

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Nicht-traditionelle Studierende

- Immer noch eine Ausnahme – nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen
- Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender
- Das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ der Hans-Böckler-Stiftung
- Verbesserung der Studienbedingungen und Förderung von Innovationen in der Hochschullehre an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin

Außerhalb des Themenschwerpunkts:

- Hochschulkompass, Landkarten und Wikipedia: Medien und Medieninhalte als Orientierungsfaktoren bei der Studienwahl
- Leserbrief: Treffende Beobachtungen – falsche Analyse: Im toten Winkel von Hochschulpolitik

2 | 2013

Herausgeberkreis

Manfred Kaluza, Studienkolleg der Freien Universität Berlin

Helga Knigge-Illner, Dr., bis 2005 Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführende Herausgeberin)

Franz Rudolf Menne, Zentrale Studienberatung der Universität zu Köln (geschäftsführender Herausgeber)

Achim Meyer auf der Heyde, Generalsekretär des DSW - Deutsches Studentenwerk, Berlin

Elke Middendorff, Dr., HIS-Institut für Hochschulforschung, Hannover

Gerhart Rott, Dr., bis 2009 Akad. Direktor, Zentrale Studienberatung, Bergische Universität Wuppertal, ehem. Präsident des FEDORA - Forum Européen de l'Orientation Académique (geschäftsführender Herausgeber)

Klaus Scholle, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführender Herausgeber)

Martin Scholz, Leiter der Zentralen Studienberatung der Stiftung Universität Hildesheim, stellvertretender Vorstandsvorsitzender der GIBeT – Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.

Peter Schott, Zentrale Studienberatung der Universität Münster

Sylvia Schubert-Henning, Studierwerkstatt, Universität Bremen

Wilfried Schumann, Psychosoziale Beratungsstelle von Universität und Studentenwerk Oldenburg

Wolff-Dietrich Webler, Prof., Dr., Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung, Bielefeld

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de“.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen

Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld

Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22,

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Geschäftsführende Herausgeber:

H. Knigge-Illner, E-Mail: knigge.illner@gmail.com

F. R. Menne, E-Mail: r.menne@verw.uni-koeln.de

G. Rott, E-Mail: rott@uni-wuppertal.de

K. Scholle, E-Mail: scholle@hochschulberatung.net

Anzeigen: Die ZBS veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind auf Anfrage im Verlag erhältlich.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 26.6.2013

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Grafik: Variation eines Entwurfes von Ute Weber Grafik Design, München. Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement: 68 Euro zzgl. Versandkosten

Einzelpreis: 17,25 Euro zzgl. Versandkosten

Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

Druck: Sievert Druck & Service GmbH

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

33

Nicht-traditionelle Studierende – Forschung und Praxis

Gunther Dahm & Christian Kerst
Immer noch eine Ausnahme – nicht-traditionelle
Studierende an deutschen Hochschulen

34

Caroline Kamm & Alexander Otto
Studienentscheidungen und Studienmotive
nicht-traditioneller Studierender

40

Bärbel Friedrich
Das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“
der Hans-Böckler-Stiftung

47

Urte Böhm, Claudia Kretschmann & Silvia Oitner
Verbesserung der Studienbedingungen und Förderung
von Innovationen in der Hochschullehre an der
Alice-Salomon-Hochschule Berlin

50

Ankündigung der Tagung „Studium ohne Abitur –
Studium und Berufsverlauf
nicht-traditioneller Studierender“

55

Weitere Beiträge außerhalb des Themenschwerpunkts

Marco Schröder
Hochschulkompass, Landkarten und Wikipedia:
Medien und Medieninhalte als Orientierungsfaktoren
bei der Studienwahl

57

Treffende Beobachtungen – falsche Analyse:
Im toten Winkel von Hochschulpolitik
Leserbrief zum Beitrag von L. Bischof & F. Neuss:
„Im toten Winkel des Beratungsdschungels –
Kritik an der aktuellen Organisation von Studienberatung
in Deutschland und eine mögliche Lösung.“
In: ZBS 1/2013, S. 13-18

63

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, HM, P-OE und QiW

IV

2 | 2013

Peter Dyrchs Didaktik für Juristen

Eine Annäherung an die Kunst des juristischen Lehrens

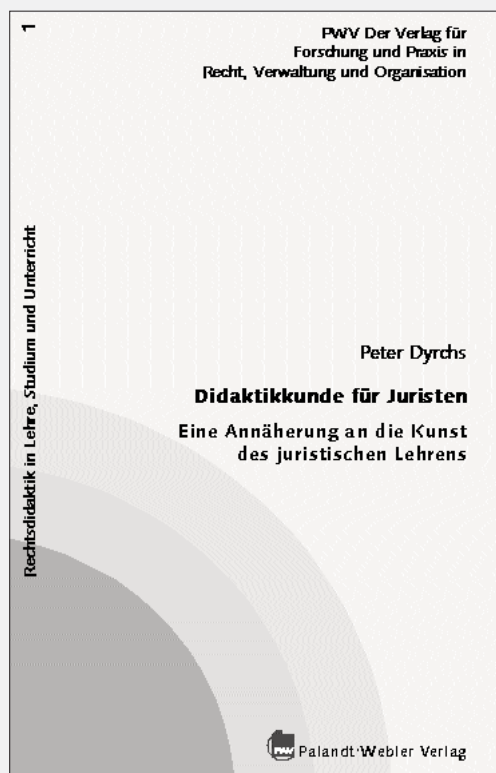
In der Regel wird das juristische Lehren über die Methode des "Trial-and-Error" gelernt. Das vorliegende, sehr engagiert geschriebene Buch eines die Lehre liebenden und an den Studierenden interessierten Praktikers will dazu beitragen, diesen Zustand durch systematische, klar strukturierte Annäherung zu ändern.

Auf 337 Seiten wird eine Fülle begründeter und vom Verfasser in Jahrzehnten praktisch erprobter Tipps und Ratschläge angeboten, um zu einer effizienteren und studierfreundlichen Gestaltung in der juristischen Lehre zu kommen. Praktische Checklisten für die Planung, Durchführung und Nachbereitung sowie umfangreiche Evaluationsideen für die juristischen Lehr-/Lernveranstaltungen machen das Buch zu einem bald unentbehrlichen Ratgeber für die juristische Lehrkunst.

Es möchte all jenen Mutigen, die sich passioniert und verantwortungsbewusst in das aufregende Abenteuer des juristischen Lehrens gestürzt haben, eine Reflexionshilfe und ein Methodenrepertoire bieten. Der Band hilft jenen, darüber nachzudenken, wie sie für ihre Studierenden den juristischen Lehr-Lern-Prozess bestmöglich gestalten können. Er soll dazu beitragen, eine „Berufswissenschaft des juristischen Lehrens zu formulieren“. Der Autor wünscht sich, dass Sie am Ende hoffentlich denken: „So habe ich es bisher nicht gesehen. Interessant! Probier' ich mal aus!"

Der Band hat das nordrhein-westfälische Justizministerium derartig überzeugt, dass es ihn in einer Sonderauflage kostenlos an alle Lehrkräfte für Rechtskunde an den Schulen in NRW verteilt hat.

Adressaten dieses Bandes: Weibliche und männliche Professoren, Dozenten, lehrende wissenschaftliche Mitarbeiter, Rechtskundeführer, Tutoren, Arbeitsgemeinschaftsleiter und Ausbilder.



Der Autor war Staatsanwalt und Richter am Landgericht Köln, verfügt über mehr als 25 Jahre Lehr-erfahrung (Fachhochschule für Rechtspflege NRW) und ist Autor zahlreicher juristischer Einführungs-werke.

ISBN: 3-937026-81-9,
Bielefeld 2013, 337 Seiten,
44.60 Euro zzgl. Versandkosten

Bestellung - E-Mail: info@palandt-webler-verlag.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Liebe Leserinnen und Leser,

in dieser Ausgabe der ZBS stehen „nicht-traditionelle Studierende“ im Mittelpunkt. Diese Studierendengruppe spielt nach weitgehend übereinstimmenden Beobachtungen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern unterschiedlicher Beratungseinrichtungen im Hochschulbereich quantitativ keine herausragende Rolle und stellt auch im Kontext der Beratungsarbeit kein prominentes Thema dar. Daran haben aus Alltagsicht auch der KMK-Beschluss von 2009 und die weitere Öffnung der Studiengänge für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung überraschend wenig geändert: Nicht-traditionelle Studierende bleiben aus der Perspektive der Studierendenberatung größtenteils unsichtbar. Damit steht entweder der hohe Stellenwert des Diskurses in einem Widerspruch zur tatsächlichen Bedeutung nicht-traditioneller Studierender oder aber die Wahrnehmung der Beratungsstellen unterliegt Verzerrungen.

Für Aufklärung kann ein gründlicher empirischer Blick auf das Geschehen sorgen. Auf Basis neuester Zahlen untersuchen *Gunther Dahm und Christian Kerst* in ihrem Beitrag **„Immer noch eine Ausnahme – nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen“** die Entwicklung des Hochschulzugangs seit der KMK-Beschlussfassung im Jahr 2009. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass sich die Anzahl nicht-traditioneller Studierender trotz veränderter Gesetzeslage nur vergleichsweise moderat verändert hat und systematische Wirkungen der Reform des Hochschulzugangs kaum zu identifizieren sind. Dennoch schließen sie auf Basis der Daten vorsichtig, dass insbesondere diejenigen Hochschulen, die sich mit ihren Studienangeboten an spezifischen Bedürfnissen dieser Studierendengruppe orientieren und z.B. Fern-, Teilzeit- und berufsbegleitendes Studium möglich machen, von zusätzlicher Studiennachfrage profitieren. **Seite 34**

Caroline Kamm und Alexander Otto nehmen **„Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender“** mittels qualitativer empirischer Methoden in den Focus und berichten aus einem noch laufenden Forschungsvorhaben. Nach einem Überblick zur Definition nicht-traditioneller Studierender und einer Zusammenstellung politischer Begründungszusammenhänge wird der Forschungsstand in Deutschland zusammengefasst und der methodische Ansatz erläutert. Die inhaltsanalytisch gewonnenen Ergebnisse weisen (vorbehaltlich weiterer empirischer Prüfungen) u.a. darauf hin, dass Studienentscheidungen nicht-traditioneller Studierender in bestimmter Weise an Interessen gekoppelt sind: typischerweise entweder an berufliche Verwertungsinteressen oder aber an Interessen im Sinne eines „Neuanfangs“ und der Loslösung von der aktuellen beruflichen Praxis. **Seite 40**

In den beiden nächsten Beiträgen erfolgt ein Perspektivenwechsel. Unter dem Eindruck der Debatten zu (angeblichem?) Fachkräftemangel und Diversität gelten kritische Einwände zur Ausweitung des Hochschulzugangs kaum mehr als opportun. Die Attribuierung nicht-traditioneller Studierender als „exzellenzschädlich“ erfolgt allenfalls hinter vorgehaltenen Händen. Auffällig ist jedoch, dass nur an

relativ wenigen Hochschulen die Förderung nicht-traditioneller Studierender explizit auf Hochschulleitungsebene als Ziel verfolgt wird. Zwei Beispiele für solche Förderungsstrategien werden vorgestellt:

Bärbel Friedrich berichtet über **„Das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ der Hans-Böckler-Stiftung“**, das in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen und der Hochschule Niederrhein beruflich Qualifizierte für ein Studium gewinnen möchte. Im Rahmen des Projekts sollen (potenzielle) Studierende bereits weit vor Studienbeginn in ihrer Entscheidungsphase begleitet, in der Phase unmittelbar vor Studienbeginn fachlich gefördert und anschließend weit über die Studieneingangsphase hinaus betreut werden. Darüber hinaus werden an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Stipendien vergeben. **Seite 47**



Klaus Scholle

Eine Initiative zur **„Verbesserung der Studienbedingungen und Förderung von Innovationen in der Hochschullehre an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin“**, die sich insbesondere an nicht-traditionelle Studierende richtet, beschreiben *Urte Böhm, Claudia Kretschmann und Silvia Oitner*. Im Rahmen des Projekts ist es u.a. gelungen, für die Betreuung Studierender des Dritten Bildungswegs zusätzliches, nicht kapazitätswirksames Lehrpersonal einzustellen; geplant ist darüber hinaus u.a. die Entwicklung von Studienformaten, die insbesondere den Bedürfnissen beruflich Qualifizierter entsprechen. **Seite 50**

Abgeschlossen wird der Themenschwerpunkt mit einer Tagungseinladung: *Tobias Brändle und Jessica Ordemann* kündigen die **„Tagung ‚Studium ohne Abitur‘ – Studium und Berufsverlauf nicht-traditioneller Studierender“** am Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg (der ehemaligen Hochschule für Wirtschaft und Politik) an. Auch wenn sich die Veranstaltung primär an (Nachwuchs-)Wissenschaftlerinnen und -wissenschaftler im Bereich der Hochschulforschung richtet, können sich Kolleginnen und Kollegen aus dem Sektor der Studierendenberatung ausdrücklich angesprochen fühlen. **Seite 55**

Außerhalb des Themenschwerpunkts finden sich in dieser ZBS-Ausgabe ein Beitrag sowie ein längerer Leserbrief. *Marco Schröder* beschäftigt sich in seinem Text **„Hochschulkompass, Landkarten und Wikipedia: Medien und Medienhalte als Faktoren bei der Studienwahl“** mit der Mediennutzung bei der Auswahl von Hochschule und Studienfach. Im Kontrast zu einschlägigen HIS-Untersuchungen wird dabei der Unterschied zwischen Content und Medien (also von Inhaltsproduzenten und medialer Form) aufgegriffen und problematisiert. **Seite 57**

Edith Püschel äußert sich in ihrem Leserbrief **„Treffende Beobachtungen – falsche Analyse: Im toten Winkel von Hochschulpolitik“** zu einem Beitrag von Lukas Bischof und Frederic Neuss in Ausgabe 1/2013 der ZBS und sieht bei den Autoren spekulative bzw. unbelegte Aussagen. Über einen weiteren Fortgang dieser Debatte würde sich der Herausgeberkreis der ZBS freuen. **Seite 63**

Gunther Dahm & Christian Kerst

Immer noch eine Ausnahme – nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen



Die Frage der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und tertiärer Bildung wird in der letzten Zeit wieder stärker thematisiert. Neben der rechtlichen Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne Hochschulreife ist die tatsächliche Studienaufnahme dieser Gruppe ein Indikator für die erwünschte Durchlässigkeit zwischen beiden Sektoren. Der Hochschulzugang für die hier als „nicht-traditionell“ bezeichneten Studierenden wurde nach einem KMK-Beschluss aus dem Jahr 2009 bundesweit reformiert und damit in vielen Ländern erweitert. In der Vergangenheit war der Anteil dieser Gruppe an allen Studierenden stets gering. Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich der Beitrag mit der Frage, ob nach der Neuregelung des Hochschulzugangs mehr beruflich Qualifizierte als in früheren Jahren ein Studium aufnehmen und für welche Studienformen und Hochschularten sie sich entscheiden.

1. Einleitung¹

Mit der Debatte um das Studium von beruflich qualifizierten Personen ohne schulische Studienberechtigung, in diesem Beitrag als nicht-traditionelle Studierende bezeichnet, hat in letzter Zeit ein Thema wieder an Bedeutung gewonnen, das bereits früher, insbesondere in den 1980er Jahren, bildungspolitisch breit diskutiert wurde (vgl. Freitag 2012; Wolter 2010). Vier Anlässe macht Wolter (2010, S. 200 ff.) dafür verantwortlich, dass die Frage der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und tertiärer Bildung in den letzten Jahren in den Fokus der Bildungspolitik gerückt ist: *erstens* die Befürchtung eines Mangels an hochqualifizierten Fachkräften, *zweitens* das durch internationale Vergleiche beförderte Bestreben, die Studienanfänger- und Absolventenquote in Deutschland zu erhöhen, *drittens* die Neubewertung beruflicher Bildung und beruflicher Kompetenzen und *viertens* schließlich den im Zuge des Bologna- und Kopenhagen-Prozesses angestoßenen Diskurs über lebenslanges Lernen. Nachdem viele Bundesländer insbesondere in den 1990er Jahren verschiedene Regelungen zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Studienbewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung erlassen hatten (vgl. Ulbricht 2012), einigte sich die Kultusministerkonferenz im Jahr 2009 auf einheitliche Mindeststandards für die Zulassung dieser Zielgruppe zum Studium. Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Aufstiegsfortbildung erhalten demnach eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung. Nach einer aner-

kannten Ausbildung und mindestens dreijähriger Berufspraxis wird dagegen eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung für fachlich verwandte Studiengänge zuerkannt, sofern die Bewerberinnen und Bewerber ein Eignungsfeststellungsverfahren erfolgreich durchlaufen haben (vgl. KMK 2009).

Mit der Einigung der KMK auf diese Mindeststandards ergibt sich die Frage, in welchem Umfang die angesprochene Zielgruppe die bestehenden Möglichkeiten überhaupt nutzt und ob aufgrund der Vereinheitlichung und partiellen Erweiterung der Zugangsmöglichkeiten mehr beruflich Qualifizierte als in früheren Jahren ein Studium aufnehmen. Eine Antwort auf diese Frage ist nicht nur von allgemeinem bildungspolitischem Interesse, sondern auch für die Hochschulen relevant. Für letztere stellt eine Studierendenschaft, die sich in puncto Bildungsvoraussetzungen und Studienmotiven immer stärker ausdifferenziert, ohne Zweifel eine Herausforderung dar (vgl. Orr 2012; Rau 1999). Die Ausrichtung des Studienangebots auf den Bedarf von nicht-traditionellen Studierenden kann aber auch eine gezielte Strategie sein, um sich im Wettbewerb mit anderen Hochschulen zu positionieren (vgl. bspw. Kerres et al. 2012; Nickel/Leusing 2009, S. 109 ff.; Schuetze/Slowey 2000). Ob sich die Studienmöglichkeiten beruflich Qualifizierter allein schon durch den Öffnungsbeschluss der KMK signifikant verbessert bzw. erweitert haben, hängt zum einen von den zuvor in den einzelnen Bundesländern geltenden Zugangsregeln (vgl. Ulbricht 2012), zum anderen von der konkreten Umsetzung der (für die Länder nicht verbindlichen) KMK-Regelungen ab. In vielen Bundesländern konnten Studieninteressentinnen und -interessenten schon vor 2009 zum Studium eines mit dem vorherigen Beruf verwandten Studienfachs unter Voraussetzungen zugelassen werden, wie sie auch der KMK-Beschluss vorsieht (ebd.). Rechtliche Verbesserungen durch eine Umsetzung des Beschlusses ergaben sich in erster Linie dadurch, dass ein fachgebundenes Studium von Ausbildungsabsolventen auch an Universitäten

¹ Der vorliegende Beitrag beruht auf Arbeiten, die im Rahmen des vom BMBF finanzierten Projekts „Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“ (Förderkennzeichen M508500) unter der Leitung von Prof. Dr. A. Wolter an der Humboldt-Universität zu Berlin in Kooperation mit dem HIS-Institut für Hochschulforschung in Hannover durchgeführt werden (vgl. Dahm/Kamm/Kerst/Otto/Wolter 2013). Neben der Analyse hochschulstatistischer Daten liegen die Schwerpunkte der Projektarbeiten vor allem auf qualitativen Interviews mit nicht-traditionellen Studierenden sowie der Auswertung der ersten Wellen des Nationalen Bildungspanels (NEPS).

möglich wurde und dass Fortbildungsabsolventen nunmehr weder bei der Hochschul- noch der Studienfachwahl einer Beschränkung unterliegen. Einige Länder gingen über die Empfehlungen des KMK-Beschlusses sogar hinaus, indem sie für Ausbildungsabsolventen mit Berufspraxis den zwar immer noch fachgebundenen, nun aber direkten Hochschulzugang ohne Prüfung oder Probestudium ermöglichten (vgl. ebd.).²

Die nach unserer Kenntnis letzte Untersuchung zur tertiären Bildungsbeteiligung von nicht-traditionellen Studierenden stammt von Nickel und Duong (2012), die Daten der amtlichen Hochschulstatistik des Studienjahrs 2010 auswerten. Auswirkungen des KMK-Beschlusses dürften sich aber kaum bereits in den Studienanfängerzahlen des Jahres 2010 niedergeschlagen haben, da die Mehrheit der Bundesländer die Zulassungsregelungen für beruflich Qualifizierte erst 2010 an den Beschluss anpasste. In diesem Beitrag soll daher mit den Daten des Studienjahrs 2011 untersucht werden, wie verbreitet das Phänomen „Studieren ohne Abitur“ an deutschen Hochschulen inzwischen ist und ob es Anzeichen dafür gibt, dass der KMK-Beschluss zu einer verstärkten Inanspruchnahme von Studienoptionen durch beruflich Qualifizierte geführt hat.

2. Zahl und Anteil nicht-traditioneller Studierender

Gegenüber dem Jahr 2000 hat sich die Zahl der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger – ausgehend von einem geringen Ausgangsniveau – mehr als versechsfacht. Vor allem in den letzten beiden Jahren ist eine deutliche Steigerung zu verzeichnen: 2010 und 2011 kamen im Vergleich zum Vorjahr jeweils etwa 3 000 nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger hinzu. Je nach Abgrenzung der Zielgruppe nahmen 2011 zwischen 12 000 und 14 600 Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB) ein Studium auf³ (vgl. Tabelle 1). Zugleich ist der Anteil der nicht-traditionellen an den Studienanfängerinnen und -anfängern insgesamt stark angestiegen, bleibt aber mit 2,4 bzw. 2,9 % immer noch relativ gering. Wenn für das Studienjahr 2011 der Effekt der doppelten Abiturjahrgänge berücksichtigt wird⁴, erhöht sich die Quote auf 2,5 bzw. 3,1 %.

Bei dem starken Zuwachs zwischen 2009 und 2011 ist ein Effekt zu berücksichtigen, der durch eine veränderte Einschreibepaxis an der Fernuniversität Hagen aus-

gelöst wird. An dieser Hochschule wurden nicht-traditionelle Studierende bis 2009 zum größten Teil als Gasthörer (sog. Akademiestudierende) geführt und tauchten in der Hochschulstatistik somit nicht auf. Nach der Umsetzung des KMK-Beschlusses in Nordrhein-Westfalen wird diese Gruppe an dieser Hochschule, auf die zuletzt ein Viertel aller nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger entfiel (vgl. Tabelle 2), regulär eingeschrieben. Der größte Teil des Zuwachses von 2009 auf 2010 ist also auf diese Änderung zurückzuführen. 2011 entfällt erneut ca. ein Drittel des Zuwachses auf diese Hochschule.

Informationen über sozio-demografische Merkmale der nicht-traditionellen Studierenden liegen bislang nur auf Basis der Hochschulstatistik vor. Männer sind mit etwa 60 % unter den nicht-traditionellen Studierenden häufiger vertreten als Frauen. Ihr Anteil ist unter den nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfängern auch höher als unter den Erstsemestern insgesamt. Beim Alter ergibt sich ein erwartbares Ergebnis: Nicht-traditionelle Studierende sind durchschnittlich älter und befinden sich damit zum großen Teil in einer anderen Lebenssituation als jüngere Studierende, was etwa familiäre Bindungen oder das Interesse an einem berufsbegleitenden Studium betrifft. Nur etwa 10 % von ihnen sind bei Studienbeginn 22 Jahre oder jünger; fast die Hälfte gehört zur Altersgruppe von 23 bis 29 Jahren, 28 % sind 30 bis 39 Jahre alt und etwa 15 % älter als 40 Jahre. Bei den traditionellen Studierenden gehören drei Viertel zur jüngsten Altersgruppe und nur 1 % zur ältesten.

² Lediglich Brandenburg und Sachsen bleiben hinter dem KMK-Beschluss zurück, da Fortbildungsabsolventinnen und -absolventen in diesen Ländern weiterhin nur über eine fachgebundene HZB verfügen (vgl. Ulbricht 2012, S. 160).

³ Die amtliche Statistik erfasst für alle Studienanfängerinnen und -anfänger die Art der HZB bei der Einschreibung an der Hochschule. Studierende mit der HZB „berufliche Qualifikation“ oder „Begabtenprüfung“ werden als nicht-traditionell bezeichnet. Diese enge Abgrenzung liegt den Berechnungen im Bildungsbericht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012) oder auch der Veröffentlichung von Nickel und Duong (2012) zugrunde. Recherchen bei verschiedenen Hochschulen ergaben allerdings, dass die Hochschulzugangsberechtigungen nicht immer einheitlich zugeordnet werden. Vor allem aufgrund der fehlerhaften Zuordnung der Absolventinnen und Absolventen von Meister-, Techniker- und Fachschulen (Signatur 73) kommt es zu einer beträchtlichen Untererfassung der nicht-traditionellen Studierenden. Deshalb wird in diesem Beitrag zusätzlich eine erweiterte Abgrenzung verwendet.

⁴ Die vom Statistischen Bundesamt um den G8-Effekt korrigierte Studienanfängerzahl 2011, als erstmals große Bundesländer doppelte Abschlussjahrgänge hatten, liegt um etwa 28 000 niedriger als die unbereinigte Studienanfängerzahl von 518 748 (Statistisches Bundesamt 2012, Tab. 11.1 und 11.3).

Tabelle 1: Nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger (abgekürzt: ntS)¹ 2000 bis 2011

	2000	2005	2009	2010	2011
Anzahl ntS	1 800	3 300	5 900	8 800	12 000
Anzahl ntS in erweiterter Abgrenzung ²⁾	–	–	8 500	11 500	14 600
Anteil an allen Studienanfängerinnen und -anfängern	0,6 %	1,0 %	1,5 %	1,9 %	2,4 %
Anteil (erweiterte Abgrenzung ²⁾)	–	–	2,1 %	2,7 %	2,9 %

¹⁾ Aufgrund der besonderen Zugangsvoraussetzungen ohne Kunsthochschulen und Verwaltungsfachhochschulen; auf 100 gerundete Werte

²⁾ Erweiterte Abgrenzung der nicht-traditionellen Studierenden (vgl. Fußnote 3)

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik, eigene Berechnungen

Tabelle 2: Nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger (abgekürzt: ntS)¹ nach Art der Hochschule und Trägerschaft 2010 und 2011

	ntS	Anteil an allen Studienanfängerinnen und -anfängern	Verteilung der ntS	Verteilung aller Studienanfängerinnen und -anfänger	ntS	Anteil an allen Studienanfängerinnen und -anfängern	Verteilung der ntS	Verteilung aller Studienanfängerinnen und -anfänger
	2010				2011			
Insgesamt²⁾	11 500	2,7 %	100 %	100 %	14 600	2,9 %	100 %	100 %
Staatliche Hochschulen ²⁾ , davon			78,0 %	93,9 %			81,8 %	93,8 %
Universitäten	1 800	0,7 %	15,6 %	59,5 %	2 400	0,8 %	16,6 %	59,7 %
Fachhochschulen	4 700	3,4 %	40,7 %	32,6 %	5 900	3,7 %	40,7 %	32,2 %
Fernuniversität Hagen	2 500	30,6 %	21,7 %	1,9 %	3 600	38,7 %	24,5 %	1,8 %
Private Hochschulen ²⁾ , davon			22,0 %	6,1 %			18,2 %	6,2 %
Universitäten	500	13,5 %	4,2 %	0,8 %	500	11,4 %	3,3 %	0,8 %
Fachhochschulen	800	4,5 %	6,8 %	4,1 %	1 100	5,1 %	7,7 %	4,4 %
Fernhochschulen	1 300	24,9 %	11,1 %	1,2 %	1 100	22,0 %	7,2 %	1,0 %

¹⁾ Erweiterte Abgrenzung der nicht-traditionellen Studierenden (vgl. Fußnote 3), auf 100 gerundete Werte
²⁾ Aufgrund der besonderen Zugangsvoraussetzungen ohne Kunsthochschulen und Verwaltungsfachhochschulen
Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik, eigene Berechnungen

Hochschulart und Studienform

Die nicht-traditionellen Studierenden unterscheiden sich sowohl in der Wahl der Hochschulart als auch der Studienform in charakteristischer Weise von den Studierenden insgesamt. Sie schreiben sich deutlich häufiger an privaten Hochschulen ein, entscheiden sich häufiger für eine Fachhochschule und wählen außerdem sehr viel öfter die Form des Fernstudiums (vgl. Tabelle 2). Während 2011 insgesamt nur 2,8 % der Studienanfängerinnen und -anfänger ein Fernstudium aufnahmen, war es unter den Nicht-Traditionellen fast ein Drittel. Ein Viertel davon entfällt allein auf die FernUniversität Hagen. Tabelle 2 zeigt auch, dass vor allem an den staatlichen Universitäten nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger nach wie vor eine sehr kleine Minderheit bilden. Demnach scheint insbesondere ein Studium an einer Fernhochschule die Bedürfnisse von nicht-traditionellen Studierenden befriedigen zu können, handelt es sich doch um eine Studienform, die es besser als andere Modelle ermöglicht, berufliche und andere Verpflichtungen mit einem Studium in Einklang zu bringen.

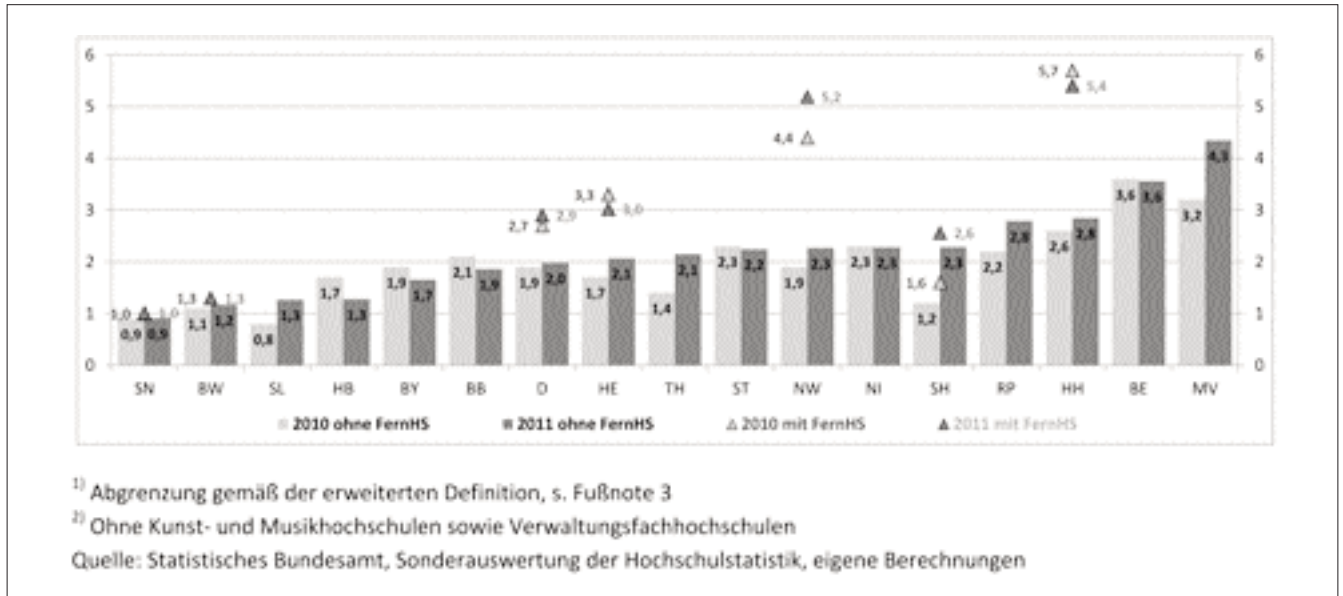
Dass es für die Attraktivität eines Studiums auf das spezielle Angebot der jeweiligen Hochschule ankommt, darauf deutet auch der Befund hin, dass sich einzelne Hochschulen sehr stark im Anteil nicht-traditioneller Studierender unterscheiden. Neben den privaten Fach- und Fernhochschulen scheinen auch einige staatliche Fachhochschulen Studienangebote zu machen, die für nicht-

traditionelle Studierende attraktiv sind. So gehören an einigen Fachhochschulen bereits mehr als 10 % der Studienanfängerinnen und -anfänger zu dieser Gruppe, während benachbarte Fachhochschulen teilweise Anteilswerte von lediglich 1 oder 2 % aufweisen. Studienmöglichkeiten für nicht-traditionelle Studierende scheinen an einzelnen Hochschulen inzwischen auch als Mittel zur Profilbildung genutzt zu werden.

Unterschiede in der Wahl der Fachrichtung

Nicht-traditionelle Studierende zeigen auch in der Wahl der Fachrichtungen ein besonderes Profil. Deutlich überrepräsentiert sind insbesondere die Fächer aus dem Bereich der Wirtschaftswissenschaften, die von ca. 30 % der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger gewählt werden, aber nur von 20 % der Studienanfängerinnen und -anfänger insgesamt. Auch die Sozialwissenschaften (einschließlich des Sozialwesens; 9 vs. 5 %) und Fächer aus dem Spektrum der Medizin/Gesundheitswissenschaft (7 vs. 4 %) sind leicht überrepräsentiert. Bei dem auf die Ingenieurwissenschaften entfallenden Anteil gibt es keinen Unterschied, wohl aber entscheiden sich Studierende, die ohne schulische HZB ein Studium aufgenommen haben, etwas seltener für die Sprach- und Kulturwissenschaften sowie für ein Fach aus dem Bereich Mathematik und Naturwissenschaften. Bisher gibt es keine Informationen darüber, wie hoch der Anteil nicht-traditioneller Studierender ist, die ein auf dem erlernten oder ausgeübten Beruf aufbauendes Stu-

Abbildung 1: Nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger¹ nach Ländern 2010 und 2011 (in %)²



dienfach wählen. Es liegt aber nahe, dass ein großer Teil das Studium (auch) als berufliche Weiterbildung betreibt und ein zur vorherigen beruflichen Laufbahn „passendes“ Studium aufnimmt. Zum einen erhalten nicht-traditionelle Studierende ohne Aufstiegsfortbildung in den meisten Ländern nur fachgebundene Studienmöglichkeiten, sind also auf ein affines Fach festgelegt. Zum anderen zeigen Befragungen von Studienanfängerinnen und -anfängern seit langem, dass nach einer beruflichen Qualifizierung, auch wenn diese vor oder nach dem Erwerb einer schulischen Studienberechtigung erfolgte, zumeist ein affines Fach gewählt wird (vgl. Willich et al. 2011, S. 76).

Länder

Eine große Bandbreite des Anteils nicht-traditioneller Studierender zeigt sich bei einem Vergleich zwischen den Bundesländern (vgl. Abbildung 1). In Sachsen machen beruflich Qualifizierte lediglich 0,9 % aller Studienanfängerinnen und -anfänger aus, während sie in Berlin und Mecklenburg-Vorpommern mehr als 3,5 % des Jahrgangs

2011 stellen. Anteilswerte werden in der Abbildung einmal mit und einmal ohne Studierende an Fernhochschulen ausgewiesen, da nicht in allen Ländern Fernhochschulen angesiedelt sind und die Standortabhängigkeit eines Fernstudiums eine Zurechnung auf das Bundesland nur in Teilen rechtfertigt, etwa weil die jeweilige Fernhochschule die Zulassungsregeln ihres Sitzlandes nutzt. Insbesondere in den Ländern mit größeren Fernhochschulen (Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen) liegt der Gesamtanteil beruflich Qualifizierter an den Studienanfängerinnen und -anfängern deutlich über dem, der an den Präsenzhochschulen studiert.

Lässt man Fernstudierende unberücksichtigt, zeichnen sich für 2011 im Vergleich zu 2010 keine eindeutigen Trends ab. Die großen Unterschiede zwischen den Ländern bleiben bestehen. Systematische Zusammenhänge zwischen Änderungen der Landeshochschulgesetze, die im Gefolge des KMK-Beschlusses durchgeführt wurden, und der Entwicklung des Anteils nicht-traditioneller Studierender sind nicht erkennbar: In Tabelle 3 wurde für alle 16 Bundesländer festgehalten, wie sich der An-

Tabelle 3: Erleichterungen des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte 2009/2010 in den Ländern und Veränderungen der Anteile nicht-traditioneller Studierender zwischen 2010 und 2011

	Erleichterungen für Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen mit Berufspraxis 2009 oder 2010	Keine Erleichterungen für Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen mit Berufspraxis 2009 oder 2010
Erleichterungen für Fortbildungsabsolventinnen und -absolventen 2009 oder 2010	(+) HH, NW, RP (=) (-) BY	(+) BW, MV, SL (=) (-) HB, ST
Keine Erleichterungen für Fortbildungsabsolventinnen und -absolventen 2009 oder 2010	(+) (=) NI (-)	(+) HE, SH, TH (=) BE ¹⁾ , SN (-) BB

(+) Anstieg des Anteils, (=) konstanter Anteil, (-) gesunkener Anteil
¹⁾ rechtliche Anpassungen erst 2011

teil an beruflich Qualifizierten von 2010 auf 2011 verändert hat und ob es im Vorfeld (in den Jahren 2009 oder 2010) zu Erleichterungen der Hochschulzugangsmöglichkeiten für die beiden Zielgruppen des KMK-Beschlusses⁵ gekommen ist.

In zehn Bundesländern kam es in den Jahren 2009 oder 2010 – für eine oder beide Gruppen beruflich Qualifizierter – zu einer Erweiterung ihrer Studienmöglichkeiten. In sechs dieser Länder stieg 2011 der Anteil der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger im Vergleich zum Vorjahr tatsächlich an. Dagegen ist er in drei Ländern trotz verbesserter Rechtslage gesunken, in Niedersachsen blieb er konstant. Unter den sechs Ländern ohne rechtliche Verbesserungen befinden sich ein Bundesland mit abnehmenden und zwei Länder mit konstanten Anteilswerten nicht-traditioneller Studierender. In den verbliebenen drei Ländern ohne Änderungen bei den Zugangsregeln (Hessen, Schleswig-Holstein und Thüringen) stieg der Anteil im Jahresvergleich recht deutlich an und liegt nun leicht über dem Bundesdurchschnitt, während er 2010 diesen noch unterschritten hatte. Fortbildungsabsolventinnen und -absolventen verfügten in diesen drei Ländern bereits vor 2009 über eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, und die Zugangsmöglichkeiten für Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen mit Berufspraxis waren bereits in den 1990er Jahren auf dem Stand des KMK-Beschlusses bzw. wurden nach 2009 nicht angepasst (vgl. Ulbricht 2012, S. 159 f.). Dies alles spricht insgesamt eher gegen einen systematischen Einfluss der Änderung von Zugangsregeln auf die in einem Bundesland vorfindbaren Anteile nicht-traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger. Gleichwohl ist erkennbar, dass jene vier Länder, die besonders weitgehende Öffnungsregelungen eingeführt haben (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Berlin)⁶, in der Tendenz überdurchschnittlich hohe Anteile nicht-traditioneller Studierender aufweisen.

Absolventen

Ob, unter welchen Bedingungen und zu welchen Anteilen das Studium ohne schulische Studienberechtigung und auf Grundlage einer beruflichen Qualifizierung erfolgreich abgeschlossen wird, ist eine stark umstrittene und immer noch nicht abschließend geklärte Frage.⁷ An dieser Stelle kann nur kurz auf die Zahl der Hochschulabsolventinnen und -absolventen ohne schulische Studienberechtigung eingegangen werden. Nach der Hochschulstatistik umfasst diese Gruppe für 2011 etwa 2 400 Absolventinnen und Absolventen mit einem ersten Hochschulabschluss. Das entspricht 0,8 % aller Erstabschlüsse in diesem Studienjahr⁸. Verglichen mit den zuletzt hohen Studienanfängerzahlen scheint dies ein niedriges Niveau anzuzeigen. Allerdings müssen Abschlüsse auf den Zeitraum des Studienanfangs bezogen werden, um die Erfolgsquote zumindest grob einschätzen zu können. Geht man vereinfachend von einer vierjährigen Studienzeit aus, führt der Vergleich mit den nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfängern des Jahres 2007 (etwa 3 900, 1,1 % der Gesamtheit) zu etwa zwei Dritteln erfolgreicher Abschlüsse. Das Studium derjenigen, die (möglicherweise) ohne Ab-

schluss geblieben sind, muss dennoch nicht notwendig als Misserfolg betrachtet werden, weil auch Teilstudienleistungen für die berufliche Weiterbildung bedeutsam sein können.

3. Fazit

Ziel dieses Beitrags war es, ein aktuelles Bild der Beteiligung beruflich Qualifizierter an hochschulischer Bildung zu zeichnen, einer Gruppe, die seit einigen Jahren verstärkt im Fokus der bildungspolitischen Aufmerksamkeit steht und für deren Studienmöglichkeiten durch den KMK-Beschluss von 2009 einheitliche Mindeststandards formuliert wurden. Die Auswertung der verfügbaren hochschulstatistischen Daten zeigt: Auch wenn sich die Zahl der nicht-traditionellen Studierenden besonders in den letzten Jahren deutlich erhöht hat, so bleibt dies doch ein Anstieg von einem geringen Ausgangsniveau. Zwar hat die Gruppe der beruflich Qualifizierten, die trotz fehlender (Fach-)Hochschulreife inzwischen über eine Studienberechtigung verfügt, eine beträchtliche Größe; jährlich kommen nach Schätzungen von Freitag (2012, S. 91 f.) mehr als 90 000 Fortbildungs- und mehr als 250 000 Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen ohne schulische Studienberechtigung hinzu. Der geringe Anteil nicht-traditioneller Studierender an der Gesamtgruppe der Studierenden zeigt jedoch, dass auch die erweiterten Optionen auf ein Hochschulstudium nach wie vor nur selten genutzt werden.

Systematische Zusammenhänge zwischen rechtlichen Erleichterungen des Hochschulzugangs, die seit 2009 in den Landeshochschulgesetzen verankert wurden, und Veränderungen in der Zusammensetzung der Studienanfängerinnen und -anfänger ließen sich im Vergleich der Studienjahre 2010 und 2011 nicht erkennen. Dieses Ergebnis muss jedoch vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass – sofern ein mit dem bisherigen Beruf verwandtes Studienfach angestrebt war – beruflich Qualifizierte in vielen Ländern bereits vor 2009 zum Studium unter ähnlichen Bedingungen zugelassen werden konnten, wie sie durch den KMK-Beschluss formuliert worden sind. Möglicherweise trifft die Erweiterung der Studienoptionen auf das (Universitäts-)Studium nicht-affiner Fächer gar nicht auf eine entsprechende Nachfrage bei der Zielgruppe des KMK-Beschlusses. Denkbar ist auch, dass die Zugangsregelungen zu affinen Studiengängen auf Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen ohne Fortbildungsabschluss immer noch abschreckend wirken. Weitet man die Untersuchungsperspektive und betrachtet nicht nur die jüngste Entwick-

⁵ Basis dafür ist die Untersuchung von Ulbricht (2012), die die rechtlichen Veränderungen allerdings nicht in allen Details ausweist. So werden beispielsweise unter der Bezeichnung eingeschränkte HZB verschiedene Formen zusammengefasst.

⁶ Beruflich Qualifizierte ohne Aufstiegsfortbildung können hier seit 2010 (in Berlin seit 2011) auch ohne Zugangsprüfung oder Probestudium ein zur Ausbildung fachlich affines Studium aufnehmen, während abgesehen von Brandenburg in den übrigen Ländern für diese Bewerbergruppe generell eine Zugangsprüfung oder ein Probestudium vorgesehen ist.

⁷ Die Untersuchung dieser Frage bildet einen Schwerpunkt des oben (vgl. Fußnote 1) erwähnten Forschungsprojekts.

⁸ Zugrunde liegt die enge Abgrenzung (vgl. Fußnote 3). In der weiteren Abgrenzung sind es 3 400 Absolventen, was einem Anteil von 1,2 % entspricht.

lung bei den Studienanfängerzahlen, sondern auch die aktuelle Zusammensetzung der gesamten Studierendenschaft eines Bundeslandes, dann gibt es durchaus Anzeichen dafür, dass der jeweilige Anteil nicht-traditioneller Studierender gerade in solchen Ländern, die frühzeitig den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte erleichtert haben, tendenziell höher liegt als in den Ländern, die derartige Regelungen später umgesetzt haben. Die detaillierte Überprüfung dieses Zusammenhangs hätte jedoch den Rahmen dieses Beitrags gesprengt. Auch weitere Faktoren, die neben einer Veränderung der rechtlichen Rahmenbedingungen ebenfalls Einfluss auf die Beteiligung beruflich Qualifizierter an Hochschulbildung haben dürften, konnten nicht berücksichtigt werden (z.B. demografische Verschiebungen, die Verbreitung des Wissens um die erweiterten Studienmöglichkeiten, die konkrete Ausgestaltung der Zulassungsregelungen und der Studienangebote an den Hochschulen oder dämpfende Effekte durch die Ausschöpfung der für nicht-traditionelle Studierende vorgesehenen Kontingente in einzelnen Fächern).

Einen vorsichtigen Schluss auf Bedingungen, die die Wahrnehmung von Studienoptionen durch beruflich Qualifizierte befördern, lassen die hier präsentierten Ergebnisse dennoch zu: So finden beruflich Qualifizierte die attraktivsten Studienangebote offenbar an privaten sowie an Fach- und Fernhochschulen vor. Insbesondere die Fernuniversität Hagen scheint in den letzten Jahren besonders erfolgreich dabei gewesen zu sein, das vorhandene Potenzial an nicht-traditionellen Studierenden „abzuschöpfen“. Dies dürfte ein Indiz dafür sein, dass beruflich Qualifizierte nach Studienangeboten suchen, die es ihnen erlauben, ihre beruflichen und sonstigen Verpflichtungen mit einem Studium in Einklang zu bringen. Auch die Anziehungskraft von Fachhochschulen deutet auf die Relevanz beruflicher Erwägungen hin. Womöglich geht es vielen beruflich Qualifizierten um die Anschlussfähigkeit eines Studiums an ihre berufliche Vorbildung und um eine Verbesserung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Aber nicht nur die Studienmotive beruflich Qualifizierter (vgl. dazu den Beitrag von Kamm/Otto in diesem Heft) dürften die Hochschulwahl nicht-traditioneller Studierender beeinflussen. Auch die Offenheit der Hochschulen gegenüber dieser Zielgruppe, vermittelt z.B. durch transparente Zulassungsverfahren oder das Angebot von Brückenkursen und maßgeschneiderten Studienprogrammen, könnte eine Rolle spielen. So ließe sich vielleicht die Attraktivität gebührenpflichtiger Studienangebote privater Hochschulen erklären. Inwieweit nicht-traditionelle Studierende ihre neuen

Möglichkeiten erfolgreich nutzen, darauf werden die seit einiger Zeit verstärkten Forschungsbemühungen zum Studien- und Berufserfolg beruflich Qualifizierter hoffentlich bald Antworten geben können.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012):* Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld.
- Dahm, G./Kamm, C./Kerst, C./Otto, A./Wolter, A. (2013):* „Silent Revolution?“ Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. In: Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Jg. 105 (im Erscheinen).
- Freitag, W. (2012):* Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule, Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 253, Düsseldorf.
- Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hg.) (2012):* Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen, Münster.
- KMK (2009):* Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Zugriff 14.5.2013).
- Nickel, S./Duong, S. (2012):* Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen, Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier Nr. 157, Gütersloh.
- Nickel, S./Leusing, B. (2009):* Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Gütersloh.
- Orr, D. (2012):* Widening access to higher education – What can EUROSTUDENT say about the new challenges emerging for teaching and learning? In: Scott, P./Curaj, A./Vlasceanu, L./Wilson, L. (eds.): European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms. London/New York, pp. 173-190.
- Rau, E. (1999):* Non-traditional Students in a Traditional System of Higher Education: The German Case of Formally Non-Qualified Students, In: Higher Education in Europe, 24:3, S. 375-383.
- Schuetze, H.G./Slowey, M. (eds.) (2000):* Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change. London.
- Statistisches Bundesamt (2012):* Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980-2011, Fachserie 11, Reihe 4.3.1, Wiesbaden.
- Ulbricht, L. (2012):* Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. In: Die Hochschule, 21:1., S. 154-168.
- Willich, J./Buck, D./Heine, C./Sommer, D. (2011):* Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn, HIS Forum Hochschule 6/2011, Hannover.
- Wolter, A. (2010):* Durchlässigkeit zwischen berufl. Bildung u. Hochschule – Vom Besonderheitenmythos zur beruflichen Kompetenz, in: Birkelbach, K./Bolder, A./Düsseldorff, K. (Hg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels, Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag, Baltmannsweiler, S. 199-219.

■ **Gunther Dahm, M.A.**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am HIS-Institut für Hochschulforschung, Hannover, E-Mail: dahm@his.de
 ■ **Dr. Christian Kerst, Dipl.-Soz.**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am HIS-Institut für Hochschulforschung, Hannover, E-Mail: kerst@his.de

Caroline Kamm & Alexander Otto

Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender



Caroline Kamm



Alexander Otto

Beruflich qualifizierte Studierende ohne Abitur verfügen aufgrund ihres Lebensalters, ihrer beruflichen Biografie und ihrer schulischen und familialen Sozialisation über andere normative Orientierungsmuster als traditionelle Studierende. Zwar sind sie im deutschen Hochschulsystem eine sehr kleine, spätestens seit Umsetzung des KMK-Beschlusses zur Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte aber eine kontinuierlich wachsende Zielgruppe (vgl. den Beitrag von Dahm/Kerst in dieser Ausgabe der ZBS). Vor diesem Hintergrund ist es von Interesse, welche Motive nicht-traditionelle Studierende zum Studium bewegen, welche Ereignisse und Einflussfaktoren die Entscheidungshandlung bei der Studienaufnahme beeinflussen und welche Denk- und Handlungsmuster sie dabei entwickeln.

Das BMBF-Projekt „Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“¹ verfolgt vor diesem Hintergrund das Ziel, empirische Aussagen über die Bildungs- und Lebensverläufe von nicht-traditionellen Studierenden vor Studienbeginn sowie deren Studienverläufe und -erfolge zu gewinnen. Im Rahmen des Beitrags werden erste vorläufige Ergebnisse auf Grundlage von leitfadengestützten Interviews mit nicht-traditionellen Studienanfängern des Wintersemesters 2012/13 mit dem Fokus auf die Studienmotive und den Studienentscheidungsprozess vorgestellt.

1. Wer sind nicht-traditionelle Studierende?

Die Beschäftigung mit sog. „nicht-traditionellen Studierenden“ hat in der Hochschulforschung in den vergangenen Jahren zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen. Das Begriffsverständnis variiert jedoch vor allem im internationalen – abhängig von den institutionellen Bedingungen und Strukturen der jeweiligen Bildungssysteme, den Partizipationsmustern an Hochschulbildung und demografischen Faktoren – aber auch im nationalen Kontext zum Teil erheblich. In der internationalen Debatte sind verschiedene, keineswegs trennscharfe Kriterien verbreitet, um nicht-traditionelle Studierende zu beschreiben (Kasworm 1993; Teichler/Wolter 2004, Schuetze/Slowey 2012): So können diese Studierenden-gruppen umfassen, die

1. aufgrund ihrer sozialen Herkunft im Hochschulsystem unterrepräsentiert sind (z.B. Kinder aus Arbeiterfamilien),
2. unkonventionelle, diskontinuierliche Berufs- und Bildungsbiografien aufweisen,

3. durch besondere Zugangswege und Zulassungsverfahren zum Studium gekommen sind (meist durch Anerkennung beruflicher Qualifikationen),
4. sich in einem Lebensalter außerhalb der typischen Altersspanne des Studienbeginns befinden, und schließlich Studierende,
5. die in flexiblen Studienformen (z.B. Fern- oder Teilzeitstudium) studieren.

Abitur, Studierfähigkeit und Hochschulzugang sind im deutschen Bildungsverständnis traditionell eng miteinander verknüpft (vgl. Lenz/Wolter 2001, S. 175). Daneben können auf dem sog. Zweiten Bildungsweg schulische Studienberechtigungen nachgeholt werden. Der Hochschulzugang erfolgt hierbei formal traditionell, auch wenn die Lebensverläufe oft denen nicht-traditioneller Studierender ähneln. Als nicht-traditionell kann in diesem Sinne lediglich der Dritte Bildungsweg bezeichnet werden, bei dem die Hochschulzugangsberechtigung – je nach Bundesland unterschiedlich geregelt – aufgrund der Anerkennung einer beruflichen Aufstiegsfortbildung oder einer Kombination aus Berufsabschluss und beruflicher Erfahrung durch die Hochschule vergeben wird. Für die Hochschulpolitische Debatte, die in Deutschland zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung geführt wird, ist demnach primär die zugangsbasierte Definition (3) maßgeblich (i.d.R. in Verbindung mit Definition 2).

Nicht-traditionelle Studierende werden im Rahmen des vorliegenden Beitrages in diesem Sinne als Studierende verstanden, die nicht über ein Abitur oder eine vergleichbare schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen, sondern aufgrund der Anerkennung ihrer beruflichen Qualifikationen und Vorerfahrungen durch die Hochschule zum Studium gelangt sind.

2. Warum Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende?

Nicht-traditionelle Studierende sind – insbesondere seit der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung 2008 und dem Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte (KMK 2009), flankiert von Förderprogrammen wie „Of-

¹ Das Forschungsprojekt wird an der Humboldt-Universität zu Berlin an der Abteilung Hochschulforschung unter Leitung von Prof. Dr. Andrä Wolter in Kooperation mit dem HIS-Institut für Hochschulforschung (HIS-HF) durchgeführt und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: M508500).

fene Hochschulen“ oder den Aufstiegsstipendien – in Deutschland zu einer neuen Zielgruppe von Hochschulbildung geworden. Aber nicht nur auf politischer Ebene wurden in den letzten Jahren Möglichkeiten geschaffen, um nicht-traditionelle Studierende stärker an Angeboten der Hochschulbildung zu beteiligen. Die Öffnung hochschulischer Bildungswege umfasst dabei mehrere Ebenen (Wolter 2012): die Studienberechtigung und den Hochschulzugang, die Studienorganisation, z.B. durch Entwicklung flexibler Studien- und Lehrveranstaltungsformen, wie duale, Teilzeit- oder Fernstudienformate, die Anerkennung und Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen (Freitag u.a. 2011) sowie eine Erweiterung hochschulischer Aufgaben und Angebote, z.B. im Rahmen von Beratung oder Weiterbildung. Das bildungspolitische Interesse an nicht-traditionellen Studierenden ist insbesondere auf folgende Entwicklungen und Debatten zurückzuführen:

1. Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und eines zunehmenden Bedarfs an hochqualifizierten Fachkräften vor allem im naturwissenschaftlich-technischen Bereich stellt die Öffnung der Hochschulbildung für beruflich Qualifizierte ein Instrument zur Bedarfskompensation dar.
2. Mit der Diskussion um die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Ausbildung ist die Forderung nach Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung verbunden. In der Praxis bedeutet dies die Anerkennung von beruflichen Qualifikationen als Hochschulzugangsberechtigung und die Anrechnung von Kompetenzen auf das Studium.
3. Diese ist auch vor dem Hintergrund der angestrebten Chancengerechtigkeit im Sinne eines Abbaus sozialer Disparitäten im Bildungssystem bedeutsam. Der Hochschulzugang über den Dritten Bildungsweg stellt eine Option dar, den Erwerb einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung in Form des Abiturs über die berufliche Qualifikation und somit soziale Schief lagen beim Hochschulzugang auszugleichen.
4. Hochschulen stehen zudem vor der Herausforderung, stärker als bisher auf die Heterogenität der Studierenden, insbesondere auf deren individuelle Lebenslagen, Bildungsvoraussetzungen und Studienmotivationen, einzugehen.

Nicht-traditionelle Studierende repräsentieren durch die biographische Kumulation von (Aus-)Bildungs-, Berufs- und Weiterbildungsphasen in besonderem Maße das Prinzip des lebenslangen Lernens. So sind diese zum Zeitpunkt ihrer Studienaufnahme älter als traditionelle Studierende und verfügen bereits über vielfältigere biographische Erfahrungsressourcen und entsprechend geprägte Studienmotive. Hochschulen fehlt es jedoch weitgehend an empirischem Wissen über diese bereits in sich heterogene Zielgruppe der nicht-traditionellen Studierenden. Vor diesem Hintergrund ist es von besonderem Interesse, welche Motive nicht-traditionelle Studierende zum Studium bewegen, welche Ereignisse und Einflussfaktoren die Entscheidungshandlung bei der Studienaufnahme beeinflussen und welche Denk- und Handlungsmuster sie dabei entwickeln.

3. Forschungsstand in Deutschland

Die Daten- und Befundlage zu nicht-traditionellen Studierenden in Deutschland ist bisher als relativ begrenzt anzusehen. Mit Fokus auf die Studienmotive und Entscheidungsprozesse dieser besonderen Zielgruppe erweisen sich vor allem zwei Forschungsrichtungen als bedeutsam: Zum einen liefert die empirische, vorwiegend quantitativ ausgerichtete Studienverlaufs- und -erfolgsforschung wichtige Befunde zu den Beweggründen und Einflussfaktoren der Studienaufnahme nicht-traditioneller Studierender. Auf diesem Gebiet ist insbesondere in den 1980er und 1990er Jahren an der Universität Oldenburg Pionierarbeit geleistet worden (z.B. Schulenberg u.a. 1986, Wolter/Reibstein 1991). Aktuelle Forschungsprojekte, die jedoch meist in ihrer Reichweite standort- oder regional orientiert sind, nähern sich der Zielgruppe z.B. mit Blick auf Erfolgsfaktoren für lebenslanges Lernen (Kerres u.a. 2012), Rahmenbedingungen und Angebote für beruflich Qualifizierte an Hochschulen (Buchholz u.a. 2012, Kern/Hoormann 2011) sowie studienfachbezogene Vergleiche mit traditionellen Studierenden (Jürgens/Zinn 2012, Lengfeld/Brändle 2012). Zum anderen nehmen in jüngerer Zeit Vorhaben zu, die im Rahmen einer qualitativ orientierten Forschungsperspektive die Bildungs- und Berufsbiografien nicht-traditioneller Studierender in den Blick nehmen und so auf individueller Ebene Aussagen über soziale Integrationsprozesse und Studienstrategien ermöglichen (z.B. Mucke/Schwierdzik 1997, Alheit/Rheinländer/Watermann 2008, Diller u.a. 2011, Heibült/Anslinger 2012).² Im Folgenden sollen zentrale Befunde zu Studienmotiven nicht-traditioneller Studierender überblicksartig skizziert werden.

Der Weg zur Hochschule ist für nicht-traditionelle Studierende „ein wohl abgewogener Entscheidungsprozess“ (vgl. Schroeter 1998, S. 17). Im Allgemeinen lässt sich der Prozess der Studienentscheidung beschreiben als eine Wechselwirkung aus lebensgeschichtlichen Diskrepanzerfahrungen (sowohl beruflich als auch persönlich), normativen Orientierungen und Anspruchshaltungen sowie günstigen sozialen Anregungsbedingungen, die sich z.B. im Beruf, im sozialen Umfeld oder in der Angebotsstruktur an Bildungsmöglichkeiten finden (Scholz/Wolter 1984, Scholz 2006).

Nicht-traditionelle Studierende haben vor ihrem Hochschulzugang bereits einen „Lebensabschnitt beruflicher Spezialisierung und Bewährung“ (vgl. Wolter/Reibstein 1991, S. 71) erfahren und betrachten den Wert ihres Studiums daher „stärker unter einer Perspektive der Selbstentfaltung und persönlichen Weiterbildung“ (ebd.). Persönlichkeits- und bildungsorientierte Gründe bilden daher das generell dominierende Motiv der Oldenburger Studien der 1980er Jahre gegenüber berufs- und fachorientierten Motiven.³ Der Erwerb beruflicher Kompetenzen habe geringere subjektive Priorität und

² An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Definition der Zielgruppe der nicht-traditionellen Studierenden (vgl. Abschnitt 1) in diesen Studien z.T. stark variiert, indem z.B. auch Abiturientinnen und Abiturienten mit beruflicher Qualifikation (z.B. Kerres u.a. 2012), Studierende in Fernstudienformaten (Alheit u.a. 2008) oder Quereinsteiger in Berufsbildung (Diller u.a. 2011) in das jeweilige Untersuchungssample aufgenommen wurden.

auch arbeitsmarktpolitische Veränderungen spielten bei der Studienentscheidung eine eher untergeordnete Rolle (ebd.). Bei Männern und in per se berufsbezogenen Studiengängen seien berufs- und fachbezogene Motive jedoch stärker ausgeprägt (ebd.).

In einer neueren, ebenfalls auf Niedersachsen bezogenen Untersuchung (Scholz 2006) erwiesen sich persönlichkeitsorientierte Gründe bei der Studienentscheidung nach wie vor als ausschlaggebend. Ähnlich stellt Schroeter (1998) für Schleswig-Holstein den Wunsch nach Kompetenzerweiterung und größerer beruflicher Freiheit als bedeutsame Studienmotive heraus. Der Abschluss werde dabei als „Legitimation, zumindest aber als Option für einen beruflichen Aufstieg empfunden“ (ebd., S. 17), mit dem die Aussicht auf Übernahme von Leitungspositionen verbunden sei. Im Rahmen einer Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zum Hochschulzugang Berufserfahrener ohne Abitur werden vier zentrale Faktoren der Studienentscheidung und Motivation herausgearbeitet: 1. Stärkung des Selbstwertgefühls, 2. berufliche Neuorientierung, 3. Statusprobleme auf beruflicher und privater Ebene sowie 4. private Veränderungen (vgl. Mucke/Schwierdick 1997, S. 34).

Im Gegensatz dazu verweisen aktuelle Befunde auf eine Verschiebung hin zu stärker beruflich motivierten Studienentscheidungen. So misst nahezu die Hälfte der Befragten in einer Studie zu sog. Quereinsteigern den beruflichen Motiven mehr Bedeutung bei als den persönlichen (Diller u.a. 2011).⁴ Dabei zeigen sich drei Motive für den Dritten Bildungsweg in die Hochschule (vgl. ebd., S. 83):

1. beruflicher oder sozialer Aufstieg, verbunden mit einer Steigerung des Erwerbseinkommens,
2. Veränderung im Sinne einer Erweiterung des Tätigkeitsfeldes, der Entwicklung von Handlungsalternativen oder des Wunsches nach Wissenserweiterung und
3. Bewahrung vor beruflichem Abstieg und Statussicherung bei Arbeitgeberwechsel.

In der biografisch angelegten Studie von Alheit u.a. wird im Vergleich der beiden Erhebungszeitpunkte 1998 und 2005 dagegen eine Zunahme karriereorientierter Motive bei nicht-traditionellen Studierenden⁵ festgestellt (vgl. Alheit/Rheinländer/Watermann 2008, S. 591). Forschungsbedarf besteht v.a. in der Rekonstruktion des Entscheidungshandelns in Form eines mehrdimensionalen Modells, wozu hier ein Beitrag geleistet werden soll.

4. Untersuchungsdesign und Methodik

Mit der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden steht ein Forschungsthema im Mittelpunkt, über das bislang nur geringes theoriegeleitetes Vorwissen existiert. Leitfragen nach Motiven, Entscheidungsstrukturen und befürchteten Risiken bedürfen daher eines qualitativen hypothesengenerierenden Forschungszugangs, der die notwendige Flexibilität im Prozess der Datenerhebung und Datenauswertung sowie die Offenheit für die Fortentwicklung der Forschungsfragen paradigmatisch einfordert.

Das Untersuchungsdesign der qualitativen Teilerhebung des Projekts umfasst ein Sample von 50 nicht-traditionellen Studierenden an acht ausgewählten Hochschulstandorten⁶, 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 Eingangsbefragung der Studienanfängerinnen und -anfänger im Wintersemester 2012/2013.

Um die Studierenden für eine Interviewteilnahme zu gewinnen, wurden die nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger per Adressermittlung über die Studierendensekretariate der Hochschulen angeschrieben. Während an den Universitäten und Fachhochschulen eine Vollerhebung der beruflich qualifizierten Studienanfänger möglich war, wurden an den beiden Fernhochschulen Stichproben gezogen. Aus dem Rücklauf dieses schriftlichen Erstkontakts ging die Fallauswahl für die Interviews hervor. Um eine größtmögliche Varianz der nicht-traditionellen Studierenden abzubilden, erfolgte diese kriteriengeleitet anhand von Altersgruppe, Geschlecht, Fachrichtung und des fachlichen Zusammenhangs zwischen Berufsausbildung und Studienfach. Die eigentliche Datenerhebung erfolgte schließlich durch leitfadengestützte Interviews. Der Gesprächsleitfaden umfasste zunächst einen offenen narrativen Abschnitt, in dem die Befragten zunächst frei assoziativ ihren Weg an die Hochschule rekonstruierten 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 Auswertung erfolgte mit Hilfe des Verfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007), bei der das Kategoriensystem sowohl induktiv am Material als auch deduktiv anhand der aus dem theoretischen und empirischen Forschungsstand generierten Vorannahmen entwickelt wurde, die im folgenden Abschnitt exemplarisch anhand von Studienentscheidungsmodellen skizziert werden.

³ Diese Befunde spiegeln zeithistorische Veränderungen wider: Während die 1980er Jahre zur auslaufenden Zeit individueller Emanzipation (Dominanz der Selbstentfaltungswerte) gehören und durch geringen Druck von Arbeitsmarktanforderungen geprägt waren, hat sich diese Konstellation seit den 1990er Jahren nachhaltig verändert.

⁴ Berücksichtigt werden muss allerdings, dass im Rahmen der Untersuchung auch der Quereinstieg in einen Berufsausbildungsabschluss als Dritter Bildungsweg verstanden wird.

⁵ Hierbei handelt es sich um eine sehr weit gefasste Definition, unter der u.a. auch Fernstudierende – unabhängig von der Art ihrer Hochschulzugangsberechtigung – gefasst werden.

⁶ Die Auswahl der Hochschulstandorte erfolgte kriteriengeleitet nach Zahl der nicht-traditionellen Studienanfänger, ermittelt auf Grundlage der amtlichen Hochschulstatistik, nach Organisationsform der Hochschulen (vier Universitäten, zwei Fachhochschulen, eine Fernuniversität sowie eine private Fernfachhochschule), sowie nach regionaler Verteilung der Hochschulstandorte.

5. Theoretischer Rahmen

Es ist zunächst davon auszugehen, dass nicht-traditionelle Studierende mit ihrer Studienentscheidung eine persönliche und weitreichende bewusste Lebensentscheidung getroffen haben. Das Entscheidungshandeln grenzt sich insofern von dem traditioneller Studierender ab, als dass für die Statuspassage Beruf-Hochschule keine vorstrukturierten Orientierungsmuster oder normativen Gegebenheiten ableitbar sind, wie dies bei Abiturienten der Fall ist, die nach der Schule in die Hochschule einmünden. Im Rahmen der vorab erwähnten theoriegeleiteten Instrumentenentwicklung erschien eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Modellen zu Bildungsentscheidungen lohnend, um ihre Adäquatheit jeweils neu am Forschungsgegenstand zu überprüfen. Schnell wurde deutlich, dass spezifische, die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden betreffende Aspekte in den Modellen fehlen. Auf diesem Gebiet besteht enormer Forschungs- und Diskussionsbedarf. Dennoch lassen sich Ansätze finden, die zunächst einen ersten theoretischen Rahmen abstecken, der für die Entwicklung des Leitfadens bedeutsam war.

Entscheidungstheoretische Modelle stellen die kognitive Leistung des Individuums in den Mittelpunkt. Nach dem Modell der rationalen Bildungswahl (Breen/Goldthorpe 1997) entscheidet sich das Individuum unter Berücksichtigung bestimmter Motive, Prämissen, Risiken und Denkabfolgen für oder gegen eine Studienaufnahme. Die Option der Studienaufnahme steht dabei in Konkurrenz zu anderen antizipierten Handlungsalternativen, die vom Akteur selbst in Hinblick auf Aufwand und Erfolgswahrscheinlichkeit abgeschätzt werden. Angelehnt an dieses Modell würden nicht-traditionelle Studierende aus dem Hochschulstudium einen rationalen Nutzwert ziehen, der im Vergleich zu anderen Lebensentwürfen, wie etwa dem Verbleib im alten Beruf, in einem günstigen Verhältnis zum vermuteten Aufwand stünde. Auch das Satisficing-Modell (Simon 1955) stellt das Individuum in den Fokus, verknüpft die Entscheidung jedoch mit der situativen Adäquanz, ausgerichtet auf ein bestimmtes Ziel – in unserem Fall z.B. höheren beruflichen Erfolg. Vor dem Hintergrund dieses Anspruchs untersucht der Akteur mögliche Handlungsalternativen. Findet der Akteur eine Handlungsoption, die seinem Anspruchsniveau entspricht, entscheidet er sich für diese, ohne nach weiteren im Sinne der Nutzenmaximierung zu suchen.

Entwicklungspsychologische Ansätze (Super 1957, Ginzberg u.a. 1951) hingegen fokussieren die Biografie als Basis der Bildungsentscheidung. Das Individuum befindet sich in einem lebenslangen Prozess einer Fortentwicklung der eigenen Identität, wobei (Bildungs-)Entscheidungen den Lebenslauf in dem Sinne mitgestalten, als jede Entscheidung wiederum Einfluss auf weitere Entscheidungen hat, indem sie Handlungsalternativen einschränkt oder öffnet. Für nicht-traditionelle Studierende bedeutet dies, dass einer Episode der beruflichen Exploration und einer anschließenden Phase der beruflichen Etablierung eine Phase der Neu-Entdeckung, der Korrektur von Bildungs- oder Karriereentscheidungen oder des beruflichen Aufstiegs folgen könnte. Die Statuspassage vom Beruf in die Hochschule ginge somit als

Ergebnis aus den vorangegangenen Lebensepisoden hervor. Nicht-traditionelle Studierende hätten demnach in vorangegangenen Episoden sukzessive eine Laufbahnreise oder „career maturity“ (Crites 1978) hin zur Studienentscheidung entwickelt.

Im Vordergrund von sozialisationstheoretischen Ansätzen stehen schicht- und milieuspezifisch generierte Werte und Orientierungen, die sowohl die Bildungsanregungen als auch die Bildungsentscheidungen von Individuen maßgeblich beeinflussen. Als zentrale Referenz fungiert hierbei Raymond Boudons Ansatz primärer und sekundärer Bildungseffekte. Modellhaft lassen sich damit Reproduktionsmechanismen von sozioökonomisch bedingten Ungleichheiten erklären (u.a. Becker/Lauterbach 2004). Beruflich Qualifizierte kommen typischerweise aus nicht-akademischen Familien und haben sich nach dem mittleren Schul- oder dem Hauptschulabschluss für eine berufliche Ausbildung und nicht für ein Abitur entschieden. Argumentiert man sozialisationstheoretisch weiter, haben sich durch Erfahrungen in Berufsausbildung und beruflichem Alltag neue Leitbilder und Orientierungen entwickelt, die sich nun möglicherweise an der gegenwärtigen sozialen Selbstverortung und früheren Einstellung reiben.

Das Allokationsmodell weist Ansätze individueller und rationaler Entscheidungen zurück und betont stattdessen externe Einflussgrößen auf der Meso- und Makroebene. Die Bildungsentscheidung – so der allokationstheoretische Ansatz – ist ein gesellschaftlicher Zuweisungsprozess, abhängig von kulturellen, sozialen und ökonomischen Bedingungen, auf die der Akteur nur begrenzt Einfluss nehmen kann. Auch mit diesem Modell lässt sich das Reproduktionsparadigma von Bildungsungleichheiten ableiten. Jedoch stehen hier nicht die familialen Bildungsentscheidung sondern die Reproduktionsstrategien von Bildungsinstitutionen und Bildungssystemen im Fokus (Bourdieu 2001). Beruflich Qualifizierte würden demnach vordergründig in Abhängigkeit von bildungspolitischen Steuerungsprozessen und sozialen und ökonomischen Bedingungen an Hochschulen platziert. An ihre neue Rolle als nicht-traditionelle Studierende knüpfen sie dann lediglich die gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Erwartungen, die sie dann zu ihren persönlichen Werten und Zielen machen. Die Studienentscheidung wäre demnach Ergebnis eines Ursachenbündels aus Karrieredruck, Akademisierung des Arbeitsmarktes und prekärer Beschäftigung. Das hier nur verkürzt dargestellte theoretische Vorverständnis spiegelt sich in den Themenblöcken des Interviewleitfadens wider. Ziel war es in dem hier abgesteckten Rahmen, mit größtmöglicher Offenheit in das Forschungsfeld zu gehen.

6. Bildungsentscheidungen nicht-traditioneller Studierender – erste empirische Befunde

Da die Analyse der ersten Erhebungswelle zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen ist, sind die vorgestellten empirischen Befunde als vorläufige Eindrücke zu verstehen, die im Verlauf der weiteren Erhebung und Auswertung weiter empirisch verdichtet oder angepasst werden müssen.

In der Sachdimension „Studienmotive“ konnten zwei besonders häufige und in diesem Sinne für die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden als typisch geltende Ausprägungen identifiziert werden. Dies ist erstens der formale akademische Abschluss und zweitens ein starkes Interesse, sich von der bisherigen beruflichen Tätigkeit wegzubewegen.

Das zentrale Bildungsmotiv „akademischer Abschluss“ fungiert dabei lediglich als Mittel zum Zweck, das auf dem Kalkül beruht, ein vom Akteur konkret operationalisiertes berufliches Fernziel zu erreichen. So strebt Herr B., der Inhaber einer Automobilwerkstatt ist, beispielsweise einen Bachelor im Studienfach Maschinenbau an, weil der akademische Grad für ihn notwendig ist, um sein Dienstleistungsangebot zu erweitern und die Hauptuntersuchung an Kraftfahrzeugen durchführen zu dürfen.

„Ich habe wie gesagt, nicht den Anspruch, bei Siemens irgendetwas zu entwickeln, das ist mir völlig fremd und mit achtunddreißig auch nicht mein Anspruch. (...) mein Ziel wie gesagt ist diese Plakette und wenn ich halt einen Bachelor brauche, mach ich einen Bachelor (...)“.

Neben den konkret benennbaren Zielen, die hinter dem Bildungsmotiv des akademischen Abschlusses stehen, wird die Absicherung der gegenwärtigen beruflichen Position vor dem Hintergrund befürchteter Akademisierungstendenzen auf dem Arbeitsmarkt als bedeutsam angesehen. Frau C. studiert Wirtschaftspädagogik, um auch weiterhin auf dem beruflichen Anspruchsniveau arbeiten zu können, auf dem sie sich momentan befindet.

„Zum anderen habe ich gesehen (...), dass sich der Arbeitsmarkt extrem akademisiert hat, dass ich also ohne akademischen Abschluss das Arbeitsfeld, das ich jetzt bearbeite, nicht wieder bearbeiten kann in einer anderen Firma, weil einfach bestimmte Abschlüsse vorausgesetzt werden.“

Das zweite zentrale Motiv bezieht sich auf die Eindrücke der beruflichen Vita. Die Leitidee der Studienaufnahme besteht jedoch in der Mehrzahl der Fälle nicht darin, konsekutiv an die berufliche Tätigkeit anzuknüpfen. Das Gegenteil ist der Fall. Die Rolle der beruflichen Erfahrungen im Entscheidungsprozess lässt sich vielmehr als Push-Funktion beschreiben. So lassen sich aus zahlreichen Erzählungen berufliche Diskrepanzerfahrungen ableiten, die mit einer Art Flucht aus dem bisherigen beruflichen Kontext bewältigt werden sollen. Die Probanden berichteten von körperlichen und psychischen Belastungen, von einer Unterforderung oder beruflichem Gleichklang, einer Unvereinbarkeit von persönlichem Lebensstil und beruflicher, zeitlicher oder räumlicher Belastung sowie von einer Unzufriedenheit mit dem durch die berufliche Tätigkeit erzielten Einkommen. Auffallend ist, dass hinter dem Studienmotiv kaum eine konkrete berufliche Neuausrichtung steht, sondern das Missverhältnis zur beruflichen Episode benannt wird.

Im Kontrast zu diesen beiden bislang für das Sample als zentral geltenden Studienmotiven stehen singuläre Fälle

von weiteren Bildungsmotiven: der Neuorientierung und Selbstfindung, des dispositionalen Interesses am Studienfach sowie des zweckfreien Studierens.

Nicht-traditionelle Studierende reflektieren ihre Studienzeit aber auch als Bruch in der Gerichtetheit des Lebenslaufs, der mit bestimmten Risiken, Ängsten oder Zweifeln belegt ist. Ein wesentlicher Punkt ist hier die Ressource Zeit. Erstens, weil gerade Studienanfängerinnen und -anfänger jenseits des 30. Lebensjahres besorgt über ihren beruflichen Wiedereinstieg nach dem Studienabschluss vor dem Hintergrund des Lebensalters sind. Zweitens ist die Studienzeit ein ökonomisch prekäres Zeitfenster – anders als Studierende, die direkt von der Schule in die Hochschule einmünden – müssen nicht-traditionelle Studierende ihre materiellen Ansprüche herunterfahren und leben von Erspartem oder der staatlichen Studienfinanzierung, weshalb absehbare zeitliche Fenster für sie von immenser Bedeutung sind. Auch eine Grundskepsis gegenüber dem Lernort Hochschule und dessen akademischem Habitus, sowie den antizipierten kognitiven Herausforderungen sind auszumachen.

Als entscheidungsförderliche Triebkräfte für die Studienaufnahmen schlagen die erwarteten Bildungsrenditen sowie das eigene Vertrauen in die persönliche Lern- und Leistungsfähigkeit zu Buche, das sich in den meisten Fällen durch ein im Beruf erworbenes Selbstvertrauen entwickelte. Geradezu tröstlich ist für nicht-traditionelle Studierende für den Fall des Scheiterns in der Hochschule die Option der Rückkehr in den alten Beruf – „Man fällt ja weich.“

Nicht-traditionelle Studierende entscheiden sich unter unterschiedlichen äußeren Rahmenbedingungen und inneren Erwartungen und Risiken für das Studium. So finden sich verschiedene Strategien von Entscheidungen, die zum Ergebnis führen. Wir möchten im Folgenden vier Fallkontrastierungen vorstellen, die jedoch aufgrund der noch nicht abgeschlossenen Auswertung des Datenmaterials bislang noch nicht den empirisch begründeten Anspruch einer Typenbildung (u.a. Keller/Kluge 1999) beanspruchen.

Angelehnt an die Theorie des rationalen Handelns entwickelt der Akteur durch eine rational-nutzenmaximierende Denkstrategie seine Entscheidung, indem er möglichst alle zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen anhand persönlich konstruierter Kriterien von Aufwand und Nutzen miteinander vergleicht und sich auf Grundlage dieser Bewertungsfolie für die Option mit dem höchsten Nettonutzen entscheidet. Anders als in der Theorie des rationalen Handelns, spielt die Variable der Erfolgswahrscheinlichkeit hier jedoch keine wesentliche Rolle. Herrn D. stellte sich nach acht Jahren Bundeswehr die Frage nach einer Neuorientierung. Gewissenhaft prüfte er mehrere Optionen in Hinblick auf Kosten und Nutzen und entschied sich dann für ein Studium der Betriebswirtschaftslehre an einer Fachhochschule und gegen eine kaufmännische Ausbildung zum Betriebswirt, weil die dafür investierte Zeit in einem günstigen Verhältnis zur antizipierten Bildungsrendite steht. Er erwartet zwar, dass es kognitiv schwieriger ist, dafür kostet es aber weniger Geld als eine Ausbildung zum Betriebswirt.

„Der Betriebswirt [gemeint ist hier die Ausbildung] wäre natürlich einfacher gewesen, das Niveau wär niedriger. Und dann im Gegensatz zum Studium ist es länger, es kostet mehr, es geht über meinen Förderungszeitraum hinaus (...), aber was es mir halt dann im Endeffekt bringt, mit dem Studium steht mir ja dann MEHR offen.“

Im Gegensatz dazu vergleichen Akteure mit einer zielorientierten Strategie keine Optionen. Bei Frau F. bestand bereits seit langer Zeit der abstrakte Wunsch nach einem Hochschulstudium und schon frühzeitig begann sie bildungsbiografisch geradlinig auf dieses Ziel hinzuwirken. Eine berufliche Aufstiegsfortbildung zum Meister wurde ausschließlich aus strategischen Gründen zur Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung absolviert. Es bestehen überhaupt keine Zweifel an der Studienentscheidung.

„Als ich das erste Mal den Entschluss gefasst habe, ein Studium zu machen, bin ich auch davon nicht mehr abgewichen.“

Akteure, die auf deduktive Weise ihren Entschluss entwickelt haben, trugen sich ebenfalls schon sehr lang mit dem Gedanken des Studiums, konnten sich jedoch nicht dazu durchringen, weil es immer noch andere Lebensentwürfe gab, die auch eine Bedeutung hatten. Anders als die nutzenmaximierenden Akteure, gab es hier jedoch keine Überlegungen über Kosten und Renditen. Stattdessen wartet man so lange ab, bis sich die konkurrierenden Optionen durch äußere Tatbestände verschließen. Der Weg des Studierens wird erst dann eingeschlagen. Frau G. hatte schon lange überlegt zu studieren, wusste allerdings, dass dies mit ihrer beruflichen Tätigkeit, mit der sie nicht unzufrieden war, kollidieren würde. Außerdem wollte sie gerne Kinder haben. So war auch eine Rolle als Mutter für sie reizvoll. Kindererziehung und Studium konnte sie sich hingegen nicht vorstellen. Irgendwann ging der Betrieb, in dem sie arbeitete, in die Insolvenz und für die Mutterrolle fühlte sie sich zu alt. Dann begann sie mit gutem Gewissen zu studieren.

„Zum einen hatte sich das Thema mit der Familiengründung zeitlich einfach beendet und dann gab es halt die Insolvenz von meiner Firma (...), womit die kleinen Fragezeichen zu großen Fragezeichen wurden (...) und da war einfach der Hintergedanke zum vorderen Gedanken geworden.“

Als experimentelle Strategie möchten wir die Entscheidung derer bezeichnen, die bereits im Vorfeld ihrer Entscheidung die Möglichkeit des Scheiterns als wesentliches Merkmal in ihre Überlegungen mit einbeziehen. Herr B. sieht die Anforderungen des Studiums als sehr hoch an und ist ganz und gar nicht von seinem persönlichen Erfolg überzeugt. Dennoch will er das Studieren wenigstens einmal ausprobieren. Entscheidender Punkt ist für ihn die Rückkehroption in den alten Beruf, die das Risiko kalkulierbar macht.

„Und da habe ich mir gedacht, na wenn ich das selber kann, dann probiere ich es erst einmal selber, wie gesagt, drei mal fünf und raus, dann ist das erledigt.“

7. Ausblick

Die Studienentscheidung von nicht-traditionellen Studierenden ist eng an die Erfahrungen und Bedürfnisse aus der Berufs- und Lebenspraxis gebunden. Typischerweise ist sie an eines von zwei – aus unserer Sicht zentralen – Studienmotiven geknüpft. Demnach steht entweder der berufliche Verwertungszusammenhang des Bildungsabschlusses im Sinne institutionalisierten kulturellen Kapitals (Bourdieu 1983) in direktem Zusammenhang mit der Studienaufnahme, oder die berufliche Tätigkeit in ihrer Funktion als Push-Faktor nimmt ein zentrales Motiv für ein Hochschulstudium ein. Nicht-traditionelle Studierende sehen bei letzterem die Option des Neuanfangs oder gar der Flucht aus dem mit persönlichen Widersprüchlichkeiten behafteten alten Beruf. Lebensgeschichtliche Diskrepanzerfahrungen (Scholz/Wolter 1984), so bestätigen auch unsere Daten, spielen hierbei eine wesentliche Rolle. Ein Erwerb von Kompetenzen in Hinblick auf die berufliche Tätigkeit (vgl. Wolter/Reibstein 1991) steht bei nicht-traditionellen Studierenden jedoch nach wie vor als Motiv nicht im Vordergrund.

Anknüpfend an den „wohl abgewogenen Entscheidungsprozess“ (Schroeter 1998, S. 17), der dem nicht-traditionellen Übergang vorausgeht, haben wir mit der rational-nutzenmaximierenden, der zielorientierten, der deduktiven und der experimentellen Strategie vier Kontrastfälle vorgeschlagen, die einen ersten Eindruck von der Vielschichtigkeit der Entscheidungsstrategien geben sollte. Im weiteren Forschungsprozess im Rahmen des Projekts „Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“ wird sich zeigen, inwieweit diese Fallgruppen – im Sinne einer Typenbildung – empirisch belastbar sind.

Literaturverzeichnis

- Alheit, P./Rheinländer, K./Watermann, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 11/H. 4, S. 577-606.
- Becker, R./Lautenbach, W. (2007): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, R./Lautenbach W. (Hg.): Bildung als Privileg – Erklärungen und Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheit, S. 9-42.
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheit. Soziale Welt, Sonderband 2, S. 181-198.
- Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4. Hamburg.
- Breen, R./Goldthorpe, J.H. (1997): Explaining Educational Differentials. Towards A Formal Rational Action Theory. In: Rationality and Society, Vol. 9/No. 3, pp. 275-305.
- Buchholz, A./Heidbreder, B./Jochheim, L./Wannöffel, M. (2012): Hochschulzugang für Berufstätige – Exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum. Bildung und Qualifizierung (Arbeitspapier 188). Düsseldorf.
- Crites, J.O. (1978): Theory and Research Handbook for the Career Maturity Inventory. Monterey.
- Diller, F./Festner, D./Freiling, T./Huber, S. (Hg.) (2011): Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung. Bielefeld.

- Freitag, W.K./Hartmann, E.A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster.
- Freitag, W.K. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Forschungsstand und Forschungsbedarfe. Bildung und Qualifizierung (Arbeitspapier 253). Düsseldorf.
- Ginzberg, E./Ginsburg, S.W./Axelrad, S./Herma, J.L. (1951): Occupational Choice. An Approach to a General Theory. New York.
- 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, H. 23. URL: www.bwpat.de/ausgabe23/heibuel_t_anslinger_bwpat23.pdf (Zugriff: 20.3.2013).
- Jürgens, A./Zinn, B. (2012): Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 34/H. 4, S. 34-53.
- Kasworm, C.E. (1993): Adult higher education from an international perspective. In: Higher Education 25, pp. 411-423.
- Kern, A./Hoormann, J. (2011): Der dritte Bildungsweg für Studierende der Europäischen Akademie der Arbeit. Bildung und Qualifizierung, Arbeitspapier 244. Düsseldorf. URL: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_244.pdf (Zugriff: 25.3.2013).
- Kelle, U./Kluge S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hg.) (2012): Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06_Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Zugriff: 6.5.2013).
- 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 (HRCS) 6. URL: http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/lengfeld/HRCS/HRCS_06_2012.pdf (Zugriff: 26.3.2013).
- Lenz, K./Wolter, A. (2001): Abitur als Statuspassage: Ein Beitrag zum Funktionswandel des Gymnasiums. In: Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hg.): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim/München, S. 175-202.
- Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel.
- Mucke, K./Schwiedrzik, B. (Hg.) (1997): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld.
- 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.
- Scholz, W.-D./Wolter, A. (1984): Hochschulzugang als lebensgeschichtlicher Einschnitt – Ein empirischer Beitrag zu Studienmotivation und Studierenerwartungen von Berufstätigen ohne traditionelle Studienberechtigung. In: Kellermann, P. (Hg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Klagenfurt, S. 129-159.
- Scholz, W.-D. (2006): Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin: berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen. Oldenburg.
- Schuetze, H.G./Slowey, M. (Hg.) (2012): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. London.
- Schulenberg, W./Scholz, W.-D./Wolter, A./Mees, U./Fülgraff, B./von Maydell, J. (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn.
- Schroeter, K.R. (1998): Studium ohne Abitur. Studienverlauf und Studienerfolg von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Soziologische Arbeitsberichte 24. Kiel.
- Simon, H.A. (1955): A Behavioral Model of Rational Choice. Quarterly Journal of Economics, Vol. 69/No. 1, pp. 99-118.
- Super, D.E. (1957): The Psychology of Careers. New York.
- Teichler, U./Wolter, A. (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: die hochschule, Jg. 13/H. 2, S. 65-80.
- Wolter, A./Reibstein, E. (1991): Studierfähigkeit durch Beruf und Weiterbildung? Eine empirische Studie anhand der Bildungs- und Berufsbiographien von Erwachsenen. In: A. Wolter (Hg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige – Eine bildungspolitische Herausforderung. Oldenburg, S. 35-97.
- Wolter, A. (2012): Die Öffnung für Berufstätige als Beitrag zur Diversität der Hochschule. In: journal hochschuldidaktik, Jg. 23/H. 1-2, S. 23-25.

■ Alexander Otto, Dipl.-Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Abteilung Hochschulforschung, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften,
E-Mail: alexander.otto@hu-berlin.de

■ Caroline Kamm, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Abteilung Hochschulforschung, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften,
E-Mail: caroline.kamm@hu-berlin.de

Beruflich qualifizierte Studierende als Interviewpartnerinnen und -partner gesucht!

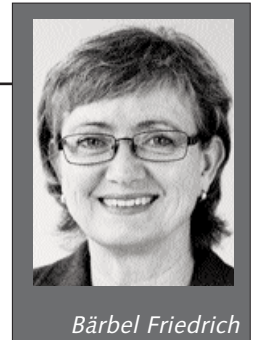
Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne Abitur findet seit einigen Jahren erneut breite politische und wissenschaftliche Aufmerksamkeit. Der Anteil derer, die über den so genannten dritten Bildungsweg an einer Universität studieren wächst zwar langsam, bleibt aber insgesamt auf einem relativ niedrigen Niveau. In einem zweijährigen, von der Hans-Böckler-Stiftung finanzierten Forschungsprojekt wollen wir den dritten Bildungsweg näher untersuchen.

Die individuellen Erfahrungen der Studierenden aus einem retrospektiven Blickwinkel sind deshalb für uns von zentraler Bedeutung. Uns interessieren unter anderem die folgenden Fragen: Wie hat sich der Weg vom Beruf ins Studium konkret gestaltet? Wie können berufliche Erfahrungen im Studium genutzt werden? Mit welchen Hindernissen wurden die Personen in der Übergangsphase konfrontiert? Welche ersten Erfahrungen werden im Studium gemacht?

Um diese Fragen zu beantworten wollen wir qualitative Interviews mit beruflich qualifizierten Studierenden führen, die sich aktuell im 2. bis 4. Studiensemester befinden und über den KMK-Beschluss von 2009 Zugang zu einer deutschen Universität erlangt haben. Wir befinden uns momentan in der Phase des Feldzugangs und hoffen auf breite Unterstützung. An der Universität Bremen konnten wir durch die Kooperation mit der Studienberatung bereits (unter Wahrung des Datenschutzes) Kontakt zu unserer Zielgruppe aufnehmen. Da wir eine bundesweite qualitative Befragung anstreben, sind wir darauf angewiesen, auch an anderen Universitäten Interviewpartnerinnen und -partner zu gewinnen. Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie uns an Ihrer Universität Möglichkeiten eröffnen, damit dies gelingen kann. Über ergänzende Anregungen und Vorschläge bezüglich des Zugangs zur Zielgruppe würden wir uns ebenfalls freuen. Selbstverständlich reisen wir für Interviews in das jeweilige Bundesland.

Kontakt und Rückfragen: Zentrum für Arbeit und Politik an der Universität Bremen, Am Fallturm 1, 28359 Bremen
Jessica Heibült, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Telefon (0421) 218-56711, E-Mail: jheibuel@zap.uni-bremen.de
Moritz Müller, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Telefon (0421) 218-56705, E-Mail: momueller@zap.uni-bremen.de

Bärbel Friedrich



Bärbel Friedrich

Das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ der Hans-Böckler-Stiftung

Durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 6. März 2009 ist beruflich Erfahrenen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung der direkte Weg zum Studium, der Dritte Bildungsweg, formal deutlich weiter eröffnet worden. Nunmehr ist auf Basis der KMK-Vereinbarung bereits mit einer abgeschlossenen, mindestens zweijährigen (staatlich anerkannten) Berufsausbildung sowie mindestens zwei Jahren Berufserfahrung ein fachbezogenes Studium möglich. Mit einem beruflich hochqualifizierenden Fortbildungsabschluss wie dem einer Meisterin oder eines Meisters oder einer Technikerin oder eines Technikers ist durch den KMK-Beschluss und seine gesetzliche Umsetzung im jeweiligen Landesrecht prinzipiell sogar das Studium aller Fächer an allen Hochschulformen möglich – ebenso wie mit dem Abitur.

1. Ausgangssituation

Das Nachholen von Fachhochschulreife oder Abitur ist für beruflich Qualifizierte somit nicht mehr zwingend erforderlich, um den Weg an die Hochschule zu finden; die Weiterqualifizierung über den klassischen Zweiten Bildungsweg ist in vielen Fällen nicht mehr notwendig. Mit dieser Ausweitung und Beschleunigung des Hochschulzugangs soll dem zunehmenden Fachkräftemangel, der sich in Kombination mit den ersten Auswirkungen des demografischen Wandels auf dem Arbeitsmarkt bemerkbar macht, entgegengetreten werden. Laut einer Umfrage des Deutschen Industrie- und Handelskammertages klagen drei von vier Mittelständlern darüber, dass sie zu wenige qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter finden. Bis zum Jahr 2030 würden etwa 5,2 Millionen Fachkräfte fehlen (DIHK 2013). Insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen steigt der Bedarf:

„Jörg Lahner, Professor an der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst in Göttingen, unterstrich die Probleme des Fachkräftemangels für kleine und mittlere Unternehmen (KMU) gegenüber Großunternehmen. Diese hätten im „war for talents“ weitreichende Attraktivitätsnachteile, da sich „Talente“ auf bekannte Marken fokussieren, die Entlohnung in KMU geringer sei, die personellen und die finanziellen Ressourcen in KMU beschränkter seien und diese oft situative und nicht strategische Personalpolitik betrieben.“ (Brüggemann 2012, S. 2)

KMUs verfügen über weniger Ressourcen zur Entwicklung ausgefeilter Personalstrategien und zur Ermittlung

des Bedarfs an benötigten Fachkräften sowie deren Rekrutierung und Qualifizierung. Schon bei der Rekrutierung von Auszubildenden werden in KMUs eher Personen ohne Hochschulreife für die Berufsausbildung gewonnen. KMUs unterstützen „ihre Mitarbeiter nicht bei Weiterbildungsvorhaben, sondern billigen eine generelle Weiterbildung nur außerhalb der Arbeitszeit und unterstützen ihren Arbeitnehmer finanziell nicht. Möglicherweise befürchten KMUs zudem, dass sich der Arbeitnehmer nach dem Studium einen anderen (interessanteren) und besser bezahlten Arbeitsplatz suche.“ (Brüggemann 2012, S. 4)

Im Rahmen der Bildungsreformen muss deshalb die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung in Deutschland verbessert und die Attraktivität beruflicher Bildung durch die Option auf ein Hochschulstudium erhöht werden. Sollte das gelingen, wäre damit gleichzeitig ein wesentlicher Beitrag zur Erhöhung der sozialen Durchlässigkeit in Richtung der Hochschulen gegeben. Derzeit sind die Hochschulen von dieser Durchlässigkeit noch weit entfernt. So liegt zum Beispiel – ausgehend von den Zahlen des Jahres 2011 – der Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung im bundesweiten Durchschnitt bei nicht mehr als 2,3 %. Durch den KMK-Beschluss sind zwar die rechtlichen Rahmenbedingungen erneuert worden, die Hochschulen werden aber mit der Umsetzung von Strategien zum Umgang mit den (potenziellen) neuen Studierendengruppen nicht weiter unterstützt.

Insgesamt gibt es an den deutschen Hochschulen zu wenig Erfahrung mit beruflich Qualifizierten ohne schulische Hochschulberechtigung. Einzelne Professorinnen und Professoren betrachten Studierende mit Berufserfahrung als eine Bereicherung in ihren Seminaren, andere hegen jedoch Ressentiments gegenüber beruflich Qualifizierten. Ein ehemaliger Stipendiat der Hans-Böckler-Stiftung berichtet von einem Gespräch mit seinem Mathematikprofessor, der ihn mit dieser Bemerkung provozierte: „Wir wissen beide, dass es keinen Sinn hat, dass Sie hier sind.“ Sein Studium beendete er mit der Note 1,0. Inzwischen ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Mülheimer Hochschule Ruhr West und promoviert außerdem.

Zusätzlich wird die Ausgangssituation für beruflich Qualifizierte an den Hochschulen derzeit durch die doppelten Abiturjahrgänge erschwert. Das zahlenmäßige Missverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden lässt

kaum die Entwicklung zusätzlicher zielgruppenspezifischer Betreuungsangebote zu. Außerdem steht zu wenig Geld für die Erprobung von neuen Studienkonzepten zur Verfügung. Zur nachhaltigen Etablierung des Dritten Bildungsweges bedarf es aber erheblich stärkerer Anstrengungen, denn „individuell leistet jede/r Studieninteressierte des Dritten Bildungswegs sehr viel mehr als Abiturienten. Das Risiko ist größer, der Beratungsbedarf ist größer, die finanziell zu regelnden Aspekte sind komplexer. Den Job aufzugeben ist für viele ein sehr großer und selten realisierter Schritt.“ (Freitag 2013, S. 8)

Viele in der beruflichen Bildung qualifizierte schrecken vor der Aufnahme eines Studiums zurück, weil sie sich ohne Vorbereitung der fremden akademischen Lernwelt nicht gewachsen fühlen. Als Studienanfängerinnen und -anfänger haben sie besondere Bedürfnisse. Es fehlen aber individuelle Beratung und strukturierte Studieneingangskurse, die einen erfolgreichen Übergang in die Hochschule gewährleisten. Wenn sich die Hochschulen zu „Offenen Hochschulen“ weiterentwickeln sollen, was in nächster Zukunft mit Blick auf die voraussichtlich sinkende Zahl der Studierenden und den gleichzeitig zunehmenden Fachkräftemangel geboten erscheint, muss die Studieneingangsphase entsprechend der Unterschiedlichkeit der Bildungswege und Zugangsvoraussetzungen der Studienanfängerinnen und -anfänger neu gestaltet werden.

2. Das „Modellprojekt Dritter Bildungsweg“

Genau hier setzt die Hans-Böckler-Stiftung mit ihrem „Modellprojekt Dritter Bildungsweg“ im Rahmen ihrer Studienförderung an. Die Stiftung will erproben, wie mehr Menschen ermutigt werden können, den Dritten Bildungsweg zu beschreiten und wie eine erfolgreiche Studienaufnahme realisiert werden kann. Die Forschung ist sich darin einig, dass nur durch den Ausbau eines attraktiven Stipendienprogramms mehr Studierende für den Dritten Bildungsweg gewonnen werden können (vgl. Nickel/Duong 2012, S. 24 f.). Die Hans-Böckler-Stiftung ist die erste Studienstiftung, die ein umfassendes Förderprogramm für den Übergang vom Beruf ins Studium anbietet. Sie setzt damit auch politisch ein Signal für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung und mehr Bildungsgerechtigkeit. Zentrale Aufgabe des Modellprojekts ist es, umfassende, leicht zugängliche Informationen zum Studium ohne Abitur anzubieten, Interessierte auf das Studium vorzubereiten, die Studienaufnahme zu unterstützen und einen erfolgreichen Beginn des Studiums zu gewährleisten. Studienabbrüche sollen durch gezielte, individuelle Vorbereitung, Begleitung und Unterstützung vermieden werden. Im Ergebnis soll das Projekt die Studierenden des Dritten Bildungsweges zu einem konkurrenzfähigen und erfolgreichen Studienabschluss führen. Gleichzeitig sollen die Hochschulen angeregt werden, Inklusionsmechanismen aufzubauen und sich einem erweiterten Studierendenspektrum zuzuwenden. Und mit Blick auf ihre Zukunftssicherung sind die Hochschulen gut beraten, das zu tun. Im Projekt sollen Instrumente entwickelt werden, die ohne großen Aufwand an die Bedingungen

jeder Hochschule angepasst und übernommen werden können und eine Integration der Studierenden des Dritten Bildungsweges in die akademische Lernwelt ermöglichen. Nach einer Evaluationsphase wird das im Modellprojekt entwickelte know-how allen interessierten Hochschulen zur Verfügung gestellt werden. Die NRW-Wissenschaftsministerin Svenja Schulze hat die Patenschaft für das Projekt übernommen.

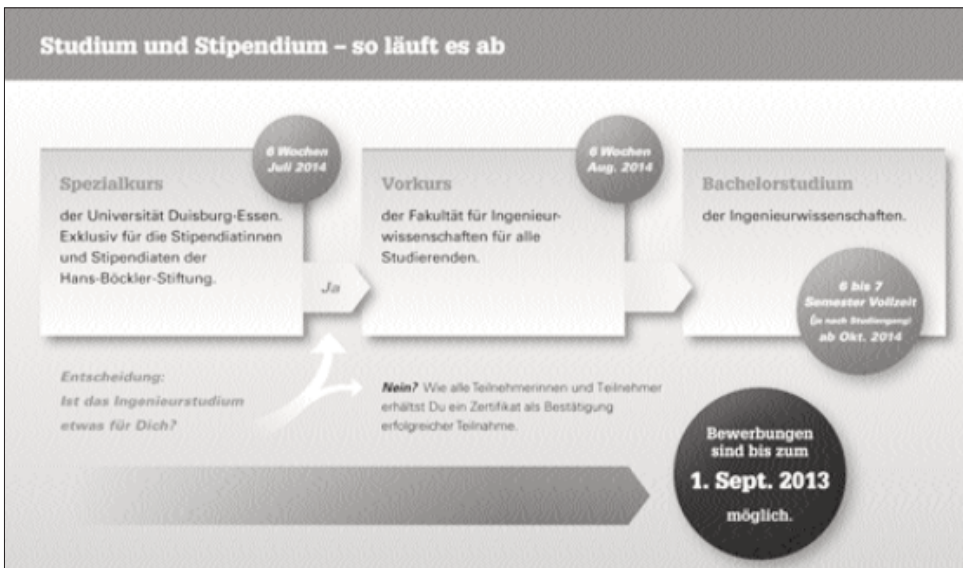
Insgesamt stellt das Studienförderwerk der deutschen Gewerkschaften für das Projekt 1,5 Millionen Euro aus Eigenmitteln zur Verfügung. Davon profitieren nicht nur die geförderten Studierenden, sondern auch die Hochschulen. Sie werden durch das Projekt unterstützt, sich gezielter als bisher auf die neue Studierendengruppe vorzubereiten. Festzustellen ist, dass sich im Gegensatz zu den staatlichen Hochschulen die privaten Hochschulen bereits auf diese Zielgruppe eingestellt haben und kostenpflichtige Studienangebote kreieren, die konkrete Nachfragen aus der Wirtschaft bedienen. Welche Wirkungen auf die Freiheit von Forschung und Lehre mit dieser Strategie verbunden sein können, soll an dieser Stelle offen bleiben.

In der Hans-Böckler-Stiftung ist die Gruppe der beruflich qualifizierten Stipendiatinnen und Stipendiaten traditionell überdurchschnittlich hoch. Basierend auf den Erfahrungen mit diesen geförderten Studierenden entwickelt die Stiftung zurzeit in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen und der Hochschule Niederrhein als Modellprojekt ein maßgeschneidertes Programm aus Vorbereitungskursen, speziellen Lerngruppen und E-Learning-Angeboten. Damit sollen beruflich qualifizierte Studierende beim Einstieg in ein Vollzeit-Bachelorstudium der Ingenieurwissenschaften an der Uni Duisburg-Essen (insgesamt sieben Studiengänge) bzw. des Gesundheitswesens an der Hochschule Niederrhein (insgesamt zwei Studiengänge) unterstützt werden.

Die Begleitung im Rahmen des Modellprojekts ist in drei Phasen gegliedert: Bereits Monate vor Studienbeginn bereitet ein vielfältiges Seminarangebot die – in diesem Moment noch berufstätigen – zukünftigen Studierenden auf ihren neuen Lebensabschnitt vor. Im Mittelpunkt stehen Fragen wie die Vereinbarkeit von Studium und Familie, Zeitmanagement an der Hochschule oder tarifliche Regelungen zur Weiterbildung sowie die Gestaltung der Rückkehr in den Betrieb. Durch Einstimmung auf und Annäherung an das akademische Arbeiten sollen die beruflich Qualifizierten ein Bewusstsein über ihre in der beruflichen Sozialisation entwickelten Potentiale erwerben. Beim Kennenlernen des akademischen Lernorts Hochschule und der Begegnung mit Lehrenden und Studierenden weit vor Beginn des Studiums werden Berührungspunkte gemindert und Erfahrungen von Fremdheit in den ersten Studienwochen vorweggenommen.

In Phase zwei, drei Monate vor Beginn des Studiums, nehmen die Geförderten an Spezialkursen teil, die die Hochschulen exklusiv für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Böckler-Programm entwickelt haben. In kleinen Lerngruppen arbeiten die zukünftigen Studierenden ihr Wissen auf und erweitern ihre Kenntnisse, um optimal ins Studium zu starten. Mit der Teilnahme an diesen Kursen wird den zukünftigen Studierenden eine umfas-

Abbildung: Ablauf der Studienvorbereitung am Beispiel der Ingenieurwissenschaften



Der gesamte Prozess von der Bewerbung der Interessierten über die Entwicklung der Konzepte für die vorbereitenden Kurse bis hin zur Begleitung in den erst beiden Semestern wird extern wissenschaftlich evaluiert. Die Interessierten werden schon in der Bewerbungsphase befragt; alle am Projekt beteiligten Personen in der Böckler-Stiftung und in den Hochschulen werden in die Erhebung mit einbezogen. Erkenntnisse aus der Beratung und Begleitung werden ebenso berücksichtigt wie die Entwicklung der Stipendiatinnen und Stipendiaten im Studienverlauf. Ergebnisse des Evaluationsprozesses fließen im

sende Orientierung zum Studium und zu einzelnen Fachrichtungen gegeben. Sie erhalten währenddessen die Möglichkeit, ihre Entscheidung zum Studium zu überprüfen und am Ende u.U. auch auf die Studienaufnahme zu verzichten und in den Betrieb zurückzukehren. Auf diese Weise soll zum einen die Hemmschwelle für einen Versuch zur Studienaufnahme gesenkt werden; zum anderen besteht die Möglichkeit, in den bisherigen Beruf zurückzukehren, ohne eine Erfahrung des Scheiterns in einem regulären Studium gemacht zu haben.

Die Phase drei umfasst die weitere Begleitung während der ersten beiden Semester. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden in kleinen Lerngruppen durch eigens dafür abgestellte Lehrende an den Hochschulen betreut. Darüber hinaus stehen eigens für das Projekt wissenschaftliche Mitarbeiter als spezielle Ansprechpartner der Hochschulen und der Hans-Böckler-Stiftung zur Verfügung. Wie alle Stipendiatinnen und Stipendiaten der Stiftung haben die Teilnehmenden des Modellprojekts im gesamten Studienverlauf Zugang zu mehr als 100 Seminaren, Workshops und Tagungen auf fachlicher und überfachlicher Ebene: zu gesellschaftspolitischen und wissenschaftlichen Themen, Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, Berufsorientierung und zur Vorbereitung des Überganges vom Studium in den Beruf. Sie erhalten Unterstützung bei Auslandsaufenthalten: von Sprachkursen über kurze studienbezogene Auslandsaufenthalte bis zu Auslandsstudien. Auch besteht die Möglichkeit, Praktika zu finanzieren.

Bereits während der Teilnahme am Spezialkurs, drei Monate vor dem offiziellen Studienbeginn, werden die beruflich Qualifizierten finanziell mit einem Stipendium aus Eigenmitteln der Hans-Böckler-Stiftung gefördert. Sie erhalten bis zu 970 Euro pro Monat. Durch einen Familienzuschlag kann sich das Stipendium auf rund 1200 Euro erhöhen. Das Stipendium während des Studiums in gleicher Höhe läuft nach den Vorgaben und aus den Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung über die volle Studienzeit.

Projektverlauf bei der Weiterentwicklung und Justierung des Förderkonzepts ein.

An beiden Hochschulstandorten werden pro Jahr in drei aufeinander folgenden Jahrgängen je 15 Stipendiatinnen und Stipendiaten aufgenommen. Bewerbungen für das Wintersemester 2014/15 sind noch bis zum 1. September 2013 möglich. Weitere Informationen finden sich unter www.boeckler.de > Stipendium > Studieren ohne Abitur.

Literaturverzeichnis

- Berufsbildungshochschulzugangsverordnung (2010):* Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte vom 8. März 2010, Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Download unter: <http://www.wissenschaft.nrw.de/studium/bewerben/studieren-ohne-abitur> (Zugriff: 10.6.2013)
- Brüggemann, J. (2012):* „Was kann regionale Wirtschaftsförderung zur Fachkräftesicherung beitragen?“ Tagungsbericht. Veranstalter: Evangelische Akademie Loccum, 6./7. November 2012. URL: <http://www.uni-goettingen.de/de/document/download/ffe05e8024519f950a1745468dee5c62.pdf/Tagungsbericht%20-Loccum%20Fachkraeftesicherung%202012.pdf> (Zugriff: 10.6.2013)
- DIHK (2013):* Wirtschaftslage und Erwartungen, Ergebnisse der DIHK-Umfrage bei den Industrie- und Handelskammern, Frühsommer 2013. URL: <http://www.dihk.de/themenfelder/standortpolitik/konjunktur-und-wachstum/umfragen-und-prognosen/konjunkturumfrage-fruehsommer-2013/ergebnisse-fruehsommer-2013> (Zugriff: 10.6.2013)
- Freitag, W. K. (2013):* Studiren ohne Abitur: Eine Zwischenbetrachtung vier Jahre nach Inkrafttreten des KMK-Beschlusses. Beruf und Studium. Ausgabe 2-2013, URL: www.denk-doch-mal.de, <http://www.denk-doch-mal.de/node/509> (Zugriff: 10.6.2013)
- KMK (2009):* Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009.
- Nickel, S./Duong, S. (2012):* Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen, Arbeitspapier Nr. 157, Juli 2012, Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh.

■ **Bärbel Friedrich, M.A.**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Projekt Dritter Bildungsweg der Hans-Böckler-Stiftung,
E-Mail: baerbel-friedrich@boeckler.de

Urte Böhm, Claudia Kretschmann & Silvia Oitner

Verbesserung der Studienbedingungen und Förderung von Innovationen in der Hochschullehre an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin

Seit Jahren ist die Zahl der Studierenden, die auf dem zweiten und dritten Bildungsweg ein Studium an der ASH Berlin beginnen, weit höher als an vielen anderen Hochschulen in Deutschland. Bereits vor der Gründung des hochschuleigenen Zentrums für Innovation und Qualität in Studium und Lehre (ASH-IQ) im Oktober 2011 hat die Hochschule viele Anstrengungen unternommen, um zu mehr Durchlässigkeit und Chancengerechtigkeit im Bildungssystem beizutragen. Mit dem Zentrum ASH-IQ bestärkt die ASH ihren Anspruch, auf vielfältige Weise zur Steigerung der Bildungsbeteiligung und mit guten Studienbedingungen zum Studienerfolg ihrer Studierenden beizutragen.

1. Profil und Leitbild der ASH Berlin

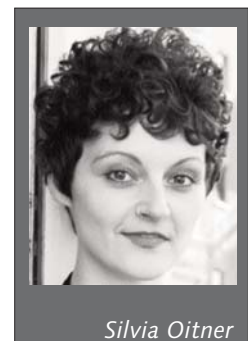
Die ASH hat ein klares Profil als ebenso traditionsreiche wie innovative staatliche Hochschule mit den Schwerpunkten Soziale Arbeit, Gesundheit und Bildung. Sie gehört neben Einrichtungen in Amsterdam und New York zu den drei ersten Stätten weltweit, an denen Sozialarbeit gelehrt wurde. Auch nach über 100 Jahren steht die Hochschule noch in der Tradition der von ihrer Gründerin geschaffenen Einrichtungen: der „Sozialen Frauenschule“ und der „Deutschen Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit“. Im Sinne Alice Salomons, der Begründerin sozialer Berufsarbeit in Deutschland, verfolgt die ASH zentrale Prinzipien, wie Interdisziplinarität, eine enge Verbindung von Theorie und Praxis und eine internationale Ausrichtung. Sie trägt zur weiteren Professionalisierung und Akademisierung ehemaliger Frauenberufe im sozialen Bereich, in Bildung, Erziehung und Gesundheit sowie mit ihrer Forschungsorientierung zur Weiterentwicklung der Disziplinen und der Praxis bei. Damals wie heute verfolgt die Hochschule einen emanzipatorischen Anspruch und sieht sich dem gesellschaftlichen Auftrag sozialer Gerechtigkeit und kritischer Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen verpflichtet. Das Ziel der ASH, auf vielfältige Weise zur Steigerung der Bildungsbeteiligung und mit guten Studienbedingungen zum Studienerfolg ihrer Studierenden beizutragen, ist auch im Leitbild der Hochschule verankert. Als eine der ersten Hochschulen in Deutschland richtete die ASH innovative akademische Ausbildungsgänge für pflegende und erziehende Berufe ein, so im Jahr 2004 den Bachelorstudiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter. Jüngstes Beispiel ist der primärqualifizierende Bachelorstudiengang Physio-/Ergotherapie, der im Jahr 2011 an den Start ging.



Urte Böhm



Claudia Kretschmann



Silvia Oitner

Ein besonderes Augenmerk legt die ASH bei ihren vielfältigen Maßnahmen zur Steigerung der Qualität in Studium und Lehre auf die Gruppe der so genannten nicht-traditionellen Studierenden. Sie leistet damit einen konkreten Beitrag zur Förderung der Durchlässigkeit von Bildungsverläufen und der Chancengerechtigkeit. Der Begriff der nicht-traditionellen Studierenden wird nicht einheitlich verwendet (Nickel & Leusing 2009, S. 11). Ganz allgemein handelt es sich dabei um Personen im Erwachsenenalter (*adult students* oder *mature students*), welche sich, ob mit oder ohne Hochschulzugangsberechtigung, wissenschaftlich weiterqualifizieren. In der deutschen Fachliteratur werden nicht-traditionelle Studierende in drei Typen untergliedert (Teichler & Wolter 2004, S. 13): Studierende, die nicht auf dem direkten Weg bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz und Dauer zur Hochschule gekommen sind (Zweiter Bildungsweg); Studierende, die nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen (Dritter Bildungsweg); und schließlich Studierende, die nicht in der vorherrschenden Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren (Teilzeit-, Abend- und/oder Fernstudierende). In der internationalen Diskussion sind darüber hinaus auch sozial Benachteiligte (Personen aus so genannten bildungsfernen Familien und/oder mit Migrationshintergrund) bzw. allgemein an Hochschulen aufgrund ihres Alters, ihres Geschlechts, ihrer sozialen Herkunft oder ihrer ethnischen Zugehörigkeit unterrepräsentierte Gruppen gemeint, wenn von *non-traditional students* die Rede ist.¹ Die ASH schließt sich in ihrem Verständnis dem weiter gefassten internationalen Begriff an.

¹ Vgl. hierzu das Analytic Quality Glossary unter: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/nontraditionalstudents.htm> (Zugriff: 6.6.2013).

2. Auf dem Weg zu mehr Durchlässigkeit – was wird schon getan?

Die ASH hat bereits frühzeitig begonnen, besondere Studienformen für nicht-traditionelle Studierende zu entwickeln: Der Bachelorstudiengang Gesundheits- und Pflegemanagement richtet sich an Personen mit abgeschlossener dreijähriger Ausbildung in einem staatlich anerkannten Pflegefachberuf; eine Studiengruppe pro Jahr studiert im Abendstudium, um Berufstätigkeit und Studium besser vereinbaren zu können. Der Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter wird auch in einem berufsintegrierenden Format für berufstätige pädagogische Fachkräfte mit Hochschul-Präsenzzeiten an den Wochenenden angeboten. Seit dem Wintersemester 2010/11 ist es möglich, Soziale Arbeit berufsbegleitend online zu studieren: Der Studiengang BASA-Online richtet sich an Berufstätige im sozialen Bereich, die einen Hochschulabschluss anstreben. Bereits seit Einführung des Dritten Bildungsweges in Berlin nimmt die ASH Studieninteressierte ohne Abitur oder Fachhochschulreife auf, die über einen mittleren Bildungsabschluss, eine Ausbildung und Berufserfahrung verfügen und fördert damit den Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende. Das Aufnahmeverfahren wurde nach § 11 des Berliner Hochschulgesetzes (BerLHG) konzipiert. Im Sommersemester 2013 studieren 191 Personen nach § 11 BerLHG an der ASH, das entspricht 6,8 % aller 2 823 Immatrikulierten.

Außerdem hat die ASH in mehreren Modellprojekten Verfahren zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen für die Bachelorstudiengänge Erziehung und Bildung im Kindesalter sowie Gesundheits- und Pflegemanagement entwickelt und implementiert. Mit mehreren Weiterbildungsanbietern im frühpädagogischen wie auch im Gesundheitsbereich hat die ASH Kooperationsvereinbarungen zur pauschalen Anrechnung von Weiterbildungen auf ihre Studiengänge geschlossen. In den Studiengängen Soziale Arbeit und Physio-/Ergotherapie werden derzeit Anrechnungsverfahren konzipiert. Für die Beratung, Begleitung und Durchführung von Anrechnungsverfahren hat die ASH als eine der ersten Hochschulen Deutschlands die Stelle einer Anrechnungsbeauftragten installiert. Die Anrechnungsverfahren kommen insbesondere den nicht-traditionellen Studierenden zu Gute, deren vom Regelfall abweichenden Lernbiografien anerkannt werden und sich damit verkürzend auf das Studium auswirken können.

Um mehr Studierende mit Migrationshintergrund für ein Studium zu gewinnen, verfolgt die ASH mehrere, einander ergänzende Wege. So informiert die „Schulkampagne“, eine studentische Initiative, in Berliner Schulen Schülerinnen und Schüler mit direkten oder indirekten Migrationserfahrungen über Studienmöglichkeiten im Bereich der sozialen, frühpädagogischen und Gesundheitsberufe und versucht, diese für ein Studium an der ASH zu begeistern. Über das hochschuleigene Auswahlverfahren erfolgt im Kontext der Studienplatzvergabe u.a. eine systematische Abfrage, ob die Bewerberinnen und Bewerber eine „andere Muttersprache als Deutsch“ sprechen. Diese Kompetenz kann laut Auswahlsetzung (wie z.B. auch in Berufsausbildung oder Berufstätigkeit

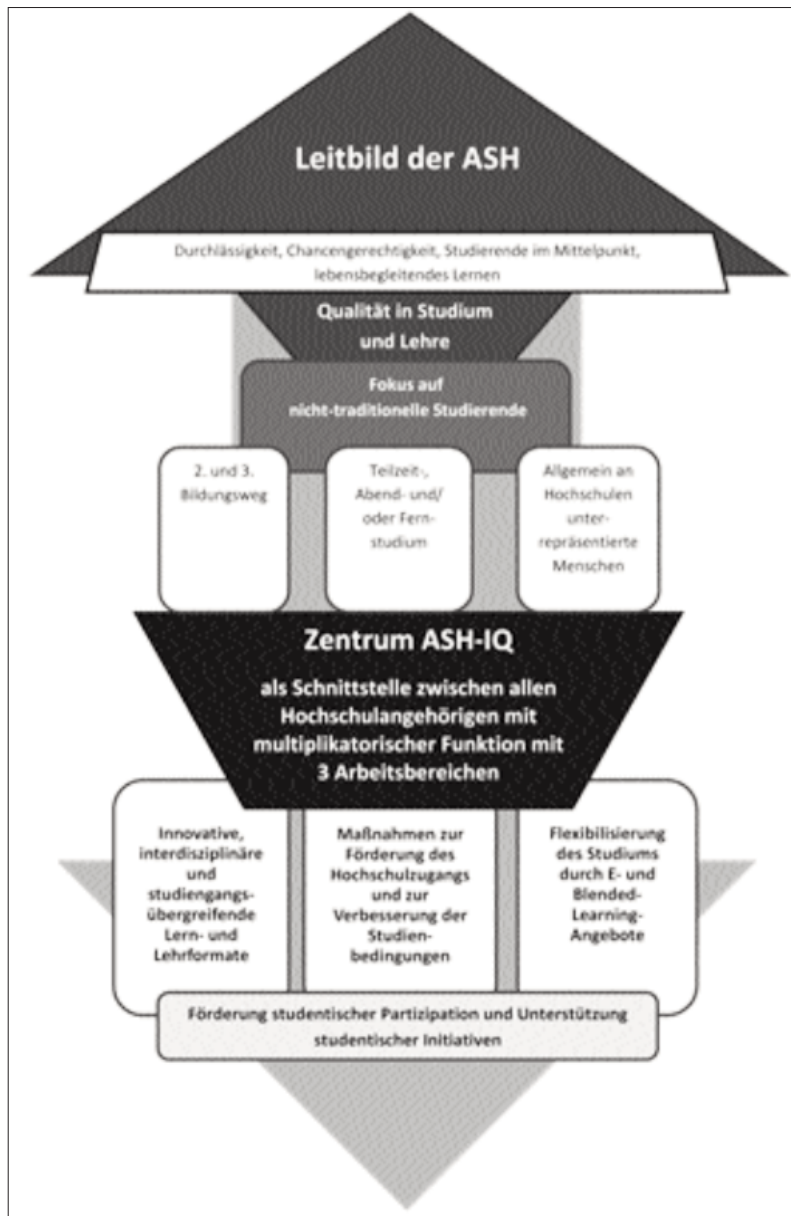
erworbene studienrelevante Kompetenzen sowie praxisrelevante Erfahrungen) mit Bonuspunkten belegt werden. Auf dieser Grundlage können auch Daten zum Migrationshintergrund von Bewerberinnen und Bewerbern, der Zugelassenen und der Immatrikulierten erfasst werden. Während im Bewerbungsverfahren zum Sommersemester 2013 der Anteil von Migrantinnen und Migranten unter der Bewerberschaft bei 8,6 % lag, konnte er auf 15,6 % bei den Zugelassenen gesteigert werden und pendelte sich bei den schließlich Immatrikulierten bei 14,2 % ein. Außerdem wurde im Zuge der Begleitforschung zum bestehenden Mentoringprojekt „ASH bildet Potenziale“, das in Kooperation mit der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin durchgeführt wurde, ein nachhaltiges Mentoringprogramm für Studierende mit Migrationshintergrund implementiert.

Neben den bereits angestoßenen Maßnahmen arbeitet die ASH kontinuierlich daran, vor allem für die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden eine stärkere Durchlässigkeit im Bildungssystem zu erreichen. Die Verbesserung der Studierbarkeit durch die Weiterentwicklung innovativer Lehr- und Lernformen und berufsbegleitender Studienformate, die Implementierung von Anrechnungsverfahren in allen Studiengängen, die stärkere interdisziplinäre Verschränkung der Studiengänge sowie die Integration bedarfsgerechter Unterstützungsangebote stehen dabei im Fokus. Im Sinne einer evidenzbasierter Qualitätsentwicklung kommt der begleitenden Evaluation der bisherigen wie auch aller neuen Maßnahmen eine zentrale Bedeutung zu. Ohne zusätzliche Ressourcen wäre die notwendige Konzeptions- und Aufbauarbeit entsprechender Maßnahmen nicht leistbar und auch nicht in das Regelangebot der ASH integrierbar gewesen. Durch das Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre) im Rahmen der dritten Säule des Hochschulpaktes wurde der ASH im Oktober 2011 der Aufbau eines hochschuleigenen Zentrums für Innovation und Qualität in Studium und Lehre (ASH-IQ) ermöglicht. Das Zentrum ASH-IQ erweitert die infrastrukturelle und personelle Basis für die Weiterentwicklung von Studium und Lehre an der ASH – mit besonderem Fokus auf die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden.

3. Gründung des hochschuleigenen Zentrums für Innovation und Qualität in Studium und Lehre (ASH-IQ)

Im Oktober 2011 wurden im Zentrum ASH-IQ drei Stellen für drei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter besetzt. Drei Studiengänge, die insbesondere auf nicht-traditionelle Studierende ausgerichtet sind, wurden mit drei zusätzlichen zeitlich befristeten Professuren ausgestattet, die kapazitär nicht wirksam sind und damit eine deutliche Verbesserung der Personal- und Betreuungssituation bewirken. Arbeitsschwerpunkte des Zentrums ASH-IQ sind zum einen innovative, interdisziplinäre und studiengangübergreifende Lern- und Lehrformate, zum anderen Maßnahmen zur Förderung des Hochschulzugangs und zur Verbesserung der Studienbedingungen und schließlich die Flexibilisierung des Stu-

Abbildung: Zentrum ASH-IQ der Alice-Salomon-Hochschule Berlin



diums durch E- und Blended-Learning-Angebote. Handlungsleitend für die Arbeit des Zentrums ASH-IQ ist sowohl ein diversitätssensibler Ansatz mit intersektionaler Perspektive als auch ein partizipativer Ansatz zur Förderung von direkter Beteiligung und Einbindung betroffener Personen und Institutionen. ASH-IQ arbeitet Hand in Hand mit den bestehenden Serviceeinrichtungen und Gremien der Hochschule, den Professorinnen und Professoren, den Lehrbeauftragten, den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Verwaltung sowie den Studierenden. Das Projekt übernimmt in diesem partizipativen Entwicklungsprozess eine Koordinations- und Multiplikatorfunktion, um Übergänge zu erleichtern, einen nachhaltigen Wandel der Lehr- und Lernkulturen zu erzielen und den Studienerfolg für möglichst alle Studierenden der ASH zu sichern.

Um die bestehenden Maßnahmen zur Gewinnung von Studierenden mit Migrationshintergrund zu bündeln

und auf weitere Zielgruppen auszuweiten, wurde die Koordination der ASH-Schulkampagne in das Zentrum ASH-IQ integriert. Derzeit wird für die Ansprache von Personen aus so genannten bildungsfernen Familien eine Kooperation mit der Initiative ArbeiterKind.de angestrebt. Inzwischen besteht ein festes Team von vier Studierenden aus verschiedenen Studiengängen an der ASH. Die Schulkampagne besucht Berliner Ober- und Fachschulen, Oberstufenzentren und Berufsbildende Schulen, beteiligt sich an Bildungsmessen und lädt Schülerinnen- und Schülergruppen an die ASH ein. Im direkten Kontakt und durch den Einsatz unterschiedlicher partizipativer Methoden knüpft das Team der Schulkampagne unmittelbar an deren Interessen und Bedürfnisse an und legt vor allem Wert darauf, die unterschiedlichen Wege zum Studium aufzuzeigen. Dadurch sollen nicht nur Interesse für ein Studium an der ASH geweckt, sondern außerdem die verschiedenen Wege zum Studium – auch ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung – transparent gemacht werden.

4. Evidenzbasiertes Arbeiten bildet die Grundlage

Grundlage für die Weiterentwicklung von Studienbedingungen und Studienqualität bilden verschiedene qualitative und quantitative Bedarfserhebungen und Befragungen von Studierenden, Lehrenden und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Die Befragungen schaffen zum einen Transparenz über die Qualität von Studium und Lehre und bestehende Unterstützungs- und Beratungsangebote an der ASH. Zum anderen werden damit Felder für etwaige strukturelle, inhaltliche und didaktisch-curriculare Verbesserungen herausgearbeitet, denen sich die ASH stellen wird. Die Online-Befragungen der Studierenden in den grundständigen Bachelor- und

konsekutiven Masterstudiengängen erfolgen pro Semestergruppe dreimalig im Verlauf des Studiums (Beginn, Mitte, Ende). Der in einem partizipativ angelegten hochschulweiten Prozess entwickelte und für vergleichende Analysen mit der ASH-Absolventinnen- und Absolventenbefragung abgestimmte Fragebogen erfasst vor allem die Themenbereiche Hochschulzugang und Studieneingangsphase, Lehrqualität, Prüfungen und Leistungsanforderungen, Unterstützungs- und Beratungsangebote, Vereinbarkeit, soziales Klima, studentische Mitbestimmung und Studium im Ausland. Entsprechend dem besonderen Fokus der Maßnahmen des Zentrums ASH-IQ auf nicht-traditionelle Studierende sind neben den genannten Themenbereichen auch Fragen enthalten, die deren jeweilige Kontextbedingungen abbilden. Geplant ist, dass zukünftig ein weitgehend unveränderter Kern zentraler Fragen den Vergleich der Ergebnisse über den Studienverlauf zu den genannten Erhebungszeitpunkten

ermöglicht. Zu jeweils aktuellen Themenbereichen (z.B. Evaluation eigener Maßnahmen) werden Fragenkomplexe integriert und der Fragebogen damit weiter prozessbegleitend optimiert.

Die erste Online-Befragung von Bachelor- und Masterstudierenden im 1. und 3. Fachsemester wurde im WiSe 2012/13 durchgeführt. Von insgesamt 646 Immatrikulierten konnten 593 Personen per Email erreicht und zur Befragung eingeladen werden. 191 Studierende nahmen an der Befragung teil, damit betrug die Rücklaufquote 32 %. Die Befragungsergebnisse bestätigen den von der ASH beschrittenen Weg, Studium und Lehre an der ASH mit besonderem Blick auf die Gruppe nicht-traditioneller Studierender kontinuierlich weiterzuentwickeln: 16 % der Studierenden im 1. und 3. Fachsemester studieren nach § 11 BerlHG als „beruflich Qualifizierte“ auf dem Dritten Bildungsweg. Von allen Befragten gaben 41 % an, als erste Person in ihrem engen Familienumfeld (Eltern, Geschwister) zu studieren. Die Mehrheit (66 %) vereinbart ihr Studium an der ASH mit einer Erwerbstätigkeit (Böhm/Kretschmann/Oitner 2013).

Aus den Ergebnissen der ersten Befragung zeigt sich deutlich, dass die Konzipierung und Implementierung von Maßnahmen zur Förderung des Zugangs zur ASH und zur Verbesserung der Studienbedingungen besonders für die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden wesentlich ist. Die stetige Weiterentwicklung der ASH-Schulkampagne soll unter Verantwortung des Zentrums ASH-IQ auch in Zukunft einen konkreten Beitrag zur Förderung der Durchlässigkeit von Bildungsverläufen, zur Steigerung der Bildungsbeteiligung und mehr Chancengerechtigkeit und zudem zur Erleichterung des Übergangs von der Schule ins Studium leisten. Darüber hinaus leistet das Zentrum ASH-IQ Beiträge zur Entwicklung von systematischen Formaten und Strukturen zur Befähigung und Unterstützung während des Studienverlaufs. Hierzu zählt beispielsweise der Ausbau von Mentoringprogrammen.

Neben den Angeboten für Studierende soll „Gute Lehre“ ein maßgeblicher Indikator für das Profil der ASH und deren Markenzeichen werden. Dabei gilt es, innovative Lehr- und Lernmethoden, die an der ASH von Hochschullehrerinnen und -lehrern in verschiedenen Studiengangformaten erfolgreich praktiziert werden, mit Unterstützung des Zentrums ASH-IQ auf die gesamte Hochschule zu übertragen. Konkret geschieht dies zum einen über das im Wintersemester 2012/13 eingerichtete „Forum GuLe²“ (Forum Gutes Lehren X Gutes Lernen), welches als Plattform für kollegialen Austausch von Lehrenden zu lehrbezogenen Fragestellungen genutzt werden kann. Zum anderen werden hochschuldidaktische Weiterbildungsmaßnahmen für alle an der ASH in der Lehre tätigen Personen angeboten. Momentan laufen darüber hinaus Vorbereitungen, aufbauend auf den bisherigen individuellen Beratungen von Lehrenden eine Servicestelle E-Learning als Einrichtung der Hochschule zu etablieren und bekannt zu machen. Hierfür werden zwei studentische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als E-Tutoren eingesetzt, die die Arbeit in der Servicestelle unterstützen und Lehrenden bei der Realisierung von Online-Lehre helfen.

5. Aus- und Aufbau von innovativen Lernformaten und Studienangeboten

Die Bologna-Reform hat die Kompetenzorientierung in den Mittelpunkt des Lehrens und Studierens gestellt. Damit ist auch eine didaktische Neuorientierung verbunden, die mit innovativen Formen wie *service learning* und *community engagement*, problembasiertem Lernen, forschendem Lernen und Portfolioarbeit etc. gefüllt werden kann. Neben klassischen Studienformaten (Vorlesungen, Seminare, Präsenzveranstaltungen) bietet die ASH in allen ihren drei Profilbereichen Soziale Arbeit, Gesundheit sowie Erziehung und Bildung bereits innovative Studienformate an, die stärker nicht-traditionelle Studierendengruppen ansprechen. Diese Studienformate sollen im Rahmen der weiteren Maßnahmen ausgebaut, evaluiert und optimiert werden. So wird sowohl aus informellen Rückmeldungen als auch aus der ersten Welle der ASH-IQ-Studierendenbefragung deutlich, dass die Vereinbarkeit von Studium, Beruf, Familie und anderen Verpflichtungen eine große Herausforderung für viele Studierende darstellt und ein großer Bedarf besteht, die Studierbarkeit von Studiengängen u.a. durch den stärkeren Ausbau von flexiblen und Teilzeit-Studienformen zu erhöhen. Besonderes Augenmerk wird auch auf Formate gerichtet, die den besonderen Ausgangslagen, Kompetenzen und Bedürfnissen nicht-traditioneller Studierender gerecht werden. Wichtige Elemente sind deshalb u.a. Lehr- und Lernformen, die an berufliche Problemstellungen und bereits erworbene Kompetenzen der Studierenden anknüpfen und solche – wie Modelle des E-Learning bzw. Blended Learning –, die eine zeitliche Flexibilisierung des zu leistenden Workloads bewirken. Unterstützt und weiterentwickelt werden auch Lehr-Lern-Methoden und -Formate, die fächerübergreifendes und selbstbestimmtes Lernen fördern.

Das Zentrum ASH-IQ hat in den ersten anderthalb Jahren seit seiner Gründung daran gearbeitet, erste konkrete Pilotprojekte innovativer kompetenzorientierter und studierendenzentrierter Lehr- und Lernformate zu fördern und zu unterstützen. So wird derzeit der Austausch von Studierenden im fortgeschrittenen Studium und solchen, die eher noch am Beginn ihres Studiums stehen, durch Peer-to-Peer-Teaching erprobt. Hierdurch können erfahrenere Studierende ihre im Studium erworbenen fachlichen Kompetenzen im Rahmen einer Lerngruppenbegleitung direkt einsetzen und ihrerseits ihre Kompetenzen im Bereich der Gestaltung von Gruppen- und Lernprozessen weiter ausbauen. Auch Modelle des *service learnings* und des *community engagements*, mit denen bereits erste Erfahrungen gemacht werden, sollen studiengangübergreifend weiter ausgebaut werden, unterstützt nicht zuletzt durch die Mitgliedschaft der Hochschule im bundesweiten Hochschulnetzwerk „Bildung durch Verantwortung“. Die bereits existierende methodisch-didaktische Vielfalt kompetenzorientierter und studierendenzentrierter Lehr- und Lernformate in den Studiengängen der ASH wird dabei aufgegriffen, innerhalb der Hochschule stärker kommuniziert und mit der Unterstützung des Zentrums ASH-IQ weiterentwickelt.

6. Auf- und Ausbau interdisziplinärer und studiengangübergreifender Lehr- und Lernformate

Die Bewältigung gesellschaftlicher Querschnittsaufgaben und komplexer Problemlagen erfordert ein fundiertes professionelles Selbstverständnis in den jeweiligen Einzelprofessionen, aber auch multiprofessionelle Zusammenarbeit und interdisziplinäre Ansätze in den Praxis- und Forschungsfeldern der Sozialen Arbeit, Gesundheit und Bildung und die Kooperation mit weiteren Disziplinen. Mit der Entwicklung von studiengangübergreifenden Lehrmodulen in den Bachelorstudiengängen knüpft die ASH an ihre auch in den Lehrveranstaltungs-evaluationen positiv bewerteten Erfahrungen in den bestehenden interdisziplinär ausgerichteten Masterstudiengängen und Lehrmodulen im Bachelorstudiengang Physio-/Ergotherapie an. Mit der Entwicklung studiengangübergreifender Lehrveranstaltungen werden verschiedene, einander ergänzende Ziele verbunden. Es geht darum, die Wahlmöglichkeiten für die Studierenden zu erhöhen und Schwerpunktsetzungen zu ermöglichen, Grenzen der Einzeldisziplinen in Lehre, Forschung und Praxis zu überwinden, das Interesse für die Denk- und Arbeitsweisen anderer Disziplinen und die interdisziplinären Kompetenzen zu fördern, innovative Ansätze in der interdisziplinären Zusammenarbeit in Lehre und Forschung zu stärken und dabei gleichzeitig das professionelle Selbstverständnis der beteiligten Lehrenden und Studierenden zu steigern.

Das Zentrum ASH-IQ bringt Interessen und Kompetenzen von Lehrenden und Studierenden der ASH zusammen, baut passgerechte Strukturen für die Implementierung auf, koordiniert die Modulentwicklung und unterstützt die Hochschule bei der Umsetzung. Die Querschnittsthemen, die bei der Entwicklung studiengangübergreifender Module inhaltliche Kristallisationspunkte sein können, sind vielfältig: sei es die demografische Entwicklung, gesellschaftliche Inklusion und Partizipation, seien es Fragen im Kontext von Migration, Globalisierung und Internationalisierung, Bildungsgerechtigkeit, Gesundheitsförderung, ethische Fragen sowie Qualitätsentwicklung im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitswesen. Studiengangübergreifende Module können unterschiedliche Lehrveranstaltungsformate enthalten. So entwickelten Lehrende aus allen Bachelorstudiengängen in Kooperation mit dem Zentrum ASH-IQ ein neues Studienangebot zum Thema „Integrierte kommunale Gesundheitsförderung“, das erstmalig seit dem Wintersemester 2012/2013 für alle Bachelorstudiengänge angeboten wird.

Die Entwicklung von weiteren studiengangübergreifenden und interdisziplinären Pilotangeboten wird unter anderem über das hausinterne Förderprogramm „ASH-IQ plus“ angestoßen. Mittel hierfür stehen aus der Qualitätsoffensive des Berliner Senats zur Verfügung. Durch das Programm werden Hochschullehrende durch Lehr-entlastung und durch studentische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dabei unterstützt, innovative, interdis-

ziplinäre und/oder studiengangübergreifende Lehrangebote zu konzipieren, zu entwickeln und erstmalig explorativ durchzuführen.

7. Ausblick

Insgesamt ist es ein erklärtes Ziel von ASH-IQ, auf der Basis der verschiedenen regelmäßig stattfindenden Befragungen, der explorativen Entwicklung von Modellen innovativer Lehre und von Unterstützungsangeboten und deren Evaluation weitergehend auszuloten, welche Lehr- und Lernformen besonders geeignet sind, um den Bedürfnissen nicht-traditioneller Studierender gerecht zu werden, an den von ihnen jeweils eingebrachten Kompetenzen anzuknüpfen und sie im Lernprozess angemessen dabei zu unterstützen, diese im Studium weiter auszubauen – und so letztlich ihren Studienerfolg zu sichern. In der Gesamtschau betrachtet konnten bereits wichtige Grundlagenarbeiten für die Weiterentwicklung der Lehrqualität geleistet werden. In der weiteren Arbeit wird zu klären sein, welche Pilotprojekte verstetigt und in den Hochschulstrukturen fest implementiert werden können, um nachhaltige Ergebnisse zu erzielen. Absehbar ist bereits jetzt, dass das Zentrum ASH-IQ für die nachhaltige strategische Entwicklung der Hochschule, insbesondere in Bezug auf Studium und Lehre, wertvolle inhaltlich-fachliche Impulse liefert und unverzichtbare strukturbildende Aufbauarbeit leistet.

Literaturverzeichnis

Analytic Quality Glossary

URL: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/nontraditionalstudents.htm> (Zugriff: 6.6.2013).

Böhm, U./Kretschmann, C./Oitner, S. (2013): Erster Ergebnisbericht der Student_innenbefragung Bachelor- und Masterstudiengänge im 1. und 3. Fachsemester im WiSe 2012/13 an der ASH, URL:

<https://piqsl.ash-berlin.eu> (Zugriff: 6.6.2013).

Nickel, S./Leusing, B. (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Arbeitspapier Nr. 123, Gütersloh, URL:

http://www.che.de/downloads/CHE_AP123_Studieren_ohne_Abitur.pdf (Zugriff: 6.6.2013).

Teichler, U./Wolter, A. (2004): Studierchancen und Studienangebote für Studierende außerhalb des Mainstreams in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme anlässlich der Diskussion über die Zukunft der HWP - Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik. HWP-Magazin Spezial 2/2004, Hamburg.

- **Urte Böhm**, Dipl.-Sozialwirtin, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Zentrum ASH-IQ, Alice-Salomon-Hochschule Berlin, E-Mail: boehm@ash-berlin.eu
- **Claudia Kretschmann**, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Zentrum ASH-IQ, Alice-Salomon-Hochschule Berlin, E-Mail: kretschmann@ash-berlin.eu
- **Silvia Oitner**, Mag. (FH), M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Zentrum ASH-IQ, Alice-Salomon-Hochschule Berlin, E-Mail: silvia.oitner@ash-berlin.eu

Ankündigung der Tagung „Studium ohne Abitur – Studium und Berufsverlauf nicht-traditioneller Studierender“

Der demografische Wandel und die Bedeutungszunahme von Wissen stellen neue Anforderungen an Gesellschaft sowie Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Im Zuge dessen fordern Bildungspolitiker auf nationaler und europäischer Ebene die Öffnung der Hochschulen für Berufstätige und damit verbunden höhere Durchlässigkeit zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt. Auf diese Weise soll dem drohenden Fachkräftemangel entgegengewirkt und die Aufwärtsmobilität der Erwerbspersonen verbessert werden. Infolge dieses Politikwechsels rücken „nicht-traditionelle Studierende“, also Studierende ohne Abitur, in den Mittelpunkt der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Aufmerksamkeit.

Der Anteil nicht-traditioneller Studierender ist in den letzten Jahren nahezu beständig gestiegen und lag in Deutschland im Jahr 2011 bei 2,1 % der Studienanfängerinnen und -anfänger. Eine zentrale Rolle bei dieser Zunahme spielt der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2009, in dessen Folge die Landeshochschulgesetze modifiziert wurden. Seither können erfolgreiche Teilnehmer von beruflichen Aufstiegsfortbildungen (z.B. Meisterinnen/Meister), aber auch beruflich Qualifizierte in fast allen Bundesländern die allgemeine oder fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erhalten, oftmals nach Bestehen einer Aufnahmeprüfung. Dabei ist weitestgehend unklar, welche Gruppen von beruflich Qualifizierten vom „Studium ohne Abitur“ Gebrauch machen, was ihre Studienmotive sind und welche Ziele sie verfolgen. Zudem stellt sich die Frage, welche Implikationen der Studienabschluss für den weiteren Berufsverlauf der nicht-traditionellen Studierenden hat.

Die Fachtagung „Studium ohne Abitur“ greift diese offenen Fragen auf. Sie soll dazu dienen, verschiedene Ansätze und aktuelle Forschungsergebnisse zur a) Definition und Zusammensetzung der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden, ihren Motiven zur Studienaufnahme, Studienfachwahl, Studienverlauf und -erfolg sowie b) Konsequenzen in Bezug auf den weiteren Berufsverlauf, soziale Ungleichheit und beruflich-soziale Mobilität zu diskutieren. Thematisch gliedern sich die Vorträge in vier Themenblöcke, welche die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden und deren Hochschulzugang, deren Studienstrategien und -motive, die Auswirkungen der beruflichen Qualifikation sowie den weiteren Berufsverlauf umspannen. Gerahmt werden die Vorträge durch Keynotes von Walburga Freitag (HIS) und David Reimer (Universität Aarhus).

Letztlich bietet die Tagung nationalen (Nachwuchs-)Wissenschaftlern aus der Hochschul- und Mobilitätsforschung die Möglichkeit über zwei Tage offene Forschungsfragen zu debattieren und potentielle Forschungsk Kooperationen zu identifizieren. Gleichzeitig offeriert die Tagung die Möglichkeit „Best-Practice“-Beispiele und deren wissenschaftliche Auswertung kennen-

zulernen und für eigene Projekte neue Erkenntnisse zu gewinnen.

Weitere Informationen und das Anmeldeformular finden Sie unter www.wiso.uni-hamburg.de/conferences/nts-konferenz.

Die Konferenz wird vom Körber-Fonds Nachwuchsforschung gefördert. Sie ist am Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg angesiedelt, deren Vorgängerorganisationen bereits seit 1948 beruflich Qualifizierte ohne Abitur nach bestandener Eignungsprüfung zum Studium der Sozialökonomie zulassen. Auf der Konferenz werden auch Ergebnisse aus dem dort angesiedelten Projekt „Passagen aus der Erwerbstätigkeit in das Studium – PETS“ und einer Initiative zur Fokussierung der beruflich-sozialen Mobilität von nicht-traditionellen Studierenden vorgestellt.

Programm: 12. September 2013

Uhrzeit	Tagesordnungspunkt
12.00 – 13.00 Uhr	Registrierung
13.00 – 13.30 Uhr	Willkommen und Eröffnung der Tagung
13.00 – 13.15 Uhr	Studium ohne Abitur und offene Gesellschaft (Holger Lengfeld, Universität Hamburg)
13.15 – 13.30 Uhr	Grußwort des Organisationsteams (Tobias Brändle, Jessica Ordemann)
13.30 – 14.15 Uhr	Keynote Walburga Freitag (HIS)
14.15 – 15.00 Uhr	Keynote David Reimer (Universität Aarhus)
15.00 – 15.45 Uhr	Pause mit Poster-Session Lena Ulbricht (WZB): Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne Abitur: Politische Motive und Argumente
15.45 – 16.20 Uhr	
16.20 – 16.55 Uhr	Sindy Duong (CHE): Studieren ohne Abitur als erfolgreiches Profilmerkmal von Hochschulen: Stand und Perspektiven analysiert auf Basis empirischer Daten
16.55 – 17.30 Uhr	Gunther Dahm, Christian Kerst (HIS): Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität
17.30 – 18.05 Uhr	Tobias Brändle (Universität Hamburg): Studien- und Lebensziele nicht-traditioneller Studierender
ab 20.00 Uhr	Optionales Abendessen

13. September 2013

<u>Uhrzeit</u>	<u>Tagesordnungspunkt</u>
09.00 – 09.35 Uhr	Amina Fraij, Stephan Kielblock (Justus-Liebig-Universität Gießen): Studienstrategien nicht-traditioneller Studierender. Ein Blick auf eine neue Personengruppe an bundesdeutschen Hochschulen
09.35 – 10.10 Uhr	Thomas Freiling (f-bb): Studium beruflich Qualifizierter – Erkenntnisse zu Motiven und individuellem Nutzen
10.10 – 10.45 Uhr	Alexander Otto, Caroline Kamm (Humboldt-Universität zu Berlin): Studienmotive und Entscheidungsprozesse von nicht-traditionellen Studierenden
10.45 – 11.15 Uhr	Kaffeepause
11.15 – 11.50 Uhr	Tanja Grendel, Iris Haußmann (Johannes Gutenberg Universität Mainz): Effekte der Dauer und Qualität berufspraktischer Vorerfahrungen auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter
11.50 – 12.25 Uhr	Teresa Grauer (FOM Hochschule für Oekonomie & Management): Erfolgreich studieren 40+
12.25 – 13.00 Uhr	Vera Wolf, Lars Müller (IN-CHER-Kassel): Studierende ohne Abitur an der Universität Kassel – Strukturelle Betrachtung und empirische Analyse

13.00 – 13.45 Uhr	Pause mit Poster-Session Jessica Ordemann (Universität Hamburg): Berufseinmündung und -verlauf nicht-traditioneller Studierender
13.45 – 14.20 Uhr	
14.20 – 14.55 Uhr	René Kooij, Yasmin Yagci (IN-CHER-Kassel): Förderung von Chancengleichheit durch die Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen
14.55 – 15.30 Uhr	Katarzyna Haverkamp (Universität Göttingen, ifh Göttingen): Hochschulabsolventinnen und -absolventen im Handwerk: Bildungsbiografie und Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung
15.30 – 15.45 Uhr	abschließende Diskussion und Zusammenfassung der Tagung
15.45 Uhr	Ende der Tagung

- **Dr. Tobias Brändle, M.A.**, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Projekt „Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium – PETS“, Professur für Makrosoziologie und Politische Soziologie, Universität Hamburg,
E-Mail: tobias.braendle@wiso.uni-hamburg.de
- **Jessica Ordemann, M.A.**, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Projekt PETS, Professur für Makrosoziologie und Politische Soziologie, Universität Hamburg,
E-Mail: jessica.ordemann@wiso.uni-hamburg.de

Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel:

Institutionelle Qualitätssicherung der Lehre auf dem Prüfstand: Eine Fallstudie an der ETH Zürich

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Qualitätssicherungssystem der ETH Zürich im Bereich Lehre einer umfassenden Meta-Evaluation unterzogen. Das Qualitätssicherungssystem stützt sich auf die vier Instrumente Lehrveranstaltungsbeurteilung, Absolventenbefragung, Selbstevaluation und Peer Review.

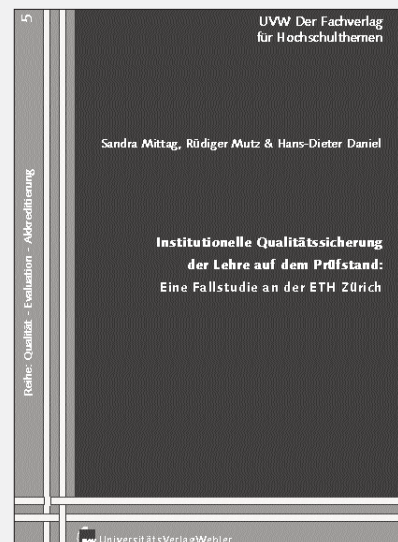
Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass die ETH Zürich über etablierte Qualitätssicherungsinstrumente verfügt, die weitestgehend akzeptiert sind. Allerdings bestehen bei allen vier Instrumenten Optimierungspotentiale.

ISBN 3-937026-74-6, Bielefeld 2012, 115 S., 19.50 Euro

Bestellung -

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de,

Fax: 0521/ 923 610-22



Marco Schröder



Hochschulkompass, Landkarten und Wikipedia: Medien und Medieninhalte als Orientierungsfaktoren bei der Studienwahl

Typische Interviewaussagen von angehenden Abiturienten bzw. Abiturientinnen und Abiturienten wie „Keine Ahnung, weil ich kenne mich in den ganzen Richtungen überhaupt nicht aus“ (Ukowitz 2007, S. 11) verdeutlichen die wachsende Unsicherheit der Studienwählenden und die immer größer werdende Zahl der Studiemöglichkeiten. Während im Jahr 1999 noch circa 9 000 Studiengänge in Deutschland studiert werden konnten (Prößler et al. 2001, S. 161), sind es heute in der Summe über 16 000 Studiengänge (HRK 2012). Wird die Entwicklung detailliert untersucht, zeigt sich ferner ein kategorialer Anstieg der Optionen. Während im Jahr 1999 noch zwischen 180 unterscheidbaren Studienfächern gewählt werden konnte (Prößler et al. 2001, S. 171), sind seit der Bologna-Reform und der damit einhergehenden Bachelorisierung reihenweise spezialisierte Studienfächer und Studienfachhybride entstanden. So ist es für Studienwählende in Deutschland inzwischen möglich, zwischen mehr als 3 000 voneinander differenzierbaren grundständigen Studienfächern zu wählen.¹ Dieser neuen Situation der Multioptionalität müssen sich nun die Studienwählenden stellen. Um diese Anforderung bewältigen zu können, entwerfen die Studienwählenden neue Strategien. So besteht eine Strategie beispielsweise darin, die Medien und deren Inhalte als Ressourcen der Informationsbeschaffung zu instrumentalisieren, um ein erhöhtes Maß an Informiertheit zu erlangen. In der Masse der medialen Informationsträger stellt sich nun die Frage, welche Medien und Medieninhalte bei der Studienwahl entscheidende Rollen spielen. Dieser Frage soll im Rahmen einer retrospektiven Befragung von Studierenden nachgegangen werden.

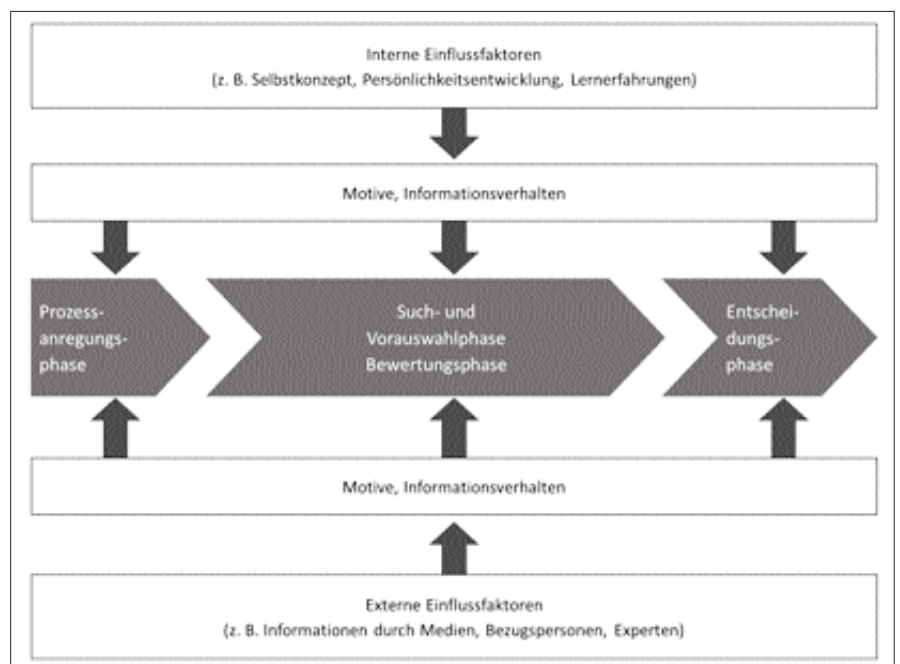
1. Studienwahltheoretische Grundlage und Stand der Forschung

Neben den klassischen entscheidungs- und matchingtheoretischen Berufs- und Studienwahltheorien von Ries (1970), Lange (1975), Bußhoff (1984), Parsons (1909) und Holland (u.a. 1992) gilt das Modell von Hachmeister et al. (2007) als etabliertes

Studienwahlmodell, das Informationsverhalten und Informationsquellen im Studienwahlprozess heraushebt. Hachmeister et al. (2007, S. 22 ff.) entwickelten im Rahmen der CHE-Studien ein Phasenmodell, in dem einerseits Einflussfaktoren und andererseits subjektive Entscheidungstypen modelliert werden. Zunächst wird die Studienwahlentscheidung sowohl durch interne als auch durch externe Entscheidungsfaktoren beeinflusst. Interne Entscheidungsfaktoren sind beispielsweise das Selbstkonzept, Lernerfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung etc. Externe Entscheidungsfaktoren können Bezugspersonen in der Umwelt, Medien oder ganz allgemein zusammengefasst Informationen sein. Im Wahlprozess interagieren die Entscheidungsfaktoren mit dem Entscheidungsprozess unter Einbezug der Motive und des Informationsverhaltens. Dabei lassen sich die Entscheidungsprozesse in vier Phasen aufteilen: (1) Die Prozessanregungsphase, (2) die Such- und Vorauswahlphase, (3) die Bewertungsphase und (4) die Entscheidungsphase (ebd., S. 23). Abbildung 1 veranschaulicht die In-

¹ Die Zahl der voneinander differenzierbaren Studiengänge wurde durch eine induktive Inhaltsanalyse ermittelt (Studie wird voraussichtlich 2013 veröffentlicht).

Abbildung 1: Studienwahlprozess nach Hachmeister et al. (2007, S. 23)



tegration der Phasen des Entscheidungsprozesses und der internen bzw. externen Einflussfaktoren.

Beim Studienwahlprozess spielen die investierte Zeitdauer, die Motive und die genutzten Informationsquellen in den vier Phasen des Entscheidungsprozesses eine qualitative Rolle, so dass Hachmeister et al. (2007, S. 24) zwischen Entscheidungstypen unterscheiden, die beispielsweise über mehrere Schuljahre oder nur nach dem Abitur den Entscheidungsprozess durchlaufen. Ein Mangel äußert sich in der wenig ausdifferenzierten Skizzierung der Informationsquellen.

Die Forschungsgruppe um Heine (2006) befragte im Rahmen des „Hochschulinformationssystems (HIS): Forum Hochschule“ circa 5 500 Studienberechtigte ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife bezüglich ihres Informationsverhaltens und ihrer Entscheidungsfindung bei der Studien- bzw. Ausbildungswahl. Unter anderem wurde überprüft, welche Ressourcen die Studienwählenden in Form von Informationen nutzen, um dem Informationsdefizit gerecht zu werden (ebd., S. 27). Als Resultat der deskriptiven Analyse wurde deutlich, dass das Internet und spezielle Bücher bzw. Zeitschriften (Studienführer) am häufigsten genutzt wurden und den höchsten inhaltlichen Ertrag geliefert haben (ebd., S. 29 ff.). Das Ergebnis bestätigte sich in der Folgeuntersuchung im Jahr 2008, in deren Rahmen über 28 000 Schülerinnen und Schüler befragt wurden (Heine et al. 2010, S. 6). Auch hier wurde von den Befragten weiterhin das Internet als meistgenutzte Informationsquelle angegeben (ebd., S. 28).

Die Studie des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) von Hachmeister et al. (2007) in Kooperation mit EINSTIEG validiert das Ergebnis, dass das Internet das wichtigste Medium bei der Studienwahl darstellt. So wurde von 92,5 % der 3 581 Befragten das Internet als „eher wichtig“ oder „wichtig“ bei der Studienwahl eingestuft (ebd., S. 82). Zusätzlich konnten Zusammenhänge aufgezeigt werden, dass Befragte, die das Internet nicht nutzten, sich selbst bzgl. der Studienwahl als schlechter informiert einstufen (ebd., S. 89).

In allen drei Untersuchungen wurden die Medien wenig differenziert abgefragt. Heine (vgl. 2006, S. 27 ff.) reduziert die Mediennutzung auf die Verwendung von Zeitungen, Internet sowie spezielle Fachliteratur und Fachzeitschriften zur Studien- und Berufswahl. Methodisch ist dies besonders kritisch zu beurteilen, da die Mediennutzung lediglich über drei Items erfasst wurde (vgl. ebd., Anhang S. 3). In der Studie von 2008 haben Heine et al. (2010, S. 53 und 67) die Medien in fünf Kategorien bzw. über fünf Items abgefragt. Das ist nach wie vor zu wenig differenziert. Die breiteste Differenzierung der Mediennutzung findet sich bei Hachmeister et al. (2007, S. 129). Doch auch hier werden lediglich sieben Items gebildet, welche die ganzheitliche Mediennutzung abbilden sollen. Eine Content-Differenzierung findet bei keiner der genannten Untersuchungen statt. Damit ist die Nutzung bestimmter Medieninhalte oder Content-Angebote gemeint. Der erhöhte Forschungsbedarf wird deutlich, wenn die Vielzahl an Medien, die unterschiedliche Mediennutzung und die Breite an Content-Angeboten – insbesondere im Internet – bedacht und die Frage nach der Herkunft der Inhalte gestellt wird.

2. Die Untersuchung

2.1 Methode, Stichprobe und Datenzugang

Zur Erhebung der Daten wurde ein Onlinefragebogen entworfen. Dabei wurde unter anderem nach der Mediennutzung im Rahmen der Studienwahl gefragt. Dazu wurden verschiedene Medien und Medieninhalte in 71 Items in 12 übergeordneten Kategorien aufgezählt und konnten mit der Option zur Mehrfachantwort ausgewählt werden. Als mediale Darreichungsform wurden die übergeordneten Kategorien Fernsehen, Radio, Zeitungen, Zeitschriften, Fachzeitschriften, Studienführer, Bücher, Öffentlichkeitsarbeit, geographische Hilfsmittel, Telefon/Mobiltelefon, Internet und Intranet differenziert. Die Content- bzw. inhaltliche Differenzierung wurde entlang der vorgestellten Kategorien beispielsweise im Rahmen der übergeordneten Kategorie „Internet“ durch die Abfrage nach der Nutzung von Onlinedatenbanken bzw. -portalen zur Studienwahl wie hochschulkompass.de in einzelnen Items abgefragt. Zudem wurde auf einem ordinalskalierten Ausprägungsniveau nach der Nützlichkeit ausgewählter Medien gefragt.

Insgesamt wurden Studierende von vier verschiedenen Hochschulen im Raum Ostwürttemberg befragt: (1) Studierende der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, die mit Promotions- und Habilitationsrecht institutionell universitätsnah eingeordnet werden kann, (2) Studierende der Hochschule Aalen als Vertreter der Fachhochschulen, die mit Fachhochschulreife besucht werden kann, (3) Studierende der Dualen Hochschule Baden-Württemberg am Standort Heidenheim, eine frühere Berufsakademie, und (4) die Studierenden der Hochschule für Gestaltung in Schwäbisch Gmünd als institutioneller Vertreter einer spezialisierten Hochschule. Zielgruppe waren Studierende, die retrospektiv Aussagen über Ihre Mediennutzung bei der Studienwahl machen sollten. Um möglichst viele Studierende in der Region anzusprechen, wurden alle Studiengangleiterinnen und -leiter der insgesamt 40 angebotenen Studiengänge an allen vier Hochschulen angesprochen, um einen Multiplikatoreffekt nach dem Schneeballprinzip zu erreichen. Die Erwartung war, dass einige Studiengangleiterinnen und -leiter den Link zum Onlinefragebogen an ihre Studierenden weiterleiten würden.

2.2 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt haben 228 Studierende den Onlinefragebogen (Socisurvey.de 2010) vollständig ausgefüllt. Die Grundgesamtheit der Studierenden im Raum Ostwürttemberg beträgt circa 9 200 Studierende², wovon 2,5 % befragt werden konnten. Davon waren 101 männlich und 124 Personen weiblich (drei Probanden machten keine Angabe zum Geschlecht). Im arithmetischen Mittel waren die Befragten 24 Jahre alt. Die jüngsten Befragten waren dabei 19 und die ältesten 46 Jahre alt. Der Modalwert liegt bei 22 Jahren.

² 4 500 Studierende an der Hochschule Aalen (vgl. 2012); 2 600 Studierende an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd (vgl. 2012); 1 640 Studierende an der Dualen Hochschule Baden Württemberg, Standort Heidenheim (vgl. 2012); 450 Studierende an der Hochschule für Gestaltung Schwäbisch Gmünd (vgl. Schenzdielorz 2012, S. 11).

Bei der Frage nach dem höchsten Bildungsabschluss wurde in 129 Fällen das Abitur angegeben, was über 56 % aller Befragten ausmacht. Fachhochschulreife hatten hingegen nur knapp über 16 % als höchsten Bildungsabschluss angegeben. Dies könnte ein erster Hinweis darauf sein, dass vermehrt Abiturienten in die Fachhochschulen drängen. Das äußert sich darin, dass die meisten Befragten an einer Fachhochschule bzw. fachhochschulnahen Einrichtung studieren: 73 % der befragten Studierenden waren an einer Berufsakademie, Fachhochschule oder einer Dualen Hochschule zum Zeitpunkt der Befragung eingeschrieben.

2.3 Ergebnisse

Mediennutzung und -bedeutung bei der Studienwahl

Die Studierenden wurden gefragt, welche Medien sie bei der Studienwahl genutzt haben bzw. durch welche medial dargestellten Berufsbilder sie beeinflusst wurden. Durch die Mehrfachantwortmöglichkeit konnten die befragten Studierenden mehrere Medien und Medieninhalte auswählen.

Es zeigte sich, dass die klassischen Medien, insbesondere die Printmedien, trotz des Internetzeitalters nach wie vor eine große Rolle spielen, auch wenn sie von den neuen Medien inzwischen überholt wurden. So gaben 64 % der Studierenden an, dass sie einen Studienführer benutzt haben. 49 bzw. 41 % nutzten zudem noch die Zeitung bzw. Zeitschrift als Informationsquelle für ihre Studienwahl. Sogar (Fach-)Bücher sind als Einfluss- und Informationsquelle von großer Bedeutung: 58 % der Befragten nutzten diese als Quelle. Da der Standort der Hochschule bei der Studienwahl eine zentrale Kategorie ist, werden häufig geografische Hilfsmittel, beispielsweise Landkarten oder Stadtführer, herangezogen, wie auch 22 % der Befragten bestätigten. Radio (2 %) und Fernsehen (7 %) wurden hingegen kaum herangezogen und spielen auch als wahrgenommener Einflussfaktor kaum eine Rolle (inhaltlich wurde beispielsweise nach Berufsbildern und Vorbildern im Fernsehen und Radio³ gefragt).

Bei den direkt interaktiven Kommunikationsmedien ist das Telefon bzw. Mobiltelefon im Rahmen der Studienwahl nach wie vor von der größten Bedeutung. Das Telefonat mit der Studienberatung bzw. Fachstudienberatung oder zum Einholen der Meinung von Eltern oder

Freunden bezüglich der Studienwahl wird von 44 % der Studierenden durchgeführt. Nicht alternativ, aber zusätzlich zum Telefonat setzen rund 30 % der befragten Studierenden die Internetkommunikation (E-Mail, Chat, Internettelefonie) zum Einholen von Informationen zur Studienwahl ein.

Die Ergebnisse aus der Befragung bestätigen nicht nur die Bedeutung der klassischen Medien, sondern auch die hervorragende Stellung des Internets bei der Informationssuche für die Studienwahl. 89 % der Befragten nutzten das Medium Internet bei der Studienwahl. Inhaltlich haben 62 % der Studierenden allgemeine Internetportale zur Studienwahl genutzt. Dabei nehmen die Webseite arbeitsagentur.de der Bundesagentur für Arbeit (32 %), die Webseite Studienwahl.de, herausgegeben durch die Länder der Bundesrepublik Deutschland in Kooperation mit der Bundesagentur für Arbeit (23 %), und der diagnostische Onlinestudienwahlttest was-studiere-ich.de des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (21 %) eine besondere Rolle ein. Insgesamt konnten 15 verschiedene Datenbanken und Internetportale zur Studienwahl, die durch die Befragten genutzt wurden, durch zwölf Items und drei zusätzlich angegebene Datenbanken bzw. Internetportale über eine offene Frage erfasst werden. Tabelle 1 veranschaulicht das Ergebnis.

Neben den Online-Datenbanken und -Portalen zur Studienwahl werden von insgesamt 85 % der Befragten ausgewählte Fachseiten im Internet, insbesondere die Homepage des anvisierten Studiengangs (72 %), der angestrebten Hochschule (83 %) sowie Fachhomepages (15 %), bei der Studienwahl genutzt. Insgesamt 69 % der Befragten bedienten sich der breiten Angebote an Suchmaschinen im Internet. Dabei sind für die Befragten Suchmaschinen wie Google (70 %) und Online-Enzyklopädien wie Wikipedia (27 %) von besonderer Bedeutung, um an Informationen für die Studienwahl heranzukommen. Ferner nutzten 26 % der Befragten Socialmedia-Inhalte, beispielsweise in Foren oder Online-Communities, als Informationsquelle für die Studienwahl.

³ Ergebnis unter Vorbehalt, da nicht alle Gütekriterien bei TV/Radio eingehalten werden konnten (50 % der Felder in der Kreuztabelle wiesen Werte unter 5 auf).

Tabelle 1: Nutzung von Internetportalen bzw. -Datenbanken zur Studienwahl (Mehrfachantwort)

Rang	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	-
Webseite	Arbeitsagentur.de	Studienwahl.de	Was-studiere-ich.de	Studieren.de	Hochschulkompass.de	Zeit.de (CHE-Ranking online)	Berufswahl.de	Fachhochschule.de	Studienwahl-bw.de	Berufs-und-Studienwahl.de	Studis-online.de	Bachelor-Studium.net	Sonstige Nennungen: DAAD; prevore.net; berufe.net
Nutzung	32 %	23 %	21 %	19 %	16 %	14 %	13 %	10 %	10 %	9 %	8 %	5 %	7 %

Abbildung 2: Genutzte Medien zur Studienwahl

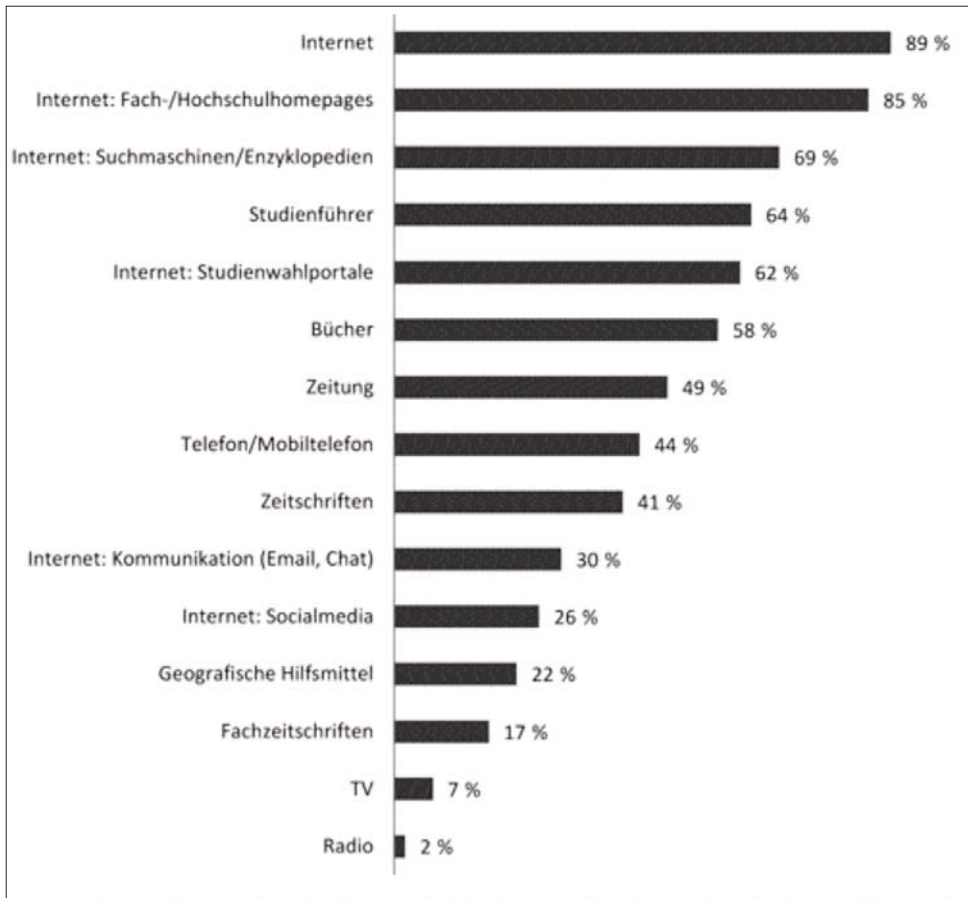
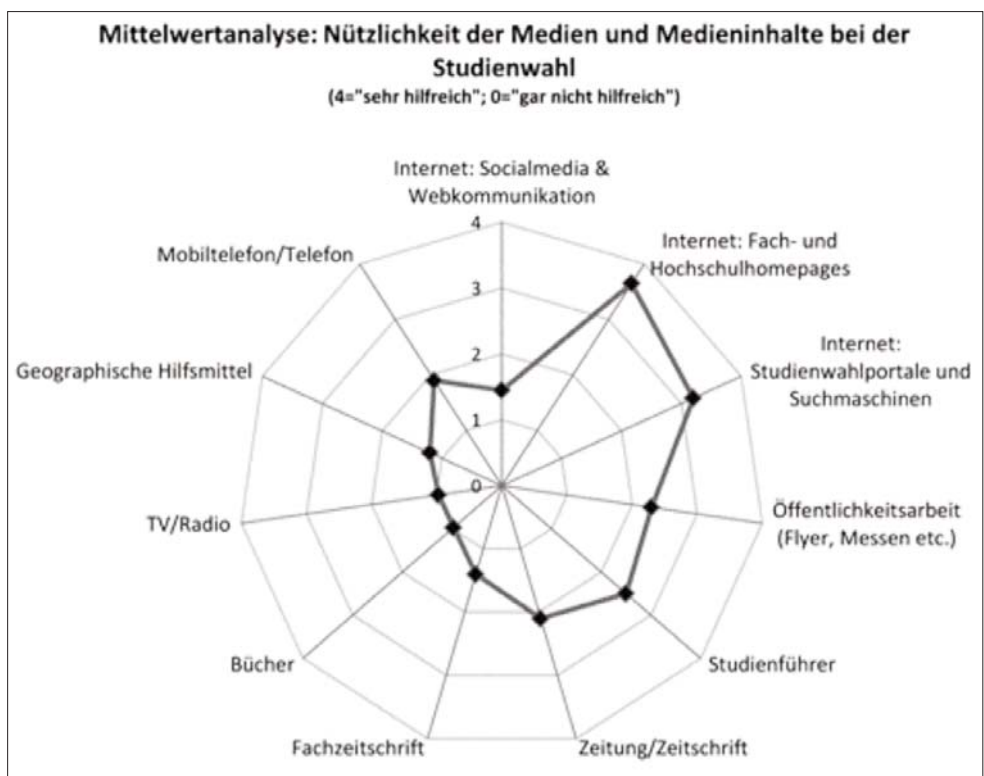


fig bei der Informationssuche genutzt, aber unter anderem eben auch Google und Wikipedia, die bisher nur wenig Beachtung bei der Kommunikationspolitik der Hochschulen gefunden haben. So finden sich beispielsweise eine Reihe undifferenzierter Beiträge zu Studienfachrichtungen auf Wikipedia, wodurch Studienwählende teilweise fehlerhaft informiert werden. 11 % der Befragten gaben an, dass sie das Internet überhaupt nicht für die Informationssuche im Rahmen ihrer Studienwahl genutzt haben. Abbildung 2 zeigt die Nutzung der Medien im Überblick.

Neben dem Medium Internet spielen auch nicht-virtuelle Medien eine Rolle während der Studienwahl. So wurden zum Beispiel im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit von Hochschulen und Universitäten insbesondere Hochschul- und Studiengang-Flyer (37 %) als Informationsquelle bei der Studienwahl genutzt. Zudem scheinen Messesstän-

Dabei nehmen StudiVZ (20 %) und Facebook (8 %) die zentralen Rollen ein. Studienwählende haben insbesondere auf StudiVZ.de die Möglichkeit, mit (befeundeten) Studierenden in Kontakt zu treten und von deren Erfahrungen hinsichtlich der Studienfachwahl zu profitieren. Fachspezifische Foren (4 %) oder berufsorientierte Netzwerke wie Xing (1 %) sind hingegen nur von geringer Bedeutung bei der Informationssuche während der Studienwahl. Die starke Nutzung von Inhalten im Internet bei der Studienwahl verdeutlicht, dass die Studienberatung und die Hochschulöffentlichkeitsarbeit verstärkt neue Medien in der breiten inhaltlichen Vielfalt nutzen müssen, um über möglichst viele Kanäle zentrale Informationen zu vermitteln. Zwar werden die Hochschul- und Studiengangshomepages häu-

Abbildung 3: Wahrgenommene Nützlichkeit der Medien bei der Studienwahl



de der Hochschulen im Raum Ostwürttemberg eine besondere Rolle einzunehmen. So gab jeder fünfte Befragte an, Informationen von Messen bzw. Messeständen bei der Studienwahl genutzt zu haben.

Bei der Frage, welche Medieninhalte zu informativischen Zwecken besonders nützlich im Rahmen der Studienwahl seien, haben die befragten Studierenden die Webseiten der Hochschulen und der Studiengänge sowie die Datenbanken bzw. Internetportale zur Studienwahl bzw. Suchmaschinen wie beispielweise Google als besonders nützlich wahrgenommen. Studienführer und die Öffentlichkeitsarbeit der Studiengänge (Flyer, Messestände, Poster, Aushänge etc.) konnten sich im Mittelfeld bei den Mittelwerten zur eingeschätzten Nützlichkeit einreihen. Die Medien Bücher, Fernsehen, Radio und geografische Hilfsmittel werden von den Befragten als wenig hilfreich eingeschätzt. Es sei darauf hingewiesen, dass die geografischen Hilfsmittel bei der Studienwahl, wie bereits dargestellt, zwar von 22 % der Befragten genutzt wurden, nun aber als wenig hilfreich eingestuft wurden. Dies deutet darauf hin, dass zwischen Mediennutzung und Mediennützlichkeits große Unterschiede bei der Studienwahl bestehen können. Abbildung 3 veranschaulicht die Mittelwerte der Nützlichkeit der einzelnen Medien bei der Studienentscheidung.

Bei einer qualitativen Vorabbefragung von Studierenden ergab sich ein weiteres Medium, das bei der Studienwahl zu Informationszwecken herangezogen wurde: Das Intranet. In der Vergangenheit konnte bereits in ersten Studien (Staudinger et al. 1999, S. 63) gezeigt werden, dass das Intranet, wenn es in Unternehmen eingesetzt wurde, einen hohen Stellenwert bei der Informationssuche hat, teilweise sogar einen größeren als andere Medien. Die Nutzung des Intranets ist in der Regel an eine Tätigkeit im Unternehmen gebunden. Daher wurde angenommen, dass diejenigen, die erste berufliche Erfahrungen in Unternehmen gemacht haben, sich bezüglich der Intranetanwendung bei der Studienwahl signifikant von denjenigen unterscheiden, die noch keine solchen Erfahrungen sammeln konnten. Während diejenigen, die keine Berufserfahrungen vorweisen konnten, nur zu 2,9 % das Intranet bei Studienwahl zur Informationssuche heranzogen, waren es bei denjenigen, die bereits Berufserfahrungen hatten (oder auch während des Wahlprozesses noch im Unternehmen tätig waren), 11,9 %, die das Intranet im Rahmen der Studienwahl nutzten. Bei der induktivstatistischen Überprüfung der Ergebnisse konnte ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen hinsichtlich der Intranetnutzung festgestellt werden. Auch die Zusammenhangsmaße Cramers V und Phi ergaben einen geringen, aber signifikanten positiven Zusammenhang von 14,4 % zwischen der Nutzung des Intranets bei der Studienwahl und der beruflichen Erfahrung.

Fachgebietsspezifische Mediennutzung bei der Studienwahl

Damit bei den einzelnen Studiengängen keine zu geringen Fallzahlen entstehen, wurden einerseits einige Studiengänge zu Studienfeldern und andererseits bestimmte Medien zusammengefasst. Dazu wurden die Studienfelder (1) Ingenieurwissenschaften, (2) Sozial- und Bil-

dungswissenschaften, (3) Betriebswirtschaft (Dienstleistungs- und Versicherungsbereich), (4) Gesundheitsmanagement, (5) Augenoptik und Hörakustik, (6) Gestaltungswissenschaft und (7) Informatik und Wirtschaftsinformatik bezüglich der Mediennutzung ihrer Studierenden einzeln auf Unterschiede mit dem χ^2 -Test (Bühner/Ziegler, 2009, S. 288) und auf Zusammenhänge mit dem Cramers-V-Test geprüft. Fernsehen und Radio, (Fach-)Zeitschriften, Internetkommunikation (E-Mails, Chat etc.), Fach- und Hochschulseiten im Internet, Suchmaschinen und Wikipedia, Mobiltelefon bzw. Telefon, geografische Hilfsmittel, Studienführer und Zeitungsnutzung wiesen bei der Nutzung zur Unterstützung der Studienwahl keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studienfeldern auf.

Die Bedeutung von Büchern unterscheidet sich hingegen signifikant bei der Studienwahl zwischen den Studierenden der verschiedenen Felder: Zwei Drittel bis drei Viertel der Studierenden der Sozial- bzw. Bildungswissenschaften, (Wirtschafts-)Informatik und Betriebswirtschaft (Versicherung/Dienstleistung) nutzten oder wurden beeinflusst von allgemeinen Büchern, Fachbüchern oder Schulbüchern. Die Hälfte der Studierenden des Gesundheitsmanagements und der Ingenieurwissenschaften nutzten das Medium Buch bei der Studienwahl. Hingegen gaben nur ein Viertel der Studierenden aus den Gestaltungswissenschaften an, Bücher bei der Studienwahl herangezogen zu haben (abgesehen von Studienführern, die hier eine eigene Kategorie darstellen).

Auch bei der Nutzung von Internetportalen und Datenbanken zur Studienwahl (z.B. hochschulkompass.de) konnten signifikante Unterschiede zwischen den Studierenden der verschiedenen Fachgruppen aufgedeckt werden. Diese haben bei den Sozial- bzw. Bildungswissenschaften (72 %) und Gestaltungswissenschaften (78 %) eine signifikant größere Bedeutung als beispielsweise bei den Ingenieurwissenschaften (40 % haben Datenbanken/Webportale zur Studienwahl genutzt).

Socialmedia, beispielsweise Fachforen oder Internetcommunities, weisen ebenso einen signifikanten Unterschied zwischen den Fachgruppen auf. So haben mehr als die Hälfte der Gestaltungswissenschaft-Studierenden angegeben, Socialmedia bei der Studienwahl genutzt zu haben, während beispielsweise bei den Studierenden der Augenoptik und Hörakustik die Befragten Socialmedia im Rahmen der Studienwahl kaum nutzten (nur circa 6 %).

3. Fazit

Die Untersuchung der Mediennutzung bei der Studienwahl konnte Annahmen aus vorangegangenen Forschungen bestätigen und einige neue Erkenntnisse liefern. Die hohe Bedeutung des Mediums Internet, die bereits in den HIS- und CHE-Studien erfasst wurde, konnte verifiziert werden. Im Gegensatz zu besagten Studien konnten die Medien deutlich differenzierter erfasst und Content und Medium voneinander differenziert empirisch analysiert werden. Der Mehrwert liegt gerade darin, die differenzierten Content-Angebote des Internets zu erfassen und die Bedeutung einzelner Inhalte zu identifizieren. So ergab die Analyse der genutzten Medieninhalte bei der Studienwahl das Ergebnis, dass

insbesondere die Webseiten der Hochschulen und der Studiengänge sowie Suchmaschinen wie Google bzw. Internetzyklopädien wie Wikipedia die zentralen Informationsquellen bei der Studienwahl darstellen. Dies ergibt sich sowohl in der realen Nutzung als auch in der eingeschätzten Nützlichkeit des Mediums.

Unabhängig vom Content gilt das Internet als zentrale Informationsquelle bei den Medien. An letzter Stelle kommen TV und Radio. Dies lässt sich wohl darauf zurückführen, dass inhaltlich in der Regel nur wenige (und meist heroische) Berufsbilder wie zum Beispiel der Arztberuf dargestellt werden. Neben den Studienführern hatten zudem Bücher (z.B. Fach- oder Schulbücher) eine zentrale Bedeutung bei der Nutzung als Informations- oder Einflussquelle bei der Studienwahl – bei der eingeschätzten Nützlichkeit waren letztere hingegen auf den hinteren Plätzen zu finden. Zeitungen und Zeitschriften finden sich im Mittelfeld. Interaktive Kommunikationsmedien wie Internetportale, Telefon (Platz 7) oder Web-Kommunikation (z.B. Messenger; Platz 9) platzieren sich in der Nutzung bei der Studienwahl derzeit noch im Mittelfeld. Vor allem Internetcommunities für Studierende wie StudiVZ oder Facebook bekommen eine wachsende Bedeutung als Informationsquelle. Aber auch das klassische Telefonat beispielsweise mit der Studienberatung hat nach wie vor eine große Bedeutung in der instrumentalisierten Informationsrecherche.

Die Mediennutzungspraktiken im Rahmen der Studienwahl deuten bei einer Reihe von medialen Angeboten auf keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studienfachgruppen hin. Ausnahme bilden Bücher, Internetportale, Datenbanken und Socialmedia. Diese weisen statistisch relevante Unterschiede zwischen den Studierenden der verschiedenen Fachgruppen auf. Die Unterschiede bei Büchern lassen sich darauf zurückführen, dass zum Beispiel Schulbücher im Allgemeinen für die Bildungswissenschaften und BWL-Schulbücher im Speziellen für das Fach Betriebswirtschaftslehre eine (von vielen) Informationsgrundlagen bilden und entsprechenden Einfluss hatten (auch wenn dieser nicht als sehr nützlich eingeschätzt wurde). Internetportale und Datenbanken haben bei der Studienwahl in den Ingenieurwissenschaften eine deutlich geringere Bedeutung als in anderen Studienfachgruppen. Socialmedia wurde insbesondere in der gestaltungswissenschaftlichen Studienwahl genutzt.

Diese unterschiedlichen Nutzungen geben Hinweise darauf, dass künftig die Studienberatung und die Hochschulöffentlichkeitsarbeit verstärkt fachspezifisch differenziertes Medienverhalten und eine stark ausdifferenzierte Medienlandschaft als Informationsquelle(n) berücksichtigen muss. Denn erst durch die Kongruenz zwischen angebotenen und genutzten medialen Infor-

mationen kann ein hohes Maß an Informiertheit auf Seiten der Studienwählenden sichergestellt werden.

Literaturverzeichnis

- Bußhoff, L. (1984):* Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. Kohlhammer, Stuttgart, u.a.
- DHBW Heidenheim (2012):* 40% mehr Erstsemester an Dualer Hochschule Heidenheim. URL: <http://www.dhbw-heidenheim.de/SINGLENEWS.137+M 51fabb21166.0.html> (Zugriff: 3.8.2012). DHBW, Heidenheim.
- Hachmeister, C.-D./Harde, M./Langer, M. (2007):* Einflussfaktoren der Studienentscheidung. Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG. Arbeitspapier Nr. 95. CHE, Gütersloh.
- Heine, C./Willich, J. (2006):* Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Ausbildungswahl. Studienberechtigte 2005 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife. HIS: Forum Hochschule. 3/2006. HIS, Hannover.
- Heine, C./Willich, J./Schneider, H. (2010):* Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Ausbildungswahl. Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife. HIS: Forum Hochschule. 1/2010. HIS, Hannover.
- Hochschule Aalen (2012):* Studieren erleben – praxisnah, mit hochwertigen theoretischen Grundlagen. URL: <http://www.htw-aalen.de/hochschule/content.php?id=2117> (Zugriff: 3.8.2012). Hochschule Aalen.
- Holland, J. (1992):* Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments. 2. Aufl. Psychological Assessment Resources, Odessa.
- HRK (2012):* Hochschulkompass. URL: <http://www.hochschulkompass.de/> (Zugriff: 8.8.2012). Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn.
- Lange, E./Büschges, G. (1975):* Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Parsons, F. (1909):* Choosing a Vocation. Houghton Mifflin, Boston.
- PH Schwäbisch Gmünd (2012):* Die Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd. URL: <http://www.ph-gmuend.de/deutsch/hochschule/kurzportrait.php?navanchor=1010000> (Zugriff: 3.8.2012). PH Schwäbisch Gmünd.
- Prößler, E.-K., et al. (2001):* Karriereplanung und Karrierestrategie vor und während des Studiums: Handlungsparameter im Spannungsfeld von Unternehmen, Hochschulen und Studierenden. In: Zdzrowomyslaw, N./Rethmeier, B. (Hg.): Studium und Karriere. Karriere- und Berufsplanung, Erfolg und Work-Life-Balance. Oldenbourg, München, Wien.
- Ries, H. (1970):* Berufswahl in der modernen Industriegesellschaft. Bern, Stuttgart, Wien.
- Schendzielorz, U. (2012):* HfG Studienführer. Hochschule für Gestaltung Schwäbisch Gmünd.
- Sedlmeier, P./Renkewitz, F. (2008):* Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie. Pearson, München.
- Socialsurvey.de (2010):* oFb. Online-Fragebogen. oFb-Server SoSci Survey.de, München. URL: <https://www.sosicurvey.de/> (Zugriff: 11.9.2010).
- Staudinger, A., et al. (1999):* Medienverhalten und Informationssuche im Internet. In: Mannheimer Beiträge zur Wirtschafts- und Organisationspsychologie. 1/1999.
- Ukowitz, M. (2007):* Studienwahl von Schülerinnen und Schülern: Entscheidungsprozess und Motive. In: Antonitsch, P., et al. (Hg.): Kriterien der Studienwahl von Schülerinnen und Schülern unter spezieller Berücksichtigung von IT-Studiengängen an Fachhochschulen und Universitäten. IFF und IKN, Klagenfurt u.a.

■ **Marco Schröder, M.A.** wissenschaftlicher Mitarbeiter, Professur für Didaktik der Arbeitslehre, Universität Augsburg, E-Mail: marco.schroeder@phil.uni-augsburg.de

Anzeigenannahme für die „Zeitschrift für Beratung und Studium“

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

Kontakt: UniversitätsVerlagWebler, Fachverlag für Hochschulthemen, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Treffende Beobachtungen – falsche Analyse: Im toten Winkel von Hochschulpolitik

Leserbrief zum Beitrag von L. Bischof & F. Neuss: „Im toten Winkel des Beratungsdschungels – Kritik an der aktuellen Organisation von Studienberatung in Deutschland und eine mögliche Lösung.“

In: ZBS 1/2013, S. 13-18

Die Autoren beschreiben die mancherorts zu beobachtende Nebeneinander-Existenz verschiedener Beratungseinrichtungen, die das Ziel haben, Studierende bei der erfolgreichen Bewältigung ihres Studiums zu unterstützen. Im Aufsatz wird nicht nur begrifflich Studien- mit Studierendenberatung verwechselt – Studienberatung hat einen eng umrissenen Auftrag, Studierendenberatung bezieht sich auf verschiedenste Beratungsziele –, sondern auch ein Hauptmissverständnis deutlich, nämlich die Vermutung der Autoren, dass das Nebeneinander deshalb entstünde, weil die Beraterinnen und Berater unfähig seien, mit den Institutionen der Hochschule zu kommunizieren und sich zu vernetzen. Hochschulleitung und Professorenschaft haben jedoch meist eine höchst ambivalente Beziehung zur Studierendenberatung. Während auf Serviceeinrichtungen, die bürokratische Fragen regeln, wie Immatrikulation, Auslandsaufenthalte, Praktika und dergleichen, rasch aufmerksam gemacht wird, geschieht dies weniger in Hinblick auf Einrichtungen, die pädagogischen und didaktischen Missständen präventiv entgegenarbeiten oder die dabei helfen, ungünstige Studienverläufe aufzufangen und positiv zu wenden. Ihnen wird zuweilen Misstrauen entgegengebracht oder sie werden für überflüssig erklärt („Leute, die gepampert werden müssen, sollten besser die Hochschule verlassen als Unterstützung einzufordern“, so die wahrscheinlich nicht untypische Formulierung eines Entscheidungsträgers einer deutschen Hochschule). Auch die allgemeine Studienberatung wird nicht uneingeschränkt geschätzt, wenn auch gebraucht. Einblicke in die Defizite der Institution werden auch an Hochschulen denen verübelt, die sie kommunizieren.

Das institutionelle Nebeneinander von Beratungsangeboten hat, abgesehen von den gesetzlich festgelegten besonderen Aufgaben der Studentenwerke, auch damit zu tun, dass es vielen Hochschulen nicht nötig erschien, ihren Dienstleistungsbereich systematisch auszubauen, sondern dass sie auch heute noch Mittel aus den verschiedenen Hochschulprogrammen gern in befristete und meist kurzlebige Projekte stecken. Das liegt einerseits daran, dass Gelder nicht für Daueraufgaben genutzt werden dürfen, andererseits aber auch daran, dass Hochschulpolitik unbeständig ist. Gelder werden nicht nur nach Notwendigkeiten und inhaltlicher Passung verteilt, sondern auch um politische und persönliche Netzwerke zu bedienen. Dass immer wieder Parallelstrukturen geschaffen werden, ist also nicht einfach chaotisch, sondern auch politische Strategie, z.B. mit dem Ziel, durch neue Strukturen zentralen Einfluss zu sichern. Dass neuen Einrichtungen dabei mitunter wichtige Erkenntnisse und Methoden fehlen, ist wohl nicht immer

nur dumm gelaufen, sondern geschieht in der Absicht, Kontrolle zu behalten und hochschulöffentliche Diskussionen zu vermeiden, um bevorzugte Problemlösungen durchzusetzen. Unter diesem Blickwinkel mutet es naiv an, wenn die Autoren einen Beratungsdschungel anprangern, als habe sich die Beratungslandschaft einfach naturwüchsig und ungesteuert zu einem unübersichtlichen Geflecht entwickelt.

Die Behauptung, die Studierenden wüssten nicht, an welchen Stellen zu welchen Themen beraten wird, mag an einzelnen Hochschulen mit defizitärem Informationsmanagement stimmen. Diejenigen Studentinnen und Studenten, die bei sich selbst Unsicherheiten und Fragen diagnostizieren, können jedoch, wenn sie nach Unterstützung und Hilfsangeboten beispielsweise auf den Hochschuleiten im Internet suchen, schnell den Weg in die benötigte Beratung finden. Dass „Problemfällen“ dies oftmals zu spät gelingt, ist nicht nur im Hochschulbereich, sondern in allen Beratungsfeldern zu beobachten. Wichtig ist, sich selbst Schwierigkeiten rechtzeitig einzugestehen und sich das Aufsuchen von Hilfe zu erlauben, aber auch, gezielte Hinweise von Hochschullehrerinnen und -lehrern oder Tutorinnen und Tutoren zu bekommen, die sich leider zu oft selbst für zuständig erklären und die Aufgaben dann nicht erfüllen können. Der Informationspolitik der Beratungsstellen ist es nicht anzulasten, wenn Lehrkräfte selten oder zu spät Studierende auf die entsprechenden Dienste hinweisen. Leider sind manche der Aussagen, die die Autoren nach kritischem Blick auf die Beratungssituation treffen, falsch beziehungsweise spekulativ, weil nicht belegt. Studienberaterinnen und -berater sind beispielsweise anders als Studienfachberaterinnen und -fachberater hauptamtlich tätig und haben einen ausgewiesenen Professionalisierungsprozess hinter sich. Welche Belege haben die Autoren bezüglich der fehlenden Kooperationsbereitschaft und Kommunikationsstrukturen, auf welche Hochschulen beziehen sie sich und wie haben sie die jeweilige Effizienz der unterschiedlichen Beratungsleistungen gemessen? Welche Kenntnisse haben sie über die Evaluation von Beratungsleistungen? Wie kommen sie zu der Aussage, dass Beratungsangebote generell mangelhaft integriert seien? Solche Oberflächlichkeiten wären nicht nötig, um die Verbesserung der Beratungsangebote zu begründen. Wir brauchen einen koordinierten Ausbau und wir brauchen mehr Expertinnen und Experten für die oft sehr speziellen Beratungsanlässe. Der – allein aus finanziell-organisatorischen Gründen illusorisch erscheinende – Einsatz von Fallmanagern scheint dabei überflüssig, denn die allgemeinen Studienberatungen mit ihren Informationsdiensten leisten neben ihrem Hauptauftrag genau die Orientierungshilfen, die die Autoren damit verbinden. Das Beratungsangebot der Hochschulen ist zielgruppenspezifisch organisiert und nicht auf Individuen fokussiert. Ein Hausarztprinzip einzuführen, würde zu längeren Wartezeiten und unnötigen Umwegen führen.

Die Autoren zitieren zu Recht die Problemanalysen und Begründungen der Forderungen nach einem Ausbau des Beratungsangebots durch Reformen im Bildungssystem, wie sie von Beraterinnen und Beratern seit Jahren geäußert werden. Sie wiederholen auch Vorschläge, wie dieser Ausbau aussehen könnte. Ich bin sehr einverstanden mit der Einschätzung, dass Studienberatung nicht in ausreichendem Maße als Ressource genutzt wird – nur hat das andere Gründe als mangelnde Kommunikationsbereitschaft der hauptamtlichen Beraterinnen und Berater. Nicht die vorhandenen Beratungsstellen verhindern einen angemessenen Ausbau, sondern die nicht immer sachgerechte Einflussnahme durch Vergabe von Aufgaben und Mitteln durch zentrale Stellen. Die Rückmeldedfunktion der Beraterinnen und Berater sollte an

Möglichkeiten der Mitgestaltung eines angemessenen und entsprechend ausgestatteten Beratungssystems gekoppelt sein. Das würde auch der Gesamtstruktur der Organisation Hochschule gut tun, denn Beratungsstellen sind nicht nur auf der Ebene der Dienstleistungseinrichtungen und der Fachbereiche, sondern auch mit Studierenden gut vernetzt.

■ **Edith Püschel**, Dipl.-Psych., ehem. wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsbereich psychologische Beratung, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, FU Berlin, E-Mail: epues@zedat.fu-berlin.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Reihe Hochschulwesen:
Wissenschaft und Praxis

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften

ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003, 142 Seiten, 18.70 Euro

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen - und wie man sie richtig macht

ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009, 138 Seiten, 19.80 Euro

Bestellung - Fax: 0521/ 923 610-22, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor.

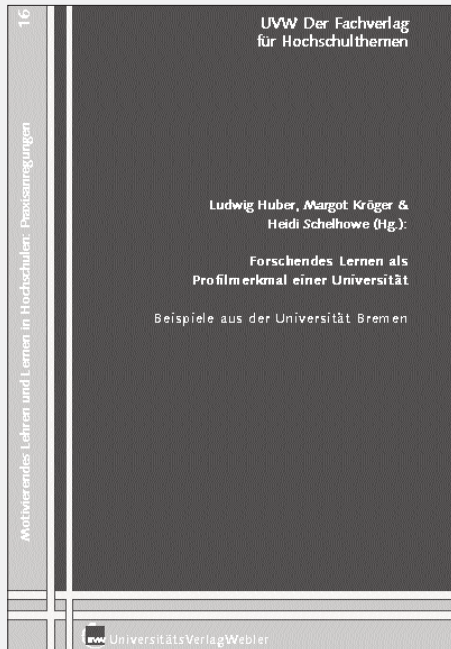
Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

- Beratungsforschung,
- Beratungsentwicklung/-politik,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de.

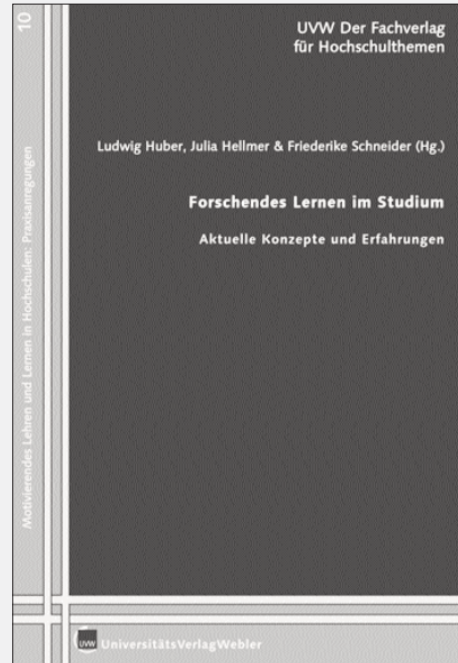
Publikationen zum Thema „Forschendes Lernen“

Huber, L./Krüger, M./Schelhowe, H. (Hg.):
**Forschendes Lernen als Profilerkmal einer
 Universität. Beispiele aus der Universität Bremen**



Bielefeld 2009, ISBN 978-3-937026-55-8,
 72 S., 9.95 €

Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hg.):
**Forschendes Lernen im Studium.
 Aktuelle Konzepte und Erfahrungen.**



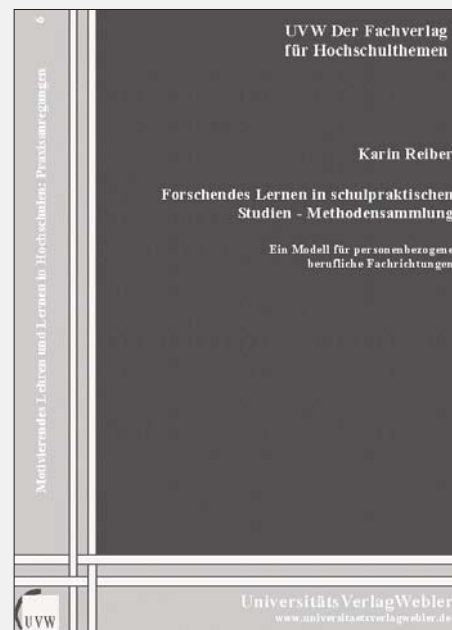
Bielefeld 2009, ISBN 978-3-937026-66-4,
 227 S., 29.60 €

Bundesassistentenkonferenz:
**Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen.
 Schriften der Bundesassistentenkonferenz.**



Bielefeld 2009, ISBN 978-3-937026-55-8,
 72 S., 9.95 €

Reiber, K.: **Forschendes Lernen in schulpraktischen
 Studien – Methodensammlung. Ein Modell für
 personenbezogene berufliche Fachrichtungen.**



Bielefeld 2008, ISBN 978-3-937026-54-1,
 60 S., 9.95 €

Weitere Informationen zu Klappentexten und Inhaltsverzeichnissen unter: www.universitaetsverlagwebler.de
 Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, HSW, P-OE und QiW

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2012

acatech - Deutsche Akademie der
Technikwissenschaften

Gespräch mit Rudolf Hielscher
(Leiter acatech Brüssel-Büro) zur
wissenschaftsbasierten
Politikberatung bei der EU

Reinhard Hüttl
„Wissenschaftsbasierte
Politikberatung bei der EU“
Es gilt das gesprochene Wort

Revised draft paper after
deliberation at the Euro-CASE
Innovation Platform London
meeting as of 11-12 October 2012
Euro-CASE Policy Position Paper
“EU Public-Private Partnerships in
Research and Innovation”

Anhang:
Kurzbeschreibung der erwähnten
Institutionen

Wilhelm Krull
Governance for Integrity and
Quality in Universities – Towards a
Culture of Creativity and Quality
Assurance

Helene Schruff & Lutz Bornmann
Das Fachbeiratswesen der
Max-Planck-Gesellschaft:
Ein Best Practice Beispiel für
eine flächendeckende und
kontinuierliche Evaluation von
Forschungsinstituten

Axel Philipps
Ressortforschungseinrichtungen und
ihre Merkmale praxisorientierter
Wissensproduktion

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 3/2013

Vorlesungen als Hauptform
der akademischen Lehre?

Hochschulentwicklung/-politik

Arild Raaheim
Lehren und Lernen
Variation der Vorlesungen -
Versuch einer Typologie
von Lehrenden

Wolff-Dietrich Webler
Die Vorlesung – eine ausbaufähige
Lernveranstaltung (I).
Herzstück der Hochschullehre?
Relikt des Mittelalters?
Rückständig oder modern?
Oder gar strategisches Mittel der
Qualitätssicherung des Studiums?

Denis Basak & Marc Reiß
Die große Jura-Vorlesung –
vom Umgang mit dem Kern des
rechtswissenschaftlichen Studiums

Stefan Janke & Oliver Dickhäuser
Strukturell verankerte Entschei-
dungsfreiheit im Bachelor-Studium
Zur Bedeutsamkeit von Autonomie
in den neuen Studienstrukturen

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von
Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 2+3/2013
(Vorschau)

Jetta Frost & Fabian Hattke
University Commons: Kollektiv-
ressourcen als alternative
Steuerungsperspektive für das
Hochschulmanagement

Harry Müller
Zur Ethik von Rankings
im Hochschulwesen
Eine Betrachtung aus ökonomischer
Perspektive

Matthias Klumpp
Bewertung von Hochschulrankings -
eine Beispielanalyse zu Methodik,
Indikatoren und Effizienz

*Stefan Heinemann &
Karoline Spelsberg*
Moderne Management-
Anforderungen und akademische
Grundleistungen: Eine förderliche
Allianz für ein umfassendes
Diversity Management

Alexander Dilger
Vor- und Nachteile der
W-Besoldung

*Daniel Weimar, Joachim Prinz,
Volker Breithecker & Daniela Dähn*
Studiengangsbezogene Planspiele
in der Oberstufe als Instrument
zur Effizienzoptimierung des
deutschen Hochschulwesens

Paul-Gerhard Martin
Vorschlag für ein
Sitzuteilungsverfahren
bei Verhältniswahl:
Verfahren der wahrscheinlichsten
Mindestsitzzahlen

P-OE**Personal- und Organisationsentwicklung**

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 1/2013

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik*Sigrun Lehnert*

Kooperationen von Hochschulen und Unternehmen in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Eine SWOT-Analyse

Wolff-Dietrich Webler

Was bedeutet die Fähigkeit, „professionell“ an Hochschulen zu lehren? Ein konstitutives Element des Berufsbildes der Hochschullehrer/innen

Personal- und Organisationsforschung*Marc Horisberger &**Sigrid Haunberger*

Transfergruppen als Professionalisierungsinstrument in der hochschuldidaktischen Dozierendenweiterbildung – Eine Evaluation

Michaela Harmeier & Katrin Häuser

Lernprozessbegleitung durch das Mentoring-Programm „MEWiSA“

Tagungsberichtdghd-Jahrestagung vom
26. bis 28. September 2012
in Mainz**QiW****Qualität in der Wissenschaft**Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

QiW 2/2013

Diversity Management und
Diversität in der Wissenschaft**Qualitätsentwicklung/-politik***Petra Kehr & Carmen Leicht-Scholten*Diversity in der Hochschule –
in der Mitte angekommen oder
zwischen allen Stühlen?**Forschung über Qualität
in der Wissenschaft***Claudia Finger*Diversität im Ausland? –
Die soziale Selektivität
studentischer Mobilität im
Rahmen des Bologna Prozesses*Anna Katharina Jacob*Diversität unter Wissenschaftlern
an deutschen Hochschulen**Für weitere
Informationen**

- zu unserem
Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer
Zeitschrift,
- zum Erwerb eines
Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen
Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines
Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen,
besuchen Sie unsere
Verlags-Homepage:www.universitaetsverlagwebler.deoder wenden Sie sich direkt an
uns:**E-Mail:**info@universitaetsverlagwebler.de**Telefon:**

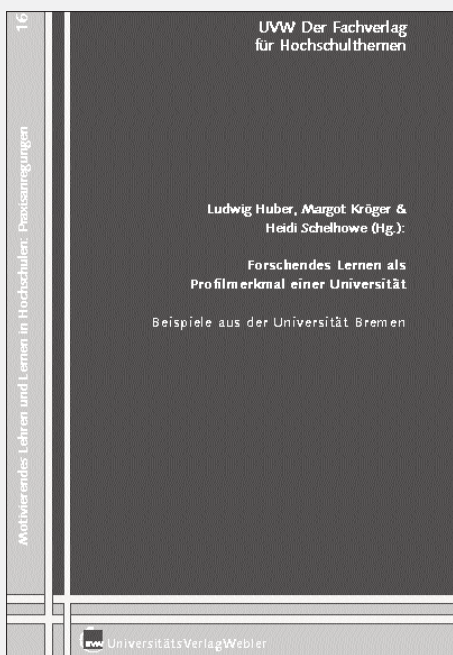
0521/ 923 610-12

Fax:

0521/ 923 610-22

Postanschrift:UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

**Ludwig Huber, Margot Kröger & Heidi Schelhowe (Hg.):
Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen**



ISBN: 3-937026-83-5, Bielefeld 2013,
266 Seiten, 38.60 Euro

Forschendes Lernen spielt in der aktuellen Diskussion um universitäre Lehre eine bedeutsame Rolle als zentrales Konzept für die „Reform“ im Bologna-Prozess. Die Umsetzung dieses Anspruchs birgt für die Hochschulen jedoch weiterhin vielfältige Entwicklungsaufgaben, denen sie sich stellen müssen. Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität ausprägen, fordert ein umfassendes Programm über Einzelprojekte hinaus, das Anregungen zur Entwicklung und zu Austausch und Reflexion von Erfahrungen gibt und damit zu einer Lernkultur beiträgt, die der Vielfalt der Aufgaben und der Individuen entspricht.

Dieser Band stellt dafür zum einen mit der Universität Bremen ein prominentes Beispiel für den Versuch einer im Exzellenzwettbewerb erfolgreichen Hochschule vor, ein solches Profil in ihrer Lehre zu entwickeln. Zum anderen präsentiert er ein reiches Spektrum anschaulicher Beispiele für die vielfältigen Formen, die Forschendes Lernen in der praktischen Umsetzung annehmen kann: im Rahmen eines universitätsinternen Förderungsprogramms wurden in den verschiedensten Fächern Projekte entwickelt, die Bachelorstudierende an aktuelle Forschungsfragen heranzuführen, ihnen eigenes Forschungshandeln ermöglichen oder sie in laufende Forschungsprojekte einbinden. Er erschließt mit diesen Praxisbeispielen reiches Material dafür, Erfahrungen mit dem Forschenden Lernen aus dem hochschulischen Alltag zu prüfen und das Konzept weiter auszubauen.

Umrahmt werden die zehn Projektberichte, die sowohl die Lehrevaluation als auch konkreten Fragen der Lehrorganisation aufgreifen, durch reflektierende Beiträge zum Stand und zur Perspektive des Forschenden Lernens, zur Geschichte des bremischen Projektstudiums und zu den studienstrukturellen Konsequenzen, die sich aus den Projekterfahrungen ergeben. Mit einer Methodenliste und Beispielen von Forschendem Lernen in der universitären Praxis bietet diese Publikation für interessierte Leserinnen und Leser das Handwerkszeug, um eigene innovative Handlungsansätze für die Lehre zu entwickeln.

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

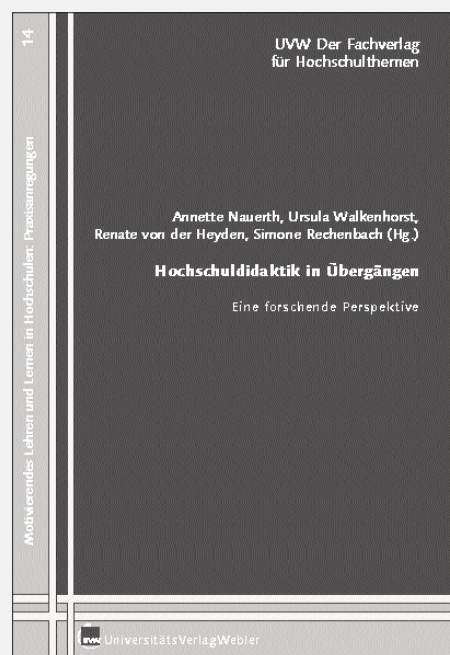
**Annette Nauerth, Ursula Walkenhorst, Renate von der Heyden, Simone Rechenbach (Hg.)
Hochschuldidaktik in Übergängen - Eine forschende Perspektive**

Übergänge in ein unbekanntes System sind mit Unsicherheiten und Lernbedarfen verbunden. Am Beispiel von Studiengängen für Gesundheitsfachberufe an der FH Bielefeld wird das Erleben der Studierenden und Absolventen in den Übergängen in das Studium bzw. in den Beruf dargestellt.

Die Erfahrungen wurden genutzt, spezifische Unterstützungsangebote zu entwickeln. Die entsprechenden Konzeptionen und Evaluationsergebnisse werden für die Einführungswochen mit den integrierten Tutorien und der Arbeit mit Portfolios beschrieben. Im Hinblick auf den Übergang in den Beruf werden ein Mentoring- sowie ein Berufseinsteiger-Programm diskutiert.

Das vorliegende Buch beruht auf Ergebnissen eines Forschungsprojektes im Rahmen der BMBF Förderlinie „empirische Bildungsforschung“.

ISBN: 3-937026-79-7, Bielefeld 2013,
360 Seiten, 39.80 Euro



Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen