

***Studienprobleme und
Studienabbrüche bei Studentinnen
naturwissenschaftlich-technischer
Studiengänge***

Impressum

Herausgeber

Thüringer Koordinierungsstelle
"Naturwissenschaften & Technik für Schülerinnen, Studentinnen und Absolventinnen"

c/o TU Ilmenau
PF 10 05 65
98684 Ilmenau
Tel. 03677 - 69 45 83, Fax 03677 - 69 43 71
thueko@tu-ilmenau.de
www.thueko.de

Projektleitung

Dipl. Sozialwiss. Bettina Siecke
Tel. 0361-737-2136
bettina.siecke@uni-erfurt.de

Universität Erfurt
Fachgebiet Berufspädagogik
Postfach 900 221
99105 Erfurt
Fax. 0361-737-1946

Das Projekt wurde von Januar bis Dezember 2003 unter maßgeblicher Mitarbeit der folgenden Studentinnen und Studenten der Universität Erfurt durchgeführt:

Andre Bohne
Johannes Küstner
Kerstin Mayhack
Nicole Pfützenreuter
Annett Schirmer
Jörg Schmidt
Claudia Unger

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Forschungsvorhaben und methodisches Vorgehen	3
2.1 Forschungsvorhaben	3
2.2 Methodisches Vorgehen.....	4
3 Ergebnisse der Untersuchung.....	6
3.1 Ergebnisse der Experteninterviews	7
3.2 Ergebnisse der Studierenden- und Abbrecherinterviews.....	9
3.2.1 Sozialdaten	10
3.2.2 Zugang zum Studium.....	13
3.2.3 Studienverlauf	15
3.2.3.1 Bedeutung des Studiums	15
3.2.3.2 Soziales Umfeld	16
3.2.3.3 Fachliche Unterstützung.....	17
3.2.3.4 Hürden und Probleme	19
3.2.3.5 Abbruchgedanken und Studienabbruch.....	22
3.2.3.6 Verarbeitung.....	24
3.2.4 Zukunft und Neuorientierung.....	26
3.2.5 Geschlechtspezifische Aussagen.....	27
3.2.6 Mentoring-Netzwerk und Career-Service	33
3.2.7 Zusammenfassung der Kategorienauswertung	36
3.3 Ergebnisse der Fallanalysen.....	37
3.3.1 Juliane: „Das war wirklich zu viel in zu kurzer Zeit“	38
3.3.2 Eva: „Entweder man wächst dran oder man geht unter“.....	41
3.3.3 Astrid: „Man quält sich eben so langsam durch“.....	44
3.3.4 Beate: „Also das Wichtigste war: ich hatt' keinen Spaß mehr“.....	48
3.3.5 Zusammenfassung der Fallanalysen.....	51
4 Zusammenfassung und Ausblick.....	52

1 Einleitung

Vor dem Hintergrund eines schwindenden Interesses von SchülerInnen an Naturwissenschaften und Technik und den geringen Zahlen von Studienanfängerinnen in naturwissenschaftlichen und technischen Studienrichtungen sind Orientierungs- und Beratungsangebote für SchülerInnen wichtiger denn je. Als bundesweit anerkanntes Projekt widmet sich die Thüringer Koordinierungsstelle „Naturwissenschaften und Technik für Schülerinnen, Studentinnen und Absolventinnen“ (NWT) der anspruchsvollen Aufgabe, Mädchen und junge Frauen für Naturwissenschaft und Technik zu begeistern, Schülerinnen einen handlungsorientierten Zugang zu einer naturwissenschaftlichen und technischen Berufswelt zu erschließen und Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern bei der Studien- und Berufswahlentscheidung der Schülerinnen mit Beratungs- und Veranstaltungsangeboten zu unterstützen. Darüber hinaus gilt es, Studentinnen mit Beratungsangeboten im Studium zu begleiten und auf den Übergang ins Berufsleben vorzubereiten und MentorInnen für die Beratung und Begleitung von Schülerinnen, Studentinnen und Absolventinnen bei der Studien- und Berufswahl als auch beim Berufseinstieg zu gewinnen.

Die (Weiter-)Entwicklung von naturwissenschaftlichem und technischem Interesse wird durch die Vermittlung von interessanten Veranstaltungen an Thüringer Hochschulen sowie Bereitstellung von Informationsmaterialien unterstützt. In diesem Sinne arbeitet die Thüringer Koordinierungsstelle NWT für alle und mit allen Hochschulen Thüringens zusammen, die natur- und ingenieurwissenschaftliche Studiengänge einschließlich der Lehramtsstudiengänge anbieten. Am Projekt sind neben der Technischen Universität Ilmenau die Friedrich-Schiller-Universität Jena, die Universität Erfurt, die Bauhaus-Universität Weimar sowie die Fachhochschulen Jena, Erfurt, Schmalkalden und Nordhausen beteiligt.

Im Mentoring-Netzwerk vereinen sich Studentinnen, Absolventinnen der Thüringer Hochschulen, Berufspraktikerinnen aus Wirtschaft und Wissenschaft, Personen aus Interessenvereinigungen und Institutionen. Die Gewinnung von potentiellen Mentorinnen und Mentees erfolgt im Allgemeinen über persönliche Kontakte und Gespräche. Im Rahmen des Mentoring-Programms werden einerseits den Mentorinnen Hilfestellung bei der Erfüllung ihrer Rolle als berufliches Vorbild gegeben als auch den Mentees verschiedene Angebote zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit gemacht.

Im Career-Service für Studentinnen werden verschiedene Trainings zum Berufseintritt angeboten.

Alle Maßnahmen werden mit dem Ziel eingesetzt, ein leistungsfähiges Netzwerk mit befähigten Multiplikatoren – MentorInnen, Lehrern und Eltern – aufzubauen und bessere Informationsangebote, im Weiteren aber auch Beratungsangebote und Entscheidungshilfen in allen Etappen der Studien- und Berufswahl für Schülerinnen und jungen Frauen anbieten zu können. Eine Begleitung von der Wahl einer technischen oder naturwissenschaftlichen Studienrichtung der Schülerin bis zur Berufsperspektivenplanung der Absolventin wäre idealtypisch erreichbar.

In der jetzigen Projektphase geht es verstärkt um die Evaluierung, Erweiterung und Spezifizierung der Beratungs- und Veranstaltungsangebote. Hier leistet die wissenschaftliche Begleitung durch die FSU Jena und die Universität Erfurt einen wichtigen Beitrag. Die vorliegende Publikation ist in diesem Zusammenhang entstanden. Für die gute partnerschaftliche Zusammenarbeit sei hier allen Beteiligten ein herzlicher Dank ausgesprochen.

Heike Mammen

Thüringer Koordinierungsstelle

„Naturwissenschaft und Technik für Schülerinnen, Studentinnen und Absolventinnen“

2 Forschungsvorhaben und methodisches Vorgehen

2.1 Forschungsvorhaben

Das Projekt „Belastungs- und Bewältigungsanalysen bei Studentinnen naturwissenschaftlich-technischer Studiengänge an Thüringer Hochschulen“ beschäftigte sich mit der spezifischen Studiensituation, die Studentinnen naturwissenschaftlich-technischer Studiengänge zu bewältigen haben. Dabei waren besonders die Studiengänge von Bedeutung, die eine Frauenquote unter 10 Prozent aufwiesen. Für diese „männlich dominierten“ Studiengänge wurde unterstellt, dass Frauen besonderen Anforderungen und Problemsituationen ausgesetzt sind, die durch die Konstruktion der Studiengänge und ihre Inhalte, durch die „männliche Dominanz“ der Studiengänge und durch die Studentinnen selbst aufgrund ihrer geschlechtsspezifischen Sozialisation und ihrer technischen Vorbildung entstehen können. Die Anforderungen, die insbesondere beim Übergang von Schule und Familie in die Hochschule, in den einzelnen Phasen des Studiums durch die Bewältigung des studentischen Lebens und der Lern- und Prüfungsanforderungen entstehen, wurden besonders beachtet. Die Bewältigung solcher Situationen ist oftmals für die Fortführung oder den Abbruch des gewählten Studienganges entscheidend.

Die Belastungen im Studium betreffen nicht nur weibliche Studierende. Auch männliche Studierende haben teilweise mit erheblichen Problemen zu kämpfen. Daher wurden, um zu einer umfassenden Einschätzung zu gelangen, auch männliche Studierende in diese Untersuchung mit einbezogen. Um die Erfassung der Problemlagen noch zu erweitern, wurden sowohl Studierende mit Studienproblemen und Abbruchgedanken als auch Studienabbrecher und Studiengangwechsler in die Untersuchung einbezogen.

Neben der Einschätzung von Studierenden, Abbrechern und Wechslern interessierte auch die Einschätzung von „Experten“ der jeweiligen Hochschule zu den Problemlagen und Belastungen der Studierenden. Zu den Experten zählten die Lehrpersonen und Personen, die im Rahmen der Organisation des Studiums tätig waren. Ziel war es hier, aus der Sichtweise der Experten Hinweise auf die institutionelle Struktur der Hochschule in Bezug auf die Unterstützung von Studierenden zu gewinnen. Es sollte geklärt werden, inwieweit Studierende und Experten sowohl formelle als auch informelle Unterstützungssysteme zur Kenntnis nehmen oder daran mitwirken.

Damit ist die Analyse zur Erfassung riskanter Studien- und Lebenssituationen aus Studierenden- und Expertensicht umrissen. Die Studierenden und die Experten wurden zu folgenden Themenbereichen befragt:

- (1) zu fachlichen Leistungsanforderungen an Studierende (konstruierte Schwellen),
- (2) zu möglichen Problemlagen im Studien- und Lebensalltag von Studierenden,
- (3) zu möglichen Zusammenhängen zwischen konstruierten und zufälligen Hürden,
- (4) zu Bewältigungsstrategien in Belastungssituationen,
- (5) zu möglichen Gründen für den Abbruch des Studiums.

Die Studierenden und Studienabgänger wurden zusätzlich zu folgenden Fragekomplexen befragt:

- (1) zur Entscheidung für das Studium und zu beruflichen Zielvorstellungen,
- (2) zu den allgemeinen Erfahrungen, Eindrücken und zur Befindlichkeit während des Studiums und zu Orientierungen und Wünschen innerhalb und außerhalb des Studiums,
- (3) zu den Einschätzungen zur Verwertung des Studiums, der Praktika und der Orientierung im Studium und im Studienverlauf,
- (4) zu möglichen Unterstützungserfahrungen und -wünschen vor und während des Studiums und darüber hinaus.

Die Untersuchung zielte damit auf das institutionelle Unterstützungspotential, das bereits vorhanden war oder entwickelt werden könnte. Aus der Erfassung und Analyse der Probleme und der riskanten Studiensituationen ließen sich individuelle und kollektive Unterstützungsbedarfe ableiten, die besonders auch auf die Unterstützung der weiblichen Studierenden zielten und bei der Gestaltung der Maßnahmen des Mentoring-Netzwerkes und des Career-Service der Thüringer Koordinierungsstelle Verwendung finden können.

2.2 Methodisches Vorgehen

Für die Untersuchung wurden die folgenden Studiengänge an vier Thüringer Hochschulen ausgewählt:

Bauingenieurwesen	- Fachhochschule Erfurt
Bauingenieurwesen	- Bauhausuniversität Weimar
Elektrotechnik, Maschinenbau	- Fachhochschule Schmalkalden
Elektrotechnik, Maschinenbau	- Technische Universität Ilmenau

In der Untersuchung wurden neben den Studierenden und Abbrechern auch Experten aus verschiedenen Funktionsbereichen der ausgewählten Hochschulen befragt.

Interviewt wurden Experten aus der Fachschaft und dem Fakultäts-/Studentenrat, Gleichstellungsbeauftragte, psychosoziale Beratungsstellen, die Studienfachberatung, das Prüfungsamt, der Prüfungsausschuss, Studiendekane sowie die allgemeine Studienberatung.

Die Untersuchung wurde aufgrund der Fragestellung ausschließlich mit qualitativen Forschungsmethoden durchgeführt. Es wurden Leitfadeninterviews eingesetzt, aus denen ergänzend Fallanalysen erarbeitet wurden.

Zu Beginn der Untersuchung wurde ein Ablaufplan mit den weiteren Arbeitsschritten erarbeitet. Der Ablaufplan sah als Erstes die Formulierung und Erarbeitung der Studierenden- und Expertenleitfäden vor. Die Leitfäden bestanden aus einzelnen Fragebereichen, die den gesamten Problembereich zum einen aus der Sicht der Studierenden und zum anderen aus der Sicht der Experten abdeckten.

Der Leitfaden für Studierende und Abbrecher benannte inhaltlich die Themenbereiche „momentane Situation“, „Studium“, „Gründe für den Abbruch/Wechsel“, „Verarbeitungsformen“, „Vorstellungen über Zukunft“ und „Fragen zum Mentoring-Netzwerk und den Career-Service“. Der Leitfaden für die Experteninterviews thematisierte die Bereiche „institutionelle Fragen“, „Studienabbruch“ und „Hilfestellungen und Angebote“. Innerhalb der Fragebereiche konnte gezielt nachgefragt werden, wenn die Befragten im Hinblick auf die Vorannahmen überraschende oder neue Sichtweisen darstellten.

Die Interviewpartner für die Studierenden- und Abbrecherinterviews wurden über Aushänge, Rundschreiben, Flyer, Internetplattformen, das „Schneeball-System“ und durch das direkte Ansprechen nach einer Prüfung gewonnen. Zu den Experten wurde der Kontakt per email oder telefonisch aufgenommen.

In der Zeit von April bis Juli 2003 wurden an der Fachhochschule Erfurt, der Bauhausuniversität Weimar, der Fachhochschule Schmalkalden und der Technischen Universität Ilmenau insgesamt 35 Experteninterviews durchgeführt. Auf die jeweiligen Studienorte verteilt wurden 10 Experten in Schmalkalden (Studienfachberater, Studiendekan, Prüfungsamtsleiter, Prüfungsausschuss, Gleichstellungsbeauftragte, allgemeine Studienberatung) und 11 Experten in Ilmenau (Studienfachberater, Studiendekan, Prüfungsamtsleiter, Prüfungsausschuss, Gleichstellungsbeauftragte, allgemeine Studienberatung, psychosoziale Beratungsstelle), 6 Experten in Weimar (Fachschaft, Studienfachberater, Studiendekan, Prüfungsamtsleiter, Prüfungsausschuss, allgemeine Studienberatung, psychosoziale Beratungsstelle) sowie 8 Experten in Erfurt (Fachschaft, Studienfachberater, Studiendekan, Prüfungsamtsleiter,

Prüfungsausschuss, allgemeine Studienberatung, psychosoziale Beratungsstelle, Gleichstellungsbeauftragte) befragt.

Im gleichen Zeitraum wurden auch 20 Studierende bzw. Studienabbrecher interviewt, von denen 15 Interviews in die Auswertung einbezogen wurden (Fachhochschule Erfurt 5; Bauhausuniversität Weimar 1; Fachhochschule Schmalkalden 4; Technische Universität Ilmenau 5).

Für die Auswertung der Interviews wurden in einem ersten Schritt die Tonbandaufzeichnungen der Experteninterviews stichwortartig verschriftlicht und die Studierenden- und Abbrecherinterviews transkribiert. In einem zweiten Schritt wurden die so vorbereiteten Experten-, Studierenden- und Abbrecherinterviews ausgewertet. Die Experteninterviews wurden anhand der Themen „Hilfeangebote für Studierende mit Problemen und Abbruchgedanken“, „Hifeangebote für Abbrecher“, „Abbruchgründe“ und „Bekanntheit des Mentoring-Netzwerkes und des Career-Service“ zusammengefasst. Die transkribierten Studierenden- und Abbrecherinterviews wurden anhand eines Kategoriensystems ausgewertet. Dieses wurde unter Bezugnahme auf den Interviewleitfaden und die Inhalte aus den Interviews erstellt und bestand aus folgenden sieben Hauptkategorien: „Sozialdaten“, „Zugang zum Studium“, „Studienverlauf“, „Zukunft und Neuorientierung“, „geschlechtsspezifische Aussagen“ und „Mentoring-Netzwerk und Career-Service“. Die Hauptkategorie „Studienverlauf“ wurde in folgende sechs Unterkategorien unterteilt: „Bedeutung des Studiums“, „soziales Umfeld“, „fachliche Unterstützung“, „Hürden und Probleme“, „Abbruchgedanken und Studienabbruch“ und „Verarbeitung“. Die Auswertung der Interviews anhand dieser Kategorien diente dazu, einen detaillierten Überblick über das Datenmaterial zu erhalten. Im dritten Schritt wurden aus den Studierenden- und Abbrecherinterviews vier Einzelfallanalysen erstellt. Ziel war es hier, einen Überblick über die individuellen Verläufe des Studiums und der Studienabbrüche zu gewinnen. In einem letzten Arbeitsschritt wurden aus den Ergebnissen weiterführende Erkenntnisse abgeleitet. Ziel dieses Vorgehens war es, individuelle und kollektive Veränderungsvorschläge aufzuzeigen und das institutionelle Unterstützungsressort weiterzuentwickeln und auszubauen.

3 Ergebnisse der Untersuchung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung vorgestellt. Die Darstellung beginnt mit den Ergebnissen der Expertenbefragung, anschließend

werden die Ergebnisse der Studierenden und Abbrecherinterviews vorgestellt und abschließend fünf Fallanalysen präsentiert.

3.1 Ergebnisse der Experteninterviews

Im Folgenden wird das Meinungsspektrum der Experten in Bezug auf die Hilfsangebote für Studierende und Abbrecher, die Abbruchgründe und die Bekanntheit des Mentoring-Netzwerkes und des Career-Service vorgestellt.

Hilfeangebote für Studierende mit Problemen und Abbruchgedanken

Hier mussten zunächst in drei Tätigkeitsbereiche der Experten unterschieden werden: die Verwaltung, der fachliche Bereich und der soziale Bereich.

Die Experten, die im Bereich Verwaltung tätig waren, wurden hauptsächlich den Prüfungsämtern und den Studienberatungen zugeordnet. Potentielle Abbrecher konsultierten die Mitarbeiter der Prüfungsämter hauptsächlich in Bezug auf die Organisation der Prüfungen. Nach einem endgültigen Prüfungsversagen wurden sie, so beispielsweise an der Bauhausuniversität Weimar, auf mögliche weitere Prüfungschancen angesprochen. Die Studierenden erhielten darüber hinaus Hinweise zu weiteren Beratungsstellen, z.B. Adressen der psychosozialen Beratung oder der allgemeinen Studienberatung. Die Mitarbeiter der Prüfungsämter wurden aber auch allgemein von den Studenten angesprochen. Sie gaben in den Interviews an, dass die Studierenden die Mitarbeiter, angefangen von fachlichen Fragen der Studieninhalte bis hin zu privaten Problemstellungen - allerdings selten - in Anspruch nahmen. Bei fachlichen Fragen zu den Studieninhalten wurden Kontakte zu den entsprechenden Dozenten hergestellt. Die privaten Probleme der Studierenden konnten hingegen kaum im Rahmen ihrer Tätigkeit gelöst werden. Der Schwerpunkt in der Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Prüfungsämtern lag jedoch in der Organisation der Prüfungen und des Studiums.

Bei den Experten aus dem fachlichen Bereich handelte es sich in erster Linie um Dozenten. Sie waren weniger Ansprechpartner von Studierenden mit Abbruchgedanken. In Bezug auf fachliche Probleme kam es je nach Fachgebiet vor, dass sie konsultiert wurden. Hier gaben die Befragten an, die Studierenden unterstützen zu können. Ein Dozent führte aus, dass er die Studierenden hierbei auch einzeln betreute und ihnen je nach individuellen Problemen die Fachaufgaben zusammenstelle. Er bekundete jedoch gleichsam, dass die Studierenden ihn jedoch ansprechen

und Interesse für sein Fach haben müssten. Im Rahmen dieser Konsultationen wurde der Experte zum Teil mit den privaten Problemen der Studierenden konfrontiert. Diesbezüglich fühlte er sich jedoch überfordert und verwies die Studierenden an andere Stellen.

Die Betreuung im sozialen Bereich umfasste im Wesentlichen die psychosoziale Beratung und die Studienberatungen. Hier wurde deutlich, dass die Studierenden die psychosoziale Beratung bei Abbruchgedanken kaum in Anspruch nahmen. Es konnte von Einzelfällen berichtet werden, in denen ein Studium abgebrochen wurde, allerdings lag in diesen Fällen immer auch ein gravierendes persönliches Problem vor und die Beratungsstelle wurde diesbezüglich konsultiert. Die psychosoziale Beratung konnte während des Abbruchprozesses Hilfestellung bieten. Dies geschah insbesondere durch individuelle Betreuung und Beratung. Darüber hinaus gab es Möglichkeiten für den Abbau von Prüfungsängsten und spezielle Therapien für den Umgang mit Stresssituationen und den Belastungen des Studiums. Allerdings wurden diese Angebote kaum wahrgenommen.

Die Mitarbeiter von Studienberatungen gaben an, dass Studierende erst nach einem endgültigen Prüfungsversagen mit ihnen in Verbindung traten. Von Abbruchprozessen und damit von der Betreuung der Studierenden in einer solchen Situation konnten sie nicht berichten. Auffällig war jedoch, dass Studierende, die ihr Studium abgebrochen hatten oder abbrechen mussten, entweder bereits mit ganz konkreten Vorstellungen für den weiteren beruflichen Werdegang oder ohne jegliche Vorstellung über ihre Zukunft an die Mitarbeiter herantraten.

Hilfeangebote für Abbrecher

Anlaufpunkte der Abbrecher waren in erster Linie die Prüfungsämter. Sie wurden jedoch vor allem bei verwaltungstechnischen Problemen in Anspruch genommen und persönliche Probleme wurden hier nur in seltenen Fällen angesprochen. Psychosoziale Beratungsstellen wurden von Studierenden der untersuchten Studiengänge kaum in Anspruch genommen. Die Studienberater wurden häufig erst nach dem eigentlichen Abbruch befragt.

Direkte Meinungen zu den Abbrechern wurden kaum geäußert. Der Großteil der befragten Personen hatte kaum Berührungen mit Studierenden in der Abbruchphase. Viele gaben jedoch an, soweit möglich, bei fachlichen Fragen zur Verfügung zu stehen. An der Fachhochschule Erfurt wurde der Kontakt seitens der Dozenten, so eine Aussage, direkt gesucht.

Gerade allgemeine Beratungsstellen bedauerten, dass die Studierenden nicht zu ihnen kamen, wenn erste Gedanken an einen Abbruch aufkamen. Befragte Dozenten gaben an, keinen Kontakt zu Abbrechern zu haben beziehungsweise auch bei Problemen nicht angesprochen zu werden.

Abbruchgründe

Es zeigte sich, dass ein Großteil der Experten davon ausging, dass viele Studierende in den ersten Semestern abbrechen. Die häufigsten Gründe dafür waren nach Meinung der Experten falsche Vorstellungen vom Studium und ungenügende Vorbildung (Schulbildung) der Studierenden. Die Exmatrikulation aus fachlichen Gründen war daher vorrangig. Die Experten berichteten aber auch von vielen Abbrechern, die vor einem endgültigen Prüfungsversagen das Studium wechselten.

Experten, die als Dozenten an der Universität tätig waren, gingen davon aus, dass es kaum noch Abbrecher im Hauptstudium gab. Die große Hürde war nach den Aussagen der Experten das Vordiplom. Auffällig war, dass die Benennungen schwieriger Fächer weitestgehend übereinstimmten. Oft wurden hier Fächer genannt, die sehr theoretisch waren, eine relativ hohe Semesterwochenstundenzahl aufwiesen und im Grundstudium zu absolvieren waren.

Alle Experten gaben an, dass, soweit sie es beurteilen konnten, im Abbruchverhalten zwischen Männern und Frauen kein Unterschied bestand. Frauen wurden jedoch oftmals als ehrgeiziger eingeschätzt.

Bekanntheit des Mentoring-Netzwerkes und des Career-Service

Einigen Experten (in Weimar, Ilmenau und Schmalkalden) waren die Tätigkeiten der Koordinierungsstelle bekannt. Dem Großteil der Experten waren das Mentoring-Netzwerk und der Career-Service nicht bekannt. Einige kannten jedoch das System des Mentoring aus anderen Wissenschaftsdisziplinen.

3.2 Ergebnisse der Studierenden- und Abbrecherinterviews

Um einen thematisch strukturierten Überblick zu gewährleisten, wurden die Ergebnisse der Studierenden- und Abbrecherinterviews anhand der Kategorien vorgestellt. In jeder Kategorie wurden zunächst die Ergebnisse für alle Studierenden, dann die Ergebnisse für die weiblichen Studierenden und abschließend ein Vergleich zwischen Männern und Frauen vorgestellt. Aufgrund der – besonders bei den

Studentinnen - sehr geringen Fallzahlen war der Vergleich nur als Tendenz und exemplarisch zu bewerten. Von dem beschriebenen Vorgehen wurde nur in Ausnahmen abgewichen, was zu Beginn der jeweiligen Kategorie vermerkt wurde.

3.2.1 Sozialdaten

Die Kategorie „Sozialdaten“ bestand aus Angaben der Studierenden hinsichtlich des Alters, des Familienstandes, des Studienfaches, des Studienortes, des Geschlechts, des Schulabschlusses und der Berufstätigkeit vor Beginn des Studiums.

Die befragten Personen befanden sich im Alter von 21 bis 36 Jahren. Das Durchschnittsalter betrug 25,6 Jahre. Zwei Studentinnen waren je 21 Jahre und 22 und 30 Jahre alt und das Durchschnittsalter betrug hier 23,8 Jahre. Die Frage des Familienstandes beantworteten alle Studierenden mit ledig. Eine Studentin hatte ein Kind. Insgesamt wurden 15 Studierende in die Auswertung einbezogen. Diese verteilten sich auf die Studienfächer Bauingenieurwesen, Elektro- und Informationstechnik und Maschinenbau an den Studienorten Erfurt, Weimar, Schmalkalden und Ilmenau (vgl. Tabelle 1).

Von den 15 befragten Personen studierten sechs das Fach Bauingenieurwesen, fünf das Fach Elektro- und Informationstechnik und vier das Fach Maschinenbau. Von den sechs Studierenden des Faches Bauingenieurwesen waren vier der Befragten an der Fachhochschule Erfurt und zwei an der Bauhaus-Universität Weimar. Im Studiengang Elektro- und Informationstechnik studierten zwei der interviewten Personen an der Fachhochschule Schmalkalden und drei an der Technischen Universität Ilmenau und jeweils zwei Studierende befanden sich im Studiengang Maschinenbau an der Fachhochschule Schmalkalden und Technischen Universität Ilmenau.

Unter den 15 Studierenden befanden sich vier Studentinnen. Zwei Studentinnen studierten Elektro- und Informationstechnik (je eine an der Fachhochschule Schmalkalden und der Technischen Universität Ilmenau), eine Studentin studierte Bauingenieurwesen an der Bauhaus-Universität Weimar und eine Studentin studierte Maschinenbau an der Fachhochschule Schmalkalden.

Studienfach:	Bauingenieurwesen		Elektro- und Informati-onstechnik		Maschinenbau	
Studienort:	FH Erfurt	Bauhaus-Universität Weimar	FH Schmalkalden	Technische Universität Ilmenau	FH Schmalkalden	Technische Universität Ilmenau
Anzahl der geführten Interviews:	4	2	2	3	2	2
Anzahl der weiblichen Personen:	-	1	1	1	1	-

Tabelle 1: Verteilung der Studierenden nach Studienfach und Studienort

Zur Ermittlung der einzelnen Zugangsvoraussetzungen wurden die Studierenden nach ihrem schulischen und beruflichen Werdegang befragt. Zehn der 15 Studierenden besaßen das Abitur. Davon gingen neun Studierende direkt nach dem Abitur an eine Universität (sieben Studierende) oder an eine Fachhochschule (zwei Studierende). Ein Student absolvierte nach dem Abitur eine Berufsausbildung und begann dann ein Fachhochschulstudium. Von den fünf Studierenden ohne Abitur besaßen vier Studierende den Realschulabschluss. Sie durchliefen handwerkliche oder gewerblich-technische Berufsausbildungen, erwarben dabei die Fachhochschulreife und begannen anschließend ein Studium an einer Fachhochschule. Eine Studentin begann nach der Fachoberschulreife das Studium an einer Fachhochschule (vgl. Abbildung 1).

Für die vier Studentinnen lassen sich die Schulabschlüsse und Tätigkeiten vor dem Studium folgendermaßen zusammenfassen: zwei Studentinnen gingen nach dem Abitur an eine Universität und zwei Studentinnen begannen ein Fachhochschulstudium. Davon absolvierte eine Studentin vorher eine Berufsausbildung und eine Studentin begann ihr Studium nach der Fachoberschulreife.

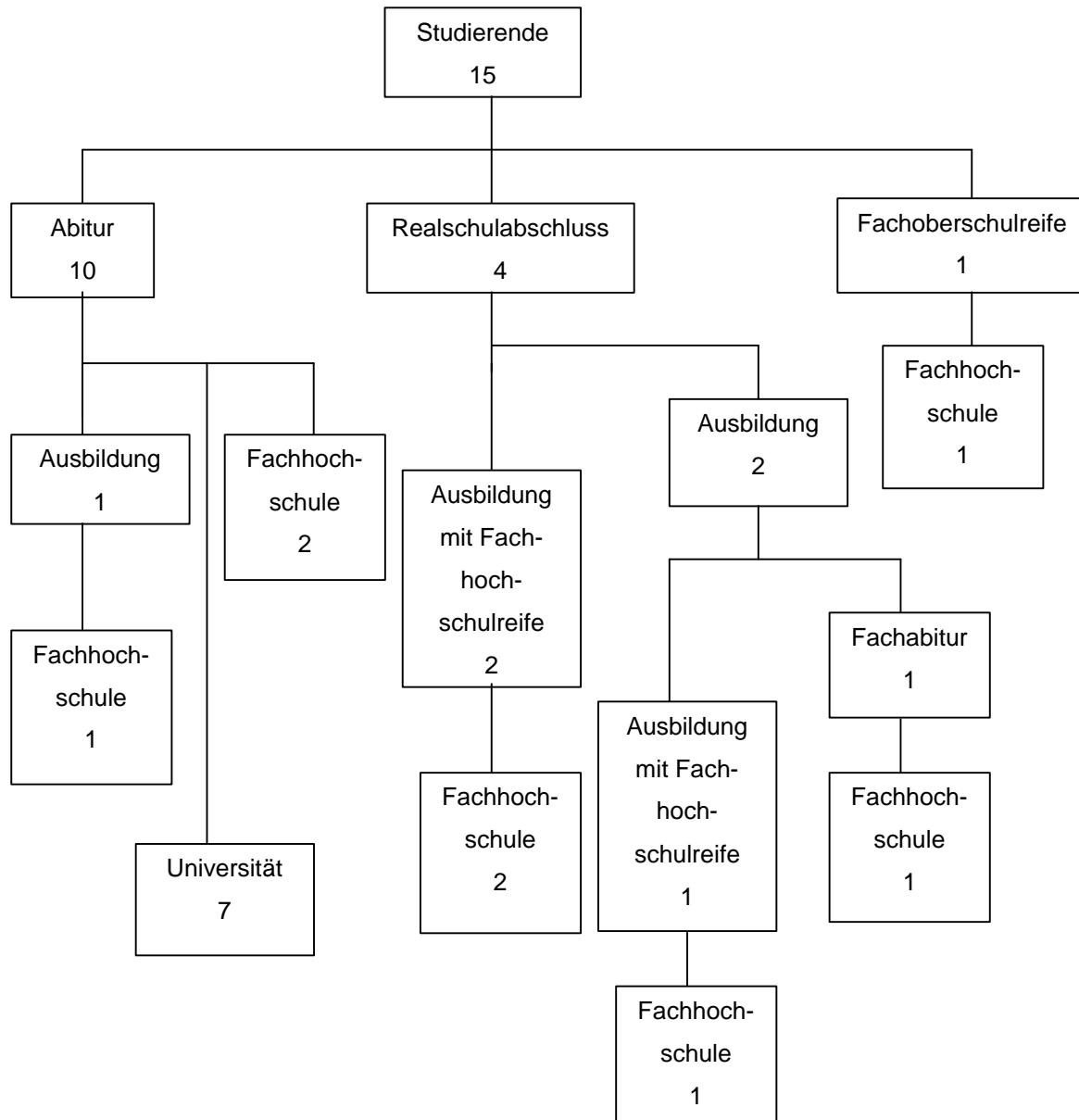


Abbildung 1: Bildungsverlauf der Studierenden nach Schulabschluss

Insgesamt zeigte sich, dass sich die Studierenden für diejenige Hochschule entschieden, die mit dem jeweiligen Schulabschluss erreichbar war. Somit wählten Studierende mit Abitur die Universität und Studierende mit Fachhochschulreife die Fachhochschule. In Bezug auf den Schulabschluss und die Tätigkeit vor dem Studium ließen sich kaum Unterschiede zwischen den männlichen und den weiblichen Studierenden feststellen. Es zeigte sich aber, dass die Männer häufiger einen fachlichen Zugang zum Studium in Form einer vorherigen Berufsausbildung vorweisen konnten.

3.2.2 Zugang zum Studium

Die Kategorie „Zugang zum Studium“ beschrieb, welche Gründe zur Aufnahme des Studiums führten (z.B. technisches Interesse). Dazu gehörte auch die Vorbereitung auf das Studium und die Erwartungen an das Studium. Bei dieser Kategorie zeigten sich eine Reihe von Unterschieden zwischen den männlichen und den weiblichen Studierenden, so dass die Ergebnisse überwiegend für beide Geschlechter getrennt vorgestellt wurden.

Knapp die Hälfte, sieben von 15 Interviewten, hatte das Studium aus Interesse am Fach begonnen. Weitere sechs Personen gaben an, von Lehrenden, Eltern oder Bekannten beeinflusst worden zu sein. Die Mehrheit der Studierenden hatte keine konkreten Vorstellungen und Erwartungen an das Studium und nur drei der 14 Befragten wussten „was auf sie zukommt“.

Die Mehrzahl der befragten männlichen Studierenden begann das Studium aus Interesse am Fach. Diesbezüglich werden etwa folgende Aussagen gemacht: „Ja, also ich wollte schon eher in die Richtung Bauleiter weiter arbeiten und hätte mir das auch ganz gut vorstellen können, dort wieder tätig zu werden“ (3,23). Weiterhin hatten diese Männer entweder schon lange die Vorstellung, ein solches Studium zu beginnen oder hatten bereits im technischen Bereich gearbeitet und sahen das Studium als Aufstiegsmöglichkeit.

Bei zwei Männern war das Interesse durch den Studienabschluss motiviert, durch den sie sich einen besseren Job erhofften: „Um halt einen guten Abschluss zu haben und na ja um später ein bissel Verantwortung mit zu übernehmen im Job“ (2, 20). Einer entschied sich für das Studium an einer bestimmten Hochschule, da diese seiner Ansicht nach einen guten Ruf hatte.

Einige Männer haben das Studium aufgrund von Beeinflussung durch Andere ergriffen. „Also sie haben damit geworben, dass sie kleine Studiengruppen haben, dass sie eben super ausgestattet sind und es hat dann auch alles gepasst, aber jetzt vom Inhaltlichen, ähm, konnt ich mir überhaupt nix vorstellen, auch nachdem se irgendwas erzählt haben von irgend welchen tollen Fächern aber des war - da ist die Zeit auch viel zu kurz gewesen“ (10, 81). Vorbilder für das Studium waren auch teilweise die Eltern: „Bei mir ist es glaube ich durch die Eltern, weil die Eltern beide Bauingenieure sind. Da trete ich in die Fußstapfen von meinen Eltern“ (2, 17).

Zwei weitere männliche Studierende wählten ihren Hochschulstandort aufgrund der Heimatnähe und der Angebundenheit zum Freundeskreis: „Insgesamt eigentlich ganz gut, so vom Umfeld her, weil hier im Wohnheim hab ich halt auch über meinen

Bruder dann, der hat auch hier gewohnt, halt viele Leute kennen gelernt und auch so im Studiengang selbst“ (12, 22). Bei diesen Studierenden wurde das fachliche Interesse mit einbezogen. „Ich hatte mich für diesen Studiengang entschieden, weil ich eigentlich damals für mich entschlossen hatte, in Thüringen zu bleiben. Und dachte eben, das am Besten realisieren zu können mit dem Bauingenieurwesen, also regional ‘nen Job zu bekommen“ (4, 23). Einige der Studenten hatten keine Vorstellungen vom Ablauf und Inhalt des Studiums. „Also es war ganz - also ich hab‘ mir überhaupt nix vorgestellt - ich konnt‘ mir überhaupt nicht vorstellen, wie’s beim Studium abläuft“ (10, 55).

Die vier befragten Frauen hatten zu Beginn des Studiums ein Technikinteresse, welches sie zur Aufnahme des Studiums bewegte: „Des hat ang’fangen als in der FOS in Technischen Zweig bin - nach der Realschule also Realschule war ich noch Wirtschaftlicher Zweig und wollt dann was anderes machen - und in der FOS also in der 11. Klasse hatten wir a halbes Jahr Praktikum und a halbes Jahr Schule und da war ich dann auch mal im Betrieb draußen! Da haben wir so Anlagen g’fertigt, und des fand ich total faszinierend und dann hab‘ ich mir g’sagt, probierst es halt mal“ (10, 49). Drei Studentinnen hatten keine näheren Informationen bzw. konkreten Vorstellungen. „Also außer die naturwissenschaftlichen Sachen hatte ich keinerlei Vorbildung. Also nee, gar nicht. Ich wusste auch nicht, was mich da erwartet in dem Studium also“ (5, 25). Zwei Studentinnen wurden durch die Eltern beeinflusst, ihren Studiengang aufzunehmen: „Und meine Eltern sind Bauingenieure und weiß nicht, ich hab dann ein halbes Jahr vorher, hab ich mich dann entschieden dann vielleicht doch Bauingenieur zu machen“ (5, 23). Bei einer Studentin übten die Eltern starken Druck auf die Entscheidung für das Studium aus. Die Erwartungen an das Studium hatten sich bei einer Studentin nicht bestätigt: „also war dann aber doch a bissl anders, als ich mir des vorg’sellt hab‘ vom Studium her!“ (10, 49). Auf das Studium, dessen Inhalte und Bedingungen, war keine der Frauen gut vorbereitet.

Insgesamt war der Zugang zum Studium bei den Männern im Vergleich zu den Frauen vielfältiger. Die Männer hatten ein eher größeres technisches Interesse am Fach, teilweise verbunden mit sehr konkreten Vorstellungen (Bauleiter werden wollen, beruflicher Aufstieg geplant, auf vorherige Berufsausbildung aufbauen). Weiter ließen sie sich seltener von anderen Personen beeinflussen. Bei einigen Studierenden war der Zugang zum Studium durch mehrere Gründe bestimmt (Fachinteressen, Freundeskreis, Studienort). Die Vorstellungen und Vorbereitungen bezüglich des Studiums waren bei Männern und Frauen nur ungenügend vorhanden.

3.2.3 Studienverlauf

3.2.3.1 Bedeutung des Studiums

Diese Kategorie beschrieb, welche Bedeutung das jeweilige Studium für die Studierenden in fachlicher Hinsicht hatte und wie stark sie sich mit diesem identifizieren konnten.

Die Bandbreite der Antworten reichte von sehr großer bis sehr geringer Bedeutung. Neun von 14 Studierenden maßen ihrem ehemaligem Studienfach eine relativ große Bedeutung bei und konnten sich mit diesem identifizieren. Ein Student der Bautechnik der Fachhochschule Erfurt beschrieb dies folgendermaßen: „Ich glaub, das ist das beste, was ich machen wollte. Ich habe nie irgendwie gedacht, ich habe etwas Falsches angefangen“ (2, 23). Ein anderer Student schilderte eine sehr große Bedeutung seines Studienfaches sowie eine starke Identifikation. Dieser Student arbeitete schon vorher in dieser Richtung und hätte sich eine Karriere sehr gut vorstellen können. „Ich kam aus dem Bauwesen. Hatte dort, ja konnte mich mit dem ganzen Baugeschehen ganz gut identifizieren, das hat mich interessiert, ich war also schon auch durchaus an meinem beruflichen Werdegang und auch an meiner beruflichen Weiterentwicklung auch sprich Karriere durchaus interessiert, wusste an sich aus der praktischen Tätigkeit was auf mich zukommt, wenn ich das abgeschlossen habe, insofern war mir das eigentlich eher vertraut“ (3, 27).

Für fünf von 14 Interviewten hatte ihr Studienfach keine große Bedeutung. Sie konnten sich nur schwer mit diesem identifizieren. Dies wurde an folgender Aussage deutlich: „Man ist halt hingegangen und hat da seine Zeit abgesessen und dann war man wieder zu Hause“ (1, 45). Diese Studierenden hatten das Studium aus Arbeitsmarktgründen (Aussicht auf besseren Job oder einen Abschluss) oder auf Drängen von Anderen (Eltern wollten dieses Studium) ergriffen.

Für zwei der vier befragten Frauen hatte das Studienfach eine relativ große Bedeutung. Die beiden anderen Frauen maßen ihrem Studium wenig bzw. gar keine Bedeutung bei. Die Gründe für die geringe Bedeutung lagen darin, dass sie sich das Studium an sich anders vorgestellt hatten, sich mit den Inhalten bzw. der Hochschule schwer identifizieren konnten oder sich allgemein nicht wohl fühlten.

Obwohl eine Bandbreite der Antworten (von keine Bedeutung bis sehr große Bedeutung) vorhanden war, zeigte sich, dass jeweils die Hälfte der Befragten ihrem Studium eine relativ große Bedeutung und die andere Hälfte ihm eine eher geringe Be-

deutung beimaßen. Bei den Frauen war der Anteil derjenigen, die dem Studium eine geringere Bedeutung beimaßen, im Gegensatz zu den Männern höher.

3.2.3.2 Soziales Umfeld

In der Kategorie „Soziales Umfeld“ sollte untersucht werden, wie die Studierenden in die studentische Gemeinschaft an der Hochschule integriert waren und wie viele Kontakte sie zu anderen Studierenden pflegten.

Die Antworten der Interviewten ließen sich in drei Gruppen (gute soziale Kontakte, Kontakte aus rein fachlichem Interessen, Einzelgänger) zusammenfassen. Dabei überwog deutlich die Gruppe mit guten sozialen Kontakten. 11 von 14 Studierenden pflegten viele soziale Kontakte zu Kommilitonen und schätzten ihre universitären (und teilweise auch außeruniversitären) Beziehungen als gut bis sehr gut ein. Sie redeten mit anderen Studierenden über ihre Probleme und Schwierigkeiten und bearbeiteten diese entsprechend nicht allein: „Der Kontakt zu meinen Kommilitonen war eigentlich immer gut und wir haben auch viel zusammen gemacht – außerstudiensemäßig auch wie im Studienbereich selbst“ (4, 51). Ein Student bezeichnete das Klima in seiner Seminargruppe als „Schulklassengefühl“ (8, 48), in dem jeder den anderen kannte, sie sich gegenseitig etwas zum Geburtstag schenkten und sich bei Problemen unterstützten.

Zwei Studierende äußerten, dass sie Kontakte zu ihren Kommilitonen nur aus rein fachlichem Interesse knüpften. Dadurch erhielten sie Unterstützung im Studium, wobei die freundschaftliche Beziehung nicht im Vordergrund stand: „Okay, man veranstaltet man mal was gemeinsam, hinsichtlich jetzt nicht Freizeit sonst wie, sondern eben das Lernen oder du merkst eben, mit dem Mensch kannst du mal, wenn du mal in dem Fach eine Frage hast, der hat da ein Vorwissen oder hat hier mal gearbeitet, dann kannst du dem mal befragen“ (6,46).

Zwei Studierende beschrieben sich eher als Einzelgänger, was zum einen durch ein höheres Alter begründet war: „Ja dadurch dass ich ein bisschen älter war, war ich schon mehr so ein bisschen alleine für mich, aber ich sag mal einen kleinen Kreis von Kommilitonen ist ja auch okay“ (9,54) und zum anderen durch den Freundeskreis am Heimatort: „ich hab auch dort keinen Freundeskreis aufgebaut, was vielleicht auch daran liegt, dass ich eben jedes Wochenende nach Hause gefahren bin, dass ich meine Freunde soweit zu Hause hatte und darauf eigentlich auch nicht so angewiesen, also jetzt so freundschaftlich, angewiesen war“ (13,68). Diese beiden

Studierenden gaben zudem an, dass sie Probleme und Schwierigkeiten eher mit sich ausmachten und nicht so viel mit anderen darüber redeten.

Insgesamt zeigte sich, dass bei den Männern im Vergleich zu den Frauen die guten sozialen Kontakte überwogen. Fast alle, 9 von 11, hatten gute soziale Kontakte zu ihren Kommilitonen, unternahmen viel gemeinsam und schätzten den Verband als gut bis sehr gut ein. Von den Frauen hatte nur die Hälfte, zwei von vier, gute soziale Kontakte zu ihren Kommilitonen. Die Gruppe der Einzelgänger und derjenigen, die Kontakte ausschließlich zur fachlichen Unterstützung knüpften, war bei den männlichen Studierenden relativ klein, während sie bei den Frauen die Hälfte ausmachte. Die inhaltlichen Begründungen für die sozialen Kontakte waren bei den Männern und Frauen identisch.

3.2.3.3 Fachliche Unterstützung

Die Kategorie „Fachliche Unterstützung“ bezog sich auf die fachlichen Hilfsangebote, die die Studierenden entweder durch die Hochschule erhielten oder sich selbst organisierten. Zusätzlich wurde die institutionell verfügbare Unterstützung untersucht, zu der Wiederholungs- und Übungsveranstaltungen und die Ansprechbarkeit von Dozenten gehörte. Interessant war hierbei vor allem, wie die Studierenden die Wirksamkeit der verschiedenen Hilfsmöglichkeiten einschätzten. Da sich bei den Einschätzungen zur fachlichen Unterstützung keine durchgängigen geschlechtsspezifischen Unterschiede zeigten, wurde auf unterschiedliche Einschätzungen von weiblichen und männlichen Befragten nur im Einzelfall eingegangen.

Ein grundsätzliches Problem für Studierende mit Grundlagendefiziten schien in der geringen Empathie der Dozenten für deren Lernsituation zu liegen. Mehrere der Befragten vermuteten eine mangelnde Fähigkeit der Lehrenden, sich in diese Problemlage hineinzuversetzen. So berichtete ein Student über eine Dozentin: „sie hat wahrscheinlich ein kleines Problem damit, dass es so viele Leute auf der Welt gibt, die nicht begreifen können oder die das nicht wissen, wo sie sagt: Das kann doch jeder! (...) Das sind Sachen, wo man eigentlich sagt, Nummer eins der Dozent ist hier ein bisschen das Corpus Delicti“ (6, 41). Zwei Studierende schilderten, dass eine engagierte fachliche Unterstützung von den Dozenten zu Beginn der Studienzeit weniger vorhanden war: „da gab es auch ein paar Professoren, die halt auch teilweise vielleicht irgendwie ein bissel arrogant uns gegenüber herüberkamen“ (2, 73).

An allen Hochschulen gab es Übungs- und Wiederholungsveranstaltungen, die vorlesungsbegleitend von Mitarbeitern oder Studierenden durchgeführt wurden. Die Einschätzungen dieser Angebote waren insgesamt jedoch eher ernüchternd. Eine Studentin schilderte, dass die Übungen oft kaum geeignet waren, um Fragen und Probleme zu klären: „Und dann hat sie nur immer die Lösungen gegeben und jetzt nicht so richtig gesagt, so und so, manchmal war sie auch etwas ruplig, wenn man wirklich mal Fragen hatte oder so na, das müssen Sie doch wissen (...) und das Ergebnis war: über 70 Prozent sind in Mathe eins erst mal komplett durchgerasselt. Da war nicht viel zu machen“ (7, 31). Es schien, dass ein Großteil der fachlichen Unterstützungsangebote in erster Linie den Studierenden half, die bereits gute Leistungen vorweisen konnten, aber kaum geeignet war, um die Defizite der Leistungsschwächeren auszugleichen.

Von einigen Befragten wurde die organisierte Hilfe durch studentische Tutorien als sinnvolle Unterstützungsmöglichkeit angesehen: „Und an die ist man eher herangetreten, hat dann auch mal gefragt wie das funktioniert oder so (...). Und die haben einen, doch da auch noch Zeit genommen, auch mit der Mensa beim Kaffee das mal erklärt. Das hat mir persönlich viel gebracht“ (4, 63). Allerdings waren die Erfahrungen mit studentischen Tutorien nicht ausschließlich positiv. Ein Student kritisierte die zum Teil geringe fachliche Qualität dieser Unterstützungsangebote.

Die Hilfe von Kommilitonen, beispielsweise in Lerngruppen, war für viele der Befragten die wichtigste und teilweise für einzige fachliche Unterstützung und besonders für die Motivation und das Durchhalten bedeutsam: „man kämpft sich dann halt zusammen durch den Stoff durch und arbeitet das Semester halt auf und das macht sich in der Gruppe immer besser als alleine. Und ja, ich denk mal das ist gerade das Wichtige, würden bei uns viele nicht schaffen, wenn wir nicht in der Gruppe zusammen arbeiten würden. Ich selber hätte auch arge Probleme, wenn ich das alleine machen müsste“ (11, 36). Eine Studentin sah aber auch die Begrenzungen der Lerngruppen: „aber was wir dann nicht wussten oder wo wir dann auch keine konkreten Antworten drauf bekommen haben, dann auch in den Übungen, das ist dann halt auch auf der Strecke geblieben“ (7, 81).

Von einigen Dozenten wurde die fachliche Unterstützung ausdrücklich angeboten. So begrüßte es ein Student sehr, dass ein Professor „wirklich in der allerersten Vorlesung seine Telefonnummer angibt, seine eigene E-Mail angibt und darauf reagiert“ (8, 50). Eine Institutionalisierung dieser Ansprechmöglichkeit in Form einer Sprechstunde war den Studierenden an mehreren Hochschulen jedoch nicht bekannt: „Das dürfte denke ich mal in Eigeninitiative zu organisieren sein, dass man halt auf den

Professor zugeht und sagt: Wann hätten Sie denn mal eine Stunde?“ (6, 50). Diese Eigeninitiative wurde von den meisten Befragten jedoch nicht ergriffen. An dieser Stelle ist die Wahrnehmung möglicher Unterstützungsangebote besonders stark von den Einstellungen der Studierenden abhängig.

Für einen Studierenden waren informelle Wege der Kontaktaufnahme völlig selbstverständlich und unproblematisch: „Ich sag einfach mal, die Leute greift man sich irgendwo, wenn sie über den Campus schleichen“ (6, 52). Bei vielen Befragten aber waren Scham und mangelnde Motivation die Haupthinderungsgründe, Unterstützung bei Dozenten zu suchen: „Mich kostet es riesen Überwindung mal zu irgend jemanden hinzugehen“ (13, 74).

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der fachlichen Unterstützung wurden nur in einem Fall direkt angesprochen. Hier kam es zur direkten Verweigerung von fachlicher Unterstützung durch einzelne Lehrkräfte, die offensichtlich ein Problem mit Frauen hatten¹.

Zusammenfassend ließ sich sagen, dass die fachliche Unterstützung, die in den Hochschulen in vielfältiger Form angeboten wurde, den leistungsschwächeren Studierenden nur sehr bedingt zu Gute kam. Dies lag zum einen daran, dass die bestehenden Angebote nicht geeignet waren, um grundlegende Defizite zu bewältigen. Zum anderen lag es an der insgesamt recht geringen Aktivität der Befragten, sich in bestehende Übungsangebote einzubringen und Hilfe anzufordern. Die gegenseitige Unterstützung innerhalb der Studierendenschaft schien hilfreich, aber nicht hinreichend zu sein. Grundsätzliche Probleme, die sich vermutlich gegenseitig bedingten, schienen das geringe Interesse für die Förderung von leistungsschwächeren Studierenden sowie die studentische Furcht zum Eingeständnis von Hilfsbedürftigkeit zu sein.

3.2.3.4 Hürden und Probleme

In der Kategorie „Hürden und Probleme“ wurde nach fachlichen, institutionellen und sozialen Problemen im Studium gefragt. Dies schloss auch ein, wie die Studierenden die Probleme verarbeiteten.

Die Hürden und Probleme im Studium wurden individuell sehr unterschiedlich wahrgenommen. Am häufigsten wurden fachliche Probleme und „Problemfächer“ ge-

¹ Die ausführliche Beschreibung erfolgt im Fallbeispiel „Beate“.

nannt. Begründet wurde dies beispielsweise mit der eigenen „Faulheit“, fehlenden schulischen Grundlagen oder der finanziellen Situation.

Alle Befragten berichteten von fachlichen Problemen. Allerdings gab es in diesem Punkt erhebliche Streuungen. Meist war das gesamte Studium nicht leicht, aber bewältigbar und zusätzlich gab es echte „Problemfächer“: „eigentlich war jede Prüfung eine gewisse Hürde. Also ich mein, manche Prüfung, da hat man sich zwei Tage vorbereitet, dann war das natürlich eine kleinere Hürde. Aber da gab es eben auch welche, die eben auch wirklich Angstprüfungen sind“ (4, 49). In diesem Zusammenhang war auch interessant, dass alle Befragten bereits mindestens eine Prüfung wiederholen mussten.

Bei einem sehr großen Teil der Studierenden wurde das schulische Vorwissen als unzureichend eingeschätzt: „weil ich da kein Vorwissen mitgebracht habe und insofern da schon teilweise mehr vorausgesetzt wurde und schneller vorangegangen wurde, als ich bewältigen konnte“ (8, 36).

In einigen Fällen fehlte die nötige Motivation für das Studium: „also so anfänglich, ja brauchte man, oder hat man nicht so viel getan. Irgendwann war der Berg dann riesengroß, dann isses schwierig“ (13, 22).

Ein weiteres Problem stellte für einige Studierende die Umstellung von den geregelten Anforderungen der Schule auf selbstorganisiertes Lernen dar: „nicht mehr wie in der Schule alles vorgetragen zu kriegen und Hausaufgaben aufzukriegen sondern einfach wirklich alles selber zu machen und halt zu merken, wenn man es nicht selber hinbekommt. Man also seine eigene Faulheit überwinden. Weil hier kümmert sich keiner um einen. Da ist man wirklich auf sich selbst angewiesen. Entweder man macht's oder man macht nichts. Das ist jedem sein Problem“ (1, 46).

Die fachlichen Probleme waren teilweise mit Prüfungsangst verbunden: „Ich bin eh so ein relativ langsamer (...) ich hatte auch schon öfter mal ein totales Blackout in so einer Klausur, wo ich dann überhaupt nix mehr wusste“ (13, 140).

Aufgrund ihrer Probleme mussten einige Studierende ihre Studienzeit verlängern: „Also ein bis zwei Semester überziehen ist normal und so wird es wohl auch werden“ (2, 43). Die lange Studiendauer war meist auf persönliche Probleme und Prüfungsversagen zurückzuführen, so dass „man's generell eigentlich in vier Semestern eigentlich kaum noch schaffen kann bis zum Vordiplom“ (12, 22), aber auch Mängel in der Lehre wurden als Grund angegeben: „zu wenig Lehrkräfte und teilweise sind die Lehrkräfte auch nicht wirklich qualifiziert“ (12, 24).

Der Leistungsdruck wurde von den meisten als sehr unangenehm empfunden, wobei sich viele bewusst waren, dass damit – gerade in den ersten Semestern – selek-

tiert wurde: „Ich denke mal die Grundauslese wird bis zum vierten Semester versucht zu machen. Da sind schon ein paar Prüfungen wo man sich schon ein bißchen ranhängen muss“ (2, 50). Beachtenswert war aber, dass ein großer Teil die Maßstäbe akzeptierte: „Ich meine Ilmenau hat nichts davon wenn sie halt Leute durchschummeln und dafür machen sie schon ihren Ruf kaputt. Insofern finde ich halt Prüfungen oder Klausuren, die schwerer sind als sie sein müssten, schon okay eigentlich, auch wenn es mich jetzt selber betrifft“ (8, 44).

Auch das „Schieben“ von Prüfungen war durchaus geläufig und wurde von fast allen Befragten schon genutzt: „Ich habe Prüfungen geschoben, um mich auf die Prüfungen, wo ich durchgefallen bin, besser vorbereiten zu können. Damit ich nicht so viel auf einmal habe. Ich weiß nicht, was gut war, aber bis jetzt ist es gut gegangen“ (2, 149). Ein anderer Grund für das Herauszögern von Prüfungen waren auch fehlende Scheine, ohne welche die Prüfung nicht möglich war.

Einige Studierende schilderten die finanzielle Abhängigkeit von den Eltern als ein Problem: „Also hier in Ilmenau wäre es glaube ich erst mal nicht möglich sich das Studium selber zu finanzieren und trotzdem das zu schaffen, also einfach von der Zeit die man übrig hat (...) dann noch einen Job irgendwie nebenbei unterzubringen, das läuft glaube ich ziemlich schief (...). Und da ist mir dann halt ein bisschen unwohl, dass man immer auf das Geld der Eltern hofft“ (8, 54). Eine Studentin beugte sich den Wünschen der Eltern, um weiter von ihnen finanziell unterstützt zu werden und ein Student berichtete von Studienproblemen, die durch die eigene Finanzierung seines Studiums entstanden: „eine finanzielle Sache ist auch eine bedrohliche Sache. Es geht ja um die Existenz (...) Die finanzielle Situation, wie gesagt ich habe keine Unterstützung von meinen Eltern bekommen dafür“ (3, 82) und „wenn man Schwierigkeiten hat, braucht man Zeit um diese Schwierigkeiten zu überwinden. Zumindest im Studium. Ja. Und wenn man die Zeit allerdings dann verwendet um arbeiten zu gehen, dann wird es schwierig, dann wird es hart“ (3, 82).

Auch alle vier Frauen berichteten von zum Teil starken fachlichen Problemen. Zwei Frauen hatten zusätzlich negative geschlechtsspezifische Erfahrungen gemacht, die sich ungünstig auf ihr Studium auswirkten. So sprach eine Frau von geschlechtsdiskriminierenden Erfahrungen mit einigen Lehrenden². Für eine andere Studentin war der geringe Frauenanteil problematisch, da sie aus diesem Grund mit Männern zusammenarbeiten musste³.

² Diese geschlechtsdiskriminierenden Erfahrungen werden ausführlich im Fallbeispiel „Beate“ behandelt.

³ Diese Erfahrungen werden ausführlich im Fallbeispiel „Astrid“ behandelt.

Zusammenfassend zeigte sich, dass die fachlichen, institutionellen und sozialen Probleme bei beiden Geschlechtern sehr ähnlich waren. Die größten Hürden lagen in der fachlichen Überforderung, in dem mangelnden Vorwissen und der zu geringen Motivation. Allerdings ließen sich auch geschlechtsspezifische Hürden feststellen. Sie lagen zum einen in den Vorurteilen von Lehrenden gegenüber Frauen und zum anderen in der Schwierigkeit, aufgrund organisatorischer Regelungen nicht mit Frauen zusammenarbeiten zu können.

3.2.3.5 Abbruchgedanken und Studienabbruch

In dieser Kategorie wurden die Abbruchgedanken von Studierenden und die Gründe für den Studienabbruch vorgestellt. Dafür wurden die Aussagen der Studierenden zu ihren Abbruchgedanken und die Aussagen der Abbrecher zum Studienabbruch herangezogen.

Unter den 15 befragten Personen befanden sich sieben Studierende und acht Abbrecher.

Von den sieben Studierenden haben drei Personen keine Abbruchgedanken geäußert. Für sie käme ein Wechsel oder Abbruch nur beim Feststellen des Nicht-Schaffens in Frage: „Für mich würde es nur einen Grund geben und zwar wenn ich merke, ich schaff das hier nicht. Das ich dann, und zwar möglichst rechtzeitig den Ort oder auch die Fachrichtung wechsle“ (2, 98).

Vier Studierende dachten schon einmal daran, ihr Studium abzubrechen. Hiervon befanden sich je zwei im Grund- und Hauptstudium. Als Grund nannten drei Studierende fachliche Probleme. Sie gaben aber den Gedanken an einen Abbruch aus unterschiedlichen Gründen wieder auf (z.B. weil sie schon sehr viel Zeit in ihr Studium investiert hatten). Bei einem anderen Studierenden entwickelte sich eine Interessenverlagerung, die zu den Abbruchgedanken führte: „Das ich mir halt wirklich die Aufnahmebedingungen geholt habe und jetzt hier an der Musikhochschule mit Musiktheorieunterricht angefangen habe“ (8, 65).

Von den acht Studierenden, die ihr Studium abbrachen, beendeten sechs Studierende ihr Studium freiwillig und zwei wurden aufgrund einer endgültig nicht bestandenen Prüfung exmatrikuliert. Als Grund für den freiwilligen Abbruch nannten alle sechs Interviewten fachliche Probleme und damit das Wissen, dass sie den Abschluss nicht schaffen würden: „Und habe darauf eine fünf gekriegt. Und da habe ich mir gesagt, also wenn du hier nicht die Zeit hast, dich vernünftig vorzubereiten, dann fällst du garantiert durch, also das war auch eine realistische Einschätzung, ja

dann hat das keinen Wert. Und dann ist es besser, du tust dich exmatrikulieren“ (3, 76). Zu dieser Erkenntnis kamen vier der sechs Studierenden, als sie sich noch im Grundstudium befanden. Zwei Studierende trafen die Entscheidung zum Abbruch, als sie – noch ohne Vordiplom – schon im Hauptstudium waren.

Interessant war, dass die Studierenden nicht gleich bei dem Feststellen des Nicht-Schaffens aufhörten, sondern meist erst ein Semester später. „Also ich habe mich im 3. exmatrikuliert und habe aber im 2. Semester schon für mich beschlossen aufzuhören“ (3, 76). Stattdessen wurden Überlegungen zum weiteren beruflichen Werdegang angestellt: „Ich denk mal, es fällt leichter abzubrechen, wenn man weiß, wie es danach weitergeht“ (10, 361). Somit war auch die Aussage eines Studierenden zu verstehen, welcher äußerte, dass er sein Studium nicht abgebrochen, sondern «auslaufen» lassen hat.

Bei einigen Studierenden führte eine Anhäufung von Problemen zu Abbruchgedanken oder zum Studienabbruch (z.B. fachliche, finanzielle und geschlechtsspezifische Probleme).

Neben den freiwilligen Abbrechern gab es auch zwei Zwangsexmatrikulationen. Ein Student wurde im sechsten Semester exmatrikuliert: „Das war, glaube ich, Mathematik B2, da hatte ich die zweite Wiederholungsprüfung nicht bestanden in der Mathematik und hatte dann dort Ergänzungsgespräch und habe dann dort eben auch meine Fragen gezogen und die waren auch nicht, sag ich mal, auf mich zugeschnitten und da habe ich dann dieses Ergänzungsgespräch natürlich nicht bestanden und bin dann natürlich vorzeitig exmatrikuliert worden“ (4, 78) und eine Studentin im 14. Semester: „Ich bin durch eine Prüfung gefallen. Endgültig“ (5, 100).

Von den vier Frauen befand sich eine im Hauptstudium, zwei haben im Grundstudium das Studium abgebrochen und eine Studentin wurde im Hauptstudium zwangsexmatrikuliert. Die Studentin berichtete von großen fachlichen Problemen und einem geringen Studieninteresse und äußerte bereits Abbruchgedanken. Die beiden Abbrecherinnen nannten fachliche Probleme als Abbruchgrund. Bei einer der Abbrecherinnen wurde der Abbruch zusätzlich durch diskriminierende geschlechtsspezifische Erfahrungen verursacht.

Insgesamt zeigte sich, dass alle Studierenden mit Abbruchgedanken auch fachliche Defizite hatten. Die Personengruppe mit einem Studienabbruch vollzog diesen meist schon im Grundstudium und nutzte das letzte Semester bereits zur Neuorientierung. Als Grund für den Abbruch wurden überwiegend fachliche Probleme genannt. Zwischen Studentinnen und Studenten konnten in Bezug auf Abbruchgedanken im Stu-

dium und Gründe für den Studienabbruch - mit Ausnahme der Abbrecherin mit geschlechtsdiskriminierenden Erfahrungen - keine Unterschiede festgestellt werden.

3.2.3.6 Verarbeitung

Die Kategorie „Verarbeitung“ erfasste den Umgang mit dem Studienabbruch oder den Studienwechsel. Die zentralen Themen darin waren die Tendenz zur Umdeutung der Situation, die Kommunikation mit Anderen, die zunächst alleinige Verarbeitung des Scheiterns und Unterschiede in der emotionalen Betroffenheit. Die Verarbeitung schien individuell sehr unterschiedlich zu sein, was die Verschiedenheit der Aussagen erklärte.

Bei mehreren Befragten zeigte sich die Tendenz, dem Abbruch oder Wechsel im Nachhinein eine positive Bedeutung zuzusprechen. Eine Studentin stellte folgende Überlegung an: „Obwohl ich andererseits natürlich auch sagen muss, es hat sein gutes gehabt, wahrscheinlich. Weil sonst, hätte ich meinen Freund, glaube ich, gar nicht“ (5, 122). Eine andere Studentin sprach dem Studienjahr trotz Abbruch einen grundsätzlichen Nutzen zu: „Also, ich glaube schon, dass es mir was gebracht hat, also vertane Zeit ist es auf jeden Fall nicht und ich kann damit schon noch einiges mit anfangen, glaube ich schon“ (7, 97). Mehrere Abbrecher und Wechsler empfanden die biographische Schnittstelle des Studienabbruches beziehungsweise - wechsels als sinnvolle Wende in ihrem Bildungsverlauf. So sagte ein Befragter: „jetzt im Nachhinein muss ich sagen, dass es eigentlich nicht so auf meinen Persönlichkeitstyp passt (...). Damals hatte ich mir das aber irgendwie vielleicht auch eingeredet, dass es das tollste Studium für mich ist“ (4, 37).

Weiter zeigte sich, dass der Verarbeitungsprozess zunächst allein vollzogen wurde. Mehrere Befragte erzählten die Problemsituation also erst nach einer gewissen Wartezeit und dann überwiegend in familiären, partnerschaftlichen und freundschaftlichen Beziehungen. Für dieses Verhalten zeigten sich zwei Gründe. Der erste Grund lag in der Abschottung der eigenen negativen Gefühle. Eine Kommunikation über das eigene Versagen wird hier vermutlich als zusätzliche Belastung aufgefasst. So sagte ein Student: „Ich hab, erst hab ich wahrscheinlich komplett dichtgemacht, glaube ich (...) und das drüber sprechen und so und warum das alles passiert ist, dass kam alles erst später so nach und nach“ (4, 105 - 107). Eine grundsätzliche, eigenständige Verarbeitung wurde als notwendig angesehen, um mit anderen darüber sprechen zu können. Der zweite Grund lag in dem Wunsch, die Entscheidung

selbst zu treffen. Dies wurde bei einer Studentin mit folgender Aussage deutlich: „Also ich hab dann eine Entscheidung gefällt und dann erzähle ich auch drüber. Aber so in der Situation, ne da rede ich nicht gern mit andern drüber“ (5, 149). Wie wichtig dabei auch das Bedürfnis sein konnte, bei der Entscheidung nicht zu stark von Anderen beeinflusst zu werden, wurde bei der folgenden Aussage eines Studenten deutlich: „Also ich versuche schon bevor ich irgendwie die an jemanden heran trage zumindest mir selber eine eigene Meinung zu machen, dass ich halt selber überhaupt weiß, auf welche Seite ich überhaupt stehe, bevor ich dem halt sagen kann, sag du mal was dazu. Sonst würde ich mich komplett durch den lenken lassen“ (8, 76).

Auch das Selbstbewußtsein wurde durch den Prozeß des Scheiterns in Mitleidenschaft gezogen: „Also bei mir hat auch es Selbstbewusstsein g'litten, glaub' ich, unter dem Studium! Das auch ich hab' in meinem ganzen Leben vorher noch nie ne Prüfung vermasselt - nicht eine und dann ging's auf einmal los und ich hatte überhaupt keinen Plan! - also nicht, dass ich gerade so durchgefallen bin, ich bin richtig durchgefallen - ich hab' gar nix g'wusst und des war schon heftig für mich“ (10, 437).

Die konkrete, emotionale Verarbeitung war bei den Befragten sehr unterschiedlich. Die Spanne reichte von starker Trauer und Enttäuschung bis hin zu Gefühlen der Erleichterung und Freude. Diese unterschiedlichen emotionalen Reaktionen in der Abbruch- oder Wechselsituation waren auf persönliche Einstellungen und auf den individuellen Studienverlauf zurückzuführen. Die Studierenden, die sich hoffnungsvoll auf das Bestehen des Studiums konzentrierten, empfanden in der Situation des Scheiterns eine große Enttäuschung, Trauer und eine Art Fassungslosigkeit. Wenn aber der Studienverlauf bereits problematisch und der Abbruch als sinnvolle Konsequenz verstanden wurde, war die Abbruchsituation von weniger heftigen negativen Emotionen gekennzeichnet. Eine Studentin schilderte pragmatisch und ohne emotionale Erregung, welche Verpflichtungen sie nun gegenüber der Hochschule noch zu erledigen habe, um damit abschließen zu können. Bei anderen Befragten, die das Studium lange Zeit ohne hohe Motivation als unbefriedigend erlebt hatten, kam der Abbruch sogar einer Erlösung von lange erduldeter Belastung gleich: „ich war dann richtig froh, wo ich aufg'hört hab' - also es war schon ne Erleichterung“ (10, 302). Die Reflexion der Ursachen für das Scheitern schien auch von der früheren Studienmotivation und der früheren Bedeutung des Studiums abzuhängen. Ein Student, der unmotiviert und lustlos studierte, hatte keine Probleme die Ursache des Scheiterns in seinem Desinteresse begründet zu sehen und bedauerte den Abbruch nicht.

Ein Student, der mit starker Motivation studiert hatte und den Wechsel bedauerte, gestand Fehler in seinem damaligen Verhalten, nur auf dem Hintergrund der Gewissheit ein, diese heute nicht mehr zu haben: „Also ich hätte mich mehr trauen müssen, auf Professoren zuzugehen. Hätte `ne andere Zeiteinteilung mir machen müssen. Hätte dann mehr Prioritäten setzen müssen und dann hätte ich das wahrscheinlich auch geschafft. Also heute noch mal, mit meinem heutigen Wissen und meiner Persönlichkeit, würde ich es wahrscheinlich packen“ (4, 31).

Zusammenfassend ließ sich zur Kategorie Verarbeitung sagen, dass eine nachträgliche positive Umdeutung des Ereignisses typisch zu sein schien und dass in der ersten Verarbeitungszeit häufig auf die Kommunikation mit Anderen verzichtet wurde. Geschlechtsspezifische Unterschiede ließen sich bei der Verarbeitung nur schwer verallgemeinern.

3.2.4 Zukunft und Neuorientierung

In der Kategorie „Zukunft und Neuorientierung“ wurden die Zukunftspläne der Studierenden und Abbrecher vorgestellt. Dabei wurde in der Darstellung zwischen Studierenden und Abbrechern unterschieden.

Drei der sieben Studierenden hatten keine Abbruchgedanken. Sie wollten das Studium abschließen und anschließend in ihrem Beruf arbeiten. „Ich würde dann auch schon gern in der Bauüberwachung oder so tätig werden oder einen Bau zumindest mit betreuen“ (2, 157).

Vier Studierende hatten bereits Abbruchgedanken. Von diesen wollten drei versuchen, ihr Studium abzuschließen und in ihrem Beruf arbeiten. Daneben wurden aber auch Alternativen entworfen. Eine Studentin plante für den Fall des Scheiterns, für ein Jahr als Au Pair zu arbeiten. Und ein Student dachte über einen Wechsel nach: „Und ich mir dann entweder einen Beruf suche, wo ich irgendwie, ich meine reine Musik ist kappes, dass man zumindest einen Kompromiss findet, wie ich halt meine, mit Toningenieur gefunden zu haben“ (8, 63).

Acht Personen haben ihr Studium abgebrochen. Von den sechs Personen, die ihr Studium freiwillig abgebrochen haben, begann die Abbruchentscheidung und Neuorientierung meist schon vor dem vollzogenen Abbruch (beispielsweise durch Lehrstellensuche). Einige Abbrecher hatten eine Umschulung oder eine Meisterausbildung begonnen oder einen Studienwechsel vollzogen. Mit ihren derzeitigen Tätigkeiten waren sie sehr zufrieden. Einige Abbrecher berichteten davon, erst einmal

Geld verdienen zu wollen. Ein späteres Studium konnten sie sich nicht vorstellen. „Nein, um Gottes willen. Das kommt überhaupt nicht in die Tüte. Wenn, dann, was ich schon gesagt habe, eine Fortbildung für ein paar Monate, zielgerichtet“ (1, 164). Die zwei Abbrecher, die vorzeitig wegen einer endgültig nicht bestandenen Prüfung den Studiengang abbrechen mussten, wechselten sofort an eine Fachhochschule. „Ich bin dann raus aus der Tür und bin sofort ins Wohnheim, hab meine Sachen gepackt und ‚so, ich muss nach Erfurt fahren‘ und wollte mich dann dort gleich einschreiben, wieder für den gleichen Studiengang. Habe ich ja dann auch gemacht“ (4, 95). Beide Abbrecher studieren jetzt Lehramt an berufsbildenden Schulen und nutzten mit ihrem Unterrichtsfach Bautechnik die Kenntnisse aus dem abgebrochen Studium.

Unter den vier befragten Frauen befanden sich eine Studentin und drei Abbrecherinnen. Die Studentin wollte ihr Studium abschließen und in ihrem angestrebten Beruf arbeiten. Von den drei Abbrecherinnen haben zwei eine neue Perspektive gefunden (Berufsausbildung, Lehramtsstudium) und eine Abbrecherin befand sich noch in einer Orientierungsphase.

Insgesamt ließ sich zusammenfassen, dass der größte Teil der Studierenden mit schon einmal geäußerten Abbruchgedanken versuchte, das Studium abzuschließen und in diesem Bereich auch zu arbeiten. Unterschiede im Vergleich zwischen den Studentinnen und Studenten ließen sich in Bezug auf die Zukunftspläne nicht erkennen.

3.2.5 Geschlechtspezifische Aussagen

Die Kategorie „Geschlechtsspezifische Aussagen“ behandelte die Aussagen der Studierenden zu den Frauen in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen. Dazu gehörten Äußerungen der Studierenden zu dem geringen Frauenanteil und den vermuteten Gründen dafür und die Einschätzungen zu geschlechtsspezifischen Belastungs- und Bewältigungsunterschieden. Bei der Betrachtung war die Differenzierung in die weibliche und die männliche Sichtweise besonders interessant und wurde daher grundsätzlich berücksichtigt.

Beurteilungen des geringen Frauenanteils

Die meisten Aussagen bezogen sich auf den geringen Frauenanteil in den naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen und auf die vermuteten Gründe dafür. Die

Frauen beurteilten ihre Situation diesbezüglich recht unterschiedlich. Eine Studentin fand das Zusammenarbeiten mit Männern eher unproblematisch: „Ähm, fand ich persönlich aber auch gar nicht so schlimm, weil ich schon finde, dass es sich mit Männern einfacher arbeiten lässt“ (5, 93). Eine andere Studentin empfand ihre Situation als weniger einfach: „Ja, schwierig. Sehr schwierig. Erst mal belächelt, so: ach es gibt auch Frauen“ (13, 86).

Die Männer bedauerten den geringen Frauenanteil recht einstimmig. Mehrere männliche Studenten würden sich eine höhere Präsenz von Frauen wünschen. So antwortete ein Student auf den geringen Frauenanteil angesprochen: „Also außer Frage steht schon mal dass ich das nicht gut finde“ (9, 66). Ein anderer Student sagte: „Der geringe Frauenanteil ist also generell zu bemängeln, also es ist immer traurig, wenn alles nur männerlastig ist. Also schon allein vom Anblick in der Mensa her“ (4, 69). So wurde auf Seiten der männlichen Studenten auch schnell der Schluss gefällt, dass der geringe Frauenanteil gewissermaßen einem Seltenheitswert gleichkommt, der ein positives Verhalten gegenüber den Frauen sicherstellte: „Ach wozu denn das, um Gottes willen. Es freut sich doch jeder Mann wenn überhaupt Frauen dabei sind. Da werden wir doch nicht den Teufel tun und diese diskriminieren“ (1, 158). Doch es fiel auch einigen Studenten auf, dass sich die Frauen nicht in gleicher Weise, wie die Männer innerhalb der Studentenschaft integrierten: „Also die Mädels sind doch glaub ich eher Einzelgänger“ (11, 42).

Vermutete Gründe für den geringen Frauenanteil

Frauen und Männer sahen das mangelnde Interesse der Frauen für den technischen Bereich als Hauptgrund für den geringen Frauenanteil. Jedoch zeigten sich bei genauer Betrachtung durchaus Unterschiede in der Wertung.

Eine Studentin antwortete auf die Frage nach dem Grund für den geringen Frauenanteil spontan: „Ich denk mal Angst vor Mathematischem und Technischem“ (13, 90) und „ich glaube auch das Interesse fehlt irgendwo. Also so in meinem Freundeskreis, die sagen alle Mathe, du hast ne Meise“ (13, 92). Angst und Desinteresse wurden als wesentlicher Grund für den geringen Frauenanteil vermutet. Dieselbe Studentin ging auch auf die gesellschaftliche Situation ein, die Frauen von vornherein in bestimmte Richtungen drängt. Sie berichtete von der eigenen Erfahrung, in ihrer Familie eine frauenspezifische Prägung erhalten zu haben: „Es ist doch noch so, dass Mädels müssen mehr im Haushalt helfen, und die Jungs eben, also seh' ich bei mir selber, mein Bruder hat mehr Freizeit als ich. Ja und so würde ich das einschätzen das da durch dieses Reingedränge von den Eltern, dass da die Frauen

das eh schon schwerer haben“ (13, 96). So wurde die soziale Prägung als wesentlicher Grund für eine naturwissenschaftlich-technische Studienwahl angeführt, wobei eine bevormundende Beeinflussung aber abgelehnt wurde: „Oftmals wenn sich ne Frau dafür entscheidet ist sie irgendwie vom Umfeld geprägt, sei es jetzt vom Vater, also kenn ich viele, wo der Vater auch E-Techniker war und die Tochter musste nun da auch rein. Wo's nicht dann unbedingt so die eigene Entscheidung war“ (13, 96). Eine weitere Auffälligkeit war, dass die Frauen diese gesellschaftlich bedingte Geschlechtertrennung in der Berufs- und Arbeitswelt für bedauernswert und änderbar hielten: „Na ja ich finde doch viele sind noch zu sehr darauf bedacht diese traditionellen Berufe zu ergreifen von Frauen (...). Und ich meine so lohnt sich eigentlich schon ein bisschen mehr in diesen technischen Bereich rein zu gehen“ (7, 59).

Auch bei den Männern waren Einsichten vorhanden, dass die unterschiedliche Interessenbildung schon früher ansetzt und nicht auf den Lebensabschnitt der Studienwahl zu begrenzen ist: „schon in der Schule war's ja eigentlich schon so gewesen (...), dass da in den Physik-Leistungskursen höchstens mal ein oder zwei Mädels waren in den Jahrgängen davor und hier ist es ja im Prinzip auch so“ (11, 62). Diese unterschiedliche Interessenausrichtung wurde von den Männern aber als völlig natürlich angesehen und nicht weiter ergründet. Vielmehr wurde mit Geschlechterstereotypen argumentiert: „Das ist halt nicht so denen ihr Ding. Die machen halt eher die musischen Fächer“ (1, 86). Ein Student bezeichnete die geschlechtsspezifische Interessenausrichtung als natürlich Selektion: „Es ist einfach, wie es ist. Es macht da nun wenig Sinn sich mit Sachen zu befassen, die im Grunde eh nicht interessieren. Demzufolge sage ich einfach mal: natürliche Selektion“ (6, 64). Ein anderer Student vermutete, dass Frauen dem hohen Anforderungsdruck nicht gewachsen seien: „Aber das Studium ist wahrscheinlich auch so stark strukturiert auch und auch von den Vorgaben her so streng, dass sich da viele Frauen auch nicht trauen, glaub ich, das zu machen“ (4, 69). Auch die Charakteristika der männerdominierten Arbeitswelt wurden angeführt: „Man ist also wirklich permanent irgendwo auf Achse, man ist auf Baustellen, man kommt also nicht jeden Abend nach Hause, man muss also irgendwo auswärts übernachten und ich denke mal das schreckt schon einen sehr hohen Prozentsatz von Frauen einfach ab, das sie sich das nicht antun möchten und dass sie das nicht unbedingt als Traumjob empfinden. Das akzeptiere ich. Das hat eher was mit, mit Abenteuerlust zu tun. Ein Bisschen“ (3, 73).

Ein Student argumentierte mit der unterschiedlichen Motivation bei der Studienwahl. Während Männer ihr Studienfach verwertungs- und nutzenorientiert auswählten, waren für Frauen Interesse und Freude am Fach entscheidendere Beweggründe:

„Also ich hab das bei meiner Freundin gemerkt, die Wahl des Studienganges liegt immer in diesen für was interessier ich mich, das ist immer das wichtigste erst mal, Studiengangwahl, also nicht was ist sinnvoll für mich oder was ist später mal wichtig, wo ich gut unterkomm, sondern was ist schön für mich, für was interessier ich mich (...). Obwohl, ob dann nun die Nachfrage groß ist oder nicht, da schauen die Mädels eigentlich weniger drauf“ (11, 66).

Der Grund, dass einige Dozenten eine negative Einstellung gegenüber Studentinnen hatten, wurde sowohl von Frauen als auch von Männern angeführt. So stellte ein Student fest: „Und manche Professoren, muss man auch sagen, dass die vielleicht auch Frauen gegenüber nicht so eine hundertprozentige gute Meinung haben“ (2, 86). Eine Studentin hatte das nicht neutrale Verhalten von Dozenten selbst erlebt, was von ihr auch ausführlich beschrieben wurde⁴.

Interessant war hierbei, dass mehrere männliche Studierende die Vorurteile der Professoren kritisierten und ihre eigene Einstellung gegenüber Frauen für unvoreingenommen und tadellos hielten. Vielen Männern, die selbst mit Hilfe von nicht hinterfragten Geschlechterstereotypen über den geringen Frauenanteil urteilten, war dies nicht bewusst. So versicherte ein Student, dass Spitzen gegenüber Frauen von „den Studenten überhaupt nicht“ (2, 90) kämen.

Einschätzung der Belastungs- und Bewältigungssituation

Die Frauen schätzten die geschlechtsspezifischen Belastungs- und Bewältigungssituationen sehr unterschiedlich ein. Dies schien in besonders hohem Maße vom Verhalten der jeweiligen Hochschullehrenden abhängig zu sein. Eine Studentin vermutete, als Frau von Professoren in Prüfungen bevorzugt zu werden⁵. Eine andere Studentin berichtet von einem Professor, der wegen der an sich außergewöhnlichen Teilnahme von Frauen eine überdurchschnittliche Leistungserwartung entwickelte. Eine dritte Studentin berichtete von sozialer Ausgrenzung, die sie durch einen Laboringenieur im Praktikum erfuhr⁶. Die Einschätzung der Belastungssituationen schien damit stark dozentenspezifisch zu sein.

Auffällig war, dass eine Einschätzung der eigenen Begabung, die für die Belastungsempfindung und die Bewältigungsmöglichkeiten ja entscheidend ist, mehrmals

⁴ Die Beschreibung befindet sich in dem Fallbeispiel „Beate“.

⁵ Vgl. dazu das Fallbeispiel „Astrid“.

⁶ Die ausführliche Beschreibung befindet sich im Fallbeispiel „Beate“.

keine konsistenten Aussagen getroffen wurden. So rekapitulierte eine Studentin ihre Schwierigkeiten im abgebrochenen Studium und die Situation in ihrer momentanen Ausbildung. Einerseits nahm sie eine wahrscheinlich geringere Begabung von Frauen im technischen Bereich als Begründung für ihre Schwierigkeiten im Studium an, um anschließend aufgrund der positiven Erfahrung in der Ausbildung festzustellen, dass Frauen doch genauso gut für den technischen Bereich geeignet seien, folgendermaßen: „Also in manchen Bereichen hab' ich mir schon schwerer getan - ich weiß jetzt nicht, ob sich da jede Frau schwerer tun würde - aber schon teilweise vom Verständnis wo sich die Jungs einfach leichter getan hab' hat ich 's Gefühl! Aber ich denk' schon, dass Frauen wichtig sind, also in technischen Berufen! Also ich merk 's jetzt bei der Ausbildung sind wir jetzt vier Frauen von 32 und von wegen, dass es da irgendwelche Probleme gäbe! Es is auch so bei Gruppenarbeit oder so da is es überhaupt net also und ich denk', dass Frauen genauso viel beitragen können zu technischen Problemen, wie auch Männer - nur das es halt einfacher weniger Frauen gibt als Männer, die dafür halt a technisches Verständlich ham, oder so was! Also ich glaub' schon, dass viele Frauen überhaupt es interessieren sich halt auch viele Frauen überhaupt gar net dafür - aber wenn sich eine dafür interessiert, glaub' ich, kann se 's genau so gut machen, wie ein Mann also Probleme lösen, oder so!“ (10, 168). Diese Widersprüchlichkeit deutete auf eine Verunsicherung bezüglich des eigenen Leistungsniveaus hin, die vermutlich stark durch das Umfeld beeinflusst wurde. Es gilt als sozialpsychologisch gesicherter Befund, dass Frauen dazu neigen, die Gründe für eigenes Versagen eher bei sich selbst zu suchen, während Männer dazu tendieren äußerliche Umstände für ihr Scheitern verantwortlich zu machen. Wenn dann noch Geschlechterstereotype präsent sind, die eine geringere Begabung von Frauen postulieren, scheinen Frauen schnell die Gründe für ihre Schwierigkeiten in der vermeintlichen eigenen Unzulänglichkeit zu finden, obwohl sie eigentlich von ihrem Interesse und ihrer Begabung überzeugt sind.

Die Frauen hatten auch Schwierigkeiten, ihre geschlechtsspezifischen Probleme klar zu benennen. So versicherte eine Studentin mehrmals, dass sie von den Dozenten in aller Regel gleich behandelt würde und sich auch die Kommilitonen ihr gegenüber nicht negativ verhielten. Dennoch fand sie den Gedanken plausibel, dass Frauenstudiengänge für Frauen ein besseres Studium ermöglichen könnten: „da ging es um einen Studiengang Maschinenbau auch, ich glaube an der FH in Rostock wird das angeboten, das ist ein reiner Frauenstudiengang und dort sind die Abgangszahlen viel besser, als an normalen Fachhochschulen oder auch Universitäten, da kommen wesentlich mehr Frauen durch oder schaffen das Studium, als an

normalen Hochschulen. Und da hatten die meisten wohl auch positive Erfahrungen damit gemacht“ (7, 59).

Bei den Männern wurde die geschlechtsspezifische Belastungs- und Bewältigungssituation für Frauen ähnlich vielseitig eingeschätzt. Verbreitet war die Einschätzung, dass die Frauen, die das Studium tatsächlich aufnahmen, kaum Probleme hatten: „Also die Mädels die jetzt noch bei uns geblieben sind, die sind also wirklich oben auf. Die sind ziemlich gut dabei, wenn nicht sogar welche der Besten“ (8, 60). Doch auch diese guten Leistungen wurden nicht ohne vorurteilsbedingte Einschnitte anerkannt. So erkannte ein Student den Frauen gewissermaßen großzügig ihre guten Leistungen an, vergaß aber nicht zu erwähnen, dass ihnen das „Gefühl für bestimmte Aufgaben“ nicht gegeben sei. Er sah die guten Leistungen vielmehr durch Fleiß begründet: „Also ich weiß, dass die zwei Mädels, nee die drei Mädels die noch da sind jetzt, die ich so näher kenne, die haben bis jetzt alles geschafft, was gefordert war, die haben alles glaub ich beim ersten Mal sogar mitgenommen, also die haben auch gute Noten muss ich sagen, das ist nicht so wie die Jungst, die lassen das nicht ganz so schleifen, die sind da glaub ich ein bisschen fleißiger. Aber es ist halt so, dass Fleiß alleine bringst nicht nur in der Elektrotechnik, man muss auch bissel Gefühl für bestimmte Aufgaben und so was haben, aber die wie gesagt, die noch da sind, die schlagen sich da recht gut durch muss ich sagen, da bin ich auch immer wieder überrascht wie viel die doch wissen und man kann die auch viel fragen, also die können einen zwar zum Teil auch manchmal nicht so richtig antworten, aber man merkt, dass die eigentlich wissen was ich meine, also die verstehen schon die Frage“ (11, 64). Der zitierte Ausschnitt erwägte den Eindruck, dass gerade bei leistungsschwächeren, männlichen Studenten, die angenommene „natürliche Minderbegabung“ der Frauen eine Art Trostpflaster für ihre vergleichsweise schlechteren Studienergebnisse war.

Die vermeintliche Minderbegabung von Frauen wurde von mehreren Männern erwähnt, wenngleich dieses Vorurteil nicht immer offen präsentiert wurde, sondern oft eher nebenbei hervor trat oder von den Interviewern provoziert werden konnte. So kam ein Student zum Thema Frauenförderung zu folgender Aussage: „Das ist zwar vielleicht lieb gemeint von den Leuten dort, aber das ist dann doch schon so, dass man voraussetzt, dass Frauen halt naturwissenschaftlicher oder als Bauingenieurwesen weniger“ (2, 176). Die Interviewerin warf ein: „Wissen und Verständnis“ (2, 177), was vom Befragten gleich aufgenommen wurde: „Genau. Wissen und Verständnis aufbringen können wie Männer. Und irgendwo ist es vielleicht auch so und es ist auch so. Aber warum deswegen. Weil irgendwo sollte schon für jeden diesel-

be Voraussetzung dann gegeben sein“ (2, 178). Dieser Student empfand Frauenförderung also als ungerechte Ungleichbehandlung der Männer und deutete sie als indirekte Diskriminierung für Frauen.

Die gewählten Zitate spiegelten nicht die vollständige Einstellung der männlichen Studierenden wider. Sie sollten vielmehr aufzeigen, dass Vorurteile gegenüber Frauen im technischen Bereich stark verbreitet waren und meist auch bei Männern vorzufinden waren, die dies selbst so nicht reflektieren oder zugeben würden.

Die Männer berichteten an vielen Stellen über unterschiedliche Denkweisen, unterschiedliche Arbeitsstile oder über das unterschiedliche Einfühlungsvermögen von Frauen und Männern in technischen Fragen. So erzählte ein Student: „wenn wir lernen, also es wird eigentlich ziemlich viel gestritten und dann wird auch manchmal ziemlich lang diskutiert über total nebensächliche Probleme, aber es wird halt trotzdem mal drüber diskutiert und ich weiß nicht, also die meisten Mädels halten sich bei so was eigentlich eher raus und vielleicht sagen sie sich dann deshalb na ja gut, dann kann ich mich, wenn die da ne halbe Stunde über jedes Problem diskutieren, da kann ich mich auch zu Hause hinsetzen und kann das alleine durcharbeiten“ (11, 44). Diese Unterschiede wurden nicht nur bewusst wahrgenommen, sondern wie bereits in verschiedenen Zitaten belegt, auch zur Grundlage für Einstellung und Verhalten gegenüber Frauen gemacht.

Zusammenfassend zeigte sich, dass der geringe Frauenanteil von den meisten Studierenden bedauert wurde. Die Frauen sahen die Ursachen dafür in gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die geändert werden könnten. Die Männer hingegen vermuteten, dass Frauen entweder nicht interessiert oder nicht begabt wären und sahen die Gründe damit als natürlich und weitgehend stabil an. Die Aussagen zur geschlechtsspezifischen Belastungssituation waren sehr unterschiedlich. Als eindeutiges Problem ließ sich allerdings die subtile bis offene Frauenfeindlichkeit einzelner Professoren benennen. Die leistungsschwächeren Frauen schienen durch die kritisch wahrgenommene Partizipation in der Männerdomäne Verunsicherungen bei der Selbsteinschätzung ihrer Leistungsfähigkeit zu bekommen, was nicht zuletzt an den weit verbreiteten Vorurteilen über eine natürliche Minderbegabung von Frauen im technischen Bereich liegt.

3.2.6 Mentoring-Netzwerk und Career-Service

Alle Interviewten wurden zum Mentoring-Netzwerk und dem Carrer-Service der Koordinierungsstelle befragt. Ziel dieser Kategorie war es, den Bekanntheitsgrad die-

ser Einrichtung darzustellen und herauszufinden, wie der Bedarf bezüglich der Unterstützungsangebote einzuschätzen war.

Der Career-Service und das Mentoring-Netzwerk waren weitgehend unbekannt. Von den 15 befragten Studierenden verneinten 14 die Frage, ob sie schon einmal davon gehört haben. Nur eine Studentin antwortete, dass sie schon einmal Informationen von einem Mentorenprogramm zugeschickt bekommen hat. Sie war sich allerdings nicht ganz sicher, ob dies tatsächlich von der Koordinierungsstelle kam: „also ich habe schon mal was davon gehört. Wie gesagt durch dieses Mentorenprogramm habe ich schon mal was zugeschickt bekommen. Ich weiß aber nicht genau, ob das von dieser Stelle her gekommen ist. Aber ich glaube schon“ (7, 113). Aber sie hatte sich bisher noch nicht weiter damit beschäftigt: „aber konkret damit befasst, habe ich mich da eigentlich noch nicht“ (7, 113). Abseits davon stellten zwei weitere männliche Befragte Vermutungen darüber an, was mit dem Mentoring-Programm und dem Career-Service gemeint sein könnte. Dabei stellte sich aber heraus, dass sie beides nicht kannten. Ein Befragter verband damit eine Firmenkontaktmesse, eine andere Person vermutete, dass es sich um einen Praktikumverteiler (Alma Mata) handelte.

Auch die Personen, denen die Koordinierungsstelle nicht bekannt war, wurden befragt, was sie sich darunter vorstellten. Die Vorstellungen waren sehr vielfältig und reichten von „Hilfe auf Anfrage“ um die Studierenden in Lerngruppen zu vermitteln“ (4, 144) bis zu dem Angebot zusätzlicher Lehrveranstaltungen: „Also Mentoring kommt doch sicher von Mentor, von jemandem, der einem noch was beibringt“ (2, 164). Weiter wurde mit Mentoring „Nachhilfe“ verbunden, und dass „man versucht in irgendeiner Form die Leute fit zu machen, innerhalb des Studiums oder für das Studium“ (2, 149). Ein Student glaubte, dass die Koordinierungsstelle Kontakt zu Firmen herstellt, was die Möglichkeit beinhalten würde „vielleicht über diese Schienen mal in diesen Firmen irgendwo ein Praktikum zu machen oder mal hier zu gucken, da zu gucken und dass man einfach mal sein theoretisches Wissen vertiefen kann (...) einfach eben nur dieses Bereitstellen von Namen, Adressen, Möglichkeiten“ (6, 110).

Im großen und ganzen lagen die Befragten damit richtig, einige trafen die Inhalte recht genau und fast alle verbanden damit eine Hilfe beim Studium, sei es fachlich, sozial oder in Bezug auf Firmenkontakte. Nur ein Befragter schätzte die Koordinierungsstelle völlig falsch ein: „Kenne ich nicht. Ich habe da zu Studentenbewegungen keinen Draht“ (1, 144).

Weiterhin wurden die Personen gebeten einzuschätzen, ob das Mentoring-Netzwerk und der Career-Service nützlich seien. Dabei bezeichnete der Großteil die Angebote als „interessant“ (6, 110) oder sinnvoll. Und gerade in Betracht hoher Abbruchquoten wurden solche Angebote als positiv gesehen: „ich könnte mir gut vorstellen dass es bei dem Teil, die abgebrochen haben, hätte es einen recht hohen Prozentsatz wahrscheinlich gegeben, die solche Hilfen in Anspruch genommen hätten. Wenn sie kompetent sind“ (3, 151). Es gab auch Beispiele, in denen das Mentoring-Netzwerk und der Career-Service zwar als sinnvoll eingeschätzt wurden, sich die Person jedoch selbst davon distanzierte: „Schaden kann es auf jeden Fall nicht. Also klar finde ich es sinnvoll (...). Insofern ist eine externe Anlaufstelle, die das ganze mal neutral sieht und neutral helfen kann, schon gut. Diejenigen die das benötigen“ (8, 94) oder die Bedeutung relativiert wurde: „Sicherlich nützlich aber nicht zwingend notwendig“ (9, 108).

Es fragt sich, warum die Unterstützungsangebote nur wenig bekannt waren und genutzt wurden, während die Studierenden doch zusätzliche Hilfs- und Unterstützungsangebote als sehr positiv einschätzten. Zu dieser Ausgangsfrage gab es unterschiedliche Einschätzungen. Ein männlicher Student gab dazu folgende Erklärung: „ich denke die sich für das Studium entschieden haben, kommen auch ganz gut damit klar, dadurch dass sie viele Männer kennen lernen und dadurch dass sie in der Minderheit sind doch relativ leicht Leute kennen lernen. Und sicherlich auch solche, wenn man sie bittet sind sie hilfsbereit, gerne mal helfen. Also ich denke das zieht sich schon durch“ (9, 108). Besonders interessant war hier nicht nur die Aussage, dass Studentinnen ausreichend Hilfe von ihren männlichen Kommilitonen bekommen würden, sondern auch, dass die Studentinnen der naturwissenschaftlich-technischen Studiengänge hier von anderen Frauen unterschieden wurden: Die Frauen, die sich für solch ein Studium entscheiden, kämen eher mit der „Härte“ des Studiums klar und bräuchten nicht unbedingt institutionelle Unterstützung. Eine Abbrecherin bestätigte diese Aussage, denn auf die Frage wo sie sich Hilfe gesucht hat antwortete sie ausschließlich „Kommilitonen!“ (5, 75), womit sie männliche Studierende meinte.

Jedoch sahen die übrigen befragten Frauen dies anders. Eine Abbrecherin hätte sich solche Angebote für sich selbst gewünscht und glaubte, dass es für sie eine Hilfe gewesen wäre: „das wär', glaub' ich, auf jeden Fall nützlich gewesen (...) des wär' bestimmt net schlecht gewesen, jetzt auch so, dass man irgendwie Kontakt hat mit jemanden, der schon fertig ist mit dem Studium - ich glaub' des is scho ganz also für mich zumindest!“ (10, 436). Diese Meinung wurde auch von einer Abbreche-

rin vertreten: „Also, wenn man mal Bewerbungstrainings oder auch Unterstützung von Absolventinnen oder Studenten aus höheren Semestern bekommt, dann ist das schon eine Hilfe. Also sinnvoll ist das bestimmt“ (7, 115). Auch für eine weitere Studentin war die Argumentation, sie bräuchte keine institutionelle Hilfe, weil sie als Frau von Männern Unterstützung bekäme, eher unzutreffend, da es ihr schwer fiel, auf Männer zuzugehen und sie um Hilfe zu bitten.

Die ausschließliche Förderung von Frauen durch die Unterstützungsangebote wurde von zwei Männern kritisiert. Sie wünschten sich von einem solchen Programm, dass es geschlechtsunabhängig angeboten würde und begründeten dies damit, dass beide Geschlechter Unterstützung benötigen: „Wir haben ja Gleichberechtigung. Wenn, dann soll allen gleich geholfen werden, finde ich. Das sehe ich nicht ein, wieso die Frauen da mehr Unterstützung erhalten sollen“ (1, 150). Dabei wurde auch eine Frauendiskriminierung festgestellt: „Ist das nicht ein bisschen, ich sag mal fast diskriminierend“ (2, 167) und „das heißt doch eigentlich, das die, die das in Leben rufen und das machen, davon ausgehen, dass Frauen nicht das Verständnis haben wie Männer“ (2, 174).

Zusammenfassend zeigte sich, dass die Angebote der Koordinierungsstelle zwar weitgehend unbekannt waren, aber der Bedarf nach solchen und ähnlichen Angeboten durchaus formuliert wurde. Zudem entsprachen die Vorstellungen der Befragten weitgehend dem tatsächlichen Aufgabenbereich der Koordinierungsstelle. Die Einstellungen zu den Angeboten der Koordinierungsstelle waren verschieden, aber in der Mehrzahl positiv. Bei den Ansichten der Frauen und Männer zeigten sich insgesamt keine Unterschiede. Einige wenige Männer jedoch lehnten die ausschließlich geschlechtsspezifische Förderung von Frauen als für Männer und Frauen diskriminierend ab.

3.2.7 Zusammenfassung der Kategorienauswertung

In Bezug auf die Probleme und das Bewältigungsverhalten von Studentinnen und Studenten naturwissenschaftlich-technischer Studiengänge wurden die Kategorien nach geschlechtsspezifischen und geschlechtsunspezifischen Aussagen analysiert. Zusammenfassend zeigte die Kategorienauswertung, dass nur in wenigen Bereichen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Studierenden gefunden wurden. Dies betraf die Bereiche „Verarbeitung“ und „Zukunft und Neuorientierung“. In allen übrigen Bereiche zeigten sich neben den allgemeinen Problemsituationen auch geschlechtsspezifische Unterschiede, die

offen oder subtil wirksam waren. Sie waren meist mit Nachteilen gegenüber den Frauen verbunden.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede fanden sich bereits in den Bereichen „Zugang zum Studium“ und „Bedeutung des Studiums“ in Form eines unterschiedlich stark ausgeprägten Technikinteresses, einer unterschiedlich differenzierten Berufsplanung und einer unterschiedlichen Wichtigkeit des Studiums. Im Verlauf des Studiums traten weitere Aspekte hinzu, die aus dem spezifischen Studienumfeld entstanden. Im Bereich „geschlechtsspezifische Aussagen“ zeigte sich, dass weit verbreitete subtile und offene Vorurteile über eine natürliche Minderbegabung von Frauen im technischen Bereich existierten, mit denen die Studentinnen vielfältig konfrontiert waren und mit einer Verunsicherung in Bezug auf ihr Leistungsvermögen reagierten. Auffällig war im Bereich „soziales Umfeld“ auch die geringere soziale Einbindung der Studentinnen. Im Bereich „fachliche Unterstützung“ zeigte sich, dass die an den Hochschulen vorhandene fachliche Unterstützung den leistungsschwächeren Studierenden nur sehr bedingt helfen konnte. Der Bereich „Hürden und Probleme“ existierte an den meisten Hochschulen in Form von Pflichtprüfungen mit hohem Schwierigkeitsgrad und hohen Durchfallquoten, wobei die meisten Befragten diese Hürden als grundsätzlich legitim und sinnvoll einschätzten. Im Bereich „Abbruchgedanken und Studienabbruch“ spielten fachliche Probleme eine wesentliche Rolle. In allen drei Bereichen, die auch als ganz zentrale Bereiche des Gelingens oder Mißlingens des Studiums bezeichnet werden können, zeigten sich auch geschlechtsspezifische Diskriminierungen, die zu teilweise starken Beeinträchtigungen des Studiums führten. Das Mentoring-Netzwerk und Career-Service waren zwar weitgehend unbekannt, aber die meisten Befragten schätzten diese Unterstützungsangebote als eine Hilfe ein, die für sie nützlich gewesen wäre.

Damit zeigten sich für wesentliche Bereiche des Studiums sowohl allgemeine Studienprobleme als auch geschlechtsspezifische Belastungen. Die geschlechtsspezifischen Probleme bedeuteten für die weiblichen Studierenden mit Studienproblemen eine zusätzliche Hürde, die zu den normalen Belastungen des Studiums hinzu kam.

3.3 Ergebnisse der Fallanalysen

Die Fallanalysen sollten einen vertieften Einblick in die individuellen Studienverläufe und ihre charakteristischen Merkmale vermitteln. Zur besseren Übersichtlichkeit wurden die Fallanalysen in Anlehnung an die Kategorien strukturiert. Um die Anonymi-

tät der Befragten zu gewährleisten, wurden die Namen und einzelne Angaben zur Person geändert.

3.3.1 Juliane: „Das war wirklich zu viel in zu kurzer Zeit“

Juliane ist 21 Jahre alt und ledig. Sie studierte in Schmalkalden Maschinenbau. Sie war die einzige Frau in ihrem Fachsemester und brach das Studium nach dem zweiten Semester ab.

Zugang zum Studium

Juliane interessierte sich sehr für den Maschinenbau und war sehr motiviert, das Studium erfolgreich zu bewältigen. Um studieren zu können hatte sie nach ihrer Ausbildung zur Fertigungsmechanikerin die Fachhochschulreife am BBZ in Schmalkalden absolviert.

Die Anforderungen des Studiums waren für sie schwer abschätzbar. Zwar nahm sie an Informationsveranstaltungen teil, aber eine adäquate Einschätzung der Belastung war ihr dennoch nicht möglich: „Die Fachhochschule hat ja auch so einen Informationstag für Studienanfänger veranstaltet und ich habe mir das angesehen, habe dann eine Probevorlesung gehört und insofern: Also alles nicht. Also, ich habe schon gewusst, es wird schwer. Das war mir schon von Anfang an klar. Aber dass es so schwer ist, hätte ich auch nicht gedacht“ (7,23).

Studienverlauf

Im Studium hatte sie vor allem in den mathematischen und physikalischen Fächern Schwierigkeiten. Diese sah sie in erster Linie durch die bei ihr defizitären Voraussetzungen begründet: „es war ja so eine einjährige Sache (...) und diese kurze Zeit reicht halt nur aus, um Grundlagen zu vermitteln und jetzt höhere Mathematik oder etwas mehr in die Physik rein gegangen oder auch andere Fächer. Das wird halt schon versucht, das etwas an das normale Abiturniveau anzugeleichen, aber es reicht nicht aus. Es reicht nur aus, um die Prüfungen zu bestehen und die Fachhochschulreife zu erreichen, dafür reicht es aus“ (7, 25). Juliane vermutete, dass ihr ein schwerer Einstiegstest geholfen hätte, die Anforderungen und insbesondere ihre fachlichen Defizite besser einzuschätzen. Somit hätte sie ihre Problemfelder frühzeitig erkannt und schon im ersten Semester energetischer angehen können.

Hilfe hat Juliane in diesen zwei Semestern wenig in Anspruch genommen. Juliane schilderte ausführlich ihren Eindruck, dass die Dozenten aufgrund ihrer eigenen Expertise kaum in der Lage waren, Wissensdefizite der Studierenden nachzuvollziehen. Dieser Gesichtspunkt war besonders in Bezug auf die Frage interessant, warum ein Fach zum Hürdenfach wurde. Dies lag gemäß Julianes Schilderung zum einen daran, dass das Fach generell schwierig war. Zum anderen aber an der mangelnden Empathie der Lehrkräfte. Die Dozenten zeigten oft keine Bereitschaft, auf einfache Fragen oder auf Wiederholungsfragen gewissenhaft einzugehen und beantworten sie nur äußerst knapp: „Na ja, die Grundlagen, das müssen Sie halt wissen“ (7, 81). So kam Juliane zu der enttäuschenden Erkenntnis, dass die Übungen nur denjenigen halfen, die sowieso schon sehr gut waren. Sie hat es dann häufig gar nicht erst versucht, Dozenten um Hilfe zu ersuchen.

Zusammenarbeit mit Kommilitonen bestand zwar, konnte ihr aber nur begrenzt helfen, denn auch in den gebildeten Lerngruppen blieben häufig Fragen offen.

Der Prozess des Scheiterns wurde von Juliane als eine sich steigernde Entwicklung beschrieben, was sie exemplarisch an den Praktika beschrieb: „Na ja, und für mich war das noch alles neu. Ich musste mich da auch erst mal dran gewöhnen an den Rhythmus. Das war dann schon schwierig, das dann alles unter einen Hut zu kriegen. Und im zweiten Semester war es dann noch härter, da waren es dann drei Praktika pro Woche“ (7, 37). In Julianes Fall war ein organisatorisches Problem der Hochschule relevant. Als im ersten Semester ein Dozent ausfiel, wurde nur ein Praktikum angeboten. Dafür waren im zweiten Semester dann drei Praktika zu absolvieren. So entstand im zweiten Semester eine starke Belastungssteigerung. Weiter war das Studium so angelegt, dass die Studierenden im zweiten Semester generell eine weitaus höhere Belastung erwartete. Statt drei Klausuren (wie im ersten Semester) mussten im zweiten Semester neun Klausuren geschrieben werden. Die Belastungssteigerung war dann für Juliane entsprechend frustrierend. Obwohl sie im zweiten Semester alle Übungen besuchte und die Veranstaltungen nachbereitete, hatte sie den Eindruck, die Belastung noch schlechter zu bewältigen. So fehlte ihr Zeit zum Üben und es war nicht möglich, neben dem Ausgleichen der Defizite auch noch den neuen Stoff zu bewältigen: „Und das war wirklich zu viel in zu kurzer Zeit. Das war halt dann der Ausschlag, dass die Zeit zum Üben dann noch mal gefehlt hat und speziell verschiedene Sachen, dass man wirklich noch mal na das machst du noch mal, und so die Sachen, die mir aufgefallen sind, die habe ich dann gleich noch mal wiederholt und so, gut jetzt kann ich es, aber es kommt ja auch immer wieder was Neues dazu und es wird ja auch nicht einfacher. Von daher ist das

dann, war das dann schon ein Punkt mit, dass ich dann aufgehört habe, weil es dann einfach zuviel. Ich war dann schlichtweg überfordert und durch die Klausuren habe ich dann auch gesehen, wenn ich sie dann hatte, ja, das und das kannst du und das und das kannst du halt eben nicht. Und das hat dann halt auch am Zeitmangel gelegen, ja“ (7, 73). Juliane machte ihre Schwierigkeiten nicht in erster Linie an einzelnen Fächern fest, in denen sie durchgefallen war, sondern beschrieb das Problem als Gesamtbelastung. Sie war sich sicher, dass sie die Hürdenfächer hätte bewältigen können, wenn der Zeitdruck nicht so stark gewesen wäre. Sie war auch nicht der Meinung, dass es den Studierenden zu leicht gemacht werden sollte. Eine gewisse fachliche Anforderung sollte bestehen und völlig unmotivierte Studierende sollten ihrer Meinung nach durch entsprechende Hürden zum Abbruch gezwungen werden.

Die Gefahr einer Belastungsanhäufung war Juliane dabei sehr bewusst. Sie hat nichts auf die lange Bank geschoben, sondern alle Prüfungen gleich absolviert. Das zu hohe Leistungspensum war also teilweise auch selbst bestimmt. Das Schieben von Prüfungen kam für sie nicht in Frage.

Ihre Entscheidung für den Abbruch war die Konsequenz aus ihrer Überzeugung, nur das zu tun, bei dem sie sich wohl fühlte und was sie für sinnvoll hielt. Wenn sie sich zu unsicher über den zu erwartenden Erfolg ihres Handelns war, wählt sie eine Alternative: „Ich quäle mich ja dann auch nur durch. Und wenn man was macht, dann muss es einem ja auch ein bisschen Spaß machen. Und das kann es nur, wenn es auch geht und wenn man sich damit auch identifizieren kann und man sagt: Ja, das ist mein Ding. Und wenn man da dann durchgeht und sagt: Oh, morgen muss ich da wieder hin oder ich muss das noch machen. Ich versteh das nicht. Ich komme da nicht weiter. Dann hat das keinen Zweck sich Semester für Semester da durch zu quälen und man kommt dann doch nicht vorwärts (...). Ich mache das meistens so nach dem Motto Ganz oder gar nicht, entweder ich kriege es hin oder ich kriege es nicht hin und wenn ich es nicht hinkriege, dann höre ich auf. Dann gibt es da auch kein zurück mehr“ (7, 91).

Sie entschloss sich aufgrund der schlechten Prüfungsergebnisse des zweiten Semesters, das Studium zu beenden und strebt nun vermutlich eine Lehre an.

Geschlechtsspezifische Aussagen

Bei der Einschätzung ihrer Situation als Frau im stark männerdominierten Maschinenbaustudium war Juliane unsicher. Einerseits beteuerte sie, dass sie weder schlechter noch besser als Männer behandelt worden sei. Andererseits bestätigte

sie, dass Dozenten bei Frauen teilweise von besseren Leistungen ausgingen als bei Männern: „Und na hinterher kam dann noch so: Na gut, Sie sind die einzige Frau hier. Eigentlich müssten Sie das doch alles jetzt locker können, hinkriegen“ (7, 61). Dennoch sagte sie mehrfach, sie habe nicht den Eindruck, Nachteile aus ihrer Situation als Frau zu erhalten.

Mentoring

Juliane erwähnte verschiedene Hilfestellungen, die sie gern gehabt hätte. Zum Beispiel erschienen ihr Mentorenprogramme mit älteren Studentinnen als sehr sinnvoll. Allerdings hat sie in den beiden Semestern selbst nur wenig nach Hilfe gesucht. Sie hatte von verschiedenen Programmen gehört, aber sich nicht weiter darum bemüht. Wenn entsprechende Programme am Campus präsenter gewesen wären, hätte sie diese Hilfe vielleicht genutzt. Sie vermutete auch, dass sie sich über bestehende Mentoring – Programme informieren würde, wenn sie weiter studieren würde.

Zusammenfassung

Juliane war eine motivierte und fleißige Studentin, die keine Wege finden konnte, die Diskrepanzen zwischen den hohen fachlichen Voraussetzungen und Anforderungen und ihrem eigenen Leistungsstand zu kompensieren.

3.3.2 Eva: „Entweder man wächst dran oder man geht unter“

Eva ist 30 Jahre alt und hat ein Kind. Sie studierte 14 Semester Bauingenieurwesen an der Bauhausuniversität in Weimar und wurde dort wegen entgültigem Prüfungsversagen zwangsexmatrikuliert. Daraufhin wechselte sie mit diesem Fach an die Fachhochschule Erfurt, brach aber nach 2 Jahren das Studium ab und studiert jetzt Lehramt an berufsbildenden Schulen in Weimar und Erfurt.

Zugang zum Studium

Eva hat ihr Abitur in der Wendezeit gemacht und wollte eigentlich im Anschluss daran Lehrerin für Mathematik und Physik werden. Hieraus war zu erkennen, dass sie in jedem Fall naturwissenschaftliches Interesse hatte. Die unsichere politische Lage zu Beginn der Neunziger ließen sie jedoch in Bezug auf ihren Berufswunsch unsicher werden und sie entschied sich anders: „Und meine Eltern sind Bauingenieure und weiß nicht, ich hab dann ein halbes Jahr vorher, hab ich mich dann entschie-

den, dann vielleicht doch Bauingenieur zu machen“ (5, 23). Sie begann nach dem Abitur das Bauingenieurstudium an der Bauhausuniversität in Weimar.

Trotz der elterlichen Berufe hatte Eva keine Vorkenntnisse in Bezug auf den Beruf und die Studienbedingungen waren ihr zu Beginn gänzlich fremd. „also außer den naturwissenschaftlichen Sachen hatte ich keinerlei Vorbildung. Ich wusste auch nicht, was mich da erwartet in dem Studium“ (5, 25). Jedoch schätzte sie ihr naturwissenschaftliches Vorwissen als ausreichend ein. Das Studium selbst war zunächst für sie die Möglichkeit, einen Abschluss zu erlangen.

Studienverlauf

Im Studium hatte Eva keine großen Schwierigkeiten. Bei Fragen wandte sie sich an ihre Kommilitonen und fand dort auch Unterstützung. Das hat auch fast immer ausgereicht: „ich hatte ja auch nie irgendwie schwerwiegende Probleme“ (5, 85). Aus diesem Grund hat sie andere Unterstützungsangebote nicht in Anspruch genommen. Sie wusste aber, dass es solche Möglichkeiten gab: „die hängen ja immer aus“ (5, 89). Zu den Dozenten hatte Eva so gut wie keinen Kontakt. Sie ging zwar zu Konsultationen und sah sich Prüfungen an, aber ohne auf persönlicher Ebene Unterstützung zu erhalten. Sie kannte die Mehrzahl der Dozenten lediglich durch die Vorlesungen oder Seminare.

Im Verlauf des Studiums empfand sie trotzdem jede Prüfung als eine Hürde. Sie differenzierte sie in kleinere und große Hürden. Besonders schwer fiel Eva der Bereich des konstruktiven Ingenieurbaus: „da musste ich ganz furchtbar viel für tun“ (5, 49). Auf die Frage nach der Konstruktion der Hürden antwortete Eva sofort: „die sind personengebunden“ (5, 53). Allerdings revidierte sie ihre Aussage dahingehend, dass viele Inhalte für den Beruf des Bauingenieurs auch wichtig seien. Dennoch hielt sie manche Ansprüche der Dozenten für übertrieben. Sie versuchte deren Einstellung bezüglich hoher Leistungsanforderungen damit zu begründen, dass „der Lehrstuhl denkt: ,Hier ich bin was Großes und das muss jetzt so sein‘“ (5, 53). Dass sich bei Dozentenwechsel Prüfungsanforderungen ändern, war für Eva ebenfalls denkbar. Prinzipiell waren für Eva Hürden legitim: „wir brauchen ausgebildete Leute und man sollte nicht jetzt irgendwie ne Pillepalle-Prüfung machen nur damit man genug Leute hat, die da durchkommen. Also das hat keinen Sinn“ (5, 55). Hürden sind für sie auch eine Art „Prüfung der Persönlichkeit“: „Ich meine man wächst dran oder man geht unter. Und wenn man aber untergegangen ist, dann weiß man ja am Ende, wenn auch vielleicht zu spät manchmal, dass es eben wahrscheinlich dann doch nicht das Richtige war“ (5, 55).

Das Studienumfeld in Weimar empfand Eva als durchweg positiv. Besonders gut gefiel ihr die Einteilung in Seminargruppen, durch die sich von Anfang an Kontakte zu Kommilitonen ergaben. Sie schätzte auch die vielfältigen gesellschaftlichen und kulturellen Möglichkeiten.

Im 14. Semester wurde Eva aufgrund von ‚endgültigem Prüfungsversagen‘ im Fach Massivbau zwangsexmatrikuliert: „es war das 14. Ich weiß es wirklich nicht genau“ (5, 98). Es fiel ihr sehr schwer, über diesen Abbruch zu reden: „Mir kommen die Tränen (...) ich denk nicht gerne dran“ (5, 120). Massivbau selbst hielt sie für kein schwieriges Fach. In der schriftlichen Prüfung hatte sie jedoch immer das Gefühl nicht genügend Zeit zur Verfügung zu haben. Bei der anschließenden mündlichen Prüfung, als letzte Möglichkeit dieses Fach zu bestehen, hatte sie das Gefühl ‚rausgeprüft‘ zu werden: „ich hatte das Gefühl, dass sie mich nach falschen Dingen gefragt haben. Sachen die nicht in die Prüfung gehören“ (5, 104). Die negative Einstellung des Dozenten begründete sie damit, dass sie einen ersten Prüfungstermin verpasst hat und über den Prüfungsausschuss ein zweiter anberaumt wurde, weil sie schlüssig erklären konnte, wie es zu dem Verpassen des ersten Termins kam: „ich könnte mir vorstellen, dass das ganz viel damit zu tun hatte am Ende, dass ich eben diese Prüfung verbummelt hatte, also dass ich da völlig gepennt hab. Das sie vielleicht schon ein bisschen sauer gewesen sind“ (5, 110). Die Prüfungssituation war für sie sehr bedrückend, aber dennoch gab sie sich auch selbst mit die Schuld: „wenn mir das dann zu doof wird, dann geht mir die Klappe runter und dann ist Schluss, da mach auch nichts mehr“ (5, 110). Bereits während der Prüfung wusste sie, dass sie nicht bestanden hat. Als ihr das seitens des Prüfers bestätigt wurde, hatte sie das Gefühl: „War richtig leer im Kopf (...). Da hab ich mich erst mal zu Hause hingesetzt, hab geflennt, klar“ (5, 112). Anfechten wollte sie das Prüfungsergebnis nicht: „Entweder kann ich's nicht oder die wollen mich nicht und in beiden Fällen ist es sinnlos das noch mal zu machen“ (5, 165). Beim Interview glaubte sie, dass bereits die Studienwahl nicht das richtige für sie war: „Im Nachhinein könnte ich mich auch ärgern, dass ich das so gemacht habe wenn ich jetzt mal so über meine Neigungen und Fähigkeiten nachdenke, dann war das das Falscheste was ich studieren konnte“ (5, 31).

Anschließend setzte sie ihr Bauingenieurstudium an der Fachhochschule Erfurt fort. Dort hat sie sich aber nie wohlgefühlt, was sie mit dem fehlenden Kontakt zu den Kommilitonen begründete. Nachdem sie zwei Jahre später durch den Tod eines nahen Familienangehörigen in eine schwierige persönliche Situation kam, beendete sie das Studium: „Und deswegen ist mir das auch alles irgendwie, auch alles an mir

abgeprallt. Das war nie in mir, deswegen hatte ich auch keine Beziehung dazu“ (5, 136). Sie entschied sich dann für das Studium des Lehramts an berufsbildenden Schulen und ist mit ihrer jetzigen Situation zufrieden. Letztlich erfüllte sich ihr früherer Wunsch, Lehrerin zu werden.

Geschlechtsspezifische Aussagen

Eva empfand den geringen Frauenanteil und das Zusammenarbeiten mit Männern als durchaus positiv und beschrieb die Zusammenarbeit als „angenehm“ (5, 93). Sie verglich das frühere Studium mit ihrem jetzigen Studium, in dem sie hauptsächlich mit Kommilitoninnen zusammenarbeitet und kam zu dem Schluss, dass dort mehr Konkurrenz und keine ausgeglichene Arbeitsatmosphäre herrscht: „so unterschwelliges Gezicke“ (5, 93). Gleichzeitig begründete sie aber die negative Haltung ihrer Kommilitoninnen ihr gegenüber auch mit ihrem reiferen Alter.

Mentoring-Netzwerk

Eva kannte die Angebote der Koordinierungsstelle nicht. Zudem wollte sie auch nach mehrmaligen Nachfragen keine Vermutungen darüber anstellen, um was es sich handeln könnte. Vermutlich lag das daran, dass sie sich Hilfe eher von Kommilitonen als von institutioneller Seite geholt hat.

Zusammenfassung

Evas Studienverlauf in Weimar lässt sich als „tragisch“ mißglückt beschreiben. Obwohl sie mit dem Studium recht gut zurecht kam, wurde im 14. Semester zwangs-exmatrikuliert, weil sie eine Prüfung „verschlafen“ hatte und daraufhin glaubte, „rausgeprüft“ worden zu sein. Dieser gezwungene Wechsel belastete sie bis heute, weshalb es ihr auch schwer fiel, darüber zu reden. Sie hat aber mit dem jetzigen Studium des Lehramts an berufsbildenden Schulen für sich eine akzeptable Lösung gefunden.

3.3.3 Astrid: „Man quält sich eben so langsam durch“

Astrid ist 22 Jahre alt und studiert im achten Semester Elektro- und Informations-technik (EIT) an der Technischen Universität Ilmenau.

Zugang zum Studium

Nach dem Abitur wusste Astrid nicht genau, was sie werden wollte. Sie hatte viele Vorstellungen, die jedoch alle den Ansprüchen ihrer Eltern, vor allem denen ihres Vaters, nicht genügten. So wäre ihre erste Wahl eine Ausbildung zur Rettungsassistentin gewesen, um später Medizin zu studieren, aber für ihre Eltern kam nach dem Abitur nur direkt ein Studium in Frage. So durfte sie vor dem Studium kein Au-Pair-Jahr absolvieren. Auch ihr Interesse für Kunst kam für Ihren Vater als Berufsziel nicht in Frage: „das ist brotlose Kunst, das finanzieren wir dir nicht“ (13, 158). Mit ihrem Wunsch „irgendwas Technisches“ an der Technischen Universität Ilmenau zu studieren, war ihr Vater einverstanden. Er bestimmte aber die Studienwahl und Astrid, die lieber Werkstoffwissenschaften studieren wollte, wurde von Ihrem Vater, der selbst Ingenieur war, zu EIT überredet, da dies die „meiste Zukunft“ (13, 18) hätte.

Studienverlauf

Astrids Probleme begannen gleich zu Beginn des Studiums. Anfangs hat sie nicht sehr viel für ihr Studium getan und den Stoff nicht gleich aufgearbeitet. Die Arbeit häufte sich und „irgendwann war der Berg dann riesengroß“ (13, 22). Die Inhalte im Grundstudium waren für sie von wenig Interesse, womit sie allerdings gerechnet hatte. Ihre Problemfächer waren zu Beginn besonders Physik und Mathematik, wo ihr auch ihr schulisches Wissen kaum half. So meinte ein Professor: „Vergessen Sie mal alles, ihr Schul-Mathe. Wir machen jetzt neues Mathe. Wurzel aus minus neun ist 3i“ (13,38).

Da Astrid alles über den Kopf wuchs, beschloss sie das erste und zweite Semester zu wiederholen. Doch dies behob ihre fachlichen Probleme nicht: „Also ich hab erst mal den Fehler gemacht, dass ich nach einem Jahr dann sozusagen noch mal angefangen habe, das hätt ich nicht machen sollen. Ich hätte mich einfach weiter durchquälen sollen“ (13, 50).

Einen sozialen Zusammenhalt der Studierenden konnte sie nicht erkennen: „Zusammenhalt konnte man eigentlich vergessen“ (13, 38). Ihr fiel es sehr schwer auf Leute zuzugehen, Kontakte zu knüpfen und Hilfe anzunehmen: „ich bin eh nicht so der Typ, ich fühlte mich oftmals so als drittes Rad am Wagen“ (13, 68). Statt neue Kontakte an der Hochschule zu suchen, pflegte sie lieber den Freundeskreis im Heimatort. Dies sah sie auch kritisch, weil es ihr „natürlich irgendwann auf die Füße fällt“ (13, 68). Astrid bezeichnete sich selbst als Einzelgänger, weshalb sie auch keine Lerngruppe hatte. Allerdings fügte sie in dem Zusammenhang auch hinzu: „Da muss man reinkommen“ (13, 70), was eine gewisse Traurigkeit ausdrückte. Bei ih-

ren Eltern fand sie kaum Unterstützung mit ihren Problemen: „ich denke, dass fress ich eigentlich alles in mich hinein“ (13, 122).

Astrid musste ein Jahr lang in einem Durchgangszimmer im Wohnheim leben, was sie psychisch sehr belastete. Dieses Problem wurde aber durch einen Umzug in eine Wohngemeinschaft gelöst, wo sie sich wohl fühlt und Hilfe findet.

Auch der Aufbau eines fachlichen und sozialen Kontakts zu den Dozenten gelang nicht. Das lag im Fall von Astrid auch an ihrer Angst: „Fachliche Fragen schon gleich gar nicht. Ich bin froh, wenn ich mir meine Klausuren wieder abhole. Also damit hab ich selber Riesenprobleme. Ich kann da nicht einfach hingehen“ (13, 74).

Als sie Prüfungen wiederholen musste, war sie gezwungen, sich von Dozenten Nachhilfe zu holen, und dieser „Intensivkurs“ (13, 128) mit einem wissenschaftlichen Mitarbeiter half ihr sehr: „Also der sich dann wirklich mit mir hingesetzt hat und jedes Thema durchgegangen ist und hätte der das so in der Übung erklärt, ich hätte es verstanden. Und ich dann die Klausur natürlich auch bestanden habe“ (13, 128). Durch die intensive Betreuung verstand Astrid die Inhalte.

Am Ende des vierten Semesters beschloss Astrid, das Studium aufgrund der vielen Probleme abzubrechen. Doch es kam anders: „Mit dem Resultat, dass dann meine Mutter mich das erste Mal besucht hat und mir klar gemacht hat, dass so weit ja alles noch möglich ist, ich gefälligerweise weiterzumachen habe um meinen Vater nicht zu enttäuschen und ich auf keinen Fall ne Lehre anfangen dürfte, wo schon irgendwo Druck da war, und, weil mein Vater das ganz einfach, Lehre nicht akzeptieren würde“ (13, 98).

Zum Zeitpunkt des Interviews war Astrid im achten Semester und ohne Vordiplom, weil ihr Scheine und Prüfungen fehlten. Allerdings hatte sie auch schon Veranstaltungen und Prüfungen für das Hauptstudium absolviert und auch ihre Vertiefungsrichtung gewählt. In ihrer unsicheren Studiensituation, die sie als „katastrophal“ bezeichnete, schwankte sie zwischen der Alternative, das Studium zu beenden und Überlegungen zu einem Studienabbruch hin und her. Einerseits wollte sie das Studium beenden, in das sie so viel Zeit und Energie hineininvestiert hatte und sich anschließend selbstständig machen. Es existierten aber auch Pläne für den Fall der Zwangsexmatrikulation: „Wenn ich jetzt wirklich geext werden sollte, dann hab ich mir schon überlegt, ob ich nicht ein Jahr abhaue, nach Amerika als Au Pair oder so was“ (13, 154). Diese Alternative verband sie auch mit einer Lösung von den Eltern: „dass ich erst mal Abstand kriege. Vor allen Abstand zu meinen Eltern, die mich ja doch ziemlich beeinflusst haben oder beeinflussen“ (13, 154). Danach wür-

de sie trotzdem in Ilmenau bleiben wollen und sich für ein anderes Fach einschreiben, um ihre hart erarbeiteten Scheine zu nutzen.

Geschlechtsspezifische Aussagen

Bei mündlichen Prüfungen erschien es ihr vorteilhaft, eine von wenigen Frauen zu sein: „ein Prof. will nicht, dass du unbedingt durchfällst, vor allem nicht als Frau. Ich meine das ist der einzige Pluspunkt, die denken wir haben so schon wenig Mädels, wo man da irgendwie schon nen Bonus hat, wo einem vielleicht die Männer egal wären (...). Also ich will mal behaupten jeder kann dich durchfallen lassen mündlich. Aber es kann auch dich jeder, wenn einigermaßen Wissen hat, kann dich durchbringen in dem er gute Fragen stellt“ (13, 134).

Insgesamt aber empfand sie den geringen Frauenanteil als großen Nachteil. Der soziale Kontakt zu Frauen fiel ihr leichter als der zu Männern, aber „dadurch, dass auch wenige Mädels nur da sind, das ist ziemlich schwierig, wenn man dann mit Leuten nicht zurecht kommt“ (13, 38). Der geringe Frauenanteil war für sie auch im fachlichen Bereich von Nachteil: „Und dann ist es auch ein bisschen schwierig, also weil oftmals so Praktika zum Beispiel in zweier Gruppen. So, und dann waren wir nur drei Mädels, die immer zusammen waren, ja einer muss dann letztendlich dings machen, und das war meistens ich“ (13, 86). So musste sie mit Männern zusammen arbeiten, mit denen sie meist nicht klar kam und von deren vermeintlich besserem Wissen sie nicht profitieren konnte: „Die Kerle, na ja, die, wenn man die dann irgendwas gefragt hat, die Schlauberger kann man sagen, da kam man sich auch doof vor“ (13, 68). Dies wirkte sich negativ aus, so dass ihr auf diese Weise Scheine für Prüfungen fehlten.

Mentoring-Netzwerk

Das Mentoring Netzwerk und der Career Service waren Beate nicht bekannt. Es ist anzunehmen, dass sie gerade zu Beginn des Studiums wahrscheinlich auch nicht gewagt hätte, diese Angebote zu nutzen, selbst wenn sie ihr bekannt gewesen wären: „ich weiß nicht ob ich damals gekonnt hätte, wenn ich 18 gewesen wäre und dann son Angebot annehmen oder dort anzurufen und sich darum zu kümmern. Ich glaub damit wäre ich auch überfordert gewesen“ (13, 172).

Zusammenfassung

Der Studienverlauf von Astrid war von vielen Schwierigkeiten geprägt. Sie hatte sowohl große fachliche als auch soziale Probleme. Charakteristisch war der Druck von Seiten ihrer Eltern, wodurch sie ihren Studiengang nicht frei wählen konnte und auch bei Problemen nicht selbst entscheiden konnte, was für sie am besten war. Diese Situation hatte negative Konsequenzen für ihr ganzes Studium.

3.3.4 Beate: „Also das Wichtigste war: ich hatt' keinen Spaß mehr“

Beate ist 21 Jahre alt und studierte vier Semester Elektrotechnik an der Fachhochschule Schmalkalden, brach ihr Studium ab und macht jetzt eine zweijährige Ausbildung zur Industrietechnologin.

Zugang zum Studium

Beate hat nach der Realschule an die Fachoberschule (FOS) gewechselt, wo sie den technischen Zweig belegte. Während ihrer Schulzeit an der FOS machte sie in der elften Klasse ein halbjähriges, technisch orientiertes Praktikum. „Und da war ich dann auch mal im Betrieb draußen. Da haben wir so Anlagen gefertigt, und das fand ich total faszinierend und dann habe ich mir gesagt, probierst es halt mal“ (10, 49). Als an ihrer Schule Hochschulen zu Besuch waren, um ihre Einrichtungen vorzustellen, entschied sie sich für die Fachhochschule Schmalkalden: „vom Vergleich her, von der Ausstattung her ist es in Schmalkalden schon super gewesen. Also es ist ja noch ziemlich neu noch alles und wenn man so mal Schweinfurt angeschaut hat, des war halt echt grauenhaft“ (10, 51). Sie hatte keine Erwartungen und Vorstellungen darüber, wie das Studium ablief.

Studienverlauf

Spezielle fachliche Probleme hatte sie anfangs keine, da sie an der FOS den technischen Zweig besuchte und auch einige Vorkenntnisse durch ihr Praktikum besaß. Gleichzeitig hatte sie schon zu Beginn Probleme mit der „Lockerheit“ des Studiums mit der Freiheit, in die Veranstaltungen zu gehen oder nicht und so orientierte sie sich mehr und mehr an den Freiheiten des studentischen Lebens: „Ja, also am Anfang war es schon irgendwie so, dass man was macht, also ich wollte keine Ausbildung machen, wollt halt studieren und dann habe ich halt studiert. Also ich habe dann halt schön BAföG bekommen und Vorlesungen geschwänzt, mehr war es

nicht, also es war jetzt nicht irgendwie, dass ich jetzt ein richtiges Ziel gehabt hätte“ (10, 77).

Aber ganz einverstanden war sie mit der „Lockerheit“ des Studiums nicht. Sie hätte sich eine Anwesenheitspflicht gewünscht und wäre dann auch in die Praktika gegangen, die sie eigentlich für sinnvoll hielt. Sie kritisierte auch, dass sich viele Professoren bei der Vermittlung des Lehrstoffes an den Studierenden orientierten, die bereits eine einschlägige Berufsausbildung vorweisen konnten und „wenn ich nie-mals vorher was von der E-Technik gehört hätte, hätte ich es schon nach dem ersten Semester geschmissen, wahrscheinlich“ (10, 59).

Es zeigte sich, dass sie die Identifikation mit den Studieninhalten nicht aufbauen bzw. aufrechterhalten konnte: „Nein, also ich weiß nicht. Vor allem so E-Technik oder so überhaupt nicht, es war, es hat mich überhaupt auch gar nicht mehr interes-siert dann also ich hatte ja nicht so genau die Vorstellung davon eigentlich, aber so, das hat mich, ne, also E-Technik war auch das Fach, das mir am allerwenigsten Spaß gemacht hat im ganzen Studium“ (10, 72-75). Die Aussage verwies auf einen Prozess, in dem ein anfängliches Interesse am Studium relativ schnell in ein Desinteresse gewechselt ist.

Fachliche Unterstützung erhielt sie während des Studiums vor allem von einem Kommilitonen, welcher auch entscheidend ihr Durchhaltevermögen aufrechterhielt. Die laut ihrer Aussage vorhandene Möglichkeit, sich bei Problemen an die Dozenten zu wenden, nahm sie nicht wahr. „Also es war schon immer so, dass dann nach der Stunde eben so ein Grüppchen vorne beim Professor saß und, aber ich bin dann lieber zum Rauchen die Treppen heruntergestiegen“ (10, 134). Ihr Verhalten kann als ein gewisses Desinteresse, sich fehlende Informationen zu besorgen, gedeutet werden. Andere Hilfsangebote, wie soziale Beratungsstellen, Tutoren oder Mento-renprogramme, kannte sie nicht. „Na, da hatten wir überhaupt nix. Also von wegen Mentoren oder so etwas gab es bei uns überhaupt nicht“ (10, 148).

Aufgrund ihres Desinteresses gegenüber ihrem Studienfach E-Technik, ihrer fachlichen Defizite und, wie sie gestand, einer ordentlichen Portion Faulheit und Inkonse-quenz, brach sie nach dem vierten Semester ihr Studium ab. Den Gedanken des Abbruches äußerte sie schon nach dem zweiten Semester, studierte aber weiter, da sie zu dem Zeitpunkt nicht wusste, was sie anstelle des Studiums machen sollte. Der Abbruch wurde erst vollzogen, als sie eine feste Zusage für ihren jetzigen Aus-bildungsplatz hatte.

Sie bereute den Studienabbruch nicht und hatte aufgrund der stabilen Verhältnisse in der Familie und im Bekanntenkreis auch keine Bedenken, diesen Schritt zu ge-

hen. „Also mein Vater hat mir dazu geraten: ich soll aufhören und ich hab' ja auch erst ... ich habe aufgehört wo ich ... da hatte ich die Zusage ... Mein Vater hat sich noch viel mehr gefreut als ich - über die Ausbildung“ (10, 342).

Als mittelfristiges Ziel möchte sie erst einmal Geld verdienen. Aufgrund ihrer hohen Zufriedenheit im jetzigen Berufszweig wird sie voraussichtlich nicht mehr studieren.

Geschlechtsspezifische Erfahrungen

Nach Beates Äußerungen freute sich die Mehrzahl der Dozenten darüber, dass auch Frauen diesen Studiengang studierten. Auf diese eher positive Situation ging sie aber nicht weiter ein. Stattdessen wurden die negativen Erfahrungen mit zwei Lehrenden für sie sehr bedeutsam. Sie berichtete von einem Laboringenieur, welcher sie vollkommen ignorierte: „und ich habe eine Frage gestellt, dann hat er nie geantwortet, also der konnte mir überhaupt nicht in die Augen gucken. Ich saß dann immer da und habe mir gedacht, na gut, dann“ (10, 96). Darüber hinaus hatte sie ein großes Problem mit dem frauendiskriminierenden Verhalten eines Professors des Faches E-Technik, wobei sie nicht wusste, wie sie damit umgehen sollte: „und der war eben Elektrotechnikprofessor, und deshalb wahrscheinlich auch mein Hassfach, und hat eben dann auch im Praktikum, das erste Mal wo wir Praktikum bei ihm hatten dann in Elektrotechnik, hat er halt so angefangen: wie's mir denn so geht jetzt so als Frau hier unter lauter Männern, also ich war die einzige, die des gemacht hat bei uns - und dann hat er eben nur gemeint, na ja also, es ist ja so, dass Frauen in technischen Bereichen einfach net so gut sind wie Männer, - da stand ich erstmal da so - Hääh - und dann naja, dann hatt' ich irgendwie auch keine Lust mehr großartig mit ihm Praktikum zu machen“ (10, 89). Nachdem dieser sie aus einem Praktikum warf, führte dies bei ihr zu einer Abneigung gegenüber dem Fach: „ich hab' das wirklich gehasst (...). Oh, und den Kerl hass' ich so - ich hab' überhaupt nix mehr mitgekriegt“ (10, 318). Aufgestellte Hürden seitens der Einrichtung sah sie daraufhin als personengebunden an. Sie erzählte, dass sich aufgrund dieser negativen Erfahrungen mit den zwei Lehrkräften ihre fachlichen Defizite vergrößerten, sie schließlich das Interesse an diesem Fach verlor und den Studienabbruch vollzog.

Mentoring

Beate hätte die Angebote der Koordinierungsstelle gerade im Hinblick auf ihr Problem mit den frauendiskriminierenden Äußerungen des Professors gerne in Anspruch genommen, allerdings konnte sie weder das Mentoring-Netzwerk noch den Career-

Service und auch andere Unterstützungseinrichtungen waren ihr nicht bekannt: „Also das wäre, glaube ich, auf jeden Fall nützlich gewesen, weil ich ja überhaupt nicht wusste, wie ich damit umgehe, also ich bin da bestimmt nicht richtig mit umgegangen“ (10, 436).

Zusammenfassung

Beate wählte das Studienfach aufgrund eines technischen Interesses und ihrer technischen Vorbildung. Das Interesse am Studienfach nahm aber fortlaufend ab und entwickelte sich zu einem starken Desinteresse an den Studieninhalten. Es ist schwer zu sagen, welche Einflüsse für das abnehmende Interesse und den Studienabbruch bestimmend gewesen sind und mehrere Möglichkeiten lassen sich als Erklärung heranziehen. Dies sind die fehlenden Vorstellungen und Erwartungen bezüglich des Studiums, die fehlende Disziplin und die fehlende Motivation, bei Problemen Hilfe zu suchen. Besonders stark wirkte in Beates Schilderungen die erlebte geschlechtsspezifische Diskriminierung. Es drängte sich die Vorstellung auf, dass das technische Interesse und die Motivation für dieses Studium nicht so stark ausgeprägt waren und so eine Wechselwirkung zwischen der Einstellung zum Studium und der dann auftretenden – auch geschlechtsspezifischen - Probleme zum Abbruch führten.

3.3.5 Zusammenfassung der Fallanalysen

Die Fallanalysen zeigten in ihren Verläufen sehr unterschiedliche Belastungs- und Bewältigungsversuche der Studentinnen. Gemeinsam war allen vier Studentinnen, dass ihre Studienwahl durch Technikinteresse und durch Vorkenntnisse im technischen Bereich bestimmt war. Aufgrund von unterschiedlichen Hürden und Problemen, Bewältigungsmustern und geschlechtsspezifischen Erfahrungen vollzogen sich die Studienverläufe sehr unterschiedlich.

Bei näherer Betrachtung zeigte sich, dass zwei Studentinnen ein starkes Studieninteresse (Eva und Juliane) und zwei Studentinnen ein geringeres Studieninteresse (Astrid und Beate) aufwiesen. Während Eva ihr Studium mit hoher Studienmotivation und ohne größere Probleme vollzog und erst an der Abschlussprüfung scheiterte, nahm Juliane trotz hoher Studienmotivation von Anfang an sehr hohe fachliche Belastungen wahr, die sie zunehmend überforderten und zum Studienabbruch nach dem zweiten Semester führten. Außer diesen allgemeinen Studienbelastungen be-

richteten beide nicht von geschlechtsspezifischen Diskriminierungserfahrungen. Im Gegensatz dazu begannen die Studentinnen Astrid und Beate ihr Studium mit einer weniger starken Studienmotivation. Während Beate ihr Studium „locker“ begann und daraufhin fachliche Probleme bekam, kämpfte Astrid in einem aufgezwungenen und von ihr „ungeliebten“ Studiengang von Anfang an mit der Bewältigung großer fachlicher und sozialer Probleme. Beide Studentinnen berichteten von negativen geschlechtsspezifischen Erfahrungen. Beate verlor aufgrund der diskriminierenden Erfahrungen mit Lehrenden endgültig das Interesse am Fach und brach ihr Studium ab, während Astrid durch die negativen geschlechtspezifischen Erfahrungen eine fortlaufende Beeinträchtigung ihres Studiums erlebt.

Die Fallanalysen machten deutlich, dass für Studentinnen neben den „normalen“ Anforderungen des Studiums zusätzlich geschlechtsspezifische Probleme bestanden, die zu Beeinträchtigungen des Studiums bis hin zum Studienabbruch führen konnten. Ob ein Zusammenhang zwischen der Studienmotivation und der Wahrnehmung geschlechtsspezifischer Beeinträchtigungen angenommen werden kann, ließ sich aufgrund der sehr geringen Fallzahl nicht klären.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Das Ziel der empirischen Studie war, aus unterschiedlichen Blickwinkeln die spezifischen Belastungen und Hürden und das Bewältigungsverhalten von Studierenden naturwissenschaftlich-technischer Studiengänge unter besonderer Berücksichtigung des Belastungs- und Bewältigungsverhaltens weiblicher Studierender zu erklären. Für die abschließende Darstellung wurden zuerst die Ergebnisse aus der Expertenbefragung und dann die Ergebnisse aus der Befragung der Studierenden und der Abbrecher herangezogen.

Aus der Expertensicht zeigte sich, dass die institutionellen Ansprechpartner eine recht genaue Einschätzung der Problemlagen der Studierenden besaßen.

Die Experten (Dozenten) berichteten von guten Kontakten zu den Studierenden, was sich allerdings auf fachliche Inhalte und auf leistungsstarke Studierende bezog, während zu Studierenden mit Problemen nur sehr wenig Kontakt bestand. Auch kam es nur in Einzelfällen zu einer individuellen Betreuung. Die Studierenden beschrieben den Kontakt zu den Dozenten in gleicher Weise differenziert. Der fachliche Kontakt bestand teilweise, wurde aber gerade von schwächeren Studierenden

seltener gesucht. Auch aus der Sicht der Studierenden war die Einzelbetreuung die Ausnahme.

Aus Expertensicht bestanden kaum Kontakte zu Studierenden in Abbruchsituationen und in der Phase der Neuorientierung, was durch die Aussagen der Abbrecher bestätigt wurde, die während der Abbruch- und Neuorientierungsphase keine Hilfe von Experten in Anspruch genommen hatten. Die Abbrecher berichteten stattdessen von einer Phase des „alleine Verarbeitens“ und einer anschließenden Phase des Kontakts mit vertrauten Personen.

Die Experten schätzten die Abbruchgründe ganz ähnlich wie die Abbrecher ein. Aus ihrer Sicht nahmen die Studierenden meist zu Beginn des Studiums einen Abbruch oder Wechsel vor. Diese Einschätzung zeigte sich auch im Abbruchverhalten der Studierenden. Die in der Studie befragten Abbrecher befanden sich überwiegend im Grundstudium (die zwei Abbrecher im Hauptstudium wurden zwangsexmatrikuliert). Die Experten nannten als häufigsten Abbruchgrund fachliche Probleme, sei es auf Grund falscher Vorstellungen vom Studium oder ungenügender schulischer Vorbildung. Auch allen Befragten der Studie nannten als Hauptgrund für den Studienabbruch fachliche Schwierigkeiten, wenn auch oft in Kombination mit anderen Problemen.

Einige Experten kannten das Mentoring-Netzwerk und der Career-Service, während diese Unterstützungssysteme bei den Studierenden fast unbekannt waren.

Die Experten nahmen an, dass im Abbruchverhalten zwischen Männern und Frauen kein Unterschied bestand, schätzten aber die Studentinnen als ehrgeiziger ein. Auch in den Kategorienauswertungen der Studierenden- und Abbrecherinterviews konnte im Abbruchverhalten kein Unterschied festgestellt werden. Allerdings zeigten sich geschlechtsspezifische Unterschiede in den Abbruchgründen. In den für das Studium zentralen Bereichen der fachlichen Unterstützung, der Hürden und Probleme, der Abbruchgedanken und des Studienabbruchs wurde in den Fallanalysen von den Studentinnen von geschlechtsspezifisch diskriminierenden Erfahrungen berichtet, die zu Studienproblemen und zum Studienabbruch führten. Weiter zeigten die Kategorienauswertungen, dass offene und subtile geschlechtsspezifische Diskriminierungen bestanden, die beeinträchtigend auf die Studienmotivation und die Leistungseinschätzung der Studentinnen wirkten. Damit zeigte sich, dass die offene und subtile geschlechtsspezifische Diskriminierung als spezifische Belastung von Studentinnen vorhanden war. Diese wurde aber von den Experten in dieser Form nicht wahrgenommen. Stattdessen schätzten die Experten die Studentinnen als ehrgeiziger ein. In den Fallanalysen berichteten die stark motivierten Studentinnen kaum

oder gar nicht von geschlechtsspezifischer Diskriminierung, während die geringer motivierten Studentinnen von geschlechtsdiskriminierenden Erfahrungen berichteten. Die Ergebnisse könnten zu der Vermutungen führen, dass wenig motivierte Studentinnen geschlechtsspezifische Diskriminierungen stärker in den Vordergrund stellen und thematisieren, während stark motivierte Studentinnen diese Diskriminierungen eher „ausblenden“ und sich vor den Erfahrungen einer potentiellen Beeinträchtigung ihrer Leistungsfähigkeit abschotten. Damit könnten die Aussagen der Experten, die die Studentinnen als ehrgeiziger einschätzten, ohne geschlechtsspezifische Beeinträchtigungen zu thematisieren, eine Erklärung finden. Die Prüfung dieser Vermutung muss aber weiteren Untersuchungen vorbehalten bleiben.

Die Problemlagen und das Bewältigungsverhalten von Studierenden mit Studienproblemen in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen ließ sich damit in folgender Weise zusammenfassen:

1. Es bestanden vielfältige allgemeine Studienbelastungen in Form von Hürden und Problemen für männliche und weibliche Studierende.
2. Für die allgemeinen Hürden und Problemlagen bestanden offizielle und inoffizielle Unterstützungsformen (Übungen, Lerngruppen).
3. Studierende mit Studienproblemen konnten die offiziellen und inoffiziellen Unterstützungssysteme weniger annehmen und nutzen. Bei einer Anhäufung von Problemen fielen diese Studierenden zunehmend aus den Unterstützungssystemen heraus.

Diese Aussagen ließen sich – unter Einbezug geschlechtsspezifischer Unterschiede – auch für die Studentinnen formulieren:

1. Für Studentinnen bestanden zusätzlich zu den allgemeinen Studienbelastungen in Form von Hürden und Problemen geschlechtsspezifische Belastungen, die subtile und offene Formen umfassten.
2. Die Studentinnen nutzten die offiziellen und inoffiziellen Unterstützungssysteme zur Bewältigung der allgemeinen Hürden und Problemlagen, aber die geschlechtsspezifischen Belastungen wurden in den herkömmlichen offiziellen und inoffiziellen Unterstützungssystemen nicht aufgegriffen und waren dort auch nicht bekannt.
3. Auch die Studentinnen mit Studienproblemen konnten die offiziellen und inoffiziellen Unterstützungssysteme – vor allem bei zunehmenden Problemlagen – weniger nutzen. Zusätzlich erhielten sie auch keine Hilfeangebote bei der Bearbeitung geschlechtsspezifischer Belastungen. Damit waren besonders Studentinnen mit Studienproblemen und geschlechtsspezifischen Problemen im Studi-

um stärker benachteiligt, da sie schneller von Hilfestellungen ausgeschlossen waren.

Das Mentoring-Netzwerk und der Career-Service haben zum Ziel, den Frauenanteil in den naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen zu erhöhen, indem möglichst viele Studentinnen angesprochen, günstige Studienverläufe gefördert und ungünstige Studienverläufe verhindert werden. Dies bedeutet, auch die Problemlagen von Studentinnen ernst zu nehmen und auch weniger leistungsstarke Studentinnen zu berücksichtigen. Die Problemlagen von Studentinnen ließen sich auch in den Fallanalysen beobachten und folgende Unterstützungen sind daher ableitbar: Das Fallbeispiel „Juliane“ zeigte, dass geschlechtsunspezifische Unterstützungsangebote für Studierende mit geringen Vorkenntnissen notwendig wären, um den Einstieg und Verbleib im Studium zu unterstützen. Das Fallbeispiel „Eva“ verwies auf die Notwendigkeit geschlechtsunspezifischer Angebote, denn diese Studentin zeigte kein Interesse an geschlechtsspezifischen Hilfsangeboten. Gleichzeitig zeigte sich hier die Notwendigkeit, den Kontakt zu Unterstützungsangeboten studienbegleitend zu konzipieren, denn bei Eva traten erst bei der Abschlussprüfung Probleme auf. Das Fallbeispiel „Astrid“ verwies auf die Notwendigkeit, niedrigschwellige Angebote zu konzipieren, um den Zugang zu den Unterstützungsangeboten zu erleichtern. Der Fall wies auch auf die Notwendigkeit hin, eine große Vielfalt von Problemlagen zu antizipieren, die in diesem Beispiel von fachlichen über soziale bis zu geschlechtsspezifischen Problemen reichten. Das Fallbeispiel „Beate“ verwies auf die Notwendigkeit, frühzeitig über die Anforderungen an ein naturwissenschaftlich-technisches Studium zu informieren und bei geschlechtsdiskriminierenden Erfahrungen Hilfe und Unterstützung zu gewähren.

Die Untersuchung zeigte, dass die studentischen Hürden und Probleme zu einem großen Teil aus fachlichen Studienproblemen bestehen, die Studentinnen und Studenten gleichermaßen betreffen. Die Ergebnisse zeigten aber auch, dass geschlechtsspezifische Problemlagen bestanden, für die keine offiziellen Angebote bekannt waren.

Zusammenfassend sind daher für die Förderung von Studentinnen naturwissenschaftlich-technischer Studiengänge mit Studienproblemen früh einsetzende, niedrigschwellige und inhaltlich sehr breit angelegte Hilfestellungen notwendig, die an den offiziellen und inoffiziellen Unterstützungssystemen anknüpfen und zusätzlich Angebote für geschlechtsspezifische Problemlagen bereithalten.

