

B7

# Diversity Report

Studierende mit Einschränkungen  
im Studium

Hrsgg.:  
Dr. Christian Berthold  
Hannah Leichsenring



**CHE**  
Consult

B7

# Diversity Report

Studierende mit Einschränkungen  
im Studium

**Hrsgg.:**

Dr. Christian Berthold  
Hannah Leichsenring

**beteiligte Autoren (alphabetisch):**

Dr. Christian Berthold  
Uwe Brandenburg  
Andrea Güttner  
Anne-Kathrin Kreft  
Hannah Leichsenring  
Britta Morzick  
Sabine Noe  
Elena Reumschüssel  
Ulrike Schmalreck  
Michaela Willert

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

| BertelsmannStiftung

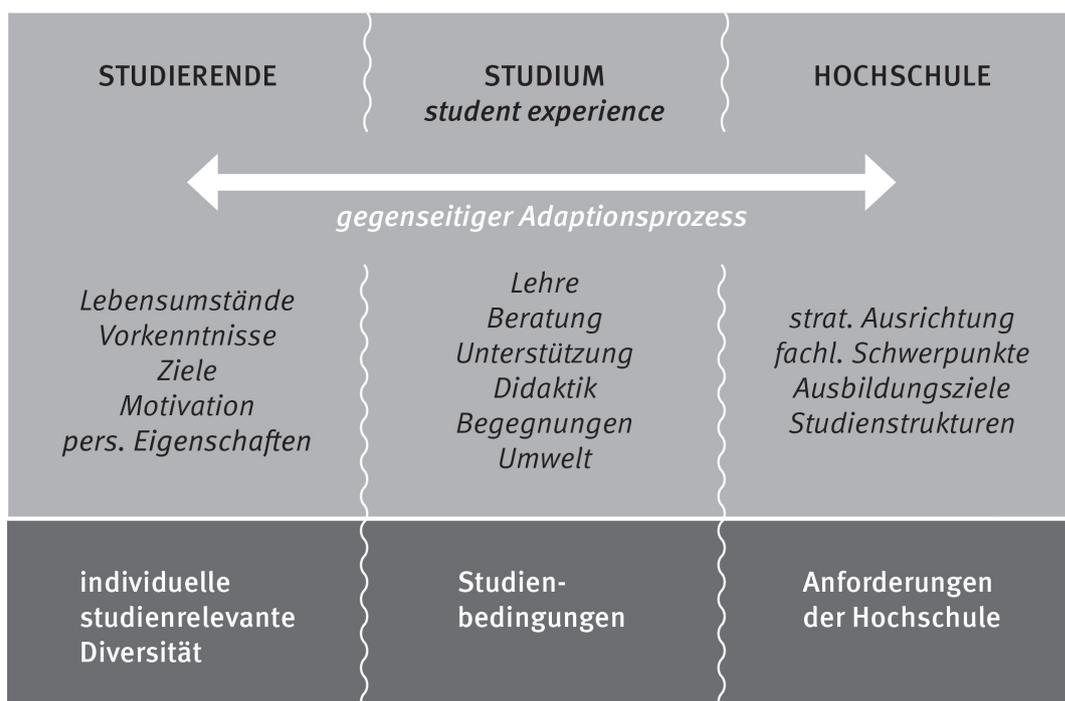
**CHE**  
Consult

## Vorbemerkung

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

**Abbildung 3: Kurzdarstellung der QUEST-Studierendentypen**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 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)<sup>2</sup> 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) <sup>3</sup>	QUEST
eingeschränkt	11,7% <sup>4</sup>	7%	9,2%
chronische körperliche Krankheit	18,2% <sup>5</sup>	2,8%	2,7%
Allergie	20,0 - 24,0% <sup>6</sup>	4,0%	1,4%
eingeschränkte akustische oder visuelle Wahrnehmung	1,3 - 1,7% <sup>7</sup>	1,2 - 1,6%	0,7%
psychische Erkrankung	6,8 - 10,1% <sup>8</sup>	1,9%	3,1%
Legasthenie <sup>9</sup>	6,0 - 9,0% <sup>10</sup>	--	0,5%
AD(H)S	1,3 - 4,7% <sup>11</sup>	--	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](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](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](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](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&](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
<b>familiäre Verpflichtungen</b>			
Kinder	2,7 %	10,4%	7,1%
Pflege	4,3%	7,6 %	4,9%
<b>Erwerbstätigkeit</b>			
studienfern/hohe Stundenzahl	26,3%	33%	36,7%
<b>Aktivitäten Sport/Kunst</b>			
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%
<b>politisches Engagement</b>			
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

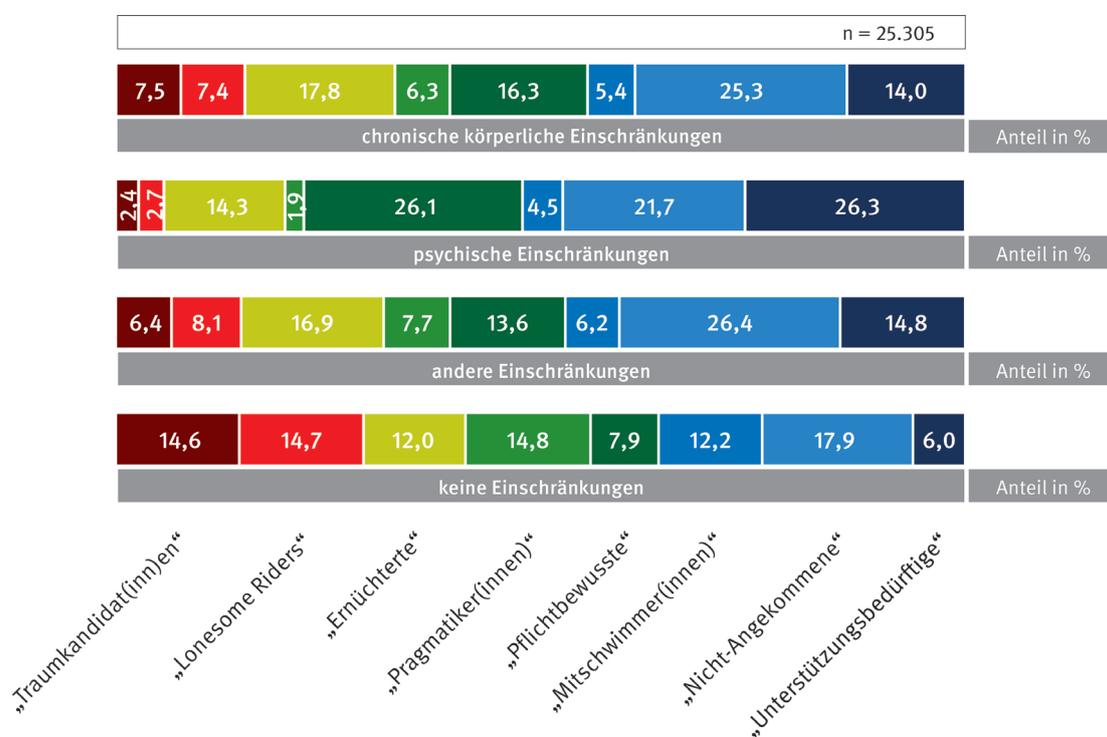
- > der Studienorganisation,
- > Problemen im Studium,
- > Motivationsproblemen der Orientierung im Studium,
- > dem Knüpfen von Kontakten mit anderen Studierenden,
- > der Suche nach Orientierung im Leben,
- > der Suche nach Orientierung im Berufsleben,
- > der Studienfinanzierung,
- > der Wohnraumsuche,
- > 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

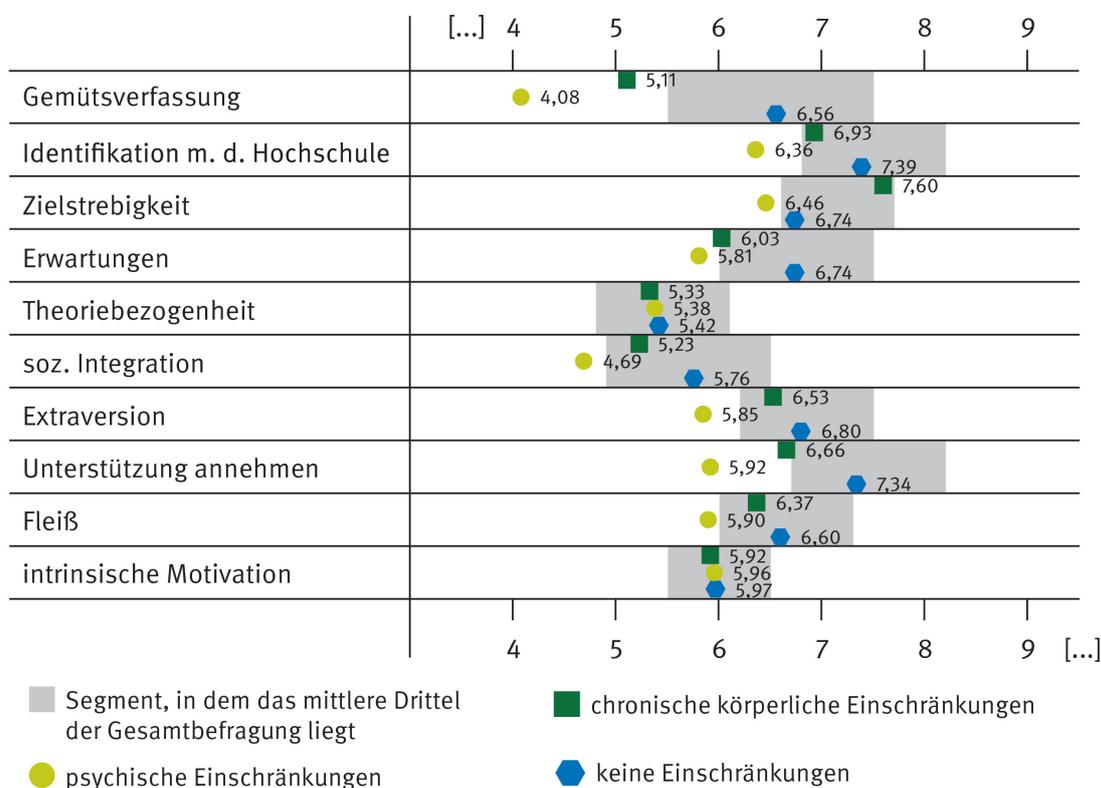
Die Verteilung der Studierenden mit Einschränkungen auf die Studierendentypen zeigt besonders markante Ergebnisse. Stärker als bei allen anderen untersuchten Teilgruppen ergeben sich hier Abweichungen zugunsten der Studierendentypen mit ungünstigen Adaptionswerten („Nicht-Angekommene“ und „Unterstützungsbedürftige“). 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.<sup>12</sup> 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.