

# Erfolgreich studieren mit Beeinträchtigung durch Interaktionen im Studium

Imke Buß

---

Ein bedeutender Teil der Studierenden an deutschen Hochschulen und Universitäten ist psychisch oder physisch beeinträchtigt. Diese Studierendengruppe weist eine durchschnittlich längere Studiendauer und einen geringeren Studienerfolg als Studierende ohne Beeinträchtigung auf. Die Gründe hierfür sind jedoch bisher wenig erforscht. Dieser Beitrag zeigt anhand einer Umfrage unter 1 252 Studierenden an den Hochschulen Ludwigshafen und Worms, dass die schlechtere Integration von Studierenden mit psychischen und körperlichen Beeinträchtigungen in das Studium einen wichtigen Grund für ihre Benachteiligung darstellt. Eine gute Integration ist daher ein wichtiger Mechanismus für Hochschulen, um den Studienerfolg von Studierenden mit Behinderung zu verbessern. Dies ist allerdings ein herausforderndes Ziel, da Exklusionsmechanismen zur insgesamt schlechteren Integration dieser Studierendengruppe beitragen.

---

## 1 Ausgangslage und Fragestellung

Studierende mit Beeinträchtigung stellen mit 23 Prozent eine große Studierendengruppe dar, wobei etwa die Hälfte hiervon im Studium von Einschränkungen betroffen ist (Middendorff, et al. 2017, S. 119). Diese heterogene Gruppe bricht häufiger ihr Studium ab und studiert länger als Studierende ohne Beeinträchtigung. Unpassende Lehr- und Prüfungssituationen tragen zu den schlechteren Studienerfolgchancen bei. Viele Hochschulen reagieren, indem sie Lehrende über Nachteilsausgleiche informieren und barrierearme Lehre in hochschuldidaktischen Weiterbildungen adressieren. Welche weiteren Mechanismen hinter den schlechteren Erfolgschancen liegen und wie die Hochschulen mehr Studierende mit Beeinträchtigung zu einem erfolgreichen Abschluss führen können, ist noch wenig erforscht (Überblick siehe Fisseler 2016; Paul 2000). Kerst (2016, S. 153) weist auf fehlende multivariate Analysen hin, um das Zusammenwirken verschiedener Merkmale (z. B. Beeinträchtigung, Geschlecht, Erwerbstätigkeit) in der Studiensituation erfassen zu können. Die Anpassung des Studiums an die Bedürfnisse dieser Gruppe ist besonders relevant, da der Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention den gleichberechtigten Zugang zur Hochschulbildung fordert.

Für den Studienerfolg spielt die private und studienbezogene Interaktion mit Kommilitonen und Lehrenden eine wichtige Rolle. Denn diese Interaktion beeinflusst,

wie gut sich Studierende im Studiengang sozial und akademisch integriert fühlen (Meeuwisse et al. 2010, S. 536; Tinto 1993, S. 104). Ob die Interaktion für den Erfolg von Studierenden mit Beeinträchtigung ähnlich wichtig ist wie für Studierende ohne Beeinträchtigung, ist wenig erforscht. Studierende mit Beeinträchtigung stoßen auf Kommilitonen und Lehrende, die sich im Umgang mit ihnen unsicher fühlen oder den Kontakt meiden (u. a. Meister 1998, S. 60 ff.). Eine seltenere oder schlechter bewertete Interaktion der betroffenen Studierenden mit Kommilitonen und Lehrenden ist daher anzunehmen, aber anhand von entsprechenden Studien nicht eindeutig belegt. In diesem Artikel wird eine quantitative Umfrage an zwei Fachhochschulen anhand von (Mehrebenen-)Regressionen analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden mit Beeinträchtigung die Interaktion mit ihren Kommilitonen deutlich schlechter bewerten als Studierende ohne Beeinträchtigung. Durch die Verbesserung dieser Interaktion kann die Benachteiligung von Studierenden mit Beeinträchtigung, die sich in einem niedrigen Studienerfolg zeigt, reduziert werden. Ein guter Kontakt in Lerngruppen oder durch Freundschaften stellt daher einen Schlüssel zur Verbesserung der Situation von Studierenden mit Beeinträchtigung dar.

## 2 Studierende mit Beeinträchtigung an deutschen Hochschulen

An deutschen Hochschulen haben 23 Prozent der Studierenden eine Beeinträchtigung, wobei elf Prozent aller Studierenden davon im Studium eingeschränkt sind (Middendorff et al., 2017, S. 119). Behinderung oder Beeinträchtigung wird je nach Bezugsrahmen und kulturellem Kontext unterschiedlich definiert. In den letzten Jahrzehnten wandelte sich das Verständnis von einer Defizitorientierung hin zu einer Entstehung von Behinderung durch Austauschprozesse zwischen Person und Umwelt (Sasse und Moser, 2016, S. 139 ff.). Im Sinne des sozialen Modells besteht das Behinderungskonzept aus einer physischen oder psychischen *Beeinträchtigung*, die im Zusammenspiel mit sozialen, institutionellen und materiellen Barrieren zu Benachteiligungen und damit einer Behinderung führt (Hughes und Paterson, 1997, S. 327). Die Behinderung ist damit gesellschaftlich konstruiert. Ob eine Beeinträchtigung den Studienfortschritt behindert, hängt von den Studienbedingungen und der Hochschulkultur ab (Dobusch et al., 2012, S. 74). Wie einschränkend Studierende ihre (möglicherweise ähnliche) Beeinträchtigung erleben, kann dabei im Sinne des phänomenologischen Zugangs unterschiedlich sein (Thanem, 2008, S. 586 ff.). In diesem Artikel werden folgende Studierendengruppen betrachtet:

- *Studierende mit Beeinträchtigung*, die keine Auswirkungen auf ihr Studium verspüren,
- *Studierende mit Behinderung*, die aufgrund ihrer Beeinträchtigung eine Einschränkung im Studium angeben.

Laut 21. Sozialerhebung geben die Studierenden mit Beeinträchtigung psychische Erkrankungen (47 %), chronisch-somatische Erkrankungen (18 %), Mehrfachbeeinträchtigungen (6 %), Teilleistungsstörungen (4 %, z. B. Legasthenie), Sehbeeinträchtigungen (2 %), Mobilitätsbeeinträchtigungen (4 %) sowie Hör- und Sprechbeeinträchtigungen (3 %) an. Die Beeinträchtigungen wirken sich unterschiedlich stark auf das Studium aus. Sechs Prozent aller Studierenden sind stark oder sehr stark im Studium eingeschränkt (Middendorff et al., 2017, 36 f.). Im Zusammenspiel mit den Studienbedingungen führt eine Beeinträchtigung unter anderem zu Schwierigkeiten bei der Organisation des Studiums, den Lehrveranstaltungen und Prüfungen sowie zu Studienunterbrechungen durch Krankheitsschübe. Darüber hinaus fühlen sie sich häufiger exkludiert und isoliert (u. a. Kerst, 2016, S. 149; Meister, 1998, S. 66 ff.; Unger et al. 2012, S. 23). Eine Beeinträchtigung ist nicht die einzige Kategorie, die für die Studierenden bedeutsam ist. Im Sinne der Intersektionalität wirken unterschiedliche soziale Kategorien wie z. B. Gender oder Ethnizität interdependent (Jacob et al., 2010, S. 7; Krell, 2014, S. 203).

### **3 Theoretische Hintergründe**

#### **3.1 Studienerfolg von Studierenden mit Beeinträchtigung**

In diesem Unterkapitel werden *Indikatoren des Studienerfolgs* hergeleitet und der Studienerfolg von Studierenden mit Beeinträchtigung analysiert.

##### **3.1.1 Indikatoren des Studienerfolgs**

Der Erfolg eines Studiums kann durch unterschiedliche Indikatoren gemessen werden. Die Europäische Kommission definiert Studienerfolg wie folgt:

*“Study success comprises all major achievements of students in the higher education system, including dropout/retention, completion of a degree and time-to-degree” (European Commission, 2015, S. 24).*

Die Studiengeschwindigkeit und die Abbruchquote sind auch in Deutschland die am häufigsten genannten Studienerfolgskriterien (Statistisches Bundesamt, 2014). Die *Studiengeschwindigkeit* beschreibt die Dauer des Studiums in Relation zur vorgesehenen Regelstudienzeit. Die Einflussfaktoren auf die Studiengeschwindigkeit sind auf *individueller, institutioneller* und *rechtlicher* sowie *wirtschaftlicher Ebene* anzusiedeln (van den Berg und Hofman, 2005, S. 415). Individuelle Faktoren sind beispielsweise Berufstätigkeit, Familienpflichten oder Beeinträchtigungen. Auch schlechtere Interaktionen mit Kommilitonen hängen mit einer längeren Studiendauer zusammen. Beispiele für institutionelle Faktoren sind Überschneidungen von Veranstaltungen, Beispiele für wirtschaftliche Faktoren die Studienfinanzierung. Ein *Studienabbruch* definiert das Verlassen des gesamten Hochschulsystems ohne Hochschulabschluss

(Hörner, 1999, S. 6). Studienabbruchkonzepte analysieren die Mechanismen, welche sich hinter einem Studienabbruch verbergen. Das Konzept von Heublein et al. (2010) geht zunächst davon aus, dass die Erwartungen an das Studium und die Studiovoraussetzungen auf einen Abbruch wirken. Während des Studiums beeinflussen die Leistungsfähigkeit und die Motivation, die Interaktionen im Studium sowie die Studienbedingungen die Bewertung des Studiums. Bei der Entscheidung für oder gegen einen Abbruch wägen die Studierenden die finanziellen Ressourcen und die Übereinstimmung mit den Lebensbedingungen wie Berufstätigkeit und Familienpflichten mit den Alternativen zum Studium ab. Ergänzend ist das Abbruchkonzept von Tinto (1993) relevant. Er betont die Integration in das Studium, welche insbesondere durch Interaktionsprozesse geprägt wird, als wichtigen Faktor für den Verbleib im Studium.

### 3.1.2 Studienerfolg von Studierenden mit Beeinträchtigung

Dieses Unterkapitel erfasst die *Erkenntnisse empirischer Forschung* zu Studiendauer und Studienabbruch bezogen auf Studierende mit Beeinträchtigung. Einige Studien zeigen, dass Beeinträchtigungen das Risiko für einen *Studienabbruch* und die *Studiendauer* erhöhen. *Gesundheitliche Probleme* spielen bei zehn Prozent der Studienabbrecher eine Rolle; für vier Prozent ist es sogar der ausschlaggebende Grund (Heublein et al., 2010, S. 19). Kranke Studierende bewerten die Studienbedingungen schlechter und den Leistungsdruck höher. Diese beiden Variablen wiederum erhöhen die Studienabbruchneigung (Blüthmann et al., 2011, S. 114). Diese Forschungen unterscheiden jedoch nicht zwischen vorübergehenden Krankheiten und langfristigen Beeinträchtigungen. Das Konstanzer Studierendensurvey analysiert Studierende mit Beeinträchtigung und differenziert nach dem Grad der Studienschwernis. 76 Prozent der Studierenden mit starker Studienschwernis denken nie an Studienabbruch, wobei es bei Studierenden ohne Beeinträchtigung 90 Prozent sind (Kerst, 2016, S. 146). Darüber hinaus weisen Studierende mit Beeinträchtigung eine höhere Studiendauer auf (Middendorff et al., 2017, S. 37). Trotz dieser Befunde unterscheiden sich Studierende mit und ohne Beeinträchtigung nicht in ihren Noten (Adams und Proctor, 2010, S. 176). Über diese deskriptive Forschung hinaus liegt nur eine Studie aus den USA zum Zusammenhang von Studienabbruch und Interaktion vor. So erhöht eine bessere Interaktion mit Kommilitoninnen und Kommilitonen bei Studierenden mit Lernbeeinträchtigung die Intention, an der Hochschule zu verbleiben (DaDeppo, 2009, S. 127).

## 3.2 Interaktion als Studienerfolgsfaktor

Studierende mit Beeinträchtigung haben schlechtere Studienerfolgchancen als Studierende ohne Beeinträchtigung. Ein Mechanismus, der sich hinter diesen schlechteren Chancen verbergen könnte, ist die Interaktion mit Studierenden und Lehrenden. Die Interaktion wird in den Abbruchkonzepten als Einflussgröße benannt

und gleichzeitig von den Studierenden mit Beeinträchtigung als kritisch eingestuft (u. a. Meister, 1998, S. 71 ff.). Nachfolgend wird zunächst das Konzept der Interaktion skizziert. Im Anschluss stehen empirische Forschungsergebnisse im Mittelpunkt. Das Unterkapitel schließt mit einer Analyse von Mechanismen, welche eine schlechtere Interaktion von Studierenden mit Beeinträchtigung bedingen können.

### 3.2.1 Das Konzept der Interaktion

Interaktionen im Studium fokussieren nach Meeuwisse et al. (2010, S. 536) die Kommunikation zwischen Studierenden und ihren Kommilitonen sowie Lehrenden. Sie beinhalten jeweils eine *formale Interaktion in Lernsituationen* sowie *informelle Interaktion*. Die genauen Bezeichnungen sind Tabelle 1 zu entnehmen.

**Tabelle 1:** Bezeichnungen der Interaktionsskala nach Meeuwisse et al. 2010

Interaktion mit ...	bezogen auf das Lernen und Studium	bezogen auf Persönliches/ Freundschaften
Kommilitonen	sozial & formell	sozial & informell
Lehrenden	akademisch & formell	akademisch & informell

Das Interaktionskonzept prüft im Rahmen der *informellen Interaktion*, wie stark die Studierenden Freundschaften mit Kommilitonen pflegen und wie persönlich der Kontakt zu Lehrenden ist. Bei der *formellen Interaktion* steht die Zusammenarbeit mit Kommilitonen in Lehrveranstaltungen oder das voneinander Lernen in Lerngruppen im Mittelpunkt. Weiterhin erfasst die Skala, wie individuell die Lehrenden auf die Studierenden eingehen. Das Engagement von Studierenden in außercurricularen Aktivitäten, z. B. in Studierendenvereinigungen, ist explizit nicht Gegenstand des Interaktionskonzeptes. Die in dieser Arbeit genutzte Definition von Interaktion ist damit an den deutschen Hochschulraum angepasst, in dem die Studierenden i. d. R. außerhalb des Campus wohnen und außercurriculare Aktivitäten eine geringere Rolle spielen als im anglo-amerikanischen Raum (Beekhoven et al., 2002, S. 595). Die Interaktion stellt einen Teilaspekt der *Integration in das Studium* dar, welche aufgrund der genannten Unterschiede im Hochschulsystem in der US-amerikanischen Forschung im Mittelpunkt steht.

Doch warum sind Interaktionen im Studium überhaupt so wichtig für den Studienerfolg? Der Austausch mit Kommilitonen ist deshalb so relevant, weil die Weitergabe wichtiger Informationen zur Studienorganisation oder zu Lerninhalten häufig durch andere Studierende geschieht (Kuhlee et al., 2009, S. 53). Haben Studierende nur selten im privaten Kontext oder in Lerngruppen Kontakt zu Kommilitonen, können sie von deren Erfahrungen und fachlichen Kompetenzen nicht profitieren. Die Kommunikation

mit Lehrenden ist für den Lernprozess von hoher Bedeutung. Kennen die Lehrenden die Kompetenzen ihrer Studierenden, so können sie in der Lehrveranstaltung und in persönlichen Beratungen besser auf sie eingehen.

### **3.2.2 Interaktionen von Studierenden mit Beeinträchtigung**

Die empirische Forschung zur Interaktion zeigt, dass Studierende mit Beeinträchtigung ihre hochschulischen Kontakte grundsätzlich schätzen. Sie berichten jedoch auch von Problemen, wenn die Gesprächspartner unsicher sind oder wenig Erfahrung im Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigung haben (Herzig, 2015, S. 33; Meister, 1998, S. 66 f.). Etwa 20 Prozent der von Meister (1998, S. 71) interviewten Studierenden haben das Gefühl, dass sich Kommilitonen ihnen gegenüber gleichgültig verhalten. Weiterhin geben Studierende mit Beeinträchtigung eher an, nicht in die Hochschule zu passen (Adams und Proctor, 2010, S. 175) oder isoliert zu sein (Kerst 2016, S. 149). Insgesamt bewerten diese Studierenden die soziale Interaktion schlechter als Studierende ohne Beeinträchtigung (Berthold und Leichsenring, o.J., S. 19). Dabei können die Studierenden die Interaktion mit Kommilitonen als belastend empfinden und sich zurückziehen (Michel et al., 2010, S. 98). Neben möglichen Unsicherheiten im Umgang mit den psychischen Behinderungen weisen Adams & Proctor (2010, S. 178) die fehlende Sichtbarkeit der Beeinträchtigung als Problem für die Studierenden aus. Sind Beeinträchtigungen unsichtbar, so müssen die Betroffenen diese häufiger proaktiv erklären. Anderen Studierenden fällt es schwerer, die Beeinträchtigung anzusprechen. Auf der anderen Seite kann die fehlende Sichtbarkeit auch positiv wirken und vor Vorurteilen schützen (Cloerkes, 2000, S. 104).

Auch wenn die Mehrheit der Studierenden im Sinne der akademischen Interaktion einen persönlichen Kontakt zu Lehrenden hat (85 %), wünschen sie sich von ihnen eine proaktivere Vorgehensweise und einen kompetenteren Umgang mit Nachteilsausgleichen (Meister, 1998, S. 83). Darüber hinaus bewerten Studierende mit Beeinträchtigung den Kontakt zu Lehrenden und Mitarbeitern nur leicht schlechter als Studierende ohne Beeinträchtigung (Adams und Proctor, 2010, S. 175; Kerst, 2016, S. 147). Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass eine Beeinträchtigung besonders im Umgang mit Kommilitonen einschränkend wirkt.

### **3.2.3 Exklusionsmechanismen in Interaktionsprozessen**

Doch welche Mechanismen können die von Studierenden mit Beeinträchtigung schlechter bewerteten Interaktionen erklären? Eine umfangreiche Literatur befasst sich mit Einstellungen zu und Stigmatisierung von Menschen mit Beeinträchtigung (Cloerkes, 2007; Waldschmidt & Schneider, 2007). Aufgrund von Vorurteilen und fehlender Erfahrungen im Umgang mit Beeinträchtigungen fühlen sich Menschen unsicher.

Häufige Reaktionen sind Anstarren und Ansprechen, verbale Diskriminierungen, Vermeidung von direktem Kontakt oder Mitleid (Cloerkes, 2007, S. 106). Nachfolgend werden zwei Blickwinkel auf die Interaktion näher dargestellt, dies sind der *institutionelle Habitus* aus soziologischer und die *soziale Identität* aus sozialpsychologischer Sicht.

Aus einer soziologischen Perspektive beeinflusst der *institutionelle Habitus* den Umgang mit Minderheiten und definiert, welche Sprache, welches Wissen und welche Werte als angemessen bewertet werden und dadurch die Grundlage für den Erfolg in einer Institution bilden (Reay et al., 2001). Der Habitus einer Hochschule reproduziert sich unter anderem über Hochschullehre, Lehre wird von den Lehrenden daher in erster Linie für nicht-beeinträchtigte Studierende gestaltet (Thomas, 2002, S. 433). Passen die Bedürfnisse der Studierenden mit Beeinträchtigungen nicht zu den Lehr- und Prüfungsbedingungen, sind entstehende Nachteile im Einzelfall durch Absprachen oder Nachteilsausgleiche zu lösen. Am Beispiel einer englischen Universität mit einer vielfältigen Studierendenschaft zeigt Thomas (2002, S. 432), dass ein inklusiver Habitus den Studienerfolg verbessern kann. Elemente dieses inklusiven Habitus sind unter anderem die Akzeptanz von Unterschiedlichkeit in der Pädagogik und der Glaube daran, dass Studierende bei entsprechendem Engagement das Studium trotz ihrer Unterschiedlichkeit schaffen können. Dabei kann sich ein institutioneller Habitus zwischen den Disziplinen unterscheiden (Lea & Street, 1998, S. 158). Ein inklusiver Habitus kann die Studieneinschränkung für Studierende mit Beeinträchtigung reduzieren (siehe auch Read et al., 2003). Dabei beeinflusst er besonders stark die akademische Interaktion und gestaltet die lehrbezogene Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden.

Die Interaktion von Studierenden kann im Rahmen von Lehre gefördert werden oder geschieht außerhalb der Lehrveranstaltungen freiwillig. Selbst gebildete Lerngruppen und Freundschaften beeinflussen, mit wem und wie häufig die Kommilitonen untereinander kommunizieren. Aus sozialpsychologischer Sicht liefert die *Theorie der sozialen Identität* daher Ansätze für die Frage, warum Hochschulmitglieder Studierende mit Beeinträchtigung Vorurteile und Unsicherheit entgegenbringen. Die von Tajfel und Turner (1986, S. 13) maßgeblich entwickelte Theorie zeigt, dass die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe die Bewertung anderer Personen beeinflusst. Menschen sehen ihre eigene Gruppe – oft unbewusst – als besser im sozialen Vergleich zu anderen Gruppen an. Weiterentwicklungen der Theorie zeigen, dass Menschen üblicherweise nicht nur eine einzige Gruppenzugehörigkeit und Identität aufweisen. Wenn sie sich über mehrere Gruppen definieren (z. B. Herkunft, Studienfach, Gender) und andere Menschen nicht alle, sondern auch nur eines der identitätsstiftenden Attribute besitzen müssen, um akzeptiert zu werden, liegt eine komplexe soziale Identität vor (Brewer 2010, S. 16). Wie komplex diese sozialen Identitäten sind, hängt unter anderem von den eigenen Diversitätserfahrungen oder guter Information ab (Aberson, 2010, S. 177; Cloerkes, 2007, S. 144). Haben Menschen mehr positive Erfahrungen mit und Wissen

über Menschen außerhalb ihrer eigenen Gruppe, so sind ihre Einstellungen und ihr Verhalten gegenüber anderen Gruppen offener (Aberson 2010, S. 178). Die Einstellungsforschung zu Menschen mit Beeinträchtigung belegt, dass Personen, die Kontakt zu beeinträchtigten Personen haben, ihnen gegenüber positiver eingestellt sind (Kreuz, 2002, S. 52). Wie komplex die Identitäten der deutschen Hochschulmitglieder sind, kann aufgrund fehlender Daten nicht beantwortet werden. Ein Indiz ist, dass viele Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung bzw. Behinderung bis zur Anerkennung der Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 keine Regelschulen besucht haben. Persönliche Kontakte und Lernerfahrungen mit beeinträchtigten Studierenden haben daher nur wenige Studierende ohne Beeinträchtigung. Gleiches gilt für Mitarbeitende und Lehrende. Möglicherweise sind daher viele Studierende und Lehrende gegenüber Studierenden mit Beeinträchtigung zurückhaltend und unsicher, was die Quantität und Qualität von Interaktionen reduziert.

### 3.3 Hypothesen

Dieses Kapitel hat gezeigt, dass gute Interaktionen im Studium die Studiengeschwindigkeit und den Verbleib im Studium beeinflussen. Studierende mit Beeinträchtigung bewerten diese Interaktionen mit ihren Kommilitonen deutlich und mit Lehrenden leicht schlechter als Studierende ohne Beeinträchtigung. Außerdem sind ihre Studienerfolgschancen geringer. Diese beiden Befunde wurden bisher noch nicht multivariat geprüft und erfasst, ob eine deutliche Verbesserung der Interaktionen im Studium die schlechteren Studienerfolgschancen verbessern könnte. Hier setzt dieser Artikel an und prüft zunächst den Zusammenhang zwischen den Studienerfolgsindikatoren und der Interaktion.

#### *Hypothese 1:*

Je besser die Studierenden ihre Interaktionen bewerten, desto geringer fällt der negative Zusammenhang zwischen der Beeinträchtigung und dem Studienabbruchrisiko bzw. der Studiendauer aus.

Im zweiten Schritt wird der Zusammenhang zwischen Beeinträchtigungen und Integration geprüft.

#### *Hypothese 2:*

Studierende mit Beeinträchtigung bewerten die soziale und akademische Interaktion schlechter als Studierende ohne Beeinträchtigung. Weisen Studierende eine Beeinträchtigung auf, reduziert dies die Bewertung der sozialen Interaktion stärker als die der akademischen Interaktion.

## 4 Daten und Methodik

Das Sample umfasst Studierende der Hochschulen Ludwigshafen am Rhein (N = 980, Rücklauf 68 %) und Hochschule Worms (N = 272, Rücklauf 10 %), die im Wintersemester 2015/2016 einen Fragebogen zu ihrer Studiensituation und der Gestaltung der Studienbedingungen ausgefüllt haben.<sup>1</sup> Die Ludwigshafener Studierenden haben den Fragebogen schriftlich in Lehrveranstaltungen, die Wormser Studierenden online ausgefüllt. Die Zusammensetzung des Samples stimmt mit demographischen Merkmalen der Studierendenschaften sowie anderen bundesweiten Erhebungen überwiegend überein. Mit 60 Prozent liegt der Anteil der Frauen um acht Prozentpunkte über der Grundgesamtheit. Der Anteil der Studierenden mit Beeinträchtigung liegt unter dem Bundesdurchschnitt und beträgt 8,8 Prozent. Dieser geringere Anteil kann auf den fachlichen Fokus der Wirtschaftswissenschaften zurückgeführt werden, da auch die Sozialerhebung hier weniger beeinträchtigte Studierende nachweist (Middendorff et al., 2017, S. 37). Die Fragen zur Beeinträchtigung im Studium sind an die Formulierungen der Sozialerhebung angelehnt. Leichte Messfehler können entstehen, da die Frage nach psychischen und körperlichen Beeinträchtigungen differenziert und keine Liste aller Beeinträchtigungen vorhält. In den Analysen kann nicht nach psychischen und körperlichen Beeinträchtigungen differenziert werden, da die Fallzahlen hierfür zu gering sind.

Die Interaktion wird durch eine Skala von Meeuwisse et al. (2010, S. 537) mit einer fünfer-Likertskala gemessen, wobei fünf eine hohe Interaktion angibt (Buß et al., 2016, S. 9). Die Skala wird aufgrund niedriger Itemschwierigkeit und Trennschärfe sowie geringer Korrelationen auf 16 Fragen reduziert<sup>2</sup>. Im Rahmen einer konfirmatorischen Faktorenanalyse erweist sich eine Differenzierung nach informeller und formaler Interaktion als nicht sinnvoll, da dies die Modellgüte nicht verbessert. Die soziale Interaktion weist eine gute interne Konsistenz von 0,89 (Cronbachs Alpha, 9 Items) auf. Die interne Konsistenz der akademischen Interaktion ist mit 0,79 (7 Items) akzeptabel. Die beiden Skalen korrelieren nur gering (Korrelation = 0,29). Die Studienabbruchneigung und die geplante Studienzeit sind weitere abhängige Variablen. Die Voraussetzung der Normalverteilung der Residuen ist bei der Abbruchneigung nicht erfüllt, daher kommen hier robuste Standardfehler zum Einsatz. Alle anderen Modellvoraussetzungen sind erfüllt.

Neben Beeinträchtigungen haben weitere Faktoren einen Einfluss auf Interaktion, Studienabbruch und Studienzeit. Dies sind demographische Aspekte wie Gender und Bildungshintergrund sowie Einflussfaktoren auf das Studierverhalten wie Berufstätig-

---

<sup>1</sup>Die Umfrage wurde durch Mittel des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen des Förderprogramms „Aufstieg durch Bildung“ ermöglicht. Die Literaturrecherche zum Thema Integration sowie die Testung und Reduktion der Skala im Rahmen der Fragebogenentwicklung wurden von Romina Müller durchgeführt.

<sup>2</sup>Variablen und Analyse derselben nach Beeinträchtigung siehe <https://bit.ly/2pQvZXk>

keit, Kinder oder die Unterstützung der Familie (z. B. Ebert & Heublein, 2015; Heublein et al., 2010). Um die von Studierenden mit Beeinträchtigung häufig genannten Schwierigkeiten im Studium zu berücksichtigen, gehen auch der Besuch von Lehrveranstaltungen und Prüfungen, Probleme beim Aufbringen von Selbstlernzeit sowie die subjektive Studienbelastung in die Analysen ein (Unger et al., 2012, S. 147). Alle genutzten Variablen sind in Tabelle 2 zu finden.

**Tabelle 2:** Übersicht über die in den Analysen genutzten Variablen

Item	Skala	Mittelwert (SD) oder Anteil in %
<b>Abhängige Variablen</b>		
Ich denke ernsthaft darüber nach, mein Studium ganz aufzugeben.	5er Likertskala, 5= trifft voll zu	MW: 1,38 (0,86)
Bitte schätzen Sie Ihre Studiendauer. Wie viel Zeit benötigen Sie voraussichtlich für Ihr Studium, gemessen an der Regelstudienzeit?	≤ Regelstudienzeit Ca. 1 Semester länger Mehr als 1 Semester länger	61 % RSZ 28 % RSZ +1 11 % RSZ>1
Skala soziale Interaktion	5er Likertskala,	MW: 3,69 (0,75)
Skala akademische Interaktion	5= hohe Interaktion	MW: 2,84 (0,69)
<b>Unabhängige Variablen</b>		
Sind Sie gesundheitlich beeinträchtigt und hat diese Beeinträchtigung Auswirkungen auf Ihr Studium? Mehrfachnennungen möglich.	Nein Ja, und schränkt mich im Studium ein. Ja, und schränkt mich im Studium nicht ein. Keine Angabe	86,1 % (N=1016) 6,5 % (N=77) 3,1 % (N=37) 4,9 % (N=58)
In welchem Umfang sind Sie derzeit erwerbstätig?	Stunden pro Woche	55 % erwerbstätig, Ø 14 Stunden
Haben Sie Kinder?	Nein vs. Ja	4,7 %
Ich fühle mich durch das Studium oft müde und abgespant.	5er Likertskala, 5= trifft voll zu	MW: 3,03 (0,96)
Meine Verpflichtungen schränken mich bei der regelmäßigen Teilnahme an Lehrveranstaltungen ein.		MW: 2,37 (1,14)
Mir fällt es schwer, Zeit zum Lernen neben dem Studium und meinen anderen Verpflichtungen zu finden.		MW: 3,17 (1,18)
Trotz meiner Verpflichtungen kann ich Prüfungen zum geplanten Zeitpunkt ablegen (rekodiert).		MW: 1,71 (0,95)
Inwieweit fühlen Sie sich in Ihrem Studium durch Ihre Familie unterstützt?	5er Likertskala, 5= sehr häufig	MW: 3,93 (1,16)
Sozial- und Gesundheitswesen	Studiengänge, die dieser Fachrichtung zugeordnet sind	21 %
Hochschulunterschied	Hochschulen Worms und Ludwigshafen	

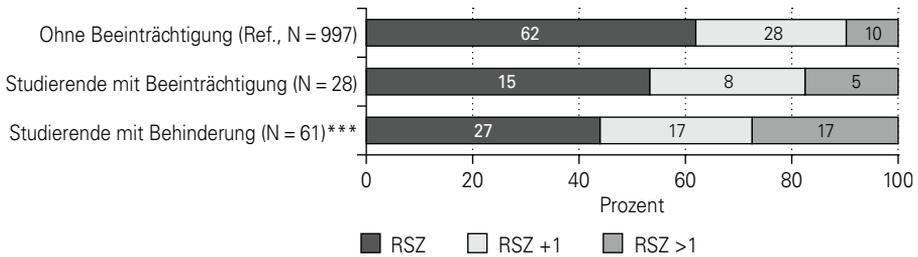
Methodisch kommen im Falle der fünfstufigen linearen Interaktions- und Abbruchskalen aufgrund der Clusterung der Studierenden in Studiengängen (lineare) Mehrebenenanalysen zur Anwendung (Langer, 2010). Dabei sind die Koeffizienten unter Konstanthaltung der anderen Faktoren als additiv zu interpretieren, die Vorzeichen weisen auf positive oder negative Effekte hin. Die Studienzeit ist zwar nominalskaliert im Fragebogen gemessen, es werden in den Analysen aber zwei dichotome Ausprägungen miteinander verglichen. Dieser Vergleich wird mit einer logistischen Regression vorgenommen, welche die Eintrittswahrscheinlichkeit einer längeren Studiendauer ( $RSZ > 1$ ) mit der Regelstudienzeit plus einem Semester vergleicht und in Form von Prozentpunkten für den Durchschnitt aller Personen im Datensatz berechnet wird. Als Koeffizienten dienen durchschnittliche marginale Effekte (AME), die „einen durchschnittlichen Effekt auf die Wahrscheinlichkeiten an[geben] und [...] nicht von (unkorrelierter) unbeobachteter Heterogenität betroffen [sind]“ (Best & Wolf, 2010, S. 838). Daher sind die AME dazu geeignet, schrittweise aufgebaute Modelle zu vergleichen.

## **5 Ergebnisse**

### **5.1 Studiendauer und Studienabbruchneigung**

Studierende mit Beeinträchtigung, die hierdurch im Studium behindert werden, benötigen für das Studium signifikant länger als Studierende ohne Beeinträchtigung (Abbildung 1). Der Anteil der Studierenden, die zwei Semester oder länger als die *Regelstudienzeit* einplanen, erhöht sich zulasten derer, die in der Regelstudienzeit fertig werden. Studierende mit Beeinträchtigung, die hiervon nicht im Studium behindert werden, unterscheiden sich nicht signifikant von Studierenden ohne Beeinträchtigung. Durch eine Behinderung erhöht sich damit insbesondere die Wahrscheinlichkeit, zwei oder mehr Semester länger zu studieren. Der Fokus der Analysen liegt daher nachfolgend auf der Frage, welche Einflussfaktoren ein Studium von mindestens zwei Semestern über der Regelstudienzeit bedingen.

**Abbildung 1:** Geplante Studienzeit nach Beeinträchtigung und subjektiver Behinderung im Studium.



Unterschiede zur Referenz Fischer-Exact-Test signifikant: \*\*\*  $p < 0.001$

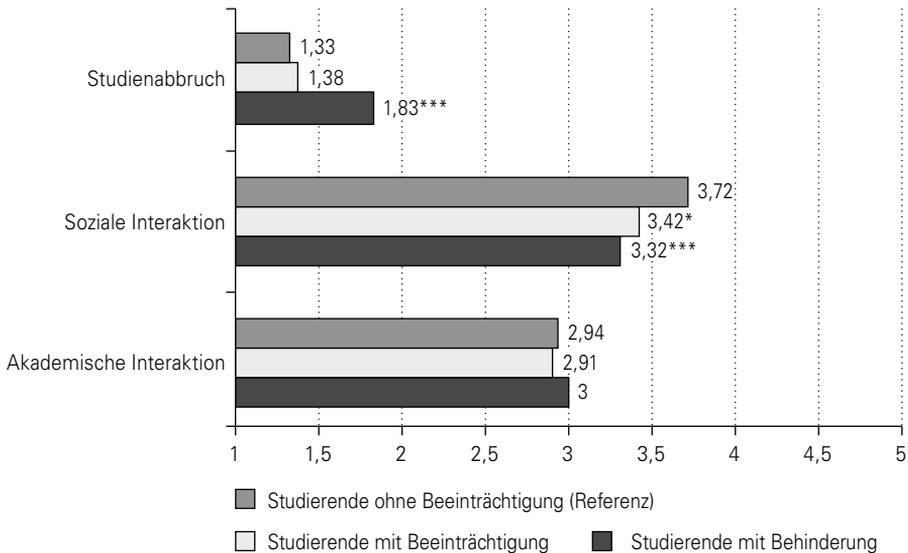
Nachfolgend vergleichen drei logistische Regressionen die Wahrscheinlichkeit, zwei Semester oder länger zu studieren mit einer entsprechend geringeren Studiendauer (Tabelle 3). Das erste Modell berücksichtigt nur demographische Faktoren, um den Zusammenhang zwischen Beeinträchtigung und Studienzeit zu isolieren. Das zweite Modell nimmt Variablen der Studiensituation und das dritte Modell die Variablen der Interaktion auf.

Die Wahrscheinlichkeit, mehr als ein Semester länger zu studieren, steigt um durchschnittlich 19 Prozentpunkte, wenn Studierende eine Behinderung aufweisen. Eine Beeinträchtigung ohne subjektive Behinderung im Studium hängt nicht mit einer längeren Studiendauer zusammen. Zeitliche Einschränkungen durch Berufstätigkeit und Kinder haben im ersten *Modell 1.1* keinen Effekt. Im *Modell 1.2* ist der Zusammenhang zwischen Behinderung und Studienzeitverlängerung weniger stark, aber noch signifikant. Besonders die Schwierigkeiten, an Lehrveranstaltungen teilzunehmen, und eine hohe Belastung erhöhen die Studienzeit signifikant. Die Schwierigkeiten, Prüfungen zum geplanten Zeitpunkt abzulegen, werden aufgrund der großen Ähnlichkeit zur Einschätzung der Studiendauer nicht in die Analyse aufgenommen. Schließlich zeigt das *Modell 1.3*, dass die durch die Behinderung entstandene *schlechtere Interaktion* einen Teil der Studienzeitverlängerung erklärt. Wenn Studierende ihre Interaktion mit Kommilitonen um einen Skalenpunkt besser einschätzen, sinkt die Wahrscheinlichkeit, mehr als ein Semester länger als die Regelstudienzeit zu studieren, um je 3,4 Prozentpunkte. Die soziale Interaktion weist damit nach den Schwierigkeiten, an Ver-

anstaltungen teilzunehmen, den größten Zusammenhang mit einer Studienzeitverlängerung aus. Die Behinderung selbst hat unter Kontrolle der genannten Variablen keinen Zusammenhang mehr mit einer längeren Studienzeit. Die akademische Interaktion mit Lehrenden hängt mit der geplanten Studiendauer nicht zusammen.

Die deskriptive Analyse der *Studienabbruchneigung* in Abbildung 2 zeigt, dass nur wenige Studierende einen solchen in Betracht ziehen. Studierende mit Behinderung im Studium denken allerdings signifikant häufiger ernsthaft an einen Studienabbruch als Studierende ohne Beeinträchtigung.

**Abbildung 2:** Mittelwerte der Abbruchneigung, sozialen und akademischen Interaktion. 5 = hohe Zustimmung.



Unterschiede zur Referenz, T-Test signifikant: \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.001$

Dies zeigt ebenfalls die Mehrebenenanalyse, da hier der Koeffizient um 0,6 deutlich ansteigt, wenn Studierende beeinträchtigt sind und dies ihr Studium behindert (Tabelle 3, Modell 2.1). Das *Modell 2.2* berücksichtigt weitere Variablen des Studierverhaltens. Die subjektive Studienbelastung (0,12 je Skalenpunkt) und die Schwierigkeiten, Selbstlernzeit aufzubringen (0,06 je Skalenpunkt), erhöhen die Wahrscheinlichkeit des

Studienabbruchs leicht. Größere Effekte hat es, wenn Studierende nicht an Prüfungen teilnehmen können (0,21 je Skaleneinheit). Die Hinzunahme dieser Variablen reduziert den Koeffizienten von Behinderung, die genannten Schwierigkeiten bilden damit einen Teil der Benachteiligung im Studium ab. Am stärksten jedoch reduziert im *Modell 2.3* eine um einen Skaleneinheit bessere soziale Interaktion unter Konstanthaltung der anderen Faktoren die Wahrscheinlichkeit, das Studium abzubrechen (je -0,23). Die Interaktion mit Kommilitonen ist damit für alle Studierenden ein wichtiger Faktor. Bei Hinzunahme der Interaktion reduziert sich der negative Zusammenhang zwischen Behinderung und Abbruchneigung, bleibt aber weiter relevant.

Interessant ist, dass die akademische Interaktion weder mit der geschätzten Studienzeit noch mit der Studienabbruchneigung zusammenhängt. Gleiches gilt für die hier nicht berichteten Variablen des Akademikerelternhauses, der Unterstützung durch die Familie und der Art der Hochschulzugangsberechtigung. Schließlich differieren die beiden Studienerfolgskriterien zwischen den betrachteten Hochschulen und Fächern. Sind Studierende im Sozial- und Gesundheitswesen eingeschrieben, so reduziert sich die Wahrscheinlichkeit einer langen Studiendauer um durchschnittlich zehn Prozentpunkte und erhöht sich gleichzeitig die Abbruchneigung um 0,13 Punkte. Möglicherweise sind diese Unterschiede auf die hier nicht beobachteten Studienbedingungen, Charakteristika der Studierendenschaft oder die Hochschul- und Fachkultur zurückzuführen.

Zusammenfassend wird die *Hypothese 1 bestätigt*, dass eine bessere soziale Interaktion die Benachteiligung von Studierenden mit Beeinträchtigung im Studium abzumildern vermag. Die Benachteiligung zeigt sich durch längere Studienzeiten und hohe Studienabbruchrisiken. Die akademische Integration hingegen hängt mit diesen beiden Indikatoren für den Studienerfolg nicht zusammen. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass die Beeinträchtigung im Studium und die Studiendauer durch subjektive Einschätzungen gemessen werden. Der Zusammenhang der Beeinträchtigung mit dem Studienerfolg könnte daher in dem Modell überschätzt werden.

**Tabelle 3:** Regressionen mit den abhängigen Variablen der Studienzzeit und der Studienabbruchneigung

Modelle	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3
<b>Abhängige Variable</b>	≤ RSZ + 1 Semester (Ref.) vs. > RSZ plus 1 Semester: logistische Regression			Abbruchneigung, 5-er Skala: lineare Mehrebenenanalyse		
<b>Beeinträchtigung</b>						
... ohne Behinderung im Studium	.010 (.076)	.09 (.070)	.085 (.074)	0.07 (0.15)	0.06 (0.14)	-0.01 (0.14)
... mit Behinderung im Studium	.190** (.059)	.094* (.044)	.070 (.042)	0.60*** (0.10)	0.34** (0.10)	0.27* (0.11)
Arbeit > 10 h	-.004 (.020)	-.005 (.020)	-.003 (.020)	0.17* (0.06)	0.09 (0.05)	0.10 (0.05)
Kind	-.031 (.051)	.017 (.051)	.012 (.051)	0.02 (0.12)	-0.04 (0.12)	-0.04 (0.12)
Weiblich	.002 (.019)	.004 (.020)	.004 (.019)	-0.05 (0.06)	-0.08 (0.05)	-0.09 (0.11)
Ausländischer Schulabschluss	.111** (.033)	.097** (.039)	.080* (.031)	0.25 (0.12)	0.15 (0.11)	-0.07 (0.13)
Subjektive Belastung (5er-Skala, 5= hoch)		.026** (.009)	.023* (.009)		0.12*** (0.02)	0.09*** (0.02)
<b>Schwierigkeiten ... (5er-Skala, 5 = große Schwierigkeiten)</b>						
... Teilnahme LV		.039*** (.009)	.038*** (.009)		0.06* (0.02)	0.05* (0.02)
... Selbstlernzeit		-.007 (.094)	-.008 (.009)		0.04 (0.02)	0.03 (0.02)
... Teilnahme Prüfung					0.21*** (0.02)	0.18*** (0.03)
Sozial- und Gesundheitswesen (vs. Betriebswirtschaft und Informatik)		-.10** (.037)	-.10** (.038)		0.13 (0.07)	0.13* (0.06)
Hochschulunterschied (Unterschied zweier Hochschulen)		.050* (.020)	.051* (.019)		0.18** (0.07)	0.22*** (0.07)
Soziale Interaktion (5er-Skala, 5= hohe Interaktion)			-.034** (.012)			-0.23*** (0.03)
Akad. Interaktion (5-er Skala, 5= hohe Interaktion)			.011 (.014)			0.01 (0.03)
Konstante				1.30*** (0.06)	1.34*** (0.10)	1.31*** (0.20)
Effekte: durchschn. marginale Effekte (AME) in Prozent, Interpretation als Wahrscheinlichkeit. N=1015. R <sup>2</sup> McFadden volles Modell: 15 %.						

Standardfehler in Klammern. \*p < 0.05, \*\*p < 0.01, \*\*\*p < 0.001. HZB, Unterstützung Familie und Akademikerelternhaus keine signifikanten Effekte auf Studienzzeit oder Abbruchneigung. Fehlende Werte bei Variablen sozialer und akademischer Interaktion durch jeweilige Mittelwerte ersetzt.

## 5.2 Interaktion im Studienalltag

Der vorherige Abschnitt zeigt, dass eine bessere soziale Interaktion Behinderungen im Studium abmildern kann. In diesem Abschnitt steht die Bewertung der Interaktion durch die Studierenden im Mittelpunkt. Die deskriptiven Ergebnisse aus Abbildung 2 zeigen, dass nur die *soziale Interaktion und Zusammenarbeit mit Kommilitonen* von Studierenden mit Behinderung bzw. Beeinträchtigung deutlich schlechter bewertet wird. Für die Interaktion mit Lehrenden trifft dies nicht zu. Die Mehrebenenanalyse in Tabelle 4 bestätigt diesen Befund. Die soziale Interaktion wird auch dann schlechter bewertet, wenn die Betroffenen ihre Beeinträchtigung selbst als nicht behindernd empfinden. Darüber hinaus hängt die soziale Interaktion mit der Anwesenheit bei Veranstaltungen zusammen. Haben die Studierenden um einen Skalenpunkt mehr Probleme, an Lehrveranstaltungen teilzunehmen oder Selbstlernzeit zu finden, so reduziert dies die soziale Interaktion. Ob die Anwesenheit auf die Interaktion wirkt oder umgekehrt, ist jedoch nicht zu ermitteln. Die meisten Kontrollvariablen haben keine oder nur geringe Effekte auf die soziale Interaktion.

Eine Beeinträchtigung hängt nicht mit der *akademischen Interaktion* zusammen. Dieses Ergebnis kann ein Indiz dafür sein, dass der institutionelle Habitus in Bezug auf die Kommunikation in Lernsituationen inklusiv ist und kaum zwischen (nicht-)beeinträchtigten Studierenden unterscheidet. Die Interaktionsskala berücksichtigt jedoch nicht die Prüfungssituationen und damit den Umgang mit Nachteilsausgleichen und deckt nur einige Aspekte des institutionellen Habitus ab. Doch welche Aspekte beeinflussen die Bewertung der Interaktion mit Lehrenden? Zunächst verbessert sich die akademische Interaktion mit jedem Hochschulsesemester leicht. Darüber hinaus bewerten weibliche Studierende die Interaktion schlechter. In anderen Studien weisen die Effekte zwar in eine ähnliche Richtung, sind allerdings nicht signifikant (DaDeppo, 2009, S. 127; Shepler und Woosley, 2012, S. 44). Möglicherweise liegt ein entsprechend männlich geprägter Habitus vor; der Anteil an Professoren liegt im Durchschnitt bei zwei Dritteln. Schließlich hängt die Interaktion mit dem Fach und der Hochschule zusammen. Erklärungsansätze für die deutlich höhere akademische Interaktion im Sozial- und Gesundheitswesen sind interaktive Lehrformen sowie ein inklusiver Habitus (Alheit, 2009, S. 222).

**Tabelle 4:** Lineare Mehrebenenanalyse der sozialen und akademischen Interaktion

Interaktionsskalen (5er-Skala, 5= hohe Integration)	Sozial	Akademisch
<b>Beeinträchtigung</b> (Referenz: Ohne)		
Ohne Behinderung im Studium	-0.33** (0.14)	0.04 (0.12)
Mit Behinderung im Studium	-0.47*** (0.10)	-0.02 (0.09)
Arbeit > 10 h	0.09 (0.05)	0.09 (0.05)
Kind	0.07 (0.12)	0.53*** (0.10)
Weiblich	-0.05 (0.05)	-0.21*** (0.05)
Akademikerelternhaus	0.09 (0.05)	0.06 (0.05)
Ausl. Schulabschluss	-0.41*** (0.12)	0.13 (0.11)
Hochschulsemester (Effekt pro Semester: 1.-16. Semester)	0.00 (0.01)	0.03* (0.01)
<b>Schwierigkeiten</b> (5-er Skala, 5 = große Schwierigkeiten)		
... Teilnahme LV	-0.06* (0.02)	-0.00 (0.02)
... Selbstlernzeit	-0.07** (0.02)	-0.05** (0.02)
Sozial- und Gesundheitswesen (vs. Betriebswirtschaft und Informatik)	0.05 (0.08)	0.53** (0.17)
Hochschulunterschied (Unterschied zweier Hochschulen)	0.15* (0.07)	0.38*** (0.11)
Konstante	4.02*** (0.09)	2.82*** (0.11)
Varianzaufklärung in % (R <sup>2</sup> ) Gesamt	12.55	10.15
Studiengang Individuell	49.20 5.08	21.79 4.47
N Individuell	875	879
ICC	0.02	0.13

Standardfehler in Klammern. \* p < 0.05, \*\* p < 0.01, \*\*\* p < 0.001. N Studiengänge = 42

Die *Hypothese 2* ist durch die Ergebnisse teilweise bestätigt, da eine Beeinträchtigung nur mit der sozialen Interaktion zusammenhängt.

## 6 Diskussion und Ausblick

Dieser Beitrag zeigt die Relevanz der sozialen Interaktion für den Studienerfolg von Studierenden mit Beeinträchtigung. Da diese Studierenden die Interaktion mit Kommilitonen schlechter bewerten als Studierende ohne Beeinträchtigung, sind Verbesserungen der Interaktion besonders dringlich. Auch Studierende, die keine Auswirkungen ihrer Beeinträchtigung auf das Studium wahrnehmen, berichten von schlechteren Interaktionen. Daher werden auch sie augenscheinlich im Studium eingeschränkt. Die akademische Interaktion wird insgesamt schlechter bewertet als die soziale Interaktion. Allerdings zeigen sich weder Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Beeinträchtigung noch Auswirkungen auf die Abbruchneigung oder Studienzzeit. Bei der Interpretation dieser Ergebnisse sind Typ und Größe der befragten Hochschulen zu berücksichtigen. Der Kontakt zu Lehrenden ist in den hier zugrundeliegenden Fachhochschulen aufgrund der kleinen Gruppen möglicherweise intensiver als an großen Universitäten.

Die Ergebnisse legen vier Ansatzpunkte zur Verbesserung der Interaktion nahe. *Erstens* können Hochschulen die studienbezogene Zusammenarbeit von Studierenden in Lern- und Arbeitsgruppen forcieren. *Zweitens* unterstützen Räume der Begegnung und des gemeinsamen Lernens den Kontakt. Im Sinne der Theorie der sozialen Identität fördern positive und intensive Erfahrungen mit sowie Wissen über Studierende mit Beeinträchtigung die Offenheit und bauen Vorurteile ab. Hier können die Hochschulen *drittens* ansetzen. *Viertens* können sich Hochschulen bewusst auf den Weg zu einem inklusiven Habitus machen und somit ein offenes und unterstützendes Klima schaffen. Allerdings haben Hochschulen nur einen begrenzten Einfluss auf die private Interaktion der Studierenden. Um die genannten Punkte zu verbessern, sind Lehrkräfte in der Gestaltung ihrer Lehre gefragt. Ohne eine von den Leitungsebenen forcierte und durch die Hochschulmitglieder gelebte sensible Kultur ist eine gute Integration der Studierenden mit Beeinträchtigung jedoch nicht zu verwirklichen. Um Qualifizierung und Sensibilisierung voranzutreiben, ist eine starke Position der Behindertenbeauftragten nötig.

Die Ergebnisse zeigen, dass neben der Interaktion auch das Studierverhalten die Effekte von Beeinträchtigung auf Abbruch und Studienzzeit moderiert. Haben Studierende eine Beeinträchtigung, weisen sie signifikant größere Schwierigkeiten bei der Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Prüfungen auf und können weniger Selbstlernzeit aufbringen. Eine flexible Gestaltung der Studienstrukturen (z. B. Wahlmöglichkeiten, geringe Anwesenheitspflichten, E-Learning), welche häufig für berufstätige Studierende oder Studierende mit Kind gefordert wird, kann daher auch Studierende mit Beeinträchtigung unterstützen.

## Literatur

Aberson, Christopher L. (2010): Diversity Experiences and Intergroup Attitudes. In: Crisp, Richard J. (Hrsg.): *The Psychology of Social and Cultural Diversity*. Malden, Oxford, S. 171–190

Adams, Katharine; Proctor, Briley E. (2010): Adaption to College for Students With and Without Disabilities: Group Differences and Predictors. In: *Journal of Postsecondary Education and Disability* 22, 2010, 3, S. 166–184

Alheit, Peter (2009): Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 59, 2009, 3, S. 215–226

Beekhoven, S.; Jong, U. de; van Hout, H. (2002): Explaining Academic Progress via Combining Concepts of Integration Theory and Rational Choice Theory. In: *Research in Higher Education* 43, 2002, 5, S. 577–600

Berthold, Christian; Leichsenring, Hannah (o. J.): B 7 Diversity Report: Studierende mit Einschränkungen im Studium

Best, Henning; Wolf, Christoph (2010): Logistische Regression. In: Wolf, Christoph u. a. (Hrsg.): *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden, S. 827–854

Blüthmann, Irmela; Thiel, F.; Wolfgram, C. (2011): Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen? In: *Die Hochschule* 20, 2011, 1, S. 110–116

Brewer, Marilynn B. (2010): Social Identity Complexity and Acceptance of Diversity. In: Crisp, Richard J. (Hrsg.): *The Psychology of Social and Cultural Diversity*. Malden, Oxford, S. 11–33

Buß, Imke; Müller, Romina; Husemann, Barbara (2016): Fragebogen zur Messung struktureller Studierbarkeit und studienstruktureller Präferenzen. Fokus auf berufstätige Studierende und Studierende mit Kind. Ludwigshafen (Arbeitspapiere)

Cloerkes, Günther (2000): Die Stigma-Identitäts-These. In: *Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung*, 2000, 3, S. 104–111

Cloerkes, Günther (2007): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg

DaDeppo, Lisa M. W. (2009): Integration Factors Related to the Academic Success and Intent to Persist of College Students with Learning Disabilities. In: *Learning Disabilities Research & Practice* 24, 2009, 3, S. 122–131

Dobusch, Laura; Hofbauer, Johanna; Kreissl, Katharina (2012): Behinderung und Hochschule. Ungleichheits- und interdependenztheoretische Ansätze zur Erklärung von Exklusionspraxis. In: Klein, Uta u. a. (Hrsg.): *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme*. Weinheim, S. 69–85

Ebert, Julia; Heublein, Ulrich (2015): Studienabbruch an deutschen Hochschulen. Ein Überblick zum Umfang, zu den Ursachen und zu den Voraussetzungen der Prävention. In: *Qualität in der Wissenschaft* 9, 2015, 3/4, S. 67–73

European Commission. (2015): *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Luxemburg: European Commission

Fisseler, Björn (2016): Studienerfolg von Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen. Ein systematischer Überblick zum internationalen Stand der Forschung. In: Klein, Uta (Hrsg.): *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung*. Weinheim, S. 156–178

Herzig, Stefan (Hg.) (2015): *Bedarfserhebung für Studierende mit Behinderung und chronischen Erkrankungen (Campus im Dialog)*

Heublein, Ulrich; Hutzsch, Christopher; Schreiber, Jochen; Sommer, Dieter; Besuch, Georg (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover

Hörner, W. (1999): Studienerfolgs- und Studienabbruchquoten im internationalen Vergleich. In M. Schröder-Gronostay & H.-D. Daniel (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis* (S. 1–15). Neuwied: Luchterhand

Hughes, Bill; Paterson, Kevin (1997): The Social Model of Disability and the Disappearing Body: towards a sociology of impairment. In: *Disability and Society* 12, 1997, 3, S. 325–340

Jacob, Jutta; Köbsell, Swantje; Wollrad, Eske (Hrsg.) (2010): *Gendering Disability: Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht*. Bielefeld

Kerst, Christian (2016): Studienerfahrungen beeinträchtigter Studierender. Ergebnisse des Konstanzer Studierendensurveys im Vergleich. In: Klein, Uta (Hrsg.): *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung*. Weinheim, S. 136–155

Krell, Gertraude (2014): „Wahrheitsspiele“: Diversity versus oder inklusive Intersektionalität? In: *Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle* 25, 2014, 2, S. 194–208

Kreuz, Alexandra (2002): *Einstellungen gegenüber Menschen mit einer geistigen Behinderung*. Wien

Kuhlee, D., van Buer, J., Klinké & Sigbert. (2009): *Strukturelle Studierbarkeit und Wirksamkeit der Lehrerbildung*. Schriftenreihe zum Qualitätsmanagement an Hochschulen

Langer, Wolfgang (2010): Mehrebenenanalyse mit Querschnittsdaten. In: Wolf, Christoph u.a. (Hrsg.): *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden, S. 741–774

Lea, Mary R.; Street, Brian V. (1998): Student writing in higher education: an academic literacies approach. In: *Studies in Higher Education* 23, 1998, 2, S. 157–173

Meeuwisse, Marieke; Severiens, Sabine E.; Born, Marise Ph. (2010): Learning Environment, Interaction, Sense of Belonging and Study Success in Ethnically Diverse Student Groups. In: *Research in Higher Education* 51, 2010, 6, S. 528–545

Meister, Johannes-Jürgen (1998): *Studienverhalten, Studienbedingungen und Studienorganisation behinderter Studierender*. München

Michel, Marion; Wienholz, Sabine; Jonas, Anja (2010): *Die medizinische und soziale Betreuung behinderter Mütter im Freistaat Sachsen. Eine medizinsoziologische Begleitstudie zum Aufbau eines Kompetenzzentrums für behinderte Mütter*. Leipzig

Middendorff, Elke; Apolnarski, Beate; Becker, Karsten; Bornkessel, Philipp; Brandt, Tasso; Heißenberg, Sonja; Posokowsky, Jonas (2017): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin

Paul, Stanley (2000): Students with Disabilities in Higher Education. A Review of the Literature. In: *College Student Journal* 34, 2000, 2, S. 200–211

Read, Barbara; Archer, Louise; Leathwood, Carole (2003): Challenging Cultures? Student Conceptions of “Belonging” and “Isolation” at a Post – 1992 University. In: *Studies in Higher Education* 28, 2003, 2, S. 261–277

Reay, Diane; David, Miriam; Ball, Stephen (2001): Making a Difference?: Institutional Habituses and Higher Education Choice. In: *Sociological Research Online* 5, 2001, 4

Sasse, Ada; Moser, Vera (2016): Behinderung als alltagspraktische, historische und erziehungswissenschaftliche Kategorie. In: Hedderich, Ingeborg u.a. (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn, S. 138–145

Shepler, Dustin K.; Woosley, Sherry A. (2012): Understanding the Early Integration Experiences of College Students with Disabilities. In: *Journal of Postsecondary Education and Disability* 25, 2012, 1, S. 37–50

Statistisches Bundesamt. (2014): *Erfolgsquoten*, Statistisches Bundesamt. <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/Erfolgsquoten.html>

Tajfel, H.; Turner, J. C. (1986): The social identity theory of intergroup behavior. In: Worchel, S. u.a. (Hrsg.): *Psychology of intergroup relations*. Chicago, S. 7–24

Thanem, Torkild (2008): Embodying disability in diversity management research. In: *Equal Opportunities International* 27, 2008, 7, S. 581–595

Thomas, Liz (2002): Student retention in higher education. The role of institutional habitus. In: *Journal of Education Policy* 17, 2002, 4, S. 423–442

Tinto, Vincent (1993): *Leaving College. Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago

Unger, Martin; Weywar, Petra; Zaussinger, Sarah; Laimer, Andrea (2012): beeinträchtigt studieren – Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011. Berlin

van den Berg, R. & Hofman, A. (2005): Student success in university education: A multi-measurement study of the impact of student and faculty factors on study progress. Higher Education 50, 413–446

Waldschmidt, Anne; Schneider, Werner (Hrsg.) (2007): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld

Manuskript eingegangen: 18.10.2016  
Manuskript angenommen: 11.04.2018

**Anschrift der Autorin:**

Imke Buß  
Hochschule Ludwigshafen am Rhein  
Ernst-Boehe-Straße 15  
67059 Ludwigshafen  
E-Mail: imke.buss@hs-lu.de

Imke Buß (Dipl.-Hdl. und MPA Wissenschaftsmanagement) ist Leiterin der Abteilung Studium und Lehre sowie Projektleitung des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Offenes Studienmodell“ an der Hochschule Ludwigshafen am Rhein. Ihre Forschungsinteressen liegen insbesondere im Bereich der Studierbarkeit und der Berücksichtigung von studentischer Diversität in Studium und Lehre.