



Jg. 17 / Nr. 4 (Dezember 2022)

**Walburga Katharina Freitag, Christian Kerst & Jessica Ordemann
(Hrsg.)**

**Hochschulzugang und Studium
nicht-traditioneller Studierender:
Die Situation in Österreich, Deutschland
und der Schweiz**

**Hochschulzugang und Studium
nicht-traditioneller Studierender:
Die Situation in Österreich, Deutschland
und der Schweiz**

Walburga Katharina Freitag, Christian Kerst & Jessica Ordemann (Hrsg.)

**Hochschulzugang und Studium
nicht-traditioneller Studierender:
Die Situation in Österreich, Deutschland
und der Schweiz**

**Zeitschrift für Hochschulentwicklung
Jg. 17 / Nr. 4 (Dezember 2022)**

Impressum

Zeitschrift für Hochschulentwicklung

Jg. 17 / Nr. 4 (Dezember 2022)

**Hochschulzugang und Studium nicht-traditioneller Studierender:
Die Situation in Österreich, Deutschland und der Schweiz**

herausgegeben vom Verein Forum Neue Medien in der Lehre Austria
Graz, 2022

Herausgeber:innen

Walburga Katharina Freitag, Christian Kerst & Jessica Ordemann

ISBN

9783756295074

Druck und Verlag

Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhalt

Vorwort	7
Editorial: Hochschulzugang und Studium nicht-traditioneller Studierender – Die Situation in Österreich, Deutschland und der Schweiz	9
<i>Walburga Katharina Freitag, Christian Kerst & Jessica Ordemann</i>	
Studieren ohne Matura: Der dritte Bildungsweg an Österreichs Hochschulen	23
<i>Magdalena Fellner</i>	
Der dritte Bildungsweg an Schweizer Fachhochschulen. Eine Bestandsaufnahme	45
<i>Nathalie Graber</i>	
Evaluation des Modellversuchs zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte in Hessen	67
<i>Annika Greinert, Larissa Weber, Jan Hense & Joachim Stiensmeier-Pelster</i>	
Studium ohne Abitur – Bildungsentscheidungen und biografische Übergänge ...	91
<i>Frank Kotterer, Andrea Broens, Juhyeok Lee, Sylke Bartmann, Detlef Garz & Olaf Zawacki-Richter</i>	
Warum brechen nicht-traditionelle Studierende häufiger ihr Studium ab? Eine Dekompositionsanalyse	111
<i>Gunther Dahm</i>	
Abbruchgründe nicht-traditioneller Studierender – Identifikation von Clustern mittels Data Mining	133
<i>Lisa Herrmann</i>	
Besonders belastet und kurz vor dem Abbruch? Nicht-traditionelle Studierende zu Beginn der COVID-19-Pandemie	155
<i>Karsten Becker & Tobias Brändle</i>	
Unterschiede im Zeitbudget von Studierenden mit nicht-traditionellen und traditionellen Hochschulzugängen	175
<i>Bianca Thaler, Judith Engleder & Martin Unger</i>	

Vergleichende Untersuchung von „nicht-traditionellen“ Studierenden auf See und an Land	197
<i>Nicolas Nause</i>	
Invisible caregivers: The ‘hidden lives’ of German university students with care responsibilities	217
<i>Karla Wazinski, Lea Knopf, Anna Wanka & Moritz Heß</i>	
Senior:innenstudierende als nicht-traditionelle Zielgruppe der Hochschulbildung	235
<i>Annika Felix, Birgit Schneider & Tobias Schmohl</i>	
Übergänge stärken. Zur Gewinnung beruflich qualifizierter Personengruppen für das Studium zum Lehramt an berufsbildenden Schulen	257
<i>Laura Kupke, Dietmar Frommberger & Thomas Südbeck</i>	
Erfolgreicher Studieneinstieg beruflich Qualifizierter im dualen Studium des technischen Lehramts	271
<i>Dirk Wohlrabe, Nadine Matthes & Rolf Koerber</i>	

Freie Beiträge

Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote in der Lehrerbildung – Ein heterogenes Feld	285
<i>Marlies Matischek-Jauk, Claudia Stöckl, Cornelia Binder & Elisabeth Amtmann</i>	

Vorwort

Als wissenschaftliches Publikationsorgan des Vereins Forum Neue Medien in der Lehre Austria kommt der Zeitschrift für Hochschulentwicklung besondere Bedeutung zu. Zum einen, weil sie aktuelle Themen der Hochschulentwicklung in den Bereichen Studien und Lehre aufgreift und somit als deutschsprachige, vor allem aber auch österreichische Plattform zum Austausch für Wissenschaftler:innen, Praktiker:innen, Hochschulentwickler:innen und Hochschuldidaktiker:innen dient. Zum anderen, weil die ZFHE als Open-Access-Zeitschrift konzipiert und daher für alle Interessierten als elektronische Publikation frei und kostenlos verfügbar ist.

Ca. 3.000 Besucher:innen schauen sich im Monat die Inhalte der Zeitschrift an. Das zeigt die hohe Beliebtheit und Qualität der Zeitschrift sowie auch die große Reichweite im deutschsprachigen Raum. Gleichzeitig hat sich die Zeitschrift mittlerweile einen fixen Platz unter den gern gelesenen deutschsprachigen Wissenschaftspublikationen gesichert.

Dieser Erfolg ist einerseits dem international besetzten Editorial Board sowie den wechselnden Herausgeberinnen und Herausgebern zu verdanken, die mit viel Engagement dafür sorgen, dass jährlich mindestens vier Ausgaben erscheinen. Andererseits gewährleistet das österreichische Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft durch seine kontinuierliche Förderung das langfristige Bestehen der Zeitschrift. Im Wissen, dass es die Zeitschrift ohne diese finanzielle Unterstützung nicht gäbe, möchten wir uns dafür besonders herzlich bedanken.

Zur Ausgabe:

Die strukturelle Durchlässigkeit in ein Hochschulstudium und Schaffung von Rahmenbedingungen für lebenslanges Lernen sind wichtige Ziele des Europäischen Hochschulraums. In den D-A-CH-Ländern sind sowohl Absolvent:innen der beruflichen Bildung ohne Matura/Abitur als auch Erwerbs- und Familientätige sowie „learners in later life“ wichtige Zielgruppen des Konstrukts „nicht-traditionelle Studierende“. Aus diversitäts- und ungleichheitstheoretischen Perspektiven untersuchen die Beiträge – auf Grundlage aktueller Daten – Regelungen des Hochschulzugangs, das Zeitbudget Studierender, die Effekte von Pflegeverantwortung sowie den Studienabbruch, u. a. während der Covid-19-Pandemie. Thematisiert werden ein Lernort auf See ebenso wie neue Wege in ein Studium zum Lehramt an beruflichen Schulen. Die Beiträge repräsentieren Tiefenbohrungen auf nach wie vor kleinem Terrain.

Seit der Ausgabe 9/3 ist die ZFHE auch in gedruckter Form erhältlich und beispielsweise über Amazon beziehbar. Als Verein Forum Neue Medien in der Lehre Austria freuen wir uns, das Thema „Hochschulentwicklung“ durch diese gelungene Ergänzung zur elektronischen Publikation noch breiter in der wissenschaftlichen Community verankern zu können.

In diesem Sinn wünschen wir Ihnen viel Freude bei der Lektüre der vorliegenden Ausgabe!

Martin Ebner und Hans-Peter Steinbacher
Präsidenten des Vereins Forum Neue Medien in der Lehre Austria

Editorial: Hochschulzugang und Studium nicht-traditioneller Studierender – Die Situation in Österreich, Deutschland und der Schweiz

Die Institutionen hochschulischer Bildung sind – nicht zuletzt aufgrund von Anforderungen des Europäischen Hochschulraums – seit vielen Jahren vor die Herausforderung gestellt, die Durchlässigkeit in die Hochschule und das lebenslange Lernen für verschiedene Zielgruppen zu ermöglichen. Zu den Zielgruppen gehören in der Beruflichen Bildung Qualifizierte ebenso wie Erwachsene in verschiedenen Lebensaltern sowie Erwerbs- und Familientätige, die eine Vereinbarkeit mit einem Studium anstreben. Für die Zielgruppe der in der Beruflichen Bildung Qualifizierten spielen Möglichkeiten des Zugangs zu einem Studium, die auf ihren beruflich und informell erworbenen Kompetenzen beruhen, eine Rolle. Diejenigen, die zu einem späteren Zeitpunkt der Biografie an einer Hochschule studieren, möchten oft in zeitlich und räumlich anderer Form studieren, als es Studierende traditionell praktizieren. Für diese Gruppen wird in Anlehnung an den angelsächsischen Begriff der „non-traditional students“ auch im deutschen Sprachraum der Begriff der „nicht-traditionellen Studierenden“ verwendet.

Mit dem Themenheft zielen die Herausgeber:innen darauf ab, Forschungsbeiträge und Werkstattberichte zu veröffentlichen, die sich Fragen des Hochschulzugangs und der Studiensituation von nicht-traditionellen Studieninteressierten in Österreich, Deutschland und der Schweiz („D-A-CH-Länder“) widmen. Die Beiträge thematisieren verschiedene Studierendengruppen sowie verschiedene Dimensionen des Studiums von nicht-traditionellen Studierenden. Im Rahmen dieses Heftes sind

¹ E-Mail: freitag@dzhw.eu, kerst@dzhw.eu, ordemann@dzhw.eu

die ersten sieben Beiträge dem Studium ohne Abitur oder Matura gewidmet, das im Call eine zentrale Rolle spielte. Sie verwenden für die Kennzeichnung der Gruppe in Analogie zum ersten und zweiten Bildungsweg teilweise den Begriff des „dritten Bildungswegs“, unter dem die Beiträge hier auch rubriziert werden. Die drei Beiträge zu Beginn der Ausgabe beschäftigen sich mit den Zugangsregelungen zu den Hochschulen in den drei Ländern, gefolgt von einem Beitrag zur biografischen Bedeutung eines erfolgreich absolvierten dritten Bildungswegs sowie wiederum drei Beiträgen zum Studienerfolg und Studienabbruch von Studierenden des dritten Bildungswegs. Die darauffolgenden sechs Beiträge thematisieren nicht-traditionelle Studierende, die biografisch zu einem späteren Zeitpunkt ein Studium aufnehmen, andere Formen des Studierens (z. B. berufsbegleitend) wählen oder durch besondere Lebenssituationen, wie die Pflege Angehöriger, gekennzeichnet sind.

Dritter Bildungsweg: Hochschulzugangsberechtigung für Studieninteressierte ohne Abitur oder Matura

Den D-A-CH-Ländern ist gemeinsam, dass die Studierenden des dritten Bildungswegs eine kleine, um nicht zu sagen marginale Gruppe bilden. Aus diversitäts-, gerechtigkeits- oder ungleichheitstheoretischer Perspektive werden die in den Ländern unterschiedlich geregelten Optionen dennoch als hoch relevant eingeordnet. Nichtsdestotrotz scheint sich die Forschung über die Studierenden des dritten Bildungswegs in der Schweiz und Österreich in einer anderen Phase zu befinden als in Deutschland. Erstmals werden für Österreich die vorhandenen dritten Bildungswege systematisiert, um sie weiterer Forschung zugänglich zu machen. Ähnliches gilt für die Forschungssituation zum dritten Bildungsweg an Schweizer Hochschulen, wobei darauf hinzuweisen ist, dass sich die rechtlichen Rahmenbedingungen sowohl an den Schweizer als auch an den österreichischen Hochschulen gegenwärtig wandeln. Neue Hochschulgesetze wurden erlassen, die in der Schweiz die Möglichkeiten des dritten Bildungswegs in die Fachhochschulen einschränken, in Österreich hingegen den Weg an die Universitäten erweitern. Anzumerken ist, dass die Analyse der rechtlichen Regelungen zum Zugang und der Zulassung zu weiterbildenden bzw. außerordentlichen Studienangeboten ein Desiderat in diesem Themenheft darstellt.

In ihrem Beitrag „Studieren ohne Matura: Der dritte Bildungsweg an Österreichs Hochschulen“ argumentiert *Magdalena Fellner*, dass, obgleich mit Unterzeichnung des London Communiqués im Jahr 2007 eine Repräsentation der Gesamtbevölkerung in der jeweiligen landesspezifischen Zusammensetzung der Studierendenpopulation angestrebt wird, Österreich von diesem Ziel u. a. bei Personen, die aus nicht-akademischen Elternhäusern kommen, noch weit entfernt ist. Frühe Bildungswegentscheidungen, so ein wichtiges Ergebnis bisheriger Forschung, auf die die Autorin hinweist, wirken sich maßgeblich auf die Option, ein Hochschulstudium aufzunehmen, aus. Vor diesem Hintergrund weist Fellner den Möglichkeiten des Hochschulzugangs ohne Abitur, als dritter Bildungsweg bezeichnet, eine kompensatorische Funktion zu. Um eine Grundlage für die entsprechenden Regelungen zu erhalten, nimmt die Autorin erstmalig eine Bestandsaufnahme vorhandener rechtlicher Regelungen des Hochschulzugangs ohne Reifeprüfung für die vier Sektoren des österreichischen Hochschulsystems – Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen sowie Privathochschulen – sowohl für den ordentlichen als auch für den weiterbildenden Studienbereich vor. Auf Grundlage bislang unveröffentlichter Daten der österreichischen Studierenden Sozialerhebung für das Jahr 2019 zeigt Fellner, dass der dritte Bildungsweg bei den Studierenden der „ordentlichen Studien“ mit einem Gesamtanteil von 1 Prozent aller Hochschulzulassungen statistisch von marginaler Bedeutung ist. Da bislang nur der Zugang zum Fachhochschulsektor, den Pädagogischen Hochschulen sowie den Privaten Hochschulen geregelt war, verweist Fellner auf eine im Jahr 2021 neu geschaffene Möglichkeit der Zulassung zu einem ordentlichen Studium an einer Universität. Den Universitäten ist es auf Grundlage des Gesetzes selbst überlassen, Eignungsprüfungen zur Zulassung von Studieninteressierten ohne schulische Reifeprüfung einzuführen. Die von Fellner vorgenommene Auswertung von Daten von STATISTIK AUSTRIA für den überwiegend privat zu finanzierenden weiterbildenden Studienbereich zeigt, dass 28 Prozent der Studierenden in Universitätslehrgängen im Studienjahr 2020 ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung studieren. Die Autorin vertritt die These, dass in diesem Bereich die rechtlichen Möglichkeiten stärker ausgeschöpft wurden.

Im Mittelpunkt des Beitrags von *Nathalie Graber*, „Der dritte Bildungsweg an Schweizer Fachhochschulen. Eine Bestandsaufnahme“, steht die These, dass aufgrund langwieriger und aufwändiger Anforderungen der Hochschulzulassung auf dem dritten Bildungsweg an Schweizer Fachhochschulen dieser wenig attraktiv ist, und potenzielle Studierende bevorzugt den zweiten Bildungsweg wählen. Graber

verwendet zur Begründung ihrer These das Risikowahlmodell von Atkinson. Ergebnisse einer durchgeführten Dokumentenanalyse weisen zudem darauf hin, dass vonseiten des Schweizerischen Hochschulrats an der Berufsmaturität, einer parallel zur Berufsausbildung oder nachgelagert absolvierten Fachhochschulreife, als bildungspolitischem Goldstandard festgehalten und Fachhochschulen geraten wird, mit dem Angebot hochschuleigener Aufnahmeprüfungen zurückhaltend zu verfahren. Schließlich scheinen die Möglichkeiten, ohne (Berufs-)Matura an einer Fachhochschule zu studieren, aufgrund einer Reform der Zulassungsverordnung für Fachschulen im Jahr 2021 im Wandel begriffen zu sein. Nach Einschätzung der Autorin müssen die von der Schweizerischen Hochschulkonferenz veröffentlichten Auslegungen der Neuregelungen als Verschlechterung von bereits zuvor unattraktiven Zugangsbedingungen interpretiert werden.

In Deutschland hingegen ist die Zugangsberechtigung zur Hochschule über den dritten Bildungsweg bereits mit dem 2009 verabschiedeten Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung geöffnet worden. Bei der Umsetzung in Länderrecht haben mehrere Bundesländer landeseigene Zugangsregelungen erlassen, die über die Vorgaben der KMK hinausgehen (vgl. FREITAG et al., 2022). So können in Hessen seit dem Wintersemester 2016/17 beruflich Qualifizierte direkt nach dem beruflichen Abschluss ohne mehrjährige Berufserfahrung ein Studium in allen Fachrichtungen an allen Hochschulen aufnehmen, wenn die Abschlussnote der Ausbildung mindestens 2,5 beträgt und sie im ersten Studienjahr eine Mindestzahl an ECTS-Punkten erwerben. In den ersten fünf Studienjahren begannen 737 Studierende im Rahmen eines Modellversuchs auf diesem Weg mit dem Studium. *Annika Greinert, Larissa Weber, Jan Hense und Joachim Stiensmeier-Pelster* stellen im Beitrag „Evaluation des Modellversuchs zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte in Hessen“ die Ergebnisse der Evaluation des Modellversuchs vor, dessen Regelungen 2021 auf Dauer gestellt wurden. Die Studierenden des Modellversuchs wiesen deutlich überdurchschnittliche Abschlussnoten auf, entschieden sich überwiegend für eine Fachhochschule und studierten zu drei Vierteln fachlich affin zum Ausbildungsberuf. Wie in anderen Studien über Studierende des dritten Bildungswegs in Deutschland zeigen auch die Daten des Modellversuchs in Hessen, dass der Zugang für Studierende ohne schulische Studienberechtigung zur sozialen Öffnung der Hochschulen beiträgt. Für den Studienerfolg bzw. den Studienabbruch als zentrale Evaluationsdimensionen spielen die Hochschulart, die Abschlussnoten und die

Affinität zwischen Ausbildungsberuf und Studienfach eine wichtige Rolle. Beim Vergleich mit den traditionellen Studierenden zeigt sich nach einem Jahr keine höhere Abbruchquote der nicht-traditionellen Studierenden.

Werden im Beitrag von *Annika Greinert, Larissa Weber, Jan Hense* und *Joachim Stiensmeier-Pelster* die Evaluationsergebnisse einer aktuell eingeführten und weitreichenden Öffnung der Hochschulen auf dem dritten Bildungsweg beschrieben, so handelt es sich bei dem Beitrag „Studium ohne Abitur – Bildungsentscheidungen und biografische Übergänge“ von *Frank Kotterer, Andrea Broens, Juhyeok Lee, Sylke Bartmann, Detlef Garz* und *Olaf Zawacki-Richter* um die Analyse von Bildungsentscheidungen und biografischen Übergängen, die auf den ältesten rechtlichen Regelungen eines Hochschulzugangs ohne Abitur in Deutschland basieren. Das Bundesland Niedersachsen führte bereits 1949 Regelungen ein, die ein Studium ohne Abitur an Pädagogischen Hochschulen auf Grundlage einer sogenannten Immaturenprüfung ermöglichen; in den 1970er-Jahren wurde an allen Hochschulen in Niedersachsen eine Zulassungsprüfung eingeführt (FREITAG, 2012, S. 63). Die Autor:innen präsentieren Ergebnisse aus einem laufenden Forschungsprojekt, das sich auf Grundlage eines qualitativ-rekonstruktiven Zugangs zu Bildungs- und Berufsbiografien ehemaliger Studierender mit Zulassungsprüfung widmet. Im Beitrag werden zwei Fälle präsentiert, die auf narrativ-biografischen Erzählungen (nach Schütze), die einer ca. 60-jährigen Frau und eines ca. 50-jährigen Mannes, und Analysen auf Grundlage der objektiven Hermeneutik (nach Oevermann) basieren. Die beiden Fälle, beide gleichermaßen als Erfolgsgeschichte eingeordnet, wurden ausgewählt, da sie im Gesamtsample von zwölf Interviews am stärksten hinsichtlich bildungs- und berufsbiografischer Motive und Antriebe, Werthaltungen, Strategien sowie damit verknüpfter Zielvorstellungen kontrastieren. Um auch bildungs- und berufsbiografisch späte Entwicklungs- und Bildungsdynamiken zu ermöglichen, plädieren die Autor:innen für ein biografisch notwendiges Offenhalten von Bildungsoptionen durch entsprechende Bildungsangebote. Metaphorisch kennzeichnen sie die Optionen als Möglichkeiten des Aufstiegs „auf rauen Pfaden“.

Dritter Bildungsweg: Studienerfolg und Studienabbruch

Hochschulische Bildungsoptionen trotz diesbezüglich nicht-traditioneller Bildungs- und Lebensbiografien zu nutzen, birgt nach allgemeiner Einschätzung höhere Risiken für den individuellen Studienerfolg, als wenn der traditionelle Weg vom „Kindergarten in die Universität“ gegangen wird. Denn nicht-traditionelle Studierende verfügen teilweise über andere Ressourcen als ihre Kommiliton:innen. Die folgenden drei Beiträge thematisieren alle das Thema Studienabbruch als zentrales Risiko für nicht-traditionelle Studierende. Während sich die ersten beiden Beiträge auf der Grundlage eines Datensatzes aus Deutschland – dem Nationalen Bildungspanel (NEPS) – und zwei sehr unterschiedlichen methodischen Zugängen dem Thema „Studienabbruch“ nähern, betrachtet der dritte Beitrag die Situation für nicht-traditionelle Studierende in Zeiten der Corona-Pandemie.

Gunther Dahm fokussiert in seinem Beitrag „Warum brechen nicht-traditionelle Studierende häufiger ihr Studium ab? Eine Dekompositionsanalyse“ die Beziehung zwischen aus der Literatur bekannten möglichen Prädiktoren von Studienabbruch und dem vollzogenen Austritt aus dem Hochschulsystem. Es ist das Ziel des Autors, diese Beziehung mit Daten der Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanels (NEPS) möglichst umfassend zu erklären. Hierfür legt er das Modell rationaler Bildungsentscheidungen zugrunde und betrachtet neben den theoretisch verankerten Erwartungen zu Studienerfolg, Kosten und Erträgen auch die soziodemografische Komposition, die Lebensumstände sowie den Hochschul- und Studienkontext. Dahm recurriert auf binäre logistische Regressionen, um Informationen über die Wahrscheinlichkeit zu erhalten, die diese Prädiktoren für den Studienabbruch haben, und ermittelt dann mit einer Dekompositionsanalyse, welcher Anteil ihnen zugeschrieben werden kann. Der Autor zeigt über diesen Zugang, dass insbesondere das höhere Alter und die mit der beruflichen Einbindung der nicht-traditionellen Studierenden verbundene häufigere Immatrikulation in ein Fernstudium den Studienabbruch bedingen. Mit diesem Vorgehen können fast 90 Prozent der betrachteten endgültigen Studienabbrüche erklärt werden.

Lisa Hermann widmet sich in ihrem Beitrag „Abbruchgründe nicht-traditioneller Studierender – Identifikation von Clustern mittels Data Mining“ mit dem gleichen Datensatz ebenfalls dem Phänomen „Studienabbruch“ von nicht-traditionellen Stu-

dierenden. Obwohl nicht-traditionelle Studierende oftmals bessere Studienleistungen erreichen als traditionelle Studierende, denken sie häufiger über den Abbruch ihres Studiums nach oder beenden dies häufiger. Der Studienabbruch ist für Studierende ohne Hochschulzugangsberechtigung jedoch oftmals nicht mit nur einem Faktor zu erklären. An dieser Stelle setzt *Hermann* an und fragt nach erkennbaren Mustern in der Komplexität der bekannten Abbruchgründe. Die Autorin identifiziert Muster und Auffälligkeiten bei den Abbruchgründen der nicht-traditionellen Studierenden mit der explorativen und computergesteuerten Methode des „educational data mining“. Sie findet über diesen Zugang sechs unterschiedliche Abbruchgruppen, die gemeinsame Charakteristika aufweisen. Von besonderer Bedeutung für den Abbruch eines Studiums zeigt sich über diesen Zugang die Relevanz von Familie, Leistung und Finanzen. Die Autorin schlägt abschließend von ihren Ergebnissen die Brücke zu der Arbeit in den Hochschulen vor Ort. Sie weist darauf hin, dass es keine allgemeingültige Lösung gibt, um den Studienabbruch nicht-traditioneller Studierender zu verhindern, und skizziert insbesondere weiteren Forschungsbedarf in Bezug auf „weiche“ Faktoren wie Zufriedenheit mit dem Studium.

Die Umstellung auf Online-Lehre in der Covid-19-Pandemie und der Wegfall sozialer Kontakte im Studium hat bei vielen Studierenden zu einem erhöhten Belastungsempfinden und zu Problemen in der Studienfinanzierung geführt. *Karsten Becker* und *Tobias Brändle* fragen in ihrem Beitrag „Besonders belastet und kurz vor dem Abbruch? Nicht-traditionelle Studierende zu Beginn der Covid-19-Pandemie“ danach, ob und wie sich die wahrgenommenen psychischen und finanziellen Belastungen zu Beginn der Pandemie auf die Studienabbruchintention auswirken. Genutzt werden dazu Daten einer Studierendenbefragung aus dem Sommer 2020 mit etwa 24.000 Studierenden von 23 staatlichen Hochschulen in Deutschland. Besonders interessiert die Autoren, ob sich die Abbruchintention nach der Art des Hochschulzugangs unterscheidet. Sie erwarten bei nicht-traditionellen Studierenden aufgrund der Lebens- und Studiensituation dieser Gruppe bei deskriptiver Betrachtung eine stärkere Belastung und eine höhere Abbruchneigung im Vergleich zu traditionellen Studierenden mit Abitur oder mit einer Fachhochschulreife, die sich jedoch nur teilweise bestätigt. Es zeigen sich in einem Strukturgleichungsmodell in der Abbruchintention nur geringe Unterschiede zwischen den drei Vergleichsgruppen; größer sind die Einflüsse des Belastungsempfindens, das jedoch nicht direkt mit dem Zugangsweg zur Hochschule verbunden ist, und der finanziellen Situation, die sich insbesondere für Studierende mit Fachhochschulreife in der Pandemie verschlechtert

hat. Der besondere Zugangsweg nicht-traditioneller Studierender an die Hochschule wirkt zu Beginn der Covid-19-Pandemie also nicht problemverschärfend. Im Gegenteil lassen sich die Ergebnisse als vorsichtige Hinweise auf eine höhere Resilienz nicht-traditioneller Studierender lesen.

Nicht-traditionelle Studierende: Zeitbudget, Studiensituation und lebenslanges Lernen

Was unter nicht-traditionellen Studierenden verstanden wird, ist nicht eindeutig definiert. In international vergleichenden Studien wurden verschiedene Definitionen und Abgrenzungen nicht-traditioneller Studierender verwendet, die Merkmale der (Bildungs-)Biografie, der Art des Hochschulzugangs und der Studienformate jeweils unterschiedlich gewichten und als Kriterien heranziehen (SLOWEY & SCHUETZE, 2012). Im Call für dieses Heft wurde eine enge Abgrenzung gewählt, die auf die Art des Hochschulzugangs abstellt und Studierende mit einem Hochschulzugang ohne schulische Studienberechtigung auf der Grundlage beruflicher Qualifikationen als nicht-traditionell definiert. Es ist angesichts der vielfältigen Perspektiven auf nicht-traditionelle Studierende und nicht-traditionelles Studieren nicht überraschend, dass auch Beiträge eingereicht wurden, die über die für den Call gewählte enge Abgrenzung nicht-traditioneller Studierender hinausgehen. Diese Beiträge lösen sich vom Fokus auf die Hochschulzugangsberechtigung und verbinden das Nicht-traditionelle mit der Lebenszeit, den Orten des Lernens oder der verfügbaren Zeit für Lernen. Sie sind im dritten Teil dieser Ausgabe versammelt.

Bianca Thaler, Judith Engleder und Martin Unger analysieren im Beitrag „Unterschiede im Zeitbudget von Studierenden mit nicht-traditionellen und traditionellen Hochschulzugängen“ das Zeitbudget von Studierenden mit traditionellem und nicht-traditionellem Studienzugang in Österreich. Als nicht-traditioneller Zugang werden der zweite Bildungsweg oder eine mehr als zwei Jahre verzögerte Studienaufnahme mit Matura im Vergleich zu Maturant:innen mit unmittelbarem Studienzugang betrachtet. Die Studierenden mit nicht-traditionellem Zugang sind erwartungsgemäß älter und haben häufiger bereits Kinder, sie kommen öfter aus einem nicht-akademischen Elternhaus, sind in größerem Umfang studienbegleitend erwerbstätig und fühlen sich schlechter auf die Studienanforderungen vorbereitet. Deskriptiv be-

trachtet wenden nicht-traditionelle Studierende wöchentlich 2,5 bis 3,5 Stunden weniger für das Studium auf. Dieser Unterschied verschwindet aber in multivariaten Modellen, wenn Einflussfaktoren wie Fachrichtung, Alter, Erwerbstätigkeit, Pflegeverpflichtungen, Studienmotivation und Studienwahlmotive kontrolliert werden. Die Autor:innen schlussfolgern, dass eine gute Vereinbarkeit zwischen Studium und Erwerbstätigkeit und/oder Betreuungspflichten und die Berücksichtigung der heterogenen Lebens- und Studiensituation zu einem erfolgreichen Studienabschluss beitragen kann, und dies nicht nur nach einem nicht-traditionellen Zugang.

In einer besonderen Situation der Vereinbarkeit von Lebens- und Studienkontext befinden sich die nebenberuflich studierenden Nautiker:innen in dem Beitrag von *Nicolas Nause* unter dem Titel „Vergleichende Untersuchung von ‚nicht-traditionellen‘ Studierenden auf See und an Land“. Im Gegensatz zu der (fehlenden) Hochschulzugangsberechtigung als abgrenzendes Merkmal der nicht-traditionellen Studierenden stellen hier der Studienort auf dem Schiff und die besonderen Lebens- und Arbeitsbedingungen während der Zeit an Land die definitorische Grundlage. Der Autor geht den Unterschieden, aber auch den Gemeinsamkeiten zwischen den Nautiker:innen auf See und an Land bezüglich ihrer Lebens- und Arbeitskontexte nach. Ihn interessieren vor dem Hintergrund der Boundary-Theorie die Strategien, die diese Zielgruppe für die Vereinbarkeit zwischen den einzelnen Lebensbereichen entwickeln. Mittels seiner Fallstudie kann der Autor für die Nautiker:innen auf See herausarbeiten, dass sie im Gegensatz zu ihren Kolleg:innen an Land aufgrund der Einschränkungen, die der Arbeitsort Schiff und damit verbundener Wechsel zwischen „Segmentation“ und „Integration“, in besonderer Weise herausgefordert sind. Nause wirft auf der Grundlage seiner Erkenntnisse Fragen für weitere Forschung auf, zu denen u. a. die Konsequenzen der unterschiedlichen Strategien der Vereinbarkeit von Lebens- und Studienkontext für das (erfolgreiche) Studium gehören.

Ebenfalls als nicht-traditionell einzuordnen sind Studierendengruppen, die aufgrund des demografischen Wandels zukünftig vermehrt in den Fokus der Hochschulforschung rücken könnten. Hierzu zählt das bislang wenig untersuchte Studium von Senior:innen, die das Potenzial haben, eine wichtige Zielgruppe für die Hochschulen zu werden – oder es oftmals bereits sind. Aber auch Studierende mit zeitintensiver Pflegeverantwortung für Angehörige könnten im Zuge der Alterung der Gesellschaft vermehrt in die Aufmerksamkeit der Forschung gelangen. Die beiden folgenden Beiträge rücken Fragen über die Vereinbarkeit eines Studiums mit

der Pflege von Angehörigen sowie die Zielgruppe der älteren Studierenden in den Mittelpunkt.

Der Beitrag von *Karla Wazinski, Lea Knopf, Anna Wanka* und *Moritz Heß* „Invisible caregivers: The ‘hidden lives’ of German university students with care responsibilities“ fokussiert auf ein bislang wenig beforschtes Thema. Unterschiedlichen Alters und in verschiedenen Arrangements pflegen manche Studierende – neben einem Studium – über einen längeren Zeitraum Familienangehörige und tragen dafür Verantwortung. Die Daten basieren auf acht problemzentrierten und theoretisch gesampelten Interviews (nach Witzel) mit sieben weiblichen und einem männlichen Studierenden, die an Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland immatrikuliert sind und sich selbst als Studierende mit Pflegeverantwortung eingeordnet haben. Wichtige Ergebnisse der Studie sind, dass die pflegenden Studierenden in mehrfacher Hinsicht (u. a. physisch, psychisch und finanziell) belastet sein können, ihre Pflegearbeit im hochschulischen Raum verbergen und darüber hinaus vom Studentenleben weitgehend ausgeschlossen bleiben. So wie bei anderen nicht-traditionellen Studierenden steht ihr Leben im Widerspruch zum idealisierten studentischen Lebensstil. Die Autor:innen plädieren dafür, dem bislang wenig beachteten Thema unter den Hochschullehrenden Aufmerksamkeit zukommen zu lassen und zudem die Rahmenbedingungen des Studiums zu flexibilisieren.

Im Beitrag „Senior:innenstudierende als nicht-traditionelle Zielgruppe der Hochschulbildung“ widmen sich *Annika Felix, Birgit Schneider* und *Tobias Schmohl* mittels einer quantitativ angelegten Fallstudie an den in Deutschland gelegenen Universitäten Magdeburg und Hannover den Fragen von Selbstwirksamkeit und Sinn für lebenslanges Lernen von Senior:innenstudierenden. Die Autor:innen können darlegen, dass Senior:innenstudierende eine sehr vielfältige Gruppe darstellen. In den Daten zeigt sich die Sinnstiftung als wichtiges Motiv für die Teilnahme an der akademischen Weiterbildung, das insbesondere bei weiblichen sowie nicht akademisch qualifizierten Senior:innenstudierenden zu finden ist – wenngleich das Motiv über die Zeit an Bedeutung verliert. Dennoch deuten sich auch Unterschiede zwischen den beiden Standorten an. Während Senior:innenstudierende in Magdeburg häufiger aufgrund von sinnstiftenden Motiven die Weiterbildung aufnehmen, motiviert die Befragten in Hannover vorwiegend der Grund, Bildung nachzuholen. Die Autor:innen diskutieren abschließend die Hintergründe ihrer Befunde und stellen hierüber Anknüpfungspunkte für die Arbeit vor Ort an den Hochschulen her.

Nicht-traditionelle Studierende als Fachkräftepotenzial? Zwei Werkstattberichte

Als eine Begründung (und Hoffnung), die mit der Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung verbunden war, wird die Gewinnung von akademisch qualifizierten Fachkräften angeführt (WOLTER, 2022, S. 49f.). Zwar sind nicht-traditionelle Studierende in Bereichen mit einem besonders hohen Fachkräftebedarf, wie etwa in den MINT-Fächern, deutlich unterrepräsentiert und tragen hier nur wenig zusätzliches Fachkräfteangebot bei (KERST & WOLTER, 2022; NICKEL & THIELE, 2022). Aber auch in Teilarbeitsmärkten, die nicht so im Blickfeld stehen, können nicht-traditionelle Studierende wohl nur einen kleinen Beitrag zur Minderung einer Fachkräftelücke leisten. Darauf weisen die abschließenden beiden Beiträge am Beispiel des Lehramts für berufliche Schulen hin.

Als Werkstattberichte zeigen sie, wie in Niedersachsen und Sachsen versucht wird, beruflich qualifizierte Personen, größtenteils ohne schulische Studienberechtigung, für ein Studium zum Lehramt an beruflichen Schulen zu gewinnen. In diesem Bereich herrscht seit Langem ein Mangel an Lehrkräften. *Laura Kupke, Dietmar Frommberger* und *Thomas Südbeck* berichten in „Übergänge stärken. Zur Gewinnung beruflich qualifizierter Personengruppen für das Studium zum Lehramt an berufsbildenden Schulen“ über die Evaluation eines Projekts, in dem potenzielle Lehrkräfte ohne Studienberechtigung, vielfach mit mehrjährigen Erfahrungen als betriebliche Ausbilder:innen, über ein kooperativ organisiertes Weiterbildungsangebot von Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Universität Osnabrück an das Hochschulstudium herangeführt werden. Während sich dieses Projekt im Vorfeld eines Studiums bewegt, wurde in einem Projekt der TU Dresden ein duales Studium für das technische Lehramt realisiert. Die Praxisphasen in diesem Studium finden an beruflichen Schulen statt, in denen die Studierenden als „Schulassistent:innen in Qualifizierung“ angestellt sind und nach erfolgreichem Abschluss und einem verkürzten Vorbereitungsdienst als Lehrkräfte verbleiben können. Welche Studierenden sich in den ersten drei Jahrgängen für dieses Angebot immatrikuliert haben, welche Unterstützungsbedarfe die Studierenden haben und wie sich das Begleitkonzept zum Studiengang an der Hochschule bewährt hat, stellen *Dirk Wohl-*

rabe, Nadine Matthes und Rolf Koerber in ihrem Beitrag „Erfolgreicher Studieneinstieg beruflich Qualifizierter im dualen Studium des technischen Lehramts“ dar.

Literaturverzeichnis

Freitag, W. K. (2012). *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Freitag, W. K., Danzeglocke, E.-M., & Berndt, L. (2022). Hidden Mechanism? Die Regulierung der Studienoptionen von Studieninteressierten des Dritten Bildungswegs. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten* (S. 77–93). Weinheim: Beltz Juventa.

Kerst, C., & Wolter, A. (2022). Statistisch marginal trotz bildungspolitischer Öffnung? Die Studiennachfrage nicht-traditioneller Studierender. In C. Kerst & A. Wolter (Hrsg.), *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung. Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg* (S. 83–109). Wiesbaden: Springer Fachmedien

Nickel, S., & Thiele, A.-L. (2022). Update 2022: *Studieren ohne Abitur in Deutschland* Überblick über aktuelle Entwicklungen, CHE-Impulse Nr. 9. Gütersloh: CHE.

Slowey, M., & Schuetze, H. (2012). All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited. In M. Slowey & H. Schuetze (Hrsg.), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (S. 3–21). London und New York: Routledge.

Wolter, A. (2022). Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende: Ursprünge, Wandel, aktuelle Dynamiken. In C. Kerst & A. Wolter (Hrsg.), *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg* (S. 25–66). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Autor:innen



Dr. Walburga Katharina FREITAG | Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung | Lange Laube 12, D-30159 Hannover

<https://www.dzhw.eu>

freitag@dzhw.eu



Dr. Christian KERST | Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung | Lange Laube 12, D-30159 Hannover

<https://www.dzhw.eu>

kerst@dzhw.eu



Dr. Jessica ORDEMANN | Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung | Lange Laube 12, D-30159 Hannover

<https://www.dzhw.eu>

ordemann@dzhw.eu

Magdalena FELLNER¹ (Krems)

Studieren ohne Matura: Der Dritte Bildungsweg an Österreichs Hochschulen²

Zusammenfassung

Gemäß den Beschlüssen der Bologna-Ministerkonferenzen soll die Studierendenpopulation die Gesamtbevölkerung in allen Merkmalen abbilden (LONDON COMMUNIQUÉ, 2007). Bildungsbenachteiligte Studienwerber/innen, Personen mit Migrationshintergrund und Studierende aus ländlichen Regionen sind an Österreichs Hochschulen jedoch nach wie vor deutlich unterrepräsentiert (BMWFW, 2017). Der Anteil der Personen aus nicht-akademischem Elternhaus fällt bei Zulassungen über die berufliche Qualifikation bzw. eine Eignungsprüfung höher aus als bei traditionellen Bildungswegen (ZUCHA et al., 2020). Dieser Beitrag stellt 1) die gesetzlichen Bestimmungen und 2) bislang nicht publizierte Daten zum „Dritten Bildungsweg“ an Hochschulen dar.

Schlüsselwörter

Hochschulzugang, Dritter Bildungsweg, Studieren ohne Matura

1 E-Mail: magdalena.fellner@donau-uni.ac.at

2 Ein besonderer Dank gilt Martin Unger für wertvolle Anregungen und Hinweise.



Studying without a matura: Alternative pathways to higher education in Austria

Abstract

According to the decisions of the Bologna Ministerial Conferences, the student body should reflect the diversity of the population (LONDON COMMUNIQUÉ, 2007). However, educationally disadvantaged applicants, people with migration background and students from rural areas are significantly underrepresented at Austrian higher education institutions (BMWFV, 2017). The proportion of students whose parents have no higher education degrees is higher for admissions via vocational qualifications or an aptitude test than for traditional educational pathways (ZUCHA et al., 2020). These students were admitted to higher education via the so-called “third educational pathway”. This paper outlines the legal basis and the unpublished data on the third educational pathway to higher education.

Keywords

access to higher education, alternative pathways, alternative entry points

1 Einleitung

Zur Unterscheidung nach Art der Hochschulzugangsberechtigung werden die Begriffe „Erster, Zweiter und Dritter Bildungsweg“ verwendet. Personen mit Reifeprüfung (für Österreich: die Matura) oder gleichwertigem ausländischen Zeugnis (z. B. Internationales Baccalaureate oder europäisches Abiturzeugnis) können nach Schulabschluss auf dem „Ersten Bildungsweg“ mit einem Studium im tertiären Bildungsbereich anschließen. Im Vergleich zu den alternativen Bildungswegen geht die Reifeprüfung mit den meisten Privilegien einher: Erstens können sich die Maturant:innen theoretisch für jeden Studiengang entscheiden.³ Zweitens kommt durch

3 In einigen Studiengängen gilt es jedoch bis zum Abschluss des ersten Studienabschnitts, die „besondere Universitätsreife“ (wie etwa das Latinum) zu erbringen, oder es kommen hochschulseitig noch weitere Aufnahmeprüfungen zum Tragen.

den unmittelbaren Übertritt an die Hochschule keine Zeitverzögerung zustande und sie können sich mit dem Erststudium rasch am Arbeitsmarkt positionieren.

Mit der Studienberechtigungsprüfung, Berufsreifeprüfung und Externistenprüfung wurden zusätzliche Möglichkeiten geschaffen, um auf dem „Zweiten Bildungsweg“ eine äquivalente formale Zugangsberechtigung zu erwerben. Diese drei Prüfungen weisen unterschiedliche Bestimmungen auf: Personen, die eine Lehre oder eine Berufsbildende Mittlere Schule (BMS) abgeschlossen haben, steht die *Berufsreifeprüfung* offen. Auch bei einer *Externistenprüfung* treten die Kandidat:innen an einer öffentlichen Schule zur kommissionellen Prüfung an, wobei sie sich den Prüfungsstoff zum Beispiel an einer alternativen Schule angeeignet haben. Die *Studienberechtigungsprüfung* wird vonseiten der Hochschule für Personen über 20 mit österreichischer Staatsbürgerschaft angeboten und kann innerhalb eines Jahres erworben werden. Allerdings bietet sie einen nur beschränkten Zugang für eine zuvor gewählte Studienrichtungsgruppe, ein Studienwechsel ist daher nur bedingt möglich. Auf den ersten beiden Bildungswegen erfolgt eine Überprüfung klassischer Prüfungsfächer (z. B. Mathematik, Deutsch oder lebende Fremdsprache) in Anlehnung an den gymnasialen Bildungskanon.

Schließlich können Kompetenzen, die im Zuge der beruflichen Qualifikation oder im Selbststudium erlangt wurden, über den sogenannten „Dritten Bildungsweg“ zur Zulassung an Hochschulen führen. In den künstlerisch-musischen oder sportlichen Prüfungen dienen Portfolios oder exemplarische Veranschaulichungen als Nachweis. Für die Bewertung der Gleichwertigkeit beruflicher Kompetenzen werden mitunter teilstrukturierte Gespräche oder der Nationale Qualifikationsrahmen als Grundlage herangezogen. Liegt aus Sicht der Bewerter:innen eine Studieneignung vor, ist in diesem Zusammenhang häufig von einer „gleichzuhaltenden Qualifikation“ die Rede (HUMER et al., 2019). Tabelle 1 fasst die drei Arten der Hochschulzugangsberechtigung überblicksartig zusammen:

Tab. 1: Die drei Bildungswege zur Hochschulzugangsberechtigung

Bezeichnung	Nachweis	Berechtigte Institution zur Ausstellung der Studienberechtigung
Erster Bildungsweg	Reifeprüfung bzw. gleichwertiges ausländisches Zeugnis	Schule
Zweiter Bildungsweg	Studienberechtigungsprüfung, Externistenprüfung, Berufsreifeprüfung	Hochschule, Erwachsenenbildungseinrichtung bzw. Schule
Dritter Bildungsweg	Berufliche Qualifikation, Portfolio, Eignungsprüfung	Hochschule

Da Studieninteressenten für den Hochschulzugang auf dem Zweiten und Dritten Bildungsweg weitere Qualifikationen erwerben müssen, erfolgt der Studieneintritt in der Regel zeitlich verzögert. Anzunehmen ist, dass viele Studienanwärter:innen zu einem späteren Zeitpunkt bereits berufstätig sind und dieser Faktor erschwerend zur Studienaufnahme hinzukommt. Insbesondere ein früher *vor*beruflicher Hochschulabschluss wirkt sich jedoch günstig auf die soziale Platzierung beim Berufseinstieg aus (TEICHLER, 1967). Studienanfänger:innen mit nicht-traditioneller Studienberechtigung und verzögertem Studienbeginn stammen überdies häufiger aus bildungsferneren Schichten (UNGER et al., 2020).

Bis dato mangelt es an einem Überblick zu den rechtlichen Bestimmungen, unter welchen die Aufnahme eines Hochschulstudiums ohne Matura oder Äquivalent erfolgt. Der Beitrag folgt dem Ziel, das diffuse Bild der Hochschulübergänge gegen einen systematischen Überblick einzutauschen. Dies erscheint nicht zuletzt deshalb relevant, da die Möglichkeit der Studienaufnahme über den Dritten Bildungsweg bislang kaum in Anspruch genommen wurde. Über das Berechtigungswesen werden bestimmte Gruppen ein- und andere ausgeschlossen, weshalb sich hinter den formalen Barrieren „soziale Regulationen in rechtlicher Form“ (FREITAG, 2012, S. 9) verbergen. Durch die Analyse der Zulassungspolitik treten gleichzeitig die in der Bevölkerung unterschiedlich verteilten Machtverhältnisse zum Vorschein (KARABEL, 2009).

Der Beitrag gestaltet sich wie folgt: Zunächst wird dargestellt, dass mit dem sequenziell gestuften Bildungssystem eine soziale Schließung einhergeht. Anschließend wird die aktuell geltende Gesetzeslage zum Dritten Bildungsweg für die vier österreichischen Hochschulsektoren (Universitäten, Privathochschulen, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen) zusammengefasst. Daraufhin werden die Anteile der Studierenden nach Art der Zugangsberechtigung für ordentliche Studienprogramme und die wissenschaftliche Weiterbildung dargestellt. Der Beitrag endet mit einem kurzen Fazit.

2 Soziale Selektivität des Bildungswesens

Im LONDON COMMUNIQUÉ (2007) wurde für den Europäischen Hochschulraum das Ziel definiert, dass die Studierendenschaft bei Zugang, Teilhabe und Abschluss der Hochschulbildung die soziodemografische Zusammensetzung der Bevölkerung auf allen Ebenen widerspiegeln. Dennoch wurde diese Zielsetzung für Österreich bislang nicht erreicht: Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung sind insbesondere bildungsbenachteiligte Studienwerber:innen, Personen mit Migrationshintergrund und Studierende aus bestimmten Regionen in der tertiären Bildung unterrepräsentiert (BMWF, 2017).⁴ Der Abbau formalrechtlicher Barrieren könnte demgegenüber zur stärkeren Inklusion dieser Gruppen im tertiären Bildungsbereich beitragen. So zeigen ZUCHA et al. (2020), dass sich die wissenschaftliche Weiterbildung in Bezug auf den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne Matura als sozial offener erweist als ordentliche Studienprogramme. Der Dritte Bildungsweg allein führt jedoch nicht automatisch zur sozialen Durchlässigkeit. Der Anteil der Studierenden aus bildungsfernen Familien fällt zwar auf dem Dritten Bildungsweg höher aus als auf gymnasialem Weg, dennoch legen Studien aus Deutschland nahe, dass die Teilnehmenden bereits im Vorfeld hohe biografische Vorleistungen wie einen beruflichen Aufstieg zu verzeichnen hatten (WOLTER et al., 2015; OTTO & KAMM, 2016).

4 Hierbei handelt es sich keinesfalls um homogene Gruppen, dennoch kann von einer strukturellen Benachteiligung die Rede sein, da diese Bevölkerungsgruppen in der universitären Bildung unterrepräsentiert sind.

Will man das Zustandekommen der Unterrepräsentation sozial deprivierter Gruppen an Hochschulen erklären, ist ein Blick auf frühe Bildungswegentscheidungen im hierarchisch gegliederten und segregierten österreichischen Schulsystem erforderlich. Eine markante Zäsur der Bildungslaufbahnen wird bereits beim Übertritt in die Sekundarstufe I vorgenommen: Nach der 4. Schulstufe werden die Schüler:innen auf zwei unterschiedliche Schultypen, das akademische Gymnasium (Allgemeinbildende Höhere Schule, AHS) und die berufsorientierte Mittelschule (MS; ehemals Hauptschulen) aufgeteilt. Bei der Schultypenwahl nimmt der höchste Bildungsstand der Eltern einen entscheidenden Einfluss: Die Hälfte der Schüler:innen in der AHS-Unterstufe weist zumindest ein Elternteil mit tertiärem Abschluss auf, bei einem weiteren Fünftel haben die Eltern maturiert. Im Gegensatz dazu stammen 64% der Schüler:innen, die in eine Mittelschule übertreten, aus einem Elternhaus mit Lehrabschluss oder Abschluss einer BMS (WIMMER & OBERWIMMER, 2021, S. 267).

Der höchste Bildungsstand der Eltern beeinflusst des Weiteren die Wahl des Schultyps in der Sekundarstufe II: 78% der Schüler:innen, die in der Bildungsstandardüberprüfung 2018 angaben, nach der 8. Schulstufe eine AHS-Oberstufe besuchen zu wollen, wiesen zumindest ein Elternteil mit Matura oder tertiärer Ausbildung auf, während dies für nur 41% bzw. 36%, die an die BMS bzw. Polytechnische Schule wechseln wollten, der Fall war (ebd., S. 267). Vor allem Personen aus bildungsnahem Elternhaus entscheiden sich überproportional häufig für eine Höhere Schule, welche mit der Reifeprüfung abschließt. Das gegliederte Schulsystem bringt somit eine sozial differenzierende Wirkung in Bezug auf die Bildungsverläufe mit sich.

Bildungsungleichheiten nehmen im Laufe der Bildungsbiografien weiter zu und wirken sich in akkumulierter Form auf den Zugang zur tertiären Bildungseinrichtung aus. Obwohl im Schuljahr 2020/21 die Mittelschulen österreichweit beinahe doppelt so viele Schüler:innen aufwiesen wie die AHS-Unterstufen (STATISTIK AUSTRIA, 2021a), absolvierte mehr als die Hälfte der Schüler:innen (53,8%), welche eine AHS-Unterstufe besucht hatte, im Jahrgang 2020 die Matura, während lediglich 43,2% aller Maturierenden in diesem Jahrgang zuvor eine Mittelschule besucht hatten (STATISTIK AUSTRIA, 2021b).

Zusammengefasst wirken sich frühe Bildungswegentscheidungen, die in jungen Jahren nicht losgelöst vom Elternhaus getroffen werden, maßgeblich auf die spätere Möglichkeit an einer Hochschule zu studieren aus. Wenn die Eltern über eine Hochschulzugangsberechtigung oder einen tertiären Abschluss verfügen, ist die Wahr-

scheinlichkeit für ihre Nachfahren, ein Studium aufzugreifen, schließlich mehr als doppelt so hoch wie für jene aus bildungsfernem Elternhaus (UNGER et al., 2020, S. 123).

3 Gesetzeslage

Das österreichische Hochschulsystem setzt sich aus den vier Sektoren Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen und Privathochschulen zusammen. Die vier Hochschultypen können neben grundständigen und konsekutiven Studiengängen auch weiterbildende Universitätslehrgänge anbieten. Da mit den gesetzlichen Vorgaben handlungsleitende Orientierungen einhergehen, wird in Folge ein Überblick über die rechtlichen Bestimmungen zum Dritten Bildungsweg in den vier Sektoren gegeben. Abschließend wird der Fokus auf die rechtlichen Bestimmungen in der Weiterbildung gelegt.

3.1 Universitäten

Gemäß § 64 des Universitätsgesetzes (UG) gilt die allgemeine Universitätsreife⁵ als Voraussetzung für die Zulassung zu einem ordentlichen Studium. Von dieser Regelung ausgenommen waren lange Zeit nur Studienanwerber:innen für künstlerische und sportliche Studien, für die nach einer Eignungsprüfung „Bescheide für eine bedingte Zulassung“ (§ 60 Abs 1 a) erlassen werden konnten.⁶

-
- 5 Als Nachweise der allgemeinen Universitätsreife gelten folgende Zeugnisse: Reifeprüfung, Studienberechtigungsprüfung, Berufsreifeprüfung, die Urkunde über den Abschluss eines mindestens dreijährigen Studiums an einer anerkannten postsekundären Bildungseinrichtung, eine Bestätigung über die positiv beurteilte Zulassungsprüfung in den künstlerischen Studien oder ein gleichwertiges ausländisches Zeugnis (§ 64 Abs 1 UG).
 - 6 Eine weitere Ausnahmeregelung findet sich im § 60 des UG: Bei Asylwerber:innen kann auf die Beglaubigung der Dokumente sowie auf den Nachweis der besonderen Universitätsreife verzichtet werden, „wenn glaubhaft gemacht wird, dass deren Beibringung innerhalb einer angemessenen Frist unmöglich oder mit unverhältnismäßig großen Schwierig-

Seit der UG Novelle 2021 können hochschulische Akteur:innen erstmals bei Verordnung des Rektorats für „einzelne oder sämtliche Bachelor- oder Diplomstudien, zu deren Zulassung keine besonderen Zugangsregelungen bestehen“ (§ 63 Abs 1 Z 6 UG) Eignungsprüfungen durchführen. Somit wurde kürzlich eine weitere Möglichkeit zur Aufnahme eines ordentlichen Studiums über den Dritten Bildungsweg eingeführt. Diese Gesetzesreform stellt eine Maßnahme dar, um „die Zulassung zum Studium von nicht-traditionellen Studienwerberinnen und -werbern sowie Studienwerberinnen und -werbern aus beim Zugang zur Hochschulbildung unterrepräsentierten Gruppen besonders zu fördern“ (ebd.). Nicht-traditionelle Studienwerber:innen werden näher bestimmt als „Studienwerberinnen und -werber mit Behinderung, berufstätige Personen, Personen mit Betreuungsverpflichtungen, Personen mit verzögertem Studienbeginn, Personen mit alternativem Universitätszugang sowie Personen im Ruhestand oder in Pension“ (§ 51 Abs 2 Z 14e UG). Selbst wenn bildungsbenachteiligte Personen in dieser Definition nicht explizit aufscheinen, sind öffentliche Universitäten dazu angehalten, in der Leistungsvereinbarung eigenständig Maßnahmen zur Inklusion unterrepräsentierter Gruppen zu setzen, welche zur sozialen Durchlässigkeit beitragen (§ 13 Abs 2 Z 2 UG).

3.2 Fachhochschulen

Im § 4 Abs 4 des Fachhochschul-Studiengesetzes (FHG) 1993 wird die allgemeine Universitätsreife *oder* eine einschlägige berufliche Qualifikation als Voraussetzung für die Zulassung zu einem Bachelorstudium genannt. Manche Studienprogramme sind explizit für Studierende mit Berufserfahrung konzipiert: „Baut das wissenschaftliche und didaktische Konzept eines Fachhochschul-Studienganges auf Berufserfahrung auf, darf der Zugang zu diesem Fachhochschul-Studiengang auf eine entsprechende Zielgruppe beschränkt werden“ (§ 4 Abs 4 FHG).

Gemäß § 11 Abs 1 FHG sind im Rahmen der organisatorischen Möglichkeit Aufnahmeverfahren durchzuführen. Wenn die Zahl der Bewerber:innen für einen

keiten verbunden ist und die vorgelegten Unterlagen für eine Entscheidung ausreichen“ (§ 60 Abs 3 UG). Da davon ausgegangen wird, dass grundsätzlich ein gleichwertiges ausländisches Zeugnis vorliegt, wird dieser Sonderfall in der Folge nicht unter den Dritten Bildungsweg subsumiert.

Studiengang die Anzahl der vorhandenen Plätze übersteigt, führen Aufnahmegespräche zur Reihung. Dafür sind leistungsbezogene Kriterien festzulegen, die den Ausbildungserfordernissen des jeweiligen Studienganges entsprechen. Den gesetzlichen Bestimmungen zufolge gilt es, diese Bewertungen transparent und nachvollziehbar zu dokumentieren.

3.3 Pädagogische Hochschulen

Im § 52b des Hochschulgesetzes (HG) wird die allgemeine Universitätsreife als Voraussetzung für den Hochschulzugang genannt. Eine Ausnahme bildet die Erstzulassung für das Lehramt der berufsbildenden Sekundarstufe. Hier kann eine mindestens dreijährige facheinschlägige Berufsabschlussprüfung oder gleichzuhaltende Eignung (Meisterprüfung, Konzessionsprüfung, Abschluss einer facheinschlägigen Berufsbildenden Höheren Schule) für die Zulassung geltend gemacht werden. Die Studierenden müssen bis zum Erwerb von 120 ECTS-Anrechnungspunkten die Universitätsreife nachweisen, obgleich sie die dafür benötigten Prüfungen parallel zum Studium absolvieren können (§ 52b Abs 3 HG).

Gemäß dem Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz (HS-QSG) sind jene Fälle, die von der mindestens dreijährigen facheinschlägigen Berufspraxis für die Bachelor- und Masterstudien des Lehramts Sekundarstufe (Berufsbildung) ausgenommen sind, durch Verordnung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung zu regeln (Anlage zu § 30a Abs 1 Z 4).

3.4 Privathochschulen

Privathochschulen müssen in regelmäßigen Abständen von der gesetzlich eingerichteten Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria) akkreditiert werden. Dem ehemaligen Bundesgesetz über Privatuniversitäten (Privatuniversitätengesetz – PUG) von 2011 und Empfehlungen der AQ Austria zufolge können Privathochschulen die Zulassungen an ihren Hochschulen eigenständig handhaben, sofern sie diese Verfahren zum Zweck der Qualitätssicherung transparent halten. In den Satzungen der Privathochschulen werden diverse Möglichkeiten für die Zulassung auf dem Dritten Bildungsweg angeführt. So lässt sich den Statuten der New Design University St. Pölten (2015) entnehmen, dass Bewerber:innen

bei Vorliegen einer außergewöhnlich künstlerisch-gestalterischen Eignung für betreffende Studien zugelassen werden können.

Mit der Privatuniversitäten-Akkreditierungsverordnung (PU-AkkVO) von 2019 wurden die Zulassungsverfahren der Privathochschulen immer mehr an jene der öffentlichen Universitäten herangeführt. Für Studienwerber:innen ohne allgemeine Universitätsreife führen Privathochschulen eine der Studienberechtigungsprüfung (gemäß §64 a. UG) vergleichbare Zulassungsprüfung und gegebenenfalls zusätzliche Aufnahmeverfahren durch. Die Zulassungsprüfung berechtigt wiederum nur zur gewählten Studienrichtungsgruppe an der betreffenden Privathochschule (ÖWR, 2016).

Die PU-AkkVO wurde 2021 von der Privatuniversitäten-Akkreditierungsverordnung (PrivH-AkkVO) abgelöst, derzufolge sich die Aufnahmeverfahren klar, transparent und fair gestalten sollten. Darüber hinaus sollen die Zugangsvoraussetzungen einen Beitrag zur Erreichung der Qualifikationsziele leisten. In dem 2021 in Kraft getretenen Privathochschulgesetz (PrivHG) finden sich für die ordentlichen Studiengänge keine näheren Angaben zu den Zulassungsbestimmungen.

3.5 Wissenschaftliche Weiterbildung

Weiterbildende Studienprogramme können in allen vier Hochschulsektoren angeboten werden. Im Unterschied zu den ordentlichen Studienprogrammen sind für den Besuch der Hochschulweiterbildung Lehrgangsbeiträge unter Berücksichtigung der tatsächlichen Kosten zu entrichten (§ 56 Abs 5 UG). Die Voraussetzungen für die Zulassung über den Dritten Bildungsweg gestalten sich für Universitätslehrgänge in allen vier Sektoren gleich: Bis zum Wintersemester 2023/24 besteht die Möglichkeit, Studierende mit „gleichzuhaltender Qualifikation“ zu einem außerordentlichen Universitätslehrgang zuzulassen.⁷ Der Zutritt setzt den „Nachweis der allfälligen im Curriculum eines Universitätslehrganges geforderten Voraussetzungen“ voraus

⁷ Universitätslehrgänge werden gemäß § 51 UG Abs 2 Z 20 auch als außerordentliche Studien bezeichnet.

(§ 70 Abs 1 UG, Fassung von 2014).⁸ Die aufnehmende Institution hat damit im Curriculum nur *allfällig*⁹ Zulassungskriterien festzulegen. Voraussetzung bildet de facto die facheinschlägige Berufserfahrung und eine Eignungsprüfung oder ein Aufnahmegespräch, das etwa mithilfe des Nationalen Qualifikationsrahmens zur Überprüfung der gleichwertigen non-formal und informell erworbenen Kompetenzen durchgeführt wird (HUMER et al., 2019). Darüber hinaus sollen sich die Zugangsbedingungen ähnlich wie für ausländische Masterstudien gestalten (§ 58 Abs 1 UG). Abgesehen von diesen Bestimmungen finden sich in der Fassung des Universitätsgesetzes von 2014 keine weiteren Kriterien für die Zulassung zur wissenschaftlichen Weiterbildung.

Die Möglichkeit der gleichzuhaltenden Qualifikation wird über die UG Novelle von 2021 für Zulassungen ab dem Wintersemester 2023/24 weiter eingeschränkt, da der Dritte Bildungsweg gemäß § 70 Abs 1 Z 2 und 3 nur mehr für den „Bachelor Professional“¹⁰ und „Executive Master of Business Administration (MBA)“ vorgesehen ist. Für die neu eingerichteten Bachelor Professional wird eine einschlägige berufliche Qualifikation oder eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung vorausgesetzt.¹¹ Zudem können im Curriculum Ergänzungsprüfungen festgelegt werden. Für alle Universitätslehrgänge mit Master-Abschluss muss jedenfalls ein Bachelorstudium nachgewiesen werden, ausgenommen sind Universitätslehrgänge mit dem akademischen Grad „Executive MBA“. Hier kann im Curriculum auch eine einschlägige be-

8 In der Folge wird beispielhaft das UG angeführt, selbst wenn in allen anderen Hochschul-sektoren ähnliche Bestimmungen zu finden sind.

9 gegebenenfalls

10 Im „Bachelor Professional“ ist eine erweiterte Zusammenarbeit mit einer außerhoch-schulischen Bildungseinrichtung erforderlich (§ 56 Abs 4 UG).

11 Somit sind Zulassungen auf dem Dritten Bildungsweg für folgende Studienprogramme nicht (mehr) zulässig: Für Zulassungen zum „Bachelor of Arts (Continuing Education)“, (BA (CE)) und „Bachelor of Science (Continuing Education)“, (BSc (CE)) sind eine all-gemeine Universitätsreife und mehrjährige Berufserfahrung erforderlich. Die Universi-tätslehrgänge „Master of Arts (Continuing Education)“, (MA, (CE)), „Master of Science (Continuing Education)“, (MSc (CE)), „Master Professional“, (MPr), „Master of Busi-ness Administration“ (MBA) und „Master of Laws“ (LL.M.) setzen ein Bachelorstudium und mehrjährige Berufserfahrung voraus.

rufliche Qualifikation als Zulassungsvoraussetzung geltend gemacht werden, sofern die Zulassungsbedingungen mit mehreren „fachlich in Frage kommender ausländischer Masterstudien nachweislich vergleichbar sind“ (§ 70 Abs 1 Z 3 UG). Somit gilt die Vergleichbarkeit im internationalen Hochschulraum erneut als zusätzliches Kriterium für die Gestaltung der Zulassungsbedingungen.

3.6 Zwischenfazit

Die rechtlichen Bestimmungen zu den hochschulischen Zugangsberechtigungen ohne Matura oder Äquivalent werden überblicksartig in Tabelle 2 dargestellt.

Tab. 2: Rechtliche Verordnungen zum Dritten Bildungsweg an Österreichs Hochschulen

Ordentliche Studien	Universitäten	Künstlerische und sportliche Eignung für entsprechende Studien. Bei allen anderen Studiengängen: Eignungsprüfung bei Verordnung des Rektorats
	Fachhochschulen	Einschlägige berufliche Qualifikation
	Pädagogische Hochschulen	Berufsschulen: mindestens dreijährige facheinschlägige Berufsabschlussprüfung oder gleichzuhaltende Eignung. Auflage: Paralleler Erwerb der Universitätsreife
	Privathochschulen	Bestimmungen zu den Zulassungsvoraussetzungen werden in den Satzungen festgehalten
Außerordentliche Studien	Wissenschaftliche Weiterbildung	Gleichzuhaltende Qualifikation (facheinschlägige Berufserfahrung und Eignungsprüfung) für Bachelor Professional und Executive MBA

Untersuchungen deuten darauf hin, dass die Beurteilung der Kandidat:innen subjektiv verzerrt sein könnte und soziale Benachteiligungen mitunter nicht erkannt werden (MESSERER & HUMPL, 2003; ROTHMÜLLER, 2011). Selbst wenn die Möglichkeit des Dritten Bildungswegs zwar grundsätzlich gegeben ist, bleibt zu vermuten, dass beruflich Qualifizierte, die bereits Führungserfahrungen zu verzeichnen

haben oder sich selbstständig gemacht haben und ihre Kompetenzen entsprechend darstellen können, in den Eignungsprüfungen einen Vorteil aufweisen. Gerade für Studienplatzwerber:innen aus bildungsfernen Elternhäusern sind demnach „transparente, allgemeine, systematische, strukturierte Prüfungen und Auswahlmethoden erfolgversprechender als individualisierte Prüfungen der Selbstpräsentation, zumal in mündlicher Form“ (BARGEL & BARGEL, 2010, S. 10).

4 Studierende nach Art der Zugangsberechtigung

Für einen Überblick über die Zusammensetzung der Studierendenpopulation nach Art der Zugangsberechtigung werden im Folgenden die Verhältnisse in den ordentlichen und außerordentlichen Studien veranschaulicht. Dabei wird auf Sonderauswertungen der Studierenden-Sozialerhebung (UNGER et al., 2020) und die auf die durch die Statistik Austria erfasste Hochschulstatistik zurückgegriffen.

4.1 Ordentliche Studienprogramme

Der Anteil der ordentlichen Studienanfänger:innen auf dem Zweiten bzw. Dritten Bildungsweg umfasste im Studienjahr 2018/19 mit 4.103 Studierenden insgesamt 10,5% (Tab. 3).

Tab. 3: Studienanfänger:innen mit nicht-traditionellen Zugängen (Studienberechtigungsprüfung, Berufsreifeprüfung, Studium ohne Reifeprüfung und Externist:innenmatura) und deren Anteile im jeweiligen Sektor im Studienjahr 2018/19 (nur Bildungsinländer:innen). Exklusive Privatuniversitäten. Quelle: Hochschulstatistik (BMBWF; Statistik Austria). Berechnungen des IHS (UNGER et al., 2020, S. 109)

	n	%
Öffentliche Universitäten	2.137	8,6%
Pädagogische Hochschulen	223	9,5%
Fachhochschulen	1.791	13,9%
Gesamt	4.103	10,5%

Eine Sonderauswertung der Studierenden-Sozialerhebung von 2019 bietet eine nähere Aufgliederung des Dritten Bildungswegs (Tab. 4). Diese Studierenden wurden erstmals an einer österreichischen Hochschule über die berufliche Qualifikation, individuelle Aufnahmeverfahren oder ohne Reifeprüfung zugelassen.¹²

12 Da die Datenlage keine genauen Rückschlüsse zulässt, scheinen die Zulassungen für Studierende ohne Matura, aber mit einer sportlichen oder künstlerischen Eignung in dieser Statistik nicht auf.

Tab. 4: Studierende ohne Reifeprüfung (nur Bildungsinländer:innen) im Studienjahr 2018/19 (Berufliche Qualifikation, Studium ohne Reifeprüfung, Zulassung Privathochschule) in BA-/MA-/Diplomstudien, exkl. Eignungsverfahren an öfftl. Universitäten (Kunst, Sport) (nur Bildungsinländer:innen).
Quelle: Sonderauswertung der Studierenden-Sozialerhebung 2019 (IHS)

	Studierende ohne Reifeprüfung	Studienanfänger:innen ohne Reifeprüfung
Öffentliche Universitäten (inkl. Lehrverbünde)	0,0%	0,0%
Pädagogische Hochschulen	0,8%	2,1%
Privathochschulen	3,8%	9,2%
Fachhochschule (Vollzeit)	1,2%	1,4%
Fachhochschule (Berufsbegleitend)	3,4%	5,7%
INSGESAMT	0,5%	1,0%

Wie sich zeigt, ist der Dritte Bildungsweg an Österreichs Hochschulen in den ordentlichen Studienprogrammen bislang kaum existent. Die Möglichkeit wurde in einem beschränkten Ausmaß im Studienjahr 2018/19 in den berufsbegleitenden Studienprogrammen der Fachhochschulen und Privathochschulen angeboten. Die vergleichsweise hohen Anteile an Studierenden ohne Reifeprüfung an Privatuniversitäten sind fast ausschließlich auf Studierende in der Pflegewissenschaft zurückzuführen. Dass Studierende ohne Reifeprüfung unter den Studienanfänger:innen häufiger vertreten sind als unter allen Studierenden, kann darauf hinweisen, dass diese Gruppe häufiger wieder abbricht, Studienangebote ausgeweitet wurden oder sich die Zulassungsregelungen gelockert haben.

Einer Untersuchung von WOLTER, KAMM und OTTO (2020) zufolge haben nicht institutionelle Praktiken zur Erhöhung des Anteils nicht-traditioneller Studierender an deutschen Hochschulen geführt; einen entscheidenderen Beitrag leistete stattdessen die institutionelle Diversifizierung. Die statistische Darstellung deutet auf ein ähnliches Bild für Österreich hin: Erst Fachhochschulen, Privathochschulen und die

Aufwertung der Pädagogischen Akademien zu Hochschulen haben Studierende auf dem Dritten Bildungsweg die Möglichkeit der Studienaufnahme eröffnet.

Zusammengefasst zeichnet sich für die inländischen Studienanfänger:innen in der österreichischen Hochschullandschaft im Studienjahr 2018/19 das folgende Bild ab: Beinahe 90% der Bildungsinländer:innen wurden über den Ersten Bildungsweg zugelassen, etwa ein Zehntel über einen nicht-traditionellen Bildungsweg und davon nur ein Prozent über den Dritten Bildungsweg. Die überwiegende Mehrheit der Studienanfänger:innen mit „alternativem“ bzw. „nicht-traditionellem“ Zugang weist eine Berufsreifeprüfung bzw. Studienberechtigungsprüfung oder Externistenprüfung auf. In Summe stellen Studierende auf dem Dritten Bildungsweg in ordentlichen Studienprogrammen aktuell noch eine klare Minderheit dar.

4.2 Wissenschaftliche Weiterbildung

Etwa ein Zehntel aller Studierenden in Österreich nimmt an einem Universitätslehrgang teil (STATISTIK AUSTRIA, 2022). KULHANEK et al. (2019) haben in ihrer Studie zur wissenschaftlichen Weiterbildung die Zugangsberechtigungen der Studierenden für den jeweiligen Lehrgang nach Abschlussart im WS 2017/18 detailliert nach Vorbildung der Studierenden dargestellt: 17% wurden über ein vorliegendes Studium, 46% über die Matura, 6% über eine Studienberechtigungs- oder Berufsreifeprüfung, 22% über eine berufliche Qualifikation und 8% über Sonstiges zugelassen (S. 82). Insgesamt hat somit beinahe ein Drittel einen Zugang über den Dritten Bildungsweg erworben. In den weiterbildenden *Master*-Lehrgängen weisen 22% ein Studium¹³ als höchste Vorbildung auf, während 78% über die gleichzuhaltende Qualifikation ohne entsprechende formale Vorqualifikation (Bachelor oder Matura) zugelassen wurden. Davon haben 26% über eine berufliche Qualifikation oder Sonstiges einen Hochschulzugang erworben (ebd.).

In absoluten Zahlen ist der Anteil jener Studierenden ohne Reifeprüfung bzw. mit Hochschulzulassung, bei der die Reifeprüfung als nicht relevant empfunden wurde, analog zur gestiegenen gesamtgesellschaftlichen Weiterbildungsnachfrage an den

13 In diesem Fall wurde die höchste Vorbildung für einen weiterbildenden *Master*-Lehrgang berücksichtigt, weshalb die zusätzliche Kategorie „Studium“ für den Hochschulzugang eingeführt wurde.

öffentlichen Universitäten von 5.142 Studierenden im Studienjahr 2003/04 auf 9.336 Studierende im Studienjahr 2020/21 zwar gestiegen (STATISTIK AUSTRIA).¹⁴ Überraschend erscheint jedoch, dass im Vergleich zum Studienjahr 2003/04 der Anteil der Studierenden am Dritten Bildungsweg zurückgegangen ist: Im Studienjahr 2020/21 wurden 28% aller Studierenden in den Universitätslehrgängen über den Dritten Bildungsweg zugelassen, dieser Anteil betrug im Studienjahr 2003/04 noch 34%. Der anteilmäßige Rückgang trotz Anstieg der Nachfrage von Weiterbildungsangeboten könnte auf restriktivere Zugangsregelungen zurückzuführen sein, möglicherweise finden sich aber auch weniger Interessent:innen oder man erreicht diese weniger als zuvor.

Deutlich wird, dass Studierende auf dem Dritten Bildungsweg in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Vergleich zu den ordentlichen Studienprogrammen anteilmäßig stärker vertreten sind. Dies lässt vermuten, dass der Dritte Bildungsweg dann häufiger wahrgenommen wird, wenn der entsprechende (rechtliche) Rahmen dafür gegeben ist.

5 Fazit

Gemäß der Nationalen Strategie zur sozialen Dimension soll der Anteil der Studienanfänger:innen auf dem Zweiten und Dritten Bildungsweg bis 2025 um drei Prozentpunkte (von 9% auf 12%) angehoben werden (BMWF, 2017, S. 31). Um diese Zielvorgabe zu erreichen und die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Studierendenschaft an jene der Gesamtbevölkerung heranzuführen, bedarf es verstärkt bildungspolitischer und hochschulischer Maßnahmen.

Der Vergleich der rechtlichen Bestimmungen weist darauf hin, dass die Zugangskriterien entscheidend zur In- bzw. Exklusion bestimmter Gruppen beitragen. Sofern Hochschulen alternative Zugangsmöglichkeiten wie die Anerkennung der Berufserfahrung anbieten, werden diese de facto häufiger genutzt. Da der Dritte Bildungsweg bislang nur in wenigen Ausnahmefällen vorgesehen war, ist er insbesondere in den ordentlichen Studienprogrammen kaum existent.

¹⁴ Hierbei handelt es sich um Sonderauswertungen der Hochschulstatistik (STATISTIK AUSTRIA), Berechnungen der Autorin.

Die hochschulseitige Überprüfung der Studieneignung ist bei einer nicht vorhandenen formalen Qualifikation über eigens konzipierte Zulassungsprüfungen insbesondere an Privathochschulen, Kunstuniversitäten, berufs begleitenden Fachhochschulprogrammen und in der wissenschaftlichen Weiterbildung rechtlich möglich. Für die weiterbildenden Universitätslehrgänge wird die Möglichkeit des Dritten Bildungswegs für Zulassungen ab dem WS 2023/24 weiter eingeschränkt, indem lediglich im Bachelor Professional und Executive MBA die einschlägige berufliche Qualifikation oder eine mehrjährige einschlägige Berufserfahrung als Zugangsvoraussetzung akzeptiert wird. Für ordentliche Studienprogramme wurde der Dritte Bildungsweg jedoch weiter ausgebaut, indem Hochschulen künftig Eignungsprüfungen durchführen können. Damit diese zu transparenten und fairen Zulassungen führen, müssen sie wiederum nach unterschiedlichen Gesichtspunkten sorgfältig konzipiert und ausgewertet werden.

Selbst wenn formale Zugangshürden zur Selektivität des Bildungswesens beitragen, ist darauf hinzuweisen, dass der Abbau formaler Barrieren allein nicht zur Durchlässigkeit führt. Dies wird am Beispiel anderer Länder ersichtlich, bei denen die formalen Zugangsschranken schon länger neu justiert wurden: Für Deutschland wurde die Ausweitung der Zugangsmöglichkeiten ohne Abitur bereits 2009 von der Kultusminister:innenkonferenz beschlossen. Entgegen der ursprünglichen Erwartung wird die Möglichkeit des Dritten Bildungswegs aber noch selten genutzt (WOLTER et al., 2019). Der Anteil der inländischen Studienanfänger:innen, die 2018 über den Dritten Bildungsweg an einer Hochschule zugelassen wurden, beläuft sich auf 3,5%, wenngleich sich seit 2009 eine Steigerung von 2,1% verzeichnen lässt (AUTOREN GRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG, 2020, S. 193). Auch andere Faktoren wie die Studienorganisation, einhergehende Lebensunterhaltungskosten oder Opportunitätskosten tragen demnach entscheidend dazu bei, ob sich jemand für oder gegen ein Studium entscheidet (BÜLOW-SCHRAMM, 2016). Letztlich ist auch ein relativ geringer Bekanntheitsgrad der Möglichkeiten einer Studienaufnahme über den Dritten Bildungsweg zu vermuten.

6 Literaturverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Publikation.

Bargel, H., & Bargel, T. (2010). *Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden*. Arbeitspapier Nr. 202. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

BMFWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2017). *Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe*. Wien. [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c9a80638-7c6c-4a3f-912b-8884ccc1ed2a/Nationale%20Strategie%20\(PDF\).pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c9a80638-7c6c-4a3f-912b-8884ccc1ed2a/Nationale%20Strategie%20(PDF).pdf)

Bülow-Schramm, M. (2016). Expansion, Differenzierung und Selektion im Hochschulsystem: Die Illusion der heterogenen Hochschule. Zum Widerspruch von Heterogenität und Homogenität. In A. Lange-Vester & T. Sander (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, Milieus und Habitus im Hochschulstudium* (S. 49–69). Weinheim: Beltz Juventa.

Freitag, W. K. (2012). *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule*. Arbeitspapier Nr. 253. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Humer, R., Keser Aschenberger, F., & Hahn, B. (2019). Universitätszulassung auf Basis non-formal und informell erworbener Kompetenzen. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 37, 11, 1–10.

Karabel, J. (2009). Die Auserwählten. Die verborgene Geschichte der Zulassung und Exklusion in Harvard, Yale und Princeton. In R. Stichweh & P. Windolf (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kulhanek, A., Binder, D., Unger, M., & Schwarz, A. (2019). *Stand und Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Österreich. Endbericht*. Unter Mitarbeit von Sarah Zaussinger. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien: Institut für Höhere Studien.

London Communiqué (2007). *London Communiqué – Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, 18 May 2007*. http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf

Messerer, K., & Humpl, S. (2003). *Bewerbung – Auswahl – Aufnahme. Das Aufnahmeverfahren an österreichischen Fachhochschul-Studiengängen*. Wien: WUV-Univ.-Verl.

New Design University St. Pölten (2015). *Statuten und Ordnungen*. <https://www.ndu.ac.at/universitaet/organisation/statuten-ordnungen/>

Otto, A., & Kamm, C. (2016). „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr“ – Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In A. Wolter, U. Banscheraus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (S. 197–223). Münster: Waxmann.

ÖWR (Österreichischer Wissenschaftsrat) (2016). *Privatuniversitäten in Österreich. Stellungnahmen und Empfehlungen. Anhang. Zahlen, Daten und Fakten*. Wien: Österreichischer Wissenschaftsrat. https://www.wissenschaftsrat.ac.at/downloads/Empfehlungen_Stellungnahmen/2018_2016/Anhang_Privatunis.pdf

Rothmüller, B. (2011). *Chancen verteilen: Ansprüche und Praxis universitärer Zulassungsverfahren*. Wien: Löcker.

Statistik Austria (2021a). *Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2021/22 nach Schulstufen*. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html

Statistik Austria (2021b). *Vorbildung der Maturantinnen und Maturanten des Jahrgangs 2020. Schulstatistik*. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/reife-_und_diplompruefungen/index.html

Statistik Austria (2022). *Bildung in Zahlen. Tabellenband*. Wien.

Teichler, U. (1976). *Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft*. Stuttgart: Klett.

Unger, M., Binder, D., Dibiasi, A., Engleder, J., Schubert, N., Terzieva, B., et al. (2020). *Studierenden-Sozialerhebung 2019: Kernbericht*. Wien: IHS.

Wimmer, C., & Oberwimmer, K. (2021). Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In BMBWF (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2021* (S. 250–285). Wien.

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In U. Elsholz

(Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 11–33). Bielefeld: Bertelsmann.

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2019). Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender – Kriterien, Performanzen und Bedingungen. In B. Hemkes, K. Wilbers & Heister, M. (Hrsg.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 199–217). Bonn: Barbara Budrich.

Wolter, A., Kamm, C., & Otto, A. (2020). Selektion und Selbstselektion am Übergang von nicht-traditionellen Studierenden in die Hochschule. In O. Dörner (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende* (S. 103–123). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Zucha, V., Binder, D., Dibiasi, A., & Zaussinger, S. (2020). *Zur Situation von Studierenden in hochschulischen Lehrgängen. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019*. Wien: Institut für Höhere Studien.

Autorin



Mag.^a Magdalena FELLNER, MSc || Universität für Weiterbildung
Krems, Department für Hochschulforschung || Dr.-Karl-Dorrek-
Straße 30, A-3500 Krems an der Donau

magdalena.fellner@donau-uni.ac.at

Nathalie GRABER¹ (St. Gallen)

Der dritte Bildungsweg an Schweizer Fachhochschulen. Eine Bestandsaufnahme

Zusammenfassung

In der Schweiz haben Kinder aus Akademikerfamilien nach wie vor höhere Chancen, einen Hochschulabschluss zu erlangen (SKBF, 2018). Verpasste Bildungschancen können auf dem zweiten Bildungsweg nachgeholt werden. Obwohl beruflich Qualifizierten der dritte Bildungsweg an eine Fachhochschule offensteht, bleibt die Zahl der nicht-traditionellen Studierenden bei gleichzeitigem Anstieg der Gesamtimmatrikulierten klein. Dieser Beitrag zeigt anhand von Gesetzestexten und hochschulpolitischen Empfehlungen auf, dass der Hochschulrat dem dritten Bildungsweg mit einer ambivalenten Haltung begegnet und aufgrund der Unattraktivität des dritten Bildungswegs von potenziellen nicht-traditionellen Studierenden als Folge der zweite Bildungsweg bevorzugt gewählt wird.

Schlüsselwörter

Hochschulzugang, Durchlässigkeit, nicht-traditionelle Studierende, dritter Bildungsweg

1 E-Mail: nathalie.graber@unisg.ch



The third path of education at Swiss universities of applied sciences: An evaluation

Abstract

In Switzerland, children whose parents have higher education degrees still have a higher chance of obtaining a higher education degree themselves (SKBF, 2018). The second educational pathway (i. e. catching up on educational qualifications) can help compensate for missed educational opportunities. Although the third educational pathway (e.g. recognition of equivalent qualifications or entrance examinations) to a university of applied sciences is open to those with vocational qualifications, the number of non-traditional students has remained small, while the total number of enrolled students is increasing. Based on legal texts and university policy recommendations, this paper shows that the third educational pathway meets with an ambivalent attitude, and potential non-traditional students therefore prefer the second educational pathway.

Keywords

university access, permeability, non-traditional students, third-chance education

1 Einleitung

Die Fachhochschulen (FH) sind seit ihrer Einführung in den 1990er-Jahren stark gewachsen² und auch in den kommenden Jahren ist aus Sicht der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (im Folgenden SKBF) insbesondere auf Bachelorstufe mit einem weiteren Wachstum zu rechnen – in erster Linie aufgrund von Übertritten aus der Berufsmaturität³ (SKBF, 2018, S. 229). Dennoch bleiben nicht-

-
- 2 Die Integration eines Teils der höheren Berufsbildung (HBB) in die Fachhochschulen (FH) oder Teilverlagerungen von zuvor auf Sekundarstufe II angesiedelten Ausbildungen in die pädagogischen Hochschulen (PH) haben die Entwicklung der Ausbildungen im Tertiärbereich in der Schweiz begünstigt (BFS aktuell, 2022, S. 1f.).
 - 3 Fachhochschulreife

traditionelle Studierende untervertreten, was in Kapitel 4 anhand statistischer Daten des Bundesamtes für Statistik (im Folgenden BFS) belegt wird. Die Berufsmaturität gilt als Königsweg in die FH (SKBF, 2018, S. 230) und richtet sich an Personen, die eine berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis⁴ (im Folgenden EFZ) absolvieren und ein Studium an einer FH anstreben. Die Berufsmaturität auf dem ersten Bildungsweg wird parallel zur beruflichen Grundbildung mit EFZ erworben. Die Berufsmaturität auf dem zweiten Bildungsweg richtet sich an Erwachsene, die bereits über eine berufliche Grundbildung mit EFZ verfügen. Obwohl die Berufsmaturität die vorherrschende FH-Zugangsberechtigung darstellt, eröffnet der sogenannte dritte Bildungsweg den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte, die über keine schulisch erworbene Hochschulzugangsberechtigung verfügen (BANSCHERUS et al., 2016, S. 12)⁵. Die Idee hinter dem dritten Bildungsweg⁶ ist die Reduktion bestehender Ungleichheiten und eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung (WIESWEG, 2018, S. 1f.). Das Bildungssystem der Schweiz ermöglicht eine Vielzahl an durchlässigen Bildungslaufbahnen und es sind alternative Zugangsmöglichkeiten auf dem dritten Bildungsweg in einen FH-Bachelor vorgesehen.

In Kapitel 2 werden vorerst die Folgen der frühen Leistungsselektion in der Schweiz umrissen, um die Relevanz des dritten Bildungsweges hervorzuheben. Es werden die Begrifflichkeiten geschärft und in Kapitel 3 die Möglichkeiten des dritten Bildungswegs in ein FH-Studium aufgezeigt. Kapitel 4 veranschaulicht die Untervertretung nicht-traditioneller Studierender und in Kapitel 5 wird anhand von Gesetzestexten, hochschulpolitischen Vorgaben und Empfehlungen aufgezeigt, dass der

-
- 4 Die berufliche Grundbildung mit EFZ dauert abhängig vom Beruf drei oder vier Jahre. Die Kompetenzen werden durch Theorie und Praxis vermittelt. Die berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) richtet sich an praktisch begabte Jugendliche mit schulischen Schwierigkeiten und dauert zwei Jahre. Eine Berufsmaturität mit einem Berufsattest ist nicht möglich.
 - 5 Diese Öffnung der Hochschulen hat vor allem in Deutschland Aufmerksamkeit gewonnen durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 06.03.2009 über den „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ (WIESWEG, 2018, S. 1).
 - 6 In Deutschland, aber wohl auch auf die Schweiz zutreffend.

Hochschulrat dem dritten Bildungsweg mit einer ambivalenten Haltung begegnet. Meine These lautet, dass aufgrund der Unattraktivität des dritten Bildungswegs von potenziellen nicht-traditionellen Studierenden eher der zweite Bildungsweg bevorzugt gewählt wird, was in Kapitel 6 theoretisch erläutert und begründet wird. In Kapitel 7 werden die Ergebnisse zusammengefasst und es wird ein Fazit gezogen.

2 Warum der dritte Bildungsweg in der Schweiz wichtig ist

Kinder aus Akademikerfamilien haben in der Schweiz auch heute noch eine höhere Chance, einen Hochschulabschluss zu erlangen (SKBF, 2018, S. 194), obwohl das Bildungssystem der Schweiz durchlässige Bildungslaufbahnen ermöglicht. Nach Kost (2019, S. 516) sind sowohl horizontale Wechselbewegungen⁷ als auch vertikale Wechsel⁸ möglich. BANSCHERUS et al. (2016) verstehen unter Durchlässigkeit „die Bildungsmobilität im individuellen Lebensverlauf“ (S. 5) und meinen damit, dass einmal gewählte Bildungswege angepasst oder verändert werden können.

Die Autorenschaft sieht dabei die institutionelle Durchlässigkeit⁹ als Voraussetzung für die Stärkung von sozialer Durchlässigkeit¹⁰, weil regulative, normative und kulturelle Bedingungen flexible Bildungswege und gleiche Bildungschancen ermöglichen können (S. 8). Es eröffnet Individuen die Möglichkeit, unabhängig von der Lebensphase Bildungskarrieren zu planen (BERNHARD, 2017, S. 42).

-
- 7 Wechsel zwischen parallel verlaufenden Bildungswegen innerhalb derselben Stufe.
 - 8 Übergänge nach dem Abschluss einer Stufe in einen anderen Zweig der nächsthöheren Stufe.
 - 9 Dazu zählen die Bildungszugänge, Anrechnungsmöglichkeiten von bereits erworbenem Wissen, Verbindungen von beruflicher und akademischer Bildung auf der Ebene von Bildungsorganisationen und Bildungsgängen, Unterstützung und Umgang mit heterogenen Bedürfnissen (BANSCHERUS et al., 2016).
 - 10 Auch die soziale Durchlässigkeit kann nach BERNHARD (2017, S. 41) in horizontale (Wechsel in statusähnliche Positionen) und vertikale Mobilität (Wechsel in Positionen mit differentem Status) unterschieden werden.

KOST (2019) hat sich mit der Frage beschäftigt, ob alle Absolvierenden einer Berufsmaturität in ähnlichem Maße die Möglichkeiten der vertikalen Durchlässigkeit nutzen oder ob dies selektiv geschieht. Seine Pfadmodelle zeigen, dass nebst den schulischen Leistungen in besonderem Maße Effekte der sozialen Herkunft und des Geschlechts¹¹ von Bedeutung sind, wenn es um den Abschluss der Berufsmaturität und die Vorhersage des FH-Eintritts geht (S. 525). Entsprechend schlussfolgert er: „Die Selektion in die Sekundarstufe I nach der 6. Klasse hat also für die Nutzung der strukturell vorgesehenen Durchlässigkeit auch acht Jahre später immer noch einen deutlichen Effekt“ (KOST, 2019, S. 525). Nach der obligatorischen Schule entscheiden sich Jugendliche für eine berufliche Grundbildung oder eine Allgemeinbildung. Diese Entscheidung wird durch verschiedene Faktoren geprägt. Die SKBF (2018, S. 107) erwähnt nebst schulischen Fähigkeiten die soziale Herkunft wie auch das kantonale Bildungsangebot. Die frühe Leistungsselektion auf Sekundarstufe I beeinflusst damit die Bildungsbiografie und kann die Möglichkeiten für die geeignete Ausbildung einschränken oder das Wunschstudium unverwirklicht lassen. In Deutschland haben sich WOLTER et al. (2014, S. 60) in ihrer Studie u. a. mit den Studienmotiven und Entscheidungsprozessen von nicht-traditionellen Studierenden beschäftigt und kommen zum Schluss, dass nicht-traditionelle Studierende mit der Öffnung der Hochschulen die Chance erkennen, vergangene Bildungsentscheidungen zu korrigieren. Offene Bildungsbiografien und veränderte berufliche und gesellschaftliche Anforderungen erfordern eine Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung (BANSCHERUS et al., 2016, S. 7).

Mit dem zweiten Bildungsweg stehen Menschen, die keine Maturität vorweisen können und damit den Regelzugang (erster Bildungsweg) in ein Studium nicht erfüllen, Türen offen, zu einem späteren Zeitpunkt eine Ausbildung oder einen Schulabschluss nachzuholen. FREITAG (2012, S. 9) verweist in Bezug auf diese ersten beiden Bildungswege auf den zeitlichen Aspekt, indem der erste Bildungsweg in ein Hochschulstudium unmittelbar oder ohne große Verzögerung an die Vorbildung anschließt, während sich die Aufnahme in ein Studium auf dem zweiten Bildungsweg hinausschiebt und meist erst später in Angriff genommen wird. Die Hochschulzugangsberechtigung wird so auf dem zweiten Bildungsweg nachträglich erworben (BANSCHERUS et al., 2016, S. 11). In der Schweiz richtet sich die Berufsmaturität auf dem zweiten Bildungsweg an Erwachsene, die bereits über eine berufliche

11 Untervertretung von Frauen.

Grundbildung mit EFZ verfügen und ein FH-Studium anstreben. Für junge Erwachsene im Anschluss an ihre berufliche Grundbildung mag diese Ausbildungsvariante, die i.d.R. Vollzeit innerhalb eines Jahres oder Teilzeit in drei bis fünf Semestern absolviert werden kann, einfach zu realisieren sein. Aber was ist mit denjenigen Menschen, die bereits fest im Leben verankert sind, mehrere Jahre Berufserfahrung haben, finanziellen Verpflichtungen gegenüberstehen und bereits etwas älter sind? Das Nachholen von Bildungsabschlüssen bedeutet einen (teilweisen) Lohnausfall und es verstreicht nicht nur weitere Zeit bis zum Erwerb der FH-Zugangsberechtigung, sondern bedeutet auch einen organisatorischen Aufwand, weil Arbeitstätigkeit, familiäre Verpflichtungen und das Nachholen des erforderlichen Abschlusses miteinander zu vereinbaren sind.

Mit dem dritten Bildungsweg kann der Umweg über das Nachholen von Bildungsabschlüssen umgangen werden, indem andere, ähnliche oder gleichwertige Qualifikationen anerkannt und berücksichtigt werden. BANSCHERUS et al. (2016, S. 12) verstehen unter dem dritten Bildungsweg den Hochschulzugang für beruflich qualifizierte, die über keine schulische Studienberechtigung verfügen. In der Regel können diese Personen Qualifikationen nachweisen, die äquivalent sind zu den erforderlichen formalen Vorbildungen. FREITAG (2012, S. 10) geht davon aus, dass sich die Studierenden des dritten Bildungswegs selbst als „Studierende ohne Abitur“ bzw. auf die Schweiz adaptiert ohne Maturität verstehen. Menschen, die auf diesem Weg ein Studium aufnehmen, werden auch als nicht-traditionelle Studierende bezeichnet.¹² Nicht-traditionelle Studierende werden in diesem Aufsatz im engen Sinne als Personen definiert, die keine Berufs-, Fach- oder gymnasiale Maturität vorweisen können, jedoch über mindestens eine berufliche Grundbildung mit EFZ oder eine höhere Berufsbildung¹³ verfügen.

12 Im weiteren Sinne werden auch Studierende als nicht-traditionell bezeichnet, die den zweiten Bildungsweg einschlagen, weil diese oft unübliche Merkmale aufweisen (FREITAG, 2012, S. 10): „Merkmale können das Alter bei Studienbeginn, die ethnische oder die sozioökonomische Herkunft sein, oder aber die Art oder der Zeitpunkt des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung.“

13 Die höhere Berufsbildung bildet den praktisch ausgerichteten Teil der Tertiärstufe. Die Vielzahl und Unterschiedlichkeit der Abschlüsse erschweren eine klare Positionierung in der internationalen Bildungssystematik.

3 Der dritte Bildungsweg an die Fachhochschule

Um an einer schweizerischen Hochschule zugelassen zu werden, wird ein Maturitätszeugnis benötigt. In der Schweiz gibt es drei verschiedene Maturitätsausweise: die Berufsmaturität¹⁴, die Fachmaturität¹⁵ und die gymnasiale Maturität¹⁶. Die Zulassung zu einem FH-Studium erfolgt in der Regel über eine Berufs- oder Fachma-

-
- 14 Die Berufsmaturität erweitert die berufliche Grundbildung mit EFZ um allgemeinbildende Fächer und ermöglicht damit den Zugang in ein FH-Studium. Es gibt sie in fünf verschiedenen Ausrichtungen: (1) Technik, Architektur, Life Sciences; (2) Natur, Landschaft und Lebensmittel; (3) Wirtschaft und Dienstleistungen; (4) Gestaltung und Kunst; (5) Gesundheit und Soziales. Um die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungstypen zu gewährleisten, kann nach erfolgreich absolvierter Ergänzungsprüfung auch ein Studium an einer universitären oder pädagogischen Hochschule aufgenommen werden.
 - 15 Die Fachmittelschulen lösten ab dem Schuljahr 2004/05 sukzessive die damaligen Diplommittelschulen ab. Damit einher ging die Schaffung der Fachmaturität, die im Anschluss an die dreijährige Fachmittelschule in einem zusätzlichen Jahr absolviert wird. Fachmittelschulen vermitteln allgemeinbildende Fächer sowie spezifische berufsfeldbezogene Fähigkeiten. Fachmittelschulabschlüsse ermöglichen den Zugang an höhere Fachschulen. Die Fachmaturität ermöglicht den Zugang zu FH-Studiengängen und zur Primarstufe an pädagogischen Hochschulen. Es werden folgende Berufsfelder angeboten: (1) Gesundheit; (2) Soziale Arbeit; (3) Pädagogik; (4) Kommunikation und Information; (5) Gestaltung und Kunst; (6) Musik und Theater. Der Unterricht der Fachmaturität besteht i.d.R. aus Berufspraktika sowie theoretischen Kursen. Auch hier erlaubt die erfolgreiche Absolvierung einer Ergänzungsprüfung ein Studium an einer universitären Hochschule und den Zugang zu sämtlichen Bildungsgängen einer pädagogischen Hochschule.
 - 16 Die gymnasiale Maturität richtet sich an Personen, die ein Studium an einer universitären oder pädagogischen Hochschule anstreben. Wer mit einer gymnasialen Maturität einen FH-Studiengang antreten möchte, muss eine mindestens einjährige einschlägige Arbeitswelterfahrung vorweisen, womit die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungstypen gewährleistet ist.

turität¹⁷. Die FH fokussieren auf Ausbildungen, die auf der Grundlage anwendungsorientierter Forschung basieren, bei denen die Berufsqualifizierung in der Regel bereits auf der Bachelorstufe erfolgt. Die Zulassung zu den FH zur ersten Studienstufe ist im Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (im Folgenden HFKG) in Art. 25 geregelt. Unabhängig von der Vorbildung und dem Bildungsweg kann der Hochschulrat ergänzende Zulassungsvoraussetzungen vorsehen. So kommen für diverse Studienrichtungen zusätzliche Aufnahmeverfahren zum Tragen (Numerus Clausus, Eignungsabklärungen), die in der Zulassungsverordnung FH vom 20. Mai 2021 (Art. 4–6) geregelt und von den jeweiligen FH umgesetzt werden.

3.1 Die Zulassung sur Dossier bzw. mit Aufnahmeprüfung¹⁸

Die Kammer FH von swissuniversities hat im Oktober 2015 Best Practices zur Zulassung zum Bachelorstudium an FH verabschiedet, in der die sur Dossier-Zulassung beschrieben und in die Verantwortung der einzelnen FH gelegt wurde (vgl. KAMMER FH, 2015). Gemeint ist eine erteilte Zulassung von qualifizierten Personen durch ein individuelles Aufnahmeverfahren, die die formalen Zulassungsvoraussetzungen nicht erfüllen (ebd., S. 7). In der Regel reichen die Kandidaten und Kandidatinnen ein ausführliches Portfolio ein, in dem sie ihre nicht formal erworbenen Kompetenzen dokumentieren. Damit wird geprüft, ob die erforderlichen Kompetenzen vorhanden sind, um das Studium erfolgreich absolvieren zu können. Es gilt dabei zu beachten, dass in Studiengängen mit Eignungsabklärungen das sur Dossier-Verfahren und die Eignungsabklärung zwei separate Verfahren darstellen (ebd., S. 8). In den aktuellen Best Practices vom 24. November 2021 wird die sur Dossier-Regelung nicht mehr explizit erwähnt (vgl. KAMMER FH, 2021). Auch wenn in der Praxis oft noch von sur Dossier-Verfahren die Rede ist, so wird in der Zulassungsverordnung FH in die Zulassung mit und ohne Aufnahmeprüfung unterschieden.

Eine prüfungsfreie Zulassung für Personen ohne Maturität ist in den Fachbereichen Soziale Arbeit, Angewandte Psychologie, Angewandte Linguistik, Musik, Theater und andere Künste, Design sowie Sport möglich. Allerdings wird von diesen Perso-

17 Die Fachmaturität kann nur auf dem ersten Bildungsweg erworben werden.

18 Nicht zu verwechseln mit den studienrichtungsabhängigen zusätzlichen Aufnahmeverfahren aufgrund von Numerus Clausus oder Eignungsabklärungen.

nen eine anderweitig erworbene, gleichwertige *allgemeinbildende* Ausbildung mit einer mindestens einjährigen Arbeitswelterfahrung erwartet, damit sie auch ohne Aufnahmeprüfung zum ersten Studiensemester zugelassen werden (Zulassungsverordnung FH Art. 2 Abs. 2). Nach Angabe der Schweizerischen Hochschulkonferenz (im Folgenden SHK) erlaubt dies den FH, Absolvierende von privaten Ausbildungsinstitutionen¹⁹ prüfungsfrei zum Bachelorstudium zuzulassen (SHK, 2021a, S. 3). Bei einer außerordentlichen gestalterischen oder künstlerischen Begabung können die FH in den Fachbereichen Design, Musik, Theater und andere Künste ausnahmsweise von der Voraussetzung einer abgeschlossenen Ausbildung auf der Sekundarstufe II absehen (Zulassungsverordnung FH Art. 4, Abs. 3).

In keinem Fall ist eine prüfungsfreie Zulassung für Personen ohne Maturität möglich in den Fachbereichen Technik und Informationstechnologie, Architektur, Bau- und Planungswesen, Chemie und Life Sciences, Land- und Forstwirtschaft, Wirtschaft und Dienstleistungen sowie Design²⁰ (Zulassungsverordnung FH, Art. 3). In diesen Bereichen ist neben einem erforderlichen Mindestalter von 25 Jahren, einer mindestens 3-jährigen abgeschlossenen Ausbildung auf Sekundarstufe II und einer mindestens 1-jährigen Arbeitswelterfahrung in jedem Fall eine Aufnahmeprüfung auf dem Niveau der Berufsmaturität zu bestehen.

3.2 Die Zulassung in die Fachhochschule mit einer höheren Berufsbildung

Im Sinne der Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen wird die Zulassung in ein FH-Bachelorstudium ebenfalls erteilt mit einem bereits vorhandenen anderen Bachelorabschluss.²¹ Ebenfalls in ein FH-Studium wird zugelassen, wer über einen der folgenden Abschlüsse auf Tertiärstufe verfügt: (1) Berufsprüfung²², (2) höhere

19 I.d.R. aus der Rudolf-Steiner-Schule.

20 Design wird sowohl unter Art. 2 „ohne Aufnahmeprüfung“ wie auch in Art. 3 „mit Aufnahmeprüfung“ aufgelistet; es dürfte sich dabei wohl um einen Fehler handeln.

21 Diese sind nicht Gegenstand dieses Aufsatzes.

22 Berufsprüfungen werden mit einem eidgenössischen Fachausweis abgeschlossen und ermöglichen eine erste fachliche Vertiefung nach der beruflichen Grundbildung mit EFZ.

Fachprüfung²³ und (3) Diplom einer höheren Fachschule²⁴. Diese drei Bildungstypen werden zur höheren Berufsbildung (im Folgenden HBB) gezählt. Die Berufsprüfungen und die höheren Fachprüfungen richten sich an Berufsleute mit mehrjähriger Berufserfahrung, die ihre Kenntnisse vertiefen oder sich auf eine Führungsfunktion vorbereiten möchten. Die höheren Fachschulen sind generalistischer ausgerichtet und vermitteln Kompetenzen, um selbstständig Fach- und Führungsverantwortung zu übernehmen. Abgrenzungsmerkmale der FH gegenüber der HBB bilden die Zulassungsbedingung Maturität sowie die stärkere wissenschaftliche Orientierung der FH (SKBF, 2018, S. 230).

Ein prüfungsfreier Übertritt von der HBB in die FH (Tab. 1) ist lediglich mit einem Diplom einer höheren Fachschule möglich (ggf. mit zusätzlicher Arbeitswelterfahrung). Mit einer Berufsprüfung ist in jedem Fall eine Aufnahmeprüfung auf dem Niveau der Berufsmaturität zu bestehen und mit einer höheren Fachprüfung muss ebenfalls eine Aufnahmeprüfung abgelegt werden, wenn die Kompetenzen auf dem Niveau der Berufsmaturität nicht nachgewiesen werden können. Dabei regeln die

Eine Berufsprüfung ist i.d.R. Zulassungsbedingung für die höhere Fachprüfung. Aktuell gibt es rund 260 Berufsprüfungen. Zur Vorbereitung werden berufsbegleitende Kurse angeboten, die keiner staatlichen Aufsicht unterstehen und deren Besuch freiwillig ist. Eine Prüfungsordnung regelt die Zulassungsbedingungen, das Berufsprofil, die zu erreichenden Kompetenzen, das Qualifikationsverfahren sowie den entsprechenden gesetzlich geschützten Titel.

- 23 Höhere Fachprüfungen werden mit einem eidgenössischen Diplom abgeschlossen und qualifizieren Berufsleute als Expertinnen und Experten. Sie bereiten auf das Leiten eines Unternehmens vor. Zulassungsbedingung ist i.d.R. eine Berufsprüfung. Zurzeit gibt es rund 160 höhere Fachprüfungen. Auch hier bestehen zwar Prüfungsordnungen, die Vorbereitung auf die Prüfung ist jedoch nicht geregelt (vgl. Fn 22).
- 24 Absolvierende einer höheren Fachschule schließen ebenfalls mit einem Diplom ab (mit dem Zusatz HF). Sowohl die Ausbildung als auch die Abschlussprüfung sind eidgenössisch anerkannt. Die Ausbildung ist generalistischer und breiter ausgerichtet als bei den Berufs- und höheren Fachprüfungen und dauert zwei (Vollzeit) bis vier Jahre (berufsbegleitend). Es gibt insgesamt rund 400 Bildungsgänge. Für die Zulassung wird ein Abschluss der Sekundarstufe II benötigt (unterscheidet sich je nach Bildungsgang). An höheren Fachschulen werden auch Nachdiplomstudien (Quartärstufe) angeboten.

FH das entsprechende Verfahren. Da es sich um individuelle Kompetenzen handelt, werden die FH bei Absolvierenden einer höheren Fachprüfung wohl auf die Aufnahme sur Dossier mit der Einreichung eines Portfolios zurückgreifen müssen. Ergänzend können die erworbenen Praxis- und Bildungsleistungen aus der HBB von den FH bis maximal 90 ECTS an ein Bachelorstudium angerechnet werden (Kammer FH, 2021, S. 4).

	Abschluss verwandt mit der FH-Studienrichtung	Abschluss nicht verwandt mit der FH-Studienrichtung
Höhere Fachschule (HF)	prüfungsfrei	zusätzlich 1 Jahr einschlägige Arbeitswelterfahrung
Höhere Fachprüfung (HFP)	Nachweis der Kompetenzen (Niveau Berufsmaturität) <i>oder</i> Aufnahmeprüfung (Niveau Berufsmaturität)	zusätzlich 1 Jahr einschlägige Arbeitswelterfahrung
Berufsprüfung (BP)	Aufnahmeprüfung (Niveau Berufsmaturität)	zusätzlich 1 Jahr einschlägige Arbeitswelterfahrung

Tab. 1: Übergänge von der höheren Berufsbildung in die Fachhochschule
(eigene Darstellung, Quelle: KAMMER FH, 2021, S. 4)

4 Stagnation nicht-traditioneller Studierender trotz Anstieg der Studierendenzahlen

Die nachfolgenden Zahlen des BFS in Tab. 2 zeigen, dass sich im Studienjahr 2020/21 insgesamt 18.927 Studierende an einer FH immatrikuliert haben; im Studienjahr 2005/06, ein Jahr nach der Einführung der gestuften Studienstruktur, waren es 10.871 Studierende. Dies entspricht einer Zunahme von rund 74%.

	2005/06		2010/11		2015/16		2020/21		Veränderung seit 2006	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
Berufsmaturität	4951	46%	7098	48%	8805	51%	9743	51%	97%	5%
Fachmaturität	0		429	3%	1351	8%	1407	8%	228%*	5%*
gymnasiale Maturität	2289	21%	3198	22%	3566	21%	3702	20%	62%	-1%
anderer Schweizer Ausweis	1528	14%	1670	11%	1011	6%	1385	7%	-9%	-7%
ausländischer Ausweis	1534	14%	1944	13%	2094	12%	2340	12%	53%	-2%
andere	569	5%	488	3%	360	2%	350	2%	-38%	-3%
insgesamt	10871	100%	14827	100%	17187	100%	18927	100%	74%	

Tab. 2: Entwicklung der Anzahl Eintritte an den FH (eigene Darstellung der Daten des BFS – SHIS-studex, 2021) *seit 2010/11

Diese Zunahme ist insbesondere auf Studierende mit einer Berufs- und Fachmaturität zurückzuführen (relative Zunahme um rund 10%). Anteile der Studierenden mit einem „anderen Schweizer Ausweis“²⁵ sowie „anderen“²⁶ Zulassungen haben sich

25 Die Kategorie umfasst u. a. Diplome der höheren Fachschule, Berufsprüfungen und höhere Fachprüfungen, berufliche Grundbildungen EFZ mit Aufnahmeprüfung sowie vormalige Abschlüsse wie z. B. Diplom einer Ingenieurschule oder Primarlehrpatent.

26 Die Kategorie „andere“ umfasst drei Arten der Aufnahme: (1) Zulassung durch die Hochschule ohne Prüfung; (2) vollständige Aufnahmeprüfung durch die Hochschule; (3) Art des Ausweises unbekannt.

von 19% 2005/06 auf 9% 2020/21 reduziert. Die Zunahme von Zulassungen mit Berufs- und Fachmaturität und die Abnahme der Zulassungen durch „andere Schweizer Ausweise“ und „Aufnahme durch Aufnahmeverfahren und Aufnahmeprüfung“ ist ein Hinweis darauf, dass vermehrt die ersten beiden Bildungswege zuungunsten des dritten Bildungswegs eingeschlagen werden.

5 Die ambivalente Haltung des Hochschulrats gegenüber dem dritten Bildungsweg

Mit der Zulassungsverordnung FH vom 20. Mai 2021 hat der Hochschulrat von der Gesetzgebungskompetenz in Art. 25 Abs. 2 HFKG Gebrauch gemacht, indem er die Zulassungsvoraussetzungen für die einzelnen Fachbereiche konkretisiert und ergänzende Zulassungsvoraussetzungen definiert hat.²⁷ Damit wurden die bisher in verschiedenen Erlassen zerstreuten Zulassungsregelungen in einer einzigen Verordnung zusammengefasst (KAMMER FH, 2021, S. 1). Mit dieser Konkretisierung ging auch die Überarbeitung des Dokuments Best Practices zur Zulassung zum Bachelorstudium an Fachhochschulen vom November 2021 einher, welches dasjenige aus dem Jahr 2015 abgelöst hat (SHK, 2021b, S. 9). In den neuen Best Practices wurden für den dritten Bildungsweg relevante Grundsätze nicht mehr erwähnt: dass (a) die FH die Durchlässigkeit des Bildungssystems unterstützen und sich dafür einsetzen, den Zugang zum Studium für qualifizierte Studierende zu öffnen, und dass es (b) bei der Zulassung um die Passung zwischen den Anforderungen des Studienangebots und den Kompetenzen und Erwartungen der Studienbewerbenden geht (vgl. KAMMER FH, 2015, S. 2). Wo im Jahr 2015 (ebd., S. 4) unter dem Punkt „Zulassungsvarianten“ noch die HBB als gleichwertiger Unterpunkt zusammen mit den verschiedenen Maturitäten aufgeführt wurde, wird diese Möglichkeit neu unter „Weitere Zulassungswege“ (KAMMER FH, 2021, S. 2) ergänzt und nicht als Gegenstand der Zulassungsverordnung FH betrachtet, da es sich um Übergänge innerhalb des Tertiärbereichs im Sinne der Durchlässigkeit der HBB handelt. Es wird erklärt, dass diese Übergänge im Rahmen des Auftrags des Staatssekretariats

27 Bis dahin galten im Sinne einer Übergangsregelung die Zulassungsbestimmungen nach Art. 73 Abs. 2-4 HFKG (KAMMER FH, 2015, S. 2).

für Bildung, Forschung und Innovation (im Folgenden SBFI) zur Unterstützung der Kooperation zwischen den FH und der HBB formuliert wurden (KAMMER FH, 2021, S. 2).

Wo in den Best Practices aus dem Jahr 2015 die sur Dossier-Zulassung explizit aufgeführt wurde, fehlt diese in den aktuellen Best Practices. Dies ist die Folge der Strukturierung in der Zulassungsverordnung FH in „mit und ohne Aufnahmeprüfung“. Wie die Aufnahme mit einer HBB wurde damals die sur Dossier-Aufnahme als weiterer Punkt unter den „Zulassungsvarianten“ aufgeführt (KAMMER FH, 2015, S. 7). Für die Fachbereiche Technik und Informationstechnologie, Architektur, Bau- und Planungswesen, Chemie und Life Sciences, Land- und Forstwirtschaft, Wirtschaft und Dienstleistungen sowie Design kam damals die Verordnung des eidgenössisches Departements für Wirtschaft, Bildung und Forschung (im Folgenden WBF) über die Zulassung zu Fachhochschulstudien vom 2. September 2005 (Stand am 1. Januar 2015) zum Tragen. Diese sah in Art. 4 Abs. 1 für Absolvierende anderer Ausbildungsgänge vor, prüfungsfrei aufgenommen zu werden, wenn deren Abschluss mit einer Berufsmaturität vergleichbar ist und Arbeitswelterfahrung vorliegt. Ein prüfungsfreier Zugang ist gemäß der aktuellen gesetzlichen Regelung in diesen Studiengängen nur noch mit einer Maturität möglich. Ebenso wurde in der damaligen Verordnung des WBF festgehalten, dass „Absolventinnen und Absolventen anderer Ausbildungsgänge mit einer mindestens dreijährigen Ausbildung auf Sekundarstufe II nach Bestehen einer Aufnahmeprüfung aufgenommen werden“ (Art. 4, Abs. 2), wenn sie die erforderliche Arbeitswelterfahrung nachweisen können. Vom Mindestalter von 25 Jahren – das den Grundsatz der Förderung der Durchlässigkeit stärken soll (vgl. SHK, 2021a, S. 3f.) – war damals noch nicht die Rede.

Die SHK (2021a) expliziert deutlich: „Fachhochschulen [...] können damit für Personen ab 25 Jahren alternativ neben der Möglichkeit des Nachholens der ordentlichen Maturität auch eine gleichwertige hochschuleigene Aufnahmeprüfung zur Verfügung stellen“ (ebd., S. 3f.). Es handelt sich hier aus der Perspektive nicht-traditioneller Studierender um eine Verschlechterung der Zulassungsbedingungen, weil neu für diese Richtungen in keinem Fall mehr eine prüfungsfreie Zulassung ohne Maturität möglich ist (vgl. Zulassungsverordnung FH, Art. 3). Hochbedeutend ist die Fußzeile zu obigem Zitat der SHK (2021a):

„Anlässlich der Verabschiedung der Verordnung am 20. Mai 2021 hat der Hochschulrat betont, dass er von den FH erwartet, dass sie die Zulassung durch Aufnahmeprüfung im Artikel 3 wie bisher zurückhaltend handhaben. Die Anzahl Zulassungen gestützt auf diese Bestimmung soll im bisherigen Rahmen bleiben und dieser Zulassungsweg darf nicht zu einer Schwächung der Berufsmaturität führen.“ (ebd., S. 4)

Der Hochschulrat möchte zwar die Durchlässigkeit stärken, befürchtet gleichzeitig jedoch eine Schwächung der Berufsmaturität. Diese Diskrepanz wird mit obiger „Erwartung“ auszubalancieren versucht. Die Zulassung durch Aufnahmeprüfung wie auch der Übertritt von der HBB in die FH werden als Konkurrenz zur Berufsmaturität betrachtet. Ein weiterer Hinweis auf diese ambivalente Haltung ist in den vormaligen Best Practices zu finden: „Die Passerelle von der höheren Berufsbildung zur Fachhochschule, die in einzelnen Fällen die Möglichkeit einer speziellen Aufnahmeprüfung einräumt, stellt den in der Berufsbildung geltenden Primat der Berufsmaturität als Zugang zum Fachhochschulstudium nicht in Frage“ (KAMMER FH, 2015, S. 4).

6 Unattraktiver dritter Bildungsweg

Die von BANSCHERUS et al. (2016, S. 7) geforderte Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung wird in der Schweiz mit der Übertrittsmöglichkeit von der HBB in die FH realisiert. Was auf den ersten Blick als fortschrittlich und durchlässig erscheint, entpuppt sich bei genauerer Betrachtung als Mogelpackung, denn eine Person mit einer Berufsprüfung auf Tertiärstufe wird einer Person mit einer beruflichen Grundbildung mit EFZ auf Sekundarstufe II gleichgestellt. Beide Personengruppen müssen eine Aufnahmeprüfung auf dem Niveau der Berufsmaturität ablegen. Einzig vom Mindestalter von 25 Jahren wird bei der Person mit Berufsprüfung abgesehen. In Anbetracht dessen, dass die Zulassung zur Berufsprüfung i.d.R. eine berufliche Grundbildung mit EFZ und Berufserfahrung voraussetzt, hat diese Zielgruppe dieses Mindestalter ohnehin erreicht. Der einzige Vorteil einer Berufsprüfung könnte in einer allfälligen Anrechnung bereits erbrachter Bildungsleistungen liegen. Da jedoch nur die Prüfungen selbst, nicht aber die Vorbereitungen auf die Berufsprüfungen und höheren Fachprüfungen geregelt

sind (SBFI, 2015a, S. 26), kann es für potenzielle nicht-traditionelle Studierende schwierig bis unmöglich werden, die geforderten Kompetenznachweise für eine all-fällige Anrechnung zu erbringen (vgl. Fz 22).

Kann eine Person mit einem Abschluss einer höheren Fachprüfung den Nachweis erbringen, dass sie die von der FH geforderten Kompetenzen im Bereich Allgemeinbildung auf dem Niveau der Berufsmaturität mitbringt, kann eine prüfungsfreie Zulassung in Betracht gezogen werden, andernfalls ist ebenso eine Aufnahmeprüfung zu bestehen. Und obwohl das Diplom einer höheren Fachschule im nationalen Qualifikationsrahmen für Abschlüsse der Berufsbildung mit wenigen Ausnahmen gleich eingestuft wird wie eine höhere Fachprüfung (vgl. V-NQR-BB: Stufe 6) sind Studieninteressierte mit einem Diplom einer höheren Fachschule prüfungsfrei an eine FH zugelassen. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass für die Diplome der höheren Fachschulen – im Gegensatz zu den höheren Fachprüfungen – Rahmenlehrpläne²⁸ bestehen.

Für Personen mit bestandener Berufsprüfung oder höheren Fachprüfung zeigen sich wenig Vorteile, den dritten Bildungsweg zu wählen. Stehen Individuen vor einer Wahl, sind – bezugnehmend auf das Risikowahl-Modell von ATKINSON (1957) – zwei Persönlichkeitsmerkmale entscheidend: die Hoffnung auf Erfolg und die Furcht vor Misserfolg. Wie die Person entscheidet, ist nach Atkinson das Ergebnis eines Konflikts zwischen Annäherungs- und Vermeidungstendenz. Ein Vergleich verschiedener Merkmale der beiden Bildungswege hat aufgezeigt, dass der zweite Bildungsweg gegenüber dem Dritten mehr Vorteile bietet, was anhand nachfolgender Kriterien kurz erläutert wird.

In Bezug auf die *finanziellen Ressourcen* vermag die Berufsmaturität auf dem zweiten Bildungsweg zu überzeugen, weil die Schulkosten vom Wohnkanton übernommen werden²⁹ und die Teilzeitvariante, auch wenn sie etwas länger dauert, eine Arbeitstätigkeit von bis zu 80% ermöglicht. Auf dem dritten Bildungsweg ist unklar, welche Kosten anfallen werden, außer man entscheidet sich für ein unterstützendes Verfahren, was mit Kosten von mehreren Tausend Franken verbunden sein kann.

28 Die anerkannten Bildungsgänge an den höheren Fachschulen basieren auf Rahmenlehrplänen mit verschiedenen Fachrichtungen (SBFI, 2015a, S. 18).

29 Sofern die Ausbildung im Wohnkanton an einer öffentlichen Schule absolviert wird.

Auch in Bezug auf die *Transparenz* bietet der zweite Bildungsweg Vorteile: Diese Ausbildungsvariante ist allgemein bekannt und bei den Bildungsgängen handelt es sich um organisierte Programme mit spezifischen Inhalten und einer bestimmten Dauer. Die Angebote werden von den Schulen öffentlich angepriesen, es finden Informationsveranstaltungen statt, Flyer und Broschüren sind erhältlich. Detaillierte Informationen zu den Aufnahmeverfahren auf dem dritten Bildungsweg sind wenig bekannt und müssen auf den Webseiten der Fachhochschulen auf Ebene der einzelnen Studiengänge recherchiert werden. Die Durchsicht sämtlicher Webseiten der Fachhochschulen mit deutschsprachigen Studienangeboten in der Schweiz³⁰ hat in Bezug auf die Informationsfindung zum dritten Bildungsweg wenig Transparenz und eine deutliche Heterogenität bezüglich der Aufnahmemöglichkeiten aufgezeigt. Vieles bleibt unklar und unübersichtlich, was letztlich die Planbarkeit deutlich erschwert. Die individuelle Vorbereitung³¹ auf dem dritten Bildungsweg auf eine Aufnahmeprüfung auf dem Niveau der Berufsmaturität ist aufgrund der fehlenden Begleitung durch eine Fachperson eher mit Misserfolg verbunden, weil keinerlei *Unterstützung* vorhanden ist; weder inhaltlich noch didaktisch. Lernende müssen sich autodidaktisch vorbereiten, sind auf sich allein gestellt und müssen ihren Lernprozess selbst gestalten. Dieser Weg dürfte daher eher vermieden werden als der zweite Bildungsweg, bei dem die Erfolgswahrscheinlichkeit größer ist, weil sich nicht-traditionelle Studierende im Klassenverband mit Unterstützung einer Lehrperson gezielt auf die (meist) schulinterne Abschlussprüfung³² vorbereiten. Erwartungs-Wert-Modelle wie das Risikowahl-Modell gehen davon aus, dass Menschen die Folgen ihrer Handlungen abwägen, also eine rationale Entscheidung fällen. Mit der Erwartung ist die Wahrscheinlichkeit gemeint, das angestrebte Ziel zu erreichen

30 Zürcher Fachhochschule, Ostschweizer Fachhochschule, Fachhochschule Graubünden, Hochschule Luzern, Fachhochschule Nordwestschweiz, Berner Fachhochschule, Kalaidos Fachhochschule (ohne Westschweiz und Tessin).

31 Alle anderen Varianten sind mit hohen Kosten verbunden und werden nur für vereinzelte Studienrichtungen angeboten.

32 Das SBFI kann auf Antrag der Kantone Bildungsgänge der Berufsmaturität an privaten und öffentlich-rechtlichen Schulen anerkennen. Wird ein Bildungsgang anerkannt, sind die Anbieter:innen (Kanton oder Schulen, je nach Zuständigkeit) berechtigt, den erfolgreichen Absolvierenden das eidgenössische Berufsmaturitätszeugnis auszustellen (SBFI, 2015b, S. 6).

– also die Prüfung zu bestehen. Die Wertkomponente bezieht sich auf die Attraktivität des angestrebten Ziels. Das Ziel beim zweiten Bildungsweg ist die erfolgreiche Abschlussprüfung, wohingegen beim dritten Bildungsweg das Ziel die erfolgreiche Aufnahmeprüfung ist. Nebst der höheren Erfolgswahrscheinlichkeit auf dem zweiten Bildungsweg haben nicht-traditionelle Studierenden, die diesen Weg wählen, zudem einen zusätzlichen Abschluss erworben, was trotz erfolgreichem Bestehen der Aufnahmeprüfung auf dem dritten Bildungsweg nicht der Fall ist. Die *Verwertbarkeit* des Berufsmaturitätszeugnisses ist damit höher als der Wert einer bestandenen Aufnahmeprüfung, deren Gültigkeit i.d.R. befristet ist und außerdem verfällt, sobald die Hochschule oder der Studiengang gewechselt wird.

7 Fazit

Obwohl das Bildungssystem der Schweiz diverse durchlässige Bildungslaufbahnen ermöglicht, haben Kinder aus Akademikerfamilien in der Schweiz auch heute noch eine höhere Chance, einen Hochschulabschluss zu erlangen (SKBF, 2018, S. 194). Verpasste Bildungschancen wie ein Maturitätsabschluss können auf dem zweiten Bildungsweg nachgeholt werden. Als Alternative zum Nachholen steht beruflich Qualifizierten mit einem Tertiärabschluss in der höheren Berufsbildung der dritte Bildungsweg offen. Erforderlich ist für Absolvierende einer Berufsprüfung und einer höheren Fachprüfung i.d.R. eine zu bestehende Aufnahmeprüfung auf dem Niveau der Berufsmaturität.

Eine bildungspolitische ambivalente Haltung dem dritten Bildungsweg gegenüber zeigt sich bei Betrachtung der dem Kapitel 5 zugrunde liegenden Dokumente: Werden die FH vom Hochschulrat dazu angehalten, dafür zu sorgen, dass die Zulassungen durch Aufnahmeprüfung trotz gewünschter Durchlässigkeit nicht zunehmen sollen (vgl. SHK, 2021a, S. 4), kann die Anzahl nicht-traditioneller Studierender nicht ansteigen. Denn obwohl die Gesamtzahl der Immatrikulierten an den FH steigt, zeigen die Zahlen des BFS (2021), dass die Anzahl nicht-traditioneller Studierender im Vergleich mit Studierenden mit Berufs- und Fachmaturitätsabschlüssen sinkt. Dies ist ein Hinweis darauf, dass vermehrt die ersten beiden Bildungswege zuungunsten des dritten Bildungswegs eingeschlagen werden. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass der zweite Bildungsweg gegenüber dem dritten mehr Vorteile

liefert: nebst der besseren Planbarkeit, den viel geringeren Kosten und der höheren Erfolgswahrscheinlichkeit ist ein Maturitätszeugnis auch besser verwertbar, weil es nicht nur den generellen Zugang an Fachhochschulen, sondern auch bessere Berufschancen³³ ermöglicht.

Die Vorteile des dritten Bildungswegs in der Schweiz für Absolvierende einer höheren Fachschule liegen auf der Hand, weil ihr Abschluss als gleichwertige Qualifikation anerkannt wird, ein Maturitätszeugnis erübrigt und eine prüfungsfreie Zulassung an eine FH mit Anrechnungsmöglichkeiten ermöglicht. Weiterführend wäre zu beobachten, in welche Richtung sich die ambivalente bildungspolitische Haltung des Hochschulrats weiterentwickelt: Ob die Tendenz in Richtung bewusste Steuerung einer Reduktion von nicht-traditionellen Studierenden Bestand hat oder eine attraktive Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und akademischen Bildung nicht nur für Absolvierende einer höheren Fachhochschule angeboten wird, sondern auch interessante Vorschläge für Absolvierende von Berufsprüfungen und höheren Fachprüfungen geschaffen werden.

8 Literaturverzeichnis

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359–372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>

Banscherus, U., Bernhard, N. & Graf, L. (2016). *Durchlässigkeit als mehrdimensionale Aufgabe. Bedingungen für flexible Bildungsübergänge*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://doi.org/10.25656/01:12227>

Bernhard, N. (2017). *Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich*. Opladen: Budrich UniPress. <https://doi.org/10.3224/86388261>

BFS Aktuell (2022). *Studierende und Abschlüsse auf Tertiärstufe in der Schweiz*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS). <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung.assetdetail.19024447.html>

33 Die Berufsmaturität vertieft nicht nur das Fachwissen, sondern fördert die Selbstständigkeit, Zuverlässigkeit und das Selbstvertrauen sowie das Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein (www.berufsmaturitaet.ch).

Bundesamt für Statistik (2021). *Studierende und Abschlüsse an Hochschulen (SHIS-studex): Basistabellen*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS).

Freitag, W. K. (2012). *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule*. Arbeitspapier 253. Düsseldorf: Hans-Blöckler-Stiftung. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=983236>

Kost, J. (2019). Durchlässigkeit im Schweizer Berufsbildungssystem. In B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hrsg), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 515–530). Bonn: BIBB. <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/9753>

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. <http://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht>

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2015a). *Schweizer EQR-Zuordnungsbericht*. Bern: WBF. <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/mobilitaet/nqr/europaeischer-qualifikationsrahmen.html>

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2015b). *Anerkennungsverfahren für Bildungsgänge der Berufsmaturität. Leitfaden*. Bern: SBFI. <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/maturitaet/berufsmaturitaet/anerkenntungsverfahren-bm.html>

Wiesweg, J. (2018). *Zugang beruflich Qualifizierter zur Hochschule im Dritten Bildungsweg. Perspektiven für die Studienvorbereitung*. Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster (Reihe VI, Band 17). Münster: Verlag readbox publishing GmbH. <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-25149608823>

Wolter, A., Kamm, C., Otto, A., Dahm, G. & Kerst, Ch. (2014). *Nicht-traditionelle Studierende: Bildungsbiografie, Studienübergang und erste Studienphase*. (Bericht aus dem Projekt „Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“). Berlin: Humboldt-Universität und Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=1138801>

Berücksichtigte Dokumente und Gesetzestexte:

Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz HFKG, Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich vom 30. September 2011 (Stand 1. März 2021). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/691/de>

Kammer FH (2015). *Zulassung zum Bachelorstudium an Fachhochschulen. Best Practices*. Bern: swissuniversities. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_FH/Best_practice/ZulBa_BestPractices_de.pdf

Kammer FH (2021). *Zulassung zum Bachelorstudium an Fachhochschulen. Best Practices*. Bern: swissuniversities. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Lehre/Zulassung/211124_ZulBa_BestPractices_de.pdf

Schweizerische Hochschulkonferenz SHK (2021a). *Erläuterungen zur Verordnung des Hochschulrates über die Zulassung zu den Fachhochschulen und den Fachhochschulinstituten*. Bern: SHK. https://shk.ch/images/news/Erl%C3%A4uterungen_VO_Zulassung_FH_DE.pdf

Schweizerische Hochschulkonferenz SHK (2021b). *Jahresbericht 2021 der Schweizerischen Hochschulkonferenz*. Bern: SHK. https://shk.ch/images/dokumentation/publikationen/JB_SHK_2021_de.pdf

Verordnung des Departements für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF über die Zulassung zu Fachhochschulstudien vom 2. September 2005 (Stand 1. Januar 2015). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2005/611/de>

V-NQR-BB Verordnung des SBFJ über das Verzeichnis der gemäss dem nationalen Qualifikationsrahmen für Abschlüsse der Berufsbildung eingestufteten Berufsbildungsabschlüsse vom Mai 2015 (Stand 1. Juli 2022). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2015/269/de>

Zulassungsverordnung FH Verordnung des Hochschulrates über die Zulassung zu den Fachhochschulen und den Fachhochschulinstituten vom 20. Mai 2021 (Stand 1. Januar 2022). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2021/316/de>

Autorin



Nathalie GRABER || Universität St. Gallen, Institut für
Wirtschaftspädagogik, Competence Center for Educational
Development And Research in Higher Education (CEDAR) ||
Dufourstrasse 40a, CH-9000 St. Gallen

<https://iwp.unisg.ch/de/personenverzeichnis/0ef2dd52-f6bd-407a-af61-17fe0ebc8824>

nathalie.graber@unisg.ch

Annika GREINERT¹, Larissa WEBER, Jan HENSE & Joachim STIENSMEIER-PELSTER (Gießen)

Evaluation des Modellversuchs zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte in Hessen

Zusammenfassung

An den Hochschulen des Landes Hessen können seit dem Wintersemester 2016/17 beruflich Qualifizierte (mittlerer Schulabschluss und abgeschlossene Berufsausbildung mit Note 2,5 oder besser) im Rahmen eines Modellversuchs studieren. In dieser Arbeit werden Ergebnisse der Evaluation präsentiert. Beruflich Qualifizierte ($N = 572$) brechen im ersten Studienjahr nicht häufiger das Studium ab als traditionell Studierende. Wie bei den traditionell Studierenden ist auch bei den beruflich Qualifizierten ein erfolgreicher Studienbeginn (erreichte ECTS im ersten Semester) maßgeblich für einen erfolgreichen Studienverlauf. Ein zum Ausbildungsberuf fachnahes Studium und ein Studium an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (im Vergleich zu Universitäten) verläuft erfolgreicher.

Schlüsselwörter

beruflich Qualifizierte, Modellversuch, Evaluation, Studienabbruch

¹ E-Mail: Annika.Greinert@psychol.uni-giessen.de



Evaluation of a pilot project for vocationally qualified people in Hesse

Abstract

Since the winter semester 2016/17, vocationally qualified people (mittlerer Schulabschluss and vocational training completed with a grade of 2.5 or better) have been allowed to study at universities and universities of applied sciences in the state of Hesse as part of a pilot project. This paper presents the evaluation results of this project, which show that vocationally qualified students (N = 572) are not more likely to drop out in the first year of study than traditional students. For both traditionally and vocationally qualified students, a successful start to their studies (ECTS achieved in the first semester) is crucial for a successful course of study. Studies related to vocational training as well as studies at universities of applied science are more likely mastered successfully.

Keywords

vocationally qualified students, pilot project, evaluation, student discontinuation

1 Modellversuch zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte im Lande Hessen

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2009 zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte (bQ) wurde ein Rahmen geschaffen, um die Hochschulen für Personen ohne eine schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB) weiter zu öffnen. Gleichzeitig gelten weiterhin die jeweiligen Hochschulgesetze der Bundesländer, welche durch Verordnungen ergänzt werden, sodass sich die Länder in Bezug auf die Zulassungskriterien deutlich unterscheiden. Häufig finden sich Voraussetzungen, die sich auf die Abschlussnote der Ausbildung, die Dauer der Berufserfahrung, die Fachnähe von Ausbildungsberuf und Studienfach, den Hochschultyp, Weiterqualifikationen und das Ablegen von Eignungsprüfungen beziehen. Dabei wird die Wirkung der einzelnen Voraussetzungen hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für den Studienerfolg der bQ nur vereinzelt evaluiert, beispielsweise im

Modellversuch in Rheinland-Pfalz (2010–2014). Auf der Grundlage einer Experimentierklausel im Hochschulgesetz wurde hier im Rahmen eines Modellversuchs für ausgewiesene Studiengänge geprüft, inwieweit die Dauer der Berufserfahrung einen Einfluss auf den Studienerfolg der bQ hat (BERG et al., 2014).

Der Modellversuch in Hessen ging noch einen Öffnungsschritt weiter. Auf Basis der „Verordnung über den Zugang beruflich Qualifizierter zu den Hochschulen im Lande Hessen“ vom 16. Dezember 2015 wurde ein weiterer Weg des Hochschulzuges für beruflich Qualifizierte eröffnet. Personen mit mittlerem Schulabschluss (Fachoberschulreife) und qualifiziertem Abschluss einer mindestens dreijährigen anerkannten Berufsausbildung erlangten eine HZB, die zur Aufnahme eines Bachelorstudienganges berechtigte. Ein qualifizierender Abschluss lag dann vor, wenn die Ausbildung mit einer Gesamtnote von 2,5 oder besser abgeschlossen wurde. Zusätzlich zum vollständigen Verzicht der Berufserfahrung gab es keine Einschränkungen hinsichtlich der Wahl des Studienfaches, das an Universitäten wie auch an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) des Landes aufgenommen werden konnte. Weiterhin gab es keine Einschränkung in Bezug auf fachliche Nähe zum Ausbildungsberuf oder Eignungsprüfungen. Ein zusätzliches Kriterium stellte jedoch eine Studienvereinbarung dar, die zum Immatrikulationszeitpunkt zwischen der beruflich qualifizierten Person und der Hochschule getroffen wurde. Diese Vereinbarung beinhaltete zwei zentrale Punkte. Zum einen verpflichteten sich die Teilnehmenden des MV dazu, Studiendaten zur Verfügung zu stellen sowie an den Befragungen der Evaluation teilzunehmen. Zum anderen erklärten sie sich damit einverstanden, im ersten Semester mindestens 18 bzw. im ersten Studienjahr mindestens 30 Leistungspunkte nach dem European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) zu erbringen.

1.1 Evaluation des Modellversuchs

Die Evaluation erfolgte parallel zum MV und erstreckte sich über den Zeitraum von Juli 2016 bis September 2021.²

Die Evaluation des Modellversuchs verfolgte dabei drei übergeordnete Ziele. Erstens sollten die **Ausgangsbedingungen** der teilnehmenden bQ geklärt werden. Hierzu wurden soziodemografische Daten, wie Geschlecht, Alter, Bildungshintergrund und Familienstand, erhoben. In diesem Zusammenhang sollte ebenfalls geklärt werden, ob Personen aus bestimmten Ausbildungsbereichen vermehrt ein Studium antreten, die Nachfrage nach Studiengängen aus bestimmten Fachgruppen besonders hoch ist und ob eine fachliche Nähe von Studiengang und Ausbildung vorherrscht sowie mögliche Gründe für die Aufnahme eines Studiums. Zusätzlich wurde der Frage nachgegangen, ob eine Mindestnote von 2,5 ein selektives Zulassungskriterium darstellt. Die Ergebnisse des MV in Rheinland-Pfalz deuten bereits darauf hin, dass eine bessere Ausbildungsnote mit besseren Studienerfolgchancen zusammenhängt (BERG et al., 2014). Zweitens sollte der **Studienerfolg** der bQ festgestellt werden. Hier ging es um die Frage, wie viele Studierende ihr Studium erfolgreich abschließen bzw. abbrechen. Zudem wurde untersucht, wie erfolgreich die Studieneingangsphase gelingt und ob die beschriebene Studienvereinbarung eingehalten wird. Drittens sollten die Ergebnisse, wenn möglich, immer in Beziehung zu traditionell Studierenden mit einer schulischen HZB bzw. Studierenden insgesamt gesetzt werden, um potenzielle Unterschiede aufzudecken.

Semesterweise wurden bei den insgesamt elf Hochschulen des Landes (davon fünf Universitäten) die Einschreibedaten der bQ erhoben. Daraufhin wurden die bQ zu Beginn ihres Studiums (Auftaktbefragung) sowie in periodisch wiederkehrenden quantitativen Erhebungen befragt. Zusätzlich übermittelten die Hochschulen die Abschlussnote der Berufsausbildung und Daten zum Studienerfolg (Studienabbruch bzw. Studienabschluss und die erreichten ECTS) der jeweiligen bQ, die anhand eines Codes den einzelnen bQ zugeordnet werden konnten.

² Teile des vorliegenden Artikels sind Auszüge aus dem Abschlussbericht und liegen dem Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst vor.

1.2 Einschreibungen im Rahmen des Modellversuchs

Insgesamt nahmen 737 Personen am MV teil (Studienjahr 2016/17: $N = 93$, Studienjahr 2017/18: $N = 180$, Studienjahr 2018/19: $N = 156$, Studienjahr 2019/20: $N = 167$ und Studienjahr 2020/21: $N = 141$). Aufgrund des geringeren Angebots an Bachelorstudiengängen mit Beginn zum Sommersemester (SoSe) liegt die Anzahl der Einschreibungen gemittelt über alle SoSe ($M = 23.2$, $SD = 7.8$) deutlich unter der mittleren Anzahl der Einschreibungen im Wintersemester (WiSe) ($M = 124.2$, $SD = 24.0$).

2 Evaluationsergebnisse des Modellversuchs

Die im Folgenden berichteten Evaluationsergebnisse zum Modellversuch beziehen sich auf $N = 572$ Studierende (Studienjahre 2016/17 bis 2019/20). Diese Limitierung begründet sich darin, dass am Projektende nur für Studienanfänger bis einschließlich WiSe 2019/20 die relevanten Prüfungsdaten für das erste Studienjahr vorlagen. In die Analyse gehen dabei von dieser Gruppe immer alle bQ ein, für die vollständige Datensätze in Bezug auf die interessierenden Variablen vorliegen.

Die soziodemografischen Daten der bQ werden mit Daten Studierender insgesamt (21. Sozialerhebung, MIDDENDORFF et al., 2017) zur groben Einordnung deskriptiv verglichen.³ Die Daten zum Studienerfolg der bQ werden in Bezug zu einer Vergleichsstichprobe analysiert, bestehend aus traditionell Studierenden mit schulischer HZB und der gleichen Kombination aus Hochschule, Fachgruppe und Kohorte wie bei den bQ im MV.

2.1 Beschreibung der teilnehmenden Studierenden

Die ausgewählte Stichprobe besteht aus 326 (57,0%) männlichen und 246 (43,0%) weiblichen Studierenden. Im Vergleich dazu ist das Geschlechterverhältnis bei Studierenden insgesamt ausgeglichener (48,0% weiblich, 51,0% männlich; MIDDENDORFF et al., 2017). Die Hälfte der bQ ist zu Beginn des Studiums 23 Jahre alt

³ Benannte Hauptunterschiede zwischen beruflich Qualifizierten im Modellversuch und Studierenden insgesamt werden durch aktuelle Daten des Statistischen Bundesamts bestätigt.

oder jünger, 25,0% der Studierenden sind älter als 26 Jahre. Der Altersdurchschnitt der bQ liegt zu Studienbeginn bei 24,2 Jahren. Der Altersdurchschnitt Studierender insgesamt liegt gemittelt über das gesamte Bachelorstudium bei 23,8 Jahren (MIDDENDORFF et al., 2017). Im Vergleich zu Studierenden insgesamt, bei denen der Anteil an Studierenden mit nicht-akademischem Bildungshintergrund, d. h. kein Elternteil hat einen akademischen Abschluss, 48,0% beträgt (MIDDENDORFF et al., 2017), ist der Anteil an bQ mit einem nicht-akademischen Hintergrund mit 66,5% deutlich höher. 37,5% der bQ geben an, mindestens ein Kind zu haben, hingegen nur 6,0% der Studierenden insgesamt (MIDDENDORFF et al., 2017).

2.1.1 Berufsausbildung

Die Ausbildungsbereiche wurden anhand der Kategorien der Bundesagentur für Arbeit (KldB 2010) definiert (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT, 2020). Wie aus Tabelle 1 ersichtlich, absolvierte ein Großteil der bQ eine Ausbildung im Bereich „Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung“, gefolgt vom Bereich „Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung“. Die Bereiche „Land-, Forst- und Tierwirtschaft und Gartenbau“ sowie „Naturwissenschaft, Geografie und Informatik“ sind hingegen seltener vertreten. Die Durchschnittsnote der Berufsausbildung der Studierenden im MV liegt bei $M = 1.9$ bis $M = 2.0$ und unterscheidet sich nicht bezüglich der Bereiche der Berufsausbildung.

Tab. 1: Bereich und Durchschnittnote der Berufsausbildung

Bereich der Berufsausbildung	N^a	Durchschnitts- note
KldB 2010		<i>M (SD)</i>
Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung	162	1.9 (0.4)
Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung	142	2.0 (0.4)
Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus	88	1.9 (0.4)
Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung	78	2.0 (0.4)
Land-, Forst- und Tierwirtschaft und Gartenbau	38	2.0 (0.4)
Naturwissenschaft, Geografie und Informatik	34	2.0 (0.4)
Sonstiges	29	2.0 (0.4)

Anmerkung: ^aAufgrund eines fehlenden Wertes addiert sich die Anzahl an bQ auf $N = 571$.

Um die Durchschnittsnote der Berufsausbildung der bQ besser einordnen zu können und um zu klären, ob die als Mindestvoraussetzung definierte Abschlussnote (2,5) ein angemessenes Selektionskriterium darstellt, wurden diese mit Prüfungsstatistiken der Industrie- und Handelskammer (IHK) verglichen (INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMER, 2020). Für den Vergleich wurden Ausbildungsberufe ausgewählt, die von mindestens sieben bQ im MV ausgeübt wurden und in den Statistiken der IHK vorhanden waren. Wie Tabelle 2 zu entnehmen, zeigt der direkte Vergleich der Durchschnittsnote der einzelnen Berufsausbildungen, dass die bQ des MV im hessen- und bundesweiten Vergleich deutlich bessere Noten aufweisen. Demnach kann die festgelegte Mindestnote von 2,5 als selektives Kriterium bestätigt werden.

Tab. 2: Vergleich der Durchschnittsnoten der Berufsausbildung (Prüfungsstatistik IHK aus dem Winter 2020)

Berufsausbildung	Durchschnittsnote			
	bQ im MV		Hessen	bundesweit
	<i>N</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
Kauffrau/-mann im Einzelhandel	53	1.9 (0.38)	2.9	2.8
Elektroniker/-in ^a	28	1.9 (0.39)	2.2	2.5
Fachinformatiker/-in ^b	19	1.9 (0.45)	3.2	3.4
Kauffrau/-mann für Büromanagement (Bürokauffrau/-mann)	19	2.2 (0.29)	2.9	2.9
Kfz-Mechatroniker/-in	14	2.1 (0.23)	Keine Daten	2.7
Industriemechaniker/-in	12	1.9 (0.42)	2.8	2.7
Kauffrau/-mann Groß- und Außenhandel ^c	12	1.8 (0.50)	3.0	2.9
Industriekauffrau/-mann	11	1.8 (0.35)	2.8	2.6
Kauffrau/-mann für Bürokommunikation	11	2.1 (0.26)	2.9	2.9
Mechatroniker/-in	10	2.0 (0.41)	2.5	2.5
Zerspanungsmechaniker/-in	10	2.2 (0.21)	2.8	2.8
Hotelfachfrau/-mann	8	2.0 (0.39)	3.5	3.3

Anmerkung: Hessen- und bundesweite Angaben beziehen sich auf: ^aElektroniker/-in für Betriebstechnik (VO: 2018); ^bFachinformatiker/-in Fachrichtung: Systemintegration; ^cKauffrau/-mann im Groß- und Außenhandel Fachrichtung: Großhandel.

2.1.2 Studium

Etwas über dreiviertel (76,0%) der bQ im MV studiert an HAW. Dieser Anteil liegt deutlich über dem Anteil Studierender insgesamt (43,0%) (MIDDENDORFF et al., 2017). Sowohl an den HAW als auch an den Universitäten werden von den bQ Studiengänge aus verschiedenen Studienfachgruppen gewählt. Tabelle 3 zeigt die Verteilung der bQ auf die unterschiedlichen Studienfachgruppen. Überwiegend wird ein Studium innerhalb der Ingenieurwissenschaften ($N = 211$) und der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ($N = 116$) angetreten. Auch bei der Betrachtung Studierender insgesamt stellen die Ingenieurwissenschaften die prozentual größte Fachgruppe mit 21,0% dar, gefolgt von Mathematik/Naturwissenschaften sowie Rechts- und Wirtschaftswissenschaften mit jeweils 20,0% (MIDDENDORFF et al., 2017).

Zur Einschätzung der fachlichen Nähe zwischen dem Ausbildungsberuf und dem aufgenommenen Studiengang wurden unabhängige Expertenurteile herangezogen, die jede aufgetretene Kombinationsmöglichkeit als „fachnah“ bzw. „fachfern“ beurteilten. Die Übereinstimmung der gefällten Urteile der beiden unabhängigen Experten liegt bei $\kappa = .638$, was für eine erheblich hohe Interrater-Reliabilität spricht (LANDIS & KOCH, 1977). Den Expertenurteilen nach nahmen 74,0% der bQ einen zu ihrem Ausbildungsberuf fachnahen Studiengang auf. Auffällig ist, dass der Anteil an fachnahen Studierenden an HAW deutlich höher ist (81,4%) als an Universitäten (49,6%).

Tab. 3: Studienfachgruppe und Durchschnittsnote der Berufsausbildung

Studienfachgruppe	<i>N</i>	Durchschnitts- note <i>M (SD)</i>
Ingenieurwissenschaften	211	2.0 (0.4) ^a
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	116	1.9 (0.4)
Gesundheitswissenschaften	89	2.0 (0.4) ^b
Soziale Arbeit/Pädagogik	64	2.0 (0.3)
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	37	2.0 (0.4)
Weinbau/Weinwirtschaft	24	1.9 (0.3)
Geisteswissenschaften, Kunst/Kunstwissenschaften und Sport	17	1.9 (0.5)

Anmerkung: Aufgrund fehlender Angaben zur Durchschnittsnote basierend auf:

^a*N* = 210, ^b*N* = 87.

Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, begründen die bQ im MV die Aufnahme des Studiums am stärksten mit dem Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung und ihrem Interesse am Studiengang. Etwas weniger jedoch weiterhin stark ausgeprägt ist die Aussicht auf verbesserte Berufschancen sowie der Glaube daran, die persönlichen beruflichen Ziele durch den gewählten Studiengang erreichen zu können. Hingegen dient die Unzufriedenheit mit dem bisherigen Beruf und der Wunsch nach einer Auszeit von diesem kaum als Beweggrund für die Aufnahme des Studiums.

Die angegebenen Beweggründe unterscheiden sich in Teilen signifikant in Abhängigkeit des gewählten Hochschultyps, der Bildungsherkunft und des Geschlechts. Studierende an Universitäten ($M = 3.22$) begründen die Aufnahme des Studiums stärker mit der Unzufriedenheit im bisherigen Beruf als Studierende an HAW ($M = 2.76$), $t(485) = -2.8$, $p = .005$. Auch hatten die bQ an Universitäten ($M = 2.49$) einen stärkeren Wunsch nach einer Auszeit vom bisherigen Beruf als bQ an HAW ($M = 1.97$), $t(167) = -3.2$, $p = .002$. Die bQ an HAW ($M = 4.49$) hingegen stimmten im Vergleich zu bQ an Universitäten ($M = 4.18$) stärker damit überein, die Berufschancen

($t(161) = 2.5, p = .015$) zu verbessern. Ebenfalls begründeten die bQ an HAW ($M = 4.17$) die Aufnahme stärker mit verbesserten Verdienstmöglichkeiten als bQ an Universitäten ($M = 3.79$), $t(168) = 2.6, p = .011$. Auch hatten bQ an HAW ($M = 3.56$) einen stärkeren Wunsch nach der Vertiefung ihrer bisherigen Ausbildung als bQ an Universitäten ($M = 2.74$), $t(177) = 4.7, p < .001$. In Abhängigkeit von der Herkunft unterscheidet sich der Wunsch nach verbesserten Verdienstmöglichkeiten durch die Aufnahme des Studiums ($t(249) = 2.5, p = .014$), wobei bQ mit einem akademischen Bildungshintergrund ($M = 3.85$) diesem eine geringere Bedeutung geben als bQ mit einem nicht-akademischen Bildungshintergrund ($M = 4.19$). Ebenso ist für Studierende mit einem akademischen Hintergrund ($M = 4.22$) der Wunsch nach verbesserten Berufschancen geringer als bei Studierenden mit einem nicht-akademischen Hintergrund ($M = 4.51$), $t(239) = 2.4, p = .016$.

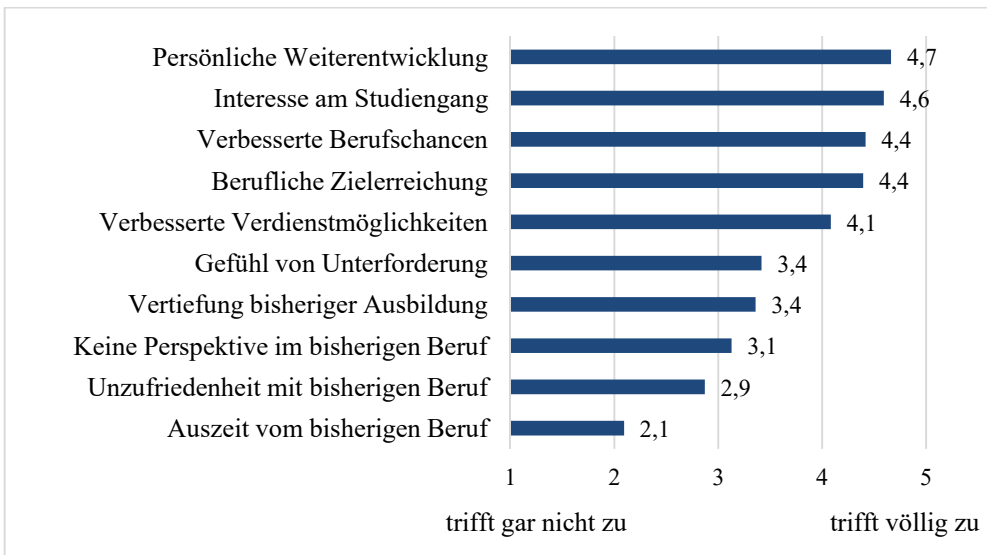


Abb. 1: Selbstberichtete Gründe für die Aufnahme eines Studiums nach Immatrikulation ($N = 442$ bis 494)

Von den Studierenden, die eine Angabe zu ihrer Erwerbstätigkeit machen, arbeiten gut die Hälfte (56,4%) während der Vorlesungszeit, wobei sich die Anzahl an Arbeitsstunden pro Woche unterscheidet (vgl. Tabelle 4). Die prozentuale Anzahl an erwerbstätigen bQ ist an HAW höher (58,9%) als an Universitäten (48,3%). Von weiblichen bQ sind insgesamt 65,4% während der Vorlesungszeit erwerbstätig, von männlichen bQ 49,7%. Im Vergleich dazu sind 61,0% der Studierenden insgesamt nicht berufstätig und 10,0% gehen einer Tätigkeit mit mehr als 15 Stunden pro Woche nach (MIDDENDORFF et al., 2017).

Tab. 4: Selbstberichtete Erwerbstätigkeit während der Vorlesungszeit

Erwerbstätigkeit während Vorlesungszeit	Stichprobe	
	N^a	%
nicht berufstätig	218	43.6
1–15 Stunden pro Woche	158	31.6
16–29 Stunden pro Woche	96	19.2
≥ 30 Stunden pro Woche	28	5.6

Anmerkung: ^aAufgrund fehlender Werte addiert sich die Anzahl an bQ nicht auf $N = 572$.

2.2 Studienerfolg der beruflich Qualifizierten

Der Studienerfolg wird über die Anzahl der im Studiengang verbleibenden Studierenden⁴ sowie die erzielten ECTS-Punkte operationalisiert. Im Folgenden wird zunächst eine Gesamtbetrachtung des Studienerfolgs in Abhängigkeit des besuchten Hochschultyps, des Geschlechts, der von Expert:innen eingeschätzten Fachnähe und der Note der Berufsausbildung vorgenommen. Vor dem Hintergrund, dass bereits einige Studierende ihr Studium erfolgreich abgeschlossen haben können, erfolgt an dieser Stelle eine dreistufige Analyse (Differenzierung zwischen: Studienabbruch,

4 Hochschulwechsel ($N = 5$) und Fachwechsel ($N = 12$) wurden als Verbleib im Modellversuch betrachtet.

im Studium verblieben, Studienabschluss). Diese Ergebnisse sind jedoch nur eingeschränkt aussagekräftig, da bei den immatrikulierten Studierenden noch unklar ist, ob sie ihr Studium erfolgreich abschließen oder im weiteren Verlauf abbrechen. Deswegen wird anschließend der Studienerfolg bis Ende des ersten Studienjahres berichtet, da für diesen Zeitraum belastbare Daten vorliegen. Als Erstes wird dabei auf den Studienabbruch im ersten Studienjahr eingegangen und anschließend auf die erreichten ECTS-Punkte nach dem ersten Semester bzw. Studienjahr. Der Studienabbruch nach dem ersten Studienjahr wird mit den Abbruchquoten einer herangezogenen Vergleichsstichprobe verglichen. Auf Basis der vom Hessischen Statistischen Landesamt (Wiesbaden /III B 1) übermittelten Daten zu den jeweiligen Semestereinschreibungen (ab WiSe 2016/17) wurde die Anzahl an Abbrecher:innen ermittelt. Dabei wurden nur traditionell Studierende mit schulischer HZB im Erststudium (Bachelor) berücksichtigt. Die übermittelten Daten lagen pro Hochschule, Fachgruppe und Kohorte vor. Ausgewählt wurden alle Daten, deren Kombination aus Hochschule, Fachgruppe und Kohorte auch bei den bQ im MV vorlag.

2.2.1 Gesamtbetrachtung des Studienerfolgs

Insgesamt brachen bis zum Zeitpunkt der Berichterstattung (September 2021) 35,5% der bQ ihr Studium ab. 13,5 % hingegen beendeten ihr Studium mit einem Abschluss und 51,0% sind weiterhin immatrikuliert.

Durch die Gesamtbetrachtung (Tabelle 5) wird deutlich, dass Studierende an HAW signifikant seltener ihr Studium abbrechen als Studierende an Universitäten. Zudem fällt die Absolvent:innenquote an HAW deutlich höher aus als an Universitäten. Studierende, die sich für ein fachnahes Studium entschieden haben, brechen signifikant seltener ab als Studierende, die fachfern studieren. Studierende mit einer Abschlussnote der Berufsausbildung von 2,0 und besser brechen ebenfalls signifikant seltener ihr Studium ab als Studierende mit einer Abschlussnote schlechter als 2,0. Für das Geschlecht hingegen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede.

Tab. 5: Absolute (*N*) und relative (%) Zahl der Studierenden, die ihr Studium abgebrochen bzw. abgeschlossen haben oder im Studium verblieben sind, in Abhängigkeit von Hochschultyp, Fachnähe, Note der Berufsausbildung und Geschlecht

Merkmale	Status der bQ						Chi-Quadrat-Tests		
	Abbruch		Immatrikuliert		Abschluss		χ^2 -Wert	df	<i>p</i>
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%			
Hochschultyp									
HAW	132	30.3%	235	54.0%	68	15.6%	23.049	2	<.001
Universität	71	51.8%	57	41.6%	9	6.6%			
Fachnähe									
fachfern	70	46.7%	66	44.0%	14	9.3%	11.958	2	.003
fachnah	132	31.4%	226	53.7%	63	15.0%			
Note Berufsausbildung									
≤ 2.0	99	29.3%	188	55.6%	51	15.1%	12.896	2	.002
> 2.0	101	43.9%	103	44.8%	26	11.3%			
Geschlecht									
männlich	117	35.9%	173	53.1%	36	11.0%	3.933	2	n.s.
weiblich	86	35.0%	119	48.4%	41	16.7%			

2.2.2 Studienerfolg bis Ende des ersten Studienjahrs

Bis zum Ende des ersten Studienjahrs brechen insgesamt 128 (22,4%) der Studierenden das Studium ab. Wie aus Tabelle 6 zu entnehmen, ist ein Studienabbruch bis zum Ende des ersten Studienjahres bei Studierenden, die ihr Studium an einer Universität aufgenommen hatten, signifikant häufiger zu beobachten als bei Studierenden, die sich für ein Studium an einer HAW entschieden hatten. Zudem zeigt sich, dass Studierende mit einer besseren (≤ 2.0) im Vergleich zu einer schlechteren (> 2.0) Abschlussnote der Berufsausbildung signifikant seltener bis zum Ende des

ersten Studienjahres abbrechen. Hinsichtlich des Geschlechts, der Fachnähe und des Bildungshintergrunds ergeben sich keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Häufigkeit des Studienabbruchs bis zum Ende des ersten Studienjahres.

Tab. 6: Absolute (N) und relative (%) Zahl der Studierenden, die ihr Studium bis zum Ende des ersten Studienjahrs abbrechen bzw. im Studium verblieben, in Abhängigkeit von Hochschultyp, Note der Berufsausbildung, Geschlecht, Fachnähe und Bildungshintergrund

Merkmale	Status der bQ				Chi-Quadrat-Tests		
	Abbruch		Verbleib		X ² -Wert	df	p
	N	%	N	%			
Hochschultyp							
HAW	85	19.5%	350	80.5%	8.418	1	.004
Universität	43	31.4%	94	68.6%			
Note Berufsausbildung							
≤ 2.0	61	18.0%	277	82.0%	7.625	1	.006
> 2.0	64	27.8%	166	72.2%			
Geschlecht							
männlich	71	21.8%	255	78.2%	.156	1	n.s.
weiblich	57	23.2%	189	76.8%			
Fachnähe ^a							
fachfern	38	25.3%	112	74.7%	1.124	1	n.s.
fachnah	89	21.1%	332	78.9%			
Bildungshintergrund							
nicht-akademisch	58	19.7%	236	80.3%	2.616	1	n.s.
akademisch	20	13.5%	128	86.5%			

Anmerkung: ^a $N = 571$, da für eine Person die Fachnähe nicht von den Expert:innen eingeschätzt wurde.

Als zweiter Erfolgsindikator wurden die im ersten Semester wie auch die im ersten Studienjahr erbrachten ECTS in Abhängigkeit der bereits bekannten Variablen (Studienabbruch nach dem ersten Studienjahr, Hochschultyp, Geschlecht, Fachnähe und Note der Berufsausbildung) varianzanalytisch analysiert.

In Bezug auf die Anzahl der erreichten ECTS im ersten Semester zeigt das Ergebnis einer mehrfaktoriellen ANOVA einen Haupteffekt für den Studienabbruch nach dem ersten Studienjahr, $F(1, 564) = 95.101, p < .001; \eta^2 = .152$. Die Studierenden, die ihr Studium vor dem dritten Semester abbrachen, erwerben erwartungsgemäß signifikant weniger ECTS als die im Studium verbliebenen Studierenden. Zudem zeigt sich auch für den Hochschultyp ein signifikanter Haupteffekt, $F(1, 564) = 11.493, p = .001; \eta^2 = .021$. Studierende an Universitäten erreichten im Mittel signifikant weniger ECTS als Studierende an den HAW. Weiterhin zeigt sich ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Hochschultyp und Abbruch nach dem ersten Studienjahr, $F(1, 564) = 9.261, p = .002; \eta^2 = .017$. Wie aus Tabelle 7 zu ersehen, fällt der Unterschied der erreichten ECTS zwischen Studierenden, die ihr Studium abgebrochen haben, und Studierenden, die im dritten Semester weiterhin studieren, an den HAW größer aus als an den Universitäten.

Tab. 7: Im Mittel im ersten Semester erworbene ECTS in Abhängigkeit vom Hochschultyp und dem Studienabbruch

Status der bQ	Hochschultyp	ECTS im 1. Semester		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i> ^a
Abbruch nach erstem Studienjahr	HAW	4.1	7.7	83
	Universität	2.5	6.5	43
Verbleib im Studium	HAW	21.1	10.2	346
	Universität	11.8	11.4	94

Anmerkung: ^aDie Stichprobengröße verringert sich, da von wenigen bQ ($N = 6$) keine Meldungen über die Anzahl an ECTS vorlagen.

Für die Betrachtung der im ersten Studienjahr erzielten ECTS wurden nur Studierende für die Analyse eingeschlossen, welche ihr Studium nicht im ersten Semester abbrachen ($N_{\text{Abbrecher}} = 76$). Die Analyse der im ersten Semester erworbenen ECTS erbrachte nur Effekte der Variablen Studienabbruch und Hochschultyp. Aus diesem Grund wurde für die Analyse der im ersten Studienjahr erzielten ECTS eine zweifaktorielle ANOVA mit den Zwischensubjektfaktoren Abbruch nach erstem Studienjahr und Hochschultyp berechnet. Die im Mittel erworbenen ECTS sind in Tabelle 8 wiedergegeben. Wie für das erste Semester zeigt sich auch für das erste Studienjahr, dass Studierende, die nach dem ersten Studienjahr abbrachen, deutlich weniger ECTS erzielten als Studierende, die im Studium verblieben, $F(1, 486) = 77.5, p < .001; \eta^2 = .138$. Auch wurden im ersten Studienjahr an den HAW signifikant mehr ECTS erworben als an den Universitäten, $F(1, 486) = 5.6, p < .05; \eta^2 = .011$, wobei dieser Effekt sich nur für die Studierende ergibt, die im Studium verblieben, $F(1, 486) = 6.3, p < .05; \eta^2 = .014$.

Tab. 8: Im Mittel im ersten Studienjahr erworbene ECTS in Abhängigkeit vom Hochschultyp und dem Studienabbruch

Status der bQ	Hochschultyp	ECTS im 1. Studienjahr		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i> ^a
Abbruch nach erstem Studienjahr	HAW	8.8	12.4	30
	Universität	9.3	16.8	21
Verbleib im Studium	HAW	42.4	19.5	345
	Universität	27.9	20.6	94

Anmerkung: ^aDie Stichprobengröße verringert sich, da von wenigen bQ ($N = 6$) keine Meldungen über die Anzahl an ECTS vorlagen.

2.2.3 Einhaltung der Studienvereinbarung

Die vorherigen Ergebnisse zeigen, dass die erreichten ECTS das Abbruchverhalten der bQ maßgeblich vorhersagen, weswegen auch die Einhaltung der Studienvereinbarung geprüft wird. Insgesamt erfüllen 50,2% der bQ im ersten Semester (mind. 18 ECTS) und 65,3% im ersten Studienjahr (mind. 30 ECTS) die Studienvereinbarung. Dabei hängt die Einhaltung der Studienvereinbarung im ersten Jahr signifikant von der Einhaltung der Studienvereinbarung im ersten Semester ab ($\chi^2_{(df=1)} = 230.4; p < .001$). Von den Studierenden, die im ersten Semester weniger als 18 ECTS erreichten, schafften es nur 18,1%, die insgesamt 30 ECTS im ersten Studienjahr zu bekommen.

Tabelle 9 zeigt die Einhaltung der vereinbarten 18 ECTS im ersten Semester in Abhängigkeit von Geschlecht, Hochschultyp, Fachnähe und Note der Berufsausbildung. Zu erkennen ist, dass die Studienvereinbarung signifikant häufiger von weiblichen bQ erfüllt wurde, ebenso von Studierenden an einer HAW, fachnah studierenden bQ und Studierenden mit einer Berufsausbildungsnote von 2,0 oder besser. Bei der Betrachtung der Erfüllung der Studienvereinbarung im ersten Studienjahr zeigen sich die gleichen signifikanten Effekte.

Tab. 9: Absolute (*N*) und relative (%) Zahl der Studierenden, die die Studienvereinbarung im ersten Semester erfüllt haben bzw. nicht erfüllt haben, in Abhängigkeit von Geschlecht, Hochschultyp, Fachnähe und Note der Berufsausbildung

Merkmale	Studienvereinbarung				Chi-Quadrat-Tests		
	erfüllt		nicht erfüllt		χ^2	df	<i>p</i>
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%			
Geschlecht							
männlich	150	46.3%	174	53.7%	4.564	1	.033
weiblich	134	55.4%	108	44.6%			
Hochschultyp							
HAW	249	58.0%	180	42.0%	43.858	1	< .001
Universität	35	25.5%	102	74.5%			
Fachnähe							
fachfern	55	37.4%	229	54.8%	13.125	1	< .001
fachnah	92	62.6%	189	45.2%			
Note Berufsausbildung							
≤ 2.0	182	54.2%	154	45.8%	5.071	1	.024
> 2.0	101	44.5%	126	55.5%			

2.2.4 Unterschiede im Abbruchverhalten im Vergleich zu traditionell Studierenden

Tabelle 10 fasst die beobachteten Häufigkeiten eines Studienabbruchs nach dem ersten Studienjahr pro Gruppe und Hochschultyp zusammen. Wie dargestellt, brechen nach dem ersten Studienjahr in der Vergleichsstichprobe 25.955 Studierende (24,8%) ihr Studium ab. Bei den bQ im MV beträgt die Anzahl der Abbrecher:innen 128 (22,4%). Die Verteilung zwischen Abbruch und kein Abbruch unterscheidet sich

insgesamt nicht signifikant zwischen den der bQ und den traditionell Studierenden ($\chi^2_{(df=1)} = 1.7$). Differenziert nach Hochschultyp ergeben sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs zwischen der Gruppe der bQ und den traditionell Studierenden (HAW: $\chi^2_{(df=1)} = 1.5$; Universität: $\chi^2_{(df=1)} = 0.8$). Für die einzelnen Fachgruppen ergeben sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede (Ingenieurwissenschaften: $\chi^2_{(df=1)} = 1.0$; Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften: $\chi^2_{(df=1)} = 0.7$; Gesundheitswissenschaften: $\chi^2_{(df=1)} = 0.1$; Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften: $\chi^2_{(df=1)} = 0.1$; Sonstiges: $\chi^2_{(df=1)} = 1.5$).

Tab. 10: Absolute und relative Anzahl der Studierenden im MV im Vergleich zu traditionell Studierenden, die ihr Studium bis zum Ende des ersten Studienjahrs abbrachen in Abhängigkeit vom Hochschultyp

	Hochschultyp					
	HAW			Universität		
	N_{gesamt}	$N_{Abbruch}$	$\%_{Abbruch}$	N_{gesamt}	$N_{Abbruch}$	$\%_{Abbruch}$
Vergleichsdaten	55842	12253	21.9%	48965	13702	28.0%
bQ	435	85	19.5%	137	43	31.4%

3 Fazit des Modellversuchs

Durch den begleitenden Modellversuch ist es möglich, einzelne Zulassungskriterien für bQ und deren Zusammenwirken in Bezug auf den Studienerfolg genauer zu betrachten. Zusammenfassend lässt sich zunächst feststellen, dass eine hohe und konstant bleibende Nachfrage aufseiten der bQ für die Nutzung des neuen Zugangswegs besteht. Die Ausbildungsberufe und die aufgenommenen Studiengänge sind dabei vielfältig. Auffallend ist der hohe Anteil an Teilnehmenden mit einem nicht-akademischen Bildungshintergrund im Vergleich zu Studierenden insgesamt. Somit ermöglicht der neue Weg eine weitere Öffnung der Hochschulen des Landes, ins-

besondere für junge Menschen, die unterrepräsentiert sind. Die Abbruchquoten der bQ unterscheiden sich nach dem ersten Studienjahr nicht signifikant von den Abbruchquoten traditionell Studierender, wobei sich komplexe Zusammenhänge zwischen einzelnen Ausgangsbedingungen, wie beispielsweise dem Hochschultyp, den erreichten ECTS und dem Studienabbruchverhalten der bQ zeigen.

Eine fachliche Nähe zwischen der beruflichen Ausbildung und dem gewählten Studiengang, welche in bisherigen Zugangswegen zum Studium für bQ in Hessen maßgeblich war, wirkt sich positiv auf den Studienerfolg aus. Der Anteil an fachnah Studierenden, die ihr Studium erfolgreich beenden, liegt höher als bei fachfern Studierenden. Es könnte daher angeregt werden, bQ ohne fachliche Nähe mehr zu unterstützen, indem beispielsweise zum Zeitpunkt der Studiengangwahl noch stärker über die Inhalte des Studiengangs sowie potenzielle Tätigkeitsbereiche informiert wird. Ebenso fällt der prozentuale Anteil der bQ, die bisher ihr Studium erfolgreich abgeschlossen haben, an HAW im Vergleich zu Universitäten deutlich höher aus. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Fachnähe an HAW ebenfalls höher ist als an Universitäten und gegebenenfalls ein engerer Bezug zwischen theoretischem Wissen und praktischer Anwendung herrscht, sodass die bQ an HAW stärker von ihrer bisherigen Ausbildung profitieren können. Auch BERG et al. (2014) stellten fest, dass nicht die Berufserfahrung an sich, sondern die Relevanz der Vorerfahrungen für das Studium entscheidend ist. Für die Abschlussnote zeigt sich kohärent zu Ergebnissen des MV in Rheinland-Pfalz, dass bQ mit einer besseren Abschlussnote der Berufsausbildung signifikant seltener ihr Studium abbrechen. Wie auch bei traditionell Studierenden ist die Anzahl an erreichten ECTS in der Studieneingangsphase ein maßgeblicher Prädiktor für das Abbruchverhalten (vgl. PANNIER, RENDTEL & GERKS, 2020). Jedoch erreicht nur rund die Hälfte der bQ im ersten Semester die in der Studienvereinbarung vorgeschriebenen 18 ECTS.

Überlegungen, die Zulassungskriterien zu verschärfen, wie eine bessere Abschlussnote der Berufsausbildung zu fordern, bQ bei Nichteinhaltung der Studienvereinbarung zu exmatrikulieren oder nur ein fachnahes Studium an HAW zu ermöglichen, um die Abbruchquote weiter zu verringern, wären denkbar, widersprüchen aber dem Ziel der Öffnung der Hochschulen. Zudem würde das implizite Aufstiegsversprechen teilweise zurückgenommen. In der derzeitigen Post-Pisa-Diskussion (in keinem hoch entwickelten Land ist Bildungserfolg so sehr über das Elternhaus determiniert wie in Deutschland) wäre dieses Signal möglicherweise fatal, denn von

der im Modellversuch vorgenommenen Öffnung der Hochschulen profitieren insbesondere junge Frauen und Männer aus nicht-akademischen Elternhäusern. Ein Kompromiss könnte darin bestehen, die Beratung der Studieninteressierten und bQ, die bereits ein Studium aufgenommen haben, zu intensivieren. In einem Beratungskontext könnten vor Aufnahme Problemstellungen wie „haben meine Leistungen in der Berufsausbildung gezeigt, dass ich erfolgreich studieren kann?“, „macht es Sinn, ein Fach zu studieren, das fern meines bisherigen Berufs ist?“ thematisiert werden. Bei Nichteinhaltung der Studienvereinbarung während des Studiums wären verpflichtende Beratungsgespräche, wie bereits an einigen teilnehmenden Hochschulen praktiziert, sinnvoll, um potenzielle Gründe und Lösungsmöglichkeiten zu identifizieren, damit ein erfolgreicher Studienabschluss gelingen kann.

Nach erfolgreicher Evaluation des Modellversuchs wurde dieser bei der Novellierung des Hessischen Hochschulgesetzes im Dezember 2021 verankert. Somit erhalten bQ, welche die eingangs erwähnten Zulassungskriterien erfüllen, weiterhin eine HZB für die Hochschulen des Landes.

4 Literaturverzeichnis

Berg, H., Grendel, T., Haußmann, I., Lübbe, H. & Marx, A. (2014). *Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule. Ergebnisse eines Modellprojektes in Rheinland-Pfalz*. Mainz.

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2020). *Klassifikation der Berufe 2010 – überarbeitete Fassung 2020 Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen*. Nürnberg.

Industrie- und Handelskammer. (2020). *Prüfungsstatistik der Industrie- und Handelskammer*. <http://pes.ihk.de/>, Stand vom 13. August 2021.

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>

Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Pannier, S., Rendtel, U., & Gerks, H. (2020). Die Prognose von Studienerfolg und Studienabbruch auf Basis von Umfrage- und administrativen Prüfungsdaten. *AStA Wirtschafts- und Sozialstatistisches Archiv*, 14(3), 225–266.

Autor:innen



M.Sc. Annika GREINERT || Justus-Liebig-Universität Gießen,
Fachbereich 06 – Psychologie und Sportwissenschaft ||
Otto-Behaghel-Straße 10F, D-35394 Gießen

Annika.Greinert@psychol.uni-giessen.de



Dipl.-Soz. Larissa WEBER || ehem. Justus-Liebig-Universität
Gießen, Fachbereich 06 – Psychologie und Sportwissenschaft ||
Otto-Behaghel-Straße 10F, D-35394 Gießen

l.k.weber@web.de



Prof. Dr. Jan HENSE || ehem. Justus-Liebig-Universität Gießen,
Fachbereich 06 – Psychologie und Sportwissenschaft ||
Otto-Behaghel-Straße 10F, D-35394 Gießen

mail@jan-hense.de



Prof. Dr. Joachim STIENSMEIER-PELSTER || Justus-Liebig-Uni-
versität Gießen, Fachbereich 06 – Psychologie und Sportwissen-
schaft || Otto-Behaghel-Straße 10F, D-35394 Gießen

Joachim.Stiensmeier-Pelster@psychol.uni-giessen.de

Frank KOTTERER¹, Andrea BROENS, Juhyeok LEE, Sylke BARTMANN,
Detlef GARZ & Olaf ZAWACKI-RICHTER (Oldenburg, Mainz, Emden, Kiel)

Studium ohne Abitur – Bildungsentscheidungen und biografische Übergänge

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert zwei Biografien nicht-traditionell Studierender, die den Hochschulzugang über das Ablegen einer Zulassungsprüfung erhalten haben. Zur Rekonstruktion der Motivstrukturen und der weiterführenden biografischen Verläufe nach dem Studium wurden narrative Interviews mit der Objektiven Hermeneutik ausgewertet. Beide Fälle stehen für ausgeprägte Erfolgsgeschichten, unterscheiden sich jedoch hinsichtlich der Motive, Werthaltungen, Strategien und Zielvorstellungen, die auch durch Familie und Milieu geprägt sind. Abschließend erfolgt ein Fallvergleich, der auf die hohe Bedeutsamkeit von Bildungsoptionen für diese Personengruppe hinweist.

Schlüsselwörter

Biografie, Motivation, Erfolg, Zulassungsprüfung, Studium

¹ E-Mail: frank.kotterer@uni-oldenburg.de



Studying without a high school diploma: Educational decisions and biographical transitions

Abstract

This paper discusses the biographies of two non-traditional students who gained access to higher education by taking a subject-related entrance examination. Narrative interviews were analysed using objective hermeneutics to reconstruct their motivational structures and continuing biographical trajectories after graduation. Although both subjects represent distinct success stories, they differ in terms of motivation, values, strategies, and goals, which are also shaped by family and social environment. Ultimately, comparing these two cases highlights the importance of educational options for this group of people.

Keywords

biography, motivation, success, entrance examination, studies

1 Einleitung und Hintergrund

Mit zunehmender Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung beginnen Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung immer häufiger ein Studium (CHE, 2021). Insbesondere der KMK-Beschluss (2009) führte zu einem erweiterten Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte. Die landesspezifischen Regelungen in Niedersachsen ermöglichen einen Hochschulzugang über einen Abschluss der beruflichen Aufstiegsfortbildung (z. B. Meister), eine berufliche Ausbildung und eine anschließende mindestens dreijährige berufliche Tätigkeit (3+3 Regelung) oder über einen erfolgreichen Abschluss einer Eignungs- bzw. Zulassungsprüfung. Dennoch gelangen insgesamt nur etwa ein Prozent² der Stu-

2 In Niedersachsen existiert für die Studienplatzvergabe eine Vorabquote für beruflich Qualifizierte, die max. 10% der zur Verfügung stehenden Studienplätze betragen darf (§ 5 Abs. 3 NHZG) <https://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulZulG+ND+%C2%A7+5&psml=bsvorisprod.psml&max=true>

dierenden über eine berufliche Qualifikation ins Studium³ (MIDDENDORFF et al., 2017); somit darf „das Ausmaß an Offenheit und Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem“ (WOLTER et al., 2015, S. 14) nicht überschätzt werden.

Aufgrund unterschiedlicher Kriterien zur Erfassung von nicht-traditionellen Studierenden (NTS) fehlt bisher eine einheitliche Definition (WOLTER et al., 2015; STÖTER, 2013; LÜBBEN et al., 2015). Der vorliegende Beitrag fokussiert „beruflich qualifizierte Studierende, die über keine schulisch erworbene Studienberechtigung verfügen, sondern ihr Studium über spezielle hochschulrechtliche Regelungen aufgenommen haben“ (DAHM et al., 2013, S. 387). Die Möglichkeit der Zulassungsprüfung⁴ (HZBPRÜFVO, 2009) (in Niedersachsen ‚Z-Prüfung‘) besteht an der Universität Oldenburg bereits seit 1971. Bis 2010 haben hier insgesamt 6.205 Personen diese Prüfung abgelegt (ZAWACKI-RICHTER et al., 2018). Selbst 2015 legten trotz der seit 2009 erweiterten Systemdurchlässigkeit noch knapp 50 Personen die Z-Prüfung ab, auch, weil das Prüfungs- und Studienfach unabhängig von der bisherigen beruflichen Ausbildung gewählt werden kann (BROKMANN-NOOREN, 2015).

Der Beitrag präsentiert erste Ergebnisse aus einem laufenden Forschungsprojekt⁵ zur Rekonstruktion von Bildungs- und Berufsbiografien von ehemaligen Studierenden mit Z-Prüfung. Die qualitative Studie schließt an eine quantitative Vorstudie an, in der die in den Prüfungsakten (N=6205) erfassten objektiven Daten durch eine latente Klassenanalyse ausgewertet wurden (ZAWACKI-RICHTER et al., 2018).

3 Auf die geringen Übergangsquoten weisen auch FREITAG et al. (2022) hin und diskutieren diese u. a. mit Blick auf systeminterne Selektionseffekte.

4 Prüfung für den Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung nach beruflicher Vorbildung.

5 Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 449604684.

2 Stand der Forschung

Im Folgenden werden ausgewählte Erkenntnisse vorgestellt, die sich auf beruflich Qualifizierte als Teilgruppe der NTS sowie konkret auf die Z-Prüfung als Forschungsgegenstand beziehen (für eine übergeordnete Zusammenfassung siehe JÜRGENS & ZINN (2015)).

Eine Besonderheit bei der Gruppe der Studierenden mit Z-Prüfung ist das Absolvieren der Vorbereitungskurse und das Ablegen der Prüfung selbst (zur Z-Prüfung siehe FREITAG (2012, 64 ff.)). SCHULENBERG et al. (1986) konstatieren für diese Gruppe eine hohe Leistungsbereitschaft verbunden mit einem Bildungsbewusstsein und weisen darauf hin, dass ein Studium für sie „ein[e] entscheidend[e] Veränderung des Lebens“ (SCHULENBERG et al., 1986, S. 183) bedeuten kann. Auch die Studien von FUNK (1984), FENGLER et al. (1983) und REIBSTEIN (1986) beschäftigen sich mit der Z-Prüfung als Vorbereitung auf das Studium und der Frage nach vorberuflichen Sozialisationsfaktoren.

Studienmotive bei beruflich Qualifizierten sind z. B. Wünsche nach beruflichem Aufstieg, finanzieller Verbesserung oder dem Erhalt von Beschäftigungsfähigkeit (WOLTER et al., 2015; OTTO & KAMM, 2016; DILLER et al., 2011). Auch die formale Qualifikation für bereits vorhandene Kompetenzen ist ein zentrales Motiv (MUCKE & SCHWIEDRZIK, 1997). Zu den intrinsischen Motiven zählen: allgemeines Weiterbildungsinteresse, persönliche Kompetenzerweiterung oder Unzufriedenheit mit dem bisherigen Beruf, Stärkung des Selbstwertgefühls oder familiäre Veränderungen (JÜRGENS & ZINN, 2015; WOLTER et al., 2015; MUCKE & SCHWIEDRZIK, 1997) sowie persönliche und berufliche Selbstverwirklichung (SCHOLZ, 2006). Zudem sind Korrekturen bildungsbiografischer Entscheidungen (OTTO & KAMM, 2016) relevant. Die Studie von OTTO (2021) zeigt, inwiefern die Studienentscheidung als Ergebnis von Sozialisationsprozessen zu deuten ist. Für die Z-Prüfung sind laut SCHULENBERG et al. (1986) vor allem persönlichkeits- und bildungsorientierte Motive entscheidend.

Zum Studienerfolg von Studierenden ohne Abitur zeigt sich, dass sie im Studium nicht weniger erfolgreich sind als jene mit Abitur (WOLTER et al., 2017). Für den beruflichen Erfolg nach dem Studium analysiert ORDEMANN (2019) anhand von NEPS Daten, dass NTS nach dem Studium zwar nicht weniger verdienen als traditionelle Studierende, jedoch nicht den gleichen beruflichen Status erreichen.

3 Forschungsdesign

Mit Blick auf eine biografische Perspektive zu NTS lassen sich aus dem Forschungsstand folgende Fragestellungen für den Beitrag ableiten:

- Inwiefern lassen sich Motive herausfiltern, die schon vor dem Beginn eines (formalen) Bildungsaufstiegs liegen und biografisch begründet sind?
- Welche beruflichen Entwicklungen lassen sich nach dem Abschluss des Studiums konstatieren?

Gegenstand der Analyse ist die Phase vor dem Studium (Übergang), während des Studiums (universitäre Sozialisation) sowie nach dem Studium. Es ist auch zu untersuchen, inwieweit das Studium eine „biographische Entwicklungschance“ (GARZ, 2004) bedeutet. Daher wird für die Erlangung grundlegender und umfassender Erkenntnisse über die (Bildungs-)Biografien von NTS im Sinne eines rekonstruktiven interpretativen Ansatzes die (abgefragte, narrative) Biografie zum zentralen Gegenstand der Analyse. Biografieforschung bezieht sich, generell formuliert, sowohl auf das Kanonische (BRUNER, 1991) als auch auf die Brüche, Krisen und Wendepunkte (STRAUSS, 1968) im menschlichen Leben. Ausgangspunkt für die Erforschung von Biografien ist demnach, dass jede einzelne Biografie durch soziale Konstruktionsprozesse entsteht. In diesem Konstrukt kommt sowohl die Verarbeitung von Erfahrungen zum Ausdruck als auch „die über die Lebenszeit entwickelten Bedeutungszuschreibungen zur Sinnbildung und zur Herstellung von Zusammenhängen“ (BARTMANN, 2006, S. 42). Subjekte präsentieren in der Interaktion mit anderen ihre individuelle, aber zugleich auch die gesellschaftliche Wirklichkeit. Entsprechend ist eine Analyse des Allgemeinen im Besonderen sowie des Besonderen im Allgemeinen möglich, und Fragen nach Entwicklungen in dem Sinne, ‚wie etwas geworden ist‘, können beantwortet werden.

In unserem methodischen Vorgehen greifen wir auf eine in der rekonstruktiven Forschung häufig eingesetzte Kombination von Erhebungs- und Auswertungsverfahren zurück. Für die Erhebung setzen wir das narrative Interview in der Form ein, in der es von SCHÜTZE (2016) entwickelt wurde; bei der Auswertung greifen wir auf die objektive Hermeneutik nach OEVERMANN (2000) zurück. Das narrative Interview ermöglicht es den Interviewten, die eigene Perspektive in optimaler Weise zu entfalten; zugleich können im Nachfrageteil die für das Forschungsprojekt inter-

essierenden Fragen eingebracht werden – sollten diese nicht bereits im ersten Teil des Interviews thematisiert worden sein. Die mithilfe der objektiven Hermeneutik erfolgte Auswertung ermöglicht es, hinter die Oberfläche des Gesagten zu kommen und damit tiefer liegende (biografische) Strukturen zu erkennen.

Im Projekt wurden bisher zwölf narrative Interviews geführt, die sich hinsichtlich des gewählten Z-Prüfungsfachs, der Fachaffinität von vorakademischer Bildung und Studienfach, Geschlecht, Zeitpunkt der Z-Prüfung und nachakademischen beruflichen Verläufen deutlich unterscheiden. Die folgenden zwei Biografien kontrastierten zum Zeitpunkt der Auswertung vorläufig am stärksten hinsichtlich der Umsetzung der nächsten Schritte mit Blick auf das Maß an Zukunftsoffenheit zum weiteren Bildungs- und Berufsverlauf.

4 Ergebnisse

Die ausgewählten Fälle stehen beide für eine ausgeprägte Erfolgsgeschichte⁶, unterscheiden sich allerdings je individuell durch unterschiedliche Motive, Werthaltungen, Strategien und Zielvorstellungen. Dabei spielen sowohl der familiäre Kontext und das Milieu⁷, in dem die Personen aufwachsen, als auch die dadurch ermöglichten Wahlentscheidungen eine zentrale Rolle; diese können die biografische Entwicklung fördern oder einschränken.

4.1 Fall 1 (Frau X)

Der Fall 1 thematisiert die Biografie einer Mitte der 1960er-Jahre geborenen Frau aus dem unteren Mittelschichtmilieu, die als Einzelkind in einem Elternhaus ohne

6 Erfolgreiche Bildungsgeschichten implizieren im Sample nicht nur den Aspekt, dass die Personen im Anschluss an restriktive Ausgangsbedingungen ein Studium erfolgreich aufgenommen und abgeschlossen haben, sondern auch einen sich daran anschließenden beruflichen Aufstieg.

7 Der Milieubegriff wird hier im Rahmen einer vortheoretischen Perspektive für Personen verwendet, die in ähnlichen Umständen (Werthaltungen und Lebensführung) leben.

Bezug zur Großelterngeneration aufwächst. Bedingt durch einen Umzug der Familie in einen anonymen Wohnblock in einer anderen Stadt, wird sie im Alter von sieben Jahren aus ihrem bisherigen schulischen Umfeld und den Peergroups der Nachbarschaft, in denen sie sich wohl- und angenommen fühlt, herausgerissen. Die Familie orientiert sich an den Konventionen der Zeit: Die Mutter ist Hausfrau, der Vater ist für das Einkommen zuständig. Als Frau X im vierten Schuljahr eine Gymnasialempfehlung erhält, muss sich ihr Klassenlehrer bei den Eltern für sie einsetzen, da diese eine Realschullaufbahn für ihre Tochter vorsehen: *„meine Eltern also die ham gesagt für ein Mädchen reicht Realschule, die heiratet ja sowieso und kricht dann ä Kinder“* (II, S. 1f.).

Anfang der 1980er-Jahre tritt eine erste doppelte biografische Krise auf. Frau X geht, ohne das Ziel ‚Abitur‘ erreicht zu haben, von der Schule ab und verlässt im Alter von 17 Jahren ihr Elternhaus. Durch das Beenden der Schule und einer konflikthaften Ablösung von ihrer Familie, die ihr weder Orientierung noch Halt gab, ist sie fortan gezwungen, ihre Existenz abzusichern: Sie absolviert eine Lehre als Einzelhandelskauffrau in einer Parfümerie und arbeitet danach fünf Jahre in diesem Beruf. Beachtenswert ist, dass die Zeit Mitte der 80er- bis Anfang der 90er-Jahre durchgängig durch ein Muster geprägt ist, das keine Aufstiegsorientierung erkennen lässt und dem ihrer Mutter gleicht. Erst mit dem Bestehen der Ausbildereignungsprüfung wird deutlich, dass die Idee der Karriere nicht aufgegeben wurde. Die nächste Lebensphase wird durch die Heirat und die Geburt von zwei Kindern markiert, lebensgeschichtlich vor allem aber dadurch, dass Frau X in der Ehe erneut das mütterliche Rollenmuster übernimmt, indem sie ihre Berufstätigkeit aufgibt, was eine zweite biografische Krise darstellt:

„er hat eigentlich gedacht, er hat ne kleine Verkäuferin geheiratet, die sich dann mit Muttersein und Haushalt abfindet [...] das war so meine Kränkung dann, dass er mir das nicht zugetraut hat, und hat dann schlussendlich eigentlich auch zur Trennung geführt“ (II, S. 17)

Auch die Scheidung – das dritte ‚biografische Scheitern‘ – meistert sie und greift mit über 30 Jahren, mit zwei kleinen Kindern im Alter von sieben und drei Jahren, nun direkt auf ihr Aufstiegsprojekt qua Bildung zurück: Sie absolviert, um das ‚erste biografische Scheitern‘ (das fehlende Abitur) zu kompensieren, einen Vorbereitungskurs und dann die Z-Prüfung. Diese Schlüsselsituation schildert sie sehr eindrücklich:

„dann äm weiß ich noch ganz genau, denn das war son himbeerroter also n himbeerfarbener Briefumschlag (.) und da musst ich meine Anmeldung für diese Volkshochschule reinstecken und ich weiß wie heute, dass ich diesen Briefumschlag in der Hand hatte (einatmen) äm vor dem Postkasten stand und gedacht hab, jetzt wird irgendwas ganz anders (.) das is jetzt ein ganz entscheidender Schritt in deinem Leben“ (II, S. 4)

Der Vorbereitungskurs zur Z-Prüfung, der Abschluss sowie das Studium des Lehramtes werden schnell und erfolgreich durchlaufen. Auf welche finanziellen Ressourcen sie in dieser Zeit zurückgreifen kann, bleibt offen. Die Berufstätigkeit nach dem Studium als Lehrerin lässt ihre Fähigkeiten zum Ausdruck kommen, wobei sie neben dem Beruf auch eine Reihe von Weiterbildungsmaßnahmen ergreift, die erheblich über ‚das übliche Maß‘ hinausgehen. Im Ergebnis wird eine Erfolgsgeschichte evident, die sehr bewusst realisiert wurde: *„bin nach diesem einen Jahr äm Konrektorin geworden, also das ging auch w(h)ahnsinnig schnell“* (II, S. 9) und die mit dem Amt der Rektorin und der 2020 erfolgten zweiten Heirat an ihr Ziel kommt. Ihr biografisches Fazit lautet:

„bin wirklich glücklich und freu mich, dass ich diesen Weg gegangen bin, weil ich mir auch nichts anderes vorstellen könnte (.) als (.) Grundschullehrerin und Grundschulleiterin zu sein, damit hab ich mir wirklich ein (einatmen) riesigen Traum erfüllt“ (II, S. 11)

Mit Zielstrebigkeit, Rationalität und Durchhaltevermögen verwirklicht Frau X Schritt für Schritt ihr Aufstiegsprojekt.

4.2 Fall 2 (Herr Y)

Fall 2 präsentiert die Biografie eines Mannes, der Anfang der 1970er-Jahre geboren wurde. In einem liberalen Elternhaus der Mittelschicht wächst er gemeinsam mit seinem jüngeren Bruder in einer mittelgroßen Stadt im Westen Deutschlands auf. Die Eltern gewährten ihm *„extrem viele“* (II, S. 43) Freiräume, wobei sie allerdings seine Aktivitäten unauffällig im Blick behielten. Beachtenswert ist, dass sie zudem bestimmte Entwicklungen, wie z. B. sein Interesse am Gitarrenspiel, aufgreifen und mit entsprechendem Unterricht fördern, gleichwohl aber nicht als bildungsbiografische Vorbilder zur Verfügung stehen. Herr Y, früh schon in seiner Autonomie

bestärkt, trifft im Unterschied zu vielen anderen Kindern seines Alters frühzeitig eigene Entscheidungen. Die Zugehörigkeit zu größeren Gruppen, wie beispielsweise einem Fußballverein, lehnt er ab. Nach der Grundschule absolviert er die Orientierungsstufe, die er mit einer Empfehlung fürs Gymnasium abschließt, dann aber auf die Realschule übergeht:

„bei mir war es halt, dass ich (--) ein extrem ja nicht faules Kind war (.) oder äh ich hatte relativ wenich (.) äh: Antrieb mehr zu machen, als dringend notwendig [...] und tatsächlich die Abwägung gemacht hatte: naja (.) öh:: (.) Realschule das passt ja (--) so äh [...] das war für mich so mit der Auslöser, warum ich eigentlich gar nicht aufs Gymnasium gegangen bin“ (I2, S. 1)

Im Anschluss daran beginnt er eine Lehre als Elektriker, die er innerhalb der vorgesehenen Ausbildungszeit erfolgreich abschließt. Kurzzeitig arbeitet er als Handwerker, bevor seine Initiativbewerbung bei einer renommierten Maschinenfabrik zum Erfolg führt, wo er in der speicherprogrammierbaren Steuerung eingesetzt wurde. Mitte der 90er-Jahre bekommt er die Aufforderung, sich beim Kreiswehersatzamt zur Musterung einzufinden, woraufhin er den ‚Dienst an der Waffe‘ verweigert und sich eigenständig einen Platz als Zivildienstleistender sucht. Die Verweigerung wird nicht anerkannt; stattdessen wird er mit Tauglichkeitsgrad ‚sehr gut‘ gemustert. Seinem Wunsch als ‚Fallschirmjäger‘ dienen zu können, wird ebenfalls nicht stattgegeben, worauf Herr Y der Einberufung wiederholt nicht nachkommt, bis er zwangsweise von Feldjägern zum Pflichtwehrdienstantritt abgeholt wird. Trotz dieser Maßnahme kann Herr Y seinen Dienst, ohne erkennbare negative Folgen, auf einem Fliegerhorst der Luftwaffe antreten. Nach der Grundausbildung verpflichtet er sich für 23 Monate, sodass ihm trotz dieser Befristung sein Arbeitsplatz erhalten bleibt. Kurz aufeinander folgen dann Lehrgänge zum Unteroffizier und zum Feldwebel. Im Anschluss an den letzteren erhält er eine Empfehlung für die Offizierslaufbahn und wird zum Informationsanlagenelektroniker umgeschult. In diesem Lebensabschnitt wird die Bundeswehr nun mehr und mehr zur beruflichen Schlüsselstelle für seine weitere Entwicklung: Mit Mitte zwanzig schließt er seine Ausbildung zum Elektroniker ab, lässt eine Aus-/Weiterbildung auf die nächste folgen, bis er im Anschluss an eine Sprachausbildung schließlich an einen großen militärischen Standort im Süden der USA versetzt wird, wo er unter anderem auch als Ausbilder tätig ist. Herr Y, der diesen Aufenthalt als Erfolg erlebt, erkennt sein Potenzial und bewirbt sich nach seiner Rückkehr an seinen Heimatstandort als Berufssoldat (Offizier) bei der

Bundeswehr. Als er jedoch ortsnahe keine adäquate Stelle angeboten bekommt, entschließt er sich, die Bundeswehr zu verlassen. Er erfährt von der Möglichkeit eines Vorbereitungskurses für die Z-Prüfung, für den er sich anmeldet, und diesen, neben seinem Dienst bei der Bundeswehr, mit Anfang dreißig mit dem Schwerpunkt ‚Informatik‘ erfolgreich abschließt. Seinem Antrag auf Dienstzeitverkürzung wird entsprochen, sodass er an einer Universität ein Studium aufnehmen kann und sich für das Fach Informatik einschreibt. Den Studienbeginn erinnert er wie folgt:

„meine erste Vorlesung war dann [...] lineare Algebra (.) [...] bei den richtigen Mathematikern (.) und selten war ich mir so sicher in meinem Leben innerhalb von fünf Minuten, dass das die dümmste Idee meines Lebens war (.) [...] ich dachte nur: oh mein Gott, wie krieg ich das jetzt zurückgedreht“ (I2, S. 24)

Nach einem Jahr wechselt er von der „abstrakt[en]“ Informatik (I2, S. 23) in den „angewandten Bereich“ (ebd.) der Wirtschaftsinformatik; das BA-Studium schließt er, wenn auch mit erheblicher Verzögerung, erfolgreich ab. In direktem Anschluss nimmt er das Masterstudium auf, ebenfalls im Fach Wirtschaftsinformatik, das er zeitnah mit Erfolg beendet. In dieser Zeit wird seine langjährige Freundin schwanger, es folgt die Heirat. Da seine Ehefrau nach der Geburt des gemeinsamen Kindes nicht wieder arbeitet, stellt sich die Frage nach dem notwendigen Familieneinkommen. Herr Y entscheidet sich mithilfe eines Professors, der ihn fördert, für ein Promotionsstudium, ebenfalls in Wirtschaftsinformatik. Wider sein Erwarten bekommt er die Stelle und absolviert ein finanziertes Promotionsprogramm in einem großen Unternehmen. Dass er nach seiner Promotion, die er mithilfe eines weiteren Mentors erfolgreich abschließt, eine spezialisierte Tätigkeit als IT-Experte erhält, unterstreicht seine besondere Bedeutung für den Arbeitgeber. Er kann im Ergebnis trotz großer Anstrengung während seines langen, ungeraden Weges, auf dem er als ‚Hans im Glück‘ beharrlich und gegen viele Widerstände aufwärts geschritten ist, seine Leidenschaft für die Elektronik ausüben: *„mir is vielleicht erst zehn Jahre später als das üblich ist aufgefallen, dass das wichtig ist (.) sich da (.) b- nich nur einfach weiterzubilden sondern auch sein ö:h Potenzial in irgendeiner Form auch wirklich zu nutzen“ (I2, S. 32)*. Mit Blick auf die bildungs- und berufsbiografische Gesamtentwicklung wird deutlich, dass Herr Y zwar erst als ‚Spätzünder‘ sein Potenzial zu nutzen beginnt, dies jedoch dann für seine Karriere vom Handwerker zum promovierten IT-Experten in kluger Weise einsetzt.

4.3 Fallvergleich

4.3.1. Herkunftsmilieu und Bildungsentwicklung

Die beiden Personen trennt eine sechsjährige Altersdifferenz. Trotz dieses zeitlichen Abstands zwischen den Geburtsjahren werden sowohl Frau X als auch Herr Y in das soziokulturelle Klima Nachkriegsdeutschlands hineingeboren, dessen wirtschaftliche Prosperität noch bis einschließlich 1973 anhielt. Vor diesem Hintergrund stehen zwei divergente familiäre Herkunftsmilieus im Zentrum der Betrachtung, in denen die spezifischen Determinanten des Erziehungsverhaltens der Eltern sowie deren Interaktionsparameter in den zentralen Verhaltens- und Erlebensdimensionen der Personen hinsichtlich Geborgenheit, Stabilität, Vertrauen, Verständnis und Anerkennung deutlich voneinander abweichen. Trotz dieser unterschiedlichen Ausgangsbedingungen positionieren sich beide an der Schlüsselstelle des Übergangs von der Schule in den Beruf mit ihren Abschlüssen auf gleichem Niveau, der Mittleren Reife. Der Unterschied ist, dass Frau X, die stets bestrebt und motiviert war, das Abitur zu erreichen, ihr Ziel aufgrund ihrer familialen Last aufgeben musste, während Herr Y kein Interesse hatte, sich schulisch höher zu qualifizieren, und eine Berufsausbildung als Handwerker begann.

Nach der Schulzeit beginnen beide unterschiedliche berufliche Karrieren, die für Frau X mit der Position als Schulleiterin und für Herrn Y mit der Stelle als promovierter IT-Experte bei einem großen Unternehmen ihren vorläufigen Abschluss finden. Formal betrachtet können beide berufsbiografischen Verläufe als erfolgreich bezeichnet werden. Die Frage ist jedoch, welche Muster diesen Karrieren zugrunde liegen, die sowohl von den Ausgangsbedingungen als auch von den jeweiligen beruflichen Entwicklungsphasen hinsichtlich Motivation, Einstellungen und ‚Schicksalshaftigkeit‘ divergenter nicht sein können. Eine Antwort hierzu soll der Vergleich der Karriereprofile von Frau X und Herrn Y skizzieren, die bezeichnend dafür stehen, wie auch ungerade Lebenswege – über ‚raue Pfade‘ – zum beruflichen Erfolg führen können.

4.3.2 Motivation und Karriereentwicklung

Es liegen zwei erfolgreiche Karrieren vor, jene von Frau X, die das Prädikat: ‚Eine Frau will nach oben‘ verdient, und jene von Herrn Y, die mit der Überschrift ‚Hans

im Glück‘ zu versehen ist. Im Fall von Frau X ist hervorzuheben, dass sich ihr Erfolgsmuster durch Leistungsfähigkeit, Durchhaltevermögen, Zweckrationalität und Pragmatismus auszeichnet, das bereits lange vor dem Studium entwickelt wurde. Ihr Lebenslauf gleicht einem Hindernisparcours, indem immer wieder auftretende Antagonisten ihr einen möglichen Erfolg mit der Botschaft „*das schaffst du sowieso nicht*“ (I2, S. 5) in Abrede stellen. Mit Blick auf die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte stellt dies das zentrale biografische Element dar, das ihre Entwicklung seit ihrer Kindheit, vom Verlassen des Elternhauses, des Schulabbruchs, über die Tätigkeit als Parfümerieverkäuferin, der Zeit vor und nach der Z-Prüfung, ihres Einsatzes als Lehrerin bis zum Erreichen des Karriereziels, (Grundschul-)Rektorin zu sein, überstrahlt. Um dieses Element ordnet sie ihre Erlebnisse bzw. strukturiert ihre Geschichte: definiert sie sich, ihre Karriere und ihr Leben. Ihr Bewältigungsmuster besteht, neben ihren Handlungsmaximen ‚veni vidi vici‘, ‚geht nicht – gibt’s nicht‘, auch darin, im Falle einer Kompetenzaberkennung in eine offensive Haltung im Sinne ‚jetzt erst recht, euch zeige ich es‘, überzugehen. Vor diesem Hintergrund stellt ihr Leben einen fortwährenden ‚Kampf um Anerkennung‘ dar, in dem zwar die Szenen und die Widersacher wechseln, das auslösende Element aber immer denselben ‚tief verwurzelten‘ Ablauf in Gang setzt, in dessen Verlauf sie sich intensiv mit sich, ihrer Biografie und ihrer Identität auseinandersetzt. Ihr Bestreben ist es, ‚erfolgreich‘ zu sein und anerkannt zu werden, wobei der von ihr eingeschlagene ‚dritte Bildungsweg‘, d. h. über die Z-Prüfung ins Studium zu gehen, von ihr als ‚Makel‘ erlebt wird, der sich nicht tilgen lässt. Das Gymnasium nicht, wie ursprünglich von ihr angestrebt, regulär mit Abitur abgeschlossen zu haben, kennzeichnet eine Phase ihres Lebens, mit der sie sich nicht abfinden kann. Trotzdem gelingt es ihr, unter Inkaufnahme vieler Entbehrenungen, als alleinerziehende Mutter ihre Biografie nachträglich über die Leistung der erfolgreichen Aufsteigerin ins Lot zu setzen. Ihr Bestreben, unter harten, entbehrensreichen Bedingungen, entgegen allen externen Prognosen, Hürden zu meistern, wird zur Triebfeder ihrer Motivation, formt z. B. aber auch eine distanzierte Haltung zu Mitstudierenden aus, die es leichter haben als sie. Stufe für Stufe ‚sammelt‘ sie nach ihrem Studium Fort-/Weiterbildungen und steigt die Karriereleiter empor. Allerdings bleibt sie in ihrer Innenperspektive bis zum Erreichen ihres Karriereziels stets eine zweck-, ziel- und ressourcenorientierte Durchreisende, die sich unaufhörlich über Qualifizierungen und Stellenwechsel nach oben positioniert, und die es schließlich schafft, mit Kompetenz und Resilienz gegen alle Widerstände anzukämpfen und ihr Ziel zu erreichen.

Im Kontrast hierzu sind für Herrn Y der Inhalt und die Hingabe an die Sache zentral, wobei er, um sich für etwas zu entscheiden, Zeit benötigt. Herr Y begibt sich in einen Zustand der Krise durch Muße⁸, indem er sich über mögliche Aktivitäten anregt und erkennt, das will ich erreichen. Passt alles zusammen, trifft er selbstbewusst und zielgerichtet seine Entscheidungen. Er braucht bei der Suche nach eigenen Lösungen länger als andere und handelt nach dem Motto: Es ist wichtig, dass man Dinge eigenständig tut. Aus diesem habitualisierten Handlungsmuster leitet er eine Berufung ab, dieses Motto an jüngere Generationen weiterzugeben. Bezeichnend ist sein fundamentales Selbstvertrauen, sodass er äußere Einflussnahmen oder Druck nach Sinn und Zweck filtert und gegebenenfalls abfedert oder ablehnt. Die Entscheidung für etwas trifft Herr Y auf der Metaebene, indem er die Entwicklungen, Anforderungen und Aufforderungen von außen aufgreift und mit seinen Interessen und Prioritäten abgleicht, um das Beste aus der jeweiligen Situation machen zu können. So sehr er sich der Frage ‚will ich das überhaupt‘ widmet, desto unbekümmerter wirkt er bei der Einschätzung seiner Leistungsgrenze. Die Frage zu scheitern ist für ihn als ‚strukturellem Optimisten‘ zweitrangig. Hierbei kommt ihm zugute, dass er in seinem Leben immer wieder auf Unterstützer und Mentoren trifft, deren Rat und Hilfe er, wenn er sich einmal für etwas entschlossen hat, annimmt: Er lässt sich auf der Expertenebene unterstützen und ist bereit, eine relativ große Einflussnahme zu akzeptieren, um z. B. Studium und Promotion erfolgreich abzuschließen. In der Umsetzung zeichnet sich hierbei das Muster eines Steh-auf-Männchens ab, das sympathisch auftritt, basisdemokratisch eingestellt ist und Lernvorgänge aus dem Militär für Studium und Karriere nutzt. Es entsteht das Bild einer klugen und abwägenden Person, die Lernen und Bildung ernst nimmt, zu beeindrucken weiß und neuen Herausforderungen sportlich gegenübersteht. Ein Scheitern nach fehlgeschlagenen Prüfungen führt nicht zu Resignation oder Aufgabe. Im Gegenteil, beharrlich hält er am Ziel fest, ist von einem unerschütterlichen Grundoptimismus und einem positiven Selbstbild geprägt.

4.3.3 Karriere und subjektiver Erfolg

Die beiden Karrieren entwickeln sich sehr unterschiedlich in Bezug auf Motivation und Handlungsschemata: Frau X, die karriereorientiert, zielfixiert ihren Auf-

8 Im Verständnis nach Oevermann.

stieg exakt plant, um als Einzelkämpferin Sprosse um Sprosse die Karriereleiter hinaufzusteigen, und Herr Y, der als Jongleur seine Grenzen austestet und sich Entscheidungsoptionen offenhält. Herr Y handelt, im Unterschied zu Frau X, nicht nach einem getakteten Karriereplan, sondern prüft, wägt ab, entscheidet und wertet aus – manchmal zu lange, bevor er durchstartet. Für ihn steht die Hingabe an die Sache und das Interesse im Vordergrund; nicht die Möglichkeiten, die damit verbunden sind. Je nachdem, was sich ergibt, entscheidet er sich für ein Ziel, für dessen Erreichung er dann allerdings keine Risiken scheut. Herr Y, der seine Grenzen erfahren möchte und das Ausreizen von Situationen als Notwendigkeit für Vorwärtskommen sieht, muss, im Gegensatz zu Frau X, die stets autonom ihre Krisen und Schwierigkeiten meistert, von externen Personen, die ihm als Unterstützer entgegenkommen, inspiriert und angeleitet werden, um seine Potenziale entfalten zu können. Für Frau X dagegen, die sich einem Ziel verschreibt, stehen der autonom herbeigeführte berufliche Erfolg, der Aufstieg und die finanzielle Sicherheit im Zentrum ihres Handelns. Insofern befindet sich Herr Y, im Gegensatz zu Frau X, auch weniger im Zustand der Anpassung an vorhandene Chancen und Möglichkeiten, sondern er folgt seinem Interesse und seiner Funktionslust, die ihn in einen Schaffens- bzw. Tätigkeitsrausch versetzen kann, der ihn über die eigene Karriere hinweg zum Signalgeber für die Entwicklung anderer avancieren lässt.

Mit Blick auf den subjektiven Erfolg ist Frau X hauptsächlich um Selbstverwirklichung und Anerkennung bemüht, indem sie über ihre bildungs- und berufsbiografischen Erfolge versucht, den subjektiv empfundenen Makel ihres gebogenen Weges zu richten. Herr Y hingegen blickt mit Stolz auf seinen Werdegang. Sein Bestreben ist es, anderen mit seiner Erfolgsgeschichte als Beispiel zu dienen, indem er signalisiert, ‚wenn ich es schaffe, kannst du das auch‘!

5 Fazit

Der Beitrag stellt auf zwei Ebenen Erkenntnisse bereit, die anschlussfähig für die weitere Forschung sind. Zum einen zeigt sich auf methodischer Seite, wie fruchtbar eine Kombination von quantitativer und qualitativ-rekonstruktiver Forschung sein kann: Quantitative Befunde aus der Vorstudie konnten um die Rekonstruktion der Bildungs- und Berufsbiografien erweitert werden. Zum anderen ergeben sich inhalt-

liche Resultate, die erst aufgrund der spezifischen Erhebungs- und Auswertungsmethoden erzielt werden konnten. Über die Präsentation der ‚Erfolgsgeschichten‘ der beiden Protagonisten hinaus waren wir in der Lage, die jeweilige Entwicklungs- bzw. Bildungsdynamik der beiden Fälle aufzuschlüsseln. Es wurde deutlich, wie die biografische Zusammenhangsbildung im Sinne der Verkettung von subjekteigenen Motiven im Wechselspiel mit äußeren Ereignissen (Optionen und Ligaturen) erfolgte. Das allgemein darstellbare autobiografische Resultat ‚erfolgreiche Lebensgeschichte‘ ist ein Konstrukt, dem, wie in den beiden Fallstudien dargestellt, unterschiedliche Antriebe, Interessen bzw. Motivationsbündel zugrunde liegen, die sich erst durch eine sorgfältige Analyse erschließen lassen. Es konnte gezeigt werden, dass ein (formal) ähnlicher Bildungserfolg auf unterschiedlichen biografischen Pfaden erreicht werden kann. Gerade weil dieser je individuelle Pfad lebensgeschichtlich zum Teil erst spät ergriffen wird bzw. erst spät ergriffen werden kann, ist es wichtig, Bildungsoptionen für jene offenzuhalten bzw. einzurichten, die ‚auf rauen Pfaden‘ ihren Aufstieg bewältigen wollen und können.

6 Literaturverzeichnis

Bartmann, S. (2006). *Flüchten oder Bleiben? Rekonstruktion biographischer Verläufe und Ressourcen von Emigranten im Nationalsozialismus*. Wiesbaden: Springer VS.

Brokmann-Nooren, C. (2015). Gestern – heute – morgen: Beruflich Qualifizierte im Studium an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 71–84). Bielefeld: Bertelsmann.

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21 <https://www.jstor.org/stable/1343711>

CHE (2021). Online-Studienführer „Studieren ohne Abitur“ <https://www.che.de/projekt/online-fuhrer-studieren-ohne-abitur/>, Stand vom 30. Mai 2022.

Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., Otto, A., & Wolter, A. (2013). „Stille Revolution?“ Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. *Die Deutsche Schule*, 105(4), 382–401.

Diller, F., Festner, D., Freiling, T., & Huber, S. (2011). *Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen! Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Fengler, H., Jankofsky, B., Reibstein, E., & Weißbach, J. (1983). *Berufliche Qualifikation und Hochschulzugang: Bericht über eine Untersuchung der Vorbereitung auf die Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifeprüfung in Niedersachsen*. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem der Universität.

Freitag, W. K. (2012). Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Forschungsstand und Forschungsbedarfe. https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf

Freitag, W. K., Danzeglocke, E.-M., & Berndt, L. (2022). Hidden Mechanism? Die Regulierung der Studienoptionen von Studieninteressierten des Dritten Bildungswegs. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Entwicklungen im Feld der Hochschule. Grundlegende Perspektiven, Steuerungen, Übergänge und Ungleichheiten* (S. 77–93). Weinheim: Beltz Juventa.

Funk, M. (1984). Die Zusammenfassung einer Untersuchung der Vorbereitung für die Zulassungsprüfung zum Hochschulstudium für Bewerber ohne Reifezeugnis in Niedersachsen. *Göttinger Beiträge zur Universitären Erwachsenenbildung*, 2, 1–21.

Garz, D. (2004). Studium als biographische Entwicklungschance. *Sozialer Sinn*, 5(3), 387–412.

HZbPrüfVO (2009). Verordnung über den Erwerb der fachbezogenen Hochschulzugangsberechtigung durch Prüfung (HZbPrüfVO). https://www.nds-voris.de/jportal/portal/t/u64/page/bsvorisprod.psm1?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-HSchulzbPr%C3%BCfVND2009pP1&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=0#jlr-HSchulzbPr%C3%BCfVND2009rahmen, Stand vom 10. Juni 2022.

Jürgens, A., & Zinn, B. (2015). Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 35–56). Bielefeld: Bertelsmann.

KMK (2009). Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/, Stand vom 23. November 2021.

Lübben, S., Müskens, W., & Zawacki-Richter, O. (2015). Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 29–52). Münster: Waxmann.

Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S., & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin. https://www.dzhw.eu/pdf/sozialerhebung/21/Soz21_hauptbericht_barrierefrei.pdf, Stand vom 30. Mai 2022.

Mucke, K., & Schwiedrzik, B. (Hrsg.) (1997). *Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten*. Bielefeld: Bertelsmann.

Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In K. Kraimer (Hrsg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 58–156). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ordemann, J. (2019). *Studium ohne Abitur. Bildungserträge nichttraditioneller Hochschulabsolventen im Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS.

Otto, A. (2021). „Wenn nicht jetzt, dann machst du es nie!“ *Die Studienentscheidung nicht-traditioneller Studierender*. Dissertation Humboldt Universität zu Berlin. Berlin. https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/23761/dissertation_otto_alexander.pdf?sequence=4&isAllowed=y, Stand vom 24. Januar 2022.

Otto, A., & Kamm, C. (2016). „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr“. Vorkademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 1*. (S. 197–223). Münster: Waxmann.

Reibstein, E. (1986). *Berufstätigkeit und Studierfähigkeit. Untersuchung zur Frage der Äquivalenz von beruflicher und allgemeiner Bildung bei Absolventen d. Zulassungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis in Niedersachsen*. Dissertation Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Oldenburg.

Scholz, W.-D. (2006). *Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin. Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen*. Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ.

Schulenberg, W., Scholz, W.-D., Wolter, A., Mees, U., Fülgraff, B., & Maydell, J. von (1986). *Beruf und Studium. Studienerfahrungen u. Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis*. Bonn: Bock.

Schütze, F. (2016). *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Barbara Budrich.

Stöter, J. (2013). Nicht traditionell Studierende im Hochschulkontext. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 53–65). Münster: Waxmann.

Strauss, A. L. (1968). *Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 11–33). Bielefeld: Bertelsmann.

Wolter, A., Kamm, C., Otto, A., Dahm, G., & Kerst, C. (2017). Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten. Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität. <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/hsf/projekte/abgeschlossene-projekte/nichttraditionelle/2017>, Stand vom 31. Januar 2022.

Zawacki-Richter, O., Müskens, W., Garz, D., & Gierke, W. B. (2018). Profile von Studienbewerberinnen und -bewerbern ohne Abitur – Ergebnisse einer Latenten Klassenanalyse auf der Basis von Prüfungsakten von 1971 bis 2010. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 40(1), 58–78.

Autor:innen



Dr. Frank KOTTERER || Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik || D-26129 Oldenburg

frank.kotterer@uni-oldenburg.de



Andrea BROENS || Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik || D-26129 Oldenburg

andrea.broens@uni-oldenburg.de



Juhyeok LEE || Johannes Gutenberg-Universität Mainz || D-55122 Mainz

juhlee@students.uni-mainz.de



Prof. Dr. Sylke BARTMANN || Hochschule Emden/Leer, Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit || D-26723 Emden

sylke.bartmann@hs-empden-leer.de



Prof. Dr. Detlef GARZ || Seniorprofessor, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

garz@paedagogik.uni-kiel.de



Prof. Dr. Olaf ZAWACKI-RICHTER || Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik || D-26129 Oldenburg

olaf.zawacki.richter@uni-oldenburg.de

Gunther DAHM¹ (Hannover)

Warum brechen nicht-traditionelle Studierende häufiger ihr Studium ab? Eine Dekompositionsanalyse

Zusammenfassung

Nicht-traditionelle Studierende brechen ihr Studium häufiger ab als traditionelle Studierende. Als mögliche Erklärung für diesen Umstand werden in diesem Beitrag Unterschiede zwischen beiden Studierendengruppen hinsichtlich soziodemografischer Merkmale, des Studienkontexts, der Lebensumstände sowie individueller Einschätzungen zu Studienerfolgsaussichten und den Kosten und Erträgen eines Studiums untersucht. Eine Dekompositionsanalyse zeigt, dass vor allem das Alter und der Studienkontext für die Erklärung relevant sind. Der Beitrag zeigt Möglichkeiten auf, wie Bildungsentscheidungsmodelle mit Blick auf die besondere Gruppe nicht-traditioneller Studierender angepasst werden könnten.

Schlüsselwörter

nicht-traditionelle Studierende, Studienabbruch, Effektdekomposition

1 E-Mail: dahm@dzhw.eu



Why are non-traditional students more likely to drop out of higher education? A decomposition analysis

Abstract

Non-traditional students in higher education drop out more often than traditional students. To understand this difference more clearly, this paper examines differences between the two groups of students with regard to sociodemographic characteristics, study contexts and life circumstances, as well as individual assessments of prospects of academic success and the costs and returns of studying. A decomposition analysis shows that student age and study context are two factors that have a particularly strong significance for the higher tendency of non-traditional students to drop out. This paper suggests ways in which theoretical models for explaining educational decisions could be adapted with regard to the special group of non-traditional students.

Keywords

non-traditional students, dropout, effect decomposition

1 Einleitung

Aktuelle Untersuchungen zum Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden in Deutschland – das heißt: beruflich qualifizierten Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung – zeigen, dass sie ihr Studium häufiger abbrechen als Studierende mit schulischer Studienberechtigung (BERG et al., 2014; BRÄNDLE & LENGFELD, 2015; DAHM et al., 2019). Weitgehend ungeklärt ist die Frage, *warum* das Studienabbruchrisiko von nicht-traditionellen Studierenden höher ist. Eine Retrospektivuntersuchung der Abbruchmotive von Studienabbrecher:innen mit nicht-traditionellem Hochschulzugang legt nahe, dass ihre spezifische Lebenssituation wie berufliche und familiäre Verpflichtungen, aber auch finanzielle Gründe und Leistungsprobleme im Studium wichtige Ursachen sein könnten (DAHM & KERST, 2016, S. 245ff.). Aufgrund des Fehlens einer Kontrollgruppe und der Mög-

lichkeit nachträglicher Rationalisierungen liefern diese Ergebnisse jedoch nur erste Anhaltspunkte für eine mögliche Erklärung.

Multivariate Studien mit Panel-Design sind im Forschungsfeld bisher rar. Grund dafür ist, dass in Deutschland lange Zeit keine Daten vorlagen, die entsprechende Analysen möglich machten – auch mit Blick auf ausreichende Fallzahlen für nicht-traditionelle Studierende (FREITAG, 2012). In den wenigen vorliegenden Studien konnten sowohl *soziodemografische* Merkmale – etwa der geringere Frauenanteil unter nicht-traditionellen Studierenden, ein höheres Alter, eine weniger privilegierte soziale Herkunft und eine häufigere Elternschaft – als auch *studienbezogene* Merkmale – wie eine höhere Bedeutung des Teilzeitstudiums oder eine subjektiv schlechtere Vorbereitung auf die fachlichen Anforderungen im Studium – als relevante Prädiktoren identifiziert werden (BRÄNDLE & LENGFELD, 2015, S. 459ff.; DAHM & KERST, 2016, S. 248ff.).

Wie belastbar und generalisierbar die bisher vorliegenden Befunde sind, ist allerdings offen. So beschränkt sich die Studie von DAHM und KERST (2016, S. 248ff.) auf die allerersten Semester im Studium und bezieht nicht nur tatsächlich realisierte Studienabbrüche, sondern auch Studierende mit hoher Abbruch*intention* und bestimmte Gruppen von Studienunterbrecher:innen in die Definition der „erweiterten Abbruchrisikogruppe“ (ebd.) ein. Möglicherweise sind diese Limitationen Grund dafür, dass zu diesem frühen Beobachtungszeitpunkt nur geringe Unterschiede im Abbruchrisiko zwischen nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden bestehen und die stärker an Wirkungsmechanismen orientierten Konstrukte dieser Studie nur eine begrenzte Erklärungskraft zeigten. In der Fallstudie von BRÄNDLE und LENGFELD (2015) wiederum war ein einzelner Studiengang Gegenstand der Analyse, was die Generalisierbarkeit der erzielten Befunde womöglich einschränkt. Zudem konnte die etwaige Fortführung des Studiums an einer anderen Hochschule nicht beobachtet werden. Der Gruppenunterschied in der Studienabschlusswahrscheinlichkeit von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden wurde zwar zu 75% aufgeklärt, allerdings wurden dabei 44% auf einen geringeren Erwerb von Credit Points nicht-traditioneller Studierender im ersten Studienjahr zurückgeführt. Dieser Befund bedeutet, dass sich der geringere Abschlusserfolg nicht-traditioneller Studierender bereits früh in Form eines geringeren Studienfortschritts abzeichnet, gleichzeitig bleibt jedoch weiter offen, was die (eventuell gemeinsamen) Ursachen des geringeren (frühen wie späten) Studienerfolgs sind.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Ursachen des höheren Studienabbruchrisikos von nicht-traditionellen Studierenden möglichst umfassend zu erklären, indem ausgehend vom bisherigen Forschungsstand eine breite Auswahl potenzieller Prädiktoren berücksichtigt wird. Dabei gilt ein besonderes Interesse der Erklärungskraft des Modells rationaler Bildungsentscheidungen (STOCKÉ, 2010). Zugleich sollen stärker generalisierbare Erkenntnisse erzielt werden. Als Grundlage dafür dienen die bundesweit repräsentativen längsschnittlichen Befragungsdaten der Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanels. Anders als in vorangegangenen Untersuchungen können dabei nicht nur *frühe* Studienabbrüche und *Abbruchneigungen* – in den ersten drei Semestern (DAHM & KERST, 2016, S. 248ff.) – in die Analyse einbezogen werden, sondern tatsächlich realisierte Studienabbrüche, die sich bis zu sechs Jahre nach Studienaufnahme ereigneten. Dies ermöglicht ein „ganzheitlicheres“ Verständnis von Studienabbrüchen, da diese eben nicht nur zu Beginn des Studiums auftreten (HEUBLEIN et al., 2017). Mit einer Dekompositionanalyse soll identifiziert werden, welchen Beitrag verschiedene Gruppen potenzieller Einflussfaktoren dazu leisten, das höhere Studienabbruchrisiko nicht-traditioneller Studierender zu erklären.

2 Potenzielle Einflussfaktoren des Studienabbruchs

Wie sich das höhere Abbruchrisiko von nicht-traditionellen Studierenden erklären lässt, ist noch weitgehend unklar. Betrachtet man den Studienabbruch als bewusste individuelle Entscheidung gegen die Fortführung des Studiums, dann bieten sich insbesondere Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen aus der Familie der Rational-Choice-Theorie als theoretische Grundlage für die vorliegende Fragestellung an (BREEN & GOLDTHORPE, 1997; ESSER, 1999, S. 265ff.; STOCKÉ, 2010). Diesen zufolge sind Bildungsentscheidungen das Resultat eines mehr oder weniger elaborierten individuellen Abwägens des Nutzens und der Kosten verschiedener Bildungsoptionen sowie der individuellen Erfolgsaussichten. Für die Erklärung des höheren Studienabbruchrisikos von nicht-traditionellen Studierenden könnten sich diese Modelle als fruchtbar erweisen, da anzunehmen ist, dass das Fehlen einer schulischen Studienberechtigung bei gleichzeitig vorhandener beruf-

licher Ausbildung zu einer besonderen Konstellation der wahrgenommenen Kosten, Nutzen und der Erfolgserwartungen führt.

Die empirische Forschung zu den Determinanten von Bildungsübergängen zeigt jedoch, dass neben den in etablierten Bildungsentscheidungsmodellen diskutierten Parametern immer auch Merkmale des persönlichen und institutionellen Kontexts der Entscheidungssituation berücksichtigt werden müssen (BECKER & SCHULZE, 2013). Auch der individuelle Entscheidungsprozess zum Studienabbruch findet vor dem Hintergrund weiterer markanter Unterschiede zwischen nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden statt. Diese betreffen zum einen soziodemografische Merkmale, zum anderen wichtige Rahmenbedingungen des Studiums und der Lebenssituation, in die der Entscheidungsprozess eingebettet ist. Diese Untersuchung nimmt daher vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsergebnisse auch diese Unterschiede als potenzielle Erklärungsfaktoren in den Blick.

Soziodemografische Komposition

Nicht-traditionelle Studierende unterscheiden sich von traditionellen Studierenden nicht nur in ihrer schulischen und beruflichen Vorbildung. Gruppenunterschiede bestehen auch hinsichtlich zentraler soziodemografischer Merkmale (DAHM, BECKER & BORNKESSEL, 2018; WOLTER et al., 2015). Dass ein Teil des geringeren Studienabschlusserfolgs von nicht-traditionellen Studierenden auf ihr höheres Alter, einen geringeren Frauenanteil und eine weniger privilegierte Herkunft zurückgeführt werden kann, belegen die bereits vorliegenden Studien (BRÄNDLE & LENGFELD, 2015; DAHM & KERST, 2016). Abweichend von diesen Untersuchungen werden diese Unterschiede in der nachfolgenden Analyse gemeinsam berücksichtigt.

Lebensumstände

Nicht-traditionelle Studierende haben neben dem Studium häufig bereits berufliche und familiäre Verpflichtungen (DAHM et al., 2018; WOLTER et al., 2015). Auch dies kann den Studienerfolg beeinträchtigen (BEAN & METZNER, 1985), sofern nicht-traditionelle Studierende dadurch weniger Zeit in das Studium investieren können als traditionelle Studierende oder wenn ihre Gesamtarbeitsbelastung steigt.

Zumindest für Elternschaft liegen bereits erste Hinweise vor, dass sie Teile des höheren Abbruchrisikos nicht-traditioneller Studierender erklären könnte (DAHM & KERST, 2016). Ein höheres Alter von Studierenden und eine stärkere Belastung mit beruflichen und familiären Aufgaben sind jedoch eng miteinander verbunden. In der vorliegenden Studie werden erstmals beide Aspekte gleichzeitig berücksichtigt.

Studienkontext

Auf Basis multivariater Analysen liegen bisher keine Erkenntnisse vor, in welchem Maß Unterschiede im Abbruchrisiko von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden darauf zurückzuführen sind, dass sie in unterschiedlichen Studienkontexten studieren. Es ist bekannt, dass sich nicht-traditionelle Studierende häufiger für ein Fachhochschulstudium und für Studienfächer außerhalb des sogenannten MINT-Bereichs² entscheiden und damit für solche Kontexte, die allgemein durch ein geringeres Abbruchrisiko gekennzeichnet sind (DAHM et al., 2019, S. 18; HEUBLEIN et al., 2017, S. 261ff.). Zugleich wählt jedoch ungefähr ein Drittel aller nicht-traditionellen Studierenden mit dem Fernstudium ein besonderes Studienmodell, das zwar die Vereinbarkeit des Studiums z. B. mit Erwerbsarbeit verbessert, jedoch mit hohen Abbruchrisiken verbunden ist (DAHM & KERST, 2019). In dieser Studie werden fach-, hochschul- und abschlussbezogene sowie organisatorische Merkmale des Studiums berücksichtigt.

Kosten-Nutzen-Erwägungen und Erfolgserwartungen

Die oben erwähnten Bildungsentscheidungsmodelle wurden dazu konzipiert, um Mechanismen sozialer Disparitäten bei Bildungsübergängen zu erklären (BREEN & GOLDTHORPE, 1997; ESSER, 1999, S. 265ff.; STOCKÉ, 2010). Als relevante Entscheidungsparameter gelten dabei, so der gemeinsame Kern dieser Modelle, neben der Beurteilung der Erfolgswahrscheinlichkeit in erster Linie instrumentelle Erwägungen zu den ökonomischen und arbeitsmarktbezogenen Kosten und Erträgen einer Bildungsentscheidung. Für die Erklärung sozial ungleicher Bildungsent-

2 Gemeint sind Mathematik, Informatik sowie naturwissenschaftliche und technische Fächer.

scheidungen spielt außerdem das Motiv, den elterlichen Sozial- bzw. Berufsstatus halten zu können, eine wichtige Rolle. Diese Entscheidungsparameter könnten auch für die Erklärung der Unterschiede im Abbruchverhalten von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden relevant sein (ABRAHAM et al., 2019, S. 108f.).

So könnte eine größere „akademische Ferne“ zum Studium infolge einer rein beruflich erworbenen Studienberechtigung (ALHEIT, 2013; KÖLLER, 2013) dazu führen, dass nicht-traditionelle Studierende ihre Studienerfolgchancen schlechter beurteilen als traditionelle Studierende. Aufgrund der bereits abgeschlossenen Berufsqualifikation dürften sie auch den (Zusatz-)Nutzen eines Studienabschlusses wahrscheinlich geringer bzw. die Opportunitätskosten einer Fortführung des Studiums höher einschätzen (ORDEMANN, 2018; RZEPKA, 2018). Hinzu kommt, dass nicht-traditionelle Studierende auch die finanzielle Absicherung ihres Lebensunterhalts offenbar weniger gewährleistet sehen als traditionelle Studierende (DAHM et al., 2018, S. 169), weshalb sie sich durch die direkten Studienkosten stärker belastet fühlen könnten.

Es ist möglich, dass sich auch die Gruppenunterschiede bei Soziodemografie, Lebensumständen und Studienkontext in ungünstigeren Kosten-, Nutzen- oder Erfolgserwartungen nicht-traditioneller Studierender niederschlagen und somit Effekte dieser Merkmalsgruppen zumindest in Teilen über die Entscheidungsparameter vermittelt werden. Dies kann insbesondere für Herkunftseffekte erwartet werden.³ Doch auch die stärkere Belastung mit beruflichen und familiären Aufgaben könnte dazu führen, dass nicht-traditionelle Studierende ihre Studienerfolgchancen ungünstiger einschätzen. Alterseffekte wiederum könnten sowohl über eine geringere Erfolgswahrscheinlichkeit vermittelt werden – aufgrund der länger zurückliegenden Schulzeit – wie auch über eine geringere Einschätzung des Arbeitsmarktnutzens eines Studienabschlusses, sofern nicht-traditionelle Studierende wegen ihres höheren Alters Akzeptanzprobleme auf dem Arbeitsmarkt erwarten. Erklärungsbeiträge distaler bzw. inhaltlich unspezifischer Einflussfaktoren wie der Herkunft oder des Alters könnten sich also reduzieren, sofern eine Aufklärung des höheren Abbruch-

3 Beispielsweise könnte das von den Bildungsentscheidungsmodellen thematisierte Motiv des Statuserhalts jenen Teil des höheren Abbruchrisikos nicht-traditioneller Studierender (mit)erklären, der auf ihre im Schnitt weniger privilegierte Herkunft zurückzuführen ist.

risikos nicht-traditioneller Studierender über die in Bildungsentscheidungsmodellen diskutierten spezifischen Entscheidungsmechanismen gelingt.

3 Daten und Methoden

Die nachfolgenden Analysen stützen sich auf Daten der Studierendekohorte des Nationalen Bildungspanels (NEPS).⁴ Das Ausgangssample der NEPS-Studierendekohorte umfasst 17.910 Studierende, die ihr Studium im Wintersemester 2010/11 begonnen haben (ZINN, STEINHAUER & AßMANN, 2017). Für die Auswertungen werden Informationen für bis zu sechs Jahre nach Studienbeginn herangezogen. Der Messzeitpunkt aller erklärenden Variablen ist die erste Panel-Welle nach Aufnahme des Studiums. In die Analyse werden nur Studierende einbezogen, die ihr Studium bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht abgebrochen hatten und an mindestens einer der Folgewellen teilgenommen haben. Zudem wurden Personen mit fehlenden Werten auf den erklärenden Variablen aus den Analysen ausgeschlossen. Das Analysesample umfasst somit 15.731 Fälle, davon 529 nicht-traditionelle Studierende.⁵

Die binäre *abhängige Variable* der Analysen ist der Studienabbruch (1 = Hochschulsystem wurde ohne Studienabschluss verlassen; 0 = Studium dauert noch an oder wurde mit Abschluss beendet).

Die zentrale *unabhängige Variable* der Analyse zeigt an, ob Befragte nicht-traditionelle Studierende oder traditionelle Studierende (Studierende mit schulischer Studienberechtigung) sind.

Die *soziodemografische* Komposition der Studierenden wird über folgende Variablen einbezogen: *soziale Herkunft* (operationalisiert über den höchsten Bildungsabschluss der Eltern); *Alter* bei Studienbeginn; *Geschlecht*.

4 Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS; BLOSSFELD & ROSSBACH, 2019). Das NEPS wird vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (IfBi, Bamberg) in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk durchgeführt.

5 Für die Analysen wurde eine GewichtungsvARIABLE erstellt, die für eine Anpassung des reduzierten Auswertungssamples an das Ausgangssample der ersten Panelwelle sorgt.

Um die *Lebensumstände*, d. h. familiäre und berufliche Verpflichtungen, abzubilden, werden zwei Proxyvariablen genutzt, nämlich, ob zum Zeitpunkt der ersten Befragung *Kinder* im Haushalt der Studierenden leben und ob Studierende *erwerbstätig* sind.

Der *Hochschul- und Studienkontext* wird über folgende Variablen berücksichtigt: *Hochschultyp*; *Hochschulträgerschaft*; *Studienfach*; angestrebter *Studienabschluss* und *Studienmodell* (Fern- oder Präsenzstudium).

Die *Rational-Choice*-Konstrukte werden über ein im NEPS eigens entwickeltes Messinstrument abgebildet (STEINBERG & HOENIG, 2018). Die *Studienerfolgs-erwartung* wird über die Einschätzung der Befragten erhoben, für wie wahrscheinlich sie es halten, ihr Studium erfolgreich abschließen zu können. Die Kosten eines Studiums werden darüber operationalisiert, wie schwer es den Befragten und ihren Familien fällt, die im Studium entstehenden Kosten zu tragen (*direkte Kosten*), zum anderen über die Frage, wie stark es sie finanziell belastet, dass sie bis zum Abschluss des Studiums nur bedingt eigenes Geld verdienen können (*Opportunitätskosten*). Die wahrgenommenen *Erträge* eines Studiums werden über die Einschätzung der Studierenden zu den *Aussichten*, nach erfolgreichem Studienabschluss „*einen guten Job zu bekommen*“, gemessen. Der Nutzen des Studiums für den intergenerationalen *Statuserhalt* wird abgebildet über die Einschätzung von Studierenden, wie *wichtig* es ihnen ist, später einen ähnlich guten oder besseren Beruf als ihre Eltern zu haben, und wie *gut* die Aussichten darauf sind, wenn sie das Studium erfolgreich abschließen.⁶

Um mit Blick auf das Analysepotenzial bzw. die Teststärke eine ausreichende Anzahl an Abbruchereignissen in der kleinen Gruppe nicht-traditioneller Studierender zu gewährleisten und auch frühe Abbruchereignisse besser abzubilden, wurden auch NEPS-Teilnehmer:innen in die Analyse einbezogen, die das Panel bereits in einer der früheren Wellen verlassen haben. Von ihnen gehen Informationen zum letztbekanntesten Studienstatus in die Analyse ein. Um auszuschließen, dass eine eventuell unterschiedliche Beobachtungsdauer von nicht-traditionellen und traditionellen Stu-

6 Wenn den Befragten der Erhalt des mütterlichen Berufsstatus wichtiger war, wurden die Items mit Bezug zur Mutter genutzt, ansonsten die des Vaters. Die substanziellen Auswertungsergebnisse ändern sich nicht, wenn die Einschätzungen zu *beiden* Elternteilen oder nur die auf den Vater oder die auf die Mutter bezogenen Items genutzt werden.

dierenden den Gruppenvergleich verzerrt, wird im Modell kontrolliert, in welcher Panel-Welle Befragte zum letzten Mal am NEPS teilgenommen haben.⁷

Zur Untersuchung des Studienabbruchs von traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden werden binäre logistische Regressionen geschätzt. Die Ergebnisse werden als *Average Marginal Effects* (AME) ausgewiesen (MOOD, 2010). Diese geben an, um wie viele Prozentpunkte sich die Abbruchwahrscheinlichkeit durchschnittlich verändert, wenn sich die jeweils betrachtete unabhängige Variable um eine Einheit erhöht.

Um beurteilen zu können, wie hoch der Beitrag einzelner Variablen ist, das erhöhte Studienabbruchrisiko von nicht-traditionellen Studierenden zu erklären, wurde eine Dekompositionsanalyse durchgeführt (FAIRLIE, 2005; JANN, 2006).

Eine Übersicht zu den genutzten Variablen und den Mittel- und Anteilswerten von traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden gibt Tabelle A1 im Anhang.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der logistischen Regressionen sind in den ersten beiden Ergebnisspalten der Tabelle 1 ausgewiesen. Das Modell 1 enthält neben der Kontrollvariable nur die Information, ob es sich um traditionelle oder nicht-traditionelle Studierende handelt. In Modell 2 werden die erklärenden Variablen berücksichtigt, in der letzten Spalte finden sich die darauf aufbauenden Ergebnisse der Dekompositionsanalyse.

Die Ergebnisse des ersten Modells bestätigen den Befund, dass nicht-traditionelle Studierende ein höheres Studienabbruchrisiko haben als traditionelle Studierende. Ihre Wahrscheinlichkeit, das Studium abzubrechen, ist 11 Prozentpunkte höher. Werden in Modell 2 die Faktoren berücksichtigt, die den Gruppenunterschied mutmaßlich erklären, reduziert sich dieser auf 0,7 Prozentpunkte und ist statistisch nicht mehr signifikant. Der Unterschied im Abbruchrisiko von traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden konnte durch die zusätzlich berücksichtigten Variablen zu 86 Prozent aufgeklärt werden.

7 Selektive Zusammenhänge zwischen dem Abbruchprozess und der weiteren Panelbeteiligung können damit jedoch nicht ausgeglichen werden (vgl. Abschnitt 5).

Auf die Einzelbefunde in Modell 2 kann aus Platzgründen nur kurz eingegangen werden: Deutlich wird, dass Einflussfaktoren jeder Merkmalsgruppe für die Erklärung des Studienabbruchrisikos relevant sind, wobei sich dies für die Lebensumstände nur mit größerer statistischer Unsicherheit sagen lässt. Elternschaft, ein höheres Alter, ein Bachelorstudium, das Studium eines MINT-Faches sowie ein Fernstudium sind mit einem höheren Abbruchrisiko verbunden. Geringere Risiken bestehen bei einem akademischen Bildungshintergrund und einem Studium an nicht-staatlichen Hochschulen. Mit Blick auf die Items zur Messung der von den Bildungsentscheidungsmodellen postulierten Mechanismen fällt auf, dass lediglich zwei Faktoren das Studienabbruchrisiko statistisch signifikant und zugleich in theoriekonformer Richtung beeinflussen: die Erfolgswahrscheinlichkeit und die direkten Studienkosten.⁸

Für die zentrale Frage dieses Beitrags, nämlich welche Einflussfaktoren in welchem Umfang das erhöhte Abbruchrisiko von nicht-traditionellen Studierenden erklären können, sind die Ergebnisse der Dekompositionsanalyse in der letzten Spalte von Tabelle 1 relevant. Positive Beiträge weisen dabei auf Belastungsfaktoren nicht-traditioneller Studierender hin. Deren statistische Kontrolle führt zur Verringerung, d. h. zur beabsichtigten Erklärung der Gruppenunterschiede. Negative Beiträge stehen dagegen für Vorteile nicht-traditioneller Studierender. Sie können das höhere Abbruchrisiko nicht erklären. Im Gegenteil, werden diese gegenüber traditionellen Studierenden bestehenden Vorteile statistisch kontrolliert, fällt das Abbruchrisiko nicht-traditioneller Studierender (noch) größer aus.

Eine große Bedeutung für die Erklärung der Gruppenunterschiede im Studienabbruchrisiko haben die soziodemografischen Unterschiede zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden (Erklärungsbeitrag ca. 40%), darunter zuvorderst das durchschnittlich höhere Alter nicht-traditioneller Studierender. Knapp 11% ihres höheren Risikos lassen sich darauf zurückführen, dass nicht-traditionelle Studierende häufiger Kinder haben und öfter parallel zum Studium erwerbstätig sind, wobei lediglich Elternschaft einen statistisch signifikanten Erklärungsbeitrag leistet. Einen ebenfalls beachtlichen Anteil an der Erklärung haben die Unterschiede des Studienkontexts von traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden (ca. 27%).

8 Dennoch führt der Einbezug der Rational-Choice-Items zu einer signifikanten Verbesserung der Anpassungsgüte des Modells ($\chi^2_{Wald}(6) = 241,43, p < 0,001$).

Einige dieser Merkmale sind jedoch sogar von Vorteil für nicht-traditionelle Studierende. Dass sie z. B. öfter an nicht-staatlichen Hochschulen studieren, „schützt“ sie vor einem noch häufigeren Studienabbruch. Der Umstand allerdings, dass nicht-traditionelle Studierende öfter im Fernstudium studieren, trägt maßgeblich zu ihrem höheren Studienabbruchrisiko bei (Erklärungsanteil 33,2%).

Die Rational-Choice-Items leisten einen signifikanten, aber eher kleinen Beitrag (10,1%) zur Erklärung des höheren Abbruchrisikos nicht-traditioneller Studierender. Dies erklärt sich bei einem Blick darauf, wie traditionelle und nicht-traditionelle Studierende die entsprechenden Entscheidungsparameter einschätzen (vgl. Tabelle A1 im Anhang): Wie erwartet, beurteilen nicht-traditionelle Studierende die Studienerfolgswahrscheinlichkeit geringer als traditionelle Studierende. Diese Unterschiede erklären 10% des höheren Studienabbruchrisikos von nicht-traditionellen Studierenden, wie die Dekompositionsergebnisse in Tabelle 1 verdeutlichen. Alle anderen Entscheidungsparameter leisten dagegen keinen signifikanten Erklärungsbeitrag, entweder weil ohnehin keine signifikanten Unterschiede zwischen beiden Vergleichsgruppen bestehen (Einschätzungen zu Jobaussichten sowie direkten und Opportunitätskosten), oder weil zwar Gruppenunterschiede vorhanden sind (Items zum Stuserhalt), die jeweiligen Faktoren sich in der Regression aber als irrelevant für die Vorhersage des Studienabbruchs erweisen.⁹

9 An den Einzeleffekten der Rational-Choice-Items im Regressionsmodell und an den mehrheitlich geringen Erklärungsbeiträgen in der Dekomposition ändert sich nichts Wesentliches, wenn die Herkunftsvariable aus dem Modell entfernt wird.

Tab. 1: Determinanten des Studienabbruchs – Logistische Regressionen
(Average Marginal Effects, M1 und M2) und nicht-lineare Dekomposition

	M1	M2	Erklärungsanteil
Nicht-traditionelle Studierende (vs. traditionelle Studierende)	0,110***	0,007	
Soziodemografie			39,9%
Geschlecht (weiblich vs. männlich)		-0,006	-0,2%
Soz. Herkunft (mind. ein Elternteil mit Hochschulabschluss vs. kein Elternteil)		-0,010*	2,2% ⁺
Alter Studienbeginn (Ref.: bis 22 Jahre alt)			
23 bis 25 Jahre		0,016 ⁺	37,9%***
Älter als 25 Jahre		0,047***	
Lebensumstände			10,9%
Kind(er) unter 17 J. im Haush. vs. kein Kind		0,023 ⁺	7,7% ⁺
Erwerbstätig neben Studium (ja vs. nein)		0,006	3,2%
Studienkontext			26,7%
Hochschultyp (Universität vs. Fachhochsch.)		-0,005	0,3%
Hochschulträger (privat/kirchlich vs. staatl.)		-0,033***	-2,5%**
Studienfach (MINT vs. sonst. Fächer)		0,022***	-5,5%***
Abschlussart (Bachelor vs. sonstige)		0,013*	1,4% ⁺
Lehramtsstudium vs. kein Lehramt		0,002	-0,1%
Studienmodell (Fern- vs. Präsenzstudium)		0,071***	33,2%***
Entscheidungsparameter Rational Choice			10,1%
Erfolgswahrscheinlichkeit Studienabschluss		-0,041***	10,0%***
Direkte Studienkosten		0,011***	-1,5%

	M1	M2	Erklärungsanteil
Opportunitätskosten Studium		-0,001	0,2%
Studiennutzen: Aussichten guter Job		0,000	0,0%
Nutzen Stuserhalt Eltern: Wichtigkeit		-0,002	0,9%
Nutzen Stuserhalt Eltern: Wahrscheinlichk.		0,002	0,4%
Kontrollvariable			
Welle letzte Panelteilnahme	✓	✓	-1,9%*
Gesamtanteil der im Modell erklärten Gruppenunterschiede NTS vs. TS	0%	86%	85,7%
Pseudo-R² McFadden	0,02	0,11	
n	15.731	15.731	

* $p \leq 0,1$; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$; Signifikanzen auf Basis geclusterter Standardfehler.
 Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (<https://doi.org/10.5157/NEPS:SC5:11.0.0>), eigene Auswertungen.

5 Diskussion

Das Ziel dieses Beitrags war es zu erklären, warum nicht-traditionelle Studierende das Studium häufiger abbrechen als traditionelle Studierende. Dieses Ziel wurde weitgehend erreicht. Ein Großteil des Gruppenunterschieds im Abbruchrisiko zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden, ca. 86%, konnte über die Berücksichtigung von Prädiktoren unterschiedlicher Merkmalsgruppen erklärt werden. Die mit Abstand größten Erklärungsbeiträge gehen dabei, abweichend von früheren Untersuchungen (BRÄNDLE & LENGFELD, 2015; DAHM & KERST, 2016), auf das durchschnittlich höhere Alter nicht-traditioneller Studierender und ihre starke Nutzung des Fernstudiums zurück – und dies trotz Kontrolle weiterer, theoretisch einschlägiger Einflussfaktoren. So leisten die Wirkungsmechanismen, die im Fokus der Modelle rationaler Bildungsentscheidungen stehen, nur einen klei-

nen Erklärungsbeitrag. Als statistisch relevant für die Erklärung des Gruppenunterschieds erweist sich lediglich das Konstrukt der Erfolgswahrscheinlichkeit.

Angesichts der hier verwendeten bundesweit repräsentativen Datenbasis und eines längeren Beobachtungszeitraums dürfte es sich um generalisierbare Befunde handeln, die Erweiterungsbedarfe der Bildungsentscheidungsmodelle und entsprechenden Messinstrumente aufzeigen. Denn offen bleibt, welche Mechanismen hinter den großen Effekten des Fernstudiums und des Alters stehen. Dies erschwert eine Einschätzung, mit welchen Interventionsmaßnahmen dem höheren Abbruchrisiko nicht-traditioneller Studierender eventuell begegnet werden könnte. Im Rahmen des Rational Choice-Paradigmas könnte eine Annäherung an das Ziel eines besseren Verständnisses der Wirkungsmechanismen über folgende Anpassungen gelingen:

(1) Eine Grundannahme der Bildungsentscheidungsmodelle besteht darin, dass Akteure den Nutzen *unterschiedlicher* Handlungsalternativen miteinander vergleichen. Die Messstrategie im NEPS verzichtet jedoch bei Studierenden im grundständigen Studium auf die Erhebung des Nutzens alternativer Handlungsoptionen (STEINBERG & HOENIG, 2018, S. 7). Doch gerade bei der Bewertung des (Arbeitsmarkt-) Nutzens ihrer Handlungsoptionen im Fall eines Studienabbruchs dürften zwischen Studierenden *mit* und *ohne* qualifizierte Erstausbildung große Unterschiede bestehen (SCHOLTEN & TIEBEN, 2017). Für die Erklärung des höheren Studienabbruchs nicht-traditioneller Studierender könnte es zentral sein, diese Unterschiede differenzierter zu erheben, als es im vorliegenden Fall über die Einschätzung der Opportunitätskosten des Studiums offenbar gelungen ist (vgl. Tab. A1).¹⁰

(2) Mit Blick auf die hohen Erklärungsbeiträge der Variablen *Alter* und *Fernstudium* ist denkbar, dass andere als die in den vorliegenden Bildungsentscheidungsmodellen diskutierten Outcomes für den höheren Studienabbruch nicht-traditioneller Studierender relevanter sind. Dies könnten zum Beispiel nicht-materielle Kosten eines spät begonnenen Studiums sein wie etwa psychische „Kosten“ bei Verletzung von Altersnormen (HECKHAUSEN, 1990; WOLTER et al., 2015, S. 25f.). Auch die Effekte von *Elternschaft* ließen sich durchaus als Opportunitätskosten des Studiums deuten, etwa wenn fehlende Zeit für die Familie als Belastung empfunden wird.

10 Zur Nützlichkeit einer Messstrategie, die den Nutzen alternativer Handlungsoptionen einbezieht, vergleiche die Studie von DAHM und KAMM (2022) zum Übergang ins Masterstudium.

Um diese Hypothesen empirisch überprüfen zu können, müssten Bildungsentscheidungsmodelle mit Blick auf die Besonderheiten nicht-traditioneller Studierender angepasst werden. Als theoretische Grundlage für ein umfassenderes Verständnis von Kosten und Erträgen bietet sich die Theorie des geplanten Verhaltens (AJZEN, 1991) an. Auch diese gehört zur Familie werterwartungstheoretischer Ansätze, steht aber einer breiteren Konzeptualisierung von Kosten und Nutzen offener gegenüber als die soziologische Variante der Rational-Choice-Theorie (STOCKÉ, 2010, S. 90).

Eine Limitation dieser Studie stellt die Panelmortalität dar. Schätzergebnisse könnten verzerrt sein, sofern ein Teil der noch Studierenden, die nur an den früheren Panelwellen teilgenommen haben, später das Studium abgebrochen haben sollte.¹¹ Doch auch in einer alternativen Analyse, in der das Sample auf Befragte der letzten beiden Panelwellen beschränkt und Abweichungen gegenüber der Ausgangsstichprobe über Gewichtungsfaktoren ausgeglichen werden, erklären Gruppenunterschiede beim Alter und Studienformat den weitaus größten Teil (34,5 bzw. 43%) des höheren Abbruchrisikos nicht-traditioneller Studierender.¹² Dies deutet auf die Belastbarkeit der zentralen Befunde der vorliegenden Studie hin.

Ich danke den anonymen Gutachter:innen für Ihre wertvollen Hinweise und Kommentare.

11 Auch ein ereignisanalytisches Verfahren wäre allerdings von dieser Einschränkung betroffen, sofern die Rechtszensierung von Fällen nicht-zufälliger Natur ist (BLOSSFELD, GOLSCH & ROHWER, 2007, S. 40f.).

12 Auf die geringere Erfolgserwartung nicht-traditioneller Studierender entfallen 8,9%. Lediglich die Lebensumstände leisten keinen signifikanten Erklärungsbeitrag mehr, was allerdings auch daran liegen könnte, dass sich diese Umstände im Studienverlauf verändert haben können. Ein ereignisanalytisches Verfahren mit zeitveränderlichen Variablen könnte deren Relevanz womöglich besser einfangen.

6 Literaturverzeichnis

Abraham, M., Sachse, H., & Damelang, A. (2019). Die Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule aus soziologischer Sicht. In B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hrsg.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 97–113). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211.

Alheit, P. (2013). Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur „neuen deutschen Universität“. In N. Ricken, H.-C. Koller & E. Keiner (Hrsg.), *Die Idee der Universität – Revisited* (S. 195–208). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540.

Becker, R., & Schulze, A. (Hrsg.). (2013). *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: Springer VS.

Berg, H., Grendel, T., Haußmann, I., Lübbe, H., & Marx, A. (2014). *Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule. Ergebnisse eines Modellprojektes in Rheinland-Pfalz*. (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 20). Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung.

Blossfeld, H.-P., & Roßbach, H.-G. (2019). *Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Blossfeld, H.-P., Golsch, K., & Rohwer, G. (Hrsg.). (2007). *Event history analysis with Stata*. New York: Psychology Press.

Brändle, T., & Lengfeld, H. (2015). Erzielen Studierende ohne Abitur geringeren Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. *Zeitschrift für Soziologie*, 44(6), 447–467.

Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305.

Dahm, G., Becker, K., & Bornkessel, P. (2018). Determinanten des Studienerfolgs nicht-traditioneller Studierender – zur Bedeutung der sozialen und akademischen Integration, der Lebensumstände und des Studienkontextes für die Studienabbruchneigung beruflich qualifizierter Studierender ohne Abitur. In P. Bornkessel

(Hrsg.), *Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate* (S. 108–174). Bielefeld: wbv.

Dahm, G., & Kamm, C. (2022). Übergänge von nicht-traditionellen Studierenden nach dem Bachelorabschluss – Ergebnisse zu einem bislang vernachlässigten Forschungsthema. In C. Kerst & A. Wolter (Hrsg.), *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung. Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg* (S. 245–288). Wiesbaden: Springer VS.

Dahm, G., & Kerst, C. (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen (Bd. 1)* (S. 225–265). Münster: Waxmann.

Dahm, G., & Kerst, C. (2019). *Wie erfolgreich sind Studierende mit und ohne Abitur? Ein bundesweiter Vergleich zu Studienerfolg und Studienleistungen. (DZHW Brief 03|2019)*. https://doi.org/10.34878/2019.03.dzhw_brief

Dahm, G., Kerst, C., Kamm, C., Otto, A., & Wolter, A. (2019). Hochschulzugang und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden im Spiegel der amtlichen Statistik. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41(2), 8–32.

Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt am Main: Campus.

Fairlie, R. W. (2005). An extension of the Blinder-Oaxaca decomposition technique to logit and probit models. *Journal of Economic and Social Measurement*, 30(4), 305–316.

Freitag, W. K. (2012). *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule (Böckler-Arbeitspapier Nr. 253)*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Heckhausen, J. (1990). Erwerb und Funktion normativer Vorstellungen über den Lebenslauf. Ein entwicklungspsychologischer Beitrag zur sozio-psychischen Konstruktion von Biographien. In K. U. Mayer (Hrsg.), *Lebensverläufe und sozialer Wandel (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Sonderheft 31)* (S. 351–373). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Stu-*

dienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen (Forum Hochschule, 1). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Jann, B. (2006). *Fairlie: Stata module to generate nonlinear decomposition of binary outcome differentials*. <https://ideas.repec.org/c/boc/bocode/s456727.html>, Stand vom 6. Juni 2019.

Köller, O. (2013). Abitur und Studierfähigkeit. In J. Asdonk, S. U. Kuhnen & P. Bornkessel (Hrsg.), *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs* (S. 25–49). Münster: Waxmann.

Mood, C. (2010). Logistic regression: Why we cannot do what we think we can do, and what we can do about it. *European Sociological Review*, 26(1), 67–82.

Ordemann, J. (2018). Soziale Herkunft, Statusreproduktion und Studium ohne Abitur. *Sozialer Fortschritt*, 67(4), 269–282.

Rzepka, S. (2018). Labor market returns to college education with vocational qualifications. *Education Economics*, 26(4), 411–431.

Scholten, M., & Tieben, N. (2017). Vocational qualification as safety-net? Education-to-work transitions of higher education dropouts in Germany. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(7), 1–17.

Steinberg, H., & Hoenig, K. (2018). *Measuring rational educational choices in NEPS (NEPS Survey Paper No. 49)*. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Nationales Bildungspanel. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SP49:1.0>, Stand vom 22. Juli 2022.

Stocké, V. (2010). Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 73–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation – Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 11–33). Bielefeld: Bertelsmann.

Zinn, S., Steinhauer, H. W., & Aßmann, C. (2017). *Samples, Weights, and Non-response: The Student Sample of the National Educational Panel Study (Wave 1 to 8) (NEPS Survey Paper No. 18)*. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe.

fe, Nationales Bildungspanel. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SP18:1.0>, Stand vom 22. Juli 2022.

Autor



Gunther DAHM, M.A. || Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung || Lange Laube 12, D-30159 Hannover
https://www.dzhw.eu/gmbh/mitarbeiter?m_id=422
dahm@dzhw.eu

Anhang

Tab. A1: Anteils- und Mittelwerte der Modellvariablen im Analysesample

Variablen	Kategorien	Anteils- und Mittelwerte			
		Alle	TS	NTS	Diff. NTS-TS
Soziodemografie					
Geschlecht	Weiblich vs. männlich	0,51	0,51	0,49	
Soz. Herkunft	Mind. ein Elternteil mit Hochschulabschluss vs. kein Elternteil	0,43	0,44	0,23	***
Alter bei Studienbeginn	Bis 22 Jahre alt	0,81	0,84	0,09	***
	23 bis 25 Jahre	0,11	0,11	0,24	***

Variablen	Kategorien	Anteils- und Mittelwerte			
		Alle	TS	NTS	Diff. NTS-TS
	Älter 25 Jahre	0,08	0,05	0,67	***
Lebensumstände					
Kind(er)	Kind(er) unter 17 J. alt im Haushalt (vs. kein Kind)	0,03	0,02	0,22	***
Erwerbstätig neben Studium	Ja (vs. nein)	0,32	0,30	0,68	***
Studienkontext					
Hochschultyp	Univ. (vs. Fachhochsch.)	0,63	0,64	0,48	*
Hochschulträger	privat/kirchlich (vs. staatlich)	0,06	0,06	0,12	+
Fächergruppe	MINT (vs. sonst. Fächer)	0,40	0,41	0,29	+
Angestrebter Abschluss	Bachelor (vs. sonstige)	0,85	0,85	0,96	***
	Lehramt ja (vs. nein)	0,11	0,11	0,05	***
Studienmodell	Fernstudium (vs. Präsenz)	0,03	0,01	0,36	***
Entscheidungsparameter Rational Choice					
Wahrscheinlichkeit erfolgreicher Studienabschluss	1 = sehr unwahrscheinlich bis 5 sehr wahrscheinlich	4,38	4,38	4,17	***
Belastung durch direkte Studienkosten (rekodiert)	1 = sehr leicht bis 5 = sehr schwer	2,55	2,55	2,62	
Belastung durch Opportunitätskosten	1 = gar nicht bis 5 = sehr	2,97	2,97	2,91	

Variablen	Kategorien	Anteils- und Mittelwerte			
		Alle	TS	NTS	Diff. NTS-TS
Aussichten guter Job bei erfolgreichem Studienabschluss	1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut	4,03	4,03	4,04	
Wichtigkeit Statuserhalt	1 = sehr unwichtig bis 5 = sehr wichtig	3,20	3,22	2,92	***
Wahrscheinlichkeit Statuserhalt bei erfolgreichem Studienabschluss	1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut	4,04	4,04	4,22	***
n		15.731	15.202	529	

* $p \leq 0,1$; * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$. TS = traditionelle Studierende; NTS = nicht-traditionelle Studierende; Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (<https://doi.org/10.5157/NEPS:SC5:11.0.0>), eigene Auswertungen.

Lisa HERRMANN¹ (Nürnberg)

Abbruchgründe nicht-traditioneller Studierender – Identifikation von Clustern mittels Data Mining

Zusammenfassung

Nicht-traditionelle Studierende unterliegen trotz guter Studienleistungen einem erhöhten Abbruchrisiko. Der vorliegende Artikel soll daher zum weiteren Verständnis der Abbruchgründe dieser Studierenden beitragen. Studienabbruch gestaltet sich generell als vielschichtiger Prozess, der in seiner Komplexität schwer fassbar ist. Um dem gerecht zu werden, wird eine Clusteranalyse durchgeführt, die automatisiert Muster in den Abbruchgründen erkennen soll. Die Analyse ergibt sechs Gruppen, deren Mitglieder Ähnlichkeiten in den Abbruchgründen aufweisen. So spielen in jeweils einem Cluster Familie, Leistung und Finanzen eine Rolle. In anderen Clustern ist jedoch kein eindeutiger Grund feststellbar.

Schlüsselwörter

Studienabbruch, Abbruchgründe, nicht-traditionelle Studierende, Clusteranalyse, Educational Data Mining

¹ E-Mail: lisa.herrmann@fau.de



Reasons non-traditional students drop out: Identifying clusters through data mining

Abstract

Non-traditional students are at increased risk of dropping out, despite good academic performance. This paper therefore aims to contribute to a better understanding of the reasons why these students drop out. In general, dropping out is a complex process that is difficult to grasp. In order to better understand this issue, a cluster analysis was conducted to identify patterns in the reasons for dropping out. The analysis yielded six groups whose members have similar reasons for dropping out. For example, family, performance and finances played a role in one cluster each. In other clusters, however, no clear reason can be identified.

Keywords

dropout, dropout reasons, non-traditional students, cluster analysis, educational data mining

1 Einleitung

Die zunehmende Heterogenität der Studierendenschaft bietet vielfältige Chancen und stellt Hochschulen gleichzeitig vor neue Herausforderungen. Auf dem Weg zum Studium sind verschiedene Bildungsetappen und die verschiedensten Pfade beschreitbar. Studierende mit unterschiedlicher Vorbildung bringen folglich unterschiedliche Kompetenzen, Motive und Ansprüche in den Hochschulkontext ein. Um dieser Vielfalt gerecht zu werden und dabei den Studienerfolg zu gewährleisten, ist ein tiefgehendes Verständnis der heterogenen Gruppen notwendig. Die nicht-traditionellen Studierenden (NTS) bilden insbesondere eine beachtenswerte Gruppe, die im Kontext der Öffnung der Hochschulen als neue Zielgruppe für ein Studium angesprochen wird. Anfängliche Befürchtungen, dass diese Studierenden eine weniger gute Eignung für ein Hochschulstudium aufweisen (vgl. TEICHLER & WOLTER, 2004), konnten inzwischen weitestgehend widerlegt werden. Leistungsschwächen lassen sich vornehmlich zu Beginn des Studiums feststellen (TIEBEN

& KNAUF, 2019). Die tendenziell schlechteren Noten in den ersten Fachsemestern verbessern sich jedoch im weiteren Studienverlauf (BERG et al., 2014). Verschiedene Untersuchungen zeigen somit in der Gesamtbetrachtung, dass sich nicht-traditionelle Studierende hinsichtlich ihrer Leistungen nicht erheblich von Studierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung unterscheiden. Sie berichten vielmehr von ähnlich guten Noten während des Studiums und im Examen (DAHM & KERST, 2019; JÜRGENS, 2018; WOLTER et al., 2017). Auch der Studienfortschritt – im Sinne von im Zeitverlauf erreichten ECTS – der NTS ist vergleichbar mit dem der traditionellen Studierenden (WOLTER et al., 2017). Trotz des objektiven Erfolgs hinsichtlich gängiger Kriterien wie Noten und ECTS, den NTS erreichen, tritt Studienabbruch und Schwund innerhalb dieser Gruppe häufiger auf (DAHM & KERST, 2019; WOLTER et al., 2017) Sie unterliegen auch bei multivariater Betrachtung einem höheren Risiko, das Studium abzubrechen (TIEBEN, 2020) und haben eine geringere Wahrscheinlichkeit, das Studium mit einem Abschluss zu verlassen (BRÄNDLE & LENGFELD, 2015; ISLEIB & WOISCH, 2018).

Diese widersprüchlich erscheinenden Ergebnisse der deutschen Forschung hinsichtlich Leistungsfähigkeit und Abbruchrisiko von nicht-traditionellen Studierenden werfen weitere Fragen nach den Gründen auf, warum diese Studierenden vermehrt abbrechen. Es bleibt unklar, weshalb diese Personengruppe ihr Potenzial seltener in einen erfolgreichen Abschluss übersetzt. Die vorliegende Analyse will daher einen Beitrag leisten, das Abbruchverhalten nicht-traditioneller Studierender eingehender zu verstehen. Konkret sollen dazu nicht-traditionelle Studierende, die entsprechend der engeren Definition nicht über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB), sondern über eine berufliche Qualifikation zum Studium gelangen, in den Blick genommen werden. Die zentrale Frage, die mit den folgenden Analysen beantwortet werden soll, lautet: Welche Gründe führen zum Studienabbruch nicht-traditioneller Studierender?

Das Ziel dieser Untersuchung ist es, mittels Educational Data Mining computergestützt und weitestgehend automatisiert herauszufinden, welche Abbruch-Cluster sich bei den nicht-traditionellen Studierenden finden lassen. Der computergestützte Ansatz ermöglicht es, innerhalb der komplexen Verflechtungen des Abbruchprozesses Muster zu erkennen. Es ist von zentralem Interesse, zum einen ob Bündel von Abbruchgründen verstärkt auftreten, oder ob sich ein homogenes Bild in der Relevanz der Gründe ergibt. Zum anderen interessiert, ob sich selbst unter den NTS

unterschiedliche Einheiten finden lassen, für die jeweils unterschiedliche Gründe charakteristisch sind und in welchen weiteren Merkmalen sich diese Gruppen möglicherweise unterscheiden.

2 Gründe für den Studienabbruch

2.1 Theoretische Ausgangslage

Studienabbruch wird allgemein als das Ergebnis eines langwierigen Entscheidungsprozesses verstanden. TINTO (1975) modelliert diesen Prozess als ein Zusammenspiel aus Engagement („Commitment“) und der Integration der Studierenden jeweils in das akademische und soziale System der Hochschule. Zunächst vorgelagert, sieht er den familiären, Bildungs- und individuellen Hintergrund der Studierenden, welche auf das Commitment und somit auf den erfolgreichen Studienabschluss einwirken (TINTO, 1975). In seinem überarbeiteten Modell werden weiterhin externe Verpflichtungen als Einflussfaktor auf den Studienabbruch integriert (TINTO, 1993). Die wichtige Rolle externer Faktoren wie beispielsweise familiärer Verpflichtungen, Erwerbstätigkeit und finanzieller Aspekte betonen bereits BEAN und METZNER (1985). Für nicht-traditionelle Studierende identifizieren sie insbesondere externe Faktoren als zentral für oder gegen die Entscheidung, das Studium abzubrechen. Die Prozesshaftigkeit des Studienabbruchs stellen auch HEUBLEIN et al. (2010) dar. Umstände im Zeitraum vor dem Studium wirken sich auf die Situation im Studium aus. Während des Studiums und unmittelbar im Zusammenhang mit der Entscheidungsfindung erweisen sich weiterhin unterschiedlichste Faktoren als relevante Einflüsse, die sich mitunter gegenseitig bedingen (HEUBLEIN et al., 2010). Der Studienabbruchsprozess ist folglich durch eine Vielzahl an Einflüssen geprägt und stellt sich in unterschiedlichen Modellen als komplex und stark verflochten heraus. Die Faktoren stehen zum Teil in wechselseitiger Interaktion und bilden ein beziehungsreiches, umfassendes Geflecht.

2.2 Forschungsstand: Clusteranalysen

Innerhalb dieser Komplexität wird versucht, wesentliche Gründe für den Studienabbruch ausfindig zu machen. „Studienabbruch“ lässt sich unterschiedlich definieren und umfasst in der vorliegenden Arbeit sowohl endgültige Abbrüche als auch Abbrüche eines Studiums, bei denen nicht bekannt ist, ob die Studierenden zu irgendeinem Zeitpunkt erneut ein Studium aufnehmen. Um dem Umstand gerecht zu werden, dass eine Vielzahl an möglichen Einflussfaktoren den Studienabbruch potenziell verursachen kann und hier ein Zusammenspiel gegeben ist, wurden bereits Untersuchungen vorgenommen, die eine Clustering von Gründen vornahmen. BLÜTHMANN, LEPA und THIEL (2012) führten anhand der Daten einer Befragung an der Freien Universität Berlin unter den vorzeitig exmatrikulierten Studierenden im Bachelor Clusteranalysen durch. Sie verfolgten dabei das Ziel, verschiedene Gruppen innerhalb der Exmatrikulierten anhand der Abbruchgründe abzugrenzen. Mittels hierarchischer Clusteranalyse fanden sie vier Typologien: Personen, die die falsche Fachwahl getroffen haben, die Probleme haben die Anforderungen zu erfüllen, die mit der Organisation des Studiums unzufrieden sind und letztlich Personen, die lediglich die Wartezeit zum Beginn ihres Wunschstudiums überbrücken. Diese Untergliederung liefert die Ausgangslage zu Überlegungen bezüglich gruppenspezifischer Abbruchs-Interventionen. Auch BEHR et al. (2021) wählten einen explorativen Ansatz, um mittels Clusteranalyse Bündel von Abbruchmotiven zu benennen, die häufig gemeinsam auftreten. Sie verwenden dazu die Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS). Mittels Hauptkomponentenanalyse arbeiten sie aus den ursprünglich 24 einzelnen Abbruchgründen sechs Motivgruppen heraus. Als besonders wichtig identifizieren BEHR et al. Motive aus dem Bündel „Interesse oder Erwartung“ und „Leistung und Anforderung“. Weniger bedeutsam sind „persönliche oder familiäre Aspekte“. Weiterhin finden sie heraus, dass für den Großteil der Studierenden drei oder mehr Motive gleichzeitig ausschlaggebend für ihre Abbruchentscheidung waren. Die Clustering der Studierenden anhand der Abbruchmotive stellte sich aufgrund der hohen Dimensionen als schwierig heraus. Somit wurde schließlich eine Clustering anhand der bereits aggregierten sechs Motivbündel vorgenommen und die acht entstandenen Cluster inhaltlich beschrieben.

Die bisherigen Analysen behandelten die Gesamtheit aller Studierenden und trafen keine Unterscheidung hinsichtlich der Studierenden-Merkmale. Bereits die Theorie (Kap. 2.1) weist jedoch darauf hin, dass die voruniversitäre Bildung einen Einfluss

auf den Erfolg im Studium hat. Nicht-traditionelle Studierende bilden somit eine spezielle Gruppe. DAHM und KERST (2016) widmen sich dieser Gruppe mit einem Vergleich der möglichen Abbruchursachen nicht-traditioneller und traditioneller Studierender. Auch sie ziehen die Daten des NEPS heran und fassen schließlich die 24 abgefragten Gründe mittels Faktorenanalyse zu folgenden drei Bündeln zusammen: Studiererfahrungen, Lebenssituation, Studiennutzen und einer weiteren Rest-Kategorie. Im Vergleich mit den traditionellen Studierenden sind Gründe der Vereinbarkeit, Finanzprobleme und Leistungsprobleme für die NTS besonders relevant. Durch logistische Regressionen wird multivariat untersucht, welche Abbruchgründe die Chance einer Zugehörigkeit zur Abbruchrisikogruppe erhöhen. Signifikant ausschlaggebend für die NTS sind dabei Gründe, die mit den Leistungen zusammenhängen. Auch Beanspruchung durch die Familie hat einen signifikanten Einfluss.

In der vorliegenden Untersuchung werden zur inhaltlichen Beschreibung der Cluster und der Unterschiede der enthaltenen Personengruppen weitere Variablen, deren Zusammenhang mit Studienabbruch empirisch nachgewiesen ist, herangezogen. So können sich bereits Merkmale, die die Studierenden beim Zugang zur Hochschule aufweisen, auf die Abbruchwahrscheinlichkeit auswirken. Dies sind beispielsweise das Geschlecht, die (Bildungs-)Herkunft, bisherige Abschlüsse und Abschlussnoten. Außerdem spielen Aspekte wie fachliches Interesse und Motivation bei der Studienfachwahl eine Rolle. Bedingungen der Studiensituation sind in der Befragung bereits behandelt worden. Weiterhin können Noten, akademische und soziale Integration und die Informiertheit bezüglich des Studiums relevant sein. Externe Einflüsse, wie der Umfang und die fachliche Nähe zum Studienfach der Erwerbstätigkeit, die finanzielle Ausstattung und familiäre Konstellationen können das Risiko eines Studienabbruchs erhöhen oder senken (für einen Überblick siehe: NEUGEBAUER, HEUBLEIN & DANIEL, 2019). Ausprägungen dieser Faktoren sollen daher bei der inhaltlichen Betrachtung der Cluster einbezogen werden, um potenzielle Unterschiede der Gruppen festzustellen.

3 Methode: Clusteranalyse

3.1 Daten und Sample

Zur Untersuchung der Abbruchgründe nicht-traditioneller Studierender werden Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) herangezogen (BLOSSFELD & ROSSBACH, 2019). Die Startkohorte 5 (NEPS-NETZWERK, 2022) umfasst Studierende, die zum Wintersemester 2010/11 ihr Studium aufgenommen haben. Die Befragten werden während des Studiums mehrmals interviewt und auch nach Abbruch des Studiums weiter begleitet (FDZ-LIfBi, 2020). Seit der dritten Erhebungswelle im Jahr 2011 werden in der Panelstudie Abbruchgründe bei Studierenden erhoben, welche in der Befragung angegeben haben, ihr Studium aufgegeben oder unterbrochen zu haben. Dies bildet einen zentralen Vorteil des Datensatzes, da hier tatsächliche Abbrüche und nicht Abbruchneigungen erfasst sind. „Abbrüche“ sind in der vorliegenden Untersuchung somit durch die Angabe der Befragten selbst festgelegt und hierunter sowohl endgültige Abbrüche als auch potenzielle Unterbrechungen gefasst. Insgesamt geben die Befragten zu 24 Gründen auf einer 6-stelligen Skala eine Einschätzung, wie groß die Rolle war, die der jeweilige Grund bei ihrer Abbruch-Entscheidung gespielt hat (1 – spielte überhaupt keine Rolle; 6 – spielte eine sehr große Rolle) (Tab. 1). Die ausgewählten Gründe orientieren sich dabei zum Großteil an den von HEUBLEIN et al. (2017) identifizierten Einflussaspekten.

Tab. 1: Einzelne Abbruchgründe (NEPS) und extrahierte Faktoren

F1 – Leistung	Prüfungen nicht bestanden
	zu hohe Studienanforderungen
	zu viel Studien- und Prüfungsstoff
	war den Leistungsanforderungen im Studium nicht gewachsen
F2 – Interesse	nachgelassenes Interesse am Fach
	falsche Erwartungen in Bezug auf das Studium
	Desinteresse an den Berufen, die das Studium ermöglicht
	Zweifel an persönlicher Eignung für das Studium
F3 - Studienorganisation	Anonymität der Hochschule
	mangelnde Organisation des Studiums
	fehlende Betreuung durch die Lehrenden
F4 – Finanzen	finanzielle Engpässe
	wollte/musste schnellstmöglich Geld verdienen
F5 - Familie	Unvereinbarkeit von Studium und Kinderbetreuung
	familiäre Gründe
	Schwangerschaft
F6 - Jobalternative	Angebot eines interessanten Arbeitsplatzes
	Wunsch nach praktischer Tätigkeit
	überfüllte Lehrveranstaltungen
	Unvereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit
	Auslandsstudium oder Auslandspraktikum
	Krankheit

Das Analysesample umfasst nach Ausschluss von Ausreißern 129 Personen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung über eine berufliche Qualifizierung (Aufstiegsfortbildung, Ausbildung plus Praxis) erhalten haben und somit der engeren Definition der nicht-traditionellen Studierenden entsprechen (WOLTER et al., 2015). Im Sample befinden sich Studierende im Alter von 24–66 Jahren, die zum Zeitpunkt der Befragung ein Durchschnittsalter von 37,4 Jahren (SD 9,31) aufweisen. Die Befragten leben in Haushalten mit durchschnittlich 2,5 Personen (SD 1,2) und sind zu einem Großteil verheiratet (41,86%). Knapp die Hälfte der Befragten ist ledig (49,61%). Im Sample haben 65% der Personen eine Universität besucht und 35% eine Fachhochschule.

3.2 Methodik

Anhand der vorliegenden Datenbasis sollen Muster und Auffälligkeiten in den Abbruchgründen innerhalb der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden identifiziert werden. Zur Untersuchung großer Datensätze und insbesondere vielschichtiger Zusammenhänge, wie sie sich im Kontext des Studienabbruchs herausstellen, eignen sich Methoden des (Educational) Data Mining. Dabei handelt es sich um computergesteuerte Verfahren, die Muster in komplexen Datenmengen erkennen können (ROMERO & VENTURA, 2010). Von besonderem Interesse der Studie ist es, ob und welche Gruppen sich finden lassen, die jeweils gemeinsame Beweggründe an den Tag legen. Die Unterteilung der Studierenden anhand ähnlicher Abbruchgründe kann zu einem besseren Verständnis des Abbruchs führen und eine hilfreiche Basis für Überlegungen zu Interventionen bilden.

Die Segmentierung von Datenpunkten in intuitiv ähnliche Gruppen kann computergestützt durch eine Clusteranalyse vorgenommen werden. Die Clusteranalyse sucht nach gleichartigen Objekten innerhalb der Datenmenge und fasst ähnliche Datenpunkte zu Gruppen zusammen. Um die Ähnlichkeit von Datenpunkten zu bestimmen und Gruppen zu bilden, gibt es verschiedene Kriterien und Verfahren. Bei der agglomerativen Vorgehensweise werden ausgehend von jedem einzelnen Datenpunkt über die Berechnung geeigneter Distanzmaße die nächsten Punkte sukzessive zusammengelegt (AGGARWAL, 2015). Zur Clusterung anhand der entstandenen Distanzmatrix wird in der vorliegenden Analyse die Methode nach Ward verwendet, die meist zu vergleichsweise homogener Aufteilung der Cluster führt (WARD, 1963). Diese Clustermethode führt in Verbindung mit der City-Block-Distanz zur hochwertigsten Abgrenzung der Cluster. Sie weist den vergleichsweise höchsten kophenetischen Korrelationskoeffizienten auf (0,56) (SOKAL & ROHLF, 1962) und ergibt ein gleichmäßiges Dendrogramm, das die agglomerative Bündelung der Datenpunkte veranschaulicht (Abb. 1). Eine Reduktion der Dimensionen durch die Zusammenfassung der Abbruchgründe mittels Hauptkomponentenanalyse (IZENMANN, 2008) wurde durchgeführt und dadurch die Trennschärfe erhöht. Dennoch erweisen sich die Cluster als wenig trennscharf (Silhouettenkoeffizient von 0,18) (ROUSSEEUW, 1987). Die Bestimmung der geeigneten Clusteranzahl ergibt sich unter Orientierung am Silhouettenkoeffizienten und dem Dendrogramm. Im Vergleich der unterschiedlichen Optionen erweist sich die Auswahl von sechs Clustern als sowohl inhaltlich als auch statistisch sinnvollste Variante.

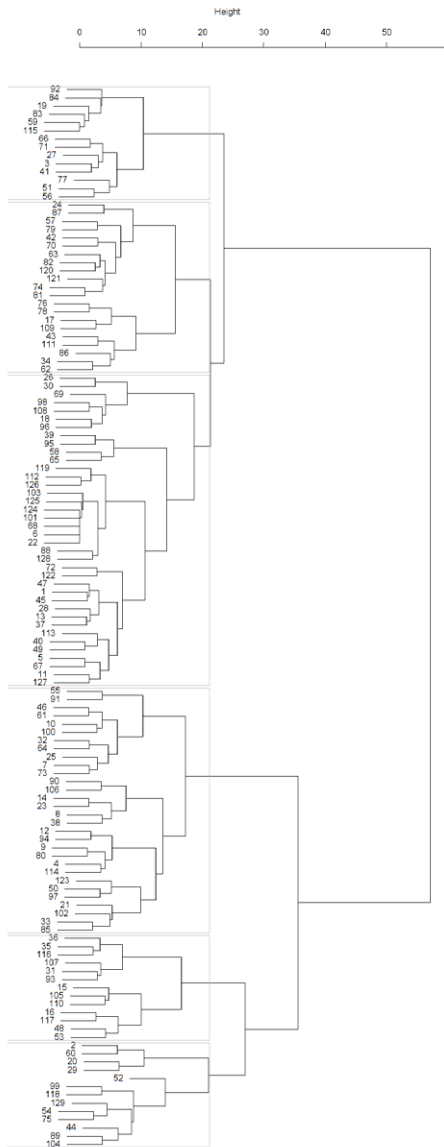


Abb. 1: Dendrogramm – Cluster Analyse

Weitere deskriptive Betrachtungen anhand der Einflüsse, die sich in bisherigen Untersuchungen als einflussreich für den Studienabbruch herausgestellt haben, wurden durchgeführt und mit dem Exakten Fisher- oder Kruskal-Wallis-Test auf Signifikanz geprüft. Bei den Faktoren Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund konnte jedoch kein signifikanter Unterschied zwischen den Clustern festgestellt werden. Weitere Variablen, die laut aktueller Forschung mit der Abbruchsentscheidung zusammenhängen, wie Einkommen, Erwerbsart und -umfang, Integration und Noten können aufgrund geringer Antworten und vieler fehlender Werte nicht aussagekräftig ausgewertet werden. Einen Überblick über die Variablen, deren Verteilung, Signifikanzniveaus und fehlende Werte liefert Tabelle 2.

Die Ergebnisse der dargestellten Analysen werden im Folgenden aufgeführt.

Tab. 2: Verteilung, Signifikanz und fehlende Werte der Personencharakteristika

Variable	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Cluster 5	Cluster 6	Total	Signifikanz des Unterschieds
Alter *								
MW	39.92	34.69	41.71	35.5	34.23	36.33	37.4	(Kruskall Wallis Test)
Min-Max	25-65	24-45	32-59	25-52	25-46	25-66		* p < 0,1
Geschlecht							Total	
männlich	23 61%	6 46%	4 29%	14 47%	5 38%	13 62%	65 50%	(Exakter Fisher-Test) p= 0.281
weiblich	15 39%	7 54%	10 71%	16 53%	8 62%	8 38%	64 50%	
soziale Herkunft							Total	
kein Elternteil	18 47%	6 46%	7 50%	14 47%	7 54%	14 67%	66 51%	(Exakter Fisher-Test) p= 0.392
akademisch	9 24%	6 46%	1 7%	7 23%	3 23%	2 10%	28 22%	
mind. ein Elternteil	11 29%	1 8%	6 43%	9 30%	3 23%	5 24%	35 27%	
fehlende Werte								
Migrationshintergrund							Total	
ohne	25 66%	6 46%	9 64%	17 57%	6 46%	10 48%	73 57%	(Exakter Fisher-Test) p= 0.516
mit	4 11%	3 23%	3 21%	2 7%	3 23%	2 10%	17 13%	
fehlende Werte	9 24%	4 31%	2 14%	11 37%	4 31%	9 43%	39 30%	
Haushaltsgröße *								
MW	2.47	2.92	3.00	2.33	2.00	2.24		(Kruskall Wallis Test)
Min-Max	1-5	1-5	1-5	1-6	1-4	1-5		* p < 0,1
Haushaltseinkommen	2550	NA	3000	900	NA	NA	98% fehlende Werte	
Familienstand *							Total	
verheiratet	19 50%	6 46%	10 71%	8 27%	44 83%	7 33%	94 56%	(Exakter Fisher-Test) * p < 0,1
in eingetragener Lebens-	0 0%	0 0%	0 0%	1 3%	1 2%	0 0%	2 1%	
gemeinschaft	2 5%	0 0%	2 14%	2 7%	0 0%	2 10%	8 5%	
geschieden	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	1 2%	0 0%	1 1%	
verwitwet	17 45%	7 54%	2 14%	19 63%	7 13%	12 57%	64 38%	
ledig								
Hochschulart **							Total	
Fachhochschule	7 18%	7 54%	4 29%	10 33%	5 38%	12 57%	45 35%	(Exakter Fisher-Test) ** p < 0,05
(inkl. duale Hochschule)	31 82%	6 46%	10 71%	20 67%	8 62%	9 43%	84 65%	
Universität								
Erwerbsart							67% fehlende Werte	
Erwerbsumfang	29.3	17.5	23.4	21.78	12.67	25.45	33% fehlende Werte	
soziale Integration	2.42	2.40	2.56	2.47	2.63	2.82	33% fehlende Werte	
Note Ausbildung	1.66	2.3	2.05	2.4	2.45	2.45	82% fehlende Werte	
Note im Studium	2.74	3.3	2.4	3.21	3.25	2.99	60% fehlende Werte	
Studienzufriedenheit	7.125	4.5	6.125	5.933333	6.125	5.75	43% fehlende Werte	
extrinsische Motivation	2.279412	2.5625	2.270833	2.732143	2.775	2.392857	64% fehlende Werte	

4 Ergebnisse

Bei Betrachtung des gesamten Samples spielen Leistungsprobleme (Faktor 1) und finanzielle Schwierigkeiten (Faktor 4) die größte Rolle beim Abbruch der nicht-traditionellen Studierenden. Von besonderem Interesse sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den Abbruchgründen, die sich zwischen den Clustern selbst finden lassen. Die Clusteranalyse der Abbruchgründe von nicht-traditionell Studierenden findet sechs Gruppen, die jeweils ähnliche Muster in ihrem Abbruchverhalten erkennen lassen (Abb. 2).

Cluster 1 beinhaltet 38 Befragte und bildet somit das größte der sechs Cluster. Die hier ausschlaggebendsten Abbruchgründe sind Leistungsprobleme (Faktor 1) und die Studienorganisation (Faktor 3). Die absoluten Zahlen zeigen jedoch deutlich, dass die Rolle, die diese Faktoren spielen, sehr gering eingeschätzt wird (Mittelwert. 1,95 bzw. 1,93). Die durchschnittliche Bewertung der Gründe-Bündel liegt im Cluster 1 bei 1,58 und ist im Vergleich zu den anderen Clustern **sehr niedrig** (vgl. Abb. 2). Es lässt sich beobachten, dass in Cluster 1 lediglich 32% der Personen mindestens einen Faktor mit einem Wert über 3 einstufen und diesen somit als relevant für ihren Abbruch einschätzen. Die restlichen Personen geben auf allen Faktoren niedrigere Werte an. Da die Faktoren keine starken Ausschläge aufweisen, werden die weiteren abgefragten Gründe, die sich für die Faktoren als nicht relevant herauskristallisiert haben, betrachtet. Doch auch diese spielten für die Personen in Cluster 1 keine ausschlaggebende oder auffällige Rolle. Neben den Abbruchgründen wird die Zusammensetzung der Cluster betrachtet, um die Lebenslagen der Studierenden einschätzen zu können. Das durchschnittliche Alter innerhalb des Clusters ist mit knapp 40 Jahren höher als im gesamten Sample. Hinsichtlich der Haushaltsgröße und des Familienstandes zeigen sich keine Besonderheiten. Auffällig ist jedoch, dass sich in diesem Cluster ein signifikant höherer Anteil an Personen befindet (82%), die an einer Universität studiert haben. Im Durchschnitt und im Vergleich zu den anderen Clustern ist folglich der Anteil Studierender von Fachhochschulen (inkl. duale Hochschulen) sehr gering (18%).

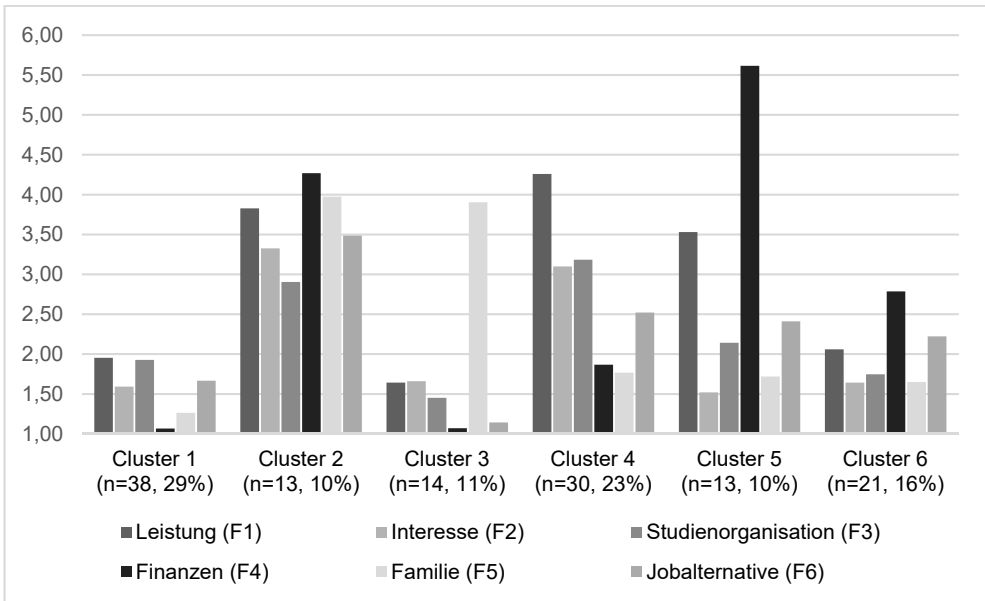


Abb. 2: Mittelwerte der Abbruchgründe je Cluster (eigene Berechnungen auf Basis der NEPS SC5)

In *Cluster 2* befinden sich 13 Personen. Es zeichnet sich durch eine **durchgängig hohe Bewertung** aller Faktoren aus, die im Mittel mit 3,63 bewertet werden. Fünf der sechs Faktoren weisen in dieser Gruppe einen Wert von über 3 auf und alle Faktoren werden überdurchschnittlich hoch bewertet. An oberster Stelle der ausschlaggebenden Gründe stehen hier Finanzen, gefolgt von familiären Gründen und Leistungsproblemen. Auch Abbruchmotive, die für die Clusterung keinen Beitrag leisteten (Wunsch nach praktischer Tätigkeit und Unvereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit), werden innerhalb dieser Gruppe als vergleichsweise hoch bewertet. In diesem Cluster befinden sich vergleichsweise junge Personen. Das Durchschnittsalter liegt bei 34,7 Jahren und keine Person ist älter als 45 Jahre. Weiterhin weist diese Gruppe mit durchschnittlich 2,9 Personen eine im Vergleich große Haushaltsgröße auf. Circa jeweils die Hälfte der Personen ist ledig bzw. verheiratet. Der Anteil an

Personen, die an einer Fachhochschule studiert haben, ist in diesem Cluster deutlich höher als im Schnitt des Samples (54% vs. 35%).

Unter *Cluster 3* sind 14 ehemalige Studierende gefasst, die besonders **familiäre Gründe** als relevant für ihren Abbruch betrachten. Dieser Faktor weist einen durchschnittlichen Wert von 3,9 auf und hebt sich somit deutlich vom zweitwichtigsten Grund (Erwartungen und Interesse) ab, der mit 1,66 bewertet wird. In diesem Cluster befinden sich die ältesten Personen mit durchschnittlich 41,7 Jahren. Sie geben die größte Haushaltsgröße mit drei Personen an. Auch zeigt sich, dass in diesem Cluster der Anteil verheirateter Personen signifikant höher ist als in den anderen Clustern (71,43%). Die Art der Hochschule, die die Personen in Cluster 2 besuchen, unterscheidet sich in ihren Anteilen nicht auffällig von der gesamten Stichprobe.

Cluster 4 hebt sich von den anderen Clustern dahingehend ab, dass besonders **Leistungsgründe** hier den Ausschlag geben. Die 30 enthaltenen Fälle bewerten den Faktor Leistungen durchschnittlich mit 4,26 und auch die Faktoren zu Studienorganisation und Erwartungen sind vergleichsweise wichtig für den Abbruch dieser Gruppe (MW: 3,18 und 3,10). Das durchschnittliche Alter und die Haushaltsgröße weisen keine Auffälligkeiten auf. Auch die Anteile von Universitäts- und Fachhochschulstudierenden heben sich nicht vom Sample ab. In diesem Cluster finden sich allerdings vermehrt als in den anderen Gruppen ledige Personen und somit weniger verheiratete.

Die 13 Fälle in *Cluster 5* schreiben **finanziellen Gründen** eine große Rolle im Zusammenhang mit ihrem Abbruch zu. Dieser Faktor erreicht einen Durchschnitts-Wert von 5,62 und hebt sich damit deutlich von den anderen Clustern ab. Der zweitwichtigste Grund „Leistungen“ ist im Vergleich weniger ausschlaggebend und erreicht lediglich einen Wert von 3,53. Dieses Cluster hat mit 34,2 Jahren durchschnittlich das niedrigste Alter. Zudem ist die mittlere Haushaltsgröße der Befragten mit zwei Personen im Vergleich zu den anderen Gruppen am niedrigsten. Cluster 5 hat zudem den höchsten Anteil an ledigen Personen (83%). Die Anteile der verschiedenen Hochschularten sind wiederum ähnlich zur gesamten Stichprobe.

Schließlich finden sich in *Cluster 6* 21 Befragte, die ähnlich zu Cluster 5 finanzielle Gründe als am ausschlaggebendsten erachten. Jedoch zeigt hier die absolute durchschnittliche Bewertung von 2,79, dass dieser Faktor eine **weniger starke Rolle** spielt. Zusätzlich wird hier der Faktor zur Jobalternative an zweiter Stelle mit einem

Mittelwert von 2,22 eingeordnet. Leistungsprobleme spielen in diesem Cluster keine große Rolle (MW: 2,06). Das Alter der Personen entspricht annähernd dem Durchschnitt im Sample. Die Haushaltsgröße ist vergleichsweise niedrig und umfasst im Schnitt 2,24 Personen. Es sind vermehrt Personen enthalten, die ledig sind. Auch in diesem Cluster ist der Anteil der ehemals an einer Fachhochschule Studierenden auffällig hoch (57%).

5 Diskussion und Fazit

Im vorliegenden Artikel wurde der Frage nachgegangen, welche Gründe zum Abbruch nicht-traditioneller Studierender führen. Insbesondere wurde untersucht, welche Gruppen sich anhand der Abbruchgründe mittels Methoden aus dem Bereich Data Mining bestimmen lassen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass sich durchaus homogene Gruppen abgrenzen lassen, die hinsichtlich ihrer Abbruchgründe unterschiedliche Muster aufweisen.

So zeigt sich sehr anschaulich, dass einige Studierende, die ihr Studium abgebrochen haben, ganz konkrete Gründe dafür nennen und sich dabei in ihren Angaben ähneln. Folgende Gruppen konnten identifiziert werden: Personengruppen, die ...

- familiär stark beansprucht sind (*Cluster 3*)
- Schwierigkeiten haben, die geforderte Leistung zu erbringen (*Cluster 4*)
- finanzielle Probleme haben (*Cluster 5*)

Weiterhin wird deutlich, dass andere Studierende umfassende Probleme im Studium haben und beinahe sämtliche möglichen Gründe als relevant betrachten (*Cluster 2*). Studierende, die von vielfältigen Schwierigkeiten berichten, sind jünger und studieren vermehrt an Fachhochschulen. Offen bleibt, ob diese Angaben der Realität entsprechen, oder ob sich vielmehr Schwierigkeiten an einer spezifischen Stelle zu umfassender Frustration und folglich schlechter Bewertung aller Optionen auswirken.

Auffällig ist außerdem, dass sich ein großer Anteil der NTS in den angeführten Gründen offenbar kaum wiederfindet. *Cluster 6* zeigt zwar leicht erhöhte Werte im Hinblick auf finanzielle Probleme, die absolut jedoch wenig ins Gewicht fallen und sich so deutlich von *Cluster 5* abheben. In der Zusammensetzung der Personen

zeichnet sich Cluster 6 hauptsächlich dadurch ab, dass hier viele Studierende von Fachhochschulen enthalten sind. Insbesondere zu *Cluster 1* lassen sich keine eindeutigen Aussagen treffen, welche Gründe die dort enthaltenen Studierenden zum Abbruch bewegen, da keines der Abbruchbündel einen erhöhten Wert aufweist. Festzustellen ist, dass die darunter gefassten Personen tendenziell älter sind und häufiger an einer Universität studiert haben.

Im Vergleich mit den Ergebnissen von BEHR et al. (2021) zeigt sich, dass sich innerhalb der kleinen Gruppe der NTS eindeutigere Abgrenzungen und Abbruchursachen herausstellen lassen. Über die Datensätze aller Studierenden hinweg fanden BEHR et al. verschiedene Cluster, die oftmals mehrere Abbruchgründe gleichzeitig als wichtig einschätzen. Häufig fanden sich Gründe im Zusammenhang mit dem Interesse oder persönlichen Aspekten. Zudem gab es einen vergleichsweise großen Anteil am Sample (36,6%), den die Autor:innen als schwierig zu identifizieren beschreiben, da sie eine große Anzahl an gleichzeitig ausschlaggebenden Gründen aufwiesen. Es fand sich jedoch in den Untersuchungen von BEHR et al. kein Cluster, das keine nennenswerten Ausschläge auf den Motivbündeln aufweist. Dies scheint eine Besonderheit der NTS zu sein. Für dieses Cluster könnten andere Gründe eine Rolle spielen, die sich spezifisch bei NTS vorfinden und mit deren Lebenslage oder Einstellung zusammenhängen könnten.

Aus den Ergebnissen lassen sich schließlich zwei Schlussfolgerungen und Anhaltspunkte für weiterführende Forschung ableiten:

- 1) Selbst innerhalb der scheinbar homogenen Gruppe der NTS lassen sich hinsichtlich der Abbruchbegründung weitere Untergliederungen vornehmen. Dies ist besonders für die Planung von unterstützenden Maßnahmen relevant. Diese müssen demnach passend zu den jeweiligen Bedürfnissen der Studierenden konzipiert und adressiert werden. Eine allgemeingültige Lösung für das oftmals unerwünschte Phänomen Studienabbruch lässt sich nicht auf alle Studierenden gleichermaßen anwenden. Die wissenschaftliche Untersuchung und systematische Evaluation von Maßnahmen zur Steigerung des Studienerfolgs unter Beachtung spezifischer Studierendengruppen ist daher eine lohnenswerte Aufgabe für zukünftige Forschungsvorhaben.
- 2) Weiterhin zeigt sich, dass bei einem großen Teil der Studierenden im Sample nach wie vor unklar ist, warum sie das Studium abbrechen. Um dies herauszufinden, muss über die bereits abgefragten Gründe hinaus nach Ursachen für den Ab-

bruch gesucht werden. Die Theorie und Erkenntnisse bisheriger Forschung bieten hierfür geeignete Anknüpfungsmöglichkeiten, unter anderem im Bereich „weicher“ Faktoren wie Zufriedenheit, Engagement oder Integration. Weiterführende Untersuchungen von Gründen für den Studienabbruch von nicht-traditionellen Studierenden könnten speziell auf weiche Faktoren im und um das Studium eingehen. Dabei müssen Einflüsse innerhalb und außerhalb der Hochschule, die sich gruppenspezifisch auswirken könnten, berücksichtigt werden.

Das induktive Vorgehen der vorliegenden Untersuchung bietet den beträchtlichen Vorteil, dass innerhalb der Daten auch solche Muster und Auffälligkeiten gefunden werden, die nicht den klassischen theoretischen Modellen entsprechen. Der explorative Ansatz der Clusteranalyse lässt sich daher zwar aufgrund mangelnder theoretischer Fundierung kritisieren. Andererseits schließen bisherige Versuche, allgemeingültige Modelle zu entwickeln häufig mit dem Hinweis, dass der Studienabbruch in seiner Komplexität schwer fassbar ist. Der vorliegende methodische Ansatz ermöglicht es, abseits von existierenden Modellen, das Zustandekommen eines Abbruchs zu untersuchen und dabei die Vielschichtigkeit des Konstrukts zu berücksichtigen.

Die Resultate der Analyse sind jedoch sehr spezifisch auf den vorliegenden Datensatz zugeschnitten und eine Generalisierung ist somit kaum realisierbar. Aufgrund der geringen Fallzahl – die in der Gruppe der NTS allerdings übergreifend zu Schwierigkeiten führt – in Kombination mit fehlenden Werten können weitere Einflussfaktoren nur eingeschränkt untersucht werden. Weiterhin sind die vorgefundenen Gruppen hinsichtlich der Güte der Clusterung als nicht eindeutig trennscharf zu betrachten. Dennoch lassen sich erste Einblicke gewinnen, da die Unterschiede zwischen den Clustern hinsichtlich der Abbruchgründe eine hohe Signifikanz aufweisen ($\alpha = 0,01$).

6 Literaturverzeichnis

Aggarwal, C. C. (2015). *Data Mining*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-14142-8>

Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>

Behr, A., Giese, M., Tegum Kamdjou, H. D., & Theune, K. (2021). Motives for dropping out from higher education – An analysis of bachelor's degree students in Germany. *European Journal of Education*, 56(2), 325–343. <https://doi.org/10.1111/ejed.12433>

Berg, H., Grendel, T., Haußmann, I., Lübbe, H., & Marx, A. (2014). *Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule. Ergebnisse eines Modellprojekts in Rheinland-Pfalz* (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 20). Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ).

Blossfeld, H.-P., & Roßbach, H.-G. (2019). *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (2. Aufl.). Edition ZfE. Wiesbaden: Springer VS.

Blüthmann, I., Lepa, S., & Thiel, F. (2012). Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 89–108. <https://doi.org/10.25656/01:10497>

Brändle, T., & Lengfeld, H. (2015). Erzielen Studierende ohne Abitur geringeren Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. *Zeitschrift für Soziologie*, 44(6), 447–472. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2015-0605>

Dahm, G., & Kerst, C. (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In A. Wolter, U. Banscheraus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (Aufstieg durch Bildung, Bd. 1, S. 225–268). Münster: Waxmann.

Dahm, G. & Kerst, C. (2019). *Wie erfolgreich sind Studierende mit und ohne Abitur? Ein bundesweiter Vergleich zu Studienerfolg und Studienleistungen* (DZHW Brief 03). Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2019.03.dzhw_brief Stand vom 19. Juni 2022

FDZ-LifBi. (2020). *Data Manual NEPS Starting Cohort 5 – First-Year Students, From Higher Education to the Labor Market, Scientific Use File Version 14.1.0*. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi).

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., & Isleib, S. (2017). *Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen* (Forum Hochschule, 2017,1). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf, Stand vom 21. Juni 2022.

Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen: Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08* (Forum Hochschule 2). Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH.

Isleib, S., & Woisch, A. (2018). Studienerfolg jenseits gymnasialer Zugangswege zum Studium. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium* (S. 29–58). Bielefeld: wbv Media.

Izenman, A. J. (2008). *Modern multivariate statistical techniques. Regression, classification, and manifold learning* (Springer texts in statistics). New York: Springer.

Jürgens, A. (2018). Lern- und Studienerfolg: Ein Vergleich von nichttraditionell und traditionell Studierenden in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. *Journal of Technical Education*, 6(3), 25–37. <https://doi.org/10.48513/JOTED.V6I3.91>

NEPS-Netzwerk. (2022). *Nationales Bildungspanel, Scientific Use File der Startkohorte Studierende*. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (IfBi). <https://doi.org/10.5157/NEPS:SC5:16.0.0>

Neugebauer, M., Heublein, U., & Daniel, A. (2019). Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1025–1046. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00904-1>

Romero, C., & Ventura, S. (2010). Educational Data Mining: A Review of the State of the Art. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics, Part C (Applications and Reviews)*, 40(6), 601–618. <https://doi.org/10.1109/tsmcc.2010.2053532>

Rousseeuw, P. J. (1987). Silhouettes: A graphical aid to the interpretation and validation of cluster analysis. *Journal of Computational and Applied Mathematics*, 20, 53–65. [https://doi.org/10.1016/0377-0427\(87\)90125-7](https://doi.org/10.1016/0377-0427(87)90125-7)

Sokal, R. R., & Rohlf, F. J. (1962). The comparison of dendrograms by objective methods. *TAXON*, 11(2), 33–40. <https://doi.org/10.2307/1217208>

Teichler, U., & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 13(2), 64–80. <https://doi.org/10.25656/01:16487>

Tieben, N. (2020). Non-completion, Transfer, and Dropout of Traditional and Non-traditional Students in Germany. *Research in Higher Education*, 61(1), 117–141. <https://doi.org/10.1007/s11162-019-09553-z>

Tieben, N., & Knauf, A.-K. (2019). Die Studieneingangsphase Studierender mit vor-tertiärer beruflicher Ausbildung: allgemeiner und fach-spezifischer Kenntnisstand und Studienvorbereitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 347–371. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0855-6>

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/2F00346543045001089>

Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Ward, J. H. (1963). Hierarchical Grouping to Optimize an Objective Function. *Journal of the American Statistical Association*, 58(301), 236–244. <https://doi.org/10.1080/01621459.1963.10500845>

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 11–33). Bielefeld: wbv Media.

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2017, Dezember). *Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin; DZHW. https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/intern_alt/hsf/projekte/abgeschlossene-projekte/nichttraditionelle/2017, Stand vom 21. Juni 2022

Autorin



Lisa HERRMANN || Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Wirtschaftspädagogik || Lange Gasse 20, D-90403 Nürnberg

<https://www.wipaed.rw.fau.de/>

lisa.herrmann@fau.de

Besonders belastet und kurz vor dem Abbruch? Nicht-traditionelle Studierende zu Beginn der COVID-19-Pandemie

Zusammenfassung

Die Corona-Pandemie führte zu tiefgreifenden Veränderungen in der Studien- und Lebenssituation sowie bezüglich der finanziellen und psychischen Belastungen, von der insbesondere nicht-traditionelle Studierende betroffen sein könnten. Vor diesem Hintergrund analysieren wir, inwiefern sich zwischen nicht-traditionellen Studierenden, traditionellen Studierenden sowie Studierenden mit fachgebundener oder Fachhochschulreife Unterschiede im Belastungsempfinden und der Studienabbruchintention zeigen. Unsere Ergebnisse verdeutlichen, dass die Auswirkungen der Corona-Pandemie sich hinsichtlich der drei hier fokussierten Gruppen nicht wesentlich unterscheiden. Demnach nimmt der vorhochschulische Bildungsweg gegenüber der individuellen Lebenssituation eine untergeordnete Rolle für das Belastungsempfinden der Studierenden und deren Abbruchintention ein.

Schlüsselwörter

nicht-traditionelle Studierende, Abbruchintention, Belastung, Corona-Pandemie

¹ E-Mail: becker@dzhw.eu



Particularly burdened and on the verge of dropping out? Non-traditional students at the beginning of the COVID-19 pandemic

Abstract

The Corona pandemic led to profound changes in studying and living situations, as well as financial and psychological stress, which may particularly affect non-traditional students. In this context, we analyse here how non-traditional students, traditional students, and students with a subject-related or technical college entrance qualification differ in their perceptions of stress and their intentions to drop out. Our results show that the effects of the COVID-19 pandemic do not differ significantly for the three groups studied here. Thus, the pre-university educational path has less influence on the students' perception of stress and intention to drop out than their particular life situations.

Keywords

non-traditional students, intention to drop out, burden, COVID-19 pandemic

1 Einleitung

Mit der Corona-Pandemie gingen tiefgreifende Veränderungen der Bildungsprozesse einher. Insbesondere wurde zu Beginn der Pandemie mit der umfassenden Umstellung von Präsenz- auf Distanzveranstaltungen an den Hochschulen ein zuvor – mindestens hinsichtlich seines Tempos – undenkbarer Wandel angestoßen. Die Auswirkungen dieser nicht-medizinischen Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie sind bis heute beobachtbar – so sind viele Hochschuleinrichtungen hinsichtlich der Rückkehr zu Präsenzformaten zurückhaltend, während an Schulen schon längst eine Rückkehr zum Präsenzunterricht zu beobachten ist (BUNDESKANZLERIN & REGIERUNGSCHEFINNEN UND REGIERUNGSCHEFS DER LÄNDER, 2021). Angesichts der öffentlich breit diskutierten negativen Auswirkungen von Kontaktbeschränkungen für Schülerinnen und Schüler (RAVENSIEBERER et al., 2022) stellt sich die Frage, wie Studierende mit dieser Situation umgehen. Während mittlerweile erste Befunde zu dieser Fragestellung vorliegen,

die aufzeigen, dass die psychischen Belastungen für Studierende infolge der Pandemie gestiegen sind (KOHLS et al., 2021) und eine Reihe von Untersuchungen sich der Umsetzung der Online-Lehre widmet (ADNAN & ANWAR, 2020; BEDENLIER et al., 2021; LÖRZ et al., 2020), werden soziale Folgen für das Studierverhalten (AUCEJO et al., 2020) und Auswirkungen auf nicht-traditionelle Studierende (SINGH, MATTHEES & ODETUNDE, 2021) nur selten in den Blick genommen.

Der vorliegende Beitrag möchte zur Schließung dieser Lücke beitragen. Zwar liegen uns mit den Daten der Studie „Studieren in Corona-Zeiten“ (LÖRZ et al., 2020) lediglich Informationen aus dem Sommersemester 2020 vor – also vom Beginn der Pandemie –, dennoch scheint uns die Analyse dieser Daten sinnvoll, um frühe Anzeichen für Veränderungen in der Studien- und Lebenssituation zu erkennen. Vor diesem Hintergrund analysieren wir, inwiefern sich zwischen nicht-traditionellen Studierenden, traditionellen Studierenden sowie Studierenden mit fachgebundener oder Fachhochschulreife Unterschiede im Belastungsempfinden zeigen und inwiefern differenzielle Wirkungen desselben auf die Studienabbruchintention vorliegen.

Dabei ist entsprechend des nachfolgend skizzierten Forschungsstands davon auszugehen, dass sich nicht-traditionelle Studierende – aufgrund ihrer Lebenssituation, die durch höheres Alter, häufigere Elternschaft und umfangreichere Berufstätigkeit gekennzeichnet ist, ihrer Sozialisation in nicht-akademischen Elternhäusern sowie ihrer Persönlichkeitseigenschaften – in Gruppenvergleichen als stärker belastet und häufiger zum Studienabbruch tendierend erweisen. Trifft jedoch zu, dass die Gruppenunterschiede durch die genannten Einflussfaktoren bedingt sind, so ist gleichzeitig zu erwarten, dass diese Gruppenunterschiede ausschließlich in deskriptiven Analysen, nicht aber in einem Strukturgleichungsmodell, welches diese Faktoren mitberücksichtigt, zutage treten. Kurzum: Wir erwarten, dass das Fehlen einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung an sich keine Auswirkungen auf das Belastungsempfinden und die Abbruchintention in der Pandemie hat.

2 Forschungsstand

Untersuchungen zur Bewältigung der Corona-Pandemie haben Schlaglichter auf verschiedene Aspekte geworfen. Unter anderem wurde untersucht, ob die Umstellung auf die Distanzlehre erfolgreich war. KEYSERLINGK et al. (2022) stellen auf Basis von Längsschnittdaten fest, dass diese Umstellung mit Stressfaktoren für den Alltag und die Studiengewohnheiten der Studierenden verbunden ist. Sie müssen mit der neuen Lehrorganisation sowie den Lehr-Lern-Bedingungen umgehen und diese für ihre persönliche Lebenssituation adaptieren. Ebenso erschwerte die Umstellung des Lehr-Lern-Settings die Kontakte zu Mitstudierenden und Lehrenden sowie die individuelle Lernsituation (MARCZUK, MULTRUS & LÖRZ, 2021, S. 9). Zudem dienten die Ad-hoc-Angebote primär der Sicherstellung eines Studienangebots und waren nicht immer passgenau zu den Kompetenzen der Studierenden (BEDENLIER et al., 2021, S. 243f.).

Darüber hinaus wurde aufgezeigt, dass mit dem Fehlen von Kindern, dem Ausbleiben regelmäßiger sozialer Kontakte und sozialer Unterstützung sowie Einsamkeit und niedriger Selbstwirksamkeit für Studierende eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für Depressionen, Alkoholmissbrauch und Essstörungen einhergeht (KOHLS et al., 2021, S. 8). Überdies hat sich die finanzielle Situation der Studierenden in der Pandemie verschärft (BECKER & LÖRZ, 2020; LÖRZ & BECKER, i. E.). Gleichzeitig führt diese Situation insbesondere bei Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern zu Studienabbruchgedanken (BRÄNDLE, 2019, S. 9).

Belastungen und Abbruchgedanken von (nicht-traditionellen) Studierenden während der Corona-Pandemie

Diejenigen mit Doppel- und Mehrfachbelastungen unter anderem durch Studium, Elternschaft, Erwerbstätigkeit, finanzielle Belastungen (KOHLENER GIANCOLA, GRAWITCH & BORCHERT, 2009) sind oftmals nicht-traditionelle Studierende (MACDONALD, 2018). ELLIS (2019) zeigt, dass sie öfter eine Disbalance zwischen Studium und den genannten Herausforderungen aufweisen, da sie häufiger erwerbstätig sind und häufiger familiäre Verpflichtungen haben (KOHLENER GIANCOLA et al., 2009). Gelingt es ihnen nicht, diese Disbalance zu kompensieren, brechen sie öfter ihr Studium ab (MCFARLAND et al., 2019). Überdies wurde auf die Bedeutung von finanziellen Belastungen im Kontext des sozioökonomischen Hintergrunds nicht-traditioneller Studierender hingewiesen (HORDÓSY, CLARK

& VICKERS, 2018), da diese oftmals aufgrund ökonomischer Zwänge neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachgehen, dadurch weniger Zeit für das Studium aufbringen können und somit weniger gut an ihrer Hochschule sozial integriert sind, was wiederum zu höheren Abbruchraten führt (RUBIN & WRIGHT, 2017). Auf der anderen Seite zeigen multivariate Analysen, dass sich die Herausforderungen des Studiums für alle Studierenden – unabhängig von der Hochschulzugangsberechtigung – ähnlich entwickeln (BRÄNDLE, 2019, S. 152ff.).

Allerdings haben nicht-traditionelle Studierende auch Eigenschaften, die einen Studienverbleib begünstigen (CRONE, BABB & TORRES, 2020). So sind nicht-traditionelle Studierende weniger von emotionaler sowie sozialer Unterstützung abhängig wie traditionelle Studierende und dadurch belastbarer mit Blick auf hochschulische Anforderungen und Widrigkeiten (CHUNG, TURNBULL & CHURHANSEN, 2017). Überdies zeigen MCKAY & DEVLIN (2016) dass nicht-traditionelle Studierende hoch motiviert sind, ihr Studium erfolgreich zu gestalten. Daher könnte die soziale Isolation von gleichaltrigen Studierenden sowie hochschulischen Lehrpersonen in der Frühphase der Pandemie ihre psychische Gesundheit weniger beeinflussen als die von traditionellen Studierenden. Sowohl das Alter als auch andere Merkmale nicht-traditioneller Studierender korrelieren mit einer höheren psychischen Belastbarkeit, die mit der Fähigkeit zusammenhängt, Herausforderungen zu bewältigen, Emotionen zu regulieren und den Status quo zu erhalten (ARICIOZCAN, CEKICI & ARSLAN, 2019).

Psychische Gesundheit und Stressempfinden während der Corona-Pandemie

WANG et al. (2020) untersuchen in ihrem Beitrag den psychischen Gesundheitszustand und den Schweregrad von Depressionen und Angstzuständen von Studierenden während der COVID-19-Pandemie und stellen für die Mehrheit der Befragten ein gestiegenes Stress- und Angstniveau fest. Über die Hälfte gibt an, die pandemiebedingte Situation sowie den damit verbundenen Stress nicht angemessen bewältigen zu können. RODRÍGUEZ-HIDALGO et al. (2020) zeigen, dass es während des Lockdowns zu signifikanten Anstiegen bei Stress, Angst und Depressionen gekommen ist. Studentinnen zeigen eine signifikant höhere Angst vor Covid-19 als Studenten. Mit dem Stresslevel steigt gleichzeitig das Risiko für eine Depression. Auch die Befunde von HUSKY, KOVÉSS-MASFETY & SWENDSEN (2020) zeigen, dass französische Studierende während des coronabedingten Lockdowns mehr Angst und ein höheres Stressniveau haben als vor der Corona-Pandemie.

Ferner verdeutlichen IKIZER et al. (2022) den Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und wahrgenommenem Stressempfinden sowie Einsamkeit bei Studierenden. Bezogen auf das Stressniveau stellt sich hierbei insbesondere die Persönlichkeitseigenschaft Neurotizismus als bedeutsam für die Anfälligkeit gegenüber Stress in dieser globalen Pandemie heraus (IKIZER et al., 2022). LIU et al. (2021) zeigen zudem, dass Neurotizismus sowie Extrovertiertheit mit einem höheren Stressniveau während der Pandemie und einem stärkeren Anstieg des Stressniveaus im Vergleich zum Niveau vor der Pandemie verbunden sind. Überdies vermittelt die individuell wahrgenommene Bedrohung durch die Corona-Pandemie signifikant den Zusammenhang zwischen Neurotizismus und Stress, was darauf hindeutet, dass Personen mit einem höheren Neurotizismuswert aufgrund einer höheren wahrgenommenen Bedrohung und einer geringeren Wirksamkeit ein höheres Stressniveau haben.

3 Studiendesign

3.1 Daten

Zur Beantwortung unserer Fragestellung analysieren wir Daten aus der Online-Studierendenbefragung „Studieren zu Zeiten der Corona Pandemie (sitco 2020)“ des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung und der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz, welche vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde (Förderkennzeichen: M530900). Die Datenerhebung fand vom 15. Juni bis zum 10. August 2020, also in einer frühen Phase der Corona-Pandemie, an 23 staatlichen Hochschulen (Universitäten und Fachhochschulen), statt (LÖRZ et al., 2020). Rund 192.000 Studierende waren zur Teilnahme aufgefordert. 28.623 Studierende haben in ausreichendem Umfang die Befragung ausgefüllt (Netto-Rücklaufquote: 15 Prozent). Nach Bereinigung der realisierten Stichprobe verbleiben in unserem Analysesample 24.019 Fälle (siehe Tabelle A1 im Online-Anhang²). Hierunter sind 467 Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (im Folgenden als „NTS“ bezeichnet), 2.879 Studierende mit

2 <https://doi.org/10.5281/zenodo.7401586>

Fachhochschulreife oder fachgebundener Hochschulreife („FHR“) sowie 20.673 Studierende mit schulischer bzw. allgemeiner Hochschulreife („TS“).

3.2 Operationalisierung

Die von uns fokussierte *abhängige* Variable, die Studienabbruchintention, wird mit der Frage, inwieweit die Studierenden zurzeit über einen Studienabbruch nachdenken, auf einer fünfstufigen Skala (1 „gar nicht“ bis 5 „sehr häufig“) gemessen.

Die in diesem Beitrag zentrale *intervenierende* Variable ist das von den Befragten wahrgenommene Belastungsniveau, welches ebenfalls auf einer fünfstufigen Skala (1 „gar nicht“ bis 5 „sehr häufig“) gemessen wurde mit der Frage, wie belastet sie sich in den letzten vier Wochen überwiegend gefühlt haben.

Das individuell wahrgenommene Belastungsniveau ist u. a. davon abhängig, wie die psychologische Konstitution der Befragten ist (AFSHAR et al., 2015). Aus diesem Grund beziehen wir das Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus als kontrollierende Variable in unsere Analysen ein. Sie wurde als Teil der im Fragebogen implementierten BFI-10 Kurzskala von RAMMSTEDT et al. (2012) mit zwei Items auf einer fünfstufigen Skala (1 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“) gemessen (*Cronbach's $\alpha_{\text{Neurotizismus}} = .647$*). Ebenfalls auf einer fünfstufigen Skala (1 „trifft gar nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“) wurde das Konstrukt der Self-Efficacy (BANDURA, 1997) über das Drei-Item-Instrument der allgemeinen Selbstwirksamkeit (ASKU) (BEIERLEIN et al., 2012) erhoben (*Cronbach's $\alpha_{\text{ASKU}} = .828$*).

Wie BECKER & LÖRZ (2020) sowie LÖRZ & BECKER (i. E.) mit derselben Datengrundlage zeigen konnten, verschlechtert sich für einen Teil der Studierenden ihre finanzielle Situation im Zuge der Corona-Pandemie. Diese weitere potenzielle Belastung berücksichtigen wir durch zwei Items zur Selbsteinschätzung der eigenen finanziellen Lage, auf der die Studierenden auf einer fünfstufigen Skala (1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“) angeben konnten, inwieweit die folgenden Aussagen auf ihre finanzielle Situation zutreffen: (1) „Ich habe zurzeit finanzielle Schwierigkeiten“ und (2) „Aufgrund der Corona-Pandemie kann ich mein Studium ohne zusätzliche finanzielle Unterstützung nicht fortführen“ (*Cronbach's $\alpha_{\text{Finanzsituation}} = .699$*). Überdies haben die Auswirkungen der Corona-Pandemie und die nicht-medizinischen Eindämmungsmaßnahmen Einfluss auf die student-

sche Erwerbssituation, die sich ebenfalls für einen Teil der Studierenden verschlechtert hat (LÖRZ & BECKER, i. E.). In Anlehnung an LÖRZ & BECKER (i. E.) berücksichtigen wir diese Information durch eine dichotome Variable. Darüber hinaus kann sich auch die finanzielle Situation der Eltern der Studierenden und damit ihre finanziellen Unterstützungsmöglichkeit im Zuge der Corona-Pandemie verschlechtern (LÖRZ & BECKER, i. E.), was die Befragten auf einer fünfstufigen Skala einschätzen konnten (1 „deutlich verschlechtert“, 3 „nicht verändert“, 5 „deutlich verbessert“). Auch diese Angabe berücksichtigen wir als dichotome Variable (0 „nicht verschlechtert“ vs. 1 „verschlechtert“).

Die Bildungsherkunft als zentraler Indikator der empirischen Bildungsforschung operationalisieren wir über den höchsten beruflichen Abschluss der Eltern (0 „nicht-akademisch“ vs. 1 „akademisch“).

Als weitere Informationen beziehen wir die Hochschulart (0 „Universitäten“ vs. 1 „Fachhochschulen“), die Elternschaft sowie das Alter der Studierenden in unsere Analysen ein. Darüber hinaus werden unsere Analysen nach Hochschulsemester, Abschlussart, Studienfachgruppe und Geschlecht kontrolliert.

3.3 Methoden

Zur Beantwortung unserer Fragestellung gehen wir in zwei Schritten vor. Zunächst vergleichen wir deskriptiv nicht-traditionelle Studierende mit traditionellen Studierenden sowie denjenigen mit Fachhochschulreife beziehungsweise fachgebundener Hochschulreife. Im zweiten Schritt analysieren wir mit einem Strukturgleichungsmodell (ACOCK, 2013) die substanziellen direkten Effekte der intervenierenden und unabhängigen Variablen auf die Intention, das Studium abzubrechen. Das Modell wird mittels Full-Information-Maximum-Likelihood-Schätzers (FIML) berechnet und fehlende Werte gemäß der Missing-at-Random (RUBIN, 1976)-Annahme im Modell berücksichtigt. In die Strukturgleichungsmodellierung gehen die zuvor genannten Indizes als latente Konstrukte – unter Berücksichtigung der Messfehler-ebene – ein.

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Betrachtungen: Gruppenvergleich

Unterscheiden sich die von uns fokussierten Studierendengruppen, also traditionelle, nicht-traditionelle sowie Studierende mit fachgebundener oder Fachhochschulreife, in ihren Abbruchintentionen sowie im Grad ihres Belastungslevels? Traditionelle Studierende berichten die im Vergleich unserer betrachteten Gruppen geringste Abbruchneigung – gemessen am arithmetischen Mittelwert ($\bar{x} = 1,44$). Nicht-traditionelle Studierende haben eine im Durchschnitt etwas höhere Abbruchtendenz ($\bar{x} = 1,58$). Hingegen zeigen diejenigen mit fachgebundener oder Fachhochschulreife die höchste Abbruchintention ($\bar{x} = 1,60$, siehe Abbildung 1). Die drei Gruppen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Abbruchneigung hoch signifikant voneinander ($p < .001$, siehe Anhang Tabelle A1), wobei vor allem Studierende mit fachgebundener oder Fachhochschulreife stärkere Abbruchgedanken zu Beginn der Pandemie haben. Mit Blick auf das Belastungslevel zeigen sich deskriptiv ebenfalls signifikant

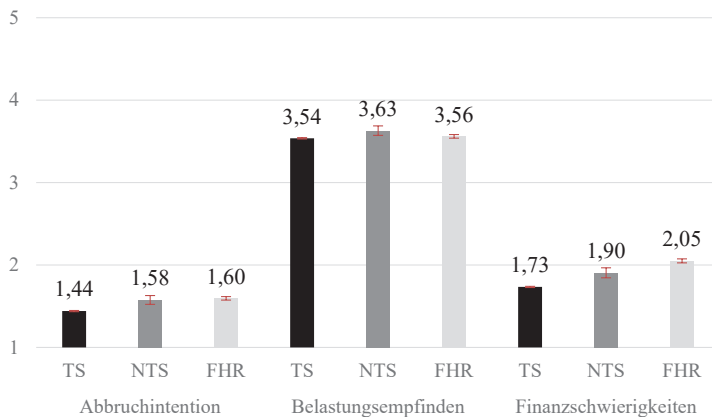


Abb. 1: Belastungsempfinden und Abbruchintention im Gruppenvergleich. Arithmetische Mittelwerte und Standardfehler (Fehlerbalken der fünfstufigen Antwortskalen beider Variablen).

Quelle: sitco 2020, eigene Berechnungen

te Gruppenunterschiede ($p < .05$). Traditionelle Studierende geben die im Vergleich betrachtet geringste Belastung ($\bar{x} = 3,54$) an.

Hingegen berichten Studierende mit fachgebundener oder Fachhochschulreife von einem etwas höheren Belastungsniveau ($\bar{x} = 3,56$). Nicht-traditionelle Studierende empfinden ihre Belastung am höchsten ($\bar{x} = 3,63$, siehe Anhang Tabelle A1). Nicht zuletzt sind signifikante Unterschiede in der pandemiebedingten finanziellen Situation (Finanzschwierigkeiten, Erwerbsverlust, Verschlechterung der Finanzsituation der Eltern) der drei Studierendengruppen vor dem Hintergrund der Pandemie zu erkennen. Im Durchschnitt berichten diejenigen mit fachgebundener oder Fachhochschulreife von den größten subjektiv wahrgenommenen finanziellen Belastungen (TS: $\bar{x} = 1,73$, NTS: $\bar{x} = 1,90$, FHR: $\bar{x} = 2,05$; $p < .001$).

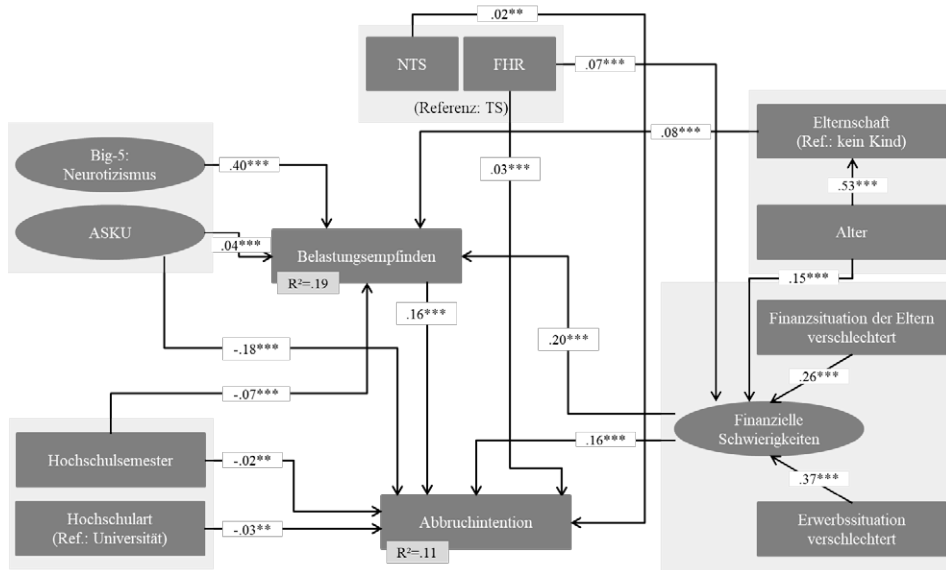
Ebenfalls zeigen sich (hoch) signifikante Unterschiede in Bezug auf die persönliche Lebenssituation (Elternschaft, Alter) sowie hinsichtlich psychologischer Merkmale (Big-Five, Selbstwirksamkeit) der drei Vergleichsgruppen (siehe Tabelle A1 im Anhang). Demzufolge sind Unterschiede zwischen den Gruppen deskriptiv beobachtbar. Doch worauf gehen diese Unterschiede zurück? Um diese zweite Frage zu beantworten, präsentieren wir im Folgenden die direkten Effekte eines Strukturgleichungsmodells.

4.2 Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells: Direkte Effekte

4.2.1 Abbruchintention

Wie in Abbildung 2 zu sehen ist, zeigt die multivariate Perspektive, dass das wahrgenommene Belastungsniveau wesentliche prognostische Relevanz für die Abbruchintention ($\beta = .16$, $p < .001$) hat. Je belasteter sich die Studierenden in der Corona-Pandemie fühlen, umso wahrscheinlicher ist es, dass sie ihr Studium abbrechen wollen. Nicht-traditionelle Studierende zeigen im multivariaten Modell eine höhere Abbruchabsicht als traditionelle Studierende ($\beta = .02$, $p < .001$). Gleiches gilt für Studierende mit Fach- oder fachgebundener Hochschulreife ($\beta = .03$, $p < .01$). Auch berichten Studierende an Fachhochschulen eine geringere Abbruchintention gegenüber Universitätsstudierenden ($\beta = -.03$, $p < .01$). Wie erwartet sehen wir einen direkten negativen Effekt des Hochschulsemesters auf die Absicht, das Studium abzubrechen

($\beta = -.02$, $p < .01$). Je näher die Studierenden einem Abschluss sind, desto unwahrscheinlicher ist es für sie, aus dem Studium auszusteigen. Überdies ist die Finanzsituation der Studierenden ein signifikanter Prädiktor der Abbruchintention ($\beta = .16$, $p < .001$). Finanziell belastete Studierende neigen stärker dazu, ihr Studium abzubrechen.



$p < .01$; $*** p < .001$

$n = 19.509$ (imputierte Daten; Full Information Maximum Likelihood)

Kontrollvariablen: Abschlussart, Studienfach, Geschlecht, Bildungsherkunft

Estimator: MLMV

$\chi^2 = 2445.98$; $df = 146$; $p < .001$

RMSEA = $.028$ (95%-CI: $.027 - .029$)

CFI = $.959$ / TLI = $.938$

Abb. 2: *Strukturgleichungsmodell zur Erklärung der Belastungsempfindung und Abbruchintention. Darstellung substantieller direkter Pfade³ (vollstandardisierte Lösung; β -Gewichte).*

Quelle: sitco 2020, eigene Berechnungen

³ Eine komplette Übersicht der direkten Effekte steht in Tabelle A2 im Online-Anhang, <https://doi.org/10.5281/zenodo.7401586>.

Auch zeigt sich ein substanzieller negativer direkter Effekt der allgemeinen Selbstwirksamkeit auf die Abbruchintention ($\beta = -.18, p < .01$). Demnach führt eine hohe Selbstwirksamkeit eher dazu, das Studium abzuschließen. Hingegen kann kein signifikanter direkter Effekt der Bildungsherkunft auf die Abbruchintention im multivariaten Modell beobachtet werden.

4.2.2 Belastungsempfinden in der Corona-Pandemie

Mit Blick auf die zentrale intervenierende Variable, die individuell wahrgenommene Belastung, lässt sich kein signifikanter Effekt des Hochschulzugangsweges auf die Belastungssituation in unserem Modell beobachten. Gleichwohl ist ein schwacher direkter negativer Effekt des Hochschulsemesters auf das Belastungserleben zu sehen ($\beta = -.07, p < .001$). Dieser zeigt an, dass niedrigere Semester häufiger von einer belastenden Situation betroffen sind als ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen in höheren Semestern.

Für die prognostische Relevanz der Belastungsempfindung bedeutsamer sind vor allem die Lebenssituation sowie Persönlichkeitseigenschaften der Studierenden. Das multivariate Modell berücksichtigt hierbei die allgemeine Selbstwirksamkeit ($\beta = .04, p < .001$) sowie das Neurotizismusniveau der Studierenden ($\beta = .40, p < .001$), die beide substanzielle Effekte auf die Belastung aufweisen. Demnach fühlen sich die Studierenden umso belasteter, je neurotischer sie sind. Hingegen zeigen sich in unserem Modell keine signifikanten Effekte weiterer Big-Five-Persönlichkeitseigenschaften (Offenheit, Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit). Jedoch fühlen sich auch Studierende mit höherer Selbstwirksamkeit häufiger belastet in der Corona-Pandemie.

Mit Blick auf die Lebenssituation sind vor allem die Elternschaft ($\beta = .08, p < .001$) und die Finanzsituation ($\beta = .20, p < .001$) relevant. Demzufolge sind Studierende mit (mindestens einem) Kind häufiger belastet. Außerdem zeigt sich, je angespannter die Finanzsituation durch die Studierenden wahrgenommen wird, desto höher ist ihr Belastungserleben. Hingegen zeigt sich kein signifikanter direkter Effekt des Alters auf die Belastung der Studierenden, da diese über die Elternschaft und die finanzielle Situation vermittelt werden.

4.2.3 Finanzielle Schwierigkeiten

Eine im Zuge der Corona-Pandemie verschlechterte Erwerbssituation der Studierenden ($\beta = .37, p < .001$) sowie eine verschlechterte Finanzsituation ihrer Eltern ($\beta = .26, p < .001$) haben beide substanzielle direkte Effekte auf die Selbsteinschätzung der finanziellen Situation. Verschlechtern sich beide Aspekte, so ist es wahrscheinlicher, dass sich auch die Studierenden eher in einer finanziell angespannten Situation befinden. Ebenso zeigt sich, dass ältere Studierende häufiger von finanziellen Schwierigkeiten berichten ($\beta = .15, p < .001$). Hingegen zeigt sich ein direkter negativer Effekt der Bildungsherkunft auf die Finanzsituation ($\beta = -.08, p < .001$; *nicht dargestellt*). Im Gegensatz zu ihren Mitstudierenden aus Nicht-Akademikerfamilien sehen sich Studierende aus Akademikerfamilien demnach seltener mit finanziellen Herausforderungen konfrontiert.

Überdies zeigt sich im Modell kein signifikanter direkter Effekt der nicht-traditionellen Studierenden im Vergleich zu den traditionellen Studierenden bezogen auf ihre jeweilige Finanzsituation. Demgegenüber ist hier ein schwacher direkter Effekt der Studierenden mit Fachhochschulreife oder fachgebundener Hochschulreife zu beobachten ($\beta = .07, p < .001$).

5 Zusammenfassung

Der vorliegende Text untersucht, inwiefern sich bereits zu Beginn der Corona-Pandemie Auswirkungen auf das Belastungsempfinden und die Studienabbruchstention beobachten lassen. Dazu werden Daten aus der Studie „Studieren in Corona-Zeiten“ (LÖRZ et al., 2020) analysiert und vor dem Hintergrund aktueller Befunde zu psychischen Belastungen und sozialen Auswirkungen der Pandemie auf Studierende interpretiert. Insbesondere wurde fokussiert, inwiefern sich die Pandemie differenziell auf verschiedene Studierendengruppen auswirkt.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich die Auswirkungen der Corona-Pandemie nicht wesentlich für die drei hier fokussierten Gruppen – traditionelle Studierende mit allgemeiner Hochschulreife, nicht-traditionelle Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung sowie Studierende mit Fachhochschulreife oder fachgebundener Hochschulreife – unterscheiden. So finden sich zwar signifikante

Gruppenunterschiede hinsichtlich der Abbruchintention, diese fallen jedoch relativ gering aus und weisen auf eine besonders hohe Abbruchintention der Studierenden mit Fachhochschulreife hin. Zuungunsten dieser Studierendengruppe fallen auch die pandemiebedingten finanziellen Belastungen aus. Demgegenüber empfinden alle Gruppen eine deutlich höhere Belastung, unterscheiden sich jedoch nicht hinsichtlich dieser. Unsere Ergebnisse deuten damit in die Richtung von Studien, die auf einen ähnlichen Umgang verschiedener Studierendengruppen mit Herausforderungen (BRÄNDLE, 2019, S. 152f.) sowie eine hohe Resilienz nicht-traditioneller Studierender (ARICI-OZCAN et al., 2019; CHUNG et al., 2017) hinweisen.

Werden diese drei Dimensionen in einen Wirkzusammenhang gesetzt, zeigen sich direkte, steigernde Effekte der empfundenen Belastung und der finanziellen Situation auf die Abbruchintention. Besonders relevant ist dabei, dass hier – entgegen unserer Erwartung – Gruppenunterschiede deutlich werden, wenngleich diese gering ausfallen. So haben nicht-traditionelle Studierende und Studierende mit fachgebundener oder Fachhochschulreife eine leicht erhöhte Abbruchintention im Vergleich zu traditionellen Studierenden, wenn für soziodemografische Faktoren die Lebenssituation und Persönlichkeitseigenschaften kontrolliert wird. Erneut sind es jedoch die Studierenden mit Fachhochschulreife, die im höchsten Maße zum Abbruch tendieren. Gleichzeitig verschlechtert sich deren finanzielle Situation durch die Pandemie am gravierendsten.

Diese Ergebnisse lesen wir – entsprechend IKIZER et al. (2022) – als Hinweis auf die Relevanz der allgemeinen Lebenssituation und der persönlichkeitsbedingten Resilienz hinsichtlich der Persistenz im Hochschulstudium während der COVID-19-Pandemie. Der vorhochschulische Bildungsweg spielt demnach eine untergeordnete Rolle für das Belastungsempfinden der Studierenden und deren Abbruchintention. Insofern deuten die Ergebnisse auch auf die Anpassungsfähigkeit der nicht-traditionellen Studierenden hin, wie sie auch von ARICI-OZCAN et al. (2019) vor der Pandemie gefunden wird. Die Umstellung auf Online-Lehre scheint – trotz ihrer von traditionellen Studierenden deutlich verschiedenen Alters- und Lebenssituation – nicht zu höheren Belastungen geführt zu haben.

Diese Befunde sollten jedoch mit Vorsicht gelesen werden. Einerseits ist die Fallzahl der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden im Vergleich zu den beiden anderen fokussierten Studierendengruppen relativ gering. Andererseits stammen die von uns verwendeten Daten aus einem relativ kurzen Zeitraum zu Beginn der

COVID-19-Pandemie. Zu dieser Zeit bestand weithin der Eindruck einer kurzfristigen, schnell vorübergehenden Krise – ein Eindruck, der sich nicht bewahrheitet hat. Zugleich war im Beobachtungszeitraum die Inzidenz noch relativ niedrig. Das bedeutet, dass unsere Daten keine abschließenden Schlüsse hinsichtlich der tatsächlichen Resilienz der nicht-traditionellen Studierenden zulassen, auch wenn sie zunächst positive Signale senden. Studien auf einer aktuelleren Datenbasis und einer größeren Fallzahl nicht-traditioneller Studierender werden zeigen, ob sich diese Signale auch über den Verlauf der Pandemie bestätigen und ob nicht-traditionelle Studierende womöglich gar von den in der Pandemie eingeführten neuen Studienmodellen profitieren, die sich aufgrund ihrer Ortsunabhängigkeit leichter mit einer Berufstätigkeit vereinbaren lassen.

6 Literaturverzeichnis

Acock, A. C. (2013). *Discovering structural equation modeling using Stata*. College Station, Tex.: Stata Press.

Adnan, M. & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic. Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 1(2), 45–51. <https://doi.org/10.33902/JPSP.2020261309>

Afshar, H., Roohafza, H., Hassanzadeh Keshteli, A., Mazaheri, M., Feizi, A. & Adibi, P. (2015). The association of personality traits and coping styles according to stress level. *Journal of research in medical sciences*, 20(4), 353–358.

Arici-Ozcan, N., Cekici, F. & Arslan, R. (2019). The Relationship between Resilience and Distress Tolerance in College Students. The Mediator Role of Cognitive Flexibility and Difficulties in Emotion Regulation. *International Journal of Educational Methodology*, 5(4), 525–533. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.4.525>

Aucejo, E. M., French, J., Ugalde Araya, M. P. & Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations. Evidence from a survey. *Journal of Public Economics*, 191, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104271>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.

Becker, K. & Lörz, M. (2020). *Studieren während der Corona-Pandemie: Die finanzielle Situation von Studierenden und mögliche Auswirkungen auf das Stu-*

dium. (DZHW Brief 09|2020). Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2020.09.dzhw_brief

Bedenlier, S., Händel, M., Kammerl, R., Gläser-Zikuda, M., Kopp, B. & Ziegler, A. (2021). Akademische Mediennutzung Studierender im Corona-Semester 2020. Digitalisierungsschub oder weiter wie bisher? *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 40, 229–252. <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.18.X>

Beierlein, C., Kovaleva, A., Kemper, C. J., & Rammstedt, B. (2012). *Ein Messinstrument zur Erfassung subjektiver Kompetenzerwartungen*. Allgemeine Selbstwirksamkeitskurzskala (ASKU) (GESISWorking Papers 17). Mannheim: Leibniz Institut für Sozialwissenschaften.

Brändle, T. (2019). *Passfähige Sonderlinge? Zur Relevanz von fachkultureller Passung sowie von sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital für nicht-traditionelle Studierende*. Weinheim: Beltz Juventa.

Bundeskanzlerin & Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder (2021). Beschluss von Bund und Ländern zur Bekämpfung der Coronavirus-Pandemie vom 03.03.2021. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1872054/66dba48b5b63d8817615d11edaed849/2021-03-03-mpk-data.pdf?download=1>, Stand vom 12. April 2022.

Chung, E., Turnbull, D. & Chur-Hansen, A. (2017). Differences in resilience between ‘traditional’ and ‘non-traditional’ university students. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 77–87. <https://doi.org/10.1177/1469787417693493>

Crone, T. S., Babb, S. & Torres, F. (2020). Assessing the Relationship Between Nontraditional Factors and Academic Entitlement. *Adult Education Quarterly*, 70(3), 277–294. <https://doi.org/10.1177/0741713620905270>

Debowska, A., Horeczy, B., Boduszek, D. & Dolinski, D. (2020). A repeated cross-sectional survey assessing university students’ stress, depression, anxiety, and suicidality in the early stages of the COVID-19 pandemic in Poland. *Psychological Medicine*, 1–4. <https://doi.org/10.1017/S003329172000392X>

Ellis, H. (2019). A nontraditional conundrum: The dilemma of nontraditional student attrition in higher education. *College Student Journal*, 53(1), 24–32.

Hordósy, R., Clark, T. & Vickers, D. (2018). Lower income students and the ‘double deficit’ of part-time work: undergraduate experiences of finance, studying and

employability. *Journal of Education and Work*, 31(4), 353–365. <https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1498068>

Husky, M. M., Kovess-Masfety, V. & Swendsen, J. D. (2020). Stress and anxiety among university students in France during Covid-19 mandatory confinement. *Comprehensive psychiatry*, 102, 152191. <https://doi.org/10.1016/J.COMPPSYCH.2020.152191>

Ikizer, G., Kowal, M., Aldemir, İ. D., Jeftić, A., Memisoglu-Sanlı, A., Najmus-saqib, A., Lacko, D., Eichel, K., Turk, F., Chrona, S., Ahmed, O., Rasmussen, J., Kumaga, R., Uddin, M. K., Reynoso-Alcántara, V., Pankowski, D. & Coll-Martín, T. (2022). Big Five traits predict stress and loneliness during the COVID-19 pandemic: Evidence for the role of neuroticism. *Personality and individual differences*, 190, 111531. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111531>

Keyserlingk, L. von, Yamaguchi-Pedroza, K., Arum, R. & Eccles, J. S. (2022). Stress of university students before and after campus closure in response to COVID-19. *Journal of community psychology*, 50(1), 285–301. <https://doi.org/10.1002/jcop.22561>

Kohler Giancola, J., Grawitch, M. J. & Borchert, D. (2009). Dealing With the Stress of College. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 246–263. <https://doi.org/10.1177/0741713609331479>

Kohls, E., Baldofski, S., Moeller, R., Klemm, S.-L. & Rummel-Kluge, C. (2021). Mental Health, Social and Emotional Well-Being, and Perceived Burdens of University Students During COVID-19 Pandemic Lockdown in Germany. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.643957>

Liu, S., Lithopoulos, A., Zhang, C.-Q., Garcia-Barrera, M. A. & Rhodes, R. E. (2021). Personality and perceived stress during COVID-19 pandemic: Testing the mediating role of perceived threat and efficacy. *Personality and individual differences*, 168, 110351. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110351>

Lörz, M. & Becker, K. (i. E.). Corona Pandemie und soziale Ungleichheit: Inwiefern hängt eine prekäre Finanzierungssituation mit sozialer Ungleichheit im Studium zusammen? *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*.

Lörz, M., Marczuk, A., Zimmer, L. M., Multrus, F. & Buchholz, S. (2020). *Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester. Fast 25.000 Studierende aus ganz Deutschland schildern ihre Erfahrungen im digitalen Sommersemester 2020*. Hannover: DZWH.

Lörz, M., Zimmer, L.-M., Marczuk, A., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Hinz, T., Meyer, J., Multrus, F., Naumann, H., Schirmer, H., Strauß, S., & Willige, J. (2020). *Studieren in Zeiten der Corona-Pandemie*. Datenerhebung: 2020. Version: 1.0.0. Datenpaketzugangsweg: Remote-Desktop-SUF. Hannover: FDZ-DZHW. Datenkuratierung: Daniel, A. <https://doi.org/10.21249/DZHW:sitco2020:1.0.0>

MacDonald, K. (2018). A Review of the Literature: The Needs of Nontraditional Students in Postsecondary Education. *Strategic Enrollment Management Quarterly*, 5(4), 159–164. <https://doi.org/10.1002/sem3.2011>

Marczuk, A., Multrus, F. & Lörz, M. (2021). *Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden.* (DZHW Brief 01|2021). Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2021.01.dzhw_brief

McFarland, J., Hussar, B., Zhang, J., Wang, X., Wang, K., Hein, S., Diliberti, M., Forrest Cataldi, E., Bullock Mann, F. & Barmer, A. (2019). *The Condition of Education 2019 (NCES 2019-144)*. Washington, DC. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2019144>, Stand vom 7. Oktober 2022.

McKay, J. & Devlin, M. (2016). ‘Low income doesn’t mean stupid and destined for failure’: challenging the deficit discourse around students from low SES backgrounds in higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 347–363. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1079273>

Rammstedt, B., Kemper, C. J., Klein, M. C., Beierlein, C., & Kovaleva, A. (2012). *Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit: Big-Five-Inventory-10 (BFI-10)* (GESISWorking Papers 23). Mannheim: Leibniz Institut für Sozialwissenschaften.

Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Devine, J., Gilbert, M., Reiss, F., Barkmann, C., Siegel, N., Simon, A., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H. & Kaman, A. (2022). Child and Adolescent Mental Health During the COVID-19 Pandemic. Results of the Three-Wave Longitudinal COPSY Study. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4024489>

Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pantaleón, Y., Dios, I. & Falla, D. (2020). Fear of COVID-19, Stress, and Anxiety in University Undergraduate Students: A Predictive Model for Depression. *Frontiers in psychology*, 11, 591797. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591797>

Rubin, D. B. (1976). Inference and Missing Data. *Biometrika*, 63(3), 581–592. <https://doi.org/10.2307/2335739>

Rubin, M. & Wright, C. L. (2017). Time and money explain social class differences in students' social integration at university. *Studies in Higher Education*, 42(2), 315–330. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1045481>

Singh, J., Matthees, B. & Odetunde, A. (2021). Learning online education during COVID-19 pandemic – attitudes and perceptions of non-traditional adult learners. *Quality Assurance in Education*, 29(4), 408–421. <https://doi.org/10.1108/QAE-12-2020-0147>

Wang, X., Hegde, S., Son, C., Keller, B., Smith, A. & Sasangohar, F. (2020). Investigating Mental Health of US College Students During the COVID-19 Pandemic: Cross-Sectional Survey Study. *Journal of medical Internet research*, 22(9), e22817. <https://doi.org/10.2196/22817>

Autoren



Karsten BECKER || Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) GmbH || Lange Laube 12, D-30159 Hannover

https://www.dzhw.eu/gmbh/mitarbeiter?m_id=601

becker@dzhw.eu



Dr. habil. Tobias BRÄNDLE || Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung – IfBQ || Beltgens Garten 25, D-20537 Hamburg

tobias.braendle@ifbq.hamburg.de

Unterschiede im Zeitbudget von Studierenden mit nicht-traditionellen und traditionellen Hochschulzugängen

Zusammenfassung

Studierende an österreichischen Universitäten mit nicht-traditionellem Zugang wenden im Schnitt weniger Stunden/Woche für ihr Studium auf als jene mit traditionellem Zugang. Dieser Unterschied verschwindet, wenn mittels OLS-Regression für andere Faktoren (insb. Erwerbstätigkeit) kontrolliert wird. Im Regressionsmodell wenden jene mit BRP/SBP („zweiter Bildungsweg“) sogar mehr Zeit für das Studium auf als jene mit traditionellem Zugang. Die Lebens-/Studiensituation unterscheidet sich aber: Jene mit nicht-traditionellem Zugang sind z. B. älter und in höherem Ausmaß erwerbstätig. Daran ansetzende Maßnahmen können dazu beitragen, den Studienerfolg von jenen mit nicht-traditionellem Zugang zu erhöhen.

Schlüsselwörter

studentisches Zeitbudget, nicht-traditionelle Studierende, Berufsreifeprüfung, zweiter Bildungsweg, verzögerter Studienbeginn

1 E-Mail: thaler@ihs.ac.at



Differences in time budgets of students with non-traditional and traditional university access

Abstract

Students with non-traditional access spend on average fewer hours per week on their studies at Austrian universities than those with traditional access. However, when using OLS regression and controlling for other factors (especially employment), this difference disappears. In the regression model, those with non-traditional access spend even more time on their studies than those with traditional access. However, the living and study situations differ. For example, those with non-traditional access are older and work more hours per week. Measures which take this into account can increase the study success of those with non-traditional access.

Keywords

students' time budget, workload, non-traditional students, alternative access route, delayed transition

1 Einleitung

In diesem Beitrag wird untersucht, wie viel Zeit Studierende in Österreich für Lehrveranstaltungen und sonstige studienbezogene Tätigkeiten pro Woche aufwenden und inwiefern es Unterschiede zwischen Studierenden mit traditionellen und nicht-traditionellen Zugängen gibt. Das studentische Zeitbudget kann als zentraler Einflussfaktor bzw. indirekter Indikator für Studienfortschritt betrachtet werden: Je mehr Stunden für das Studium aufgewendet werden, desto zügiger wird ein Studium abgeschlossen – auch wenn es intervenierende Bedingungen gibt, die diesen Zusammenhang beeinflussen (individuelle Lerneffizienz, „ECTS-Gerechtigkeit“ etc.). Ein umfassenderes Wissen über das Zeitbudget von Studierenden mit nicht- bzw. traditionellen Zugängen kann daher auch dazu beitragen, mehr über die Unterschiede im Studienfortschritt zu erfahren. Da an österreichischen Universitäten die

durchschnittliche Studiendauer besonders lange ist, ist das Zeitbudget von verschiedenen Studierendengruppen auch politisch relevant.

Viele Faktoren wirken sich darauf aus, wie viel Zeit für das Studium aufgewendet wird (Kapitel 2). Beispielsweise verringert ein höheres Erwerbsausmaß den Studienaufwand (HAUSCHILDT et al., 2021). Gleichzeitig ist bekannt, dass Studierende mit nicht-traditionellem Zugang älter und in höherem Ausmaß erwerbstätig sind als ihre Mitstudierenden (UNGER et al., 2020). Es ist daher nicht davon auszugehen, dass Studierende mit traditionellen und nicht-traditionellen Zugängen das gleiche Zeitbudget haben. In bisherigen Studien wurde dies jedoch – v. a. unter Berücksichtigung anderer Faktoren – kaum untersucht. An dieser Forschungslücke setzen unsere **Forschungsfragen** an:

1. Wie unterscheidet sich das Zeitbudget von Studierenden mit traditionellem und jenen mit nicht-traditionellem Zugang?
2. Wie unterscheidet sich das Zeitbudget von Studierenden mit traditionellem und jenen mit nicht-traditionellem Zugang unter Kontrolle anderer Faktoren?

Zwei Gruppen mit nicht-traditionellem Zugang werden betrachtet: Erstens Studierende, die über den zweiten Bildungsweg an die Hochschule kommen, das sind in Österreich jene mit Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung (BRP/SBP; vgl. Kapitel 3); und zweitens Personen, die die Matura über den schulischen Weg erworben haben, aber erst mehr als zwei Jahre nach der Matura ein Studium aufnehmen – diese werden hier als „Verzögerte“ bezeichnet. Eine engere Definition nicht-traditioneller Zugänge würde nur die erste Gruppe (BRP/SBP) umfassen oder sich sogar ausschließlich auf beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung („dritter Bildungsweg“) beziehen (WOLTER et al., 2015).² Allerdings stehen Verzögerte teilweise vor ähnlichen Herausforderungen (bspw. Vereinbarkeit mit Erwerbstätigkeit) und im Hinblick auf die soziale Öffnung der Hochschulen und das lebenslange Lernen sind sie in Österreich von großem Interesse. Auch in internationalen Studien stellen Studierende mit verzögertem Übergang eine wichtige Vergleichsgruppe dar (z. B. HAUSCHILDT et al., 2021). Den beiden Gruppen mit nicht-traditionellem Zugang werden Studierende mit Matura und unmittelbarem

2 Studierende des dritten Bildungswegs können in diesem Beitrag aus Datengründen nicht betrachtet werden.

Studienbeginn („Unmittelbare“) gegenübergestellt und ihr Zeitbudget wird anhand von drei OLS-Regressionen analysiert (Kapitel 4).

2 Stand der Forschung zum studentischen Zeitbudget

Erste Erhebungen zum studentischen Zeitbudget gab es im deutschsprachigen Raum ab den 1970/80er-Jahren (SCHULMEISTER, 2020), verstärkte Aufmerksamkeit erhielt das Thema jedoch erst mit der Einführung der Bologna-Reform und der damit verknüpften „Workload-Orientierung“. Eine umfassende Theorie- bzw. Modellbildung zum studentischen Zeitbudget blieb allerdings aus (GROSSMANN et al., 2020). Einen neueren Versuch für ein integratives Modell zu den Determinanten des Zeitbudgets unternahm GROSSMANN & ENGEL (2020), doch bleibt auch dieses Modell unvollständig und ohne empirische Überprüfung.

Aktuelle Forschung zum studentischen Zeitbudget lässt sich in Anlehnung an GROSSMANN et al. (2020) **inhaltlich** in zwei Strömungen einteilen: 1. Forschung, die vordergründig der Qualitätsentwicklung dient (z. B. Evaluation der Studierbarkeit oder „ECTS-Gerechtigkeit“) und sich auf kleinere Organisationseinheiten (z. B. einzelne Studienprogramme) konzentriert; und 2. Forschung, die sich der Darstellung und Erklärung des Zeitbudgets sowie der Validierung der Messmethoden widmet und häufig fächer-/hochschulübergreifend stattfindet. Hier lässt sich der vorliegende Beitrag einordnen.

Auch in **methodischer Hinsicht** lassen sich zwei größere Richtungen der Forschung erkennen: In großen Studierendenbefragungen wird neben vielen anderen Informationen auch der Studienaufwand abgefragt bzw. von den Studierenden geschätzt (z. B. UNGER et al., 2020; MIDDENDORFF et al., 2017). In methodischer Abgrenzung dazu stehen Studien, die häufig mit der Tagebuchmethode arbeiten, aber auch mit Learning Analytics oder Mixed-Methods (z. B. SCHULMEISTER & METZGER, 2011; BERGER & BAUMEISTER, 2016). Beide gehen mit Vor- und Nachteilen einher: Der Vorteil von Tagebuchmethoden ist deren Exaktheit, ihr Nachteil die aufwändige Erhebung. Demgegenüber kann es laut SCHULMEISTER & METZGER (2011) bei der ersten Methode eher zur Überschätzung des Zeitbudgets kommen,

diese Studien eignen sich daher weniger gut zur exakten Messung des Workloads. Aufgrund der breiteren Abdeckung (z. B. Studienrichtungen, Personengruppen), höherer Fallzahlen und vieler Zusatzinformationen im Fragebogen sind diese Erhebungen jedoch besser geeignet für gruppenvergleichende Analysen. Diesen Vorteil nutzt auch der vorliegende Beitrag.

Das **studentische Zeitbudget** wird häufig für eine durchschnittliche Woche des Semesters erfasst und inkludiert (a) Präsenzzeit in Lehrveranstaltungen, (b) Zeit für Selbststudium, (c) Zeit für Studienorganisation und (d) Wegzeiten (GROSSMANN & ENGEL, 2020). Aber nicht in allen Studien werden diese vier Kategorien getrennt erhoben bzw. berücksichtigt.

Da ein beträchtlicher Teil bisheriger Forschung (v. a. jener zur Qualitätsentwicklung) den Blick überwiegend auf strukturelle Rahmenbedingungen, wie z. B. Vorgaben der Module und Curricula, richtete, sind individuelle Merkmale von Studierenden als Determinanten des Zeitbudgets vergleichsweise wenig untersucht (GROSSMANN et al., 2020; OPPERMANN, 2011). Folgende Determinanten – die untereinander in Zusammenhang stehen – lassen sich identifizieren:

Zu den **institutionellen Faktoren** zählen neben den Bedingungen, die sich aus dem Curriculum ergeben, u. a.: Größe der Lehrveranstaltung³ (z. B. GROSSMANN & ENGEL, 2020; BERGER & SCHLEUSSNER, 2003), Hochschulsektor, Studientyp, Organisationsform (berufsbegleitend, Fernstudium etc.) und Studienfach (UNGER et al., 2020; SCHULMEISTER & METZGER, 2018).

Der am häufigsten untersuchte **individuelle Faktor** ist die Erwerbstätigkeit von Studierenden, die sich den meisten Studien zufolge insbesondere auf die Zeit für das Selbststudium negativ auswirkt (UNGER et al., 2020; HAUSCHILDT et al., 2021).⁴ Weniger klar ist der Einfluss von Alter und Geschlecht: Es gibt Indizien, dass jüngere Studierende und Frauen mehr Zeit für ihr Studium aufwenden als ihre Mitstudierenden, wobei sich die Unterschiede teilweise durch das Erwerbsausmaß, die soziale Herkunft bzw. die Studienfachwahl erklären lassen (UNGER et al., 2020). Zeitredu-

3 Je kleiner die Gruppe, desto höher die soziale Kontrolle und damit die Anwesenheitszeit.

4 SCHULMEISTER & METZGER (2018) stellen hingegen keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Erwerbstätigkeit und Studien-Zeitbudget fest. An dieser Studie haben jedoch nur wenige (in höherem Ausmaß) erwerbstätige Studierende teilgenommen.

zierend wirken auch Betreuungspflichten von Kindern bzw. unterstützungsbedürftigen Angehörigen (ebd.; LÜDERS & EISENACHER, 2007) sowie eine geringere Grundfinanzierung durch Familie bzw. Staat (was meist mit mehr Erwerbstätigkeit einhergeht; APOLINARSKI & GWOSĆ, 2020; UNGER et al., 2020). Zudem können sich psychologische Faktoren auf das Zeitbudget auswirken. So erhöhen v. a. extrinsisch motivierte Studienwahlmotive, wie der Wunsch nach höherem Einkommen oder einem sicheren Arbeitsplatz (JUNKERMANN & GOLDHAHN, 2020), der Grad an Gewissenhaftigkeit einer Person (SCHULMEISTER, 2014) und auch Versagensängste (WINDRICH, 2020) den Zeitaufwand für das Studium.

3 Das österreichische Bildungssystem

Nach der 4-jährigen Volksschule folgt die 4-jährige Mittelschule oder die 4-jährige Unterstufe eines Gymnasiums (Allgemeinbildende Höhere Schule, AHS). Danach, also mit ca. 14 Jahren, stehen Schüler:innen beider Schulformen formal alle (Bildungs-)Wege offen:⁵ Möglich ist der Wechsel in die AHS-Oberstufe (4 Jahre), an eine Berufsbildende Höhere Schule (BHS, 5 Jahre), 3-/4-jährige Berufsbildende Mittlere Schule (BMS) oder an eine 1-/2-jährige Fachschule bzw. polytechnische Schule (1 Jahr). Empirisch sind Wechsel von der Mittelschule an die AHS-Oberstufe eher selten, jene von der Mittelschule an eine BHS aber nicht ungewöhnlich. AHS sowie BHS werden mit der allgemeinen Hochschulreife (Matura) abgeschlossen und sind gleichwertig im Hinblick auf den Hochschulzugang. Mit einem BHS-Abschluss wird zusätzlich eine berufliche Erstausbildung erworben (z. B. Technik, Wirtschaft, Tourismus), die einen direkten Berufseinstieg ermöglicht. Nach der AHS beginnen 87% und nach der BHS je nach Schultyp 45% bis 59% ein Studium (innerhalb von drei Jahren nach der Matura; STATISTIK AUSTRIA, 2022).

Nach den 1-/2-jährigen Fachschulen bzw. der polytechnischen Schule schließt sich meist eine Lehre inkl. Berufsschule an. Zusätzlich zur Lehre (oder z. B. nach einer BMS) kann eine sogenannte Berufsreifeprüfung (BRP – „Berufsmatura“) absol-

5 Für den Zugang zu Höheren Schulen sind jedoch i.d.R. gute Noten erforderlich.

viert werden.⁶ Diese stellt ebenfalls eine allgemeine Hochschulreife dar, wird aber als nicht-traditioneller Zugang klassifiziert. An den Hochschulen können auch Studienberechtigungsprüfungen (SBP) für bestimmte Fachgruppen abgelegt werden (fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung), die ebenfalls als nicht-traditionelle Zugänge gelten.⁷

Von allen Studienanfänger:innen mit österreichischer Zugangsberechtigung haben 49% eine AHS-Matura, 39% eine BHS-Matura, 10% eine BRP/SBP und 2% eine sonstige Studienzulassung⁸ (UNGER et al., 2020). Die Zahl der Studienanfänger:innen mit BRP/SBP zu erhöhen, ist ein Ziel der Nationalen Strategie zur Sozialen Dimension (BMWF, 2017).

Ein Teil der Maturant:innen beginnt das Studium „verzögert“, d. h. erst mehr als zwei Jahre nach der Matura (jene der BHS häufiger als jene der AHS). Im europäischen Vergleich hat Österreich mit 28% einen der höchsten Anteile an Studierenden mit verzögertem Studienbeginn (HAUSCHILDT et al., 2021).⁹ Studierende mit verzögertem Studienbeginn unterscheiden sich deutlich nach Alter (im Schnitt 27 Jahre bei Studienbeginn), Geschlecht, Bildungshintergrund der Eltern und Fächerwahl von jenen, die „unmittelbar“ (innerh. von zwei Jahren) nach der Matura ein Studium aufnehmen (UNGER et al., 2020).

An öffentlichen Universitäten, die den größten Hochschulsektor in Österreich darstellen, gibt es formal nur Vollzeitstudienangebote, jedoch mit weitgehend freier Einteilung der Lehrveranstaltungen. Sie sind durch sehr lange Studiendauern und hohe Abbruchquoten gekennzeichnet. Ein Bachelorstudium an einer öffentlichen Universität schließen bis zum 14. Semester 48% der AHS-Maturant:innen ab und (je nach Schultyp) 38% bis 51% der BHS-Maturant:innen. Bei jenen mit BRP/SBP ist die Abschlussquote mit 33% am niedrigsten (SCHUBERT et al., 2020). Bei Matu-

6 Die BRP besteht aus vier Teilprüfungen (Deutsch, Mathematik, Fremdsprache sowie Fachbereich der beruflichen Erstausbildung).

7 Die SBP besteht aus fünf Prüfungen, welche vom jeweiligen Rektorat festgelegt werden.

8 „Sonstige“ enthält den dritten Bildungsweg, aber auch andere/unbekannte Studienzugänge. Da die Daten keine saubere Trennung erlauben, erfolgt keine weitere Auswertung.

9 In dieser Definition zählen auch jene mit BRP/SBP als verzögerter Studienbeginn.

rant:innen mit verzögertem Studienbeginn ist die Abschlussquote noch etwas niedriger als bei Studierenden mit BRP/SBP (ebd.).

4 Analysen

4.1 Daten

Die folgenden Auswertungen basieren auf der österreichischen Studierenden-Sozialerhebung des Sommersemesters 2019. Diese Onlineumfrage richtete sich an alle Studierenden und brachte 45.000 auswertbare Fälle. Die Daten wurden bereinigt und gewichtet (UNGER et al., 2020).

Das Zeitbudget wurde für eine typische Woche im Sommersemester 2019 getrennt nach Lehrveranstaltungsbesuch und sonstigem Studienaufwand (Lernen, Seminararbeiten, Bibliotheksrecherchen etc.) für alle sieben Wochentage einzeln abgefragt. Unterrichtseinheiten sollten in Stunden á 60 min und geblockte Lehrveranstaltungen nach einer vorgegebenen Formel in h/Woche umgerechnet werden.

Die folgenden Analysen beziehen sich auf öffentliche Universitäten, da hier die Varianz im studentischen Zeitbudget besonders groß ist,¹⁰ und auf grundständige Studien (Bachelor/Diplom). Alle Auswertungen werden nur für Bildungsinländer:innen (österr. Studienberechtigung, unabhängig von ihrer Nationalität) durchgeführt, da nur für sie die Bildungslaufbahn nachgezeichnet werden kann. Zudem betrachten wir nur Studierende mit gültigem Zeitbudget (>0 und ≤ 90 h/Woche Studienaufwand) – also Studierende mit zumindest geringer Studienaktivität. Aufgrund kleiner Fallzahlen werden die Studienfelder Gesundheit/Sozialwesen (abgesehen von Medizin und Pharmazie) und Dienstleistungen exkludiert.

Die ausgewählte Gruppe umfasst 16.029 Fälle (Kapitel 4.2). Für die OLS-Regression werden Fälle mit fehlenden Angaben in den Kontrollvariablen exkludiert. Die Frage zu den Studienbeeinträchtigungen wurde im Fragebogen randomisiert nur der

10 Hingegen lässt die Studienstruktur an Fachhochschulen weniger Varianz im Zeitbudget und der Studiendauer zu.

Hälfte der Ausfüllenden gestellt (UNGER et al., 2020). Für das multivariate Modell können somit 7.743 Fälle berücksichtigt werden (Kapitel 4.3).

4.2 Lebens- und Studiensituation

Wir unterscheiden drei Gruppen: Studierende mit AHS/BHS-Matura und unmittelbarem (84%) bzw. verzögertem Übertritt ins Studium (11%) sowie Studierende mit BRP/SBP (5%).¹¹ Die wichtigsten deskriptiven Unterschiede zwischen diesen drei Gruppen sind (Tab. 1):

- Studierende mit BRP/SBP sind bereits bei Erstzulassung mit 28 Jahren deutlich **älter** als Verzögerte (27 J.) und Unmittelbare (knapp 20 J.), demzufolge sind sie auch zum Zeitpunkt der Befragung die älteste Gruppe.
- 55% der Unmittelbaren sind **Frauen**, in den beiden anderen Gruppen sind etwa 55% **Männer**.
- Nur 14% der BRP/SBP haben mindestens ein **Elternteil mit einem Studienabschluss**, unter den Verzögerten sind es 24%, unter den Unmittelbaren 41%. Dies verdeutlicht den unterschiedlichen sozio-ökonomischen Hintergrund der drei Gruppen.
- 21% der BRP/SBP haben **Betreuungsaufwand** für Kinder unter 15 Jahren oder betreuungspflichtige Angehörige, unter den Verzögerten sind es 16% und unter den Unmittelbaren 8%. Der Betreuungsaufwand der Frauen ist dabei deutlich höher als jener der Männer.
- 47% der BRP/SBP erhalten eine nicht rückzahlbare staatliche **Studienbeihilfe**. Dieser hohe Anteil liegt am sogenannten Selbsterhalter:innen-Stipendium (SES), das Personen beziehen können, die sich zumindest vier Jahre durch Erwerbstätigkeit selbst erhalten haben (Alter zu Studienbeginn max. 35 Jahre), einen günstigen Studienerfolg nachweisen und die Zuverdienstgrenze einhalten. Das SES betrug 2019 im Schnitt 800€ pro Monat (UNGER et al., 2020). Unmittelbare erhalten in Abhängigkeit vom elterlichen Einkommen unter Um-

¹¹ Der Anteil mit verzögertem Übertritt oder BRP/SBP ist (v. a. aufgrund der höheren Abbruchquoten) unter Studierenden deutlich niedriger als unter Studienanfänger:innen.

- ständen eine Studienbeihilfe (Durchschnitt 370 €), unter den Verzögerten sind beide Studienbeihilfenarten vertreten.
- Studierende mit BRP/SBP geben deutlich öfter an, dass ihnen in ihrem Studium benötigte **Vorkenntnisse** fehlen. Dies betrifft das Verfassen schriftlicher Arbeiten, Mathematik und Referieren/Präsentieren. Ihre benötigten Englischkenntnisse schätzen sie nicht so viel schlechter ein als die anderen Gruppen. Computerkenntnisse fehlen vor allem den Unmittelbaren, jenen mit BRP/SBP hingegen am seltensten.
 - Studierende mit BRP/SBP studieren häufiger Bildungs-, Sozialwissenschaften, Recht, Geisteswissenschaften und Informatik als Unmittelbare; umgekehrt studieren sie seltener Pharmazie, Medizin, Lehramt, Ingenieurwissenschaften sowie Tiermedizin und Land-/Forstwirtschaft. Verzögerte liegen meist zwischen den beiden anderen Gruppen.
 - Fehlende Studienmotivation beeinträchtigt Unmittelbare laut Eigenangabe am stärksten in ihrem Studienfortschritt; von Versagens-/Prüfungsängsten sind generell mehr Studierende, aber v. a. BRP/SBP, betroffen.
 - Aus Arbeitsmarktmotiven haben Verzögerte am seltensten ihre Studienrichtung gewählt, aus fachlichem Interesse fast alle Studierenden der drei Gruppen.¹²
 - Nahezu alle mit BRP/SBP waren vor dem Studium erwerbstätig (inkl. Ferienjobs/Lehre; 96%), unter den Verzögerten waren dies 88% und bei den Unmittelbaren 42%. Während des Studiums sind gut die Hälfte der BRP/SBP und der Verzögerten mehr als 10 h/Woche erwerbstätig.¹³ Unter den Unmittelbaren trifft dies nur auf 35% zu. Im Schnitt sind BRP/SBP und Verzögerte 16 h/Woche erwerbstätig, Unmittelbare 10,5 h (nicht Erwerbstätige gehen mit 0 h in die Berechnung ein). Etwa die Hälfte der Erwerbstätigen aller drei Gruppen bezeichnet ihre **Erwerbstätigkeit** als studienadäquat (Verzögerte etwas häu-

12 Die beiden Studienwahlmotive stammen aus einer Faktorenanalyse (SCHUBERT et al., 2020, S. 186), die Bewertung erfolgte auf einer Skala von „gar keine Rolle“ (1) bis „sehr große Rolle“ (5).

13 Ab 10 h/Woche wird der Studienaufwand merklich reduziert (HAUSCHILDT et al., 2021).

figer). Je 30% der BRP/SBP und Verzögerten sehen sich selbst in erster Linie als Erwerbstätige, die nebenbei studieren (Unmittelbare: 15%). Auch wenn dies formal an öffentlichen Universitäten nicht vorgesehen ist, kann man sagen, dass diese Personen berufs begleitend studieren. Ein entscheidender Unterschied ist jedoch, dass BRP/SBP und Verzögerte oftmals ihr Studium bereits mit einem hohen Erwerbsausmaß beginnen, während Unmittelbare ihre Erwerbstätigkeit erst im Laufe des Studiums aufnehmen bzw. ausweiten (UNGER et al., 2020). In einem Fall muss also das Studium an die Erwerbstätigkeit angepasst werden, im anderen Fall kann die Erwerbstätigkeit eher an das Studium angepasst werden.

- Der **Studienaufwand** unterscheidet sich dagegen weniger zwischen den drei Gruppen. In Lehrveranstaltungen verbringen alle etwa gleich viele Stunden, aber für den sonstigen Studienaufwand wenden Unmittelbare am meisten Zeit auf. Der Durchschnitt-Gesamtaufwand aus Studium und Erwerbstätigkeit beträgt pro Woche bei BRP/SBP knapp 45 Stunden, bei Verzögerten 44 und bei Unmittelbaren knapp 42.

Tab. 1: Deskriptive Merkmale der drei Gruppen

	BRP/SBP	Verzögert	Unmittelbar
Ø-Alter bei Erstzulassung	28,2 J.	26,6 J.	19,5 J.
Ø-Alter bei Befragung	32,2 J.	31,8 J.	24,9 J.
Anteil >30 J.	45,3%	36,5%	9,6%
Frauenanteil	45,9%	45,0%	55,4%
Kind <15 J. / Pflege Angehörige	21,0%	16,4%	8,0%
Studienbeihilfenquote	46,9%	28,1%	15,3%
Eltern mit Studienabschluss	14,3%	23,5%	41,0%
Vorkenntnisse: Im Studium benötigt, aber schlecht vorbereitet in ...			
Verfassen schriftlicher Arbeiten	31,2%	25,5%	14,4%
Mathematik	41,9%	29,9%	17,5%
Englisch	12,6%	9,3%	5,4%
Referieren/Präsentieren	24,6%	9,6%	8,9%
Computerkenntnisse	10,1%	12,2%	17,1%
Studienrichtung			
Lehramt	9,4%	11,5%	16,3%
Bildungswiss.	8,9%	6,2%	1,8%
Geisteswiss.	9,8%	9,3%	8,4%
Künste	2,4%	4,4%	2,5%
Sozialwiss.	11,9%	10,0%	7,5%
Wirtschaft	9,3%	8,6%	8,8%
Recht	18,2%	15,9%	15,7%
Naturwiss.	11,4%	10,8%	12,4%
Informatik	5,1%	5,5%	4,6%
Ingenieurw.	9,1%	10,8%	12,1%
Tiermed., Land-/Forstw.	1,1%	1,4%	1,4%
Medizin	2,5%	3,7%	5,9%
Pharmazie	0,9%	1,9%	2,6%
Beeinträchtigt Studium eher/sehr			
Fehlende Studienmotivation	22,9%	24,5%	31,1%
Versagens-/Prüfungsangst	41,4%	29,2%	33,2%
Ø Studienwahlmotiv: Arbeitsmarkt (5=sehr)	2,98	2,85	2,96
Ø Studienwahlmotiv: fachl. Interesse (5=sehr)	4,29	4,31	4,32

(Fortsetzung Tab. 1)

	BRP/SBP	Verzögert	Unmittelbar
Erwerbstätigkeit			
Erwerbstätig vor Studium (inkl. Ferienjobs, Lehre)	95,7%	87,8%	42,1%
In erster Linie erwerbstätig, studiere nebenbei (Anteil an allen Studierenden)	30,3%	31,1%	15,3%
Eher studienadäquate Erwerbstätigkeit	48,7%	56,0%	49,3%
Nicht erwerbstätig	33,0%	30,9%	38,7%
>0 bis 10 h/Woche erwerbstätig	16,8%	15,7%	26,4%
>10 bis 35 h/Woche erwerbstätig	33,9%	38,4%	28,5%
>35 h/Woche erwerbstätig	16,3%	14,9%	6,4%
Ø-h Erwerbstätigkeit/Woche (inkl. nicht Erwerbstätige = 0 h)	15,9 h	16,2 h	10,5 h
Zeitbudget Studium (h/Woche)			
Ø Studienaufwand gesamt	28,7 h	27,8 h	31,2 h
Ø Lehrveranstaltungen	10,7 h	10,0 h	11,0 h
Ø Sonst. Studienaufwand	18,0 h	17,8 h	20,2 h
Summe Erwerbstätigkeit und Studienaufwand	44,6 h	44,0 h	41,7 h

Bildungsinländer:innen, öffentliche Universitäten, BA/Dipl., gültige Angaben zum Zeitbudget, exkl. ISCED Gesundheit und Dienstleistungen.

4.3 Regression zur Erklärung des Zeitbudgets

Um zu prüfen, ob der Unterschied im Studienaufwand zwischen den drei Gruppen auch unter Kontrolle anderer Merkmale bestehen bleibt, werden drei OLS-Regressionen berechnet. Als abhängige Variablen werden der Gesamtstudienaufwand, die Zeit in Lehrveranstaltungen sowie sonstiger Studienaufwand herangezogen (Tab. 2).¹⁴ Als erklärende Variablen werden die in Kapitel 2 aufgezeigten Determinanten herangezogen, sofern sie im Datensatz verfügbar sind. Zudem wurden das Bildungsniveau der Eltern und Migrationshintergrund als Kontrollvariablen geprüft. Beide Merkmale sind nicht signifikant und liefern keinen zusätzlichen Erklärungsbeitrag, weswegen sie nicht Teil der finalen Modelle sind. Die Modelle erklären 26% (Gesamt) bzw. etwa 18% (LVs, Sonstiges) der Varianz (korr. R^2).

Unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen wenden jene mit BRP/SBP im Schnitt um 1,63 Stunden pro Woche mehr für ihr Studium auf als Unmittelbare. Dies ist insbesondere auf eine höhere Zeit in Lehrveranstaltungen zurückzuführen (beim sonstigen Studienaufwand gibt es keinen signifikanten Unterschied). Verzögerte und Unmittelbare unterscheiden sich – unter Kontrolle anderer Faktoren – in ihrem Studienaufwand nicht.

Die Studiengruppe dient in der vorliegenden Analyse als Kontrollvariable, da Studierende mit nicht- bzw. traditionellen Zugängen andere Fächer bevorzugen. Studierende in Medizin, Pharmazie und Ingenieurwissenschaften wenden deutlich mehr Zeit für das Studium auf als die Vergleichsgruppe der Lehramtsstudierenden. Jene in Bildungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften investieren deutlich weniger Zeit pro Woche in ihr Studium.

Einen wesentlichen Beitrag zur Erklärung des Studienaufwands liefert das Erwerbsummaß:¹⁵ Mit jeder zusätzlichen Stunde, die für Erwerbstätigkeit aufgewendet wird, sinkt das Studien-Zeitbudget um 0,37 Stunden (nicht standardisierter Koeffizient). Eigene Kinder (unter 15 J.) oder zu pflegende Angehörige reduzieren den Studienaufwand ebenfalls. Unter Kontrolle der anderen Merkmale im Modell ist der Studienaufwand bei jenen mit Betreuungspflichten im Durchschnitt um 1,46 Stunden pro Woche geringer. Erhöhend wirkt sich hingegen der Erhalt einer Studienbeihilfe aus:

14 Die Modellprämissen wurden getestet und sind hinreichend erfüllt.

15 Höchster standardisierter Koeffizient $\beta = -0,32$.

Staatlich geförderte Studierende verwenden im Schnitt um 1,3 Stunden pro Woche mehr Zeit für das Studium als ihre Mitstudierenden.

All diese Merkmale stehen mit dem Alter in Zusammenhang, beschreiben jedoch die Lebens- und Studiensituation von älteren Studierenden nicht vollständig. Unter Berücksichtigung aller Variablen im Modell verringert jedes Altersjahr den Studienaufwand pro Woche um 0,15 Stunden. Dabei verbringen ältere Studierende v. a. weniger Zeit in Lehrveranstaltungen (beim sonstigen Studienaufwand zeigt sich kein Effekt nach Alter). Nach Geschlecht gibt es keine Unterschiede im Zeitaufwand insgesamt, allerdings investieren Männer mehr Zeit in Lehrveranstaltungen und Frauen mehr Zeit in sonstigen Studienaufwand.

Studierende, die angeben, dass fehlende Studienmotivation ihr Studium beeinträchtigt, wenden weniger Zeit für das Studium auf. Studierende, die angeben, dass Versagens-/Prüfungängste ihr Studium beeinträchtigen, wenden hingegen mehr Zeit für das Studium – insbesondere für sonstige Studienaktivitäten – auf.¹⁶ Nach dem Erwerbsausmaß haben diese beiden Items den höchsten Einfluss.¹⁷

Auch Studienwahlmotive beeinflussen das Zeitbudget: Jene, die dem Motiv Arbeitsmarkt bzw. dem Motiv Interesse am Studium stark zustimmen, investieren mehr Zeit in das Studium (als jene, die diesen Motiven nicht stark zustimmen bzw. andere Motive nennen).

16 Beide Items konnten auf einer Skala von „gar nicht“ (1) bis „sehr“ (5) bewertet werden.

17 $\beta = -0,13$ bzw. $0,14$.

Tab. 2: Regressionsmodelle

	Gesamt		LVs		Sonstiges	
	Koeff.	β	Koeff.	β	Koeff.	β
Konstante	32,14	0,00 *	13,48	0,00 *	18,67	0,00 *
<i>Studiengang (Ref.: Unmittelbar)</i>						
BRP/SBP	1,63	0,02 *	1,79	0,05 *	-0,16	0,00
Verzögert	-0,02	0,00	0,35	0,01	-0,37	-0,01
<i>Studiengruppe (Ref.: Lehramt)</i>						
Bildungswiss.	-5,88	-0,06 *	-1,25	-0,03 *	-4,63	-0,06 *
Geisteswiss.	-4,30	-0,08 *	-1,10	-0,04 *	-3,20	-0,07 *
Künste	-0,60	-0,01	0,32	0,01	-0,92	-0,01
Sozialwiss.	-5,14	-0,09 *	-1,85	-0,06 *	-3,28	-0,07 *
Wirtschaft	0,19	0,00	-0,04	0,00	0,23	0,00
Recht	2,57	0,06 *	-2,89	-0,13 *	5,46	0,15 *
Naturwiss.	1,25	0,03 *	-0,25	-0,01	1,50	0,04 *
Informatik	3,30	0,04 *	-1,84	-0,05 *	5,15	0,08 *
Ingenieurw.	5,83	0,12 *	-0,52	-0,02	6,35	0,15 *
Tiermed., Land-/Forstw.	2,46	0,02	4,21	0,06 *	-1,76	-0,02
Medizin	8,87	0,13 *	5,94	0,17 *	2,93	0,05 *
Pharmazie	8,10	0,08 *	-0,59	-0,01	8,69	0,10 *
Alter bei Befragung (in Jahren)	-0,15	-0,07 *	-0,14	-0,13 *	-0,01	0,00
Männer (Ref.: Frauen)	-0,17	-0,01	0,64	0,04 *	-0,81	-0,03 *
Erwerbsausmaß (in h/Woche)	-0,37	-0,32 *	-0,13	-0,21 *	-0,24	-0,24 *
Studienbeihilfe (Ref.: keine)	1,30	0,03 *	1,25	0,06 *	0,05	0,00
Kinder (<15 J.)/Pflege (Ref.: keine)	-1,46	-0,03 *	-0,41	-0,01	-1,05	-0,02 *
Fehlende Studienmotivation	-1,60	-0,13 *	-0,55	-0,08 *	-1,06	-0,10 *
Versagens-/Prüfungsangst	1,53	0,14 *	0,19	0,03 *	1,34	0,14 *
Studienwahlmotiv: Arbeitsmarkt	0,60	0,04 *	0,27	0,04 *	0,34	0,03 *
Studienwahlmotiv: Interesse	0,87	0,04 *	0,62	0,05 *	0,25	0,01
Korr. R ²	25,8%		18,9%		17,6%	
Fallzahl (ungewichtet)	7.743					

Koeff. = nicht standardisierte Koeffizienten. β = standardisierte Koeffizienten. * = $p < 0,05$
 Bildungsinländer:innen, öffentl. Universitäten, BA/Dipl., gültige Angaben zum Zeitbudget,
 exkl. ISCED Gesundheit und Dienstleistungen.

5 Conclusio

Laut deskriptiver Auswertung¹⁸ (**1. Forschungsfrage**, Tab. 1) wenden Universitätsstudierende mit nicht-traditionellem Zugang (BRP/SBP sowie „Verzögerte“) um 2,5 bis 3,5 h/Woche weniger für ihr Studium auf als jene mit traditionellem Zugang („Unmittelbare“). Der Zeitaufwand für den Besuch von Lehrveranstaltungen ist dabei in allen drei Gruppen ähnlich hoch. Das Ausmaß sonstiger studienbezogener Tätigkeiten ist bei Studierenden mit nicht-traditionellem Zugang niedriger, ihr Erwerbsausmaß dafür höher.

Kontrolliert man aber für eine Reihe potenzieller Einflussfaktoren auf das Zeitbudget,¹⁹ dann verändert sich das Bild (**2. Forschungsfrage**, Tab. 2): Den höchsten Studienaufwand haben Studierende mit BRP/SBP, nämlich um rund 5% mehr als Studierende mit Matura, egal ob diese ihr Studium unmittelbar oder verzögert aufgenommen haben. Dies ist auf das höhere Zeitbudget für Lehrveranstaltungen zurückzuführen. Erwartungsgemäß zeigen sich im Zeitbudget deutliche Unterschiede nach Studienrichtung, Alter (LV-Besuch), Betreuungspflichten und Studienwahlmotiven. Besonders großen negativen Einfluss haben ein höheres Erwerbsausmaß sowie fehlende Studienmotivation. Ein signifikant höheres Zeitbudget zeigt sich – übereinstimmend mit WINDRICH (2020) – dagegen bei Versagens-/Prüfungsängsten (v. a. beim sonstigen Aufwand). Ebenfalls einen deutlich positiven Effekt auf das studentische Zeitbudget hat der Bezug einer Studienbeihilfe (LV-Besuch), wodurch sich auch hier die Literatur bestätigen lässt (APOLINARSKI & GWOSĆ, 2020).

Bei Vergleich des Zeitbudgets unter ähnlichen Lebens- und Studiensituationen spielt der Hochschulzugang (traditionell oder nicht) also kaum noch eine Rolle. Wie die deskriptiven Auswertungen gezeigt haben, unterscheiden sich die Lebens- und Studiensituationen der drei Gruppen jedoch deutlich (Tab. 1): Studierende mit nicht-traditionellen Zugängen sind älter, weisen ein höheres Erwerbsausmaß auf, haben häufiger Betreuungspflichten und wählen andere Studienrichtungen. Eine stärkere Berücksichtigung der heterogenen Lebens- und Studiensituationen von Studierenden kann beispielsweise dazu beitragen, Studienabbrüche zu verhindern. Es sollten daher Maßnahmen gesetzt werden, die die Vereinbarkeit von Studium und Er-

18 Arithmetisches Mittel.

19 OLS-Regression.

werbstätigkeit/Betreuungspflichten verbessern. Dies kann vielen Studierenden im Studium helfen – nicht nur jenen mit nicht-traditionellem Zugang. In Österreich gelingt das in der speziellen Organisationsform „berufsbegleitendes Studium“ an Fachhochschulen offenbar besser (ZUCHA et al., 2020; SCHUBERT et al., 2020) als an Universitäten, an denen ein Studium mehr Selbstorganisation und Selbstdisziplin erfordert – demzufolge ist auch mehr Unterstützung notwendig.

Eine Limitation dieser Studie ist, dass der Zusammenhang zwischen Zeitbudget und Studienfortschritt nicht belegt werden kann, weil in den verwendeten Daten z. B. keine ECTS vorliegen. Daher bleibt unklar, ob ein höherer Stundenaufwand auch in einem erfolgreicherem Studienfortschritt reüssiert. Ein Zusammenhang muss vermutet werden, da ohne Stundenaufwand auch kein Studienfortschritt möglich ist. Aber der höhere sonstige Aufwand z. B. bei Versagens-/Prüfungsängsten bedeutet noch nicht, dass die Ängste dadurch überwunden und Prüfungen erfolgreich absolviert werden. Ähnlich: Unter Kontrolle diverser Einflussfaktoren weisen jene mit BRP/SBP ein höheres Zeitbudget auf. Aber sie haben sich auch größere Defizite in für ihr Studium notwendigen Kompetenzbereichen attestiert – benötigen also eventuell auch mehr Zeit, um diese abzubauen. Die Wirkung derartiger Zusammenhänge weiter zu erforschen, wird die Aufgabe zukünftiger Studien sein.

6 Literaturverzeichnis

Apolinarski, B., & Gwoś, C. (2020). Studienfinanzierung und studienbegleitende Erwerbstätigkeit als Determinanten des studentischen Workloads: Negative Effekte der Selbstfinanzierung? In D. Großmann et al. (Hrsg.), *Studentischer Workload. Definition, Messung und Einflüsse* (S. 119–143). Wiesbaden: Springer.

Berger, R., & Baumeister, B. (2016). Messung von studentischem Workload. Methodische Probleme und Innovationen. In D. Großmann & T. Wolbring (Hrsg.), *Evaluation von Studium und Lehre. Grundlagen, methodische Herausforderungen und Lösungsansätze* (S. 185–223). Wiesbaden: Springer.

Berger, U., & Schleußner, C. (2003). Hängen Ergebnisse einer Lehrveranstaltungs-Evaluation von der Häufigkeit des Vorlesungsbesuches ab? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(2), 125–131.

BMWF (2017). *Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung*. Wien.

Großmann, D., Engel, C., Junkermann, J., & Wolbring, T. (2020). Konzeption und Messung studentischen Workloads. Ein Überblick zu Entstehung, Stand und Herausforderungen. In D. Großmann et al. (Hrsg.), *Studentischer Workload. Definition, Messung und Einflüsse* (S. 3–30). Wiesbaden: Springer.

Großmann, D., & Engel, C. (2020). Determinanten des studentischen Workloads. Eine Übersicht und Modellskizze. In D. Großmann et al. (Hrsg.), *Studentischer Workload. Definition, Messung und Einflüsse* (S. 31–62). Wiesbaden: Springer.

Hauschildt, K., Gwosć, C., Schirmer, H., & Wartenbergh-Cras, F. (2021). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: EUROSTUDENT VII Synopsis of Indicators 2018–2021*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6001920dw>

Junkermann, J., & Goldhahn, L. (2020). Der Einfluss von ökonomischen und ideellen Motiven auf den studentischen Workload. In D. Großmann et al. (Hrsg.), *Studentischer Workload. Definition, Messung und Einflüsse* (S. 65–87). Wiesbaden: Springer.

Lüders, M., & Eisenacher, S. (2007). Zeitlicher Studieraufwand im Urteil von Studierenden. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 133–150). Münster: Waxmann.

Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., et al. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016*. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Hannover: BMBF.

Oppermann, A. (2011). Zeitmessung und Zeiterleben – was der studentische Workload (nicht) aussagt. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 47–60.

Schubert, N., Binder, D., Dibiasi, A., Engleder, J., & Unger, M. (2020). *Studienverläufe – Der Weg durchs Studium. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019*. Wien: IHS.

Schulmeister R. (2014). Auf der Suche nach Determinanten des Studienerfolgs. In J. Brockmann & A. Pilniok (Hrsg.), *Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft* (S. 72–205). Baden-Baden: Nomos.

Schulmeister, R. (2020). Chancen und Grenzen einer Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen. Ein Studienreview zu Anwesenheit und Lernerfolg. In

D. Großmann et al. (Hrsg.), *Studentischer Workload. Definition, Messung und Einflüsse* (S. 253–270). Wiesbaden: Springer.

Schulmeister, R., & Metzger C. (2011). Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In R. Schulmeister & C. Metzger (Hrsg.), *Der Workload im Bachelor. Zeitbudget und Studierverhalten* (S. 13–128). Münster: Waxmann.

Schulmeister, R., & Metzger, C. (2018). *Das Studierverhalten im Bachelor. Zeitbudget-Analysen der Workload in 29 BachelorStichproben*. <http://rolf.schulmeister.com/pdfs/Workload%20und%20Studierverhalten.pdf>

Statistik Austria (2022). *Bildung in Zahlen 2020/21: Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien.

Unger, M., Binder, D., Dibiasi, A., Engleder, J., Schubert, N., et al. (2020). *Studierenden-Sozialerhebung 2019. Kernbericht*. Wien: IHS.

Windrich, I. (2020). Der Einfluss von Persönlichkeitsfaktoren auf den studentischen Workload. In D. Großmann et al. (Hrsg.), *Studentischer Workload. Definition, Messung und Einflüsse* (S. 89–115). Wiesbaden: Springer.

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 11–33). Bielefeld: wbv.

Zucha, V., Zaussinger, S., & Unger, M. (2020). *Studierbarkeit und Studienzufriedenheit: Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019*. Wien: IHS.

Autor:innen



Mag.ª Bianca THALER || Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS) || Josefstädter Straße 39, A-1080 Wien
thaler@ihs.ac.at



Judith ENGLEDER, MSc || Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS) || Josefstädter Straße 39, A-1080 Wien
engleder@ihs.ac.at



Mag. Martin UNGER || Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS) || Josefstädter Straße 39, A-1080 Wien
unger@ihs.ac.at

Nicolas NAUSE¹ (Elsfleth)

Vergleichende Untersuchung von „nicht-traditionellen“ Studierenden auf See und an Land

Zusammenfassung

Programme der wissenschaftlichen Weiterbildung und des lebenslangen Lernens adressieren sogenannte „nicht-traditionelle“ Studierende als Zielgruppen. In diesem Kontext werden in einer vergleichenden Untersuchung die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von nebenberuflich studierenden Nautiker:innen mit ihren an Land berufstätigen Kommiliton:innen erarbeitet. Der Untersuchung wird die Boundary-Theorie zugrunde gelegt: Individuen unterscheiden sich in der Art und Weise, wie sie Aktivitäten unterschiedlicher Lebensbereiche voneinander abgrenzen oder vermischen. Betrachtet werden die Einflüsse von Raum, Zeit, Familie und privatem Umfeld, beruflichen Positionen sowie Lernmotivationen.

Schlüsselwörter

Lebenslanges Lernen, wissenschaftliche Weiterbildung, „nicht-traditionelle“ Studierende, Boundary-Theorie, Nautik

1 E-Mail: nicolas.nause@jade-hs.de



Comparative study of non-traditional students working on board and on shore

Abstract

Continuing education and lifelong learning programmes at universities target so-called non-traditional students. Within the context of such programmes, this comparative study highlights the differences and similarities between those students working on board and those working on shore. The study is based on the boundary theory, which posits that individuals differ in the way they separate or integrate activities from different life domains. These analyses explore the influences of space, time, family and friends, professional position and learning motivation.

Keywords

lifelong learning, university continuing education, non-traditional students, boundary theory, nautical sciences

1 Einleitung

Bisher bestehende und akzeptierte Grenzen zwischen Arbeit und Feierabend bzw. Arbeits- und Privatleben lösen sich zunehmend auf oder werden vollständig aufgehoben; ständige Erreichbarkeit und das Arbeiten während der Freizeit sind die Folgen. Auch reicht es angesichts tiefgreifender Veränderungen und Entwicklungen in der Gesellschaft und globaler Herausforderungen nicht (mehr) aus, sich auf ein starres Phasenmodell zu konzentrieren. Im Zuge der Entwicklung zur „Wissensgesellschaft“ bedarf es Bildungsprozessen, die der Schul-, Hochschul- und Berufsausbildung nachfolgen und die es den Menschen ermöglichen, sich im Laufe ihres Lebens fortwährend weiterzubilden, um mit dem sich vollziehenden Wandel Schritt halten und komplexen Fragestellungen im Berufsalltag adäquat begegnen zu können. Ausgehend davon kommt wissenschaftlicher Weiterbildung eine Schlüsselrolle zu, um flexibel auf beruflich und persönlich passende Weiterbildungsbedarfe reagieren zu können (vgl. bspw. EHLERS, 2020). Damit werden gleichzeitig die Konzepte Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen

Bildungsbereichen bzw. hochschulischen und beruflichen Qualifizierungswegen befördert sowie zur langfristigen Sicherung des Fachkräftebedarfs beigetragen (vgl. bspw. BMBF, o. J.).

Anknüpfend an den Call zum vorliegenden Themenheft soll in diesem Aufsatz der Blick auf „nicht-traditionelle“ Studierende gerichtet werden, die als erwerbstätige Zielgruppe an Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung und lebenslangen Lernens teilnehmen. Im Mittelpunkt steht die vergleichende Diskussion der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zweier Gruppen hinsichtlich ihrer Arbeits-, Lebens- und Studienbedingungen. Das sind einerseits nebenberuflich studierende Nautiker:innen², die als Offizier:innen im nautischen Schiffsdienst die Seeschiffe entlang der weltumspannenden Transportwege fahren (Arbeitsplatz auf See). Andererseits sind es erwerbstätige Studierende, die einer „gewöhnlichen“ Beschäftigung in Vollzeit nachgehen (Arbeitsplatz an Land). Vorhandenes Datenmaterial wird in einer Art und Weise analysiert, die dem qualitativen Forschungsparadigma zugerechnet werden kann. Vor dem Hintergrund der Boundary Theory (vgl. insbesondere ASHFORTH, KREINER & FUGATE, 2000) werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet und diskutiert hinsichtlich der Einflussfaktoren von Raum, Zeit, Familie und privatem Umfeld, beruflichen Positionen sowie Lernmotivationen.

Im Anschluss an die Darstellung der Relevanz des Themas (1) werden der Forschungsstand dargelegt und die Forschungsfrage hergeleitet (2). Im nächsten Schritt folgt die Einordnung in den theoretischen Diskurs (3). Auf Basis dessen werden die beiden skizzierten Gruppen vergleichend analysiert (4). Der Aufsatz schließt mit einem Fazit ab (5).

-
- 2 Das Fahren des jeweiligen Schiffes ist Kern ihres Aufgabenkanons, wobei sich zweimal täglich vier Stunden Wache mit acht Stunden Freiwache abwechseln. Während der Zeit zwischen den beiden Wachen können Besatzungsmitglieder schlafen oder Freizeitaktivitäten nachgehen. Sie müssen aber währenddessen regelmäßig auch weitere Dienstaufgaben erledigen, insbesondere verschiedene Aufgaben der Schiffsführung, Planung, Verwaltung und Überwachung.

2 Forschungsstand und Forschungsfrage

Eine allgemeingültige und einheitliche Definition von wissenschaftlicher Weiterbildung besteht nicht. Die viel zitierte Definition der KMK (2001, S. 2), der auch in dieser Auseinandersetzung gefolgt wird, beschreibt wissenschaftliche Weiterbildung als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht.“ Die Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung weichen vom unterstellten Idealtypus einer bzw. eines Studierenden³ ab und werden zumeist als „nicht-traditionelle“ Studierende bezeichnet. Sie unterscheiden sich, abhängig von nationalen Besonderheiten sowie weiteren oder engeren Definitionen, von ihrem „klassischen“ Äquivalent in mehrerlei Hinsicht. Zumeist werden als definierende Merkmale zugrunde gelegt: 1. (höheres) Alter bei Studienaufnahme, 2. Bildungsherkunft oder soziale Benachteiligung, 3. unkonventionelle oder diskontinuierliche Lebensverläufe, 4. alternative Hochschulzugangsberechtigung oder 5. alternative Studienformate (vgl. bspw. WOLTER & BANSCHERUS, 2016; vgl. bspw. SLOWEY & SCHUETZE, 2012 hinsichtlich einer internationalen Einordnung).

„Nicht-traditionelle“ Studierende sind neben dem Privatleben (Familie und Freizeit) und zumeist der Erwerbsarbeit gefragt, das Studium als weitere Anforderung in der aktuellen Lebensphase mit dem bestehenden Alltag zu berücksichtigen. Es stellen sich aus ihrer Sicht insbesondere Fragen hinsichtlich der zeitlichen Vereinbarung, woraus regelmäßig Vereinbarkeitskonflikte resultieren (SEITTER, 2017). Die Aktivitäten der Lebensbereiche konkurrieren untereinander und die zur Verfügung stehende Zeit wird zu einer knappen Ressource (SCHMIDT-LAUFF, 2018). Für das erfolgreiche Weiterlernen sind Eigenverantwortung, Selbstmanagement, individuell passende Vereinbarkeitsstrategien und eine Restrukturierung des etablierten Alltags hinsichtlich Arbeits-, Lebens- und Lernzeit erforderlich (vgl. bspw. DENNINGER, KAHL & PRÄBLER, 2020; BUß, 2019; SCHIRMER, 2017).

3 „Das Bild des Normalstudierenden entspricht einem Studierenden, der direkt nach dem Abitur an die Hochschule kommt, sich dort zu 100 % um sein Studium kümmern kann, weil keine Erwerbstätigkeit notwendig ist, und dabei noch relativ jung [...] ist.“ (WILKESMANN et al., 2012, S. 59)

Hinsichtlich der Motive für die Teilnahme an Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung und Lebenslangen Lernens lässt sich zusammenfassen, dass die Teilnehmenden zumeist bereits mit beiden Beinen im Leben stehen und sich sowohl persönlich als auch beruflich weiterentwickeln möchten. Sie nennen dafür Beweggründe entlang des Kontinuums von intrinsischer versus extrinsischer Motivation sowie die Absicherung betreffend (vgl. bspw. DESTATIS, WZB & BIB, 2021; IUBH, 2021; WOLTER et al., 2015).

Alumni können nach Abschluss ihres Bachelorstudiums der Nautik einen (maritimen) Masterstudiengang (in Vollzeit) aufnehmen *oder* als Nautiker:innen in den Arbeitsmarkt eintreten. Ein nebenberufliches Studium ist für sie kaum möglich, da Berufstätigkeiten an Bord von Seeschiffen mit „klassischen“ Studiengängen nicht oder zumindest kaum vereinbar sind (NAUSE et al., 2018): Berufstätigkeiten von Seeleuten sind durch lange, unregelmäßige und kumulierte Phasen der Arbeit und des Urlaubs geprägt, Schiffe und ihre Besatzungen befinden sich in unterschiedlichen und wechselnden Zeitzonen, weiters ist auf Schiffen eine permanente Internetverbindung in der Regel nicht gewährleistet; ausgenommen davon ist der Zugriff auf E-Mails.

Seit der Entwicklung und Implementierung eines maritimen, weiterbildenden Masterstudiengangs „International Maritime Management“ an der JADE HOCHSCHULE (o. J.) im Jahr 2017⁴, der auf diese besonderen Anforderungen ausgerichtet ist, können vorbenannte Personen erstmals in der Bundesrepublik Deutschland auch in den Arbeitsmarkt auf See eintreten und Berufserfahrung sammeln *und simultan* dazu ihr berufsbegleitendes Masterstudium aufnehmen, um sich auf Führungspositionen in der maritimen Wirtschaft an Land vorbereiten zu können. Diese Kombination ist insbesondere deswegen attraktiv, da das mit dem Bachelor erworbene Befähigungszeugnis nach Studienabschluss mittels Erfahrungsseefahrtzeit (mindestens zwei Jahre netto) bis zur höchsten Stufe (Befähigung Kapitän:in) aktiviert werden muss. Diese Zeit kann mit akademischer Weiterbildung gepaart werden, um die künftigen Berufsaussichten an Land erheblich zu verbessern. Nebenbei bemerkt:

4 Das Studienangebot ist im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ entstanden und wurde zwischen 2011 und 2017 vom BMBF (o. J.) gefördert.

(Westeuropäische⁵) Seeleute fahren regelmäßig wenige Jahre zur See, bevor sie adäquate Beschäftigungsmöglichkeiten an Land suchen. Dafür ist insbesondere die Nichtvereinbarkeit der Seefahrt mit der Familie(nplanung) ausschlaggebend (NAUSE et al., 2018).

Nautiker:innen wurden im Rahmen einer empirischen Untersuchung als berufstätige Zielgruppe untersucht und ihre Erfahrungen mit Arbeiten, Leben und Lernen an Bord von Seeschiffen eingehend analysiert (NAUSE, 2022). Auf der Basis von 30 problemzentrierten Interviews wurden ihre Erfahrungen mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.⁶ Wichtigstes Ergebnis war die darauf basierende Entwicklung einer empirisch begründeten Typologie mit drei Typen: Typ 1 studiert an Land, Typ 2 studiert an Bord, Typ 3 studiert an Land und an Bord.⁷ Neben den vorbenannten Befunden werden in den weiteren Ausführungen theoretische Vorannahmen und das didaktische Konzept des Studiengangs einbezogen. Darüber hinaus werden auch Erfahrungen aus dem Tagesgeschäft des Autors in seiner Rolle als Koordinator des weiterbildenden Masterstudiengangs sowie Ergebnisse aus Gesprächen mit Studierenden und Lehrenden berücksichtigt. Ferner werden quantitative Daten aus Evaluationen, (deskriptiven) Statistiken (Studiendauer, biografische Daten, Anzahl der belegten Module usw.) und Maßnahmen der Qualitätssicherung des Studiengangs einbezogen (vgl. zusammenfassend NAUSE et al., 2018).

Ausgehend davon werden im weiteren Verlauf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden skizzierten erwerbstätigen Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung und Lebenslangen Lernens herausgearbeitet und diskutiert. Das sind einerseits „klassische“ an Land berufstätige, nebenberuflich studierende Personen

- 5 Vgl. bspw. JENSEN (2015) hinsichtlich kultureller Unterschiede und multinationaler Besatzungen einschließlich ihrer Auswirkungen in der Seeschifffahrt.
- 6 Die Auswahlkriterien waren (ebd., S. 114–116): Die Personen mussten 1. an der Erprobung des in Entwicklung befindlichen Studiengangs teilnehmen (siehe Fußnote 4) und 2. einer Berufstätigkeit als Offizier:innen im nautischen Schiffsdienst nachgehen. Diese Anforderung erfüllten 40 Personen, was hinsichtlich der Durchführung einer Vollerhebung vom Autor noch als „durchführbar“ eingeschätzt wurde; letztlich sind zehn Gespräche nicht zustande gekommen.
- 7 Typ 3 kombiniert Eigenschaften der anderen beiden Typen und wird daher im weiteren Verlauf dieser Auseinandersetzung nicht näher berücksichtigt.

(Arbeitsplatz an Land) versus andererseits Nautiker:innen (Arbeitsplatz auf See) unter Rückgriff auf die beiden Untergruppen bzw. Typen 1 und 2 der vorbenannten Typologie.

Anknüpfend an die vorbenannten Ausführungen wird die Forschungsfrage abgeleitet: *Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten bestehen zwischen den beiden Gruppen „nicht-traditioneller“ Studierender auf See und an Land hinsichtlich ihrer Ausgangsbedingungen und eingesetzten Strategien zur Vereinbarkeit der Dreierheit von Erwerbsarbeit, Privatleben und Studium?*

3 Theoretische Rahmung

Berufsbegleitend Studierende müssen regelmäßig mehrere Rollen gleichzeitig erfüllen und in Einklang bringen, die verschiedenen Lebensbereichen⁸ zugeordnet werden können. Theoretische Konzepte zur Erklärung dieses Zusammenwirkens sind vor allem in der Soziologie, aber auch in der Psychologie entwickelt worden (SONNENTAG & FRITZ, 2010). Zur Erklärung dieses Verhältnisses wird im Rahmen dieses Aufsatzes die Boundary-Theorie herangezogen (ASHFORTH et al., 2000; NIPPERT-ENG, 1996; KREINER, HOLLENSBE & SHEEP, 2009).

Das Grundverständnis der Boundary-Theorie fußt auf der Annahme, dass Grenzen zwischen den Aktivitäten der verschiedenen Lebensbereiche der Personen bzw. Rollen bestehen, die mehr oder weniger durchlässig sein können. Grenzen können in eine oder beide Richtungen (un-)durchlässig sein. Mit diesen beiden Annahmen wird das gegenseitige Ineinandewirken der verschiedenen Aktivitäten einschließlich resultierender Widersprüche beschrieben. Personen können die Aktivitäten unterschiedlicher Lebensbereiche voneinander abgrenzen oder vermischen; diese

8 Ulich & Wiese (2011, S. 41) legen eine (nicht abschließende) Auflistung vor: „Erwerbsarbeit, Hausarbeit, Beziehung zu den eigenen Kindern / Kindererziehung, Partnerschaft, Beziehung zur Herkunftsfamilie, Hobbys, Sport, Gesundheit, Ehrenämter.“ KAUFFELD, OCHMANN & HOPPE (2019, S. 348) weisen explizit darauf hin, dass in „neueren“ Überlegungen der Aspekt persönliche Zeit einbezogen wird, die man ganz „sich selbst, seinen Gedanken oder dem Ausbau von persönlichen Fähigkeiten widmet.“

beiden Strategien werden als Segmentation und Integration bezeichnet (ebd.) und nachfolgend dargestellt (vgl. Abb. 1):

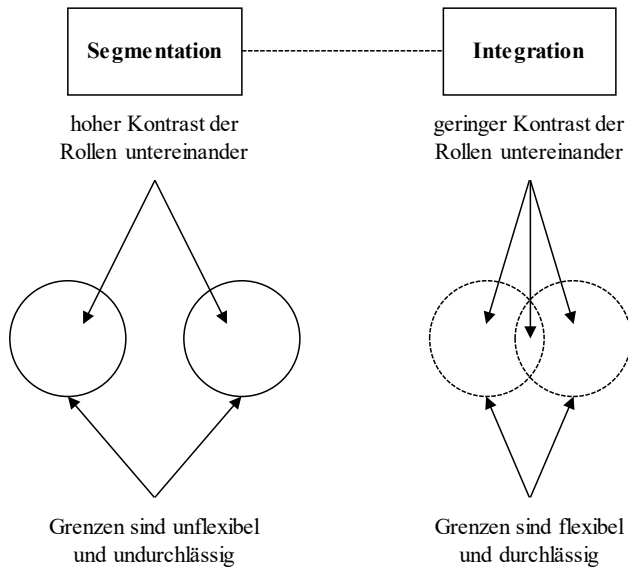


Abb. 1: Segmentation und Integration (ASHFORTH et al., 2000, S. 476; Übersetzung Autor).

Mit den beiden Ansätzen gehen unterschiedliche Vor- und Nachteile einher: Der Vorteil bei der Segmentation ist, dass jederzeit Klarheit darüber herrscht, in welcher Rolle sich jemand befindet; Anforderungen sind jederzeit klar und das gezeigte Verhalten der Person ist entsprechend. Dem steht ein höherer Ressourcenverbrauch beim Wechsel zwischen den Rollen als Nachteil gegenüber. Die Anzahl der Rollenwechsel ist zumeist (eher) gering und vorhersagbar, beispielsweise werktäglich zweimalig während des Pendelns zum Arbeitsplatz und zurück. Hinsichtlich der Integration sind die Vor- und Nachteile umgekehrt. Hinzu kommt als Nachteil, dass eine Vermischung der Lebensbereiche (eher) zu Konflikten führen kann (ebd.).

Für die beiden Pole nennen ASHFORTH et al. (2000) Beispiele: Das sind Personen aus stigmatisierten Berufsfeldern, beispielsweise Strip-tease-Tänzer:innen und bei der Müllabfuhr Beschäftigte, die ihre Arbeit vor ihrem Umfeld geheimhalten. Andererseits sind es Seeleute oder Mitglieder religiöser Glaubensgemeinschaften, die an Bord von Seeschiffen bzw. im Kloster sowohl leben als auch arbeiten – die Aktivitäten der Lebensbereiche gehen ohne Grenzen ineinander über. Vollständige Integration wird von NIPPERT-ENG (1996) als eine Art „einzige Allzweckmentalität“ (ebd., S. 5; Übersetzung Autor) beschrieben. Hierbei handelt es sich um eine Ausnahme, da hohe Integration ungleich verbreiteter ist. Die meisten Personen befinden sich jedoch mit ihren gewählten Strategien irgendwo im Bereich zwischen den beiden Polen. Diese „Mischtypen“ weisen unterschiedliche Tendenzen auf, wobei eine generelle Vermischung von Aspekten oder die Vermischung von Aspekten des Arbeits- ins Privatleben oder umgekehrt denkbar sind. Zur Koordination können verhaltens-, zeit-, raum- und kommunikationsbezogene Strategien sowie Rituale genutzt werden (KREINER et al., 2009).

KOSSEK und LAUTSCH (2008) legen eine Typologie mit drei Typen hinsichtlich möglicher Strategien zur Flexibilisierung (englisch: „flexstyles“) vor. Neben „Integrators“ und „Separators“ beschreiben sie „Volleys“: „[Sie] wechseln hin und her, erleben mal Arbeit und Privatleben als streng voneinander abgegrenzt, mal vermischen sich alle Aspekte ihres Lebens.“ (ebd., S. 19; Übersetzung Autor)

Unabhängig von der gewählten Strategie kommt es jeweils darauf an, ob jemand mit der Situation zufrieden oder unzufrieden ist bzw. die Situation als selbst- oder fremdbestimmt wahrnimmt (ebd.). Das geringste Maß an Stress nehmen diejenigen Personen wahr, die über die Möglichkeit verfügen, ihre Lebensbereiche segmentieren zu können und dies auch präferieren. Integration ist also nicht grundsätzlich problematisch. Sie wird allerdings von solchen Personen als Belastung wahrgenommen, die die Segmentierung vorziehen (KREINER, 2006; PETERS, MICHEL & SONNTAG, 2014).

4 Diskussion

Aufbauend auf die vorangegangenen Kapitel werden nachfolgend die Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Vorgehensweisen zur Vereinbarkeit der Aktivitäten der Lebensbereiche von „nicht-traditionellen“ Studierenden vergleichend diskutiert, die sich aus der Charakteristik der Arbeitsplätze auf See und an Land ergeben. Die Diskussion erfolgt anhand der Einflussfaktoren Raum, Familie und privates Umfeld, Zeit, berufliche Position sowie Lernmotivation (siehe Abschnitte 4.1 bis 4.5).

4.1 Raum

Für „nicht-traditionelle“ Studierende, die einer Berufstätigkeit an Land nachgehen, wird angenommen, dass sie an unterschiedlichen Orten arbeiten und leben; der Arbeitsplatz *kann* auch zu Hause sein. Darüber hinaus ist das nebenberufliche Studium zu berücksichtigen, wobei an diesen beiden oder an anderen Orten (Verkehrsmittel, Café usw.) studiert werden kann. Daraus folgt, dass Arbeitsplatz, Lebens- und Lernraum an unterschiedlichen Orten oder an einem Ort sein *können*. Unabhängig davon wird regelmäßig mit unterschiedlichen Personen interagiert.

Für Seeleute ist die Ausgangssituation andersartig und vorgegeben: Schiffe *sind* über längere Zeit gleichzeitig ihr Arbeitsplatz und ihr Zuhause; Besatzungsmitglieder sind gleichzeitig Arbeitskollegium und soziales Umfeld.⁹ Seeleute halten sich abwechselnd und über längere Zeit in einer von zwei vollkommen verschiedenen „Lebenswelten“ auf bzw. sie sind entweder zu Hause oder unterwegs; dieser Zustand ist vorgegeben (siehe oben). Während der Phase der Erwerbsarbeit gehen Wache und Freiwache kaum trennbar ineinander über (sehr hohe oder gar vollständige Integration). Dieser Phase steht die grundsätzlich unterschiedliche Urlaubsphase gegenüber, währenddessen die Arbeit für Seeleute keine Rolle spielt (Segmentation). Diese vorgegebene Polarität ist für die Aufrechterhaltung des Betriebs Seeschiff unabdingbar und muss von Seeleuten akzeptiert werden: Hier ein vom Betrieb Seeschiff vorgege-

9 In Studien zur Seeschiffahrt wird regelmäßig das Konzept der „totalen Institution“ (GOFFMAN, 1961) einschließlich dessen Kritik hinsichtlich der Anwendbarkeit thematisiert (vgl. bspw. GERSTENBERGER, 1996).

bener Lebensrhythmus auf See, dort ein selbstbestimmtes Leben an Land, das mehr oder weniger durch das soziale Umfeld mitbestimmt wird. In diesem vorgegebenen bzw. fremdbestimmten Szenario sind Seeleute gefragt, ihre weiterführenden Lernaktivitäten zu organisieren. Sie entscheiden weiterhin, wann und wo sie studieren möchten: an Land oder auf See oder an Land und auf See. Demgemäß *kann* das Schiff zum gleichzeitigen Arbeitsplatz, Lebens- und Lernraum werden.

4.2 Familie und privates Umfeld¹⁰

In verschiedenen Studien wird der Aspekt der Unterstützung des Studiums durch das soziale Umfeld thematisiert (vgl. bspw. SCHIRMER, 2017). Hierzu zählt insbesondere das erhöhte Maß der Übernahme von Aufgaben im Haushalt.¹¹ Studierende konzentrieren sich neben Erwerbsarbeit und Privatleben auf das Studium, während Partner:innen den Haushalt managen. Sie geben Zeit zur Unterstützung bzw. Entlastung; nebenberuflich Studierende an Land *nehmen* Zeit.

Bei nebenberuflich studierenden Nautiker:innen gestaltet sich die Situation gegensätzlich: Sie *geben* im Urlaub Zeit, um Aufgaben im Haushalt zu übernehmen bzw. ihre Partner:innen zu entlasten (NAUSE, 2022); eine Herabsetzung der Priorität des Studiums kann damit einhergehen. Andererseits ist diese Vorgehensweise aus der Perspektive der Nautiker:innen und ihrer Partner:innen insbesondere aus den folgenden Gründen nachvollziehbar:

1. Partner:innen managen den Haushalt während der Abwesenheit der Nautiker:innen allein.
2. Das soziale Umfeld von Nautiker:innen geht zumeist unabhängig von deren Arbeits- und Urlaubszeiten einer Erwerbsarbeit und gegebenenfalls der Schulpflicht nach. Nautiker:innen im Urlaub warten währenddessen unter Umständen darauf, dass Familie und privates Umfeld im Anschluss für Freizeitaktivitäten zur Verfügung stehen, wobei ihre Wartezeit durch Leere gekennzeichnet sein kann.

10 Vgl. bspw. IUBH (2021, S. 18f.) hinsichtlich der Unterstützung nebenberuflicher Studien und Fernstudien durch Arbeitgeber.

11 Hierunter werden, sofern zutreffend, auch Familienpflichten subsumiert.

Diese Gründe sind ausschließlich auf die Charakteristik von Arbeitsplätzen in der Seefahrt zurückzuführen und stehen gerade nicht mit der Wiederaufnahme von Lernaktivitäten in Verbindung. Ausgehend davon steht, sofern überhaupt während des Urlaubs an Land studiert wird, die persönliche Zeit (siehe Fußnote 8) als Ressource zur Verfügung, die potenziell zugunsten des Studiums umgewidmet werden kann.

4.3 Zeit

Anknüpfend an die oben genannte Beschreibung wird für ein „gewöhnliches“ Anstellungsverhältnis in Vollzeit angenommen, dass die regelmäßige Arbeitszeit in der Höhe von ca. 40 Wochenstunden (STATISTA, 2021), bemessen an einer Vollzeitbeschäftigung, von montags bis freitags zwischen neun und 17 Uhr erbracht wird. Hierbei sind Gleitzeitregelungen, Überstunden und Fragen der Erreichbarkeit außerhalb der (Regel-)Arbeitszeit nicht näher berücksichtigt; diese Vereinfachung ist an dieser Stelle nicht entscheidend.

Im Gegensatz dazu wechseln sich bei Nautiker:innen kumulierte Phasen von Arbeit an Bord mit regelmäßigen Arbeitszeiten in der Höhe von 72 (bis hin zu 91 bzw. 98) Wochenstunden (§§ 47–49 Seearbeitsgesetz) und Urlaub an Land ab. Die Phasen können abhängig von verschiedenen Einflussfaktoren (Schiffstyp, Fahrtgebiet, Position an Bord usw.) zwischen wenigen Wochen bis hin zu mehreren Monaten betragen und zueinander in einem unterschiedlichen Verhältnis stehen, beispielsweise eins zu eins oder zwei zu eins.¹²

Unter Berücksichtigung der Annahme, dass Erwerbsarbeit und Schulpflicht regelmäßig zwischen neun und 17 Uhr stattfinden, ergibt sich eine weitere Unterscheidung der beiden Gruppen:

- An Land berufstätige nebenberuflich studierende Arbeitnehmer:innen studieren vorwiegend werktags während der Abendstunden (ab 17 Uhr) und an den Wochenenden (vgl. bspw. IUBH, 2021; DENNINGER et al., 2020).

12 Vgl. bspw. JENSEN (2015) zu berufsspezifischen Belastungsfaktoren in der Seeschifffahrt.

- Nebenberuflich studierende Nautiker:innen, die während der Urlaubsphase studieren, studieren werktags zwischen 9 und 17 Uhr, während ihre Familie und das private Umfeld arbeiten oder gegebenenfalls in der Schule sind (siehe oben).
- Nebenberuflich studierende Nautiker:innen, die während der Arbeitsphase studieren, studieren entweder während der Wache oder Freiwache (siehe oben und Fußnote 2).

4.4 Berufliche Positionen

Hinsichtlich des Einflusses beruflicher Positionen auf Lernaktivitäten im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung und Lebenslangen Lernens kommen DENNINGER et al. (2020) zu folgendem Ergebnis: Je höher die berufliche Position ist (Verantwortung, Arbeitszeit usw.), desto schwerer gelingt die Vereinbarkeit mit dem Studium.

Dieses Ergebnis lässt sich auf Nautiker:innen bedingt übertragen. Während der Arbeitsphase steigt der Grad der Verantwortung und Arbeitsbelastung mit jeder Beförderung entlang der verschiedenen Stufen im nautischen Schiffsdienst ebenfalls an, wohingegen die Einschätzung hinsichtlich Kapitän:innen durchaus ambivalent ist (NAUSE, 2022). Einerseits sind sie von der Seewache befreit, woraus Flexibilität hinsichtlich der Tagesgestaltung resultiert. Während längerer Transitzeiten, insbesondere während Ozeanüberquerungen, stellt sich eine Routine ein (Entlastung). Auf der anderen Seite besteht die Gesamtverantwortung für Besatzung, Schiff und Ladung zu jedem Zeitpunkt (Belastung). Wenn Nautiker:innen sich jedoch für das Studium während der Urlaubsphase entscheiden, dann hat die berufliche Position keinen Einfluss. Womöglich gelingt die Vereinbarkeit mit jeder Beförderung sogar besser, da sich potenziell das Verhältnis von Arbeit zu Urlaub zugunsten des Urlaubs verbessert.

Diese Erkenntnisse sind vor dem Hintergrund der sogenannten Interaktionshypothese umso bedeutsamer, da „Erfahrungen bei der Arbeit in den Bereich außerhalb der Arbeit ‚mitgenommen‘ werden – und umgekehrt.“ (SONNENTAG & FRITZ, 2010, S. 670) Hier ist zwischen den Phasen der Arbeit und des Urlaubs zu unterscheiden: Zwischen Wache und Freiwache kann an Bord kaum unterschieden wer-

den. Während des Urlaubs jedoch ist Urlaub *wirklich* Urlaub. Nautiker:innen im Urlaub können, im Gegensatz zu ihren in leitenden Positionen an Land berufstätigen Kommiliton:innen, weder ihre Arbeit zu Hause fortsetzen noch auf ihr berufliches E-Mail-Postfach zugreifen. Sie können sich ausschließlich auf das Privatleben und, sofern gewünscht, das weiterführende Studium konzentrieren.

4.5 Lernmotivationen

Die Motive für die Wiederaufnahme von Lernaktivitäten im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung und Lebenslangen Lernens sind vielfältig (siehe Kapitel 2). Die Lernmotivationen der Nautiker:innen, die an Land studieren, sind eher lernergebnisorientiert, während die Beweggründe der Nautiker:innen, die auf See studieren, eher lernprozessorientiert sind (NAUSE, 2022). Hinsichtlich der besonderen Rolle von Nautiker:innen sind weitere Aspekte hinzuzufügen, die bisher unzureichend beleuchtet wurden (ebd.): Sie bilden sich häufig weiter, ohne eine klare berufliche Perspektive zu haben. Es ist aus der Sicht (westeuropäischer) Seeleute lediglich klar, dass sie nicht bis zur Rente zur See fahren und in einen Landberuf wechseln möchten. Unklar können hingegen sowohl der Zeitpunkt als auch die konkrete berufliche Tätigkeit sein. Wenn möglich, dann soll der Wechsel ohne einen Umzug erfolgen; Seeleute können überall wohnen. Vor dem Hintergrund einer unbekannt (beruflichen) Zukunft wird auf Vorrat weitergelernt („haben ist besser als brauchen“). Darüber hinaus wird von Nautiker:innen benannt, dass Berufstätigkeiten auf Seeschiffen durch wiederkehrende Routinen und Monotonie geprägt sind. Gleichzeitig bringt der Arbeitsplatz auf dem Meer eine Unberechenbarkeit mit sich, da sich jederzeit ein Notfall ereignen kann. Ausgehend davon können Nautiker:innen mit der Wiederaufnahme von Lernaktivitäten eine „sinnvolle“ Freizeitbeschäftigung verbinden. Sie lernen auch infolge von Nichtauslastung bzw. „geistiger Leere“ auf See und an Land weiter. Das kann auf See sein, um aus dem Alltag an Bord ausbrechen und den „Kopf anstrengen“ zu können, da die Wachen geistig nicht auslasten. Das kann auch im Urlaub sein, wenn das soziale Umfeld der Nautiker:innen arbeitet oder gegebenenfalls in der Schule ist.

Weiterhin promovieren inzwischen mindestens acht von 71 Alumni des maritimen Masterstudiengangs¹³ und nutzen das erfolgreich absolvierte Studium als Sprungbrett zur Aufnahme ihrer Promotion; dieser Anteil ist mit ungefähr 11 Prozent unerwartet hoch. Aus der Perspektive der Studiengangleitung wird angenommen, dass in diesen Fällen (oder zumindest einigen davon) von Anfang an weniger eine berufliche Perspektive im Anschluss an die Seefahrt an Land, sondern schon vielmehr die Möglichkeit der Promotion der Grund für die Aufnahme des Masterstudiums war oder zumindest der sehr hohe Grad der Fernstudienanteile bzw. des begleiteten Selbststudiums den Anreiz zu weiterer eigenständiger wissenschaftlicher Arbeit befördert hat.

5 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde der Frage nachgegangen, inwiefern Unterschiede und Gemeinsamkeiten bestehen zwischen den beiden Gruppen „nicht-traditioneller“ Studierender auf See und an Land hinsichtlich ihrer Ausgangsbedingungen und eingesetzten Strategien zur Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit, Privatleben und Studium. Mit der vergleichenden Studie konnte gezeigt werden, dass sich die beiden Gruppen hinsichtlich verschiedener Merkmale gleichen, aber insbesondere auch unterscheiden, bestehende Befunde nur teilweise übertragbar und einzelne Aspekte detaillierter zu untersuchen sind.

Gemäß Boundary-Theorie bestehen zwei konträre Strategien hinsichtlich der Grenzziehung zwischen den Aktivitäten der Lebensbereiche (Segmentation versus Integration). Weiterhin wird in der Theorie angenommen, dass es sich bei den meisten Personen um „Mischtypen“ handle, die (überwiegend) bewusst und selbstbestimmt beide Strategien in einem unterschiedlichen Umfang anwenden. Diese Beschreibung trifft sehr gut auf „gewöhnliche“ „nicht-traditionelle“ Studierende an Land zu, wenn auch in einem zunehmend fremdbestimmten Rahmen. Bei „nicht-traditionellen“ Studierenden auf See hingegen ist die Anforderung fremdbestimmt(er): Sehr unterschiedliche Phasen der Erwerbsarbeit und des Erholungsurlaubs alternieren regelmäßig. Seeleute müssen – unabhängig von ihrer Präferenz – sowohl mit

13 Stand: Juni 2022.

Segmentation als auch mit Integration nebst regelmäßiger Wechsel zwischen den beiden Lebenswelten und entgegengesetzten Anforderungen umgehen können; ihr Entscheidungsspielraum ist deutlich herabgesetzt. Auch kann angenommen werden, dass das Maß der Übereinstimmung zwischen Anforderung und persönlicher Präferenz einen entscheidenden Einfluss auf die (Arbeits-)Zufriedenheit hat und sich sowohl positiv als auch negativ auf das nebenberufliche Studium auswirken kann.

Ausgehend hiervon sollte mit einem quantitativen Ansatz die Datengrundlage erweitert werden, um zu weiterführenden Befunden zu gelangen. Offen bleiben bisher die Fragen danach, inwiefern 1. die Kompetenz im Umgang mit Segmentation *und* Integration nebst regelmäßiger Wechsel bei der Gruppe der auf See studierenden Personen besonders ausgeprägt ist, und 2. in welchem Maße diese Kompetenz die Studienentscheidung und vor allem den Studienerfolg bestimmt. Es sollte weiterhin thematisiert werden, inwiefern sich Weiterlernaktivitäten im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung und Lebenslangen Lernens hinsichtlich der Karriereentwicklungen der Frauen und Männer zur See auswirken. Ferner sollte näher betrachtet werden, inwiefern individuell präferierte Strategien zur Vereinbarkeit der Lebensbereiche der (ehemaligen) Seeleute mit der Verweilzeit an Bord und dem Wechsel in den Arbeitsmarkt an Land korrelieren. Anders ausgedrückt: Inwiefern lassen sich Erkenntnisse von der Mikro- auf die Makroebene übertragen? Auch sollten Einflüsse verschiedener Kulturen, Belastungsfaktoren und Ausgangsbedingungen in den Herkunftsländern der Seeleute auf diese Entscheidungen berücksichtigt werden. Und: Inwiefern können Programme wissenschaftlicher Weiterbildung und Lebenslangen Lernens generell von den gewonnenen Erkenntnissen profitieren? Welche Schlussfolgerungen und Anregungen lassen sich von der zeitlich und lokal schwierig zu erreichenden Adressatengruppe der Nautiker:innen verallgemeinern und auf andere Gruppen bzw. „gewöhnliche“ an Land erwerbstätige Studierende übertragen?

6 Literaturverzeichnis

Ashforth, B. E., Kreiner, G. E., & Fugate, M. (2000). All in a Day's Work: Boundaries and Micro Role Transitions. *The Academy of Management Review*, 25(3), 472–491.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o. J.). Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ – Wettbewerb Offene Hochschulen. <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/>

Buß, I. (2019). *Flexibel studieren – Vereinbarkeit ermöglichen. Studienstrukturen für eine diverse Studierendenschaft*. Wiesbaden: Springer.

Denninger, A., Kahl, R., & Präßler, S. (2020). *Individuumsbezogene Zeitbudgetstudie. Zeitvereinbarkeit und Lernzeitbudget in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer.

Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer VS.

Gerstenberger, H. (1996). Men Apart: The Concept of “Total Institution” and the Analysis of Seafaring. *International Journal of Maritime History*, 8(1), 173–182.

Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and other Inmates*. Garden City, N.Y.: Anchor Books.

IUBH Internationale Hochschule (IUBH) (2021). Trendstudie Fernstudium. Bildung 2021. Digitales Lernen wird zum neuen Standard. <https://www.iu.de/forschung/studien/trendstudie-fernstudium-2021/>

Jade Hochschule (o. J.). International Maritime Management (M.Sc.) – distance education. <https://www.jade-hs.de/imm>

Jensen, H.-J. (2015). Interkulturelle Verhaltensmuster und schiffahrtsspezifische psychische Belastungen. In C. Ottomann & K.-H. Seidenstücker (Hrsg.), *Maritime Medizin. Praxiswissen für Schiffsärzte und Ärzte im Offshore-Bereich* (S. 127–132). Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.

Kauffeld, S., Ochmann, A., & Hoppe, D. (2019). 11 Arbeit und Gesundheit. In S. Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (S. 305–358). Berlin: Springer.

Kossek, E. E., & Lautsch, B. A. (2008). *CEO of Me: Creating a Life that Works in the Flexible Job Age*. New Jersey: Pearson Education.

Kreiner, G. E. (2006). Consequences of Work-Home Segmentation or Integration: A Person-Environment Fit Perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 27(4), 485–507.

Kreiner, G. E., Hollensbe, E. C., & Sheep, M. L. (2009). Balancing Borders and Bridges: Negotiating the Work-Home Interface via Boundary Work Tactics. *Academy of Management Journal*, 52(4), 704–730.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2001). Sachstands- und Problembereich zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereich-wiss-Weiterbildung-HS.pdf

Nause, N. (2022). *Arbeiten, Leben und Lernen an Bord von Seeschiffen*. Oldenburg: Isensee.

Nause, N., Klimmek, E., John, P., & Wandelt, R. (2018). International Maritime Management – a postgraduate distance degree course for a unique student group. In H. Oberbeck & S. Kundolf (Hrsg.), *Mobiles Lernen für morgen. Berufsbegleitende, wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung für die Ingenieurwissenschaften* (S. 79–96). Münster: Waxmann.

Nippert-Eng, C. (1996). *Home and work: Negotiating boundaries through everyday life*. Chicago: University of Chicago Press.

Peters, A., Michel, A., & Sonntag, K. (2014). Konflikte zwischen Privat- und Berufsleben bei Führungskräften: Segmentierung der privaten Lebensbereiche von der Arbeit als eine Ressource? *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 58(2), 64–79.

Schirmer, K. (2017). Work-Learn-Life-Balance. Temporale Vereinbarkeitsstrategien von berufsbegleitenden Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Seitter (Hrsg.), *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 21–46). Wiesbaden: Springer.

Schmidt-Lauff, S. (2018). Zeittheoretische Implikationen in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 319–338). Wiesbaden: Springer.

Seitter, W. (2017). *Zeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer.

Slowey, M., & Schuetze, H. (2012). *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*. London: Routledge.

Sonnentag, S., & Fritz, C. (2010). Arbeit und Privatleben: Das Verhältnis von Arbeit und Lebensbereichen außerhalb der Arbeit aus Sicht der Arbeitspsychologie. In U. Kleinbeck & K.-H. Schmidt (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Arbeitspsychologie* (S. 669–704). Göttingen: Hogrefe.

Statista (2021). Durchschnittliche Wochenarbeitszeit von Vollzeitbeschäftigten in den Ländern der Europäischen Union (EU-27) im Jahr 2020 (in Stunden). <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/75864/umfrage/durchschnittliche-wochenarbeitszeit-in-den-laendern-der-eu/>

Statistisches Bundesamt (Destatis), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) & Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) (2021). Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/dr2021_barrierefrei.pdf

Ulich, E., & Wiese, B. S. (2011). *Life Domain Balance. Konzepte zur Verbesserung der Lebensqualität*. Wiesbaden: Gabler.

Wilkesmann, U., Virgillito, A., Bröcker, T., & Knopp, L. (2012). Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden. Was erwarten Normalstudierende? In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 59–81). Münster: Waxmann.

Wolter, A., & Banscheraus, U. (2016). Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In A. Wolter, U. Banscheraus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Band 1 (S. 53–80). Münster: Waxmann.

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 11–33). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Autor



Dr. Nicolas NAUSE || Jade Hochschule Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth, Fachbereich Seefahrt und Logistik || Weserstraße 52, D-26931 Elsfleth

<https://jade-hs.de/imm>

nicolas.nause@jade-hs.de

Invisible caregivers: The ‘hidden lives’ of German university students with care responsibilities

Abstract

Since university students increasingly face the need to reconcile studying and caring for an older person this study explores the lives, challenges and coping strategies of caregiving students in Germany as well as the ways institutions of higher education can (or already do) support them. The situation of such students was investigated with eight in-depth interviews with caregiving students, which were fully transcribed and analysed with a thematic coding strategy. Results show that caregiving students in tertiary education are a group that experiences unique challenges that differ from those faced by caregivers in later life, working life or caregiving children. They tend to live ‘hidden lives’ as caregivers and face exclusion from a ‘normal’ student life. Findings indicate the importance of raising awareness for the topic among university staff as well as flexibility with regards to regulations in the university context.

Keywords

caregiving students; reconciliation of study and care; qualitative study; chrononormativity, hidden lives

¹ E-Mail: wazinski@em.uni-frankfurt.de



1 Introduction

Many students today face the challenge of reconciling their studies on the one hand and work and childcare on the other (BOZICK, 2007). A similar, yet under-researched, challenge in the realm of higher education is that of reconciling one's studies and caregiving for (older) adults. Although there is no representative Germany-wide data, various studies assume that up to one in six students regularly provides informal assistance, care and nursing activities for another adult, like a family member, a neighbour or a friend (cf. MINDERMANN et al., 2020). Still research into this area is lacking despite the fact that the number of students who provide informal care to an (older) adult is expected to be growing as demographic aging leads to a growing number of older people both in absolute and relative terms. (Older) Adults receive most of the care from the family. In addition to providing care, these informal caregivers also work or study. The number of students providing care is expected to increase.

We define caregiving students as those, who attend an institution of higher education and simultaneously provide care for an (older) adult, whether it be a family member, neighbor or friend. Studies show that caregiving students, who are part of the group of non-traditional students (CHEN, 2015), face several challenges. A broad definition of non-traditional would be "students who for a complex range of social, economic, and cultural reasons, were either excluded or under-represented in higher education" (ibid., p. 47). Caregiving students often suffer from time constraints (KETTELL, 2018), do not feel like they properly belong to the university they attend, and cannot talk about their caregiving to fellow students or university lecturers and staff ("hidden lives": KIRTON et al., 2012, p. 644). This is exacerbated by split loyalties between their studies and their care tasks, university staff and care recipients (ibid.), as well as the fact that lecturers are often unaware about the care responsibilities of their students. In addition, caregiving students often face financial hardship, as their primary roles of caregiver and student takes all their time, which leaves them often unable to maintain paid employment (KIRTON et al., 2012). Altogether, the reconciliation of studying and caregiving often results in physical and mental health problems as well as a lower quality of life (HAUGLAND et al., 2020).

This study makes three contributions to the literature on the subject: First, it goes beyond previous research by exploring how caregiving students in Germany recon-

cile studying and providing care in a qualitative and in-depth manner. It investigates the challenges they face and the effect that providing care has on their lives. Second, it expands the regional scope of existing studies on the subject (mainly based in the UK and Scandinavian countries) by adding information about caregiving students in the German education system. Third, it explores how institutions of higher education do (not) support caregiving students and what kind of support caregiving students would like to receive.

2 The German context: Education, welfare and care

This section offers a brief overview of the institutional framework in Germany to contextualize the study.

Despite efforts to standardize (higher) education systems throughout Europe, unique features still exist in Germany. A distinctive characteristic of the German education system is that it is very selective. The probability of studying at a university is more strongly linked to the socio-economic background of one's parents than in other countries (OECD, 2018). Moreover, students in Germany spend an average of six years at university, which is comparatively long for Europe, and German students are, on average, older than their peers in other countries (for example UK and US) (cf. LUTHRA & FLASHMAN, 2017).

While the higher education system has a significant impact on caregiving students, their situation is also framed by the national care system. Payments into the state's long-term care insurance, the most recent (established 1994) of the statutory insurances, are salary-based; employees and their employers each contribute an equal share. Benefits for both residential and institutional care are independent of a person's income and everyone in need of care is eligible (DYER et al., 2020).

The question of who provides (informal) care is closely connected to underlying societal norms (PFAU-EFFINGER, 2005). Germany's 'care culture' focuses on women in middle or late adult age as the primary family caregivers (ROGGE, 2020). Despite increasing awareness that men also provide care (DOSCH, 2018), this remains comparatively low. Statistics indicate that more than 80% of the beneficiaries receive

in-home care, of which the majority (almost two thirds) exclusively comprises cash benefits and is taken care of by informal, non-professional caregivers such as family members and friends (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2019).

3 Methods

This paper draws on eight problem-centered interviews² (WITZEL, 2000) conducted with persons currently enrolled at German universities that are or were engaged in informal caregiving activities to (older) adults. The call for participation was distributed among students at the Goethe University Frankfurt am Main, the University of Applied Sciences Frankfurt am Main, the University of Bremen, the University of Applied Sciences Bremen, the University of Applied Sciences Bremerhaven, the University of Vechta, the University of Applied Sciences Ludwigsburg, the University of Dortmund and the University of Mannheim. Theoretical sampling provided the orientation frame for selecting potential interview partners. For example, we aimed to include persons in different care relationships/care-recipients, in different life stages and different care arrangements. Persons who provided childcare or professional care (e.g., nursing students) were excluded from the study. Table 1 provides an overview over the sample.

2 The interviews were conducted and analysed in German, the native language of the participants and researchers involved. Interview quotes in this manuscript were translated by the project team and edited by the GRADE English Language Editing of Goethe University.

Table 1: Overview over the sample

<i>Pseudonym</i>	Care recipient	Causes of care needs	Duration	Intensity	Arrangement
Herbert, 49 years	first father, then mother	father: dementia; mother: dementia	> 10 years	approx. 35h / week	cared for his father together with his mother and then professional nurses
Julia, 30 years	grandmother	dementia, bipolar disorder	2 years	full-time	alone
Karoline, 24 years	mother and father at the same time	father: multiple sclerosis, cancer; mother: cancer	1 year	differs; 5–50h / week	with siblings
Leonie, 23 years	grandmother	dementia, depression	6 months	approx. 55h / week	with her sisters
Linda, 24 years	grandfather	physical impairment	6 years	approx. 10h / week; 100h / week at the end	mainly alone, partly supported by parents
Mia, 24 years	first mother, then father	mother: cancer; father: cancer	3 months mother, 3.5 months father	differed greatly	alone
Ruth, 32 years	mother	schizophrenia, cancer	18 years	approx. 5h / week	temporary support of neighbors, friends
Susanne, 40 years	adult son	multi-handicap	16 years	approx. 25h / week	partly supported by husband

The problem-centered interview guide was constructed based on the results of a systematic literature review (KNOPF et al., 2022) and comprised questions on the care situation, challenges that students encounter while studying and caregiving, positive and negative consequences of reconciling both activities, coping strategies as well as wishes and needs for support. Interviews lasted between 25 and 90 minutes. Due to the Covid-19 pandemic, five interviews were conducted via video communication tools like Zoom, and three were conducted face-to-face. The audio of every interview was recorded and fully transcribed.

Transcripts were coded based on a thematic coding strategy proposed by FLICK (2014) that combines principles from Thematic Analysis and Grounded Theory. Such a strategy is well-suited for phenomena where little research exists, but yet some conclusions can be drawn from previous studies, as it allows to combine both inductive (exploratory) and deductive (derived from existing research) steps in a dialectic manner (ibid.). Categories derived from the literature review conducted prior to the coding process – referring to the care situation, challenges, consequences, and support needs – were used as a deductive framework for coding that was complemented and contradicted in the process with inductively derived codes. The prior four codes proved to be strongly entangled in the qualitative analysis, and thus merged into two meta codes – challenges and consequences on the one hand and support needs as well as existing coping strategies on the other. Within these two meta-codes emerged a division between the university and the caregiving relationship as two contexts that were narrated as both distinct and interrelated, hence codes within the meta-codes were divided between the two. All project members were involved in the coding process and codes discussed in several interpretation sessions. In the following results section, we start by discussing the challenges and consequences, respectively support wishes and needs that caregiving students express independently of their studying situation, and which thus might be similar for other groups of family caregivers; subsequently, we focus on the aspects that specifically concern the reconciliation of studying and providing care.

4 Results

Our interviewees have very different caregiving and studying situations (see Table 1). Whereas Leonie, Linda and Mia describe their care tasks as rather minor and mainly about shopping, cleaning and keeping the care recipient company, Herbert, Julia, Karoline, Ruth and Susanne are involved in care tasks like providing food and mobilizing their relatives as well as helping them use the toilet. Despite these differences, every interviewee mentions two themes: (1) the challenges and consequences involved with caregiving and studying, and (2) the support they either receive or wish they did, to cope with these difficulties. Each of these sections can be sub-divided further into general or university-specific aspects.

4.1 Challenges and Consequences

Caregiving students deal with numerous challenges regarding their studies, personal wellbeing and social network. Their reports indicate several negative and some positive consequences of reconciling caregiving and studying.

In general, caregiving requires permanent engagement that caregivers must incorporate into their routines and often experience as overwhelming. On a personal level, negative consequences include physical and mental health issues. For example, Susanne, who has been providing intense care for her adult multi-handicapped son, reports that

Caregiving is physically exhausting and it really takes it out of you psychologically. [...] it is really hard work, to change the diapers of a young adult man and place him on the toilet [...] and caregiving, in this sense, really means 24-hour care.

Exhaustion, stress and anxiety can manifest as physical pain, aggressiveness or even burnout. Our interviewees talked about emotional struggle, shame, sadness and fear of the future.

The physical and mental burden is especially hard for those who did not volunteer to give care but regarded caregiving as a family commitment. One student experienced the care task being delegated to her.

And then um it [the caregiving] was somehow just stealthily handed over to me. Um 'yeah, you know more about this than we do'. (Linda)

Maintaining relationships with friends, fellow students and family while communicating one's wishes and needs in the caregiving situation towards them is another major challenge. Caregiving students report tensions within the family and in friendships. The inability to work in addition to caregiving and studying can lead to financial hardship. Also, caregiving generally means less or no holidays and leisure time.

Since this study focuses on caregiving students, challenges related to the university are of particular interest. According to the interviewees, a lack of time and energy to attend classes, engage in group work and meet the required deadlines are the primary challenges that arise from studying and caregiving together. Others mention that they have extended and rescheduled their studies, failed or postponed exams, relocated a planned semester abroad and felt generally insecure about completing the degree successfully. As student and caregiver are both demanding roles in terms of time and energy, students feel the need to prioritize one or the other and feel guilty either way.

Given the often time-consuming and demanding caregiving situation, students in this position often find themselves having to neglect their studies:

Studying just becomes so unimportant. It quickly fades into the background. Because you suddenly think to yourself, 'Okay, that's no longer important right now.' What's important is that your grandmother doesn't lie in feces, that she doesn't put herself or others in danger. (Julia)

Students also report choosing their classes and examinations according to their caregiving obligations:

It was impossible to take courses after 4pm because he got home by 5pm and I was responsible for caregiving from then on. (Susanne)

In their experience, the study workload exceeds their capacities. Challenges arise from the university staffs' expectation that students are able to manage full time studies at any given time.

They feel dependent on the lecturers' goodwill to be more flexible with rules, such as mandatory attendance or deadlines for course work. The interviews reveal that they feel discouraged from speaking openly to their lecturers or administrative staff about their situation. In line with this, caregiving students reported a lack of understanding for their situation by lecturers:

Um, that um, the difficulty was that the lecturers also required a lot [...] And um yes, because some lecturers did not really show much empathy, to say 'okay, I understand that they also have other worries'. (Leonie)

Beyond lack of empathy, another reason for hesitating to communicate openly is that caregiving students fear being confronted with the stereotype that their caregiving obligation makes them less productive and less reliable. They report little understanding from the university in general for any kind of challenge that students might face beyond their degree program.

Moreover, caregiving students report that getting involved in clubs, volunteer work or other types of extracurricular activities in addition to studying and caregiving is difficult. Lack of time for university is regarded as a driving factor in exclusion from relationships to peers.

However, the interviews show that caregiving students experience these challenges to different degrees. Some caregiving students even associate studying and caregiving at the same time with positive aspects and resiliency. They report that they are better organized than fellow students and have learned to put things into perspective. Moreover, they perceive reconciling different tasks improves their creativity as well as time-management abilities. One interviewee mentions that it was fulfilling for her to give back support that she had received from her grandfather when she was a child.

While some students indicate that caregiving strains their relationships, others find it tightens their family bonds and friendships. A student reports that her relationship with her family member as care-recipient improved. Another stated:

In a way, it was good that I wasn't getting up to nonsense at night like I used to, but was at home [with my parents] (...). We grew closer as a family during that time. (Karoline)

4.2 Support

The following section outlines the support that caregiving students mention receiving and that they wish they would. Overall, the study participants draw on few sources of support.

The care and support arrangement, i.e., the network of informal and professional caregivers among whom care tasks can be distributed, strongly affects students' involvement as caregivers. It is striking that hardly any interviewee receives support from professional nurses. In Leonie's case, for example, the (foreign) live-in caregiver could not re-enter the country during the first Covid-19 related lockdown in spring 2020, leaving her mother and sisters to take care of her grandmother. In Linda's case, her grandfather denied professional support:

My grandfather (laughs) was not, well, he wasn't willing to have other people around him. [...] There's this old-fashioned way of thinking in our family that families support each other, so the younger generations help the older ones. And that was my grandpa's opinion as well.

How strenuous the students perceive the care situation largely depends on how much support they receive from the rest of the family. Some can share tasks with parents or siblings, while others suffer from being completely left alone with the responsibility. Karoline remembers sharing tasks with her siblings: *"I think none of us could have done this alone, but together, we were a team"*, but Herbert did not have the same resources: *"Yes, as an only child, I can't say to a sibling 'take over today' or 'step in for me tonight, one day'"*.

While professional care and family support is crucial, we focus on support provided in the university context. In general, caregiving students report they receive little support from the university. Universities often lack action plans for caregiving students, impeding applications for concessions (e.g., financial support or scholarships), and staff is unaware of the phenomenon. Equal opportunity commissioners and family offices often focus on students with children. The caregiving students feel unseen as there are no offers specifically tailored to their needs *"I mean I looked [for support] but found nothing"* (Karoline).

What caregiving students find instead are psychological counseling, stress relief courses and sports classes, which the universities offer to all students. One reason

that they prefer the ‘anonymity’ of support structures for students in general is that many caregiving students feel ambiguous towards opening up about their care obligations with university staff or their fellow students. Mia also mentions that emotional support from university staff would make her feel uncomfortable. *“So I didn’t want to demand emotional support from someone who works at the university”*. In line with this, few interviewees mention receiving support from fellow students.

In addition to the general support structures for students, caregiving students also negotiate ‘individual solutions’ with individual lecturers or administrative staff. These include, e.g., deadline extensions and alternative forms of exams, which greatly depend on the individual’s goodwill and understanding. Karoline mentions a clerical assistant in the registrar’s office.

The guy in the registrar’s office – a clerical assistant I guess – who I always gave certificates and official forms to during my studies. He just helped me again today. I would never have finished my studies without him. He was so flexible with deadlines.

One support structure caregiving students wish for is awareness by lecturers and administrative staff about the challenges of reconciling studying and caregiving. This would make them less dependent on the decisions of individual lecturers. *“Sensitizing the people who work at the university about the issue. That would be a good thing”* (Susanne). Linda sees potential in implementing a special week highlighting the situation of caregiving students, in which the university informs its staff and fellow students about the issue through various activities. *“Yes, I think the idea of a week of the caregivers is super. It doesn’t matter if 50 or 200 people come. Finally, something would be done about this topic.”* A second wish of these students is greater access to flexible, remote learning, which would ease their burden of being restricted by lecture times. The interviewees hope that the experience of remote teaching during the Covid-19 pandemic will serve as a steppingstone for permanent remote learning.

Flexibility was mentioned frequently when the caregiving students were asked about what support they needed – the flexibility of deadlines, attendance, type of exam, as well as the choice of lectures.

Finally, day-care centers at the university are also worth considering. *“And those responsible for a person with dementia, like me. They can then drop them off there [Day-care centers at the university], for example.”* (Herbert).

5 Discussion

Our results show that the experiences of caregiving students partly resemble those of other informal caregivers, like young adult carers, spouses, adult children or in-laws: mental stress and anxiety as well as physical strain are common outcomes in the literature on caregiver burden in general (KASCHOWITZ & BRANDT, 2017; JOSEPH et al., 2020). However, we also find that caregiving students in tertiary education are, in fact, a group that experiences unique challenges. This can be traced back to the concept of the institutionalized life course (KOHLI, 2007) and the norms and expectations associated with the different phases of the life course that Elizabeth FREEMAN (2010) coined as ‘chrononormativity’. In Germany and many Western societies, tertiary education is traditionally framed as a stage of freedom from many social obligations as well as of discovering and experimenting (cf. STAUBER & WALTHER, 2016). Due to their caregiving obligations, our interview partners reveal that caregiving students are often not able to engage in this idealized ‘student lifestyle’. Furthermore, caregiving students ‘violate’ the ‘care culture’ in Germany, which dictates that female relatives in middle or old age should provide care (ROGGE, 2020).

In deviating from normative expectations, caregiving students feel ashamed about their situation and try to conceal it from fellow students or university staff. In a qualitative study on caregiving students in the UK, KIRTON et al. frame this phenomenon as “hidden lives” (2012, p. 644). This refers to their finding that many students do not want staff, lecturers and fellow students to know about their caregiving duties, even though explaining their situation might increase understanding of it, and perhaps even buffer some of the negative effects that it has on their studies and social integration at the university.

Study participants were quite outspoken about the support they wish their universities would give them to prevent both short and long-term damages to caregiving students’ lives. They suggest several measures that universities can take, including awareness trainings about caregiving students’ situation (and even their mere existence) for university staff, more flexible teaching arrangements in terms of time, place and format of performance reviews for caregiving students, and on-site (elder-) care services – all of which would, in turn, contribute to the visibility, integration and normalization of caregiving students.

Although all the study's participants are enrolled in Germany universities and, thus, the findings may only apply to Germany, there are still some implications for caregiving students' situation in general. As previous research on the topic outside of Germany (KIRTON et al., 2012; KETTELL, 2018) finds exclusion from a 'normal' student life as well as the issue of hidden lives, one can assume that the support that our participants desire is also transferrable to caregiving students outside of Germany. Raising awareness for the topic among university staff as well as flexibility with regards to regulations are the two main tools mentioned here. In addition, more research on caregiving students should be conducted globally.

We must acknowledge several limitations to this study: Participants were only recruited via universities, so the sample only includes enrolled students. Thus, we did not reach students who were forced to drop out due to care duties. Participation in the study also required these individuals to self-identify as "caregiving students" – a term that exists in neither academia nor the community (unlike family carers). Our findings indicate that a fear of being stigmatized by university staff may have also prevented some from participating in the study and participating in interviews is time-consuming and might hinder heavily occupied caregiving students from taking part in the first place. Finally, we so far have not yet investigated how the care and study situation interacts with potential arising challenges and consequences.

Despite these limitations, we outline two pathways for future research on caregiving students: First, we still have scarce knowledge about the percentage of students who provide care. While studies have been carried out for specific universities or departments (cf. ALSOP et al., 2008; BOUMANS & DORANT, 2018; HAUGLAND et al., 2020; MINDERMANN et al., 2020), no national data exists about how many students in higher education provide informal care for an adult. Yet, as outlined above, caregiving students might not always identify with the term 'caregiver' and not classify the support they provide as 'care'. Thus, we need to develop instruments to operationalize caregiving in this context before we can collect further data on caregiving students. In our opinion, mixed-methods approaches are best for developing such measurements. Second, while existing research hints at some characteristics among caregiving students and factors that might increase the likeliness to care (e.g., gender or family constellation; cf. ALSOP et al., 2008; HAUGLAND et al., 2020), we hardly know anything about the long-term consequences of studying and caregiving. Cumulative advantage/disadvantage theory (DANNEFER, 2003)

posits that these outcomes may be severe and contribute significantly to the reproduction of social inequalities across the life course. Hence, for our knowledge on social inequality, it is crucial to approach the situation of caregiving students from a life course perspective.

6 References

- Alsop, R., Gonzalez-Arnal, S., & Kilkey, M.** (2008). The widening participation agenda: the marginal place of care. *Gender and Education*, 20(6), 623–637. <https://doi.org/10.1080/09540250802215235>
- Boumans, N. P. G., & Dorant, E.** (2018). A cross-sectional study on experiences of young adult carers compared to young adult noncarers: parentification, coping and resilience. *Scandinavian journal of caring sciences*, 32(4), 1409–1417. <https://doi.org/10.1111/scs.12586>
- Bozick, R.** (2007). Making it through the first year of college: The role of students' economic resources, employment, and living arrangements. *Sociology of education*, 80(3), 261–285. <https://doi.org/10.1177/0038040707080003>
- Chen, M. B.** (2015). Returning to learning: Conversations with nontraditional students. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 6(3), 45–60. <http://doi.org/10.4018/IJAVET.2015070104>
- Dannefer, D.** (2003). Cumulative advantage/disadvantage and the life course: cross-fertilizing age and social science theory. *The Journals of Gerontology: Series B*, 58(6), 327–337. <https://doi.org/10.1093/geronb/58.6.S327>
- Dosch, E.** (2018). *Wie Männer pflegen. Pflegearrangements häuslich pflegender Männer im erwerbsfähigen Alter*. [How men care. Care arrangements of working-age men caring at home]. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22704-3>
- Dyer, S., Valeri, M., Arora, N., Ross, T., & Winsall, M.** (2020, May 7). Review of international systems for long-term care of older people. *Royal Commission into Aged Care Quality and Safety*. <https://apo.org.au/node/274151>
- Ehrlich, U., Minkus, L., & Hess, M.** (2020). Einkommensrisiko Pflege? Der Zusammenhang von familiärer Pflege und Lohn. [Income risk of care? The con-

nection between family care and wages]. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 53(1), 22–28. <https://doi.org/10.1007/s00391-019-01666-5>

Flick, U. (2014). Part two: Concepts, contexts, basics. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage.

Freeman, E. (2010). *Time binds. Queer temporalities, queer histories*. Durham: Duke University Press Books. <https://doi.org/10.1215/9780822393184>

Haugland, B. S. M., Hysing, M., & Sivertsen, B. (2020). The burden of care: A national survey on the prevalence, demographic characteristics and health problems among Young Adult Carers attending higher education in Norway. *Frontiers in Psychology*, 10(2859). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02859>

Joseph, S., Sempik, J., Leu, A., & Becker, S. (2020). Young carers research, practice and policy: an overview and critical perspective on possible future directions. *Adolescent Research Review*, 5(1), 77–89. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00119-9>

Kaschowitz, J., & Brandt, M. (2017). Health Effects of Informal Caregiving Across Europe: A Longitudinal Approach. *Social Science & Medicine*, 173, 72–80. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.11.036>

Kettell, L. (2018). Young adult carers in higher education: the motivations, barriers and challenges involved – a UK study. *Journal of Further and Higher Education*, 44(1), 100–112. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1515427>

Kirton, J. A., Richardson, K., Jack, B. A., & Jinks, A. M. (2012). A study identifying the difficulties healthcare students have in their role as a healthcare student when they are also an informal carer. *Nurse Education Today*, 32(6), 641–646. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.01.010>

Knopf, L., Wazinski, K., Wanka, A., & Hess, M. (2022). Caregiving students: A systematic literature review of an under-researched group. *Journal of Further and Higher Education*. [Online First] <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.2008332>

Kohli, M. (2007). The institutionalization of the life course: Looking back to look ahead. *Research in Human Development*, 4(3–4), 253–271. <https://doi.org/10.1080/15427600701663122>

Luthra, R. R., & Flashman, J. (2017). Who Benefits Most from a University Degree?: A Cross-National Comparison of Selection and Wage Returns in the US, UK, and Germany. *Research in Higher Education*, 58(8), 843–878. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9461-3>

Mindermann, N., Schattschneider, R., & Busch, S. (2020). *Studieren mit Pflegeverantwortung? Eine quantitative Erhebung zur Vereinbarkeit von Studium, Privatleben und Pflege. Prävention und Gesundheitsförderung*. [Studying with care responsibilities? A quantitative survey on the reconciliation of studies, private life and care. Prevention and health promotion]. Wiesbaden: Springer.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility. PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>

Pfau-Effinger, B. (2005). Culture and welfare state policies: reflections on a complex interrelation. *Journal of Social Policy*, 34(1), 320. <https://doi.org/10.1017/S0047279404008232>

Rogge, F. (2020). *Soziale Beziehungen im jungen Erwachsenenalter. Gesundheit und Wohlbefinden im Übergang ins Erwachsenenalter. Gesundheitspsychologie*. [Social relationships in young adulthood. Health and well-being in the transition to Adulthood. Health psychology]. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30710-3_4

Statistisches Bundesamt (2019). *Pflegestatistik. Pflege im Rahmen der Pflegeversicherung. Deutschlandergebnisse*. [Care statistics. Long-term care within the framework of long-term care insurance. German results]. Statistisches Bundesamt.

Stauber, B., & Walther, A. (2016). Junge Erwachsene. [Young adults]. In W. Schröer, N. Struck & M. Wolff (Eds.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (pp. 135–166). Weinheim: Beltz Juventa. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_24

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. [The problem-centred interview]. *Forum Qualitative Sozialforschung – Theories, Methods, Applications*, 1(1), 1–9. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>

Authors

Karla WAZINSKI, M.A. || Goethe University, Faculty of Educational Sciences || Theodor-W.-Adorno-Platz 6, D-60323 Frankfurt am Main

wazinski@em.uni-frankfurt.de

Lea KNOPF, M.A. || University of Bremen, SOCIUM Research Center on Inequality and Social Policy || Mary-Somerville-Straße 5, D-28359 Bremen

leaknopf@t-online.de

Dr.ⁱⁿ Anna WANKA || Goethe University, Faculty of Educational Sciences || Theodor-W.-Adorno-Platz 6 || IKB-Gebäude, Postfach 3, D-60323 Frankfurt am Main

wanka@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Moritz HESS || University of Applied Sciences Niederrhein, Faculty of Applied Social Sciences || Reinarzstraße 49, D-47805 Krefeld

moritz.hess@hs-niederrhein.de



Karla Wazinski, Lea Knopf, Moritz Hess, Anna Wanka (left to right)

Annika FELIX¹ (Magdeburg), Birgit SCHNEIDER (Lemgo) & Tobias SCHMOHL (Detmold)

Senior:innenstudierende als nicht-traditionelle Zielgruppe der Hochschulbildung

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Diskussion zur Öffnung der Hochschulen sowie der gestiegenen Bedeutung Lebenslangen Lernens widmet sich der Beitrag einer besonderen Untergruppe nicht-traditioneller Studierender: „learners in later life“, die an Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung teilnehmen. Anhand von Daten der Universitäten Hannover und Magdeburg (2014–2021) werden die Bedeutung der Studienmotive „Selbstwirksamkeit & Sinn“ für die Weiterbildungsteilnahme im Zeitverlauf identifiziert und Korrelationen mit akademischer Vorbildung und Geschlecht festgestellt. Sodann werden Implikationen für die Hochschul- und Qualitätsentwicklung der Lehre diskutiert.

Schlüsselwörter

wissenschaftliche Weiterbildung Äterer, Seniorenstudium, Studienmotive, nachholende Bildung, Teilnehmendenbefragung

¹ E-Mail: annika.felix@ovgu.de



Learners in later life: a non-traditional target group in higher education

Abstract

This article addresses a particular subgroup of non-traditional students: “learners in later life” who participate in further academic education. Our research ties in with the educational policy discussion on opening universities and the increased importance of life-long learning in empirical educational research. Based on survey data from the universities of Hanover and Magdeburg (2014–2021), the importance of the study motives “self-efficacy and meaning” was gauged over time, and correlations with previous academic education and gender were identified. Based on the empirical results, we discuss the implications for higher education and teaching quality development.

Keywords

learners in later life, further academic education, motives for studying, survey of participants

1 Problemaufriss

Im tertiären Bildungsbereich wird verstärkt die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende diskutiert (BANSCHERUS & WOLTER, 2016). Dabei liegt der Fokus meist auf den Zugangsvoraussetzungen für Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Unter der Perspektive eines lebenslangen Lernens ist aber nicht nur der Übergang in ein grundständiges Erststudium oder berufsbegleitende Weiterbildung von Interesse. Es sollte die gesamte Lebensspanne, also auch die nachberufliche Phase, betrachtet werden (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN, 2000). Diese Zielgruppe der Senior:innen-studierenden („learners in later life“) identifizieren SLOWEY und SCHÜTZE (2012, S. 15) als einen von sieben Typen der „lifelong learners“ im Hochschulsystem.

Für nicht-traditionelle Studierende eröffnet der Hochschulzugang die Option, Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf zu korrigieren und Bildungsgelegenheiten

nachzuholen. Auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer stellte die Ermöglichung nachholender Bildung, unabhängig von der Hochschulzugangsberechtigung, eine der anfänglichen Kernideen dar (SAGEBIEL, 2015; ZAHN, 1993). Entsprechende Angebote kommen dem spezifischen Bedürfnis Älterer entgegen, die eigene Biografie zu reflektieren und weiter zu gestalten (ILLER & SCHMIDT-HERTHA, 2020).

Nach Einordnung der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer in die Öffnungsdebatte stellt der vorliegende Beitrag die Frage, inwieweit aus Sicht der Senior:innen-studierenden nachholende Bildung, Lebensbewältigung und Sinnstiftung relevante Teilnahmemotive sind, insbesondere für Personen ohne akademische Vorbildung und Frauen.

2 Theoretische Rahmung

2.1 Öffnung der Hochschulen als Ausgangspunkt wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer

Die politischen Bestrebungen zur Öffnung der Hochschulen reichen über mehr als drei Jahrzehnte zurück. Anlässe lassen sich auf mindestens drei Ebenen abbilden: a) gesellschaftlich – durch die demografisch bedingten Veränderungen der Zielgruppen; b) bildungspolitisch – insbesondere durch die Agenda der Europäischen Kommission, flexiblere Bildungswege zu ermöglichen und c) ökonomisch – durch die Anforderung, den zukünftigen Fachkräftebedarf zu sichern (WOLTER et al., 2015). Meilensteine der Öffnungsdebatte liegen in der Bildungsexpansion und Reformbewegung der 1960er-Jahre, der Gründung von Fachhochschulen und den damit verbundenen neuen Zugangswegen seit 1969, dem Aufkommen dualer Studienmodelle mit der anschließenden Gründung von Berufsakademien in den 1970ern und deren Verankerung im Bildungssystem Anfang der 1980er-Jahre.

Bereits in diesem Kontext zeichnete sich ein Bedarf an Konzepten akademischer Weiterbildung für Ältere ab, die einer aktiveren und längeren nachberuflichen Phase und den Entwicklungen der Bildungsexpansion Rechnung tragen (BERTRAM et

al., 2017). Auf einzelne Angebote für diese Zielgruppe folgten an vielen Standorten bald etablierte Programme und die Gründung von Einrichtungen. Zu deren Zielsetzungen zählten u. a. die Förderung lebenslangen Lernens im wissenschaftlichen Kontext, die Schaffung von Orientierungsangeboten für die nachberufliche Lebensphase, aber auch die Ermöglichung persönlicher Weiterentwicklung und Qualifikation für ein bürgerschaftliches Engagement (BUBOLZ-LUTZ et al., 2010). Die Maßnahmen zielten insbesondere darauf ab, biografische Bildungsbenachteiligung zu kompensieren, indem „nachholende Bildung“ ermöglicht wurde – also Angebote bereitgestellt wurden, um Bildungsdefizite in einer späteren Lebensphase auszugleichen. In der Nachkriegsgeneration waren Frauen deutlich stärker von diesen Defiziten betroffen (SAGEBIEL, 2015; SCHMIDT-HERTHA, 2020).

Eine Zeitenwende der Öffnungsdebatte läuteten die Bologna-Dokumente zur Realisierung des lebenslangen Lernens ab dem Jahr 1999 ein. Die mit den steigenden Studierendenzahlen verbundenen Veränderungen der Hochschulstrukturen und die zunehmende Ökonomisierung der Regelstudiengänge erschwerten die Integration von Älteren in den Hochschulbetrieb und stellen die Weiterbildungsangebote unter erhöhten Legitimationsdruck (SAGEBIEL, 2015). Nationale Initiativen wie etwa der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (2011–2020) befeuerte dies noch weiter. Dabei wäre gerade vor dem Hintergrund der Bologna-Beschlüsse eine Öffnung der Hochschulen für „lifelong learners“ als integraler Bestandteil des hochschulischen Angebots zu sehen (VOGT, 2014).

Die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie ab 2020 begrenzten die Weiterbildungsteilnahme auf bis dahin unbekannte Weise. Viele Ältere vermieden aus Angst vor Ansteckung eine Präsenzteilnahme. Auch die unsichere Planungssituation für Präsenzveranstaltungen angesichts des dynamischen Infektionsgeschehens kann zu individuellen Teilnahmebarrieren geführt haben (FELIX et al., 2022).

2.2 Senior:innenstudierende: eine besondere Zielgruppe

Die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer können unabhängig von Alter, Lebensphase und persönlicher Zugangsvoraussetzung² wahrgenommen werden. Daher ist die Hochschulzugangsberechtigung für Senior:innenstudierende per se kein relevantes Kriterium. Dies unterscheidet sie von nicht-traditionell Studierenden ohne schulische Studienberechtigung im grundständigen Studium (WOLTER et al., 2015).

Die Zielgruppe der Senior:innenstudierenden ist aufgrund hochgradig heterogener Bildungs- und Sozialisationserfahrungen als stark diversifiziert zu bewerten. Diese Erfahrungen bilden nicht nur die Voraussetzungen für die Weiterbildungsteilnahme, sondern entscheiden auch über den Umfang der Akkulturationsleistungen mit, die im neuen Bildungskontext durch die Lernenden zu erbringen sind (TIPPELT, 2020). Das Bildungsverhalten dieser Gruppe kann demnach dem fortgesetzten Einfluss der Bildungs- und Berufsbiografie unterliegen (DABO-CRUZ & PAULS, 2018; SCHMIDT-HERTHA, 2014).

2.3 Studienmotivation der Teilnehmenden nachberuflicher wissenschaftlicher Weiterbildung

Die individuelle Studienmotivation ist i. d. R. ein Zusammenspiel mehrerer Beweggründe und umfasst Aspekte der Lern- und Teilnahmemotivation (SIEBERT, 2006). Dabei sind Lernanlässe und -motive Älterer nicht zwangsläufig mit dem kalendrischen Alter verknüpft, sondern vielmehr mit den altersassoziierten Bedingungen der nachberuflichen Lebensphase (BUBOLZ-LUTZ et al., 2010). Auch Teilnahmemotive sind weniger altersbedingt, sondern lassen sich hauptsächlich auf die individuelle, institutionelle und lebenskontextuelle Passung rückführen (HOFFMANN et al., 2021).

DECI und RYAN (1993) benennen das Erleben von Kompetenz und die damit verbundene Selbstwirksamkeit von Autonomie und von sozialer Eingebundenheit als Determinanten der Lernmotivation. Insbesondere Selbstwirksamkeitsüberzeugun-

2 In Bayern gelten für Gaststudierende dieselben Zugangsbedingungen wie für Regelstudierende, abweichende Regelungen sind aber möglich (Art. 50 BayHSchG).

gen erweisen sich als (alters-)sensible Komponente, da das Selbstkonzept in der nachberuflichen Lebensphase Irritationen unterliegt, sei es durch das veränderte persönliche und soziale Umfeld im Ruhestand oder durch altersbedingte physische und psychische Beeinträchtigungen (ILLER & SCHMIDT-HERTHA, 2020). Ein geragogisches Bedürfnismodell ergänzt das Modell von DECI und RYAN (1993) daher um das Bedürfnis nach Verstehbarkeit und Handhabbarkeit der Lebensereignisse, nach Sinnhaftigkeit der Anstrengung sowie nach Sicherheit (BUBOLZ-LUTZ, 2013).

Jüngeren nicht-traditionell Studierenden ermöglicht die Öffnung der Hochschule korrigierende Bildungsentscheidung und einen daraus resultierenden beruflichen Ertrag (WOLTER et al., 2015). Ein unmittelbares Verwertungsinteresse tritt in der nachberuflichen Phase dagegen zumeist in den Hintergrund. Stattdessen werden selbstbestimmte Lebensführung und die biografiereflektierende Kompensation entgangener Bildungschancen zu zentralen Motiven für eine Weiterbildungsbeteiligung (KOLLAND & AHMADI, 2010). Für die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer identifiziert SCHMIDT-HERTHA (2020) Lebenswelt, Interessen und Beruf als Bezugsbereiche für die Studienmotive. Denn es werden zwar auch neue Interessengebiete verfolgt, diese sind aber oftmals (berufs-)biografisch verankert oder bilden einen bewussten Gegenentwurf. Eine Untersuchung der Gasthörenden- und Senior:innenstudierenden der Leibniz Universität Hannover legt vier Motivgruppen für eine Teilnahme offen: „Interessenverwirklichung und Bildung an sich“, „Selbstwirksamkeit und Sinn“, „Partizipation und soziale Eingebundenheit“ sowie „Qualifikation und Kompetenzerwerb“. Der offene Zugang wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer und die Einbettung in den hochschulischen Kontext kommt dem Bedürfnis nach Interessenverwirklichung, Autonomie und Selbstbestimmung entgegen. Gleichzeitig tragen diese Aspekte dem Bedürfnis nach dem Erleben von Selbstwirksamkeit Rechnung, ermöglichen sinnstiftende Weiterbildung und kompensierende Bildung für entgangene Bildungschancen (FELIX & SCHNEIDER, 2022).

3 Forschungsstand

Zu den Teilnahmemotiven für wissenschaftliche Weiterbildung Älterer liegen wenige überregionale Studien vor (z. B. LECHNER et al., 2020; SAGEBIEL & DAHMEN, 2009). An erster Stelle stehen Bedürfnisse, die der „Interessenverwirklichung und Bildung an sich“ zuzuordnen sind, gefolgt von Motiven, die sich unter „Selbstwirksamkeit und Sinn“ subsumieren lassen. Geringere Relevanz zeigt sich für den Wunsch nach sozialer Eingebundenheit und Partizipation. Die Qualifikation für Beruf oder Ehrenamt ist nachrangig. Lokale Erhebungen stützen diese Befunde (z. B. MALWITZ-SCHÜTTE, 2000; SEIDEL & SIEBERT, 1990; RATHMANN & BERTRAM, 2017).

Für die Relevanz der Motivgruppe „Selbstwirksamkeit und Sinn“ ist die Befundlage nicht durchgängig kongruent, insbesondere für den Aspekt der nachholenden Bildung. Im Vergleich verschiedener Einrichtungen zeigen sich Abweichungen, die sich gegebenenfalls auf Organisationsstruktur oder standortspezifische Faktoren zurückführen lassen (LECHNER et al., 2020). Dagegen gibt es weitgehende Übereinstimmung hinsichtlich gruppenspezifischer Disparitäten. Nachholende Bildung ist für weibliche Befragte sowie Personen ohne Hochschulabschluss häufiger ein relevantes Teilnahmemotiv als für männliche bzw. akademisch Vorgebildete (LECHNER et al., 2020; SAGEBIEL & DAHMEN, 2009; SCHNEIDER et al., 2020; RATHMANN & BERTRAM, 2017).

Zur Entwicklung über den Zeitverlauf liegen exemplarisch Befunde für das „Gasthörenden- und Seniorenstudium“ der Universität Hannover vor. So konstatieren SIEBERT und SEIDEL (1990, S. 6) bei Frauen ein ausgeprägtes „intellektuelles „Nachholbedürfnis“, das sie auf den signifikant höheren Anteil von Frauen ohne Hochschulabschluss zurückführen. Wenngleich sich in den Folgejahren der Anteil der akademisch Vorgebildeten bei Männern und Frauen kontinuierlich erhöht, bleibt der Geschlechtsunterschied bestehen (VOLMER & DJUREN, 1999). Während die meisten Studienmotive im Zeitverlauf relativ stabil bleiben, weisen die Erhebungen 2006 (BERTRAM & BERTRAM, 2007), 2014 (RATHMANN & BERTRAM, 2017) und 2019 (SCHNEIDER et al., 2020) darauf hin, dass das Motiv der nachholenden Bildung gegenüber den Anfangsjahren an Relevanz verliert. Da die Erhebungsmethodik jedoch erheblich variiert, können keine unmittelbaren Vergleiche gezogen werden (SCHNEIDER, 2020).

4 Methodisches Design

Vor dem Hintergrund der ursprünglichen Zielsetzung von Einrichtungen wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere und den Besonderheiten der Studienmotivation in der nachberuflichen Lebensphase fokussiert der Beitrag die Motivgruppe „Selbstwirksamkeit und Sinn“. Leitend sind folgende Forschungsfragen:

- Inwieweit ist „Selbstwirksamkeit und Sinn“ (nachholende Bildung, Lebensbewältigung und Sinnstiftung) aus Sicht der Senior:innenstudierenden teilnahmerelevant?
- Welche Unterschiede zeigen sich im Zeitverlauf und zwischen den Universitäten Hannover und Magdeburg?
- Bestehen Differenzen nach Bildungsabschluss und Geschlecht?

Als Datengrundlage dienen vier Querschnittsbefragungen der Teilnehmenden des „Gasthörenden- und Seniorenstudiums“ der Universität Hannover (GHS) 2014 und 2019 sowie von „Studieren ab 50“ der Universität Magdeburg (St50) 2014 und 2021 (vgl. Tab. 1). Beide Einrichtungen bieten wissenschaftliche Weiterbildung unabhängig von Alter oder Zugangsberechtigung an. Die Teilnehmenden können sowohl an Lehrveranstaltungen des regulären Studienbetriebs als auch an speziell für die Zielgruppe konzipierten Veranstaltungen teilnehmen. 2014 wurde in Hannover und Magdeburg mit demselben Instrument erhoben und ein Rücklauf von rund 50% realisiert. 2019 bzw. 2021 diente der „Musterfragebogen“ des Arbeitskreises Forschungsfragen und Statistik der BAG WiWA als Erhebungsinstrument.³

3 <https://dgwf.net/nachricht-67/musterfragebogen-nachberufliche-wissenschaftliche-weiterbildung.html>

Tab. 1: Übersicht über die Datengrundlage.

Befragung	GHS 2014	GHS 2019	St50 2014	St 50 2021
Universität	Hannover	Hannover	Magdeburg	Magdeburg
N gesamt	369	648	247	71
bereinigter Rücklauf	49,5%	80,2%	46,4%	51,4%
Pers. in nachberufl. Lebensphase	302	579	212	65
Befragungsmodus	Paper-pencil	Hybrid	Paper-pencil	Hybrid
Feldphase	SoSe 2014	SoSe 2019	SoSe 2014	SoSe 2021

Bei der GHS-Befragung 2019 kamen verstärkt rücklaufsichernde Maßnahmen zum Einsatz, wodurch ein Rücklauf von 80% erzielt wurde. Zudem war eine höhere Zahl Personen im Programm angemeldet, entsprechend fällt die Fallzahl hier am größten aus. Für die Befragung St50 2021 liegen trotz eines Rücklaufes von gut 50% vergleichsweise geringe Fallzahlen vor, da aufgrund der COVID-19-Pandemie die Zahl der Teilnehmenden deutlich unter jener 2014 lag. Die Frage- und Itemformulierungen zur Erfassung der Motive sind in den Erhebungen deckungsgleich, jedoch unterscheiden sich die Skalen aufgrund der (Weiter-)Entwicklung des Instruments. Für die vorliegende Untersuchung werden die Daten in dichotome Variablen überführt.⁴

Da die untersuchten Weiterbildungsprogramme auch jüngeren Personen offenstehen, die z. B. zur Vorbereitung auf ein reguläres Studium als Gasthörer*innen teilnehmen,

4 „Welche Erwartungen und Ziele verbinden Sie mit der Teilnahme an [Programmname]? Ich nehme teil, um...“. Items: „früher Versäumtes nachzuholen“ (nachholende Bildung), „mein Leben besser zu verstehen und zu bewältigen“ (Lebensbewältigung), „meine Zeit sinnvoll auszufüllen“ (Sinnstiftung). Skala 2014: 1 „trifft überhaupt nicht zu“; 2 „trifft eher nicht zu“; 3 „trifft eher zu“; 4 „trifft voll und ganz zu“; Skala 2019: 1 „trifft überhaupt nicht zu“ – 5 „trifft voll und ganz zu“; Skala 2021: 1 „trifft überhaupt nicht zu“; 2 „trifft eher nicht zu“; 3 „teils/teils“; 4 „trifft eher zu“; 5 „trifft voll und ganz zu“. Bei 4-stufigen Skalen werden die Werte 1 und 2, bei 5-stufigen Skalen die Werte 1–3 zur Kategorie „Motiv nicht relevant“ zusammengefasst. Die Werte 3 und 4 (4-stufige Skalen) bzw. 4 und 5 (5-stufige Skalen) bilden die Kategorie „Motiv relevant“.

men, erfolgt ein Zuschnitt der Daten auf Personen in der nachberuflichen Phase mittels Angaben zu Alter und Erwerbsstatus. Einbezogen werden alle Personen ab 64 Jahren (vgl. durchschnittliches Renteneintrittsalter: DEMOGRAFIEPORTAL, 2022). Darüber hinaus werden jüngere Personen berücksichtigt, die im (Vor-)Ruhestand oder erwerbsunfähig sind.

Tab. 2: Stichprobenbeschreibung.

Befragung	GHS 2014		GHS 2019		St 50 2014		St50 2021	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Bildungsabschluss								
• mit Hochschulabschluss	194	65,1	353	61,5	163	76,9	53	81,5
• ohne Hochschulabschluss	104	34,9	221	38,5	49	23,1	12	18,5
Geschlecht								
• männlich	157	52,2	291	51,1	96	45,3	30	46,2
• weiblich	144	47,8	278	48,9	116	54,7	35	53,8
Alter (M)	71,0 Jahre		70,2 Jahre		71,7 Jahre		71,9 Jahre	
	(SD 5,0)		(SD 6,4)		(SD 5,1)		(SD 7,4)	

Die Geschlechterverteilung in den Stichproben zeigt, dass in Hannover mehr männliche als weibliche Personen teilnehmen, während in Magdeburg das Geschlechterverhältnis umgekehrt ist (vgl. Tab. 2). An beiden Standorten dominieren Befragte mit Hochschulabschluss, ihr Anteil liegt jedoch in Magdeburg weit höher. Während die Differenz am Standort Hannover im Zeitverlauf sinkt, steigt sie in Magdeburg an. Der Altersdurchschnitt ist an beiden Standorten und über den Zeitverlauf ähnlich und liegt knapp über 70 Jahre.

5 Empirische Ergebnisse

5.1 Die Bedeutung von „Selbstwirksamkeit und Sinn“

Es zeigen sich verschiedene Parallelen zwischen den vier Erhebungen. Der Sinnstiftung wird jeweils die größte Relevanz attestiert, gefolgt von nachholender Bildung und Lebensbewältigung (vgl. Abb. 1).

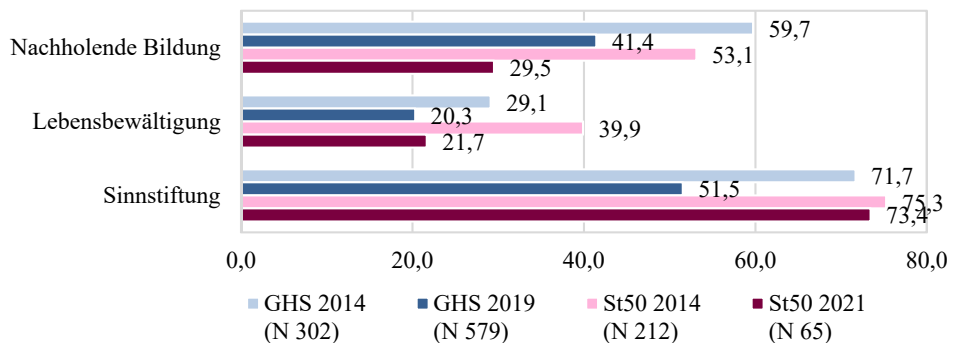


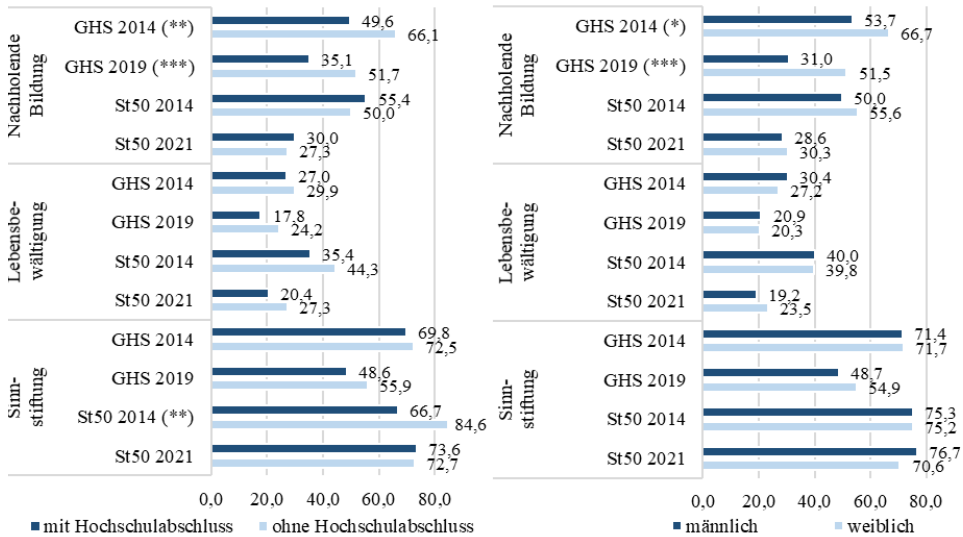
Abb. 1: Relevanz der Aspekte der Motivgruppe „Selbstwirksamkeit und Sinn“ aus Sicht der Teilnehmenden, Angaben in Prozent.^a

^a Dargestellt ist der Anteil jener Befragter, die die Motive als relevant für ihre Teilnahme einschätzen.

Im Zeitvergleich werden an beiden Standorten alle Aspekte der Motivgruppe in den jüngeren Untersuchungen (2019/2021) als weniger relevant für die Weiterbildungsteilnahme eingeschätzt als noch im Jahr 2014. Darüber hinaus finden sich Unterschiede zwischen den Standorten. So ist die nachholende Bildung für Teilnehmende des GHS relevanter als für Personen von St50. Die Motive der Lebensbewältigung und Sinnstiftung besitzen hingegen für Teilnehmende von St50 eine höhere Bedeutung. Trotz deutlicher prozentualer Differenzen zeigt sich dies sowohl 2014 als auch 2019/2021.

5.2 Der Einfluss von Bildungsabschluss und Geschlecht

Teilnehmende des GHS ohne Hochschulabschluss bewerten die Relevanz der *nachholenden Bildung* tendenziell höher als jene mit akademischer Vorbildung, wobei die Differenz zwischen den Gruppen über die Erhebungszeitpunkte nahezu konstant bleibt (vgl. Abb. 2).



*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$ (Chi²-Test).

Abb. 2: Aspekte der Motivgruppe „Selbstwirksamkeit und Sinn“ nach Geschlecht und Bildungsabschluss, Angaben in Prozent.^a

^a Dargestellt ist der Anteil jener Befragter, die die Motive als relevant für ihre Teilnahme einschätzen.

Das Motiv der nachholenden Bildung ist sowohl 2014 als auch 2019 für weibliche Befragte des GHS relevanter als für männliche, wobei die Relevanz für beide Geschlechter im Zeitverlauf abnimmt, bei Männern jedoch in höherem Maß. Für St50 zeigen sich hingegen keine signifikanten Unterschiede.

Das Teilnahmemotiv *Lebensbewältigung* wurde zu beiden Zeitpunkten beiderorts von Personen mit und ohne Hochschulabschluss sowie von Männern und Frauen als gleich relevant bewertet. Für die *Sinnstiftung* ergibt sich lediglich anhand der St50-Befragung 2014 eine Differenz nach Bildungsabschluss, wobei das Motiv für Personen ohne Hochschulabschluss relevanter ist.

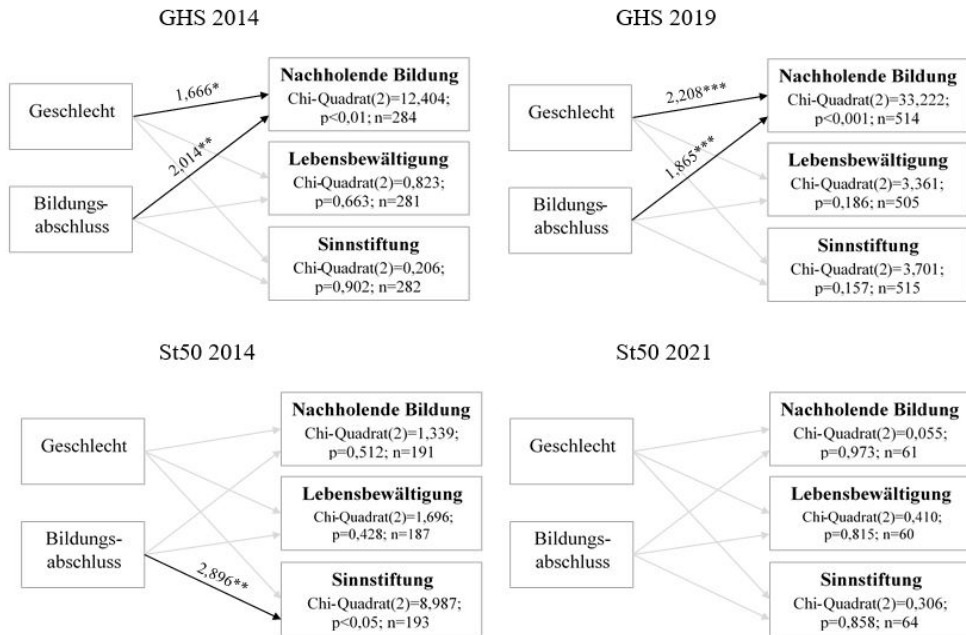


Abb. 3: Einfluss von Bildungsabschluss und Geschlecht auf Aspekte der Motivgruppe „Selbstwirksamkeit und Sinn“. Logistische Regressionsmodelle. Odds ratio.^a

^a Prädiktoren: Geschlecht (0 „männl.“, 1 „wbl.“), Bildungsabschluss (0 „mit Hochschulabschluss“, 1 „ohne Hochschulabschluss“). AV: 0 „Motiv nicht relevant“, 1 „Motiv relevant“.

Logistische Regressionsanalysen mit den Prädiktoren Bildungsabschluss (0 „mit Hochschulabschluss“, 1 „ohne Hochschulabschluss“) und Geschlecht (0 „männlich“, 1 „weiblich“) zeigen, dass die Einflüsse beider Merkmale auch bei simultaner Betrachtung fortbestehen (vgl. Abb. 3). So haben Personen ohne gegenüber jenen mit Hochschulabschluss 2014 eine um 101,4% sowie 2019 um 86,5% höhere Chance, das Motiv *nachholende Bildung* als relevant für ihre Teilnahme am GHS anzugeben. Weibliche Befragte weisen gegenüber männlichen 2014 eine um 66,6% sowie 2019 um 120,8% erhöhte Chance auf, am GHS aus Gründen der nachholenden Bildung zu partizipieren. Für St50 lässt sich auch unter Kontrolle des Geschlechts der Einfluss des Bildungsabschlusses auf das Motiv *Sinnstiftung* bekräftigen. So weisen Frauen 2014 eine gegenüber Männern um 189,6% erhöhte Chance auf, dieses als relevant für ihre Teilnahme zu erachten.

6 Diskussion und Ausblick

Ausgangspunkt des Forschungsinteresses war die geringe wissenschaftliche Beschäftigung mit Senior:innenstudierenden als einer besonderen Gruppe nicht-traditioneller Studierender. Als Teilnehmende wissenschaftlicher Weiterbildung können „learners in later life“ als eine Gruppe der „lifelong learners“ gefasst werden. Sie stellen nicht zuletzt aufgrund heterogener Bildungsbiografien ein hochgradig diversifiziertes Studierendenkollektiv dar. Mit Blick auf diese spezifischen Akteur:innen war die Frage leitend, inwieweit die Motivgruppe „Selbstwirksamkeit und Sinn“ für die Weiterbildungsteilnahme in der nachberuflichen Lebensphase relevant ist und ob – wie in der Anfangszeit entsprechender Programme postuliert – besonders Personen ohne Hochschulabschluss sowie Frauen aus Gründen der nachholenden Bildung, Lebensbewältigung und Sinnstiftung partizipieren.

Anhand empirisch-quantitativer Daten aus den Weiterbildungsprogrammen der Universitäten Hannover und Magdeburg (2014–2021) konnten die drei Aspekte dieser Motivgruppe in ihrer Relevanz für die Befragten priorisiert werden:

- (1) Sinnstiftung
- (2) nachholende Bildung
- (3) Lebensbewältigung

Ein Vergleich der betrachteten Zeitpunkte und Standorte offenbart, dass alle drei Motive im Zeitverlauf an Bedeutung verlieren, gleichwohl aber weiterhin von Relevanz für die Teilnahme an entsprechenden Bildungsangeboten sein können. So stellt der Aspekt der Sinnstiftung für rund drei Viertel (St50 2021) bzw. die Hälfte (GHS 2019) der Befragten weiterhin ein relevantes Teilnahmemotiv dar. Innerhalb des Programms der Universität Magdeburg fällt die Bedeutungsabnahme dabei nur sehr gering aus. Deutlicher verlieren hingegen an beiden Universitäten die nachholende Bildung und Lebensbewältigung im Zeitvergleich an Relevanz. So ist die nachholende Bildung für vier (GHS 2019) bzw. drei (St50 2021) von zehn Personen mitentscheidend für ihre Teilnahme, das Motiv der Lebensbewältigung spielt noch für rund ein Fünftel der Befragten eine Rolle.

In Einklang mit bisherigen Forschungsbefunden wird der Wunsch, früher Versäumtes durch die Weiterbildung im Ruhestand nachzuholen, von Personen ohne Hochschulabschluss sowie von Teilnehmerinnen stärker geäußert. Unterschiede nach Bildungsabschluss und Geschlecht zeigen sich jedoch nur innerhalb der Befragungen in Hannover. In Magdeburg sind stattdessen Unterschiede nach Bildungsabschluss bei der Bedeutung des Teilnahmemotivs der Sinnstiftung zu identifizieren. Möglicherweise wirken hier Unterschiede zwischen den Bildungssystemen und der Beschäftigungspolitik der ehemaligen BRD und DDR nach (OLBERTZ & PRAGER, 2000).

Welche Schlüsse lassen sich aus den Befunden für die Hochschulentwicklung und Qualitätsentwicklung der Lehre sowie die weitere Forschung ableiten?

(ad 1:) Mitentscheidend für die Teilnahme am Senior:innenstudium ist mit Blick auf die empirischen Ergebnisse, als wie sinnhaft dieses erlebt wird. Ein wesentlicher Faktor für individuelles Sinnerleben besteht in der *Werteverwirklichung*, d. h. darin, etwas zu tun, das man selbst als wertvoll empfindet und erkennt (ECKHARDT, 2001). Zudem könnte der im Zeitvergleich geringere Bedeutungsverlust des Aspekts Sinnstiftung am Standort Magdeburg auf eine Veränderung durch sich neu stellende Fragen der Sinnstiftung während der COVID-19-Pandemie hinweisen. Weiterführende Forschung könnte die Werte dieser Zielgruppe systematisch erheben, um darauf aufbauend Inhalte abzuleiten und in der didaktischen Gestaltung zu berücksichtigen. Besondere *Wertschätzung* wird – wie bereits mancherorts umgesetzt – über einfache Maßnahmen, wie Einführungsveranstaltungen zum Semesterbeginn, Beratungs- und Informationsangebote oder Handreichungen zu Besonderheiten des

Hochschulalltags erreicht. Hiermit könnte insbesondere Personen ohne Hochschulabschluss der Einstieg erleichtert werden.

Ein weiterer Faktor für Sinnstiftung liegt in der *sozialen Eingebundenheit* (DECI & RYAN, 1993). Während Senior:innenstudierende in der „Organisation Hochschule“ allenfalls als marginales Studierendenkollektiv wahrgenommen werden, böten sich hier vielfältige Möglichkeiten der institutionellen Anbindung und Berücksichtigung im Rahmen strategischer Zielsetzungen. So könnte das nachberufliche Studium als eigener Bereich in Hochschulentwicklungsplänen oder auch Transfer- sowie Regionalisierungsstrategien berücksichtigt werden. Einer inklusiven Hochschulausrichtung könnte durch den aktiven Einbezug dieser Gruppe im Rahmen von Initiativen der Bürger:innenuniversität, Service-Learning oder Citizen-Science-Projekten Nachdruck verliehen werden (SCHMOHL & PHILIPP, 2021).

Aufgrund der vielfältigen beruflichen Erfahrungen dieser Zielgruppe liegt ein besonderes Potenzial zur Förderung der Sinnstiftung in einer Verstärkung des individuellen *Selbstwirksamkeitserlebens*, etwa durch intergenerationelle Lerngruppen. Diese ließen sich darüber hinaus curricular an partizipative oder projektbasierte Studienformate anbinden, bei denen mit zivilgesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen oder politischen Akteur:innen kooperiert wird.

(ad 2:) Die Bedeutungsabnahme des Aspekts der nachholenden Bildung könnte auf einen Wandel der nachberuflichen Lebensphase bzw. veränderten Zielstellungen der Bildungsprogramme verweisen. Da die Weiterbildung im beruflichen Kontext in den letzten Jahren mehr und mehr wichtig wird (SEYDA & PLACKE, 2020), bieten sich in der Lebensphase der Berufsausübung deutlich mehr Möglichkeiten als früher, um korrigierende Bildungsentscheidungen zu treffen. Dieser Trend dürfte sich künftig insofern im Senior:innenstudium bemerkbar machen, als dass nachholende Bildung in der nachberuflichen Phase an Relevanz verliert. Dafür sprechen neben den empirischen Ergebnissen dieser Studie auch die Postulate eines „autodidactic turn“ bzw. „facilitative turn“ im Kontext des lebenslangen Lernens (ARNOLD & ROHS, 2014, S. 27). Die zielgerichtete Förderung von Selbstlernkompetenzen stellt daher eine wichtige Voraussetzung für nachholende Bildung in jeglicher Lebensphase dar.

(ad 3:) Um die Teilnehmenden dabei zu unterstützen, anhand des Studiums ihr Leben besser zu verstehen und zu bewältigen, können didaktische Methoden des Lern-

transfers von theoretischem Wissen auf die praktische Lebensführung eingesetzt werden. Hier sind besonders didaktische Stützfunktionen zu nennen (*Scaffolding*: VAN DE POL et al., 2010). Ob und zu welchem Grad Personen Herausforderungen als „bewältigbar“ erleben, hängt wesentlich auch von der antizipierten sozialen Unterstützung ab. Neben einer kompetenzorientierten Didaktik ist besonders die Verschränkung mit sogenannten Metakompetenzen notwendig, um die zu bewältigenden Lernanforderungen besser zu organisieren (SCHAPER et al., 2012, S. 68).

Abschließend ist auf die Limitationen der Analysen zu verweisen. So ist nicht auszuschließen, dass die unterschiedliche Erfassung der Motive für die identifizierte Bedeutungsabnahme mitverantwortlich ist. Zudem schränken die teils geringen Stichprobengrößen (insb. St50 2021) die Analysemöglichkeiten und Belastbarkeit der Befunde (durch die geringere statistische Power) ein. Dies zeigt die Problematik der standortspezifischen Erhebungen und die Wichtigkeit, entsprechende Erhebungen nach einem einheitlichen Schema durchzuführen, um vergleichbare und belastbarere Befunde zu generieren. Künftige Studien könnten zudem weitere Motivgruppen in den Blick nehmen, um etwaige Bedeutungsveränderungen zu identifizieren und ins Verhältnis zu den hier präsentierten Befunden zu setzen.

7 Literaturverzeichnis

Arnold, R., & Rohs, M. (2014). Von der Lernform zur Lebensform. In K. W. Schönher & V. Tiberius (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfandsfaktoren* (S. 22–28). Wiesbaden: Springer.

Banscherus, U., & Wolter, A. (2016). Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen – Annäherungen an ein Begriffspaar. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 31–52). Münster u.a.: Waxmann.

Bertram, S., & Bertram, T. (2007). *Ergebnisbericht der ExploreAging-Befragung des Gasthörenden- und Seniorenstudiums an der Leibniz Universität Hannover*. Hannover: ZEW. <https://doi.org/10.15488/121>

Bertram, T., Dabo-Cruz, S., Pauls, K., & Vesper, M. (2017). Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere (BAG WiWA). In B. Hörr &

W. Jütte (Hrsg.), *Weiterbildung an Hochschulen: Der Beitrag der DGWF zur Förderung wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 73–84). Bielefeld: wbv.

Bubolz-Lutz, E. (2013). *Im Alter anders lernen*. Lebensqualität Älterer im Wohnquartier. Selbstbestimmt älter werden im Ruhrgebiet: LiW-Fachtagung, Fachhochschule Dortmund. http://harald-ruessler.de/liw/fohlen/Keynote_Bubolz-Lutz_270613.pdf

Bubolz-Lutz, E., Gösken, E., Kricheldorf, C., & Schramek, R. (2010). *Geriagogik: Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.

Dabo-Cruz, S., & Pauls, K. (2018). 30 Jahre Senior*innenstudium – eine kritische Zwischenbilanz. In R. Schramek, C. Kricheldorf, B. Schmidt-Hertha & J. Steinfort-Diedenhofen (Hrsg.), *Alter(n) – Lernen – Bildung* (S. 175–186). Stuttgart: Kohlhammer.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 39(2), 223–238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>

Demografieportal (2022). *Renteneintrittsalter*. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. <https://www.demografie-portal.de/DE/Fakten/renteneintrittsalter.html>

Eckhardt, P. (2001). Skalen zur Erfassung von existentieller Motivation, Selbstwert und Sinnerleben. *Existenzanalyse*, 1(01), 35–39.

Felix, A., & Schneider, B. (2022). Motive, Auswirkungen und Bilanzierung im nachberuflichen Studium. *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung*, (1), 20–28. <https://doi.org/10.11576/zhwb-4807>

Felix, A., Berndt, S., Dabitz, J., & Schubert, P. (2022). Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer in Zeiten der COVID-19-Pandemie – Sichtweisen von Teilnehmenden an „Studieren ab 50“ der Universität Magdeburg. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00221-x>

Hoffmann, S., Thalhammer, V., Hippel, A. von, & Schmidt-Hertha, B. (2021). Situative (Nicht-)Passung als Erklärungsansatz von Drop-out in der Weiterbildung. *Zeitschrift Für Weiterbildungsforschung*, 44(3), 241–262. <https://doi.org/10.1007/s40955-021-00191-6>

Iller, C., & Schmidt-Hertha, B. (2020). Weiterbildung im Alter: Beteiligung, Erwartungen und Erträge. In B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth & S. Hillmert (Hrsg.),

Lebenslang lernen können: Gesellschaftliche Herausforderung für Bildung und Weiterbildung (S. 45–66). Bielefeld: wbv.

Kolland, F., & Ahmadi, P. (2010). *Bildung und aktives Altern: Bewegung im Ruhestand*. Bielefeld: Bertelsmann.

Kommission der europäischen Gemeinschaften (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen. www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf

Lechner, D., Lutz, K. & Wagner, E. (2020). Wer sind und was wollen ältere Studierende an den Universitäten? *Zeitschrift für Hochschule und Weiterbildung*, (2). <https://doi.org/10.4119/ZHWB-3402>

Malwitz-Schütte, M. (2000). *Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener: Im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.

Olbertz, J., & Prager, A. (2000). Altenbildung in Ostdeutschland vor und nach der Wende. In S. Becker, L. Veelken & K. P. Wallraven (Hrsg.), *Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft* (S. 125–139). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10248-9_11

Rathmann, A., & Bertram, T. (2017). *Ergebnisbericht der Befragung von Teilnehmenden des Gasthörenden- und Seniorenstudiums (GHS) sowie von Regelstudierenden der Leibniz Universität Hannover zum Thema „Bildung im Alter“*. Hannover: ZEW. <https://doi.org/10.15488/367>

Sagebiel, F., & Dahmen, J. (2009). Erforschung der Ist-Situation von Studienangeboten für Ältere an deutschen Hochschulen. *Beiträge DGWF: Vol. 48*. Hamburg: DGWF.

Sagebiel, F. (2015). SeniorInnenstudium. In P. Faulstich (Hrsg.), *Öffentliche Wissenschaft: Neue Perspektiven der Vermittlung in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 189–210). Bielefeld: transkript.

Schaper, N., Reis, O., Wildt, J., Horvath, E., & Bender, E. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. HRK-Projekt nexus. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf

Schmidt-Hertha, B. (2014). *Kompetenzerwerb und Lernen im Alter. Studentexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.

Schmidt-Hertha, B. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 370–384). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3>

Schmohl, T., & Philipp, T. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (Hochschulbildung. Lehre und Forschung, Bd. 1). Bielefeld: transcript.

Schneider, B. (2020). *Situation und Bildungsbedürfnisse von Teilnehmenden der nachberuflichen wissenschaftlichen Weiterbildung an deutschen Hochschulen am Beispiel des Gasthörer- und Seniorenstudiums an der Leibniz Universität Hannover*. Hannover: Leibniz Universität Hannover. <https://doi.org/10.15488/10906>

Schneider, B., Bertram, T., & Felix, A. (2020). *Die GHS-Befragung 2019: Ergebnisbericht der Befragung von Teilnehmenden des Gasthörer- und Seniorenstudiums im Sommersemester 2019 an der Leibniz Universität Hannover*. Leibniz Universität Hannover, Hannover. <https://doi.org/10.15488/9861>

Seidel, E., & Siebert, H. (Hrsg.) (1990). *Dokumentationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung: Vol. 23. SeniorInnen studieren: Eine Zwischenbilanz des Seniorenstudiums an der Universität Hannover*. Hannover: ZEW.

Seyda, S., & Placke, B. (2020). Weiterbildungserhebung 2020 – Weiterbildung auf Wachstumskurs. *IW-Trends*, 47(4), 3–21.

Siebert, H. (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Studentexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/42/0019w>

Siebert, H., & Seidel, E. (1990). Das Seniorenstudium im Überblick. In E. Seidel & H. Siebert (Hrsg.), *Dokumentationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung: Vol. 23. SeniorInnen studieren: Eine Zwischenbilanz des Seniorenstudiums an der Universität Hannover* (S. 5–27). Hannover: ZEW.

Slowey, M., & Schuetze, H. (2012). All chance – no change? Lifelong learners and higher education revisited. In M. Slowey & H. Schuetze (Hrsg.), *Global perspectives on higher education and lifelong learners* (S. 3–21). London: Routledge.

Tippelt, R. (2020). (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit und Weiterbildung: Sozialtheoretischer Abriss und ausgewählte Grundlegungen. In B. Schmidt-Hertha, E. Haberzeth & S. Hillmert (Hrsg.), *Lebenslang lernen können: Gesellschaftliche Herausforderung für Bildung und Weiterbildung* (S. 67–80). Bielefeld: wbv.

van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296.

Vogt, H. (2014). *Studium für Ältere im Kontext lebenslangen Lernens an Hochschulen*. 30. Jahrestag des Seniorenstudiums der Universität Trier. http://issuu.com/hewera/docs/140911_a_02101-140804

Volmer, G., & Djuren, J. (1999). Die Seniorenstudierenden – Zahlen, Antworten, Einschätzungen. In M. Beyersdorf, J. Djuren & G. Volmer (Hrsg.), *Dokumentationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung: Vol. 31. 25 Semester Seniorenstudium an der Universität Hannover* (S. 47–62). Hannover: ZEW.

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium: Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 11–33). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Zahn, L. (1993). *Die akademische Seniorenbildung. Eine historische Bilanz in methodisch-didaktischer Absicht*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Autor:innen



Dr. Annika FELIX || Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg,
Institut II: Gesellschaftswissenschaften || Zschokkestraße 32,
D-39104 Magdeburg

<https://www.soz.ovgu.de/Hochschulforschung.html>

annika.felix@ovgu.de



Birgit SCHNEIDER, M.A. || Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe, Institut für Wissenschaftsdialog || Campusallee 12, D-32657 Lemgo

<https://www.th-owl.de/iwd/>

birgit.schneider@th-owl.de



Prof. Dr. Tobias SCHMOHL || Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe, Fachbereich Medienproduktion || Emilienstraße 45, D-32756 Detmold

<https://www.tobias-schmoehl.de>

tobias.schmoehl@th-owl.de

Laura KUPKE¹ (Osnabrück), Dietmar FROMMBERGER (Osnabrück) & Thomas SÜDBECK (Papenburg)

Übergänge stärken. Zur Gewinnung beruflich qualifizierter Personengruppen für das Studium zum Lehramt an berufsbildenden Schulen

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund des Lehrkräftebedarfs und den Bestrebungen Niedersachsens zur Öffnung der Hochschulen wurde in Zusammenarbeit mit zwei Einrichtungen der Erwachsenenbildung (Heimvolkshochschulen), der Historisch-Ökologischen Bildungsstätte in Papenburg und dem Ludwig-Windthorst-Haus in Lingen sowie der Universität Osnabrück eine kooperative Weiterbildung entwickelt und erprobt, die auf den Übergang zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zielt. Das über den Europäischen Sozialfonds geförderte Projekt NeWeLe fokussierte dabei beruflich qualifizierte Personen mit Interesse am beruflichen Lehramt. Die Ergebnisse kennzeichnen das Format als eine zukunftsfähige Variante zur Förderung von Durchlässigkeit. Es konnte innerhalb der Teilnehmer:innengruppe ein reges Interesse am Lehramtsberuf festgestellt werden. Der Weg über ein Vollzeitstudium stellt für die berufsqualifizierte Personengruppe jedoch ein nicht unerhebliches Hindernis dar.

Schlüsselwörter

Blended-Learning, nicht-traditionelle Studierende, Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, Berufliche Lehrerbildung, Studieneinstieg

1 E-Mail: lakupke@uos.de



Shaping transitions: Attracting vocationally qualified people to study to become teachers at vocational schools

Abstract

Considering the present need for teachers and the founding of new universities, a cooperative continuing education program that aims to facilitate the transition between vocational and university education was developed and tested in a collaboration between the Historisch-Ökologische Bildungsstätte in Papenburg, the Ludwig-Windthorst-Haus in Lingen and the University of Osnabrück. The project “(Neue) Wege in den Lehrer/innenberuf” (“(New) paths to the teaching profession”, abbreviated to: NeWeLe), funded by the European Social Fund, focused on vocationally qualified individuals with an interest in vocational teaching. The results show that the format is a sustainable variant for promoting permeability between vocational and higher education. Within the group of participants, a lively interest in the teaching profession was observed. However, the path via full-time studies represents a considerable obstacle for the professionally qualified group of people.

Keywords

blended-learning, non-traditional students, permeability between vocational and higher education, vocational school teacher education, entering higher education

1 Das Lehramt an Berufsbildenden Schulen – Bedarfe, Anforderungen und besondere Zielgruppen für das Studium

Vorliegende Prognosen können zeigen, dass der bundesweite Bedarf an Lehrkräften für den Lehramtstyp 5, d. h. für die Lehrämter der Sekundarstufe II für berufliche Fächer oder berufliche Schulen, kritisch bleibt (vgl. KMK, 2022; KLEMM 2018).² Im optimistischsten Fall werden bis 2025/26 auf einen zukünftigen Einstel-

2 Dies betrifft auch die Lehrämter des Sekundarbereichs I, während für die Sekundarstufe II der allgemeinbildenden Fächer oder für das Gymnasium fast durchgängig ein Überangebot besteht (genauer in KMK, 2022, S. 6f.).

lungsbedarf von 3.300 Stellen ca. 2000 Studienabsolvent:innen aus den beruflichen Lehramtsstudiengängen kommen. Während die Anzahl der Studienabsolvent:innen voraussichtlich gleichbleibend sein wird, wird bis 2035/36 der Einstellungsbedarf für berufliche Schulen/Sekundarstufe II (berufliche Fächer) weiter auf 6.100 Stellen steigen (vgl. KLEMM, 2018, S. 21). Dabei handelt es sich um die ‚optimistischste‘ Annahme, weil unberücksichtigt bleibt, dass beispielsweise bis zum Eintritt in den Schuldienst eine Vielzahl an zukünftigen Lehrkräften verloren geht (vgl. KLEMM, 2018, S. 21).

Neben kurzfristigen Maßnahmen, beispielsweise Quer- und Seiteneinstiege in den Lehramtsberuf und der Weiter- oder Wiederbeschäftigung bereits pensionierter Lehrkräfte (vgl. AMMELBURG, 2019, S. 4), müssen grundlegende Lösungen gesucht werden, um den zukünftigen Lehrkräftebedarf an den Berufsbildenden Schulen zu decken. Dazu gehört die Ausbildung einer genügend hohen Anzahl von grundständig qualifizierten Lehrer:innen für die Berufsbildenden Schulen. KLEMM (2018) führt Vorschläge für langfristige Maßnahmen auf, wie etwa die Erhöhung der Studienstandorte, die Reduzierung der Studienabbruchquote sowie die Förderung vielfältiger Möglichkeiten für den Zugang zum Master of Education sowie die Förderung des Interesses für die Studienaufnahme (vgl. KLEMM, 2018, S. 25).

Wie die allgemeine Lehrer:innenbildung besteht auch die Ausbildung des Lehramtstyps 5 aus drei grundlegenden Phasen. Die Ausbildung an der Universität (Phase 1) stellt die wissenschaftliche Basis dar, während der Vorbereitungsdienst (Referendariat) (Phase 2) praktisch an der staatlichen Schule umgesetzt wird in Begleitung von Studienseminaren. Die dritte Phase umfasst die fortlaufende Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte nach Berufseinstieg (vgl. FROMMBERGER & LANGE, 2019, S. 522ff.).³

An der Universität Osnabrück – zum Teil in Kooperation mit der Hochschule Osnabrück – besteht die Wahl zwischen dem Studium der folgenden beruflichen Fachrichtungen: Ökotrophologie, Pflegewissenschaften, Sozialpädagogik, Elektrotechnik, Gesundheitswissenschaften, Metalltechnik und Kosmetologie. Ab 2022/23 kommt die berufliche Fachrichtung Fahrzeugtechnik hinzu, ab 2023/24

3 Eine ausführliche Einsicht in die Ausbildung und Prüfung des Lehramtstyps 5 bietet die Rahmenvereinbarung der KMK, 2018.

die berufliche Fachrichtung Informationstechnik. Die beruflichen Fächer werden zusammen, je nach Kombinationsmöglichkeit, mit einem gewählten allgemeinbildenden Fach studiert, wie Biologie, Deutsch, Englisch, Informatik, Katholische, Islamische oder Evangelische Religion, Mathematik, Physik oder Sport. Je nach berufsbildender Fachrichtung und allgemeinbildendem Fach gestalten sich die Eingangsvoraussetzungen unterschiedlich. Zusätzlich zu den gewählten Fächern erfolgt das bildungswissenschaftliche Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.⁴

Die verschiedenen beruflichen Fachrichtungen sprechen eine diverse Zielgruppe an, die im Vergleich zu anderen Studiengängen mit sehr unterschiedlichen (beruflichen) Vorerfahrungen und Voraussetzungen an die Universitäten kommen. Hinzu kommt, dass Personen, die ein Studium für das berufliche Lehramt an der Universität Osnabrück anstreben, neben der Hochschulzugangsberechtigung einen Nachweis berufspraktischer Tätigkeiten vorweisen müssen.

Studierende des beruflichen Lehramts unterscheiden sich von anderen Studierenden hinsichtlich verschiedener Merkmale. Im Schnitt sind sie etwas älter als Studierende anderer Studiengänge. Auch wurde die Hochschulzugangsberechtigung häufig auf dem zweiten oder dritten Bildungsweg⁵ erlangt. Die Studierenden des beruflichen Lehramts bringen deutlich häufiger eine abgeschlossene Berufsausbildung mit (vgl. LANGE & FROMMBERGER, 2022) und waren zum Teil auf Basis der Erstausbildung über einen längeren Zeitraum beruflich tätig.

4 Detaillierte Informationen über die Studiengänge im beruflichen Lehramt an der Universität sowie Details zu den beruflichen Fächern sind einsehbar unter: UNIVERSITÄT OSNABRÜCK, (2022) Link: <https://www.uni-osnabrueck.de/studieninteressierte/abschluesse/lehramt/lehramt-an-berufsbildenden-schulen/>

5 Während der erste Bildungsweg den Weg bezeichnet, der direkt im Anschluss an die Schule und den Erwerb einer Hochschulreife zur Hochschule führt, kennzeichnet der zweite Bildungsweg den nachträglichen Erwerb der schulischen Hochschulzugangsberechtigung, meist im Anschluss an Berufsausbildung und berufliche Erfahrung. Die Zulassung für ein Hochschulstudium nicht auf der Basis von erworbenen schulischen Hochschulzugangsberechtigungen, sondern mittels beruflicher Bildungsabschlüsse wird als dritter Bildungsweg verstanden („Hochschulzugang ohne Abitur“) (vgl. ausführlich FROMMBERGER, 2021).

Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen unterrichten unter anderem in der Berufsschule, also im schulischen Teil der dualen Ausbildung. Daneben unterrichten die Lehrkräfte in den vielfältigen schulischen Angeboten des Übergangssystems (beispielsweise im Berufsvorbereitungsjahr oder Berufseinstiegsjahr). Ebenso wird in Bildungsgängen unterrichtet, die zur fachbezogenen oder allgemeinen Hochschulreife führen (wie zum Beispiel in der Fachoberschule, Berufsoberschule oder im Beruflichen Gymnasium). Weitere Angebote des Schulberufssystems (Berufsfachschule) kommen hinzu oder Bereiche der beruflichen Weiterbildung, zu denen beispielsweise die Techniker:innenweiterbildung oder die Weiterbildung zum/zur Betriebswirt:in zählen (vgl. FROMMBERGER & LANGE, 2019, S. 520). Das Spektrum der spezifischen fachlichen und didaktischen Anforderungen ist im beruflichen Lehramtsberuf sehr breit. Darüber hinaus unterrichten berufliche Lehrkräfte in den allgemeinbildenden Unterrichtsfächern. Neben den hier genannten Aufgaben stehen Lehrkräfte vor einer heterogenen Schülerschaft mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, was je nach Bildungsgang oder auch innerhalb der Bildungsangebote zum Teil ausgeprägte pädagogische und sonderpädagogische Qualifikationen erfordert. Zu den Anforderungen hinzu kommt das ständige Anpassungserfordernis an Veränderungsprozesse und Weiterentwicklungen der fachlichen Inhalte, aber auch der Wandel der Anforderungen im Berufsalltag (vgl. FROMMBERGER & LANGE, 2019, S. 520).

Vor dem Hintergrund des oben dargestellten Lehrkräftebedarfs und aufgrund der hohen Anforderungen an die fachliche und pädagogische Qualifizierung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen stellt sich die Frage, wie zusätzliche Studierende gewonnen und erfolgreich zum Studienabschluss geführt werden können. Hinzu kommt die Überlegung, dass für das berufliche Lehramt Personen geeignet erscheinen, die bereits vor ihrem Studium berufliche Erfahrungen erwerben konnten, und zwar möglichst weitgehend in den zu studierenden beruflichen Fachrichtungen. Insofern rücken auch Bewerber:innengruppen in den Blick, die ihre Hochschulzugangsmöglichkeit nicht durch eine schulische Hochschulzugangsberechtigung, sondern über berufliche Qualifikationen erworben haben. Nicht-traditionelle Studierende⁶ stellen daher u. a. mit ihrer beruflichen Vorqualifikation und

6 Nicht-traditionelle Studierende sind Personen, die ihre HZB über berufliche Qualifikationen erlangt haben.

der damit verbundenen Fachexpertise eine besondere Zielgruppe für das berufliche Lehramtsstudium dar.

Das hier vorgestellte Projekt knüpft an diese Ausgangslage an und fokussiert auf das Studienpotenzial auf dem dritten Bildungsweg. Sowohl die konzeptionellen Überlegungen als auch die Erfahrungen aus den ersten Erprobungen sollen im Folgenden dargelegt werden.

2 Das Projekt NeWeLe

2.1 Konzeptionierung und Erprobung

Das Projekt „(Neue) Wege in den Lehrer/innenberuf – Zugang zum Lehramtsstudium für berufsbildende Schulen für nicht-traditionelle Studierende“ (im Folgenden mit NeWeLe abgekürzt) fokussierte im Rahmen der Förderrichtlinie „Öffnung von Hochschulen“ in Niedersachsen die Konzeptionierung und Erprobung einer Weiterbildung, die potenzielle nicht-traditionelle Studierende an die Universität heranführt, in Kooperation zwischen Erwachsenenbildungseinrichtungen (Heimvolkshochschulen) und Universität. Das Projektkonsortium setzte sich aus den Bildungsträgern des Ludwig-Windthorst-Hauses in Lingen und der Historisch-Ökologischen-Bildungsstätte in Papenburg sowie dem Fachgebiet der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Osnabrück zusammen.

Das Projekt verfolgte das Ziel, einen alternativen Bildungsweg zu implementieren, der den Übergang zwischen beruflicher Bildung und Hochschule fördern soll, indem ein niedrigschwelliges Weiterbildungsangebot konzeptioniert und praktisch umgesetzt wurde, das einen Einblick in ein mögliches Studium bietet und nach erbrachter Prüfungsleistung eine mögliche Anrechnung von bis zu 10 Credit-Points in den absolvierten Modulen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bei einem Studieneinstieg in das berufliche Lehramt ermöglicht. Vor dem Hintergrund der sozialen Nachhaltigkeit trägt das Projekt zur Förderung einer nachhaltigen Regionalentwicklung in der eher ländlich geprägten Weser-Ems-Region bei, indem durch die Realisierung eines vielfältigen Bildungsangebotes potenzielle zukünftige berufliche Lehrkräfte rekrutiert werden sollen. Die insgesamt vierzehnmonatige Weiterbildung

wurde bislang erstmalig von April 2021 bis Mai 2022 als Blended-Learning-Format umgesetzt.

Die Teilnehmenden erhielten die Möglichkeit, an acht dreitägigen an der Heimvolkshochschule durchgeführten Seminaren teilzunehmen. Die Blockveranstaltungen in Präsenz wurden kombiniert mit daran anschließenden digitalen Selbstlerneinheiten. Die Weiterbildung setzte sich zusammen aus den curricularen Inhalten ausgewählter Vorlesungen und Seminare aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Studieneingangsphase der Universität Osnabrück, die sich mit dem Berufsbildungssystem und dem Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung auseinandersetzen. Ein zweiter Fokus lag auf der wissenschaftspropädeutischen Vermittlung, die die fachlichen Themen mit der Auseinandersetzung des wissenschaftlichen Arbeitens und Lernens begleitete, sowie zusätzlicher Informationsangebote zu strukturellen Voraussetzungen und Möglichkeiten zu einem Einstieg in das Studium für das berufliche Lehramt:

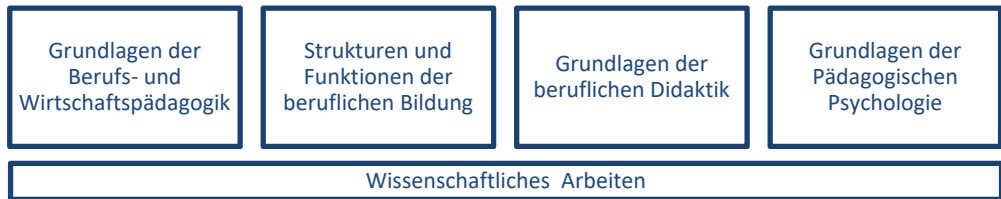


Abb. 1: Zusammenfassende Darstellung der thematischen Zusammensetzung des Weiterbildungskonzeptes

Zielgruppe der Weiterbildung waren Weiterbildungs- und Studieninteressierte mit beruflicher Vorbildung, die sich für ein potenzielles Studium für das berufliche Lehramt interessieren. Angezielt wurden primär Personen, die ihre HZB über den dritten Bildungsweg erlangt haben. Die Weiterbildung selbst ergänzt oder eröffnet keine nachträglichen Hochschulzulassungsvoraussetzungen.

Ein ähnliches Projekt wurde bereits erfolgreich in Kooperation mit den Heimvolkshochschulen und der Universität Vechta durchgeführt (siehe REITEMEYER et al.,

2019), bei dem der Schwerpunkt in der Weiterbildung auf der pädagogischen Psychologie lag.

2.2 Erfahrungen aus der ersten Erprobung

2.2.1 Evaluationsprozess und Datengewinnung

Die erstmalig durchgeführte Weiterbildung wurde begleitet von Feedbackschleifen zwischen den Dozent:innen untereinander und den Teilnehmer:innen sowie insgesamt sechs Evaluationsverfahren. Diese waren zusammengesetzt aus vier quantitativ gewichteten formativen Evaluationen, einer summativen Evaluation sowie einem daran anschließenden qualitativ ausgerichteten Gruppeninterview.⁷ Ziele der Evaluationen waren die Präzisierung und Verbesserung der Modulkonzepte und Lerninhalte sowie die Messung der Lernfolge durch Selbsteinschätzungen. Ebenso wurden soziodemografische und -ökonomische Variablen, Studienmotive sowie zeitliche und emotionale Determinanten im Zusammenhang mit Lern- und Prüfungserfahrungen erfasst. Abschließend wurde ein Gruppeninterview geführt, in dem offene gebliebene Fragen und im kollektiven Austausch über die Weiterentwicklung der Weiterbildung diskutiert wurde.

2.2.2 Zusammenfassende Ergebnisse der Evaluation

Nach Abschluss der Weiterbildung, Befragung und Auswertung der Evaluationen kann im Wesentlichen festgehalten werden⁸, dass nach Aussage der Teilnehmer:innen die Weiterbildung als attraktive und zukunftsfähige Möglichkeit wahrgenom-

7 Detaillierte Anfragen bezüglich der Evaluationsunterlagen können an lakupke@uos.de gerichtet werden.

8 Im Zusammenhang der Ergebnisse soll angemerkt werden, dass es sich im ersten Durchlauf um eine kleine Teilnehmer:innengruppe von insgesamt neun Personen handelte, mit einem Altersdurchschnitt von 41 Jahren, von denen acht den Abschluss der Weiterbildung erreicht haben. Zur Wahrung der Anonymität werden daher keine Bezüge zu beruflichen Abschlüssen oder anderen sozio-ökonomischen Hintergründen dargelegt. Die folgenden Ausführungen stellen keine repräsentativen Ergebnisse dar, sondern können erste Einbli-

men wurde, die eine Orientierung für einen potenziellen Hochschuleinstieg bietet, indem ein inhaltlicher Einblick in das wissenschaftliche Arbeiten und Lernen sowie Klarheit über die Anforderungen und Möglichkeiten im Studium gegeben wurden. Neben der Möglichkeit des Studieneinstiegs wurde das Angebot als gewinnbringende Weiterbildung für den weiterführenden Berufsverlauf angenommen.

Während die fachlichen Inhalte für die Teilnehmer:innen als interessant und trotz der starken theoretischen Gewichtung als unterstützend für die praktische Verwendung in berufsbedingten Anwendungssituationen bewertet wurden, wurde die wissenschaftspropädeutische Fokussierung als relevanter Erfahrungswert für eine fundierte Grundlage zur Entscheidungsfindung für oder gegen ein Studium eingestuft.

Die Mehrheit der befragten Teilnehmer:innen gab in der Abschlussevaluation an, sich für die Weiterbildung angemeldet zu haben, weil sie sich allgemein für das Lehren und Lernen interessierten. Ein Großteil sah einen engen Zusammenhang zu einer beruflichen Tätigkeit. Nur vereinzelt spielten zu Beginn der Weiterbildung Gedanken eine Rolle, ein Studium aufzunehmen; demgegenüber bestand ein reges Interesse für die direkte berufliche Ausübung im beruflichen Lehramt. Allerdings wurde deutlich geäußert, dass ein Vollzeitstudium nicht (mehr) infrage käme. In diesem Zusammenhang wurde von einigen Teilnehmer:innen die aus ihrer Sicht zu geringe Anrechnungsmöglichkeit ihrer beruflichen Erfahrungen auf das potenzielle Studium kritisch angemerkt.

Positiv wahrgenommen wurde die Kooperation zwischen Universität und Erwachsenenbildung, insbesondere das Nebeneinander der fachwissenschaftlichen und digitalen Aufbereitung von universitärer Seite und das Präsenzlernen sowie der verstärkte Praxisbezug durch die Erwachsenenbildungseinrichtungen. Durch die Kombination aus Präsenzveranstaltung, digitalen Lernformaten und individuellen Beratungsmöglichkeiten wurde ein selbstbestimmtes Lernen einerseits gefördert und andererseits konnte auf die unterschiedlichen Vorkenntnisse und Lernstände individuell eingegangen werden – insbesondere für die Lernenden, für die die wissenschaftlichen Texte und der Lernumfang anfangs eine Herausforderung darstellten. Die methodische Kombination erhielt durchgehend positive Resonanz.

cke zu den Erfahrungen und Hinweise für weiterführende Befragungen und Ausrichtungen geben.

2.2.3 Potenzial und Transfer für zukünftige Überlegungen

Es konnte herausgearbeitet werden, dass bei der angezielten Personengruppe, beruflich Qualifizierte ohne klassisches Abitur, ein reges Interesse für den Eintritt in den Beruf als Lehrkraft vorliegt, der Ausstieg aus der bisherigen beruflichen Laufbahn für ein mehrjähriges Vollzeitstudium jedoch ein großes Hemmnis darstellt. Diese fast einstimmige Resonanz wirft die Frage nach flexibleren Formaten – insbesondere vonseiten der Universität – auf. Durch den Ausbau von Kooperationen können die Stärken der jeweiligen Einrichtungen zu einem erfolgreichen Brücken- und Weiterbildungsangebot beitragen, dazu gehört auch das Erreichen einer erweiterten Zielgruppe, die zunächst einen risikoarmen Einblick in studienorientierte Inhalte erhält, auf dessen Grundlage nachfolgend fundierte (Weiter-)Bildungsentscheidungen getroffen werden können.

Angesichts des eingangs beschriebenen Bedarfs an Lehrkräften stellt sich nicht nur die Frage, sondern auch die Notwendigkeit, Weiterbildungs- und Studienformate anzubieten, in die die Lebensumstände der Zielgruppe verstärkt integrierbar sind und zugleich die Qualifikations- und Kompetenzziele zur Erreichung des akademischen Grades beibehalten werden. Ein möglicher Lösungsansatz für den Bedarf an flexiblen Studienformaten wäre neben der Aufrechterhaltung des grundständigen Bachelorstudiums im Vollzeitformat ein berufsbegleitendes Format auf Masterebene. Anzunehmen ist, dass sich durch einen durchlaufenden Bachelorstudiengang im Vollzeitformat zunächst grundlegende Kompetenzen zur wissenschaftlichen Arbeitsweise sowie die Etablierung einer wissenschaftlichen Grundhaltung festigen. Auf dieser Basis sind den Studierenden der Umfang und die Erwartungshaltung an die Lernleistung im Studium entsprechend bekannt, wodurch eine solide Entscheidungsgrundlage und Selbsteinschätzung für die Wahlmöglichkeit eines daran anschließenden Masterstudiums im berufsbegleitenden oder Vollzeitformat besteht.

Weitere Überlegungen zu alternativen Formaten sind beispielsweise die Konzeptionierung von anrechnungswürdigen Hochschulzertifikatangeboten für einzelne Module, bei denen die Teilnehmenden das Lernen in Abstimmung mit ihren individuellen Lebensbedingungen selbstbestimmt und auf ihre individuellen Lebensumstände passend planen können und gleichzeitig – beispielsweise durch ein modulares Zertifikatsangebot in den ersten zwei Semestern – den Entscheidungsprozess final für oder gegen ein Studium risikoarm durchlaufen sowie einen Einblick in den hochschulischen Alltag erhalten. Ebenso ist es denkbar und teilweise in anderen

Bundesländern in Deutschland auch möglich, nicht zwei Fächer, sondern nur eine berufliche Fachrichtung zu studieren. Dadurch sind (Quer-)Einstiege in das Studium, z. B. auf der Basis eines ersten fachlich ausgerichteten Hochschulabschlusses, deutlich leichter zu realisieren.

3 Fazit

In dem hier dargelegten Vorhaben wurde in enger Zusammenarbeit zwischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und Universität die Vorbereitung von berufsqualifizierten Personengruppen auf ein Studium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen praktiziert. Inhaltlich fand diese Vorbereitung auf der Basis von Bestandteilen des Studiums statt, methodisch standen digital unterstützte und wissenschaftspropädeutisch ausgerichtete Lehr-Lern-Prozesse im Vordergrund, die in den begleitenden Seminaren der Heimvolkshochschulen handlungsorientiert vertieft wurden. Auf dieser Basis konnten die Teilnehmer:innen Leistungen erwerben, die im Fall der Entscheidung für ein Studium angerechnet werden könnten. Es ist deutlich geworden, dass die beruflich qualifizierte Personengruppe den Anforderungen genügen kann, indem diese die Inhalte in der Weiterbildung überwiegend erfolgreich bewältigen konnten. Wichtig für den Lernerfolg war eine pädagogische und didaktische Unterstützung. Die Bereitschaft zur Teilnahme wurde durch zielgruppengerechte sowie zeitlich und organisatorisch flexible Lernformate erhöht.

Auch eine weiterführende Bereitschaft zur Aufnahme eines Studiums könnte durch Studienangebote erhöht werden, die in zeitlicher, örtlicher und didaktischer Hinsicht eine zielgruppengerechte Flexibilität anbieten, also berufsbegleitend wahrgenommen werden könnten. Für die genannten Ansätze bietet die Kooperation mit Erwachsenenbildungseinrichtungen interessante Perspektiven zu pädagogischen Unterstützungsangeboten auf verschiedenen Ebenen, wie etwa der Studienorientierung oder der propädeutischen Vorbereitung auf Anforderungen im späteren Studium.

Weiterführende Überlegungen ergeben sich auch für eine mögliche Weiterentwicklung und Verstetigung des Gesamtkonzeptes, insbesondere für die Möglichkeiten und Grenzen einer standardisierten Anrechnung sowie zu Fragen über Maßnahmen einer dauerhaften Kooperation. Strukturell betrachtet sind die Übergänge zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung weiterzuentwickeln, indem auch in

der beruflichen (Weiter-)Bildung Lernprozesse angeboten und ermöglicht werden, die inhaltlich und methodisch auf die Anforderungen in einem Studium vorbereiten. Denn deutlich wurde, dass die Vermittlung wissenschaftspropädeutischer Arbeits- und Lernmethoden zu einem transparenten Einblick in die Anforderungen eines möglichen Studiums des beruflichen Lehramtes führen und so eine fundiertere Grundlage für eine Studienentscheidung entsteht.

4 Literaturverzeichnis

Ammelburg, A. (2019). *Gewinnung neuer Studierender: innovative Einstiege in das Lehramtsstudium*. Technische Universität Berlin. <https://doi.org/10.14279/depositonce-8458>

Frommberger, D. (2021). Zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Entwicklungen, Ansätze und Diskurse in Deutschland. In L. Bellmann et al. (Hrsg.), *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern* (S. 306–322). Leverkusen und Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Frommberger, D., & Lange, S. (2019). Professionalisierung des berufsschulischen Bildungspersonals – Status Quo und Reformansätze. In A. Lipsmeier, M. Rohs & R. Arnold (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (S. 519–531). Wiesbaden: Springer Fachmedien. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_40

Klemm, K. (2018). Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Berufsschullehrerbedarf.pdf, Stand vom 22. Februar 2022.

KMK. (2018). Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf, Stand vom 6. März 2022.

KMK. (2022). Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 233 – März 2022. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf, Stand vom 22. Februar 2022.

Lange, S., & Frommberger, D. (2022). Wellenbericht LBS-Monitor. 1. Erhebungswelle. Version 1.0. Osnabrück. <https://doi.org/10.26249/FK2/LHFBD5>, Stand vom 13. Juni 2022.

Reitemeyer, M., Schweer, M., & Südbeck, T. (2019). Offene Hochschule. Ludwig-Windthorst-Haus mit Projekt zur berufsbegleitenden Weiterbildung. *Erwachsenenbildung*, 65(4), 168.

Universität Osnabrück. (2022). Lehramt an berufsbildenden Schulen. <https://www.uni-osnabrueck.de/studieninteressierte/abschluesse/lehramt/lehramt-an-berufsbildenden-schulen/>, Stand vom 01. Mai 2022.

Autor:innen



Prof. Dr. Dietmar FROMMBERGER || Universität Osnabrück, Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik || Katharinenstraße 24, D-49078 Osnabrück

<https://www.bwp.uni-osnabrueck.de>

dietmar.frommberger@uos.de



Laura KUPKE || Universität Osnabrück, Abteilung Berufs- und Wirtschaftspädagogik || Katharinenstraße 24, D-49078 Osnabrück

<https://www.bwp.uni-osnabrueck.de>

lakupke@uos.de



Dr. Thomas SÜDBECK || Historisch-Ökologische Bildungsstätte || Spillmannsweg 30, D-26871 Papenburg

<https://www.hoeb.de/>

thomas.suedbeck@hoeb.de

Dirk WOHLRABE¹, Nadine MATTHES & Rolf KOERBER (Dresden)

Erfolgreicher Studieneinstieg beruflich Qualifizierter im dualen Studium des technischen Lehramts

Zusammenfassung

Der Beitrag informiert über eine dual angelegte Studienoption für das technische Lehramt für nicht-traditionell Studierende. Hintergrund ist, dem Mangel an Lehrkräften an berufsbildenden Schulen durch Aufschließen neuer Zielgruppen zu begegnen und Lehrpersonen auch für den ländlichen Raum zu gewinnen. Der Beitrag fokussiert zum Ersten die Charakterisierung der Studierenden in drei immatrikulierten Durchgängen mit Einblick in Studienwahlmotive und Studieneinstiegsverhalten. Zum Zweiten wird der spezifische Unterstützungsbedarf und das dafür entwickelte Begleitkonzept der Hochschule dargestellt, das einen erfolgreichen Übergang in das Studium sowie Unterstützungs- und Beratungsmöglichkeiten in der Studieneingangsphase gewährleisten soll. Ein Ein- und Ausblick zu Studienverlauf und Studienerfolg beschließen den Beitrag.

Schlüsselwörter

beruflich qualifizierte Studierende, technisches Lehramt, duale Studienoption, Begleitung der Studieneinstiegsphase

¹ E-Mail: dirk.wohrlabe@tu-dresden.de



Successful introduction of non-traditional students into a dual-study programme for technical teachers

Abstract

This paper describes a dual-study option for non-traditional students training to enter the technical teaching profession. The goal is to counter the shortage of teachers at vocational schools by opening up new target groups and recruiting teachers for rural areas. The paper first describes the students in three enrolled courses in terms of their study choice motives and study entry behaviour. Next, the paper explains their specific needs for support and the concept developed by the university to meet these needs, which aims to ensure a successful transition into the study programme and to provide support and counselling options during the introductory study phase. The paper concludes with an insight into the process and success of the study programme, as well as an outlook for the future.

Keywords

non-traditional students; technical teaching; dual study option; concept of accompaniment; study entry phase

1 Einleitung

In der Bundesrepublik Deutschland besteht aktuell ein großer Mangel an Lehrenden an beruflichen Schulen für gewerblich-technische Fachrichtungen. Seit geraumer Zeit signalisieren Studien, dass weder die Studierendenzahl in den entsprechenden Studiengängen noch die zu erwartenden Absolvent:innen den Bedarf decken: KLEMM (2018) geht ab 2025 von einer (auf alle Lehrämter an berufsbildenden Schulen deutschlandweit bezogenen) Bedarfsdeckung von rund 50% aus, für ein Bundesland wie Sachsen ist (auf Basis aktueller Lehrerbedarfsprognosen des Kultusministeriums und Studierendenzahlen) in den gewerblich-technischen Fachrichtungen eher von 25% auszugehen, was eine Deckungslücke von rund 75% bedeutet. Mit ZIEGLER (2021) kann diese Problematik vielmehr als strukturell denn als

temporär betrachtet werden – mit vielfältigen Ursachenfaktoren. Bundesweit bestehen bereits Modelle, um besonders geeigneten Personen(-gruppen) den Zugang zu grundständigen bzw. kooperativen Lehramtsstudiengängen in den relevanten Fachrichtungen zu ermöglichen oder zu erleichtern. Einzelne Projekte und Modellstudiengänge nehmen dabei auch speziell die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten, der Techniker:innen und Meister:innen in den Blick (ZECHIEL, 2019; RIEHLE et al., 2019; BALS & BEINKE, 2018). Beruflich Qualifizierte erscheinen dabei besonders geeignet, da sie die Bildungswege beruflicher Schulen eigens durchliefen und nach der akademischen Ausbildung ihre berufliche Erfahrung in den Unterricht mehrerer Bildungsgänge der Aus- und Fortbildung einbringen können.

In Sachsen bestehen alternative Wege in das technische Lehramt neben der Kooperation mit Hochschulen angewandter Wissenschaften (TU DRESDEN, 2022) und der Kombination von Studium und Berufsausbildung (KOERBER, 2018; NIETHAMMER & HARTMANN, 2015) vor allem in der dualen Studienoption „Schulassistent in Qualifizierung“. Kern dieses Projekts ist, Inhaber:innen eines Abschlusses auf DQR-Niveau 6, vor allem aber beruflich Qualifizierten mit Fortbildungsabschluss² (Meister:in, Techniker:in und auch Bachelor) eine duale Studienoption zu bieten – einerseits durch Immatrikulation an der TU Dresden und andererseits durch ein Arbeitsverhältnis an einem Beruflichen Schulzentrum (BSZ) in Sachsen. Die Studienoption kennzeichnet die Anstellung im Schuldienst bereits ab Tag eins und das strukturierte Begleitkonzept für die Studieneingangsphase.

Die folgenden Kapitel stellen die Studienoption vor, charakterisieren die Zielgruppen – auch im Vergleich zu klassischen Studierenden –, stellen das Begleitkonzept vor und liefern einen Einblick in Studienverläufe und -erfolge.

2 „Nicht-traditionell“ Studierende verfügen für gewöhnlich über kein Abitur (was für „traditionell“ bzw. „klassisch“ Studierende eher der Regelfall ist). Zum Zugang zur Hochschule berechtigt in dem Fall der Fortbildungsabschluss.

2 Darstellung der dualen Studienoption an der TU Dresden

Die Teilnehmenden absolvieren ein grundständiges Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen (Regelabschluss Staatsexamen) und sind als Schulasistent:innen in Qualifizierung (SchulAQ) an BSZs tätig. Aufgrund schulscharfer Stellenausschreibungen entscheiden die Schulen in hohem Maße über den eigenen Nachwuchs mit und die Interessent:innen haben freie Schulwahl.

Den dualen Charakter prägt die Existenz von zwei Lern- bzw. Arbeitsorten und die organisatorisch-inhaltliche Zuordnung dort typischer Tätigkeiten. An der Universität sind alle für ein Lehramt typischen Elemente zu studieren. Lediglich die Schulpraktika finden – abweichend vom klassischen Studienmodell – im Rahmen der Tätigkeit als Schulasistent:innen an den Projektschulen statt. Die Teilnehmenden wählen ein in der Regel stark mit dem Berufsfeld der absolvierten Aus- und Fortbildung korrespondierendes berufliches Erstfach (gegenwärtig: Bau-, Elektro-, Farb- & Oberflächen-, Holz-, Labor- & Prozess- sowie Metall- & Maschinentchnik). Hinzu kommt ein allgemeinbildendes Zweitfach (wie Ethik und Philosophie oder Informatik usw.) oder ein berufliches Zweitfach und der bildungswissenschaftliche Anteil. In der Lehrveranstaltungszeit studieren die Teilnehmenden an drei Arbeitstagen je Woche. Ab Wintersemester 2019/20 konnten sich Interessent:innen immatrikulieren. Eine aktuell angenommene Studiendauer von acht bis zwölf Semestern wird neben der individuellen Studierleistung vor allem von Anerkennungsmöglichkeiten determiniert. Die Anrechnung orientiert dabei auf eine Passung von Leistungen aus der beruflichen Fortbildung und Studienleistungen nach Inhalt und Umfang.

An den BSZs sind die SchulAQ zwei Tage je Woche und außerhalb der Lehrveranstaltungszeit in Vollzeit tätig und empfangen dafür ein Gehalt (finanziert aus Mitteln unbesetzter Lehrkräftestellen). Das im Arbeitsvertrag festgelegte Tätigkeitsspektrum reicht von Verwaltungstätigkeiten bis zur Unterrichtsunterstützung in praktischer und theoretischer Ausbildung. Dabei wird Vielfalt angestrebt, wobei der Schwerpunkt auf Unterrichtserfahrungen liegt, ohne dabei durch die Stellen der SchulAQ fehlende Lehrkapazitäten zu ersetzen. Überdies finden in Studiencurricula vorgeschriebene Blockpraktika in den Schulen statt. Durch die Arbeit in den Schulhäusern und den Kontakt mit Lehrenden und Lernenden sowie die regelmäßige Wahrnehmung des „Schullebens“ lernen die Teilnehmenden Strukturen

und Prozesse einer „Beruflichen Schule“ intensiv kennen. Dadurch wird möglich, universitäre Lehrveranstaltungen der Pädagogik, allgemeinen Didaktik und insbesondere der beruflichen Didaktik stärker zu veranschaulichen, eigene Erfahrungen aus Berufs- und Schulpraxis einzubringen und theoretisch akzentuierte universitäre Lehrinhalte mit dem täglich in den Schulhäusern Erlebten abzugleichen.

Nach Studienende ist vorgesehen, dass die Teilnehmenden aufgrund der umfangreichen Schulerfahrung einen verkürzten Vorbereitungsdienst in berufsbegleitender Form absolvieren.

3 Charakterisierung der Zielgruppen

Bislang wurden 18 Personen in drei Durchgängen immatrikuliert, insgesamt stehen 20 Plätze im Projekt bis Ende 2023 bereit. Ein vierter Durchgang startet im Wintersemester 2022/23. Unter den bisherigen Teilnehmenden befinden sich sieben Techniker:innen, zehn Meister:innen und eine Studierende mit Bachelorabschluss (FH).

3.1 Berufsbiografischer Werdegang und seine Konsequenzen

Die Studienwahlmotive der SchulaQ entstammen zu einem Großteil positiven Erfahrungen aus eigenen Ausbildungstätigkeiten, worin viele Teilnehmende Vorteile sehen:

„Ich hab’ schon zwei Lehrlinge ausgebildet, da hat man seine Erfahrungen gesammelt, es ist zwar keine Klasse, sondern zwei Lehrlinge, die ihren Facharbeiter aber auch bestanden haben.“ [SchulaQ vor Studienbeginn, t0:C4].

Häufig führt auch der Wunsch nach beruflicher Veränderung in das Lehramtsstudium, wie die Interviewpassage eines Teilnehmenden (nach zwölf Jahren Berufstätigkeit) verdeutlicht:

„Ich hab’ damals normal Abitur gemacht bei uns im Nachbarort und hab’ mich dann bewusst für eine Berufsausbildung entschieden, weil ich wollte einfach was Praktisches machen. Man hat auch Kontakt mit vielen, die dann studiert haben, manche sind gescheitert, manche haben’s geschafft, aber ich dachte mir, ich wollte

damals unbedingt was Praktisches machen, war dann Abteilungsleiter bei uns in der Firma, hat Spaß gemacht, aber nach 10 Jahren kannst du doch mal was Anderes machen.“ [SchulAQ vor Studienbeginn, t0:C2].

Ein Großteil der Teilnehmenden findet nach langer Berufstätigkeit in das Lehramtsstudium. Ein Schulassistent wählte hingegen extra den Meisterabschluss als Hochschulzugangsberechtigung:

„Ich hab’ eine Ausbildung gemacht und mich dann an der TU beraten lassen, wie jetzt der beste Weg ist, um zum Studium zu kommen, und da wurde mir einerseits das Abitur – dann über den Meister, vorgeschlagen. Und da hat sich für mich der Meister angeboten und auch schon bei dem Beratungsgespräch wurde dieses Projekt [...] ganz kurz angeschnitten.“ [SchulAQ vor Studienbeginn, t0:C1].

Im Vergleich zu klassisch Studierenden des technischen Lehramts, die fast gänzlich das Abitur besitzen und nur zu ca. 25% über einen Berufsabschluss verfügen, weisen die SchulAQ eine davon abweichende Bildungsbiografie und Berufserfahrung sowie Altersstruktur – und damit meist andere Lebenssituation – auf. 75% der SchulAQ haben Familie und ihr Altersdurchschnitt liegt zwischen 12 und 27 Jahren über dem 18-jähriger Abiturient:innen (vgl. Abb. 1).

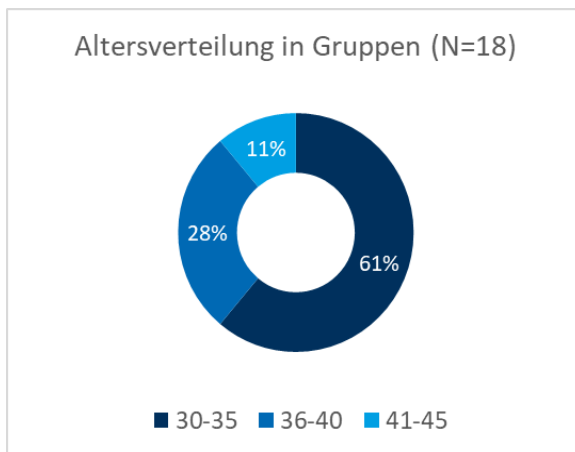


Abb. 1: Altersverteilung der SchulAQ in Jahren

Die Berufserfahrung der SchuLAQ reicht von 3 bis 25 Jahren. Der zeitliche Abstand zwischen allgemeinbildendem Schulabschluss und Studienbeginn beträgt bei den Kohorten zwischen 7 und 29 Jahren (vgl. Abb. 2).

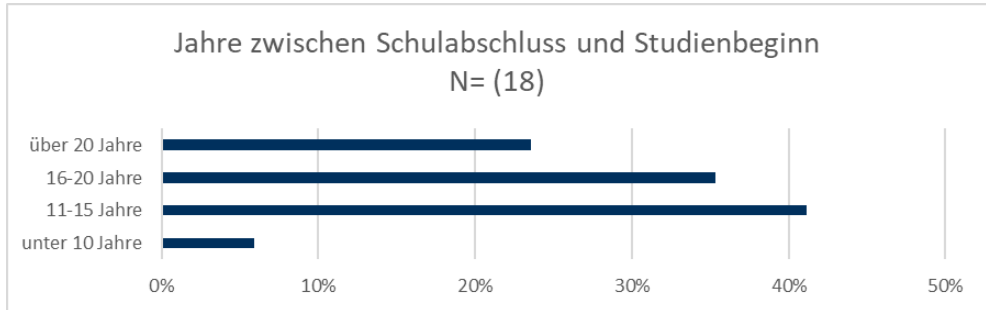


Abb. 2: Zeitlicher Abstand zwischen Schulabschluss und Studienbeginn (Prozentangabe aller Beteiligten)

Vorteilhaft für die Schulpraxis ist das Einbringen der Praxiserfahrungen, denn an beruflicher Arbeit orientierter Unterricht erfüllt die Ansprüche des didaktischen Paradigmas der „Lernfeldorientierung“. Anzunehmen ist, dass durch Kombination aus vielfältigen Berufserfahrungen der Zielgruppe einerseits und dem grundständigen Lehramtsstudium andererseits gute Fachlehrkräfte entstehen. Auch die Teilnehmenden sehen dieses Potenzial:

„Was mir das nützt, meine Vorkenntnisse? Vielleicht dann in der Berufsschule im Unterricht, mit dem Praktischen und alles das so zusammen.“ [SchuLAQ vor Studienbeginn, t0:B1].

Berufliche Praxiserfahrungen sollten zudem das Verständnis technischer Fachveranstaltungen an der Universität erleichtern – auch dies erkennen Teilnehmende:

„Ich verfüge über eine zehnjährige Berufserfahrung im Maschinenbau, Sondermaschinenbau, also, dass mir das da schon was nützt gegenüber jemandem, der jetzt frisch von der Schule kommt – da hab’ ich schon paar kleine Vorteile.“ [SchuLAQ vor Studienbeginn, t0:C2]

3.2 Besondere Bedarfe der Zielgruppen

Die teils über 20-jährige Berufserfahrung fordert die Studierenden jedoch auch heraus: Sie waren längere Zeit nicht in Bildungsinstitutionen, zumal solchen, die auf ein Hochschulstudium vorbereiten. Dies führt zu besonderen Bedarfen vor allem in der Studieneinstiegsphase, etwa in Mathematik und Naturwissenschaften. Die SchulAQ beschreiben die Situation nach den ersten Wochen wie folgt:

„Mathematik anhören und teilnehmen klappt gut, aber das Verstehen ist gerade fast unmöglich“ [SchulAQ B5, WöGe 21-11]

Weiterer Unterstützungsbedarf besteht im selbstorganisierten Lernen, das – im Gegensatz zur Berufsbildung – neben großer Eigenverantwortung ein Studium prägt:

„Ich habe jede Menge Respekt, ich sehe, dass hier das ‚Lernen lernen‘ höchste Priorität hat.“ [SchulAQ vor Studienbeginn, B1 , WöGe 20-09]

Für den Studienerfolg wichtig ist zudem der Austausch untereinander, um z. B. anfangs zu erfahren, wie „die Universität“ funktioniert. 75% der Teilnehmenden haben kein akademisches Elternhaus – sie können somit gar nicht oder kaum auf Informationen von dort zurückgreifen. Ein Austausch unter den SchulAQ ist daher wesentlich:

„Alleine schafft man nicht viel. In der Gruppe klappt das wesentlich besser. Der eine hört, was der andere nicht hört, und der hat wieder andere Aufzeichnungen. Das ergänzt sich halt super, von daher freut mich das, dass wir auf einer Wellenlänge sind und das gleiche Ziel verfolgen.“ [SchulAQ , B2, EWG, 21-04].

Insofern bestehen für die Zielgruppen spezifische Unterstützungsbedarfe in Form von mathematisch-naturwissenschaftlicher Förderung, selbstorganisiertem Lernen und insbesondere kooperativem Studieren.

4 Begleitkonzept, Studienerfolg und -verlauf

Vor diesem Hintergrund erfolgte die Entwicklung eines Begleitkonzepts (KOERBER, MATTHES & WOHLRABE, 2021). Dessen Umsetzung erwies und erweist sich als unverzichtbarer Bestandteil der Projektanlage. Rückmeldungen der Teilnehmenden sowie Feedback aus den beteiligten Projektschulen bestätigen dies regelmäßig.

4.1 Elemente des Begleitkonzepts

Bereits zur jährlichen Einstellung im August beginnen die zielgruppenspezifischen Veranstaltungen (vgl. Abb. 3).

August				September				Oktober	
Woche 1	Woche 2	Woche 3	Woche 4	Woche 1	Woche 2	Woche 3	Woche 4	Woche 1	Woche 2
Online-Kurse Mathematik & Naturwissenschaften									
				Präsenzintensivkurse Ing.-wissenschaften					
								Brückenkurse Mat&Nat	
Begleitung Vorstudienphase (wöchentlicher Austausch)									

Einführungsveranstaltung <ul style="list-style-type: none"> • Allg. Grundlagen • Studienorganisation • Besonderh. SchulAQ 	Kompaktveranstaltung I <ul style="list-style-type: none"> • Anrechnungen • Bibliotheksführung • Campusführung 	Kompaktveranstaltung II <ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung Fachdidaktik • Stundenplanung • Coaching: Studien- & Prüfungsorganisation + Zeitmanagement 	Start LV →
---	---	--	----------------------

Abb. 3: Begleitung im Projekt vor Studienbeginn

Dazu zählen Fachveranstaltungen für die Anschlussfähigkeit in Mathematik und Naturwissenschaften auf Hochschulniveau (KOERBER et al., 2021). Hinzu kommen Einführungsveranstaltungen, welche die Teilnehmenden mit (Lehramts-)Stu-

dium und Universität bekannt machen, die Modi der dualen Studienoption und Anrechnungsmöglichkeiten sowie auch Zeit-, Prüfungsmanagement und Lerntechniken thematisieren. Zentrale Elemente des Begleitkonzepts sind wöchentliche Gespräche und semesterweise durchgeführte Entwicklungsgespräche.

Wöchentliche Gespräche finden in Kleingruppen statt, bestehend aus SchuLAQ gleicher Fachrichtungen, Jahrgänge oder Zweitfächer und den Projektmitarbeitenden. Thematisiert werden Erfahrungen mit Lehrveranstaltungen, aufgetretene organisatorische Probleme und vor allem „Hürden“ des gelingenden Übergangs zwischen Lernorganisation in der Aus- und Fortbildung und jener des Universitätsstudiums. Die SchuLAQ tauschen auch Erfahrungen in der schulischen Arbeit aus. Die Gespräche starten bereits vor Studienbeginn, um auch diese austausch- und informationsintensive Phase zu begleiten.

Die Entwicklungsgespräche finden für alle Teilnehmenden halbjährlich statt. Nach Ende eines bewältigten Semesters treffen sich die SchuLAQ mit Schulleitungen und Projektmitarbeitenden in den Schulen vor Ort, blicken zurück – und nach vorn – und stimmen gegebenenfalls Änderungsbedarfe ab.

4.2 Erfahrungen aus der Projektdurchführung und Adaptionsbedarf

Die Erfahrungen zeigen, dass die wöchentliche Begleitung vor Studienbeginn sowie mindestens im ersten Studienjahr – selbst bei leistungsstarken Studierenden – unbedingt nötig ist: Der Wechsel von Berufstätigkeit zu Universitätsstudium fordert die SchuLAQ erheblich heraus. Zusätzliche Anstrengungen zeitigt das komplexe Lehramtsstudium selbst mit dessen drei Teilen (berufliches Erstfach; berufliches oder allgemeinbildendes Zweitfach und Bildungswissenschaften).

Im zweiten Studienjahr bedürfen die SchuLAQ etwas weniger Unterstützung, z. B. gezielte Beratung zu Studienplanung und -organisation sowie Praktika. Ab dem dritten Studienjahr ist in der Regel keine nennenswerte Unterstützung erforderlich.

Die Entwicklungsgespräche schaffen Transparenz unter allen Beteiligten, u. a. bezüglich stetig sich wandelnder Anforderungen des Studiums (Studieneinstieg, Praktikumsphase, Studienabschluss/Übergangsphase).

Die Begleitung wird evaluiert und im Sinne eines Design-Based-Research-Ansatzes gegebenenfalls adaptiert (KOERBER et al., 2021). Ein Beispiel dafür ist die Einstellung einer Tutorin für Mathematik. Eine zweite Adaption betrifft die Häufigkeitsanpassung der Gespräche: Je fortgeschrittener die Studierenden sind, desto eher kann ein Austausch auch zwischen längeren Zeiträumen (zwei- bis dreiwöchentlich) stattfinden.

4.3 Aspekte des Studienerfolgs

Die Option SchuAQ studieren gegenwärtig – nach sechs, vier bzw. zwei Studiensemestern – elf beruflich Qualifizierte. Die Abbruchquote von 39% liegt deutlich unter jener klassisch Studierender (jeweils bezogen auf gewerblich-technische Lehramtsstudiengänge der TUD). 86% der Abbrüche stammen zudem aus Durchgang eins, zuvorderst aufgrund kommunizierter Uneindeutigkeiten zu Projektbeginn. Daneben wurden die schwere Vereinbarkeit von Studium und Familie (Fahrwege, Lernzeiten) sowie gesundheitliche Gründe genannt. Alle SchuAQ haben aber auch nach Studienabbruch Interesse an schulischen Tätigkeiten.

Die Anzahl erfolgreich abgeschlossener/anerkannter Studien- bzw. Prüfungsleistungen je Teilnehmer:in in Abb. 4 zeigt, dass ein Großteil das Studienleistungsniveau übertrifft, das zum aktuellen Zeitpunkt hätte erreicht sein müssen (als grüner Strich dargestellt). Die Übersicht umfasst dabei alle SchuAQ im Sommersemester 2022.

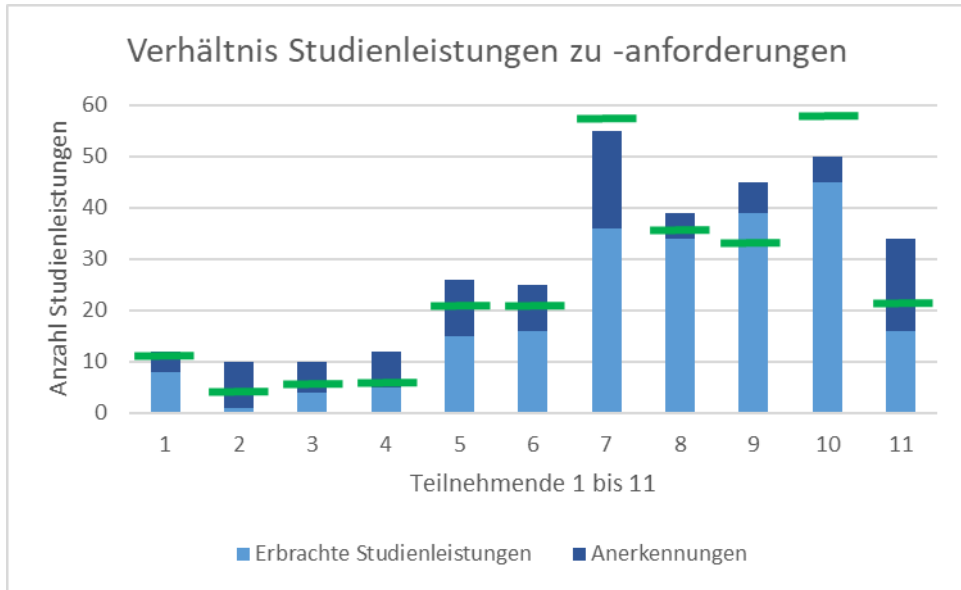


Abb. 4: Erbrachte Studienleistungen und Anerkennungen im Verhältnis zu den -anforderungen je Teilnehmer:in

Nach zwei Dritteln Projektlaufzeit und drei immatrikulierten Durchgängen wird eingeschätzt, dass die duale Studienoption zum Anstieg der Studierendenzahlen beiträgt. Auch hat sich die Projektanlage, speziell das Begleitkonzept, bislang bewährt – nicht zuletzt aufgrund ihrer Adaptionfähigkeit. Eine Übertragung auf weitere technische Fachrichtungen erscheint auf jeden Fall möglich. Auch personenbezogene Lehramtsstudiengänge (Gesundheit/Pflege oder Ernährung/Hauswirtschaft) könnten von einer solchen Konzeption profitieren. Mit Aufnahme eines vierten Durchgangs zielen die Anstrengungen auf die Verstetigung der Konzeption ab.

Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2022 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

4 Literaturverzeichnis

Bals, T., & Beinke, K. (2018). Der Modellstudiengang „LBSflex“ der Universität Osnabrück. Berufsbegleitendes Studium Master Lehramt berufliche Schulen/Ingenieurpädagogik. In H. Oberbeck & S. Kundolf (Hrsg.), *Mobiles Lernen für morgen. Berufsbegleitende, wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung für die Ingenieurwissenschaften* (S. 165–177). Münster, New York: Waxmann.

Klemm, K. (2018). *Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035*. Gütersloh: Bertelsmann

Koerber, R. (2018). Doppelqualifizierung als Bildungsziel: Lehramtsstudium und Berufsausbildung. In T. Vollmer, S. Jaschke & R. Dreher (Hrsg.), *Aktuelle Aufgaben für die gewerblich-technische Berufsbildung* (S. 225–233). Bielefeld: wbv.

Koerber, R., Matthes, N., & Wohlrabe, D. (2021). Begleitung beruflich Qualifizierter im Studium: Perspektive berufliches Lehramt. *Journal of Technical Education (JOTED)*, 9(1), 155–173.

Niethammer, M., & Hartmann, M. D. (Hrsg.) (2015). *Kooperative Ausbildung. Kompetenzorientierte Lehrerbildung für berufsbildende Schulen im gewerblich-technischen Bereich*. Bielefeld: Bertelsmann.

Riehle, T., Fenzl, C., Ruth, K., Spöttl, G., & Tutschner, R. (2019). Vom Meister zum Master? Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in einem technischen Studiengang – Modell und Erkenntnisse. In B. Hemkes, K. Wilbers & M. Heister (Hrsg.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung* (S. 278–292). Leverkusen: Barbara Budrich.

TU Dresden (2022). *Option Studium des technischen Lehramtes*, <https://tu-dresden.de/gsw/ew/studienoptionen-technisches-lehramt/optla>, Stand vom 19.7.2022.

Zechiel, O. (2019). Zur Bedeutung der Studien-Option für Staatlich geprüfte Techniker/-innen. *lernen & lehren*, 34(2), 58–63.

Ziegler, B. (2021). Viele Wege führen nach Rom – Konstanten in der Vielfalt? Berufswahl von Lehrkräften im beruflichen Lehramt. In J. Pfetsch & A. Stellmacher (Hrsg.), *Praxisbezogene Lerngelegenheiten und Berufswahlmotivation im beruflichen Lehramtsstudium* (S. 97–113) Münster, New York: Waxmann.

Autor:innen



Dipl.-Berufspäd. Dirk WOHLRABE || TU Dresden, Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken || Weberplatz 5, D-01217 Dresden

<https://tu-dresden.de>

dirk.wohlrabe@tu-dresden.de



Dipl.-Berufspäd. Nadine MATTHES || TU Dresden, Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken || Weberplatz 5, D-01217 Dresden

<https://tu-dresden.de>

nadine.matthes@tu-dresden.de



Prof. Dr. Rolf KOERBER || TU Dresden, Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken || Weberplatz 5, D-01217 Dresden

<https://tu-dresden.de>

rolf.koerber@tu-dresden.de

Marlies MATISCHEK-JAUK¹ & Claudia STÖCKL, Cornelia BINDER & Elisabeth AMTMANN (Graz)

Hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote in der Lehrerbildung – Ein heterogenes Feld

Zusammenfassung

Hochschuldidaktische Weiterbildung rückte spätestens seit der Bologna-Reform vermehrt in den Fokus der Hochschulentwicklung. Die Professionalisierung und Unterstützung von Lehrenden gilt als wesentlicher Faktor. Hochschulen setzen zu Recht individuelle Schwerpunkte bei ihren Angeboten. Basierend auf einer Internetrecherche gibt dieser Beitrag eine Orientierung zum hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebot in der Lehrerbildung im Studienjahr 2021/22 an 30 Pädagogischen Hochschulen und 6 Volluniversitäten in Österreich, Deutschland und der Schweiz. Daraus können Überlegungen für die Planung mehrteiliger Angebote wie Lehrgänge oder hochschuldidaktische Zertifikatskurse abgeleitet werden.

Schlüsselwörter

Konzeption, hochschuldidaktisches Zertifikat, Kriterien, Merkmale, inhaltliche Schwerpunkte

¹ E-Mail: marlies.matischek-jauk@phst.at



Advanced academic didactical education opportunities in teacher education – A heterogenous field

Abstract

Since the Bologna reform, university development has increasingly focused on teaching and advanced education in higher education contexts. Hence, professionalisation and support of academic teachers is considered an essential factor. In this area, universities have prioritized an individual design of their offers. This paper is based on web research and provides an overview of academic didactic courses for teacher educators in the academic year 2021/22. The sample consists of 30 university colleges of teacher education and six universities in Austria, Germany and Switzerland. The results show the considerations for planning multi-part offerings, such as courses or teaching certificates.

Keywords

conceptual design, didactic certificate in higher education, criteria, characteristics, content foci

1 Einleitung

Die Hochschuldidaktik entwickelte sich seit der Bologna-Reform zu einer forschenden, theoriebildenden und praktisch wirksamen Disziplin (REINMANN, 2020). Neben der Fort- und Weiterbildung werden Aufgaben der Beratung und Dienstleistung übernommen. Das Spektrum konkreter Angebote reicht von individuellen Beratungen über Einzelveranstaltungen bis hin zu hochschuldidaktischen Programmen. Auf einer übergeordneten Ebene dienen diese Maßnahmen strategischen Zielen einer Hochschule, wie etwa Innovations-, Personalentwicklungs- oder Qualitätsentwicklungszielen (BADE & TERNES, 2020). Dies trifft auch auf die Hochschuldidaktik in der Lehrerbildung zu, wenngleich hier spezifische Bedingungen zum Tragen kommen. Anhand von hochschulpolitischen Grundlegendokumenten lässt sich die Entwicklung von Einzelveranstaltungen hin zu stärker zusammenhängenden Weiterbildungen beobachten. Der Beitrag stellt im DACH-Raum verfügbare Empfeh-

lungen und Leitlinien für hochschuldidaktische Weiterbildungen vor und gibt auf Basis einer Internetrecherche einen Überblick über Weiterbildungen für Lehrerbildner:innen. Dies kann insbesondere als Grundlage für die Entwicklung spezifischer hochschuldidaktischer Weiterbildungen in der Lehrerbildung dienen.

2 Hochschuldidaktische und hochschulpolitische Grundlagendokumente

In Deutschland veröffentlichte die AHD (Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik) im Jahr 2005 *Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung* (AHD, 2005) mit dem Ziel, dass Weiterbildungsangebote (WB-Angebote) nach einheitlichen Standards geplant und umgesetzt werden (u. a.: Ziele, Themenfelder, Umfang, Module). Aus der AHD heraus hat sich die dghd (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik) gegründet, die Prinzipien und Inhalte von Aus- und Weiterbildungs-Programmen definierte und Weiterbildungsleistungen für die Anrechnung von hochschuldidaktischen Zertifikaten ausdifferenzierte (DGHD, 2013; DGHD, 2022). Der Deutsche Wissenschaftsrat hat eine Empfehlung für ein verbindliches *Qualifizierungsprogramm* für Lehrende ab der Promotionsphase an deutschen Hochschulen ausgesprochen. Entsprechende Angebote für Lehrende sämtlicher Status- und Qualifikationsebenen (d. h. auch für Lehrbeauftragte) sollten darüber hinaus verfügbar sein (WISSENSCHAFTSRAT, 2008, S. 66).

Die Österreichische Hochschulkonferenz veröffentlichte *Empfehlungen zur Verbesserung der Qualität in der Lehre* (BMWF, 2014). Die hochschuldidaktisch wesentlichen Punkte betreffen sowohl Konkretes, wie etwa die Unterstützung in der Konzeption von Prüfungen durch didaktische Kompetenzzentren, als auch Allgemeines (ebd., S. 10). Ein Fokus soll möglichst frühzeitig auf Motivation und Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Bereich der Lehre gelegt werden. Im Rahmen von Qualifizierungsvereinbarungen wird der Nachweis zur Weiterentwicklung der Lehrkompetenz erbracht (ebd., S. 16f.; S. 18). Im Zuge von Habilitationsverfahren soll verstärkt auf den Nachweis der didaktischen Fähigkeiten Wert gelegt und sollen „entsprechende Qualitätsstandards eingefordert werden“ (ebd., S. 18). Hinsichtlich Zertifizierungen heißt es: „Ein Lehre-Zertifikat kann nach Absolvierung gewisser, von der Hochschule vorgegebener Kurse verliehen werden oder nach der

Erfüllung anderer Vorgaben (z. B.: Entwicklung von Lehrkonzepten unter Leitung von erfahrenen [Lehrenden]“ (ebd., S. 17). Empfohlen wird „die Einführung konkreter Maßnahmen zur Dokumentation der Lehrtätigkeit wie beispielsweise Lehrportfolios oder Zertifikate“ (ebd., S. 17).

Pädagogische Hochschulen (PHn) in Österreich waren von diesen Empfehlungen nicht umfasst, da sie damals in den Verantwortungsbereich des *Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur* fielen. Dieses veröffentlichte Leitlinien für einen *Hochschullehrgang Hochschuldidaktik* (Umfang: 60 EC) und rahmte darin Anforderungen an eine hochschuldidaktische Qualifizierung (BMUKK, 2013). Anlass war ein ab 2013/14 geltendes neues Dienstrecht für Hochschullehrpersonen an PHn, mit einem neuen und spezifischen Aufgabenprofil (Dienstrechts-Novelle 2012 – Pädagogische Hochschulen, BGBl. I Nr. 55/2012). Mehrere PHn in Österreich entwickelten auf Basis dieser Leitlinie Curricula und setz(t)en diese um.

Aktuell gilt der PH-Entwicklungsplan (PH-EP) als Basis für qualitäts- und entwicklungsorientierte Schritte für die Jahre 2021 bis 2026 (BMBWF, 2019). Darin sind sieben strategische Ziele erläutert, die als Planungsinstrument für die Weiterentwicklung von PHn in Österreich dienen. Unter dem strategischen Ziel 4 *Weiterentwicklung der Lehre in Aus-, Fort- und Weiterbildung* wird die „Unterstützung von Kompetenzentwicklung in der Vielfalt der Tätigkeitsfelder“ (z. B.: Prüfen und Evaluieren, Beratung) explizit angeführt (ebd., S. 27). Zur *Stärkung der berufsfeldbezogenen Forschung* (Strategisches Ziel 6) dient mitunter die gezielte Entwicklung forschungsgeleiteter Lehre (ebd., S. 30). Die konkrete Planung der einzelnen PHn erfolgt in dreijährigen *Ziel-Leistungsplänen/Ressourcenplänen* sowie im zusätzlich geforderten *institutionellen Entwicklungsplan*. Entsprechend dieser Rahmenbedingungen des BMBWF stimmt jede PH ihre Personalentwicklungsstrategie mit der Forschungsstrategie ab. Dazu zählt auch die Entscheidung über die konkreten Maßnahmen und Angebote der Personalentwicklung sowie Hochschuldidaktik. Die Verzahnung von Weiterentwicklung der Lehre mit Konzepten der nachhaltigen Organisationsentwicklung wird einerseits als hochschuldidaktische Herausforderung und gleichzeitig als Notwendigkeit eingeordnet (BRAHM, JENERT & EULER, 2016, S. 25f.).

3 Empfehlungen für die Konzeption hochschuldidaktischer WB-Angebote

In der Regel setzt jede Hochschule *einzelne* Fortbildungslehrveranstaltungen (z. B.: Workshops oder Vorträge) um, damit kurzfristige Bedarfe rasch gedeckt werden. So war jüngst bei vielen Hochschulen durch den Beginn der Pandemie und die Notwendigkeit des Umstiegs auf digitale Lehr- und Lernangebote ein (kurzfristiger) Fortbildungsboom in diesem Themenbereich zu beobachten. Dass Hochschulen diese Schwerpunkte individuell setzen, hat den Vorteil, dass institutionelle Rahmenbedingungen und Voraussetzungen berücksichtigt werden können: „So wäre es beispielsweise nicht sinnvoll, innerhalb von hochschuldidaktischen Ausbildungsprogrammen neue Prüfungsformate zu propagieren, wenn diese von den Prüfungsordnungen nicht vorgesehen sind“ (BRAHM, JENERT & EULER, 2016, S. 23). Dem ist ergänzend hinzuzufügen, dass die jeweiligen Lehrenden sowie interne Leitlinien und Überzeugungen zu unterschiedlichen Ausrichtungen und Besonderheiten bei WB-Angeboten einer Hochschule führen (THIELSCH & WIEMER, 2021, S. 272).

Neben den bereits erwähnten Leitlinien der AHD (2005) beschreibt die dghd (2013) Prinzipien und Inhalte von Weiterbildungs-Angeboten und betont, dass die kontinuierliche Teilnahme am (Zertifikats-)Programm wesentlich ist. Einzelveranstaltungen sollen demnach systematisch verbunden werden, wobei eine weitgehende Anerkennung aus anderen Aus- oder Fortbildungskontexten nicht ermöglicht werden soll. Spezifische didaktische Prinzipien und inhaltliche Standards werden empfohlen. Beispielhaft sind dies die Förderung eines eigenen Lehrstils, Lernendenzentrierung, Transfersicherung, Handlungsorientierung und Praxisbezug, Innovation und Experimentierfreude sowie kollegiales Lernen (DGHD, 2013, S. 5). Erfahrungsgemäß kommen weitere Überlegungen hinzu, die wir in Anlehnung an STOLZ & RIEWERTS (2021, S. 192–195) ausführen:

- Kernaufgaben von Hochschullehrenden abbilden
- auf Struktur- und Entwicklungspläne der Hochschule abstimmen
- Lehrleitbilder/hochschulinterne Kultur berücksichtigen
- gesellschaftliche Herausforderungen miteinbeziehen (z. B.: Digitalisierung, Internationalisierung, Heterogenität)

- hochschuldidaktische Entwicklungstrends beachten (z.B.: Forschendes Lernen)
- finanzielle und personelle Ressourcen berücksichtigen

STOLZ & RIEWERTS (2021, S. 192) befinden diese verschiedenen Bezugspunkte als herausfordernd in der Praxis, zumal personelle und finanzielle Ressourcen in der Regel begrenzt sind. Diese Situation ist an PHn noch prekärer einzuschätzen, da nicht an allen Hochschulen hochschuldidaktische Zentren, Stabsstellen oder Zuständigkeiten im Organisationsplan abgebildet sind. Verdeutlicht werden kann das Spannungsverhältnis zwischen Anforderungen und Ressourcen anhand eines praxisnahen Beispiels: Die Zielgruppe des WB-Angebots sollte definiert sein, da dadurch jeweils unterschiedliche Herangehensweisen bzw. Formate impliziert sind (z. B. Professor:innen, wissenschaftliche Mitarbeiter:innen, Tutor:innen, Lehreinsteiger:innen, Lehrbeauftragte, neue Lehrende an der Hochschule). Es liegt auf der Hand, dass Lehrende mit wenig Lehrerfahrung andere inhaltliche Schwerpunkte und Formate benötigen als jene mit umfassender Erfahrung und hochschuldidaktischer Expertise. Begrenzte Ressourcen werden bei der Abstimmung des WB-Angebots insofern herausfordernd, als dass „zumeist [...] ein Schwerpunkt gesetzt oder das Angebot für alle Zielgruppen geöffnet [wird]“ (STOLZ & RIEWERTS, 2021, S. 193).

Auf der Ebene der konkreten Umsetzung ist zu beachten, dass WB-Angebote nicht nur Raum für die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten bieten sollen, sondern auch eigenes Lehrhandeln erfahrbar wird und Selbstreflexionsphasen angeregt werden (KLINGER, THIELSCH & WIEMER, 2013, zit. n. STOLZ & RIEWERTS, 2021, S. 196). Die Vielfalt an Formaten und Methoden ist in der Hochschuldidaktik ein weiteres Anliegen. Workshops, Vorträge, kollegialer Austausch, Hospitationen oder auch Lehrportfolios zählen zu den relativ gängigen. Andere Formate bzw. Methoden sind bislang weniger häufig in der Praxis umgesetzt. Als Beispiel sei hier *Micro Teaching* genannt. Dabei werden kurze Lehrsequenzen geplant und vor einer kleinen Gruppe von Lernenden umgesetzt. Kombinierbar mit Videoaufzeichnung ist diese Methode geeignet für das Einholen von Feedback und regt die Selbstreflexion an (STOLZ & RIEWERTS, 2021, S. 196). Weitere Beispiele sind die Darstellung guter Praxisbeispiele, das Lektürekolloquium oder das in den letzten Jahren v. a. in Deutschland geförderte *Scholarship of Teaching and Learning* zur Beforschung der eigenen Lehre (ebd., S. 196f.).

4 Spezifika der Lehrerbildung

Die Rahmenbedingungen in der Lehrerbildung sind höchst heterogen. Lehrende kommen aus unterschiedlichen Fächern, Traditionen und Hochschultypen bis hin zu Lehrbeauftragten, die vorwiegend an Schulen unterrichten (SCHRITTESSER, 2020, S. 844). Hinzu kommt der Sonderfall, dass „[...] in keiner anderen Profession beides, Inhalte und deren didaktische Ausgestaltung, unmittelbar zum Gegenstand des Professionalisierungsprozesses werden“ (ebd., S. 847). In der Schweiz hat sich für Dozierende in der Lehrerbildung ein „doppeltes Kompetenzprofil“ etabliert, das sich gleichzeitig an Wissenschaftlichkeit und Praxistauglichkeit orientiert (BIEDERMANN et al., 2020, S. 332). An dieser Stelle sei weiters angemerkt, dass die Relevanz von hochschuldidaktischen Zertifizierungen an PHn anders einzuschätzen ist: Derartige Nachweise können für Bestellungsverfahren sinnvoll sein (nach außen ersichtlich durch Anforderungen in Stellenausschreibungen). Durch das in Österreich fehlende Habilitationsrecht an PHn sind jedoch Anreize im Rahmen von Habilitationsverfahren irrelevant. Somit dienen hochschuldidaktische Zertifizierungen an PHn vorrangig der Professionalisierung von Lehrenden sowie der Absicherung der Lehrqualität, da in der Regel von relativ hoher Personalbindung ausgegangen wird.

5 Fragestellung und Vorgehen

Ausgehend von der beschriebenen Ausgangslage, erörtert dieser Beitrag, welche formalen hochschuldidaktischen WB-Angebote (insbesondere Weiterbildungsprogramme, Lehrgänge und Hochschullehrgänge mit Zertifikat) für Hochschullehrende an PHn bzw. Universitäten, die in der Lehrerbildung aktiv sind, angeboten werden. Im Unterschied zu Einzelveranstaltungen bieten mehrteilige aufbauende (Zertifikats-)Programme bis hin zu Lehrgängen mehr Möglichkeiten der systematischen Steuerung des Kompetenzaufbaus sowie Schwerpunktsetzungen für Lehrerbildner:innen im Sinne der Personal- und Hochschulentwicklung. Die Recherche fokussiert PHn im deutschsprachigen DACH-Raum sowie Volluniversitäten mit Lehramtsstudien in Österreich. Ziel ist es, eine Orientierung im Sinne eines Überblicks zu gewinnen. Die Ergebnisse werden nicht bewertet oder evaluiert. Ein Nutzen ergibt sich insbesondere für jene Hochschulen, die ein hochschuldidaktisches WB-

Angebot für Lehrende planen oder deren Curricula in Überarbeitung sind. Nachfolgende Leitfragen waren Grundlage der explorativ angelegten Recherche:

- Welche formalen hochschuldidaktischen Weiterbildungs- oder Zertifizierungsprogramme werden für Lehrerbildner:innen mit Fokus auf Österreich, Deutschland und Schweiz angeboten?
- Welche Charakteristika bzw. Merkmale weisen diese auf?

Im März 2022 wurde eine Internetrecherche auf den öffentlich zugänglichen Websites von 30 PHn (alle PHn in Österreich, Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz) sowie aller sechs Volluniversitäten mit Lehramtsausbildung in Österreich durchgeführt. Gesucht wurden Angaben zur Einordnung und Orientierung des WB-Angebots: Hochschule, Titel des WB-Angebots, Aufbau mit Beschreibung, Dauer/Umfang, Assessment, Links, Anmerkungen. Alle Informationen wurden in einer Arbeitsdatei gesammelt. Von der Recherche ausgenommen wurden *einzelne* Fortbildungsveranstaltungen (z. B.: Beratungen, Workshops, Gesprächskreise, Reflexionsrunden, Vorträge). In die Recherche aufgenommen wurden im Sinne der Empfehlungen der dghd ausschließlich aufbauende, mehrteilige Weiterbildungsprogramme oder Zertifikate mit Abschluss. Einerseits wurde über die Organigramme der Hochschulen nach relevanten Organisationseinheiten und Stabsstellen gesucht (Personalentwicklung, interne Weiterbildung, hochschuldidaktische Zentren) und andererseits wurde die Suchfunktion der Websites genutzt. Als aussagekräftige Informationsquellen dienten: Beschreibungen des internen Weiterbildungsprogramms, Curricula von Lehrgängen in Mitteilungsblättern, Folder von internen Weiterbildungen, Bewerbungen von Zertifikatsprogrammen, Newsbeiträge, Förderprogramme des wissenschaftlichen Nachwuchses bzw. Hinweise auf hochschuldidaktische Professionalisierungsangebote für Berufungsverfahren.

6 Ergebnisse

In diesem Abschnitt stellen wir die Ergebnisse der Recherche zusammenfassend dar. Einen Überblick über die recherchierten Hochschulen und deren WB-Angebote bietet Abb. 1. Die Detailergebnisse pro Hochschule mit aktivem WB-Angebot stellen wir im Anhang zur Verfügung.

<u>PHn in Österreich:</u>		<u>PHn in der Schweiz/ deutschsprachig:</u>		<u>PHn in Deutschland:</u>	
PH Oberösterreich	☑	PH Zürich	☑	PH Weingarten	☑
PH Kärnten	☑	PH St. Gallen	☒	PH Freiburg	☑
PPH Edith Stein	☑	PH Luzern	☒	PH Heidelberg	☒
PH Tirol	☑*	PH Bern	☒	PH Ludwigsburg	☒
PH Vorarlberg	☑*	PH Wallis	☒	PH Karlsruhe	☒
PH Niederösterreich	☑*	PH Graubünden	☒	PH Schwäbisch	☒
PH Wien	☑*	PH Thurgau	☒	Gmünd	☒
PH Salzburg	☒	PH Schwyz	☒		
PH Burgenland	☒	PH Zug	☒		
PPH Linz	☒	PH Schaffhausen	☒		
KPH Wien/Krems	☒	PH FH NW-Schweiz	☒		
PH Steiermark	☒				
PPH Augustinum	☒				

<u>Volluniversitäten in Österreich:</u>	
Universität Salzburg	☑
Universität Wien	☑
Universität Innsbruck	☑
Universität Graz	☒
Universität Linz	☒
Universität Klagenfurt	☒

Gesamt-Übersicht

30 Pädagogische Hochschulen
 | 6 mit aktivem WB-Angebot
 | 4 mit Curriculum/inaktiv
 | 20 ohne WB-Angebot

6 Volluniversitäten
 | 3 mit WB-Angebot/3 ohne WB-Angebot

Legende: WB = Weiterbildung ☑ = aktuell laufendes WB-Angebot ☑* = Curriculum vorhanden, mind. ein Durchgang umgesetzt, derzeit keine Umsetzung ☒ = kein WB-Angebot auf Website der Hochschule beschrieben

Abb. 1: Recherchepool: Hochschulen mit und ohne (aktives) WB-Angebot im Studienjahr 2021/22 im Überblick

Von den 36 Hochschulen stellten im Studienjahr 2021/22 neun Hochschulen (25%) ein aktiv laufendes WB-Angebot, 4 Hochschulen (11,11%) haben ein WB-Angebot mit Curriculum ausgearbeitet, das sie derzeit nicht anbieten, und der Großteil der Hochschulen (23; 63,89%) hatte im Recherchezeitraum kein WB-Angebot im Internet veröffentlicht bzw. angekündigt.

6.1 Umfang und Dauer der WB-Angebote

Der Umfang der WB-Angebote variiert stark zwischen 2 ECTS-AP (Zertifikat Lehrkompetenz der Universität Innsbruck) und maximal 60 ECTS-AP (ausschließlich an PHn in Österreich).

Die WB-Angebote sind mit einer Dauer von mindestens zwei Semestern beschrieben. Der *Lehrgang für Hochschuldidaktik (HSD+)* der Universität Salzburg bietet zur Absolvierung von 5 ECTS-AP große Flexibilität für Teilnehmende mit einer Dauer von 2–8 Semestern.

6.2 Zielgruppen

Die Angebote richten sich erwartungsgemäß vorwiegend an hausinternen Lehrende. Dennoch lässt sich eine Tendenz zur Ausweitung der Zielgruppe auf Lehrende anderer Hochschultypen beobachten. Obwohl PHn ausschließlich in der Lehrerbildung tätig sind, wird eine Teilnahme für Lehrende aller tertiären Einrichtungen ermöglicht (z. B.: *Hochschullehrgang Hochschuldidaktik* der PH Kärnten/PPH Edith Stein). Die PH Freiburg zählt auch Masterstudierende und Externe zu den Zielgruppen ihres Angebots. Universitäten bieten ein gemeinsames Programm für Lehrende aller Fächer, grenzen jedoch die Zielgruppe in anderer Hinsicht stärker ein (z. B.: *Zertifikat Lehrkompetenz* an der Universität Innsbruck: Senior Lecturer oder Post-Docs mit Qualifizierungsvereinbarung).

6.3 Entwicklung und Aufbau

Für den Großteil der WB-Angebote liegt ein Curriculum vor. Die Historie und Überlegungen bei der Erstellung des Curriculums erschließen sich in der Regel nicht aus den recherchierten Dokumenten. Einige Curricula enthalten dennoch Referenzen auf zugrunde liegende (Lehr-)Kompetenzmodelle (z. B.: der *Lehrgang für Hochschuldidaktik HSD+* der Universität Salzburg basiert auf einem institutionell entwickelten Kompetenzmodell zur Hochschuldidaktik).

Auffallend ist, dass bei fast allen Hochschullehrgängen von PHn in Österreich die Dienstrechtsnovelle 2012 Ausgangspunkt für die Curriculaentwicklung war. Die Lehrgänge sollten Lehrende auf die neuen Aufgabenfelder vorbereiten und zur Erfüllung der dienstrechtlichen Ernennungserfordernisse führen. Daher wurden die angesprochenen Leitlinien der Expert:innengruppe des BMUKK (2013) durchwegs als Grundlage verwendet. Die Vorgabe von mind. 60 ECTS-AP und eine Dauer von 3–4 Semestern führte zu umfangreichen Curricula und zu großen Belastungen bzw. Anforderungen für die berufsbegleitend teilnehmenden Lehrenden. Vermutlich ist die Nachfrage dadurch drastisch zurückgegangen, weshalb mehrere PHn in Österreich diesen Hochschullehrgang mittlerweile nicht mehr anbieten (siehe Abb. 1).

Alle WB-Angebote mit Curriculum sind modular aufgebaut. Die Unterteilung in Pflicht- und Wahlmodule scheint üblich. Das *Hochschuldidaktische Zertifikat* der PH Weingarten wird als einziges Beispiel nicht als Lehrgang mit Curriculum angeboten. Teilnehmer:innen wählen aus dem aktuellen Fortbildungsprogramm und schließen Theorie-Praxis-Projekte an. Allerdings besteht hier eine Kooperation mit dem *Hochschuldidaktik-Zentrum der Universitäten Baden-Württemberg*, das ein umfassenderes *Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik* für Lehrende aller Hochschulen im Umkreis anbietet.

6.4 Inhaltliche Schwerpunkte: Fokus Lehrerbildung?

Die inhaltlichen Schwerpunkte betreffen erwartungsgemäß in allen WB-Angeboten einen Kompetenzaufbau im Bereich der Lehre (z. B.: Methoden- und Lehrkompetenz, Bildungs- und Lernprozesse, E-Learning, Assessment und Evaluation). PHn inkludieren – im Gegensatz zu Universitäten – zusätzlich die Bereiche Forschung und Entwicklung. Praxisanteile sind in Form von Praxisdemonstrationen

(*CAS Hochschuldidaktik* PH Zürich), Theorie-Praxis-Projekten (*Hochschuldidaktisches Zertifikat* PH Weingarten), Lehrhospitationen und Tandem-Lehre (*Basiszertifikat Hochschuldidaktik* PH Freiburg), Praxisphasen mit Peer-Hospitation (*Lehrgang Hochschuldidaktik HSD+* Universität Salzburg und *Zertifikat Lehrkompetenz* Universität Innsbruck) und Lehrprojekten (*Teaching Competence Plus* Universität Wien) integriert.

Die PH Freiburg setzt mit ihrem *Basiszertifikat Hochschuldidaktik* einen inhaltlichen Schwerpunkt zum diversitätssensiblen Lehren und Lernen. Der *Lehrgang Hochschuldidaktik* (PH Kärnten & PPH Edith Stein) vermittelt als Blended-Learning-Lehrgang verstärkt digitale Lehr- und Lernformen.

Themen rund um die Rolle als Lehrerbildner:in werden in den Modulbezeichnungen nicht ersichtlich. Diese könnten nur im Bereich Identität (*Hochschullehrgang Hochschuldidaktik* PH Kärnten und PPH Edith Stein) oder auch beim Thema Persönlichkeitsentwicklung (*Hochschullehrgang Hochschuldidaktik* PH Oberösterreich) vermutet werden.

7 Fazit

Hochschuldidaktische Weiterbildung kann als komplexes und heterogenes Feld bezeichnet werden, das von Hochschulen individuell und bedarfsgerecht gestaltet wird. Lehrende durchlaufen selbstgesteuerte Entwicklungen, jedoch können Aufgaben in der Lehre durch hochschuldidaktische Begleitung strukturierter, differenzierter und in die Tiefe gehend bearbeitet werden (WILDT & HEINER, 2013, S. 264). Im Gegensatz zur Schweiz existieren in Deutschland konkrete Empfehlungen für die formale, inhaltliche und didaktische Konzeption von hochschuldidaktischen Weiterbildungen (DGHD, 2022; DGHD, 2013). In Österreich liegen aktuell eher allgemeine Empfehlungen vor (BMFWF, 2014; BMUKK, 2013).

Auf Basis einer Internetrecherche wurden formale hochschuldidaktische WB-Angebote von 30 PHn und sechs Volluniversitäten mit Fokus auf die Lehrerbildung nach Merkmalen beschrieben. Die Ergebnisse bieten relevante Aspekte für die Überarbeitung oder Neukonzeption von (Hochschul-)Lehrgängen bzw. hochschuldidaktischen Weiterbildungsprogrammen:

Im einführenden Literaturteil wurde auf die Individualität von Curricula hingewiesen, was sich auch in den recherchierten WB-Angeboten widerspiegelte. Den meisten Lehrgängen liegt ein Curriculum zugrunde, was als wichtiger Rahmen (Inhalte, didaktische Prinzipien, Aufbau, Prüfungsmodalitäten, Umfang) erachtet wird. Die Ergebnisse zeigten, dass WB-Angebote durchwegs im Grundlagenbereich (z. B.: für Lehreinsteiger:innen) vorliegen, für die Gruppe der erfahrenen Lehrenden stehen eher einzelne Fortbildungsangebote zur Verfügung. Generell fällt die Tendenz auf, die WB-Angebote für breite bzw. heterogene Zielgruppen zu öffnen (Ausnahme: Universität Wien; dort allerdings kein Fokus auf Lehrerbildner:innen). Spezifische WB-Angebote für unterschiedliche Gruppen von Lehrenden sind zwar sinnvoll, werden allerdings derzeit vermutlich aufgrund von knappen Ressourcen wenig(er) umgesetzt (STOLZ & RIEWERTS, 2021, S. 193). Um dem unterschiedlichen Entwicklungs- und Erfahrungsstand der jeweiligen Lehrenden in der Lehrerbildung gerecht zu werden und damit die Teilnahmemotivation zu erhöhen, sollten die Zielgruppen für neu entwickelte Lehrgänge dennoch möglichst spezifiziert werden. Bezüglich der eingesetzten Methoden zeigte sich ein Fokus auf gängige Formate (z. B.: Vorträge, Workshops, kollegiale Hospitation, Lehrportfolio), die wenig innovativen Charakter aufweisen. Hier wäre eine Anreicherung durch aktuell diskutierte Formate sinnvoll (z. B. Scholarship of Teaching and Learning). Die Curricula wurden allesamt vor der Pandemie entwickelt und werden in der Regel in Präsenzphasen abgewickelt (ausgenommen: *Lehrgang Hochschuldidaktik* der PH Kärnten & PPH Edith Stein). Allerdings gab es bereits vor dem Boost der Online-Lehre Konzepte für flexible Blended-learning-Weiterbildungen für Hochschullehrende (SCHMIDT et al., 2019), was für neue Curricula überlegenswert ist.

Ein Großteil der Curricula lässt Flexibilität der Teilnehmenden zu (Wahlmöglichkeiten, Schwerpunktsetzungen, Absolvierung über 2 oder mehr Semester). Möglichkeiten der Anrechnung von hochschulexternen Angeboten sind zumeist zulässig. Mit Blick auf die recht strenge Empfehlung der DGHD (2013) plädieren wir eher dafür, Anrechnungen nicht generell, aber im inhaltlich engeren Sinn anzubieten.

Die beschriebenen WB-Angebote waren meist kostenlos für die Teilnehmenden (Ausnahme: *CAS Hochschuldidaktik* der PH Zürich). Anreize zur Teilnahme an WB-Angeboten sind je Hochschultyp unterschiedlich auszumachen. An Universitäten zählen hochschuldidaktische Zertifikate mittlerweile als notwendiger Nachweis der Lehrkompetenzen für Habilitationsverfahren und werden im Rahmen von

Qualifizierungsvereinbarungen festgelegt. An PHn in Österreich brachte die Dienstrechtsnovelle 2013 einen Schwung an hochschuldidaktischen Lehrgängen, deren Umfang mit 60 ECTS-AP jedoch als recht groß einzuschätzen ist. Da mittlerweile vier PHn dieses WB-Angebot nicht mehr aktiv anbieten, sind neue und attraktive Anreize für hochschuldidaktische Weiterbildungen gefragt. Beispielsweise könnten nach Vorbild der Universität Innsbruck Konferenzbesuche in Verbindung mit einer hochschuldidaktischen Publikation in einem Wahlmodul motivierend wirken.

Ein interessanter Nebenbefund ergab sich aus Stellenausschreibungen in gefundenen Treffern. Diese wurden zwar nicht als Datenmaterial berücksichtigt, zeigten jedoch teilweise einen Widerspruch auf: Der Nachweis an hochschuldidaktischer Weiterbildung (Zertifikate etc.) wird durchwegs bei Bewerbungen verlangt, obwohl nicht alle Hochschulen ein solches Programm oder gar Zertifikat anbieten. Da ein beträchtlicher Anteil (nämlich 75%) der recherchierten Hochschulen kein aktives WB-Angebot setzt, wären hochschulübergreifende Kooperationen nach dem Vorbild von Baden-Württemberg eine überlegenswerte Option.

Abschließend lässt sich für die Konzeption von Lehrgängen festhalten, dass „positive Erfahrungen im Zusammenhang mit der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen einen Verstärkungs- oder Aufschaukelungs-Effekt“ haben (HEINER & WILDT, 2013, S. 162). Die Kompetenzentwicklung Lehrender wird insbesondere durch passgenaue Angebote mit direktem Erfahrungsbezug zur eigenen Lehre gefördert. Hochschuldidaktische Weiterbildung bietet einen Rahmen, die eigene Lehrpraxis zu öffnen, zu erweitern, zu experimentieren und diskursiv zu reflektieren (WILDT & HEINER, 2013, S. 264–266).

Welcher *hochschuldidaktische Schwung* letztlich durch die Denk- und Realräume der jeweiligen Hochschule gehen mag, hängt eng mit der Vision und Philosophie der Hochschule zusammen. Will man jedenfalls qualitätsvolle Lehre fördern, ist eine Abstimmung mit den Qualitäts- und Personalentwicklungszielen *sowie* den Bedarfen der Lehrenden-Gruppen sinnvoll und notwendig. Um hochschuldidaktische Kompetenzen und Modelle weiterzuentwickeln, scheinen Experimentierräume mit kollegialen Settings (z. B.: *Hochschuldidaktische Lernwerkstätten*) zielführend (PESCHEL, 2020).

8 Limitationen

Der Beitrag basiert auf Recherchen zum WB-Angebot an ausgewählten PHn und Universitäten in Österreich, Deutschland und Schweiz. Daher werden die Ergebnisse beschrieben, aber nicht bewertet. Manche Hochschulen machen ihr Programm lediglich mit Zugang via Mitarbeiter:innen-Account im jeweiligen Intranet möglich. Es ist daher nicht auszuschließen, dass mit den hier angelegten Kriterien WB-Angebote an manchen Hochschulen existieren, jedoch nicht öffentlich zugänglich waren. Dennoch gehen wir eher davon aus, dass Hochschulen ihre Zertifikatsprogramme zumindest im Überblick öffentlich auf ihrer Website beschreiben.

9 Literaturverzeichnis

AHD – Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (2005). *Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung*. https://www.hd-mittelhessen.de/Leitlinien_Modularisierung_u_Zertifizierung.pdf, Stand vom 14. April 2022.

Bade, C., & Ternes, D. (2020). Bildungsmanagement und Programmplanung in der Hochschuldidaktik. Konzeptionelle und evidenzbasierte Grundlagen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 175–189). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Biedermann, H., Krattenmacher, S., Graf, S., & Cwik, M. (2020). Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 326–342.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). *PH-EP Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021–2016*. Wien. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1a4baa01-0b58-4af7-9e90-ae137b8c50be/190904_Brosch%C3%BCre_PH_Entwicklungsplan_A4_BF%20ew.pdf, Stand vom 11. April 2022.

BMUKK – Bundesministerium für Unterricht, Kunst, und Kultur (2013). *Anforderungen an eine hochschuldidaktische Qualifizierung. Leitlinien für einen Hochschullehrgang „Hochschuldidaktik“*. BMUKK: Wien.

BMWF – Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2014). *Empfehlungen der Österreichischen Hochschulkonferenz zur Verbesserung*

zung der Qualität der hochschulischen Lehre. BMWFW: Wien. https://gutelehre.at/fileadmin/user_upload/Empfehlungen_der_OeHK_hsk_lehre_2014-1.pdf, Stand vom 19. April 2022.

Brahm, T., Jenert, T., & Euler, D. (2016). Modell der pädagogischen Hochschulentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 19–36). Wiesbaden: Springer VS.

dghd – Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2022). *Standards für die Praxis*. <https://www.dghd.de/praxis/standards-fuer-die-praxis>, Stand vom 30. März 2022.

dghd – Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (2013). *Qualitätsstandards für die Anerkennung von Leistungen in der hochschuldidaktischen Weiterbildung*. <https://www.dghd.de/wp-content/uploads/2015/11/Qualit%C3%A4tsstandards-Hochschuldidaktik-11.11.2013-2014.pdf>, Stand vom 14. April 2022.

Heiner, M., & Wildt, J. (2013). Professionalisierung von Lehrkompetenz. Rhizomatische Strukturierung, Potentiale, Diversität und Integration ProfiLe-Teilprojekt Dortmund. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 157–178). Bielefeld: wbv.

Peschel, M. (2020). Lernwerkstätten und Hochschullernwerkstätten. Begrifflichkeiten und Entwicklungen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3(20), 96–105.

Reinmann, G. (2020). Die wissenschaftliche Verortung der Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktik als Disziplin? In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 43–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schmidt, D., Hawlitsche, A., Kasperski, A., Lungenmuss, W., Merkt, M., Schulz, A., & Ionica, L. (2019). Konzeption und Evaluation einer flexiblen Online-Qualifizierung für Hochschullehrende. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(3), 69–90. <https://doi.org/10.3217/zfhe-14-03/05>

Schrittesser, I. (2020). Qualifikationswege Dozierender in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 843–850). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stolz, K., & Riewerts, K. (2021). Bildungs- und Programmmanagement. Stand der Praxis inklusive Praxisbeispielen. In R. Kordts-Freudinger, N., Schaper, A.

Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 191–205). Bielefeld: wbv/utb.

Thielsch, A., & Wiemer, M. (2021). Besondere Formate hochschuldidaktischer Weiterbildung. Konzeptionelle Grundlagen und Ansätze der Systematisierung. In R. Kordts-Freudinger, N., Schaper, A. Scholkmann & B. Szczyrba (Hrsg.), *Handbuch Hochschuldidaktik* (S. 269–282). Bielefeld: wbv/utb.

Wildt, J., & Heiner, M. (2013). Impulse für die Hochschuldidaktik. Zusammenfassung und Empfehlungen. In M. Heiner & J. Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 263–267). Bielefeld: wbv.

Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?blob=publicationFile&v=1>, Stand vom 11. April 2022.



Autorinnen

HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Marlies MATISCHEK-JAUK || Pädagogische Hochschule Steiermark, Zentrum für Personal- und Hochschulentwicklung || Ortweinplatz 1, A-8010 Graz

<https://phst.at/index.php?id=3741>

marlies.matschek-jauk@phst.at



HS-Prof.ⁱⁿ PDⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Claudia STÖCKL || Pädagogische Hochschule Steiermark, Zentrum für Personal- und Hochschulentwicklung || Ortweinplatz 1, A-8010 Graz

<https://www.phst.at/index.php?id=4875>

claudial.stoeckl@phst.at



Prof.ⁱⁿ Cornelia BINDER, BEd || Pädagogische Hochschule Steiermark, Zentrum für Personal- und Hochschulentwicklung || Ortweinplatz 1, A-8010 Graz

<https://personalentwicklung.phst.at/home/>

cornelia.binder@phst.at



Prof.ⁱⁿ Mag.^a Elisabeth AMTMANN, Bakk.^a || Pädagogische Hochschule Steiermark, Vizerektorat für Forschung und Hochschulentwicklung || Hasnerplatz 12, A-8010 Graz

<https://www.phst.at/phst/organisation-leitung/hochschulleitung/vizerektorin-elisabeth-amtmann/>

elisabeth.amtmann@phst.at

Den Anhang finden Sie [hier](#).



9 783756 295074



www.zfhe.at