

Christin Engel, Meinhardt Branig

Vielfalt als Herausforderung für Studierende und Universitäten

Ergebnisse einer Befragung zu
Diversität und Studienerfolg an der
TU Dresden

1 Einleitung

Gesellschaftliche Veränderungen wie der demografische Wandel, die zunehmende Internationalisierung sowie die Individualisierung von Lebensläufen führen zu einer immer ausgeprägteren Heterogenität der Gesellschaft. In ständiger Wechselbeziehung mit der sich so verändernden Gesellschaft stehen Hochschulen und Universitäten. Sie müssen die sich daraus ergebenden Herausforderungen bewältigen und zugleich im internationalen Wettbewerb bestehen. Die zunehmende Heterogenität der Studierenden und Beschäftigten stellt dabei einerseits eine Herausforderung dar, die neue Chancen eröffnen kann. Gleichbedeutend mit Vielfalt kann der Begriff Diversität verwendet werden (siehe die Beiträge in Genkova & Ringeisen, 2015). Er meint im gesellschaftlichen Kontext die Vielfältigkeit der Mitglieder oder Bezugsgruppen einer Organisation (Krell & Sieben, 2011). In der hochschulpolitischen Debatte wird der Begriff Diversität vor allem dann verwendet, wenn es um die Gleichbehandlung und Chancengleichheit von Menschen in ihren Unterschieden geht, ohne deren Differenzen aufzuheben (Czollek, Perko, Alker & Weilenmann, 2008). Mit dem sog. Diversity-Ansatz, der

das Ziel verfolgt, vielfältige Lebenssituationen in der Gesellschaft, aber auch im Beruf abzubilden und anzuerkennen, um Chancengleichheit für alle Menschen herzustellen, kann dabei flexibel auf Veränderungen reagiert werden. Dabei geht es bspw. um die ethnische oder soziale Herkunft, das Geschlecht, die persönliche Lebenssituation, das Alter, die Weltanschauung, die Religion, die Gesundheit sowie die sexuelle Orientierung. Vertreterinnen und Vertreter dieses Ansatzes sehen die Notwendigkeit, bestehende Barrieren, Vorurteile und Diskriminierungen abzubauen und Rahmenbedingungen zu schaffen, die das Zusammenleben an Hochschulen verbessern und gleiche Chancen auf Bildung herstellen.

Um darauf abzielende Maßnahmen zielgruppensensibel zu etablieren, ist eine Analyse der Studierenden hinsichtlich ihrer Eigenschaften und Bedürfnisse notwendig. In diesem Kontext schafft das Projekt *Diversity Monitoring* der TU Dresden eine Datengrundlage zu den aktuellen Studienbedingungen und Diversitätsmerkmalen der Studierenden, die in diesem Beitrag vorgestellt wird. Nach einer kurzen Darstellung von Diversität im Hochschulkontext werden Konzeption und das methodische Vorgehen des *Diversity Monitorings* dargelegt und seine Durchführung beschrieben. Im Ergebnisteil wird neben den Diversitätsdimensionen ein besonderer Fokus auf Studienerfolgsaspekte gelegt. Hier steht die Frage im Mittelpunkt, wie sich die heterogenen Eigenschaften der Studierenden der TU Dresden auf Studienerfolg und Studienabbruch auswirken. Der Beitrag schließt mit Implikationen für die TU Dresden.

2 Diversität im Hochschulkontext und an der TU Dresden

Universitäten mit einer vielfältigen Mitgliedschaft (sowohl Beschäftigte als auch Studierende), die konstruktiv mit dem Thema Diversität umgehen, können verschiedentlich davon profitieren:

- Der Einbezug und die Förderung verschiedener gesellschaftlicher Gruppen erhöht die Attraktivität der Universität im internationalen Wettbewerb.
- Durch den Einbezug diversitätsrelevanter Aspekte werden Studienbedingungen an den Bedarf der Studierenden sowie Arbeitsbedingungen an den Bedarf der Beschäftigten angepasst. Das erhöht potenziell die Attraktivität solcher Universitäten und steigert die Innovationskraft und Produktivität der Studierenden und Beschäftigten.
- Universitäten haben als öffentliche, staatliche Institution einen hohen gesellschaftlichen und politischen Einfluss. Inklusive, diversitätsorientierte Universitäten stärken die positive Selbstdarstellung sowie das Ansehen im gesellschaftlichen Kontext, da sich mehr Menschen mit der Universität identifizieren können.
- Die Beseitigung bestehender Diskriminierungen und Barrieren erhöht die Studienerfolgchancen bisher unterrepräsentierter Gruppen von Studierenden. Dies führt zu einer höheren Absolvierendenquote, die ein tragendes Kriterium für die Qualität einer Universität und der universitären Lehre darstellt.
- Der Abbau von Vorurteilen bezüglich diskriminierter gesellschaftlicher Gruppen führt zu einem sozialeren Miteinander innerhalb der Universität als Lehr- und Lernstätte. Dadurch wird das Wohlbefinden der Mitglieder der Universität potenziell erhöht, was sich wiederum positiv auf Arbeitsleistung und Motivation jedes Universitätsmitglieds auswirkt.

Aufgrund der zunehmenden Heterogenität der Studierenden ist es notwendig, den Studienerfolg aller Studierenden durch Berücksichtigung verschiedener Lebensrealitäten in der universitären Lehre und der strukturellen Organisation anzustreben. Alle Studierende sollten die Möglichkeit haben, sich gemäß ihren persönlichen Fähigkeiten in einem diskriminierungsfreien Raum entwickeln zu können. Die Förderung von Diversität stellt eine Chance dar, das Potenzial aller Menschen einzubeziehen.

Neben einer mehr oder minder ökonomisch motivierten Argumentation kann Diversität auch aus sozio-moralischer Perspektive betrachtet werden, die als wesentliches Ziel die Sicherstellung von Gleichbehandlung und Antidiskriminierung verfolgt (Klammer & Ganseuer, 2015). Verschiedene gesetzliche Rahmenbedingungen (z. B. die UN-Behindertenrechtskonvention, 2006) sowohl auf europäischer als auch auf nationaler Ebene sollen Diskriminierungsfreiheit sichern. Gemäß §5 Abs. 2 des Sächsischen Hochschulfreiheitsgesetzes (2019) gehört zu den Aufgaben der Universitäten und Hochschulen in Sachsen nicht nur die Förderung der Gleichstellung von Mann und Frau, sondern auch die Integration ausländischer Studierender, Unterstützung Studierender mit Kind sowie die Inklusion von Studierenden mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen. Demnach sollen soziale Belange bei Entscheidungen, die sie betreffen, Berücksichtigung finden. Das Sächsische Hochschulfreiheitsgesetz fordert darüber hinaus, Studierende mit Behinderung oder chronischer Erkrankung zu unterstützen, sodass sie das Studium möglichst ohne fremde Hilfe absolvieren können. Behinderungen und Erkrankungen können aufgrund vielfältiger Barrieren die individuellen Studienbedingungen maßgeblich beeinflussen.

In den vergangenen Jahren haben sich eine Reihe von Maßnahmen zur Adressierung von Diversität im universitären Kontext herausgebildet. Dazu gehört an der TU Dresden die Gründung der Stabstelle *Diversity Management* zur Förderung von Chancengleichheit und zum Abbau von Diskriminierung im Jahr 2012. Darüber hinaus wurden verschiedene Institutionen und Maßnahmen, wie zum Beispiel das Referat Gleichstellung oder beauftragte Personen für Studierende mit Behinderung und chronischen Erkrankungen, strukturell an der Universität verankert. Die Diversity-Strategie 2030 (TU Dresden, 2016) zeigt konkrete Ziele und Handlungsstrategien der TU Dresden im Bereich des Diversity Managements auf. Dahingehende Maßnahmen konnten sich bislang oft nur an anekdotischen Erfahrungen oder allgemeinen Zielsetzungen orientieren, da differenzierte Informationen zur Zusammensetzung der Studierenden häufig nur unvollständig zur Verfügung standen und mitunter bis heute bestehen (bundesweit: Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2012).

Das im Folgenden näher vorgestellte *Diversity Monitoring* der TU Dresden ist ein analytisches Instrument, das unter anderem dazu dient, Diversitätsaspekte sichtbar zu machen, um diese dann in hochschulpolitischen Entscheidungen sowohl auf struktureller als auch auf organisationaler Ebene berücksichtigen zu können (Stammen, 2018). Diversität an Hochschulen weist verschiedene Ebenen auf (Aichinger & Gaisch, 2016). Neben der fachlichen, institutionellen, funktionalen und kognitiven Diversität zeigt die demografische Diversität Kerndimensionen der Persönlichkeit (als innere Dimensionen z. B. Alter, sexuelle Orientierung, Geschlecht) nach dem Four-Layer-of-Diversity Modell (Gardenswartz & Rowe, 1998) auf. Demnach können diese Diversitätsdimensionen auf vier Ebenen betrachtet werden: Während die inneren Dimensionen im Wesentlichen nicht beeinflussbar sind, können äußere (z. B. Elternschaft, Sprache, Fürsorgeaufgaben) und organisationale Dimensionen (z. B. Fachsemester, Studiengang, angestrebter Studienabschluss) stärker beeinflusst werden. Im Rahmen des *Diversity Monitorings* sollten zur ganzheitlichen Betrachtung der Studiensituation alle vier Ebenen adressiert werden.

3 Konzeption des Diversity Monitorings

Das Projekt *Diversity Monitoring – Vielfalt durch Transparenz fördern*, das aus Mitteln des Initiativbudgets »Diversität gezielt gefördert« der TU Dresden realisiert wurde, verfolgt drei Kernziele:

1. Diversitätsdimensionen der Studierenden aufzeigen,
2. Potenziale, Probleme und Diskriminierungserfahrungen unterschiedlicher Studierendengruppen herausarbeiten sowie
3. Sensibilität für die Vielfalt der Studierenden mit dem Fokus auf die universitäre Lehre und Studienbedingungen fördern.

Während der vorlesungsfreien Zeit des Sommersemesters 2018 wurde eine Online-Befragung¹ unter den Studierenden der TU Dresden durchgeführt. Als Grundlage zur Konzeption des Fragebogens erfolgte zunächst eine Recherche zu verwandten Projekten anderer Hochschulen (Klein & Rebitzer, 2012; Ebert & Stammes, 2016; Stiftung Universität Hildesheim, 2013) als auch eine E-Mail-Befragung unter verschiedenen hochschulischen Akteurinnen und Akteuren wie Studierendenvertretungen, Gleichstellungsbeauftragten oder beauftragten Personen für Studierende mit Behinderungen. Sie wurden angesichts ihrer Erfahrungen an der TU Dresden befragt, welche inhaltlichen Aspekte bei der Erhebung unbedingt erfasst werden sollten.

Auf dieser Grundlage wurde die Befragung in sieben Abschnitte gegliedert:

1. Abfrage von Diversitätsdimensionen²
2. Angaben zum Studienverlauf (z. B. zu Studienerfolgsaspekten wie Studienabbruchsgedanken und Überschreitungen der Regelstudienzeit)
3. Realität und konkrete Probleme in verschiedenen Bereichen des Studiums (z. B. Beteiligung an Diskussionen in Seminaren, Lesen wissenschaftlicher Texte in englischer Sprache)
4. Veränderungswünsche an die Lehre hinsichtlich des Umgangs mit Diversität (z. B. zur Nutzung geschlechtergerechter Sprache)
5. Diskriminierungserfahrungen
6. Bekanntheit und Nutzung bestehender Beratungsangebote
7. Möglichkeit für Anmerkungen und Vorschläge

1 Die initiale Befragung der Studierenden wurde durch die Professur Mensch-Computer Interaktion der Fakultät Informatik in Zusammenarbeit mit Studierenden und Mitarbeitenden des Zentrums für Qualitätsanalyse sowie des Instituts für Psychologie durchgeführt.

2 Abgefragt wurden u. a. Alter, Studiengang, Studienabschluss, Studiendauer, Studienfinanzierung, ethnische Herkunft, Erstsprache, Religionszugehörigkeit, Bildungsherkunft, Bildungshintergrund, Pflegeverantwortung, Erziehungsverantwortung, Geschlecht, Geschlechtsidentität, sexuelle Orientierung, körperliche und psychische Beeinträchtigungen.

Die Beantwortung des ersten Teils der Befragung war obligatorisch, während die Abschnitte zwei bis sieben optional beantwortet werden konnten. Bei jeder Frage stand die Alternativantwort »Keine Angabe erwünscht« zur Verfügung. Im ersten Abschnitt wurden sowohl innere und äußere als auch organisationale Dimensionen adressiert. Dabei wurden insbesondere im Bereich der inneren Dimensionen erweiterte demografische Daten (z. B. Transidentität, Intergeschlechtlichkeit) erfasst, die bisher innerhalb der Studierendenbefragungen der TU Dresden nicht adressiert wurden. Ausgehend von einer multidimensionalen Betrachtungsweise von Geschlecht, wurden dabei auch biologische und psychosoziale Geschlechtermerkmale erfasst. Basierend auf körperlichen Merkmalen wurde jenseits eines binären Geschlechtersystems, das die Zuordnung von biologischen Merkmalen in die zwei Kategorien *Mann* und *Frau* vorsieht, auch Intergeschlechtlichkeit³ erfasst. Im Bereich des psychosozialen Geschlechts wird zudem zwischen Cis-Geschlechtlichkeit und Transidentität unterschieden⁴.

4 Durchführung des Diversity Monitorings

Um vielen Studierenden die Teilnahme an der Befragung zu ermöglichen, wurde der Online-Fragenbogen barrierefrei sowie in deutscher und englischer Sprache bereitgestellt. Insgesamt

-
- 3 Der Begriff *Intergeschlechtlichkeit* stammt aus dem medizinischen Kontext. Aus medizinischer Sicht gilt ein Mensch als rein männlich oder weiblich, wenn alle Geschlechtsmerkmale den zugeschriebenen körperlichen Eigenschaften des jeweiligen Geschlechts entsprechen. Stimmen ein oder mehrere Merkmale nicht überein, wird von Intergeschlechtlichkeit gesprochen (Hechler, 2012).
 - 4 Als cis-geschlechtlich werden Menschen bezeichnet, deren biologisches Geschlecht mit der eigenen Geschlechtsidentität – also dem psychisch empfundenen Geschlecht – übereinstimmt (Bublitz, 2016). Im Gegensatz dazu fühlen sich transidente Menschen nicht dem Geschlecht zugehörig, das ihnen bei der Geburt zugewiesen wurde.

3,6 Prozent der Teilnehmenden führten die Befragung in englischer Sprache durch.

Alle Studierenden der TU Dresden erhielten eine Einladung zur Befragung über den zentralen Studierendenverteiler. Es folgten zwei weitere E-Mails mit einer Erinnerung zur Teilnahme. Darüber hinaus wurde mit Flyern, Plakaten, einem Webseitenauftritt sowie Informationsständen auf die Befragung aufmerksam gemacht.

Um die Teilnahmebereitschaft zu erhöhen, wurden Incentives in Form von attraktiven Preisen unter den Teilnehmenden verlost, die die Befragung vollständig abgeschlossen haben. Zur optionalen Teilnahme an der Verlosung, wurden die E-Mail-Adressen der Teilnehmenden separat von den Umfrageergebnissen gespeichert.

Der Befragungszeitraum erstreckte sich über etwa acht Wochen vom 16.07.2018 bis zum 12.09.2018. Insgesamt 2.364 Studierende haben sich an der Befragung beteiligt. Die Studieneinladung wurde an ca. 30.000 Studierende per E-Mail versendet. Daraus ergibt sich eine Brutto-Rücklaufquote von 7,9 Prozent. 2.086 Studierende haben den Online-Fragebogen vollständig ausgefüllt (Netto-Rücklaufquote 7,0 Prozent). Im Zuge einer umfangreichen Plausibilitätsprüfung wurden zwölf Datensätze ausgeschlossen.

Die Entscheidung, an der Befragung teilzunehmen, kann von verschiedenen Faktoren wie besonderem Interesse an dem Studiengegenstand, der Aussicht auf einen Gewinn oder Zeitmangel beeinflusst worden sein. Damit können etwaige Abweichungen der vorliegenden Stichprobe von der Grundgesamtheit der Studierendenschaft der TU Dresden erklärt werden. Diese umfasste im Wintersemester 2017/18 (Stichtag: 01.11.2017) 33.506 Studierende (TU Dresden, 2018). Um zu überprüfen, ob die Zusammensetzung der Teilnehmenden denen der Grundgesamtheit hinsichtlich relevanter Merkmale entspricht, werden in Tabelle 1 im Rahmen des Projekts erhobene Kennzahlen mit denen der TU Dresden aus dem Wintersemester 2017/2018 verglichen. Während Teilnehmerinnen in der Stichprobe leicht überrepräsentiert sind, sind ausländische Studierende stark unterrepräsentiert. Im Rahmen des *Diversity Monitorings* wurden darüber hinaus zahlreiche weitere Eigenschaften erfasst, zu denen

keine Vergleichswerte der Grundgesamtheit vorliegen. Deshalb lässt sich keine eindeutige Aussage darüber treffen, ob die vorliegende Stichprobe als repräsentativ für alle Studierenden der TU Dresden angesehen werden kann.

Tabelle 1: Ausgewählte Vergleichswerte der Gesamtstatistik der TU Dresden mit den Ergebnissen des Diversity Monitorings.

Dimension	Diversity Monitoring Juli 2018		Kopfzahlenstatistik TUD 2018	
	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent
Geschlecht				
Weiblich	1.051	50,4 %	14.402	43,0 %
Männlich	941	45,1 %	19.104	57,0 %
Staatsangehörigkeit				
Deutsche Staatsangehörigkeit	1.993	95,5 %	25.838	84,82 %
Andere Staatsangehörigkeit	69	3,3 %	4.586	13,7 %

5 Ergebnisse des Diversity Monitorings

Im Rahmen des *Diversity Monitorings* wurden diversitätsrelevante Merkmale der Studierenden erhoben, welche in ihrer Gesamtheit verschiedene Lebensrealitäten der Studierenden abbilden. Diese Ergebnisse werden nachfolgend vorgestellt. Anschließend werden vier Kriterien des Studienerfolgs hinsichtlich des Einflusses verschiedener Diversitätsdimensionen analysiert. In diesem Kontext werden jeweils Gründe für Studienverlängerungen, Studienabbruchsgedanken, Pessimismus gegenüber des eigenen Studienerfolgs sowie Desinteresse an einer wissenschaftlichen Karriere aufgezeigt.

5.1 Diversitätsdimensionen der Studierenden

Die erfassten Diversitätsdimensionen werden zunächst deskriptiv ausgewertet. Dabei werden sowohl Merkmale zur aktuellen Studiensituation und zum Studienverlauf sowie sozio-demografische Merkmale dargelegt. Bei der Auswertung werden ausschließlich Datensätze von Studierenden berücksichtigt, die in einem Studiengang immatrikuliert sind. Die insgesamt 203 Promotionsstudierenden bleiben bei der Auswertung unberücksichtigt, da sich deren Anforderungen und Studienmerkmale signifikant vom Bachelor- und Master-Studium unterscheiden.

Studienmerkmale und Bildungsherkunft

Hinsichtlich des Studiums können sich Studierende nicht nur anhand der Art der Hochschulzugangsberechtigung oder des angestrebten Studienabschlusses unterscheiden. Weitere Differenzierungsaspekte sind die Studienfinanzierung sowie der Bildungshintergrund der Eltern, welche Einfluss auf die individuellen Studienbedingungen haben.

Mit über 90 Prozent erlangte die große Mehrheit der befragten Studierenden die Hochschulzugangsberechtigung durch das Abitur bzw. die Allgemeine Hochschulreife, 4,1 Prozent erwarben den Abschluss im Ausland, während 1,3 Prozent über die Fachhochschulreife verfügen. Nur rund die Hälfte der Studierenden haben direkt nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung mit dem Studium begonnen. Knapp ein Fünftel der Studierenden absolvierte in der Zwischenzeit einen Zivildienst/Wehrdienst oder ein freiwilliges Jahr⁵. Mehr als jede fünfte befragte Person war zwischen dem Erhalt

⁵ Ein freiwilliges Jahr dient als Bildungs- und Orientierungsjahr, um in verschiedenen Berufsfeldern Praxiseinblick zu erlangen und hilft, die Wartezeit auf ein Studium auszufüllen. Je nach Bereich werden unterschiedliche Freiwilligendienste unterschieden, z. B. Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) oder Freiwilliges Ökologisches Jahr (FÖJ).

der Hochschulzugangsberechtigung und dem Beginn des Studiums berufstätig oder übte eine Nebentätigkeit aus. Mehr als ein Zehntel der Befragten hatte vor Beginn des aktuellen Studiums bereits ein anderes Studium begonnen.

Fast alle Teilnehmenden sind seit mindestens einem Jahr an der TU Dresden immatrikuliert. Nur 1,3 Prozent wurden im Jahr der Befragung immatrikuliert, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass der überwiegende Anteil der Teilnehmenden die Studienbedingungen an der TU Dresden bereits kennt und einschätzen kann. Knapp drei von vier Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung höchstens im fünften Studienjahr (Immatrikulation zwischen 2014 und 2018), während ein Viertel der Befragten zwischen 2010 und 2013 immatrikuliert wurde. Bei einer durchschnittlichen Studiendauer von fünf Jahren ist davon auszugehen, dass die meisten der Letztgenannten die Regelstudienzeit bereits überschritten haben. Abbildung 1 zeigt eine Übersicht der derzeit angestrebten Abschlüsse der Teilnehmenden. Mit etwa einem Drittel der Studierenden sind Diplomstudiengänge am häufigsten vertreten. Daneben sind 10 Prozent mehr Studierende in einem Bachelorstudiengang als in einem Masterstudiengang immatrikuliert. Knapp ein Fünftel der befragten Studierenden strebt das Staatsexamen an.

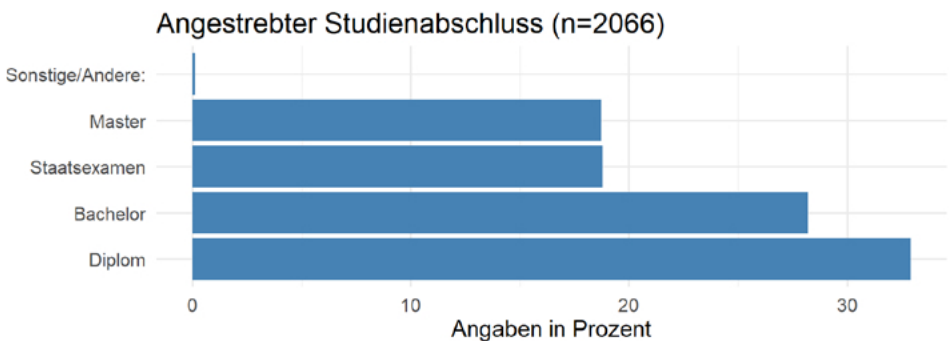


Abbildung 1: Angestrebter Abschluss der Studierenden im aktuellen Studiengang

Die große Mehrheit der Studierenden hat einen akademischen Bildungshintergrund, bei dem mindestens ein Elternteil einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss besitzt (62,6 Prozent). Über ein Fünftel haben mindestens einen Elternteil mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Einen Meister- oder Fachschulabschluss besitzt mindestens ein Elternteil von 13,5 Prozent der Befragten. Dagegen kommt nur 1,1 Prozent der Studierendenschaft aus einem Elternhaus mit geringer fachlicher Bildung, bei dem kein Elternteil einen Berufsabschluss erlangt hat. Während die meisten der befragten Studierenden bereits durch das Elternhaus einen akademischen Hintergrund haben, sind Studierende aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsniveau stark unterrepräsentiert. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Ergebnissen anderer Studien⁶ (Middendorff et al., 2017).

Bei der Art der Studienfinanzierung konnte ein signifikanter Unterschied zwischen Studierenden mit einem akademischen Bildungshintergrund von mindestens einem Elternteil und denjenigen, bei denen kein Elternteil einen akademischen Abschluss besitzt, festgestellt werden (vgl. Abbildung 2). Studierende ohne akademischen Bildungshintergrund beziehen deutlich häufiger staatliche Unterstützung gemäß dem Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG) zur Studienfinanzierung als Studierende mit akademischem Bildungshintergrund. Umgekehrt verhält es sich bei der Finanzierung durch Eltern oder Großeltern. Bei knapp der Hälfte der Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern tragen Eltern und Großeltern zur Studienfinanzierung bei, während bei Studierenden mit akademischem Bildungshintergrund ein Großteil von den Eltern/Großeltern mitfinanziert wird. Etwa ein Viertel beider Gruppen kann darüber hinaus auf eigenes Ersparnis/Vermögen zur Studienfinanzierung zurückgreifen. Circa jede zweite befragte Person übt neben dem Studium eine Nebentätigkeit aus. Studierende ohne akademischen Bildungshintergrund stammen darüber hinaus

6 Gemäß der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (2016) kommen drei Prozent der Studierenden aus einem Elternhaus, in dem kein Elternteil einen Berufsabschluss hat.

signifikant häufiger aus finanziell schwächeren Familienverhältnissen⁷. Es zeigt sich, dass Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern im Durchschnitt zwei Stunden pro Woche mehr arbeiten als Studierende mit akademischem Bildungshintergrund. Die Ergebnisse legen nahe, dass die Bildungsherkunft einen Einfluss auf die Studienfinanzierung hat.

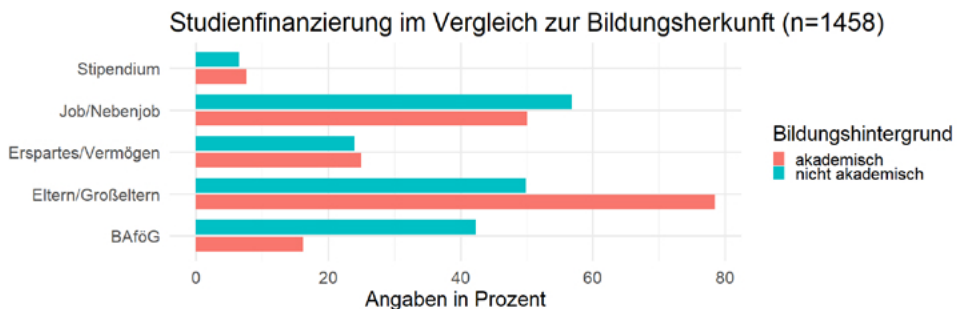


Abbildung 2: Vergleich der fünf häufigsten Antworten zur Studienfinanzierung zwischen den Gruppen mit akademischem Bildungshintergrund und nicht-akademischem Bildungshintergrund.

Innere und äußere Diversitätsdimensionen

Zur Untersuchung des Einflusses innerer und äußerer Diversitätsdimensionen auf den Studienerfolg wurden Merkmale ausgewählt, anhand derer die Antworten disjunkt, in möglichst dichotome Variablen gruppiert werden können. Tabelle 2 zeigt die relative Verteilung der Antworten in den jeweiligen Diversitätsmerkmalen.

⁷ Der Erhalt sowie die Höhe der finanziellen Unterstützung gemäß BAföG hängt unter anderem von dem Einkommen der Eltern ab (daneben spielen auch weitere Faktoren wie Studiendauer oder Vermögen eine Rolle). Dabei zählt in der Regel das Einkommen der Eltern zwei Jahre vor Beginn des Bewilligungszeitraums.

Tabelle 2: Gruppierung der Ergebnisse nach Diversitätsdimensionen

Nr.	Diversitätsmerkmal	Gruppen	Relativer Anteil (in %)	Absoluter Anteil
1	Sexuelle Orientierung	1a: Heterosexuell	81,9	1.648
		1b: Nicht heterosexuell	18,1	363
2	Akademische Herkunft	2a: Akademikerhaushalt	63,2	1.288
		2b: Kein Akademikerhaushalt	36,8	750
3	Alter	3a: Unter 20 Jahre	6,9	137
		3b: 20 bis 25 Jahre	67,3	1.332
		3c: 26 bis 30 Jahre	19,3	383
		3d: Über 30 Jahre	6,6	130
4	Erziehungsverantwortung	4a: Verantwortung für mind. ein Kind	6,7	138
		4b: Keine Verantwortung für Kinder	93,3	1.926
5	Pflegeverantwortung	5a: Verantwortung für pflegebedürftige Angehörige	7,8	160
		5b: Keine Verantwortung für pflegebedürftige Angehörige	92,2	1.887
6	Religion	6a: Religiös	44,5	912
		6b: Nicht religiös	55,5	1.137
7	Religionsausübung im Alltag	7a: Ausübung im Alltag	16,6	335
		7b: Keine Ausübung im Alltag	83,4	1.689
8	Migrationshintergrund	8a: Migrationshintergrund	9,4	186
		8b: Kein Migrationshintergrund	90,6	1.785
9	Chronische körperliche Krankheiten/Beeinträchtigungen	9a: Körperliche Beeinträchtigung	6,4	129
		9b: Keine körperliche Beeinträchtigung	93,6	1.890
10	Chronische psychische Krankheiten/Beeinträchtigungen	10a: Psychische Beeinträchtigung	20,1	404
		10b: Keine psychische Beeinträchtigung	79,9	1.601
11	Cis-Geschlecht	11a: Cis Mann	47,2	941
		11b: Cis Frau	52,8	1.051
12	Cis-Geschlechtlichkeit	12a: Cis	98,1	1.992
		12b: Nicht Cis	1,9	38

Die befragten Studierenden sind im Durchschnitt 24 Jahre alt. Die Mehrheit ist zwischen 20 und 25 Jahren alt. Je jünger die Studierenden, desto geringer ist der Anteil der Studierenden mit Kind. Die große Mehrheit mit Verantwortung für mindestens ein Kind ist weiblich, nur knapp ein Viertel männlich und 1,4 Prozent intersexuell. In der Summe tragen 14,3 Prozent der Studierenden neben dem Studium Verantwortung für pflegebedürftige Angehörige oder Kinder. Darüber hinaus ist die ethnische Herkunft der Studierenden ein wichtiges Merkmal im Hinblick auf Diversität, da die interkulturelle Öffnung und die Integration ausländischer Studierender zu den Kernaufgaben der Universität zählen. Dabei wird zwischen Studierenden mit Migrationshintergrund sowie ausländischen Studierenden unterschieden⁸: 8,9 Prozent der befragten Studierenden haben einen Migrationshintergrund, 3,3 Prozent sind ausländische Studierende, 6,7 Prozent der Teilnehmenden sind nicht mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen, wobei dies vorwiegend auf ausländische Studierende zutrifft.

Fast jede dritte befragte Person gibt an, mindestens eine körperliche oder psychische Beeinträchtigung zu haben (vgl. Abbildung 3). Insgesamt sind die befragten Studierenden von psychischen Beeinträchtigungen wesentlich häufiger betroffen als von körperlichen Einschränkungen. Etwas mehr als ein Viertel der Beeinträchtigten leidet unter Prüfungsangst. Darüber hinaus fühlen sich die Befragten häufiger aufgrund ihrer psychischen Beeinträchtigung im Alltag eingeschränkt als es bei körperlich Beeinträchtigten der Fall ist, und sie verfügen nur in den seltensten Fällen über einen Behindertenausweis.

⁸ Für beide Gruppen gibt es unterschiedliche Definitionen, die verschiedene Merkmale wie Geburtsland, Staatsbürgerschaft oder Erstsprache heranziehen. Gemäß dem Statistischen Bundesamt (2019) haben Personen einen Migrationshintergrund, wenn sie oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsbürgerschaft nicht bei der Geburt erlangt haben. Im universitären Kontext wird darüber hinaus noch betrachtet, ob die Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erlangt wurde. Als ausländische Studierende gelten hingegen alle Personen, die keine deutsche Staatsbürgerschaft besitzen und die Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben.

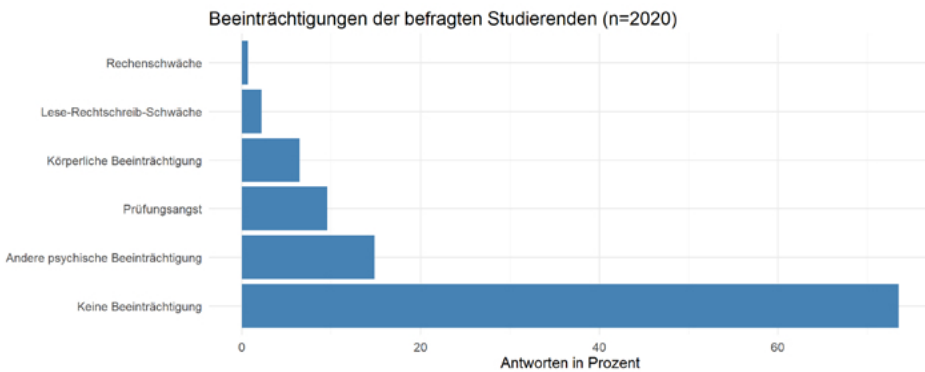


Abbildung 3: Körperliche und psychische Beeinträchtigungen der befragten Studierenden.

Die befragten Studierenden sind im Zusammenhang mit ihren persönlichen Eigenschaften und Verpflichtungen, ihrem Lebenslauf und Vorerfahrungen sowie in Bezug auf Studienverlauf und Rahmenbedingungen als heterogen einzustufen. Aus diesen Eigenschaften ergeben sich unterschiedliche Anforderungen an ein erfolgreiches Studium. Im folgenden Abschnitt werden Aspekte des Studienerfolgs der befragten Studierenden im Kontext der genannten Diversitätsdimensionen genauer betrachtet.

5.2 Studienerfolg im Kontext der Diversitätsdimensionen

Der Studienerfolg lässt sich aus verschiedenen Perspektiven, wie beispielsweise aus Sicht der Universitäten oder Studierenden, betrachten, weshalb es keine einheitliche Definition von Studienerfolg gibt (Erdel, 2010). Häufig werden Faktoren wie Erfolgsquoten⁹, Studiendauer und Notendurchschnitt zur Bewertung des Studienerfolgs herangezogen. Krempkow (2008) bezieht darüber hinaus die Studierbarkeit (verstanden als individuelle

⁹ Die Erfolgsquote ist das Verhältnis von Studienanfängerinnen und -anfängern und der Zahl der Absolventinnen und Absolventen.

Befähigung) als zusätzlichen Faktor mit ein. Andere Studien, die den Zusammenhang zwischen Diversitätsdimensionen und Studienerfolg untersucht haben, messen Studienerfolg anhand der zwei Faktoren Studiendauer und Notendurchschnitt (Jirjahn, 2007; Mosler & Savine, 2004). Neben statistisch leicht zu objektivierenden Kriterien rücken subjektive Dimensionen von Studienerfolg immer mehr in den Fokus (Bornkessel, 2018). Die subjektive Definition von Studienerfolg aus Sicht der Studierenden bezieht die individuellen Ansprüche an ein erfolgreiches Studium mit ein.¹⁰

Nachfolgend werden vier Studienerfolgskriterien genauer untersucht.¹¹ Neben den zwei Faktoren Studiendauer und beabsichtigter Studienabbruch wird die subjektive Einschätzung der Studierenden des eigenen Studienerfolgs herangezogen. Darüber hinaus ist die Gewinnung von wissenschaftlichem Nachwuchs ein erklärtes Ziel der Universitäten, weshalb aus dieser Perspektive die Bereitschaft der Studierenden, eine wissenschaftliche Karriere anzustreben, einen zusätzlichen Studienerfolgsfaktor darstellt. Nachfolgend wird der Einfluss der Diversitätsdimensionen der Studierenden auf den Studienerfolg, gemessen an den genannten vier Faktoren, untersucht.

Studienverlängernde Faktoren

Die Regelstudienzeit ist in der jeweiligen Studienordnung jedes Studiengangs festgeschrieben. Sie ist nicht nur relevant für den erfolgreichen Studienabschluss, da die Überschreitung der Studienhöchstdauer zur Exmatrikulation führen kann, sondern ebenso

¹⁰ Bornkessel (2018) nennt beispielhaft subjektive Faktoren wie Studienzufriedenheit, soziale Integration oder die eigene Persönlichkeitsentwicklung. Der Autor weist auf die Notwendigkeit des Einbezugs subjektiver Faktoren in die Betrachtungen von Studienerfolg hin.

¹¹ Zur Beantwortung der Fragen wurde eine 4-Punkt-Likert-Skala verwendet. Die Aggregation von »Ja« und »Eher Ja« wird als Zustimmung beziehungsweise »Nein« und »Eher Nein« als Ablehnung gewertet. Zur Analyse der vier Faktoren wurden jeweils Gründe für das Vorliegen des studienerschlughemmenden Faktors erfragt (Mehrfachauswahl).

ein maßgeblicher Entscheidungsfaktor zum Erhalt der finanziellen Studienunterstützung gemäß BAföG.

Über die Hälfte der Befragten ($n=1.268$, 61 %) stimmten voll oder eher zu, dass sie voraussichtlich länger studieren werden, als es die Studienordnung vorsieht. Mit dieser Fragestellung werden sowohl die Studierenden erfasst, die die Regelstudienzeit bereits überschritten haben, als auch jene, die dies nach eigener Einschätzung in Zukunft tun werden. Eine ungefähre Abschätzung des Anteils der Studierenden, die sich bereits außerhalb der Regelstudienzeit befinden, lässt sich anhand des Immatrikulationsjahres und des angestrebten Abschlusses treffen. Die tatsächliche Regelstudienzeit wurde nicht erfragt. Allerdings können für die meisten Bachelorstudiengänge sechs Semester, für Masterstudiengänge vier Semester und für Diplomstudiengänge zehn Semester angenommen werden. Demnach haben im Durchschnitt 39 Prozent der befragten Studierenden in Bachelor-, Master- oder Diplomstudiengängen die Regelstudienzeit zum Zeitpunkt der Befragung überschritten (Fachsemester). Da diese insbesondere im Staatsexamen des Lehramtes je nach Schulart variiert, bleiben Lehramtsstudierende unberücksichtigt. Gemäß des zuletzt veröffentlichten Lehrberichts der TU Dresden (2018) befanden sich im Wintersemester 2017/2018 etwa 77 Prozent der Studierenden innerhalb der Regelstudienzeit, was eine geringere Quote an Studienverlängerungen ergibt als in der vorliegenden Befragung.

Insgesamt unterschieden sich sechs Diversitäts-Gruppen mit einer Fehlerwahrscheinlichkeit von unter 5 Prozent signifikant voneinander (vgl. Tabelle 3). Studierende im Alter von 26 bis 30 Jahren rechnen häufiger mit einer Studienverlängerung als jüngere Studierende. Darüber hinaus ergab die Befragung, dass über 25-Jährige ihr Studium mehr als doppelt so häufig (45 Prozent) verlängern als unter 25-Jährige, um Geld verdienen zu können (nicht in Tabellen verzeichnet).

Tabelle 3: Prozentualer Anteil der Studierenden, deren Studium voraussichtlich länger dauert, als es die Regelstudienzeit vorsieht, nach Diversitätsdimensionen. Nur Gruppen mit signifikantem Einfluss ($\alpha < 0,5$) auf die Studienverlängerung dargestellt.

Gruppenbezeichnung	Prozentualer Anteil	Unterschied in Prozentpunkten
3a: Nicht Cis	61,7	18,9
3b: Cis	80,6	
5a: 20 bis 25 Jahre	58,1	17,3
5b: 26 bis 30 Jahre	75,4	
6a/7a: Verantwortung für mind. ein Kind	83,3	22,1
6b/7b: Keine Verantwortung für Kinder	61,2	
11a: Religionsausübung im Alltag	57,1	6,1
11b: Keine Religionsausübung im Alltag	63,2	
12a: Ausländische Studierende	49,3	13,3
12b: Nicht ausländische Studierende	62,6	
13a: Körperliche Beeinträchtigung	76,6	15,2
13b: Keine körperliche Beeinträchtigung	61,4	
14a: Psychische Beeinträchtigung	72,7	13,1
14b: Keine psychische Beeinträchtigung	59,6	

Auch der Unterschied zwischen den Studienverlängerungen (gefragt wurde nach Überschreitung der Regelstudienzeit gemäß Prüfungsordnung) von Studierenden mit und ohne Verantwortung für ein Kind ist signifikant. Studierende mit Erziehungsverantwortung verlängern signifikant häufiger ihr Studium. Von denjenigen, die die Verantwortung für mindestens ein Kind haben, nennen 82 Prozent dies als Grund für die Studienverlängerung¹².

¹² Die Studiendauer bezieht sich in dieser Studie auf die Fachsemester, was der Semesteranzahl im aktuellen Studium entspricht. Die konkrete Fragestellung definierte die Studiendauer gemäß Prüfungs- und Studienordnung, welche in der Regel Urlaubssemester, insbesondere zusätzliche Urlaubssemester bei Elternschaft, vorsieht. Die Inanspruchnahme von Urlaubssemestern wird nicht als Überschreitung der Regelstudienzeit gewertet, sondern ist so in der Prüfungsordnung vorgesehen.

Darüber hinaus geben vor allem Studierende mit körperlicher oder psychischer Beeinträchtigung/chronischer Erkrankung signifikant häufiger an, die Regelstudienzeit nicht einhalten zu können, als jene ohne Beeinträchtigung. Als Hauptgrund nennen 46 Prozent der körperlich beeinträchtigten Studierenden die Beeinträchtigung selbst. Für 38 Prozent der körperlich Beeinträchtigten ist die Notwendigkeit, Geld zu verdienen, ein studienverlängernder Faktor. Die Gründe Studierender mit psychischen Beeinträchtigungen sind vergleichbar. Es wird deutlich, dass sowohl psychische als auch körperliche Beeinträchtigungen studienverlängernde Faktoren darstellen.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Geschlechtsidentität, Alter, Herkunft, Erziehungsverantwortung, Religionsausübung sowie körperliche und psychische Beeinträchtigungen Einfluss auf die Studiendauer der befragten Studierenden haben. Wenngleich die Gruppe der Menschen, die sich nicht mit ihrem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht identifizieren, verhältnismäßig klein ist (38 Personen), lag die Rate der Studienverlängerungen dieser Gruppe knapp ein Fünftel über der der cis-geschlechtlichen Befragten. Zudem verlängern Studierende, die älter als 25 Jahren sind, ihr Studium signifikant häufiger als jüngere Studierende, was für Unterschiede in den äußeren Diversitätsdimensionen der beiden Gruppen spricht. Insgesamt verlängern Studierende mit mindestens einem Kind ihr Studium signifikant häufiger als Studierende ohne Kind(er). Darüber hinaus studieren Teilnehmende mit körperlichen oder psychischen Beeinträchtigungen signifikant länger als Studierende ohne Beeinträchtigungen.

Die Gründe zur Überschreitung der Regelstudienzeit sind vielfältig: 79 Prozent gaben mehr als einen Grund für die Studienzeitüberschreitung an. Die zehn häufigsten Gründe mit jeweils mehr als 15 Prozent sind in Abbildung 4 dargestellt. Arbeiten zur Studienfinanzierung, schlechte Studienorganisation sowie die bewusste Verlängerung des Studiums sind mit jeweils knapp 30 Prozent die drei am häufigsten genannten Gründe. Über ein Fünftel der befragten Studierenden verlängert das Studium, um außeruniversitäre Interessen wahrzunehmen oder Auslandsaufenthalte durchzuführen.

Mehr als jede fünfte Person ist außerdem der Ansicht, dass das Studium nicht in der Regelstudienzeit zu schaffen ist oder dass dieses zu viel oder zu schwierigen Lernstoff enthält. Für mehr als jede zehnte befragte Person sind außerdem familiäre Verpflichtungen, psychische Beeinträchtigungen, Prüfungsangst sowie mangelnde Motivation studienverlängernde Faktoren.

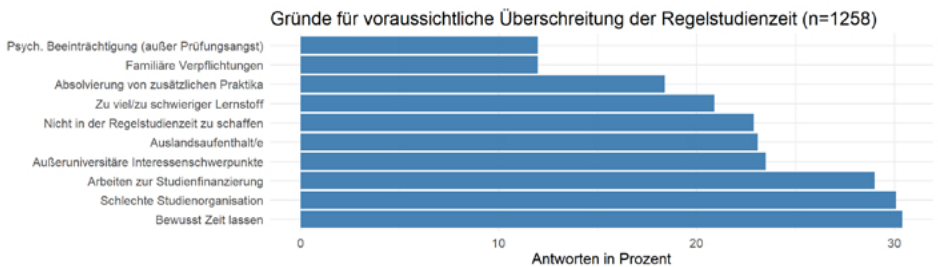


Abbildung 4: Die zehn häufigsten Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit

Studienabbruchsgedanken

Studienerfolg kann neben der Studiendauer auch anhand des beabsichtigten Studienabbruchs gemessen werden. Dazu zählen einerseits Exmatrikulationen auf Antrag von Seiten der Studierenden, andererseits gibt es Zwangsexmatrikulationen von Amts wegen, z. B. aufgrund des Überschreitens der Höchststudiendauer. Insofern können auch Studienverlängerungen zu einer Exmatrikulation von Amts wegen führen. Die tatsächlichen Gründe, die zu den Studienabbrüchen seitens der Studierenden geführt haben, sind schwer erfassbar, da viele Studierende nach dem Studienabbruch nicht mehr erreichbar sind.

Aufgrund dessen wurde in der vorliegenden Befragung nach beabsichtigten Exmatrikulationen auf Antrag gefragt. Der Großteil der befragten Studierenden hat die Absicht, das aktuelle Studium fortzuführen. Im Gegensatz dazu denken 4,2 Prozent der befragten Studierenden über einen Studienabbruch nach. Dabei ist ein

statistisch signifikanter Unterschied zwischen Studierenden mit und ohne psychische Beeinträchtigungen festzustellen. Während nur 3,1 Prozent der Studierenden ohne psychische Beeinträchtigung über einen Studienabbruch nachdenken, ist der Anteil bei denjenigen mit psychischer Beeinträchtigung mit 7,9 Prozent mehr als doppelt so hoch, wenngleich auf ähnlich geringem Niveau.

Falsche Erwartungen im Hinblick auf das aktuelle Studium bilden den Hauptgrund für beabsichtigte Studienabbrüche (vgl. Abbildung 5). Mangelnde Motivation sowie zu viel oder zu schwieriger Lernstoff sind mit jeweils über 30 Prozent ebenfalls Hauptgründe für beabsichtigte Studienabbrüche. Fehlende fachliche Betreuung und außeruniversitäre Interessenschwerpunkte wurden ähnlich häufig als Grund angegeben. Knapp jede fünfte Person überlegt, aufgrund von psychischen Problemen das Studium zu beenden. Psychische Beeinträchtigungen beeinflussen Studienabbruchsgedanken in einem ähnlichen Ausmaß wie mangelnde Studienorganisation und die Verfügbarkeit respektive das Fehlen fachlicher Betreuung.



Abbildung 5: Die zehn häufigsten Gründe für beabsichtigte Studienabbrüche

Für mehr als drei Viertel der Abbruchwilligen sind die Gründe multifaktoriell. Dabei können sich die genannten Gründe wechselseitig bedingen.

Insgesamt beabsichtigt ein sehr geringer Teil der Studierenden, das Studium abzubrechen. Ein mögliches Bias könnte eine mutmaßlich geringe Teilnahmebereitschaft von Studierenden, die ihr Studium abbrechen wollen, sein. Die häufigsten Gründe für beabsichtigte Studienabbrüche sind größtenteils auf organisationaler bzw. struktureller Ebene der Universität angesiedelt. Beispielsweise können Maßnahmen zur Erhöhung der Erwartungskonformität oder nähere Untersuchungen zu möglichen Barrieren aufgrund der Studienorganisation angestrebt werden.

Erfolgreicher Studienabschluss

Studienerfolg kann auf der Grundlage objektiv messbarer Faktoren wie Studienverlängerung oder Abbruchquoten beschrieben werden. Darüber hinaus definieren Studierende Studienerfolg auf individueller Ebene. Im Rahmen der Studie wurden die Studierenden befragt, wie zuversichtlich sie sind, das Studium erfolgreich abzuschließen. Insgesamt 97,2 Prozent sind eher oder voll und ganz zuversichtlich, ihr Studium erfolgreich abzuschließen. Von denjenigen, denen diese Zuversicht fehlte, nannten jeweils knapp zwei von fünf Personen das Lernpensum sowie nicht bestandene Prüfungen als Hauptgrund (vgl. Abbildung 6). Auch mangelnde Motivation und Prüfungsangst reduzieren die Zuversicht. Aufgrund der Ähnlichkeit der Ergebnisse zu denen der Studienverlängerung, kann vermutet werden, dass die meisten Studierenden einen erfolgreichen Studienabschluss mit dem Abschluss des Studiums gleichsetzen. Insgesamt sind signifikante Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne psychische Beeinträchtigung zu erkennen.

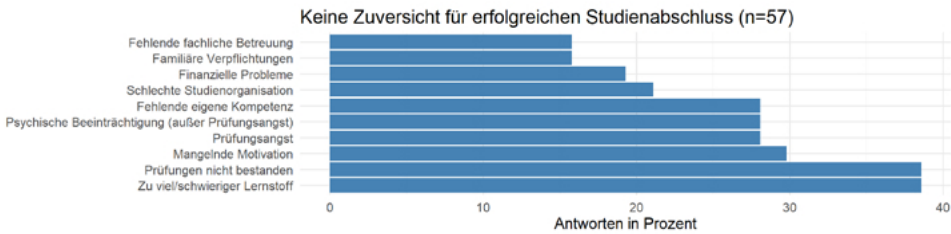


Abbildung 6: Gründe der Studierenden, die keine Zuversicht haben ihr Studium erfolgreich abzuschließen.

Wissenschaftliche Karriere

Gemäß §5 Abs. 2 des Sächsischen Hochschulfreiheitsgesetzes (2019) zählt die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu den Hauptaufgaben der TU Dresden. Aus Sicht der Universitäten kann die Motivation, eine wissenschaftliche Karriere anzustreben, insofern als ein Merkmal des Studienerfolgs (auch aus institutioneller Perspektive; siehe die Einleitung zu diesem Band) betrachtet werden. Mit 52 Prozent kann sich die knappe Mehrheit der Befragten nicht oder eher nicht vorstellen, eine wissenschaftliche Karriere anzustreben.

Bei dieser Frage unterscheiden sich die Antworten von sieben Gruppen signifikant (vgl. Tabelle 4). Generell streben mehr Cis-Männer eine wissenschaftliche Karriere an als Cis-Frauen. Am größten ist der Unterschied zwischen cis-geschlechtlichen und transidenten (nicht-cis) Menschen. Allerdings ist die Gruppe der transidenten Befragten mit 38 Personen sehr klein. Jüngere Studierende streben häufiger eine wissenschaftliche Karriere an als Ältere. Des Weiteren fällt auf, dass befragte Personen mit einem Migrationshintergrund und ausländische Studierende signifikant häufiger eine wissenschaftliche Karriere anstreben als inländische Studierende und solche ohne Migrationshintergrund.

Tabelle 4: Prozentualer Anteil der Studierenden, die sich vorstellen können, eine wissenschaftliche Karriere anzustreben, nach Diversitätsdimensionen. Nur Gruppen mit signifikantem Einfluss ($\alpha < 0,5$) auf das Streben nach einer wissenschaftlichen Karriere dargestellt.

Gruppenbezeichnung	Prozentualer Anteil	Unterschied in Prozentpunkten
1a: Heterosexuell	46,5	6,3
1b: Nicht heterosexuell	52,8	
2a: Cis-Mann	49,7	4,9
2b: Cis-Frau	44,8	
3a: Cis	47,1	23,2
3b: Nicht-cis	70,3	
5a: bis 25 Jahre	49,4	6,4
5b: 25 bis 30 Jahre	43,0	
8a: Pflege Angehöriger	57,8	11,3
8b: Keine Pflege Angehöriger	46,5	
12a: Ausländische Studierende	66,2	19,3
12b: Nicht ausländische Studierende	46,9	
13a: Migrationshintergrund	55,2	9,3
13b: Kein Migrationshintergrund	45,9	

Als Hauptgrund, keine wissenschaftliche Karriere anstreben zu wollen, geben über 70 Prozent der Studierenden an, andere Berufswünsche zu haben (vgl. Abbildung 7). Für knapp vier von zehn Studierenden ist die fehlende Planungssicherheit, zum Beispiel aufgrund befristeter Stellen, ein Grund, keinen wissenschaftlichen Karriereweg einschlagen zu wollen. Jeweils über ein Viertel der Befragten hat zu wenig Interesse an wissenschaftlichen Themen oder schätzt ihre Fähigkeiten im wissenschaftlichen Bereich als zu gering ein. Insgesamt 12 Prozent gaben an, dass die wissenschaftliche Tätigkeit schwer mit der Familie oder Pflegeverantwortung vereinbar sei. Es zeichnet sich ab, dass sowohl äußere als auch fachliche Gründe gegen eine wissenschaftliche Karriere sprechen. Während die fehlende Attraktivität der Arbeitsbedingungen als ein Hauptgrund genannt wird, könnte das Wecken von Interesse an wissenschaftlichen Themen während des Studiums verbessert werden.

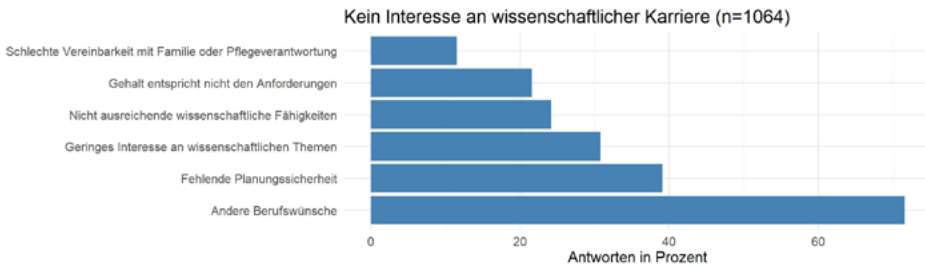


Abbildung 7: Gründe der befragten Studierenden, keine wissenschaftliche Karriere anstreben zu wollen (n=1064).

6 Implikationen für Hochschulen und Universitäten

Die individuellen Studienbedingungen der befragten Studierenden sind aufgrund der verschiedenen Lebensrealitäten und Lebensumstände sowie der vielfältigen Ausprägungen auf den Ebenen der Diversitätsdimensionen sehr unterschiedlich. Aus den Ergebnissen der vorliegenden Befragung geht hervor, dass sowohl innere als auch äußere Diversitätsdimensionen Einfluss auf den Studienerfolg haben. Besonders große Unterschiede konnten in Hinblick auf das Alter festgestellt werden. Studierende über 25 Jahre haben häufiger Verantwortung für ein Kind und müssen ihr Studium selbst finanzieren. Aufgrund dessen verlängert diese Gruppe das Studium relativ gesehen häufiger als jüngere Studierende. Unter 25-Jährige hingegen verlängern ihr Studium häufiger bewusst, beispielsweise für die persönliche Weiterbildung. Sie führen zudem öfter Auslandsaufenthalte durch und nehmen außeruniversitäre Interessen wahr, was zur Studienverlängerung führt. Aus subjektiver Perspektive der Studierenden kann die Studienverlängerung demnach sogar als Potenzial für die persönliche Entwicklung genutzt und damit als positiv empfunden werden.

Körperliche und psychische Beeinträchtigungen haben einen

wesentlichen Einfluss auf den Studienerfolg. Psychische Beeinträchtigungen werden bei drei der vier untersuchten Indikatoren für mangelnden Studienerfolg als einer der Hauptgründe genannt. Für mangelnden Studienerfolg machen die Befragten neben organisationalen Faktoren wie fehlende fachliche Betreuung oder schlechte Studienorganisation auch eigene Faktoren wie Motivationsschwierigkeiten oder eigene Kompetenzdefizite verantwortlich. Für den Verzicht auf eine wissenschaftliche Karriere sind vorrangig die fehlende Planungssicherheit aufgrund befristeter Verträge sowie nicht vorhandenes wissenschaftliches Interesse oder Fähigkeiten verantwortlich.

Anhand der analysierten Faktoren ergeben sich unterschiedliche Herausforderungen in verschiedenen universitären Bereichen. Zur Unterstützung der Studierenden und Verbesserung der Studienbedingungen sind strukturelle, institutionelle als auch individuelle Maßnahmen möglich: Die Befragung hat gezeigt, dass bereits die Auswahl des Studienfaches entscheidend für den Studienerfolg ist. Ein großer Teil der beabsichtigten Studienabbrüche wurde unter anderem mit der nicht erfüllten Erwartungskonformität des Studiums begründet. Die Erhöhung der Transparenz des Studiums und der entsprechenden Studieninhalte bereits vor der Bewerbung könnte sich positiv auf die Abbruchquote auswirken. Dies könnte vor allem Personen zu Gute kommen, die einen nicht-akademischen Bildungshintergrund haben, da diese möglicherweise weniger Berührungspunkte mit dem Thema Studium im Elternhaus erfahren haben. Strukturell sollten körperliche und insbesondere psychische Beeinträchtigungen sowie persönliche Verpflichtungen mehr Berücksichtigung finden. Dafür gilt es zunächst herauszufinden, welche konkreten Probleme Studierende mit psychischen Beschwerden haben und wie diesen entgegengewirkt werden kann. Die vorliegende Studie hat gezeigt, dass insbesondere Prüfungsangst einen negativen Einfluss auf den Studienerfolg hat. Das deckt sich mit Erkenntnissen verwandter Studien (Holm-Hadulla, Hofmann, Sperth & Funke, 2009). Ziel sollte es sein, psychische und körperliche Beeinträchtigungen in gleicher

Weise ernst zu nehmen. Dies kann von speziellen Beratungsangeboten bis hin zu der Gewährung von Nachteilsausgleichen im Rahmen von Prüfungsleistungen reichen. Es sollte geprüft werden, inwiefern Studierende entlastet werden können, um die Gefahr psychischer Überlastung zu verringern.

Des Weiteren stellt die Organisation des Studiums Hürden für viele Studierende auf, woraus häufig zumindest eine Verlängerung des Studiums resultiert. Dies gilt besonders für Studierende, die Fächer an verschiedenen Fakultäten belegen (z. B. Lehramtsstudierende). Insbesondere Lehrende und Mitarbeitende der Verwaltung haben das Potenzial, Studierende beim Finden individueller Problemlösestrategien zu unterstützen. Auffällig ist außerdem, dass die Studienfinanzierung für fast alle Studierenden eine Herausforderung darstellt. Neben der Vergabe von Stipendien hat die Universität ebenfalls Einfluss auf die Vergabe von Leistungsnachweisen, die Studierende dem BAföG-Amt spätestens Ende des dritten bzw. vierten Semesters vorlegen müssen, um weiterhin Studienförderung zu erhalten. Welche Voraussetzungen zur Vergabe des Leistungsnachweises erfüllt sein müssen (z. B. Anzahl der benötigten Credit-Points), wird von der Universität – meist fachbereichsspezifisch und wenig transparent – festgelegt. An dieser Stelle könnte individuell überprüft werden, ob Studienbedingungen oder individuelle Eigenschaften zum Nichterhalt des Leistungsnachweises führen können und wie dem entgegengewirkt werden kann.

Neben strukturellen Faktoren haben inhaltliche und organisatorische Aspekte der Lehre einen großen Einfluss auf den Studienerfolg. Abbildung 8 zeigt Potenziale und Herausforderungen, welche die Studierenden im Bereich der Lehre bei der Befragung angegeben haben. Über ein Drittel der Befragten haben Probleme bei der Planung von Urlaubszeiten. Auszeiten sind sowohl für die physische als auch für die psychische Gesundheit unabdingbar und sollten deshalb ermöglicht werden. Welche Probleme Studierende konkret bei der Planung von Auszeiten haben (z. B. Zeitpunkt der Festlegung von Prüfungsterminen), sollte

Bestandteil weiterer Untersuchungen sein. Daneben nannten die Studierenden Herausforderungen auf kommunikativer und sozialer Ebene wie die Kommunikation mit Lehrenden sowie den Aufbau von Kontakten mit Mitstudierenden. Mentoring-Programme, wie sie bereits zahlreich existieren (siehe TU Dresden, 2019 als auch den Beitrag in diesem Band von Gall, Schanze & Schlegel) sowie die Erhöhung des Lehrpersonals und Unterstützung von Studierenden mit sprachlichen Barrieren können dieser Herausforderung entgegenwirken. Auch die Wahrnehmung von Veranstaltungsterminen aufgrund individueller Lebensumstände stellt für fast 16 Prozent der befragten Studierenden eine Hürde dar. Zur Unterstützung von Studierenden mit anderweitigen Verpflichtungen (z. B. Pflegeverantwortung, Erziehungsverantwortung) können diese Bedürfnisse bei der Festlegung von Lehrveranstaltungsterminen berücksichtigt werden.

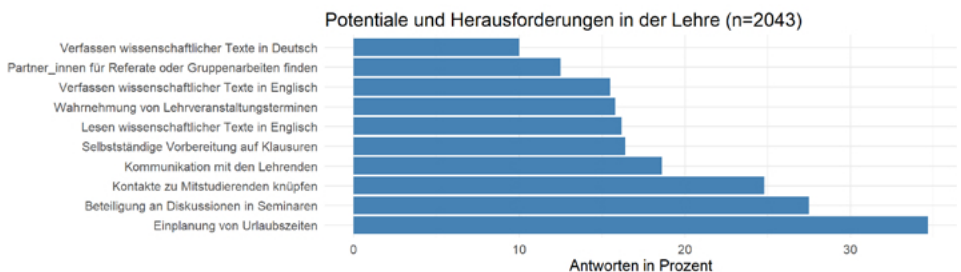


Abbildung 8: Aspekte der Lehre, die am häufigsten mit »schlecht« oder »eher schlecht« bezogen auf das letzte Studienjahr bewertet wurden.

Studierende, die Veranstaltungstermine aus nachvollziehbaren Gründen nicht immer wahrnehmen können, dürfen nicht benachteiligt werden. Die digitale Aufzeichnung von Lehrveranstaltungen (z. B. Vorlesungen) unterstützt in diesem Sinne nicht nur die Barrierefreiheit, auch Studierende mit Kindern/Pflegeverantwortung profitieren von digitalen Angeboten. Dies gilt insbesondere auch für die in den Lehrveranstaltungen zur Verfügung gestellten Materialien.

Eine Flexibilisierung von Studienangeboten sollte individuell geprüft werden. Beratungsstellen und Lehrende sollten darüber hinaus flexible Sprechzeiten zu verschiedenen Tageszeiten bzw. individuelle Termine anbieten.

Anhand der Befragung wurde besonders deutlich, dass Studienerfolg von verschiedenen inneren und äußeren sowie organisationalen Faktoren beeinflusst wird. Aus der Perspektive der Universitäten sollte die Vielfalt der Studierendenschaft als Potenzial zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit sowie zur Bündelung vielfältiger Ansichten und Wissensquellen verstanden werden. Dafür gibt es bereits zahlreiche Best-Practice-Beispiele und Maßnahmen¹³, die an verschiedenen Universitäten zur Förderung von Diversität umgesetzt wurden. Dabei ist es wichtig, Maßnahmen, insbesondere im Kontext der Lehre, nicht nur zu etablieren, sondern konstant in Rückkopplung mit den Studierenden anzupassen, sodass die Perspektive der Studierenden in den Entwicklungsprozess einbezogen wird. Um dies zu realisieren, kann ein regelmäßiges Diversity Monitoring zum einen der Qualitätssicherung, zum anderen der Erfassung von Problemfeldern und Evaluation von Best-Practice-Beispielen dienen.

Darüber hinaus ist die Sensibilisierung aller Beteiligten eine zentrale Aufgabe der Universität. Insbesondere die Sensibilisierung des Lehrpersonals für die Diversität der Studierenden sowie für daraus resultierende Bedürfnisse und Anforderungen sollte als Teilziel klar herausgestellt werden. Dies kann beispielsweise in Workshops, Beratungen sowie Online-Angeboten realisiert werden. Insbesondere die Schulung von Beauftragten zur Gewährleistung kompetenter Beratung ist ein zentraler Punkt. Derzeitig bietet die TU Dresden offizielle Beratungsangebote von Beauftragten für ausländische Studierende, Studierende mit Behinderungen und chronischen Krankheiten sowie zur Gleichstellung von Mann und

¹³ Beispielsweise die Errichtung und feste Etablierung einer Stabstelle Diversity Management in Universitätsstrukturen sowie der Entwurf und Umsetzung einer Diversity Strategie (TU Dresden, 2016) zur Unterstützung Studierender und Beschäftigter mit unterschiedlichen Belangen sowie die Evaluation dieser als fester, fortwährender Bestandteil von Universitäten.

Frau. Diversitätsaspekte sollten zudem ein fester Bestandteil der Lehre werden. Lehrende sollten für die Studierenden ansprechbar sein, um individuelle Probleme persönlich klären zu können.

Der konkrete Einfluss einzelner Komponenten ist schwer zu ermitteln, da im Kontext des Studienerfolgs jeweils multiple Diversitätsdimensionen beeinflussend wirken. In Hinsicht auf den Studienerfolg ist zunächst wichtig, zu entscheiden, anhand welcher Faktoren und insbesondere aus welcher Perspektive Studienerfolg betrachtet und gemessen wird. Während beispielsweise Studienverlängerungen aus Sicht der Universitäten meist als negativer Faktor gewertet werden, hat die Befragung gezeigt, dass viele Studierende bewusst ihr Studium verlängern, um sich auf individueller Ebene weiterzubilden (z. B. Sprachausbildung, Ausprägung sozialer Fähigkeiten, erweiterte Fächerwahl). In diesem Sinne kann die Studienverlängerung in Hinsicht auf die erworbenen Fähigkeiten ebenfalls aus Sicht der Universitäten und der wirtschaftlichen Perspektive als Studienerfolg gewertet werden. Wird die Vielfalt der Studierenden als Potenzial für Universitäten und Hochschulen begriffen, können Bildungsorte geschaffen werden, die ein angenehmeres und erfolgversprechenderes Lernklima für alle Mitglieder bieten.

Literatur

- Aichinger, R. & Gaisch, M. (2016). *Diversity Yearbook 2016. Fachhochschule Oberösterreich*. Verfügbar unter https://www.fh-ooe.at/fileadmin/user_upload/fhooe/ueber-uns/organisation/diversity/yearbook/docs/fhooe-diversity-yearbook-2016.pdf [09.12.2019].
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2012). *Diskriminierungsfreie Hochschule-Mit Vielfalt Wissen schaffen. Endbericht zum Projekt*. Verfügbar unter <https://www.uni-hamburg.de/gleichstellung/download/endbericht-diskriminierungsfreie-hochschule-ger.pdf> [18.12.2019].
- Bornkessel, P. (2018). Einleitung. In P. Bornkessel (Hg.), *Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate* (S. 7–28). Bielefeld: wbv.
- Bublitz, H. (2016). Geschlecht. In H. Korte & B. Schäfers (Hg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (S. 101–125). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Czollek, L. C., Perko, G., Alker, U. & Weilenmann, U. (2008). *Eine Formel bleibt eine Formel...: gender-und diversitygerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz*. Wien: FH-Campus.
- Ebert, A. & Stammen, K.-H. (2016). *Studienanfänger/innentypen und Diversity Monitoring. Ergebnisbericht der Studieneingangsbefragung*. Duisburg-Essen: Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung.
- Erdel, B. (2010). *Welche Determinanten beeinflussen den Studienerfolg? Eine empirische Analyse zum Studienerfolg der ersten Kohorte der Bachelorstudenten in der Assessmentphase am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*. Verfügbar unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/22022/ssoar-2010-erdel-welche_determinanten_beeinflussen_den_studienerfolg.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2010-erdel-welche_determinanten_beeinflussen_den_studienerfolg.pdf [18.12.2019].
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (1998). *Managing diversity: A complete desk reference and planning guide*. New York: McGraw Hill Professional.
- Genkova, P. & Ringeisen, T. (Hg.) (2015). *Handbuch Diversity Kompetenz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hechler, A. (2012). Intergeschlechtlichkeit als Thema geschlechterreflektierender Pädagogik. In Dissens e. V., K. Debus, B. Könnecke, K. Schwerma & O. Stuve (Hg.), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule*. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung. Verfügbar unter <http://www.jungenarbeit-und-schule.de//fileadmin/JuS/Redaktion/Dokumente/Buch/>

- Geschlechterreflektierte_Arbeit_mit_Jungen_an_der_Schule_Dissens_e.V-3.pdf [18.12.2019].
- Holm-Hadulla, R. M., Hofmann, F.-H., Sperth, M. & Funke, J. (2009). Psychische Beschwerden und Störungen von Studierenden. *Psychotherapeut*, 54 (5), 346–356.
- Jirjahn, U. (2007). Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Studium? *Schmalenbachs Zeitschrift Für Betriebswirtschaftliche Forschung*, 59 (3), 286–313.
- Klammer, U. & Ganseuer, C. (2015). *Diversity Management in Hochschulen*. Verfügbar unter https://uol.de/fileadmin/user_upload/c3l/Studiengaenge/Bildungsmanagement/Download/Leseproben/bildungsmanagement_leseprobe_diversity_management.pdf [27.12.2019].
- Klein, U. & Rebitzer, F. (2012). *Vielfalt und Diskriminierungserfahrungen: Ergebnisse einer Befragung der Studierenden an der CAU*. Verfügbar unter <https://www.gendiv.uni-kiel.de/de/forschung/downloads/2012-cau-studierendenbefragung.pdf> [30.10.2019].
- Krell, G. & Sieben, B. (2011). Diversity Management: Chancengleichheit für alle und auch als Wettbewerbsvorteil. In G. Krell, R. Ortlieb & B. Sieben (Hg.), *Chancengleichheit durch Personalpolitik: Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen* (S. 155–174). Wiesbaden: Gabler.
- Krempkow, R. (2008). Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 17 (1), 91–107.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Verfügbar unter http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_zusammenfassung.pdf [27.12.2019].
- Mosler, K. & Savine, A. (2004). *Studienaufbau und Studienerfolg von Kölner Volks- und Betriebswirten im Grundstudium* (Discussion Papers in Statistics and Econometrics 1/04). Verfügbar unter <http://hdl.handle.net/10419/26734> [09.12.2019].
- Sächsisches Hochschulfreiheitsgesetz (2019). *Sächsisches Hochschulfreiheitsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. Januar 2013 (SächsGVBl. S. 3), das zuletzt durch Artikel 2 Absatz 27 des Gesetzes vom 5. April 2019 (SächsGVBl. S. 245) geändert worden ist*. Verfügbar unter <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/10562-Saechsisches-Hochschulfreiheitsgesetz> [27.12.2019].

- Stammen, K. H. (2018). Qualitätsentwicklung mit Diversity Monitoring. In N. Auferkorte-Michaelis & F. Linde (Hg.), *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch* (S. 261–276). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2019). *Migrationshintergrund*. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html> [09.12.2019].
- Stiftung Universität Hildesheim (2013). *Diversity Monitor an der Stiftung Universität Hildesheim 2013. Ergebnisbericht*. Verfügbar unter <https://www.uni-hildesheim.de/media/zbi/Diversity-Monitor-an-der-Stiftung-Universitaet-Hildesheim-2013.pdf> [18.12.2019].
- TU Dresden (2016). *Diversity-Strategie 2030 TU Dresden*. Verfügbar unter <https://tu-dresden.de/tu-dresden/chancengleichheit/ressourcen/dateien/DS2030.pdf?lang=de> [10.10.2019].
- TU Dresden (2018). *Statistischer Jahresbericht 2017*. Verfügbar unter https://tu-dresden.de/ressourcen/dateien/studium/evaluation/lehrbericht/Lehrbericht-2015_16_Absquote.pdf?lang=de [01.09.2019].
- TU Dresden (2019). *Mentoring- und Buddyprogramme an der TU Dresden*. Verfügbar unter https://tu-dresden.de/studium/im-studium/ressourcen/dateien/scs/UEbersichtMentoringProgramme_Stand-Okttober2019.pdf?lang=de [09.12.2019].
- UN-Behindertenrechtskonvention (2006). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Lichtenstein, Österreich und der Schweiz; Originaldokument in englischer Sprache). Verfügbar unter https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=45 [10.12.2019].