



UNIVERSITÄT  
DUISBURG  
ESSEN

Offen im Denken

**STUDIENANFÄNGER/-  
INNENTYPEN**

**DIVERSITY MONITORING**

Ergebnisse der fünften  
Studieneingangsbefragung  
im Wintersemester 2016/17

(Lehramt-)Bachelor und  
Staatsexamen



RUHRFUTUR  
DIE GEMEINSAME BILDUNGSPARTNERINNE  
VON LEHRUNG, MEDIEN, LAND, KUNSTWISSEN  
UND HOCHSCHULEN FÜR DIE ZUKUNFT

Bildungs-  
gerechtigkeit  
im Fokus

Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung  
Kennzeichen 01 PL 11075

# Studienanfänger/innentypen und Diversity Monitoring

von Anna Ebert und Karl-Heinz Stammen

Knapp 2.000 Studienanfänger/innen der Universität Duisburg-Essen (UDE) wurden vom Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) zwischen November 2016 und Februar 2017 zu den Erwartungen an das zukünftige Studium, ihren Vorkenntnissen und ersten Erfahrungen im Studium befragt. Die Ergebnisse dieser Vollerhebung geben einen Einblick in den Studienalltag der UDE-Studierenden und erlauben es, Typen von Studienanfänger/innen zu bilden.

## Vorbemerkungen

Zu den zentralen Studieneingangsbefragungen der UDE werden alle Studienanfänger/innen eines Wintersemesters eingeladen, die sich zum ersten Mal an einer deutschen Hochschule (erstes Hochschulsemester) in einem (Lehramt-)Bachelor- oder Staatsexamen-Studiengang eingeschrieben haben. Inhalte der Befragung sind unter anderem: Hochschulzugang, Studienmotivation, Informiertheit, Sicherheit der Studienentscheidung, Angebote zum Studieneinstieg, Erwartungen an das Studium, Zukunftsperspektiven, finanzielle und zeitliche Ressourcen sowie soziodemografische Merkmale.

Die Studieneingangsbefragung wird an der UDE im Rahmen des UDE-Studierenden-Panels (UDE-Panel) durchgeführt. Das UDE-Panel ist Teil des in zweiter Förderphase vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts Bildungsgerechtigkeit im Fokus (BiF) und gehört dem Teilprojekt 5 *Optimierung von Studienverläufen durch Monitoring- und Feedback-Instrumente* an. In der zweiten Förderphase (2016-2020) des BiF-Projekts werden die in den letzten Jahren erfolgreich erprobten Ansätze zur nachhaltigen Stärkung der Studieneingangsphase weiter in die Breite getragen, miteinander verzahnt und strukturell verankert. Die UDE verbindet dabei Diagnostik, Betreuung und Kompetenzentwicklung miteinander, um Studierenden frühzeitig eine Auseinandersetzung mit ihren eigenen Stärken und Schwächen zu ermöglichen, sie in Betreuungssysteme zu integrieren und mit curricularen und außercurricularen Angeboten zu fördern.

Gemeinsam mit den Fakultäten für Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften sowie Mathematik beschäftigt sich das ZfH im Teilprojekt *Optimierung von Studienverläufen durch Monitoring- und Feedback-Instrumente* mit Bedingungsfaktoren des Stu-

## INHALT

<b>VORBEMERKUNGEN</b>	<b>1</b>
BEFRAGUNGSDATEN	2
STICHPROBE	2
VORGEHEN	2
<b>DIMENSIONEN DER TYPENBILDUNG</b>	<b>3</b>
STUDIENMOTIVATION	3
INFORMIERTHEIT	3
SUBJEKTIVE VORBEREITUNG	3
BEWÄLTIGUNG DES STUDIUMS	4
<b>BESCHREIBUNG DER TYPEN</b>	<b>4</b>
TYP 1: NICHT ANGEKOMMEN	4
TYP2: AUSGEWOGEN	4
TYP 3: ZIELBEWUSST	4
TYP 4: SELBSTSICHER	4
<b>TYPEN NACH KONTEXTMERKMALEN</b>	<b>4</b>
<b>STUDIERVERHALTEN NACH TYP</b>	<b>5</b>
<b>ZUSAMMENFASSUNG</b>	<b>7</b>
<b>DIVERSITY MONITORING</b>	<b>7</b>
DEMOGRAFISCHE DIVERSITÄT	9
DIVERSITÄT IM HOCHSCHULZUGANG	10
KOGNITIVE DIVERSITÄT	11
<b>*LEGENDE</b>	<b>12</b>
<b>LITERATUR</b>	<b>13</b>

dienerfolgs. Die genannten Fakultäten werten die Prüfungs- und Verwaltungsdaten ihrer Studierenden im Rahmen von Studienverlaufsanalysen aus. Das ZfH ist mit der Konzeption und Umsetzung des UDE-Panels betraut, in dessen Rahmen Befragungsdaten entlang eines idealtypischen Studienverlaufs erhoben werden, um mögliche individuelle und institutionelle Bedingungsfaktoren für Studienerfolg zu identifizieren.<sup>1</sup>

Gleichzeitig sind im UDE-Panel Fragen des durch die Stiftung Mercator finanzierten Projekts RuhrFutur<sup>2</sup> integriert. Bei diesem Kooperationsprojekt, an dem sich neben der UDE noch die Fachhochschule Dortmund, die Technische Universität Dortmund, die Ruhr-Universität Bochum, die Westfälische Hochschule sowie die Hochschule Ruhr West beteiligen, stehen neben Informationen zu soziodemografischen Aspekten vor allem die Selbsteinschätzung sowie die Zufriedenheit der Studierenden im Hinblick auf ihr Studium im Vordergrund. Eine gemeinsame Auswertung der Befragungsergebnisse soll dazu beitragen, sowohl Angebote für Studierende als auch Kooperationsmöglichkeiten zwischen den Hochschulen oder zwischen Hochschulen und Kommunen in Zukunft noch bedarfsge rechter entwickeln zu können.

Die nachfolgende Ergebnisdarstellung gliedert sich in zwei wesentliche Bereiche. Zunächst wird eine Typologisierung von Studienanfänger/innen vorgenommen. Im zweiten Teil werden die Inhalte und Ergebnisse des jährlichen studierendenbezogenen Diversity Monitorings tabellarisch dargestellt.

### Befragungsdaten

Die Befragung der Studienanfänger/innenkohorte des Wintersemesters 2016/17 wurde vom 18.11.2016 bis zum 07.02.2017 online durchgeführt. Die Studienanfänger/innenkohorte umfasst die Studierenden in den Bachelor Studiengängen mit und ohne Lehramtsoption sowie Studierende im Staatsexamen Medizin.

Die Studienanfänger/innen wurden postalisch und über anonymisierte E-Mail-Adressen zur Befragung eingeladen. Von den 5.581 Studierenden im ersten Hochschulsemester lagen zur Durchführung der Befragung 5.419 postale Adressen und/oder E-Mail-Adressen<sup>3</sup> vor.<sup>4</sup> Die Zielgruppe wurde zunächst postalisch zur Teilnahme eingeladen, dann bis zu

dreimal per E-Mail an die Befragung erinnert. Als Ansporn konnten sich die Teilnehmer/innen an einer Verlosung von Gutscheinen und Sachpreisen beteiligen. Insgesamt haben 2.068 der angeschriebenen Studienanfänger/innen an der durchschnittlich ca. 20-minütigen Befragung (md = 18 min) teilgenommen, was einer Rücklaufquote von rund 38% entspricht. Darüber hinaus haben sich 67% der teilnehmenden Studierenden (1.389 Personen) am Ende der Befragung bereit erklärt, zu Folgebefragungen des UDE-Panels eingeladen zu werden. In die folgenden Analysen gehen die Angaben von 1.964 Befragten ein, die mindestens drei Viertel der Fragen (ohne Filterfragen) beantwortet haben.

### Stichprobe

Über die Hälfte der befragten Studienanfänger/innen ist weiblich (56%). Damit ist der Frauenanteil in der Stichprobe etwas höher als in der Grundgesamtheit (52%). Mit 45% hat sich der Großteil für einen Bachelor of Science Studiengang entschieden. Jeweils ein Viertel strebt einen Bachelor of Arts und Bachelor mit Lehramtsoption an. Die restlichen knapp 5% möchten das Staatsexamen ablegen. In Abbildung 2 werden die Studienanfänger/innen nach der Fakultät, an der sie eingeschrieben sind, aufgeschlüsselt und mit der Verteilung in der Grundgesamtheit gegenübergestellt. Es zeigt sich, dass die Erstsemesterstudierenden der Fakultät für Ingenieurwissenschaften mit 21% im Vergleich zur Zielgruppe (24%) leicht unterrepräsentiert sind. Wie auch aus der Hochschulstatistik ersichtlich, studiert der Großteil der teilgenommenen Anfänger/innen mit jeweils 21% an

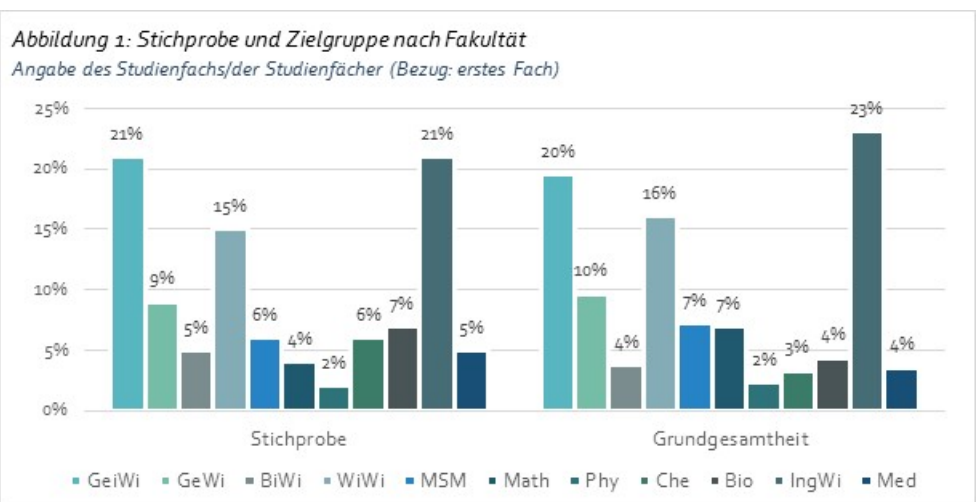
den Fakultäten für Geistes- und Ingenieurwissenschaften. Für die Fakultät für Wirtschaftswissenschaften haben sich weitere 15% aller Neueinschreiber/innen entschieden. Einen geringeren Anteil haben Studienanfänger/innen der Fakultäten für Physik (2%), Mathematik (4%) Bildungswissenschaften (5%) und Medizin (5%). Insgesamt stellt die Stichprobe bzgl. der Verteilungen nach Geschlecht und Fächern die Grundgesamtheit gut dar, sodass die berichteten Ergebnisse auf die Grundgesamtheit bezogen werden können.

### Vorgehen

Die folgenden Analysen des Berichts widmen sich einer Typologisierung von Studienanfänger/innen anhand einer Clusteranalyse<sup>5</sup>. Dabei werden subjektive Kriterien des Studieneinstiegs herangezogen, die der Studienerfolgswissenschaft zufolge einen Einfluss auf Studienabbruch haben (Heublein et al. 2010), um der Frage nachzugehen, inwieweit sich Studienanfänger/innen aufgrund spezifischer, wahrgenommener Eingangsvoraussetzungen unterscheiden.

Bei der Clusteranalyse handelt es sich um ein methodisches Verfahren zur Typenbildung anhand Ähnlichkeits- bzw. Unähnlichkeitswerten. Dabei wird nach Gruppen gesucht, in denen sich die darin zugeordneten Personen möglichst stark ähneln, während sich die Personen der verschiedenen Gruppen deutlich voneinander unterscheiden. Das Verfahren eignet sich daher zur Identifikation von bestimmten Mustern bzw. Typen.<sup>6</sup>

Analoge Typologisierungen sind beispielsweise aus der QUEST-Studie des CHE Consult



<sup>1</sup> Weitere Informationen zum BiF-Projekt können der Projekt-Homepage entnommen werden: <https://www.uni-due.de/bif/studienverlaeuft.php>

<sup>2</sup> Weitere Hinweise zum RuhrFutur-Projekt können hier entnommen werden: <http://www.ruhrfutur.de/>

<sup>3</sup> Es werden ausschließlich freigeschaltete E-Mail-Adressen der Universität verwendet.

<sup>4</sup> Eingeladen werden ausschließlich Studierende, die bei der Einschreibung die Erlaubnis zur Nutzung ihrer Daten für Studierendenbefragungen erteilt haben.

<sup>5</sup> Es handelt sich um eine hierarchische Clusteranalyse nach dem Ward-Verfahren. Als Distanzmaß

wird die quadrierte euklidische Distanz zwischen den einzelnen Fällen verwendet. Anhand explorativer Faktorenanalysen wurden die Items zuvor zu standardisierten Faktoren verdichtet.

<sup>6</sup> Das Verfahren wird an dieser Stelle zu Gunsten der Lesbarkeit vereinfacht dargestellt. Nähere Informationen finden sich z. B. in Bacher et al. 2010, Schendera 2010 oder Widenbeck & Züll 2010.

(Berthold & Leichsenring 2012) oder der Untersuchung von Blüthmann et al. (2012) zu Studienabbruch bekannt. Anhand zehn gewählter Faktoren zur Adaptionssituation im Studium identifizieren Berthold und Leichsenring (2012) insgesamt acht Studierendentypen und differenzieren diese weiter nach Diversitäts-Kriterien. Blüthmann und Kolleg/innen (2012) konzentrieren sich dagegen auf die Gründe von Studienabbruch und beschreiben vier Typen von Exmatrikulierten.

Im Unterschied zu bisherigen Untersuchungen bzw. Typologien von (ehemaligen) Studierenden widmet sich die folgende Analyse ausschließlich Studienanfänger/innen. Insbesondere diese Gruppe ist im Vergleich zu höheren Semestern besonders gefährdet, das Studium abzubrechen (Kolland 2002), denn sie steht vor neuen Herausforderungen hinsichtlich noch unbekannter Strukturen einer Universität und fachlicher Leistungsanforderungen. Neben den universitären Herausforderungen müssen sich die jungen Student/innen zudem persönlichen Umbrüchen stellen (Wilhelm 2013). Bargel (2015) fasst die neuen an die Studienanfänger/innen gestellten Verpflichtungen analog zum AGIL-Schema (Parsons & Platt 1973) in vier Dimensionen zusammen: Anpassung an neue Umgangsformen, Bewältigung der Anforderungen, soziale und akademische Integration sowie Organisation des Studienalltags. Der Studieneingang sollte daher so gestaltet sein, dass den Anfänger/innen keine Hindernisse zur Bewältigung dieser Aufgaben gestellt werden. Vor dem Hintergrund der Heterogenität der Studierenden ist es jedoch zu erwarten, dass die Schulabsolvent/innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen an die Universität kommen. In der Studieneingangsbefragung der UDE werden die Studienanfänger/innen daher gefragt, vor dem Hintergrund welcher Eingangsbedingungen sie ihren Studienbeginn subjektiv wahrnehmen. Diese subjektiv wahrgenommenen Eingangsvoraussetzungen des Studiums werden schließlich hinsichtlich ihrer Unterschiede untersucht, um Typen von Studienanfänger/innen zu identifizieren.

### Dimensionen der Typenbildung

Bei der Wahl der Dimensionen zur Typenbildung von Studienanfänger/innen wurde darauf geachtet, dass diese erstens auf einer subjektiven Selbsteinschätzung durch die Studienanfänger/innen basieren, zweitens durch die Hochschule beeinflussbar und weder konstant (beispielsweise soziodemografische Merkmale) noch an anderer Stelle determiniert (beispielsweise Note der Hochschulzugangsberechtigung) sind sowie drittens anderen Studien zufolge einen Beitrag zum erfolgreichen Studienabschluss leisten können. Wie eingangs erwähnt, konzentriert sich die

Betrachtung dabei ausschließlich auf Studierende des ersten Hochschulsemesters. Im Folgenden werden zunächst die gewählten Dimensionen der Typenbildung vorgestellt.

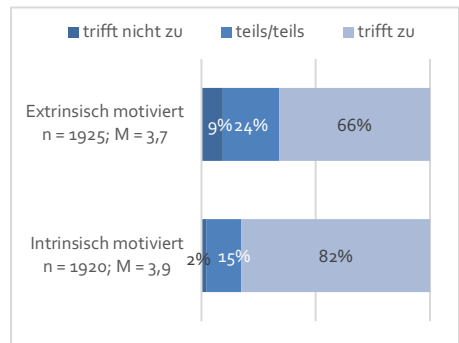
### Studienmotivation

Die Studienabbruchsforschung liefert Informationen darüber, dass motivierte Studierende eher den Anforderungen des Studiums gerecht werden und weniger dazu neigen, die Hochschule ohne Abschluss zu verlassen (Heublein et al. 2010; Kolland 2002). Zudem konstatieren andere Studien, dass die Studienmotivation in unterschiedlichen Facetten insgesamt im Laufe des Studiums zunimmt (Pohlentz et al. 2016). Dabei wird zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden. Während intrinsisch motivierte Studierende aufgrund persönlicher und fachbezogener Interessen studieren, werden extrinsisch motivierte Studierende von äußeren Anreizen geleitet.

82% der Studienanfänger/innen der UDE geben an, ihren Studiengang aufgrund ihres fachlichen oder wissenschaftlichen Interesses, ihrer Begabung oder dem Wunsch nach Selbstverwirklichung gewählt zu haben. Um Karriere zu machen, schnell eine Arbeitsstelle zu finden oder ein hohes Einkommen zu erhalten nennen zwei Drittel der Anfänger/innen als wichtige Gründe für die Wahl ihres Studiengangs (Abbildung 2). Die Relevanz der Studienmotivation zeigt sich in der Gegenüberstellung dieser Ergebnisse mit denen einer Befragung ehemaliger Studierender der UDE. Unter den Studienabbrecher/innen des Sommersemesters 2014 geben lediglich 56% extrinsische und 44%-51% intrinsische Kriterien als wichtige Gründe für die Studienfachwahl an (Ebert & Hauser 2017).

Abbildung 2: Studienmotivation\*

Inwieweit treffen folgende Gründe bei der Entscheidung für Ihren derzeitigen Studiengang an der UDE zu?



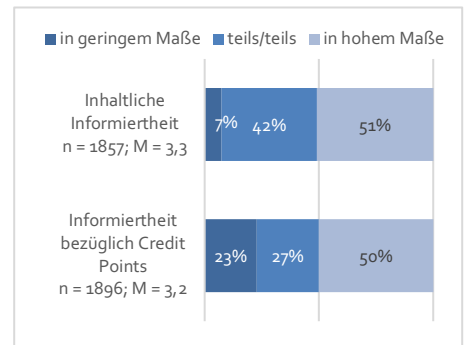
### Informiertheit

In den letzten Jahren verfestigte sich an Hochschulen die Erkenntnis, dass vor allem zu Beginn des Studiums gut über Inhalte und im Studium zu erbringende Leistungen informierte Studierende die Erwartungen an das Studium realistischer einschätzen und letztlich zufriedener sind (Hasenberg & Schmidt-Atzert 2013).

Jeweils die Hälfte der Studienanfänger/innen der UDE gibt an, sowohl inhaltlich als auch über die zu erbringende Leistungen in (sehr) hohem Maße informiert zu sein. Nahezu ein Drittel hat jedoch noch Bedarf an Informationen hinsichtlich der im Studium zu erreichenden Credit Points (Abbildung 3).

Abbildung 3: Informiertheit bezüglich des Studiums\*

Inwieweit sind Sie über folgende Aspekte Ihres derzeitigen Studiengangs an der UDE informiert?



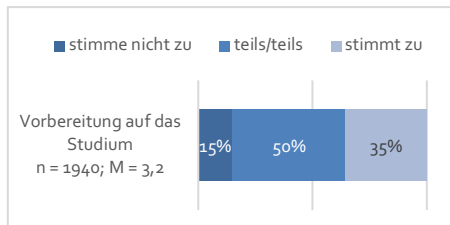
### Subjektive Vorbereitung

Es ist bereits häufiger nachgewiesen worden, dass die Note der Hochschulzugangsberechtigung ein wesentlicher Prädiktor des Studiererfolgs und insbesondere der Studienabschlussnote ist (Trapmann et al. 2007; Gold & Souvignier 2005). Als Erklärung dafür wird die wesentliche Rolle der Hochschulberechtigung als (einzelner) Indikator von Studierfähigkeit herangezogen. Frankenberger (2013) weist jedoch darauf hin, dass das Konstrukt Studierfähigkeit wesentlich breiter gefasst werden müsste, um Studiererfolg erklären zu können. In der Studieneingangsbefragung der UDE wird zudem umfassend nach der wahrgenommenen Vorbereitung auf das bevorstehende Studium gefragt. Dabei wird davon ausgegangen, dass anders als beim Erwerb der Zugangsberechtigung, die Hochschule selbst zur Vorbereitung auf das Studium einen Betrag leisten kann (Berthold et al. 2015). Die Hälfte der befragten Studienanfänger/innen fühlt sich nur zum Teil den bevorstehenden Anforderungen des Studiums gewachsen, während ein Drittel angibt, den Voraussetzungen gerecht zu werden. 15% sehen

deutliche Defizite für das künftige Studium (Abbildung 4).<sup>7</sup>

Abbildung 4: Subjektive Vorbereitung auf das Studium\*

Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?



### Bewältigung des Studiums

Es ist naheliegend, dass ein sicheres Lern- und Prüfungsverhalten der Studierenden für das erfolgreiche Abschließen des Studiums wesentlich ist. Die im Vergleich zur Schulzeit erhöhte Prüfungslast, neue Prüfungsformen und Lernanforderungen können zu Irritationen und Überforderung insbesondere der Studienanfänger/innen führen. Mangelnde Lernfähigkeit oder Prüfungsangst haben dann zur Folge, dass die Studierenden den Anforderungen nicht gerecht werden und das Studium aufgrund unzureichender Leistungen oder dem Gefühl, nicht genügend leistungsfähig zu sein, frühzeitig abbrechen. Die Hochschule kann schon zu Beginn des Studiums Defizite auffangen, Angebote zur Bewältigung der Prüfungsanforderungen oder -angst anbieten.<sup>8</sup> Die Befragung unter den Studienanfänger/innen der UDE zeigt, dass über ein Drittel mit Sorge an bevorstehende Prüfungen denkt, während lediglich 8% sich ihrer Lernfähigkeiten unsicher sind. Dagegen ist sich die Hälfte der Studienanfänger/innen ihrer Lernfähigkeit und ein Viertel ihrer Fähigkeit, den Prüfungsbelastungen Stand zu halten, sicher (Abbildung 5).

Abbildung 5: Lern- und Prüfungsverhalten\* Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu?

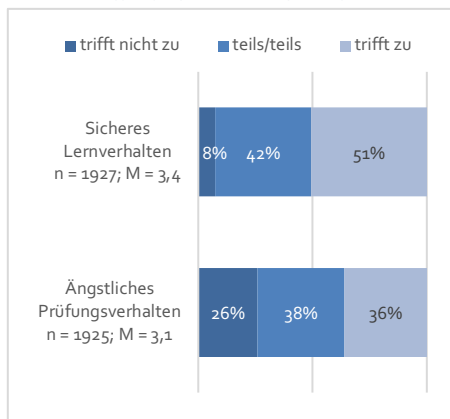
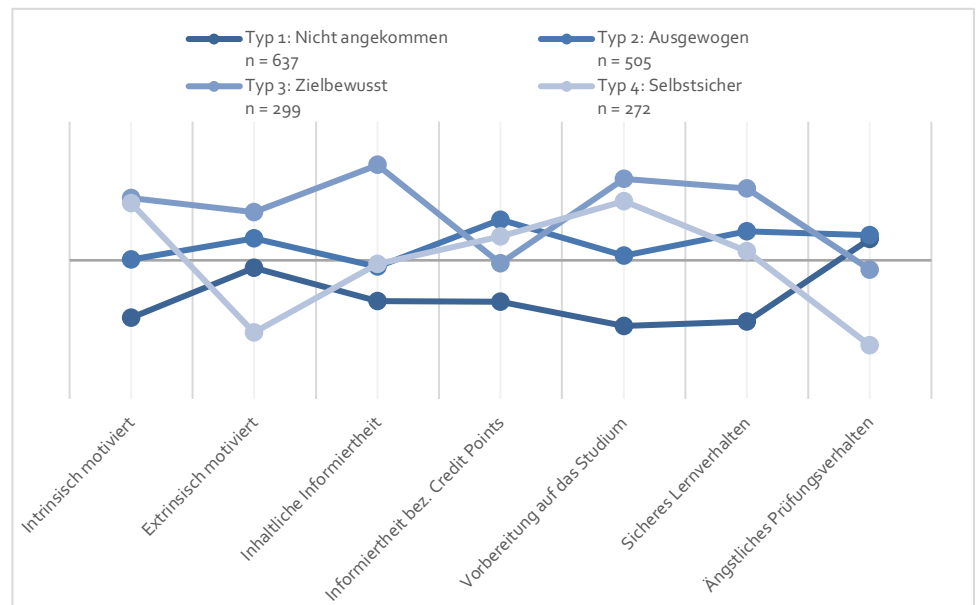


Abbildung 6: Mittelwerte der Dimensionen je Typ (z-transformiert)



### Beschreibung der Typen

Anhand einer Clusteranalyse mit den beschriebenen Dimensionen konnten vier unterschiedliche Typen von Studienanfänger/innen identifiziert werden (Abbildung 6).

#### Typ 1: Nicht angekommen

Der mit 37% am häufigsten vertretende Typ zeichnet sich durch vergleichsweise unterdurchschnittliche Eingangsvoraussetzungen aus. Die Studienanfänger/innen sind vor allem hinsichtlich fachbezogener und persönlicher Kriterien wenig motiviert, und in eher geringem Maße informiert und vorbereitet. Auch ist das Prüfungs- und Lernverhalten noch nicht sicher ausgeprägt. Daher werden die Studienanfänger/innen dieses Typs als an der Hochschule (noch) „nicht angekommen“ beschrieben.

#### Typ2: Ausgewogen

Mit 29% vertreten die Studienanfänger/innen den sogenannten „ausgewogenen“ Typ. Diese Gruppe findet sich in allen untersuchten Kriterien im Mittelfeld. Obwohl sie sowohl ihrer Lernfähigkeit als auch ihrer bevorstehenden Leistungsanforderungen bewusst ist, ängstigen sie die anstehenden Prüfungen.

#### Typ 3: Zielbewusst

Dem dritten Typ werden 17% der Studienanfänger/innen zugeordnet. Dieser wird als „zielbewusst“ beschrieben, da die Studienan-

fänger/innen hoch intrinsisch und extrinsisch motiviert sind und sich hinsichtlich der Inhalte des gewählten Studiengangs informiert und vorbereitet fühlen. Auch sind sie sich ihrer Lernfähigkeiten sicher. Im Vergleich zum vierten Typ steht diese Gruppe aber anstehenden Aufgaben teils ängstlich gegenüber.

#### Typ 4: Selbstsicher

Der vierten Gruppe werden 16% der Studienanfänger/innen zugewiesen. Die Mitglieder dieser Gruppe sind hoch intrinsisch, aber wenig extrinsisch motiviert, fühlen sich gut auf das Studium vorbereitet, weisen eine solide Informiertheit hinsichtlich der zu erbringenden Credit Points auf und sind sich sehr sicher, die anstehenden Prüfungen und das Studium zu bewältigen.

### Typen nach Kontextmerkmalen

Im Folgenden werden Verteilungen der Typen hinsichtlich ausgewählter Merkmale veranschaulicht.

Differenziert nach Fakultät zeigen sich deutliche Unterschiede in der Verteilung der Clusterzugehörigkeiten.<sup>9</sup> Die Fakultäten für Geistes- und Bildungswissenschaften sowie Medizin, Biologie und Chemie werden jeweils mit einem Viertel zu einem höheren Anteil durch die Gruppe der „selbstsicheren“ Studienanfänger/innen vertreten. Der Anteil des „zielbewussten“ Typs ist jeweils in den Fakultäten für Physik und Medizin sowie an der Mercator School of Management mit jeweils einem

<sup>7</sup> Die Note der Hochschulzugangsberechtigung und die subjektive Vorbereitung auf das Studium korrelieren signifikant, jedoch sehr schwach miteinander ( $r=.15$ ;  $p<.001$ ).

<sup>8</sup> Die Angebote der UDE an ihre Erstsemester-Studierende können hier entnommen werden: <https://www.uni-due.de/erstsemester/>

<sup>9</sup> Die Fakultäts- und Clusterzugehörigkeit korrelieren signifikant und schwach miteinander (Cramer-V=.16;  $p<.001$ ).

Drittel am höchsten. Die Gruppe der „ausgewogenen“ Studienanfänger/innen tritt mit 43% auffällig häufig an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften auf. Während an den meisten Fakultäten der UDE der Anteil der Studienanfänger/innen, die dem Typ „nicht angekommen“ zugeordnet wurden, bei jeweils über einem Drittel liegt, wird dieser Typ an der Fakultät für Chemie von einem Viertel und an den Fakultäten für Medizin und Bildungswissenschaften von jeweils unter einem Viertel vertreten (Abbildung 7).

Auch werden Unterschiede in der Verteilung der Typenzugehörigkeit nach soziodemografischen Merkmalen deutlich.<sup>10</sup> Unter den Studienanfänger/innen, deren Eltern beide einen Hochschulabschluss haben (Bildungshintergrund *hoch*) sind 20% „selbstsicher“, während dieser Anteil unter den Studienanfänger/innen mit *niedrigem* Bildungshintergrund bei 10% liegt. Entsprechend werden 43% der Studienanfänger/innen mit *niedrigem* und 31% mit *hohem* Bildungshintergrund dem Cluster „nicht angekommen“ zugeordnet (Abbildung 8).

Weiterhin lässt sich zwischen der Clusterzugehörigkeit und dem Migrationshintergrund ein Zusammenhang feststellen. So liegt der Anteil des „selbstsicheren“ Typs unter den Studienanfänger/innen ohne bei 19% und mit Migrationshintergrund bei 11% (Abbildung 9). Hinsichtlich des Geschlechts sind die Unterschiede marginal.

Abbildung 8: Clusterzugehörigkeit nach Bildungshintergrund\*

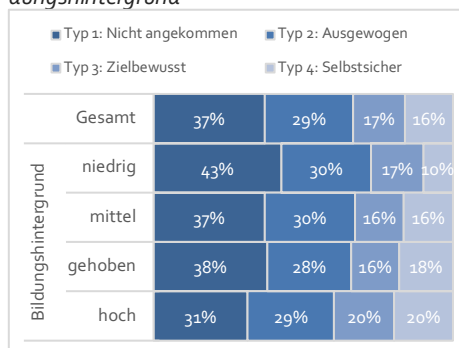


Abbildung 7: Clusterzugehörigkeit nach Fakultät

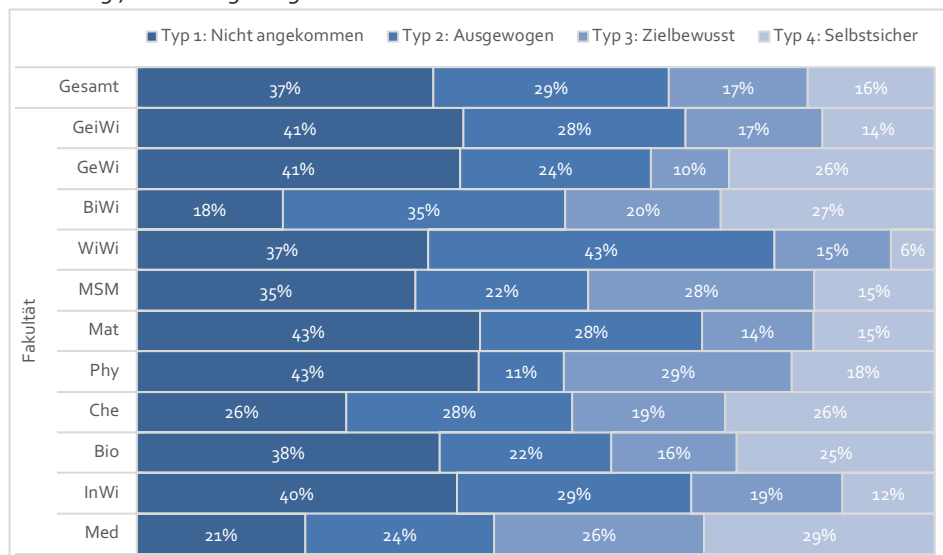
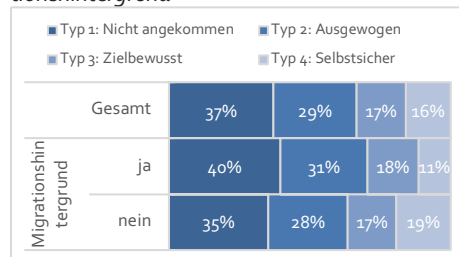
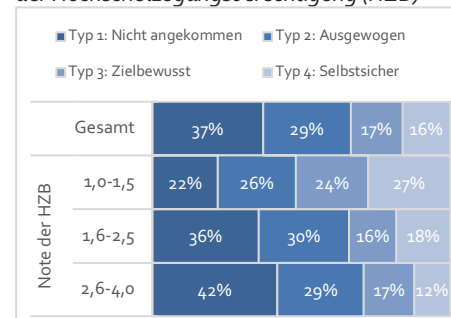


Abbildung 9: Clusterzugehörigkeit nach Migrationshintergrund\*



Wie zu erwarten, hängen die Clusterzugehörigkeit mit der Note der Hochschulzugangsberechtigung zusammen.<sup>11</sup> Unter den Studierenden, die mit einem *sehr guten* Zeugnis an die UDE kamen, verteilen sich die Anteile der Typen auf jeweils rund ein Viertel. Studienanfänger/innen mit den Noten *gut* oder *befriedigend* in der Studienberechtigung werden deutlich häufiger dem ersten oder zweiten Typ und deutlich seltener dem dritten und vierten Typ zugeordnet (Abbildung 10).

Abbildung 10: Clusterzugehörigkeit nach Note der Hochschulzugangsberechtigung (HZB)



## Studierverhalten nach Typ

Wie die Studienanfänger/innen-Typen ihren weiteren Studienverlauf bewältigen, wird in zukünftigen Befragungen der Panel-Teilnehmer/innen erhoben.<sup>12</sup> Doch auch in der Studieneingangsbefragung werden bereits Unterschiede aufgrund der Typenzugehörigkeit hinsichtlich des Studierverhaltens ersichtlich.

Es überrascht nicht und bestätigt die Ergebnisse der Typologisierung, dass insbesondere Studienanfänger/innen, die sich an der UDE „nicht angekommen“ fühlen, zu einem höheren Anteil ihren Fähigkeiten gegenüber, schwierige Situationen selbst meistern zu können, unsicherer sind (12%) als die anderen Typen (<1%).<sup>13</sup> Ein Drittel dieser Gruppe schätzt ihre Selbstwirksamkeitserwartung hoch ein, während es unter den „ausgewoge-

<sup>10</sup> Es besteht jeweils ein schwacher, signifikanter Zusammenhang zwischen dem Cluster und Bildungshintergrund (Cramer-V=,06; p<.05) sowie Migrationshintergrund (Cramer-V=,11; p<.001).

<sup>11</sup> Der Zusammenhang ist signifikant (Cramer-V=,12; p<.001).

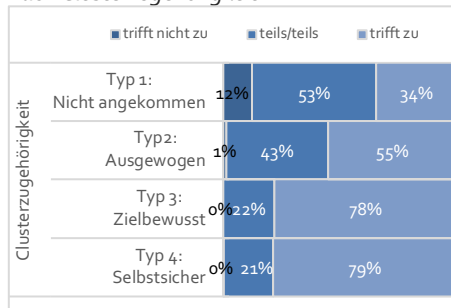
<sup>12</sup> Die nächste Befragung ist für den Wintersemester 2017/18 geplant, so dass die Studienanfänger/innen sich dann im dritten Semester befinden (im Falle eines Studienabbruchs oder Studiengang-

/Hochschulwechsels werden die Panel-Teilnehmer/innen auch zur Befragung eingeladen).

<sup>13</sup> Der Zusammenhang zwischen der Clusterzugehörigkeit und der Selbstwirksamkeitserwartung ist signifikant (Cramer-V=,29; p<.001).

nen“ Anfänger/innen über die Hälfte und unter den „zielbewussten“ und „selbstsicheren“ jeweils über drei Viertel ist (Abbildung 11).

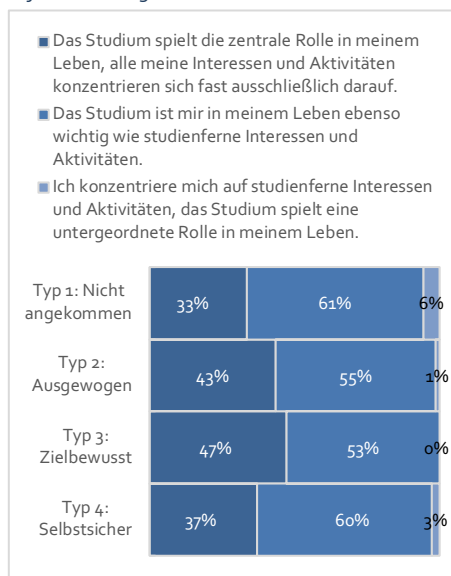
Abbildung 11: Selbstwirksamkeitserwartung\* nach Clusterzugehörigkeit



Insgesamt geben nur wenige Studienanfänger/innen an, sich ausschließlich auf studienferne Interessen und Aktivitäten zu konzentrieren. Aufgrund der Typzugehörigkeit hinsichtlich der Studieneingangsvoraussetzungen ergeben sich in der Priorisierung des Studiums jedoch Unterschiede, wie Abbildung 12 zeigt. „Zielbewusste“ Studierende sehen zu 47% das Studium als zentrales Element ihres Lebens an, während es unter beispielsweise den „selbstsicheren“ Studierenden zehn Prozentpunkte weniger sind. Studienanfänger/innen des ersten Typs („nicht angekommen“) finden zu 61%, dass das Studium ebenso wichtig ist, wie andere Bereiche des Lebens.<sup>14</sup>

Abbildung 12: Priorisierung des Studiums nach Clusterzugehörigkeit

Welche der drei folgenden Aussagen trifft am ehesten auf Ihre derzeitige Studien- und Lebenssituation zu?



Diese Gruppe der Studienanfänger/innen hat außerdem, gefragt nach den Schwierigkeiten

bei der Entscheidung zu studieren, die häufigsten Nennungen. Beispielsweise gibt unter ihnen jeweils fast die Hälfte an, Unklarheiten und Probleme hinsichtlich ihrer Kompetenz- und Eignungseinschätzung, ihrer Studienvorbereitung in der Schule und Interessen gehabt zu haben (Abbildung 14). Generell zeigt sich eine starke Unsicherheit gegenüber der Fach- und Studienentscheidung, die sich in der Einschätzung der Studiensicherheit ebenfalls zeigt (Abbildung 13).

Die Gruppe der „zielbewussten“ Studienanfänger/innen gibt mit 27% am häufigsten an, keine besonderen Schwierigkeiten bei der Studienwahlentscheidung gehabt zu haben.

Abbildung 13: Studiensicherheit\* nach Clusterzugehörigkeit

Wie sicher sind Sie momentan mit Ihrer Entscheidung?

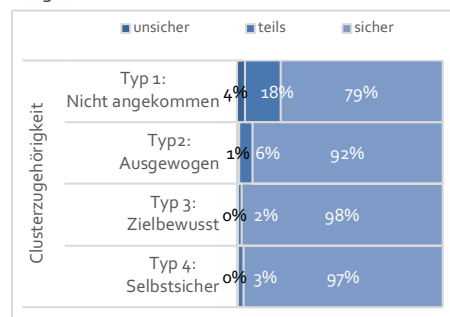
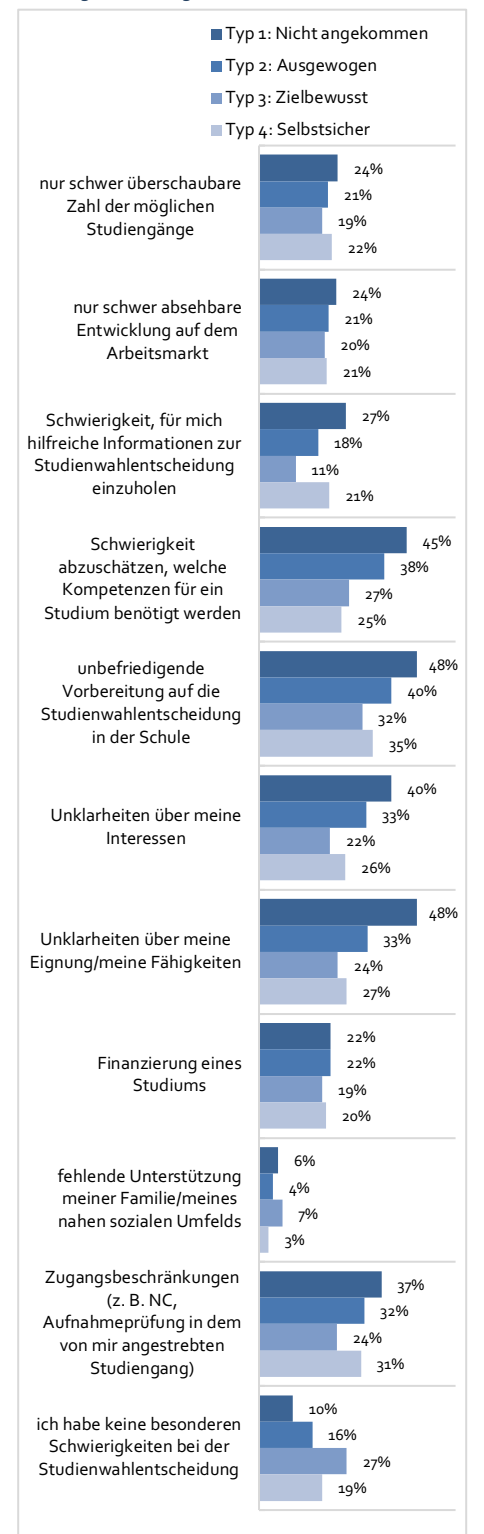


Abbildung 14: Schwierigkeiten bei der Entscheidung zu studieren nach Clusterzugehörigkeit

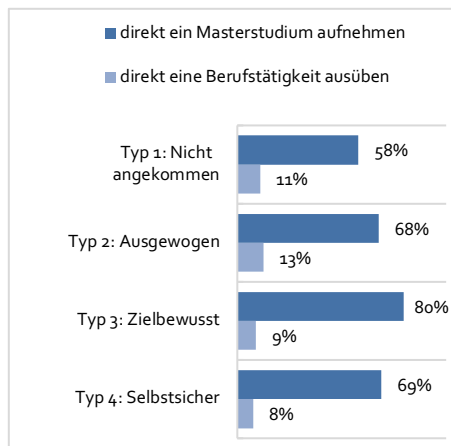


<sup>14</sup> Zwischen der Clusterzugehörigkeit und der Priorisierung des Studiums besteht ein schwacher, signifikanter Zusammenhang (Cramer-V=<sub>12</sub>; p<0.001).

Mit 80% ist in dieser Gruppe der Anteil an Studierenden, der sich schon zu Studienbeginn im Klaren ist, dass er nach Studienabschluss ein Masterstudium aufnehmen möchte, am höchsten.

Abbildung 13: Pläne nach dem Studienabschluss nach Clusterzugehörigkeit

Was planen Sie nach dem Abschluss Ihres derzeitigen Studiums an der UDE?



## Zusammenfassung

Der vorliegende Bericht hat zum Ziel, die Studieneingangsbedingungen der Student/innen im ersten Hochschulsesemester zu veranschaulichen. Der Fokus wird dabei vor allem auf die Unterschiede der Studienanfänger/innen in ihren Studieneingangsvoraussetzungen anhand einer Typologisierung gelegt. Tatsächlich können eindeutige Unterschiede festgestellt und vier Typen identifiziert werden, die wie folgt betitelt werden: (1) nicht angekommen, (2) ausgewogen, (3) zielbewusst und (4) selbstsicher. Der erste Typ fällt aufgrund des vergleichsweise geringen Informationsgrads und Vorbereitung auf das Studium auf. Diese Gruppe ist an der Hochschule noch nicht angekommen und zeigt Defizite in ihren Lern- und Prüfungsfähigkeiten. Dies korrespondiert mit der vergleichsweise schlechteren Note der Hochschulzugangsberechtigung und der geringeren Selbstwirksamkeitserwartung. Die schwächere Studienmotivation spiegelt sich in der geringeren Priorisierung des Studiums und vor allem in den größeren Schwierigkeiten bei der Entscheidung, überhaupt zu studieren, wider. Auffällig ist weiter, dass die Anteile dieser Gruppe unter den Bildungsaufsteiger/innen und Migrant/innen am höchsten sind. Das genaue Gegenteil dieses Typs bilden die selbstsicheren Studienanfänger/innen. Dieser Typ wird seltener von Bildungsaufsteiger/innen und Migrant/innen vertreten. Auch sind die Anteile unter den Studienanfänger/innen mit einem sehr guten Abiturzeugnis deutlich höher. Die Studienanfänger/innen

dieses Clusters nehmen ihre Informiertheit, Vorbereitung und ihre Fähigkeiten positiv wahr. Die Selbstsicherheit drückt sich dann in der hohen Priorisierung des Studiums und dem Selbstvertrauen gegenüber ihrer eigenen Kompetenzen aus. Zwischen diesen beiden Extremen – nicht angekommen und selbstsicher – finden sich die Typen der zielbewussten und ausgewogenen Studienanfänger/innen. Die Zielbewussten sind motiviert, informiert und fühlen sich auf die Anforderungen vorbereitet. Dies führt zu einer höheren Konzentration auf das Studium. Das Zielbewusstsein äußert sich außerdem in der vermehrten Aspiration, ein Masterstudium anzuschließen. Trotzdem oder deshalb haben die Studienanfänger/innen dieser Gruppe etwas mehr Sorgen, das Studium nicht zu schaffen, als die selbstsicheren. Der ausgewogene Typ fällt insbesondere in der Gegenüberstellung zum zielbewussten und selbstsicheren Typ auf, da er sich schon in seinen Eingangsvoraussetzungen zum Studium absolut im Mittelfeld bewegt. Auch zeigen sich keine Unterschiede nach soziodemografischen Merkmalen oder der Fakultätszugehörigkeit. Lediglich an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften finden sich anteilmäßig viele Studienanfänger/innen dieses Typs wieder. Wie die Studierenden dieses Typs ihr Studium zukünftig bewältigen werden, lässt sich am wenigsten prognostizieren. In der Gruppe der Nicht-Angekommenen sind die meisten Schwierigkeiten zu erwarten, während die selbstsicheren Studierenden das Ziel, ihr Studium erfolgreich abzuschließen, am ehesten erreichen sollten. Die zielsicheren Studierenden sind hinsichtlich ihrer Bewältigung von Prüfungssituationen in naher Zukunft zu beobachten.

Zukünftige Untersuchungen im Rahmen des UDE-Panels werden sich der weiteren Entwicklung dieser vier Studienanfänger/innen-Typen widmen. Dabei wird von Interesse sein, ob bzw. in welcher Weise die Studieneingangsvoraussetzungen den Studienverlauf überhaupt determinieren.

## Diversity Monitoring

Unter Diversity Monitoring wird eine wiederholte, systematische Erfassung, Auswertung und der Bericht von definierten Diversity-relevanten Daten und Indikatoren verstanden. Ein solcher institutionalisierter Beobachtungs- und Analyseprozess, der auf Basis empirisch gesicherter Daten beruht, hat für eine Hochschule drei wesentliche Funktionen:

- die Funktion der Beobachtung, Analyse und Darstellung wesentlicher Aspekte einer Hochschule,
- die Funktion der Systemkontrolle vor allem mit Blick auf Leistungsmaßstäbe (Benchmarks) sowie
- die Funktion der Systemdiagnostik, indem Entwicklungen und Problemlagen identifiziert werden.

Das Diversity Monitoring an der UDE dient in diesem Sinne vor allem dazu, die Akteure dabei zu unterstützen, informiert handeln zu können. Hierfür müssen über die Kerndimensionen der Persönlichkeit (Gardenswartz & Rowe 2010) hinaus möglichst viele Vielfaltsaspekte in den Blick genommen werden. Gaisch und Aichinger (2016) bilden im sogenannten HEAD (Higher Education Awareness for Diversity) Wheel die unterschiedlichen Facetten von Vielfalt an Hochschulen ab. Um unterschiedliche Vielfaltsaspekte sichtbar zu machen, werden im Form eines Rades fünf für Hochschulen relevante Diversitätsaspekte dargestellt, die ihrerseits in verschiedene Merkmale untergliedert werden. Durch die ganzheitliche Betrachtungsweise wird versucht, nicht nur die demografische Diversität von Personen und Gruppen innerhalb der Hochschule abzubilden, sondern auch die an der Hochschule vorhandene kognitive, fachliche, funktionale sowie institutionelle Vielfalt. Dies dient einerseits der Sensibilisierung für sogenannte Intersektionalitäten, d.h. für Überschneidungen von Diversitätsmerkmalen. Andererseits werden z. B. fachliche und kognitive Diversität als Ressourcen angesehen, die in ihrem Zusammenwirken durch Maßnahmen des Diversity Managements zur Kompetenzentwicklung der Personen und Akteure einer Hochschule beitragen können (Stammen 2017).

Aufgrund ihrer geografischen Lage, der Vielfalt der Studierenden, die aus verschiedenen Regionen, Nationen, Kulturkreisen und gesellschaftlichen Schichten stammen, nimmt die gezielte Förderung und Unterstützung dieser Heterogenität an der UDE einen besonderen Stellenwert ein und ist in den Leitlinien

der UDE verankert.<sup>15</sup> Die Berücksichtigung dieser Diversität wird dabei sowohl als Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit als auch zur Exzellenz verstanden. Empirisch messbare Heterogenität kann Aufschluss darüber geben, inwieweit Bildungsgerechtigkeit geschaffen werden kann. Um Hinweise auf Öffnungs- und Schließungsprozesse, bspw. beim Hochschulzugang, oder zum Studienerfolg zu erhalten, werden auf Hochschulebene Informationen benötigt, die mit (sozio-)demografischen (z. B. Geschlecht, Bildungshintergrund) und persönlichkeitsbezogenen Merkmalen (z. B. Studienmotivation, Selbstwirksamkeitserwartung) der Studierenden in Bezug gesetzt werden können (vgl. Becker 2011, Finger 2013, Middendorff et al. 2013). Als ausschlaggebende Studienabbruchsmotive haben sich bspw. individuelle Leistungsprobleme aufgrund zu hoher Studienanforderungen, aber auch aufgrund von Zweifeln an der persönlichen Eignung, finanzielle Probleme im Studium sowie eine mangelnde Studienmotivation herausgestellt (Heublein & Wolter 2011; Ebert & Hauser 2017). Informationen dieser Art sollen daher - sofern vorliegend - für die UDE im Rahmen des Diversity Monitorings gesammelt, berichtet und jährlich fortgeschrieben werden.

Für das Diversity Monitoring auf Basis der Studieneingangsbefragung des Wintersemesters 2016/17 wurden sowohl die berichteten Indikatoren als auch die Darstellung der Ergebnisse weiterentwickelt. Wurden bisher Häufigkeitstabellen im zeitlichen Verlauf fortgeschrieben<sup>16</sup>, wird das Diversity Monitoring im Folgenden einerseits verdichtet, trotzdem aber um zusätzliche Informationen ergänzt: Zunächst werden hierzu verschiedene (sozio-)demografische Kontextfaktoren in Form einer Kreuztabelle in Bezug gesetzt. Eine zweite Kreuztabelle stellt Kriterien des Hochschulzugangs und deren Unterschiede nach den zuvor berichteten (sozio-)demografischen Merkmalen dar. In einer weiteren Kreuztabelle werden kognitive Merkmale des Studiums in Bezug zu den (sozio-)demografischen und Kontextfaktoren der Vorbildung gesetzt.

Darüber hinaus wird in den folgenden Tabellen angezeigt, ob sich für einzelne Merkmale deutliche Unterschiede der Diversität ergeben. Hierzu wurde zunächst ein Gesamtindex<sup>17</sup> für die Gesamtverteilung (Zeile „Gesamt“) berechnet, der innerhalb eines Merkmals (z. B. Geschlecht) die Anzahl der vorhandenen Merkmalsausprägungen (d.h. die Variabilität, z. B. weiblich und männlich) mit den

Tabelle 1: Diversitätsmerkmale in der UDE im Diversity Monitoring

<b>(SOZIO-)DEMOGRAFISCHE DIVERSITÄT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Alter</li> <li>› Geschlecht</li> <li>› Betreuung von Kindern/Angehörigen</li> <li>› Behinderung/chronische Erkrankung</li> <li>› Migrationshintergrund</li> <li>› Bildungshintergrund</li> <li>› Finanzierung des Studiums</li> </ul>
<b>DIVERSITÄT IM HOCHSCHULZUGANG</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Art der Hochschulzugangsberechtigung</li> <li>› Abgeschlossene berufliche Ausbildung</li> <li>› Note der Hochschulzugangsberechtigung</li> <li>› Ort der Hochschulzugangsberechtigung</li> <li>› Subjektive Vorbereitung auf das Studium</li> </ul>
<b>KOGNITIVE DIVERSITÄT</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Studienmotivation</li> <li>› Selbstwirksamkeitserwartung</li> <li>› Lernverhalten</li> <li>› Prüfungsverhalten</li> <li>› Informiertheit</li> </ul>

In Anlehnung an Gardenschwartz & Rowe 1994 sowie Gaisch & Aichinger 2016

entsprechenden Gruppenanteilen des Merkmals (d.h. der Balance) in Bezug setzt. Analog hierzu werden für die jeweiligen Merkmalsausprägungen (z.B. GeWi, GeWi, BiWi etc.) eines Merkmals (z.B. Fakultät) Merkmalsindizes berechnet. Weicht ein Merkmalsindex plus 5% oder mehr vom berechneten Gesamtindexwert ab, so ist die Diversität bei diesem Merkmal höher, d.h. die betrachtete Gruppe (hier: Studierende) ist bzgl. dieses Merkmals heterogener zusammengesetzt (dunkelblau markiert). Weicht ein Merkmalsindex minus 5% oder mehr vom berechneten Gesamtindexwert ab, so ist die Diversität bei diesem Merkmal geringer, d.h. die Gruppe ist bzgl. dieses Merkmals homogener zusammengesetzt (hellblau markiert). Das Merkmal Alter wird bspw. in die drei Merkmalsausprägungen „<20 Jahre“ (55%), „20-22 Jahre (34%)“ und „>22 Jahre“ (11%) aufgeteilt. Auf dieser Basis wird zunächst der Gesamtindex berechnet. Betrachtet man nun die entsprechenden Merkmalsausprägungen der Fakultät für Geisteswissenschaften, so ergibt sich aufgrund ihrer Verteilung ein Merkmalsindex, der nicht mehr als plus/minus 5% vom Gesamtindexwert abweicht. Anders bei der Fakultät für Bildungswissenschaften: Der berechnete Merkmalsindex weicht mehr als plus 5% vom Gesamtindexwert ab, die Mitglieder der Fakultät für Bildungswissenschaften sind also heterogener zusammengesetzt als die Gesamtgruppe. Bei den Fakultäten für Mathematik und Physik liegt der umgekehrte Fall vor – diese Fakultäten sind bzgl. des Alters homogener zusammengesetzt. Durch den Vergleich von Merkmalsindizes mit dem

Gesamtindex lassen sich also leicht Gruppen indizieren, die heterogener oder homogener sind als die Gesamtverteilung. Ob dies als positiv, neutral oder negativ zu interpretieren ist, hängt einerseits stark vom betrachteten Merkmal ab, andererseits aber auch vom jeweiligen Erkenntnisinteresse.

<sup>15</sup> Vgl. <http://www.uni-due.de/de/universitaet/leitlinien.shtml> (Zugriff am 14.02.2017).

<sup>16</sup> Vgl. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/zfh/studierendenbefragung/ws15-16\\_1w4k.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/zfh/studierendenbefragung/ws15-16_1w4k.pdf) (Zugriff am 14.02.2017).

<sup>17</sup> Zur Berechnung der zugrundeliegenden, sog. Fraktionalisierungsindizes vgl. Schaeffer 2016.



Demografische Diversität

Tabelle 2: Merkmale demografischer Diversität\*

	Gesamt	Geschlecht		Alter in Jahren			Bildungshintergrund				Migrationshintergrund		Chronische Erkrankung/ Behinderung		Betreuung von Kindern/Angehörigen & Vereinbarkeit			
		n	w	m	<20 J.	20-22 J.	>22 J.	niedrig	mittel	gehoben	hoch	ja	nein	ja	nein	ja & +	ja & 0/-	nein
<b>Gesamt</b>	<b>1964</b>	<b>1074</b>	<b>845</b>	<b>1069</b>	<b>658</b>	<b>214</b>	<b>362</b>	<b>677</b>	<b>505</b>	<b>323</b>	<b>780</b>	<b>1095</b>	<b>112</b>	<b>1821</b>	<b>125</b>	<b>78</b>	<b>1715</b>	
	<b>100%</b>	<b>56%</b>	<b>44%</b>	<b>55%</b>	<b>34%</b>	<b>11%</b>	<b>19%</b>	<b>36%</b>	<b>27%</b>	<b>17%</b>	<b>42%</b>	<b>58%</b>	<b>6%</b>	<b>94%</b>	<b>7%</b>	<b>4%</b>	<b>89%</b>	
<b>Fakultät</b>	GeWi	408	81%	19%	54%	37%	9%	20%	39%	28%	14%	40%	61%	6%	95%	7%	6%	87%
	GeWi	185	53%	47%	44%	48%	8%	19%	36%	29%	16%	37%	63%	5%	96%	5%	3%	92%
	BiWi	94	87%	13%	45%	38%	17%	20%	43%	22%	16%	39%	61%	11%	89%	14%	3%	83%
	WiWi	300	44%	56%	55%	32%	13%	22%	36%	26%	16%	45%	55%	4%	96%	5%	4%	91%
	MSM	111	51%	50%	54%	38%	8%	20%	33%	28%	19%	50%	51%	5%	95%	7%	1%	92%
	Mat	84	53%	47%	76%	22%	2%	24%	32%	34%	10%	40%	60%	4%	96%	9%	4%	88%
	Phy	35	12%	88%	69%	26%	6%	15%	32%	29%	24%	18%	82%	6%	94%	9%	3%	89%
	Che	111	53%	47%	61%	26%	14%	14%	44%	20%	21%	31%	70%	9%	91%	6%	5%	90%
	Bio	136	68%	32%	53%	33%	15%	12%	46%	29%	13%	41%	59%	8%	92%	10%	5%	85%
	InWi	411	34%	66%	57%	33%	10%	23%	31%	26%	20%	49%	51%	6%	94%	5%	3%	91%
	Med	89	66%	35%	60%	16%	24%	10%	26%	30%	35%	36%	64%	7%	93%	2%	5%	93%
<b>Abschlussart</b>	BA-L-G	68	91%	9%	55%	27%	18%	11%	42%	33%	14%	17%	83%	5%	96%	6%	6%	88%
	BA-L-HRGe	124	76%	24%	52%	42%	6%	36%	35%	21%	8%	68%	32%	4%	96%	11%	7%	82%
	BA-L-GyGe	237	69%	31%	56%	35%	9%	14%	39%	31%	16%	33%	67%	6%	94%	7%	6%	87%
	BA-L-BK	41	68%	32%	27%	42%	32%	17%	51%	17%	15%	39%	62%	7%	93%	10%	2%	88%
	B.A.	528	67%	33%	50%	39%	11%	21%	39%	26%	14%	38%	62%	7%	93%	8%	4%	89%
	B.Sc.	877	39%	61%	59%	32%	9%	20%	34%	27%	20%	45%	55%	5%	95%	5%	3%	91%
	St.Ex.	89	66%	35%	60%	16%	24%	10%	26%	30%	35%	36%	64%	7%	93%	2%	5%	93%
<b>Geschlecht</b>	w	1074			57%	33%	10%	21%	37%	26%	17%	43%	57%	6%	94%	7%	5%	88%
	m	845			53%	35%	12%	18%	36%	29%	18%	40%	60%	5%	95%	6%	3%	91%
<b>Alter in Jahren</b>	<20 J.	1069	58%	42%				17%	33%	29%	21%	40%	60%	5%	95%	7%	4%	89%
	20-22 J.	658	54%	46%				23%	40%	25%	12%	44%	56%	6%	94%	5%	4%	91%
	>22 J.	214	50%	50%				18%	44%	22%	16%	42%	58%	10%	90%	7%	6%	87%
<b>Bildungshintergrund</b>	niedrig	362	60%	40%	49%	41%	10%					76%	24%	6%	95%	9%	5%	86%
	mittel	677	57%	43%	50%	37%	13%					30%	70%	6%	94%	6%	5%	90%
	gehoben	505	53%	47%	60%	31%	9%					35%	65%	4%	96%	6%	3%	90%
	hoch	323	54%	46%	66%	24%	10%					37%	63%	7%	93%	5%	3%	92%
<b>Migrationshintergrund</b>	ja	780	58%	43%	54%	35%	11%	35%	27%	23%	16%			6%	94%	7%	4%	89%
	nein	1095	54%	46%	57%	32%	11%	8%	44%	30%	18%			6%	94%	6%	4%	90%
<b>Chronische Erkrankung/ Behinderung</b>	ja	112	60%	40%	45%	37%	19%	19%	39%	20%	21%	41%	59%			5%	5%	90%
	nein	1821	56%	44%	56%	34%	11%	19%	36%	27%	17%	42%	59%			7%	4%	89%
<b>Betreuung von Kindern/Angehörigen &amp; Vereinbarkeit</b>	ja & +	125	57%	43%	62%	26%	12%	28%	32%	26%	14%	46%	54%	4%	96%			
	ja & 0/-	78	71%	29%	49%	36%	15%	23%	43%	23%	12%	41%	59%	8%	92%			
	nein	1715	55%	45%	55%	34%	11%	19%	37%	27%	18%	41%	59%	6%	94%			

Gruppe **heterogener** zusammengesetzt als Gesamt. (Abweichung von mind. +5% zu Zeile gesamt, berechnet auf Basis von Fraktionalisierungsindizes.)

Gruppe **homogener** zusammengesetzt als Gesamt. (Abweichung von mind. -5% zu Zeile gesamt, berechnet auf Basis von Fraktionalisierungsindizes.)





## \*Legende

### Bildungshintergrund:

*niedrig*: eines der beiden Elternteile hat keinen beruflichen Abschluss oder der/die Befragte kennt nicht den beruflichen Abschluss eines der beiden Elternteile;  
*mittel*: beide Elternteile haben einen beruflichen Facharbeiterabschluss;  
*gehoben*: eines der beiden Elternteile hat einen Hochschulabschluss;  
*hoch*: beide Elternteile haben einen Hochschulschulabschluss.

### Migrationshintergrund:

*ja*: eines der beiden Elternteile und/oder die/der Befragte/r haben eine ausländische Staatsangehörigkeit, haben ihre deutsche Staatsangehörigkeit durch eine Einbürgerung erlangt oder gehören zur Gruppe der Spätaussiedler/innen;  
*nein*: die/der Befragte/r und ihre/seine Eltern haben eine deutsche Staatsangehörigkeit, die sie nicht durch Einbürgerung erlangt haben, auch gehören sie nicht zur Gruppe der Spätaussiedler/innen.

### Betreuung von Kindern/Angehörigen & Vereinbarkeit:

*ja & gut*: Die/der Befragte ist in die Betreuung/Pflege von Kindern und/der Angehörigen eingebunden und ist der Meinung, dass sich diese Betreuung mit ihrem/seinem Studium sehr gut oder gut vereinbaren lässt.  
*ja & n. gut*: Die/der Befragte ist in die Betreuung/Pflege von Kindern und/der Angehörigen eingebunden und ist der Meinung, dass sich diese Betreuung mit ihrem/seinem Studium sehr schlecht, eher schlecht oder teils/teils vereinbaren lässt.  
*nein*: Die/der Befragte ist nicht in die Betreuung/Pflege von Kindern der Angehörigen eingebunden.

### Vorbereitung auf das Studium:

Faktor ( $\alpha=,75$ ) nach explorativer Faktorenanalyse aus den folgenden fünf Items (inkl. Faktorladungen): Ich bin in ausreichendem Maße mit den im Studium geforderten Arbeitstechniken vertraut (,64), meine Kenntnisse reichen aus, um dem Lehrstoff des ersten Semesters ohne größere Schwierigkeiten folgen zu können (,75), ich bin mit den Grundzügen wissenschaftlicher Methoden, die ich im Studium benötige, vertraut (,73), mir fehlen Kenntnisse und Fähigkeiten, die im Studium vorausgesetzt werden (-,64, umcodiert), ich bin insgesamt gut auf das Studium vorbereitet (,81).

### Hauptfinanzierungsquelle:

*Förderung nach BAföG/Bildungskredit*: „Förderung nach BAföG“ oder „Bildungskredit / Studienkredit“;

*Eigene Erwerbstätigkeit/Mittel*: „eigene Erwerbstätigkeit in der Vorlesungszeit“, „eigene Erwerbstätigkeit in der vorlesungsfreien Zeit“ oder „eigene Mittel (Ersparnisse, Vermögen)“;

*Unterstützung durch Dritte*: „Mittel der/des (Ehe-)Partners/in“, Mittel der Eltern/Verwandten“, „Waisenrente/-geld“ oder „Stipendien“.

### Ausreichende Finanzierung:

Die Ergebnisse beziehen sich auf die Frage „Wie kommen Sie mit diesem Betrag alles in allem zurecht?“.

### Selbstwirksamkeitserwartung:

Zur Messung der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE, perceived self-efficacy) wird auf die Skala zu subjektiven Selbstüberzeugungen von Beierlein et al. (2012) zurückgegriffen. Faktor ( $\alpha=,73$ ) aus den folgenden drei Items: In schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen, die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern, auch anstrengende und komplizierte Aufgaben kann ich in der Regel gut lösen.

### Intrinsische Motivation:

Faktor ( $\alpha=,63$ ) nach explorativer Faktorenanalyse aus den folgenden vier Items (inkl. Faktorladungen): Neigung/Begabung (,69), Fachinteresse (,77), Selbstverwirklichung (,64), wissenschaftliches Interesse (,59).

### Extrinsische Motivation:

Faktor ( $\alpha=,77$ ) nach explorativer Faktorenanalyse aus den folgenden drei Items (inkl. Faktorladungen): gute Arbeitsmarktchancen (,80), Aussicht auf ein hohes Einkommen (,85), Streben nach einem angesehenen Beruf (,78).

### Inhaltliche Informiertheit:

Faktor ( $\alpha=,74$ ) nach explorativer Faktorenanalyse aus den folgenden sechs Items (inkl. Faktorladungen): Lehrinhalte (,74), Berufsaussichten als Absolvent/in (,56), benötigte Vorkenntnisse (,62), Inhalte der Studien- und Prüfungsordnung (,60), Inhalte des Modulhandbuchs (,56), Studienverlaufsplan (,63).

### Informiertheit bezüglich Credit Points:

Faktor ( $\alpha=,86$ ) nach explorativer Faktorenanalyse aus den folgenden zwei Items (inkl. Faktorladungen): in diesem Semester zu erbringende Credit Points (,90), im gesamten Studium zu erbringende Credit Points (,90).

### Sicheres Lernverhalten:

Faktor ( $\alpha=,62$ ) nach explorativer Faktorenanalyse aus den folgenden drei Items (inkl. Faktorladungen): Ich kann über längere Zeit konzentriert lernen und eine Arbeit zu Ende führen (,79), mir fällt es leicht, fachbezogene

neue Inhalte und Fakten zu lernen und zu behalten (,61), ich kann meinen Lernstoff gut organisieren und einteilen (,81).

### Ängstliches Prüfungsverhalten:

Faktor ( $\alpha=,71$ ) nach explorativer Faktorenanalyse aus den folgenden drei Items (inkl. Faktorladungen): Ich mache mir Sorgen, ob ich mein Studium überhaupt schaffe (,63), in Prüfungssituationen bin ich so aufgeregt, dass ich Dinge, die ich eigentlich weiß, vollkommen vergesse (,84), wenn ich vor einer Prüfung stehe, habe ich meistens Angst (,87).

### Studiensicherheit:

Faktor ( $\alpha=,63$ ) nach explorativer Faktorenanalyse aus den folgenden drei Items (inkl. Faktorladungen): ... überhaupt zu studieren? (,77), ... Ihren Studiengang zu studieren? (,82), ... an der UDE zu studieren? (,70).

## Literatur

Bacher, Johann 2010: Clusteranalyse: Anwendungsorientierte Einführung in Klassifikationsverfahren: Anwendungsorientierte Einführung in Klassifikationsverfahren. Oldenbourg, München.

Bargel, Tino 2015: Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen. Befunde des 12. Studiendensurveys an Universitäten und Fachhochschulen. In: *Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung* 83.

Becker, Rolf 2011: Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte. In: Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer und Jürgen Budde (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited*. Springer, Wiesbaden, S. 223-234.

Beierlein, Constanze, Anastassiya Kovaleva, Christoph J. Kemper und Beatrice Rammstedt 2012: Ein Messinstrument zur Erfassung subjektiver Kompetenzerwartungen. Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskaala (ASKU). Online: [https://www.zpid.de/pub/tests/6490\\_ASKU-Manual\\_2012.pdf](https://www.zpid.de/pub/tests/6490_ASKU-Manual_2012.pdf) (Zugriff am 28.04.2017).

Berthold, Christian, Bettina Jorzik und Volker Meyer-Guckel (Hrsg.) 2015: *Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. Edition Stifterverband, Essen.

Berthold, Christian und Hannah Leichsenring (Hrsg.) 2012: Online: [https://www.che-consult.de/fileadmin/pdf/publikationen/CHE\\_Diversity\\_Report\\_Gesamtbericht\\_kompriert.pdf](https://www.che-consult.de/fileadmin/pdf/publikationen/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht_kompriert.pdf) (Zugriff am 17.03.2017).

Blüthmann, Irmela, Steffen Lepa und Felicitas Thiel 2012: Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (1), S. 89-108.

Brooman, Simon und Sue Darwent 2014: Measuring the beginning: a quantitative study of the transition to higher education. In: *Studies in Higher Education* 39 (9), S. 1523-1541.

Ebert, Anna und Alisa Hauser 2017: Studienabbruchmotive an der UDE. Kurzbericht: Ergebnisse der Exmatrikuliertenbefragung 2015.

Frankenberger, Rolf 2013: Kritische Übergänge. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Frage der Studierbarkeit. In: *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik* 9 (3).

Finger, Claudia 2013: Diversität im Ausland? Die soziale Selektivität studentischer Mobilität im Rahmen des Bologna Prozesses. In: *Qualität in der Wissenschaft - Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration* 7 (2), S. 37-45.

Gaisch, Martina und Regina Aichinger 2016: Das Diversity Wheel der FH OÖ. Wie die Umsetzung einer ganzheitlichen Diversitätskultur an der Fachhochschule gelingen kann. Online: [http://ffhoarep.fh-ooe.at/bitstream/1234\\_56789/637/1/114\\_215\\_Gaisch\\_FullPaper\\_Final.pdf](http://ffhoarep.fh-ooe.at/bitstream/1234_56789/637/1/114_215_Gaisch_FullPaper_Final.pdf) (Zugriff am 11.05.2017)

Gold, Andreas und Elmar Souvignier 2005: Prognose der Studierfähigkeit. Ergebnisse aus Längsschnittanalysen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 37 (4), S. 214-222.

Goldfish, J und M Hughes 2007: Skills, learning styles and success of first-year undergraduates. In: *Active Learning in Higher Education* 8 (3), S. 259-273.

Hasenberg, Sven und Lothar Schmidt-Atzert 2013: Die Rolle von Erwartungen zu Studienbeginn: Wie bedeutsam sind realistische Erwartungen über Studieninhalte und Studienaufbau für die Studienzufriedenheit? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27 (1-2), S. 87-93.

Heublein, Ulrich, Christopher Hutzsch, Jochen Schreiber, Dieter Sommer und Georg Besuch 2010: Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. HIS Hochschul-Informations-System GmbH, Hannover.

Heublein, Ulrich und Andrä Wolter 2011: Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (2), S. 214-236.

Kolland, Franz 2002: Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten. Bramüller, Wien.

Middendorff, Elke, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla und Nicolai Netz 2013: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. BMBF, Bonn und Berlin.

Parsons, Talcott und Gerald M. Platt 1973: *The American University*. Harvard University Press, Cambridge.

Pohlentz, Philipp, Frank Niedermeier, Melinda Erdmann und Juliana Schneider 2016: Studierendenbefragung als Panelstudie. Potenziale des Einsatzes von Längsschnittdaten in der

Evaluation von Lehre und Studium. In: Daniel Großmann und Tobias Wolbring (Hrsg.): *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze*. Springer, Wiesbaden, S. 289-320.

Schaeffer, Merlin 2016: Diversity erfassen: Statistische Diversitätsindizes. In: Petia Genkova und Tobias Ringeisen (Hrsg.): *Handbuch Diversity Kompetenz. Band 1: Perspektiven und Anwendungsfelder*. Springer, Wiesbaden, S. 47-60.

Schendera, Christian 2010: Clusteranalyse mit SPSS: mit Faktorenanalyse. Oldenbourg, München.

Stammen, Karl-Heinz 2017: Qualitätsentwicklung mit Diversity Monitoring. In: Nicole Auferkorte-Michaelis und Frank Linde (Hrsg.): *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch*. Verlag Barbara Budrich, Leverkusen.

Thomas, Liz 2012: Building student engagement and belonging in higher education at a time of change: A summary of findings and recommendations from the What Works? Student Retention & Success Programme. Online: [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/what\\_works\\_final\\_report\\_o.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/what_works_final_report_o.pdf) (Zugriff am 28.04.2017).

Trapmann, Sabrina, Benedikt Hell, Sonja Weigant und Heinz Schuler 2007: Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21 (1), S. 11-27.

Wiedenbeck, Michael und Cornelia Züll 2010: Clusteranalyse. In: Christof Wolf und Henning Best: *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Springer, Wiesbaden, S. 525-552.

Wilhelm, Daniel 2013: Erwachsen werden an der Uni – Übergang als Statuspassage. In: Jupp Asdonk, Sebastian U. Kuhnen und Philipp Bornkessel (Hrsg.): *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs*. Waxmann, Münster u.a., S. 208-214.

### KONTAKTINFORMATIONEN

Zentrum für Hochschul- und  
Qualitätsentwicklung

Anna Ebert, M.A.  
anna.ebert@uni-due.de

Dipl. Soz.-Wiss. Karl-Heinz Stammen  
karl-heinz.stammen@uni-due.de