreichend ausgeschöpft. Die Probleme der Adaptionssituation von Studierenden mit Einschränkungen

an das Studium scheinen auf der Hand zu liegen: Sie schneiden auf fast allen Faktoren unter dem Durchschnitt ab. Einschränkungen treten mit niedrigen Werten bei den Faktoren auf, die Aspekte der zu erbringenden Leistung beschreiben wie *Fleiß*, *Zielstrebigkeit* und zutreffende *Erwartungen*, und gehen mit Gefühlen der Überforderung einher sowie offensichtlich auch mit erhöhtem *drop out* und verlängerten Studienzeiten. Dabei stehen die Defizite bei der Leistungserbringung in starkem Kontrast zu den durchschnittlichen Werten bei der *intrinsischen Motivation* und der *Theoriebezogenheit*, die darauf hindeuten, dass die Studierenden mit Einschränkungen zentrale Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium durchaus mitbringen.

Auch zeigt der Vergleich der Abiturnoten, dass Studierende mit Einschränkungen mit einem ähnlichen Potenzial an die Hochschule kommen wie ihre Kommiliton(inn)en, dieses Potenzial jedoch seitens der Hochschule auch ausgeschöpft und aktiv gefördert werden muss. Die QUEST-Studientypen entstehen erst unter den Bedingungen des Studiums – eine Veränderung der Adaptionssituation von Seiten der Hochschule kann also zu einer verbesserten Adaption führen und damit Studienerfolg begünstigen. Und es stellt sich die Frage, ob – ähnlich wie die Inklusionsanstrengungen in den Schulen – nicht auch an den Hochschulen eine Fokussierung auf die Integration von Studierenden mit Einschränkungen zu Konzepten führt, die bei allen Studierenden zu einer erfolgreicheren Adaption und damit letztlich auch zu besseren Bildungserfolgen führt.

Das Konzept der hörsensiblen Universität der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg beinhaltet eine Clearingstelle, die Beratung für alle Studierenden anbietet, die Probleme mit dem Hörverstehen haben. Darüber hinaus widmet sich dieses Projekt auch der akustischen und räumlichen Gestaltung von Lehrveranstaltungen – mit Erfolgen für alle Studierenden, die so bspw. weniger Belastungen durch Hintergrundgeräusche ausgesetzt sind.

Die bisherigen Lösungsversuche über Sonderregelungen und Nachteilsausgleiche, z.B. über Prüfungsordnungen, sind notwendig und unverzichtbar und es wäre wünschenswert, wenn diese auf einem noch stärker erweiterten Begriff von gesundheitlichen, psychischen, körperlichen oder im weiteren Sinne studienrelevanten Einschränkungen basieren würden. Allerdings reagieren Hochschulen wenn, dann bisher fast ausschließlich auf der Ebene der individuellen Einschränkung. Dies führt insofern zu einem Problem, als natürlich die Organisation Hochschule einer gesellschaftlichen Prägung unterliegt und entsprechend mentale, aber auch physische Barrieren in Bezug auf die Partizipationseinschränkungen von Studierenden mit Einschränkungen aufgebaut werden. Für ein inkludiertes Studium sind entsprechend Sensibilisierungsmaßnahmen unabdingbar, um diese Hemmschwellen, die gesellschaftlichen Normen entspringen, nicht an der Hochschule weiter zu manifestieren. Dabei muss von drei verschiedenen Kategorien von ‚Behinderung‘ ausgegangen werden:

1. vorhandene Schädigung oder Einschränkung im Vergleich zu ‚Gesunden‘
2. Schwierigkeiten oder Einschränkungen im Studium, die sich daraus ergeben können (z.B. regelmäßige Teilnahme an Veranstaltungen)
3. wahrgenommene Einschränkungen, die zu Barrieren werden können (bspw. durch gesellschaftliche Signale: ‚muss so einer denn Lehrer werden?‘).

Vor allem, was das Bewusstsein um psychische Erkrankungen betrifft, besteht nach wie vor erheblicher Sensibilisierungs- und Inklusionsbedarf. Insbesondere auf Hoch- und Tiefphasen psychischer Erkrankungen (im Vergleich zu dauerhaft bestehenden körperlichen Einschränkungen) sind die Hochschulen bislang wenig eingestellt. Diese Regelungen müssen im Gesamtkontext der Adaptionssituation gesehen werden: Anderenfalls können sie sogar kontraproduktiv wirken, indem sie bspw. die Studienzeit verlängern und damit soziale Integration zusätzlich schädigen. Eine stärkere Flexibilisierung des Studiums ist in diesem Zusammenhang ein erster, nennenswerter Schritt, um die Adaption von Studierenden mit Einschränkungen aktiver zu fördern. Gerade die soziale Verein-samung scheint jedoch ein zentraler Aspekt zu sein: Durch überlange Studienzeiten, wenig Kontakt zum sozialen Umfeld der Schulzeit, hohe Anteile an Nebentätigkeiten, Hochschulwechsel und familiäre Verpflichtungen und nicht zuletzt auch durch die gesundheitlichen Einschränkungen an sich, ist diese Gruppe besonders gefährdet, ihr soziales Umfeld an der Hochschule zu verlieren – und vermutlich weniger gut in der Lage, sich ein neues aufzubauen.

Einschränkungen im Studium werden auch in einem anderen Bereich der Lehre verstärkt zum Tragen kommen: In späteren Phasen des Lebenslangen Lernens. Nicht nur, weil die Wahrscheinlichkeit von Erkrankungen und Einschränkungen mit zunehmendem Alter steigt, sondern auch, weil diese Personen als eine Zielgruppe für Angebote des Lebenslangen Lernens verstanden werden sollte: Denn ein Studium kann dazu beitragen, die Berufsfähigkeit nach einer Erkrankung oder bei einer Behinderung wieder herzustellen.

C1

Diversity Report

Vergleich zwischen Studierenden an
Fachhochschulen und an Universitäten

Vergleich zwischen Studierenden an Fachhochschulen und Universitäten

Universitäten und Fachhochschulen wenden sich entsprechend ihres ursprünglichen Selbstverständnisses an unterschiedliche Klientele und unterscheiden sich in bestimmten Aspekten der Studienstruktur und -inhalte (insbesondere Ausprägung des Praxisbezugs, kleinere Gruppen und stärkere Strukturierung des Studiums an den Fachhochschulen) zum Teil erheblich. Zwar integrieren auch Universitäten im Zuge der Bologna-Reform vermehrt Praxisinhalte wie verpflichtende oder empfohlene Praxissemester, aber Fachhochschulen haben zweifellos die längere Tradition und Erfahrung mit der Vermittlung einer berufsfeldbezogenen Qualifikation und hatten so geringere Anpassungsprobleme gegenüber dem „Employability“-Gebot.¹ Auch wenn die Universitäten in einigen Studiengängen ebenso starke Strukturierungen vorgeben und sehr wohl auch Studiengänge mit deutlichem Berufsbezug aufweisen (z.B. Medizin), so sind sie doch im Zuge der Bologna-Umstellung mit ihren Ansprüchen an ein wissenschaftliches Studium eher in Konflikt geraten als die Fachhochschulen, deren Auffassung von Studium bereits stärker auf die Bologna-Kriterien ausgerichtet waren. Die Fachhochschulen wiederum legen zunehmend einen Schwerpunkt auf eigene Forschung, vor allem solche mit Anwendungsbezug, und betonen den Wert dieser Forschung für eine gute Lehre im wissenschaftlichen (Fach-)Hochschulstudium. Trotz dieser zu beobachtenden Angleichungstendenzen kommen immer wieder Diskussionen auf, in denen suggeriert wird, Fachhochschulen seien Hochschulen zweiter Klasse (z.B. indem die weniger forschungsstarken Universitäten – also die „schlechteren“ Universitäten – mit den Fachhochschulen in einen Topf geworfen werden).² Kurz gesagt, gibt es in der deutschen Diskussion noch keinen ernstzunehmenden Entwurf der exzellent lehrenden (Fach-)Hochschule, die beste Absolvent(inn)en hervorbringt und die diese Ergebnisse nicht durch Selektion, sondern durch gute Lehre erreicht.³

Mit den Fachhochschulen einerseits und den Universitäten andererseits können zwei Typen von Hochschulen verglichen werden, die sich durch unterschiedliche Akzentuierungen und Studienbedingungen und auch durch unterschiedliche Größe und Betreuungsverhältnisse auszeichnen. Diese können auf der Basis der QUEST-Daten daraufhin untersucht werden, wie sich diese unterschiedlichen Profile auf die Adaptionssituation, also das Zusammenpassen von Hochschule und Studierenden, auswirken. Im Folgenden werden Studierende an Fachhochschulen und an Universitäten in ihrer Gesamtheit sowie auch hinsichtlich psychometrischer und soziometrischer Eigenschaften gegenübergestellt. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwiefern die wechselseitige Adaption gelingt: Wie gut also kommen die Studierenden mit der Gesamterfahrung des wissenschaftlichen Studiums an ihrer Fachhochschule oder Universität zurecht?

- 1 Vgl. hierzu Nickel, Sigrun (Hrsg.) (2011): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis (gefördert vom BMBF) sowie das CHE-/Queb-Employability Ranking. <http://www.che.de/cms/?getObject=527&getLang=de>
- 2 Vgl. UAS7: Ausdifferenzierung statt Auf- und Abstieg: Das Hochschulsystem ist nicht die Deutsche Fußball-Liga (Pressemitteilung vom 16.05.2010). <http://www.uas7.de/16-05-2012.152.0.html>
- 3 Dabei reicht jedoch eine Exzellenzinitiative für die Lehre nicht aus. Einige Hochschulen sollten auch hervorragend darin sein, Berufstätige zu qualifizieren oder Menschen mit Migrationshintergrund zu einem guten Hochschulabschluss zu führen oder auch die Innovationsfreudigkeit ihrer Region durch einen gut organisierten Technologietransfer zu befördern. Was wir brauchen in Deutschland, ist daher eine „Vielfalt der Exzellenzen“. Vgl. hierzu Berthold, Christian: Keine Exzellenz ohne Effizienz, Deutschlandradio Kultur vom 28.07.2010. <http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/politischesfeuilleton/1234388/>

Momentan studierenden etwa 30% der Studierenden in Deutschland an einer Fachhochschule. Insofern stellt die Entscheidung für ein Studium an einer Fachhochschule vermutlich eine bewusster Entscheidung für das ‚unüblichere‘ Studium dar. Für diese Entscheidung spielt sicherlich auch eine Rolle, dass die Fachhochschulen auch in dem Sinne als profilierter gelten können, als ihre Spezifika (wissenschaftsbasiert und praxisnah, strukturiert, kleine Gruppen, vielfach spezifischere Programme) sie stärker und eindeutiger charakterisieren als die hervorstechende Besonderheit eines Studiums an der Universität, das sich insbesondere durch dessen wissenschaftlichen Anspruch auszeichnet. Aus diesen Profilen ergibt sich möglicherweise auch ein anderes Verständnis dessen, was von den Studierenden gefordert wird: Der wissenschaftliche Anspruch dürfte in den Studiengängen an den Universitäten gemeinhin höher sein als an den Fachhochschulen, während umgekehrt die Anforderungen an die Fachhochschulstudierenden zugleich vielfältiger und möglicherweise holistischer sind, wenn sie sich mit wissenschaftlichen Grundlagen beschäftigen und zugleich den Transfer in die Praxis leisten müssen. Ein wichtiger Aspekt für eine sich günstig entwickelnde Adaptionssituation ist daher, wie erfolgreich die Anforderungen des Studiums vor der Studienaufnahme an die Studierenden kommuniziert werden können und eine entsprechende Selbstzuordnung nach den eigenen Präferenzen erfolgen kann.

An der QUEST-Befragung haben sich in zwei Befragungen 2010 und 2011 insgesamt zwölf Fachhochschulen und dreizehn Universitäten beteiligt. An den beiden Befragungen, die in diesem Bericht gemeinsam ausgewertet werden, nahmen insgesamt 24.350 Befragte, darunter 6.025 Fachhochschulstudierende (24,7% der Gesamtbefragung), teil.

Soziometrie

Sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen haben die Studentinnen sich stärker an der Befragung beteiligt als die Studenten (Frauenanteil 57,5%). Allerdings ist das Geschlechterverhältnis in der Befragung an den Fachhochschulen (Frauenanteil 53,6%) etwas ausgewogener als an den Universitäten (58,9%).

Über 90% der befragten Studierenden an Universitäten, aber weniger als zwei Drittel an Fachhochschulen haben das Abitur. An letzteren sind Fachhochschulreife und andere Arten der Hochschulzugangsberechtigung erwartungsgemäß deutlich weiter verbreitet. Damit hängt auch der deutlich erhöhte Anteil an Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung zusammen: In etwa 3,5 mal so viele Fachhochschulstudierende wie Universitätsstudierende haben vor Studienbeginn eine Ausbildung abgeschlossen. Trotz lokaler Zugangsbegrenzungen per Numerus Clausus sind die Durchschnittsnoten der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) an den Fachhochschulen im Mittel etwas schlechter (2,2 vs. 2,1).⁴ Auch verorten Studierende an Fachhochschulen ihre Schulleistung seltener im oberen und häufiger im mittleren oder unteren Drittel ihres Jahrgangs.

4 In diesen Durchschnittswerten sind alle angegebenen HZB-Durchschnittsnoten zusammengenommen.

In ihrer sozio-demographischen Zusammensetzung unterscheiden sich die Gruppen der Fachhochschul- und Universitätsstudierenden teils erheblich voneinander: Studierende an Fachhochschulen sind etwas älter und häufiger bereits für Kinder verantwortlich und sie haben seltener einen Migrationshintergrund. Die größten Unterschiede zeigen sich beim sozio-ökonomischen Status: Sowohl die Studierenden der ‚ersten Generation‘ (d.h. aus nicht-akademischem Elternhaus) als auch die Bafög-Empfänger(innen) sind an den Fachhochschulen deutlich überrepräsentiert. Die beträchtlichen sozioökonomischen Unterschiede zwischen den Klientelen an Fachhochschulen und Universitäten spiegeln sich auch darin, dass bei Fachhochschulstudierenden verstärkt eine Wahrnehmung des Studiums als Mittel für den sozialen Aufstieg vorliegt. So geben sie öfter als die Universitätsstudierenden als Studienmotiv an, einen angesehenen Beruf, eine gesicherte Berufsposition und gute Verdienstchancen anzustreben. Entsprechend seltener nennen sie im Vergleich zu den Universitätsstudierenden intrinsische Motive wie die Umsetzung der eigenen Interessen und Begabungen oder forschendes Lernen.

Die Fachhochschulstudierenden in der Befragung sind überwiegend in Bachelor-Abschlüssen eingeschrieben, im Vergleich dazu ist der Anteil derjenigen, die an der Universität in einem Master-Studiengang studieren, leicht erhöht. Bei der Fachzugehörigkeit zeigen sich ebenfalls Unterschiede, die auf das besondere Fachhochschulprofil zurückzuführen sind: 88% der Studierenden an Fachhochschulen sind in zwei Fachbereichen – den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und in den Ingenieurwissenschaften – eingeschrieben.

Zu guter Letzt verfolgen Studierende an Fachhochschulen etwas weniger als die Universitätsstudierenden außer-curriculare Aktivitäten (Sport, künstlerisch-kulturelle Aktivitäten, ehrenamtliches oder politisches Engagement innerhalb oder außerhalb der Hochschule). Diese Aktivitäten können als Förderfaktoren für eine günstige Adaptionssituation angesehen werden (vgl. Kapitel A.2). Es zeigt sich, dass insbesondere die Studierenden mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung in dieser Hinsicht weniger aktiv sind. Dies verweist auf Lebensanforderungen neben dem Studium, die die zeitlichen Kapazitäten für solche Aktivitäten einschränken. Dazu passt auch, dass bei den Fachhochschulstudierenden im Vergleich zu den Universitätsstudierenden eine um 66% erhöhte Wahrscheinlichkeit besteht, für (ein) Kind(er) verantwortlich zu sein.

Tabelle 1: Signifikante soziometrische Unterschiede zwischen Studierenden an Fachhochschulen und Studierenden an Universitäten (signifikant auf 1%-Niveau)

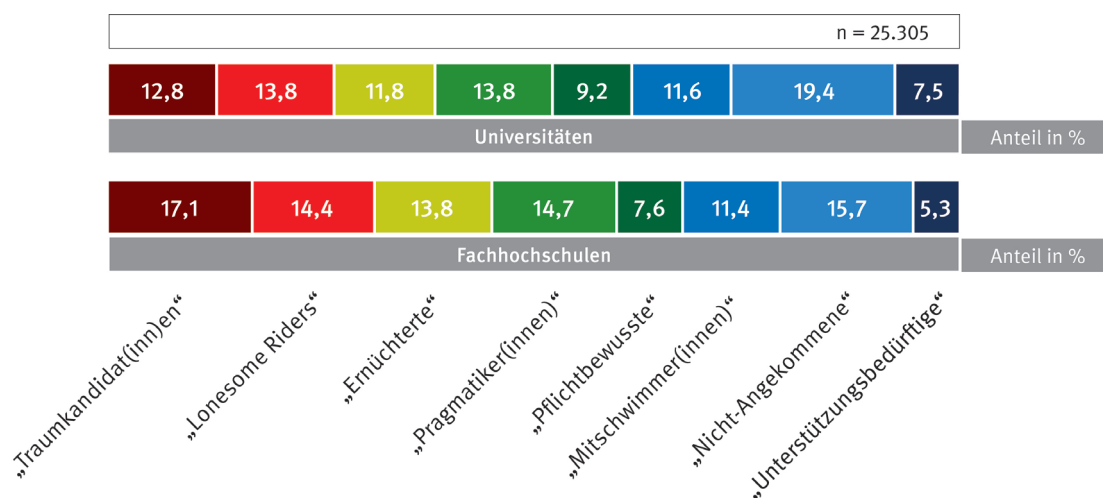
	Fachhochschule	Universität
Soziodemographie		
Alter	24,0	23,4
Frauen (%)	53,6	58,9
Migrationshintergrund (%)	13,1	14,6
1. Generation (Eltern haben nicht studiert) (%)	58,5	46,1
Bafög-Empfänger(innen) (%)	37,7	27,1

	Fachhochschule	Universität
Leistungsparameter		
HZB-Note	2,2	2,1
Einschätzung der Schulleistung: oberes Drittel (%)	42,5	52,1
Einschätzung der Schulleistung: mittleres Drittel (%)	48,6	40,8
Einschätzung der Schulleistung: unteres Drittel (%)	8,3	6,6
Individueller Bildungshintergrund		
Abitur (%)	61,6	93,8
Fachhochschulreife (%)	32,3	1,3
Abgeschlossene Berufsausbildung (%)	47,3	13,6
Studienwahlmotiv: angesehener Beruf (%)	23,4	17,7
Studienwahlmotiv: gesicherte Berufsposition (%)	43,2	37,5
Studienwahlmotiv: gute Verdienstmöglichkeiten (%)	40,4	30,2
Studienwahlmotiv: Interessen und Begabungen (%)	83,3	88,5
Studienwahlmotiv: forschend lernen (%)	9,2	18,4
Studienspezifika		
Bachelor (%)	76,3	46,5
Master (%)	11,2	24,3
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (%)	45,1	16,5
Ingenieurwissenschaften (%)	43,0	25,4
Sprach- und Kulturwissenschaften (%)	2,6	14,6
Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik (%)	2,8	19,4
Soziales		
eigenes Kind/eigene Kinder (%)	5,8	3,9
Verantwortung für Kind(er) (%)	1,2	0,7
keine außer-curriculare Aktivitäten (%)	21,7	19,0

Psychometrie

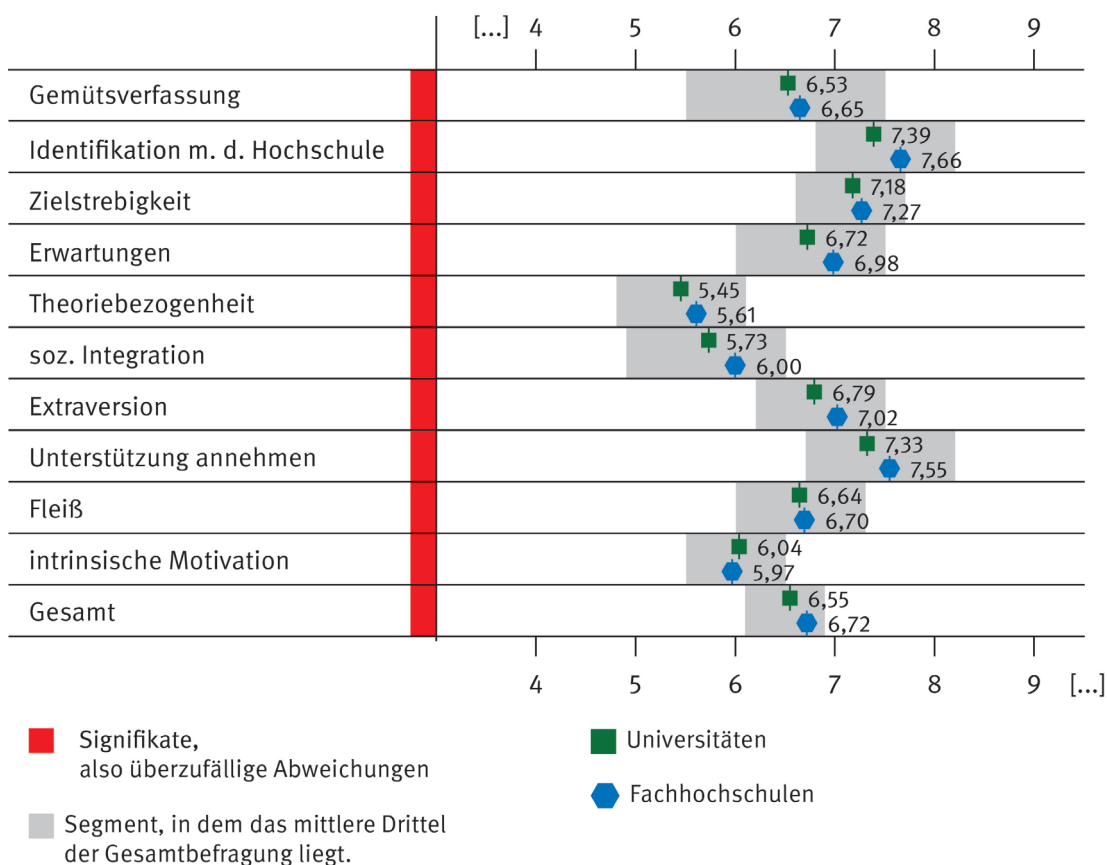
In der Verteilung der Studierendentypen zeigt sich, dass an den Fachhochschulen die Typen mit den Adaptionismustern, die eine günstigere Adaptionssituation widerspiegeln – insbesondere die „Traumkandidat(inn)en“ – stärker vertreten sind als an den Universitäten. Zugleich gibt es an den Fachhochschulen deutlich weniger „Unterstützungsbedürftige“, die auf allen Faktoren unterdurchschnittliche Werte erzielen. Leicht überproportional vertreten sind allerdings die „Ernüchterten“, ein Typus, der zwar insgesamt durchaus hohe Adaptationswerte aufweist, dessen Werte bei der *Gemütsverfassung* und den *Erwartungen* jedoch unter dem Gesamtdurchschnitt liegen.

Abbildung 1: Studierendentypen an Fachhochschulen und Universitäten
(Unterschiede sind signifikant)



Auch auf Ebene der Faktoren zeigt sich, dass die Fachhochschulstudierenden den Universitätsstudierenden gegenüber im Vorteil sind, und zwar fast in fast jeder Hinsicht: Bei *Gemütsverfassung*, *Identifikation mit der Hochschule*, *Zielstrebigkeit*, *Erwartungen*, *Theoriebezogenheit*, *sozialer Integration*, *Extraversion*, *Unterstützung annehmen* und *Fleiß* weichen die Werte der Fachhochschulstudierenden signifikant nach oben ab.

Abbildung 2: Faktoren für Fachhochschulen und Universitäten
(alle Unterschiede sind signifikant)



QUEST spiegelt die Reaktion der Studierenden auf die Gegebenheiten in ihrem Studium wider. Daher kann das signifikant bessere Abschneiden auf neun der zehn Faktoren (und insbesondere bei Eigenschaften wie *Fleiß* und *Zielstrebigkeit*) nicht auf ein oft unterstelltes geringeres Niveau des Fachhochschulstudiums zurückgeführt werden. Darüber hinaus zeigt sich auch, dass die Korrelation zwischen HZB-Note und den Werten für *Fleiß* an den Fachhochschulen signifikant geringer ist als an Universitäten. Dass die Werte für *Fleiß* an den Fachhochschulen im Durchschnitt höher ausfallen, ist also als einer der positiven Effekte der Adaptionssituation an den Fachhochschulen zu werten: Sie verringert die Folgewirkung der Bildungserfahrung in der Schule und ermöglicht, dass ein Leistungspotenzial angezapft wird, das über das durch die HZB-Note signalisierte Potenzial hinausgeht. Das bestätigt sich auch für weitere Faktoren: Vergleicht man die Studierenden, die sich selbst in Bezug auf ihre Schulleistung im untersten Drittel einstufen, zwischen Fachhochschule und Universität, bestätigt sich dieser Befund insbesondere: Die Fachhochschul-Studierenden weisen signifikant höhere Werte bei *Identifikation mit der Hochschule*, *sozialer Integration*, *Extraversion*, *Zielstrebigkeit* und *Unterstützung annehmen* auf. Dies steht im Zusammenhang mit der größeren Zufriedenheit mit den Anforderungen und Strukturen des Studiengangs, der Vereinbarkeit und der

Betreuung durch die Lehrenden, aber auch mit dem Kontakt und Austausch mit den Kommiliton(inn)en – und das, obwohl sie weniger extracurricularen Aktivitäten nachgehen als die Universitätsstudierenden.

Besonders große Unterschiede bestehen beim Faktor *Erwartungen*, dessen Werte an Fachhochschulen deutlich höher sind als an Universitäten. Sowohl an Fachhochschulen als auch an Universitäten erzielen Studierende der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften dabei höhere Werte als Studierende der Ingenieurwissenschaften, in beiden Fächergruppen liegen jedoch die Fachhochschulstudierenden mit ihren Werten über denen der Universitätsstudierenden. Hier scheint also jenseits des Trends der besseren Werte an Fachhochschulen auch ein Fachgruppen-Effekt zum Tragen zu kommen (siehe hierzu das Kapitel C.3 der thematischen Berichte). Die besseren Werte an den Fachhochschulen könnten auch eine Folge des klareren Profils von Praxisbezug und Lehrorientierung sein: Die Anforderungen des Studiums sind breiter angelegt und beziehen sich sowohl auf wissenschaftliche Grundlagen als auch auf deren praktische Umsetzung und ermöglichen damit unterschiedliche Zugänge. Möglicherweise ist eine zutreffende Selbsteinschätzung – und damit eine zutreffende Erwartung an die Studiensituation – für die Studierenden schwieriger, wenn es sich um Studiengänge mit hohem wissenschaftlichen Anspruch handelt, weil es außerhalb des Studiums wenige Gelegenheiten gibt, sich selbst korrekt einzuschätzen, und darüber hinaus ein darauf ausgelegtes Studium weniger Ausweichmöglichkeiten gibt, um anderswo seine Stärken zu finden.

Nur auf den ersten Blick ist der geringe Unterschied beim Faktor *Theoriebezogenheit* überraschend, und dass auch dort die Studierenden der Fachhochschulen höhere Werte erzielen als die Universitätsstudierenden. Zwar sind Fachhochschulen für ihren stärkeren Praxisbezug und Universitäten für ihre höhere Wertschätzung wissenschaftlichen Arbeitens und theoriebasierten Forschens bekannt. Wie die Betrachtung der Item-Ebene des Faktors zeigt, sind die Fachhochschulstudierenden auch tatsächlich weniger an theoriegeleitetem Studieren und an wissenschaftlichen Themenstellungen interessiert als die Universitätsstudierenden.⁵ Allerdings beinhaltet der Faktor auch Items zum Transfer: Das deutlich bessere Abschneiden der Fachhochschulstudierenden auf diesen Items verursacht ihre insgesamt höheren Werte bei der *Theoriebezogenheit*.

Dass den Studierenden an Fachhochschulen die *Identifikation mit ihrer Hochschule* besser gelingt, lässt sich wiederum auf zwei Aspekte zurückführen: Zum einen weisen, wie oben bereits kurz beschrieben, Fachhochschulen ein klareres Profil auf. Zum anderen könnte die Identifikation auch aufgrund der geringeren Größe und besseren Betreuungsverhältnisse an der Institution leichter fallen. Hierauf gibt einerseits die Randauszählung des HIS-Studienqualitätsmonitors 2010⁶ Hinweise: Fachhochschulstudierende bewerten dort die Studienbedingungen an ihren Hochschulen insgesamt sowie u.a. die Betreuungsverhältnisse, Veranstaltungsgrößen, Ausstattung, Studienorganisation und den Praxisbezug im Studium positiver als Universitätsstudierende. Diese Ergebnisse können auch durch QUEST belegt werden: Insbesondere die Betreuungssituation durch die Lehrenden wird von den Studierenden an Fachhochschulen durchweg positiver bewertet als von den Studierenden an

5 Dieser Befund bestätigt sich in Zufriedenheitsbefragungen wie dem Studienqualitätsmonitor: Entsprechend ihrem Selbstverständnis und ihrer traditionellen Studierendenklientel werden Universitäten bei den Items, die sich auf Wissenschaftlichkeit beziehen (z.B. Einführung in die wissenschaftliche Arbeitsweise, Möglichkeiten zum eigenständigen Forschen oder Forschungsbezug der Lehrveranstaltungen), und Fachhochschulen bei der Praxisorientierung von ihren Studierenden positiver bewertet. Christoph Heine, Judith Grützmaker, Murat Özkilic, Janka Willige, Andreas Woisch (2010): Randauszählungen Studienqualitätsmonitor 2010: Universitäten und Fachhochschulen.

6 Studienqualitätsmonitor 2010.

Universitäten (vgl. Tabelle 2). Dies bezieht sich auf den Kontakt zu den Lehrenden im Allgemeinen, aber ebenso auf deren Rückmeldungen und Ansprechbarkeit außerhalb von Lehrveranstaltungen. Auch die Passung im Hinblick auf die vorgesehenen Lehrstrukturen scheint an den Fachhochschulen günstiger: Die Fachhochschulstudierenden empfinden die Präsenzzeiten eher als angemessen, obwohl die FH-Studiengänge gewöhnlich stärker strukturiert sind als an der Universität. Insgesamt ist es für die Studierenden an Fachhochschulen einfacher, eine(n) Ansprechpartner(in) zu finden: Das bedeutet, dass die günstigere Betreuungsrelation an den Fachhochschulen durchschlägt und die nicht-professoralen Mitarbeiter(innen) an den Universitäten dies nicht ausgleichen oder nicht als Ansprechpartner(innen) erkennbar sind.

Tabelle 2: Maßnahmenfragen mit signifikanten Unterschieden

	Fachhochschule	Universität
Die Lehrenden erweisen sich auch außerhalb von Lehrveranstaltungen und Sprechstunden als offen gegenüber Studierenden:		
trifft (eher) zu	75,8%	62,1%
trifft (eher) nicht zu	12,2%	19,5%
kann ich nicht beurteilen	11,4%	17,9%
Ich bin zufrieden damit, wie sich der Kontakt zu meinen Lehrenden gestaltet:		
trifft (eher) zu	76,8%	63,5%
trifft (eher) nicht zu	20,0%	30,9%
kann ich nicht beurteilen	2,9%	5,1%
Ich erhalte ausreichend Rückmeldung von meinen Lehrenden:		
trifft (eher) zu	49,9%	38,8%
trifft (eher) nicht zu	44,2%	53,3%
kann ich nicht beurteilen	5,5%	7,4%
Wenn ich ein Anliegen habe, finde ich immer jemanden, an den ich mich wenden kann:		
trifft (eher) zu	74,6%	65,3%
trifft (eher) nicht zu	21,4%	30,0%
kann ich nicht beurteilen	3,6%	4,2%
Die für das Studium zu Grunde gelegten Präsenzzeiten sind angemessen:		
trifft (eher) zu	77,5%	69,5%
trifft (eher) nicht zu	16,4%	22,5%
kann ich nicht beurteilen	5,6%	7,4%

Insgesamt legen die Ergebnisse den Schluss nahe, dass Fachhochschulen ihren Studierenden durch studierendengerechte Strukturen die Ausschöpfung ihrer Potenziale bereits in höherem Maße ermöglichen als dies an Universitäten zurzeit der Fall ist. Dies ist überraschenderweise auch der Fall, wenn man die Studentinnen betrachtet: Liegt der QUEST-Gesamtwert der Fachhochschulstudierenden bereits über dem der Universitätsstudierenden, so ist dies, betrachtet man nur die Frauen, in noch ausgeprägterer Form der Fall: Die Divergenz beim QUEST-Gesamtwert liegt bei den

Frauen zwischen Fachhochschule und Universität bei +0,23 Punkten, bei den Männern nur bei +0,1.7 Von einem Studium an einer Fachhochschule profitieren somit offenbar die Frauen besonders. Es zeigt sich, dass Fachhochschulstudentinnen seltener als Fachhochschulstudenten der Meinung sind, dass ihr Stundenplan überfrachtet oder dass die Anzahl der Prüfungen pro Semester zu hoch ist, und ihnen fällt es leichter, Kontakte zu ihren Kommiliton(inn)en zu knüpfen.

Hingegen sind die männlichen Studierenden an der Fachhochschule eher mit dem Kontakt zu ihren Lehrenden sowie der Rückmeldung durch die Lehrenden zufrieden und haben weniger Bedarf an Angeboten zur Orientierung im Berufsleben sowie zur Vereinbarung von Studium und Jobben. Dieser Trend ist durchaus nicht auf Fächergruppen mit hohem Frauenanteil beschränkt, sondern besteht in beiden Fachgruppen, die an Fachhochschulen insbesondere vertreten sind (Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften / Ingenieurwissenschaften).

Tabelle 3: Studienbezogene Einschätzungen der Fachhochschulstudierenden im Vergleich zwischen Männern und Frauen

	Männlich	Weiblich
Mein Stundenplan ist überfrachtet (ich habe zu viele Semesterwochenstunden).		
trifft (eher) zu	32,5%	24,7%
trifft (eher) nicht zu	65,1%	73,1%
kann ich nicht beurteilen	2,1%	1,7%
So wie mein Studium aufgebaut ist, kann ich gut Kontakte zu Kommiliton(inn)en aufbauen.		
trifft (eher) zu	78,8%	81,9%
trifft (eher) nicht zu	19,7%	16,2%
kann ich nicht beurteilen	1,2%	1,4%
Die Anzahl von Prüfungen pro Semester ist zu hoch.		
trifft (eher) zu	43,6%	38,3%
trifft (eher) nicht zu	51,9%	57,2%
kann ich nicht beurteilen	4,3%	3,8%
Ich bin zufrieden damit, wie sich der Kontakt zu meinen Lehrenden gestaltet.		
trifft (eher) zu	75,9%	74,3%
trifft (eher) nicht zu	21,2%	22,1%
kann ich nicht beurteilen	2,7%	3,3%

7 Besonders auffällig ist, dass die Fachhochschulstudentinnen beim QUEST-Gesamtwert sogar noch über den Werten der männlichen Studierenden an Universitäten liegen – obwohl die Frauen beim QUEST-Gesamtwert sonst unter den Werten der Männer liegen. Diese niedrigeren Werte sind ausschließlich auf den Faktor *Gemütsverfassung* zurückzuführen. Dieses Phänomen, dass Frauen auf Stimmungsskalen niedrigere Werte erzielen als Männer, ist auch aus anderen Kontexten in der psychometrischen Forschung bekannt (mehr dazu im Kapitel A2 sowie in Kapitel B2 der thematischen Berichte).

Ich erhalte ausreichend Rückmeldung von meinen Lehrenden.		
trifft (eher) zu	51,0%	45,9%
trifft (eher) nicht zu	43,5%	47,9%
kann ich nicht beurteilen	5,0%	5,9%
Die Rückmeldung, die ich von meinen Lehrenden erhalte, hilft mir in meinem Studium.		
trifft (eher) zu	55,4%	50,6%
trifft (eher) nicht zu	34,0%	35,0%
kann ich nicht beurteilen	10,1%	13,6%
der Suche nach Orientierung im Berufsleben		
ich finde zu wenig Angebote	29,4%	37,0%
Angebote sind ausreichend vorhanden	44,0%	43,3%
brauche ich nicht	24,8%	17,5%
der Vereinbarkeit von Jobben und Studium		
ich finde zu wenig Angebote	31,4%	36,1%
Angebote sind ausreichend vorhanden	24,5%	23,8%
brauche ich nicht	41,5%	37,4%

Bewertung

Die Universitäten werden ihrem eigenen Anspruch, Studium mit wissenschaftlichem Anspruch anzubieten, durchaus gerecht und können dies auch an ihre Studierenden vermitteln. Indem die Adaptionssituation an den Universitäten auf diese sehr wissenschaftsorientierte Klientel zugeschnitten ist, entstehen jedoch zunehmend Konflikte, die sich negativ auf die Studierenden und die Situation im Studium auswirken können: So ist eine Karriere in der Wissenschaft oder auch nur in wissenschaftsnahen Bereichen nur für eine Minderheit umsetzbar, während sich der Arbeitsmarkt für Akademiker(innen) ohne direkten wissenschaftlichen Bezug in den letzten Jahrzehnten immer weiter vergrößert hat. Die Spannungen und Widersprüche, die dadurch entstehen, und wie sie sich auf die Adaptionssituation auswirken, sind besonders gut am Beispiel der Lehramtsstudierenden ablesbar (vgl. Kapitel C.2) – eine Gruppe, die ein wissenschaftliches Universitätsstudium absolviert, ohne eine Karriere in der Wissenschaft zu verfolgen, sondern im Gegenteil mit sehr klaren beruflichen Zielen außerhalb der Wissenschaft. Während die Gruppe der Studierenden, für die eine wissenschaftsbezogene Adaptionssituation geeignet ist, anteilig immer kleiner wird, stehen die Universitäten vor der Herausforderung, die Adaptionssituation der Studierenden zu verändern bzw. auszuweiten, ohne von ihrem Selbstverständnis, auf wissenschaftlich hohem Niveau auszubilden, abzulassen. Zwischen Fachhochschulen und ihren Studierenden dagegen scheint derzeit eine bessere ‚Passung‘ zu bestehen, als dies an Universitäten der Fall ist. Dies deutet darauf hin, dass Fachhochschulen zumindest in bestimmten Bereichen eine günstigere Adaptionssituation zur Verfügung stellen.⁸

8 Bislang lag die Abbruchquote an den Fachhochschulen immer um einige Prozentpunkte unter der der Universitäten. Zwar hat zuletzt die Abbruchquote an Fachhochschulen, vor allem in technischen Studiengängen, zugenommen, dies scheint aber vor allem ein Effekt der damals neu eingeführten Bachelorstudiengänge zu sein. Es besteht

Die deutschen Fachhochschulen erfüllen insofern einen guten Teil ihres politischen Gründungsauftrages, als sie insbesondere ‚bildungsferne‘ Gruppen oder ‚nicht-traditionelle‘ Studierende (Studierende der ‚ersten Generation‘, Studierende mit abgeschlossener Berufsausbildung und Studierende mit einer anderen Hochschulzugangsberechtigung als dem Abitur) attrahieren. Eine deutliche Überrepräsentanz der BaFöG-Empfänger(innen) an Fachhochschulen deutet weiterhin auf sozio-ökonomische Unterschiede zwischen den Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen hin. Dass an Fachhochschulen außerdem mehr Menschen mit weniger guten Schulleistungen studieren, muss auch als Aspekt eines ‚offenen Hochschulzugangs‘ betrachtet werden. Dies ist gerade angesichts der bestehenden Erkenntnisse von sozialer Benachteiligung, die sich in den Schulnoten widerspiegelt,⁹ aber auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher Entwicklungsgeschwindigkeiten der Fall. Im Allgemeinen, insbesondere im internationalen Diskurs, wird ‚Bildungsferne‘ als Nachteil für Studienerfolg begriffen. Die QUEST-Daten zeigen, dass Fachhochschulen mögliche Nachteile durch den sozialen Hintergrund ihrer Studierenden recht erfolgreich ausgleichen und im Vergleich zu den Universitäten besser in der Lage sind, Studierenden mit weniger guten Voraussetzungen das Umfeld für ein erfolgreiches Studium zu bieten.

Auch bei ungünstigeren schulischen Voraussetzungen weisen die Fachhochschulstudierenden eine günstigere Adaptionssituation auf und schneiden auf fast allen Faktoren signifikant besser ab als ihre universitären Mitstreiter(innen). Dies zeigt sich auch in der an Fachhochschulen bestehenden geringeren Korrelation zwischen der Durchschnittsnote bei der Hochschulzugangsberechtigung und der Gesamtadaption, die auf eine hohe Adaptivität der Fachhochschulen hindeutet. Die in den QUEST-Daten ersichtliche Fähigkeit der Fachhochschulen, auch Studierende mit weniger guten Voraussetzungen zum Erfolg zu führen, muss als *added value* begriffen werden, der das Selbstverständnis von Fachhochschulen prägen sollte: Studierende mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen an ein wissenschaftliches Studium heranzuführen und zu bestmöglichem Studienerfolg zu begleiten.

Fachhochschulen profitieren von der Profilierung – und mit den Hochschulen auch die Studierenden dort. Obwohl die Fachhochschulen in ihrem wissenschaftlichen Renommee hinter den Universitäten sicher zurückstehen, identifizieren sich die Studierenden an den Fachhochschulen dort mehr mit der Institution als an den Universitäten. Das zeigt recht deutlich, dass die Identifikation der Studierenden, ein für eine erfolgreiche Adaption übergreifend wirksamer Faktor, nicht allein an der wissenschaftlichen Reputation hängt, sondern insbesondere auch an einem erkennbaren Profil in der Lehre. Dasselbe gilt auf der Ebene der Fachbereiche und Fakultäten. Sie können ebenfalls ihr Profil in der Lehre schärfen und können klar signalisieren, an wen sie sich besonders wenden und was sie im Studium erwarten.

also die Möglichkeit, dass es sich dabei um ein Übergangsphänomen handelte. Neuere Daten liegen derzeit nicht vor. Vgl. Ulrich Heublein, Christopher Hutzsch, Jochen Schreiber, Dieter Sommer, Georg Besuch (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. S. III.

9 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. S. 65.

Mit ihrem Projekt „Educational Diversity“ hat die Fachhochschule Köln ein Verfahren entwickelt, wie Studierende mit unterschiedlichem Lern- und Kompetenzstand individuell gefördert werden können. Zentrales Element dabei ist die Portfolio-Methode, die den Studierenden eine systematische Reflektion ihres Lernstandes und ihrer Lernziele ermöglicht.

Gleichzeitig bedarf die zu Teilen wahrzunehmende Annäherung von Universitäten und Fachhochschulen der kritischen Beobachtung. Sobald eine Art institutioneller Isomorphismus dominant würde, wären die Rahmenbedingungen daraufhin kritisch zu überprüfen, wie eine Differenzierung der Ziele und Strategien von Hochschulen befördert werden kann. Denn wir brauchen Hochschulen, die Spitzenforschung betreiben, ebenso wie solche, die sich mit Stolz und Überzeugung der Qualifikation von Studierenden mit ganz verschiedenen Motiven und Zielen widmen. Letztere leisten einen unschätzbaren Beitrag zur volkswirtschaftlichen Entwicklung wie zur persönlichen Entwicklung ihrer Studierenden, insbesondere dann, wenn sie nicht nur diejenigen mit den ‚besten‘ Voraussetzungen, sondern auch diejenigen mit den vermeintlich zweit- oder drittbesten Voraussetzungen bestmöglich ausbilden. Eine wichtige Leitlinie wäre, dass die Ausrichtung dem jeweiligen Profil der Hochschule entsprechen muss.

C2

Diversity Report

Lehramt

Lehramt

An der QUEST-Befragung nahmen 3.371 Lehramtsstudierende (13,3% der Gesamtbefragung) teil. Dieser Anteil entspricht dem bundesweiten Anteil der Lehramtsstudierenden von ca. 13%¹. Die Auswertung der QUEST-Daten nach sozio-demographischen und Leistungskriterien ergibt, dass insbesondere die Lehramtsstudierenden sehr spezielle Merkmale und Adaptionismuster an die Studiensituation aufweisen. Dies gibt zum einen weiteren Aufschluss über die Klientel, die ein Lehramtsstudium aufnimmt. Gleichzeitig jedoch deuten die beträchtlichen Unterschiede in Bezug auf die Adaptionssituation auf sehr spezifische strukturelle Bedingungen des Lehramtsstudiums hin.

Eine verhältnismäßig junge Entwicklung stellt hierbei die Umstellung auf die konsekutive Bachelor- und Masterstruktur im Rahmen der Bologna Reform dar, die sich zunehmend auch auf das Lehramtsstudium niederschlägt und das Staatsexamen durch den Master of Education ersetzt. Dies soll insbesondere der Durchlässigkeit und Kompatibilität zwischen Fach- und Lehramtsstudiengängen dienen.

Doch tatsächlich sieht die Realität etwas anders aus: Einerseits sind bereits die Bachelor-Studiengänge sehr auf das Lehramtsstudium zugeschnitten, zum einen durch ein obligatorisches Zweitfach und zum anderen durch zusätzliche pädagogische Module. Andererseits haben die meisten deutschen Universitäten zwar bereits die modularisierte Bachelor-Master-Struktur für das Lehramtsstudium eingeführt, an vielen Universitäten kann jedoch (zusätzlich) noch das herkömmliche Staatsexamen absolviert werden. An anderen Universitäten wiederum wurde der Staatsexamen-Abschluss beibehalten, doch nach dem Vorbild der neuen Studienstrukturen modularisiert. Das Saarland und Mecklenburg-Vorpommern haben als einzige Bundesländer ihre alte Studienstruktur im Lehramtsstudium beibehalten, während alle anderen Länder ihre reformieren oder bereits reformiert haben. In Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Sachsen-Anhalt und Thüringen werden die Bachelor- und Master-Lehramtsstudiengänge nur als Pilotversuche oder begrenzt auf einen Schultyp in kleiner Zahl angeboten. Nordrhein-Westfalen ist auf dem Weg zu einer flächendeckenden Umstrukturierung. Vollständig umgestellt haben bereits Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Schleswig-Holstein.² Diese Entwicklung spiegelt sich auch in den QUEST-Projekthochschulen wider: Bis auf die Universität Erlangen-Nürnberg und die Universität Konstanz haben alle Projektuniversitäten ihr Lehramtsangebot auf den Bachelor- und Masterabschluss umstrukturiert.

Eine weitere Neuerung zeichnet sich in der Etablierung so genannter *Schools of Education* ab. Nachdem im Jahr 2008 die TU München als erste Universität ihre Lehrerausbildung in einer eigens dafür errichteten Fakultät gebündelt hat, zogen schnell andere Universitäten nach und errichteten ähnliche Modelle, in denen die Bildungs-, Schul- und Unterrichtsforschung mit der praktischen Lehrerausbildung und Fortbildung verknüpft werden und die dadurch z.T. als Dachorganisation für die an der Lehrerbildung beteiligten Fächer und Fakultäten fungieren sollen.

¹ Vgl. 19. Sozialerhebung: <http://www.studentenwerke.de/se/2010/Hauptbericht19SE.pdf> (S. 156).

² Hochschulrektorenkonferenz (2011): Statistische Daten zu Bachelor- und Masterstudiengängen, Wintersemester 2011/2012. Bonn, S. 10.

Die *School of Education*-Modelle dienen hierbei der Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung, indem sie eine bessere Koordination der verschiedenen am Lehramtsstudium Beteiligten ermöglichen. Nur die TU München³ hatte während des Erhebungszeitraums eine School of Education, die der Universität Bielefeld wurde erst im Juni 2012 gegründet.

Im Folgenden werden die sozio-demographischen Eigenschaften sowie die psychometrischen Daten dieser Gruppe genauer beleuchtet und mit denen der Nicht-Lehramtsstudierenden verglichen.

Soziometrie

Bei genauerer Betrachtung der soziometrischen Eigenschaften der Lehramtsstudierenden sticht der überdurchschnittlich hohe Frauenanteil von 76,3% ins Auge, der jedoch kaum überrascht. Weiterhin sind Studierende der ‚ersten Generation‘ überproportional stark vertreten: 35% der Studierenden haben weder Eltern noch Geschwister, die studieren oder bereits studiert haben (verglichen mit 31,5% der Nicht-Lehramtsstudierenden). Das Studieren auf Lehramt gilt gesellschaftlich noch als eine gute Wahl für eine gesicherte Berufsperspektive, insbesondere für Frauen. Auch ist das Berufsbild des Lehrers bzw. der Lehrerin wesentlich konkreter als bei vielen anderen Bachelor- oder Masterabschlüssen.

Schaut man sich die Motive der Studierenden auf Lehramt an, dann wird diese These unterstützt: eine gesicherte Berufsposition ist das meist genannte Motiv für die Studienwahl. Weniger prominent sind hingegen die guten Verdienstchancen (29,5% vs. 37,0%) sowie das Streben nach einem angesehenen Beruf (12,0% vs. 21,7%). Weniger zentral für die Studienwahl ist für Lehramtsstudierende der Wunsch, forschend zu lernen (6,8% vs. 19,8%) – dies zeigt sich auch im deutlich geringeren Wert beim Faktor *Theoriebezogenheit* (s.u. Psychometrie). Dies ist insofern bedenkenswert, als sich dieses Studienmotiv als Förderfaktor erwiesen hat.

Tabelle 1: Lehramtsstudierende und Nicht-Lehramtsstudierende: Motive zur Studienwahl

	Lehramt	kein Lehramt
gesicherte Berufsposition	65,8%	37,0%
gute Verdienstchancen	29,5%	37,0%
angesehener Beruf	12,0%	21,7%
forschend lernen	6,8%	19,8%

3 Die TU München hat nur an der QUEST-Befragung 2010 teilgenommen.

Differenziert nach Geschlecht zeigt sich, dass Frauen in Lehramtsstudiengängen die Verwirklichung der eigenen Interessen und Begabungen wichtiger ist als ihren männlichen Kommilitonen (92,5% vs. 86,%) und dass sie auch mehr Wert auf gute Verdienstchancen legen (30,8% vs. 25,8%), während mehr Männer als Frauen das Studienwahlmotiv *forschend lernen wollen* nennen (9,6% vs. 5,9%).

Beim ökonomischen Hintergrund, operationalisiert über den BAföG-Bezug, zeigen sich zunächst keine Unterschiede zwischen Lehramts- und Nicht-Lehramtsstudierenden. Bricht man die Lehramtsstudierenden nach Geschlecht herunter, so zeigt sich allerdings, dass es deutlich weniger BAföG-beziehende Männer in Lehramtsstudiengängen gibt und entsprechend davon ausgegangen werden kann, dass diese ökonomisch besser gestellt sind als Frauen in den Lehramtsstudiengängen (22,9% vs. 32,2%).

Tabelle 2: Lehramtsstudierende und Nicht-Lehramtsstudierende: Akademischer und ökonomischer Hintergrund

	Lehramt	kein Lehramt
1. Generation (weder Eltern noch Geschwister haben studiert)	35,0%	31,5%
Bafög-Bezug	30,0%	29,8%

In der Gruppe der Lehramtsstudierenden ebenfalls unterrepräsentiert sind Studierende mit Migrationshintergrund – und hier insbesondere Studierende, die zweisprachig mit Deutsch aufgewachsen sind (s.u.). Der gleich hohe Anteil bei Studierenden, die ohne Deutsch aufgewachsen sind, ist zunächst überraschend; hier könnte es sich um Studierende des Fachs Deutsch als Fremdsprache handeln.

Tabelle 3: Lehramtsstudierende und Nicht-Lehramtsstudierende: Migrationshintergrund

	Lehramt	kein Lehramt
weiblich	76,3%	54,8%
Migrationshintergrund	12,5%	15,3%
davon...		
... Muttersprache Deutsch	46,2%	42,6%
... nicht mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache aufgewachsen	10,0%	10,2%
... mit Deutsch und andere(r/n) Sprache(n) aufgewachsen	43,8%	47,3%

Jedoch zeigen sich interessante Geschlechterunterschiede: Während unter den Lehramtsstudierenden Männer mit Migrationshintergrund überrepräsentiert sind (13,5% gegenüber 12,1% bei den Frauen), ist der Anteil der Männer mit Migrationshintergrund, die zweisprachig aufgewachsen sind, unterdurchschnittlich niedrig (43,8% vs. 57,4% bei den Frauen).

Während der Anteil der Abiturient(inn)en im Lehramtsstudium erhöht ist (92,7% vs. 84,5%) und Studierende mit Fachhochschulreife offenbar nur sehr selten ein Lehramtsstudium aufnehmen

(1,7% vs.10,2%), ist die Durchschnittsnote bei der Abiturnote (2,3 vs. 2,2) etwas schlechter. Dies liegt vor allem in den schlechteren Abiturergebnissen der männlichen Lehramtsstudierenden, deren Durchschnittsnote von 2,4 unter der der Frauen liegt (2,2). Entsprechend häufig fällt auch die subjektive Selbsteinschätzung der Schulleistung seltener auf das erste und häufiger auf das mittlere Drittel im Jahrgangsstufenvergleich aus; auch die Anzahl der Studierenden mit Stipendium ist geringer als bei den Nicht-Lehramtsstudierenden.

Die Lehramtsstudierenden unterscheiden sich von den Nicht-Lehramtsstudierenden in ihrer subjektiven Studienerfolgswahrscheinlichkeit nicht voneinander. Entsprechend ihrer besseren Abiturnote weisen Frauen eine etwas höhere subjektive Studienerfolgswahrscheinlichkeit (87,7% vs. 85,5%) auf. Auch studieren beide Gruppen ähnlich häufig an der Hochschule ihrer Wahl.

Tabelle 4: Lehramtsstudierende und Nicht-Lehramtsstudierende: Individueller Bildungshintergrund

	Lehramt	kein Lehramt
HZB-Note	2,3	2,2
Abitur	92,7%	84,5%
FH-Reife	1,7%	10,2%
Einschätzung der Schulleistung: oberes Drittel	45,0%	50,5%
Einschätzung der Schulleistung: mittleres Drittel	48,2%	42,2%
Einschätzung der Schulleistung: unteres Drittel	6,8%	7,3%

Hinsichtlich der Studienspezifika weisen die Lehramtsstudierenden einige Besonderheiten auf, die sich über die strukturellen Gegebenheiten der Lehramtsstudiengänge begründen. So streben 38,0% der Lehramtsstudierenden, aber nur 6,4% der Nicht-Lehramtsstudierenden ein Staatsexamen an, 36,2% (gegenüber 57,1%) einen Bachelor-Abschluss und 23,0% (gegenüber 20,4%) einen Master-Abschluss. Hier spiegelt sich die Eigenart des deutschen Hochschulsystems wider, dass die alten Staatsexamens-Studiengänge in vielen, aber bei weitem nicht in allen Fällen, durch die konsekutiven Bachelor-Master-Studiengänge abgelöst wurden. Unter den Lehramtsstudierenden, die ein Staatsexamen anstreben, befinden sich, wie oben bereits beschrieben, einerseits Studierende in höheren Semestern, die sich in auslaufenden Studienmodellen befinden, und andererseits Studierende in Staatsexamen-Studiengängen, die (noch) nicht auf das Bachelor-Master-Modell umgestellt wurden.

Tabelle 5: Lehramtsstudierende und Nicht-Lehramtsstudierende: Studienspezifika

	Lehramt	kein Lehramt
Bachelor	36,2%	57,1%
Master	23,0%	20,4%
Staatsexamen	38,0%	6,4%
Sprach- und Kulturwissenschaften	18,0%	7,5%
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	29,8%	31,7%
Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik	17,2%	16,0%
Pädagogik, Erziehungswissenschaften	15,5%	1,0%

Die größten Fächergruppen bei den Lehramtsstudierenden sind die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit 29,8%, Mathematik/Naturwissenschaften bzw. Informatik mit 17,2%, die Sprach- und Kulturwissenschaften mit 18,0% sowie die Pädagogik⁴ mit knapp 15,5%. Innerhalb der Gruppe der Lehramtsstudierenden sind Frauen in den Sprach- und Kulturwissenschaften und Männer in der Mathematik bzw. den Naturwissenschaften und Informatik überrepräsentiert.⁵

Auch in ihren sozialen Aktivitäten und Verpflichtungen weisen Lehramtsstudierende einige Besonderheiten auf. So sind sie insgesamt häufiger neben dem Studium erwerbstätig, dies jedoch tendenziell in geringerem Umfang (dies gilt insbesondere für die Frauen) und etwas häufiger in studienahen Jobs (hier vor allem die männlichen Studierenden auf Lehramt) als die Studierenden in Nicht-Lehramtsstudiengängen. Lehramtsstudierende haben häufiger familiäre Verpflichtungen: 6,9% haben bereits Kinder (vs. 4,1%) und 4,5% Pflegeverantwortung (vs. 2,9%). Dies liegt allerdings nicht in einem höheren Lebensalter begründet. Gegebenenfalls studieren Studierende mit Kind(ern) häufiger auf Lehramt, weil das Berufsbild des Lehrers bzw. der Lehrerin die spätere Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch entsprechende Arbeitszeiten antizipiert. Vielleicht bekommen aber auch Lehramtsstudierende aus dem selben Grund öfter bereits während des Studiums ein Kind.

- 4 Die Teilnehmenden an der QUEST-Befragung geben anfangs an, welches ihr Hauptfach ist bzw. auf welches Fach sich die Antworten im Folgenden beziehen, wenn sie mehrere Fächer studieren. Die Zuordnung zum Schulfach ‚Pädagogik‘ müsste sich also auf das entsprechende Unterrichtsfach beziehen, was jedoch nun in wenigen Ländern angeboten wird. Daher wird hier angenommen, dass der Großteil dieser Gruppe dem Lehramtsstudium für die Primarstufe zuzuordnen ist.
- 5 Allerdings sei darauf hingewiesen, dass die Befragten nur einen Fachbereich angeben konnten, auch wenn sie Fächer in zwei verschiedenen Fachbereichen belegen. Und sie wurden gebeten, in allen folgenden Antworten sich, sofern relevant, auf diesen Fachbereich zu beziehen.

Tabelle 6: Lehramtsstudierende und Nicht-Lehramtsstudierende: Soziales

	Lehramt	kein Lehramt
Verantwortung für eigene Kind(er)	6,9%	4,1%
mit Pflegeverantwortung	4,5%	2,9%
mit Job	74,6%	66,0%
...unter 8 Stunden in der Woche	35,2%	29,2%
...mehr als 19 Stunden in der Woche	7,6%	11,3%
kein politisches oder ehrenamtliches Engagement	58,3%	62,8%

Außerhalb der Hochschule engagieren sich Lehramtsstudierende ehrenamtlich deutlich häufiger (32,2% vs. 23,1%) als ihre Kommiliton(inn)en. Ehrenamtliches Engagement innerhalb der Hochschule sowie politisches Engagement sind hingegen weniger verbreitet. Allerdings sind männliche Studierende in Lehramtsstudiengängen deutlich häufiger ehrenamtlich und politisch engagiert als die weiblichen Studierenden: 61,1% der weiblichen, aber nur 48,7% der männlichen Lehramtsstudierenden sind weder politisch noch ehrenamtlich engagiert.

Lehramtsstudierende nehmen sich zwar als interessiert an anderen Kulturen und Lebensweisen wahr; sie haben aber eher wenige Kontakte zu Kommiliton(inn)en anderer kultureller Herkunft. Keine Unterschiede gibt es in Bezug auf Auslandsaufenthalte, auch über längere Zeit, und auch nicht in der Abwägung zwischen Regelstudienzeit und Auslandsaufenthalt. Aber durch ihr Studium sind die Lehramtsstudierenden sehr auf eine berufliche Zukunft in Deutschland festgelegt und glauben auch nicht, dass es für einen erfolgreichen Berufsstart wichtig ist, international Erfahrung gesammelt zu haben.

Tabelle 7: Einstellung zu Auslandserfahrungen (Antwortoptionen *trifft zu* und *trifft eher zu*)

	Lehramt	kein Lehramt
<i>Ich bin neugierig auf andere Kulturen und Lebensweisen.</i>	89,4%	86,7%
<i>Ich habe an der Universität engen Kontakt zu Kommiliton(inn)en einer anderen kulturellen Herkunft als meiner eigenen.</i>	37,6%	41,9%
<i>Ich möchte später am liebsten in Deutschland arbeiten.</i>	84,9%	73,6%
<i>Für einen erfolgreichen Berufsstart ist es wichtig, international Erfahrung gesammelt zu haben.</i>	52,7%	68,9%
<i>Ich kann mir einen Auslandsaufenthalt finanziell nicht leisten.</i>	60,9%	56,3%
<i>Für meine berufliche Zukunft ist es wichtig, verschiedene Arbeitsweisen zu kennen.</i>	76,4%	87,2%

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Studierende auf Lehramt eine Studierendengruppe ist, die das Studium sehr häufig aufgrund guter Berufsperspektiven gewählt haben, signifikant häufiger aus einem nicht-akademischen und schwachen ökonomischen Hintergrund kommen, wenig international orientiert sind, sich in der Regel schlechter in ihren schulischen Leistungen einschätzen als Studierende, die nicht auf Lehramt studieren, häufiger bereits in familiärer Ver-

antwortung stehen und viel jobben. Entsprechend ist ein Teil der Lehramtsstudierenden mit einer Doppel- beziehungsweise Dreifachbelastung konfrontiert: Vereinbart werden müssen Familie, Jobben und Studium. Zu Letzterem ist bekannt, dass Studierende auf Lehramt mehrere Fachdisziplinen studieren, was häufig zu strukturellen Schwierigkeiten führt. Es ist davon auszugehen, dass auf die Bedürfnisse von Lehramtsstudierenden in Bezug auf diese Belastungen und ggf. die strukturellen Schwierigkeiten bisher nicht angemessen von den Hochschulen eingegangen wurde.

Es zeigt sich, dass Lehramtsstudierende ihre Arbeitsbelastung als sehr hoch angeben. So sehen sie ihren Stundenplan eher als überfrachtet an, sie halten die für das Studium zu Grunde gelegten Präsenzzeiten für nicht angemessen und sehen sich seltener in der Lage, für das Selbststudium ausreichend Zeit aufzubringen.

Tabelle 8: Aussagen der Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden zur Arbeitsbelastung (Antwortoptionen *trifft zu* und *trifft eher zu*)

	Lehramt	kein Lehramt
<i>Mein Stundenplan ist überfrachtet (ich habe zu viele Semesterwochenstunden).</i>	37,7%	29,9%
<i>Die Anzahl von Prüfungen pro Semester ist zu hoch.</i>	42,9%	37,1%
<i>Die für das Studium zu Grunde gelegten Präsenzzeiten sind angemessen.</i>	60,1%	71,6%
<i>Für das erforderliche Selbststudium kann ich ausreichend Zeit aufbringen.</i>	43,7%	51,9%

Auch die Angaben der Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihre soziale Integration zeigen deutliche Differenzen zu denen ihrer Kommiliton(inn)en. Weder sehen sie aufgrund der Studienstruktur gute Kontaktmöglichkeiten mit ihren Kommiliton(inn)en noch sind sie zufrieden mit dem Kontakt zu den Lehrenden. Sehr hoch ist die Differenz zwischen den Lehramtsstudierenden und deren übrigen Kommiliton(inn)en in Bezug auf deren Einschätzung zu Einfluss- und Beteiligungsmöglichkeiten. Hier differieren sie mit 15,4 Prozentpunkten.

Tabelle 9: Aussagen der Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden zur sozialen Integration (Antwortoptionen *trifft zu* und *trifft eher zu*)

	Lehramt	kein Lehramt
<i>So wie mein Studium aufgebaut ist, kann ich gut Kontakte zu Kommiliton(inn)en aufbauen.</i>	66,1%	73,1%
<i>Ich bin zufrieden damit, wie sich der Kontakt zu meinen Lehrenden gestaltet.</i>	59,0%	65,8%
<i>Ich erhalte ausreichend Rückmeldung von meinen Lehrenden.</i>	36,9%	40,7%
<i>Die Lehrenden erweisen sich auch außerhalb von Lehrveranstaltungen und Sprechstunden als offen gegenüber Studierenden.</i>	57,3%	65,1%
<i>Ich finde, ich habe ausreichend Einfluss- und Beteiligungsmöglichkeiten bezogen auf mein Studium.</i>	26,1%	41,5%
<i>Ich finde zu wenig Angebote zum Knüpfen von Kontakten mit anderen Studierenden.</i>	24,8%	20,2%

Beides, die Aussagen zur Arbeitsbelastung als auch die zur sozialen Integration, können sich zum einen darin begründen, dass Lehramtsstudierende, wie oben bereits beschrieben, häufig mit Doppel- bis Dreifachbelastungen zu tun haben. Hierfür spricht auch ihr Bedarf an Angeboten zur Vereinbarkeit von Familie und Studium: 24,4% geben an, zu wenige Angebote zur Vereinbarkeit von Familie und Studium zu finden gegenüber 17,5% der Studierenden, die nicht auf Lehramt studieren. Ein ähnliches Bild ergeben die Aussagen zu Angeboten der Vereinbarkeit von Jobben und Studium, wobei 42,8% der Studierenden auf Lehramt angeben, nicht genügend Angebote zu finden (gegenüber 35,5% der Vergleichsgruppe).

Generell scheinen Studierende im Lehramt weniger Unterstützung zu finden als ihre nicht auf Lehramt studierenden Kommiliton(inn)en, wie die folgende Tabelle zeigt.

Tabelle 10: Aussagen der Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden zu Unterstützungsangeboten

	Lehramt	kein Lehramt
<i>Wenn ich ein Anliegen habe, finde ich immer jemanden, an den ich mich wenden kann.</i>	51,9%	67,1%
<i>In meinem Studiengang erhalte ich eine ausreichende Hilfestellung bzw. Anleitung zur Durchführung meines Selbststudiums.</i>	24,1%	36,5%

Dieses Bild ändert sich auch nicht in Bezug auf die anderen Angebote der Hochschule. Generell ist zu beobachten, dass Lehramtsstudierende einerseits Bedarf an einem umfassenden Beratungsangebot haben und dies signifikant häufiger als Studierende, die nicht auf Lehramt studieren, und andererseits die vorhandenen Angebote offensichtlich nicht ausreichen, um den Bedarf der Lehramtsstudierenden zu decken, und sie so tatsächlich in ihrer Problemstellung und bei ihren Herausforderungen zu unterstützen.

Tabelle 11: Aussagen der Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden zu Angeboten der Hochschule

	Lehramt	kein Lehramt
<i>Ich finde zu wenig Angebote der Hochschule bezüglich ...</i>		
<i>der Studienorganisation</i>	46,1%	27,5%
<i>Problemen im Studium</i>	43,9%	26,9%
<i>Motivationsproblemen</i>	44,5%	36,4%
<i>der Orientierung im Studium</i>	46,4%	30,1%
<i>gesundheitlichen Problemen</i>	25,4%	20,9%

Unter dem Aspekt, dass gerade Lehrer(innen) die Entwicklung der Kinder einer Gesellschaft begleiten und dadurch sehr früh eine Vorbildfunktion für diese einnehmen, sollen an dieser Stelle die Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund gesondert betrachtet werden. 12,5% (N=423) der Lehramtsstudierenden in der Befragung haben einen Migrationshintergrund. Bereits anhand der bloßen soziometrischen Daten wird deutlich, dass signifikante Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund zu erkennen sind: So haben die Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund deutlich häufiger mit studienrelevanten Einschränkungen zu kämpfen (15,9% gegenüber 8,3%), sie haben wesentlich häufiger Verantwortung für Kind(er) (12,8% gegenüber 5,9%) und sie haben häufiger Pflegeverantwortung (7,5% zu 4,1%). Im Gegensatz zu ihren Kommiliton(inn)en ohne Migrationshintergrund haben sie häufiger eine Fachhochschulreife und häufiger ein bereits abgeschlossenes Studium vorzuweisen. Ihre eigene Studienerfolgswahrscheinlichkeit schätzen sie mit 84,62% vergleichsweise niedrig ein.

Tabelle 12: Lehramtsstudierende mit und ohne Migrationshintergrund: Hochschulzugangsberechtigung und Studienerfolg

	mit MH	ohne MH
Abitur	89,2%	93,7%
FH-Reife	2,7%	1,5%
abgeschlossenes Studium	13,2%	9,4%
Mittelwert Einschätzung des Studienerfolgs	84,62	87,63

Im Gegensatz zu ihren Kommiliton(inn)en ohne Migrationshintergrund erhalten diejenigen der Vergleichsgruppe mit Migrationshintergrund wesentlich häufiger BAföG: 42,5% gegenüber 28,5%. Es kann also gesagt werden, dass der ökonomische Hintergrund bei Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund erheblich schwächer ist als bei denjenigen Lehramtsstudierenden ohne Migrationshintergrund. Dies hat auch Auswirkungen auf das Jobben: Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund arbeiten zwar genauso häufig wie ihre Kommiliton(inn)en, allerdings sind Differenzen sichtbar in Bezug auf den Umfang: Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund arbeiten mehr.

Tabelle 13: Lehramtsstudierende mit und ohne Migrationshintergrund: Umfang Job

	mit MH	ohne MH
...unter 8 Stunden in der Woche	31,0%	35,9%
...zwischen 8 und 19 Stunden in der Woche	52,7%	44,3%
...mehr als 19 Stunden in der Woche	9,9%	7,3%
...nur in den Semesterferien	6,1%	12,3%

Dies schlägt sich auch in den Ergebnissen der Befragung zu den Unterstützungsangeboten nieder. So finden Studierende mit Migrationshintergrund zu wenige Angebote zu:

- › Finanzierung (33,8% gegenüber 31,1%)
- › Vereinbarkeit von Familie und Studium (32,8% gegenüber 22,9%)
- › Vereinbarkeit von Jobben und Studium (60% gegenüber 52,4%).

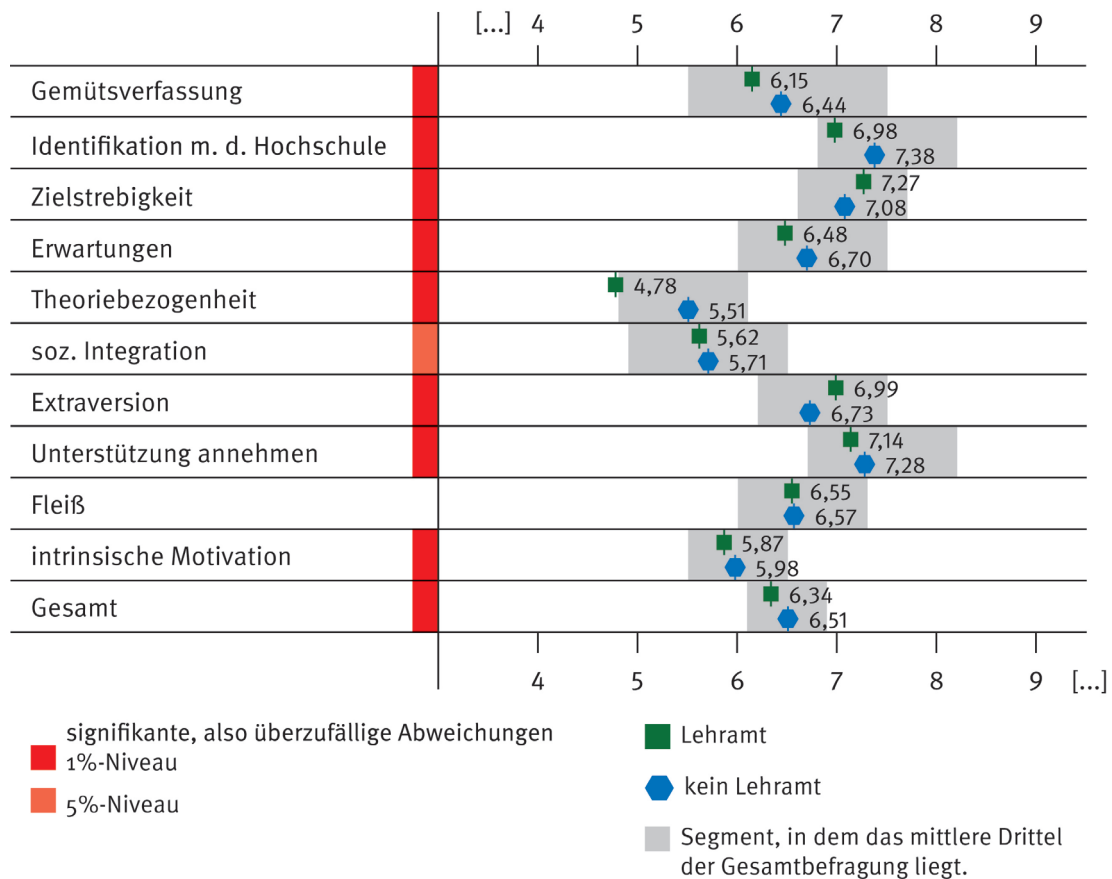
Offensichtlich sind hier Zeitaspekte von Relevanz, denn auf die Frage, ob die für das Studium zu Grunde gelegten Präsenzzeiten angemessen seien, sagen 15,9% der Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund, dass dies nicht der Fall sei (gegenüber 12,3%). Generell kann gesagt werden, dass Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund weitgehend unter anderen Bedingungen, nämlich unter deutlich stärkeren Belastungen, studieren als die Lehramtsstudierenden ohne Migrationshintergrund.

Psychometrie

Die Lehramtsstudierenden weisen mit 6,34 einen signifikant niedrigeren QUEST-Gesamtwert auf als die Nicht-Lehramtsstudierenden (6,51). Diese Divergenz kommt in erster Linie durch beträchtliche Abweichungen beim Faktor *Theoriebezogenheit* zustande: Einem sehr niedrigen Wert von 4,78 steht bei den Nicht-Lehramtsstudierenden ein Wert von 5,51 entgegen. Hier scheint der Vorwurf an die Lehramtsstudierenden, dass sie ihre Berufswahl auf unrealistische Begründungen stützen und ihre Lern- und Leistungsvoraussetzungen nicht so ausgeprägt seien wie jene der Fach-Studierenden bestätigt zu werden.⁶ Offensichtlich scheint ein Lehramtsstudium für eine Vielzahl von Studierenden auf Basis der Erwartung attraktiv zu sein, dass es leichter zu bewältigen und praxisorientiert ist – was aber nicht der Fall zu sein scheint, wie sich bspw. im Faktorenwert *Erwartungen* niederschlägt.

6 Vgl. Spinath, van Ophuysen & Heise (2005): Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf? In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52(3), 186-197.

Abbildung 1: Faktoren für Lehramtsstudierende und Nicht-Lehramtsstudierende



Die Lehramtsstudierenden weisen signifikant niedrige Werte auf den Faktoren *Identifikation mit der Hochschule* und *Erwartungen* auf. Offensichtlich sind die strukturellen Gegebenheiten und die Konzeption des Lehramtsstudiums – d.h. die Subsumierung des Lehramtsstudiums unter rein fachliche Studiengänge, ohne dass es ein spezifisches Profil des Lehramtsstudiums gäbe – so einschneidend, dass weder die *Erwartungen* an das Studium und an sich selber bezüglich des Umgangs mit dem Studium entsprochen wird. Eine Identifikation mit der Hochschule wird wahrscheinlich durch die häufig zu beobachtende Zerfaserung des Studiums durch mehrere Fächer und das häufig fehlende Zugehörigkeitsgefühl zu einem Fach erschwert. Insbesondere da diese beiden Faktoren, gemeinsam mit der *Zielstrebigkeit*, sich am stärksten auf den QUEST-Gesamtwert auswirken, sind diese Befunde bedenklich. Bei der *Zielstrebigkeit* und auch bei der *Extraversion* erzielen die Lehramtsstudierenden im Vergleich zu den Studierenden in rein fachlichen Studiengängen signifikant höhere Werte. Damit verfügen sie über Merkmale, die für die Absolvierung des Lehramtsstudiums und den Lehrer(innen)beruf von Vorteil sind. Allerdings erscheinen die Studienbedingungen (s.o.) gegenwärtig weniger gut auf die Bedürfnisse und Erfordernisse der Lehramtsanwärter(innen) ausgerichtet zu sein.

Die signifikant niedrigeren Werte bei der *Gemütsverfassung* sind zu einem großen Teil auf den höheren Frauenanteil in den Lehramtsstudiengängen als auch auf die bereits beschriebenen Mehrfachbelastungen der Lehramtsstudierenden zurückzuführen, die höher sind als bei den Studierenden.

den, die nicht auf Lehramt studieren. Betrachtet man nur die weiblichen Studierenden, so bestehen die Divergenzen auf allen anderen Faktoren zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden fort, während sich die Differenz bei der *Gemütsverfassung* erheblich auf signifikante 0,13 verringert. Auch wenn nur die männlichen Studierenden betrachtet werden, zeigt sich dieses Phänomen: Hier besteht eine Differenz von 0,14 beim Faktor *Gemütsverfassung*. Dass die Lehramtsstudierenden also unabhängig vom Geschlecht⁷ niedrigere Werte bei der *Gemütsverfassung* aufweisen als die Nicht-Lehramtsstudierenden, dürfte zusammenfassend betrachtet eine Konsequenz ihrer insgesamt ungünstigeren Adaptionssituation sein.

Interessant sind allerdings die Unterschiede nach Fachbereichen⁸, die sich auf den Faktoren zeigen. Es fällt auf, dass die Differenzen beim QUEST-Gesamtwert zwischen Lehramtsstudierenden und Nicht-Lehramtsstudierenden in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften am wenigsten ausgeprägt sind. In den Sprach- und Kulturwissenschaften wie auch in der Mathematik/den Naturwissenschaften und der Informatik sind sie hingegen deutlich eklatanter und auf sehr ähnlichem Niveau. Wie der QUEST-Gesamtwert sind auch die Werte auf den anderen Faktoren in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ausgeglichener als in den anderen beiden Fachbereichen. Insbesondere die geringe Abweichung bei den *Erwartungen* ist positiv hervorzuheben. Es scheint also so zu sein, dass im Fachbereichsvergleich die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ihren Lehramtsstudierenden die beste Adaptionssituation ermöglichen. Dies liegt gegebenenfalls daran, dass in diesen Fächern vor allem Studierende auf Lehramt studieren, die Schüler(innen) in der Sekundarstufe 2 oder Oberstufe unterrichten werden. Ein umfangreiches grundlegendes Studium erscheint vor diesem Hintergrund möglicherweise einsichtiger.

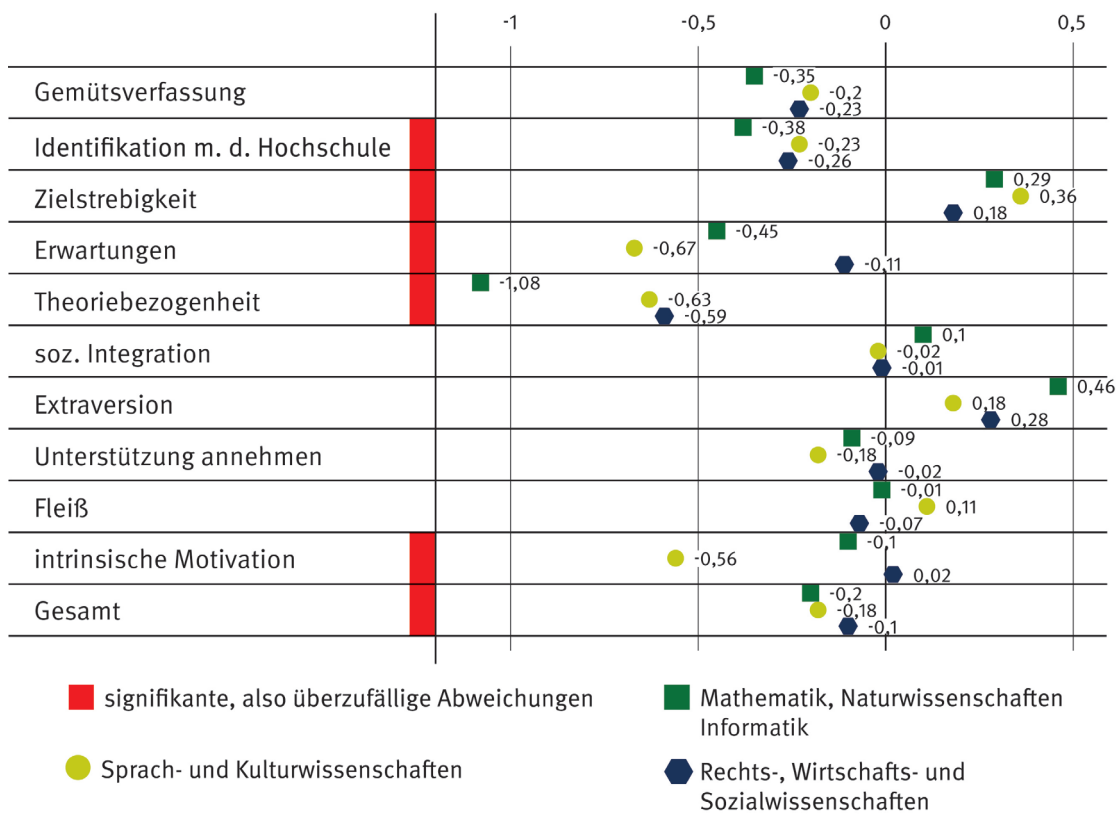
Die Lehramtsstudierenden in der Mathematik/den Naturwissenschaften bzw. der Informatik fallen durch besonders eklatante Differenzen bei der *Theoriebezogenheit* und bei der *Identifikation mit der Hochschule* negativ, bei der *Extraversion* dagegen positiv auf. Dies spiegelt die Diskrepanzen zwischen einem sehr wissenschafts- und forschungsbasierten Fachbereich und einer sehr berufsorientierten Gruppe mit ausgeprägten sozialen Kompetenzen wider. Dementsprechend entstehen im Vergleich zu den rein fachlich studierenden Kommiliton(inn)en auch überdurchschnittlich große Diskrepanzen bei der *Gemütsverfassung* und den *Erwartungen*. Die Lehramtsstudierenden in den Sprach- und Kulturwissenschaften schneiden im Fachbereichsvergleich bei der *Zielstrebigkeit* und auch beim *Fleiß* am besten ab – dem stehen jedoch besonders große Diskrepanzen zu den Nicht-Lehramtsstudierenden bei den *Erwartungen* und bei der *intrinsischen Motivation* gegenüber.

Lehramtsstudierende in den Sprach- und Kulturwissenschaften sehen ihre eigenen Interessen und Erwartungen am wenigsten erfüllt. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass gerade in den Sprach- und Kulturwissenschaften viel Praxisnähe erwartet wird, was bei der doch recht starken Theoriebezo-

- 7 Ein weiterer Vergleich der Lehramtsstudierenden nach Geschlecht zeigt keine nennenswerten Besonderheiten: Alle Unterschiede zwischen Männern und Frauen treten auch in der Gesamtheit aller Studierenden auf. Lediglich die *Extraversion* der männlichen Studierenden weicht in Lehramtsstudiengängen noch deutlicher nach oben ab, als dies in der Gesamtbefragung der Fall ist. Demgegenüber sind Frauen in Lehramtsstudiengängen vergleichsweise noch etwas zielstrebig und fleißiger, was möglicherweise mit ihren besseren HZB-Noten in Zusammenhang steht.
- 8 Hier werden die drei größten Fachbereiche, in denen sowohl Lehramts- als auch Nicht-Lehramtsstudierende in großen Zahlen eingeschrieben sind, verglichen. Die Ingenieurwissenschaften, die insgesamt vor den Sprach- und Kulturwissenschaften den drittgrößten Fachbereich ausmachen, werden nicht berücksichtigt, da nur 0,4% der Lehramtsstudierenden in diesem Fachbereich eingeschrieben sind. Die Pädagogik fällt ebenfalls heraus, da sie jenseits der Lehramtsstudiengänge kaum eine Rolle spielt (1%).

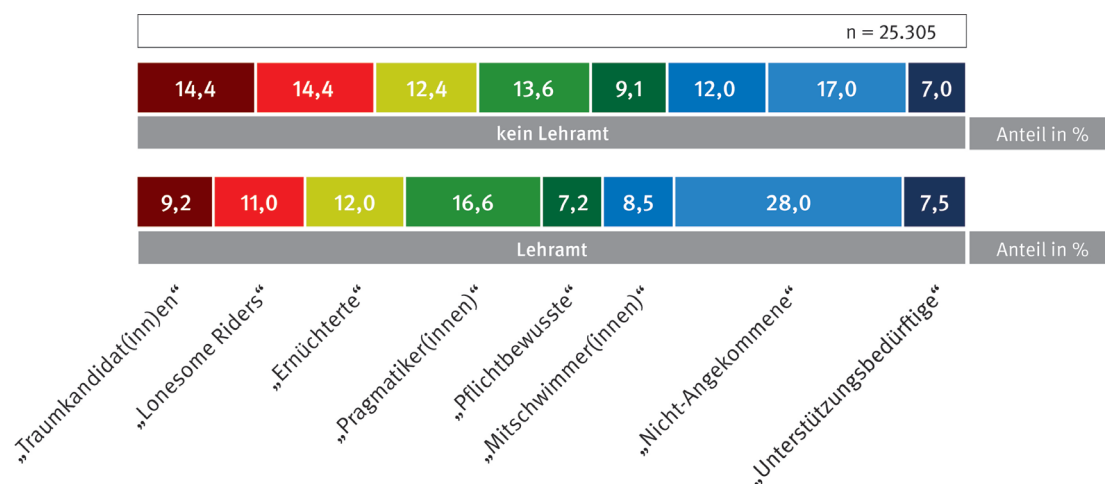
genheit geisteswissenschaftlicher Studiengängen so mit dem häufig genannten Studienmotiv der *Interessen und Begabungen* nicht übereinstimmt. Die niedrige *intrinsische Motivation* scheint ein Indiz dafür zu sein, dass sich in diesem Fachbereich Studierende wiederfinden, die aus der Motivation einer gesicherten Berufsposition und eines angesehenen Berufes – also aus extrinsischer Motivation heraus – ein Lehramtsstudium aufgenommen haben. Unter dem Aspekt, dass in diesem Fachbereich der Anteil der Lehramtsstudierenden mit 29,5% am höchsten ist (im Vergleich zu 15,9% in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und 15,1% in Mathematik/Naturwissenschaften und Informatik), sind diese Befunde bezogen auf den Studienerfolg bedenklich.

Abbildung 2: Differenzen auf den Faktoren zwischen Lehramts- und Nicht-Lehramtsstudierenden nach Fachbereichen



Die Verteilung der Lehramtsstudierenden auf die Studierendentypen zeigt, dass Lehramtsstudierende im Vergleich zu den Nicht-Lehramtsstudierenden anteilig weniger von den günstigeren Anpassungsmustern aufweisen.

Abbildung 3: Studierendentypen für Lehramtsstudierende und Nicht-Lehramtsstudierende

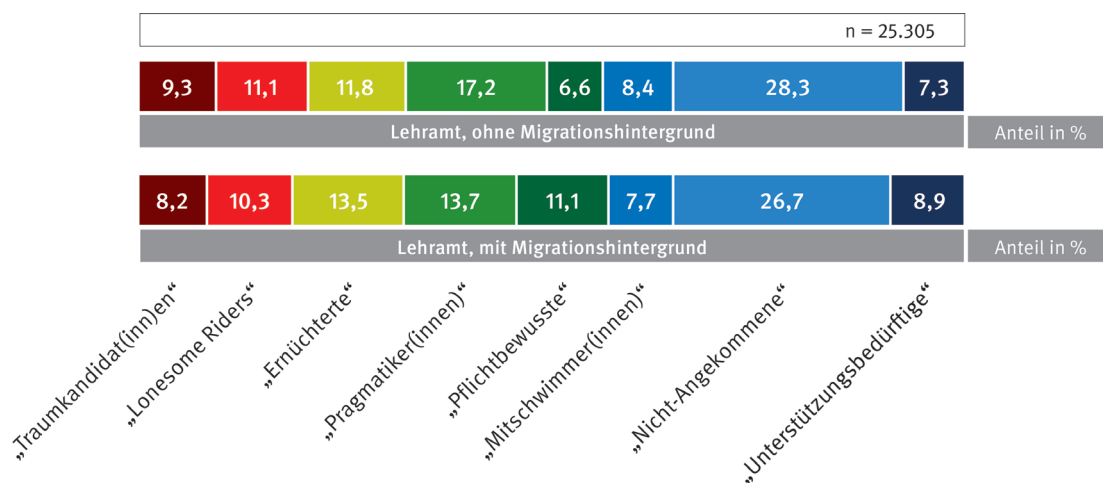


Mit Ausnahme der „Pragmatiker(innen)“, die sich in ihrer Gesamtheit betrachtet durch eine stärkere Berufsorientierung bzw. einen stärkeren Praxisbezug auszeichnen, sind alle Studierendentypen mit günstigeren Adaptionismustern (die „Traumkandidat(inn)en“, die „Lonesome Riders“ und die „Ernüchterten“) bei den Lehramtsstudierenden unterrepräsentiert. Am deutlichsten jedoch sticht der stark erhöhte Anteil der „Nicht-Angekommenen“ ins Auge: Auch hierbei handelt es sich um einen Studierendentypus, der einen erhöhten Praxis- und Berufsbezug zu Ungunsten einer wissenschaftlichen Orientierung aufweist – im Gegensatz zu den sich in einer recht positiven Adaptionssituation befindlichen „Pragmatiker(inne)n“ wird dem Praxisbezug dieser Gruppe im Studium jedoch nicht gerecht, sodass insgesamt eine weniger günstige Adaptionssituation entsteht.

Der geringeren Wissenschaftsaffinität (ausgewiesen über die niedrigen Werte auf dem Faktor *Theoriebezogenheit*) der Lehramtsstudierenden und dem offensichtlich größeren Interesse an berufsrelevanten Themen und Fragestellungen tragen die Studienstrukturen in Lehramtsstudiengängen derzeit wenig Rechnung. Der erhöhte Anteil der „Nicht-Angekommenen“ geht mit etwas geringeren Anteilen der „Pflichtbewussten“ sowie der „Mitschwimmer(innen)“ einher; bei den „Unterstützungsbedürftigen“ bestehen nur minimale Unterschiede zwischen beiden Gruppen.

Betrachtet man nun die Gruppe der Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund wird deutlich, dass Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund signifikant niedrigere Werte bei der *Gemütsverfassung* als ihre Kommiliton(inn)en in der Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund (5,71 gegenüber 6,22) aufweisen. Signifikant niedrigere Werte erzielen sie auf den Faktoren *Erwartungen* (6,31 gegenüber 6,50), *Unterstützung annehmen* (6,87 gegenüber 7,18) und *Fleiß* (6,36 gegenüber 6,58). Beachtenswert ist allerdings, dass Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund signifikant höhere Werte auf den Faktoren *Theoriebezogenheit* (4,98 zu 4,74) und *intrinsische Motivation* (6,02 zu 5,85) aufweisen. Hierdurch kommt es zu leichten Verschiebungen bei den Studierendentypen zwischen den Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund.

Abbildung 4: Studierendentypen für Lehramtsstudierende mit und ohne Migrationshintergrund



So sind die Anteile der „Mitschwimmer(inn)en“ und der „Nicht-Angekommenen“ leicht abgesenkt, allerdings die Anteile bei den „Unterstützungsbedürftigen“ leicht erhöht. Das bedeutet, dass die insgesamt als ungünstig zu betrachtende Adaptionssituation der Lehramtsstudierenden sich für ihre Kommiliton(inn)en mit Migrationshintergrund noch einmal ungünstiger darstellt.

Bewertung

Die signifikant niedrigeren Werte der Lehramtsstudierenden auf den Faktoren *Identifikation* und *Erwartungen* deuten auf einen erheblichen Konflikt zwischen den Erwartungen an das Studium einerseits und der erlebten Realität im Studium andererseits hin. Lehramtsstudiengänge, die überwiegend als ein Profil unter den fachlichen Studiengängen subsumiert werden, bewirken Widersprüche zwischen den auf Wissenschaftlichkeit basierenden Studiengängen einerseits und dem Berufsbezug der Studierenden andererseits. Wenn berufsorientierte und wenig theorieaffine Lehramtsstudierende dieselben Veranstaltungen besuchen wie Nicht-Lehramtsstudierende, die einen höheren (und erwarteten) Wissenschaftsbezug aufweisen, so entstehen hier unweigerlich Divergenzen, die sich negativ auf die Identifikation mit Hochschule und Fachbereich einerseits und die Passung zwischen Erwartungen und im Studium angetroffener Realität andererseits auswirken.

Vergleiche auf Fachbereichsebene verdeutlichen einerseits, dass sich die Lehramtsstudierenden fachübergreifend in einer schlechteren Adaptionssituation befinden als ihre Kommiliton(inn)en in rein fachlichen Studiengängen und andererseits, dass es den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften derzeit verhältnismäßig am besten gelingt, ihren Lehramtsstudierenden eine gute Adaptionssituation zu ermöglichen. Dabei ist der Anteil der Lehramtsstudierenden im jeweiligen Fachbereich – anders als man hätte vermuten können – unerheblich für die Adaptionssituation. Insbesondere die Ergebnisse der Lehramtsstudierenden in den Sprach- und Kulturwissenschaften verdeutlichen, dass eine kritische Masse von allein die Probleme durchaus nicht löst.

Die Hochschulen müssen die strukturellen Bedingungen für die Lehramtsstudierenden verändern und die Lehramtsstudiengänge neu konzipieren, um den betroffenen Studierenden die besten Bedingungen für eine positive Adaptionssituation zu schaffen. Zwar wurden bereits viele Maßnahmen entwickelt, die eine Verbesserung der Studiensituation der Lehramtsstudierenden bewirken sollen, wie beispielsweise die Einrichtung von Fachdidaktiken, stärkere Praxisbezüge durch früheres Hospitieren in Schulen, Maßnahmen zur Stärkung des Stellenwertes des Lehramtsstudiums an einer Hochschule. Diese Maßnahmen greifen allerdings zu kurz, der Ansatz muss auf curricularer Ebene gefunden werden.

In den letzten Jahren sind verstärkt Anstrengungen unternommen worden, *Schools of Education* zu schaffen, die sich gezielt der Lehrer(innen)ausbildung widmen. Es ist zu hoffen, dass diese Institutionen den Lehramtsstudierenden im eher wissenschaftsorientierten Umfeld der Hochschule eine Heimat schaffen, das Profil der Lehramtsstudiengänge schärfen und somit die Widersprüche zwischen den Studierenden und ihrer Universität mindern.

Die TUM School of Education ist als erste Fakultät in Deutschland vollständig der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) gewidmet. Die Fakultät übernimmt universitätsweit die Verantwortung für die Lehrerbildung. Dies ist möglich, weil sie den Einsatz der personellen Ressourcen für die Lehrerbildung in den anderen Fakultäten überwacht und für die Qualität in der Lehrerausbildung verantwortlich ist. Die School bildet also eine quer zu den Fakultäten liegende Organisationsstruktur.

Erwartungen an das Studium und an den eigenen Umgang mit dem Studium werden bei den Lehramtsstudierenden häufiger nicht erfüllt. Es ist zu überlegen, ob über ein Probestudium, *Self-Assessments*, Entscheidungs- und Orientierungsseminaren ein realistischeres Bild des Lehramtsstudiums vermittelt beziehungsweise eigene Kompetenzen und Stärken der Studieninteressierten verdeutlicht werden können. Auch sollten Maßnahmen entwickelt werden, die dieser Studierendengruppe hilft, mit dem Studium zurechtzukommen, beispielsweise über die Einrichtung von Lernzentren zur Beratung und Betreuung unterschiedlicher Lerntypen.

Die Theoriebezogenheit der Lehramtsstudierenden ist sehr gering im Vergleich zu Studierenden, die nicht auf Lehramt studieren. Hochschulen können hier über entsprechende Tutorien, *problem based learning*-Ansätze und gezielte Lernberatung unterstützend wirken. Es ist davon auszugehen, dass die Studierenden auf Lehramt vor allem über eine geschickte Ausbalancierung von praktischen und theoretischen Studieninhalten, wobei am Anfang des Studiums die praktischen Inhalte ggf. überwiegen könnten, die Wichtigkeit theoretischer Ansätze auch für ihre Berufsperspektive akzeptieren. Mit der Akzeptanz dürfte dann auch die Bereitschaft wachsen, sich mit Theorien auseinanderzusetzen.

Auffällig sind die Mehrfachbelastungen, mit denen Lehramtsstudierende häufiger konfrontiert sind als ihre Kommiliton(inn)en, die nicht auf Lehramt studieren. Um hier unterstützend wirken zu können, sollte über ein integratives Beratungssystem, das auch die spezifischen Probleme und Herausforderungen von Lehramtsstudierenden aufnimmt, ein enges Betreuungsangebot entwickelt werden.

C3

Diversity Report

Fächer

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.¹ 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. Huber² 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. Windolf³ 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 techniwissenschaftlichen 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 Bourdieu⁴ 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
persönliche Merkmale		
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%
Erwerbstätigkeit		
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%
Familie		
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.⁵

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%
Studien- und Hochschulwahl		
Interessen und Begabung (Förderfaktor)	88,2%	84,0%
gesicherte Berufsposition (Risikofaktor)	46,0%	38,4%
gute Verdienstmöglichkeiten	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%
angestrebter Abschluss		
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.

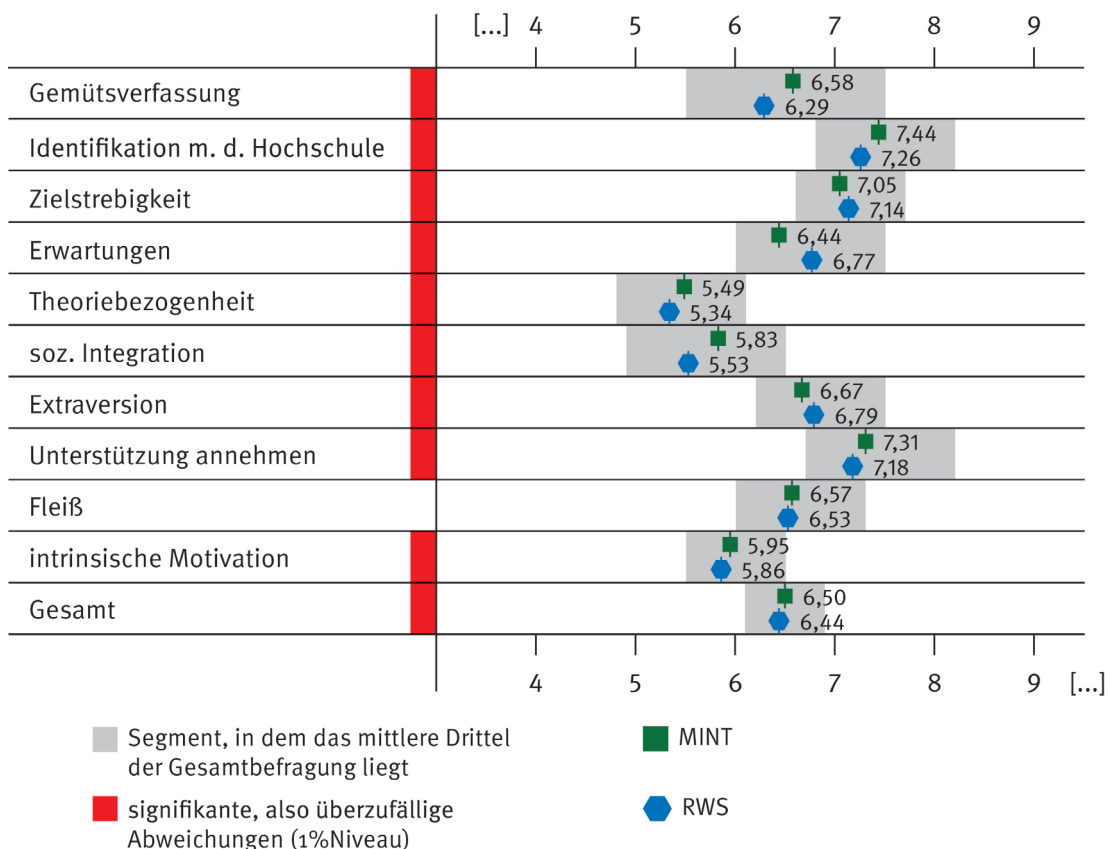
Tabelle 4: Teamarbeit, Interkulturalität und Internationalität

	MINT	RWS
Teamarbeit		
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%
Internationalität und Interkulturalität		
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.

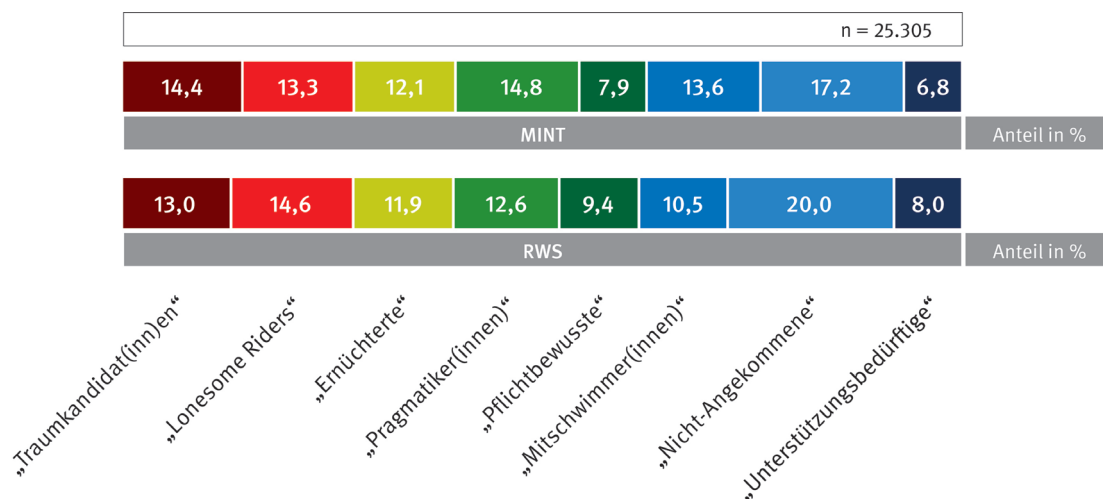
Am stärksten jedoch weicht der Wert beim Faktor *Erwartungen* ab. Hier zeigt sich, dass die MINT-Studierenden ihre Vorstellungen von sich selbst und ihrer Leistungsfähigkeit im Studium in hohem Maße nicht umsetzen können und sich sehr beansprucht, zum Teil überfordert fühlen, was den

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-Angekommenen“. 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 Adaptionismuster 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*).⁶

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.⁷

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.

D1

Diversity Report

Diversity Strategie und Diversity Monitoring:
Herausforderung für Hochschulen

Was heißt Diversity Management-Strategie?

Diversity ist in den letzten Jahren zu einem Schlagwort geworden, das in der Hochschulszene kursiert und ebenso in der Hochschulpolitik eine große Aufmerksamkeit erfährt. In den Hochschulen wird über diesen neuen Anglizismus natürlich auch schon gespottet – und mitunter mutmaßt man hier nur den nächsten *management fad*, wie das Robert Birnbaum für die USA genannt hat.¹ Zugleich sind viele Menschen in den Hochschulen aber auch davon überzeugt, dass die Heterogenität in der Studierendenschaft erheblich zugenommen hat, noch weiter zunimmt und sich die Hochschulen darauf einstellen müssen. Wenn von einer Diversity-Strategie die Rede ist, dann soll damit zunächst einmal nur markiert werden, es handele sich hier um eine langfristig relevante Herausforderung, auf die die Hochschulen systematisch reagieren müssen. Für schnelle und kurzfristige Erfolge sind die Komplexität der Fragestellungen zu groß, das Wissen über die Wirkzusammenhänge in den Hochschulen noch zu gering und reichen die Erfahrungen noch nicht aus. Die Befunde aus den QUEST-Erhebungen deuten zudem darauf hin, dass sich auch dann keine schnellen Erfolge erzielen ließen, wenn man schon mehr wüsste. Denn es sind überwiegend nicht die markant auf einzelne Zielgruppen zugeschnittenen Maßnahmen, mit denen sich Erfolge bewirken lassen, sondern die eher umfassenden Ansätze.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, wenn auch für den Umgang mit der zunehmenden Vielfalt für die Hochschulen der ‚Strategie‘-Begriff herangezogen wird. Dabei taucht jedoch die Schwierigkeit auf, die die Hochschulen auch in Bezug auf andere ‚Querschnitts-Strategien‘ erleben. Das Verhältnis einer Gender-Strategie, einer Internationalisierungsstrategie oder einer IT-Strategie zu der Gesamtstrategie einer Hochschule ist oft weder leicht an den entsprechenden Dokumenten zu erkennen, noch ist den Beteiligten klar, wie diese verschiedenen Konzepte ineinandergreifen sollen. Für die Fragen der Gleichstellung ist der Ansatz des ‚Gender Mainstreaming‘ eine Antwort darauf, wie eine neue Anforderung in den gesamten Handlungskanon der Hochschulen eingeflochten werden kann. Ein Kapitel zum Gender Mainstreaming in einem Hochschulentwicklungsplan ist aber so wenig eine Garantie für eine tiefgreifende Verankerung der Gleichstellungspolitik im Handeln der Hochschule wie die Einrichtung der Gleichstellungsbeauftragten es sein kann.

Wer ist zuständig?

In den letzten Jahren ließ sich beobachten, dass eine ganze Reihe von neuen Anforderungen an das Management von Hochschulen in eigenen ‚Strategien‘ beschrieben wurde. Daneben konnte man auch sehen, dass neben Beauftragten, Stabstellen oder Zentren die Verankerung in der direkten Zuständigkeit der Hochschulleitung als ein zentrales Erfolgsmerkmal wahrgenommen wurde. So haben dann etliche Hochschulen das Thema Internationalisierung auf die Zuständigkeitsebene der Hochschulleitung gehoben. Ähnlich erfolgte es mit anderen Themen, bei denen sich die Über-

¹ Siehe Birnbaum, Robert. (2000). *Management fads in higher education: Where they come from, what they do, why they fail*. San Francisco, wo er eine Reihe von in den USA wichtigen Trends im Management des öffentlichen Bereichs beschreibt, die dann auch auf das Hochschulmanagement übertragen wurden, um schließlich wieder aus der Mode zu kommen.

zeugung durchsetzte, dass sie von überragender und umfassender Bedeutung sind für die Hochschulen und dass folglich nur eine direkte Zuständigkeit der Hochschulleitung diese Bedeutung angemessen reflektieren und ein Erfolgsversprechen darstellen könne für eine nachhaltige Befassung mit den anstehenden Herausforderungen. Dies lässt sich in Bezug auf IT ebenso beobachten wie für das Qualitätsmanagement, vereinzelt auch für die Gleichstellungsfragen.

Gerade angesichts der zu großen Teilen ernüchternden Erfahrungen in der Gleichstellungsarbeit, die schon viel länger aktiv betrieben und gefördert wird als die Auseinandersetzungen mit der Heterogenität, sind einige Hochschulen vergleichsweise schnell dazu übergegangen, dieses neue Thema mit einer Zuständigkeit in der Hochschulleitung zu verankern. Das war wohl bei den Fachhochschulen zuerst die Hochschule Mannheim und bei den Universitäten Duisburg-Essen. Andere Hochschulen haben eine Senatskommission Gender und Diversity und/oder eine Stabsstelle dazu eingerichtet. Die Funktion solcher strukturellen Verankerungen ist stets eine zweifache. Zum einen wird ein deutliches Signal in die Hochschule wie nach außen gesandt, dass dem Thema eine entsprechende Relevanz beigemessen wird. Zum anderen stieg so die Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Verankerung im Handeln der Hochschule – eine Garantie ist es indes nicht.

Gender oder Diversity?

Es lässt sich in den Hochschulen der große Trend beobachten, dass die Begriffsbildung ‚Gender und Diversity‘ vermehrt auftritt und damit eine Integration des Themas Diversität in die bestehenden Strukturen der Gleichstellung stattfindet. Eine umgekehrte Integration des Themas Gender in das Themenfeld Diversität, was als übergreifend angesehen werden kann, ist ebenfalls möglich – allerdings hat Gleichstellung über die Verankerung in den Hochschulgesetzen nach wie vor einen anderen Status. Der Versuch einer Integration ist verständlich, weil die Herausforderungen Ähnlichkeiten aufweisen. Im Effekt ergeben sich aus dieser strukturellen Integration Chancen und Risiken.

Die Chancen bestehen darin, dass die Gleichstellungsbeauftragten natürlich über eine große Erfahrung mit Dimensionen struktureller Benachteiligung besitzen. Zugleich entsteht das Risiko einer Wettbewerbslage zwischen beiden Themen, weil das neue Thema Diversity der Gleichstellungsfrage Aufmerksamkeit und Ressourcen entziehen kann – eine keineswegs unberechtigte Sorge, auch wenn viele derjenigen Personen, die für ‚Gender und Diversity‘ zuständig sind, mit dieser Spannung faktisch recht souverän umgehen. Ein Risiko besteht auch darin, dass mit dem Genderansatz vorwiegend Dimensionen der Benachteiligung akzentuiert werden, so dass die Frage, in wieweit Vielfalt zur Bereicherung der Institution beitragen kann, dann möglicherweise latent aus dem Blick geraten könnte.

Generell lässt sich feststellen, dass kaum befriedigende Antworten zum Verhältnis der beiden Themenfelder Gender und Diversity vorliegen. So wird mit dem Begriffswechsel von der ‚Frauenförderung‘ zur ‚Gleichstellung‘ auch signalisiert, dass das Ziel in einem Ausgleich zwischen den Geschlechtern liegt, und es gerade nicht um eine einseitige Bevorzugung geht: So sind bspw. in Bezug auf die Fachwahl sowohl männer- als auch frauenlastige Fächer zu beobachten. Darüber hinaus weisen die Männer, gerade in den männerlastigen Fächern, höhere Abbruchraten auf. Andererseits sind die Benachteiligung von Frauen bei den weiteren akademischen Karriereschritten so hartnäckig und natürlich auch quantitativ so bedeutend, dass die Förderung von Frauen nachwievor

auf der Tagesordnung bleibt. Mit anderen Worten lässt sich kein Diversity Management denken, das die Geschlechterfrage außer Betracht ließe; ebenso wenig jedoch kann man den Genderansatz im Diversity Management aufgehen lassen. Folglich muss jede Hochschule für sich die Frage beantworten, wie sie das Verhältnis der beiden Management-Themen zueinander fassen will und welche Schlussfolgerungen sich daraus für sie ergeben. Antworten auf diese Fragen können nicht allgemeinverbindlich gegeben werden, denn diese müssen abhängig bleiben von den spezifischen Gegebenheiten der jeweiligen Institution – bspw. den Erfolgen in der Gleichstellung oder auch der Fächerstruktur.

Welche weiteren thematischen Schnittstellen?

Nicht nur zum Thema Gender, sondern auch zu anderen klassischen Management-Themen der Hochschulen gibt es Überschneidungen mit dem Diversitätsansatz. Da ist etwa die Internationalisierung, stehen doch die internationalen Studierenden nun einmal in besonderer Weise für die bereichernde und Innovationen fördernde Vielfalt, die dem Diversity-Konzept zugrundeliegt. Dabei zeigen unsere Analysen gerade bei dieser Gruppe das Spannungsverhältnis zwischen dem Ziel der Bereicherung und der Notwendigkeit, bestimmte Problemlagen offensiv aufzugreifen: Selbst dann, wenn die internationalen Studierenden mit überdurchschnittlichen Schulnoten nach Deutschland kommen und eine sehr hohe Motivation und eine hohe Theorieaffinität aufweisen, schneiden sie im QUEST-Wert dann nur durchschnittlich ab. Die viel zu hohen Schwund-Quoten verweisen außerdem darauf, dass das Potenzial, das diese Studierenden mitbringen, von den deutschen Hochschulen nicht hinreichend genutzt wird. Für die Frage der strategischen Verankerung bedeutet dies aber vor allem, dass sowohl die Zuständigkeiten für die Internationalisierung wie auch für die Studienangebote, die diese Studierenden nutzen, in das Diversity Management einbezogen werden müssen (siehe Kapitel B.6).

Die hochschulpolitische Agenda hat in den letzten Jahren der Frage der Öffnung für neue Zielgruppen große Aufmerksamkeit geschenkt. Unter den Slogans ‚Studieren ohne Abitur‘ oder ‚offene Hochschule‘ sind vielfältige Bemühungen gestartet worden, Studierenden den Weg in die Hochschule zu öffnen, denen dieser bisher verwehrt war. Es liegt auf der Hand, dass diese Studierenden, bei denen es sich vor allem um beruflich qualifizierte Personen handelt, mit anderen Bildungserfahrungen, Motivationslagen und Haltungen an die Hochschulen kommen. Insofern versteht es sich fast von selbst, dass diese (noch immer kleine)² Gruppe besonders einschlägig unter die Überlegungen zum Diversity Management an einer Hochschule fällt. Unbeantwortet ist dabei allerdings noch die Frage, ob die besonderen Erfahrungen dieser Studierenden nicht fruchtbringend in Studium und Hochschule eingebracht werden können, so dass bspw. andere Studierende von der Lebens- oder Berufserfahrung dieser Gruppe profitieren können (vgl. Kapitel B.5). Dabei stellt sich u.a. die auch

2 Siehe hierzu etwa Sindy Duong, Sigrun Nickel: Studieren ohne Abitur oder Fachhochschulreife. Dritter Bildungsweg gewinnt an Bedeutung, in: Wissenschaftsmanagement 1/2012, S. 44-45. In den letzten vier Jahren konnte der Anteil der Studierenden ohne sogenannte klassische Hochschulzugangsberechtigung von ca. 1 auf 2,08 Prozent gesteigert werden.

für andere Gruppen je spezifisch zu beantwortende Frage, ob hier inklusive Modelle besonders Erfolg versprechend sind oder gerade maßgeschneiderte Angebote eher den Studienerfolg sichern helfen – oder ob eine Mischung aus beidem an der Hochschule möglich und erfolgversprechend ist.

Wo immer sich die Hochschulen um die Gewinnung von Studierenden bemühen: Die Heterogenität der Studierendenschaft dürfte zunehmen. Als neue Zielgruppen bieten sich Studierende mit Migrationshintergrund ebenso an wie Studierende aus sozial benachteiligten Familien. Nicht weniger gilt es auch für die Anstrengungen im Feld der Weiterbildung – allein mit dem Unterschied, dass dort die Beteiligten sich in der Regel einig sind, man brauche gezielt auf diese Klientel zugeschnittene Programme. Hier wird man nicht annehmen, dass kostenpflichtige Programme auch in der Kombination mit grundständigen Lehrangeboten bestritten werden könnten. Insofern ist in Bezug auf neue Zielgruppen die Frage meist schon beantwortet, ob inklusive oder spezifische Angebote zielführender sind. Mit der zunehmende Vielfalt der Studierendenschaft wird also voraussichtlich auch das Angebot vielfältiger – eine große Herausforderung an die Hochschulen, die jedes Mal vor erhebliche Ressourcen- und Kapazitätsentscheidungen gestellt werden und zwar sowohl im Fall von neu gestalteten Angeboten als auch im Fall von integrativen Programmen. Denn insgesamt wird der Beratungs- und Unterstützungsbedarf voraussichtlich steigen.

Welche Dimensionen von Diversität?

Es ist zu einem Gemeinplatz geworden, dass sich hinter der Diversität der Menschen sehr vielfältige Dimensionen und Merkmale verbinden, von der Persönlichkeit ausgehend über die innere Dimension (Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung etc.) über die äußere Dimension (Familienstand, Berufserfahrung etc.) bis zur organisationalen Dimension (Studienort, Studienfach etc.)³. Mit dem Projekt ‚Vielfalt als Chance‘ plädieren wir dafür, das Kriterium des Studienerfolgs heranzuziehen, um das gesamte Feld der Diversitätsmerkmale von Studierenden zu sortieren – also einen Ansatz studienrelevanter Diversität zu entwickeln. Dann können sehr individuelle Merkmale (treibt Sport) relevant werden neben eher soziodemographischen (aus dem Ausland) und individualbiographischen Aspekten (studiert nicht an Hochschule der ersten Wahl). Die Orientierung an dem übergreifenden Maßstab ‚Studienerfolg‘ (der hier ja in einem weiten Sinne verstanden wird, nicht allein als Graduierung) eröffnet einen anderen Blick auf die Herausforderungen der Vielfalt. Dann wird das Diversitätsmerkmal zunächst nicht mehr als Problem an sich wahrgenommen, sondern als nur in dem Falle überhaupt der systematischen Aufmerksamkeit wert, in dem sich ein Einfluss auf den Studienerfolg positiv wie negativ beobachten lässt.

In der Folge dieser veränderten Sichtweise kann die Spannung zwischen Nachteilsausgleich und Bereicherung leichter bearbeitet werden. Vor allem aber wird schnell deutlich, dass Diversity Management an Hochschulen nicht einen ad on-Ansatz erfordert, sondern im Zentrum der Konzeption von Studium und Lehre stehen muss. Sobald nicht allein äußerliche Diversitätsmerkmale, sondern das gesamte Spektrum von Vielfalt thematisiert werden – einschließlich etwa des Lerntyps oder des heterogenen Wissens- und Kompetenzniveaus – wird schnell erkennbar, dass nicht allein ein Vorkurs hier und eine zusätzliche Beratungsstelle dort die Heterogenität kompensieren kann, so

3 Siehe etwa Gardenswartz, L. u. Rowe, A.: *Diverse Teams at Work*; Society for Human Resource Management 2002.

dass auf Homogenität ausgerichtete Lehrkonzeptionen beibehalten werden können. Vielmehr müssen Lehrformate entworfen werden, die in der Lage sind, Vielfalt aufzugreifen und zu nutzen. Denn selbst wenn im Einzelfall ein auf eine Zielgruppe zugeschnittenes Programm der wirkungsvollere Weg sein mag, so ist auch die Heterogenität in dieser Gruppe groß (und wird weiter zunehmen).

Diversity Management muss indes nicht allein die Auseinandersetzung mit den Folgen der Vielfalt für Studium und Lehre aufgreifen und damit ins Zentrum des Hochschulmanagements rücken. Es muss zudem eine einfache Erkenntnis aufgreifen, die die *Retention*-Forschung vor allem Vincent Tinto zu verdanken hat und die sich auf die einfache Formel bringen ließe: Studienerfolg entscheidet sich nicht allein im Hörsaal.⁴ Der Begriff der *student experience* deutet an, dass aus der Perspektive der Studierenden Studium sehr viel mehr ist als akademisches Lehr- und Lerngeschehen.

Denn dieses ist eingebettet in ein komplexes soziales Erleben, das erheblichen Einfluss auf den Studienerfolg haben kann. Diese im Grunde schlichte Einsicht steigert aber nicht ausschließlich die Komplexität des Diversity Management, sondern liefert daneben auch viele Ansatzpunkte für die Bewältigung der Herausforderungen.

Wenn QUEST zeigt, welchen großen Einfluss die Faktoren der Orientierung im Studium auf die Adaptionssituation und damit auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit haben (vgl. Kapitel A.2), dann lassen sich daran vielfache Handlungsmöglichkeiten anknüpfen, die dann nicht nur die Identifikation und die Orientierung im Studium verbessern, sondern darüber hinaus die Belastbarkeit der Studierenden erhöhen. Hier deutet sich im Detail an, wie Diversity Management jenseits von wohlmeinenden Beteuerungen auch konkret zur Qualitätsverbesserung beitragen kann. Eine Diversity-Strategie wird Entscheidungen darüber treffen müssen, welche Dimensionen von Diversität thematisiert werden sollen. Die Ausrichtung der Beschäftigung mit Vielfalt am Kriterium des Studienerfolgs rückt das Diversity Management in den Kern des Hochschulmanagements; es überlagert sich dann mit den Fragen zur Senkung des Studienabbruchs.

Wessen Vielfalt?

Das Projekt ‚Vielfalt als Chance‘ hat bewusst dafür optiert, sich auf die Frage der Auswirkungen zunehmender Heterogenität in der Studierendenschaft zu konzentrieren. Dabei steht natürlich nicht in Zweifel, dass die Vielfalt in der Mitarbeiterschaft der Hochschulen eine ebenfalls große Herausforderung darstellt. Auch hier geht es um das Spannungsverhältnis von Diskriminierung und Bereicherung. Wenn in den Hochschulverwaltungen wenige Personen mit Migrationshintergrund arbeiten, dann ist das möglicherweise ein Ausdruck von unzureichendem Zugang einer Bevölkerungsgruppe zu Beschäftigungsverhältnissen im öffentlichen Dienst; es benimmt den Hochschulen aber auch die Chance, ihren Studierenden mit Migrationshintergrund Ansprechpartner(innen) mit ähnlichen kulturellen Wurzeln zu bieten. In Unternehmen wird das Diversity Management gerade mit diesen Fragenstellungen assoziiert. Dort steht der Begriff gerade für den Versuch, die Chancen

4 Siehe Vincent Tinto: *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, 1993.

und den Mehrwert steigender Heterogenität für das Unternehmen wahrzunehmen⁵ – es wandelt sich, überspitzt formuliert, von der Sozialromantik zum *business case*. Daher können Hochschulen auf dem Feld des Personalmanagements sehr viel mehr aus anderen Organisationen lernen als dies im Bereich von Studium und Lehre der Fall sein kann.

Hochschulen müssen sich aber klar darüber sein, dass die Fragestellungen im Bereich Personal deutlich anders gelagert sind als im Bereich Studierende. Die beiden Bereiche weisen gewisse Überschneidungen auf, doch die Zielrichtungen sind völlig andere: Beim Personal dreht es sich vor allem um die möglichen Vorteile für die Hochschule, bei den Studierenden dagegen insbesondere um die Frage, in welchem Maße die Hochschule Verantwortung für ihre Studierendenschaft übernehmen muss. Da in den Gremien, die hier u.U. (mit-)entscheiden, die mitarbeitenden Personen an der Hochschule in der Mehrzahl sind, besteht eine gewisse Wahrscheinlichkeit, dass deren eigenen Sorgen und Nöte zunächst vorrangig thematisiert werden; obgleich man ebenso argumentieren könnte, der existenzberechtigende Auftrag der Hochschule sei nun mal die Qualifikation von Studierenden und daher gebühre der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der steigenden Diversität dort im Zweifel die größere Priorität.

Ziele im Diversity Management?

Diversität ist ein Management-Thema, das bedeutet es geht letztlich um Entscheidungen. Diese werden erleichtert durch Ziele. Eine Strategie sollte ein Konzept sein, in dem Ziele benannt und Wege beschrieben sind, auf denen sie verfolgt werden. Ein solches Konzept repräsentiert direkt Entscheidungen, antizipiert Entscheidungen oder liefert Kriterien für Entscheidungen.⁶ So stellt sich zunächst die Frage, wie Hochschulen zu Zielen im Feld des Umgangs mit den Herausforderungen einer zunehmenden Heterogenität gelangen können. Ziele lassen sich grundsätzlich setzen oder sie lassen sich argumentativ ableiten. Im ersteren Falle spielen oftmals Werthaltungen eine Rolle, die etwa in Leitbildern formuliert sind. Im Hochschulkontext ist es meist von besonderem Belang, dass die Entscheidungen für bestimmte Zielsetzungen auf informierter Basis getroffen werden und daher plausibel begründet werden können.

Gegenwärtig wissen wir noch wenig über den Zusammenhang von Diversität und Studienerfolg. Daher werden viele Entscheidungen in den Hochschulen auf der Grundlage von anekdotischem Wissen oder auch Vorurteilen getroffen. QUEST ist konzipiert worden, um Hochschulen zum einen mehr und bessere Informationen über die Zusammensetzung ihrer Studierendenschaft und zum anderen über die Wirkungen von einzelnen Diversitätsgesichtspunkten auf den Studienerfolg zu liefern. Aus welchen Quellen die Hochschulen ihre Informationen beziehen, ist natürlich nachrangig. In jedem Fall helfen Daten dabei, Wahrnehmungsmuster an der Wirklichkeit zu bestätigen oder eben gegebenenfalls zu korrigieren. So ist in vielen Hochschulen etwa die Wahrnehmung verbreitet, dass die Zahl der Studierenden mit Migrationshintergrund drastisch gestiegen sei – das ist nicht ganz

5 Vgl. dazu insbesondere Scott E. Page (2007): *The Difference: How the Power of Diversity Creates Better Groups, Firms, Schools, and Societies*.

6 Siehe Christian Berthold: „Als ob es einen Sinn machen würde...“ Strategisches Management an Hochschulen. Gütersloh 2011.

falsch, doch der Anteil liegt weiterhin bei 11%, und damit deutlich unter dem Anteil dieser Gruppe an der gleichaltrigen Bevölkerung (siehe Kapitel B.1). Und umgekehrt haben wir uns an die Information, dass Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern in den Hochschulen deutlich unterrepräsentiert sind, so sehr gewöhnt, dass es viele überrascht zu erfahren: Es handelt sich gleichwohl um knapp die Hälfte der Studierenden (siehe Kapitel B4).

Prioritäten zu setzen und entsprechende Entscheidungen auf informierter Basis zu treffen, ist eine Standardanforderung in allen Managementbereichen. Gleichwohl wird im Kontext des Diskurses über Diversity Management nicht selten die besondere Sensibilität des Themas ins Feld geführt, dem gegenüber die vermeintlich kalten Management-Methoden unangemessen seien. Ohne Zweifel sind Entscheidungen des Typs, ob eine Hochschule eher eine Beratungsstelle für Studierende mit psychischen Erkrankungen einrichten will oder die Mathematik-Propädeutika für Ingenieurstudierende fortsetzt, unangenehm. Sie werden aber täglich getroffen. Zur Legitimation solcher Entscheidungen können Strategien helfen, weil sie Kriterien und Priorisierungen liefern. So wären, um im Beispiel zu bleiben, Daten über die Zahl der Studierenden mit psychischen Erkrankungen wie über die Effekte der Mathematik-Propädeutika hilfreich sowohl als Legitimation einer Entscheidung als auch bei der Erstellung einer Strategie (Zu den dramatisch schlechteren Adaptionswerten von Studierenden mit gesundheitlichen Einschränkungen und den innerhalb dieser Gruppe noch einmal deutlich schlechteren Werten der Studierenden mit psychischen Erkrankungen siehe das Kapitel B7).

Ohne Daten steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Hochschulen sich an den sichtbaren Diversitätsdimensionen orientieren. So erhalten die im Bewegungsapparat eingeschränkten Studierenden in den hochschulinternen Diskussionen in der Regel viel mehr Aufmerksamkeit als Studierende, die wegen anderer, weniger sichtbarer gesundheitlicher Einschränkungen Schwierigkeiten im Studium haben (AD(H)S, Allergien oder eben psychischen Erkrankungen). Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass auch die Wirkungshypothesen eher auf der Ebene anekdotischer Evidenz bleiben. So deuten die QUEST-Daten an, dass die Studierenden im Rollstuhl weniger Probleme damit haben, den Hörsaal zu erreichen, als mit den eingeschränkten sozialen Kontakten, die vielfach mit der Behinderung einhergehen.

Die Orientierung in dem großen und unübersichtlichen Feld der Diversität muss Hochschulen auch wegen der Multidimensionalität des Themas schwer fallen. Soll sich eine Hochschule vor allem auf einzelne, durch soziometrische Faktoren bestimmbare Gruppen konzentrieren (Migrationshintergrund) oder soll sie sich eher mit den Anforderungen des AGG befassen? Oder soll sie sich um Diversitätsdimensionen kümmern, die aus der individuellen Biographie hervorgehen oder dem Charakter zuzuschreiben sind (Ängstlichkeit)? In der Not dieser Vielgestaltigkeit der Herausforderungen mag die Versuchung groß sein, sich am Gesetz zu orientieren und sich mit den Dimensionen des AGG zu befassen. Die von uns vorgeschlagene Orientierung am Maßstab des Studienerfolgs kann dabei eine Hilfestellung bieten. Regionale Gegebenheiten und hochschulspezifische Profilelemente müssen hinzutreten und können helfen, eine je eigene Diversity-Strategie zu entwickeln. Angesichts der Sensibilitäten in der Debatte dürfte es für Hochschulen eine noch größere Herausforderung darstellen, für die Beschäftigung mit der Vielfalt Prioritäten zu setzen – und damit vor allem auch Posterioritäten – als ohnehin bei strategischen Entscheidungen bestehen. Umso mehr kann eine datengestützte Argumentation helfen.

Sind Diversity-Strategien erfolgreich?

Hochschulstrategien scheitern in der Regel⁷ – und wenn sie erfolgreich sind, dann benötigen sie ein Jahrzehnt und länger. Diese Zeitdimension von Erfolgen im strategischen Management von Hochschulen im Kopf zu haben, mag im Alltag entlasten und manche Diskussion relativieren, die an Hochschulen geführt werden. In Bezug auf die Herausforderungen der Diversität kommt hinzu, dass die Hochschulen auf diesem Gebiet relativ unerfahren sind und noch wenig Informationen haben.

Es ist eine Allerweltswisheit, dass gerade Expertenorganisationen ihre Ziele nicht durch Anordnungen von oben erreichen können. Das gilt für alle wesentlichen Handlungsbereiche, in denen die Wissenschaftler(innen) selbst maßgeblich sind. Beim Umgang mit Vielfalt kommt hinzu, dass weder bewusste noch intendierte Verhaltensformen relevant sind. Diversity Management erfordert Veränderungen von Wahrnehmungsmustern, von Verhalten und daher zu allererst die Herstellung von Aufmerksamkeit auf bisher kaum thematisierte Zusammenhänge. Mit einem Wort wird ein Diversity Management nicht erfolgreich sein können, wenn es nicht eine Veränderung der Hochschulkultur herbeiführen kann.

Wie misst man die Wirkungen?

Wenn es noch wenig Erfahrungswissen in den Hochschulen zum Diversity Management gibt, bedeutet dies, dass sie ihre Erfahrungen noch sammeln müssen: Konzepte werden modifiziert, die Strategien adjustiert, selbst die Ziele müssen verändert werden. Daraus resultieren für ein strategisches Diversity Management drei Anforderungen. Zum einen müssen die Zielsetzungen klar beschrieben sein, damit im Zeitverlauf Erfolgsüberprüfungen vorgenommen werden können. Zum anderen müssen die Maßnahmen und Handlungsansätze mit ausformulierten Wirkungshypothesen versehen werden.

Weil im Bildungskontext die gesetzten Ziele oft nicht schnell erreicht werden können und weil anspruchsvolle Evaluationskonzepte vielfach fehlen, setzen die Evaluationen vieler Maßnahmen vor allem auf Zufriedenheitsbefragungen auf. Dabei sind die Teilnehmer(innen) oft durchaus positiv gestimmt über die Freundlichkeit, vielleicht auch die Professionalität, mit der die Maßnahme durchgeführt wurde – ohne dass dies etwas über den Zusammenhang zwischen den intendierten Wirkungen oder gar das Erreichen der Ziele und der Maßnahme aussagen muss.

Doch erst die Selbstverpflichtung zur Ausformulierung der Idee, wie ein Instrument oder eine Maßnahme auf ein bestimmtes Ziel hin greifen soll, eröffnet die Chance auf eine Evaluation des Erfolgs eines Ansatzes. Denn in den dynamischen Umwelten, in denen hier agiert wird, und unter den raschen Veränderungen der Rahmenbedingungen kann anders oft kaum ermittelt werden, ob das Erreichen oder auch Nicht-Erreichen eines Zieles in einem Zusammenhang mit der Maßnahme stand, die ergriffen wurde. Zugleich erlaubt eine Beschreibung von Wirkungshypothesen oft bereits während der Zielverfolgung die Beobachtung erster Effekte, noch bevor die eigentlichen Ziele erreicht

7 So lautete jedenfalls die Arbeitshypothese in der Studie „Als ob es einen Sinn machen würde...“, in der Hochschulleitungen in Interviews auch die Erfahrung zu den genannten allenfalls langfristigen Erfolgen berichteten.

werden konnten. Darüber wird dann im Vergleich mit den erhofften Wirkungen auch abschätzbar, welche nicht-intendierten (positiven wie negativen) Wirkungen sich eingestellt haben.

Wenn Ziele nicht schnell erreicht werden können, sind Zwischenevaluationen notwendig. Dann aber müssen die Befragungen (wenn sie denn das Mittel der Wahl sind) sozial erwünschtes Antwortverhalten ausschließen können – gerade dies ist ein zentrales Motiv dafür gewesen, warum QUEST mit methodisch aufwändigen psychometrischen Verfahren arbeitet. Korrelationen von Maßnahmen auf den Adaptionwert können so sehr kurzfristig beobachtet werden und erlauben Rückschlüsse auf den Erfolg des eingeschlagenen Weges. Andere Verfahren, die Ähnliches leisten, sind ebenfalls denkbar.

Die Umsetzungskonzeptionen einer Diversity-Strategie sollten also mit Evaluationsroutinen ausgestattet werden. Denn gerade auf diesem so jungen Handlungsfeld werden Hochschulen häufiger nachsteuern müssen als auf Gebieten, auf denen sie über größere Erfahrungen verfügen. Es ist dabei naheliegend, diejenigen Personen und Einheiten mit solchen Evaluationsaufgaben zu befasen, die diese Rolle auch sonst in der Hochschule wahrnehmen. Das eröffnet die Chance, das nötige methodische Know-How in diese anspruchsvollen Überprüfungen einzuspeisen.

Diversity Management braucht neben den Evaluationsverfahren, mit denen die Maßnahmen überprüft werden, auch ein zweites Beobachtungssystem, das als ein übergreifendes Monitoring die Erfolge bei den großen strategischen Zielen beobachtet. Hierzu ist notwendig, dass die Hochschule solche Ziele benannt hat und sie in geeignete Kennzahlen übersetzt hat. Die Ergebnisse dieses Monitorings können einerseits zur Überprüfung der Strategie bzw. ihrer Umsetzungserfolge herangezogen werden und sollten dann in gewissen Routinen zur Grundlage der Entscheidungen der Hochschule gemacht werden. Weiterhin können die Daten aus dem Monitoring auch als Basis für externe Berichte genutzt werden, mit denen die Hochschule öffentlich darüber Rechenschaft ablegt, wie sie ihrer gesellschaftlichen Verantwortung Rechnung trägt. Dies muss keineswegs in eine Art Sozialbericht münden, sondern zeigt im besten Falle, wie die Hochschule gesellschaftliche Wirklichkeit und sich daraus ableitende veränderte Anforderungen aufgreift und in ihr Handeln integriert.

Die University Michigan ist im Laufe von zwei Jahrzehnten über ihre Diversity Strategie zu einer der stärksten Hochschulen der Welt geworden. Auf die Frage, wie eine Hochschule denn mittels Diversity das Budget erheblich steigern und auch noch in der Forschung stärker werden kann, antwortet der frühere Präsident Jim Duderstadt gern schlicht: “We extended the pool.“

D2

Diversity Report

Diversity Management ist
Change Management!

Diversität ist mehr als die Heterogenität in der sozialen Zusammensetzung

Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass die noch weiter zunehmende Heterogenität in der Studierendenschaft eine der großen Herausforderungen der Hochschulen in den nächsten Jahren darstellen wird. Allein auf die soziodemographischen Veränderungen, die daraus resultieren werden, dass die Welle der ‚zweiten Generation‘ der Einwanderer auch diese Bildungsschwelle nehmen wird, sind die Hochschulen konzeptionell nicht vorbereitet.

Doch auch jenseits von demographischem Wandel und zunehmender direkter und indirekter Migrationserfahrung in der Gesellschaft gibt es mindestens drei gesellschaftliche Entwicklungen, die in den Hochschulen zu fundamentalen Veränderungen führen werden:

1. Zum einen ist das die derzeit massiv zunehmende Bildungsbeteiligung, die dazu führen wird, dass die ‚klassische Klientel‘ wissenschaftsaffiner und akademisch orientierter Studierender zu einer Minderheit an den Hochschulen werden wird. Begründet ist dies in der stärker kompetenzorientierten und berufsbezogenen Ausbildung, die der Bologna-Prozess vorgibt und die für immer mehr Studierende der Beweggrund für ein Studium wird.
2. Zum anderen führen Individualisierungsprozesse dazu, dass Haltungen und Sichtweisen der Studierenden unterschiedlicher und weniger vorhersagbar sein werden – selbst bei ähnlichem familiären und Erfahrungshintergrund.
3. Schließlich geht es aktuell auch um einen Generationenunterschied, der in verschiedener Hinsicht zu Unverständnis darüber führt: dass man studiert, aber damit vor allem sehr praktische Ziele verfolgt, dass Unterstützung offensiv eingefordert wird, dass die persönlichen Beziehungen in hohem Maße Studienentscheidungen mit beeinflussen, dass man erfolgreich studieren kann und dennoch den ganzen Tag im sozialen Netzwerk angemeldet ist.

Viele Haltungen und Motive sind den Lehrenden fremd, die ja selbst in ihrer eigenen Generation als besonders theorieaffin und wissenschaftsorientiert herausstachen und erfolgreich in der Wissenschaft Karriere gemacht haben. Hochschulen werden sich auf diese Entwicklungen einstellen müssen, weil sie andernfalls weder den sich verändernden gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden noch ihre Studierenden verstehen können.

Eine große Schwierigkeit, die Bedeutung der zunehmenden Diversität für die Hochschulen zu vermitteln, besteht – insbesondere vor dem Hintergrund der historischen quantitativen Höchstlast in Studium und Lehre – darin, dass kaum Problemdruck zu bestehen scheint. Die Abbruchquoten an den deutschen Hochschulen sind mit um die 25% im OECD-Durchschnitt insgesamt eher niedrig¹. Gruppenbezogene Abbruchquoten liegen nur in Ausnahmefällen vor und noch seltener hochschulspezifisch. Zugleich signalisieren unsere QUEST-Werte bei den meisten bisher unterrepräsentierten Gruppen ungünstigere Adaptionssituationen, aber beileibe keine dramatisch schlechteren Adaptionserfolge.

¹ Siehe Bildung in Deutschland 2012, S. 133. In den USA lag 2009 die durchschnittliche Graduierungsrate bei 55,5 %, siehe <http://www.higheredinfo.org/dbrowser/?level=nation&mode=map&state=o&submeasure=27>.

Doch die Idylle trügt: Nicht nur durch die steigende Bildungsbeteiligung, die die Zusammensetzung der Studierendenschaft verändern muss, sondern insbesondere durch die oben beschriebenen Entwicklungen werden bisherige Lehrmodelle in Frage gestellt. Wenn es aber richtig ist, dass diese Entwicklungen zunehmen werden und nicht nur die soziale, sondern zugleich auch die studienrelevante Heterogenität in der Hochschule weiter steigt, dann können hier nicht spezifische Zusatzprogramme helfen, mit denen echte oder vermeintliche Defizite ausgeglichen werden und somit wieder die berechenbare Homogenität hergestellt wird, ohne dass sich darüber hinaus etwas ändern müsste.

Lehre muss heute mehr leisten als die Vermittlung von Fachkenntnissen für eine homogene Gruppe

Wenn die große Mehrheit der Studienanfänger(innen) Schwierigkeiten mit der deutschen Schriftsprache hat², dann ist das zunächst ein beunruhigender Befund, der von vielen Lehrenden auf einer Skala des Defizitären verbucht wird. Und Beispiele für schlechte Mathematikkenntnisse sind dann auch schnell zur Hand. Am Ende steht das Diktum von der ‚Studierunfähigkeit‘, die für die Mehrheit der eigenen Studierenden gelte. Selten wird dagegen gehalten, welche neuen Fähigkeiten und Kompetenzen die Studierenden mit ins Studium bringen und wie deren Interessen zu einer Bereicherung der Lehre beitragen könnten. Abbruchquoten sind längst nicht alles – kaum zu ermitteln ist dagegen, welche Studienerfolge möglich wären, wenn die Vielfalt in der Studierendenschaft nicht als Problem wahrgenommen würde, sondern als Chance, die Qualität zu steigern.

Was sind die Erfolgsbedingungen eines Diversity Managements?

Diversity Management muss als ein umfassender Handlungsansatz gedacht werden, der insbesondere im Bereich der Lehre verankert ist. Deshalb ist auch oft von Diversity-Strategien die Rede. Ein wertschätzender wie produktiver Umgang mit Vielfalt kann nur gelingen, wenn er hochschulweit und von einer großen Mehrheit der Lehrenden wie Mitarbeitenden, aber auch den Studierenden getragen, also ‚gelebt‘ wird. Die Hochschule muss sich wandeln zu einer Organisation, die alle Studierenden bei ihrer persönlichen Entwicklung in einem akademisch-fachlichen Kontext begleitet und unterstützt. Dazu ist in vielen Bereichen der Hochschule ein Kulturwandel nötig. Dieser kann nur gelingen, wenn er an klaren langfristigen Zielen ausgerichtet ist und daneben auch die Normen und Werte der Mitglieder der Hochschule verändert. Eine Diversity-Strategie, die einen solchen organisationskulturellen Wechsel begünstigt, muss sich also von anderen Hochschulstrategien unterscheiden, weil hier nicht in den bestehenden Handlungsmustern und Verfahren einfach neue Ziele verfolgt werden, sondern weil hier die Handlungsmuster selbst zu verändern sind. Dazu sind mehrere Elemente wichtig.

2 Siehe die Befunde des Codes-Projektes an der Universität Kassel - <http://kodes.uni-kassel.de/>

A) Relevanz

Es müssen klare Signale von der Leitung ausgehen, dass diese Ziele von hoher Relevanz sind und nicht eine neue Rhetorik-Figur der politischen Korrektheit bedienen. Das kann etwa durch strukturelle Entscheidungen zur Verankerung des Themas auf der Ebene der Hochschulleitung geschehen. Es kann aber ebenso durch Handlungen und Entscheidungen der Leitung verdeutlicht und sozusagen im Alltag der Hochschule erlebbar gemacht werden. Zur Herausstellung der Relevanz gehört natürlich auch das Vermögen der Hochschulleitung, die Ziele nachhaltig zu verfolgen. Dies muss sich in der Strategie niederschlagen und ausdrücken. Genauere Verdeutlichung erfährt die Relevanz eines strategischen Themas auch dann, wenn dieses in die maßgeblichen Steuerungsinstrumente auf sämtlichen Ebenen der Hochschulen Einzug hält, wie beispielsweise über Zielvereinbarungen, leistungsorientierte Mittelvergabe, Personalmittelbudgetierung, Leistungszulagen, etc. Diese konsequente Umsetzung von Strategien kann neben einer allgemeinen Verdeutlichung der Relevanz das Thema auch von den Fachbereichen und Fakultäten über die Institute bis hin zur einzelnen Professur im Hochschulalltag spürbar werden lassen.

B) Dringlichkeit

Insgesamt zeigen derzeit nur in wenigen Bereichen hohe Abbruchquoten oder andere messbare Indikatoren dramatische Probleme an. Deshalb ist es nicht leicht, die Dringlichkeit des Anliegens deutlich zu machen. Es kommt natürlich hinzu, dass ein Großteil der Hochschulen die Diversität ihrer Studierendenschaft gar nicht kennt. Die meisten Hochschulen verfügen z.B. nicht über Daten zum sozialen oder den Migrationshintergrund ihrer Studierenden. Daher fällt auch kaum auf, wie sehr diese Gruppen bisher unterrepräsentiert sind. Auch über anderen diversitätsaffinen Handlungsbedarf in Bezug auf bestimmte Gruppen oder spezifische Merkmale kann an Hochschulen aufgrund fehlender empirischer Daten nicht gesprochen werden³. Daher sind Daten und Zahlen in geeigneter Breite und Qualität notwendig. Die Bereitstellung von Daten kann Problemlagen sichtbar machen, die den Handlungsdruck unterstreichen und plausibel machen.

C) Normative Umbesetzungen

Es sind vor allem fünf Haltungen oder normative Orientierungen an Hochschulen zu beobachten, die verändert werden müssen.

1. Der Schuld diskurs, der die Verantwortung für Probleme bei den Studierenden, den Eltern, der Schule oder der Politik sucht. Wenn es eine gesellschaftliche Herausforderung zu bewältigen gilt, dann hilft es allen Beteiligten wenig, die Verantwortlichen zu identifizieren – wichtiger wäre es, gemeinsam nach Lösungsansätzen zu suchen. Durch die Bezichtigung von ‚Schuldigen‘ wird

3 Anders als in England erhalten Studierende mit Lese- und Rechtschreibschwächen an den deutschen Hochschulen in der Regel keinen Dispens.

dies vor allem verzögert⁴. Letztlich wird hierdurch das Verhältnis von Verantwortung zwischen Hochschule und Studierenden neu definiert werden müssen.

2. Viele Lehrende müssen sich von der Normalitätserwartung befreien, die sie den Studierenden gegenüber hegen: Heutige Studierende konzentrieren sich anders auf das Studium, als die Lehrenden von heute es früher selbst vielleicht getan haben. Die QUEST-Studierenden-Typen können hier eine wichtige Rolle spielen, weil sie illustrieren, dass beispielsweise die „Traumkandidat(inn)en“ nur 14% der Studierendenschaft ausmachen, unter den anderen Studierendentypen sich aber auch sehr erfolgreiche Modelle zur Adaption an die Bedingungen eines wissenschaftlichen Studiums finden. Dazu kommt, dass die ‚unerwarteten‘ Merkmale der Studierenden vielfältig als Ressource im Studium genutzt werden können.
3. Das deutsche Bildungssystem muss insgesamt mit seiner Tradition der selektiven Homogenisierung brechen. Im Zeitalter des demographischen Wandels und eines heranziehenden erheblichen Fachkräftemangels ist es nicht länger akzeptabel, Qualitätssicherung durch Selektion betreiben zu wollen. Hochschulleitungen sollten wissen, ob auch in ihren Studiengängen noch immer Lehrende die Studierenden der ersten Semester damit schrecken, dass bald die Hälfte von ihnen nicht mehr da sein wird. Das Motto sollte lauten, nicht mit den Studierenden arbeiten zu wollen, die man früher glaubte gehabt zu haben, sondern mit denen, die da sind. Man könnte es auch auf die Formel bringen, dass die Qualität nicht am Eingang stimmen muss, sondern am Ausgang. Damit ginge eine erhebliche Aufwertung der Lehre an den Hochschulen einher. Denn so wird sichtbar, wie viel die Hochschule leisten kann, um auch bei ungünstigen Voraussetzungen im Verlauf eines Studiums akademische Bildung zu ermöglichen.
4. Wir müssen uns von der Idee der oder des erwachsenen Studierenden befreien. Nicht nur gelangen jetzt dank der Schulzeitverkürzung auch im rechtlichen Sinne zum Teil jugendliche Studierende an die Hochschulen, sondern angesichts übergreifender gesellschaftlicher Veränderungen ist die Idee insgesamt unpassend geworden, alle Studierenden seien ausgereifte Persönlichkeiten, die in voller Souveränität ihre Entscheidungen trafen. Realistischer ist anzunehmen, dass ein größerer Anteil der Studierenden sich noch immer in einer Übergangsphase befindet und entsprechend Begleitung und Rat eben nicht nur in fachlicher Hinsicht benötigt. Solche Begleitung erwarten viele Studierende auch von den Lehrenden. Die bisherige Zweiteilung, nach der ‚im Fach‘ beraten wird und für alles andere Beratungsstellen zur Verfügung stehen, passt vielfach nicht mehr zu den Studierenden, die da sind.
5. Schließlich muss die weit verbreitete Befürchtung aufgegriffen und entschärft werden, die Aufnahme neuer Zielgruppen führe letztlich nur zu Qualitätsverlusten, weil nun viel Zeit und Aufmerksamkeit in den Ausgleich von Defiziten investiert werden müsse. Diese Unterstellung gilt nur, wenn man annimmt, dass die Lehre sich im Umgang mit neuen oder veränderten Gruppen nicht ändern müsse oder sollte. Es gibt etliche Beispiele dafür, wie modifizierte Lehrkonzeptionen zu höherem Engagement der Studierenden und letztlich besseren Bildungserfolgen führen⁵. Die QUEST-Daten zeigen, dass die Faktoren *Erwartungen* und *Identifikation mit der Hoch-*

4 Siehe hierzu Christian Berthold, Marte Sybil Kessler, Anne-Kathrin Kreft, Hannah Leichsenring: Schwarzer Peter mit zwei Unbekannten. Ein empirischer Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven von Studierenden und Lehrenden auf das Studium, 2011.

5 Eine aufschlussreiche Quelle hierfür liefert das DEEP-Projekt aus den USA, wo gezeigt werden kann, wie Hochschulen diesen vermeintlichen Widerspruch lösen. Dabei untersucht das Projekt Hochschulen, die im National Survey

schule einen wirksamen Ansatzpunkt zur Verbesserung der Studienadaption insgesamt liefern, fachliche Erfolge also über nichtfachliche Hebel erzielt werden können.

Die Instrumente, mit denen man solche normativen Veränderungen einleiten kann, sind vielfältig. Hier kommen symbolische Projekte, die Anlass zu campusweiten Diskussionen geben, ebenso in Frage wie dialogische Veranstaltungen oder Sensibilisierungsworkshops. Wichtig ist vor allem, dass sich die Protagonisten der Diversity-Strategie einer Hochschule über die normativen Orientierungen im Klaren sind, an denen sich die Beschäftigung mit den Herausforderungen der Vielfalt reiben muss.

Im Rahmen des Projektes ‚Vielfalt als Chance‘ hat CHE Consult eine Toolbox mit Maßnahmen für das Diversity Management erstellt, in die eine umfängliche Sammlung von annähernd 200 einschlägigen Maßnahmen aufgenommen und beschrieben wurden.⁶ So gut wie jede dieser Maßnahmen kann auch ein Element eines Change Management-Ansatzes werden.

of Student Engagement besser als nach ihren Rahmenbedingungen erwartbar abschneiden. Hier werden also belegbare Erfolge analysiert und nicht allein gute Ideen beschrieben. Siehe George D. Kuh, Jillian Kinzie, John H. Schuh, Elizabeth J. Whitt, and Associates: Student Success in College: Creating Conditions that Matter, Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 2005.

6 Die Toolbox ist erreichbar unter: <http://www.che-consult.de/cms/?getObject=1023&getLang=de>

D3

Diversity Report

Politische Schlussfolgerungen

1. Die Selektivität im Zugang zum deutschen Hochschulsystem muss abnehmen

Obgleich die Bundesrepublik Deutschland von ihrem Selbstverständnis her eine eher egalitäre Gesellschaft ist, weist sie eine bemerkenswert ausgeprägte soziale Selektivität im Zugang zur höheren Bildung auf. Dieses ist in den bildungs- und hochschulpolitischen Debatten lange Zeit wenig thematisiert worden. Erst die internationalen Vergleichsstudien in der Folge von PISA haben die Aufmerksamkeit für diesen Missstand in der Schule geschärft. Inzwischen weisen Daten der OECD und der Europäischen Kommission kontinuierlich auf diesen Punkt hin, der ja zudem in der Hinsicht überraschend ist, als dass in Deutschland Schul- und Studiengebühren kaum eine Rolle spielen und die Selektivität dennoch höher ist als in einigen ausgeprägten ‚Gebührenländern‘.

Das Selbstbild, ein Land mit fairen Bildungschancen und guten Aufstiegsmöglichkeiten zu sein, hat dazu beigetragen, dass die Fakten wenig beachtet und erörtert wurden. Die entsprechenden Daten werden in der Bildungsberichterstattung z.T. gar nicht erhoben. So lässt sich zwar mit eigens initiierten Untersuchungen nachzeichnen, welche sozialen Gruppen an den Hochschulen bundesweit wie stark vertreten sind, aber die Hochschulen selbst erfassen einschlägige Daten dazu bisher nicht.¹ Indem diese Berichte bundesweite Daten darstellen, vermeiden sie es, die eigentlich zuständigen Stellen – die Landesregierungen – direkt zu adressieren.

Deutschland muss die Selektivität im Zugang zu den Hochschulen reduzieren, denn die Ungerechtigkeit, die darin steckt, dass bestimmte Gruppen so deutlich unterrepräsentiert sind, kann nicht hingenommen werden. Die gilt umso mehr, je direkter akademische Bildung in einer wissensbasierten Gesellschaft die Chancen im Lebensentwurf beeinflusst. Angesichts eines ohnehin stärkeren sozialen Auseinanderdriftens auch in der deutschen Gesellschaft wird diese Selektivität zu einem immer größeren Problem, das auf die politische Agenda muss.

Der demographische Wandel liefert ein weiteres Motiv für politisches Handeln. Allein bis 2030 wird die Bevölkerung in Deutschland im arbeitsfähigen Alter um sechs Millionen abnehmen. Allein aus diesem Grund muss, sofern man keine Abnahme des Bedarfs an akademisch qualifiziertem Personal unterstellt, ein relativ höherer Anteil der Bevölkerung studieren. In den sinkenden Schüler(innen)zahlen, die deutschlandweit bis 2025 im Durchschnitt um 15% sinken werden, spiegelt sich diese Herausforderung sehr konkret und direkt im Bildungssystem wider.²

Neben den Gesichtspunkten der gesellschaftlichen Fairness und des demographischen Wandels appellieren auch ökonomische Notwendigkeiten Bildungspolitik und Bildungssystem. So ist ein dramatischer Fachkräftemangel absehbar, der nicht allein auf die steigenden Qualifikationsbedürfnisse in vielen Berufsfeldern zurückgeht. Er wird besonders durch die ungleiche quantitati-

1 Ein wichtiges regelmäßiges Datennetz liefert hierzu schon lange die Sozialerhebung, neuerdings versucht der Bericht „Bildung in Deutschland“ Abhilfe zu schaffen, muss aber auch einstweilen damit leben, dass wichtige Daten nur indirekt zur Verfügung stehen. Siehe *Educato in a Glance 2011*. OECD Indicators, Paris 2011, sowie: Die wirtschaftliche und soziale Situation der deutschen Studierenden. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn, Berlin 2010; sowie Konsortium Bildungsberichterstattung: *Bildung in Deutschland*, der inzwischen in der vierten Fassung (mit je einem Schwerpunktthema) vorliegt, zuletzt 2012.

2 Siehe den Wegweiser Kommunen der Bertelsmann Stiftung: www.wegweiser-kommune.de.

ven Kohortenstärke in der Bevölkerung induziert werden. Die geburtenstarken Jahrgänge 1955 bis 1965 werden ab 2015 ins Rentenalter eintreten und dann einen Bedarf an akademisch Qualifizierten erzeugen, den die quantitativ viel schwächeren nachfolgenden Generationen nicht befriedigen können.³ Daher muss die Politik ein großes Interesse daran haben, alle intellektuellen Potenziale zu heben und bisher unterrepräsentierte Gruppen für das Studium zu gewinnen. Daraus werden relativ hohe Übertrittsquoten in die Hochschulen resultieren.⁴ Schätzungen zufolge werden die industrialisierten Länder bis 2025 einen auf ca. 40% steigenden Bedarf an akademisch qualifizierten Fachkräften haben.⁵

Vor diesem Hintergrund ist es politisch nötig, die Bildungsreserven, die aus dem selektiven Zugang zum Hochschulsystem resultieren, zu heben und diejenigen Gruppen gezielt für ein Studium zu gewinnen, die bisher noch relativ unterrepräsentiert sind. Auf diesem Weg sind bereits Erfolge erzielt worden. Die aktuell so hohen Studienanfängerzahlen gehen nicht, wie man zunächst annahm, vor allem auf die Schulzeitverkürzungen und die damit zusammenhängenden doppelten Abiturjahrgänge zurück. Auch die Aussetzung der Wehrpflicht erzeugt nur einen kurzfristigen Effekt. Wenn jüngste Prognose zeigen, dass die Studienanfängerzahl von 2005 nicht vor Mitte der 2040er Jahre wieder erreicht werden wird, dann geht dies vor allem auf den Trend zu einer höheren Bildungsbeteiligung zurück.⁶ Angesichts der demographischen Entwicklung wird dies allein schon dazu führen, dass mehr der bisher relativ zu schwach vertretenen Gruppen in die Hochschulen gelangen werden.

Wir erleben also eine widersprüchliche Entwicklung. Während die Schülerzahlen sinken, steigen die Studierendenzahlen. Das ist nur möglich, weil der Anteil der studienberechtigten Schulabgänger(innen) steigt. Und obwohl die Studierendenzahlen ein bisher nicht vorstellbares Niveau erreicht haben, müssen wir bildungspolitisch weiter daran arbeiten, mehr junge Menschen zum Studium zu befähigen.

3 Zum Fachkräftemangel siehe etwa IW – Institut der deutschen Wirtschaft Köln, 2010, Ingenieurarbeitsmarkt 2009/10 – Berufs- und Branchenflexibilität, demografischer Ersatzbedarf und Fachkräftelücke, Köln. Das Thema wird zum Teil kritisch diskutiert, weil aktuell der Mangel noch nicht die zu erwartenden Dimensionen erlangt hat, das ist auch erst ab Mitte des Jahrzehnts zu erwarten.

4 Aktuell sind es bereits fast 60% eines Jahrgangs, die eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben. Siehe: Christian Berthold, Gösta Gabriel, Gunvald Herdin, Thimo von Stuckrad: Modellrechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen in Deutschland, Gütersloh 2012, S. 7.

5 Die Europäische Union hat ein korrespondierendes Ziel aufgestellt, unter den 30 bis 34-Jährigen bis 2020 einen Quote von 40% akademischer Abschlüsse zu erreichen, siehe: http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm.

6 Siehe Berthold et al.: Modellrechnungen, S. 17.

2. Diversity Management wird an den Hochschulen wichtiger werden

Die Heterogenität der Studierendenschaft wird u.a. in Folge der genannten Entwicklungen zunehmen. Einstweilen sind die fraglichen unterrepräsentierten Gruppen im Studium noch nicht markant benachteiligt. Studierende mit Migrationshintergrund, aus nicht-akademischen Elternhäusern oder aus sozial benachteiligten Familien schneiden in den QUEST-Vergleichen zwar mit einem unterdurchschnittlichen Adaptionswert ab. Doch bisher ist die Differenz bei diesen Gruppen noch relativ gering. Das scheint mit einem ‚Survivor-Effekt‘ zusammenzuhängen und eine Folge der vorgängigen Selektivität zu sein. So sind dann im Studium vor allem die besonders gut assimilierten Studierenden mit Migrationshintergrund vertreten (siehe Kapitel B.1 und B.4).⁷ Sollte es gelingen, die Selektivität gegenüber diesen Gruppen soweit zu reduzieren, dass ihr Anteil in den Hochschulen dem der gleichaltrigen Bevölkerung entspricht, dann ist auch mit größeren Adaptionsproblemen zu rechnen.

Aus den Befunden, dass die bisher unterrepräsentierten Gruppen an den Hochschulen vergleichsweise gut zurechtkommen, kann daher nicht die Entwarnung abgeleitet werden, dass sich das bei einer höheren Beteiligung dieser Gruppen nicht verändert. Vielmehr müssen die Hochschulen damit rechnen, dass die Heterogenität erheblich zunehmen wird. Hochschulen müssen sich darauf vorbereiten. Das bedeutet, dass sich zum Teil die Einstellung gegenüber den Studierenden und der Lehre wandeln muss. Die Hochschulen müssen die Instrumente und Maßnahmen kennen, mit denen sie auch einer deutlich vielfältigeren Studierendenschaft gerecht werden können und diese mindestens ebenso erfolgreich zum Studienabschluss führen können. Der Anspruch muss eher noch darüber hinaus gehen, dass nämlich die Vielfalt der Perspektiven, gut in den Studienbetrieb integriert, zu einer Steigerung der Qualität führen sollte.

Diese doppelte Zielsetzung, nicht mehr nur Studierende mit vielfältigeren Hintergründen und Vorerfahrungen in die Hochschulen aufzunehmen und zu integrieren und zugleich den Studienabbruch nicht steigen zu lassen, sondern im Gegenteil noch zu senken, erfordert ein aktives Diversity Management an den Hochschulen. Dazu müssen diese einige geläufige normative Erwartungen verändern und sie müssen Transparenz erzeugen.

Die normativen Erwartungen betreffen etwa die Vorstellungen darüber, in welcher Situation sich Personen befinden, die ein Studium aufnehmen. Der Anteil der ‚Normalstudierenden‘, die jung sind und in Vollzeit und in Präsenz studieren, wird abnehmen. Daneben geht es darum, dass Lehrende Verschiedenheit und Abweichungen gegenüber den eigenen Erwartungen nicht vor allem als Defizite wahrnehmen (so sehr, dass schließlich 80% der eigenen Studierenden ‚studierunfähig‘ erschei-

⁷ Nicht verschwiegen werden darf hier, dass die Studierenden mit gesundheitlichen Einschränkungen von dieser Logik ausgenommen sind, sie sind sowohl zahlenmäßig unterrepräsentiert als dass sie auch erhebliche Schwierigkeiten im Studium haben (siehe B.7). Mitunter wird gegen die ‚Survivor-These‘ eingewandt, dass ja die Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund in sich derart heterogen sei, dass ein solcher Befund nicht überraschen müsse, denn darin fänden sich eben Kinder von international mobilen Top-Manager(inne)n und Botschaftern ebenso wie die von türkischstämmigen Gemüsehändler(inne)n. Der Einwand leuchtet zwar ein, verfängt aber nicht, denn zum einen zeigen sich für die ebenso heterogene Gruppe der Schüler(innen) mit Migrationshintergrund bekanntlich sehr wohl markante Benachteiligungen auch in Deutschland, zum anderen kann man in europäischen Ländern sehen, dass dort sehr wohl die Studierenden mit Migrationshintergrund auch im Studium deutliche Nachteile aufweisen (siehe auch hierzu Kapitel B.1 sowie: TIES-Project – The Integration of the European Second Generation, 2011).

nen⁸). Es muss darum gehen, zunächst wertneutral Abweichungen von der Erwartung als Differenz zu respektieren, um dann Angebote zu unterbreiten, mit denen es den Studierenden ermöglicht wird, dazuzulernen.

Eine wichtige Randbedingung ist daher darin zu sehen, dass in den Hochschulen der Schuld-Diskurs beendet wird, in welchem die Verantwortung für Schwierigkeiten einzelner Studierendengruppen auf andere verlagert wird, seien es Eltern, Schulen oder andere Umfeldbedingungen. Es kann gesellschaftlich nicht darum gehen, ‚die Verantwortlichen‘ zu identifizieren, sondern wir müssen Lösungsansätze zur Bewältigung der Herausforderungen entwerfen. Dazu wird im Zweifel auch eine stärkere Kooperation zwischen den verschiedenen Gruppen nötig sein.

Die Herausforderungen, denen die deutschen Hochschulen sich ausgesetzt sehen in dem politisch induzierten Versuch, den Zugang von ‚atypischen‘ Studierenden zu verbessern, lässt sich gut an den Maßnahmen ablesen, die unter dem Stichwort der ‚offenen Hochschule‘ realisiert werden. Politische Zielsetzungen haben den Zugang für beruflich Qualifizierte ohne eine ‚klassische‘ Hochschulzugangsberechtigung geöffnet. Die Hochschulen konnten in den vier Jahren 2007 bis 2010, nachdem eine große Zahl von Förderprojekten mit erheblichen finanziellen Mitteln aufgelegt wurde, den Anteil der Studierenden, die über den ‚dritten Bildungsweg‘ ein akademisches Studium aufnehmen, verdoppeln – allerdings lediglich von 1,09 auf 2,08% der Studierendenschaft⁹. Das Beispiel illustriert, von welchen Schwierigkeiten das Zusammenspiel zwischen Politik und Hochschulen geprägt sein kann. Es zeigt generell, welche Herausforderungen sich für die Hochschulen ergeben, wenn sie neue Zielgruppen gewinnen und darüber hinaus auch erfolgreich integrieren wollen. Diversity Management markiert den Versuch der Hochschulen, eine größere Heterogenität in der Studierendenschaft als eine Chance für die Steigerung der Attraktivität und der Qualität zu sehen und geeignete konkrete Verfahren und Ansätze zu entwickeln und zu implementieren.

3. Politische Steuerung im Diversity Management

Politisch muss in Bezug auf die Vielfalt der Studierendenschaft zunächst eine Klärung der Ziele erfolgen. Die Hochschulen haben einen berechtigten Anspruch darauf, dass sie klare Beschreibungen erhalten, was von ihnen erwartet wird – nur dann können sie entsprechende Vorstellungen als Teil ihrer eigenen Strategie und institutionellen Logik aufnehmen. Neben den Zielen ist es vor allem die Steuerungssystematik, die von der politischen Ebene auf die neuen Zielsetzungen ausgerichtet werden sollte. Dazu gehört die Übersetzung der Ziele in die Anreizsysteme und die Zielvereinbarungen, der Aufbau eines Monitorings sowie die Ausrichtung der Berichterstattung auf die veränderten Ziele (einschließlich der Lösung einiger Datenschutzprobleme). Daneben aber bleibt auch die Beantwortung einiger Strukturfragen, vor der die politischen Entscheidungsträger nicht ausweichen dürfen.

8 So der Wortlaut eines Professors in einem ingenieurwissenschaftlichen Studiengang an einer Fachhochschule im Expertengespräch.

9 Siehe hierzu etwa Sindy Duong, Sigrun Nickel: Studieren ohne Abitur oder Fachhochschulreife. Dritter Bildungsweg gewinnt an Bedeutung, in: *Wissenschaftsmanagement* 1/2012, S. 44-45.

3.1 Politische Ziele

Die oben bereits genannten Ableitungen aus gegebenen Situationsanalysen müssen in den politischen Systemen zu klaren Botschaften verdichtet werden. Welche Zielgruppen sollen Hochschulen rekrutieren? Solche Ziele müssen geklärt und eindeutig formuliert werden, ohne dass eine neue Detailsteuerung entsteht. Neben einer Präzisierung, um welche Zielgruppen sich die Hochschulen bemühen sollen, bedarf es auch eines *agenda settings* in Bezug auf das Diversity Management überhaupt. Denn die aktive und systematische Beschäftigung mit den Herausforderungen der zunehmenden Vielfalt gehört noch längst nicht zum Selbstverständnis aller Hochschulen und aller Lehrenden, von denen nicht wenige an der für das deutsche Bildungssystem so prägenden Tradition der ‚selektiven Homogenisierung‘ festhalten möchten¹⁰.

Aus der Eindeutigkeit der Formulierungen folgt dann auch die Notwendigkeit, Widersprüche in Steuerungslogiken zu beheben. An einem Beispiel sei dies illustriert. In allen Hochschulgesetzen ist die wissenschaftliche Weiterbildung zu einer Aufgabe der Hochschulen erklärt worden. Gleichwohl soll gemäß den Lehrverpflichtungsverordnungen die Lehre in diesem Bereich im Nebenamt erfolgen. Dabei handelt es sich gerade bei den in den Weiterbildungsangeboten angesprochenen Zielgruppen um typische Vertreter neuer Zielgruppen, die im Kontext gern benutzter Argumentationslinien („lebenslanges Lernen“) häufig zitiert werden. Der administrative Alltag erklärt die Weiterbildung dann aber im Gegensatz zu vielen politischen Versicherungen zu einer Bildung zweiten Ranges. Das Beispiel ist keineswegs zufällig gewählt, denn gerade am Stichwort des ‚lebenslangen Lernens‘ werden viele Strukturunterscheidungen in der deutschen Hochschulpolitik unglaublich: Auch die Unterscheidung zwischen konsekutiven und weiterbildenden Masterstudiengängen passt nicht mehr zu der neuen Vorstellung vom Bildungsgeschehen.

3.2 Steuerungssysteme

Die Instrumente und Verfahren, mit denen veränderte politische Ziele in die Hochschulsysteme eingesteuert werden können, liegen inzwischen vor und sind erprobt. In Mittelverteilungssystemen zum Beispiel lassen sich auf neue Zielgruppen bezogene Kennwerte gut einbauen. Das Land Berlin hat hier in Deutschland den bisher weitreichendsten Versuch unternommen. Es verwendet z.B. für die Fachhochschulen etwa 10,6% und für die Universitäten 4,3% des Budgets für einen Bestandteil ‚Gender und Diversity‘ und gewährt darin Prämien für die Erreichung bestimmter Ziele. So werden etwa für männliche Studienanfänger im Lehramt Grundschulpädagogik 25.000 Euro gezahlt und für Studienanfänger(innen) mit Migrationshintergrund 10.000 Euro¹¹.

Das Higher Education Funding Council for England (HEFCE) verteilt im Auftrag der Regierung, die sich zum Ziel gesetzt hat, den Anteil der Studienanfänger auf 50% zu steigern, im Rahmen seiner Mittelverteilungslogik für die Lehre 4,5% der Mittel (140,4 Mio. Pfund) nach Gesichtspunkten der

10 Noch immer bezeichnen etliche Lehrende als eine Form der Qualitätssicherung, die Hälfte der Studienanfänger(innen) in den ersten Semestern auszusieben.

11 Siehe Knut Neverman: Einführung der leistungsorientierten Hochschulfinanzierung an den Berliner Hochschulen, Vortrag, gehalten am 28.11.2011 auf der Tagung „Anders messen“ in Berlin: http://www.che.de/downloads/Veranstaltungen/CHE_Vortrag_Nevermann_Steuerungssysteme_auf_Landesebene_PK328.pdf.

widening participation. Dabei wird operativ vor allem auf Bezirke abgestellt, in denen traditionell die niedrigsten Übertrittsquoten bestehen. Bei den jüngsten Budgetkürzungen ist dieser Anteil sogar absolut stabil geblieben¹². Diese Programmlinie hat in den letzten Jahren das englische Hochschulsystem nachhaltig verändert.

Südafrika ist eines der Länder, das bei Fragen der Hochschulsteuerung nicht zuerst als Beispiel herangezogen wird, das aber hier sehr wohl als Impulsgeber verstanden werden kann. Nach der Revolution hatte Südafrika ein erhebliches Problem des ungerechten Zugangs zu den Hochschulen zu lösen. Auch dort begann die Veränderung damit, dass klare Ziele gesetzt wurden – und diese dann auch in die Steuerungssysteme übertragen wurden. So definierte die Regierung per Gesetz, welche gesellschaftlichen Gruppen als benachteiligt gelten sollten (alle außer weißen Männern) und konnte dann sowohl indikatorbasierte Mittelverteilungsmodelle auf die Ziele ausrichten, wie Prämien ausgeben oder Zielvereinbarungen entsprechend abschließen¹³.

Nordrhein-Westfalen hat in seinen Zielvereinbarungen Angebote für ‚atypischen Studierende‘ aufgenommen und damit Teilzeitstudiengänge, berufsbegleitende und duale Studiengänge und Weiterbildungsangebote berücksichtigt. Auch dies kann als ein erster Schritt dazu angesehen werden, in bestehende Steuerungsformate neue Ziele einzuspeisen. All diese Beispiele zeigen, dass die großen Herausforderungen zurzeit nicht mehr darin bestehen, ganz neue Steuerungsinstrumente zu kreieren, mit denen veränderte Ziele in die Hochschulsysteme gebracht werden können. Solche Instrumente liegen durchaus vor und sie sind geeignet.

Die Voraussetzung für den Zugriff auf die neuen Herausforderungen besteht darin, dass die Ziele klar beschrieben und so präzise definiert sind, dass sie in die Instrumente integriert werden können. Dabei ist von besonderer Bedeutung, dass die Steuerungsphilosophie der dezentralen Autonomie nicht verändert wird, die sich in den meisten Ländern durchgesetzt hat. Denn auch für die neuen Ziele, die auf die Gewinnung und Integration neuer Gruppen gerichtet sein müssen, gilt, dass die Hochschulen sie im Zweifel besser und erfolgreicher zu erreichen wissen, als es eine zentrale Detailsteuerung vermöchte.

3.3 Monitoring und Berichterstattung

Ohne die entsprechenden Informationen und Daten können weder die Herausforderungen analysiert noch die Ziele benannt werden. Daher muss zunächst die operative Möglichkeit zu einer angemessenen Berichterstattung geschaffen werden. Zum Teil erheben die Hochschulen bisher noch die falschen Daten. Besonders markant sind die Folgen für die quantitativ wie innenpolitisch so wichtige Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund. Da Deutschland sich vor 1998 nicht als Einwanderungsland verstand, wird von den Hochschulen bei der Einschreibung lediglich das Merkmal ‚Nationalität‘ erfasst. Dies ist aber in Bezug auf den Migrationshintergrund unzureichend, seit ein immer größerer Teil der Migrant(inn)en in der ‚zweiten Generation‘ die deutsche Staatsbürgerschaft hat. In offiziellen Statistiken wiederum können nur die so genannten ‚Bildungsinländer(innen)‘ betrachtet werden, womit eine Teilgruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund erfasst wird.

¹² Siehe <http://www.hefce.ac.uk/whatwedo/wp/>.

¹³ Siehe Christian Berthold, Pieter Vermeulen: Integration lernen von Südafrika, FTD 12.06.2011.

Nämlich diejenige, die einen fremden Pass besitzt, die Hochschulzugangsberechtigung jedoch in Deutschland erworben hat.

Wenn wir den Zugang von Menschen mit Migrationshintergrund zum Studium verbessern wollen, dann müssen die Hochschulen auch die entsprechenden Daten erheben. Gerade die Steuerungssysteme (etwa Mittelverteilung) sind darauf angewiesen, dass die Daten für eine einzelne Institution zur Verfügung stehen. Da diese Daten in die Berichterstattung der Länder und dann in die des Bundes einmünden, müsste die KMK hierzu Beschlüsse fassen. Naheliegenderweise sollte diejenige Definition herangezogen werden, die der Mikrozensus nutzt (und die wir auch in QUEST nutzen), damit die Vergleichbarkeit gewährleistet ist. Es kann auf Dauer nicht hingenommen werden, dass zu einer zentralen politischen Frage, die in den nächsten Jahren sehr viel bedeutsamer werden wird, keine Daten erfasst werden und wir uns weiterhin mit den völlig unzureichenden Interpretationen abfinden müssen, die dann ersatzweise von der Gruppe der ausländischen Migrant(inn)en auf alle interpoliert werden¹⁴.

Die Frage, in welcher Hinsicht die Datenerhebung bei der Einschreibung modifiziert werden muss, bleibt natürlich abhängig von den politischen Zielen. Wenn die Hochschulen in die Lage versetzt werden sollen, ihre Erfolge bei der Rekrutierung von Studierenden aus sozial benachteiligten Familien beobachten zu können, dann werden auch hierzu Daten nötig sein. Da der soziale Hintergrund für den Studienerfolg weniger bedeutsam ist als der Bildungshintergrund des Elternhauses, wäre es auch denkbar, alternativ diesen zu erheben. Zwei andere Gruppen könnten noch in Frage kommen, zu denen in den Hochschulen meist die Daten fehlen. Das sind zum einen die Studierenden mit Kind(ern) und zum anderen die Studierenden mit gesundheitlichen Einschränkungen – wobei vor allem bei der zweiten Gruppe die zu beachtenden Sensibilitäten zu groß sein könnten, als dass sich eine systematische Erfassung rechtfertigen ließe. Sinnvoll wäre dagegen eine direkte Kopplung mit den Unterstützungssystemen der Hochschule, wie das im Ausland oft gemacht wird.

Wenn die politischen Zielsetzungen zur Gewinnung neuer Zielgruppen ernst genommen werden, können wir es uns nicht erlauben, nicht auch ein verlässliches Monitoring aufzubauen. Daraus würde die Auflage an die Hochschulen resultieren, ihre Erfolge auf diesen Feldern zu berichten. Das betrifft sowohl die Gewinnung neuer Zielgruppen und damit die ‚diverse‘ Zusammensetzung der Studierendenschaft (in vielen Ländern längst ein selbstverständlicher Teil der öffentlichen Rechtfertigung der Hochschulen) als auch die Beobachtung des Abbruchs- bzw. des Graduierungsgeschehens unter Diversitätsgesichtspunkten. Das kann jedoch nicht erfolgen, wenn die Erhebung der Daten nicht ermöglicht wird. Diese Möglichkeit ist wiederum mit Rücksicht auf den Datenschutz nur durch eine entsprechende Verpflichtung erreichbar. Daraus sollte sich dann eine Selbstverständlichkeit der Berichtskultur entwickeln, mit der die Hochschulen sich und der Öffentlichkeit Rechenschaft darüber ablegen, wie sie ihren gesellschaftlichen Verpflichtungen nachkommen.

14 So gerade jüngst wieder die Integrationsbeauftragte der Bundesregierung, welche die Erfolge in der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund aus Daten über diese Teilgruppe abliest, siehe SZ 28.6.2012, S. 6: Mehr Ausländer mit Abitur. Es gibt Anhaltspunkte dafür, dass sich diejenigen Personen mit Migrationshintergrund, die die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen haben, in Bildungsfragen anders verhalten als diejenigen mit fremder Nationalität. Darauf deuten jedenfalls die Daten des Integrationsberichts NRW, siehe Nordrhein-Westfalen. Land der Integrationschancen. 1. Integrationsbericht der Landesregierung (o.D.).

4. Widersprüche in der Steuerung aufheben

Nicht nur die Einstellung der Hochschulen zur Lehre und zum Umgang mit den Studierenden muss sich ändern; auch die Politik muss überprüfen, ob bisherige Ziele noch in Einklang zu bringen sind mit dem übergeordneten Ziel, die Studierquote zu erhöhen. Hier ist insbesondere die Steuerung über Regelstudienzeit zu nennen. War eine starke Betonung der Einhaltung der Regelstudienzeit vor einigen Jahren möglicherweise noch sinnvoll, so muss heute ein stärker integratives Hochschulsystem auch im Hinblick auf die Studienlänge flexibel sein – ohne dies allerdings den Studierenden alleine zu überlassen. Darüber hinaus muss die Betreuung, Beratung und Unterstützung der Studierenden als erhöhter Aufwand in die Steuerung einfließen. Umgekehrt muss Studienerfolg bei unterrepräsentierten Gruppen stärker belohnt werden. Nur dadurch kann ein sich selbst verstärkender Effekt eintreten, wenn es sich nämlich für die Hochschulen lohnt, in eine bessere Betreuung der Studierenden zu investieren.

5. Grenzen der Steuerungsmöglichkeiten

Es kann nicht angenommen werden, dass alle Hochschulen gleichermaßen mit den Herausforderungen der Heterogenität umgehen und allen Zielgruppen gleichermaßen angemessen gerecht werden. In den USA konnte man in den letzten eineinhalb Jahrzehnten gut beobachten, dass der Bedarf nach berufsbegleitendem Studium fast ausschließlich im privaten Sektor kostenpflichtig befriedigt wird – was den enormen Anstieg der Zahl der Hochschulen in den USA ausgelöst hat¹⁵. Auch in Deutschland lässt sich – in deutlich kleinerer Dimension – ein beachtliches Wachstum im privaten Hochschulsektor beobachten: Hier scheint der Markt also auf seine Weise Arbeitsteilungen im Umgang mit verschiedenen Zielgruppen herzustellen¹⁶.

Aber auch innerhalb einzelner Gruppen ist die Diversität so groß, dass man sich ernsthaft die schwierige Frage stellen muss, ob es realistisch ist, anzunehmen, dass jede Hochschulen allen spezifischen Ausprägungen der Diversität angemessen Rechnung tragen könne. Das Beispiel der Studierenden mit gesundheitlichen Einschränkungen zeigt eher, dass der bisherige Weg Deutschlands auf diesem Feld wenig erfolgreich war, der darin bestanden hat, diese Aufgabe einfach qua Gesetz allen Hochschulen aufzuerlegen: Die QUEST-Daten zeigen, dass die Studierenden mit gesundheitlichen Einschränkungen diejenige Gruppe ist, die in der Studienadaption am stärksten negativ vom Durchschnitt abweicht (siehe Kapitel B.7). ‚Mainstreaming‘ kann also nicht das allein angemessene Konzept zum Umgang mit Heterogenität sein, weil so die Gefahr besteht, dass Ansprüche formu-

15 Siehe etwa Ulrich Schreiterer: Traumfabrik Harvard: Warum amerikanische Hochschulen so anders sind, Frankfurt, New York 2008; sowie Marco Althaus: Die Anti-Harvards: Wie Bildungskonzerne Amerikas Hochschulwesen revolutionieren, 2009.

16 Siehe etwa Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Rolle und Zukunft privater Hochschulen in Deutschland. Eine Studie in Kooperation mit McKinsey & Company, Essen 2010.

liert werden, von denen klar ist, dass die Hochschulen sie nicht erfüllen können. Es wird daher die anspruchsvolle Frage beantwortet werden müssen, in welchem Umfang und in Bezug auf welche Zielgruppen sich Hochschulen institutionell spezialisieren.

Dabei soll nicht übersehen werden, dass es sehr wohl auch schon institutionelle Differenzierungen gibt. Die Gründung der Fachhochschulen kann hier als ein sehr prominentes Beispiel angeführt werden. Die QUEST-Daten belegen, wie sehr dieser Hochschultyp seinem politischen Auftrag, neuen Gruppen den Zugang zu einer akademischen Qualifikation zu eröffnen, gerecht wird, und wie gut es ihm zudem gelingt, die vermeintlichen Nachteile der attrahierten Gruppen auszugleichen (siehe hierzu Kapitel C.1). Die Duale Hochschule Baden-Württemberg kann hier als junges Beispiel angesehen werden für eine funktionale Differenzierung. Daneben gibt es Verwaltungsfachhochschulen, Kunst- und Musikhochschulen, die Polizei-Universität, die Bundeswehr-Universitäten. Die Aufzählung zeigt: Das staatliche Hochschulsystem kennt bereits die Idee einer solchen Differenzierung.

Der Wissenschaftsrat hat jüngst angesichts übergreifender Veränderungen in den gesellschaftlichen Anforderungen zu einer weiteren Differenzierung aufgerufen¹⁷. Die Frage, die dort jedoch noch nicht gestellt worden ist, bleibt die nach einer an Diversitätsgesichtspunkten ausgerichteten Differenzierung. Die bisher in den hochschulpolitischen Diskussionen favorisierte Diversifizierung nach Profilen überschneidet sich zu Teilen auch mit dem Blick auf Diversität (Berufstätige, duale Studierende, Weiterbildungsuniversität etc.). Aber an eine Frauen-Universität¹⁸ wird dabei selten gedacht, noch viel seltener an eine Männer-Hochschule. Dabei kann hier vorläufig weder für das eine oder andere plädiert werden. Es ist nur absehbar, dass marktähnliche Modelle innerhalb des staatlichen Hochschulsystems keine wirkliche Profilierung im Sinne einer arbeitsteiligen Schwerpunktsetzung auf einzelne Zielgruppen erzeugen werden.

Die Anreizsetzungen innerhalb der staatlichen Mittelverteilungsmodelle werden eine solche Differenzierung nicht herbeiführen. Denn zum einen ist die Anzahl der denkbaren Zielgruppen zu groß, als dass die staatlichen Mittelverteilungsmodelle für jede Preise aussetzen könnten (Frauen in bestimmten Fächern, Männer in bestimmten Fächern, Studierende mit Migrationshintergrund, Studierende mit gesundheitlichen Einschränkungen sehr verschiedener Art, internationale Studierende, sozial benachteiligte Studierenden etc.). Je mehr verschiedene Indikatoren in den Modellen greifen, desto eher nivellieren sich dann wieder die Steuerungseffekte. Werden Preise als feste Summen fixiert, dann könnten die Effekte leicht die staatlichen Budgets überfordern oder sie sind zu klein, als dass von ihnen ernsthafte Steuerungsanreize ausgingen. Zudem werden die Umverteilungseffekte in den staatlichen Mittelverteilungsmodellen regelmäßig durch eine Kappungsgrenze abgeschnitten, weil die verlierenden Institutionen andernfalls angesichts ihres hohen Fixkostenanteils in Zahlungsschwierigkeiten gelangen könnten. Mit anderen Worten bleiben diese Mittelverteilungsmodelle insgesamt doch eher inkrementeller Natur und können daher intendierte Profilbildungen in Bezug auf Zielgruppen nicht bewirken. Auch gezielte Umverteilungen durch die Politik sind kaum zu erwarten. Es gilt stets als wenig akzeptabel, wenn durch politische Entscheidungen Mittel der einen Gruppe zugunsten einer anderen entzogen werden.

17 Wissenschaftsrat 2010: Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen.

18 Das entsprechende Projekt der „Internationalen Frauen-Universität“ war gar keine institutionelle Einrichtung, sondern eher eine Veranstaltung.

6. Veränderung der Reputationsmatrix

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen bleibt nur der Schluss, dass es struktureller Entscheidungen bedarf, wenn es Arbeitsteilungen zwischen den Hochschulen auch in Bezug auf einzelne Zielgruppen unter Diversitätsgesichtspunkten geben soll. Man wird also abwägen müssen, welche politischen Ziele durch die Bedienung der vorhandenen Steuerungsinstrumente (Zielvereinbarungen, Mittelverteilung, Hochschulpläne, Berichtswesen u.a.) erreicht werden können und wo es der strukturellen Entscheidung und einer entsprechenden staatlichen Regelsetzung bedarf. Brisant wird dieser Punkt vor allem durch das, was man den *academic drift* genannt hat¹⁹: Alle wissenschaftlichen Hochschulen neigen dazu, sich in Richtung der reputationsträchtigen Aufgaben zu entwickeln – und dies ist im deutschen Hochschulsystem die Grundlagenforschung. So streben die Fachhochschulen das Promotionsrecht an, und die Hochschule für Wirtschaft und Politik in Hamburg, die eigens geschaffen worden war, um beruflich Qualifizierten eine akademische Bildung zu ermöglichen, erhielt nach und nach die Option, auch Abiturienten aufzunehmen sowie das Promotions- und schließlich das Habilitationsrecht²⁰.

In einem liberalisierten System, wie es in den meisten Ländern nun im Rahmen der veränderten Steuerungsmodelle vorherrscht, gibt es also neben den Chancen und vielleicht auch dem wettbewerblichen Druck zur Profilierung auch einen starken System-Impuls in Richtung der akademisch am meisten geachteten Aufgaben. Solange sich das Reputationssystem nicht ändert, muss demnach angenommen werden, dass die Freiheiten vor allem zur Profiländerung in Richtung Forschung und Internationaler Sichtbarkeit genutzt werden.

Die politisch Verantwortlichen müssten daher drei Fragen klären.

1. Was genau sind die politischen Ziele in Bezug auf unterrepräsentierte Gruppen?
2. Welche dieser Ziele können hinreichend durch die etablierten Instrumente der Hochschulsteuerung bedient werden?
3. Welche Strukturentscheidungen zur institutionellen Differenzierung sind angezeigt, um die so nicht erreichbaren Ziele zu verfolgen?

Mit dem letzten Punkt hängen Folgefragen zusammen:

- › Wie kann das Reputationssystem geändert werden, damit der *academic drift* abgeschwächt wird und Handlungsspielräume nicht mehr vor allem zu Veränderungen in eine Richtung genutzt werden?
- › Wie kann Politik solche alternativen Reputationskriterien unterstützen, damit die politischen Zielsetzungen, die den bisherigen Kriterien nicht entsprechen, auch tatsächlich erfolgreich umgesetzt werden können?

19 Siehe hierzu Frank Meier, Uwe Schimank: Szenarien der Profilbildung im deutschen Hochschulsystem, in: die hochschule 1/2002, S. 82-91.

20 Siehe etwa Bärbel von Borries-Pusback: Keine Hochschule für den Sozialismus. Die Gründung der Akademie für Gemeinwirtschaft in Hamburg 1945–1955 (= Schriftenreihe der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Hamburg, Bd. 9). Leske und Budrich, Opladen 2002; sowie Dirk Hauer, Bela Rogalla: HWP in Bewegung. Studierendenproteste gegen neoliberale Hochschulreformen. VSA-Verlag, Hamburg 2006.

Allerdings muss ohnehin ein Monitoring geschaffen werden, das in eine entsprechende Berichterstattung mündet und gleichzeitig es den Hochschulen gestattet, ihre Erfolge bei der Gewinnung neuer Zielgruppen wie bei der Sicherung ihres Studienerfolgs zu beobachten. Eine solche Berichterstattung könnte auch den Anlass für Stolz in Einrichtungen sein, die nicht allein exzellente Forschung machen, sondern sich der ‚vielfältigen Exzellenz‘ verschreiben.