



Nicht-traditionelle Studierende: Bildungsbiografie, Studienübergang und erste Studienphase

Mai 2014

Projekt: Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität

Förderkennzeichen: M508500

Projektgruppe

Prof. Dr. André Wolter

Projektleitung

Caroline Kamm M.A., Dipl.-Soz. Alexander Otto

Humboldt-Universität zu Berlin

Gunther Dahm M.A., Dr. Christian Kerst

*Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
(DZHW)*

GEFÖRDERT VOM



**Bundesministerium
für Bildung
und Forschung**

Zuwendungsempfänger: Humboldt-Universität zu Berlin
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung Hochschulforschung
Prof. Dr. Andrä Wolter
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Vorhabenbezeichnung: Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe
und akademischer Normalität (Teil I) – Eine empirische
Untersuchung zu den vor-akademischen Werdegängen
und den Studienverläufen nicht-traditioneller Studie-
render in Deutschland

Förderkennzeichen: M508500

Laufzeit des Vorhabens: 01.12.2011 – 31.12.2015

Inhalt

Inhalt	3
1 Einleitung	5
2 Stand der Forschung	5
3 Forschungsdesign und Methodik	7
3.1 Teiluntersuchung NEPS-Auswertung	7
3.2 Qualitative Teiluntersuchung	13
4 Empirische Ergebnisse.....	16
4.1 Vor-akademische Bildungs- und Berufsbiografien nicht-traditioneller Studierender	16
4.1.1 Schulische Bildungsbiografie und Deutungen des Abiturverzichts	16
4.1.2 Ausbildungs- und Erwerbsbiografie	21
4.2 Studienmotive und Entscheidungsprozesse von nicht-traditionellen Studierenden	26
4.2.1 Berufsposition vor Studienaufnahme	26
4.2.2 Studienmotive	26
4.2.3 Fachliche Affinität zwischen Studienfach und Ausbildungsberuf	29
4.2.4 Entscheidungsprozesse	30
4.3 Der Übergang in die Hochschule	35
4.3.1 Informationsverhalten	35
4.3.2 Angebot, Nutzung und Qualität von Unterstützungsangeboten	36
4.3.3 Wahrgenommene Offenheit des Übergangs aus Sicht der nicht-traditionellen Studierenden	40
4.4 Erste Studiererfahrungen und Bewältigung der Studieneingangsphase	42
4.4.1 Selbsteinschätzung: Vergleich mit Abiturienten	42
4.4.2 Anforderungsbewältigung und Studienerfolg.....	46
4.4.3 Integration in den Sozialraum Hochschule.....	51
4.4.4 Rahmenbedingungen der individuellen Vereinbarkeit des Studiums mit der „Lebenspraxis“	53
4.4.5 Kompetenzen durch Berufserfahrung und Bewältigungsstrategien	56
4.4.6 Bilanz der Studieneingangsphase aus Sicht der nicht-traditionellen Studierenden	58
5 Zusammenfassung, Schlussfolgerungen und Ausblick	60
6 Literatur.....	63

Tabellen

Tabelle 1:	Übersicht der ersten drei Erhebungswellen des NEPS und der wichtigsten Themen in den Erhebungen	9
Tabelle 2:	Studienanfänger(innen) im NEPS-Datensatz (Welle 1) nach Art der Studienberechtigung und beruflicher Ausbildung	10
Tabelle 3:	Verteilung der nicht-traditionellen Studierenden in der NEPS-Stichprobe (Welle 1) und der Grundgesamtheit für ausgewählte Merkmale	13
Tabelle 4:	Interviewsample der qualitativen Teilstudie, Welle 1 (Studieneingangsphase WiSe 2012/13)	15
Tabelle 5:	Durchschnittsnote bisheriger Studienleistungen im 3. Studiensemester	50

Abbildungen

Abbildung 1:	Beteiligungsquoten an den einzelnen Wellen (in %)	12
Abbildung 2:	Höchster Bildungsabschluss der Eltern (CASMIN, in %)	18
Abbildung 3:	Sozialer Hintergrund des Elternhauses (EGP-Klasse des Berufs des Vaters oder (bei fehlender Angabe zum Vater) der Mutter, in %)	19
Abbildung 4:	Klassenwiederholungen während der 1. bis 10. Klasse (in %)	20
Abbildung 5:	Art der beruflichen Vorbildung (Abschlüsse in %)	23
Abbildung 6:	Ausbildungsberufe nach zusammengefassten Berufsbereichen (KldB 2010)	24
Abbildung 7:	Affinität zwischen Ausbildungsberuf und Studienfach (in %)	29
Abbildung 8:	Affinität zwischen Ausbildungsberuf und Studienfach nach zusammengefassten Berufsbereichen bei nicht-traditionellen Studierenden ohne Fachhochschulreife (in %)	30
Abbildung 9:	Aussichten auf einen guten Job bei erfolgreichem Studienabschluss (Studiumsnutzen)	31
Abbildung 10:	Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses (in %)	32
Abbildung 11:	Informiertheit über das Studium generell	36
Abbildung 12:	Angebotsquoten der Hochschulangebote in %	38
Abbildung 13:	Nutzungsquoten der Hochschulangebote in %	39
Abbildung 14:	Abbrüche und Unterbrechungen des Studiums nach Erhebungszeitpunkten in % der jeweiligen Startkohorte	47
Abbildung 15:	Abbruch- und Unterbrechungsquoten im dritten Hochschulsesemester mit und ohne Fernstudierende (in % der Befragten der ersten Onlineerhebung)	48
Abbildung 16:	Ausmaß des Kenntnisstands in Mathematik, Deutsch und Englisch bei Studienbeginn	49
Abbildung 17:	Gutes Auskommen mit den Lehrenden (Anteil der Befragten in %)	51
Abbildung 18:	Gelungener Aufbau von Kontakten zu Kommiliton(inn)en (Anteil der Befragten in %)	52
Abbildung 19:	Durchschnittlich investierter Zeitaufwand in Stunden/Woche: Studien- und Nicht-Studienaufwand	54
Abbildung 20:	Vereinbarkeit von Studium und anderen Verpflichtungen	55

1 Einleitung

Der vorliegende Bericht wurde im Rahmen des Forschungsprojekts „Nicht-traditionelle Studierende – zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“ erstellt und präsentiert erste Befunde aus den parallel laufenden Arbeitspaketen der *Qualitativen Teilstudie* und der *Auswertung der NEPS-Daten*. Gemäß der Panel-Struktur des Projekts soll der thematische Fokus dieses Berichts auf den Bildungsbiografien, dem Studienübergang und der ersten Studienphase von nicht-traditionellen Studierenden¹ liegen. Durch die Verbindung aus quantitativ-standardisierten und qualitativ-rekonstruktiv angelegten Verfahren bietet sich die Chance, in Bezug auf die Zielgruppe empirische Befunde sowohl in der Tiefe als auch in der Breite darzustellen und somit eine komplexere Sichtweise auf den Forschungsgegenstand zu entwickeln. Zu diesem Zweck werden Befunde aus den genannten Arbeitspaketen, welche die Statuspassage nicht-traditioneller Studierender in die Hochschule beschreiben, zu insgesamt vier Schwerpunkten nach Möglichkeit verzahnt beziehungsweise ergänzend dargestellt: Unter dem Themenblock ‚Vor-akademische Bildungs- und Berufsbiografien nicht-traditioneller Studierender‘ (Kapitel 4.1) werden zunächst die schulische Bildungsbiografie und Gründe für den Abiturverzicht aufgezeigt und der weitere Weg durch die berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit nachgezeichnet. Der zweite Schwerpunkt widmet sich Fragen nach den Studienmotiven und Entscheidungsprozessen (Kapitel 4.2), die zur Studienaufnahme geführt haben. Drittens werden unter dem Punkt ‚Übergang in die Hochschule‘ (Kapitel 4.3) das Informationsverhalten sowie die Nutzung und Bewertung hochschulischer Beratungs- und Unterstützungsangebote näher betrachtet. Schließlich werden viertens Befunde zu den Erfahrungen und Problemen der Studieneingangsphase sowie den Bewältigungsstrategien nicht-traditioneller Studierender (Kapitel 4.4) dargestellt.

2 Stand der Forschung

Das wissenschaftliche Interesse an nicht-traditionellen Studierenden war in Deutschland bislang eher marginal und oft auf diejenigen Länder begrenzt, die einen vergleichsweise höheren Studienanfängeranteil aufwiesen (z.B. Niedersachsen, das nicht nur lange Zeit einen deutlich überdurchschnittlichen Anteil an Studierenden ohne Abitur aufwies, sondern auch in den 1980er und 1990er Jahren ein Zentrum der empirischen Forschung über diese Studierendengruppe war). Aus diesen Studien (u.a. Schulenberg et al. 1986; Wolter/Reibstein 1991; Isserstedt 1994; Scholz 1999) stammt auch das erste empirische Wissen darüber, dass nicht-traditionelle Studierende – zumindest gilt das für den damaligen Untersuchungszeitraum – insgesamt keine größeren Schwierigkeiten und keine geringeren Studienerfolge zeigen als Studierende mit Abitur. Vereinzelt liegen noch aus anderen Ländern vor.

Erst in den letzten Jahren ist es in der Folge eines wachsenden bildungspolitischen Interesses auch zu einer umfangreicheren wissenschaftlichen Beschäftigung mit nicht-traditionellen Studierenden ge-

¹ Nicht-traditionelle Studierende werden im Rahmen des vorliegenden Beitrags als Studierende verstanden, die nicht über ein Abitur oder eine vergleichbare schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB) verfügen, sondern aufgrund der Anerkennung ihrer beruflichen Qualifikationen und Vorerfahrungen durch die Hochschule zum Studium gelangt sind. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird der Begriff „beruflich Qualifizierte“ in diesem Text synonym für nicht-traditionelle Studierende gebraucht, wohl wissend, dass es auch beruflich Qualifizierte mit schulischer HZB gibt. Diese sind in den entsprechenden Fällen ausdrücklich nicht gemeint.

kommen, die allerdings nur teilweise empirisch fundiert ist. Eine ausführliche Darstellung des Forschungsstandes und der Forschungsbedarfe zum (Zweiten) und Dritten Bildungsweg hat Walburga Freitag (2012) erstellt.

Überblicksartig lässt sich die Forschungslandschaft zum Untersuchungsgegenstand in drei grobe Forschungstypen strukturieren:

- (1) Unter dem Themenfeld *Monitoring und Untersuchungen zu Regelungen und Rahmenbedingungen des Hochschulzugangs* werden Fragen nach politischen Entscheidungsprozessen zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte in den einzelnen Bundesländern (Ulbricht 2012), der Entwicklung der Regelungen des Hochschulzugangs und der Zahl der nicht-traditionellen Studierenden (Nickel/Leusing 2009, Nickel/Duong 2012) sowie der Anerkennung beruflicher Qualifikationen im Zugang zur Hochschule (Freitag/Loroff 2011) gestellt. Als international-vergleichende Studie ist die Veröffentlichung von Schuetze/Slowey (2012) zu nennen, die Zielgruppen von Hochschulen für lebenslanges Lernen in 14 Ländern miteinander vergleicht.
- (2) In den vergangenen zwei bis drei Jahren sind mehrere Forschungsprojekte entstanden, die sich aus einer *standortbezogenen oder regional begrenzten Perspektive* dem Gegenstand annähern. Die Arbeiten liefern wichtige Expertise zu Forschungsfragen über Erfolgsfaktoren für lebenslanges Lernen an Hochschulen (Kerres et al. 2012), günstige Rahmenbedingungen für beruflich Qualifizierte (Buchholz et al. 2012), spezielle Angebote für beruflich Qualifizierte (Kern/Hoormann 2011) sowie studienfachbezogene Vergleiche zwischen nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden (Jürgens/Zinn 2012; Lengfeld/Brändle 2012).
- (3) Bislang selten vorzufinden ist eine Beschäftigung unter Aspekten der *Lebensverlaufs- und Bildungsbiografie*forschung, obgleich eine solche Perspektive allein deswegen lohnenswert ist, weil sich diese Gruppe aufgrund ihrer besonderen biografischen Verläufe deutlich von der studentischen „Normalbiografie“ unterscheidet und sie daher auch für die Hochschulsozialisations- und Studienverlaufsforschung eine äußerst interessante „Fallgruppe“ ist – zum Beispiel mit Blick auf die Frage, wie soziale Integrationsprozesse im Hochschulsystem verlaufen und welche institutionellen Voraussetzungen dafür förderlich sind. Eine vor diesem Forschungshorizont wichtige empirische Studie der letzten Jahre ist die „Göttinger Studie“ (Alheit/Rheinländer/Watermann 2008). Jedoch geht diese Studie von einer sehr weit gefassten Definition nicht-traditioneller Studierender aus, die eine entsprechend breite Stichprobenkonstruktion zur Folge hat. Heibült und Anslinger (2012) untersuchen aus einer lernbiografischen Perspektive den Einfluss von individuellen Lernerfahrungen auf die Bewältigung des Übergangs Beruf–Studium.

Vor diesem Hintergrund weist der Forschungsstand erhebliche Desiderate im Hinblick auf empirische Ergebnisse zu nicht-traditionellen Studierenden auf, die 1.) den Begriff theoretisch begründen, 2.) die Zielgruppe valide abbilden und 3.) deren Aussagekraft über Einzelstudien hinausgeht. Ein besonderes Desiderat bildet die Studienverlaufsforschung, weil bereits traditionell das Argument mangelnder Studierfähigkeit ein Haupteinwand gegen eine Öffnung des Hochschulzugangs ist. Insofern überrascht es, dass es hierzu aus neuerer Zeit kaum valide und generalisierbare Forschungsergebnisse gibt. Ein besonderer Bedarf liegt in einem direkten Vergleich der Studienverläufe nicht-traditioneller Studierender mit verschiedenen Gruppen „traditioneller“ Studierender (z.B. Abiturientinnen und Abiturienten des Ersten oder Zweiten Bildungsweges), um auf dieser vergleichenden Grundlage fundierte Aussagen über die faktische Studierfähigkeit nicht-traditioneller Studierender treffen zu können.

3 Forschungsdesign und Methodik

Das Forschungsvorhaben „Nicht-traditionelle Studierende“ umfasst neben der Auswertung der amtlichen Hochschulstatistik zwei zentrale Teiluntersuchungen: *erstens* die Auswertung der Daten der Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanels (NEPS) und *zweitens* eine qualitative Untersuchung. Für die erstgenannte Teilstudie im Rahmen des im Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi) in Bamberg angesiedelten Nationalen Bildungspanels (NEPS) wird eine repräsentative Stichprobe von Studienanfängerinnen und -anfängern seit ihrem Studienbeginn im Wintersemester 2010/11 befragt (vgl. für einen Überblick zu dieser Etappe des NEPS Aschinger et al. 2011), unter ihnen auch eine größere Gruppe nicht-traditioneller Studierender. Während der Laufzeit des Projekts können die Lebens- und Bildungsverläufe vor dem Studium sowie die Studienverläufe bis zum Ende der ersten Studienphase (Bachelor) untersucht werden. Besonders interessant ist, dass der Datensatz anhand verschiedener Fragen einen direkten Vergleich der Studienverläufe nicht-traditioneller Studierender mit verschiedenen Gruppen „traditioneller“ Studierender ermöglicht, z.B. Abiturientinnen und Abiturienten des Ersten oder Zweiten Bildungswegs. Ein Ziel der Auswertungen ist es, empirisch fundierte Aussagen zur Frage der (faktischen) Studierfähigkeit nicht-traditioneller Studierender zu treffen.

Studienmotive, Entscheidungsprozesse und Bildungsbiografien sind Gegenstand der qualitativ angelegten Teiluntersuchung (Kamm/Otto 2013). Die Daten werden durch Intensivinterviews auf Basis eines Gesprächsleitfadens mit rund 50 nicht-traditionellen Studierenden an verschiedenen Hochschulstandorten zu zwei Erhebungszeitpunkten – unmittelbar nach dem Studienbeginn und etwa in der Mitte des Studiums – erhoben. Die Ziele dieser Teiluntersuchung bestehen darin, eher subjekt- und biografiebezogene Informationen mit der erforderlichen individuellen Tiefenschärfe zu erheben und Informationen zu Fragestellungen zu gewinnen, die nicht Teil der NEPS-Erhebungen sind, wie z.B. Studienmotive. Mit diesem Zuschnitt ergänzen sich die beiden Teilstudien sowohl thematisch als auch in den Vorteilen, die die jeweilige Vorgehensweise in methodischer Hinsicht bietet. Wo es inhaltlich möglich und sinnvoll ist, sollen die Ergebnisse beider Teilstudien aufeinander bezogen werden, um zumindest ansatzweise eine wechselseitige Validierung vorzunehmen.

3.1 Teiluntersuchung NEPS-Auswertung²

Das Teilprojekt „Auswertung der NEPS-Daten“ ist in verschiedener Hinsicht eng mit der Arbeit an der NEPS-Studierendenetappe verbunden, die am DZHW inhaltlich verantwortet und koordiniert wird. Die Auswertungen sind zum einen von der Datenverfügbarkeit der NEPS-Daten abhängig, die sich aus verschiedenen Gründen verzögert hat. Das Projekt hat zum anderen intensiv an der Auf- und Vorbereitung der Daten mitgewirkt, die als Scientific Use File (SUF) für die Forschung weltweit zur Verfügung gestellt werden. In der Studierendenkohorte des NEPS (Startkohorte 5) werden die vorhochschulischen Bildungs-, Erwerbs- und Lebensverläufe zwar sehr detailliert erhoben. Für die auf einem nicht-traditionellen Weg an die Hochschule gelangten Studienanfängerinnen und -anfänger hat sich dennoch eine sorgfältige Prüfung und Editierung der in der ersten Erhebungswelle gemachten Angaben als sinnvoll und wichtig erwiesen. Denn für Befragte (wie Interviewer) ist es wegen der Vielzahl und Vielfalt der

² Der vorliegende Bericht nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), Startkohorte 5 (Studierende), doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

Zugangswege zur Hochschule nicht immer einfach, den über eine berufliche Qualifizierung erfolgten Zugang korrekt einzuordnen und die Fragen des Erhebungsinstruments entsprechend eindeutig zu beantworten. Parallel zu den Vorbereitungsarbeiten an der Erstellung des ersten Scientific Use Files (SUF) der Studierendenetappe bestand daher eine wichtige erste Aufgabe im Rahmen des Vorhabens darin, die betreffenden Fälle zu editieren und den Status als nicht-traditionelle Studienanfängerinnen bzw. -anfänger im Einzelfall zu prüfen. Dadurch konnten der Zielgruppe zusätzliche Fälle zugewiesen werden, während sich andere Fälle als nicht zur Zielgruppe gehörig erwiesen. Als Ergebnis wurde eine zusätzliche Variable erstellt, die in den SUF der Studierendentappe eingegangen ist und für alle im Datensatz enthaltenen Fälle Auskunft darüber gibt, ob der Hochschulzugang auf traditionellem oder nicht-traditionellem Wege erfolgte. Im Rahmen der weiteren Aufbereitung des SUF wurden auf Basis dieser und weiterer Variablen verschiedene Vergleichsgruppen gebildet, die in den nachfolgenden Auswertungen dieses Berichts einander gegenübergestellt werden (zu den Vergleichsgruppen vgl. Tab. 2).

Im NEPS wurden in den ersten beiden Jahren nach dem Studienbeginn insgesamt drei Erhebungswellen durchgeführt. Die erste Erhebungswelle bestand aus drei Teilerhebungen: der Teilnehmerrekutierung durch einen kurzen schriftlichen Fragebogen, einer ausführlichen telefonischen Befragung (CATI) sowie einem Kompetenztest in den Domänen Lesen, Lesegeschwindigkeit und Mathematik. Als zweite Erhebungswelle wurde eine Online-Befragung durchgeführt. Die dritte Welle bestand wieder in einem CATI-Interview. Die telefonischen Befragungen dienen in erster Linie zur Erhebung bzw. Aktualisierung der Lebens-, Bildungs- und Erwerbsverläufe sowie wichtiger kohortenübergreifender Konstrukte des NEPS (z.B. Migrationshintergrund). In den Onlinebefragungen nehmen studienbezogene Fragen weit größeren Raum ein. Einige Fragen, deren Erhebung auch direkt zu Studienbeginn sinnvoll gewesen wäre (etwa zur Einschätzung der Studienvorbereitung oder der eigenen Kompetenzen in Domänen wie Mathematik, Deutsch oder Englisch), konnten aus befragungsökonomischen Gründen erst im dritten Semester erhoben werden. Die Daten der Kompetenztests lassen sich aufgrund des Erhebungsverfahrens nicht für die Zielgruppe auswerten³.

Auswertungen der NEPS-Daten sind immer erst dann möglich, wenn das Datenzentrum des IflBI in Bamberg einen entsprechenden Scientific Use File (SUF) freigibt und veröffentlicht. Bislang stehen die in den ersten drei Erhebungswellen erhobenen Daten der Studierendenkohorte für Auswertungen zur Verfügung (Tab. 1). Der SUF für diese drei Wellen wurde in einer ersten Version Anfang Juli 2013 veröffentlicht (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), mit der allerdings *nur eingeschränkte Auswertungen möglich* sind. So fehlen in dieser Version die GewichtungsvARIABLEN; Kontextdaten sind ebenfalls nicht enthalten, so dass z.B. keine Auswertungen nach Art der Hochschule möglich sind; es gibt Fehler in verschiedenen Modulen und der Datensatz muss noch um einige doppelt erfasste Fälle bereinigt werden. Eine überarbeitete Version des SUF ist seit längerem angekündigt, wurde aber bis Ende April 2014 nicht veröffentlicht. Darüber hinaus fehlen bisher einige datenbeschreibende Dokumente (z.B. das Data Manual). Die Auswertungen in diesem Bericht beruhen daher auf den ungewichteten Daten. Die Werte der endgültigen, gewichteten Auswertungen können deshalb noch von den hier präsentierten Zahlen abweichen.

³ Die Kompetenztests wurden in der Studierendenetappe des NEPS als Gruppentestung an den jeweiligen Hochschulorten angeboten, meistens in Räumen der Hochschule. Dabei wurde zu den Tests nicht an den Hochschulen eingeladen, wo nur die nicht-traditionellen Studierenden befragt wurden. Auch an Fernhochschulen wurde der Kompetenztest nicht durchgeführt. Viele nicht-traditionelle Studierende haben aufgrund des Designs (Gruppentestung an Hochschulen mit größerer Teilnehmerzahl) also keine Einladung zu dem Test erhalten.

Tabelle 1: Übersicht der ersten drei Erhebungswellen des NEPS und der wichtigsten Themen in den Erhebungen

Welle, Befragungsart, Zeitpunkt, Anzahl Befragte	Wichtige Themen
Welle 1a: Schriftlicher Rekrutierungsfragebogen und telefonisches Interview (CATI) Erhebung: Herbst 2010 bis Sommer 2011 (1. bzw. 2. Hochschulsesemester der Befragten) n = ca. 17.550 ⁴	Teilnehmerrekrutierung Bildungs- und Erwerbsbiografie vor Studienbeginn Bildungsaspirationen Studienfach und Hochschule Soziodemografische Daten, Migrationshintergrund, familiäre Situation, familiärer Hintergrund (wird z.T. nach und nach in den verschiedenen Wellen erhoben) Sachinteressen Deutsch, Mathematik Bildungsentscheidung: Informiertheit, Erfolgswahrscheinlichkeit, Stuserhalt, Zeithorizont
Welle 1b: Kompetenztest Erhebung: Frühjahr 2011 (2. Hochschulsesemester) n = ca. 5.800	Testdomänen: Mathematik, Lesen, Lesegeschwindigkeit
Welle 2: Onlinebefragung Erhebung: Herbst 2011 (3. Hochschulsesemester) n = ca. 12.000	(Studien-)Zufriedenheit formale Lernumwelt, Zeitbudget akademische und soziale Integration an der Hochschule Indikatoren der Studienleistung Studienfinanzierung akademisches Selbstkonzept, studienspezifische Hilfslosigkeit Studienabbruch- und Fachwechselambitionen
Welle 3: Telefonisches Interview (CATI) Sommer 2012 (4. Hochschulsesemester) n = ca. 12.900	Update Lebensverlauf Berufliche Orientierungen, Studienzufriedenheit, Gründe für Studienabbruch Praktika, (studentische) Erwerbstätigkeit Lesen, Freizeitaktivitäten, politische Einstellungen, Gesundheit

Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet.

Die weiteren Erhebungen im Laufe des Jahres 2012 können für diesen Bericht nicht mehr herangezogen werden, weil die Daten noch nicht als SUF verfügbar sind. Sie werden aber voraussichtlich während der Projektlaufzeit zugänglich gemacht und können in weitere Auswertungen einfließen.

Eine zentrale Perspektive bei den Auswertungen der NEPS-Daten ist der Vergleich verschiedener Gruppen von Studienanfängerinnen und -anfängern, die sich in der Art der Studienberechtigung (allgemeine Hochschulreife, Fachhochschulreife⁵, keine schulische Studienberechtigung) sowie dem Vorliegen eines beruflichen Abschlusses unterscheiden (Tab. 2).

⁴ Die Zahl der Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer – hier bereinigt um Bildungsausländerinnen und -ausländer sowie Befragte, die schon zu einem früheren Zeitpunkt an einer Hochschule studiert haben – wird sich im korrigierten Datensatz voraussichtlich ändern, weil um einige Doppelerfassungen bereinigt werden muss.

⁵ Befragte mit fachgebundener Hochschulreife wurden der allgemeinen, Befragte mit fachgebundener Fachhochschulreife der Fachhochschulreife zugeordnet.

Tabelle 2: Studienanfänger(innen) im NEPS-Datensatz (Welle 1) nach Art der Studienberechtigung und beruflicher Ausbildung

	Studienanfänger(innen) nach Art der Studienberechtigung und beruflicher Ausbildung	Anzahl (in Welle 1)
1.	<i>Nicht-traditionelle Studierende ohne schulische HZB (NTS o. FHR⁶)</i> Dies ist die Kerngruppe der nicht-traditionellen Studierenden . Es liegt eine berufliche Qualifizierung vor, entweder durch Abschluss einer beruflichen Ausbildung oder durch den zusätzlichen Abschluss einer anerkannten Aufstiegsfortbildung. Wenn keine Aufstiegsfortbildung absolviert wurde, haben diese Studierenden zwischen Ausbildungsabschluss und Studium die nötigen Praxiserfahrungen gesammelt, die für den Hochschulzugang erforderlich sind ⁷ .	605
2.	<i>Nicht-traditionelle Studierende mit schulischer Fachhochschulreife⁸ (NTS m. FHR)</i> Diese Studierenden weisen insofern einen nicht-traditionellen Zugang auf, als sie auf Basis ihrer beruflichen Qualifizierung und einer schulischen Fachhochschulreife an einer Universität studieren. Anders als die Kerngruppe verfügen sie jedoch über eine schulisch erworbene Studienberechtigung. Diese Gruppe wird in Abbildungen und Tabellen gesondert ausgewiesen. Sie steht nicht im Fokus des Projekts.	87
3.	<i>Zweiter Bildungsweg (Abendgymnasium, Kolleg) (ZBW)</i>	255
4.	<i>Allgemeine Hochschulreife, keine berufliche Ausbildung (aHR o. BA)</i> Diese Gruppe ist die wichtigste Kontrastgruppe, zu der Studierende gehören, die mehr oder weniger direkt eine allgemeine Hochschulreife erworben haben, zum größten Teil durch den Besuch eines Gymnasiums.	13.098
5.	<i>Allgemeine Hochschulreife, mit beruflicher Ausbildung (aHR m. BA)</i> Die berufliche Ausbildung kann vor bzw. zeitgleich mit dem Erwerb der allgemeinen Hochschulreife abgeschlossen worden sein oder danach. <i>[Wenn der korrigierte Datensatz zur Verfügung steht, können die beiden Gruppen unterschieden werden. Derzeit ist das nicht möglich.]</i>	1.807
6.	<i>Fachhochschulreife, keine berufliche Ausbildung (FHR o. BA)</i> Typisch ist für diese Gruppe der Besuch einer zweijährigen Fachoberschule, wobei der schulische Teil der Fachhochschulreife vor dem Studienbeginn durch ein Praktikum ergänzt werden muss, um die volle Fachhochschulreife zu erhalten.	688
7.	<i>Fachhochschulreife, mit beruflicher Ausbildung (FHR m. BA)</i> Typisch sind hier Absolvent(inn)en der einjährigen Fachoberschule, die im Anschluss an eine berufliche Ausbildung besucht wird. Aber auch der Abschluss einer Fachschule führt inzwischen häufig neben dem Berufsabschluss (z.B. zur Erzieherin) parallel zum Erwerb einer Fachhochschulreife.	1.010
	Gesamt (ohne bildungsausländische Studierende und ohne Zielpersonen, die aufgrund einer früheren Studienepisode nicht zur Grundgesamtheit der Studienanfänger(innen) im 1. Hochschulsesemester gehören)	17.550

Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet.

⁶ Die in dieser Tabelle eingeführten Abkürzungen für die Vergleichsgruppen werden in den Diagrammen des Auswertungsteils Verwendung finden.

⁷ Zu den länderspezifisch unterschiedlichen Zugangsregelungen vgl. den ersten Zwischenbericht zu diesem Projekt vom September 2012.

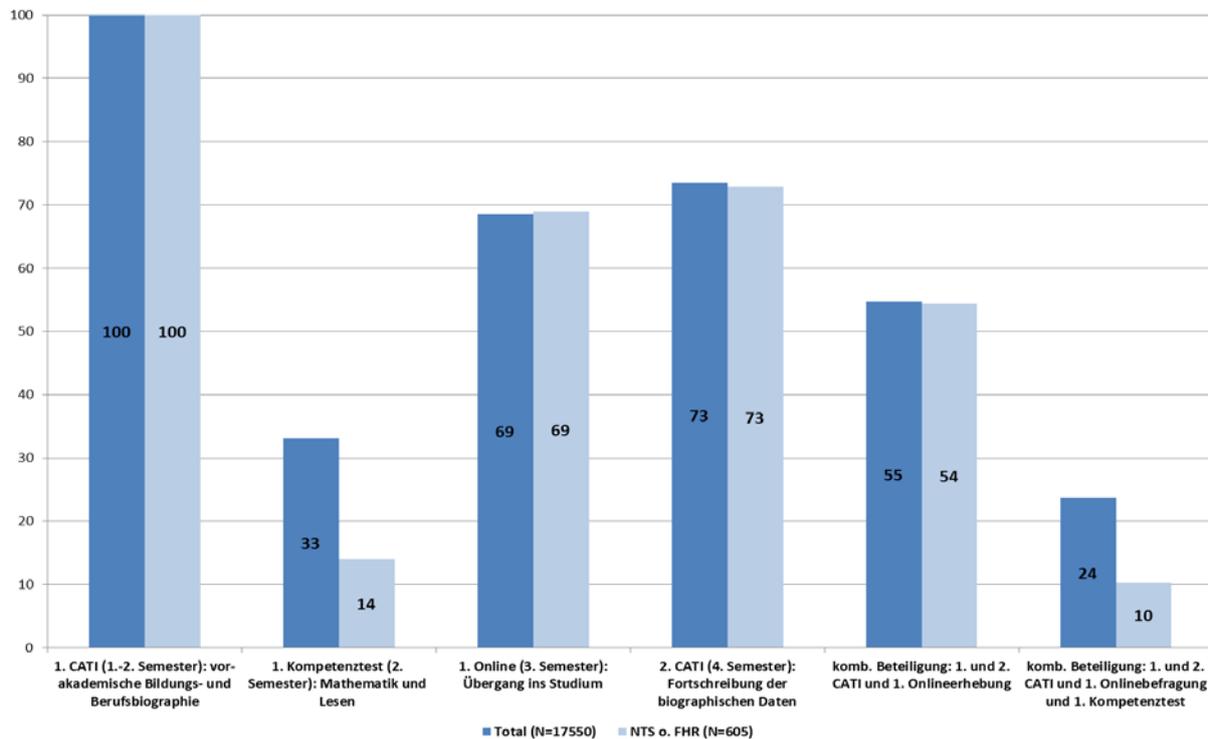
⁸ Da der Fokus der Datenprüfungen und -editierungen auf der Identifizierung von beruflich qualifizierten Studierenden ohne schulische Studienberechtigung lag, könnte der Sonderfall von Studierenden mit Fachhochschulreife, die über den Weg der beruflichen Qualifikation an die Universität (einschließlich Pädagogischen, Theologischen und Kunsthochschulen) gelangt sind, bislang teilweise unentdeckt geblieben sein. Diese Fälle lassen sich jedoch durch eine Kombination von Merkmalen (Art der Hochschulreife, Hochschultyp, Ausbildungsabschlüsse, Dauer der Berufspraxis) identifizieren, sobald der aktualisierte, um Kontextinformationen erweiterte SUF veröffentlicht wurde.

Bei den Auswertungen sollen die nicht-traditionellen Studierenden *ohne* schulische Studienberechtigung in erster Linie mit drei Gruppen verglichen werden: erstens mit den „klassischen“ Abiturientinnen und Abiturienten, da man beide Gruppen als die hinsichtlich des Hochschulzugangs am weitesten auseinander liegenden Gruppen ansehen kann. Zweitens sollen „traditionelle“ Studienberechtigte mit Fachhochschulreife und beruflicher Ausbildung als Vergleichsgruppe herangezogen werden, weil diese Gruppe den nicht-traditionellen Studierenden tendenziell am ähnlichsten ist, was etwa die berufliche Sozialisation und berufliche Erfahrungen betrifft. Befragte, die auf dem Zweiten Bildungsweg eine Studienberechtigung erworben haben, bilden – drittens – eine weitere interessante Vergleichsgruppe, die zwischen den beiden Polen „nicht-traditionell“ und „Abitur“ steht. Der Sonderfall der Studierenden mit Fachhochschulreife, die über ihre berufliche Qualifikation an eine Universität gelangt ist, steht bei den nachfolgenden vergleichenden Auswertungen nicht im Vordergrund, da sich diese Gruppe in ihren formalen Bildungsvoraussetzungen von der Vergleichsgruppe der traditionellen Studierenden mit Fachhochschulreife und beruflicher Ausbildung lediglich dadurch unterscheidet, dass sie an einer Universität (oder einer Pädagogischen, Theologischen oder Kunsthochschule) studiert. Ihr Status als „nicht-traditionell“ beruht also lediglich auf dem Merkmal „Hochschultyp“ und würde sich bei einem Hochschulwechsel dieser Studierenden – je nach Art der neuen Hochschule – ggf. wieder ändern.

Der Anteil der nicht-traditionellen Studierenden in der ersten Welle des NEPS-Datensatzes liegt mit 3,4 % höher als in der Grundgesamtheit (2010: 1,9 %)⁹. Mit mehr als 600 Befragten, die zur Zielgruppe gehören, sind auch differenzierte Auswertungen möglich. Allerdings müssen eventuell Fächergruppen zusammengefasst werden; auch (deskriptive) Auswertungen mit kombinierten Variablen (z.B. Fachrichtung, Geschlecht und Art der Hochschule) sind nur begrenzt möglich. Zu berücksichtigen ist darüber hinaus die Panelmortalität (vgl. Abb. 1). An der zweiten Welle der Studierendenkohorte (Online-Befragung) haben ca. 12.000 Zielpersonen teilgenommen, darunter 417 Zielpersonen der Kerngruppe (das entspricht 3,5 %). In der dritten Welle (2. CATI-Befragung) haben ca. 12.900 Zielpersonen teilgenommen, darunter 441 nicht-traditionelle Studierende der Kerngruppe (3,4 %). Für alle drei Befragungswellen (ohne Kompetenztest) liegt die Fallzahl bei etwa 9.600 Personen, darunter sind 329 nicht-traditionelle Studierende (3,4 %). Die Fallzahl der Kerngruppe sinkt also proportional zur insgesamt zurückgehenden Teilnehmerzahl. Durch die abnehmende Panelbeteiligung werden die Möglichkeiten zu differenzierten Auswertungen etwas geringer.

⁹ Der Grund dafür liegt darin, dass zunächst geplant war, eine Vollerhebung der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger durchzuführen. Aus verschiedenen Gründen konnte dies jedoch nicht im gewünschten Umfang realisiert werden: Zum einen konnten mehrere Hochschulen nicht für eine Teilnahme am NEPS gewonnen werden, an denen sehr viele nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger zu erwarten gewesen wären, zum anderen ist unsicher, ob der Versand der Rekrutierungsfragebögen durch die Hochschulen an die Zielgruppe (bestimmt über die statistische Signatur der Studienberechtigung) immer zuverlässig erfolgt ist. Dennoch hat der Versuch, möglichst viele nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger des Jahrgangs 2010 in die Stichprobe aufzunehmen, zu einer deutlichen Überrepräsentierung der Zielgruppe geführt.

Abbildung 1: Beteiligungsquoten an den einzelnen Wellen (in %)



Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet.

Für einige Merkmale (Geschlecht, Fachrichtung, Alter bei Studienbeginn, Studienform) kann geprüft werden, in welchem Maße die Stichprobe der nicht-traditionellen Studierenden mit Merkmalen der Grundgesamtheit übereinstimmt.

Tabelle 3 zeigt, dass die erhobene Stichprobe insgesamt gut in den bekannten Merkmalen mit der Grundgesamtheit übereinstimmt (vgl. dazu auch Dahm/Kerst 2013). Die Überrepräsentierung der Frauen ist in der NEPS-Stichprobe insgesamt festzustellen. Sie hat neben der auch in anderen Studien zu beobachtenden größeren Bereitschaft von Frauen, sich an Befragungen zu beteiligen, auch mit dem Oversampling von Studierenden in Lehramtsstudiengängen zu tun, die mehrheitlich von Frauen gewählt werden. Der Einfluss dieses Effekts dürfte bei den nicht-traditionellen Studierenden der Kerngruppe allerdings weniger stark ausfallen, da Lehramtsstudiengänge hier seltener gewählt werden. Es ist davon auszugehen, dass mit der Bereitstellung von Gewichtungsdaten in der nächsten Version des SUF die Geschlechterverteilung an die Verhältnisse in der Grundgesamtheit angepasst wird.

Das höhere Lebensalter der nicht-traditionellen Studierenden ist in den Daten übereinstimmend mit der Grundgesamtheit repräsentiert. Auch der deutlich höhere Anteil an Fernstudierenden unter den nicht-traditionellen Studierenden ist in der NEPS-Stichprobe zufriedenstellend abgebildet. Der gegenüber der Grundgesamtheit niedrigere Wert ist vermutlich auf den Ausfall einiger Hochschulen mit vielen Fernstudierenden im NEPS zurückzuführen.¹⁰ Größere Abweichungen ergeben sich auch bei der Verteilung auf die Fächergruppen. So sind nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger in den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie in Mathematik, Naturwissenschaften im NEPS-Sample überrepräsentiert, während die Fächergruppen Recht-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie Humanmedizin, Gesundheitswissenschaften anteilig seltener vertreten sind.

¹⁰ Die Auswertungen für diesen Bericht werden aufgrund des stark überdurchschnittlichen Anteils an Fernstudierenden teilweise getrennt für Präsenz- und Fernstudium durchgeführt, wenn es beispielsweise um Studienbedingungen oder Kontakte zu Kommilitoninnen und Kommilitonen an der Hochschule geht.

Tabelle 3: Verteilung der nicht-traditionellen Studierenden in der NEPS-Stichprobe (Welle 1) und der Grundgesamtheit für ausgewählte Merkmale

Merkmal	NEPS-Stichprobe (Welle 1, n = 605)		Grundgesamtheit (nicht-traditionelle Studienanfänger 2010) ¹⁾
	ungewichtet	gewichtet	
Geschlecht			
Männer	52 %	–	60 %
Frauen	48 %	–	40 %
Alter bei Studienbeginn			
Mittelwert	31 Jahre	–	31 Jahre
Median	28 Jahre	–	28 Jahre
Art der Hochschule	Merkmal derzeit nicht verfügbar		
Universität	–	–	62 %
Fachhochschule	–	–	38 %
Anteil im Fernstudium			
in %	32 %	–	38 % ²⁾
Fächergruppen			
Sprach- u. Kulturwissenschaften	21 %	–	11 %
Sportwissenschaft	–	–	1 %
Rechts-, Wirtschafts- u. Sozialwissenschaften	40 %	–	46 %
Mathematik, Naturwissenschaften	11 %	–	9 %
Humanmedizin, Gesundheitswiss.	6 %	–	12 %
Veterinärmedizin	–	–	0 %
Agrar-/ Forst- u. Ernährungswiss.	4 %	–	1 %
Ingenieurwissenschaften	17 %	–	17 %
Kunst, Kunstwissenschaft	1 %	–	3 %

¹⁾ Deutsche Studienanfänger im Wintersemester 2010/11, ohne Verwaltungsfachhochschulen (Quelle: Hochschulstatistik, Sonderauswertung, eigene Berechnungen; NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet).

²⁾ Bezugsgröße ist hier das Studienjahr 2010 (Sommersemester 2010 plus Wintersemester 2010/11)

3.2 Qualitative Teiluntersuchung

Wie der Forschungsstand belegt, steht mit der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden ein Forschungsthema im Mittelpunkt, über das bislang nur geringes theoriegeleitetes Vorwissen existiert. Leitfragen nach Motiven, Entscheidungsstrukturen und befürchteten Risiken bedürfen daher eines rekonstruktiven, hypothesengenerierenden Forschungszugangs, der die notwendige Flexibilität im Prozess der Datenerhebung und -auswertung sowie die Offenheit für die Fortentwicklung der Forschungsfragen gewährleistet. Ergänzend zur NEPS-Erhebung, die vor allem vergleichende Analysen zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierendengruppen hinsichtlich des Studienverlaufs und des Studienerfolgs ermöglicht, wurde deshalb eine qualitative Erhebung konzipiert, welche die spezifischen Werdegänge und Entscheidungsprozesse nicht-traditioneller Studierender sowie deren Handlungsmuster genauer rekonstruieren will.

Das Untersuchungsdesign der qualitativen Teilerhebung des Projekts umfasste ursprünglich ein Sample von 50 nicht-traditionellen Studierenden an acht ausgewählten Hochschulstandorten¹¹ in Deutschland, die in zwei Wellen, unmittelbar nach Studienbeginn und etwa im dritten Semester ihres Studiums, befragt werden. Die in diesem Beitrag referierten Ergebnisse basieren auf der Erstbefragung der Studienanfängerinnen und -anfänger im Wintersemester 2012/2013.

Um die Studierenden für eine Interviewteilnahme zu gewinnen, wurde ein Rekrutierungsfragebogen per Adressmittlungsverfahren an die nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger¹² des angegebenen Semesters über die Studierendensekretariate der ausgewählten Hochschulen versendet. Während an den Universitäten und Fachhochschulen eine Vollerhebung der beruflich qualifizierten Studienanfängerinnen und -anfänger möglich war, wurden an den beiden Fernhochschulen Stichproben gezogen. Aus dem Rücklauf dieses schriftlichen Erstkontakts (Rücklaufquote 40 %) ging die Fallauswahl für die Interviews hervor. Um eine größtmögliche Varianz der nicht-traditionellen Studierenden abzubilden, erfolgte diese kriteriengeleitet anhand der Merkmale Altersgruppe, Geschlecht, Fachrichtung und fachlicher Zusammenhang zwischen Berufsausbildung und Studienfach. Insgesamt wurden 51 Interviews mit nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfängern (von denen bereits eine Person das Studium abgebrochen hatte) durchgeführt, von denen letztlich 46 in die Auswertung eingehen konnten (vgl. Tab. 4).¹³

Die eigentliche Datenerhebung erfolgte schließlich durch leitfadengestützte Interviews. Der Gesprächsleitfaden umfasste zunächst einen offenen narrativen Abschnitt, in dem die Befragten über ihren Weg an die Hochschule berichteten, und daran anschließend einen theoriegeleiteten themenzentrierten Teil, der neben Studienmotiven und entscheidungsrelevanten Fragestellungen u.a. Fragen zum schulischen und beruflichen Werdegang, zur Studienfachwahl, zur Hochschulsozialisation sowie zur Bilanzierung des bisherigen Studienverlaufs, einschließlich Lern- und Studienstrategien, Barrieren des Hochschulzugangs und Studienproblemen, sowie Vorstellungen über zukünftige berufliche Perspektiven umfasst. Die Interviews wurden wörtlich transkribiert.

Die Auswertung erfolgte mit Hilfe des Verfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse, bei der das Kategoriensystem zunächst deduktiv anhand der aus dem theoretischen und empirischen Forschungsstand generierten Vorannahmen entwickelt (Mayring 2007) und in späteren Analyseschritten induktiv am Material ausdifferenziert wurde, indem eine fortwährende Präzisierung, Modifizierung und Revision von Kategorien vorgenommen wurde.

Die detaillierte Auswertung – die Analyse von Zusammenhängen zwischen den verschiedenen Kategorien und Dimensionen und die Identifikation typischer Muster in den Bildungsbiografien nicht-traditioneller Studierender – befindet sich zum Zeitpunkt dieser Berichtslegung noch im Prozess. Gleichzeitig werden in der zweiten Befragungswelle 2014 weitere Informationen zu den Studienverläufen und -strategien erhoben. Zum jetzigen Zeitpunkt kann jedoch bereits eine Zusammenschau von Befunden zur Beschreibung einzelner Sachdimensionen präsentiert werden, die im Folgenden gemeinsam mit den Ergebnissen der NEPS-Daten dargestellt werden.

¹¹ Die Auswahl der Hochschulstandorte erfolgte kriteriengeleitet nach Zahl der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger, ermittelt auf Grundlage der amtlichen Hochschulstatistik, nach Organisationsform der Hochschulen (vier Universitäten, zwei Fachhochschulen, eine Fern-Universität sowie eine private Fernfachhochschule), sowie nach regionaler Verteilung der Hochschulstandorte.

¹² Die nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger wurden bestimmt über die hochschulstatistische Signatur der Hochschulzugangsberechtigung.

¹³ Bei fünf Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmern wurden erst im Verlauf des Interviews Informationen bekannt, die durch Fehlzuordnungen der Hochschulzugangsberechtigung oder der Fach- bzw. Hochschulsemester durch die Hochschulen oder die Studierenden selbst zustande kamen und zum Ausschluss führten. So konnten bspw. alle Interviewpartner der privaten Fernfachhochschule aufgrund ihres fortgeschrittenen Studienverlaufs in der Auswertung nicht berücksichtigt werden.

Tabelle 4: Interviewsample der qualitativen Teilstudie, Welle 1 (Studieneingangsphase WiSe 2012/13)

Merkmal	Anzahl (n=46)
Geschlecht	
Weiblich	26
Männlich	20
Altersgruppe	
Bis 25 Jahre	15
26 – 30 Jahre	13
31 Jahre und älter	17
keine Angabe	1
Hochschulart	
Universität	36
Fachhochschule	7
Fernuniversität	3
Ausbildungsberuf	
Wirtschaft	12
Bildung und Soziales	8
Technik	7
Verwaltung	4
Labortätigkeit	4
Gesundheitswesen	4
Ernährung / Gastronomie	3
Fremdsprachen	2
Informationstechnik	1
Anderes	1
Aufstiegsfortbildung	
Nein	26
Ja	20
Affinität zwischen Ausbildungsberuf und Studienfach¹⁴	
fachaffines Studium	30
fachnah im weiteren Sinne / uneindeutig	6
fachfremdes Studium	10

¹⁴ inhaltliche Nähe zwischen Ausbildung und gewählter Fachrichtung; Referenz = letzte absolvierte Aus-/Fortbildung

4 Empirische Ergebnisse

4.1 Vor-akademische Bildungs- und Berufsbiografien nicht-traditioneller Studierender

4.1.1 Schulische Bildungsbiografie und Deutungen des Abiturverzichts

Der Übergang vom Sekundarbereich I in den Sekundarbereich II und die damit verbundene mehr oder weniger bewusste Entscheidung für oder gegen ein Abitur gilt als eine der zentralen Weichenstellungen für den Lebensverlauf. Nicht-traditionelle Studierende sind an dieser Schwelle in das System der beruflichen Ausbildung eingemündet und haben keine Hochschulreife erworben. Fast alle nicht-traditionellen Studierenden – so zeigen die NEPS-Daten – verfügen über einen mittleren Schulabschluss (93 %), nur wenige über einen einfachen oder qualifizierten Hauptschulabschluss (jew. 3 %), nur 1 % hat gar keinen Schulabschluss erworben. Aufgrund ihres schulischen Werdegangs weisen die nicht-traditionellen Studierenden die kürzeste Schulbesuchsdauer der Vergleichsgruppen auf. Sie haben durchschnittlich 10,5 Jahre (10 Jahre und sieben Monate) lang eine Schule besucht, die zu einem allgemeinbildenden Abschluss unterhalb des Abiturs führt.

Anhand der qualitativen Interviews, in denen die Studierenden auf ihre Bildungsbiografie zurückblicken und die Gründe und die Bedingungen für den damals eingeschlagenen Weg rekapitulieren, lassen sich drei zentrale Ursachen für den Abiturverzicht ableiten, die mit dem von Boudon (1974) entwickelten Konzept der primären und sekundären Herkunftseffekte von Bildungsentscheidungen korrespondieren.

(1) Schuldistanz und Lehrberuf als Schritt in die neue Freiheit

Die Befragten berichten von zunehmenden Entfremdungsgefühlen von der Schule gegen Ende der Sekundarstufe I und dem inneren Drang, die Schulzeit zu beenden und in das Ausbildungssystem einzumünden. Dies geschah zum einen mit der Perspektive auf ein eigenes Einkommen aus Lehre und Erwerbsarbeit, zum anderen um vor dem befürchteten Szenario dreier weiterer Schuljahre zu flüchten. Auch wenn das intellektuelle Potenzial für einen Besuch des Gymnasiums ausreichend gewesen wäre, wird ein weiterführender Schulbesuch im persönlichen Wertesystem einer zeitnahen Erwerbsarbeitskarriere untergeordnet, die mit Freiheit und Selbständigkeit konnotiert ist.

„Aber nach den zehn Jahren war ich eigentlich mehr auf dem Trip, okay, ich muss jetzt erstmal Ausbildung machen und Geld verdienen und hab das Abitur dann auch relativ schnell wieder verworfen gehabt, auch wegen der Ausbildung.“ (H077: 57)

(2) Unzureichende schulische Leistungen

Eine weitere Ursache, die den Weg zum Abitur verhinderte, stellen ungenügende schulische Leistungen dar. Wesentliche Indikatoren waren hier das Mathematikverständnis oder das Fehlen einer zweiten Fremdsprache. Aber auch zeitintensive Freizeitbeschäftigungen oder Konflikte mit Lehrerinnen und Lehrern haben zu unzureichenden Schulleistungen geführt.

„Also ich war auf dem Gymnasium und musste nach der elften Klasse /oder hab mich entschieden, abzubrechen. Weil ich in Mathe null Punkte bekommen habe und ich hätte wiederholen können, und ich dachte, nee, dann brauch ich vielleicht doch kein Abitur. Und so bin ich halt abgegangen.“ (L113: 20)

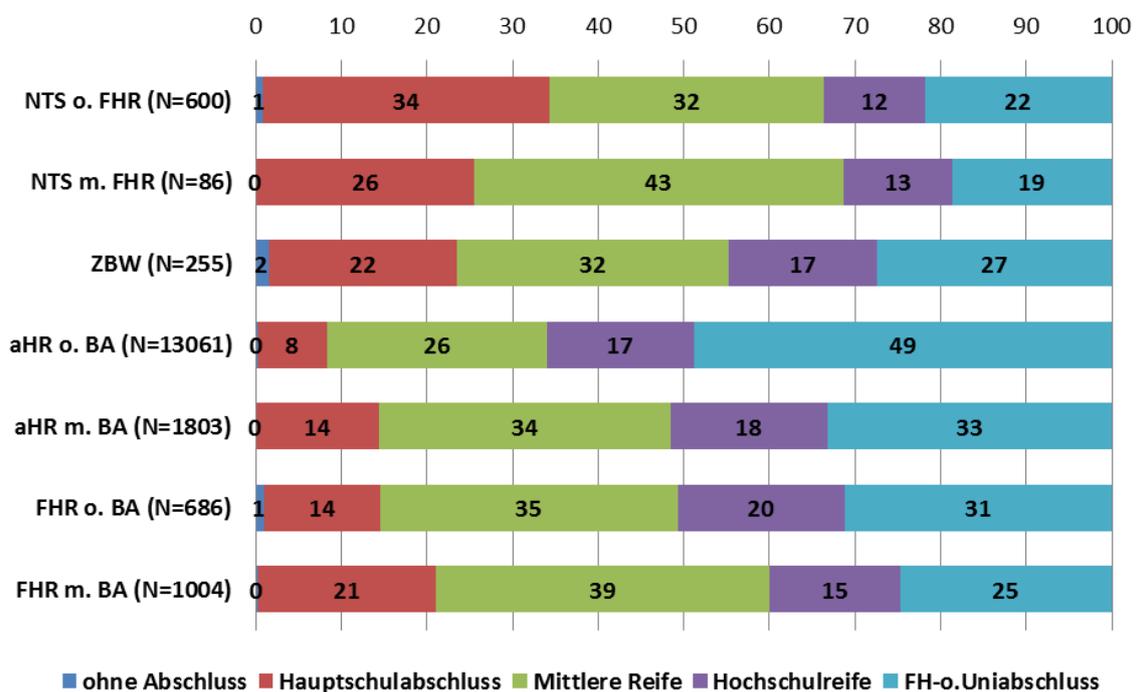
An dieser Stelle muss berücksichtigt werden, dass unzureichende Schulleistungen unterschiedliche Gründe haben können; sie sind nicht immer ein Indiz für kognitive Schwierigkeiten, sondern können z.B. auf Motivationsdefizite zurückzuführen sein. Die Ergebnisse des NEPS werfen hier insgesamt ein günstiges Bild auf die Schulleistungen der nicht-traditionellen Studierenden, zumindest was ihre Abschlussnoten betrifft: Mit Ausnahme der Inhaberinnen oder Inhaber einer allgemeinen Hochschulreife haben auch große Teile (mindestens 80 %) der anderen Studierendengruppen in ihrer Schullaufbahn einen mittleren Abschluss erworben. Im Vergleich mit diesen Gruppen haben nicht-traditionelle Studierende ähnlich gute oder sogar leicht bessere Schulabschlussnoten erzielt.

(3) Berufsbezogene familiäre Sozialisation

Die Befragten betonen in diesem Fall ihre soziale Herkunft und den direkten oder indirekten Einfluss der Eltern in der Phase der Adoleszenz. Das Elternhaus – zumeist ohne akademische Erfahrungen – lebte die traditionelle Arbeitsbiografie mit zentraler Bedeutung eines erlernten Berufs vor und antizipierte eine solche auch für das Kind. Vor diesem Hintergrund stand der Besuch einer weiterführenden Schule in den meisten Fällen gar nicht zur Debatte, oder aber er wurde von den Eltern zugunsten einer Ausbildung nicht unterstützt.

„Fast mein ganzer Freundeskreis damals hat Abitur erstmal gemacht und ich durfte von meinen Eltern aus kein Abitur machen, weil meine Eltern halt eben in mir nicht den typischen Abiturienten gesehen haben, sondern mehr den Handwerker. Und dementsprechend haben sie mich da auch nicht unterstützt.“ (E257: 21)

Auch mit den Daten des NEPS lassen sich einige Hinweise auf mögliche Ursachen für den Verzicht auf den Erwerb einer schulischen Studienberechtigung gewinnen. Wichtige Einflüsse dürften dem Bildungshintergrund des Elternhauses und der sozialen Herkunft zukommen, die im NEPS erhoben werden und für die Studienanfängergruppen vergleichend betrachtet werden können. Schulleistungsstudien (z.B. IGLU oder PISA) haben den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbiografie wiederholt belegt. Dabei spielen nicht nur die – auch durch Schulwahlempfehlungen beeinflussten – Bildungsaspirationen der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern eine Rolle (sekundäre Ungleichheitseffekte), sondern auch je nach Herkunft unterschiedlich ausgeprägte Schulleistungen (primäre Herkunftseffekte). Nicht überraschend unterscheiden sich die nicht-traditionellen Studierenden auf der einen, die Studienanfängerinnen und -anfänger mit allgemeiner Hochschulreife (ohne Ausbildung) auf der anderen Seite am deutlichsten voneinander. Während erstere zu zwei Dritteln aus einem Elternhaus stammen, in denen der mittlere Schulabschluss den höchsten Abschluss darstellt, trifft dies für die Abiturientinnen und Abiturienten nur zu einem Drittel zu. Umgekehrt stammen nur 22 % der nicht-traditionellen Studierenden aus einem akademischen Elternhaus; bei den „klassischen“ Abiturientinnen und Abiturienten ist der Anteil mit 49 % mehr als doppelt so hoch (Abb. 2). Demnach erfüllt für die Mehrzahl der nicht-traditionellen Studierenden der Hochschulzugang aus dem Beruf eine soziale Aufstiegsfunktion. Für einen Teil (22 %) stellt er jedoch die Möglichkeit dar, den hohen elterlichen Bildungsstatus nachträglich doch noch zu reproduzieren.

Abbildung 2: Höchster Bildungsabschluss der Eltern (CASMIN, in %)¹⁵

Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet.

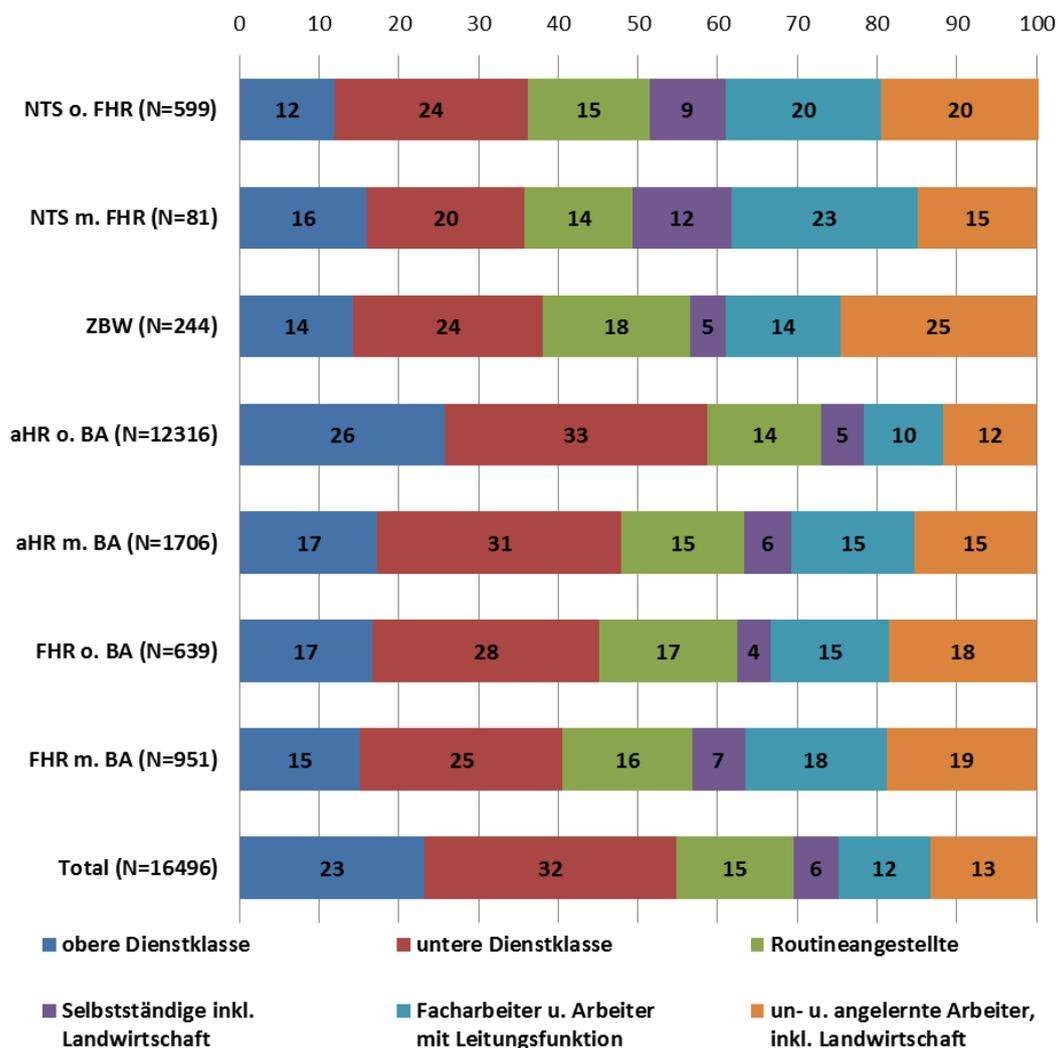
Gruppenunterschiede zeigen sich auch in der *sozialen Herkunft*, die auf Basis des Berufs des Vaters ermittelt wurde, den dieser ausübte, als der bzw. die Befragte 15 Jahre alt war¹⁶: Die Väter nicht-traditioneller Studierender übten seltener Berufe aus, die zur oberen oder unteren Dienstklasse gehören (36 % gegenüber 59 % bei Abiturientinnen und Abiturienten). Umgekehrt hat ein deutlich größerer Teil der beruflich Qualifizierten ohne Hochschulreife Väter, die als Routinedienstleister oder Arbeiter tätig waren (55 % vs. 36 % bei den Abiturientinnen und Abiturienten, Abb. 3).¹⁷

¹⁵ Zur Bedeutung der verwendeten Abkürzungen für die Vergleichsgruppen vgl. Tabelle 2.

¹⁶ Bei fehlender Angabe zum Vater wurde auf den Beruf der Mutter zurückgegriffen. Diese Vorgehensweise deckt sich mit der in den PISA-Studien.

¹⁷ Trotz Abweichungen in der Gesamtstruktur der Berufe der Mütter bestätigen sich auch auf dieser Basis die Unterschiede in der sozialen Herkunft zwischen nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden: 32 % der Mütter von nicht-traditionellen Studierenden gehörten der oberen oder unteren Dienstklasse an (gegenüber 52 % der Abiturienten und Abiturientinnen), 66 % von ihnen waren als Routinedienstleisterin oder Arbeiterin tätig gegenüber 46 % bei den Abiturientinnen und Abiturienten.

Abbildung 3: Sozialer Hintergrund des Elternhauses (EGP-Klasse des Berufs des Vaters oder (bei fehlender Angabe zum Vater) der Mutter, in %)

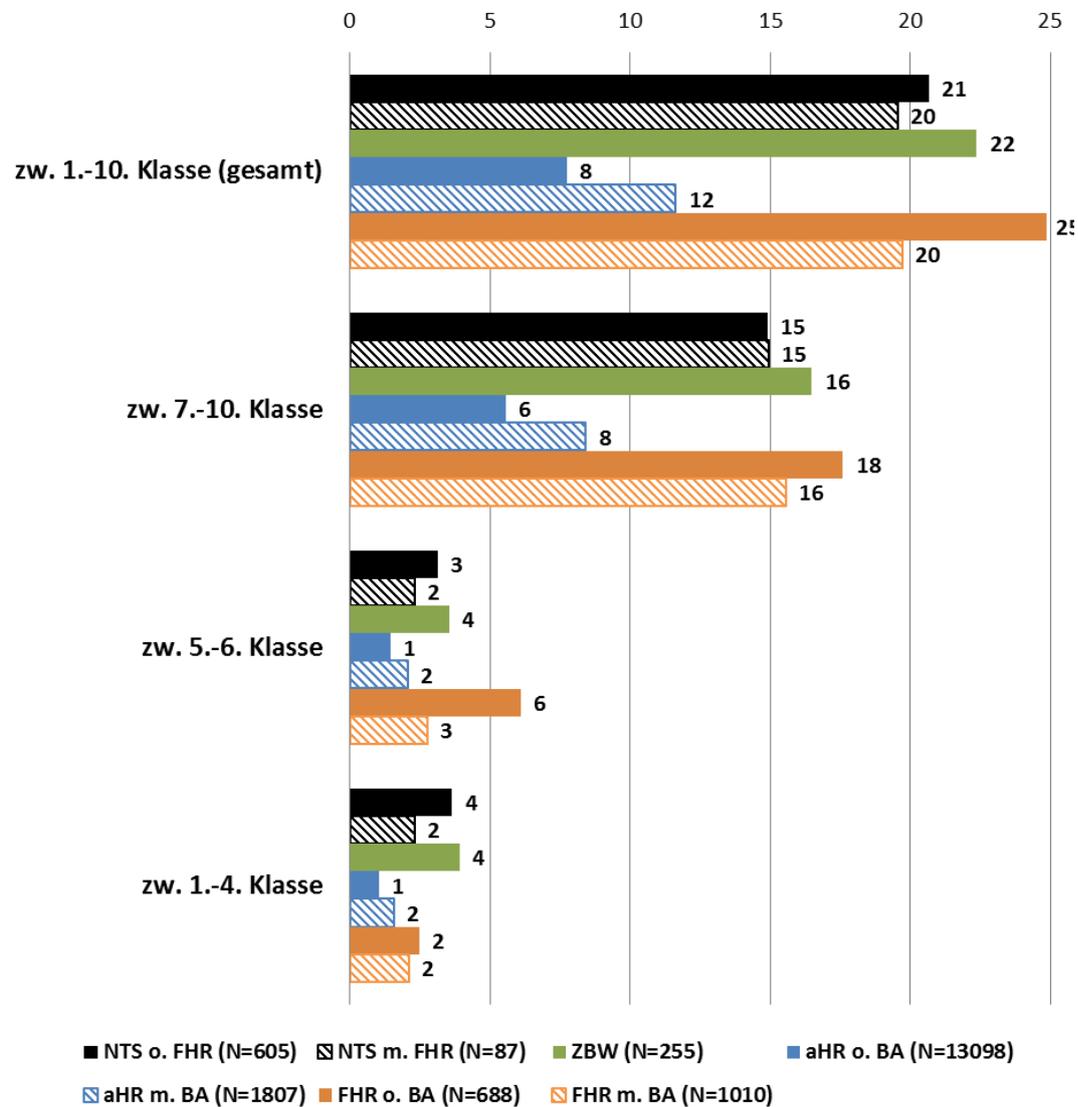


Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet.

Um weitere Hinweise darauf zu gewinnen, wodurch der Verzicht auf den Erwerb einer schulischen Studienberechtigung bedingt sein könnte, werden zwei Merkmale des Schulverlaufs aus den NEPS-Daten herangezogen: Verzögerungen der Schullaufbahn aufgrund von Klassenwiederholungen sowie Schulepisoden, in denen eine Hochschulreife zwar angestrebt, aber nicht realisiert werden konnte. Bei den Klassenwiederholungen (vgl. Abb. 4), die hier nur für die Regelschulzeit von zehn Jahren ausgewiesen sind, die (fast) alle Studienanfängerinnen und -anfänger durchlaufen haben, unterscheiden sich die Abiturientinnen und Abiturienten deutlich von allen anderen Gruppen. Bei ihnen ist der Anteil der Klassenwiederholer nur etwa halb so groß wie bei den Vergleichsgruppen. Die nicht-traditionellen Studierenden liegen hier mit 21 % auf dem Niveau der Studienanfängerinnen und -anfänger mit Fachhochschulreife und denen des Zweiten Bildungswegs. Differenziert nach Klassenstufen zeigt sich, dass die nicht-traditionellen Studierenden im Gruppenvergleich etwas häufiger in der Grundschule eine Klasse wiederholen mussten, etwas seltener dagegen in den Klassenstufen 5 bis 10. Möglicherweise haben die häufigeren Wiederholungen in den ersten Schuljahren dazu beigetragen, dass den nicht-traditionellen Studierenden seltener der Übergang auf das Gymnasium gelang oder angestrebt wurde.

Dass die beruflich Qualifizierten häufiger aus Arbeiterfamilien und solchen Familien stammen, in denen kein Elternteil einen akademischen Abschluss besitzt, kann hier zusätzlich verstärkend gewirkt haben.

Abbildung 4: Klassenwiederholungen während der 1. bis 10. Klasse (in %)



Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet.

Ein Teil der nicht-traditionellen Studierenden hatte während der Schulzeit durchaus Ambitionen auf die Erlangung eines höheren, zum Studium berechtigenden Abschlusses. Immerhin 22 % von ihnen haben zeitweise auch ein Gymnasium besucht, dieses aber entweder nach Erreichen des mittleren Abschlusses (ein Drittel) oder ohne Abschluss (zwei Drittel) verlassen. Gleichwohl liegt der Anteil der Personen mit „Gymnasialerfahrungen“ unter dem der Vergleichsgruppen. Lediglich die Studierenden mit Fachhochschulreife und Ausbildung haben einen ähnlich geringen Anteil an Gymnasialbesuchen (28 %). Ein Teil der beruflich Qualifizierten hat als angestrebtes Ziel der entsprechenden Schulepisoden ausdrücklich eine Hochschulreife genannt (16 % aller nicht-traditionellen Studierenden), die aber nicht erreicht wurde. Auch hier zeigen sich frühere Bildungsaspirationen, die jedoch zunächst nicht realisiert werden konnten.

Wie die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung nahelegen, stellt sich rückblickend im Allgemeinen wenig ‚Reue‘ über den Abiturverzicht ein. Unabhängig von den jeweiligen Ursachen (Schuldistanz, Schulleistungen, familiäre Sozialisation) zeigt sich in den Erzählungen, dass es kaum bewusste Entscheidungsprozesse für oder gegen das Abitur gab.

„[...] ich kann es jetzt nicht so in dem Sinne bereuen, weil es ja damals keine richtige Entscheidung war.“ (H075: 69)

In der Retrospektive kann der Abiturverzicht dann bedauert werden, wenn dem Abitur der direkte Übergang in die Hochschule (ohne Umwege) zugeschrieben oder wenn der Weg zum Abitur als Ressource des Wissenserwerbs verstanden wird.

„Naja, mit dem Abitur hätte ich sicherlich direkt geguckt, was ich studieren könnte. Und hätte sicherlich damals schon gleich einen Studiengang irgendwie rausgesucht und nicht erst den Umweg über eine Ausbildung gemacht. Das denke ich schon.“ (F311: 372)

Studierende, welche im Abitur in erster Linie die formale Voraussetzung für das Studium sehen und den zeitlichen Umweg über die berufliche Ausbildung ausblenden oder für sich persönlich als prägend und ressourcenschöpfend beurteilen, bedauern den Abiturverzicht auch im Nachhinein keineswegs.

„Nee, ich habe dann Tatsache mal 2007 noch meinen Realschulabschluss nachgeholt, das ja. Aber Abitur war jetzt nicht, wofür? Ich meine zum Studium jetzt letztendlich brauchst du das nicht mehr und warum soll man sich dann die Arbeit machen? Und ich sehe den Unterschied auch nicht, ehrlich gesagt, zwischen einem Abiturienten und jemandem, der eine Berufsausbildung hat und dann vielleicht ein, zwei Jahre gearbeitet hat.“ (H094: 52)

4.1.2 Ausbildungs- und Erwerbsbiografie

Die große Mehrheit der Befragten beschreibt die Statuspassage von der Schule in die berufliche Ausbildung als eine Passage mit nur eingeschränkter Orientierung und wenig klaren beruflichen Zielen und Zielpfaden. Aus diesen Umständen heraus wird die Berufswahl als Ergebnis einer pragmatischen Optionslogik verortet, die sich als Weg des geringen Widerstands oder als „Schnellschuss“ interpretieren lässt. Im weiteren biografischen Verlauf wird diese Entscheidung dann nicht selten kritisch bewertet.

„Fachverkäuferin für Fotooptik und Uhren/Schmuck hab ich gelernt. Weil ich auch irgendwie nicht wusste, was ich machen sollte. Ich wollte eigentlich Krankenschwester werden. Ich hätte das machen sollen, es hätte mir mehr gelegen. Aber das weiß man irgendwie mit 16 nicht wirklich.“ (H136: 24)

In Fällen von zunehmender Schulunlust war das primäre Ziel, besonders unter dem elterlichen Druck einen Ausbildungsplatz – unwichtig welchen – zu finden, um die Schule beenden zu dürfen.

„Es war so, dass ich was anderes machen wollte, und dann habe ich mit meinen Eltern geredet und habe gesagt, dass ich eine Ausbildung machen möchte. Dann haben die gesagt, dass ich das gerne machen kann, wenn ich einen Ausbildungsplatz finde und ansonsten muss ich weiter zur Schule gehen. Dann habe ich ziemlich früh, das war zum Anfang der zehnten Klasse bzw. Ende der neunten Klasse schon in den Sommerferien, habe ich dann eine Ausbildungsstelle gefunden, eben bei der Bank.“ (L101: 48)

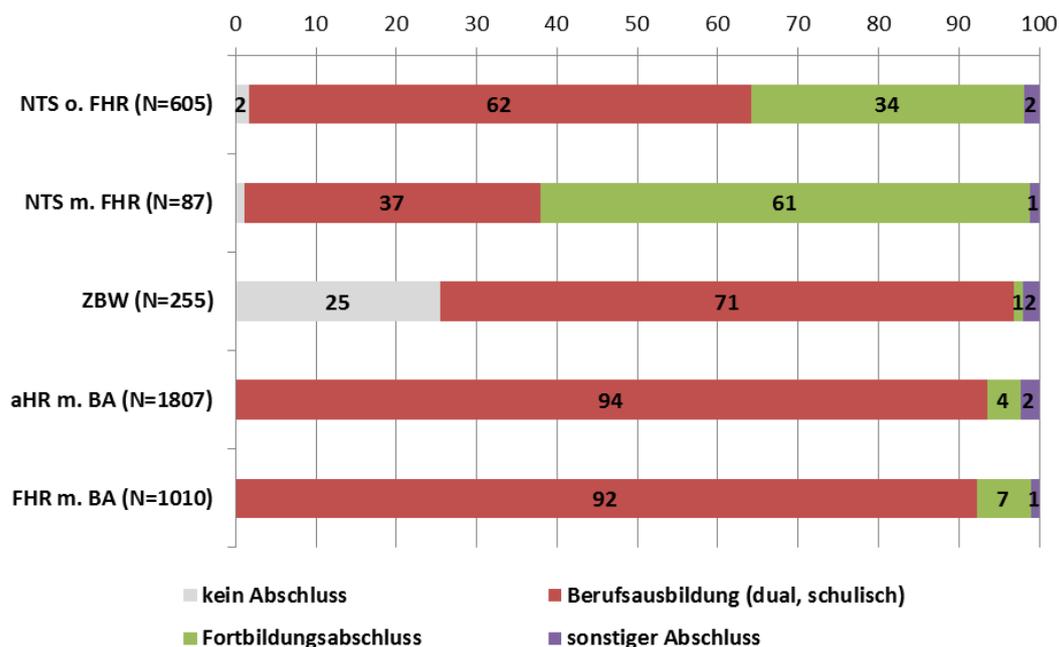
Der Ausbildungsmarkt wurde von einigen Befragten als prekär und hart umkämpft wahrgenommen. Eine faktische Abiturnorm für bestimmte anspruchsvollere Ausbildungsberufe stellte in diesen Fällen eine besondere Barriere dar und ließ die Ausbildungsplatzsuchenden eher in prestigearme Berufe münden.

„Ich wollte Schreiner werden, also ich wollte eigentlich irgendwas mit Holz machen. Und dann haben wir einen alten Bekannten von meinem Vater getroffen und eigentlich dachte ich mir, oh Vitamin B, und er sagte, heutzutage ist es gängig, dass eigentlich alle Schreiner quasi schon Abitur haben. [...] wenn man sich eine Berufsschulklasse anguckt, dann ist der größte Teil irgendwie mit Fachabitur, Abitur. Das ist jetzt schon 16 Jahre her, aber nichtsdestotrotz, ich war ja der Junge von der Gesamtschule, ohne Abitur, also war für mich klar, okay, du brauchst dich gar nicht bewerben. Also aus welchen Gründen auch immer, ich habe gesagt, brauchst du dich nicht. Und dann wollte ich Elektriker werden, habe aber keine Anstellung bekommen. Also die einzige Anstellung, die ich bekommen habe, war halt eben als Gas- und Wasserinstallateur.“ (E257: 77)

Im Schnitt haben – so zeigen die Daten der NEPS-Erhebung – nicht-traditionelle Studierende gut vier Jahre im beruflichen Bildungssystem verbracht, ein Viertel von ihnen sogar mehr als fünf Jahre; dabei sind berufliche (Weiter-)Bildungsperioden ohne formale Abschlüsse noch nicht mit eingerechnet. Diese umfangreichen Bildungserfahrungen spiegeln sich sowohl in der Zahl als auch in der Art der erworbenen beruflichen Abschlüsse wider. So hat jede(r) dritte nicht-traditionelle Studienanfänger(in) vor Studienbeginn einen Fortbildungsabschluss erworben – das ist nicht nur ein Vielfaches des Anteils von beruflich Qualifizierten der Vergleichsgruppen (vgl. Abb. 5), sondern auch für beruflich Qualifizierte ohne Hochschulzugangsberechtigung generell ein überdurchschnittlicher Wert.¹⁸ Unter den beruflich Qualifizierten ohne Fortbildungsabschluss haben immerhin 23 % mehrere Berufsabschlüsse erworben. Das typische Vorbildungsniveau der Mehrzahl der nicht-traditionellen Studierenden lässt sich dann als Sequenz aus mittlerem Schulabschluss, qualifiziertem Berufsabschluss und zu einem sehr hohen Anteil einem Fortbildungsabschluss beschreiben. Unterhalb der Ebene des Abiturs ist dies der höchste erreichbare Qualifikationsstatus.

¹⁸ Das Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn (BiBB) berichtete auf Anfrage, dass unter den 25- bis 35-Jährigen Erwerbstätigen ohne Hochschulzugangsberechtigung lediglich 7 % einen Fortbildungsabschluss erworben haben (Berechnung des BiBB auf Grundlage der BiBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2012).

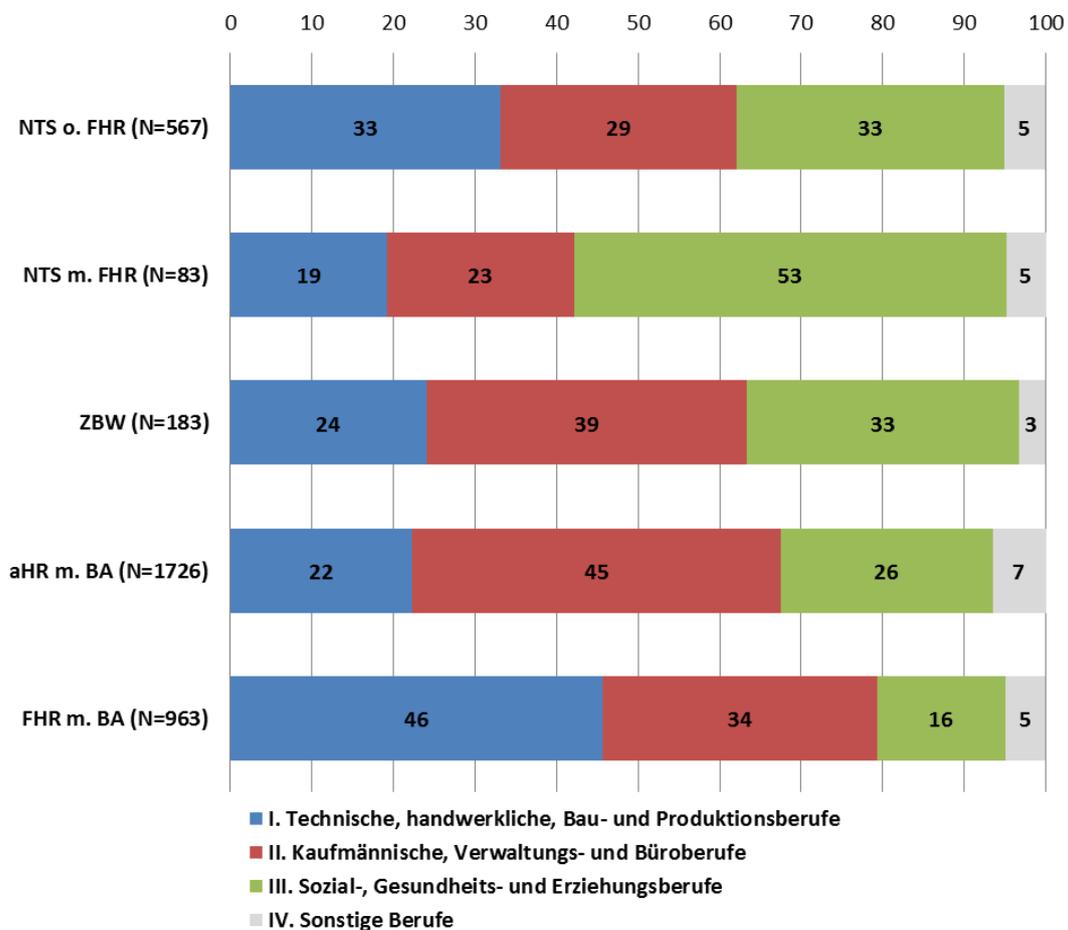
Abbildung 5: Art der beruflichen Vorbildung (Abschlüsse in %)



Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet.

Die Ausbildungsberufe von 95 % der Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung verteilen sich zu ungefähr gleichen Teilen auf drei Gruppen von Berufsbereichen¹⁹ (bei Mehrfach-Ausbildungen wurde der jeweils letzte Berufsbereich berücksichtigt): 33 % der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger stammen aus erzieherischen, sozialen und Gesundheitsberufen, ein ebenso großer Anteil hat einen Ausbildungsabschluss im technischen, handwerklichen, Bau- oder Produktionsbereich erworben. Knapp 30 % haben kaufmännische, Verwaltungs- oder Büroberufe erlernt. Die restlichen 5 % der Befragten entstammen Berufen in der Landwirtschaft, im Bereich Verkehr und Logistik oder beim Militär. Im Vergleich mit beruflich qualifizierten *traditionellen* Studierenden sind damit sowohl handwerkliche, technische sowie Bau- und Produktionsberufe als auch soziale, Gesundheits- und Erziehungsberufe unter Studierenden ohne Hochschulreife recht häufig vertreten; kaufmännische, Verwaltungs- und Büroberufe dagegen etwas seltener (vgl. Abb. 6). Auch dieser Befund signalisiert einen gewissen Öffnungseffekt.

¹⁹ Basis: Klassifikation der Berufe (KldB) 2010.

Abbildung 6: Ausbildungsberufe nach zusammengefassten Berufsbereichen (KldB 2010)²⁰

Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet.

Nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger des Wintersemesters 2010/11 können mehrheitlich auf eine langjährige Erwerbsbiografie zurückblicken. Im Mittel waren sie vor Aufnahme des Studiums mehr als neun Jahre berufstätig. Ein Viertel der Befragten kann am Studienanfang mehr als 13 Jahre berufspraktische Erfahrungen vorweisen. Lediglich 7 % von ihnen hatten bis zu diesem Zeitpunkt weniger als 24 Monate Berufspraxis gesammelt, 3 % waren gar nicht erwerbstätig. In den letzten zwei Jahren vor Studienbeginn sind im Schnitt jeweils 84 % der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger erwerbstätig gewesen, davon 16 % neben einer Berufs(aus)bildungsepisode. Wenige Monate nach Beginn des Studiums, im Dezember 2010, betrug die Erwerbsquote unter den Studienanfängerinnen und -anfängern ohne Hochschulreife immer noch 67 %. Bei Fernstudierenden lag der Anteil der Befragten, die neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachgingen, sogar bei 91 %, bei Präsenzstudierenden betrug er 56 %. Unter den traditionellen Studierenden mit vorheriger Ausbildung sowie jenen des Zweiten Bildungswegs lag die Erwerbsquote im Dezember 2010 zwischen 34 und 41 % und damit deutlich niedriger als bei nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfängern. Im Falle eines Fernstudiums waren diese Personen zu 87 % erwerbstätig, Präsenzstudierende zu 36 %.

²⁰ I. Technische, handwerkliche, Bau- und Produktionsberufe: Berufsbereiche 2 (Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung), 3 (Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik), 4 (Naturwissenschaft, Geografie und Informatik); II. Kaufmännische, Verwaltungs- und Büroberufe: Berufsbereiche 6 (kaufm. Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus), 7 (Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung); III. Sozial-, Gesundheits- und Erziehungsberufe: Berufsbereich 8 (Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung); IV. Sonstige Berufe: Berufsbereiche 1 (Land-, Forst- und Tierwirtschaft und Gartenbau), 5 (Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit), 9 (Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Verwaltungswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung), 0 (Militär).

Die Deutung der Erwerbsbiografie in der qualitativen Befragung fällt ambivalent aus. Auf der einen Seite erkennen die Befragten in der Episode der beruflichen Tätigkeit eine persönlich und beruflich wichtige Sequenz mit persönlichkeitsprägenden und kompetenzfördernden Auswirkungen. Der Erwerb des beruflichen Abschlusses stellt einen wesentlichen berufsbiografischen Pfeiler dar. Auf der anderen Seite beschreiben die Befragten Diskrepanzen zwischen der individuellen Erfahrung ihrer Erwerbstätigkeit und ihrem beruflichen Selbstverständnis. Diese lassen sich in vier Dimensionen einordnen:

(1) Körperliche und psychische Anforderungen

„[...] ich weiß nicht, ob Sie persönlich sich das vorstellen können, aber für mich war das immer ein Grauen, wenn ich irgendwo /wenn Sie eine Steigleitung oder zumindest ein Fallrohr von einer Abwasserleitung installieren müssen und irgendwo müssen Sie in der Ecke mit einem Schraubenschlüssel hantieren. Und dann rutschen Sie ab und dann haben Sie die ganzen Knöchel auf und dann sehen Sie das Blut, also so leicht, Sie schrammen an diesem weißen Kalksandstein und Sie denken, jetzt haben Sie erst mal wieder kaputte Finger [...] oder dreckige Fingernägel, das war mir immer total unangenehm. Und deswegen war für mich klar, ich will so einen Job nicht ausüben.“ (E257: 73)

(2) Berufsbiografisch voraus gerichtete Orientierung

„Und das ist jetzt nicht unbedingt das gewesen, was mich jetzt voll und ganz ausgefüllt hat, sagen wir mal so, also es war okay so auch für diese zehn Jahre. Ich bereue es nicht, ich habe viele Erfahrungen gesammelt und auch kaufmännisch. Aber dennoch, das war jetzt nicht unbedingt ein Job, den ich mir jetzt irgendwie die nächsten zehn Jahre oder zwanzig Jahre (lachend) vorstellen konnte. Und dann habe ich dort auch gekündigt.“ (H076: 9)

(3) Sinnfindung und Erfüllung in der Tätigkeit

„Ich fühlte mich einfach angeödet von der ewig gleichen Tätigkeit.“ (H136: 32)

(4) Rollendiskrepanz und Berufsprestige

„Ich mach gar nicht, was ich machen will. Dann hat mich auch vieles einfach an diesem Pädagogischen genervt. Dieses problemorientierte Arbeiten. Mich hat es so /irgendwie will ich was ganz anderes, mit einem schicken Business-Outfit rumrennen, mit einem Macbook unter dem Arm und einen Firmenwagen zu fahren, und ich fing dann an, total am Rad zu drehen.“ (L091: 30)

Solche beruflichen Diskrepanzen lassen sich in einer Vielzahl der Erzählungen als wichtiger Auslöser für den Beginn eines Neuorientierungsprozesses verorten. Wie der folgende Abschnitt zeigt, lässt sich aus den Dissonanzen zwischen Selbstkonzept und Beruf in nicht wenigen Fällen das zentrale Studienmotiv ableiten.

4.2 Studienmotive und Entscheidungsprozesse von nicht-traditionellen Studierenden

4.2.1 Berufsposition vor Studienaufnahme

Bevor im nachfolgenden Abschnitt die Frage aufgegriffen wird, welche leitenden Motive für Studierende ausschlaggebend sind, ein Hochschulstudium zu beginnen, soll zunächst auf Basis der NEPS-Daten skizziert werden, aus welchen beruflichen Positionen heraus der Übergang ins Studium erfolgt.²¹ Die große Mehrheit der nicht-traditionellen Studierenden, die vor dem Studium erwerbstätig gewesen sind²², war abhängig beschäftigt: 77 % waren Angestellte, 11 % Arbeiter, 2 % hatten berufliche Positionen als Beamte inne, weitere 3 % als Zeit- oder Berufssoldaten. 5 % gingen einer selbständigen Beschäftigung nach, 2 % waren freie Mitarbeiter. Innerhalb der großen Gruppe der abhängig Beschäftigten übten lediglich 11 % einfache Tätigkeiten als un- oder angelernte Arbeiter, als Angestellte oder als Beamte im einfachen Dienst aus. Die große Mehrheit (70 %) bekleidete mittlere Berufspositionen, z.B. als Fach- und Vorarbeiter, als qualifizierte Sachbearbeiter oder als Beamte im mittleren Dienst. Von immerhin 19 % aus der Gruppe der abhängig Beschäftigten wurden hoch qualifizierte Tätigkeiten, etwa als Meister, (leitende) Angestellte oder Beamte im gehobenen oder – im Einzelfall – höheren Dienst ausgeübt. Insgesamt gaben immerhin 27 % der abhängig Beschäftigten (zzgl. der Personen, die als mit-helfende Familienangehörige tätig waren) an, bereits in einer Leitungsposition tätig gewesen zu sein.

Dieses günstige Bild vom Niveau der vor dem Studium bekleideten Berufspositionen bleibt auch dann bestehen, wenn man – unter Kontrolle der Erwerbstätigkeitsdauer bis zum Studienbeginn – die berufliche Stellung von nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfängern mit denen von berufstätigen *traditionellen* Studierenden vergleicht. Zu diesem positiven Gesamtbild passt eine äußerst geringe Arbeitslosenquote der Studierenden ohne (Fach-)Abitur, die im Durchschnitt der Jahre 2008 und 2009 bei 3,4 % lag (gemeldete und ungemeldete Arbeitslosigkeitsepisoden). Beruflicher Misserfolg, sofern er überhaupt mit diesen objektivierbaren Indikatoren gemessen werden kann, scheidet als Studienmotivation also weitgehend aus. Subjektiv jedoch können berufliche Faktoren – wie nachfolgend gezeigt wird – sehr wohl eine wichtige Rolle für die Studienentscheidung gespielt haben.

4.2.2 Studienmotive

Im Ergebnis der qualitativen Analyse lassen sich vier Muster herausarbeiten, die der Studienentscheidung von nicht-traditionellen Studierenden zugeschrieben werden können.

(1) Flucht aus dem gegenwärtigen Beruf – „Ich wollte aus meinem Bereich raus [...]“

Die zuletzt ausgeübte Berufstätigkeit stellt die wesentliche Projektionsfläche dar, an der das Studium begründet wird. Die Befragten stellen den Wunsch des Sich-Wegbewegen-Wollens, „Rauswollens“, „Nicht-Bleiben-Wollens“ oder „Rausgehens“ (berufliche Tätigkeit als Push-Faktor) in den Mittelpunkt ihrer Erzählungen. Sie sind demzufolge primär für ein Studium motiviert, um einen Ausweg aus ihrer

²¹ Anhand der NEPS-Daten können Fragen nach Studienmotiven nicht beantwortet werden, da generell im NEPS keine Retrospektivfragen zu Motiven bereits vergangener Entscheidungen gestellt werden.

²² Basis für die folgenden Ausführungen zur beruflichen Stellung der Befragten vor dem Studium sind die Merkmale der jeweils aktuellsten bzw. letzten Erwerbstätigkeit eines/einer Befragten, sofern diese Erwerbstätigkeit unmittelbar vor Studienbeginn (Ende August 2010) seit mindestens 6 Monaten bestanden hatte bzw. – wenn sie bereits beendet war – eine Mindestdauer von 6 Monaten aufwies. Für 95 % der beruflich Qualifizierten ohne Hochschulreife konnte eine solche Vorstudiums-Erwerbsepisode mit einer Mindestdauer von 6 Monaten identifiziert werden. Die mittlere Dauer dieser Erwerbsepisoden betrug im August 2010 knapp 6 Jahre. Bei 26 % der Befragten mit einer solchen Erwerbstätigkeitsepisode endete diese Episode spätestens im August 2010, diese Episoden waren im Schnitt 1 ½ Jahre zuvor beendet worden, ihre mittlere Dauer betrug 3 ½ Jahre. 74 % der nicht-traditionellen Studierenden führten diese Episoden auch nach August 2010 noch fort, die durchschnittliche Episodendauer im August 2010 lag bei 6 ¼ Jahren.

unbefriedigenden derzeitigen beruflichen Situation zu finden. In aller Regel speist sich das Motiv aus den Vorstellungen der erwarteten nahen und fernen beruflichen Zukunft für den Fall des Verweilens im Beruf bis zum Renteneintritt, die sich aus den Deutungen der beruflichen Erfahrungen ergeben und als nicht hinnehmbar bewertet werden.

*„[...] also besonders halt nicht bis zur Rente in der Küche stehen und eventuell wirklich jeden Tag noch kochen und so. Da muss halt vorher noch irgendwas passieren, dass ich halt mich wirklich mit vierzig, vielleicht fünfzig oder so aus dem operativen Geschäft rausziehen kann.“
(H054: 13)*

Die Befragten mit dem Studienmotiv „*Flucht*“ berichten von einer zunehmenden Arbeitsunzufriedenheit im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit. Dabei lassen sich kognitive Dissonanzen in verschiedenen Bereichen (siehe Kapitel 4.1.1) identifizieren, die zur Berufsflucht motivieren. Ein kleinerer Teil berichtet vom Bewusstsein einer falschen Berufswahl bereits beim Beginn der beruflichen Ausbildung. In diesen Fällen wurde meist auf Druck des Elternhauses und aus Mangel an Ausbildungsalternativen ein Beruf gelernt, der den intrinsischen beruflichen Vorstellungen widersprach. Ein berufliches Ziel für die Zeit nach dem Studienabschluss ist zwar vorhanden, jedoch eher als Teil der Bewältigungsstrategie „*Flucht aus dem Beruf*“. Das Studium an sich nimmt keine zentrale Zieldimension ein, sondern wird nüchtern als pragmatisches Instrument zur Situationsbewältigung bewertet.

*„Das Problem ist halt auch so ein bisschen, ich würde auch nicht studieren. Aber Berufsschullehramt geht ja nur in der Richtung. Also man kann ja viele Sachen, gerade wenn man in die Bildung möchte, nur mit Studium. Und dementsprechend gibt es keinen anderen Weg.“
(E323: 226)*

(2) Beruflicher Aufstieg – „*Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr*“

Während die Befragten mit dem Studienmotiv „*Flucht*“ wissen, dass sie vom bisherigen Beruf weg wollen, wissen die Befragten mit dem Aufstiegsmotiv, wo sie hinwollen – nämlich auf der Karriereleiter einen Schritt nach oben. Auch hier fungiert der bisherige Beruf als Projektionsfläche. Doch leitet sich die kognitive Dissonanz in diesem Fall vorrangig aus der antizipierten, nicht gegebenen oder stark begrenzten beruflichen Aufstiegschance ab.

„Also ich war an einem Punkt im Beruf, wo ich gesagt hab, es geht nur noch schleppend voran.“ (M177: 19)

Die Option des beruflichen Aufstiegs ist den Akteuren von immenser Bedeutung. Aus den Interviews wird deutlich, sie möchten gern „*weiterkommen*“, „*mehr erreichen*“ oder „*nicht stehenbleiben*“. Typischerweise haben sie bereits einige berufliche Fortbildungen absolviert und erkannten dann, dass für das entscheidende Karriereziel ein Hochschulstudium alternativlos ist, und erhoffen sich von einem akademischen Abschluss in erster Linie einen persönlichen beruflichen Nutzen.

„Und wenn ich dann sehe oder wenn ich mir vorstelle, welchen Erfolg das haben könnte, wenn ich mal Rechtsanwalt bin oder dergleichen oder was ich dann auch mache, ist das für mich dann schon eine große Motivation [...]“ (H077: 98)

Obwohl beruflicher Aufstieg in der Regel mit besserer Entlohnung einhergeht, liegt der Schwerpunkt hier deutlich auf einer anvisierten beruflichen Hierarchieebene, die mit erweiterten Handlungsspielräumen, größerer Anerkennung und Entscheidungsbefugnis beschreibbar ist. Eine damit einhergehende finanzielle Verbesserung ist nicht unwichtig, steht jedoch nicht im Mittelpunkt.

„[...] natürlich hat es einen finanziellen Hintergrund auch irgendwo. Aber es ist für mich interessant, [...] von den Entscheidungen, die zu treffen sind, eben dann vielleicht auch mal der zu sein, der die Entscheidung trifft und nicht derjenige, der dann am Schluss gesagt bekommt, das und das ist jetzt so zu machen.“ (M154: 17)

(3) Finanzielle Verbesserung – „Mein Ziel ist natürlich, möglichst mehr zu verdienen“

Das Motiv „finanzielle Verbesserung“ ist in Abgrenzung zum letztgenannten deutlicher auf den erhofften ökonomischen Nutzen fokussiert, der von den durch einen Studienabschluss eröffneten beruflichen Tätigkeiten erwartet wird. Berufliche Inhalte sind nicht unwichtig, ordnen sich jedoch dem monetären Aspekt unter. Neben dem Einkommen wird eine „sichere berufliche Zukunft“ als hohes Gut eingeschätzt. Ausgangspunkt bildete auch hier die gegenwärtige berufliche Situation, die – in Relation zu anderen Berufsgruppen – als zu gering entlohnt oder mit ungenügenden finanziellen Aufstiegsprospekten bewertet wird. Eine Erweiterung des beruflichen Einflussbereichs ohne adäquate Entlohnung wird hingegen – anders als beim Motiv des beruflichen Aufstiegs – als zusätzliche Dissonanz erlebt, die dem persönlichen Gerechtigkeitssinn widerstrebt.

„Ich durfte dann auch Teile des Unterrichts übernehmen und ich fand das so ungerecht mit der Bezahlung, dass ich gesagt hab, da muss sich für mich und mein Leben was verändern. Also wenn man so mitkriegt, wie die Lehrer leben, dann wird man ein bisschen neidisch als Erzieher, ja.“ (L133: 20)

(4) Persönliches Interesse und persönliche Weiterbildung – „Weil mich das wahnsinnig interessiert“

Das Studienmotiv der persönlichen Weiterbildung grenzt sich deutlich von den drei erstgenannten ab, weil es hauptsächlich intrinsisch motiviert und nicht primär auf die Arbeitswelt ausgerichtet ist, wenngleich sich das Bildungsinteresse aus den unbefriedigenden bisherigen beruflichen Erfahrungen speisen kann. Doch stehen hier die Fragen nach dem tieferen Sinn im Vordergrund. Das Studium steht hier nicht als „Steigbügel“ für Berufswechsel, Karrieren oder finanzielle Verbesserung, sondern als Verwirklichung einer inneren persönlichen Haltung oder eines alternativen Lebensmodells. Der berufliche Verwertungszusammenhang wird dabei entweder gänzlich ausgeblendet,

„Mir tut es als Person gut, mich entspannt es, mir geht es gut dabei. Und deswegen ist es wichtig für mich.“ (F299: 99)

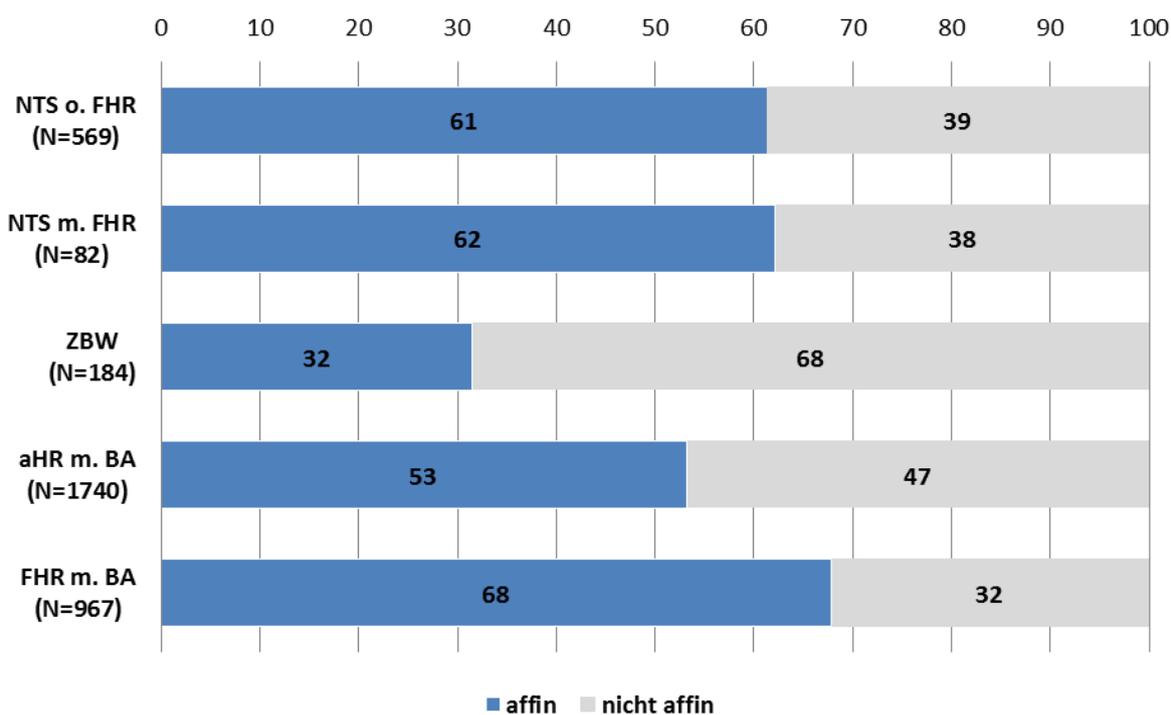
oder spielt eine untergeordnete Rolle.

„Mir geht es jetzt nicht darum, dass ich jetzt Orthopäde werde oder Kardiologe werde oder irgendwie mein Ego poliere [...] ich habe solche Visionen nicht. Mir geht es darum, weil mich das wahnsinnig interessiert, an sich das Studium.“ (M201: 17)

4.2.3 Fachliche Affinität zwischen Studienfach und Ausbildungsberuf

Angesichts unterschiedlicher Motive, ein Hochschulstudium zu beginnen, stellt sich die Frage, wie oft nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger Fächer studieren, die eine inhaltliche Nähe zum einmal erlernten Beruf aufweisen. Auch wenn ein deterministischer Zusammenhang zwischen Studienmotiv und affiner bzw. nicht-affiner Studienfachwahl unplausibel erscheint, legen die Motive der persönlichen Weiterbildung und der Flucht aus dem früheren Beruf die Wahl eines nicht-affinen Studienfachs eher nahe als die Motive des beruflichen Aufstiegs und der Verbesserung des finanziellen Status. Allerdings muss in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden, dass die geltenden Regelungen zur Kopplung von Herkunftsberuf und Studienfachwahl der direkten Umsetzung von Studienmotiven und Fächerwünschen unter Umständen enge Grenzen setzen. So sieht der KMK-Beschluss des Jahres 2009 zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte für eine der darin genannten Zielgruppen, nämlich Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen mit Berufspraxis, die Affinität zwischen dem erlernten Beruf und dem Studienfach vor. Anhand der NEPS-Daten wurde für alle beruflich qualifizierten Studienanfängerinnen und -anfänger – ob mit oder ohne Hochschulreife – die fachliche Affinität zwischen der Berufshauptgruppe des erlernten Berufs (KldB 2010) und der Fächergruppe des Studiums bestimmt.

Abbildung 7: Affinität zwischen Ausbildungsberuf und Studienfach (in %)

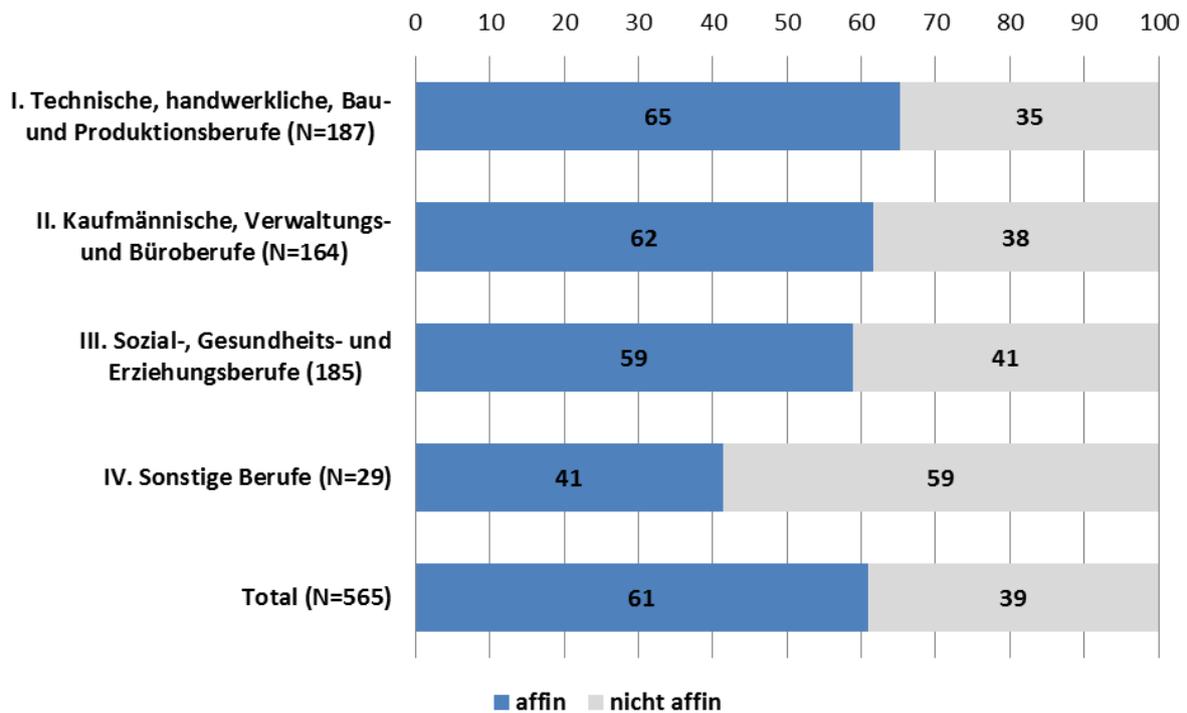


Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet.

Abbildung 7 ist zu entnehmen, dass 61 % der nicht-traditionellen Studierenden ein mit dem vorherigen Ausbildungsberuf verwandtes Fach studieren. Die entsprechende Quote von Abiturientinnen und Abiturienten mit vorheriger Ausbildung liegt etwas niedriger (53 %), bei Studierenden des Zweiten Bildungswegs ist sie nur halb so hoch (32 %). Am häufigsten haben sich Studierende mit Fachhochschulreife für ein fachlich verwandtes Studienfach entschieden (68 %). Zwischen den im KMK-Beschluss genannten Gruppen beruflich Qualifizierter bestehen interessanterweise keine nennenswerten Unterschiede (62 % bei Fortbildungsabsolventinnen und -absolventen, 61 % bei Ausbildungsabsolventinnen

und -absolventen), und auch innerhalb der oben unterschiedenen Gruppen von Berufsbereichen schwanken die Affinitätsquoten nur leicht (vgl. Abb. 8). Vor dem Hintergrund der geltenden Hochschulzugangsregelungen für Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen ohne Fortbildungsabschluss wird in späteren Auswertungen zu prüfen sein, ob und inwieweit eine affine Studienfachwahl den Studienverlauf zu begünstigen vermag.²³

Abbildung 8: Affinität zwischen Ausbildungsberuf und Studienfach nach zusammengefassten Berufsbereichen bei nicht-traditionellen Studierenden ohne Fachhochschulreife (in %)



Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet.

4.2.4 Entscheidungsprozesse

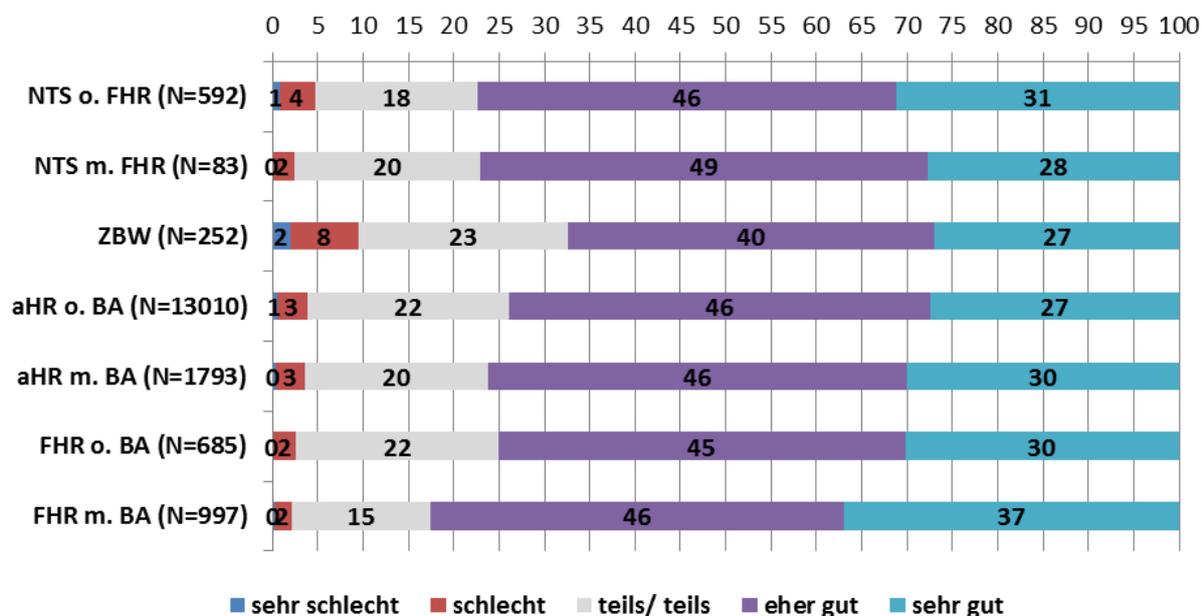
Nicht-traditionelle Studierende finden im Prozess ihrer Entscheidung zum Studium kaum vorstrukturierte Orientierungsmuster, auf die beispielsweise Abiturientinnen und Abiturienten in der Statuspassage zum Studium zurückgreifen können. Aufgrund der besonderen Situation bekommt die prinzipielle Entscheidung für oder gegen ein Hochschulstudium hier eine besondere biografische Brisanz. Bislang ist noch kein Modell bekannt, das die besonderen Bedingungen der Entscheidungssituation von nicht-traditionellen Studierenden abbildet.

Im Rahmen des NEPS stammen Fragen zu Bildungsentscheidungen vornehmlich aus dem Kontext von Theorien der rationalen Wahl (vgl. Stocké et al. 2011). Diese Theorien gehen davon aus, dass Bildungsentscheidungen das Resultat einer mehr oder weniger elaborierten Abwägung von Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeiten verschiedener Handlungsoptionen sind. Bei der konkreten Umsetzung dieser Fragen stehen ökonomische bzw. berufliche Kosten-Nutzen-Komponenten meist im

²³ Offenbar sollen die Regelungen zur Kopplung zwischen Herkunftsberuf und Studienfach die Studierfähigkeit nicht-traditioneller Studierender ohne Fortbildungsabschluss sicherstellen. Wenn diese Regelungen jedoch zur Folge haben, dass der eigentliche Fächerwunsch von Studieninteressentinnen und -interessenten nicht umgesetzt werden kann und stattdessen auf ein anderes Studienfach ausgewichen werden muss, dann könnten die Affinitätsregeln – über den Umweg einer geringeren Studien- und Lernmotivation – auch *negative* Folgen für den Studienverlauf und -erfolg mit sich bringen. Das lässt sich mit den Daten jedoch nur bedingt prüfen.

Vordergrund. So wurden die Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer des NEPS im ersten Telefoninterview unter anderem danach befragt, wie sie ihre Jobaussichten im Falle eines erfolgreichen Studiums einschätzen (*Studiumsnutzen*), wie schwer es ihnen fällt, die Kosten eines Studiums aufzubringen, ferner, wie stark es sie belastet, während des Studiums nur bedingt eigenes Geld verdienen zu können (*Opportunitätskosten des Studiums*), und für wie wahrscheinlich sie es halten, ein Studium erfolgreich abschließen zu können.

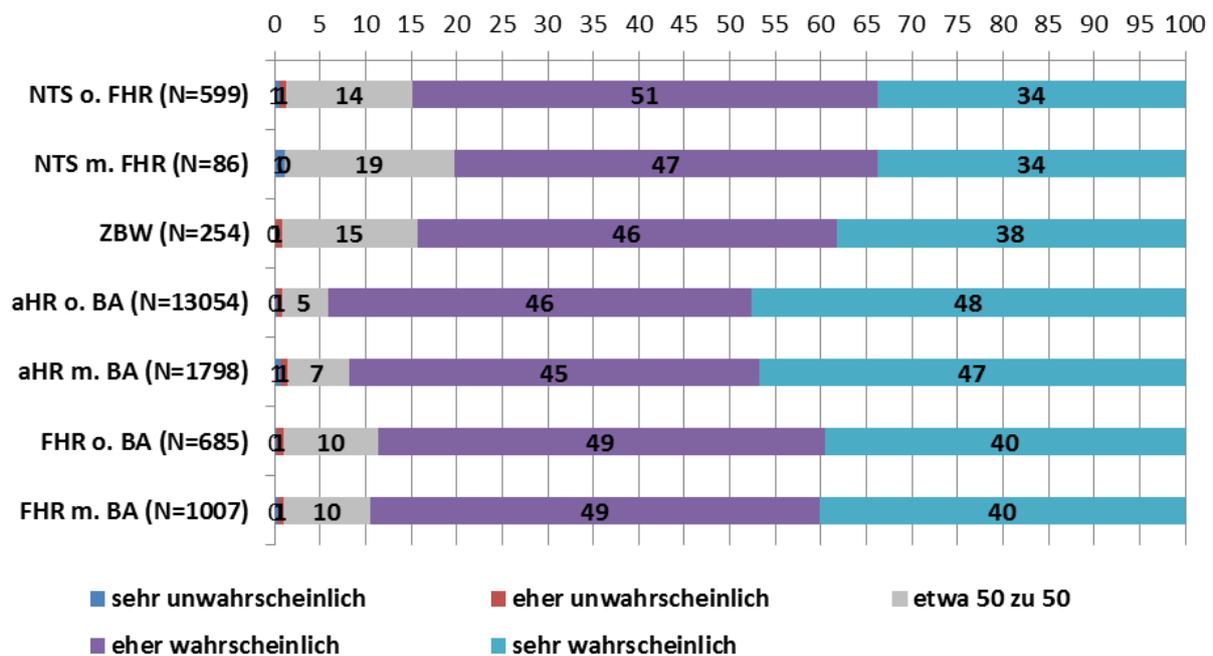
Abbildung 9: Aussichten auf einen guten Job bei erfolgreichem Studienabschluss (*Studiumsnutzen*)



Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet.

Die Ergebnisse zeigen hier im Großen und Ganzen keine gravierenden Unterschiede zwischen nicht-traditionellen Studierenden und Studierenden der Vergleichsgruppen. Nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger schätzen die Aussichten, im Falle eines erfolgreichen Studienabschlusses einen „guten Job“ zu bekommen, eher gut bis sehr gut und damit ebenso hoch ein wie fast alle Vergleichsgruppen (vgl. Abb. 9). Von Studierenden des Zweiten Bildungswegs wird der berufsbezogene Studiumsnutzen dagegen deutlich schlechter, von traditionellen Studierenden mit Fachhochschulreife und Ausbildung etwas besser bewertet. Bei der Beurteilung der Kostenbelastung liegen nicht-traditionelle Studierende im Mittelfeld der Vergleichsgruppen. Lediglich bei der Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit äußern sich Studierende des Dritten (wie auch des Zweiten) Bildungswegs zu Beginn ihres Studiums skeptischer als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen (vgl. Abb. 10). Während 94 % der Abiturientinnen und Abiturienten einen erfolgreichen Abschluss für sehr oder eher wahrscheinlich halten, sind dies unter den Studierenden ohne Hochschulreife lediglich 85 %. In späteren Auswertungen wird zu prüfen sein, in welchem Maße diese und weitere Konstrukte aus dem Kontext der Theorien der rationalen Wahl in der Lage sind, künftige Entscheidungen, insbesondere zum Studienabbruch, vorherzusagen.

Abbildung 10: Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses (in %)



Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet.

Ein Anliegen der qualitativen Untersuchung war es darzustellen, welche Thematiken und Deutungen bei nicht-traditionellen Studierenden für die Studienentscheidung bedeutsam sind. Danach lassen sich vier Themenbereiche identifizieren, die für die Studienentscheidung von außerordentlicher Relevanz waren und die sich teilweise auch durch Ergebnisse des NEPS bestätigen.

(1) Der antizipierte Studienabbruch und der weiche Fall ins Sicherheitsnetz

Den nach der Analyse bedeutsamsten Stellenwert im Entscheidungsprozess nimmt das Szenario eines Scheiterns im Studium ein. Wie auch die NEPS-Daten zeigen, sind sich nicht-traditionelle Studierende vergleichsweise unsicher über ihre persönlichen Studienkompetenzen (vgl. Ergebnisse unten zur wahrgenommenen Studienvorbereitung). Die Wahrscheinlichkeit, das Studium erfolgreich zum Abschluss zu bringen, schätzen sie am Beginn des Studiums etwas geringer ein als Studierende der Vergleichsgruppen (vgl. oben). In diesem Zusammenhang stellen sich nicht-traditionelle Studierende typischerweise die Frage nach dem persönlichen Risiko im Falle des Studienabbruchs. Dieses wird jedoch aufgrund des vorhandenen beruflichen Herkunftskapitals in Form der Ausbildung und einer als sicher geltenden Option der Rückkehr in den alten Beruf als beinahe Null bewertet. Die Selbstsuggestion, auch im schlimmsten Fall nichts zu verlieren, sondern lediglich an der Stelle wieder einzumünden, an der die Erwerbswelt verlassen wurde, wirkt als kognitive Sicherheitsstrategie, die für nicht-traditionelle Studierende besonders wichtig ist. Mit dieser Gewissheit in der Hinterhand wird die Entscheidung zum Studium zur subjektiv-rationalen Konsequenz. Vor diesem Hintergrund wird auch die nicht bei allen, aber bei vielen vorhandene Präferenz für ein Fernstudium oder andere Formen des flexiblen Studiums verständlich.

„[...] passieren kann mir nicht viel. Selbst wenn ich jetzt gar nichts hinkriege hier oder sage nach zwei Jahren, nee war vielleicht doch nicht so super, im Endeffekt lande ich bloß da, wo ich vorher aufgehört hab.“ (H078: 98)

„Es ist ein schönes Gefühl, eine relative Sicherheit zu haben, wenn ich es jetzt nicht packe, falle ich relativ weich. Ich bin nicht nichts.“ (E262: 125)

(2) Materieller Lebensstil und finanzielle Rahmenbedingungen

Anders als Studierende, die direkt nach Schulabschluss ihr Studium aufgenommen haben, blicken nicht-traditionelle Studierende auf eine längere Arbeitsepisode mit festem Einkommen zurück. Dementsprechend haben sich im Lauf dieser Jahre auch der Konsum und der materielle Lebensstil angepasst und unterscheiden sich gegenüber traditionellen Studierenden. Der Statuswechsel zum Studierenden bringt demnach – abhängig vom gewählten Studienmodell und der Weiterführung einer früheren Erwerbsarbeit – mehr oder weniger große finanzielle Einschnitte mit sich, die im Entscheidungsprozess eine Rolle spielen.

„[...] man geht von einem Gehalt auf null, das muss man sich überlegen, ob man das möchte und ob man diese Einschränkung noch mal in Kauf nehmen kann. Fünf Jahre Studium, anderthalb Jahre Referendariat. Das heißt, bis ich – im besten Fall – sechsunddreißigeinhalb bin, muss ich mit wenig Geld auskommen. Das ist schon eine Überlegung.“ (L113: 32)

Abhängig davon, ob die Befragten ihre vorherige Erwerbstätigkeit nach dem Studienbeginn weiterführen oder nicht, beziehen sie unter Umständen ein deutlich geringeres monatliches Einkommen als zuvor.²⁴ In der Regel bewerten die Studierenden diesen finanziellen Rückschritt als Investition in die persönliche Zukunft und stellen sich ganz bewusst auf einen längeren Zeitraum reduzierten Lebensstandards ein, wohl kalkulierend, dass sich diese Durststrecke mit erfolgreichem Studienabschluss monetär ‚auszahlen‘ wird.

„Man hat sich auch einen gewissen Lebensstandard irgendwann aufgebaut und wollte jetzt nicht ein typischer Student sein, der wirklich sagt, okay, ich muss gucken, wie ich am Ende des Monats den Kühlschrank vollkriege. Das war für uns klar, ist ein No-Go.“ (E257: 125)

„Deswegen hab ich mir gedacht, okay, schaffe ich es mit der Hälfte vom Geld eigentlich klar zu kommen finanziell? [...] und deswegen mir gedacht, ok, mir ist wichtig eigentlich später zu sagen, dann wieder höher einzusteigen einfach oder da auch einen schnelleren Aufstieg zu machen finanziell.“ (M177: 28)

(3) Vergleich von Handlungsalternativen

Die Befunde der Interviews legen nahe, dass der Weg des Hochschulstudiums in aller Regel mit der Alternative des Verbleibs im alten Beruf oder anderen Handlungsalternativen verglichen wird.

„[...] entweder du lebst jetzt so weiter, jetzt bist du fast dreißig, du hast noch viele, viele Jahre in der Arbeitswelt vor dir. Oder du machst jetzt noch mal was anderes.“ (L113: 40)

So werden weitere Handlungsalternativen und Zukunftsperspektiven im Entscheidungsverlauf durchgespielt. Zum einen berichten die Befragten von verschiedenen Zukunfts- und Lebensentwürfen, die

²⁴ In diesem Zusammenhang muss aber daran erinnert werden, dass auch nach Beginn des Studiums ca. zwei Drittel der nicht-traditionellen Studierenden weiter erwerbstätig sind (vgl. Abschnitt 4.1.2). Auswertungen der NEPS-Daten aus dem dritten Semester ergeben, dass nicht-traditionellen Studierenden im Vergleich zu allen anderen Gruppen *im Durchschnitt* das höchste Einkommen zur Verfügung steht. Gleichwohl können finanzielle Einbußen in Verbindung mit einer Lebenssituation, die von der eines/r Durchschnittsstudierenden abweicht, subjektiv eine deutliche Einschränkung mit sich bringen.

zu verschiedenen Zeitpunkten im Erwerbsarbeitsverlauf immer mal wieder ins Bewusstsein gerückt sind, als ein Hochschulstudium noch nicht zur Diskussion stand, die dann aber schließlich doch als Alternative zum bisherigen Beruf nicht standhalten konnten oder nicht zu realisieren waren und wieder verworfen wurden.

„Ich hatte mal überlegt, eine komplett andere Ausbildung noch zu machen.“ (F311: 77)

Die Akteure vergleichen aus ihrer individuell-rationalistischen Perspektive das Hochschulstudium mit einer oder mehreren Alternativen, typischerweise mit einer weiteren Ausbildung, einer beruflichen Aufstiegsfortbildung, dem Wechsel in die berufliche Selbständigkeit oder eben dem Verbleib im alten Beruf. Dieser kognitive Abwägungsprozess kann zu verschiedenen Entscheidungen führen, auch dazu, kein Studium aufzunehmen. Für die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden ist jedoch charakteristisch, dass dem Studium unter vergleichsweise vertretbaren Ressourcen ein maximaler Zielwert zugeschrieben wird.

„Dann kam noch in Frage, einen Techniker zu machen, der aber auch vier Jahre berufsbeigleitend funktionieren würde, drei Tage, drei Abende in der Woche. Da war der Nutzen dann für mich nicht erkennbar. In derselben Zeit kann ich einen Bachelor machen [...]. Ist dann der höhere Bildungsabschluss und mit größeren Inhalten.“ (E258: 41)

(4) Lebensalter

Das Lebensalter nimmt einen durchaus herausragenden und biografisch besonders markanten Aspekt im Entscheidungsprozess ein. In seiner Funktion lässt es sich gleichermaßen als hemmender und begünstigender Faktor einordnen. Die Befragten rechnen freilich damit, zu den „Ältesten“ ihres Studienganges zu gehören.

Weitaus bedeutsamer ist ihnen jedoch ihr Alter bei antizipiertem Studienabschluss, welches hohen biografischen Druck erzeugt, zum einen hinsichtlich der Karrierechancen in Konkurrenz mit den Jüngeren im neu angestrebten Beruf, zum anderen hinsichtlich der Zeitspanne, die ihnen bis zum Eintritt in den Ruhestand überhaupt noch bleibt, um angestrebte materielle Renditen zu realisieren. Weibliche Studierende beschäftigt des Weiteren der Gedanke um die Kollision von Karriere- und Familienplanung, wobei das zeitliche Fenster der Familiengründung chronologisch nach dem Studienabschluss eingeordnet wird, was gerade die über 30-jährigen Studienanfängerinnen Zeitknappheit befürchten lässt.

„Natürlich spielt auch noch so die Sache mit, wenn ich das Studium beende, bin ich vielleicht dreißig, zweiunddreißig. Macht das überhaupt noch Sinn, lohnt sich die Zeit überhaupt noch, hat man dann nachher den Mehrwert?“ (E262: 73)

„Also, es war klar, es muss wenn, dann jetzt in den nächsten ein, zwei, drei Jahren passieren, weil irgendwann möchte ich ja vielleicht auch noch eine Familie gründen. Das will man auch noch unterkriegen. Es war klar, es muss jetzt irgendwann bald passieren.“ (L113: 40)

Solche Befürchtungen lassen sich als Entscheidungshemmnisse einordnen, die – so ist zu vermuten – bei zahlreichen beruflich Qualifizierten in einen Studienverzicht münden. Bei den Befragten hingegen schlagen solche Reflexionen zum eigenen Lebensalter in eine innere Konstruktion des Moments einer letzten Chance um, die – aus eben den genannten Befürchtungen heraus – als finaler Impuls nach dem Motto „wann, wenn nicht jetzt“ für das Studium zu interpretieren ist.

„[...] und ich dachte, nee, wenn ich das jetzt ablehne, dann würde ich das früher oder später bereuen, weil das die einmalige Chance jetzt ist. Also ich würde jetzt auch nicht in drei Jahren noch mal mich bewerben oder weiß ich was. Dann ist irgendwie, man wird dann nicht jünger.“ (H075: 4)

Insgesamt – so lässt sich zusammenfassen – beurteilen die Akteure ihren Entscheidungsprozess als wohlüberlegt und abgewogen. Sie sind sich letztlich ihrer Entscheidung für ein Studium aus den oben genannten Überlegungen relativ sicher und bewerten das damit verbundene Risiko als beherrschbar.

4.3 Der Übergang in die Hochschule

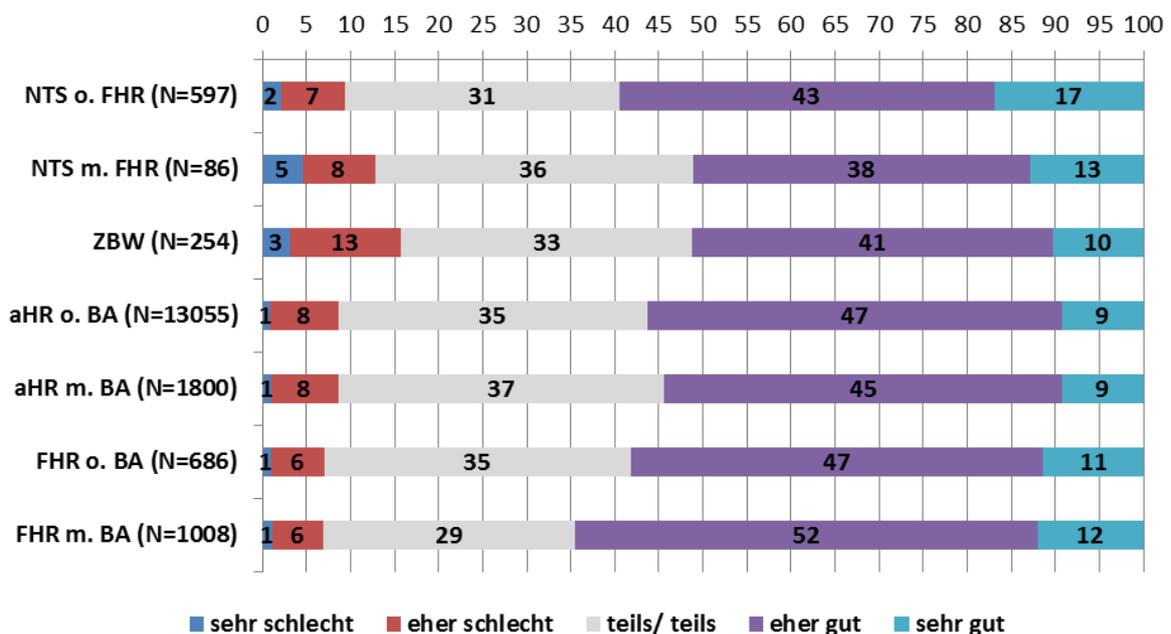
Der Übergang ins Studium stellt für beruflich qualifizierte Studienanfängerinnen und -anfänger genauso wie für klassische Abiturientinnen und Abiturienten eine Statuspassage dar, die mit neuen Anforderungen und etwaigen Umstellungsproblemen verbunden ist. Dies betrifft zum einen im Vorfeld des Studiums, neben dem Hochschulzugang selbst, die Studienvorbereitung und das Informationsverhalten. Vor und im Studium spielen zum anderen Beratungs- und Unterstützungsangebote eine Rolle bei der Bewältigung des Studienübergangs. Anhand der NEPS-Daten sollen im Folgenden das Informationsverhalten (4.3.1) sowie das Angebot, die Nutzung und Beurteilung hochschulischer Maßnahmen zur Unterstützung des Übergangs (4.3.2) im Gruppenvergleich analysiert werden. Darüber hinaus wird auf Basis der Interviewbefunde dargelegt, wie nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger selbst die Offenkulturan an den Hochschulen in Form von zielgruppenspezifischen Angeboten wahrnehmen (4.3.3).

4.3.1 Informationsverhalten

Bereits im Vorfeld eines Studiums lässt sich das Risiko für spätere Enttäuschungen (und ggf. Studienabbrüche) reduzieren, sofern sich Studieninteressierte vor Studienbeginn über die Anforderungen eines Studiums umfassend informieren. Nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger gehen gut informiert ins Studium über. Sowohl hinsichtlich der allgemeinen Regelungen, Möglichkeiten und Beschränkungen eines Studiums (60 %; vgl. Abb. 11)²⁵ als auch der konkreten Studienabschlüsse Bachelor und Master (53 %) ist der Anteil derjenigen unter ihnen, die sich eher gut bis sehr gut informiert fühlen, im Gruppenvergleich am höchsten. Lediglich die Studierenden mit Fachhochschulreife und Berufsausbildung fühlen sich bei den allgemeinen Fragen rund um das Studium etwas häufiger gut bis sehr gut informiert (64 %).

²⁵ Die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie verweisen darauf, dass solche allgemeinen Informationen zu Studienmöglichkeiten und -regelungen nicht-traditionellen Studieninteressierten aufgrund ihrer besonderen Situation im Vorfeld besonders wichtig sind und auf die Beschaffung dieser sehr viel Zeit aufgewendet wird. Zudem zeigen die Befunde, dass auch die Informiertheit über Studieninhalte und mögliche Berufsperspektiven bei dieser Studierendengruppe sehr umfassend ist.

Abbildung 11: Informiertheit über das Studium generell



Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet.

Eine besondere Hürde für nicht-traditionelle Studierende besteht in der fehlenden Kenntnis über die Möglichkeit eines Studiums ohne Abitur. Diese Information erfolgt nach Aussage der im Rahmen der qualitativen Interviews befragten Studienanfängerinnen und -anfänger meist zufällig über das soziale Umfeld (v.a. Freunde und Arbeitskollegen) oder im Rahmen der beruflichen Aus- und Weiterbildung (Dozenten oder Mitschüler); seltener werden Medien sowie Handwerkskammern oder Gewerkschaften als Informationsquellen benannt.

„[...] ich habe das Gefühl, dass momentan einfach viele es gar nicht wissen, weil, als ich gesagt habe, dass ich studiere ohne Abitur, egal ob jetzt Kommilitonen oder jemand anders, der so: "Was, das geht?". Klar, aber das wissen die wenigsten. Also ich habe das ja auch nur zufällig erfahren, weil mich irgendwie ein Kumpel darauf hingewiesen hat, sonst wüsste ich das auch nicht.“ (E248: 225)

4.3.2 Angebot, Nutzung und Qualität von Unterstützungsangeboten

Für das Gelingen des Übergangs ins Studium kann es neben den jeweils vorhandenen individuellen Ressourcen und einer guten Kenntnis der bevorstehenden Anforderungen außerdem von Bedeutung sein, ob an der jeweiligen Hochschule ausreichende *Unterstützungsangebote* vorhanden sind und in welchem Ausmaß solche Angebote von den Studienanfängerinnen und -anfängern angenommen bzw. genutzt werden. Im Rahmen des NEPS wurden das Angebot und die Nutzung für unterschiedliche Typen von Unterstützungsangeboten erfragt (vgl. Abb. 12 und 13):

- (1) für solche Angebote, die entweder grundlegende Fragen der *Zulassung* zum Studium behandeln oder die *Bewältigung der Studienanforderungen* gerade am Beginn des Studiums erleichtern sollen (Fachstudienberatung, Veranstaltungen zur Studienorganisation, Kurse zum wissenschaftlichen Arbeiten, Brückenkurse);

- (2) für Angebote rund um die *Rahmenbedingungen* des Studiums, die je nach persönlicher Situation der Studierenden mal mehr, mal weniger relevant für eine gelungene Bewältigung der neuen Anforderungen sein können (Studienfinanzierung, Wohnen, Studium mit Kind);
- (3) für Angebote, die an recht *spezifischen Bedarfsituationen* orientiert sind (Auslandsstudium, Aufenthaltsrecht, psychische Probleme) und
- (4) für Erstsemesterangebote, die die *Orientierung* am Hochschulort und das *Knüpfen von Kontakten* erleichtern sollen (Veranstaltungen zum Kennenlernen von Kommilitonen, Einführungen zur Nutzung zentraler Einrichtungen).

Studienanfängerinnen und -anfänger aller Vergleichsgruppen²⁶ berichten für fast alle der oben erwähnten Unterstützungsangebote von einer *guten Versorgungslage* an ihrer Hochschule (vgl. Abbildung 12): Innerhalb der Gruppen gaben jeweils mehr als 90 % der Studierenden an, dass die entsprechenden Angebote an ihrer Hochschule existierten. Nur vereinzelt werden diese Angebotsquoten etwas unterschritten und liegen dann bei etwa 80 %. Zwei Ausnahmen gibt es jedoch von dieser insgesamt günstigen Versorgungslage: Für Brückenkurse und Kurse zum wissenschaftlichen Arbeiten werden deutlich niedrigere Angebotsquoten von um die 50 % berichtet (eine Ausnahme bilden Brückenkurse bei Studierenden mit Fachhochschulreife und Ausbildung (FHR m. BA): 69 %). Dabei handelt es sich gerade um solche Unterstützungsangebote, denen im Diskurs um geeignete Rahmenbedingungen lebenslangen Lernens immer wieder eine Schlüsselrolle für einen gelingenden Übergang ins Studium zugewiesen wird.²⁷

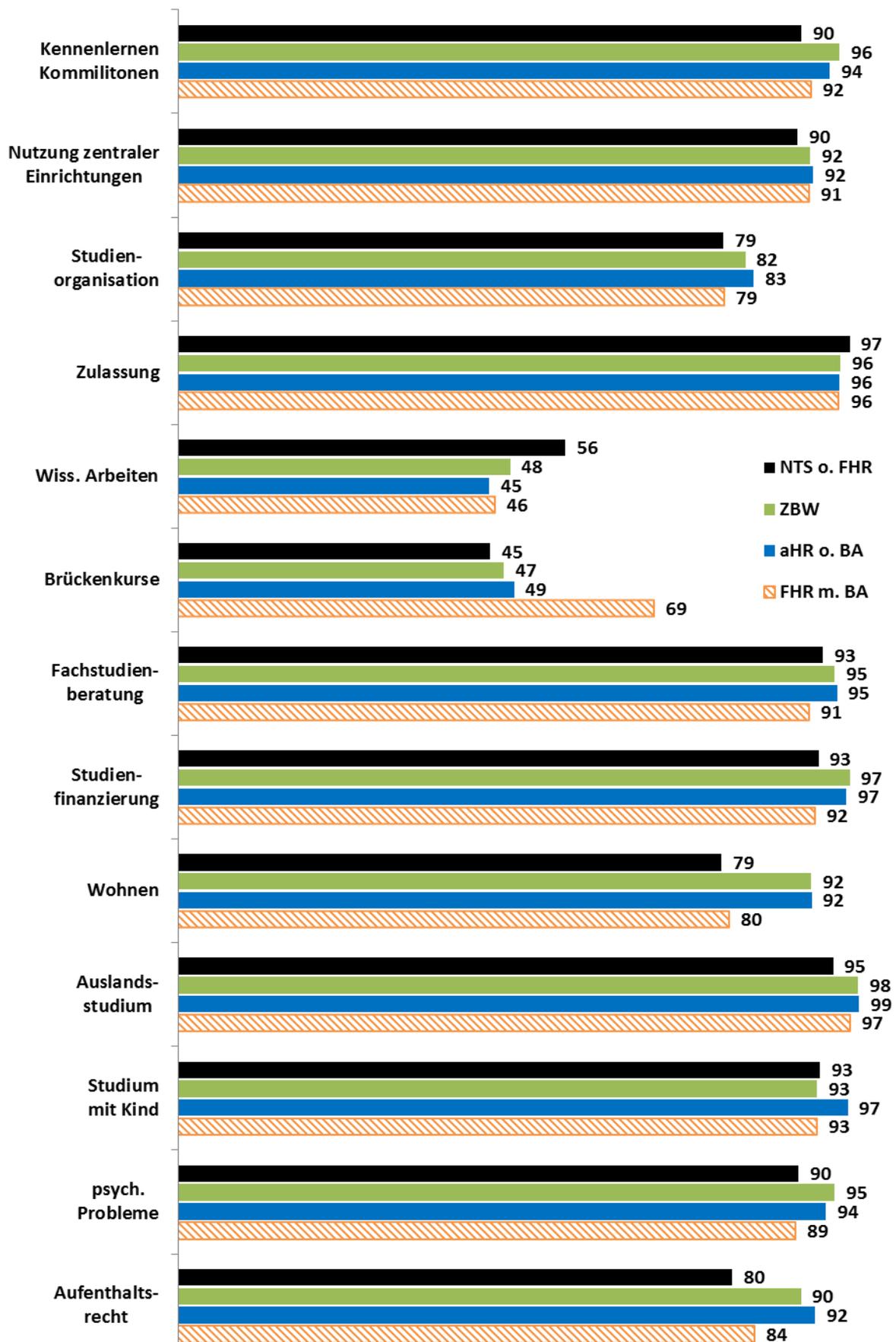
Was die *Nutzung* vorhandener Angebote angeht, lässt sich für nicht-traditionelle Studierende folgende Rangfolge festhalten (vgl. Abb. 13): Am stärksten nutzen sie Erstsemesterangebote zum Kennenlernen von Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie der zentralen Einrichtungen, sodann folgen Unterstützungsangebote, die in direktem Zusammenhang mit dem Studium selbst stehen (Studienorganisation, Zulassung, wissenschaftliches Arbeiten, Brückenkurse, Fachstudienberatung). Angebote, die die Rahmenbedingungen des Studiums betreffen, werden dagegen seltener in Anspruch genommen, ebenso Angebote, die für relativ spezifische Bedarfsituationen vorgehalten werden. *Zwischen* den Vergleichsgruppen lassen sich kaum gravierende Unterschiede feststellen. Wenig überraschend werden Beratungsangebote zu Fragen der Zulassung zum Studium von nicht-traditionellen Studierenden deutlich häufiger in Anspruch genommen als von anderen Studierendengruppen. Dieser Befund wird auch durch die Interviews bestätigt: Fragen zu den Voraussetzungen für eine Zulassung zum Studium, zum Ablauf des Bewerbungsverfahrens sowie zur Einschätzung der individuellen Chancen wurden von den nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfängern als deren Hauptanliegen benannt, wenn Beratungsangebote in Anspruch genommen wurden.

Auch Angebote zum Thema „Studium mit Kind“ nutzen beruflich qualifizierte Studierende ohne Hochschulreife etwas häufiger als (jüngere) Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne vorherige Ausbildung. Schließlich ist noch die geringere Inanspruchnahme von Angeboten zum Studieren im Ausland bei Studierenden sowohl des Zweiten wie auch des Dritten Bildungswegs auffällig, gleichwohl aufgrund ihres höheren Durchschnittsalters plausibel.

²⁶ Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden nicht-traditionelle Studierende ohne Hochschulreife hier lediglich folgenden drei Gruppen gegenübergestellt: Abiturienten ohne Ausbildung, Studierenden des Zweiten Bildungswegs und Studierenden mit Fachhochschulreife und Ausbildung.

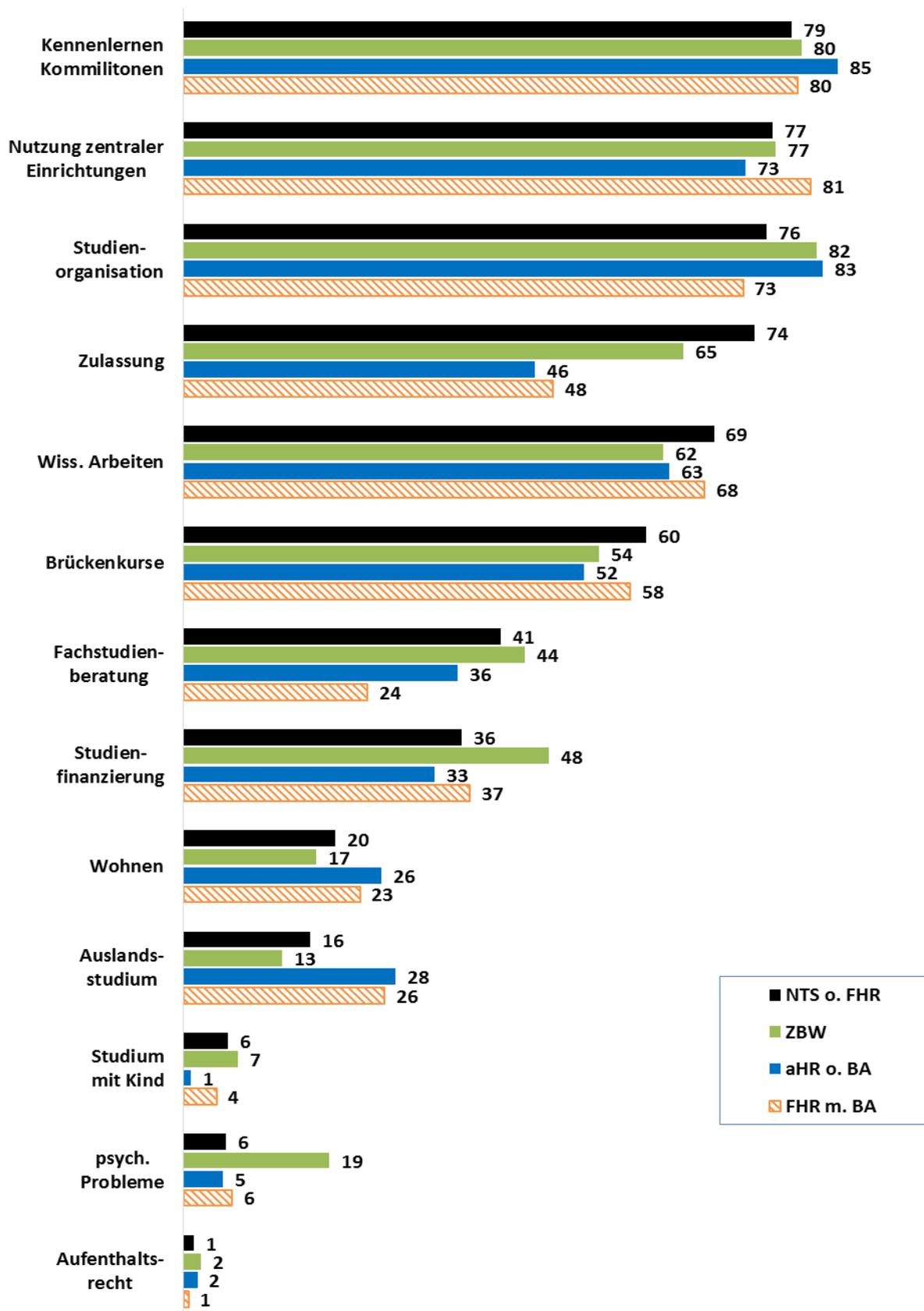
²⁷ Für ähnliche Befunde zum Angebot hochschulischer Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende vgl. den thematischen Bericht von Banscherus und Pickert (2013)

Abbildung 12: Angebotsquoten der Hochschulangebote in %



Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet.

Abbildung 13: Nutzungsquoten der Hochschulangebote in %



Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet.

Hinsichtlich der Einschätzung der *Qualität* der in Anspruch genommenen Angebote kann festgehalten werden, dass nicht-traditionelle Studierende die genutzten Angebote durchweg als hilfreich und im Mittel etwas besser bewerten als die Studierenden der Vergleichsgruppen. Möglicherweise lässt sich dies auf einen anfänglich etwas größeren Informationsbedarf (oder eine größere Unsicherheit) auf Seiten der beruflich qualifizierten Studienanfängerinnen und -anfänger zurückführen, dessen Befriedigung sich dann in einer positiveren Bewertung der genutzten Unterstützungsangebote niederschlagen könnte.

4.3.3 Wahrgenommene Offenheit des Übergangs aus Sicht der nicht-traditionellen Studierenden

Mit den NEPS-Daten kann nicht untersucht werden, ob es für nicht-traditionelle Studierende zusätzlich zu den allgemeinen institutionellen Unterstützungsangeboten weitere zielgruppenspezifische Beratungs- und Unterstützungsangebote beim Übergang in die Hochschule gibt,²⁸ inwiefern diese genutzt und als hilfreich eingeschätzt werden. Im Rahmen der Interviews zur Studieneingangsphase wurden die Interviewpartnerinnen und -partner jedoch um eine Einschätzung des individuellen Zulassungsverfahrens und der damit einhergehenden hochschulischen Unterstützung gebeten. Die Ergebnisse verweisen auf unterschiedliche „Willkommenskulturen“ an den Hochschulstandorten.

Insbesondere die Einschätzungen der Zulassungsverfahren unterscheiden sich sehr deutlich zwischen den Hochschulen. Vor allem bei den betrachteten Universitätsstandorten lassen sich *Differenzen* im Grad der Offenheit feststellen, die auch von den befragten Studienanfängerinnen und -anfängern entsprechend wahrgenommen werden.

„Wie gesagt, so der Ärger, das hat relativ lang gedauert bis der verflogen ist über dieses Zulassungsprozedere. Ich glaub, das ist halt ungerecht einerseits, weil es eben auf jedes Bundesland individuell wieder ist. Grad Leute, glaube ich, die gearbeitet haben, wollen vielleicht nicht den Standort mehr wechseln, weil man eben sich hier schon was aufgebaut hat, vielleicht schon Familie entsprechend. Deswegen sollten halt die Zugangsvoraussetzungen auch überall gleich sein, dass man eine gleiche Chance hat.“ (M177: 226)

(1) „Offene“ Hochschulen mit Unterstützungsstrukturen

Der Zugang zum Studium erfolgte an diesen Hochschulen aufgrund weitreichender Anerkennungsregelungen beruflicher (Fortbildungs-)Abschlüsse bei allen Befragten direkt, d.h. ohne Zulassungsprüfung. Vielfach bestehen hier an den Hochschulen feste Vorabquoten für beruflich Qualifizierte. Wird dieser Weg gewählt, ist das Immatrikulationsverfahren von dem der Bewerberinnen und Bewerber mit Abitur unabhängig. Dies wird von den Studierenden überwiegend positiv bewertet. Zudem berichten sie durchgängig über eine schnelle Bearbeitung der Anträge sowie über transparente und kompetente Informationen und Beratung in Form von festen Ansprechpartnern für beruflich Qualifizierte, die sich durch eine vorurteilsfreie und unterstützende Haltung gegenüber den Studienbewerbern auszeichnen.

„Wir haben irgendwie zusammen geguckt und in den Büchern geblättert und ich habe ganz viele Unterlagen bekommen. [...] Auf jeden Fall haben die sich auch viele Mühe gegeben, nochmal wegen meinen Noten, wie ich mir das alles anrechnen lassen kann und nochmal telefoniert. Die haben sich wirklich drum gekümmert. Dann habe ich nochmal eine E-Mail hinterher bekommen mit Informationen und die haben mir alles Gute gewünscht. Das war

²⁸ vgl. hierzu Banscheraus/Pickert (2013)

total lieb. Ich durfte mir dann noch Statistiken anschauen, welche Chancen ich habe und ob ich mir Hoffnungen machen kann oder nicht. Doch war schon echt gut.“ (L101: 132)

(2) Formal offener Zugang ohne unterstützende Hochschulstruktur

Der Zugang wird hier als formal offen beschrieben, die Rahmenbedingungen an der Hochschule werden von den Interviewpartnerinnen und -partnern allerdings als weniger unterstützend wahrgenommen. Die Zulassung erfolgt für fachaffin beruflich Qualifizierte ohne Aufstiegsfortbildung i.d.R. direkt nach Prüfung eines Motivations- bzw. Begründungsschreibens. Die Eignungsprüfung für fachfremde Studienbewerberinnen und -bewerber wird als umfangreich, aber gut zu bewältigen, die damit verbundene Vorbereitung als ausreichend beschrieben. Zum Teil wird kritisiert, dass es keine Ansprechpersonen für die Belange und Interessen beruflich Qualifizierter gebe, was sich in einer fehlenden Vertrautheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, z.B. in der Studienberatung, mit Zugangsregelungen und Bewerbungsprozeduren widerspiegeln; seltener haben die Studienbewerberinnen und -bewerber abweisende Reaktionen auf ihre Studienanfrage erfahren.

„Also es war schon nicht so, dass die Leute nicht bemüht gewesen wären. Aber es gab halt nicht eine Stelle, wo man angerufen hat und die konnten einem dann mit allem weiterhelfen. Ich weiß jetzt auch gar nicht mehr so detailliert, was das war, wo ich immer noch tausendmal weitertelefoniert hab. Aber irgendwas musste man halt immer/man musste sich so durchtelefonieren und das war immer so ein bisschen unsicher. Ich hab dann irgendwie gedacht, okay, wenn ich jetzt dreimal die gleiche Antwort gehört hab, kann ich es glauben.“ (H075: 138)

(3) Konservative Zugangsverfahren ohne institutionelle Unterstützung

Die Zugangsregelungen entsprechen hier weitgehend den KMK-Empfehlungen; eine Zulassungsquote von max. 1 % deckelt jedoch die Zulassung beruflich qualifizierter Studienbewerberinnen und -bewerber. Zugangsregelungen und -prozeduren erscheinen den Interviewpartnerinnen und -partnern nicht immer verständlich und nachvollziehbar. Die befragten Studienanfängerinnen und -anfänger üben häufiger Kritik an der Willkür der Affinitätsbeurteilung sowie an der Art der Pflichtberatung. Die Einschätzung der fachlichen Verwandtschaft von Ausbildungsberuf und Studienfach sei eine Einzelfallentscheidung, die in den Augen einiger nicht-traditioneller Studierender als zu streng und uneinheitlich geregelt und daher vom Wohlwollen des jeweiligen Sachbearbeiters bzw. der Sachbearbeiterin abhängig sei. Zudem seien Entscheidungskompetenzen innerhalb der Hochschule unklar. Das obligatorische Beratungsgespräch für beruflich Qualifizierte wird von der Mehrheit der Befragten als reine Formalität oder institutioneller Akt mit wenig Beratungscharakter bewertet.

„Und in [Hochschulort] wird mir quasi schon vorgeschrieben, oder in [Bundesland] speziell wird einem vorgeschrieben, was ich eigentlich zu studieren hab, dass das berufsnah sein muss und Ähnliches. Hab mich dann eben entschieden, [...] es halt auf Soziologie, [...] Politikwissenschaft und eben Kommunikationswissenschaft dann auch zu probieren. Wurde dann prompt in allen abgelehnt mit der Begründung, dass weder die berufliche Ausbildung [...] noch die berufliche Tätigkeit zum Studiengang passen. Was ich bei Politik einerseits nicht ganz nachvollziehen kann, weil ich nicht weiß, welche berufliche Tätigkeit man ausgeübt haben soll, um dann da die Qualifikation für zu haben. [...] Bei Kommunikationswissenschaft bin ich wirklich aus allen Wolken gefallen, weil sogar die Agentur, für die ich gearbeitet hab, zertifizierter Praktikumsanbieter eigentlich für den Studiengang ist.“ (M177: 5)

(4) Geringe Hürde an der FernUniversität

Die befragten Fernstudierenden schätzen den fachfremden Studieneinstieg über das Probestudium, da dieser als geringere Hürde gegenüber der Zugangsprüfung wahrgenommen wird. Beratung und Informationstransparenz werden als positiv, Zulassungsverfahren als einfach und problemlos beschrieben.

Die Befunde verdeutlichen, dass die Hochschulen als Gatekeeper über die Ausgestaltung von Zulassungsverfahren und Unterstützungsangeboten maßgeblich zum Gelingen des Studieneinstiegs beitragen.

4.4 Erste Studienerfahrungen und Bewältigung der Studieneingangsphase

Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick über erste Erfahrungen aus der Studieneingangsphase. Dabei wird anhand der Interviewbefunde zunächst gezeigt, wie die befragten nicht-traditionellen sich im Vergleich mit traditionellen Studierenden mit Abitur oder Fachhochschulreife wahrnehmen und welche Defizite, aber auch Vorteile sie in ihrem beruflichen Werdegang sehen (4.4.1).

In einem zweiten Schritt wird mittels der NEPS-Daten geprüft, inwiefern die wahrgenommenen Defizite sich in der Bewältigung der Leistungsanforderungen bzw. in den tatsächlichen Studienleistungen widerspiegeln (4.4.2). Aus beiden Teilerhebungen liegen zudem Daten über die Integration der Studierenden in den Sozialraum Hochschule vor, z.B. zum Kontakt zu Kommilitoninnen und Kommilitonen oder Auskommen mit den Lehrenden, die im Anschluss präsentiert werden (4.4.3). Schließlich werden die institutionellen und außerhochschulischen Rahmenbedingungen des Studiums betrachtet (4.4.4) und die Strategien und Ressourcen, über die nicht-traditionelle Studierende aufgrund ihrer bisherigen Bildungs- und Berufsbiografie zur Bewältigung von Anforderungssituationen verfügen, identifiziert (4.4.5). Abschließend soll die Studieneingangsphase aus Sicht der nicht-traditionellen Studierenden bilanziert werden (4.4.6).

4.4.1 Selbsteinschätzung: Vergleich mit Abiturienten

Grundsätzlich nehmen sich die befragten nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger nicht als „Exoten“ in der Hochschule wahr; dennoch erkennen sie Unterschiede insbesondere gegenüber den jüngeren Abiturientinnen und Abiturienten ohne Berufserfahrung. Diese Unterschiede führen sie vor allem auf Altersdifferenzen sowie entsprechend unterschiedliche Werdegänge sowie auf die verschiedenen Sozialisationsinstanzen Gymnasium vs. Beruf zurück, wobei wahrgenommene Defizite hinsichtlich des fehlenden Abiturwissens eine nicht unwesentliche Rolle spielen.

„Schon alleine aufgrund der Tatsache, dass man, wenn man direkt aus dem Abitur hierher kommt, hat man ja noch ein ganz anderes Alter und schon allein dadurch, dass ich die Ausbildung gemacht hab, hab ich ja nochmal ein anderes Wissen als dieses Abiturwissen, was von Vorteil oder von Nachteil sein kann, aber schon allein durch diese Ausbildung, die ja vier Jahre dauert, hab ich ja nochmal ein bisschen mehr Zeit damit verbracht, nicht an der Uni zu sein. Und dann ja nochmal mit meiner Berufserfahrung und man reift ja so mit dem Alter auch und ich glaube schon, das man deswegen auch nochmal ganz anders an das Studium herangeht und nochmal ein bisschen anders studiert als frische Abiturienten.“ (L089: 384)

(1) Lebenserfahrung und Reife

Lebenserfahrung und persönliche Reife, verbunden mit beruflichen Vorerfahrungen, werden durch die befragten nicht-traditionellen Studierenden überwiegend als positiv eingeschätzt und führen zu einer Vielzahl an wahrgenommenen Vorteilen gegenüber denjenigen Studierenden, die direkt nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ins Studium übergehen. Insbesondere die Erfahrungen aus der beruflichen Ausbildung, auf dem Arbeitsmarkt und aus der Ausübung des Berufs selbst führen zur *Entwicklung einer ernsthaften Studienabsicht und -einstellung* sowie einem klareren Berufsbild und einer gewissen Zielstrebigkeit mit Blick auf das Studium.

„Ja, ich glaub, mein Vorteil, den ich einfach hatte zu Leuten, die vielleicht grad von der Schule kamen, dass ich halt einfach weiß, wo ich hin will. Also ich weiß, ich will weiter im Personal arbeiten, ich will ins Personalmanagement gehen. Ich wollte aber nie einfach nur BWL studieren. Das war mir zu langweilig. Ich wollte einfach sagen, ich will mich direkt spezialisieren [...] und kann dann dementsprechend das Studium auswählen.“ (M287: 80)

Diese Sicherheit *der Studien- und Fachwahl* spiegelt jedoch nicht nur berufliche Verwertungsabsichten wider, sondern kann auch Ausdruck der Verwirklichung persönlicher, fachlicher Interessen sein.

„Ich nehme es ernster. Und nicht, weil ich so verkrampft oder so verbohrt bin, um nur Einsen oder Zweien zu schreiben. Sondern weil ich mir etwas aussuchen durfte, was mir Spaß macht. Was mich wirklich auch interessiert. [...] Und das, das ist für mich das Allerwichtigste, was das Studium in meinen Augen erfüllt. Und DANN kommt der Job, und DANN kommt, ja, wo gehe ich denn da hin mit meinem Wissen.“ (M151: 273)

Des Weiteren werden von den Befragten häufig *personale Kompetenzen* wie (Selbst-)Disziplin, Pünktlichkeit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung sowie Motivation und Leistungs- bzw. Lernbereitschaft als ausgeprägter wahrgenommen gegenüber vergleichsweise jüngeren, beruflich unerfahrenen Abiturientinnen und Abiturienten. Solche Kompetenzen sind zumindest teilweise ein Resultat der beruflichen Sozialisation, insbesondere des informellen Lernens im Prozess der Arbeit etwa durch die Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen. Aus den vorhandenen beruflichen Erfahrungen kann sich zum einen das Gefühl der Sicherheit im Falle des Scheiterns entwickeln, zum anderen werden diese auch für den Berufseinstieg nach dem Studium als vorteilhaft wahrgenommen.

„[...] natürlich diese Sicherheit, viele Leute fangen an zu studieren und wechseln dann den Studiengang und wechseln dann noch mal den Studiengang, dann sind sie irgendwann 26 und haben nichts. Also nichts schriftlich, sage ich mal.“ (E262: 369)

Als bedeutsamer Faktor im Vergleich mit Abiturientinnen und Abiturienten wird sowohl von älteren als auch jüngeren nicht-traditionellen Studierenden das „fortgeschrittene“ Lebensalter genannt. Einerseits führe der damit verbundene Druck des schnellen Wiedereinstiegs in den Arbeitsmarkt zur Verstärkung der bereits genannten Zielstrebigkeit und Selbstdisziplin; andererseits stelle die lange *Schul- und Lernabstinenz* für nahezu alle Befragten das größte Problem des Studieneinstiegs dar. Vor allem geistige Konzentration sowie Strategien der Wissensaneignung müssen neu eingeübt werden, während „Neu-Abiturienten“ aufgrund der schulischen Sozialisation eher an das kontinuierliche Lernen gewöhnt seien.

„Also ich merke schon, dass die Leute, die aus der Schule kommen, noch ein bisschen besser im System funktionieren als ich jetzt vielleicht. Also dieses Zuhören und so. Also ich bin sehr aktiv und sehr beteiligt, mir fällt das eher ein bisschen schwerer, wieder in die Studentenrolle zu gehen und zuzuhören. [...] Und ich glaube, dass es den Leuten aus der Schule erst mal leichter fällt, und vielleicht sind die auch noch ein bisschen mehr an den Schreibtisch gewöhnt, sag ich mal.“ (L113: 48)

(2) Wissensarten und Lernstrategien

Ein Großteil der befragten nicht-traditionellen Studierenden nimmt die schulische und berufliche Sozialisation als Gegensatz wahr, die mit verschiedenen Wissensarten und Formen der Wissensaneignung einhergehen, wobei die Sozialisation im Gymnasium eher dem Lernmodus an der Hochschule entspreche. Während nicht-traditionelle Studierende betonen, über ein *breites Praxis- und Anwendungswissen* zu verfügen und ihren Vorteil vor allem in der Transferfähigkeit sehen, die auf das Erklären und Verstehen von theoretischen Sachverhalten sowie die praktische Umsetzung gerichtet sei, würden Abiturientinnen und Abiturienten höhere Kompetenzen in der Aneignung von Wissen besitzen und seien geübter in bestimmten hochschulischen Lernformen, wie z.B. Gruppenarbeit.

„Ich glaube, dass eben jemand, der ein Abitur gemacht hat, sehr zielgerichtet lernt [...], man lernt halt Themenblöcke. [...] da tue ich mich momentan auch noch, muss ich sagen, so ein bisschen schwer. Ich versuche immer Themen halt umfassend so für mich zu erklären, die einzuordnen, logische Zusammenhänge zu verknüpfen. Und dann in der Prüfung im Endeffekt wird halt so Wissen abgefragt, [...] das für mich aus beruflicher Erfahrung keine so große Relevanz hat. Aber ich glaub, wenn man eben vom schulischen Lernen ausgeht, weiß man eben, dass solche Sachen dann doch oft irgendwie abgefragt werden und dann lernt sich sowas auch anders, glaub ich.“ (M177: 133)

Auch der *Umgang mit Leistungsanforderungen, Prüfungsdruck und Stoffumfang* falle den jüngeren Abiturientinnen und Abiturienten leichter. Während ein Teil der Befragten einschätzt, aufgrund der Berufstätigkeit über höhere Organisationsfähigkeit und besseres Zeitmanagement zu verfügen als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen ohne Berufserfahrung, geben andere Probleme bei der Einteilung der Lernzeit an.

„Für mich war das ungewohnt, dass so viel Stoff in so kurzer Zeit durchgepowert wurde und ich wirklich habe Schwierigkeiten, mir die Zeit richtig einzuteilen. Früher konnte ich mich auf ein Problem konzentrieren und das erstmal lösen, bevor ich weitermachen konnte, jetzt halt ist es halt oftmals so, dass ich es erst mal so stehen lassen muss und den Stoff einfach weiter lerne [...].“ (N020: 205)

Diese Ansicht wird jedoch nicht von allen Befragten geteilt. Einige schreiben sich selbst ein effektiveres und anwendungsbezogenes Lernen zu.

„Das ist vielleicht auch nochmal ein Vorteil für Leute, die schon ein bisschen was anderes gemacht haben. Also nicht direkt von der Schule in die Schule kommen, dass die nochmal über verschiedene Lernprozesse, die man ja im Normalfall im Leben hat, dass die nochmal andere Lernmethoden und natürlich ein Teil vielleicht auch teilweise effektiver lernt [...]. Weil in der normalen Berufsausbildung zum Beispiel hat man ja nicht dieses klassische, da vorne steht einer und erzählt einem was und ich kann es dann danach hinterher in irgendeinem Zettel nachlesen. [...] Also ich kann es oder ich kann es nicht.“ (H094: 9)

Einige der befragten nicht-traditionellen Studierenden nehmen bei den Gymnasialabiturientinnen und -abiturienten zudem ein selbstbewussteres Auftreten in den Hochschulstrukturen und stärkeres Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wahr, was sie der schulischen Sozialisation zuschreiben.

„[...] vielleicht auch ein bisschen halt so diese Einstellungssache, ich meine, man kriegt halt vielleicht auf dem Gymnasium schon teilweise vermittelt, [...] ihr seid jetzt hier die high society, best of the top sozusagen und das führt sich dann so weiter, ich mache jetzt hier Mathematik oder Jura oder BWL und ich bin so toll einfach. Und unsereins, der halt jetzt, sage ich mal, irgendwie auf der Hauptschule erst war und irgendwie sich so durchkämpfen musste, [...] der hat halt oft irgendwie vielleicht das Gefühl vermittelt bekommen, ja du bist was schlechteres [...]“ (M156: 277)

Entsprechend haben Abiturientinnen und Abiturienten aus Sicht der befragten nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger weniger Probleme, sich zu integrieren – was wiederum mit der Frage des Lebensalters sowie des außerhochschulisch organisierten Lebensumfelds, insbesondere der stärkeren sozialen Einbindung der nicht-traditionellen Studierenden, zusammenhänge, zum Teil aber auch mit schulischen Lernformen.

(3) Wissensdefizite

Wahrgenommene *Wissensdefizite* gegenüber Studierenden mit Abitur spielen für die Mehrheit der befragten nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger eine große Rolle. Insbesondere Mathematikverständnis und Mathematikkenntnisse stellen häufig genannte Probleme dar, sowohl in den ingenieur- als auch den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern.

„Mathe fällt denen leichter. Weil die haben da einen fließenderen Übergang von der Schule in das Studium und sind dadurch noch, sage ich mal, mehr drin. Die haben einen natürlicheren Umgang damit.“ (E254: 251)

Neben den Nachteilen im Mathematischen nehmen die befragten nicht-traditionellen Studierenden – je nach Fachrichtung – auch fehlende Kenntnisse in den Bereichen Fremdsprachen (v.a. Englisch), wissenschaftliches Arbeiten sowie Allgemeinbildung wahr.

Dennoch gibt es eine Reihe von Personen, die keine wesentlichen Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Abitur sehen.

„Ich meine zum Studium jetzt letztendlich brauchst du das [Abitur] nicht mehr und warum soll man sich dann die Arbeit machen? Und ich sehe den Unterschied auch nicht, ehrlich gesagt, zwischen einem Abiturienten und jemandem, der eine Berufsausbildung hat und dann vielleicht ein, zwei Jahre gearbeitet hat. Der Wissensstand ist nicht/ also für das Studium nicht entscheidend und ob es so jemanden letztendlich anders hinstellt wie jemanden, der kein Abitur hat, ob es eine menschliche Reife da irgendwie gibt, die unterschiedlich ist, sehe ich jetzt nicht wirklich.“ (H094: 52)

Es bleibt in der weiteren Auswertung noch genauer zu prüfen, ob diese unterschiedliche Wahrnehmung auf Unterschiede in der schulischen Vorbildung zurückzuführen ist, nicht-traditionelle Studierende mit einer Fachhochschulreife also z.B. eher zu dieser Einschätzung gelangen als nicht-traditionelle Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Interessant ist außerdem die Frage, inwieweit sich solche (wahrgenommenen) Defizite im Studienverlauf ausgleichen.

„Also, um ganz ehrlich zu sein, merke ich bisher noch keinen Unterschied. Also, ob ich jetzt das vollwertige Abitur habe oder die Realschule. Vielleicht hat mir auch die Fachhochschulreife auch sehr viel geholfen dabei.“ (H077: 142)

Nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger sehen ihre Nachteile gegenüber Abiturientinnen und Abiturienten vor allem in dem fehlenden Abiturwissen sowie der schulischen Sozialisation und geringeren Lernkompetenz. Der nachfolgende Abschnitt untersucht mithilfe der NEPS-Daten zu ersten Studiererfahrungen, inwiefern sich diese selbst wahrgenommenen oder erwarteten Defizite im Vergleich der Studierendengruppen auch in der Bewältigung der Leistungsanforderungen widerspiegeln.

4.4.2 Anforderungsbewältigung und Studienerfolg

Einschätzungen zum Studienverlauf und Daten zum Studienerfolg wurden in der NEPS-Stichprobe erstmals im dritten Hochschulsesemester erhoben.²⁹ Ausgehend von den Ergebnissen zum bisherigen Abbruchverhalten werden in diesem Abschnitt Fragen behandelt, die die akademische Integration der Studienanfängerinnen und -anfänger berühren. Nach Tinto (1975, 1993) befördert eine gelingende akademische Integration – damit sind in erster Linie gute Studienleistungen und die Identifikation mit den Normen und Werten des akademischen Systems gemeint – die Studienbindung und damit den erfolgreichen Abschluss des Studiums. Die folgenden Ergebnisse widmen sich entsprechend folgenden Themen: dem Ausmaß der Studienvorbereitung, der Erfüllung von Leistungserwartungen, den bisherigen Studienleistungen und dem Studienfortschritt der Studierenden und schließlich normativen Aspekten der akademischen Integration.

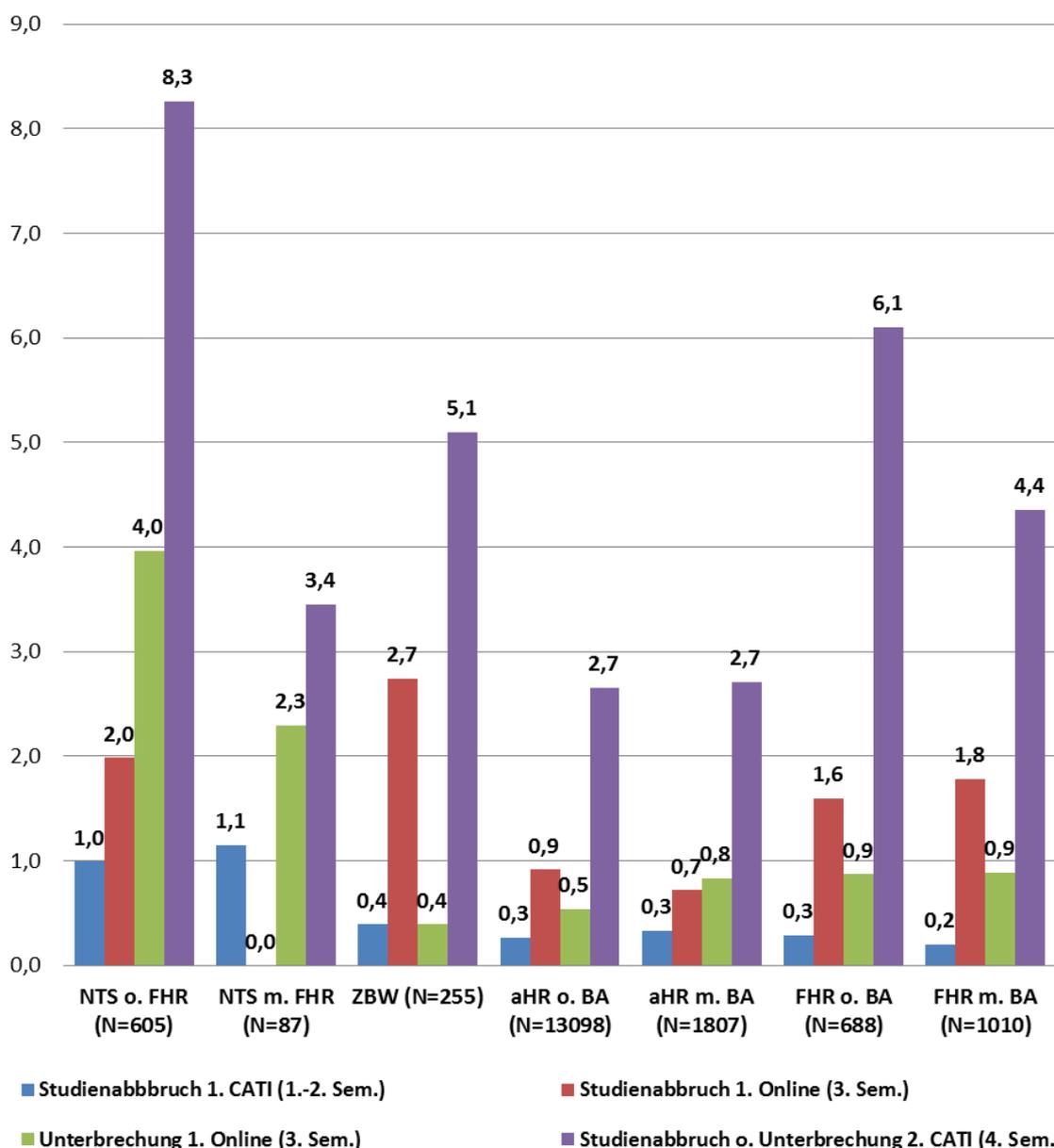
Auf Basis der noch *ungewichteten* Daten lässt sich im Falle der Zielgruppe des Projekts ein gegenüber anderen Studierendengruppen erhöhtes Risiko feststellen, das Studium nicht fortzusetzen. Im Datensatz wird dabei zwischen *Studienabbrüchen und -unterbrechungen* unterschieden (vgl. die entsprechenden Quoten zu den bisher vorliegenden drei Erhebungszeitpunkten in Abb. 14).³⁰ Insbesondere der Anteil der beruflich Qualifizierten, die angeben, das Studium unterbrochen zu haben, liegt deutlich über den entsprechenden Anteilen der Vergleichsgruppen. Aufgrund der Vorläufigkeit der verfügbaren Daten werden in diesem Bericht keine Modelle zur Erklärung des höheren Abbruch- und Unterbrechungsrisikos von nicht-traditionellen Studierenden gerechnet. Gleichwohl lenken die nachfolgenden Ausführungen zu Teilaspekten des bisherigen Studienverlaufs und -erfolgs den Blick auf mögliche Einflussfaktoren, deren Zusammenhang mit dem Abbruch- und Unterbrechungsverhalten zu einem späteren Zeitpunkt eingehender untersucht werden wird.³¹

²⁹ Die entsprechenden Fragen wurden in der ersten Onlinebefragung gestellt. Aufgrund der Panelmortalität (vgl. oben Abschnitt 3.1 und Abbildung 1) lässt sich der Studienerfolg somit nur noch für jene Studierenden der Vergleichsgruppen gegenüberstellen, die sich zum Zeitpunkt des dritten Hochschulseesters weiterhin an der NEPS-Studie beteiligt haben. Erste Prüfungen (u.a. anhand von Schulnoten) ergaben jedoch keine Hinweise darauf, dass der Vergleich der Studienleistungen aufgrund der Panelmortalität zugunsten der nicht-traditionellen Studierenden verzerrt wird.

³⁰ Da Studienabbrüche und -unterbrechungen verschiedene Ursachen und ggf. auch unterschiedliche Folgen für den weiteren Studienverlauf haben dürften, müssen in späteren Auswertungen beide Phänomene differenziert betrachtet werden.

³¹ Es sei bereits jetzt erwähnt, dass ein Versuch der Erklärung der unterschiedlichen Abbruchquoten einem methodischen Problem ausgesetzt ist, das die Gültigkeit entsprechender Analysen möglicherweise einschränkt: Bekanntermaßen liegt die Zahl der Studienabbrüche deutlich über den hier ermittelten Quoten, ca. ein Viertel eines Studienanfängerjahrgangs bricht das Studium ab (vgl. Heublein/Wolter 2011). Die Diskrepanz zu den hier ermittelten Quoten dürfte – abgesehen vom frühen Erhebungszeitpunkt (1.-4. Hochschulsesemester) – im Wesentlichen darauf zurückzuführen sein, dass sich Studienabbrecher(innen)/-unterbrecher(innen) sehr wahrscheinlich seltener an den Folgewellen des NEPS beteiligt haben als Personen, die weiterhin studieren. In diesem Zusammenhang ist es nicht auszuschließen, dass sich Studienabbrecher(innen)/-unterbrecher(innen) der Vergleichsgruppen nach dem Abbruch/der Unterbrechung unterschiedlich stark an den Folgebefragungen des NEPS beteiligt haben. Dieser Umstand kann zu Verzerrungen bei den auf Basis der NEPS-Befragung ermittelten Abbruch- und Unterbrechungsquoten führen und schränkt somit deren Vergleichbarkeit zwischen den Gruppen ein.

Abbildung 14: Abbrüche und Unterbrechungen des Studiums nach Erhebungszeitpunkten in % der jeweiligen Startkohorte

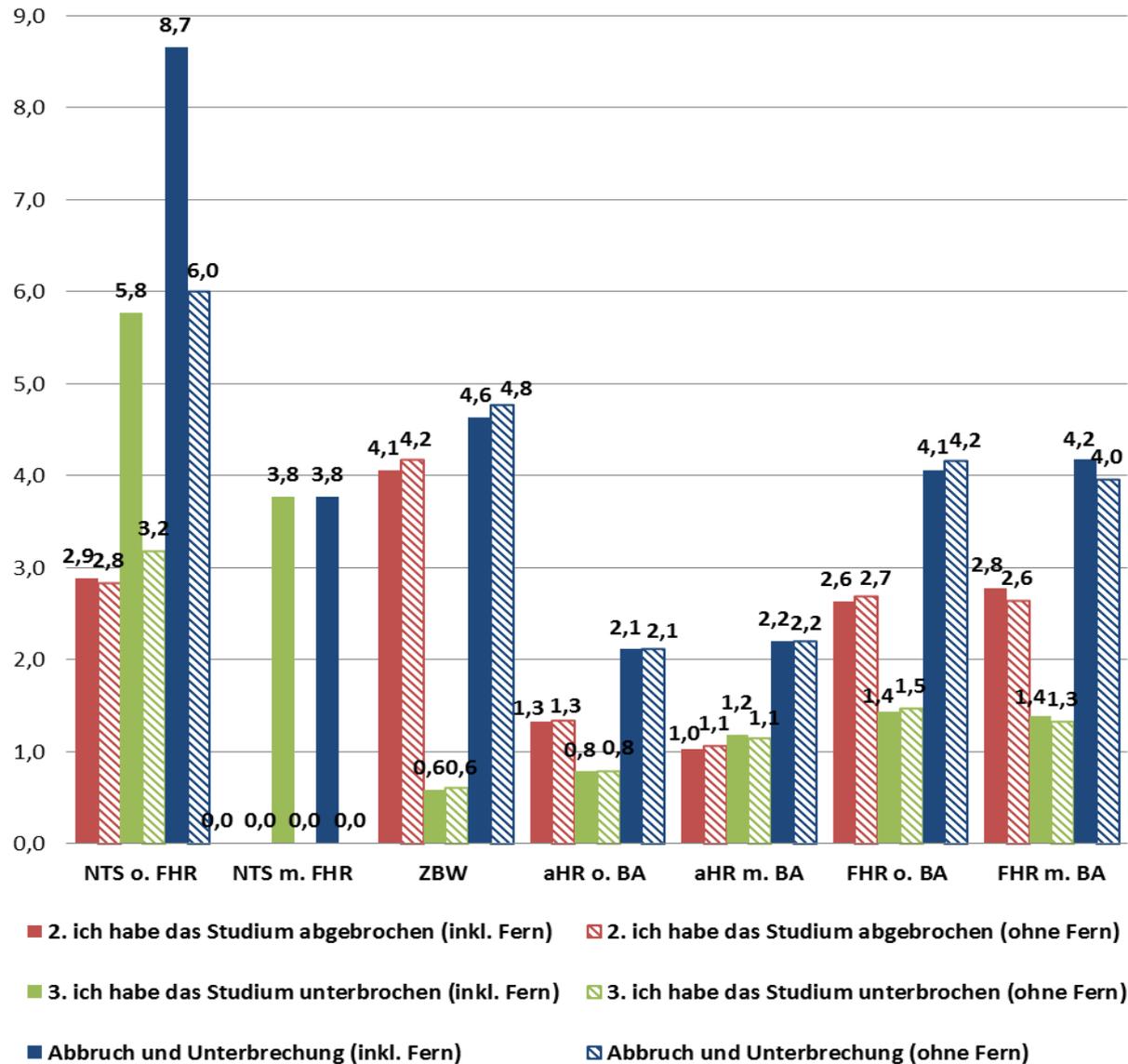


Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet.

Für die Erklärung von Studienabbrüchen kommen sowohl individuelle Faktoren (Leistungen, siehe weiter unten) wie auch institutionelle Einflüsse der Hochschule und individuelle Lebensbedingungen (Studienfinanzierung, Familie etc.) in Frage. Letztere stellen – wie unter Punkt 4.4.5 noch gezeigt werden wird – vor allem im Hinblick auf die Vereinbarkeit des Studiums mit Tätigkeiten außerhalb der Hochschule (Erwerbstätigkeit, Kinderbetreuung) potentielle Risikofaktoren für nicht-traditionelle Studierenden dar. Auch der Studienmodus (Fern- versus Präsenzstudium) kann eine bedeutende Rahmenbedingung für das Risiko von Unterbrechungen und Abbrüchen darstellen: Wie Abbildung 15 zu entnehmen ist, sinkt zwar nicht der Anteil der Studienabbrecherinnen und -abbrecher, aber der der Studienunterbrecherinnen und -unterbrecher bei den nicht-traditionellen Studierenden deutlich auf fast die Hälfte, wenn nur noch Präsenzstudierende in die (vergleichende) Betrachtung eingehen. Dies deutet darauf hin, dass mit einem Fernstudium ein geringerer Grad an Verbindlichkeit gegenüber dem Studium verbunden ist. Auch bei Präsenzstudierenden bleibt jedoch der Befund eines – gegenüber den

Vergleichsgruppen – erhöhtes Risiko von Studienunterbrechungen und -abbrüchen unter nicht-traditionellen Studierenden bestehen. Im Folgenden stehen eher studiennahe Faktoren im Mittelpunkt der Betrachtung, allen voran leistungsbezogene und normative Aspekte der akademischen Integration (vgl. Tinto 1975).

Abbildung 15: Abbruch- und Unterbrechungsquoten im dritten Hochschulsesemester mit und ohne Fernstudierende (in % der Befragten der ersten Onlineerhebung)

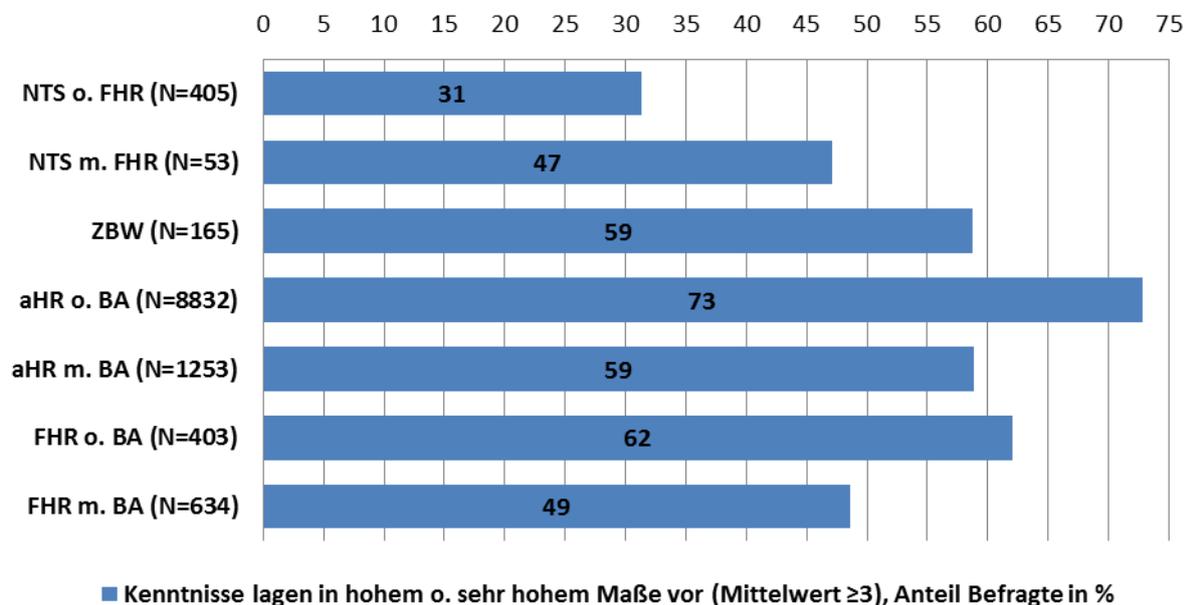


Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet.

Hinsichtlich des *Leistungsaspekts* der akademischen Integration bietet es sich an, zunächst einen Blick darauf zu werfen, wie die Studierenden des dritten Semesters rückblickend ihre allgemeine Studienzuvorbereitung wie auch ihren Kenntnisstand in wichtigen Grundlagenfächern zu Beginn des Studiums einschätzen. In der Online-Erhebung wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer danach gefragt, inwieweit Kenntnisse in Mathematik, Deutsch und Englisch, also in zum klassischen Schulkanon gehörenden Fächern, in ihrem Studium benötigt werden. Für den Fall, dass die Notwendigkeit derartiger

Kenntnisse bejaht wurde, sollten die Befragten angeben, in welchem Maße sie diese bereits vor Studienbeginn erworben hatten. Abbildung 16 stellt für die Vergleichsgruppen den Anteil der Befragten dar, die die benötigten Kenntnisse bereits in größerem Ausmaß vor dem Studium erworben hatten.³²

Abbildung 16: Ausmaß des Kenntnisstands in Mathematik, Deutsch und Englisch bei Studienbeginn



Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet.

Der Vergleich bestätigt Ergebnisse früherer Studien, wonach Studierende ohne Hochschulreife fachliche Defizite, v.a. in Mathematik und Fremdsprachen, bei sich bemerken. Korrespondierend zeigen auch die Befunde der ersten Welle der qualitativen Interviews, dass nahezu alle nicht-traditionellen Studierenden auf fehlende Mathematikkenntnisse und die Sorge darum verweisen, ob sich dies negativ auf den Studienerfolg auswirken werde. Zu Studienbeginn stellen vor allem fachliche Probleme, die Gewöhnung an das Lernen und Konzentration während der Lehrveranstaltungen, aber auch beim Selbststudium, die Realisierung der Leistungsanforderungen und die zeitliche Einteilung des Stoffumfangs viele der befragten nicht-traditionellen Studierenden vor große Herausforderungen.

„Was mir da hingegen sehr schwer fällt, ist Mathematik. Das hatte ich jetzt seit acht Jahren nicht mehr und ich war auch noch nie auf diesem Niveau, was hier als Voraussetzung gefordert wird. Da musste ich das Doppelte bis Dreifache an Zeit hineinstecken, um überhaupt auf das Niveau aufzuschließen mit verschiedenen Tutorien.“ (N052: 196)

Passend zur Einschätzung ihrer Kenntnisse in den genannten Grundlagenfächern, die im Vergleich negativer als in den anderen Gruppen ausfällt, stimmen nicht-traditionelle Studierende der NEPS-Kohorte seltener als alle anderen Studierenden (Ausnahme: Studierende des Zweiten Bildungswegs) der Aussage zu, sie seien insgesamt gut auf das Studium vorbereitet gewesen. Vor diesem Hintergrund überrascht es die nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger offenbar selbst, dass sie recht

³² Für die Messung des Kenntnisstands in den drei Bereichen wurden vierstufige Antwortskalen verwendet, die das Ausmaß der erworbenen Kenntnisse wiedergeben (1 „gar nicht“ bis 4 „sehr viel“). Aus den Antworten der Befragten auf die drei Items wurden Mittelwerte gebildet. Die Abbildung stellt den Anteil der Befragten dar, deren Mittelwert mindestens 3 beträgt und damit auf „eher viele“ oder „sehr viele“ Kenntnisse hindeutet.

gute Studienleistungen erzielen, die ähnlich ausfallen wie bei den Vergleichsgruppen. Mit vergleichbarer Häufigkeit stimmen beruflich Qualifizierte (63 %, inklusive Abbrecherinnen und Abbrecher/Unterbrecherinnen und Unterbrecher) der Aussage zu, die bei Studienbeginn vorhandenen Kenntnisse hätten ausgereicht, um dem Lehrstoff des ersten Semesters ohne größere Schwierigkeiten folgen zu können. Häufiger als die Studierenden aller Vergleichsgruppen bejahen sie die Aussage, ihre Leistungen seien „besser, als ich ursprünglich erwartet hatte“ (55 %, inkl. Unterbrecherinnen und Unterbrecher). Ein Vergleich zeigt: Die Noten, mit denen ihre bisherigen Studienleistungen durchschnittlich bewertet wurden, fallen in der Tat nicht schlechter aus als die ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen mit Hochschulreife (vgl. Tab. 5). Und auch bei dem bis zum 3. Semester absolvierten Studienpensum in Relation zu den Vorgaben der Studienordnung liegen nicht-traditionelle Studierende im Mittelfeld der Vergleichsgruppen (beides ohne Abbrecherinnen und Abbrecher/Unterbrecherinnen und Unterbrecher). Schließt man Fernstudierende aus dem Vergleich aus, sind nicht-traditionelle Studierende sogar ähnlich weit im Studium fortgeschritten wie die Spitzengruppe der klassischen Abiturientinnen und Abiturienten. Das subjektive Gefühl der beruflich Qualifizierten ohne (Fach-)Abitur, vergleichsweise schlecht auf die Anforderungen des Studiums vorbereitet gewesen zu sein, steht insofern in Kontrast zu ihren guten Studienleistungen.

Drei Erklärungshypothesen bieten sich hier an: Erstens könnten nicht-traditionelle Studierende die fachlichen Anforderungen im Vorfeld des Studiums stark überschätzt haben und schneiden deswegen beim Leistungsvergleich ähnlich gut ab wie ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen. Zweitens könnten sie bis zu einem gewissen Maße die öffentlich immer wieder transportierten Stereotype mangelnder Studierfähigkeit in ihrem Selbstbild verinnerlicht haben. Oder sie konnten – drittens – die fachlichen Defizite, von denen sie auch rückblickend noch berichten, relativ schnell durch größere Lernanstrengungen ausgleichen.

Tabelle 5: Durchschnittsnote bisheriger Studienleistungen im 3. Studiensemester

Durchschnittliche Studiennote	NTS o. FHR (N=307)	NTS m. FHR (N=41)	ZBW (N=108)	aHR o. BA (N=6295)	aHR m. BA (N=930)	FHR o. BA (N=291)	FHR m. BA (N=496)
Mittelwert	2,3	2,3	2,5	2,2	2,2	2,4	2,4
Median	2,3	2,3	2,4	2,2	2,2	2,5	2,3

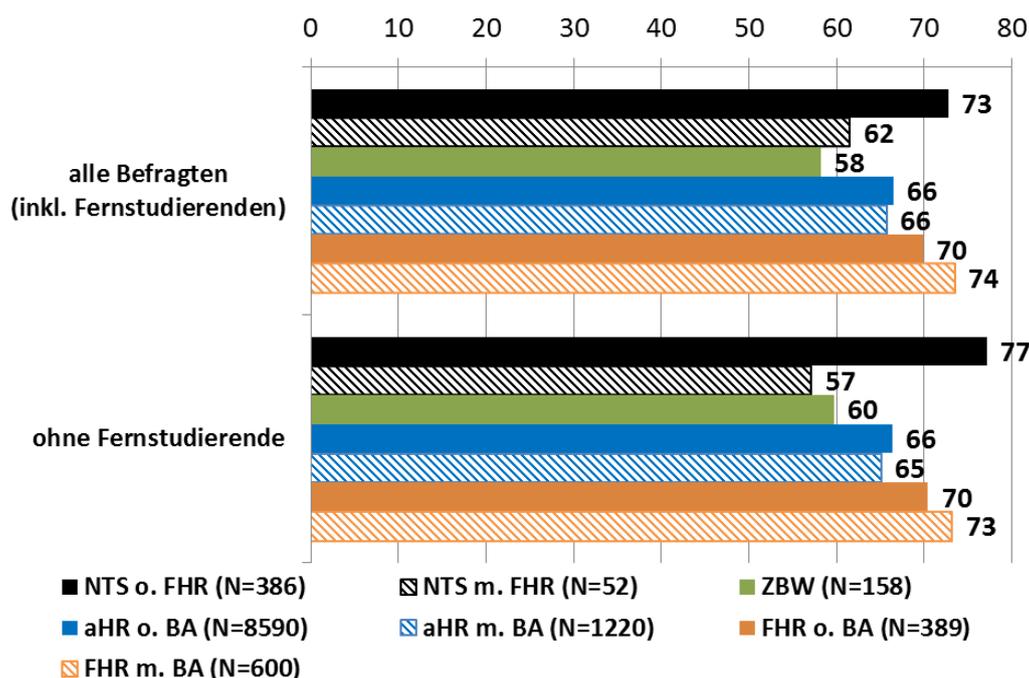
Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet.

Für eine gelungene akademische Integration spielen allerdings nicht nur Leistungsfragen, sondern auch *normative Aspekte*, etwa in Form der Übernahme der Werte und Ziele des akademischen Systems, eine Rolle. Diese Aspekte können bspw. in einer ausgeprägten Anstrengungsbereitschaft oder in hohen Leistungsansprüchen zum Ausdruck kommen. Aber auch affektive Komponenten wie Spaß oder Freude am Studium als Ausdruck einer intrinsischen Motivation dürften die Identifikation mit dem Studium und damit auch die Studienbindung erhöhen (vgl. Tinto 1975). Auch in diesen Bereichen der akademischen Integration – so zeigen die NEPS-Daten – schneiden nicht-traditionelle im Vergleich mit anderen Studierenden gut ab (inkl. Unterbrecherinnen und Unterbrecher). Sie identifizieren sich sehr stark mit ihrem Studium und haben hohe Leistungsansprüche an sich selbst. Die Studienzufriedenheit liegt im Gruppenvergleich im oberen Bereich.

4.4.3 Integration in den Sozialraum Hochschule

Das *Auskommen mit den Lehrenden* als wichtigen Repräsentanten des akademischen Systems stellt einen wichtigen Teilaspekt einer gelungenen akademischen Integration an der Hochschule dar (vgl. Tinto 1993). Im NEPS wurde mithilfe von vier Fragen erhoben, ob die Studierenden mit den Lehrenden gut zurechtkommen, ob sie sich von den Lehrenden anerkannt und fair behandelt fühlen und ob sich Lehrende dafür interessieren, was die Studierenden zu sagen haben.³³ Abbildung 17 stellt – einmal inklusive, einmal ohne Fernstudierende – den Anteil der Personen der jeweiligen Vergleichsgruppe dar, die im Durchschnitt ein gutes Auskommen mit Lehrenden (eher) bejaht haben.

Abbildung 17: *Gutes Auskommen mit den Lehrenden (Anteil der Befragten in %)*



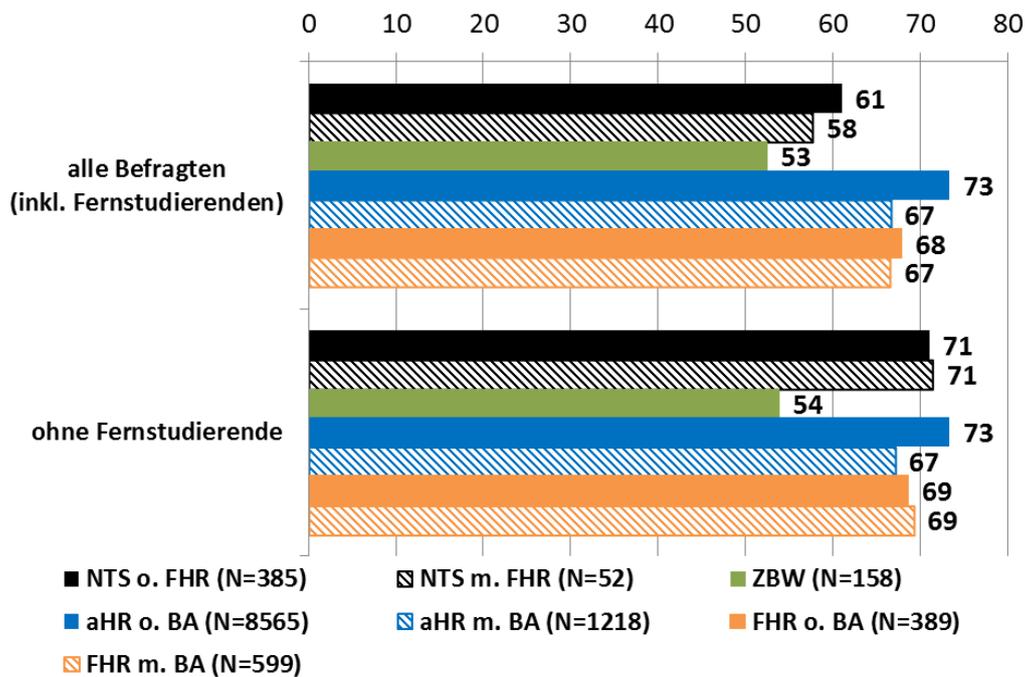
Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet.

Deutlich wird, dass nicht-traditionelle Studierende (inkl. Unterbrecher(inne)n) – trotz vielfältiger Abweichungen von Normalstudierenden bei Vorbildung sowie biografischen Merkmalen – anscheinend keine Integrationsprobleme in Bezug auf das Lehrpersonal haben, eher das Gegenteil ist der Fall. Überraschend hingegen ist das vergleichsweise schlechte Abschneiden der klassischen Abiturientinnen und Abiturienten, obwohl sie dem „Ideal“ der Normalstudierenden doch am nächsten kommen. Hier stellt sich hier die Frage, ob die Lehrenden den älteren und berufserfahrenen beruflich Qualifizierten tatsächlich anerkennender gegenüber treten als den ‚traditionellen‘ Studierenden oder ob eher institutionelle Faktoren für dieses Resultat verantwortlich sind, etwa der Umstand, dass Abiturientinnen und Abiturienten häufiger an den meist anonymen Universitäten studieren. Diese Fragen lassen sich allerdings erst dann überprüfen, wenn dem NEPS-Datensatz Kontextinformationen bspw. zum Hochschultyp zugespielt worden sind.

³³ Es wurden vierstufige Antwortskalen verwendet, die den Grad der Zustimmung zu einem guten Auskommen mit Lehrenden wiedergeben (1 „trifft gar nicht zu“ bis 4 „trifft völlig zu“). Aus den Antworten der Befragten auf die vier Items wurden Mittelwerte gebildet. Es ist der Anteil der Befragten mit einem Mittelwert ≥ 3 dargestellt. Die Fallzahlen sind für alle Gruppen inklusive der Fernstudierenden angegeben.

Nach Tinto (1975, 1993) ist neben der akademischen auch die *soziale Integration an der Hochschule*, d.h. der Aufbau von Kontakten zu Kommilitoninnen und Kommilitonen, eine wichtige Bedingung für einen positiven Studienverlauf. Eine erfolgreiche soziale Integration befördert demnach die Bindung an die jeweilige Hochschule und senkt auf diese Weise die Wahrscheinlichkeit von Studienabbrüchen. Doch auch unabhängig vom Risiko eines Studienabbruchs ist interessant, wie beruflich Qualifizierte – angesichts ihrer biografischen Besonderheiten – mit ihren meist jüngeren Kommilitoninnen und Kommilitonen zurechtkommen. Angesichts häufig konkurrierender Verpflichtungen (Erwerbstätigkeit, Kinderbetreuung), die wiederum für das größere Interesse am Fernstudium bei nicht-traditionellen Studierenden verantwortlich sein dürften, wäre damit zu rechnen, dass letztere seltener als Studierende anderer Gruppen in der Lage sind, gewinnbringende soziale Kontakte zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen aufzubauen. Abbildung 18 stellt – einmal inklusive, einmal ohne Fernstudierende – den Anteil der Personen einer Vergleichsgruppe dar, die im Durchschnitt den gelungenen Aufbau von Kontakten (eher) bejaht haben.³⁴

Abbildung 18: Gelungener Aufbau von Kontakten zu Kommiliton(inn)en (Anteil der Befragten in %)



Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet.

Die Ergebnisse liefern nur in Teilen eine Bestätigung für die vermuteten Zusammenhänge. Werden Fernstudierende von dem Gruppenvergleich ausgeschlossen, schneiden nicht-traditionelle Studierende nämlich sehr positiv hinsichtlich des Kontaktaufbaus zu Kommilitoninnen und Kommilitonen ab; erst bei Einschluss der Fernstudierenden verschlechtert sich ihr Ergebnis merklich. Diese Ergebnisverschiebung geht auf den hohen Anteil von Fernstudierenden unter beruflich Qualifizierten zurück, von denen lediglich 39 % eine gelungene Integration bejahen. Zwar unterscheiden sich auch innerhalb der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden Fern- und Präsenzstudierende in ihren biografischen

³⁴ Der gelungene Aufbau von Kontakten zu Kommilitoninnen und Kommilitonen wurde im NEPS durch drei Fragen mit einer jeweils vierstufigen Antwortskala (1 „trifft gar nicht zu“ (geringe Integration) bis 4 „trifft völlig zu“ (hohe Integration)) erhoben. Aus den Antworten eines/r Befragten auf diese drei Items wurde der Mittelwert gebildet. Es ist der Anteil der Befragten mit einem Mittelwert ≥ 3 dargestellt. Die Fallzahlen sind für alle Gruppen inklusive der Fernstudierenden angegeben.

Merkmale (bspw. bei Alter, Zahl der Kinder), dennoch deutet dieses Ergebnis eher darauf hin, dass es nicht die biografischen Merkmale von nicht-traditionellen Studierenden selbst sind, die den Aufbau von Kontakten zu Kommilitoninnen und Kommilitonen erschweren, sondern eher der Studienmodus dafür verantwortlich ist.

Dennoch – so zeigen die Befunde der qualitativen Interviews – spielen genau diese biografischen Gründe bei den nicht-traditionellen Präsenzstudierenden eine Rolle. Zum einen wird häufig der Altersunterschied angeführt, der viele nicht-traditionelle Studierende davon abhalte, tiefere, über studienbezogene Gruppenarbeit hinausgehende Kontakte zu jüngeren Kommilitoninnen und Kommilitonen aufzubauen. Zum anderen spiele die zeitliche Einbindung in berufliche und familiäre Verpflichtung eine Rolle, die dazu führe, dass die Zeit fehle, sich außerhalb von Lehrveranstaltungen an der Hochschule aufzuhalten. Die Wahrscheinlichkeit einer gelingenden akademischen wie sozialen Integration an der Hochschule scheint somit in erheblichem Maße davon abhängig, wie viel Zeit und Energie sowohl in studienrelevante Tätigkeiten als auch in den Aufbau von Sozialkontakten an der Hochschule investiert wird bzw. werden kann (*involvement*).

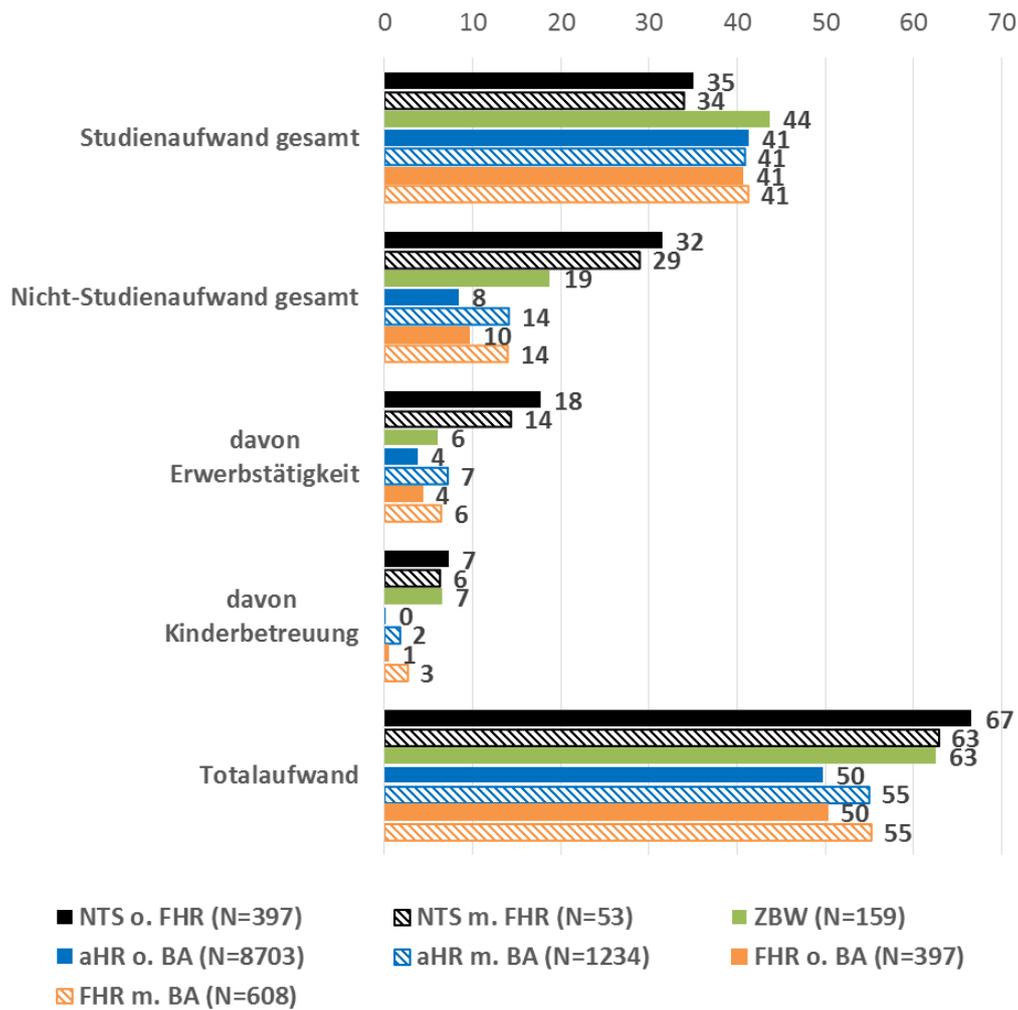
Sieht man diese Ergebnisse in ihrer Gesamtheit, dann finden sich keine oder nur wenige Hinweise darauf, dass Aspekte der akademischen Integration für das höhere Abbruch- und Unterbrechungsrisiko bei nicht-traditionellen Studierenden verantwortlich sein könnten. Allenfalls mit Blick auf institutionelle wie persönliche Rahmen- und Randbedingungen des Studiums (hoher Anteil Fernstudierender; zum Zeitaufwand für studienferne Tätigkeiten vgl. den folgenden Abschnitt) ergeben sich Hinweise auf potentielle Erklärungsfaktoren. Dieses vorläufige Ergebnis sollte – bei Verfügbarkeit gewichteter und korrigierter Daten – zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal aufgegriffen werden.

4.4.4 Rahmenbedingungen der individuellen Vereinbarkeit des Studiums mit der „Lebenspraxis“

Wenn sehr viele Ressourcen für studienfremde Aktivitäten verwendet werden (müssen), dann steht entweder weniger Zeit für das Studium zur Verfügung, oder es steigt – bei gleichbleibendem Studienaufwand – die Gesamtbelastung. Beides kann negative Folgen für den Studienerfolg haben.

In Abbildung 19 ist der durchschnittlich investierte *Zeitaufwand* pro (Semester-)Woche für studienbezogene und studienfremde Tätigkeiten dargestellt. Das Ergebnis entspricht den Erwartungen: Erkennbar ist, dass für nicht-traditionelle Studierende die Belastung durch studienfremde Tätigkeiten zum Teil deutlich größer ist als bei Studierenden der Vergleichsgruppen mit dem Ergebnis, dass der wöchentliche Gesamtaufwand für die abgefragten Tätigkeiten bei nicht-traditionellen Studierenden über dem Aufwand aller anderen Gruppen liegt. Im Wesentlichen ist der höhere Gesamtaufwand auf Erwerbsarbeit und Aufwand für Kinderbetreuung zurückzuführen.

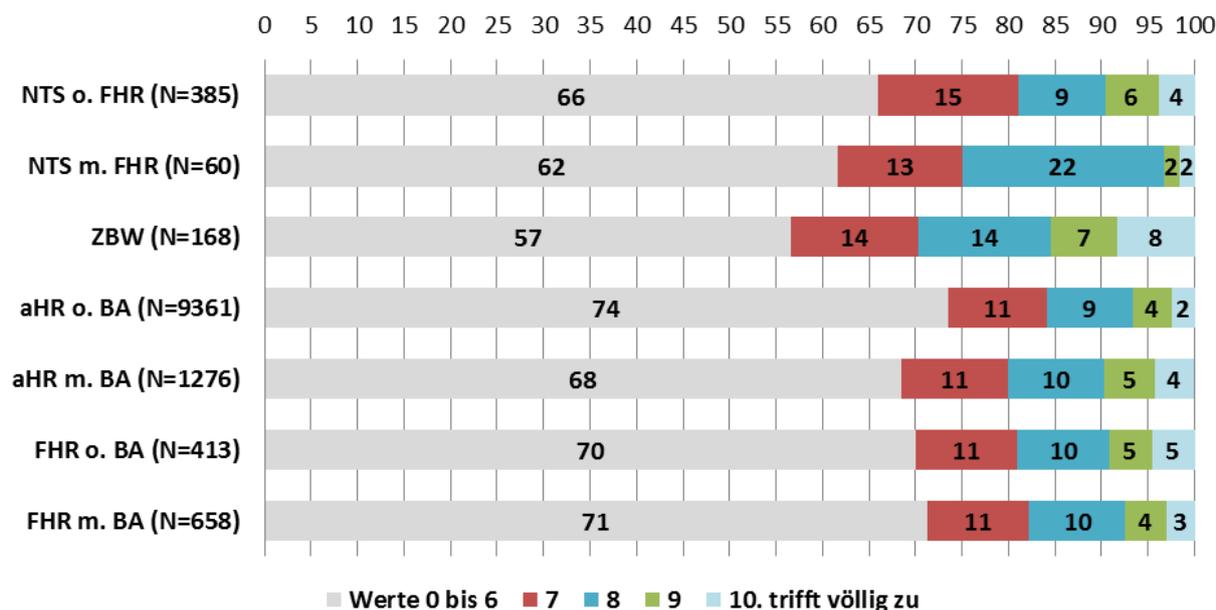
Abbildung 19: Durchschnittlich investierter Zeitaufwand in Stunden/Woche: Studien- und Nicht-Studienaufwand



Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet.

Mit Blick auf die Kernfrage des Projekts ist zu klären, ob sich der höhere Gesamtaufwand negativ auf den Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender auswirkt, oder ob die höhere Belastung – etwa aufgrund einer höheren Leistungsfähigkeit – im Wesentlichen kompensiert werden kann. Das Antwortverhalten bei der Frage, wie schwer es den Befragten fällt, ihr Studium mit anderen Verpflichtungen in Einklang zu bringen, weist eher in Richtung einer stärkeren Belastbarkeit nicht-traditioneller Studierender (vgl. Abb. 20) – ein Resultat, das sich schon in früheren Studien andeutete und auch mit den Interviewbefunden zu Bewältigungsmustern (vgl. 4.4.5) korrespondiert. Dies wird im weiteren Projektverlauf näher untersucht werden.

Abbildung 20: Vereinbarkeit von Studium und anderen Verpflichtungen



Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:3.0.0), eigene Auswertungen, ungewichtet.

Die Studieneingangsphase ist für die nicht-traditionellen Studierenden ohne Frage mit Veränderungen der Lebenssituation verbunden, die eine Neuorganisation und zeitliche Optimierung der Lebens- und Alltagsplanung erfordern. Hinsichtlich der *zeitlichen Ressourcen* zeichnet sich im Rahmen der qualitativen Untersuchung ein ambivalentes Bild: Es lässt sich eine Gruppe von nicht-traditionellen Studierenden identifizieren, die seit Studienbeginn über deutlich mehr Freizeit oder Betreuungszeit für ihre Kinder verfügt und dies auch gut mit einer beruflichen Nebentätigkeit verbinden kann. Andere konstatieren, aufgrund der hohen Leistungsanforderungen des Studiums und/oder aufgrund der Parallelität von Studium und Erwerbsarbeit über weniger Zeit als zuvor zu verfügen und klagen über eine stärkere Belastung sowie Probleme bei der Vereinbarkeit familiärer Verpflichtungen sowie über eine Vernachlässigung ihres sozialen Umfeldes.

„Also vorher war es so eine fixe Zeit, man ist von sieben bis halb fünf in der Arbeit. Aber jetzt ist das Lernpensum halt relativ hoch. Ich will es ja auch schaffen. [...] Dann bin ich in [Studienort], ist ja auch weiter weg von daheim wie ich vorher war. Also ich bin echt nur am Wochenende zuhause. Und das heißt, man hat schon viel weniger Zeit wie vorher. Und vor allem macht man sich dann auch Gedanken, hab ich jetzt genug gemacht oder nicht? Und das kenn ich aus dem alten Beruf eigentlich nicht, dass ich mir da so eine Last mit heimgenommen hab [...].“ (M154: 84)

Im Gruppenvergleich stimmten im Rahmen der NEPS-Befragung Studienanfängerinnen und -anfänger ohne Hochschulreife der Aussage deutlich stärker zu, dass zugunsten des Studiums andere wichtige Dinge – die Pflege sozialer Kontakte etwa oder wirtschaftliche Unabhängigkeit – aufgegeben werden mussten. Während die *Studienfinanzierung* im Studienentscheidungsprozess für beruflich Qualifizierte eine nicht unwesentliche Rolle spielt (vgl. Ergebnisse der qualitativen Teilstudie unter 4.2.2), schätzt dagegen nach Studienaufnahme nur ein geringer Teil der Interviewpartnerinnen und -partner finanzielle Einschränkungen bzw. die Aufgabe finanzieller Sicherheit als problematisch ein.

„Die Situation ändert sich, der Lebensstandard ändert sich, diese eigenen Bedürfnisse ändern sich enorm. Es ist wirklich ein komplett neuer Anfang noch mal. Gerade dieses Finanzielle, man ist das so gewohnt, jeden Monat sein Gehalt zu haben und ich habe nie schlecht verdient und auf einmal stehst du da mit nichts. Das ist natürlich ein Riesen-Einschnitt, aber man kann sich an alles gewöhnen.“ (M155: 90)

Vielmehr werden bei der Entscheidung für eine Berufstätigkeit neben dem Studium Abstriche in anderen Lebensbereichen bewusst in Kauf genommen. Je nach Priorität – z.B. der Erhalt des Lebensstandards oder aber Freiräume für Studium und Lernen – werden entweder Studien- oder Arbeitszeit entsprechend angepasst. Teilzeit- oder berufsbegleitende Studienformate scheinen – wohlgermerkt im Rahmen des Interviewsamples, in dem nur wenige Fernstudierende und Studierende in berufsbegleitenden Formaten vertreten sind, – jedoch aufgrund des Zeitfaktors wenig attraktiv. Ein Großteil der Befragten steigt zunächst zugunsten des Studiums ganz oder teilweise aus dem Beruf aus und absolviert das Studium in Vollzeit.

Mit Blick auf die *strukturellen Bedingungen an den Hochschulen* lassen sich anhand der qualitativen Befunde keine auffälligen Orientierungsprobleme feststellen. Anfängliche Herausforderungen hinsichtlich der Studienorganisation und -orientierung werden von einigen der interviewten Personen genannt, ebenso wie unklare Anforderungen und Studieninhalte. Einige wenige der Befragten wünschten sich stärker auf ihre Bedürfnisse und Lebenslagen angepasste Vorbereitungsangebote.

4.4.5 Kompetenzen durch Berufserfahrung und Bewältigungsstrategien

Die Analysen der NEPS-Daten haben gezeigt, dass sich die durch die Studierenden wahrgenommenen Leistungsdefizite nicht in den tatsächlichen Studienleistungen widerspiegeln (vgl. 4.4.2). Die höhere Belastung mit studiennahen und -fernen Aufgaben scheint sich ebensowenig negativ auf den Studien Erfolg auszuwirken (vgl. 4.4.4). Im Rahmen der Studie wird daher die Annahme überprüft, ob nicht-traditionelle Studierende trotz möglicherweise bestehender Wissensdefizite sowie höherer Arbeitsbelastungen aufgrund ihrer beruflichen Erfahrung oder gesellschaftlicher Aktivitäten über Handlungs- und Bewältigungskompetenzen verfügen, um produktiv und ausgleichend mit solchen Defiziten umzugehen. Bei der Beurteilung nützlicher Faktoren der Berufslaufbahn zeigen sich große Unterschiede zwischen den Interviewpartnerinnen und -partnern nach Alter, Vielfalt und Umfang der beruflichen Erfahrungen und des außerberuflichen Engagements sowie nach Affinität zwischen Ausbildung bzw. Beruf und Studienfach.

Die Erfahrung des Berufs wird als prägend empfunden und führt neben der Erlangung von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnissen und einer finanziellen Sicherheit auch zur Herausbildung einer beruflichen Identität. Dies wird überwiegend als positive Erfahrung eingeschätzt, birgt nach Ansicht der Befragten allerdings auch das Hindernis der Einschränkung der eigenen Perspektive durch die berufliche Sozialisation.

„[...] natürlich, und das kann man ja nicht leugnen, durch eine Berufsausbildung, man schränkt sich auch so ein bisschen selber ein – geistig. Und man bezieht natürlich auch, gerade, wenn es jetzt um Rechtsfälle geht oder sonstiges, man bezieht natürlich schon so die Erfahrung immer mit ein, die man selber hat. Man ist vielleicht teilweise dann nicht mehr ganz so frei in seiner Gedankenwelt, dass man sagt, okay, das könnte aber auch so funktionieren oder so, sondern man bezieht es natürlich schon auf seine eigene Erfahrung [...], ich kann mir schon vorstellen, dass das eine Einschränkung darstellen kann. (H094: 185)

Zudem führe die Erfahrung der Erwerbstätigkeit zur Entwicklung eines klaren Berufsziels durch das Kennenlernen von eigenen Neigungen, Interessen und Fähigkeiten sowie durch Anregungs- und Diskrepanzerfahrungen im beruflichen Umfeld. Die Zeit der Berufserfahrung, die auch mit der Knüpfung beruflicher Kontakte verbunden ist, wird als Vorteil für den folgenden Berufs(wieder-)Einstieg wahrgenommen und gebe zudem Impulse und Anregungen für zukünftige Berufs- und Karriereperspektiven.

„[...] ich denke mal, mit meiner Berufserfahrung da stehe ich auch anders da nach einem Abschluss mit dem Bachelor wie jemand ohne. Das haben auch viele gesagt, auch bei so einer Messe oder so was, die ich dann angesprochen habe, so mal nach Voraussetzungen gefragt und so weiter. Berufserfahrung spielt ja eine extrem wichtige Rolle.“ (E248: 293)

Die berufliche Erfahrung trägt aus Sicht der Interviewpartnerinnen und -partner außerdem zum Wunsch nach klarem Anwendungsbezug und nach Verwertbarkeit der erworbenen Qualifikation bei. Die Fähigkeit zur Herstellung eines Anwendungsbezugs sowie die erworbenen fachnahen Vorkenntnisse würden aus Sicht der nicht-traditionellen Studierenden zumindest den Studieneinstieg erleichtern. Diese fachlichen Vorteile, die vor allem von Studienanfängerinnen und -anfängern aus wirtschaftlich-kaufmännischen und technischen Bereichen genannt werden, würden sich jedoch im Verlauf des Studiums zunehmend aufheben.

„[...] berufliche Fähigkeiten, also zumindest in der kaufmännischen Ausbildung hatte ich ja schon mal das ganze Thema Externes Rechnungswesen, also Buchhaltung und Jahresabschluss, da fang ich nicht von Null an und Recht hatten wir halt auch. [...] Mathematik kann ich gar nichts verwenden.“ (H136: 64)

Neben fachlichen Kompetenzen werden insbesondere überfachliche Kompetenzen aus dem Berufsleben als förderlich für die Anforderungsbewältigung des Studiums herausgestellt. Diese umfassen beispielsweise Kompetenzen zur Stressbewältigung, zum Zeitmanagement und Organisationsfähigkeit sowie soziale Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, insbesondere „Umgangsformen“, sowie Präsentationsfähigkeit. Außerdem zeichneten sich nicht-traditionelle Studierende aus ihrer Sicht durch eine besondere Einstellung zum Studium und zum Lernen aus, die sich in Zielstrebigkeit und Erfolgsorientierung sowie einer stärkeren Motivation zeige.

„Und ich gehe da auch mit einer ganz anderen Motivation dahinter ran. Ich denke auch, dass, wenn man sich nach seiner Ausbildung entscheidet, studieren zu gehen, auch wirklich ein konkreteres Ziel hat. Weil, ich meine, der direkt nach dem Abitur einen Studiengang auswählt, weiß vielleicht erstmal nicht, okay, was erwartet mich danach, was bringt mir das?“ (H077, 162)

Fleiß und Motivation werden von der Mehrzahl der Interviewpartnerinnen und -partner auch als der entscheidende Faktor zur Kompensation fachlicher Defizite angesehen.

Mathe ist keine Sache von Intelligenz, sondern Sache der Motivation. Und das ist das Studium, glaube ich, auch. Man muss da nicht super in der Schule gewesen sein. [...] für mich war das erste Semester alles neu, von Null auf. Alles, was ich jetzt in Klausuren geschrieben habe, was ich jetzt gelernt habe, hatte ich vorher nirgends auf der Schule, egal beruflich erfahren oder nicht. Alles neu, alles erarbeitet und gelernt. Und mit Mühe, Fleiß und Motivation ist es, denke ich, ist es auch zu schaffen. (E248: 301)

4.4.6 Bilanz der Studieneingangsphase aus Sicht der nicht-traditionellen Studierenden

Anhand der dargestellten Befunde der Interviewstudie sowie der NEPS-Daten lassen sich die Bewertungen der Studieneingangsphase aus Sicht der nicht-traditionellen Studierenden folgendermaßen zusammenfassen:

(1) Studieninhalte und Anforderungsbewältigung

Die Befunde der qualitativen Interviews zeigen, dass der Studieneinstieg für die befragten nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger große Anforderungen in Form von hohem Stoffumfang und Arbeitsaufwand darstellt. Die NEPS-Analysen zeigen, dass sie (auch retrospektiv) Defizite in den Grundlagenfächern wahrnehmen und sich weniger gut auf das Studium vorbereitet fühlen. Entsprechend ist das erste Semester häufig mit großen Zeitinvestitionen in die Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen sowie die Gewöhnung an das Lernen verbunden. Als Bewältigungsmuster lassen sich vor allem hoher Ehrgeiz und Motivation sowie große Lernbereitschaft erkennen, aber auch die Fähigkeit, Unterstützung (z.B. in Form von Nachhilfe oder Lerngruppen) zu suchen und in Anspruch zu nehmen. Die nicht-traditionellen Studierenden identifizieren sich sehr stark mit ihrem Studium und berichten von einer Bereicherung durch die vermittelten Inhalte des Studiums sowie Spaß an der Wissensaneignung. Die Bewertungen des Studiums sind differenziert – zwischen Kritik an der Theorieelastigkeit und Praxisferne des Universitätsstudiums und der Möglichkeit, berufliche Erfahrungen und Kenntnisse anzuwenden zu können. Seltener wird Kritik an der Verschultheit und mangelnder Wahlfreiheit der Lehrangebote geäußert. Als positiv schätzt die Mehrzahl der Studierenden die Horizont- und Perspektiverweiterung, das Knüpfen neuer Kontakte sowie Kontakt mit neuen Berufsfeldern ein.

„Also das erste Semester, muss ich sagen, war so ein bisschen happig. Da hab ich mir schon oft gedacht, warum hast du dir das überhaupt angetan? [...] Mittlerweile würd ich sagen, hab ich mich gut eingefunden. Und mir macht es super viel Spaß. Mir macht es mittlerweile auch Spaß, mich zuhause hinzusetzen und zu lernen, die Vorlesungen vor- und nachzubereiten. Also von dem her würd ich sagen, die Bilanz ist eigentlich sehr gut. Man braucht halt aber einfach, glaube ich, wenn man mal raus war, schon eine Zeit, um sich einzufinden. [...] Man wünscht sich dann vielleicht manchmal ein bisschen mehr Verständnis in gewissen Dingen. [...] Im ersten Semester speziell ist man schon ein bisschen überfordert. Aber ich denk, die Erstsemester, die direkt vom Abi kommen, die sind in gewissen Punkten genauso überfordert.“ (M287: 150)

Die NEPS-Befunde legen nahe, dass nicht-traditionelle Studierende ihre Leistungsfähigkeit tendenziell unterschätzen und Wissensdefizite kritischer als andere Studierende wahrnehmen. Der Studienerfolg, abgebildet durch akademische Integration, gute Studienleistung und -zufriedenheit, unterscheidet sich jedoch nicht wesentlich von dem anderer Studierendengruppen.

(2) Wandel der Lebenssituation und Zeitmanagement

Neben der Anforderungsbewältigung spielt die Vereinbarkeit des Studiums mit Berufstätigkeit und Familie eine große Rolle für nicht-traditionelle Studierende. Bei der Betrachtung der zeitlichen und finanziellen Belastungen spielt das Studienformat (Fern- vs. Präsenzstudium, Vollzeit- vs. Teilzeit- oder berufsbegleitendes Studium) eine zum Teil maßgebliche Rolle. Während eine Reihe der Befragten von zeitlichen Belastungen berichten, sind andere wiederum überrascht über die neu gewonnene Zeit für

sich selbst sowie für Familie und Freizeit. Der Übergang aus dem Berufsleben mit regelmäßigen Arbeitszeiten und routinierten Abläufen zum Studienleben, das mit einer anderen Tagesstruktur verbunden ist, stellt für einige Studienanfängerinnen und -anfänger eine Umstellung dar. Die Freiheit der Studien- und Lebensgestaltung wird dabei überwiegend als positiv eingeschätzt, da diese ein interessengeleitetes Studieren ermögliche. Voraussetzung sei jedoch ein gewisses Maß an Selbstdisziplin und (Selbst-)Strukturierungsfähigkeit. Hinsichtlich des Lebensunterhalts lassen sich bei den befragten nicht-traditionellen Studierenden zwei Hauptmuster unterscheiden: diejenigen, die mit einem geringeren Lebensstandard umgehen wollen oder müssen, und diejenigen, die ihren bisherigen Lebensstandard durch Erwerbstätigkeit aufrechterhalten und somit auch stärkeren (zeitlichen) Belastungen ausgesetzt sind. Dennoch äußern die Befragten mehrheitlich eine allgemeinere Zufriedenheit und Ausgeglichenheit sowie Erfüllung und Bereicherung durch das Studium.

„Ich bin entspannter, ich bin ruhiger, ich bin lässiger. Ich habe nach wie vor sehr großen Druck. Aber den Druck mach ich mir selber, weil ich das Ganze einfach vielleicht ernster nehme als ein normaler Abiturient oder Student. Weil ich das einfach im Job anders kennengelernt habe. [...] Und das ist nach wie vor da, aber Druck oder der Stress ist komplett anders. Und ich fühle mich, obwohl ich im Moment auch keinen Studentenjob nebenbei habe und wirklich nur das Semester mich darauf konzentriere, hab ich nicht dieses Angstgefühl, oh Gott, wie komm ich nächsten Monat über die Runden? Das hab ich irgendwie gar nicht. Das war früher auch immer so ein ganz schlimmer Gedanke, oh Gott, wenn ich meinen Job verliere, was mach ich dann? Wie komme ich über die nächste Zeit finanziell über die Runden? Und das ist jetzt definitiv ein anderes Denken, das ich habe.“ (M151: 83)

(3) Bewertung des Einstiegs und Studienstrategien

Viele der in der qualitativen Teiluntersuchung befragten nicht-traditionellen Studierenden berichteten, das erste Semester als eine Art „Pilotphase“ zu nutzen, die der Eingewöhnung und dem Ausprobieren dient und nach der über Weiterstudium oder über Anpassungen der Studienstrategie entschieden wird. Der Studienverlauf wird überwiegend als planmäßig eingeschätzt, teilweise mussten jedoch bereits Anpassungen in der Studienplanung vorgenommen werden, wie „Entschleunigung“ des Studiums durch Reduktion von Modulen, Veranstaltungen oder Prüfungen. Nur wenige äußern offen Abbruchgedanken oder behaupten, nur von Semester zu Semester zu planen. Bei einigen ist die Überforderung jedoch deutlich zu spüren. Dennoch ist ein Großteil mit der Studienentscheidung und der Wahl des Studienfaches zufrieden und hinsichtlich des Erfolgs zuversichtlich.

„Wobei ich jetzt sagen muss, im ersten Semester ist das ja noch nicht klar, wie das alles ausgeht, aber es ist ein Versuch und ich bin ehrlich gesagt auch nicht so aufgestellt, dass ich sage, wenn es dann nicht funktioniert, dann ist das der Weltuntergang, sondern das ist einfach der Versuch, den ich auch gestartet habe. Das war ich mir schon auch schuldig ein Stückweit.“ (H136: 12)

Als förderliche Bedingungen zur Bewältigung von Problemen im Studium werden vier Punkte am häufigsten benannt:

- Selbstdisziplin und Motivation
- unterstützendes Umfeld außerhalb der Hochschule
- soziale Integration innerhalb der Hochschule
- finanzielle Sicherheit sowie flexible Möglichkeiten der Arbeitszeitgestaltung

Fasst man die Ergebnisse mit Blick auf die eingangs präsentierten Zahlen zum höheren Risiko von Studienabbrüchen und -unterbrechungen bei nicht-traditionellen Studierenden zusammen, ergeben sich allenfalls mit Blick auf die Randbedingungen des Studiums – Zeitaufwand für studienferne Tätigkeiten, hoher Anteil Fernstudierender – Hinweise auf potentielle Erklärungsfaktoren für die Ab- bzw. Unterbrechungsquoten. Dieses vorläufige Ergebnis sollte – bei Verfügbarkeit gewichteter und korrigierter Daten – zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal aufgegriffen werden.

5 Zusammenfassung, Schlussfolgerungen und Ausblick

Die dargelegten Befunde zeigen, dass nicht-traditionelle Studierende mit der Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ihre Chance erkennen, vergangene Bildungs- und Berufsentscheidungen zu korrigieren. Der Erwerb der Hochschulreife oder gar ein Hochschulstudium standen für die Zielgruppe während der Schulzeit in den meisten Fällen nicht zur Disposition. Der Abiturverzicht lässt sich zum Teil durch problematische Schulleistungen, vor allem jedoch mit Blick auf Bildungsaspirationen und familiäre Wertesysteme erklären, die den Verzicht auf höhere Bildung zugunsten eines schnellen Einstiegs in das Berufs- und Erwerbsleben begünstigt haben. Letztlich mag die Herkunft der Mehrzahl der beruflich qualifizierten Studierenden aus häufig weniger bildungsaffinen Schichten für den einst eingeschlagenen Weg verantwortlich gewesen sein.

Der beruflichen Episode kommt im Hinblick auf die Studienentscheidung und Studienmotivation eine entscheidende lebensgeschichtliche Bedeutung zu. Zum einen resultieren aus ihr neue Bildungs- und Fachenerfahrungen sowie neue Berufs- und Lebenskonzepte, gleichzeitig ist sie aber auch Reibungsfläche, Ursache beruflicher Selbstzweifel und Diskrepanzen und damit letztlich Ausgangspunkt für das wachsende Interesse an einem Hochschulstudium. So ist zu konstatieren, dass die Studienentscheidung von nicht-traditionellen Studierenden in den meisten Fällen vor dem Hintergrund von wahrgenommenen Passungsdefiziten bezüglich der eigenen – begrenzten – Berufsperspektiven und Selbstkonzepte erfolgt. Nicht-traditionelle Studierende sehen in ihrem Studium – oder präziser im erfolgreichen akademischen Abschluss – in erster Linie die Option des beruflichen Aufstiegs oder eben der Flucht aus dem mit persönlichen Widersprüchlichkeiten behafteten alten Beruf.

Die bisher dargestellten Befunde verdeutlichen auch, dass es sich bei den Studienentscheidungen nicht-traditioneller Studierender um wohl abgewogene Entscheidungen handelt, die mit einer umfassenden Informationsrecherche und einer ausgeprägten Risikoabwägung im Vorfeld der Studienaufnahme einhergehen. Dieses hohe Maß an Selbstselektion dürfte einer der ausschlaggebenden Gründe dafür sein, warum der Anteil nicht-traditioneller Studienanfänger an deutschen Hochschulen nach wie vor auf geringem Niveau anwächst und auch zukünftig nicht zu der befürchteten explodierenden Studiennachfrage dieser Zielgruppe führen wird. Im Rahmen dieses individuellen Abwägungsprozesses für oder gegen ein Studium sind das mögliche Scheitern im Studium, die ökonomischen und materiellen Rahmenbedingungen während der Studienzzeit, der Vergleich mit weiteren Handlungsoptionen und das eigene Lebensalter wichtige Themen, die in die Überlegungen der Studieninteressierten einbezogen werden. Die Entscheidung erfolgt schließlich auf Basis verschiedener Kosten- und Nutzenüberlegungen zu den genannten Teilaspekten. Das Risiko, das mit der Entscheidung für das Studium verbunden ist, wird aufgrund der subjektiv als sicher geltenden Rückkehroption in den alten Beruf mehrheitlich als gering und kalkulierbar wahrgenommen.

Der Übergang vom Beruf in das Studium gelingt nicht-traditionellen Studierenden im Vergleich zu anderen Studierendengruppen überwiegend gut. Sie fühlen sich im Vorfeld – im Schnitt besser als die

meisten Vergleichsgruppen – gut über das gewählte Studium informiert. Informationen zur prinzipiellen Möglichkeit des Studiums ohne Abitur werden allerdings als öffentlich wenig präsent wahrgenommen. Neben allgemeinen Kennenlernangeboten werden von nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfängern v.a. institutionalisierte Angebote zur Studienorganisation (Zulassung und Studienplanung) sowie zur inhaltlichen Studienvorbereitung (z.B. Brückenkurse) genutzt, deren Qualität – sofern diese während des Übergangs oder in den ersten Semestern in Anspruch genommen wurden – weitgehend positiv bewertet wird. Die Angebotslage hochschulischer Unterstützungsangebote wird von allen Studierendengruppen als überwiegend günstig eingeschätzt; Ausbaubedarf besteht offenbar beim Angebot von Brückenkursen und Kursen zum wissenschaftlichen Arbeiten, beides Unterstützungsangebote, die für einen gelingenden Übergang vom Beruf ins Studium wichtige Hilfestellung leisten können. Vor allem aus den Befunden der Interviewstudie lassen sich zwei Annahmen zu den Gründen ableiten, warum nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger sich gezielt auf das Studium vorbereiten: zum einen aus der Unsicherheit heraus, dass die eigenen Kompetenzen aufgrund von Defiziten gegenüber Abiturientinnen und Abiturienten nicht zur Bewältigung der erwarteten Anforderungen ausreichen würden. Zum anderen verweisen die Ergebnisse darauf, dass das Maß an Studienvorbereitung ein Zeichen für den hohen Ehrgeiz und die ausgeprägte Studienmotivation von nicht-traditionellen Studierenden ist.

Dennoch zeigt sich, dass die Hochschulen als Gatekeeper durch Umfang und Ausgestaltung von Unterstützungsmaßnahmen maßgeblich zum Gelingen des Studienübergangs beitragen. Insbesondere dort, wo die Zugangsregelungen als restriktiv wahrgenommen werden, berichten die Studierenden auch über intransparente Informationsstrukturen, fehlende Ansprechpartner oder zielgruppenspezifische Angebote sowie mangelnde bzw. wenig nachvollziehbare Regelungen der Affinitätsbeurteilung, während Studierende an als offen wahrgenommenen Hochschulen eine Art „Willkommenskultur“ feststellen, die durch das Vorhandensein kompetenter Ansprechpartner und transparenter Zulassungsverfahren bis hin zu strukturierten Angeboten zur Unterstützung der Studieneingangsphase reiche. Die Herstellung von Informationstransparenz hinsichtlich der Zulassungsvoraussetzungen und Anforderungen des Studiums im Vorfeld der Studienaufnahme, feste Ansprechpartner, die mit den Bedürfnissen und Erwartungen beruflich qualifizierter Studienbewerberinnen und -bewerber vertraut sind, sowie die Bereitstellung zielgruppenspezifischer Angebote zur fachlichen Integration, welche die Vorbildung und Erfahrungen nicht-traditioneller Studierender berücksichtigt, können aus Sicht der Befragten einen wichtigen Beitrag zur Öffnung der Hochschulen leisten.

Die fachlichen Anforderungen in der Studieneingangsphase werden von der Mehrzahl der Studierenden gut bewältigt, wenngleich anfänglich größere Unsicherheiten bezüglich der eigenen Leistungsfähigkeit vorhanden sind. Nennenswerte fachliche Defizite werden von den Befragten primär in Fächern wie Mathematik und Fremdsprachen gesehen. Wie die vorläufigen NEPS-Ergebnisse jedoch zeigen, gibt es insgesamt keine Hinweise auf besondere Leistungsprobleme von nicht-traditionellen Studierenden. Im Vergleich mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen, die eine Hochschulreife erworben haben, erzielen sie ähnlich gute Studienleistungen. Sie identifizieren sich mit ihrem Studium und haben hohe Leistungsansprüche an sich selbst. Im Dialog mit den Lehrenden als Repräsentanten des akademischen Systems treten sie nach eigener Wahrnehmung selbstbewusster, zielstrebiger und reifer auf als vieler ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen.

Ungeachtet dieser insgesamt gelungenen Integration in die Hochschule zeigte sich in den Auswertungen der NEPS-Daten, dass beruflich Qualifizierte einem etwas höheren Risiko ausgesetzt sind, das Studium zu unterbrechen oder abzubrechen. Die bisherigen Auswertungen deuten darauf hin, dass dieser Befund eher mit den Randbedingungen des Studiums in Zusammenhang stehen könnte und weniger mit Leistungsproblemen. Zum Teil gehen die Gruppenunterschiede in den Abbruchrisiken auf

den hohen Anteil von Fernstudierenden unter den nicht-traditionellen Studierenden zurück. Zum anderen sind nicht-traditionelle Studierende stärker als andere Gruppen durch nicht-studienbezogene Tätigkeiten (Erwerbstätigkeit, Kindererziehung) belastet, was sich möglicherweise negativ auf die Studienbindung auswirkt.

Stabilität dieser ersten Ergebnisse vorausgesetzt, deuten diese Befunde zu den Studienbedingungen von beruflich Qualifizierten darauf hin, dass die Schaffung von flexiblen Studienmodellen zwar die Vereinbarkeit von Studium und sonstigen Verpflichtungen erhöhen mag. Ungeachtet dieser Flexibilisierung bleiben Familien- und Erwerbsarbeit neben dem Studium jedoch ein potentieller Belastungsfaktor, der sich möglicherweise nur schwer entschärfen lässt. Nachteil eines Fernstudiums wiederum dürfte sein, dass das Gefühl der Verpflichtung und Bindung an das einmal begonnene Studium eventuell geringer ausfällt. Im weiteren Projektverlauf sind – auf Basis des aktualisierten und korrigierten SUF – diese Befunde zu den Studienleistungen und Studienabbrüchen auf Stabilität zu überprüfen. Im Fall der höheren Abbruch- und Unterbrechungsraten von nicht-traditionellen Studierenden wären die hier bereits angedeuteten Zusammenhänge mit Randbedingungen des Studiums näher zu untersuchen. Die sukzessive Bereitstellung der Daten weiterer Befragungswellen wird die Möglichkeit bieten, auch spätere Studienphasen verstärkt in den Blick zu nehmen.

Im Arbeitspaket „Qualitative Interviews“ wird im April 2014 die zweite Erhebungswelle beginnen, die vorsieht, die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner nach nunmehr eineinhalb Jahren Hochschulerfahrung noch einmal zu befragen. Besonderes Augenmerk soll hierbei auf den Studienerfolg sowie Studier- und Lernstrategien der Zielgruppe gelegt werden. Schließlich soll ein Abgleich mit den zum Zeitpunkt des Studienbeginns getätigten Motiven und Erwartungen an das Studium erfolgen. Möglichen Ab- oder Unterbrechungsentscheidungen soll ebenfalls nachgegangen werden.

6 Literatur

- Alheit, P./Rheinländer, K./Watermann, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (4), S. 577-606.
- Aschinger, F./Epstein, H./Müller, S./Schaeper, H./Vöttner, A./Weiß, T. (2011): Higher education and the transition to work. In: Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./von Maurice, J. (Hrsg.), *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14, S. 267-282.
- Banscherus, U./Pickert, A. (2013): Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte: eine Bestandsaufnahme. In: Vogt, H. (Hrsg.), *Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – lebenslanges Lernen*. Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung Nr. 53, Hamburg, S. 128-134.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality – Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Buchholz, A./Heidbreder, B./Jochheim, L./Wannöffel, M. (2012): *Hochschulzugang für Berufstätige – Exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr- Universität Bochum*. Hans-Böckler-Stiftung, Reihe Bildung und Qualifizierung (Arbeitspapier 188). Düsseldorf.
- Dahm, G./Kerst, C. (2013): Immer noch eine Ausnahme – Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium* 8 (2), S. 34-39.
- Freitag, W. K./Loroff, C. (2011): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM) - Einführung und Überblick. In: Freitag, W. K./Hartmann, E. A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster u.a.: Waxmann, S. 9-17.
- Freitag, W. K. (2012): *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule*. Hans-Böckler-Stiftung, Reihe Bildung und Qualifizierung (Arbeitspapier 253). Düsseldorf.
- Heibült, J./Anslinger, E. (2012): Den dritten Bildungsweg neu denken. Zur Bedeutung individueller Lernbiographien für die Studienentscheidung und die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*. URL: www.bwpat.de/ausgabe23/heibuel_t_anslinger_bwpat23.pdf [30.03.2014].
- Heublein, U./Wolter, A. (2011): Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (2), S. 214–236.
- Isserstedt, W. (1994): *Studieren ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Ergebnisse einer Befragung von Zulassungsbewerbern*. HIS Kurzinformation A10/94. Hannover.
- Jürgens, A./Zinn, B. (2012): Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 34 (4), S. 34-53.
- Kamm, C./Otto, A. (2013): Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium* 8 (2), S. 40-46.

- Kern, A./ Hoormann, J. (2011): *Der Dritte Bildungsweg für Studierende der Europäischen Akademie der Arbeit (EAdA)*. Hans-Böckler-Stiftung, Reihe Bildung und Qualifizierung (Arbeitspapier 244). Düsseldorf.
- Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U. (Hrsg.) (2012): *Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Lengfeld, H./Brändle, T. (2012): *Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium - PETS: Effekte des Studiums ohne Abitur auf den Erfolg in der Studieneingangsphase*. Hamburg Reports on Contemporary Societies 6. Universität Hamburg. URL: http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/lengfeld/HRCS/HRCS_06_2012.pdf [30.03.2014].
- Mayring, Ph. (2007): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Nickel, S./Duong, S. (2012): *Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen*. Centrum für Hochschulentwicklung (Arbeitspapier 157). Gütersloh.
- Nickel, S./Leusing, B. (2009): *Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotentiale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse*. Centrum für Hochschulentwicklung (Arbeitspapier 123). Gütersloh.
- Reibstein, E./Wolter, A. (1991): Studierfähigkeit durch Beruf und Weiterbildung? Eine empirische Studie anhand der Bildungs- und Berufsbiographien von Erwachsenen. In: Wolter, A. (Hrsg.), *Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige - Eine bildungspolitische Herausforderung*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, S. 35-97.
- Scholz, W.-D. (1999): *Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium. Eine empirische Untersuchung über Studienorientierungen und Studienprobleme von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Forschungsbericht. Oldenburg.
- Schuetze, H.G./Slowey, M. (eds.) (2012): *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*. London: Routledge.
- Schulenberg, W./Scholz, W.-D./Wolter, A./Mees, U./Fülgraff, B./von Maydell, J. (Hrsg.) (1986): *Beruf und Studium: Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis*. Studien zu Bildung und Wissenschaft 23. Bonn: Bock.
- Stocké, V./Blossfeld, H.-P./Hoenig, K./Sixt, M. (2011): Social Inequality and Educational Decisions in the Life Course. In: Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./von Maurice, J. (Hrsg.), *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103-119.
- Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: *Review of Educational Research* (45), S. 89-125.
- Tinto, V. (1993): *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ulbricht, L. (2012): Öffnen die Länder ihre Hochschulen. Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. In: *die hochschule* 21 (1), S. 154–168.