

A1

Diversity Report

Einführung und Übersicht

Hrsgg.:
Dr. Christian Berthold
Hannah Leichsenring



CHE
Consult

A1

Diversity Report

Einführung und Übersicht

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 diskrepanten 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*



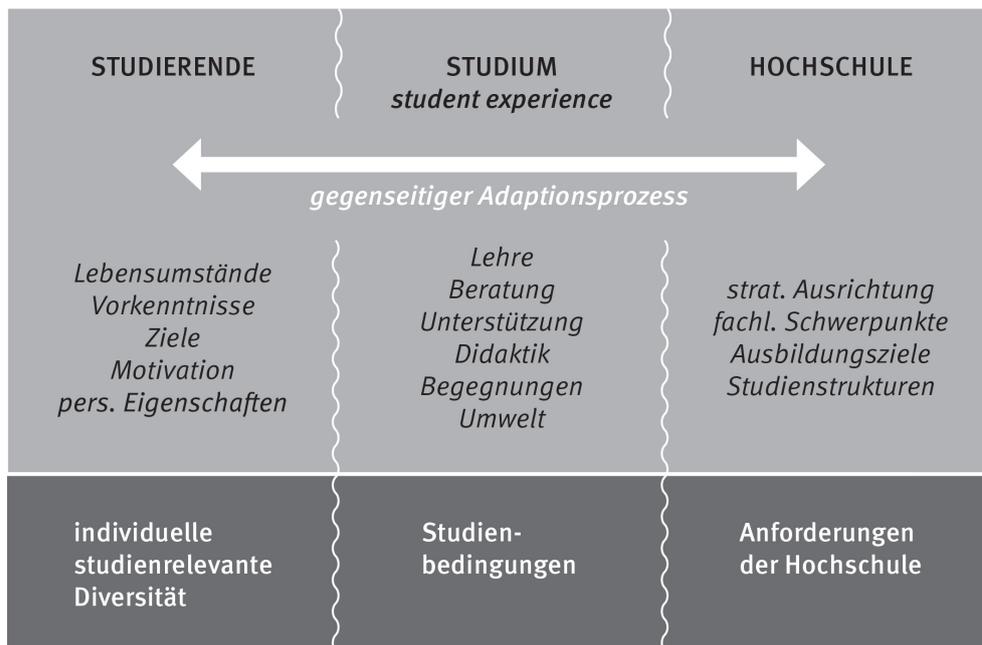
Eine der einflussreichsten Quellen für eine theoretische Fundierung des Konzepts der Adaption (*adaptation to college*) ist das 'Model of Institutional Departure', das Vincent Tinto in seinem Buch *Leaving College* (1993) vorstellte. Tinto beschreibt hier – ausgehend von einer Darstellung der Prozesse 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

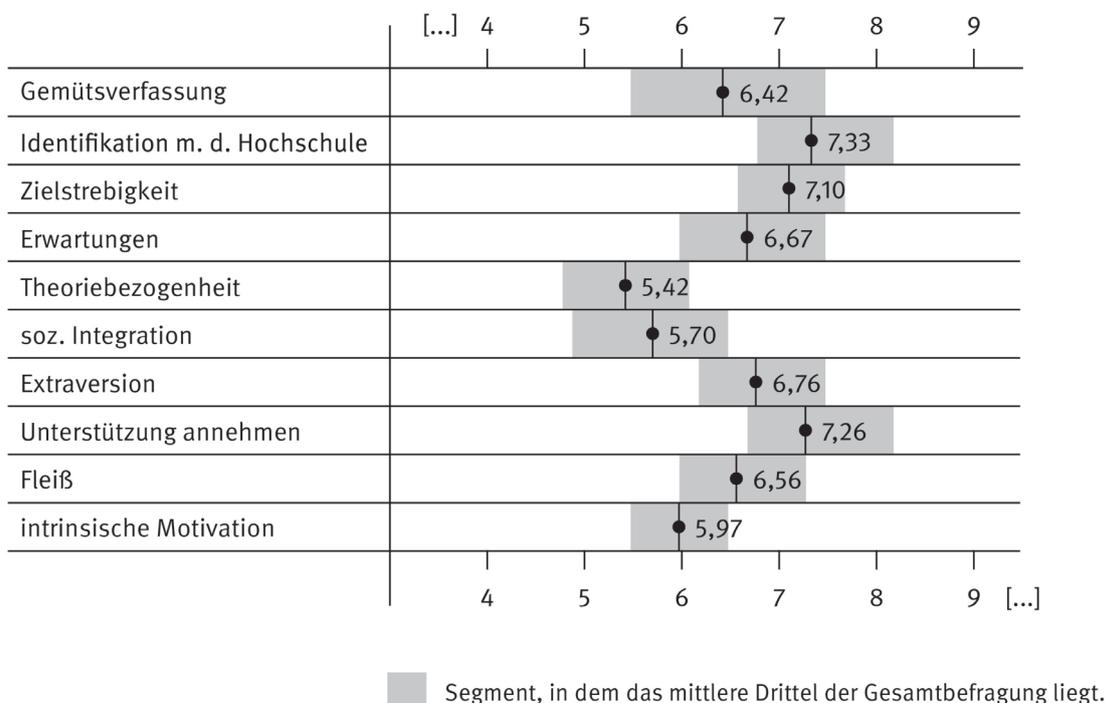
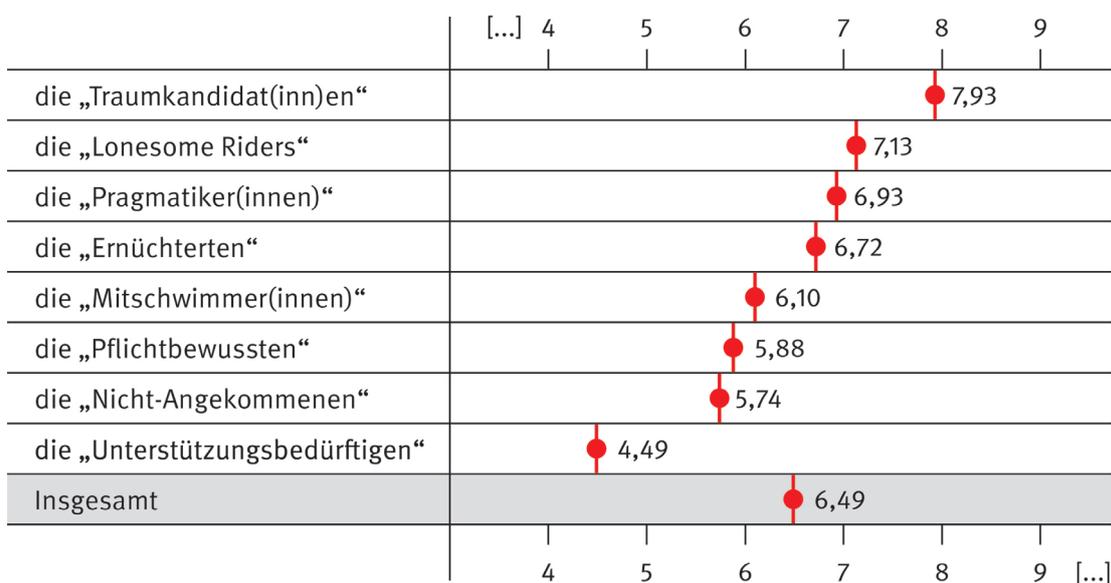


Abbildung 5: QUEST-Gesamtwerte¹¹ der Studierendentypen



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 Studien Erfolg 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.

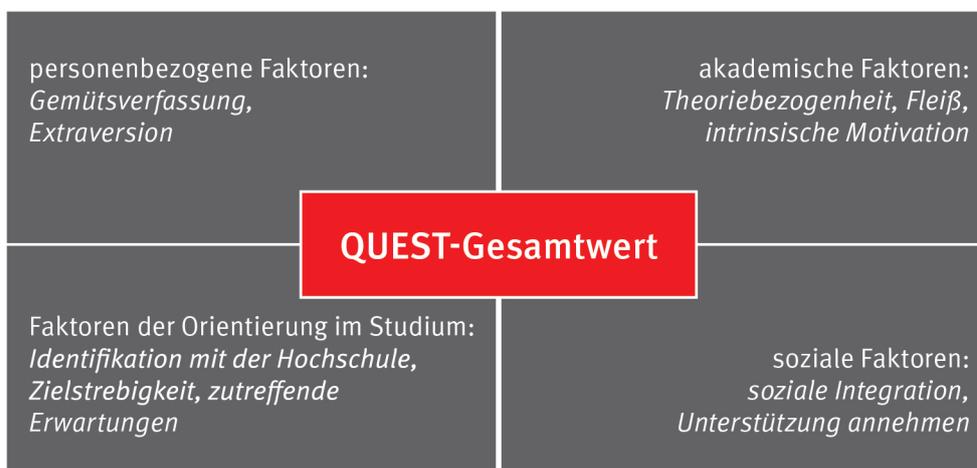
Ein zentraler Mehrwert von QUEST liegt in dem erweiterten Verständnis von Vielfalt, das nicht nur auf Ebene der AGG-Kriterien angelegt ist, sondern auch psychometrische Parameter einbezieht, die sich auf die Situation im Studium beziehen. Dadurch kann Diversität losgelöst von AGG-Kategorien erfasst und 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/Beeintraehtigt_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 Adaptionsmustern 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
A	Allgemeiner Überblick
A1	Einführung und Übersicht
A2	Risiko- und Förderfaktoren in der Adaptionssituation
A3	Die QUEST-Studierendentypen
B	Thematische Berichte nach Merkmalen
B1	Studierende mit Migrationshintergrund
B2	Frauen und Männer im Studium
B3	Studierende mit familiären Verpflichtungen
B4	Sozio-ökonomischer Hintergrund
B5	Studium, Arbeit und Beruf
B6	Studierende mit im Ausland erworbener Hochschulzugangsberechtigung
B7	Studierende mit Einschränkungen im Studium

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