IHF
Bayerisches Staatsinstitut für
Hochschulforschung und Hochschulplanung

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

4 | 2014

Thema:
Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule

Wolter/Banscherus/Kamm/Otto/Spexard:
Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung

Grendel/Lübbe/Haußmann:
Berufserfahrung und Studienerfolg beruflich Qualifizierter

Arnold/Wetzel/Dobmann:
Qualitätsstandards für berufsbegleitende Studiengänge

Brändle: Studienmotive und Lebensziele nicht-traditioneller und traditioneller Studierender

IHF
Bayerisches Staatsinstitut für
Hochschulforschung und Hochschulplanung

Beiträge zur
HOCHSCHULFORSCHUNG

4 | 2014

Thema:
Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule

Wolter/Banscherus/Kamm/Otto/Spexard:
Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung

Grendel/Lübbe/Haußmann:
Berufserfahrung und Studienerfolg beruflich Qualifizierter

Arnold/Wetzel/Dobmann:
Qualitätsstandards für berufsbegleitende Studiengänge

Brändle: Studienmotive und Lebensziele nicht-traditioneller und
traditioneller Studierender

Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung
erscheinen viermal im Jahr
ISSN 0171-645X

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung
und Hochschulplanung, Prinzregentenstraße 24, 80538 München
Tel.: 089/21234-405, Fax: 089/21234-450
E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de
Internet: http://www.ihf.bayern.de

Herausgeberbeirat:

Mdgt. a. D. Jürgen Großkreutz, Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, München

Dr. Lydia Hartwig, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München

Professor Dr. Dorothea Jansen, Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften, Speyer

Professor Dr. Dr. h. c. Hans-Ulrich Küpper, Ludwig-Maximilians-Universität, München

Thomas May, Wissenschaftsrat, Köln

Professor Rosalind Pritchard, AcSS, University of Ulster, United Kingdom

Redaktion: Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.)
Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung
E-Mail: Hartwig@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

Graphische Gestaltung: Haak & Nakat, München

Satz: Dr. Ulrich Scharmer, München

Druck: Steinmeier, Deiningen

Ausrichtung, Themenspektrum und Zielgruppen

Die „Beiträge zur Hochschulforschung" sind eine der führenden wissenschaftlichen Zeitschriften im Bereich der Hochschulforschung im deutschen Sprachraum. Sie zeichnen sich durch hohe Qualitätsstandards, ein breites Themenspektrum und eine große Reichweite aus. Kennzeichnend sind zudem die Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Relevanz für die Praxis sowie die Vielfalt der Disziplinen und Zugänge. Dabei können die „Beiträge" auf eine lange Tradition zurückblicken. Die Zeitschrift erscheint seit ihrer Gründung 1979 viermal im Jahr und publiziert Artikel zu Veränderungen in Universitäten, Fachhochschulen und anderen Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs sowie Entwicklungen in Hochschul- und Wissenschaftspolitik in nationaler und internationaler Perspektive.

Wichtige Themenbereiche sind:

- Strukturen der Hochschulen,
- Steuerung und Optimierung von Hochschulprozessen,
- Hochschulfinanzierung,
- Qualitätssicherung und Leistungsmessung,
- Studium und Studierende, Umsetzung des Bologna-Prozesses,
- Übergänge zwischen Schule, Hochschule und Arbeitsmarkt,
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, akademische Karrieren,
- Frauen in Hochschulen und Wissenschaft,
- Wissenschaft und Wirtschaft,
- International vergleichende Hochschulforschung.

Die Zeitschrift veröffentlicht quantitative und qualitative empirische Analysen, Vergleichsstudien und Überblicksartikel, die ein anonymes Peer Review-Verfahren durchlaufen haben. Sie bietet die Möglichkeit zum Austausch von Forschungsergebnissen und stellt ein Forum für Hochschulforscher und Experten aus der Praxis dar. Neben Ausgaben, die das gesamte Spektrum der Hochschulforschung abbilden, erscheinen in regelmäßigen Abständen Themenhefte. Hierfür erfolgt in der Regel ein Call for Papers. Es besteht die Möglichkeit, Aufsätze in deutscher und englischer Sprache einzureichen. Hinweise für Autoren befinden sich auf der letzten Seite.

Die „Beiträge" richten sich an Wissenschaftler, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen, aber auch an politische Entscheidungsträger, Hochschulleitungen, Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen, Ministerien sowie Wissenschafts- und Hochschulorganisationen.

Alle Ausgaben der „Beiträge zur Hochschulforschung" werden auf der Homepage unter www.bzh.bayern.de veröffentlicht, die einzelnen Artikel sind nach verschiedenen Kategorien recherchierbar.

Inhalt

Editorial 4

Abstracts 6

Andrä Wolter, Ulf Banscherus, Caroline Kamm, Alexander Otto, Anna Spexard: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven 8

Tanja Grendel, Holger Lübbe, Iris Haußmann: Effekte der Dauer und der Qualität berufspraktischer Vorerfahrungen auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter 40

Marlen Arnold, Kathrin Wetzel, Bernd Dobmann: Erwartungen an die Qualität berufsbegleitender Studiengänge aus Hochschul- und Unternehmensperspektive – eine vergleichende Untersuchung 64

Tobias Brändle: Studienmotive und Lebensziele. Ein Vergleich der Intentionen nicht-traditioneller und traditioneller Studierender 92

Buchvorstellungen 120

Mitteilungen 123

Jahresindex 2014 128

Index 2014 129

Hinweise für Autoren 132

Editorial

Seit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung im Jahr 2009 sind die Hochschulen in Deutschland dazu aufgefordert, ihre Studienangebote stärker an Zielgruppen auszurichten, die aus der beruflichen Praxis kommend ein Studium aufnehmen, wie dies in vielen Ländern bereits üblich ist. Das ist mit einem weitreichenden Paradigmenwechsel in der Organisation von Studium und Lehre sowie des Lehrens und Lernens verbunden. Diese Ausgabe der „Beiträge zur Hochschulforschung" widmet sich daher Fragen der Gestaltung von Durchlässigkeit zwischen Schule und Hochschule sowie zwischen Berufsbildung und Hochschule.

Der Beitrag von *Andrä Wolter, Ulf Banscherus, Caroline Kamm, Alexander Otto* und *Anna Spexard* greift die aktuelle Debatte zur Durchlässigkeit von beruflicher und akademischer Bildung auf und präsentiert hierzu aktuelle Forschungsergebnisse. Anhand der Hochschulstatistik zeigen die Autoren die Diskrepanz zwischen rechtlicher Öffnung und tatsächlicher Studienbeteiligung nicht-traditioneller Studierender auf. Sie stellen anschließend ein mehrstufiges Konzept vor, das von der Beratung am Übergang, unterstützenden Angeboten vor und während des Studiums sowie einer Flexibilisierung der Studienformate bis hin zu Veränderungen der Studieninhalte und didaktischen Konzepte reicht. Nach einer Einordnung der Befunde aus Deutschland in einen internationalen Zusammenhang werden Perspektiven eines erweiterten Verständnisses von Durchlässigkeit dargelegt.

Berufserfahrung und Studienerfolg beruflich Qualifizierter stehen im Mittelpunkt des Artikels von *Tanja Grendel, Holger Lübbe* und *Iris Haußmann*. Die Autoren versuchen eine Annäherung an die beruflichen Determinanten des Studienerfolgs, indem sie die Einflussfaktoren Dauer, fachliche Nähe zwischen Ausbildungsberuf und gewähltem Studienfach, die Relevanz der Berufserfahrung sowie das Vorliegen eines Ausbildungsabschlusses betrachten. Datenbasis sind vier Befragungen von Studienanfängern im Rahmen eines Modellprojekts zu beruflich Qualifizierten in Rheinland-Pfalz. Im Ergebnis zeigt sich, dass bei zunehmender Dauer im Beruf der Studienerfolg positiv beeinflusst wird, dass aber weder die fachliche Nähe noch der Ausbildungsabschluss einen Einfluss haben. Entscheidend für den Studienerfolg beruflich Qualifizierter ist nach den Erkenntnissen der Autoren die Möglichkeit, berufliche Vorerfahrungen auch tatsächlich in das Studium einzubringen.

Mit der Frage, welche Qualitätsstandards aus Sicht von Hochschulen und Unternehmen bei der Entwicklung berufsbegleitender Studiengänge relevant sind, befasst sich der Artikel von *Marlen Arnold, Kathrin Wetzel* und *Bernd Dobmann*. Auf der Basis einer Analyse der Qualitätskonzepte für berufsbegleitende, online-gestützte Weiterbildungs-

angebote des australischen, US-amerikanischen und britischen Hochschulsystems sowie den sich daran anschließenden leitfadengestützten Interviews mit deutschen Hochschul- und Unternehmensvertretern werden Qualitätsstandards identifiziert und Thesen für die Qualitätssicherung weiterbildender Studiengänge formuliert.

Mit der Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne Hochschulzugangsberechtigung hat sich auch die Diskussion über nicht-traditionelle Studierende verstärkt. Der Artikel von *Tobias Brändle* nimmt daher auf Basis einer Studienanfängerbefragung im Studiengang Sozialökonomie an der Universität Hamburg die Studienmotive und Lebensziele nicht-traditioneller und traditioneller Studierender in den Blick. Seine Ergebnisse verdeutlichen, dass durch die Öffnung der Hochschulen die Heterogenität der Studierenden zunimmt, dass auf diesem Wege mehr Studierende aus niedrigeren sozialen Schichten ein Hochschulstudium aufnehmen, und dass nicht-traditionelle Studierende zu Studienbeginn ein größeres Interesse an der Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit sowie der beruflichen Weiterqualifizierung haben als die Gruppe der traditionellen Studierenden.

Lydia Hartwig

Andrä Wolter, Ulf Banscherus, Caroline Kamm, Alexander Otto, Anna Spexard: Permeability between vocational training and higher education as multi-level concept: results and perspectives

The paper presents national and international research results on the permeability between vocational training and higher education against the backdrop of current policy debates. The findings indicate that in Germany as well as in other European and non-European countries many initiatives and measures have been taken to improve permeability. The implementation, however, lags behind. In order to successfully open higher education and to increase permeability between both sectors, the concept of permeability has to be extended: not only referring to access and admission but including the organisation and conditions of studying as well as continuous support.

Tanja Grendel, Holger Lübbe, Iris Haußmann: The impact of duration and quality of professional experiences on academic success of students holding vocational qualifications

The article examines the impact of professional experiences on academic success of students holding vocational qualifications. The empirical model differentiates between major influencing factors: the average duration of vocational experiences, the similarity between vocational experiences and subject of study, the vocational experience's relevance for the subject of study as well as the completion of an upgrading training. Thereby, the article exceeds the mere comparison of educational and vocational qualification by approaching possible determinants for successful studies. The results for the first semester show that the factors duration of vocational experiences as well as relevance of previous working experiences have significant effects. No effects have upgrading trainings as well as the similarity between vocational experiences and subject of study. Study entry for vocationally qualified people is particularly successful at universities of applied sciences and in social sciences. The analysis is based upon panel data, which have been collected in context of a model project on vocationally qualified students in Rhineland-Palatinate.

Marlen Arnold, Kathrin Wetzel, Bernd Dobmann: Requirements for the quality of occupational study programs from the view of higher education institutions and companies

This paper shows which quality standards are relevant for higher education and business companies when developing and establishing successful online-based, occupational study programs. The aim is to develop a quality model and to record the quality expectations of universities and companies in the context of continuing higher educa-

tion. The level of the students is deliberately not placed in the center of this study, in order to allow an institutional view on university-business-cooperation in this field. The methods used are guideline-based interviews with selected universities and companies. The article depicts first research results and discusses them on the basis of existing quality criteria for continuing higher education. The expectations of universities and companies are compared with each other, and first quality standards are developed which can be used as quality standards in online-based, occupational study programs.

Tobias Brändle: Students' motives and life goals. Comparing intentions of non-traditional and traditional students

After the opening of German higher education institutions for students with non-formally obtained skills, e.g. by vocational training, the discussion about non-traditional students intensified. Yet it is unknown why non-traditional students start studying. The paper focuses students' motives and life goals based on a survey among first year students at the Department of Socio-Economics at the University of Hamburg. It is pointed out that the opening of higher education institutions increases heterogeneity within the student body, and working class students enter university on this way. The comparison of students' motives shows that non-traditional students are more interested in developing their personality and further vocational qualifications than traditional students. Regarding life goals, no differences can found between the two groups.

Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven

Andrä Wolter, Ulf Banscherus, Caroline Kamm, Alexander Otto, Anna Spexard

Der Beitrag präsentiert nationale sowie internationale Forschungsergebnisse zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung vor dem Hintergrund aktueller gesellschafts- und hochschulpolitischer Diskurse. Die Befunde deuten darauf hin, dass sowohl in Deutschland als auch in anderen europäischen und außereuropäischen Ländern viele Maßnahmen zur Verbesserung der Durchlässigkeit angestoßen werden, die praktische Umsetzung und der Realisierungsgrad jedoch zumeist noch unzureichend sind. Eine Erweiterung des Konzepts der Durchlässigkeit über Fragen der Zulassung und des Zugangs hinaus auf Studienorganisation, Studienbedingungen und begleitende Unterstützung ist Voraussetzung für eine erfolgreiche Öffnung von Hochschulen bzw. eine größere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung.

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag greift die aktuelle Debatte zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung auf und präsentiert ausgewählte Forschungsergebnisse zu diesem Thema. Lange Zeit hochschulpolitisch eher peripher, ist die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung in den letzten Jahren zu einem prominenteren Diskurs- und Handlungsfeld in der Hochschulentwicklung avanciert.[1] In diesem Beitrag werden die Gründe für die Aktualität dieses Themas analysiert und die in den letzten Jahren bereits durchgeführten Maßnahmen vorgestellt. Eine Auswertung der Hochschulstatistik zeigt jedoch, dass Öffnungseffekte im Sinne einer höheren Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung bislang sehr begrenzt ausfallen. Im Anschluss an diesen Befund – der offenkundigen Diskrepanz zwischen einer formalen Öffnung und der empirisch immer noch begrenzten Durchlässigkeit – wird das weithin vorhandene enge Verständnis von Durchlässigkeit als Frage des Hochschulzugangs und der Hochschulzulassung kritisiert und ein erweitertes Konzept skizziert. Zur Einordnung der Befunde für Deutschland wird anschließend eine internationale Perspektive eingenommen. Schließlich werden, basierend auf

[1] Das kann u. a. daran abgelesen werden, dass der Wissenschaftsrat im April 2014 eine Empfehlung zu diesem Thema veröffentlicht hat.

nationalen und internationalen Ansätzen und Erfahrungen, Perspektiven für die Realisierung eines solchen erweiterten Verständnisses von Durchlässigkeit aufgezeigt, das sich auf das gesamte institutionelle Arrangement des Übergangs vom Beruf in die Hochschule erstreckt. Grundlage des vorliegenden Beitrags sind Ergebnisse aus drei Forschungsprojekten, an denen die Autorinnen und Autoren in der Abteilung Hochschulforschung im Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin beteiligt (gewesen) sind.[2]

2 Durchlässigkeit als hochschulpolitisches Thema

Das Thema „Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung" ist in den letzten Jahren berufsbildungs- und hochschulpolitisch im Aufwind gewesen (siehe dazu im Einzelnen Abschnitt 3), nachdem es jahrzehntelang ganz am Rande des hochschulpolitischen Diskursfeldes in Deutschland stand. Dabei war die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung bei denjenigen, die über eine schulische Studienberechtigung verfügen – Abiturientinnen und Abiturienten, die nach Schulabschluss zunächst eine Berufsausbildung absolviert und danach ihr Studium aufgenommen (Typ I) oder die nach einem ersten Schulabschluss und einer Berufsbildung das Abitur (z. B. in einer Einrichtung des Zweiten Bildungswegs) nachgeholt haben (Typ II) – bildungspolitisch nie umstritten. Der Nachweis des Abiturs als „Königsweg" des Hochschulzugangs galt – auch in Kombination mit einer beruflichen Ausbildung bzw. Berufstätigkeit – als legitimer Weg zur Hochschule und hinreichender Nachweis der Studierfähigkeit. Dagegen rief die Frage der Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige ohne herkömmliche schulische Studienberechtigung (Typ III) – dieser Typus wird auch als nicht-traditioneller Zugangsweg oder als Dritter Bildungsweg bezeichnet *(vgl. Schuetze/Wolter 2003; Teichler/Wolter 2004; Wolter 2012, 2013a)* – weitaus mehr Erregung und zum Teil auch heftigen Widerstand hervor, der sich in der Regel auf zwei Einwände stützte: den dann – vermeintlich – drohenden zusätzlichen Ansturm auf die Hochschulen und die aufgrund des fehlenden Abiturs angeblich nicht gegebene Studierfähigkeit. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich hauptsächlich auf diesen dritten Studierendentypus.

Die Frage der Durchlässigkeit unseres Bildungssystems beschränkt sich allerdings keineswegs auf die Übergänge zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung.

[2] Es handelt sich dabei um folgende Projekte: (1) das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Forschungsprojekt „Nicht-traditionelle Studierende", das gemeinsam mit dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Hannover, durchführt wird, auf dem vor allem der Abschnitt 4 des vorliegenden Textes basiert, (2) die ebenfalls vom BMBF geförderte wissenschaftliche Begleitung des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung – offene Hochschulen", die zusammen mit der Universität Oldenburg und der Deutschen Universität für Weiterbildung in Berlin durchgeführt wird (siehe dazu vor allem den Abschnitt 6), und (3) das Projekt „Opening Higher Education to Adults" (HEAD), das gemeinsam mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn im Auftrag der Europäischen Kommission durchgeführt wurde und inzwischen abgeschlossen ist (siehe dazu vor allem den Abschnitt 7).

Vielmehr weist der Weg zur Hochschule in Deutschland mehrere Schwellen und Barrieren auf, welche die Durchlässigkeit für verschiedene Gruppen mehr oder weniger wirksam begrenzen. Die geringe Durchlässigkeit gegenüber der beruflichen Bildung ist also offenbar Teil eines größeren Musters. Die intensivste Forschung und Diskussion gibt es seit langem zur Frage der sozialen Durchlässigkeit. Trotz des enormen Wachstums in der Beteiligung an Hochschulbildung *(Wolter 2014a)* haben sich die bekannten sozialen Disparitäten in den gruppenspezifischen Beteiligungsquoten kaum vermindert *(u. a.: Müller/Pollak 2004; Maaz 2006; Müller u. a. 2009; Lörz 2012)*. Im Gegenteil ist das familiäre Bildungskapital immer noch eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Studienaufnahme. Durchlässigkeitsprobleme gibt es auch bei anderen Gruppen, zum Beispiel Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder behinderten und chronisch kranken Menschen. In diesen Fällen manifestiert sich die geringe Durchlässigkeit beim Hochschulzugang zwar in der hochselektiven Teilnahme an hochschulischer Bildung; sie wird aber schon im Schulsystem und in der Schullaufbahn „produziert", auch wenn an der Schwelle zur Hochschule innerhalb des bereits hochgradig „vorgefilterten" Potenzials an Studienberechtigten oft noch eine zusätzliche Selektion stattfindet. Weitere Beispiele sind die geringere Übergangsquote von Frauen in die Hochschule oder die geschlechtsspezifischen akademischen Karriereverläufe, die sich immer noch als eine Art Flaschenhals („gläserne Decke") erweisen. Diese verschiedenen Erscheinungsformen summieren sich zu einem nicht unbeträchtlichen Durchlässigkeitsdefizit des deutschen Hochschulsystems, das trotz der insgesamt starken Expansion der Studienanfängerzahlen bislang offenkundig nur wenig reduziert wurde *(vgl. Banscherus u. a. 2014, Teil F)*.

Die (geringe) Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung wird zwar mit unterschiedlicher Intensität ebenfalls schon seit Jahrzehnten kritisiert und hat in verschiedenen Zyklen *(vgl. Wolter 2013a, S. 193 ff.)* zu vorsichtigen Öffnungsmaßnahmen geführt. Diese haben sich jedoch bislang mit wenigen Ausnahmen in quantitativer Hinsicht als nicht sehr wirkungsvoll erwiesen. Dass dieses Thema seit etwa zehn Jahren deutlich an Aufmerksamkeit gewonnen hat, ist auf verschiedene Umstände und Bedingungen zurückzuführen. Im Wesentlichen sind es fünf Argumente, die hier von Bedeutung sind:

(1) Die zukünftige Nachfrage nach Hochschulbildung: In Deutschland hat sich in den letzten Jahren ein Konsens zwischen maßgeblichen hochschulpolitischen Akteuren ausgebildet, wonach eine deutliche Steigerung des jahrgangsbezogenen Anteils der Studienanfängerinnen und Studienanfänger für erstrebenswert gehalten wird. Demzufolge soll(te) die Studienanfängerquote in Deutschland auf mindestens 40 Prozent oder sogar darüber hinaus angehoben werden (so der Wissenschaftsrat 2006, S. 65; ähnlich der Dresdner Bildungsgipfel im Oktober 2008) – eine Zielsetzung, die innerhalb weniger Jahre von der Realität weit übertroffen wurde. Eine Rolle spielten dabei auch

internationale Bildungsvergleiche, die immer wieder bestätigten, dass die Studienanfänger- und die Absolventenquoten in Deutschland weit unter dem OECD-Durchschnitt lagen. Diese Diskrepanz wurde (und wird) zwar oft mit der besonderen Bedeutung und Qualität der beruflichen, insbesondere der betrieblichen Bildung in Deutschland erklärt. Aber genau aus diesem Grund galt (und gilt) die Öffnung der Hochschulen für Berufstätige als ein Instrument, um das Ziel eines größeren Angebots an hochqualifizierten Arbeitskräften zu erreichen. Diese hochschulpolitische Strategie gewann mit dem vielfach thematisierten demographischen Wandel an Aktualität, der in den letzten Jahren zu einer Art Bedrohungsszenario der zukünftigen Hochschulentwicklung avancierte. Die Hochschulen müssten auch deshalb neue Potenziale erschließen, weil sich die Studiennachfrage nach dem Höhepunkt der doppelten Abiturientenjahrgänge (2013) aus demographischen Gründen rückläufig entwickeln würde. Dies gelte insbesondere für Hochschulen in demographisch und ökonomisch schrumpfenden Regionen.

(2) Arbeitskräftebedarf und Qualifikationsstrukturwandel: Lange Zeit war die Hochschulexpansion in Deutschland gerade seitens der Wirtschaft von der Sorge begleitet, eine zu starke Ausweitung der Hochschulbildung würde zu einer Überproduktion akademischer Qualifikationen führen. Dieses arbeitsmarktpolitische Negativszenario hat sich bislang nicht nur empirisch nicht bestätigt, sondern in den letzten Jahren eher in sein Gegenteil verkehrt (*Wolter 2014*b). Das Bild eines bevorstehenden Nachwuchsmangels ist inzwischen Teil der konsensfähigen bildungspolitischen Rhetorik geworden. Der Mangel – gerade im Segment hochqualifizierter Arbeit – ergäbe sich primär aus dem hohen Ersatzbedarf durch die aus dem Arbeitsleben ausscheidenden Kohorten, denen deutlich kleinere nachwachsende Absolventenjahrgänge gegenüberstünden. Dieser Bedarfsüberhang würde durch den Erweiterungsbedarf, der sich aus dem anhaltenden Qualifikationsstrukturwandel durch Höherqualifizierung ergäbe, noch verstärkt und sei – zumindest teilweise – bereits jetzt vorhanden, etwa in den MINT-Fächern. Um im internationalen Wettbewerb mit anderen Staaten angesichts eines nahezu globalen Trends zu wissensintensiveren Formen der volkswirtschaftlichen Wertschöpfung mithalten zu können, scheine eine weitere „Akademisierung" der Arbeitswelt mit einem höheren Anteil an Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss bildungsökonomisch unabweisbar *(Severing/Teichler 2013)*. Die Forderung nach einer größeren Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung erhielt dadurch indirekt Auftrieb. Die vorliegenden Arbeitsmarkt- und Qualifikationsprojektionen zeichnen aber kein eindeutiges Bild *(Cordes 2012; Helmrich/Zika u. a. 2012)*. Das mittlere Qualifikationssegment auf der Ebene qualifizierter Facharbeit bleibt wohl auch in Zukunft das stärkste Beschäftigungssegment; hinzu kommt ein steigender Bedarf an Fachkräften mit Hochschulabschluss.

(3) Europäisierung der Bildungspolitik: Erheblichen Rückenwind hat das Thema Durchlässigkeit in Deutschland durch die europäische Bildungspolitik erfahren. Eine besondere Bedeutung haben hierbei der Bologna- und der Kopenhagen-Prozess sowie die Bemühungen um einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR). Die Ziele und Aktionsfelder des Bologna-Prozesses sind seit 1999 ständig erweitert worden – unter anderem um das Thema lebenslanges Lernen, das mit der Prager Nachfolgekonferenz (2001) als weiteres Element in den Bologna-Prozess eingefügt und seitdem zu einem „Eckpfeiler" *(Banscherus 2010)* aller nachfolgenden Konferenzen und Deklarationen wurde, auch wenn die Ausführungen hierzu oft recht vage bleiben. Unter „lebenslangem Lernen" wird im Bologna-Prozess weniger im herkömmlichen Verständnis postgraduale Weiterbildung als vielmehr eine umfassende hochschulpolitische Strategie begriffen, Hochschulen für neue Zielgruppen zu öffnen, das Studium zu flexibilisieren und auf die spezifischen Bedürfnisse einer veränderten Klientel auszurichten *(Banscherus 2010).* Insbesondere das Thema „Anrechnung" – „recognition of prior learning" – hat durch die Bologna-Nachfolgekonferenzen eine zentrale Bedeutung gewonnen. Die Anrechnung außerhochschulischer Leistungen auf Studiengänge ist darüber hinaus insbesondere vom Kopenhagen-Prozess und dem EQR gefördert worden, zu dessen wichtigsten Zielen eine größere Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung zählt.

(4) Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung: Dieses Argument hat seit Ausgang der 1980er Jahre an Bedeutung gewonnen, obgleich es in der Berufspädagogik bereits auf eine längere Tradition zurückblicken kann. In Deutschland hat sich seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert beim Zugang zur Hochschule eine institutionelle Ordnung ausgebildet, welche die Aufnahme eines Studiums vom Nachweis einer formalen, durch einen gymnasialen Bildungsgang erworbenen Studienberechtigung abhängig macht und die „höhere Bildung" von der Sphäre der Erwerbsarbeit abkoppelt. Diese Konstruktion wurde durch eine scharfe, bildungstheoretisch überhöhte Differenzierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung legitimiert, wie sie im Umfeld des deutschen Bildungsidealismus vorgenommen wurde *(vgl. Wolter 1990). Baethge (2007)* hat diese institutionelle Segmentierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung treffend als das „deutsche Bildungs-Schisma" bezeichnet. Diese institutionelle Regelung konnte sich im frühen 19. Jahrhundert noch auf eine klare Überlegenheit des Gymnasiums bei der Vermittlung kognitiver Fähigkeiten und theoretischen Wissens berufen. Die Situation der beruflichen Bildung, zu dieser Zeit noch gar nicht flächendeckend etabliert und, soweit vorhanden, noch ganz unter vorindustriell-ständischen Bedingungen, ließ den Gedanken einer Anbindung des Hochschulzugangs an die berufliche Bildung noch gar nicht aufkommen.

Diese historische Konstruktion ist inzwischen durch den massiven Wandel, der sich in der beruflichen Bildung vollzogen hat, brüchig geworden. Spätestens mit den Reformen seit den 1980er Jahren[3] zeichnet sich hier ein deutlicher Höherqualifizierungstrend ab, indem die abstrakt-wissensbasierten Qualifizierungsanteile zunehmen und die erfahrungsbasierten Anteile tendenziell abnehmen. Diese zunehmende Wissensintensität führt bei gleichzeitig wachsenden Qualifikationsanforderungen, die Berufsausbildung, Weiterbildung und Erwerbsarbeit nachhaltig verändert haben, zu einer neuen Konstellation im Verhältnis von Arbeit, Erfahrung und Wissen, welche die alte intellektuelle Distanz zwischen Gymnasium und Berufsausbildung nicht gleich zum Verschwinden bringt, aber zumindest deutlich verringert, wenngleich dieser Prozess zwischen den verschiedenen Berufsbereichen durchaus unterschiedlich verläuft. Damit verliert die frühere Hierarchisierung des Verhältnisses von beruflicher und allgemeiner Bildung aber an Legitimation und weicht einer differenzierteren Betrachtung. Wie in der beruflichen Bildung so gilt auch im gymnasialen Bereich, dass die Frage der Studieneignung immer stärker zu einer Frage der individuellen Kompetenz(en) wird, zunehmend unabhängig von den institutionalisierten Bildungswegen mit ihren Abschlüssen, Zertifikaten und Berechtigungen.

Eine andere, stärker institutionelle Perspektive der Gleichwertigkeit kann hergestellt werden, indem die erworbenen Kompetenzen nach ihrem Niveau innerhalb eines Referenzrahmens eingeordnet werden. Dabei geht es primär um die in institutionalisierten Bildungsgängen vermittelten und mit bestimmten Abschlüssen nachgewiesenen Kompetenzen bzw. um die Kompetenzen, die für die Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind. Eine solche Idee liegt den Bemühungen um die Ausarbeitung eines Deutschen Qualifikationsrahmens zugrunde, der den EQR durch eine nationalstaatliche Regelung untersetzt. Bestimmte Kompetenzen werden ihrem Anforderungs- und Schwierigkeitsgrad nach hierarchisiert und sollen den in einem Bildungssystem angebotenen Bildungsgängen bzw. Abschlüssen zugeordnet werden – oder umgekehrt: Bildungsgänge und Abschlüsse werden von ihren Ergebnissen („outcomes") her in Form von Kompetenzen beschrieben und systematisiert und den Kompetenz- bzw. Niveaustufen des Referenzrahmens zugeordnet. Ein solcher Qualifikationsrahmen soll zunächst vorhandene Wege und Strukturen beschreiben und abbilden sowie international vergleichbar machen, nicht regulieren. Beide Funktionen werden jedoch bildungspolitisch kaum voneinander zu trennen sein (*Büchter u. a., 2012*).

(5) Diversity: In den letzten Jahren ist noch eine weitere Argumentationslinie für Durchlässigkeit dazugekommen: die unter der Bezeichnung „Diversity" bekannt gewordene Forderung einer größeren Vielfalt in der Zusammensetzung der Studierenden *(Berthold/Leichsenring 2013)*. Dieses Argument wird in – mindestens – zwei Varianten

[3] Beginnend mit der Reform der Elektro- und Metallberufe Ende der 1980er Jahre und der Einführung des Konzepts der beruflichen Handlungskompetenz.

vorgebracht: (1) als Forderung, die Hochschulen und die staatliche Hochschulpolitik müssten der veränderten studentischen Lebenswirklichkeit aufgrund der zunehmenden Heterogenität in der Zusammensetzung der Studierenden Rechnung tragen und ihre Studienangebote und -organisation entsprechend anpassen *(Bülow-Schramm 2014)*, sowie (2) in der gleichsam umgekehrten Version, dass eine größere Vielfalt gerade deswegen erforderlich sei, weil sich die Hochschulen großen Bevölkerungsgruppen gegenüber, auf die sie – unter anderem aus demographischen Gründen – zukünftig dringend angewiesen sind, immer noch als sehr undurchlässig erweisen *(Wolter 2013b)*. Der Diversitydiskurs weist dabei zwei Traditionslinien auf: Diversity als Konzept der Personal- und Organisationsentwicklung mit der Idee, Vielfalt als betriebliche Humankapitalressource zu nutzen; und Diversity als Variante der Bürgerrechts- und Chancengleichheitsforderung. „Diversity" schließt hierbei auch Berufstätige und beruflich Qualifizierte als eine Zielgruppe mit ein.

3 Bildungspolitische Ansätze zur Förderung der Durchlässigkeit

In den letzten Jahren sind eine Reihe von Initiativen und Maßnahmen ergriffen worden, die dem Ziel dienen, die Hochschulen in größerem Umfang für berufstätige und berufliche qualifizierte Studieninteressierte zu öffnen. So hat die Kultusministerkonferenz (KMK) im März 2009 eine weitgehende Neuregelung des Hochschulzugangs für Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung beschlossen. Diese Neuregelung eröffnet einer großen Gruppe beruflich qualifizierter Personen, die über keine herkömmliche schulische Studienberechtigung verfügen, den Hochschulzugang *(KMK 2009)*. Dies gilt vor allem für Absolventinnen und Absolventen beruflicher Fortbildungsprüfungen (auf der Ebene Meister, Techniker, Fachwirte usw.), die seit 2009 ohne zusätzliche Prüfung über die allgemeine Hochschulreife verfügen. Diese Abschlüsse sind also de facto dem Abitur gleichgestellt. Einzelne Länder sind bei der Umsetzung der KMK-Vereinbarung durch eine Erweiterung des Kreises der Berechtigten über die dort normierten Regelungen hinausgegangen, andere dahinter zurückgeblieben *(Ulbricht 2012)*.

Diese Neuregelung hat eine erhebliche Erweiterung des Kreises der Studienberechtigten zur Folge. Zu den Personen mit einer „regulären" Studienberechtigung – aus der allgemeinbildenden gymnasialen Oberstufe, der Oberstufe eines beruflichen Gymnasiums oder der Fachoberschule – kommen die Absolventinnen und Absolventen beruflicher Fortbildungsprüfungen und qualifizierter Berufsausbildungsgänge hinzu. In Zukunft werden damit mehr als 60 Prozent aus einer Alterskohorte über eine Studienberechtigung verfügen (gegenwärtig sind es bereits knapp unter 60 Prozent), die Mehrzahl bereits im Alter zwischen 18 und 23 Jahren, die Inhaber von Fortbildungsabschlüssen in einem etwas höheren Lebensalter. Damit ist nicht nur die Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung ein ganzes Stück

weiter vorangekommen, sondern auch die Studienberechtigtenquote weit über die vom *Wissenschaftsrat (2006)* vorgeschlagene Zielzahl von 50 Prozent hinaus angehoben worden.

Der Beschluss der KMK wird durch eine Reihe weiterer Maßnahmen auf Länder- oder Bundesebene flankiert, die ebenfalls dem Ziel dienen, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule zu vergrößern. So finden sich in den Ländern Förderprogramme unter dem Stichwort „Offene Hochschule", allen voran in Niedersachsen *(Hanft/Brinkmann 2013; Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung 2013)*. Zu den weiteren Initiativen und Maßnahmen, die diesem Ziel verpflichtet sind, zählen auf der Seite des Bundes die Einführung des Programms „Aufstiegsstipendien – Studienstipendien für beruflich Begabte" (2008), das der Förderung dieser speziellen Zielgruppe, aber auch anderer Bewerberinnen und Bewerber mit beruflicher Vorbildung (zum Beispiel aus dem Zweiten Bildungsweg, aber auch Bewerberinnen und Bewerber mit einer „regulären" Studienberechtigung und anschließender Berufsausbildung) gewidmet ist. Weiterhin ist die unter dem Akronym ANKOM (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge) bekannt gewordene Förderung von Modellversuchen zur Entwicklung und Implementation von Verfahren zur Anrechnung von Leistungen aus der beruflichen (Fort-)Bildung auf Hochschulstudiengänge (seit 2006) zu erwähnen *(u. a. Freitag 2009; Freitag u. a. 2011)*, die eine Fortsetzung in zwei weiteren ANKOM-Förderprogrammen gefunden hat, unter anderem zur Entwicklung von Maßnahmen zur Unterstützung des Hochschulzugangs.

Das wichtigste Programm zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung ist sicherlich der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen", zu dem Bund und Länder im Mai 2010 mit einer entsprechenden Vereinbarung[4] der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz den Startschuss gegeben haben und der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) organisiert wird. In diesem Rahmen werden Hochschulen bei der Entwicklung und Implementierung von Angeboten zur Förderung der Durchlässigkeit und des lebenslangen Lernens unterstützt. Der Wettbewerb gliedert sich in die erste Wettbewerbsrunde mit einer Laufzeit von 2011 bis 2017 und eine zweite Wettbewerbsrunde mit einer geplanten Laufzeit von 2014 bis 2020. Beide Runden unterteilen sich in jeweils zwei Förderphasen, von denen die erste eine Förderung der Projekte für bis zu 3,5 Jahren und die zweite eine Förderung über einen Zeitraum von bis zu 2,5 Jahren vorsieht. Ziel der ersten Förderphase ist in erster Linie die Entwicklung und Erprobung von Formaten des lebenslangen Lernens an den Hochschulen, einschließlich ihrer Fundierung durch Forschung. Ziel der zweiten Phase ist dann die möglichst nachhaltige Implementation und Realisierung dieser Angebote.

[4] http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb/bund-laender-vereinbarung

Das BMBF bewilligte im September 2011 für die erste Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde insgesamt 26 Projekte,[5] an denen 50 Hochschulen und zwei Forschungseinrichtungen mit (mindestens) 54 Teilprojekten beteiligt sind *(Schultz 2012)*. An den 26 Projekten, davon 16 Einzel- und zehn Verbundprojekte, sind Hochschulen und Forschungseinrichtungen aus 14 der 16 Bundesländer beteiligt. Hierbei handelt es sich um 27 Fachhochschulen, davon drei in kirchlicher Trägerschaft, 23 Universitäten, davon eine in privater Trägerschaft, und zwei außeruniversitäre Forschungseinrichtungen. In der zweiten Wettbewerbsrunde sind im Sommer 2014 weitere 37 Einzel- und 10 Verbundprojekte mit 97 beteiligten Hochschulen hinzugekommen.

Eine Umfrage des Projektträgers ergab, dass unter den von den Projekten der ersten Wettbewerbsrunde geplanten Maßnahmen neben den Zertifikatskursen die berufsbegleitenden Studiengänge – sowohl auf Master- wie auf Bachelorstufe – dominieren. In 50 (Teil-) Projekten werden (teilweise mehrere) berufsbegleitende Studiengänge entwickelt, die in 46 Fällen zu Masterabschlüssen, in 38 Fällen zu Bachelorabschlüssen und in acht Fällen zu MBA-Abschlüssen führen. In 46 (Teil-) Projekten werden außerdem Zertifikatsangebote entwickelt, in 35 Fällen Modulangebote. Außerdem werden in zwölf Fällen Studiengänge mit vertieften Praxisphasen und in neun Fällen duale Studiengänge entwickelt *(Schultz 2012, S. 16 f.)*. Bei den geplanten Studienformen setzen viele – 17 von 26 – Projekte auf E-Learning- bzw. Blended-Learning-Konzepte. Auch das Thema Anrechnung ist für viele Projekte relevant. Dies gilt ebenfalls für Unterstützungsangebote beim Übergang zum Studium bzw. bei der individuellen Studiengestaltung, z. B. durch Vorbereitungs- und Brückenkursangebote. Neben den Formaten unterscheiden sich auch die jeweiligen Zielgruppen. Berufstätige sind für 52 der 54 (Teil-) Projekte eine relevante Zielgruppen, 51 nennen Personen mit Familienpflichten, 42 Berufsrückkehrerinnen und -rückkehrer und 38 beruflich qualifizierte Personen ohne schulische Studienberechtigung. Weitere relevante Zielgruppen sind arbeitslose Akademikerinnen und Akademiker sowie Studienabbrecherinnen und -abbrecher. Die große Mehrzahl der (Teil-)Projekte richtet sich also an mehrere Zielgruppen.

Der Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschule" ist schon vom Volumen her (bis 2020 250 Millionen Euro) das umfangreichste Programm zur Förderung der Durchlässigkeit für Berufstätige und berufliche Qualifizierte sowie zur Implementierung von Strukturen lebenslangen Lernens im deutschen Hochschulsystem, das bislang initiiert wurde. Bund und Länder setzen mit diesem Wettbewerb ein deutliches Zeichen, dass es ihnen ernst ist mit der Öffnung der Hochschulen für Berufstätige und lebenslanges Lernen. Die geförderten Projekte haben eine Art Pilotfunktion, sie dienen der (möglichst) innovativen Modellentwicklung für Studiengänge, umfassen Unterstüt-

[5] http://www.offene-hochschulen.de/foerderprojekte.php

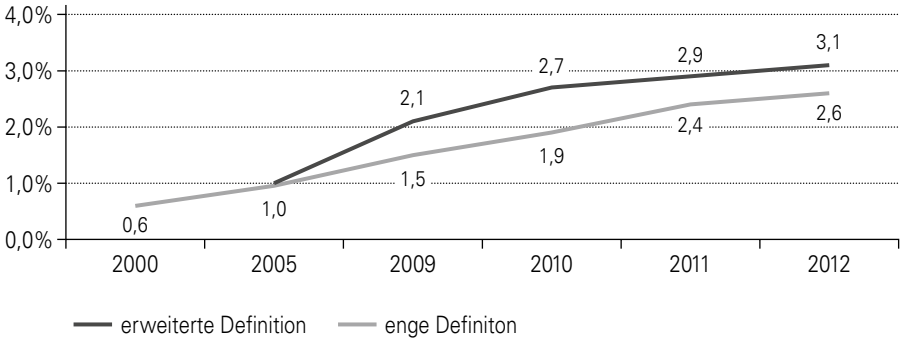
zungsangebote beim Hochschulzugang, neue medienbasierte Lernformen, Anrechnungsverfahren und andere Handlungsansätze, die auch anderen Hochschulen als Anregung und Modell dienen können. Die wichtigste Herausforderung (und der wichtigste Prüfstein für den Erfolg) für Programm und Projekte wird die Sicherung der Nachhaltigkeit sein, die Umsetzung von „Modellprojekten" in Regelstrukturen an den beteiligten Hochschulen und im Hochschulsystem insgesamt.

4 Erhöht die formale Durchlässigkeit des Hochschulzugangs auch die tatsächliche Durchlässigkeit?

Vor dem Hintergrund der rechtlichen Öffnung des Hochschulzugangs ist die tatsächliche Studienaufnahme beruflich Qualifizierter ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ein Indikator für die Realisierung von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung *(vgl. Dahm u. a. 2013, Dahm/Kerst 2013)*. Die Hochschulen sind durch die im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Maßnahmen, formal gesehen, durchlässiger geworden. Die Frage ist jedoch, ob und wie sich das auf die Zusammensetzung der Studierenden ausgewirkt hat. Anhand hochschulstatistischer Daten soll daher im Folgenden betrachtet werden, wie sich die Zahl und der Anteil von Studienanfängerinnen und -anfängern ohne schulische Studienberechtigung („nicht-traditionelle Studierende"; zum Begriff nicht-traditionell *vgl. Teichler/Wolter 2004, Wolter 2012*) in den vergangenen Jahren entwickelt haben und inwieweit sich hierbei länderspezifische Unterschiede in der formalen Öffnung widerspiegeln.

Die erweiterte Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule schlägt sich in der Studierendenstatistik nur verhalten nieder *(vgl. auch Nickel/Duong 2012)*. Zwar ist zunächst die expansive Entwicklung der absoluten Zahl nicht-traditioneller Studierender in der jüngeren Vergangenheit bemerkenswert. So hat sich die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger im Studienjahr 2012 im Vergleich zum Jahr 2000 auf etwa 15.000 verachtfacht. Jedoch relativiert sich diese Zahl im Kontext der in diesem Zeitraum insgesamt erfolgten Expansion des Hochschulbesuchs. Denn trotz dieses deutlichen Anstiegs bleiben nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger zwischen den Jahren 2000 und 2011, gemessen an der Gesamtheit aller Neuimmatrikulierten, mit drei Prozent eine eher marginale Gruppe (vgl. Abb. 1). Weiterhin verfügen an den Universitäten mehr als 90 Prozent der Studienanfängerinnen und -anfänger über das Abitur – ungebrochen der „Königsweg" zur Hochschule.

Abbildung 1: Anteil nicht-traditioneller an allen Studienanfängerinnen und -anfängern, 2000–2012



Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung der Hochschulstatistik, eigene Berechnungen[6]

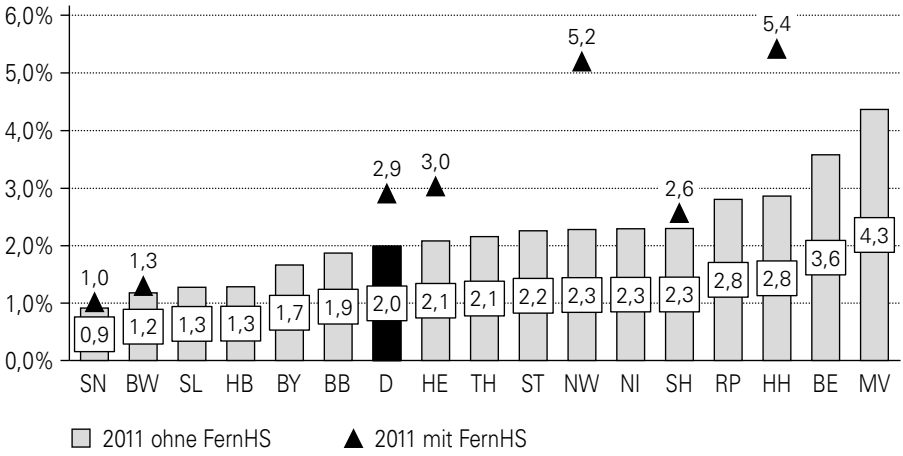
Bisher können nur wenige empirisch gesicherte Erklärungen für den Anstieg der Zahl nicht-traditioneller Studierender benannt werden. Dieser setzt bereits vor 2009, also vor der KMK-Vereinbarung, ein. Ein Teil des Zuwachses nach 2009 lässt sich weniger mit der KMK-Vereinbarung erklären als vielmehr durch die Änderung der Zulassungspraxis an der Fernuniversität in Hagen im Jahr 2010: Mit der regulären Einschreibung der zuvor als Gasthörerinnen und Gasthörer (sog. Akademiestudierende) geführten nicht-traditionellen Studierenden werden diese jetzt als „reguläre" Studierende der Fernuniversität gezählt; diese stellten zuletzt etwa ein Viertel aller in Deutschland immatrikulierten nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger (vgl. Tab. 1).

Ein geringer Einfluss der formalen Durchlässigkeit auf die tatsächliche Durchlässigkeit lässt sich bei einem quantitativen Vergleich auf Länderebene identifizieren (vgl. Abb. 2). Hier zeigen sich durchaus Zusammenhänge, die aber die Unterschiede nicht vollständig erklären. So weisen zwar diejenigen Länder, deren Regelungen zur Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte über die KMK-Empfehlungen hinausgehen, wie Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Berlin oder Rheinland-Pfalz, einen durchschnittlich höheren Anteil auf als Länder, deren Zugangsregelungen ganz oder

[6]Die amtliche Statistik erfasst für alle Studienanfängerinnen und -anfänger die Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) bei der Einschreibung an der Hochschule (siehe: Statistisches Bundesamt, Schlüsselverzeichnisse für die Studenten- und Prüfungsstatistik, Schlüssel 8). Als nicht-traditionelle Studierende werden unter der Kategorie „enge Definition" alle Fälle der Signaturen 33 (Begabtenprüfung/aHR), 34 (beruflich Qualifizierte/aHR), 52 (Begabtenprüfung/fgHR), 53 (beruflich Qualifizierte/fgHR), 71 (beruflich Qualifizierte/FHR) und 77 (Begabtenprüfung/FHR) subsumiert. Recherchen bei verschiedenen Hochschulen ergaben jedoch, dass die HZB nicht immer einheitlich zugeordnet werden. Vor allem aufgrund der fehlerhaften Zuordnung der Absolventinnen und Absolventen von Meister-, Techniker- und Fachschulen kommt es zu einer Untererfassung der nicht-traditionellen Studierenden. Deshalb wird in diesem Beitrag zusätzlich eine „erweiterte Definition" verwendet. Diese umfasst neben den o.g. Signaturen die Signatur 73 (Fachschule/FHR). Kunst- und Musikhochschulen sowie Verwaltungsfachhochschulen werden aufgrund der besonderen Zugangsvoraussetzungen aus den Berechnungen ausgeschlossen.

zumindest eng den KMK-Vorgaben entsprechen (*vgl. Dahm u.a. 2013; Freitag 2012).* Insgesamt zeigen sich jedoch keine systematischen Zusammenhänge zwischen den landesrechtlichen Regelungen des Hochschulzugangs und der Studienbeteiligung nicht-traditioneller Studierender, so dass sich von einer formalen Durchlässigkeit allein nicht auf die tatsächliche schließen lässt.

Abbildung 2: Nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger, nach Ländern, 2011



Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung der Hochschulstatistik, eigene Berechnungen, Anteile an allen Studienanfängerinnen und -anfängern

Prägnantere Differenzen zeigen sich jedoch bei der Wahl der Hochschulart und des Studienformates. Nicht-traditionelle Studierende schreiben sich deutlich häufiger in Fernstudienformaten ein: Während insgesamt nur etwa vier Prozent aller Studienanfängerinnen und -anfänger 2012 ein Fernstudium aufnahmen, waren es unter den nicht-traditionellen Studierenden knapp 40 Prozent. Dies erklärt sich hauptsächlich aus den vergleichsweise hohen Anteilen an der Fernuniversität in Hagen sowie privaten Fernhochschulen (vgl. Tab. 1). Insbesondere in Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Hessen, wo größere Fernhochschulen angesiedelt sind, weichen die Anteilswerte nicht-traditioneller Studierender deutlich von denen an Präsenzhochschulen ab. Während private Hochschulen mit vergleichsweise hohen Zugangszahlen auffallen, sind beruflich Qualifizierte an staatlichen Universitäten immer noch die Ausnahme. Staatliche Fachhochschulen scheinen für beruflich vorerfahrene Studienbewerberinnen und -bewerber demgegenüber attraktiver zu sein. Die teilweise beträchtlichen Unterschiede zwischen einzelnen Hochschulen deuten zum einen darauf hin, dass Angebote für nicht-traditionelle Studierende von einigen Hochschulen zunehmend als spezifische Wettbewerbsstrategie und Profilbildungsmerkmal genutzt werden. Zum anderen

haben nicht-traditionelle Studierende eine klare Präferenz für flexible Studienformate (berufsbegleitend, Teilzeit, Fernlernen, online), die ihrem limitierten Zeitbudget entgegenkommen. Vor allem Universitäten scheinen sich in diesem Zusammenhang als wenig durchlässige Institutionen mit hoher „Gatekeepingfunktion" *(Freitag 2013)* zu erweisen.

Tabelle 1: Nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger (NTS), nach Hochschulart und Trägerschaft, 2011

	NTS	Anteil an allen Studienanfängern/innen	Verteilung der NTS	Verteilung aller Studienanfänger/innen
Insgesamt	**14.600**	**2,9%**	**100%**	**100%**
Staatliche Hochschulen, davon			**81,8%**	**93,8%**
Universitäten	2.400	0,8%	16,6%	59,7%
Fachhochschulen	5.900	3,7%	40,7%	32,2%
Fernuniversität in Hagen	3.600	38,7%	24,5%	1,8%
Private Hochschulen, davon			**18,2%**	**6,2%**
Universitäten	500	11,4%	3,3%	0,8%
Fachhochschulen	1.100	5,1%	7,7%	4,4%
Fernhochschulen	1.100	22,0%	7,2%	1,0%

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung der Hochschulstatistik, eigene Berechnungen

Allerdings sind hierbei auch die biographisch vermittelten individuellen Studier- und Bildungsinteressen beruflich Qualifizierter zu berücksichtigen, die möglicherweise weniger auf eine – idealtypisch formuliert – wissenschaftsbasierte Bildung an Universitäten als auf eine praxisorientierte Ausbildung an Fachhochschulen gerichtet sind. Qualitative Befunde zu den Studienmotiven dieser Gruppe *(vgl. Kamm/Otto 2013)* deuten auf eine stärker an beruflichen Zielen orientierte Einstellung zum Studium hin, wobei die Studienentscheidung in der Regel mit einer eingehenden Risiko-Nutzen-Abwägung verbunden ist. Die Wahl der Hochschule orientiert sich in erster Linie an pragmatischen Merkmalen. So ist für viele nicht-traditionelle Studierende die Nähe des Hochschulstandorts zu Wohnort und Familie außerordentlich wichtig. Eine besondere Bedeutung bei der Studienentscheidung hat außerdem die Regelung des formalen Zugangs: Befürchtungen, ein Eignungsfeststellungs- und Zulassungsverfahren nicht erfolgreich bewältigen zu können, zeigen, dass das allgemeine Bild der Hochschule als Gatekeeper durchaus Einfluss auf die potenziellen Studierenden hat und die selektive institutionsspezifische Zulassungspraxis der Hochschulen von diesen deutlich registriert wird. Insbesondere dort, wo Zugangsregelungen als restriktiv wahrgenommen werden, berichten die Studierenden über intransparente Informationsstrukturen, fehlende Ansprechpersonen oder zielgruppenspezifische Angebote und äußern zum Teil Unverständnis über die – aus ihrer Sicht – willkürliche Auslegung der Affinitätsregelungen zwischen Berufsfeld und Studienfach oder die Sinnhaftigkeit obligatorischer Beratungsangebote, wohingegen Studierende an als eher integrativ wahrgenommenen

Hochschulen über eine Art „Willkommenskultur" berichten. Diese reiche von kompetenten Ansprechpersonen und transparenten Zulassungsverfahren bis hin zu strukturierten Angeboten zur Unterstützung der Studieneingangsphase.

Mit der Frage der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule eng verbunden ist die Frage nach der sozialen Selektivität und soziodemographischen Zusammensetzung der Studierenden, die über berufliche Wege in die Hochschule gekommen sind. Denn Öffnung und Durchlässigkeit sind ja mit der Erwartung verknüpft, mit der Öffnung einer biographisch späteren Übergangsstelle eine „zweite Chance" anstelle der zunächst „verpassten" Möglichkeit auf den Erwerb des Abiturs zu bieten und auf diese Weise die sozialen Disparitäten im Zugang zu Hochschulbildung vielleicht nicht gleich zu beseitigen, aber zumindest zu verringern (so schon *Dahrendorf 1959*). Erste Anhaltspunkte zur sozialen Zusammensetzung der nicht-traditionellen Studierenden lassen sich aus der Studierendenbefragung des Nationalen Bildungspanels (NEPS) gewinnen. Vorläufige (noch ungewichtete) Daten zeigen, dass sich nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger hinsichtlich der *sozialen Herkunft* deutlich von den „traditionellen" Studierenden unterscheiden. Während das Verhältnis von Akademiker- und Nicht-Akademikerkindern unter den Abiturientinnen und Abiturienten der Studienanfängerkohorte 2010/2011 nahezu ausgeglichen ist, verfügt nur etwa ein Fünftel der nicht-traditionellen Studierenden über eine akademische Bildungsherkunft. Die Mehrheit dieser Gruppe verfügt selbst über die mittlere Reife (93 %), nur ein kleiner Teil besitzt einen (qualifizierten) Hauptschulabschluss oder gar keinen Schulabschluss. Entsprechend sind nahezu alle Befragten in der beruflichen Bildung qualifiziert; etwa zwei Drittel haben mindestens eine duale oder schulische Ausbildung absolviert, ein Drittel kann eine abgeschlossene Aufstiegsfortbildung vorweisen (*Wolter/Kamm u. a. 2014*).

Nach der amtlichen Studierendenstatistik sind unter den nicht-traditionellen Studierenden im ersten Semester Männer mit etwa 60 Prozent häufiger vertreten als Frauen; das Geschlechterverhältnis bei den Studienanfängern und -anfängerinnen insgesamt ist dagegen ausgeglichen. Bei der Wahl des Studienfachs zeigen sich einige Besonderheiten, vor allem an den Universitäten (zum Folgenden *Wolter/Kamm u. a. 2014*). Hier haben 2012 40 Prozent der nicht-traditionellen Studierenden (NTS) ein Studium in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften begonnen, die meisten – ein Viertel – im Bereich der Wirtschaftswissenschaften und des Wirtschaftsingenieurwesens, während bei den Studienanfängerinnen und -anfängern insgesamt nur 13 Prozent auf diese beiden Fächer entfallen. Knapp 30 Prozent der nicht-traditionellen Studierenden haben ein sprach- oder kulturwissenschaftliches Studium aufgenommen. In den mathematisch-naturwissenschaftlichen (NTS 16 %) und ingenieurwissenschaftlichen (NTS 8 %) Fächern weicht die Fächerwahl ebenfalls deutlich von den Studienanfängern und -anfängerinnen an Universitäten insgesamt ab: Hier haben im Studienjahr 2012

22 Prozent ein natur- und 15 Prozent ein ingenieurwissenschaftliches Studium aufgenommen. Auch an den Fachhochschulen dominieren wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge (31 %), gefolgt von den Ingenieurwissenschaften (30 %). Im Vergleich zur Gesamtzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger zeigen sich an den Fachhochschulen keine nennenswerten Unterschiede in der Fächerverteilung.

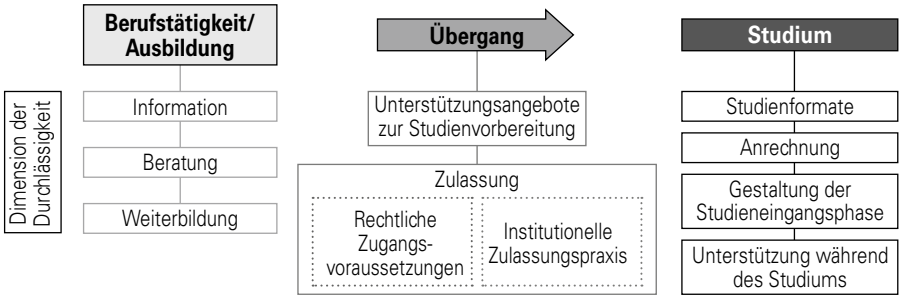
5 Durchlässigkeit als mehrstufiges Konzept

Die Hochschulstatistik zeigt, dass die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung trotz zahlreicher Öffnungsmaßnahmen zumindest in der Gruppe nicht-traditioneller Studierender nur leicht zugenommen hat und sich immer noch sehr bescheiden ausnimmt. Dieser Befund wirft die Frage nach den Ursachen und Gründen hierfür auf.

Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung wird bildungspolitisch oft – verkürzt – als Problem und Herausforderung (nur) für die Gestaltung des Hochschulzugangs und der Hochschulzulassung verstanden. Damit werden primär die rechtlichen Normierungen seitens der Länder sowie die hochschulspezifischen Zulassungsregelungen angesprochen. Ohne Zweifel ist dieser Aspekt eine ganz wesentliche Rahmenbedingung, welche die Selektivität von Zugangswegen und damit den Möglichkeitsraum für die Teilnahme beruflich vorqualifizierter Studierender an Hochschulbildung bestimmt. So macht es einen großen Unterschied, ob sich Zugangsregelungen am traditionellen Modell eines charismatischen Sonderwegs für hochbegabte Personen orientieren, dem seit den 1920er Jahren bis zu den Regelungen der KMK für die Begabtenprüfung als eine Art Ersatzabitur dominierenden Modell eines Zugangswegs für Personen ohne Abitur *(Wolter 1990)*, oder am Modell der Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen als „gleichwertig".

Die Konzentration auf die rechtlich normierte Offenheit von Zugangsregelungen verstellt jedoch den Blick darauf, dass auch innerhalb eines Bundeslands, also innerhalb desselben Rechtsraums, die Hochschulen eine sehr unterschiedliche institutionelle Praxis der Gestaltung des Zugangs für berufstätige und beruflich qualifizierte Studieninteressierte entwickeln, wie die stark variierenden hochschulspezifischen Beteiligungsquoten zeigen. Ebenso kann es innerhalb einer Hochschule erhebliche Unterschiede zwischen Fachrichtungen bzw. Fächerkulturen geben. Der vorliegende Beitrag versteht Durchlässigkeit daher als ein erweitertes, mehrstufig angelegtes Konzept, das die verschiedenen Stufen des Übergangs vom Beruf in die Hochschule ebenso wie die institutionellen Gestaltungsspielräume und die Studienbedingungen an der Hochschule einbezieht (vgl. Abb. 3).

Abbildung 3: Komponenten der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung



Institutionstheoretisch bezieht sich Durchlässigkeit zunächst auf die Schnittstelle zwischen zwei Institutionen – Schule und Hochschule – oder, wie bei Berufstätigen, zwischen zwei Lebenswelten: Arbeiten und Studieren. Biographisch gesehen ist der Hochschulzugang eine ausgedehnte Statuspassage oder Übergangsphase vom Status des Schülers oder der Schülerin bzw. des oder der Berufstätigen in den des oder der Studierenden mit je unterschiedlichen Rollendefinitionen und Anforderungen. Der Begriff „Hochschulzugang" beinhaltet in dieser Perspektive weit mehr als die punktuelle Übergangsstelle zwischen Schule bzw. Beruf und Hochschule oder die rechtlich-administrative Organisation der Hochschulzulassung. Durchlässigkeit des Hochschulzugangs, hier zwischen beruflicher Bildung, Erwerbsarbeit und Hochschule, muss dann als ein erweitertes Konzept verstanden werden, das sich auf den gesamten Prozess des Übergangs vom Beruf bis in das Studium hinein, unter Einschluss (mindestens) der Studieneingangsphase erstreckt, und die Studienvorbereitung ebenso wie die Studienbedingungen einschließt. Von großer Bedeutung sind neben der Gestaltung der Studieneingangsphase und studienbegleitenden Unterstützungsmaßnahmen vor allem die Studienformate, insbesondere das Angebot flexibler Studienformate, die mit den spezifischen zeitlichen Bedürfnissen dieser Personengruppe abgestimmt sind, die oft Erwerbstätigkeit, Studium und Familie vereinbaren will oder sogar muss. In den folgenden Abschnitten wird noch detaillierter auf diese Komponenten eingegangen.

6 Möglichkeiten der Hochschulen zur Verbesserung der Durchlässigkeit: Ansätze und Erfahrungen aus dem Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen"

Den Hochschulen stehen auch jenseits der Ausgestaltung des Hochschulzugangs zahlreiche Möglichkeiten zur Verfügung, um die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu erhöhen. Zu den wichtigsten gehört neben zielgruppenspezifischen Unterstützungsangeboten vor allem die Gestaltung der Studienformate. Nicht zu vergessen sind die Studieninhalte und die damit korrespondierenden

didaktischen Konzepte. Entsprechende Ansätze sind an den Hochschulen in Deutschland bislang erst selten anzutreffen. Zahlreiche Maßnahmen werden allerdings aktuell entwickelt und erprobt, unter anderem im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Die Gesamtheit dieser Maßnahmen kommt dem zuvor (vgl. Abschnitt 5) skizzierten erweiterten Verständnis von Durchlässigkeit relativ nahe.

Zielgruppenspezifische *Unterstützungsangebote* können dabei helfen, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern. Hierzu gehören vor allem adäquate Informations- und Beratungsangebote sowie Vorbereitungs- und Brückenkurse. Besondere Informations- und Beratungsangebote, die sich gezielt an nicht-traditionelle Studierendengruppen richten, gelten als essentiell für die Bewältigung des Übergangs zum Studium durch beruflich qualifizierte bzw. berufstätige Studieninteressierte. Denn bei dieser Gruppe besteht ein ganz spezifischer Bedarf, beispielsweise in Bezug auf die Vereinbarkeit des Studiums mit Familie und Beruf, in Fragen der Studienfinanzierung oder hinsichtlich anschließender Karrierechancen bzw. -perspektiven *(Brinkmann/Rudkowski/Schlimper 2012)*. Eigene Recherchen *(Banscherus/Pickert 2013)* haben jedoch gezeigt, dass erst eine kleine Minderheit der Hochschulen zielgruppenspezifische Informations- und Beratungsangebote vorhält, wohingegen die meisten Hochschulen ihr Informationsangebot auf die Darstellung rechtlicher Regelungen zum Hochschulzugang und ihr Beratungsangebot auf bestehende allgemeine Leistungen der Zentralen Studienberatungen beschränken. Anders stellt sich die Situation bei Hochschulen mit einem besonderen Profil im Bereich von Fernstudien bzw. Online-Formaten dar: Hier finden sich häufiger Hinweise auf zielgruppenspezifische Fragestellungen und persönliche Ansprechpartnerinnen bzw. -partner.

Sogenannte Vor- oder Brückenkurse, die vor Studienbeginn und/oder in der Studieneingangsphase stattfinden und fachspezifische Wissenslücken bei den Studienanfängerinnen und -anfängern schließen helfen sollen, gehören insbesondere in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereichen bereits seit Langem zum Regelangebot der Hochschulen. Sie sind jedoch in aller Regel zielgruppen*un*spezifisch angelegt, berücksichtigen also die spezifischen Anforderungen nicht-traditioneller Studierender nur selten. Gegenüber den stärker fachbezogenen Vor- oder Brückenkursen sollen Vorbereitungskurse eine gezielte Studienvorbereitung von nicht-traditionellen Studieninteressierten leisten, beispielsweise durch die Vermittlung von Techniken wissenschaftlichen Arbeitens und des Zeitmanagements oder eine allgemeine Studienorientierung der bisher weitgehend hochschulfremden Zielgruppe. Entsprechende Angebote können sich auch in die Studieneingangsphase hinein fortsetzen, unter anderem durch die Veranstaltung regelmäßiger Kolloquien oder anderer strukturierter Formen des Erfahrungsaustauschs. Vorbereitungskurse und flankierende Angebote gehen dabei über die an den Hochschulen weit verbreiteten „Erstsemestereinführungen"

bzw. „Orientierungseinheiten" deutlich hinaus, da sie kontinuierlich die besondere Situation von nicht-traditionellen Zielgruppen ins Zentrum der Aktivitäten stellen. Zielgruppenspezifische Vorbereitungskurse werden eigenen Untersuchungen zufolge ebenfalls erst an wenigen Hochschulen angeboten (*Banscherus/Pickert 2013)*, weitere Maßnahmen werden allerdings derzeit an einigen Hochschulen entwickelt und erprobt, unter anderem in Projekten, die im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" gefördert werden.

Bei der Ausgestaltung der *Studienformate* können die Hochschulen auf die hohen Flexibilitätsanforderungen beruflich qualifizierter bzw. berufstätiger Studieninteressierter einerseits durch studienorganisatorische Maßnahmen (z. B. berufsbegleitende Studiengänge) reagieren, andererseits bestehen auch bei der curricularen Gestaltung der Studienangebote Möglichkeiten zur Erhöhung der Flexibilität *(Broek/Hake 2012)*. Formate, die als Präsenzstudium angelegt sind, also in erster Linie auf die direkte Interaktion von Lehrenden und Studierenden in Vorlesungen, Seminaren und Übungen setzen, aber parallel zu einer Berufstätigkeit besuchbar sein sollen, finden häufig am Abend und/oder an den Wochenenden statt, teilweise auch in Form von mehrtägigen Blockveranstaltungen *(Minks/Völk/Netz 2011)*. Diese Studienorganisation bietet den Studierenden eine gewisse zeitliche Flexibilität. Ein höheres Maß an zeitlicher Flexibilität bieten häufig Formate, die im Fernstudium durchgeführt werden – früher als Studium neben dem Beruf bezeichnet. Hierbei können die „klassischen" Lehrbriefe, die den Studierenden per Post zugesendet werden, genauso zum Einsatz kommen wie digitale Skripte, Vorlesungsvideos, virtuelle Konferenzen oder besondere Kursforen auf internetbasierten Lernplattformen, die mittlerweile an vielen Hochschulen zur Verfügung stehen *(vgl. Zawacki-Richer 2012)*. Je nach Grad des Einsatzes onlinegestützter Lehr- und Lernformen wird unterschieden zwischen Anreicherungsmodellen, bei denen eine überwiegend in Präsenzform stattfindende Veranstaltung durch einzelne Onlineelemente wie die Bereitstellung von Materialien ergänzt wird, „Blended-Learning"-Ansätzen, bei denen die Veranstaltung aus (längeren) Onlinephasen und (kürzeren) Präsenzphasen besteht, und reinen „E-Learning"-Kursen, bei denen Vermittlung und Interaktion vollständig virtuell stattfindet.

Neben der Studienorganisation kann auch die curriculare Struktur die Flexibilität eines Studienangebots erhöhen und auf diese Weise die Durchlässigkeit zum Studium verbessern. Einen relevanten Beitrag hierzu kann die Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf die Studienanforderungen leisten. Entsprechende Möglichkeiten bieten einerseits individuelle Anrechnungsverfahren, bei denen im Rahmen einer Einzelfallprüfung ein Abgleich der bisherigen Lernergebnisse der Studieninteressierten und den Lernzielen eines Studiengangs bzw. einzelner Module erfolgt. Voraussetzung hierfür ist eine kompetenzorientierte Beschreibung der Studienanforderungen in den Modulhandbüchern. Andererseits werden von

den Hochschulen immer häufiger Studienangebote unterbreitet, bei denen pauschale Anrechnungen bestimmter Aufstiegsfortbildungen oder anderer Vorqualifikationen möglich sind. Diese Studiengänge berücksichtigen bereits in der Konzeptionsphase die Inhalte und Lernziele von beruflichen Fortbildungsangeboten, die fachlich an das Profil des jeweiligen Studiengangs anschlussfähig sind *(Freitag/Loroff 2011)*. Teilweise erfolgt die Entwicklung solcher Angebote in enger Kooperation mit Partnern aus der Berufspraxis und der Berufsbildung.

Anrechnungsverfahren ermöglichen den Transfer beruflichen Wissens und beruflicher Kompetenzen in den Hochschulbereich und tragen insofern zur Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen bei. Außerdem machen sie das Studium für berufstätige Studieninteressierte attraktiver, da die Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen den Umfang der zu erbringenden Studienleistungen verringert und auf diese Weise zu einer Verkürzung der Studiendauer beitragen kann *(Freitag 2011; Freitag/Loroff 2011)*. Weitere Möglichkeiten zur curricularen Flexibilisierung von Studienangeboten können zum einen aus einer Studienkonzeption resultieren, die den Teilnehmenden strukturell die Option bietet, relevante Teile des Studiums zeitlich versetzt in Form von Modul- bzw. Zertifikatsprogrammen zu belegen und diese anschließend in ein abschlussorientiertes Studium einzubringen *(vgl. Broek/Hake 2012; Minks/Völk/Netz 2011)*. Zum anderen wurden in einigen Bundesländern Zugangsmöglichkeiten zu weiterbildenden Masterstudiengängen ohne einen ersten Studienabschluss geschaffen. Auch dieser Weg kann perspektivisch zur Verbesserung der Durchlässigkeit beitragen. Diese Möglichkeit besteht derzeit in gut der Hälfte der Bundesländer. Dabei handelt sich allerdings um eine Kann-Regelung für die Hochschulen, bei deren Ausgestaltung diesen durch die Hochschulgesetze große Handlungsspielräume eingeräumt werden. Somit wird ein möglicher Beitrag zur Durchlässigkeit in hohem Maße von der praktischen Nutzung der neuen Zugangsmöglichkeiten durch die Hochschulen abhängig sein.

Für viele beruflich qualifizierte bzw. berufstätige Studieninteressierte ist ein enger Bezug der *Studieninhalte* zu ihrer beruflichen Praxis besonders wichtig. Hier können unter anderem Lehr-(forschungs-)projekte ein Forum darstellen, das eine produktive Verbindung von wissenschaftlichen Inhalten und Methoden sowie beruflichem Wissen und Erfahrungen aus der Berufspraxis ermöglicht. Dabei sollte die Praxisperspektive aber nicht unverbunden neben den stärker theoretisch angelegten Veranstaltungen stehen, sondern in geeigneter Weise reflektiert und so inhaltlich und methodisch an die Studienanforderungen anschlussfähig gemacht werden. Weitere Möglichkeiten zur Sicherung der Praxisnähe eines Studienangebots sind beispielsweise Veranstaltungen mit Vertreterinnen und Vertretern aus der Berufspraxis und die Initiierung entsprechender Netzwerke, die Integration von Hospitationen in Unternehmen in die Studienstruktur, die Möglichkeit zur Anfertigung von Abschlussarbeiten in Zusammen-

arbeit mit Unternehmen oder die Gewinnung von Praktikerinnen und Praktikern als Lehrbeauftragte im Rahmen des regulären Lehrangebots. Hinzu kommen praxisorientierte Lehr- und Lernformen wie z. B. Formen des problembasierten Lernens, Fallstudien oder Methoden, bei denen das „Expertenwissen" der beruflich qualifizierten bzw. berufstätigen Studierenden gezielt in der Gestaltung der Lehrveranstaltungen berücksichtigt wird *(vgl. Bülow-Schramm 2014).* Wichtig ist auch hier die strukturelle Einbindung in das Studienkonzept.

7 Durchlässigkeit aus internationaler Perspektive

Zur Einordnung der Entwicklungen in Deutschland lohnt sich ein Blick auf die europäischen Nachbarländer und darüber hinaus. Dabei zeigt sich, dass Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung keineswegs ein spezifisch deutsches Thema ist und als Anliegen der europäischen Bildungspolitik nicht erst mit dem Bologna-Prozess aufgekommen ist. Vielmehr haben Durchlässigkeit, lebenslanges Lernen und die Öffnung von Hochschulen auf der europäischen hochschulpolitischen Agenda schon seit mehr als 20 Jahren einen prominenten Platz eingenommen. Die auf europäischer Ebene empfohlenen oder vorgeschlagenen Maßnahmen entsprechen dabei weitgehend dem hier skizzierten erweiterten Verständnis von Durchlässigkeit.

Bereits in dem im Jahr 1991 veröffentlichten *Memorandum zur Hochschulbildung* der Europäischen Kommission wird von den Hochschulen verlangt, die Teilnahme unterrepräsentierter Gruppen an Hochschulbildung zu fördern sowie Weiterbildungsangebote auszubauen und aufzuwerten *(Europäische Kommission 1991, S. 18).* Des Weiteren werden mögliche Maßnahmen in der „Flexibilisierung der Zugangsbedingungen zur Hochschulbildung […], in der Anerkennung der an Sekundarschulen oder während der Berufsausbildung erworbenen Qualifikationen, in der Ermöglichung eines speziellen ‚Zugangs' oder in der Organisation von Vorbereitungskursen sowie in der Berücksichtigung von ‚Reife', Berufserfahrung und der am Arbeitsplatz erworbenen Berufsausbildung" gesehen *(ebenda, S. 19).* Auch die Einführung von Teilzeit- und Kurzzeitstudiengängen wird den Hochschulen empfohlen.

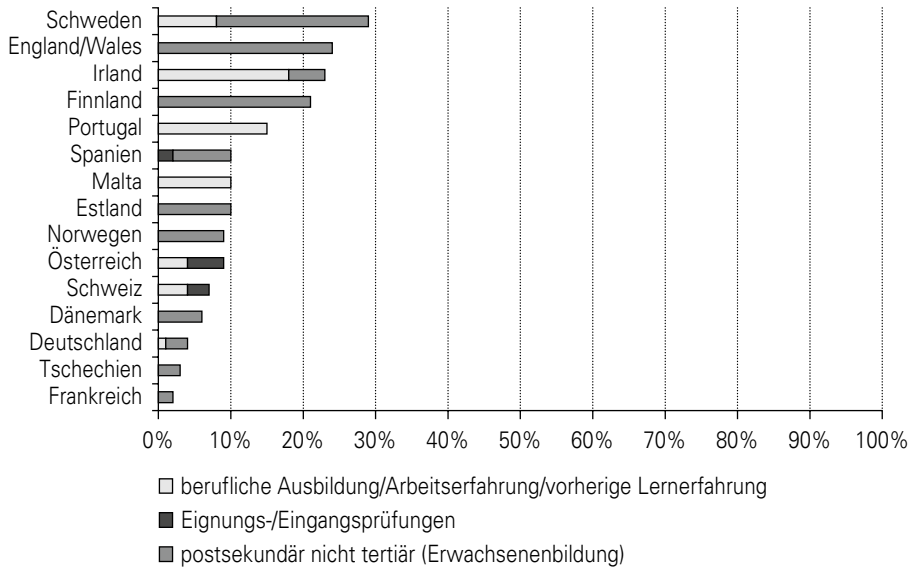
Hinsichtlich der *Rolle der Universitäten im Europa des Wissens* betont die Europäische Kommission 2003 noch einmal, dass Universitäten einen Beitrag zur Strategie des lebenslangen Lernens leisten sollen, indem sie den Zugang für Studierende mit und ohne formale Zugangsberechtigungen öffnen, Leistungen anerkennen und ihr Lehrangebot diversifizieren *(Europäische Kommission 2003, S. 9 f.).* Neben diesen Aspekten fordert sie in der *Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystemen* von 2006 Mitgliedsstaaten und Hochschulen ausdrücklich dazu auf, „klare Pfade von der beruflichen und sonstigen Bildung zur Hochschulbildung" zu schaffen *(Europäische Kommission 2011, S. 4).*

7.1 Realisierung von Durchlässigkeit im internationalen Vergleich

Trotz der jahrzehntelangen Bemühungen auf politischer Ebene sind die Umsetzung lebenslangen Lernens und die Öffnung der Hochschulen in den meisten europäischen Ländern noch nicht sehr weit fortgeschritten. Der Rat der Europäischen Union weist in seinen Schlussfolgerungen zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung *(„ET 2020")* darauf hin, dass die Verwirklichung des lebenslangen Lernens noch nicht stattgefunden habe und die Durchführung weiterer Initiativen notwendig sei *(Rat der Europäischen Union 2009, S. 3)*. Die Ergebnisse des Berichts *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States* zeigen, dass derzeit nur etwa in einem Drittel der Mitgliedsstaaten Initiativen zur Entwicklung flexibler Lernwege für lebenslanges Lernen entwickelt bzw. umgesetzt werden (*Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2013, S. 59)*.

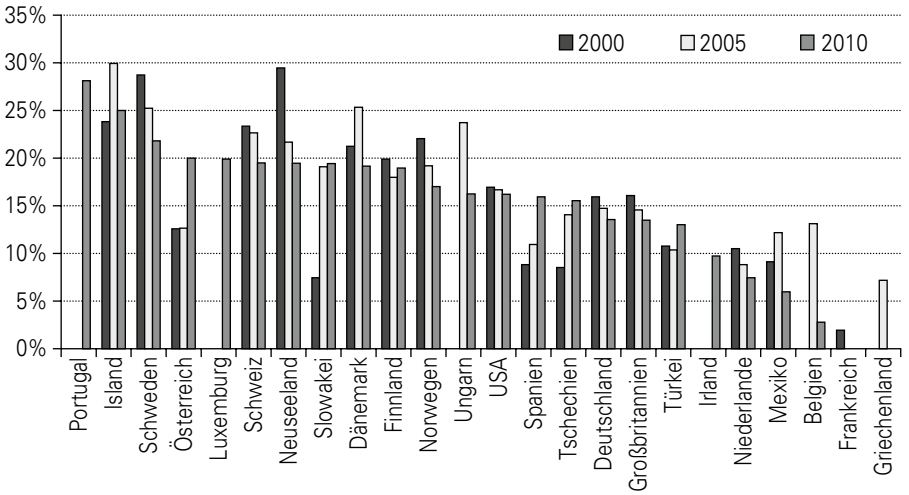
Betrachtet man die Daten der EUROSTUDENT-Studie (*Orr u. a. 2011*) zum Hochschulzugang, wird deutlich, dass die Möglichkeit eines alternativen Hochschulzugangs als eine Strategie zur Öffnung der Hochschulen in Deutschland noch weniger in die Praxis umgesetzt wurde als in einigen Vergleichsländern. Während in Schweden, England oder Irland mehr als 20 Prozent der Studierenden auf alternativen Wegen an die Hochschulen gelangen, trifft dies in Deutschland nur auf etwa drei Prozent zu (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4: Anteil Studierender mit alternativem Hochschulzugang, 2008–2011



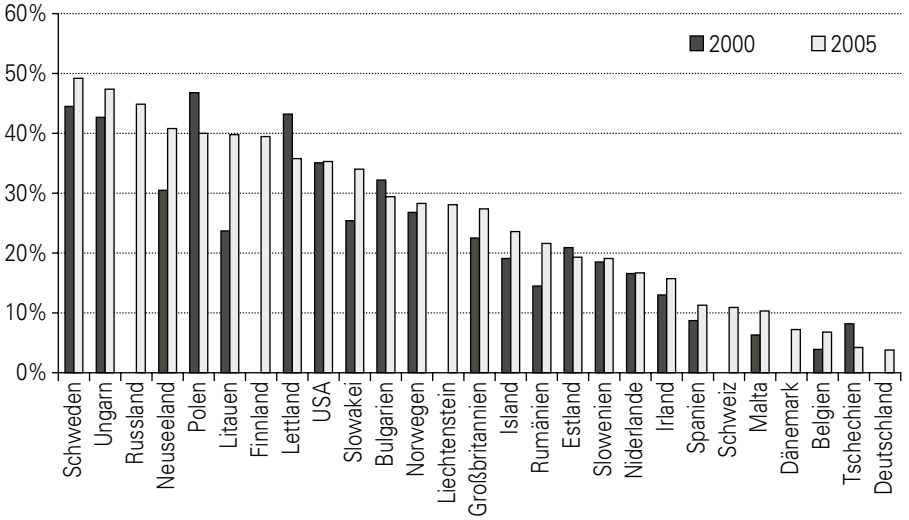
Quelle: EUROSTUDENT IV, eigene Darstellung

Abbildung 5: Studienanfängerinnen und -anfänger zwischen 25 und 39 Jahren, 2000, 2005 und 2010



Quelle: UNESCO/OECD/EUROSTAT-Datenbank, eigene Berechnungen

Abbildung 6: Anteil der Teilzeitstudierenden, 2000 und 2005



Quelle: UNESCO/OECD/EUROSTAT-Datenbank, eigene Berechnungen

Auch bei der Betrachtung älterer Studienanfängerinnen und -anfänger (Abb. 5) fällt auf, dass Deutschland sich im Mittelfeld befindet und der Anteil zwischen 2000 und 2010 sogar noch abgenommen hat. Eine ähnliche Schlussfolgerung legt die Betrachtung der Anteile der Teilzeitstudierenden in Abbildung 6 nahe, hier weist Deutschland im Ländervergleich einen der geringsten Anteile auf.

7.2 Fördernde und einschränkende Faktoren: internationale Ansätze und Erfahrungen

Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung spielt in vielen Ländern eine geringere Rolle als in Deutschland – aus unterschiedlichen Gründen: In einigen Ländern sind die Ausbildungsgänge stärker integriert oder die Berufsausbildung ist schulisch organisiert. In vielen Staaten verfügen die Hochschulen über ein weitgehendes Auswahlrecht bei der Hochschulzulassung. Dennoch stellt sich auch dort die Frage, wie Zugangswege und Studienangebote für Studieninteressierte mit Berufserfahrung zielgruppenadäquat organisiert werden können. Hinweise darauf, wie Studienprogramme gestaltet werden müssen, um die spezifischen Bedürfnisse beruflich Qualifizierter zu berücksichtigen, können die Ergebnisse des HEAD-Projektes[7] (*Dollhausen/Wolter u. a. 2013)* liefern. Ziel dieses Projektes war es, in 15 europäischen und fünf außereuropäischen Ländern Faktoren zu identifizieren, welche die Öffnung von Hochschulen für erwachsene Lernende hemmen bzw. fördern. Dabei wurden auch Erkenntnisse darüber gewonnen, auf welche Weise die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule erhöht werden kann. Die Ergebnisse bestätigen im Wesentlichen Befunde und Erfahrungen, die auch im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen" gewonnen wurden, gehen aber durch die komparative Anlage der Studie noch darüber hinaus.

Auf Grundlage der vergleichenden Analyse von 15 Länder- und 20 Fallstudien an Hochschulen konnten acht Schlüsselfaktoren herausgearbeitet werden, welche die Beteiligung Erwachsener an Hochschulbildung fördern:

- Politik und Gesetzgebung,
- Arrangements zur Flexibilisierung des Hochschulzugangs,
- flexible Studienangebote,
- Dienstleistungen und Unterstützungsangebote,
- Lehrmethoden und Weiterbildung von Lehrkräften,
- finanzielle Unterstützung,
- Zusammenarbeit mit externen Akteuren,
- Bezugnahme auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts.

Im Bereich *Politik und Gesetzgebung* haben sich besonders die rechtlichen Regelungen zur Anrechnung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen, zum Transfer von Kredit-Punkten gemäß ECTS und regulative Vorgaben für flexible Lernangebote, einschließlich Fernstudium, als relevant erwiesen. Die Umsetzung der genannten Regelungen in *Arrangements zur Flexibilisierung des Hochschulzugangs* auf Ebene

[7] Siehe Fußnote 2.

der Institutionen beeinflusst die faktische Durchlässigkeit maßgeblich. In vielen der untersuchten Länder führen mangelnde regulative Vorgaben für alternative Hochschulzugangswege, die geringe Motivation der Hochschulen zur Entwicklung standardisierter Anerkennungsverfahren sowie fragmentierte Informations- und Beratungsangebote für Studierende zu fehlenden Angeboten, insbesondere im Bereich der Anrechnung. Wie für Deutschland bereits dargestellt, erweisen sich die etablierten institutionellen Praxen immer wieder als zentral für das erreichte Maß an Durchlässigkeit.

Die Ergebnisse der Studie zeigen außerdem, dass neben einem flexiblen Hochschulzugang *flexible Studienangebote* bei der Öffnung der Hochschulen eine zentrale Rolle spielen. Flexibilität kann sich beispielsweise äußern in Wahlmöglichkeiten zwischen Vollzeit- oder Teilzeitstudium, der Studiendauer, der zeitlichen Struktur des Studiums sowie der Abfolge von Studienmodulen oder Kursen. Ebenso wird deutlich, dass E-Learning- und Blended-Learning-Angebote weit verbreitet sind und zur Flexibilität von Studienprogrammen beitragen.

Die Analysen der im Rahmen des HEAD-Projektes durchgeführten Fallstudien zeigen, dass *Unterstützungsangebote* (als eine Art Dienstleistung der Hochschulen) entscheidend für den Studienerfolg sind. Dies trifft besonders für beruflich Qualifizierte zu. Sinnvolle Unterstützungsangebote sind zum Beispiel Information und Beratung vor Studienbeginn, Kurse zur Verbesserung der Studierfähigkeit, studentische Netzwerke, Coaching und ähnliches. Brücken- und Vorbereitungskurse sind allerdings nicht nur in Deutschland, sondern auch international keineswegs Standard an Hochschulen, sondern nur vereinzelt zu finden.

Ein wichtiger Aspekt bei der Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung sind passende *Lehrmethoden und die Bereitschaft der Lehrkräfte*, sich auf die speziellen Bedürfnisse beruflich Qualifizierter einzustellen. Systematische Weiterbildungen des Lehrpersonals sind jedoch auch im internationalen Vergleich wenig verbreitet. Ein weiteres zentrales Ergebnis des HEAD-Projektes ist es, dass *finanzielle Rahmenbedingungen* einen Schlüsselfaktor darstellen. In vielen Ländern (so auch in Deutschland) ist eine staatliche finanzielle Unterstützung allerdings nur für Vollzeitstudierende bis zu einem bestimmten Alter zugänglich, zudem werden für Teilzeit- und Weiterbildungsstudiengänge häufig Gebühren verlangt. Die Good-Practice-Beispiele der HEAD-Studie zeigen, dass es ein Ausweg sein kann, für die Nutzung entsprechender Angebote spezielle Darlehen bereitzustellen oder durch die Kooperation mit externen Partnern die Teilnahmegebühren zu reduzieren.

Als förderlicher Faktor bei der Öffnung der Hochschulen hat sich auch die *Zusammenarbeit mit externen Akteuren* erwiesen. Die Fallstudien illustrieren, dass die Kooperation zwischen Hochschulen, aber auch zwischen Hochschulen und Unternehmen zu

interessanten Studienangeboten für beruflich Qualifizierte führen kann. Gerade für beruflich Qualifizierte ist außerdem die *Bezugnahme auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts* bei der Entwicklung von Studienprogrammen von außerordentlicher Wichtigkeit. Als besonders vielversprechend haben sich Angebote erwiesen, die konkret auf die Bedarfe regionaler Arbeitsmärkte reagieren.

Neben den Schlüsselfaktoren, die zur Öffnung der Hochschulen beitragen, wurden auf Grundlage der Länder- und Fallstudien des HEAD-Projektes auch Barrieren auf drei Ebenen – auf der staatlichen, institutionellen und individuellen Ebene – identifiziert, welche den Prozess der Öffnung verlangsamen oder begrenzen können. Hierzu zählen beispielsweise auf *staatlicher Ebene* fehlende kohärente Strategien für die Umsetzung des lebenslangen Lernens, mangelnde gesellschaftliche Wertschätzung von Lernen und Weiterbildung, geringes ökonomisches Wachstum und wirtschaftliche Instabilität sowie saturierte Arbeitsmärkte. Auch auf *institutioneller Ebene* ist die Implementierung von Strategien zum lebenslangen Lernen wichtig: Ziele und Richtlinien zum lebenslangen Lernen müssen auf allen Ebenen einer Institution nachhaltig umgesetzt werden, von der Leitung bis zum Verwaltungspersonal.

Auf *individueller Ebene* wurden drei verschiedene Arten von Barrieren identifiziert: situationsbezogene, persönliche und motivationale Barrieren. Situationsbezogene hinderliche Faktoren umfassen zum Beispiel mangelnde zeitliche oder finanzielle Ressourcen und das Fehlen passender Angebote. Persönliche Barrieren beziehen sich auf fehlendes Selbstvertrauen, geringe Erfolgserwartungen oder schlechte Erfahrungen. Motivationale Hürden sind unter anderem fehlende Anreize zur Studienaufnahme.

7.3 Durchlässigkeit im globalen Vergleich

Der Vergleich zwischen den untersuchten Ländern zeigt, dass die Entwicklung bei der Öffnung der Hochschulen und der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung von Land zu Land und sogar von Hochschule zu Hochschule variiert, abhängig unter anderem davon, in welcher Weise die zuvor (in 7.2) dargestellten Schlüsselfaktoren in den jeweiligen Ländern und an den jeweiligen Hochschulen wirksam werden. Auch die Studie „Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners" *(Slowey/Schuetze 2012)* enthält Ergebnisse zur Entwicklung lebenslangen Lernens und zur Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsbereichen im internationalen Vergleich. Basierend auf 14 Länderstudien[8] wurde in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der HEAD-Studie Flexibilität (in einem weiten Verständnis) als eine zentrale Voraussetzung für lebenslanges Lernen an Hochschulen identifiziert: *"Flexibility is one of the most dominant themes in the country case*

[8]Sechs europäische Länder, drei Staaten in Nordamerika, drei im pazifischen Raum sowie zwei BRICS-Staaten.

studies as it facilitates, in different ways, lifelong learning-flexibility in terms of entry routes, modes of study, accumulation of credits over place and time, financial support, and linkages and pathways enabling mobility between different sectors of education and training" (Slowey/Schuetze, 2012, S.16). Die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungssektoren, auch zwischen beruflicher und akademischer Bildung, kann dabei als eine Erscheinungsform von systemischer und institutioneller Flexibilität verstanden werden.

Die Ergebnisse dieser international vergleichenden Studie weisen darauf hin, dass sich die studienbezogene Flexibilität im Zeitverlauf tendenziell eher verringert hat: Die Möglichkeiten, ein Teilzeitstudium zu absolvieren, haben in den letzten Jahren in vielen Ländern abgenommen *(Slowey/Schuetze 2012, S. 282 ff.)*. Diese Entwicklung gefährdet aus Sicht der Autorinnen und Autoren die Implementierung von Strategien des lebenslangen Lernens, denn für viele nicht-traditionelle Studierende seien gerade solche flexiblen Studienmöglichkeiten Voraussetzung für eine Studienaufnahme. Als möglicher Grund für diese Entwicklung werden die Finanzkrise und der damit zusammenhängende gestiegene Druck auf die öffentliche Bildungsfinanzierung genannt, der in vielen Ländern zu einer Fokussierung auf „traditionelle" Vollzeitstudierende geführt habe. Teilzeitstudierende würden von Hochschulen häufig vor allem als mögliche Kunden betrachtet, die Gebühren zahlen sollen. Des Weiteren könne auch die zunehmende Bedeutung von „exzellenten" Forschungsleistungen – beispielsweise für die Mittelvergabe und für Leistungsbewertung in Form von Rankings – dazu beitragen, dass Hochschulen sich auf die Forschung konzentrieren und nicht-traditionelle Studierende eher als Risiko für den Exzellenzstatus wahrgenommen werden. Eine dritte Ursache wird in der wachsenden Bedeutung von Effizienz gesehen, welche oft in einem Gegensatz zu flexiblen Studienbedingungen steht (z. B. bei den Studienzeiten).

Die Resultate dieser Studie bestätigen erneut den Befund, dass sich die Implementierung von lebenslangem Lernen und die Präsenz nicht-traditioneller Studierender an Hochschulen zwischen den Ländern deutlich unterscheiden. Zudem wird auch deutlich, dass sich das Verständnis des Begriffs „nicht-traditionelle Studierende" von Land zu Land unterscheidet *(Slowey/Schuetze 2012, S. 13 ff.). Slowey* und *Schuetze* kommen außerdem zu dem Schluss, dass die Einführung von Konzepten des lebenslangen Lernens in vielen Ländern eher von dem Ziel getrieben wird, mehr produktives Humankapital für die wissensbasierte Ökonomie zur Verfügung zu stellen als Gleichheit herzustellen oder ein individuelles Recht auf Hochschulbildung umzusetzen *(Slowey/Schuetze 2012, S. 17)*.

8 Schlussfolgerungen

Die öffentliche Erregung, die Maßnahmen zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung gelegentlich erzeugen – z. B. mit der Befürchtung eines ungebremsten Zustroms von Berufstätigen, die nicht über das Abitur verfügen – steht in einem eigentümlichen Missverhältnis zu den tatsächlichen Zahlen. Aus hochschul- und arbeitsmarktpolitischen Gründen wird jedoch von vielen Seiten, insbesondere Staat, Wirtschaft und Gewerkschaften, eine stärkere Öffnung der Hochschulen für berufstätige und beruflich qualifizierte Studieninteressierte für erforderlich gehalten. Dies trifft auf Deutschland genauso zu wie auf andere europäische und außereuropäische Länder. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, warum trotz zahlreicher Öffnungsmaßnahmen die Effekte bislang sehr moderat ausgefallen sind und welche Barrieren eine größere Wirksamkeit bislang verhindert haben. Hinweise darauf liefern auch die Ergebnisse aus international vergleichender Forschung. Der vorliegende Beitrag sieht eine Ursache in der starken Konzentration der Bildungspolitik auf die formale Frage des Hochschulzugangs und der Hochschulzulassung. Eine größere tatsächliche Durchlässigkeit erfordert jedoch eine erweiterte Perspektive von Durchlässigkeit, die Studienorganisation, Studienbedingungen und begleitende Unterstützung einschließt. Will man wirklich mehr Berufstätige für ein Studium gewinnen, dann muss über eine Öffnung der Zugangsregelungen hinaus vor allem das Studium durch flexiblere Formate (berufsbegleitend, online, Fernstudium, Anrechnung usw.) auf die spezifischen „Bedarfe" von Berufstätigen hin ausgerichtet werden. Diese Schlussfolgerung wird auch durch die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien nachdrücklich gestützt.

Literatur

Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.) (2013): Beruflich qualifiziert studieren: Herausforderungen für die Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen. Bielefeld.

Baethge, M. (2007): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat? In: Lemmermöhle, Doris; Hasselhorn, Markus (Hrsg.): Bildung – Lernen. Göttingen, S. 93–116.

Banscherus, Ulf (2010): Lebenslanges Lernen im Bologna-Prozess. In: Wolter, Andrä; Wiesner, Gisela; Koepernik, Claudia (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. München, S. 221 – 238.

Banscherus, Ulf; Pickert, Anne (2013): Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte. In: Vogt, Helmut (Hrsg.): Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – lebenslanges Lernen. Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung 53. Mainz, S. 128–134.

Banscherus, Ulf; Bülow-Schramm, Margret; Himpele, Klemens; Staack, Sonja; Winter, Sarah (Hrsg.) (2014): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Bielefeld.

Berthold, Cristian; Leichsenring, Hanna (Hrsg.) (2013): Diversity-Report – Der Gesamtbericht. Gütersloh.

Brinkmann, Katrin; Rudkowski, Thea; Schlimper, Annemarie (2012): Mit beruflicher Qualifikation an die Hochschulen. Informations-, Vorbereitungs- und Begleitangebote an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, Nr. 136, S. 10–12.

Broek, Simon; Hake, Barry J. 2012: Increasing participation of adults in higher education: factors for successful policies, in: International Journal of Lifelong Education (31/4), S. 397–417.

Büchter, Karin; Dehnbostel, Peter; Hanf, Georg (Hrsg.) (2012): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld.

Bülow-Schramm, Margret (2014): Durchlässigkeit als Zielmarke für Übergänge im Hochschulsystem? Zur Ambivalenz von Heterogenität und Homogenität in der Hochschule. In: Banscherus, Ulf u. a. (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld, S. 269–286.

Cordes, Alexander (2012): Projektionen von Arbeitsangebot und -nachfrage nach Qualifikation und Beruf im Vergleich. Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 3-2012. Hannover.

Dahm, Gunther; Kamm, Caroline; Kerst, Christian; Otto, Alexander; Wolter, Andrä (2013): „Stille Revolution?" – Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. In: Die Deutsche Schule. 105 H. 4, S. 382–401.

Dahm, Gunther; Kerst, Christian (2013): Immer noch eine Ausnahme – Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 8, H. 2, S. 34–39.

Dahrendorf, Ralf (1959): Die vier Bildungswege der modernen Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung des Zweiten Bildungsweges in den hochindustrialisierten Gesellschaften des Westens. In: Dahrendorf, Ralf; Ortlieb, Heinz-Dietrich (Hrsg.): Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart. Hamburg, S. 37–68.

Dollhausen, Karin; Wolter, Andrä; Spexard, Anna u. a. (2013): Opening Higher Education to Adults. Final Report. European Union.

Europäische Kommission (1991): Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft. Brüssel.

Europäische Kommission (2003): Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens. Mitteilung der Kommission. Brüssel.

Europäische Kommission (2011): Wachstum und Beschäftigung unterstützen – eine Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystemen. Brüssel.

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2013): Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report. Brüssel.

Freitag, Walburga K. (Hrsg.) (2009): Neue Bildungswege in die Hochschule. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld.

Freitag, Walburga K. (2011): Anrechnung. Eine Analyse der rechtlichen Regelungen in den Hochschulgesetzen der Länder sowie ausgewählter Prüfungsordnungen von Hochschulen, in: Freitag, Walburga K. u. a. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster, S. 191–217.

Freitag, Walburga K. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Forschungsstand und Forschungsbedarfe. Bildung und Qualifizierung, Hans-Böckler-Stiftung Arbeitspapier 253. Düsseldorf.

Freitag, Walburga K. (2013): Gatekeeping und der Dritte Bildungsweg in die Hochschule. Keynote zur Tagung „Studium ohne Abitur" an der Universität Hamburg am 12.09.2013. URL: http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/pets/Freitag_-_Gatekeeping.pdf (Zugriff: 20.03.2014).

Freitag, Walburga K.; Loroff, Claudia (2011): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM) – Einführung und Überblick, in: Freitag, Walburga K. u. a. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster, S. 9–17.

Freitag, Walburga K. u. a. (Hrsg.) (2011): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster.

Hanft, Anke; Brinkmann, Katrin (Hrsg.) (2013): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf lebenslanges Lernen. Münster.

Helmrich, Robert; Zika, Gerd; Kalinowski, Michael; Wolter, Marc Ingo u. a. (2012): Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. Neue Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030. BIBB-Report 18.

Kamm, Caroline; Otto, Alexander (2013): Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. In: Zeitschrift für Beratung und Studium. Jg. 8 H. 2, S. 40–46.

KMK, Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009.

Lörz, Markus (2012): Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In: Becker, Rolf; Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 52, S. 302–324.

Maaz, Kai (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden.

Minks, Karl-Heinz; Völk, Daniel; Netz, Nico 2011: Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven, HIS-Forum Hochschule 11/2011, Hannover.

Müller, Walter; Pollak, Reinhard (2004): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden, S. 311 – 352.

Müller, Walter; Pollak, Reinhard; Reimer, David; Schindler, Steffen (2009): Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In: Becker, Rolf; Hadjar, Andreas (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, S. 281 – 320.

Nickel, Sigrun; Duong, Sindy (2012): Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. Centrum für Hochschulentwicklung (Arbeitspapier 157). Gütersloh.

Orr, Dominic; Gwosc, Christoph; Netz, Nicolai. (2011): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. EUROSTUDENT IV. Synopsis of Indicators. Bielefeld.

Rat der Europäischen Union (2009): Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020"). (2009/C 119/02). Brüssel.

Schuetze, Hans G.; Wolter, Andrä (2003): Higher Education, Non-traditional Students and Lifelong Learning in Industrialized Countries. In: Das Hochschulwesen (51), S. 183–189.

Schultz, Elmar (2012): Ergebnis der Projektauswahl für die erste Wettbewerbsrunde. In: Stamm-Riemer, Ida/Tillack, Desiree (Red.): Auftakt des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Berlin, 9. Dezember 2011 – Dokumentation. Bonn/Berlin, S. 13–19.

Severing, Eckard; Teichler, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld.

Slowey, Maria; Schuetze, Hans G. (Hrsg.) (2012): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. London/New York.

Teichler, Ulrich; Wolter, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nichttraditionelle Studierende. in: Die Hochschule, Jg. 13, Heft 2, S. 64–80.

Ulbricht, Lena (2012): Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. In: die hochschule. Jg. 21 H. 1, S. 154–168.

Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems. Berlin.

Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Darmstadt.

Wolter, Andrä (1990): Die symbolische Macht höherer Bildung – Der Dritte Bildungsweg zwischen Gymnasialmonopol und beruflicher Öffnung. In: Kluge, Norbert; Scholz, Wolf-Dieter; Wolter, Andrä (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker – Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg, S. 49–117.

Wolter, Andrä (2012): Germany: from individual talent to institutional permeability: changing policies for non-traditional access routes in German higher education, in: Slowey, Maria/ Schuetze, Hans G. (eds.): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. London/New York, S. 43–59.

Wolter, Andrä (2013a): Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In: Severing, Eckard/Teichler, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld, S. 191–212.

Wolter, Andrä (2013b): Massification and Diversity: Has the Expansion of Higher Education Led to a Changing Composition of the Student Body? European and German Experiences. In: Higher Education Reforms: Looking Back – Looking Forward. Workshop Proceedings. 10th International Workshop on Higher Education Reform. University of Ljubljana. S. 202–220.

Wolter, Andrä (2014a): Eigendynamik und Irreversibilität der Hochschulexpansion: Die Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland. In: Banscherus, Ulf u. a. (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Bielefeld, S. 19 – 38.

Wolter, Andrä (2014b): Studiennachfrage, Absolventenverbleib und Fachkräftediskurs – Wohin steuert die Hochschulentwicklung in Deutschland? In: Bauer, Ullrich u. a. (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung? Wiesbaden, S. 145–171.

Wolter, Andrä; Kamm, Caroline; Otto, Alexander; Dahm, Gunther; Kerst, Christian (2014): Bildungsbiographie, Studienübergang und erster Studienabschnitt. Teilbericht I des Forschungsprojektes „Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität". Berlin/Hannover (unveröffentlicht).

Zawacki-Richter, Olaf (2012): Die Entwicklung internetbasierter Studienangebote und ihr Beitrag zum lebenslangen Lernen. In: Kerres, Michael u. a. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster, 249–257.

Manuskript eingereicht: 26.03.2014
Manuskript angenommen: 03.07.2014

Anschrift der Autoren:
Prof. Dr. Andrä Wolter
Diplom-Politologe Ulf Banscherus
Caroline Kamm M. A.
Diplom-Soziologe Alexander Otto
Diplom-Volkswirtin Anna Spexard
Humboldt-Universität zu Berlin
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung Hochschulforschung
Unter den Linden 6
10099 Berlin
E-Mail: andrae.wolter@hu-berlin.de

Andrä Wolter ist Professor für Erziehungswissenschaftliche Forschung zum Tertiären Bildungsbereich an der Humboldt-Universität zu Berlin. Einer seiner Arbeitsschwerpunkte ist das Lebenslange Lernen (insb. Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule, nicht-traditionelle Studierende, wissenschaftliche Weiterbildung). Er ist Mitglied der Autorengruppe für die Nationale Bildungsberichterstattung.

Ulf Banscherus, Caroline Kamm, Alexander Otto und Anna Spexard sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Abteilung Hochschulforschung des Instituts für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität.

Effekte der Dauer und der Qualität berufspraktischer Vorerfahrungen auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter

Tanja Grendel, Holger Lübbe, Iris Haußmann

Der vorliegende Artikel untersucht den Einfluss der Berufserfahrung auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter. Im Rahmen eines empirischen Modells werden die Einflussfaktoren Dauer, fachliche Nähe zwischen Ausbildungsberuf und gewähltem Studiengang, Relevanz der Berufserfahrung für das Studium sowie das Vorliegen eines Fortbildungsabschlusses differenziert. Der Beitrag geht somit über einen Vergleich schulischer und beruflicher Zugangswege hinaus, indem er eine Annäherung an die beruflichen Determinanten des Studienerfolgs versucht. Im Ergebnis zeigt sich, dass *Dauer* und *Relevanz der beruflichen Vorerfahrungen* einen wichtigen Beitrag zur Vorhersage des Studienerfolgs leisten. *Fortbildungsabschlüsse* und *fachliche Nähe* haben dagegen keinen Einfluss. Besonders gut gelingt der Studieneinstieg an Fachhochschulen und in den Sozialwissenschaften. Zur Analyse wurde auf Paneldaten zurückgegriffen, die im Rahmen eines Modellprojekts zu beruflich Qualifizierten in Rheinland-Pfalz erhoben wurden.

1 Einleitung

Die Gruppe der beruflich qualifizierten Studierenden[1] erfährt bildungspolitisch aktuell besondere Aufmerksamkeit. Wie der Blick auf deren Anteil unter den Studierenden zeigt, begründet sich dieses Interesse nicht aus der Quantität der Studierendengruppe: Lediglich ca. zwei Prozent der Studierenden sind als beruflich Qualifizierte an staatlichen Hochschulen in Deutschland eingeschrieben (vgl. zur Länderübersicht *Nickel/Duong 2012*). Die Aufmerksamkeit lässt sich vielmehr darauf zurückführen, dass es sich hierbei um eine Gruppe handelt, anhand derer man die Durchlässigkeit des Bildungssystems sowie die Pluralisierung individueller Berufs- und Bildungswege exemplarisch betrachten kann. Dies scheint politisch in höchstem Maße relevant: Es sind insbesondere Fragen der Gleichwertigkeit beruflicher und schulischer Bildung, die an dieser Stelle in den Vordergrund rücken. Differenzierte empirische Untersuchungen zum Studienerfolg – gerade im Hinblick auf die Besonderheit dieser Gruppe, nämlich ihre beruflichen Vorerfahrungen – fehlen bislang weitgehend.

[1] Beruflich qualifizierte Studierende haben ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht über eine schulische, sondern über ihre berufliche Qualifikation erworben.

An diesem Desiderat knüpft der vorliegende Artikel an. Auf Grundlage der Humankapitaltheorie wird untersucht, welchen Einfluss Dauer und Qualität beruflicher Vorerfahrungen auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter haben. Im Blickpunkt stehen dabei vier Aspekte von Berufserfahrung: die Dauer, der Erwerb von Fortbildungsabschlüssen, die fachliche Nähe zwischen Ausbildungsberuf und gewähltem Studiengang sowie die strukturelle Anbindung im Sinne der Relevanz der Ausbildungs- und Berufskenntnisse für das Studium, also der Möglichkeit, die beruflichen Vorerfahrungen auch tatsächlich in das Studium einbringen zu können. Diese Effekte werden auf der Grundlage der Daten eines Modellprojekts zu beruflich Qualifizierten in Rheinland-Pfalz untersucht, das durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK) initiiert und durch das Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, verortet an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, durchgeführt wurde.

2 Relevanz und politischer Hintergrund

Nachdem beruflich qualifizierte Studierende bereits in den achtziger Jahren Gegenstand politischer Diskussionen und der Forschung waren, widerfährt ihnen seit einigen Jahren erneut Aufmerksamkeit. Den Ausgangspunkt bildet ein Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 2009[2], der eine weitere Erleichterung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte vorsieht.

Eine Untersuchung von *Ulbricht (2012),* welche den politischen Prozess der Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte analysiert hat, führt diesen Beschluss darauf zurück, dass insbesondere die Kammern den politischen Druck erhöht hätten, um entsprechende Regelungen voranzubringen. Als Motive sieht sie vor allem *„die symbolische Aufwertung der [beruflichen Bildung] sowie die erhoffte darauffolgende Attraktivitätssteigerung der beruflichen Ausbildung"* (ebd., *S. 101*). Im Hinblick auf die besondere Behandlung von Meisterinnen und Meistern sowie Technikerinnen und Technikern liegt die Vermutung nahe, dass es sich bei den Regelungen um eine politische Setzung handelt, wonach der „Prädikatsabschluss" der beruflichen Ausbildung per se mit erweiterten Zugangsmöglichkeiten für ein Hochschulstudium verbunden ist. Unabhängig von den Initiatoren zeichnet sich ab, dass es ein politisches Interesse gibt, schulische und berufliche Abschlüsse zunehmend als gleichwertig anzusehen.

Die gestiegene Relevanz des Themas lässt sich auch anhand aktueller Projekte und Initiativen festmachen, die die Vergleichbarkeit von beruflichen und schulischen Kompetenzen zum Gegenstand haben. Zu verweisen ist in diesem Zusammenhang zum

[2] *Kultusministerkonferenz (2009):* Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Zugriff: 06.03.2014)

einen auf den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)[3], welcher eine Einordnung von Bildungsabschlüssen aus den Bereichen Schule, Berufliche Bildung, Hochschulbildung und Weiterbildung ermöglicht. Zum anderen ist das Projekt „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung"[4] zu nennen, welches die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge erprobt.

Wenngleich der Zugang zwischen den Bundesländern nach wie vor unterschiedlich geregelt ist, haben die Bestimmungen zwei Aspekte gemeinsam: Zum einen wird eine jeweils definierte Mindestdauer an beruflichen Vorerfahrungen gefordert, zum anderen erhalten beruflich Qualifizierte mit Fortbildungsabschluss (u.a. Meister-, Technikerabschluss) erweiterte Zugangsmöglichkeiten an Hochschulen. Ausgehend von dem KMK-Beschluss wurde in Rheinland-Pfalz 2010 das Hochschulgesetz novelliert und im Zuge dessen der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte erleichtert.[5] Die neuen Regelungen sehen vor, dass Studieninteressierte mit Meister- oder vergleichbarem Fortbildungsabschluss eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung und Studieninteressierte mit abgeschlossener beruflicher Ausbildung und mindestens zwei Jahren Berufserfahrung im Anschluss eine fach*un*gebundene Zugangsberechtigung für das Studium an Fachhochschulen sowie eine fach*ge*bundene Zugangsberechtigung für Universitäten erhalten (vgl. § 65, Abs. 2 HochSchG). Darüber hinaus soll unter Anwendung einer Experimentierklausel im Hochschulgesetz im Rahmen eines Modellprojekts erprobt werden, ob bzw. unter welchen Bedingungen auf die geforderte Berufserfahrung im Anschluss an die Ausbildung verzichtet werden kann. Zu diesem Zweck wurden in ausgewählten Studiengängen auch beruflich Qualifizierte mit weniger als zwei Jahren Berufserfahrung zum Studium zugelassen.

3 Forschungsstand

Befasst man sich mit dem Phänomen des Studienerfolgs so ist grundsätzlich festzustellen, dass in der Forschung bisher kein einheitliches Verständnis darüber besteht, was hierunter zu verstehen ist (vgl. hierzu u.a. *Heinze 2013; Huber 2009*). Häufiger wird in der Literatur konstatiert, dass in empirischen Untersuchungen als Indikatoren des Studienerfolgs Abschluss- und Prüfungsnoten (vgl. hierzu u.a. *Trapmann 2008)*, die Studiendauer sowie der Studienabschluss als solcher dominieren (vgl. hierzu u.a. *Erdel 2010, S. 9ff*). Alternative Erfolgsindikatoren – die Studienzufriedenheit, das Belastungserleben von Studierenden oder auch komplexere Modelle wie etwa des

[3] *Deutscher Qualitätsrahmen für lebenslanges Lernen (2011):* Deutscher Qualitätsrahmen für lebenslanges Lernen. http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (Zugriff: 06.03.2014)

[4] *ANKOM (O.J):* Anrechnung. http://ankom.his.de/know_how/anrechnung (Zugriff: 06.03.2014)

[5] Grundsätzlich möglich ist der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte in Rheinland-Pfalz bereits seit 1996.

studentischen Kompetenzerwerbs – werden im deutschen Forschungsraum bislang kaum berücksichtigt (vgl. *Blömeke 2009; Rindermann/Oubaid 1999*).

Spezifische Untersuchungen zum Studienerfolg beruflich Qualifizierter stellen den Erfolg dieser Studierendengruppe dem Erfolg traditioneller Studierendengruppen gegenüber. Beispielsweise gelangt eine Plausibilitätsrechnung des Statistischen Bundesamts in Bezug auf das Abbruchverhalten zu dem Ergebnis, dass beruflich Qualifizierte ebenso erfolgreich studieren wie andere Studierendengruppen (vgl. *Stroh 2009, S. 4*). Eine entsprechende Analyse – bei der der Anteil der beruflich Qualifizierten an allen Absolventinnen und Absolventen im Jahr 2007 mit dem Anteil an den Studienanfängerinnen und -anfängern fünf Jahre zuvor (also der durchschnittlichen Studiendauer bezogen auf die damals noch verbreiteten Magister- und Diplomstudiengänge) ins Verhältnis gesetzt wurde – ergab nur eine minimale Differenz von 0,1 Prozentpunkten. Auch eine Untersuchung der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik (HWP), die bis zu ihrer Fusion mit der Universität Hamburg im Jahr 2005 als „Hochschule für Berufserfahrene" bzw. Hochschule des „zweiten Bildungsweges" galt (*Koch 2000, S. 5*), kann keine höhere Abbrecherquote der beruflich Qualifizierten feststellen. Die Studie vergleicht darüber hinaus Studiendauer und Abschlussnote von beruflich Qualifizierten sowie Studierenden mit unterschiedlichen schulischen Zugangsvoraussetzungen (Fachabitur, Abitur). Deutlich werden in diesem Zusammenhang lediglich marginale Unterschiede zwischen Studierenden mit Fachhochschulreife und beruflich Qualifizierten. Etwas erfolgreicher erweisen sich hingegen die Abiturientinnen und Abiturienten, welche ihr Studium in etwas kürzerer Zeit abschließen und leicht bessere Prüfungsergebnisse erzielen (vgl. *Koch 2000, S. 32 f.).*

Wie eingangs erwähnt, gibt es bisher wenige Erkenntnisse darüber, welche Rolle die Berufserfahrung für den Studienerfolg beruflich Qualifizierter spielt. Als allgemeine Determinante des Studienerfolgs findet in der Forschung üblicherweise Intelligenz bzw. Leistungsvermögen – häufig operationalisiert in Form der schulischen Abschlussnote (vgl. hierzu u. a. *Schiefele/Streblow 2006*) – Beachtung. Fast ebenso häufig werden Studienmotive (vgl. u. a. *Robbins/Lauver/Le/Davis/Langley/Carlstrom 2004)* als Prädiktoren des Studienerfolgs herangezogen. Auch die Form und Intensität der Studienvorbereitung wird mitunter als Determinante des Studienerfolgs untersucht, ebenso wie Rahmenbedingungen des Studiums (z. B. Erwerbstätigkeit neben dem Studium, vgl. *Heublein 2009*) und Soziodemographika (z. B. Alter, Geschlecht, Bildungshintergrund der Eltern und Nationalität, vgl. hierzu u. a. *Erdel 2010, S. 9ff.*). Die Befunde zur schulischen Abschlussnote sind konsistent: Je besser bzw. schlechter die Abiturnote, desto besser bzw. schlechter sind die erwarteten Leistungen im Studium. Im Unterschied dazu sind Ergebnisse zu anderen Determinanten – etwa dem Alter – teilweise inkonsistent.

Im Zusammenhang mit der Diskussion über die Auswahl der Studienanfängerinnen und -anfänger durch Eignungsfeststellungverfahren der Hochschulen wird in der Literatur bisweilen auch der Einfluss der Leistungskurse in der gymnasialen Oberstufe auf den Studienerfolg diskutiert. *Fries (2002)* geht hierbei davon aus, dass das Abitur immer dann von „Wert" für das Studium und damit auch den Studienerfolg ist, wenn die Leistungskurse und das spätere Studienfach eine inhaltliche Passung aufweisen. Abiturientinnen und Abiturienten, die Leistungskurse *mit* engem inhaltlichem Bezug zum Studienfach wählen, erzielen demnach bessere Studienabschlussnoten als Abiturientinnen und Abiturienten mit Leistungskursen *ohne* Bezug zu ihrem Studienfach. Da beruflich Qualifizierte in der Regel keine gymnasiale Oberstufe besucht bzw. abgeschlossen haben, können die Indikatoren „Leistungskurs" und „Abiturnote" nicht als Determinanten des Studienerfolgs beruflich Qualifizierter herangezogen werden. Entsprechend sind alternative Indikatoren zu definieren.

Schulenberg/Scholz et al. (1986) haben eine Untersuchung vorgelegt, die auf den Prozess des Studiums beruflich Qualifizierter fokussiert. Sie stellen fest, dass diese Studierendengruppe (noch) häufiger Übergangs- bzw. Umstellungsprobleme beim Wechsel an die Hochschule hat. Zurückgeführt werden diese zum einen auf die mangelnde Vertrautheit mit strukturierten Lernprozessen in Folge der Berufstätigkeit, zum anderen auf die Herausforderung der Vereinbarkeit von Studium und Beruf bzw. Familie, die diese häufig in besonderer Weise betrifft. Viele beruflich Qualifizierte arbeiten neben dem Studium noch und/oder haben Familienpflichten zu erfüllen. Festgestellt wird jedoch, dass sich die beruflich Qualifizierten im Studienverlauf zunehmend an der Hochschule eingewöhnen (vgl. hierzu auch *Berg/Grendel/Haußmann/Lübbe/Marx 2013*). *Schulenberg/Scholz et al. (1986, S. 174ff.)* führen dies auf Schlüsselkompetenzen (u. a. soziale Kompetenz, Selbsteinschätzung, Arbeitseinteilung, Reflexion der eigenen Motivationslage) zurück, welche eine „funktionale Äquivalenz" zum Abitur herstellten und einen Ausgleich des schulischen Vorsprungs von Abiturientinnen und Abiturienten bedingten. Zwar fehlten beruflich Qualifizierten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung insbesondere fremdsprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Grundlagen, „die Bewusstheit dieses Defizites, gleichsam das Herausgefordertsein zu seiner Überwindung" *(Schulenberg/Scholz/Wolter/Fülgraff/Mees/Maydell 1986, S. 175)* führe jedoch zu einer Art „doppelten Motivation", die zum einen von fachinhaltlichem Interesse, zum anderen von dem Ziel des formalen Erfolgs im Sinne der „Wahrnehmung des Studiums als persönliche Chance" *(ebd., S.* 181) charakterisiert sei.

Insgesamt lässt sich somit konstatieren, dass die Studienerfolgschancen von beruflich Qualifizierten und traditionellen Studierenden in der Literatur als annähernd gleich bewertet werden. Es wird jedoch deutlich, dass bisher nur wenig über die Mechanismen bekannt ist, die zum Erfolg bzw. Misserfolg dieser besonderen Studierendengruppe führen. Diesem Aspekt widmet sich die folgende empirische Untersuchung.

4 Theoretischer Zugang

Obwohl es bisher nur wenige theoretische Modelle gibt, die dezidiert den Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und Studienerfolg in den Blick nehmen, lassen sich unter Rückgriff auf die Humankapitaltheorie die grundlegenden Wirkmechanismen und Motivstrukturen erklären.

Die Humankapitaltheorie (vgl. u. a. *Schultz 1961, Becker 1975*) erklärt individuelle Bildungsentscheidungen als Ergebnis rationaler Kosten-Nutzen-Kalkulationen, die mit dem Ziel der Maximierung des Arbeitseinkommens bzw. der Arbeitsmarktchancen getroffen werden. Unterstellt wird dabei ein Zusammenhang zwischen dem Niveau der formalen Bildungsabschlüsse und dem Niveau des Einkommens (*Becker 2011, S. 27*).[6] Aus Sicht des Einzelnen geht Bildung mit Investitionskosten einher, die das Aufbringen von Zeit, den Verzicht auf Einkommen sowie Aufwendungen für Materialien und ähnliches beinhalten (vgl. *Ammermüller/Dohmen 2004, S. 15*). Besonders hoch können die Kosten für beruflich Qualifizierte sein, die sich in vielen Fällen *gegen* ihren Arbeitsplatz und *für* das Studium entscheiden. Eine Investition erfolgt entsprechend nur dann, wenn der erwartete Nutzen über den erwarteten Kosten liegt.

Neben Erträgen auf der individuellen Ebene begünstigt ein hohes Humankapital der Bevölkerung auch das Wirtschaftswachstum auf der gesellschaftlichen Ebene (vgl. *Ammermüller/Dohmen 2004, S. 8f.*). Vor dem Hintergrund der Humankapitaltheorie lässt sich die rechtliche Gleichstellung von beruflicher und schulischer Bildung folglich anhand einer intendierten Erhöhung des Humankapitals der Gesellschaft erklären. Ziel ist die Förderung der Durchlässigkeit zwischen den Systemen, um strukturellen Erfordernissen des Arbeitsmarkts – etwa dem Fachkräftemangel – zu entsprechen. Ausgehend von der Gleichsetzung von schulischen und beruflichen Bildungsabschlüssen fokussiert der vorliegende Artikel auf die individuelle Ebene des Humankapitals. Untersucht wird, welchen Nutzen die Investition in Dauer und Qualität von Berufserfahrung für den Studienerfolg beruflich Qualifizierter hat.

5 Analysemodell zum Studienerfolg

Im Folgenden werden ausgehend vom Forschungsstand und den Annahmen der Humankapitaltheorie vier Untersuchungshypothesen zum Einfluss der Berufserfahrung auf den Studienerfolg formuliert. Diese Hypothesen fließen in ein allgemeines Analysemodell zum Studienerfolg ein.

[6] Kennzeichnend für die heutige Gesellschaft ist eine sukzessive Veralterung des Humankapitals (vgl. *Becker 2011, 26f.*) weshalb Individuen im Sinne des Lebenslangen Lernens häufiger vor (Fort-)Bildungsentscheidungen stehen.

Hypothese 1: Der Studienerfolg von beruflich Qualifizierten steigt mit der Dauer der Berufserfahrung.

Die Dauer der Berufserfahrung stellt ein wichtiges Kriterium der Hochschulzulassung von beruflich Qualifizierten dar. Dies geht insbesondere aus der juristischen Definition der beruflich Qualifizierten hervor, welche implizit davon ausgeht, dass es ein Mindestmaß an Zeit im Beruf erfordert, um das (Fach-)Abitur als Qualifikation ersetzen zu können. Aus Sicht der Humankapitaltheorie kann dauerhafte Beschäftigung in einem Beruf als Investition von Zeit in die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen interpretiert werden, die den eigenen Bildungswert erhöhen. Davon ausgehend, dass es sich bei den vorgegebenen Regelungen um eine politische Setzung handelt, soll hier untersucht werden, ob bzw. inwieweit der Studienerfolg von der Dauer im Beruf abhängt. Methodisch wird dabei von einem linearen Verlauf ausgegangen, auch wenn anzunehmen ist, dass die Zunahme an Berufserfahrung und der damit verbundene Kompetenzzugewinn einen natürlichen Grenzwert haben.

Hypothese 2: *Der Studienerfolg von beruflich Qualifizierten steigt bei Vorliegen eines Fortbildungsabschlusses*.

Obschon ein Fortbildungsabschluss im Hinblick auf die Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt erworben wird, kann er auch im Bereich des Hochschulstudiums einen Mehrwert haben. So stellt der Fortbildungsabschluss nicht nur eine *qualitative* Vertiefung bzw. Erweiterung von Fachwissen/-kompetenz dar, sondern ist darüber hinaus mit dem zusätzlichen Erwerb von Schlüsselkompetenzen verbunden. Es handelt sich hierbei um einem weiteren Aspekt, der im Rahmen des Hochschulgesetzes Berücksichtigung findet, indem für beruflich Qualifizierte mit Fortbildungsabschluss eine erweiterte Hochschulzugangsberechtigung vorgesehen ist. Zu prüfen ist demnach zum einen, welchen Einfluss das Vorliegen eines Fortbildungsabschlusses auf den Studienerfolg hat, zum anderen, welche Art von Kompetenz (Fach- vs. Schlüsselkompetenzen) für den Studienerfolg ausschlaggebend ist.

Hypothese 3: Der Studienerfolg von beruflich Qualifizierten steigt, wenn der Ausbildungsberuf eine fachliche Nähe zum gewählten Studiengang aufweist.

Folgt man der allgemeinen Studienerfolgsforschung im Hinblick auf die Koppelung von schulischem Leistungskurs und Erfolg beim Einstieg in ein fachaffines Studium, so lässt sich in Analogie dazu vermuten, dass eine inhaltliche Passung von Ausbildungsberuf und gewähltem Studienfach zu verbesserten Erfolgschancen im Hinblick auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter führt. Die Frage nach der fachlichen Nähe bildet damit den zweiten qualitativen Aspekt der Berufserfahrung, der politisch insofern relevant ist, als für Personen mit Fortbildungsabschluss per se keine Fächerbeschrän-

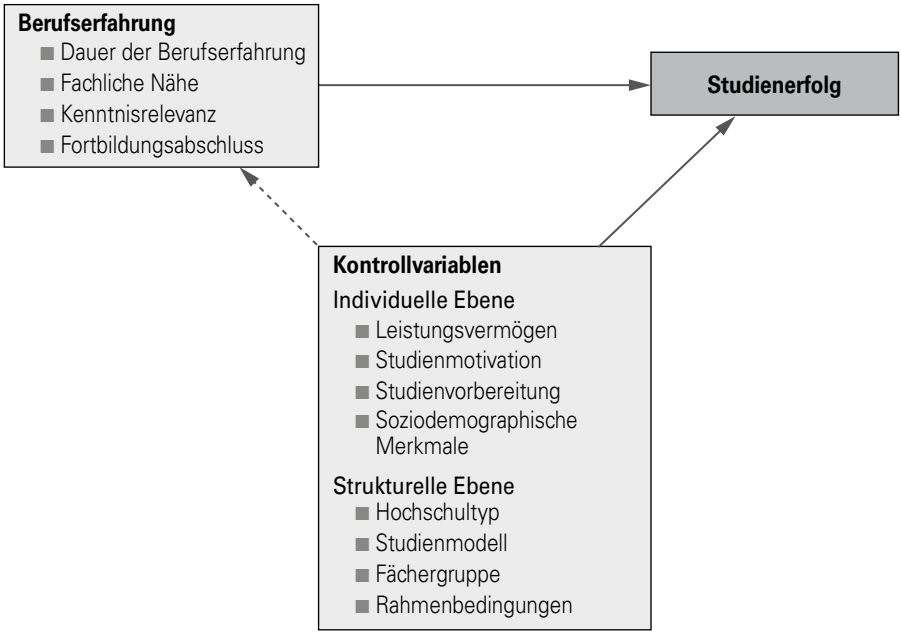
kung bei der Studienwahl besteht und diese für beruflich Qualifizierte ohne Fortbildungsabschluss in Rheinland-Pfalz zumindest an den Fachhochschulen aufgehoben wurde.

Hypothese 4: Der Studienerfolg von beruflich Qualifizierten steigt, je relevanter berufliche Kenntnisse und Erfahrungen für das Studium sind.

Betreffen die ersten drei Hypothesen die Berufserfahrung als individuelles Merkmal, so ist schließlich davon auszugehen, dass Studienerfolg auch eine strukturelle Anbindung benötigt, das heißt, dass Berufserfahrung nur dann einen Effekt erzielen kann, wenn entsprechende Kenntnisse aus Ausbildung und Beruf auch Gegenstand des Studiums sind. Denkbar ist dies im Sinne der Ausrichtung der Lehre auf berufspraktische Kompetenzen und deren Verankerung in den Curricula. Handelt es sich bei der fachlichen Nähe um die Übereinstimmung in einem formalen Sinn, so ist mit Kenntnisrelevanz die Praxisorientierung gemeint, wie sie zunehmend den Bereich der hochschulischen Ausbildung kennzeichnet. Vor diesem Hintergrund wäre ebenfalls zu erwarten, dass beruflich Qualifizierte an Fachhochschulen durch den stärkeren Praxisbezug gewisse Vorteile gegenüber beruflich Qualifizierten an Universitäten haben.

Das Modell berücksichtigt somit die vier Aspekte der Berufserfahrung (Dauer der Berufserfahrung, Fortbildungsabschluss, fachliche Nähe und Kenntnisrelevanz) als unabhängige Variablen. Als Kontrollvariablen gehen die in der Literatur üblichen Prädiktoren des Studienerfolgs – Leistungsvermögen und Studienmotivation – sowie weitere Faktoren auf individueller Ebene (Soziodemographika und Studienvorbereitung) und auf struktureller Ebene (Hochschultyp, Studienmodell, Fächergruppe und Rahmenbedingungen) in das Analysemodell ein (vgl. Abbildung 1). Schließlich wird zusätzlich das (Fach-)Abitur als Kontrollvariable aufgenommen. Hintergrund ist, dass sich ein nicht unerheblicher Anteil der Studierenden trotz schulischer Hochschulzugangsberechtigung ((Fach-)Abitur) mit der beruflichen Qualifikation für das Studium beworben hat (siehe hierzu Kapitel 6.1). Obgleich im Rahmen dieser Untersuchung traditionelle Studierende nicht direkt als Vergleichsgruppe betrachtet werden können, ist es damit dennoch möglich, den Wert der Berufserfahrung gegenüber dem (Fach-) Abitur im Ansatz zu bestimmen. Da das (Fach-)Abitur nur als dichotomes Merkmal erhoben wurde (Vorliegen ja/nein), wird es hier als Aspekt der Soziodemographika berücksichtigt.

Abbildung 1: Modell des Studienerfolgs



Ausgehend von Forschungsbefunden, wonach insbesondere der Studieneinstieg bzw. der Wechsel vom Beruf ins Studium mit Schwierigkeiten verbunden ist (vgl. *Fischer 2013, S. 15f.*), konzentriert sich das Modell auf einen Aspekt des Studienerfolgs: die Studienleistung beruflich Qualifizierter im ersten Semester. Untersuchungen im Hinblick auf den Studienabbruch bzw. den Studienabschluss sind erst zu einem späteren Zeitpunkt des Modellprojekts möglich.

6 Datengrundlage und eingesetzte Variablen

6.1 Datengrundlage

Zur Prüfung des Modells wird auf Daten zurückgegriffen, die im Zuge des oben beschriebenen Modellprojekts zu beruflich Qualifizierten in Rheinland-Pfalz erhoben wurden. Die Laufzeit des Projekts, an dem sich alle staatlichen Hochschulen in Rheinland-Pfalz sowie die Katholische Hochschule Mainz beteiligt haben, erstreckte sich von 2011 bis 2014. Ziel war es, einen vollständigen Überblick über den Studienverlauf beruflich Qualifizierter vom Studieneinstieg bis zum -abschluss zu erhalten. In diesem Zusammenhang wurden seitens des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung semesterweise Befragungen von mehreren Studienanfängerkohorten durchgeführt. Adressiert wurden alle beruflich Qualifizierten, darunter Studierende mit und ohne Berufserfahrung im Anschluss an die Ausbildung, beruflich Qualifizierte mit und ohne Fortbildungsabschluss sowie (Fach-)Abiturientinnen und (Fach-)Abiturienten,

die aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation an der Hochschule zugelassen wurden[7]. Kennzeichnend für die Datengrundlage ist demnach die Option eines Vergleichs unterschiedlicher Gruppen beruflich Qualifizierter.

Grundlage für den vorliegenden Artikel bilden die Ergebnisse von vier Studieneingangsbefragungen, die zwischen dem Wintersemester 2011 und dem Wintersemester 2012/2013 durchgeführt wurden, sowie die Daten der ab dem Sommersemester 2011 online parallel dazu gestarteten semesterweisen Wiederholungsbefragungen. Insgesamt konnten über die Eingangsbefragungen 503 beruflich Qualifizierte mit und ohne (Fach-)Abitur erreicht werden. Da objektive Leistungsindikatoren zum Studienerfolg des ersten Semesters retrospektiv im zweiten Semester abgefragt wurden, werden im Rahmen der hier beschriebenen Analysen nur die Fälle berücksichtigt, die an beiden Befragungen teilgenommen haben. Hierbei handelt es sich um 149 Fälle. Davon entsprechen 100 der zentralen Zielgruppe des Modellprojekts, nämlich beruflich Qualifizierte, deren höchster schulischer Abschluss die Mittlere Reife oder der Hauptschulabschluss ist.

6.2 Eingesetzte Variablen

Die *abhängige Variable* des Modells bildet der Studienerfolg. Anknüpfend an die gängige Forschungspraxis werden Prüfungsnoten als Erfolgsindikator verwendet. Die vorliegende Untersuchung greift hierbei auf die Durchschnittsnote des ersten Semesters zurück, die von den Befragten im Zuge der Erhebung im zweiten Semester angegeben wurden. Wie die Auswertung gezeigt hat, schneiden diese im Mittel mit einer 2,46 ab. Das erste Quartil erzielt dabei eine Note besser als 2,0, das letzte Perzentil eine Note schlechter als 2,9.

Als *unabhängige Variablen* werden dem Modell entsprechend vier Aspekte der Berufserfahrung untersucht: Dauer der Berufserfahrung, Kenntnisrelevanz, fachliche Nähe, und das Vorliegen von Fortbildungsabschlüssen. Die Dauer der Berufserfahrung wurde über die Frage erhoben, wie viele Jahre Berufspraxis (ohne Ausbildungszeit) vorliegen (Skala 1=„weniger als 2 Jahre" bis 5=„mehr als 8 Jahre"). In der Stichprobe haben 14,8 Prozent der beruflich Qualifizierten nach Abschluss ihrer Berufsausbildung weniger als zwei Jahre im Beruf gearbeitet, der Anteil der Befragten in der Kategorie zwei bis vier Jahre (31,5 Prozent) fällt am höchsten aus, die übrigen Fälle verteilen sich auf die Kategorien vier bis unter sechs Jahre (18,6 Prozent) sowie sechs bis unter acht Jahre (10,1 Prozent). Gut ein Viertel verfügt über mehr als acht Jahre Berufserfahrung

[7] Diese Gruppe wurde ursprünglich nicht adressiert. Im Zuge der Sichtung des Datensatzes hat sich jedoch gezeigt, dass einige Studierende sich trotz Vorliegens einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung mit ihrer beruflichen Qualifikation an der Hochschule beworben haben, da diese häufiger einen besseren Notenschnitt aufwies.

(25,5 Prozent). Die Kenntnisrelevanz wurde anhand der Frage erhoben: *„Können Sie Kenntnisse aus Ihrer Berufsausbildung bzw. -tätigkeit in Ihr Studium einbringen?"* (Skala 1=„nie" bis 7=„sehr häufig"). Mit 37,6 Prozent wird dies von einem großen Teil der Befragten bestätigt. Lediglich acht Prozent geben an, ihre beruflichen Vorerfahrungen nie bzw. selten ins Studium einbringen zu können. Berücksichtigt wurde in diesem Zusammenhang des Weiteren die fachliche Nähe zwischen Beruf und Studium, welche anhand des empirischen Abgleichs des offen abgefragten Ausbildungsberufs mit dem gewählten Studienfach ermittelt wurde. Wie sich gezeigt hat, ist mit 84,4 Prozent bei der überwiegenden Mehrheit der Befragten eine fachliche Nähe gegeben. Vor dem Hintergrund der besonderen Hochschulzugangsregelungen für Personen mit Fortbildungsabschluss wurde das Vorliegen desselben mittels einer Ja/Nein-Frage erhoben: Insgesamt verfügt etwas mehr als ein Viertel (26,8 Prozent) der Befragten über eine entsprechende Qualifikation.

Im Zuge der Operationalisierung der *Kontrollvariablen* wurde auf der *individuellen Ebene* die Ausbildungsnote als Indikator für das Leistungsvermögen herangezogen, welche sich aus bewerteten praktischen und schulischen Inhalten zusammensetzt (Frage: *„Mit welcher Gesamtnote haben Sie Ihre Berufsausbildung abgeschlossen?"*). Anknüpfend an den Forschungsstand wurden als Leistungsvermögen des Weiteren Schlüsselkompetenzen verstanden. Zu deren Erfassung wurde ein Index gebildet, welcher die Selbsteinstufung zu den Kompetenzen „*Teamfähigkeit, Kommunikative Fähigkeiten* und *Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme*" beinhaltet. Von den Befragten geben 43,8 Prozent an, in (sehr) hohem Maße über Schlüsselkompetenzen zu verfügen. Lediglich zwei Prozent der Befragten können dies nicht bestätigen. Um die Motive für die Aufnahme eines Hochschulstudiums zu erfassen, wurde ein Index gebildet, welcher ein Kontinuum zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation abbildet. Hierzu wurden von den angegebenen Werten zur intrinsischen Motivation (Items: *„Aufgrund meiner persönlichen Begabungen und Neigungen"* und *„um im Beruf möglichst selbständig arbeiten zu können"*) die Werte zur extrinsischen Motivation (Items: *„Um meine Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern"* und *„um gute/bessere Verdienstmöglichkeiten zu haben"*) subtrahiert. Wie sich gezeigt hat, sind 13,4 Prozent der Befragten rein extrinsisch motiviert. Rein intrinsisch motiviert sind 4,7 Prozent. Die überwiegende Mehrheit (81,9 Prozent) weist entsprechend Mischformen der Motivation auf. Der ebenfalls im Modell berücksichtigte Aspekt der Studienvorbereitung wurde durch die Frage einbezogen: *„Haben Sie an einem oder mehreren studienvorbereitenden Fachkursen an Ihrer Hochschule teilgenommen?"* Insgesamt haben lediglich 26,2 Prozent der Befragten einen solchen Vorkurs in Anspruch genommen, wobei nicht an jeder Hochschule bzw. für jede Hochschule entsprechende Angebote gemacht wurden. Deutlich werden in diesem Zusammenhang Unterschiede nach Fächerkulturen: Während 49,1 Prozent aller Studierenden der Naturwissenschaften einen Vorkurs besucht haben, waren es von den Sozialwissenschaftlern lediglich zwölf Prozent.

Des Weiteren berücksichtigt wurden Soziodemographika, darunter Geschlecht und Alter der Befragten. Wie sich gezeigt hat, ist der Anteil von Frauen (50,3 Prozent) und Männern (49,7 Prozent) in der Stichprobe in etwa ausgewogen. Hinsichtlich der Altersverteilung kann festgehalten werden, dass die Befragten mit 71,8 Prozent überwiegend 30 Jahre und jünger sind, 38,9 Prozent sind zu Beginn des Studiums sogar unter 25 Jahre alt und damit nur wenig älter als traditionelle Studierende. 40 Jahre und älter sind lediglich 14,1 Prozent der beruflich Qualifizierten. Ebenfalls abgefragt wurde der höchste schulische Abschluss. 29,6 Prozent der Befragten geben hierbei an, über ein (Fach-)Abitur zu verfügen.

Als *Kontrollvariablen* auf *struktureller Ebene* wurden der Hochschultyp (Fachhochschule vs. Universität), das Studienmodell (Vollzeit-/Präsenz- vs. alternative Studienmodelle wie Fernstudiengänge, berufsintegrierende und integrierende Studiengänge) und die Fächergruppe (Sozialwissenschaften[8] vs. Naturwissenschaften[9]) in die Analyse mit einbezogen[10]. Die Mehrheit der Befragten (67,8 Prozent) studiert an einer Fachhochschule. 59,2 Prozent der beruflich Qualifizierten haben sich in einen Vollzeit-Präsenzstudiengang eingeschrieben, die übrigen 40,8 Prozent studieren in alternativen Studienmodellen wie beispielsweise Fernstudiengängen oder berufsbegleitenden Studiengängen. Hinsichtlich der Verteilung auf Fächergruppen zeigt sich, dass 61 Prozent in den Sozialwissenschaften eingeschrieben sind, 39 Prozent in den Naturwissenschaften.

Die Vereinbarkeit von Beruf und Studium sowie die Vereinbarkeit von Privatleben und Studium fließen als *Rahmenbedingungen* in das Modell mit ein. Gut ein Viertel der Befragten (26,2 Prozent) gibt an, dass ihnen die Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Studium leicht fällt, für die Vereinbarkeit von Privatleben und Studium bestätigen dies 22,1 Prozent. Jeweils nur etwas geringer fällt der Anteil derjenigen aus, denen die Vereinbarkeit des Studiums mit dem Beruf (20,3 Prozent) und dem Privatleben (sehr) schwer fällt (21,5 Prozent).

7 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Hypothesentests präsentiert. Dabei wird zunächst in Kapitel 7.1 gezeigt, wie die unabhängigen Variablen bivariat auf den Studienerfolg wirken und welche Korrelationen mit den anderen Modellvariablen bestehen. Kapitel 7.2 stellt die Ergebnisse des multivariaten Regressionsmodells vor, in Kapitel 7.3 werden schließlich Interaktionseffekte zwischen den unabhängigen Variablen und dem Studienerfolg untersucht.

[8] Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

[9] Medizin, Ingenieurwissenschaften sowie Naturwissenschaften/Mathematik

[10] Die Naturwissenschaften wurden im Vergleich zu den Sozialwissenschaften betrachtet, die als größte Gruppe die Referenzkategorie mit dem Wert „0" bildet.

7.1 Mittelwerte und Korrelationen

7.1.1 Berufserfahrung und Studienerfolg

Zunächst wurde der Zusammenhang zwischen den Mittelwerten der Noten im ersten Semester und den einzelnen unabhängigen Variablen (Dauer der Berufserfahrung, fachliche Nähe, Kenntnisrelevanz und Fortbildungsabschluss) betrachtet. Hierbei zeigen sich folgende Resultate (siehe auch Tabelle 1): Mit zunehmender Dauer der Berufserfahrung (<2 Jahre bis >8 Jahre) verbessert sich die Note kontinuierlich von 2,68 (n=22) auf 2,18 (n=38). Die Differenzen zwischen den ersten beiden Kategorien und den letzten beiden Kategorien unterscheiden sich dabei statistisch signifikant (F=3,000; p<0,05). Darüber hinaus wird deutlich, dass auch die Kenntnisrelevanz zu einer Verbesserung der Note beiträgt: In den ersten beiden Kategorien (nie/selten) liegt der Mittelwert bei 2,58 in den Kategorien 1 und 2, in den Mittelkategorien (3 bis 5) bei 2,53, in den höchsten Kategorien (6 bis 7) schließlich bei 2,32. Signifikante Mittelwertdifferenzen bestehen jedoch nur zwischen der höchsten Kategorie (Wert 7) und der Mittelkategorie 4 (F=3,179; p<0,1).

Hinsichtlich fachlicher Nähe und dem Vorliegen eines Fortbildungsabschlusses sind keine signifikanten Mittelwertunterschiede zu beobachten. Dennoch zeigt sich für Studierende mit Fortbildungsabschluss die Tendenz einer geringfügig besseren Note. So erreichen diese im Durchschnitt eine Note von 2,35, wohingegen Studierende ohne Fortbildungsabschluss mit einer Durchschnittsnote von 2,5 abschneiden. Eine fachnahe Ausbildung bewirkt hingegen keine Differenz – beide Gruppen liegen in etwa auf dem Gesamtmittelwert von 2,46.

Tabelle 1: Mittelwerte

	Kategorien	Mittelwert	H	Standardabweichung
Dauer der Berufserfahrung	0 bis unter 4 Jahre (1 bis 2)	2,6667	69	,88395
	4 bis unter 8 Jahre (3 bis 4)	2,3612	42	,72192
	8 Jahre und mehr (5)	2,1816	38	,71276
Kenntnisrelevanz	Selten (1 bis 2)	2,5833	12	,69913
	Gelegentlich (3 bis 5)	2,5330	81	,81685
	Oft (6 bis 7)	2,3196	56	,84346
Fortbildungsabschluss	Nein (0)	2,4963	109	,82876
	Ja (1)	2,3493	40	,79724
Fachliche Nähe	Nein (0)	2,4870	23	,90569
	Ja (1)	2,4635	124	,80588

Entsprechend der Mittelwerte zeigt sich auch auf Basis von Korrelationen, dass von den untersuchten unabhängigen Variablen allein die Dauer der Berufserfahrung (r= –,261; p<0,05) und die Kenntnisrelevanz (r=-,136; p<0,10) signifikant mit der abhängigen Variable zusammenhängen. Beide sagen die Note positiv vorher, das heißt, je höher die Dauer und je höher die Kenntnisrelevanz, desto besser ist die Note im ersten Semester. Die Korrelationskoeffizienten der fachlichen Nähe und des Fortbildungsabschlusses betragen -.010 und -.080 und sind nicht signifikant. Folglich haben beide keinen Effekt auf die Note im ersten Semester.

7.1.2 Berufserfahrung und Kontrollvariablen

Im Anschluss wurde geprüft, inwieweit die unabhängigen Variablen mit den Kontrollvariablen auf individueller Ebene (Leistungsvermögen, Studienmotivation und -vorbereitung sowie soziodemographische Merkmale) und struktureller Ebene (Hochschultyp, Studienmodell, Fächergruppe und Rahmenbedingungen) zusammenhängen.

Wie sich zeigt (siehe auch Tabelle 2), korreliert die *Dauer* der Berufserfahrung in erwartbarer Weise positiv mit dem Alter und dem Vorliegen eines Fortbildungsabschlusses. Darüber hinaus sind Studierende mit längerer Berufserfahrung eher in Präsenzstudiengängen und in den Sozialwissenschaften anzutreffen. Für die *Kenntnisrelevanz* bestehen positive Korrelationen mit der fachlichen Nähe und den Schlüsselkompetenzen, negative hingegen mit dem Studienmodell und dem Vorliegen eines Fortbildungsabschlusses. Das (Fach-)Abitur hat auf keine der unabhängigen Variablen einen Einfluss. Es kann demnach festgehalten werden, dass das Einbringen von berufspraktischen Kenntnissen eher an Fachhochschulen gelingt. Fortbildungsabschlüsse bringen an Fachhochschulen weniger Vorteile, was jedoch darauf zurückzuführen ist, dass bei deren Vorliegen häufiger die Möglichkeit der Wahl eines fachfernen Studiengangs wahrgenommen wird. Darüber hinaus sind beruflich Qualifizierte mit Meister- oder Technikerabschluss eher an Universitäten anzutreffen, entsprechend studieren diese an Fachhochschulen häufiger fachnah.

Tabelle 2: Korrelationen

	Dauer	Kenntnis-relevanz	Fortbildungs-abschluss	Fachliche Nähe
Dauer der Berufserfahrung	1	–,094	**–,223****	**,201***
Kenntnisrelevanz	–,094	1	**–,203***	**,282****
Fortbildungsabschluss	**,223****	**–,203***	1	**–,259****
Fachliche Nähe	**–,201***	**,282****	**–,259****	1
Ausbildungsnote	,075	,061	,156	–,122
Vereinbarkeit: Studium & Beruf	–,067	,068	,081	,093
Vereinbarkeit: Studium & Privatleben	–,092	,026	,080	–,096
Geschlecht	–,132	–,097	,034	–,022
Alter	**,744****	–,061	,100	**–,222****
(Fach-)Abitur	,002	,148	–,008	,057
Fachgruppe (0=Soz / 1=Nat)	**–,343****	–,019	–,113	**,238****
Hochschultyp (0=FH / 1=Uni)	,020	,055	**,166***	–,106
Studienmodell (0=Fern / 1=Präsenz)	**–,273****	**–,197***	,135	–,129
Motivation (-5=extrinsisch bis 5 intrinsisch)	–,053	,093	,086	–,113
Schlüsselkompetenzen	–,063	**,257****	–,038	**,356****

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.
** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

7.2 Multivariate Regressionsanalyse

Im zweiten Schritt wurden drei multivariate Analysemodelle gerechnet: In das erste Modell gingen nur die unabhängigen Variablen ein, das zweite Modell beinhaltet die unabhängigen und die Kontrollvariablen, beim dritten handelt es sich um ein reduziertes Modell, das nur diejenigen Kontrollvariablen enthält, die Veränderungen am R^2 bewirken, das heißt signifikant die Varianzerklärung des Studienerfolgs erhöhen (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Regression auf Durchschnittsnote im 1. Semester[11]

	Modell 1 (n=147) (Angepasstes R^2=,063)		Modell 2 (n=127) (Angepasstes R^2=,336)		Modell 3 (n=128) (Angepasstes R^2=,362)	
	Standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	
	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.
(Konstante)	3,429	,000	2,731	,000	2,875	,000
Dauer	–,264	,002	–,223	,075	–,209	,011
Kenntnisrelevanz	–,154	,070	–,130	,118	–,143	,070
Fortbildungsabschluss	–,046	,588	–,068	,408	–,074	,352
Fachliche Nähe	–,032	,712	,077	,429	,080	,370
Ausbildungsnote			,294	,000	,297	,000
Vereinbarkeit Studium & Beruf			–,222	,011	–,222	,003
(Fach-)Abitur			–,138	,081	–,138	,064
Vorkursteilnahme			,148	,097	,153	,078
Sozial- vs. Naturwissenschaften			,130	,209	,125	,146
Hochschultyp			,320	,000	,336	,000
Schlüsselkompetenzen			–,165	,061	–,173	,040
Vereinbarkeit Studium & Privatleben			,009	,917		
Geschlecht			–,020	,816		
Alter			,035	,792		
Studienmodell			,051	,587		
Motivation intrinsisch/ extrinsisch			–,039	,638		

Wie aus der Tabelle hervorgeht, können über alle unabhängigen Variablen lediglich 6,3 Prozent der Note im ersten Semester erklärt werden, wobei gegenüber den bivariaten Analysen Effektstärke und -richtung relativ unverändert bleiben (Modell 1). Allein für die Kenntnisrelevanz ergibt sich – in Kombination mit der Dauer – eine bessere Vorhersageleistung. Fügt man alle Kontrollvariablen hinzu (Modell 2), erhöht sich das R^2 auf .336. Neben der Dauer und der Kenntnisrelevanz (die weiterhin einen schwachen bis mittleren Effekt haben), zeigen sich signifikante Effekte beim Hoch-

[11] Für alle Modelle wurden Fundierungstests (BLUE-Annahmen) durchgeführt, die hier nicht gesondert aufgeführt werden. Bei Normalverteilung der abhängigen Variable können Multikollinearität (Toleranz > 0,34) der unabhängigen Variablen sowie die Autokorrelation der Residuen (Durbin-Watson-Koeffizient ≈ 1,8) ausgeschlossen werden. Zudem sind die Residuen normalverteilt und es liegt keine Heteroskedastizität vor.

schultyp (Beta=.320), der Ausbildungsnote (Beta=.294) und der Vereinbarkeit von Studium und Beruf (Beta=-,222). Bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 10 Prozent sagen zudem das (Fach-)Abitur[12], die Vorkursteilnahme und die Schlüsselkompetenzen den Studienerfolg vorher. Wie aus der Effektrichtung ablesbar ist, wirken sich ein Studium an einer Fachhochschule, eine möglichst gute Ausbildungsnote, eine gute Vereinbarkeit von Studium und Beruf sowie Schlüsselkompetenzen positiv auf den Studienerfolg aus; die Vorkursteilnahme hingegen hat einen leicht negativen Effekt[13]. Betrachtet man schließlich das reduzierte Modell unter Ausschluss derjenigen Variablen, die keine Veränderung am R^2 bewirken (Modell 3), verbessert sich die Erklärungsleistung nochmals auf 36,2 Prozent, wobei die Signifikanz der Dauer und der Kenntnisrelevanz steigt und die Beta-Gewichte für Hochschultyp und Schlüsselkompetenzen noch an Stärke gewinnen.

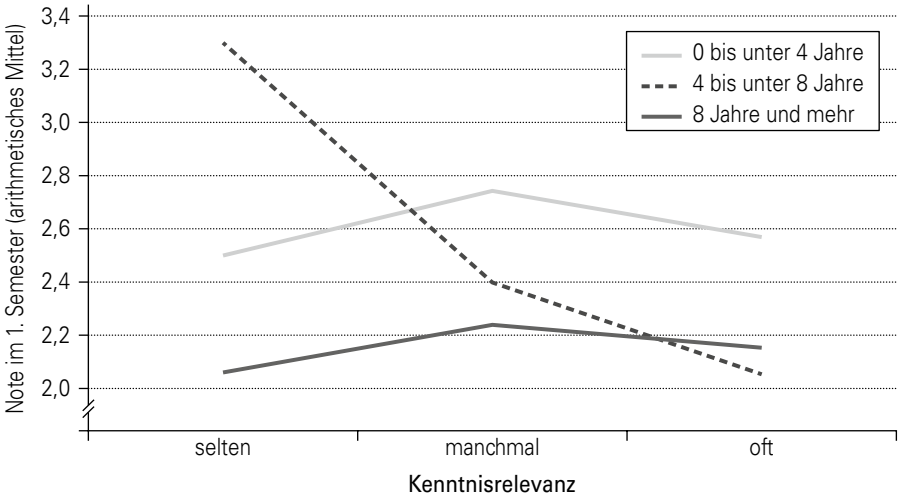
7.3 Interaktionseffekte

Im dritten Schritt der Analyse wurden ausgehend von den Korrelationen die unabhängigen Variablen auf Interaktionseffekte getestet. Obschon Dauer und Kenntnisrelevanz nicht signifikant miteinander korrelieren (r=-,094), zeigt sich im Ergebnis ein Interaktionseffekt in Bezug auf die abhängige Variable, der Durchschnittsnote des ersten Semesters (vgl. Abbildung 2). Demnach verbessert sich die Note in Abhängigkeit der Kenntnisrelevanz für diejenigen zusätzlich, die eine mittlere Dauer an Berufserfahrung (vier bis acht Jahre) aufweisen – bei geringer bzw. hoher Dauer ist dagegen keine bzw. nur eine geringe zusätzliche Änderung feststellbar. Statistisch nachweisen lässt sich dieser Effekt jedoch nur, wenn man die Dauer dichotomisiert, und zwar derart, dass hohe und niedrige Dauer zusammen die Referenzkategorie 0 bilden (Beta des Interaktionsterms=-,784; $p<0,05$). Der Interaktionseffekt bleibt auch bei Hinzunahme der Kontrollvariablen signifikant.

[12] Bei Betrachtung der unstandardisierten Regressionskoeffizienten zeigt sich, dass die Verbesserung des Studienerfolgs durch das Vorliegen des (Fach-)Abiturs in etwa vier Jahren zusätzlicher Berufserfahrung entspricht. Für beruflich Qualifizierte mit und ohne (Fach-)Abitur steigt die Durchschnittsnote des ersten Semesters in gleicher Weise, d.h., dass die Berufserfahrung – unabhängig vom (Fach-)Abitur – einen gleich großen Effekt ausübt.

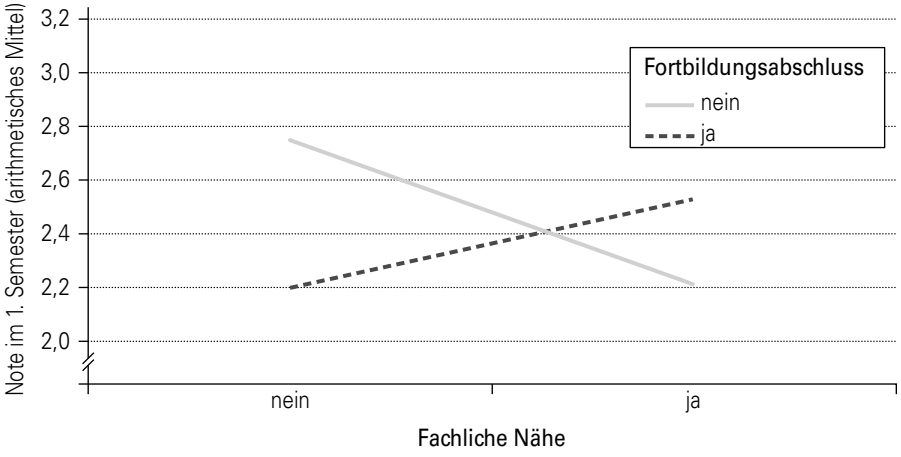
[13] Naheliegend ist, dass hier ein Selektionseffekt zugrunde liegt. Eine logistische Regression der Vorkursteilnahme auf alle Modellvariablen hat gezeigt, dass die Vorkursteilnahme mit einer spezifischen Merkmalskombination verbunden ist. So zeichnen sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer (neben dem zu erwartenden Zusammenhang mit der Fachgruppe, da Vorkurse vorwiegend in den Naturwissenschaften angeboten werden) dadurch aus, dass sie eine deutlich schlechtere Ausbildungsnote vorweisen und eher extrinsisch motiviert sind als Nichtteilnehmerinnen und -teilnehmer. Zusätzlich müssen jedoch noch weitere Variablen im Hintergrund wirken, die hier nicht kontrolliert werden können, da sich der Effekt gegenüber der einfachen Korrelation (r=.295**) zwar deutlich reduziert, aber dennoch bestehen bleibt.

Abbildung 2: Interaktionseffekt Berufserfahrung*Kenntnisrelevanz



Ein disordinaler Interaktionseffekt besteht darüber hinaus zwischen den Variablen Fortbildungsabschluss und fachliche Nähe. Obwohl beide keinen eigenen Effekt auf die Note im ersten Semester haben, ist die Multiplikation signifikant und zwar insofern, als bei Vorliegen eines Meister- oder Technikerabschlusses die Wahl eines fachnahen Studiengangs mit einer Verbesserung der Note verbunden ist (Beta des Interaktionsterms=-,203; p<0,05). Umgekehrt wirkt es sich eher negativ aus (siehe Abbildung 3). Der Interaktionseffekt bleibt auch bei Hinzunahme der Kontrollvariablen signifikant.

Abbildung 3: Interaktionseffekt fachliche Nähe*Fortbildungsabschluss



Im Rahmen der Analysen wurden weitere mögliche Interaktionseffekte getestet; diese konnten jedoch nicht bestätigt werden.

8 Zusammenfassung und Diskussion

Der vorliegende Artikel widmet sich der Frage nach den Effekten der Dauer und der Qualität beruflicher Vorerfahrungen auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter im ersten Semester. Abschließend werden nun die zentralen Ergebnisse der Untersuchung vor dem Hintergrund der Hypothesen diskutiert. Berücksichtigt werden hierbei Befunde zum Zusammenhang zwischen den Modellvariablen, Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalyse sowie Interaktionseffekte.

Hinsichtlich der *Dauer* der beruflichen Vorerfahrungen hat sich gezeigt, dass bei zunehmender Dauer im Beruf der Studienerfolg positiv beeinflusst wird. Die Gruppe mit einer längeren Berufserfahrung kennzeichnet, dass diese Studierenden vorwiegend älter sind, häufiger über einen Fortbildungsabschluss verfügen und in Präsenzstudiengängen sowie in den Sozialwissenschaften studieren. Hypothese 1, dass mit zunehmender Dauer der Berufserfahrung auch der Studienerfolg beruflich Qualifizierter wächst, kann demnach bestätigt werden.

Bezüglich der *Qualität* beruflicher Vorerfahrungen wurde zum einen der Effekt der fachlichen Nähe, zum anderen der Einfluss von Kenntnisrelevanz und Fortbildungsabschluss untersucht. Dabei konnte gezeigt werden, dass weder die fachliche Nähe noch der Fortbildungsabschluss einen Einfluss auf den Studienerfolg hat. Hypothesen 2 und 3, welche die Annahmen formulieren, dass der Studienerfolg beruflich Qualifizierter umso größer ist, je enger die fachliche Nähe zwischen Ausbildungsberuf und gewähltem Studienfach ist bzw. wenn ein Fortbildungsabschluss vorliegt, sind entsprechend zu verwerfen. Als signifikant erweist sich jedoch der Einfluss der Kenntnisrelevanz auf die Note. Zu bestätigen ist demnach Hypothese 4, wonach der Studienerfolg beruflich Qualifizierter umso größer ist, je relevanter berufliche Kenntnisse für das Studium sind. Entscheidend für den Studienerfolg ist also nicht per se die fachliche Nähe, sondern vielmehr die Möglichkeit, berufliche Vorerfahrungen auch tatsächlich in das Studium einzubringen. Aus dem Interaktionseffekt zwischen Kenntnisrelevanz und Dauer an Berufserfahrung leitet sich darüber hinaus ab, dass die Kenntnisrelevanz den Studienerfolg beruflich Qualifizierter in besonderem Maße bei Vorliegen einer mittleren Dauer an Berufserfahrung verbessert. Das heißt, eine gewisse Zeit im Beruf erhöht die Chancen, Kenntnisse in das Studium einzubringen. Zudem konnte gezeigt werden, dass – obschon Fachnähe und Fortbildungsabschluss für sich keinen Einfluss auf den Studienerfolg haben – beide dahingehend miteinander interagieren, dass bei der Entscheidung für ein fachnahes Studium ein Meister- oder Technikerabschluss durchaus Vorteile hat.

Die Datengrundlage erlaubte im Rahmen der vorliegenden Untersuchung keinen Vergleich zwischen beruflich qualifizierten und traditionellen Studierenden. Dennoch

wurde geprüft, ob das Vorliegen eines (Fach-)Abiturs – dies trifft auf 29,6 Prozent der befragten beruflich Qualifizierten zu – den Einfluss der Berufserfahrung verändert bzw. einen zusätzlichen Gewinn für den Studienerfolg bedeutet. Wie die bivariaten Analysen gezeigt haben, ist der Einfluss der Berufserfahrung (Dauer, fachliche Nähe, Kenntnisrelevanz und Fortbildungsabschluss) weitestgehend unabhängig vom (Fach-)Abitur. Vielmehr hat der schulische Abschluss – ebenso wie die Berufserfahrung – einen eigenständigen Effekt. Folglich profitieren Studierende unabhängig von der Dauer und Qualität ihrer Berufserfahrung vom (Fach-)Abitur.

Hinsichtlich der übrigen Kontrollvariablen des Modells kann festgehalten werden, dass die Studienerfolgschancen besonders hoch sind, wenn das Studium an einer Fachhochschule erfolgt, eine möglichst gute Ausbildungsnote vorliegt, eine gute Vereinbarkeit von Studium und Beruf gegeben ist und über Schlüsselkompetenzen verfügt wird. Als stärkste Determinante erweist sich in diesem Zusammenhang der Hochschultyp. Zudem hat sich die Ausbildungsnote als guter Prädiktor des Studienerfolgs herausgestellt. Wird bei traditionellen Studierenden üblicherweise die (Fach-)Abiturnote als Vorhersager verwendet, kann – das hat die vorliegende Untersuchung gezeigt – als Äquivalent für Untersuchungen zu beruflich Qualifizierten die Ausbildungsnote herangezogen werden, die sich neben theoretischen auch auf praktische Ausbildungsinhalte bezieht.

Ein leicht negativer Effekt wurde hinsichtlich der Vorkursteilnahme festgestellt, das heißt eine Teilnahme an entsprechenden Angeboten führt im Vergleich zur Nichtteilnahme eher zu einer schlechteren Durchschnittsnote im ersten Semester. Erklärt werden kann dieser Befund anhand eines Selektionseffekts. So weisen die Teilnehmenden überzufällig häufig unter anderem eine schlechtere Ausbildungsnote auf. Da im Rahmen der vorliegenden Untersuchung kein Vorher-/Nachher-Vergleich der Kompetenzen möglich war, kann an dieser Stelle jedoch nicht geklärt werden, ob seitens der Teilnehmenden nicht dennoch ein Kompetenzzuwachs stattgefunden hat und die Noten möglicherweise ohne Vorkursteilnahme schlechter ausfallen würden. Dem genauen Einfluss von Vorkursen auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter ist demnach in Folgeuntersuchungen nachzugehen.

Mit Blick auf den Forschungsstand weisen die vorgestellten Ergebnisse einige interessante Anknüpfungspunkte auf. So wurde aus vorliegenden Befunden die These abgeleitet, dass beruflich Qualifizierte fehlende schulisch vermittelte Kompetenzen anhand von beruflich vermittelten (Schlüssel-)Kompetenzen kompensieren. Wie die Analysen jedoch gezeigt haben, beeinflussen vorhandene Schlüsselkompetenzen zwar den Studienerfolg, nicht aber den Einfluss der Dauer der Berufserfahrung auf den Studienerfolg. Folglich ist eher davon auszugehen, dass der Erfolg der beruflich Qualifizierten vornehmlich durch *fachliche* Kompetenzen erklärt werden kann. Bekräftigt

wird diese Einschätzung durch den Befund, dass die Kenntnisrelevanz für den Studienerfolg wichtig ist.

Des Weiteren hat sich gezeigt, dass das Vorliegen eines Fortbildungsabschlusses nicht per se die Studienerfolgschancen erhöht. Die genauere Betrachtung dieser Gruppe beruflich Qualifizierter zeigt, dass diese häufiger fachfern studieren, das heißt sie machen von den erweiterten Zugangsoptionen des Hochschulgesetzes Gebrauch. Studieren sie jedoch in fachlicher Nähe zu ihrem Beruf, hat der Fortbildungsabschluss einen positiven Effekt. Auch an dieser Stelle deutet sich folglich an, dass es vornehmlich die erworbenen fachlichen Kompetenzen sind, welche den Studienerfolg begünstigen.

Aus der Perspektive der Hochschulsteuerung konnte als wichtige Determinante des Studienerfolgs beruflich Qualifizierter neben der Dauer die Kenntnisrelevanz der beruflichen Vorerfahrungen ermittelt werden. Es sind vornehmlich Studierende an Fachhochschulen und in den Sozialwissenschaften, die angeben, Kenntnisse aus Berufsausbildung bzw. -tätigkeit in das Studium einbringen zu können. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass die strukturelle Anbindung von beruflichen Vorerfahrungen maßgeblich für den Studienerfolg ist. Dabei ist durchaus zu vermuten, dass einige der hier identifizierten Effekte im Studienverlauf entsprechend der jeweiligen Curricula variieren. Denkbar ist in diesem Zusammenhang etwa, dass sich die Studienerfolgschancen in den Naturwissenschaften in höheren Semestern verbessern. So beinhalten die ersten Semester vornehmlich Grundlagenfächer, welche vermutlich nur im geringen Maße die Möglichkeit bieten, berufliche Kompetenzen einzubringen. Bezugnehmend auf die Humankapitaltheorie kann abschließend festgehalten werden, dass sich deutliche Anhaltspunkte dafür gefunden haben, dass die Berufserfahrung unter bestimmten Bedingungen das (Fach-)Abitur als Zugangsvoraussetzung für das Hochschulstudium ersetzen kann. Weitere wissenschaftliche Erkenntnisse können zukünftig gegebenenfalls eine Grundlage für die Diskussion und Weiterentwicklung der aktuellen Hochschulzugangsregelungen bilden.

Literatur

Ammermüller, Andreas, Dohmen, Dieter (2004): Individuelle und soziale Erträge von Bildungsinvestitionen. Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 1–2004, Köln. (Abrufbar unter http://www.bmbf.de/pubRD/sdi_01–04_fibs-rendite.pdf, Zugriff: 24.07.2014)

ANKOM (O.J): Anrechnung. http://ankom.his.de/know_how/anrechnung (Zugriff: 06. März 2014)

Becker, Gary S. (1975): Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, New York/London

Becker, Rolf (2011): Bildungssoziologie – Was sie ist, was sie will, was sie kann. In*:* Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, 2. Aufl., Wiesbaden, S. 9–34

Berg, Helena; Grendel, Tanja; Haußmann, Iris; Lübbe, Holger; Marx, Andreas (2014): Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule. Ergebnisse eines Modellprojektes in Rheinland-Pfalz. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Bd. 20. Herausgegeben vom Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, ZQ. Mainz

Blömeke, Sigrid (2009): Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psychomotivationaler Auswahlkriterien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12, S. 82–110

Erdel, Barbara (2010): Welche Determinanten beeinflussen den Studienerfolg? Eine empirische Analyse zum Studienerfolg der ersten Kohorte der Bachelorstudenten in der Assessmentphase am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität. Erlangen-Nürnberg

Fischer, Holger (2013): Herausforderungen an die Qualität von Studium und Lehre in der Eingangsphase aus der Perspektive von Erstsemestern. In: Wege zur Bildung durch Wissenschaft heute – Institutionelle und curriculare Perspektiven, Universitätskolleg-Schriften Band 2, S. 13–18

Fries, Marlene (2002): Abitur und Studienerfolg. Welchen „Wert" hat das Abitur für ein erfolgreiches Studium? In: Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 1, 24. Jahrgang, S. 30–51

Heinze, Daniela (2013): Volition als Prädiktor für den Studienerfolg in der Domäne Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Sonderheft, S. 136–151

Heublein, Ulrich; Spangenberg, Heike; Sommer, Dieter (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Hochschulplanung 136, HIS. Hannover

Huber, Ludwig (2009): Von „basalen Fähigkeiten" bis „vertiefte Allgemeinbildung": Was sollen Abiturientinnen und Abiturienten für das Studium mitbringen? In: D. Bosse (Hrsg.), Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit. Wiesbaden, S. 107–124

Koch, Dieter (2000): Studien- und Berufserfolg im ersten Studienabschnitt des Sozialökonomischen Studienganges der Hochschule für Wirtschaft und Politik. Statistiken – Analysen – Meinungen, Sozialökonomischer Text, Nr. 81. Hamburg

Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Zugriff: 06. März 2014)

Nickel, Sigrun; Duong, Sindy (2012): Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen, CHE Arbeitspapier Nr. 157. http://www.che.de/downloads/CHE_AP157_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf (Zugriff: 06. März 2014)

Rindermann, Heiner; Oubaid, Viktor (1999): Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten – Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 20, 172–191

Robbins, Steven B.; Lauver, Kristy; Le, Huy; Davis, Daniel; Langley, Ronelle; Carlstrom, Aaron (2004): Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. In: Psychological Bulletin 130 (2), S. 261–288

Schiefele, Ulrich; Streblow, Lilian (2006): Motivation aktivieren. In: Heinz Mandl und Helmut Felix Friedrich (Hg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, Bern, Wien u.a., S. 232–247

Schulenberg, Wolfgang/Scholz, W.-D./ Wolter, Andrä/ Fülgraff, Barbara/ Mees, Ulrich/ Maydell, Jost von (1986): Beruf und Studium: Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn

Schultz, Theodore (1961): Investment in Human Capital. In: American Economic Review 51, S. 1–17

Stroh, Astrid (2009): Neue Wege zum Studium. Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/STATmagazin/BildungForschungKultur/2009_03/PDF2009_03.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 06. März 2014)

Trapmann, Sabrina (2008): Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose. Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs. Berlin

Ulbricht, Lena (2012): Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte: neue Erkenntnisse über politische Prozesse. In: Qualität in der Wissenschaft, 4/2012, S. 99–103

Manuskript eingereicht: 14.03.2014
Manuskript angenommen: 07.10.2014

Anschrift der Autorinnen und Autoren:

Prof. Dr. Tanja Grendel
Hochschule RheinMain
Fachbereich Sozialwesen
Kurt-Schumacher-Ring 18
D-65197 Wiesbaden
E-Mail: tanja.grendel@hs-rm.de

Holger Lübbe, M. A.
Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Colonel-Kleinmann-Weg 2
D-55099 Mainz
E-Mail: Holger.Luebbe@zq.uni-mainz.de

Iris Haußmann, M. A.
Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ)
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Colonel-Kleinmann-Weg 2
D-55099 Mainz
E-Mail: Iris.Haussmann@zq.uni-mainz.de

Tanja Grendel ist Professorin für Soziale Arbeit in Bildungs- und Sozialisationsprozessen an der Hochschule RheinMain in Wiesbaden. Bis März 2014 war Sie am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung unter anderem Projektleiterin für das Projekt „Beruflich Qualifizierte in Rheinland-Pfalz".

Holger Lübbe ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung und aktuell unter anderem mit dem Projekt „Beruflich Qualifizierte in Rheinland-Pfalz" betraut.

Iris Haußmann ist Teamleiterin bei Lautenbach Sass. Zuvor war sie am Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung als Mitarbeiterin u. a. für das Projekt „Beruflich Qualifizierte in Rheinland-Pfalz" tätig.

Erwartungen an die Qualität berufsbegleitender Studiengänge aus Hochschul- und Unternehmensperspektive – eine vergleichende Untersuchung

Marlen Arnold, Kathrin Wetzel, Bernd Dobmann

Der vorliegende Beitrag zeigt auf, welche Qualitätsstandards aus Hochschul- und Unternehmenssicht bei der Entwicklung und Etablierung erfolgreicher berufsbegleitender, online-gestützter Studiengänge relevant sind. Ziel ist es, ein Qualitätsgerüst aufzubauen, sowie die Erwartungen von Hochschulen und Unternehmen bezüglich der Qualität von berufsbegleitenden Studiengängen zu erfassen und gegenüberzustellen. Die Ebene der Studierenden wird bewusst nicht in das Zentrum gestellt, um eine institutionelle Sicht auf Kooperationen zu ermöglichen, die bei der Planung und Entwicklung berufsbegleitender Studiengänge aus Hochschulsicht relevant sind. Methodisch basiert die vorliegende qualitative Untersuchung auf Leitfadeninterviews, die mit ausgewählten Hochschul- und Unternehmensvertreterinnen und -vertretern durchgeführt wurden. Die Ergebnisse der Interviews werden vorgestellt und auf Basis bestehender Qualitätskriterien in der wissenschaftlichen Weiterbildung diskutiert. Die ermittelten Erwartungen der Hochschulen und Unternehmen werden verglichen und darauf aufbauend Thesen für die Qualitätssicherung von weiterbildenden Studiengängen formuliert.

1 Einführung in die Thematik

„In Deutschland spielen Hochschulen als Anbieter von Weiterbildung und damit als Institutionen Lebenslangen Lernens noch eine untergeordnete Rolle, anders als in vielen europäischen Staaten und den USA" (*Reichart 2014, S. 127*). Zugleich stärkt der Bologna-Prozess Themen wie Durchlässigkeit, Verzahnung des Lebenslangen Lernens, die Internationalisierung von Studiengängen sowie flexible Studienformate, die Teilzeit-, modulares, berufsbegleitendes und duales Studium möglich machen. Die Kultusministerkonferenz fordert die Hochschulen auf, *„sich aktiv in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu betätigen, um so den durch den technologischen und demographischen Wandel entstehenden Weiterbildungsbedarf von Hochschulabsolventen zu befriedigen"* (*Kloke/Krücken 2010, S. 36*). Diese Vielfalt sowie die Abkehr vom traditionellen Studium machen die Entwicklung von Qualitätsstandards notwendig – nicht zuletzt, da berufsbegleitende, online-gestützte Lernarrangements zunehmend über nationale Grenzen hinweg angeboten werden. Das deutsche Hochschulwesen steht vor zwei grundlegenden Herausforderungen:

(1) Anders als im internationalen Bereich wird im deutschsprachigen Raum das Thema Qualität im Rahmen des Lebenslangen Lernens bisher kaum als Forschungsthema wahrgenommen (*Hanft/Zilling 2011*). Vielmehr wird davon ausgegangen, dass Studiengänge einheitlichen Standards zu entsprechen haben, die im Regelfall durch eine Akkreditierung der Angebote sichergestellt werden – unabhängig von der jeweiligen Angebotsform oder der Adressatengruppe. Im internationalen Kontext wird hingegen stärker die Auffassung vertreten, dass auch berufsbegleitende, online-gestützte Lerndesigns Qualitätserfordernisse mit sich bringen, die bei der Gestaltung und Evaluation der entsprechenden Studiengänge Berücksichtigung finden müssen (*Jung/Latchem 2012; Kidney/Cummings/Boehm 2007*). Hieraus ergeben sich zusätzliche Anforderungen an die Qualitätssicherung entsprechender Lehrangebote, da durch verschiedene Ziele und Erwartungen an die Studiengänge, z. B. seitens der Hochschulen oder Unternehmen, unterschiedliche Ansprüche an die akademische Lehre sowie an Lehr- und Lernstile einhergehen (*Campbell 2011*). Dabei sind die Ansprüche an die Qualität von Bildungsangeboten nicht nur unterschiedlich, sondern speziell auf Seiten der Unternehmen auch hoch und mit klaren Vorstellungen hinsichtlich der Qualitätskriterien als Beitrag zum Erfolg des Gesamtsystems der betrieblichen Bildung verbunden (*Nowak 2013*).

(2) Die Notwendigkeit einer Balance der hochschulischen und unternehmerischen Ansprüche wird gesehen und thematisiert, jedoch kaum wissenschaftlich diskutiert. Zu dem speziellen Aspekt, in welchem Spannungsfeld die Entwicklung und das Angebot von berufsbegleitenden Studiengängen sich bewegen, liegen bisher kaum Studien vor. Ziel des Beitrags ist es, die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Anforderungen an berufsbegleitende Studienformate aus Sicht der Hochschulen und der Unternehmen empirisch zu erfassen und zu vergleichen. Die Forschungsfragen, mit denen sich dieser Beitrag beschäftigt, lauten:

- Welche gängigen Qualitätsstandards bestehen im internationalen Hochschulraum?
- Welche Qualitätsstandards lassen sich daraus für einen Forschungsverbund ableiten?
- Welche Erwartungen haben Hochschulen und Unternehmen an die Qualität berufsbegleitender Studienprogramme?

Die Ergebnisse der durchgeführten empirischen Analysen und Befragungen münden in Thesen, die zentrale Elemente einer sowohl nachfrage- als auch angebotsorientierten Studiengangentwicklung und relevante Qualitätsstandards für berufsbegleitende Studienprogramme berücksichtigen. Der Beitrag ist wie folgt strukturiert: Zunächst wird die Bedeutung der Qualität berufsbegleitender Studienprogramme dargestellt. Danach wird die Forschungsmethodik beschrieben. Es werden die aus einer internationalen Vergleichsanalyse gewonnenen Erkenntnisse bezüglich der Qualitätskonzepte aus Australien, den USA sowie dem Vereinigten Königreich vorgestellt und ein

Qualitätskonzept für deutsche Hochschulen abgeleitet. Anschließend werden die Ergebnisse der durchgeführten Befragungen vorgestellt. Es folgen Diskussion der Ergebnisse, Thesenableitung sowie eine Zusammenfassung.

2 Theoretische Überlegungen zur Bedeutung von Qualität in berufsbegleitenden Studienprogrammen

Die Qualitätsdebatte im Hochschulbereich ist durch vielfältige Begriffe und Definitionen gekennzeichnet. Eine der gängigsten Qualitätsdefinitionen im Bildungsbereich stammt von *Harvey/Green (1993)*, die fünf Perspektiven des Qualitätsbegriffs unterscheiden: Exzellenz, Konsistenz, Zweckmäßigkeit (Fitness for purpose), Preis-Leistungsverhältnis und Transformation. Da Hochschulen zunehmend vor der Herausforderung stehen, sich neue Zielgruppen zu erschließen und bedarfsorientierte Studiengänge an den Markt zu bringen, ist davon auszugehen, dass verschiedene Anspruchsgruppen auch spezifische Sichtweisen auf Qualität im Bereich der berufsbegleitenden Weiterbildungsangebote haben. Dieser Fragestellung soll im Weiteren nachgegangen werden. Ziel ist es zudem, nicht einen Qualitätsbegriff zu verorten, sondern Qualitätsdimensionen zu entwickeln, die eine explizite Relevanz für berufsbegleitende, online-gestützte Studienprogramme aufweisen.

So vielfältig wie die Qualitätsdefinitionen sind auch die Auffassungen darüber, wie Qualität in berufsbegleitenden onlinegestützten Formaten gesichert werden soll (*Holten/Nittel 2009*). Manche Vertreterinnen und Vertreter sind der Auffassung, Qualität lasse sich in diesem Bereich über externe Instanzen wie Akkreditierungsagenturen oder Qualitätsaudits erzeugen. Andere hingegen argumentieren, Qualität sei in erster Linie intern durch die anbietende Institution zu verantworten. Es wird gefordert, dass online-gestützte Lehrangebote von Hochschulen die gleichen Standards erfüllen müssen wie der Bereich der grundständigen Angebote. Andere Verfechterinnen und Verfechter gehen davon aus, dass die herkömmliche Lehre an den Hochschulen hinsichtlich ihrer Methoden, Didaktik und Qualitätsverständnisse ohnehin veraltet sei, und dass online-gestützte Studiengänge Innovationsimpulse für die Präsenzlehre liefern (*Jung/Latchem 2012*). Zu den Besonderheiten des online-basierten Lernens zählen nach *Jung/Latchem (2012)* die folgenden drei Aspekte:

Tabelle 1: Aspekte des online-basierten Lernens

Aspekt	Beschreibung	Beispiele zur Qualitätsrelevanz
Disaggregierte Prozesse	E-Learning Kurse werden nicht mehr nur von einer Person verantwortet, die den gesamten Lernprozess steuert. An der Programmplanung, Entwicklung und Durchführung sind viele Akteure beteiligt.	– Erhöhte Koordination – Quantität und Qualität der Feedbackschleifen – Verzahnung mehrerer Qualitätsdimensionen
Teamorganisation	Die Dozierenden sind in ihrem Seminarraum keine einsamen Expertinnen und Experten mehr. Online-gestützte Kurse erfordern häufig kollaborative Arrangements, und die Dozierenden müssen sich mit vielen Akteurinnen und Akteuren austauschen, die in unterschiedlichen Phasen des Programms involviert sind.	– Neue Lehr-Lern-Formate für heterogene Zielgruppen bedingen häufig neue pädagogische Konzepte sowie Schulungen des Hochschulpersonals. – Entwicklung und Wartung von Bildungstechnologien
Sichtbarkeit und Offenheit	Beobachtung und Kontrolle der Lernprozesse und der Interaktionen können tiefgehender, kontinuierlicher und unaufdringlicher sein als in der klassischen Präsenzlehre.	– Evaluation und Informationsmanagement haben hohe Relevanz. – Beratung und Service gewinnen verstärkt an Bedeutung. – Lernergebnisse und Lehrmaterialien sowie Instruktionsdesign stehen unter Beobachtung.

Quelle: in Anlehnung an Jung & Latchem 2012

Die in Tabelle 1 dargestellten Aspekte des online-basierten Lernens zeigen essentielle Unterschiede zur klassischen Präsenzlehre entsprechend Jung und Latchem (2012) sowie exemplarische Bedeutungen für entsprechende Qualitätsansätze auf. Ein nachhaltiges universitäres Qualitätsmanagement sollte unserer Ansicht nach in jedem Fall Besonderheiten online-gestützter berufsbegleitender Studienprogramme sowie Anforderungen an Präsenzlehre gleichermaßen berücksichtigen.

Qualitätssicherungsansätze für online-gestützte berufsbegleitende Studienangebote existieren bereits in einigen Hochschulsystemen (*Ryan/Brown 2012*, *Löscher 2012, Hanft/Zilling 2011, Kidney et al. 2007*). Insbesondere jene Hochschulsysteme, die als exportstark auf dem Markt der online-gestützten Hochschulbildung angesehen werden, haben in den vergangenen Jahren viele Anstrengungen unternommen, dem teilweise schlechten Image der virtuellen Hochschulbildung über professionelle Ansätze im Qualitätsmanagement beizukommen. In bildungsexportstarken Ländern wie Australien, den USA und dem Vereinigten Königreich wurden frühzeitig Qualitätsmodelle für online-basierte Studiengänge entwickelt, um das Vertrauen der Nachfragenden in die angebotene Programmqualität nachhaltig zu gewinnen (*Barker 2001*). Die langjährige Expertise bezüglich der Qualitätsfragen in online-basierten Studiengängen begründet die für diesen Beitrag vorgenommene Auswahl der Qualitätsansätze zur Entwicklung eines Bezugsrahmens für berufsbegleitende, online-gestützte Programme im deutschen System.

3 Methodisches Vorgehen

Um die zugrundeliegenden Forschungsfragen dieses Beitrags zu beantworten, wurde ein mehrstufiges exploratives Forschungsdesign angewendet (*Mayring 2002*). Im Folgenden werden alle Vorgehensweisen der dem Beitrag zugrundeliegenden Untersuchungen im Einzelnen erläutert. Da keine empirisch abgesicherten Annahmen über die Erwartungen an die Qualität berufsbegleitender Studienprogramme existierten, die als Grundlage eines thesen- und hypothesenprüfenden Verfahrens dienen konnten, wurde ein exploratives und im weitesten Sinne theoriegenerierendes Vorgehen gewählt (*Mayring 2002*).

Im Rahmen des qualitativen Forschungsdesigns wurden zunächst aus der Literatur und bestehenden Qualitätsmanagementsystemen verschiedener Referenzhochschulen aus Australien, den USA sowie dem Vereinigten Königreich die damit verbundenen gängigen Qualitätsstandards recherchiert. Dafür wurde auf eine Dokumentenanalyse zurückgegriffen. In einem weiteren Schritt wurden die Standards geordnet, in internen Workshops ausgearbeitet, analysiert und kategorisiert. Durch diesen Schritt entstand ein Grundmodell eines Qualitätskonzepts mit Indikatoren, das die zuvor identifizierten Qualitätsstandards umfasst. In einem weiteren Schritt wurde dieses Grundmodell im Rahmen von Einzelfallanalysen unterschiedlicher Hochschulen und Unternehmen mit MINT-Bezug[1] in Teilfragen systematisiert und Interviewleitfäden für deutsche Hochschulen und Unternehmen entwickelt.

3.1 Untersuchungsdesign

Es wurden die Qualitätskonzepte der drei Referenzhochschulsysteme recherchiert und hinsichtlich ihrer Inhalte und Systematiken verglichen. Dazu analysierten die drei Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unabhängig voneinander alle Qualitätsdimensionen sowie die jeweiligen Kriterien und Einzelaussagen. Länderspezifische Merkmale wurden ausgeklammert, so dass eine Schnittmenge an Qualitätsstandards über alle drei Konzepte hinweg ermittelt werden konnte. Die bestehende Schnittmenge und deren Inhalte wurden als Qualitätsstandards für berufsbegleitende, online-gestützte Weiterbildungsangebote des deutschen Hochschulsystems abgeleitet und mit entsprechenden Indikatoren hinterlegt. In gemeinsamen Arbeitstreffen wurden die Deckungsgleichheit und die kleinste gemeinsame Schnittmenge relevanter Qualitätsdimensionen erfasst. Hinsichtlich der in den Qualitätskonzepten enthaltenen Indikatoren wurden Auszählungen vorgenommen. Die Mitarbeitenden diskutierten die Ergebnisse während mehrerer Arbeitstreffen hinsichtlich ihrer Deckungs(un)gleichheiten und Auszählungen und arbeite-

[1] MINT umfasst die Bereiche Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik. In den beiden Studien wurden vornehmlich Hochschulen und Unternehmen beforscht, die ein gewisses Angebot in diesen Fachdisziplinen bieten bzw. die Qualifizierungsbedarf in diesen Bereichen haben.

ten diese weiter aus. Auf Basis der Bewertungen ergaben sich die relevanten Indikatoren nach Häufigkeit. Tabelle 2 zeigt eine exemplarische Kategorienbildung am Beispiel der Bildungstechnologien, die auf der Kurs- und Programmebene verortet ist.

Auf dieses System aufbauend wurden Fragen für alle Qualitätsbereiche abgeleitet und anschließend auf die Datenerhebungstechnik der leitfadengestützten Interviews zurückgegriffen. Die Wahl für dieses Design wurde auf der Grundlage der Überlegung getroffen, dass bei den deutschen Hochschulen und Unternehmen bereits Erkenntnisse, Erfahrungen und Haltungen in Bezug auf die Qualität wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote vorhanden sind. Leitfadeninterviews bieten die Möglichkeit, die Erhebung flexibel auf die als relevant identifizierten Aspekte der Qualität im Weiterbildungsbereich der Hochschule zu fokussieren, ggf. zu erweitern und anschließend auf einer Grundbasis zu vergleichen (*Mayring 2002*).

Tabelle 2: Exemplarische Darstellung der Kategorienbildung am Beispiel der Kurs- und Programmebene (Quelle: eigene Darstellung)

Australien	USA	Vereinigtes Königreich	zusammengeführte Qualitätskategorie
Bildungstechnologische Infrastruktur zur Unterstützung des Lehrens und Lernens	**Kurstechnologie**	**Lehre und Lernen**	**Bildungstechnologien**
– Existenz eindeutiger Prozessstrukturen – Klare Artikulation der Prozesse und Verantwortlichkeiten – Existenz und klare Definition von Verantwortlichkeiten und Prozesse für die Unterstützung und Schulung von Mitarbeitenden und Studierenden – Existenz von Ressourcen für die Implementierung und Wartung der IT-Infrastruktur – Unterstützung und Förderung neuer Technologien – Existenz eines Angebots von Fortbildungen für Mitarbeitende – Unterstützungen und Wege für die Lernförderung, die eindeutig kommuniziert sind	– Die Werkzeuge und Medien unterstützen die Kurslernziele – Die eingesetzten Werkzeuge und Medien dienen dazu, den Studierenden ein aktives Lerngeschehen zu ermöglichen. – Die Navigation in den Online-Komponenten der Kurse ist logisch, konsistent und effizient. – Die Studierenden können leicht auf die erforderlichen Technologien zugreifen. – Die Kurstechnologien sind aktuell.	– Es wird zwischen Indikatoren für E-Learning und Präsenzlehre unterschieden. – Es wird sichergestellt, dass die Überprüfung der Lernergebnisse dem akademischen Standard entspricht. – Es wird sichergestellt, dass die Lernergebnisse dem entsprechenden Niveau entsprechen.	– Schnittstellenoptionen und Flexibilität – Medienvielfalt und Multidirektionalität – externe Anwendungen und Möglichkeit der Darstellung der Inhalte auf mobilen Endgeräten – Datenschutz – Aktualität

Auf dieser Grundlage wurden im Rahmen der Erhebung die Interviewpartner und -partnerinnen rekrutiert, zur Bedeutung von Qualität im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung befragt und anschließend um eine Einschätzung zu den identifizierten Standards, der internen Qualitätssicherung, der hochschuleigenen Evaluationskultur sowie der externen Qualitätssicherung gebeten. Bei den Hochschulen wurde zusätz-

lich der aktuelle und künftig erwartete bzw. zu entwickelnde Stellenwert der thematisierten Qualitätsstandards erfragt. Der Interviewleitfaden für die Unternehmensbefragung gliederte sich in die beiden Bereiche der Förderung von individuellen berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten sowie der Benennung konkreter Merkmale, nach denen diese Angebote ausgewählt werden. Weiter wurde erhoben, welche konkreten Anforderungen an Weiterbildungsstudiengänge bzw. die verantwortlichen Hochschulen gestellt werden. Die Interviewpartner und -partnerinnen wurden darüber hinaus um eine Bewertung und Einschätzung der ermittelten Qualitätsstandards gebeten. Bei den Unternehmen stand weiterhin die Frage im Vordergrund, wie Weiterbildungsangebote im Bereich berufsbegleitender Studiengänge beschaffen sein müssen, um das Interesse der Unternehmen an Kooperationen mit Hochschulen insofern zu erzeugen, dass diese später auch tatsächlich angefragt und eingegangen werden. Die Auswertung der Interviews erfolgte auf der Grundlage von Protokollen, welche schriftlich dokumentiert und zusammengefasst wurden. Darauf aufbauend erfolgte eine Kategorienbildung. Bei beiden Befragungen kam als Auswertungstechnik die qualitative Inhaltsanalyse zum Einsatz.

Die gewonnenen Erkenntnisse wurden anschließend ausgewertet, verglichen und dienen im weiteren Forschungsverlauf als Grundlage für eine Theorie- und Hypothesengenerierung sowie eine sich anschließende quantitative Erhebung. Im Folgenden werden die Befragungsergebnisse der Leitfadeninterviews vorgestellt und im Anschluss diskutiert.

3.2 Datenauswertung der Qualitätskonzepte

Im Zeitraum von November 2011 bis Mai 2012 wurden zunächst ausgewählte hochschuleigene Qualitätskonzepte Australiens, der USA sowie des Vereinigten Königreich analysiert.

3.2.1 Australien

Mehr als ein Drittel der von Australien exportierten Dienstleistungen sind Bildungsleistungen (*ABS 2013*). Initiativen zur Sicherstellung von Qualitätsstandards für inländische und exportorientierte E-Learning-Angebote wurden bereits früh in die Wege geleitet, um die gute Wettbewerbsposition in diesem Markt zu halten und weiter auszubauen (*Ryan/Brown 2012*). Eine zentrale Leistung der Organisation *Australian Council on Open, Distance and E-Learning (ACODE)* ist die Entwicklung und Unterbreitung von Benchmarks. Mit Benchmarks werden Vergleichsmaßstäbe zur Verfügung gestellt, anhand derer sich die beteiligten Institutionen bezüglich ihrer Verfahren und Methoden im E-Learning vergleichen können. ACODE hat für die in Abbildung 1 dargestellten Bereiche Benchmarks entwickelt:

Abbildung 1: Entwickelte Bereiche der Organisation ACODE *(Quelle: ABS 2013)*

1. Institutionelle Strategie und Steuerung für technologiebasiertes Lehren und Lernen
2. Planung und Qualitätsverbesserung bei der Integration von Bildungstechnologien und Hochschullehre
3. Bildungstechnologische Infrastruktur zur Unterstützung von Lehren und Lernen
4. Pädagogische Anwendung von Bildungstechnologien
5. Professionelle/personelle Entwicklung zum effektiven Einsatz von Bildungstechnologien in Lehr- und Lernprozessen
6. Unterstützung des Personals beim Einsatz von Bildungstechnologien in Lehr- und Lernprozessen
7. Training für Studierende für den effektiven Einsatz von Bildungstechnologien in Lernprozessen

Im Jahr 2010 arbeiteten 36 von insgesamt 38 öffentlichen australischen Hochschulen und neun neuseeländische Universitäten nach diesen Standards (*Ryan/Brown 2012*). Die Benchmarks umfassen dabei nicht nur die wirtschaftlich-technische Seite der Qualitätssicherung, wie dies bei den Modellen ISO 9000 oder Total Quality Management (TQM) der Fall ist, sondern auch die personellen und pädagogischen Aspekte des virtuellen Lernens (s. Abb. 1).

3.2.2 USA

Die ausgewählten US-amerikanischen Qualitätsstandards wurden von der Initiative *Quality Matters* entwickelt, die auf einem Peer-Review-Ansatz basieren. Qualitätsexpertinnen und -experten aus dem tertiären Bildungswesen entwickelten einen Bewertungsansatz, mit dem online-basierte Hochschullehre über interne und externe Peer-Review-Verfahren kontinuierlich auf Verbesserungspotenziale und ihre Wirkungsweisen hin überprüft werden (*Quality Matters Programm 2013*). Die Qualitätsstandards werden in sieben Bereiche unterschieden, die anhand von Subkriterien weiter ausdifferenziert werden. Mittels eines Punktesystems können Hochschulen ihre eigenen online-gestützten Lernprozesse erfassen, messen und innerhalb der Institution bzw. mit Partnerinstitutionen vergleichbar machen. Die folgenden in Tabelle 3 dargestellten Qualitätsbereiche finden dabei Berücksichtigung:

Tabelle 3: Qualitätsbereiche für online-gestützte Lernprozesse

Qualitätsbereich	Beschreibung
Kursüberblick und Einführung	Die Teilnehmenden sollen klare Instruktionen erhalten, wie sie den Kurs beginnen können und wo sie welche Kurskomponenten im Menü finden. Sie werden über Ziele und Struktur des Kurses sowie über Netiquette-Regeln für Online-Diskussionen oder E-Mails informiert.
Lernziele (Kompetenzen)	Die angestrebten Lernziele und Ergebnisse sollen klar und zugleich messbar definiert werden. Alle Lernziele sind zudem aus Perspektive der Studierenden zu formulieren (Orientierung auf Kunden und Kundinnen).
Überprüfung und Erfassung des Lernfortschritts	Die Lernziele sind kompatibel mit der Überprüfung des Lernfortschritts und die Bewertungsformen und -kriterien des Kurses sind klar zu definieren.
Studienmaterialien	Die Studienmaterialien sollen einen klar erkennbaren Beitrag zur Erreichung der Lernziele leisten und aktuell sein. Sie beleuchten zudem die Inhalte aus möglichst verschiedenen Perspektiven.
Lehr-Lerninteraktion	Alle Lernaktivitäten leisten einen Beitrag zur Erreichung der Lernziele. Die Lerngelegenheiten fördern zudem eine aktive Interaktion zwischen den Teilnehmenden.
Bildungstechnologie	Die Technik soll eine Unterstützung zur Erreichung der Lernziele leisten sowie einen aktiven Austausch zwischen den Teilnehmenden anregen.
Unterstützungsstrukturen	Es gibt klare Hinweise zur technischen Unterstützung für die Kursteilnahme und Hinweise auf die akademischen Unterstützungseinrichtungen (z. B. Prüfungsamt) und die Ressourcen (z. B. Bibliothek).

Quelle: Quality Matters Programm 2013

3.2.3 Vereinigtes Königreich

Die zentrale Qualitätssicherungsagentur für Hochschullehre im Vereinigten Königreich ist die Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). Die Qualitätsstandards der QAA gelten sowohl für die Präsenz- als auch für die online-basierte Hochschullehre. An den Stellen, an denen es notwendig ist, werden die Qualitätsstandards an die besonderen Anforderungen der E-Learning-Angebote angepasst. Insgesamt besteht das Qualitätsgerüst der QAA aus zehn Bereichen, die in weitere Indikatoren ausdifferenziert werden. Aufgrund der Komplexität des britischen Qualitätsmodells konzentriert sich dieser Beitrag auf wesentliche Qualitätsbereiche, die mit Beispielindikatoren unterlegt werden *(s. Tab. 4, weiterführend siehe Löscher 2012).*

Tabelle 4: Qualitätsbereiche mit ausgewählten Beispielindikatoren

Qualitätsbereiche	Beispielindikatoren
Programm-Design und Genehmigung (7 Indikatoren)	– Die akademischen Standards werden bei der Programmentwicklung berücksichtigt. – Es werden Externe in kritischen Entwicklungsphasen eingesetzt.
Zulassungen (12 Indikatoren)	– Es existieren klare Regeln und Prozeduren für die Zulassung von Teilnehmenden.
Lehre und Lernen (27 Indikatoren)	– Es wird zwischen Indikatoren für E-Learning und Präsenzlehre unterschieden. – Es wird sichergestellt, dass die Überprüfung der Lernergebnisse dem akademischen Standard entspricht. – Es wird sichergestellt, dass die Lernergebnisse dem entsprechenden Niveau entsprechen.
Unterstützungsstrukturen, Ressourcen, Karriereberatung, Information, Beratung und Orientierung (34 Indikatoren)	– Alle Serviceeinrichtungen verpflichten sich den Bedürfnissen der Teilnehmenden gerecht zu werden.
Beteiligung der Studierenden (7 Indikatoren)	– Die Hochschule entwickelt und definiert gemeinsam mit Studierenden verschiedene Beteiligungsmöglichkeiten.
Beurteilung der Studierenden und Anerkennung von Vorleistungen (15 Indikatoren)	– Es existieren Beurteilungsregeln und Praktiken, mit denen die akademischen Standards und das entsprechende Leistungsniveau eingehalten werden.
Externe Prüfung (22 Indikatoren)	– Es existieren klare Regeln für die Nominierung und Ernennung von externen Prüfenden.
Programm-Monitoring und Review (8 Indikatoren)	– Die akademischen Qualitätsstandards werden effektiv durch Programmevaluationen eingehalten.
Beschwerden (10 Indikatoren)	– Es existieren faire, effektive und schnelle Mechanismen zum Umgang mit Beschwerden der Teilnehmenden.
Management von Kooperationen (28 Indikatoren)	– Die Bildungsziele der Partnerorganisationen sind kompatibel mit den Zielen der zertifizierenden Institution.

Quelle: The Quality Assurance Agency for Higher Education 2013

Es deutet viel darauf hin, dass Präsenz- und Online-Lehre im Wesentlichen die gleichen Qualitätsstandards zu erfüllen haben, da E-Learning-Angebote im britischen System offensichtlich ein selbstverständliches Element der Hochschullehre sind, welches keine gesonderten Qualitätsvorschriften erfordert. Die lange Tradition der Open University, die University of London und das Birkbeck College mit ihren mittlerweile sehr guten und weltweit anerkannten E-Learning-Programmen signalisieren ebenfalls hohe Qualitätsstandards und Vertrauen nach außen (*Kirkpatrick 2012*).

3.2.4 Zusammenführung der Qualitätskonzepte

Insgesamt wird deutlich, dass die dargestellten Länder vergleichbare Indikatoren zur Qualitätssicherung anwenden. Im Rahmen von iterativen Prozessen, wie oben dargelegt, wurden die nachfolgenden Qualitätsstandards für deutsche wissenschaftliche Weiterbildungsangebote erarbeitet (siehe Tab. 5). Als Schnittmenge haben sich folgende Qualitätsstandards für berufsbegleitende, online-gestützte Weiterbildungsangebote des deutschen Hochschulsystems ergeben: Lehr-Lern-Interaktion, Lehrmaterialien, Lernergebnisse, Bildungstechnologien, Prüfung und Beurteilung, Lehrpersonal, Beratung und Infrastruktur, Verantwortung und Leitungsstrukturen, Evaluation und Informationsmanagement, sowie Gestaltung von Zu- und Übergängen. Die ermittelten Qualitätsdimensionen bieten ein geeignetes Qualitätsgerüst sowohl für grundständige als auch für die berufsbegleitende Hochschulbildung, da die verschiedenen Ebenen, die bei der Planung und Konzeption eines berufsbegleitenden Angebots sowie bei der Überführung in einen Regelbetrieb zu beachten sind, die relevanten Bereiche der Kurs-, Programm- sowie der Organisationsebene berücksichtigen.

Tabelle 5: Qualitätsstandards und beispielhafte Indikatoren für die virtuelle Hochschullehre

Kurs- und Programmebene		Organisationsebene
Lehr-Lern-Interaktion	Qualitätsstandards mit ausgewählten Indikatoren	**Lehrpersonal**
– Aktivitätsförderung – z. B. durch den Einsatz von Wikis, Blogs, Videos, Quiz, Simulationen, Gruppendiskussionen und interaktive Lernkarten – Kompetenzentwicklung – z. B. durch Motivation von orts- und zeitunabhängigen Selbstlernprozessen – Klare Artikulation – z. B. durch die Definition von Lernzielen und Kompetenzen vor jeder Lerneinheit – Vielfalt – z. B. durch abwechslungsreiches und stimulierendes Lernen		– Anforderungen – z. B. fachliche, kommunikative, methodische und interkulturelle Kompetenzen sowie Kompetenz im Einsatz mit Bildungstechnologien und Reflexionsvermögen der Eigen- und Fremdkultur – Unterstützung und Fortbildung – z. B. durch pädagogische Konzepte wie Schulungen und Umstellung der Erreichbarkeiten – Schaffung von Anreizsystemen – z. B. monetär, organisational, immateriell – Vielfalt – z. B. Know-how hinsichtlich geeigneter Theorie- und Praxisverschränkung
Lehrmaterialien		**Beratung und Infrastruktur**
– Aktualität und Vielfalt – z. B. durch vertiefende Übungs- und Reflexionsaufgaben – Feedbackschleifen und Rückmeldungen – z. B. durch Peer-Reviews und Begutachtungen vor dem Einsatz der Materialien – Ständige Überprüfung – z. B. Einhaltung wissenschaftlicher Standards – Berücksichtigung des kulturellen Hintergrunds – z. B. gender- und diversitygerechte Aufbereitung der Materialien		– Unterstützung durch Verwaltung und Technik – z. B. Einführungskurse, Beratungsangebote – Flexibilität – z. B. Erreichbarkeit am Wochenende, 24 Stunden-Zugriff auf Ressourcen wie digitale Bibliotheksdienste, frequently asked questions und Zurverfügungstellung von Kommunikationsräumen – Transparenz der Angebote – z. B. bei der Anrechnung von Vorleistungen – Ausrichtung auf Teilnehmende – z. B. Beratung zur Organisation und Durchführung des Studiums

Fortsetzung nächste Seite

Fortsetzung **Tabelle 5**

Kurs- und Programmebene		Organisationsebene
Bildungstechnologien		**Verantwortungs- und Leitungsstrukturen**
– Schnittstellenoptionen und Flexibilität – z. B. Verzahnung mit Serviceeinrichtungen (Prüfungsämter, Studienberatung, Bibliothek) sowie externe Anwendungen und Möglichkeit der Darstellung der Inhalte auf mobilen Endgeräten – Medienvielfalt und Multidirektionalität – z. B. textbasierte, visuelle und auditive Medien (digitale Texte, Podcasts, Vodcasts) sowie Foren, Chats und virtuelle Seminarräume – Datenschutz – z. B. Transparenz und Wahrung der Anonymität – Aktualität – z. B. innovative Lernformate wie animierte Fallbeispiele, Simulationen, Laboreinheiten und spielerische Testfragen, zusätzliches Illustrationsmaterial mit Problemstellungen und Lösungswege	Qualitätsstandards mit ausgewählten Indikatoren	– Leitbildverankerung – z. B. Erklärung zum Stellenwert der Angebote – Einbettung in Aufbau- und Ablauforganisation – z. B. in Hochschul- und Prüfungsordnungen sowie relevanten Satzungen, Zulassungsmodalitäten zu den Angeboten und Organisation, Zulassungsverfahren sowie Prüfungsverwaltung und -ablauf, Verantwortung der Programminhalte, Ausstellung der Zertifikate und Gebührenerhebung – Organisationsentwicklung – z. B. Optimierung von Abläufen – Vernetzung und Kooperation – z. B. mit relevanten externen Akteuren
Prüfungen und Beurteilungen		**Evaluation und Informationsmanagement**
– Kompetenzbasierung und Vielfältigkeit – z. B. unterschiedliche Prüfungsformate über verschiedene Medien (E-Mail für Schrift, Online-Chats, Telefoninterviews für Diskussionen, Videosequenzen für Experimente, Musterlösungen für Selbst-Überprüfungen) – Formative und summative Beurteilungen – z. B. Feedback zum Leistungsniveau durch Aufgabenbearbeitungen, Hausarbeiten, Tests und Klausuren – Regelmäßigkeit – z. B. Ermöglichung informeller Kommunikationswege zum Austausch der Teilnehmenden – Klare Kriterien und Methoden – z. B. zugängliche Beurteilungskriterien, Kompatibilität der Prüfungsformen mit den gesetzten Lernzielen		– Regelmäßigkeit – z. B. Überprüfung des Angebots (Kurse, Studiengänge, Einheiten wie Fachbereich oder virtuelles Lehrzentrum) – Zufriedenheit von Studierenden und Lehrenden – z. B. über die Erfassung relevanter Qualitätsmerkmale, Aufdeckung laufender Optimierungspotenziale – Aufbau einer Feedbackkultur – z. B. Rückmeldung an Kursverantwortliche sowie Ableitung von Verbesserungsmaßnahmen und bedarfsgerechte Ausgestaltung – Vielfalt – z. B. durch den Einsatz von quantitativen und qualitativen Befragungsmethoden
Lernergebnisse		**Gestaltung von Zu- und Übergängen**
– Formulierung klarer Zielsetzungen – Festlegung der Fähigkeiten und Kompetenzen, die Teilnehmende im Rahmen der Weiterbildung erlangen		– Überprüfung des weiterbildenden Angebots hinsichtlich der Anrechenbarkeit von Vorleistungen (auch nichtakademischer)

Quelle: eigene Darstellung

3.3 Datenerhebung und Interviewstudie

Zur Vorbereitung der Interviews wurden zunächst gängige Qualitätsstandards aus der Literatur und den bestehenden Qualitätsmanagementsystemen der entsprechenden Hochschulen recherchiert und in einem Expertenworkshop[2] weiter ausgearbeitet. Durch diese Schritte entstand ein Grundmodell eines zielgruppenspezifischen Qualitätsmanagementsystems, welches die zuvor identifizierten Standards umfasst. In einem nächsten Schritt wurde dieses Grundmodell in Teilfragen operationalisiert und Interviewleitfäden für Hochschulen und Unternehmen entwickelt. Der Interviewleitfaden für die Unternehmensbefragung gliederte sich in die beiden Bereiche der (1) Förderung von individuellen berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten sowie der (2) Benennung konkreter Merkmale, nach denen diese Angebote ausgewählt werden. Weiter wurde erhoben, welche konkreten Anforderungen an Weiterbildungsstudiengänge bzw. die verantwortlichen Hochschulen gestellt werden. Im Interview wurden die entwickelten Qualitätsdimensionen und ihre entsprechenden Kriterien kurz dargelegt, um anschließend die Bewertung der Interviewten zu erfassen. Die Interviewpartner und partnerinnen wurden darüber hinaus um eine Bewertung, Einschätzung und Gewichtung der ermittelten Qualitätsstandards gebeten. Bei den Unternehmen stand weiterhin die Frage im Vordergrund, wie Weiterbildungsangebote im Bereich berufsbegleitender Studiengänge beschaffen sein müssen, um das Interesse der Unternehmen an Kooperationen mit Hochschulen zu erzeugen, so dass diese später auch tatsächlich angefragt und eingegangen werden. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden anschließend ausgewertet und verglichen und können im Weiteren als Grundlage für eine quantitative Erhebung dienen. Im Folgenden werden die Befragungsergebnisse der Leitfadeninterviews vorgestellt und im Anschluss diskutiert.

3.4 Datenerhebung und -auswertung der Interviews

Von September 2012 bis April 2013 wurden ein- bis zweistündige leitfadengestützte Interviews mit zehn Vertreterinnen und Vertretern deutschsprachiger Hochschulen mit eigenen Weiterbildungsangeboten und zehn Personen in Unternehmen mit wissenschaftlichem Qualifizierungsbedarf vorwiegend im MINT-Bereich durchgeführt.[3] Dazu wurden alle deutschsprachigen Hochschulen auf eigene Weiterbildungsangebote

[2] Der Workshop fand im Rahmen eines Arbeitstreffens des vom BMBF geförderten Verbundprojekts MINT-Online statt, das den Aufbau berufsbegleitender Studiengänge in den MINT-Fächern zur Aufgabe hat. Weitere Informationen stehen unter www.mintonline.de zur Verfügung.

[3] Diese Fokussierung wurde gewählt, da das Verbundprojekt mint.online sich zum Ziel gesetzt hat, berufsbegleitende online-gestützte Studiengänge hauptsächlich im Bereich der Fachdisziplinen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik in einer ersten Phase zu entwickeln und in einer weiteren Phase zu vermarkten. Aufgrund dessen wurden relevante Akteurinnen und Akteure eben dieser zunächst recherchiert, angefragt und interviewt.

untersucht und diejenigen mit eigenen Weiterbildungsangeboten im MINT-Bereich angefragt. Daneben wurden ca. 40 Unternehmen im MINT-Bereich auf ihre Weiterbildungsaktivitäten hin untersucht und gezielt angefragt.[4] Der Fokus auf den MINT-Bereich resultiert im Erfassen von Optionen für die Öffnung und Stärkung der wissenschaftlichen Weiterbildung und Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, um dem drohenden Fachkräftemangel im MINT-Bereich zu begegnen. Während Studienplätze in den MINT-Fächern trotz vorhandener Kapazitäten teilweise unbesetzt bleiben, klagen Unternehmen über einen akuten Fachkräftemangel (*Koppel/ Schumann 2010, Leszczensky et al. 2009*).

Die hier dargestellten Ergebnisse basieren auf den Interviews mit Institutionen, die sich zu Gesprächen bereit erklärt haben. Die persönlich befragten Personen waren zum Zeitpunkt der Befragung der Hochschulleitung und dem hochschulinternen Qualitätsmanagement sowie in den Unternehmensbereichen der Geschäftsleitung und dem Personalmanagement zugeordnet. Insgesamt wurden die Hochschulleitungen bzw. das hochschulinterne Qualitätsmanagement von sechs staatlichen und zwei privaten Hochschulen befragt. Im unternehmerischen Bereich wurden zehn Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der Geschäftsführung bzw. des Personalmanagements aus technisch ausgerichteten Unternehmen geführt, z. B. der Branchen Automobilbau, Maschinen- und Anlagenbau sowie Informations- und Kommunikationstechnik.

4 Ergebnisdarstellung der Interviews

Die Ergebnisse liefern Ansatzpunkte für eine bessere Abstimmung der Angebote der Hochschulen mit der bestehenden Nachfrage von Unternehmen und mögliche Kooperationen.

4.1 Ergebnisse der Hochschulbefragung

Hinsichtlich des Qualitätsstandards der *zielgruppengerechten und modernen Infrastruktur*, die auf der Kurs- und Programmebene verortet ist, fällt auf, dass die interviewten Akteure und Akteurinnen diesem Bereich zukünftig eine höhere Gewichtung beimessen. Die weiterbildenden Angebote sollen insgesamt effizienter und passgenauer auf heterogene Zielgruppen und an deren Bedarfe angepasst werden. Ähnlich verhält es

[4] Zum Zwecke der Unternehmensbefragung wurden produzierende Unternehmen in Deutschland angefragt und interviewt, welche akademisch ausgebildetes MINT-Personal beschäftigen (erkennbar z. B. an entsprechenden Stellenausschreibungen). Diese Eingrenzung ist in der Zielgruppenfokussierung des Forschungsprojekts mint.online begründet, das u. a. zur MINT-Fachkräftesicherung beitragen soll. Die Größe der befragten Unternehmen lag zwischen ca. 3.000 und rd. 230.000 Mitarbeitenden weltweit, sodass die Unternehmen sehr wahrscheinlich auch über eine strukturierte Personalentwicklung und interne Qualifizierungsprogramme verfügten und der Weiterbildungsbedarf das Einzelfallniveau überschreitet.

sich bei der *Gender- und Diversitygestaltung*, die in den Hochschulen relevant ist, aber künftig durchaus als ausbaufähig bezeichnet wird. Erste Bestrebungen in diesem dynamischen Bereich konzentrieren sich zunächst darauf, Studienprogramme und Kurse für diejenigen Zielgruppen attraktiver zu gestalten, die bislang unterrepräsentiert waren. Auch der Bereich der *Anrechenbarkeit von Vorleistungen (Gestaltung von Zu- und Übergängen)* wird von den Hochschulen als wichtig, mit zukünftig wachsender Bedeutung bewertet. In diesem Zusammenhang werden konkrete Bestrebungen angeführt, die beispielsweise eine transparentere Darstellung von Anrechnungsoptionen an der Hochschule beinhalten. Vornehmlich geht es den Hochschulen darum, der berufserfahrenen Zielgruppe mit heterogenen Berufs- und Lebensverläufen einen adäquaten Zugang zu weiterbildenden Angeboten zu gewährleisten, klare Anrechnungsoptionen nach außen zu kommunizieren und Lerndopplungen zu vermeiden.

Der externen Qualitätssicherung in Form von *Akkreditierung* messen die Befragten aktuell und auch künftig die größte Relevanz zu. Die Akkreditierung ist und bleibt die wichtigste externe Qualitätsinstanz vor dem Bereich der Evaluation. Die Evaluation selbst wird insbesondere durch das Feedback der Teilnehmenden als unabdingbar zu einer effizienten Durchführung, Entwicklung und Modifikation passgenauer Angebote bewertet. *Akkreditierung und Evaluation (Evaluation und Informationsmanagement)* bilden die zwei wesentlichen Säulen für die Qualitätssicherung, durch die es möglich ist, die Qualität eines Studiengangs, die genutzten Qualitätssicherungssysteme sowie die Zufriedenheit der Teilnehmenden transparent nachzuweisen (siehe Tab. 6). Im Rahmen dessen erwähnen die interviewten Akteure die Bedeutung einer konkreten Analyse aller Teilnehmendenfeedbacks, um daraus notwendige Handlungsbedarfe abzuleiten und umsetzen zu können. Der Qualitätsstandard *Einbindung der Weiterbildung in die Leitungs- und Verantwortungsstrukturen der Hochschule* wird vornehmlich als wichtig bewertet, allerdings divergiert die Bewertung zwischen derzeitiger und zukünftiger Gewichtung nicht. Während bei diesem Qualitätsstandard an den befragten Hochschulen zwischen derzeitiger und zukünftiger Gewichtung kein Unterschied erkennbar ist, wünschen sich die Akteure im Bereich der Einbindung der Weiterbildung in das Hochschulleitbild eine Veränderung. Ursächlich ist hier ein mangelndes Zusammenspiel der relevanten Hochschulmitarbeitenden, was die Implementierung der Weiterbildung in die Gesamtkonzeption der Hochschule erschwert.

Tabelle 6: Ausgewählte Ergebnisse von staatlichen und privaten Hochschulen

Bereich	Zitat
Bedeutung von Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung	*„Was die Qualität angeht, formulieren wir in unserem Leitbild vier klassische Grund- bzw. Leitsätze. Zum ersten bedeutet Qualität, dass das ganze Programm eine gewisse Flexibilität aufweist. Zum zweiten geht mit Qualität auch immer eine gewisse Professionalität einher. Zum dritten bedeutet Qualität auch, dass die Programme eine gewisse Machbarkeit aufweisen. Zum vierten geht mit Qualität eine ideale didaktische Unterstützung der Teilnehmenden einher" (Interviewpartner (IWP) 10, priv. HS, 41–44).*
Verständnis eines qualitativ hochwertigen weiterbildenden Studienprogramms	*„… hat einen klaren strategischen Wettbewerbsvorteil, grenzt sich klar von anderen Anbietern ab und … schöpft immer aus einem exzellenten Wissensfundus" (IWP 2, staatl. HS, 50–51).* *„… beinhaltet eine optimale Theorie- und Praxisverschränkung. … Die Praxis wird ganz konkret reflektiert" (IWP 5, priv. HS, 58–59).*
Qualifikation und Kompetenz der Lehrenden	*„Das … ist der Erfolgsfaktor für funktionierende Weiterbildung" (IWP 1, staatl. HS, 32–33).* *„In diesem Bereich streben wir noch eine stärkere Anbindung der Lehrenden an die jeweiligen Berufsfelder an, aus denen unsere Teilnehmenden kommen" (IWP 8, priv. HS, 44–46).*
Evaluation des weiterbildenden Angebots	*„Dieser Bereich ist uns extrem wichtig und wird es auch immer bleiben. Das ist die einzige Überprüfungsmaschinerie, die man anlegen kann…" (IWP 3, staatl. HS, 78–79).* *„… führen wir flächendeckend durch. Zusätzlich gibt es bei uns Absolventenbefragungen … sowie Alumni-Studien, ca. 10–15 Jahre nach Studienabschluss. Über Verbleibstudien können wir dann auch sehen, wo wir evtl. nachbessern müssen" (IWP 8, priv. HS, 88–92).*

Quelle: eigene Darstellung

Dem Qualitätsstandard der *Anforderungen an die Lehrenden* wird insgesamt eine weniger hohe Gewichtung zugesprochen. Die Qualität der *Lehrmaterialien* wird zwar überwiegend als sehr wichtig bewertet, allerdings sehen die Hochschulen für diesen Bereich zukünftig einen eher geringen Handlungsbedarf.

4.2 Ergebnisse der Unternehmensbefragung

Die Unternehmensbefragung sollte neben der Ermittlung der Relevanz der zehn Qualitätsstandards auch das Verständnis für Weiterbildungsentscheidungen im Unternehmen und Anforderungen an die anbietenden Hochschulen ermöglichen. Die Interviews zeigen, dass der Weiterbildungsteilnahme ein dezidierter Entscheidungsprozess (fachliche Führungskraft, Personalabteilung und Mitarbeitende) vorgeschaltet ist, bei dem sich bereits Qualitätsmerkmale von Weiterbildungsprogrammen auswirken. Die Kerninformationen zur Entscheidung sind Angebotsvermarktung (Transparenz), Erfahrung des Unternehmens mit der Hochschule (z. B. durch Forschungsprojekte) sowie im Unternehmen tätige Absolventinnen und Absolventen. Die Unternehmen heben ebenso die *Praxisnähe der Lehrinhalte*, die *Kompetenz der Lehrenden*, die *Anrechenbarkeit von Vorleistungen* (auch nichtakademischer), den *Workload im Weiterbildungs-*

programm, wie auch den *Einsatz der Ressourcen Zeit und Geld* hervor. Vor allem ist jedoch die inhaltliche Passung hinsichtlich der aktuellen und künftigen Aufgaben der Teilnehmenden im Unternehmen für Personalentscheidende zentral.

Für die Unternehmen ist der Qualitätsstandard der *Anforderungen an die Lehrenden* hinsichtlich der Fach- und Praxiskompetenz wesentlich. Aber auch die *Flexibilität des Angebots* (z. B. aufgrund von Berufstätigkeit, Studien- und Familienpflichten) wird wiederholt herausgestellt. Die Unternehmen selbst sind durchweg bereit, den Teilnehmenden bei der Arbeits-, Finanzierungs- und Urlaubszeitgestaltung sowie der Kinderbetreuung entgegenzukommen. Gütesiegel oder auch die Internationalität der Dozierenden spielen bei der Bewertung hingegen kaum eine Rolle, was unter anderem durch die Spezifika des MINT-Bereichs begründet wird. Wichtiger ist hingegen die *Praxisnähe*, wofür sie den Studienprogrammen teils sogar eigene Dozierende beistellen würden.

Die Ursachen für die vermeintliche Rückständigkeit der deutschen wissenschaftlichen Weiterbildung im internationalen Vergleich verorten die Befragten sowohl auf Unternehmens- als auch auf Hochschulseite, was Hinweise auf mangelnde Kooperationsstrukturen liefert. So sind sich viele Unternehmen der Bedeutung von Weiterbildung für die eigenen Humanressourcen im künftigen Wettbewerb (demographischer Wandel, Fachkräftemangel) noch nicht bewusst und Personalentwicklungsmaßnahmen werden oft zu kurz ausgelegt, so dass Studienformate aufgrund ihrer Kosten und Dauer nicht oder kaum interessieren. Weiterhin diffundieren relevante Weiterbildungsthemen nicht bis zu den entscheidenden Fachleuten in die Unternehmen, wodurch die relevanten Personenkreise (potentielle Teilnehmende oder Führungskräfte in den Fachabteilungen) nicht erreicht werden.

Tabelle 7: Ausgewählte Ergebnisse der Unternehmensbefragung

Bereich	Zitat
Weg der Weiterbildungs-entscheidung	*„Die zentralen Aspekte zur Entscheidung für ein Studienprogramm sind Inhalt, Qualität und die zeitliche Organisation des Studiums. Vom Prozess her wird in der Regel eine erste Abstimmung zwischen Führungskraft und Mitarbeiter erfolgen und anschließend mit der Personalabteilung abgestimmt. Die drei Aspekte werden mit weiteren Faktoren, wie zum Beispiel der Standort der Hochschule „gematcht", um auf dieser Grundlage die Entscheidung für oder gegen die Ermöglichung des Studiums zu treffen." (UN 2, 1a, 5–7)*
Anforderungen an die Hochschule	*„Vor allem: Anrechenbarkeit! Hier sehen wir aktuell zu viele Freiheiten bei den Hochschulen. Dass eine Hochschule beim Masterstudium den Bachelor einer anderen Hochschule nicht anerkennt, ist nicht akzeptabel. Wir haben aktuell zwei Fälle, von denen sich einer auf den Master-Studienplatz der Universität (…) mit Erfolg eingeklagt hat. Nicht ganz unschuldig hier war jedoch die Hochschule, an der die beiden Personen ihren Bachelor absolviert haben, da dieser wohl nicht die ECTS-Punkte wert war, die vergeben wurden." (UN 8, 3, 1–4).* *Zur Begründung einer geringen Nachfrage seitens Unternehmen nach Weiterbildung an Hochschulen: „1. Zu viele der Hochschulen bilden den Weiterbildungsbereich strukturell nicht angemessen ab (z. B. Professional Career Center); 2. Die Studienorganisation geht zu wenig auf die Erfordernisse ein; 3. Die erforderlichen Ressourcen stehen nicht zur Verfügung z. B. Doppelbelastung von Personal, adäquate Vergütung des Lehrpersonals." (UN 6, 6, 1–3)*
Qualifikation und Kompetenz der Lehrenden	*„Große Bedeutung hat für uns vor allem auch die Qualifikation der Referenten: Wir wünschen uns, dass diese Industrieerfahrung haben. Dies bewährt sich z. B. auch bei den Dualen Studiengängen, die aktuell 50 Personen allein hier am Standort durchlaufen." (UN 7, 3, 5–6)* *„Dozierende im Studiengang müssen auch aus der Wirtschaft kommen und dort auch entsprechende Positionen bekleiden. Vermeidung von „Verkopfung"." (UN 4, 4b, 1–2)*
Notwendigkeit des Praxisbezugs	*„Weiter ist uns am liebsten, wenn eine Kooperation zwischen Hochschule und Unternehmen bereits besteht. Diese Kooperationen ergeben sich bei uns vor allem über Bachelor- und Masterstudenten, die z. B. ihre Abschlussarbeiten im Unternehmen machen, über die wir auch enge Kontakte zu Professoren knüpfen konnten. Über diese Zusammenarbeit erhoffen wir auch die für uns wichtigen Weiterbildungsstudiengänge entwickeln zu können. Insofern ist uns auch die Reputation des Lehrkörpers und der Hochschule wichtig. Zentral ist und bleibt hier aber der Praxisbezug zum relevanten Bereich im Unternehmen." (UN 7, 1a, 9–13)*

Quelle: eigene Darstellung

Für die Unternehmen existiert trotz großer Akzeptanz und Anerkennung ein Informations- und Kommunikationsdefizit zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Über die Hochschulen entsteht bei den Unternehmen mitunter der Eindruck, dass Weiterbildungsstudierende oftmals weniger erwünscht sind als Studierende des grundständigen Bereichs. Die strukturelle Abbildung der Weiterbildung an Hochschulen unterstreicht dies demnach sehr deutlich. Darüber hinaus stehen die MINT-Fächer ohnehin nicht als attraktivste Qualifikationsentscheidung in der Gunst von Interessierten. Auch fehlt es an guten Vermarktungsinstrumenten und -strategien, die den vermeintlichen Anstrich der überbetonten wissenschaftlichen Exzellenz, der „Verkopfung" oder auch akademischen „Überzogenheit" abzulegen helfen könnten.

4.3 Gegenüberstellung der Interviewergebnisse

Hochschulen und Unternehmen weisen sehr unterschiedliche Erwartungen an die Ausgestaltung der jeweiligen Qualitätsdimensionen auf. Insbesondere die Anforderungen an die Lernergebnisse sowie an den Bereich der Evaluation und des Informationsmanagements unterscheiden sich tiefgreifend (siehe Tabelle 8). Die Erwartungen an die Gestaltung von Zu- und Übergängen sowie an die Anforderungen an Lehrende zeigen sowohl einige Übereinstimmungen als auch die Unterschiede der beiden Institutionen. Allerdings wird vor allem bei den Standards Lehrmaterialien, Leitungs- und Verantwortungsstrukturen, Beratung und Service sowie Prüfungen und Beurteilungen deutlich, dass Hochschulen und Unternehmen auch überlappende Interessen verfolgen. Die Ergebnisse der vorliegenden Befragung von Hochschulen und Unternehmen zu den Qualitätsstandards in der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigen, dass diese zur Angebotsverbesserung beitragen können. Die im Rahmen des Forschungsprojekts identifizierten zehn Standards der Kurs-, Programm- sowie Organisationsebene erfahren durchweg auf beiden Seiten Relevanz, wenngleich unterschiedliche Gewichtungen vorgenommen werden. In der folgenden Tabelle 8 sind alle Erwartungen hochschul- und unternehmensseitig gegenübergestellt:

Tabelle 8: Übersicht über die unterschiedlichen Erwartungen von deutschen Hochschulen und Unternehmen

Qualitätsbereich	Hochschulen	Unternehmen
Lernergebnisse	Konsistenz der Lehrkonzepte	Arbeitsplatzbezug
Lehr-Lern-Interaktion	Exzellente wissenschaftliche Lehrprozesse	Vernetzte Lehr-Lern-Strukturen
Bildungstechnologien	Schnittstelle zu Studierenden	Mix der Transfertools
Lehrmaterialien	Aktualität und Güte der Materialien	Aktualität und Interdisziplinarität
Prüfungen und Beurteilungen	Flexibilität und Angemessenheit	
Leitungs- und Verantwortungsstrukturen	Relevanz und Professionalisierung	Relevanz und Marktfähigkeit
Gestaltung von Zu- und Übergängen	Transparenz, Anbindung an die Berufspraxis	Transparenz und Vereinfachung
Beratung und Service	Professionelle Beratung/Services	Individuelle Beratung/Services
Anforderungen an die Lehrenden	Lehrende als reflective practioners und Lehrimpulsgeber	Wirtschaftsherkunft/-nähe, Bereitstellung von Lehrpersonal
Evaluation und Informationsmanagement	Akkreditierung, kontinuierliche Angebotsverbesserung	Bedienung der Nachfrage

Quelle: eigene Darstellung

Gleichwohl diese Ergebnisse exemplarisch für den MINT-Bereich stehen, lassen sie sich aus unserer Sicht mit Blick auf die Qualitätsbereiche wiederum verallgemeinern (*Mayring 2002*).

5 Diskussion

Als besonders bemerkenswerte Qualitäts- und damit auch Kooperationshürde erscheint im Kontext berufsbegleitender online-gestützter Studiengänge der Aspekt der Anforderung an die Lehrenden, der sowohl auf Hochschul- als auch auf Unternehmensseite als hoch bedeutsam, jedoch mit unterschiedlicher Ausprägung im Hinblick auf den Bedarf zur Qualitätssteigerung gewertet wird. Während die befragten Hochschulen die Anforderungen überwiegend als erfüllt bewerten, zeigt sich auf Unternehmensseite gerade dieser Aspekt als wichtigste zu verbessernde Aufgabe. Es scheint, als würden die Hochschulen die Anforderungen an ihr Personal sehr formalistisch an institutionellen Vorgaben ausrichten. Dies verwundert nicht, da beispielsweise bei Universitäten in der Lehre normalerweise angebotsorientiert verfahren wird (*Wilkesmann 2007*). Dabei werden auf der Nachfrageseite neben der zweifelsohne bedeutsamen wissenschaftlichen Reputation und Exzellenz auch Kompetenzen betreffend moderner Lernsettings und Bildungstechnologien sowie besonders auch des Praxisbezugs gefordert. Die Nachfrageseite muss daher mehr Beachtung finden, damit wissenschaftliche Weiterbildung kostendeckend an den Hochschulen entwickelt werden kann, da die Finanzierung meist ausschließlich über Teilnahmegebühren erfolgt. Diese wiederum werden meist in großen Teilen von den Unternehmen geleistet, die die Studierenden beschäftigen. Daher sollten Unternehmen mit in den Programmentwicklungsprozess einbezogen werden (*Schneijderberg/Teichler 2010*). Das spiegeln auch die Ergebnisse der Unternehmensbefragung wider. Die Hochschulen sollten bei der Programmentwicklung und -verbesserung unbedingt den Austausch mit Unternehmen suchen, um wirtschaftliche und bedarfsgerechte Angebote platzieren zu können. Darüber hinaus können Evaluationsinstrumente mit Blick auf das Lehren und Lernen ein integraler Bestandteil eines umfassenden Qualitätsmanagementsystems werden *(Mittag et al. 2012)*.

Die Modularisierung und Flexibilisierung von Lehreinheiten, Lehrformaten, Lerndesigns und auch Lehrpersonal kann eine Option sein, um unternehmerische Qualitätsanforderungen aufzugreifen, ohne Qualitätsabstriche aus Angebotssicht hinnehmen zu müssen. Für die konkrete Ausgestaltung bedeutet dies, dass anschauliche Praxisbeiträge von unternehmenseigenen Vertreterinnen und Vertretern oder anderen Praxispartnerinnen und -partnern in die Lehre integriert werden *(Schneijderberg/Teichler 2010).* Die Lehrangebote werden dadurch flexibilisiert und vom Arbeitgeber unterstützt, so dass z. B. Lerneinheiten in Form von Webinaren/Web-Seminaren vom Arbeitsplatz aus besucht werden können. Neben gedruckten Studienmaterialien werden weitere Materialien angeboten, z. B. in Form von Vodcast (adressierbares digitales Broadcast-Übertragungssystem), Podcasts, Videolerneinheiten etc. Aufgrund dessen lassen sich die folgenden Hypothesen ableiten:

Hypothese 1: Eine Modularisierung und Flexibilisierung von Lehreinheiten, Lernformaten sowie Lehrenden balanciert die beiderseitigen Qualitätsanforderungen aus Hochschule und Unternehmen.

Der Einsatz von Dozierenden aus Unternehmen unterstützt als eine wesentliche Flexibilisierungsmaßnahme die Bildung eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses. Das Modell findet durchaus schon Anwendung, sodass im Jahr 2009 bereits etwa rund 10.000 Lehrbeauftragte (ohne Stiftungsprofessuren) durch teilweise Freistellung oder die Übernahme von Sach- und Reisekosten durch ihre Unternehmen unterstützt wurden (*Konegen-Grenier/Winde 2011*).

Hypothese 1a: Der Einsatz und Rückgriff von Lehrpersonal aus der Wirtschaft baut (Kooperations-)Hürden zwischen Unternehmen und Hochschulen ab, was die positive Programmdurchführung fördert.

Die identifizierten zehn Qualitätsstandards bieten einen Ansatz dafür, Weiterbildungsangebote kontinuierlich über die festgelegten Anforderungen wie die einer Akkreditierung hinaus zu reflektieren und zu verbessern. Darüber hinaus kann die Einhaltung von Qualitätsstandards wie diesen die Transparenz und die Glaubhaftigkeit gegenüber der Zielgruppe und Unternehmen erhöhen. Im Ergebnis kann dies zu einer besseren Akzeptanz des Angebots führen und einen Grundstein für Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen legen. Qualität in der Weiterbildung ist, wie es sich in der durchgeführten Untersuchung darstellt, ein multidimensionales Konstrukt, bei dem die beteiligten Anspruchsgruppen teils verschiedene Priorisierungen vornehmen. In der Folge entsteht für die Hochschulen ein Spannungsfeld zwischen der Realisierung von Praxisnähe, Forschungsbezug und zielgruppengerechtem Lehr-Lerndesign. Berufsbegleitende Studiengänge werden sich stets in diesem multidimensionalen Spannungsfeld bewegen.

Hypothese 2: Eine tragfähige Ausgestaltung von berufsbegleitenden, online-gestützten Studienprogrammen ist durch das Aushalten von und einem zielführenden Umgang mit Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet. Die Entwicklung von Qualitätsstandards profitiert von diesem Spannungsfeld.

Die Ergebnisse der durchgeführten Interviews zeigen weiterhin, dass dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung in Deutschland bei Weitem noch nicht die Relevanz zukommt, die ihm zukommen müsste, und der Stellenwert in beiden Institutionen defizitär ist. Hochschulen und Unternehmen müssen demnach in einen stärkeren Austausch gelangen, um den Bedarf und das Angebot zu ermitteln und besser aufeinander abzustimmen. Kooperationen haben sich auch in den Aussagen der Interviewpartner und -partnerinnen bereits in (Forschungs-)Projekten bewährt. Für die Hoch-

schulen können genau diese Verbindungen zu Unternehmen bei der Angebotsentwicklung und -verbesserung entscheidende Hilfen sein. Kloke und Krücken (2010) weisen darauf hin, dass Beziehungen zwischen Hochschulen und Wirtschaft keineswegs neuartig sind, sondern bis weit ins 19. Jahrhundert hinein reichen. Neuerer Natur sind jedoch die Verflechtungen zwischen Technologietransfereinheiten und Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung. Wissenschaftliche Weiterbildung ist politisch heutzutage gewollt, hochschulpolitisch aber nicht immer organisational als dritte Säule der universitären Aufgaben realisiert. Verfolgen Hochschulen das Ziel eines Lebenslangen Lernens *„wurden an den Hochschulen Organisationseinheiten gegründet, die für die wissenschaftliche Weiterbildung bzw. den Technologietransfer zuständig sind"* (*Kloke/Krücken 2010, S. 34*). Die beiden Autoren sehen darin auch eine Verschiebung der Verantwortung vom Individuum zur Organisation für die Ausgestaltung der Beziehungen zwischen Hochschule und Unternehmen.

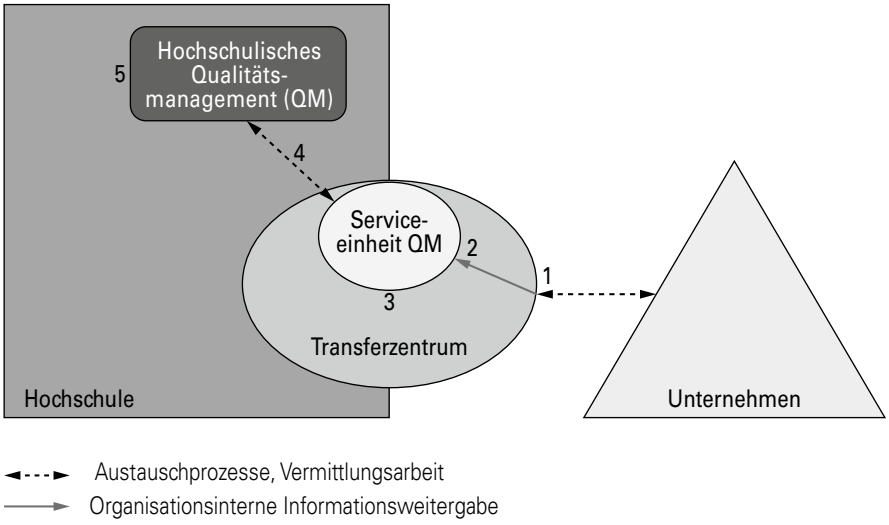
Hochschulen müssen sich in eine proaktive Rolle begeben und ähnlich einem Drittmittelprojekt nach Wirtschaftspartnern suchen. Die Vermarktungsstrategie sollte dabei auf potentielle Teilnehmende, Personalabteilungen und Fachabteilungen in den Unternehmen ausgerichtet sein, um das wahrgenommene Informationsdefizit bei Unternehmen auf Dauer ausräumen und schnelle Entscheidungen ermöglichen zu können. Transferstellen oder -zentren können hier als funktionale Einheit zwischen Hochschule und Unternehmen vermitteln bzw. als Dolmetscher und Katalysator zum Abgleich institutionsbezogener Interessen fungieren (*Wilkesmann 2007*). Dabei sollte stets im Blick sein, sowohl das vorhandene Leistungsvermögen der Hochschule interessierten Personenkreisen aus den Unternehmen zugänglich zu machen als auch unternehmerische Impulse ins Hochschulsystem zu geben. Alle möglichen Formen einer Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen sollten dort Berücksichtigung finden. Kloke und Krücken (2010) betrachten die Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung und Transferzentren organisationssoziologisch als schwache ‚Grenzstellen', *"da sie an der Grenze der Organisation Universität angesiedelt sind und damit als Bindeglied zwischen der Organisation und ihrer Umwelt, in diesem Fall Organisationen aus der Privatwirtschaft, fungieren"* (*Kloke/Krücken 2010, S. 37*). Gemäß Luhmann (1964) sind die Aktivitäten an den Grenzen von Organisationen von verschiedenen Rationalitäten zwischen System und Umwelt gekennzeichnet. Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung, des Lebenslangen Lernens oder Transferzentren agieren folglich in einem Spannungsfeld der unterschiedlichen Erwartungen und Rationalitäten des Hochschul- und Wirtschaftssystems.

Die abgeschwächte Form einer Grenzstelle liegt darin begründet, dass derartige Zentren nicht alle Funktionen in vollen Umfang übernehmen, sondern lediglich ergänzend tätig werden. Kloke und Krücken (2010) begründen die schwache Grenzstelle darüber hinaus damit, dass sich diese organisationalen Einheiten zwar durch hohe

Offenheit und Sensibilität gegenüber der privatwirtschaftlichen Umwelt auszeichnen, jedoch keine gänzlich autarken Einheiten sind, die sämtliche hochschulischen Außenkontakte betreuen. Viele Kooperationen zwischen Hochschulen und Wirtschaft werden außerhalb dieser Zentren angebahnt und geschlossen; hierfür sind vertrauensvolle Vorerfahrungen zentral (*Reinhard/Schmalholz 1996; Krücken 2003; Fritsch et al. 2008*). Transferzentren spielen jedoch gerade dahingehend eine zentrale Rolle dabei, Kaltakquisen diplomatisch durchzuführen sowie Anfragen und Anforderungen der Unternehmen gezielt aufzugreifen, zu bearbeiten oder weiterzuleiten. Fasst man die obigen Überlegungen zusammen, dann lassen sich folgende Thesen zur Qualität in weiterbildenden Studienprogrammen ableiten:

Hypothese 3: Transferzentren/-stellen fördern die nachhaltige Ausgestaltung und das erfolgreiche Angebot von berufsbegleitenden, online-gestützten Studienprogrammen. Für die konkrete Entwicklung von Qualitätsstandards sind diese organisationalen Einheiten jedoch nicht funktional, sie dienen vielmehr als Intermediäre und Katalysatoren für Qualitätsanforderungen in den entsprechenden Qualitätsmanagementbereich hinein.

Abbildung 2: Spannungsfelder in der Entwicklung von Qualitätsstandards (Quelle: eigene Darstellung)



Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 2 verdeutlicht, weshalb die Transferzentren nur einen begrenzten Einfluss auf die hochschulweite Entwicklung von Qualitätsstandards haben. Bereits am Übergabepunkt zwischen Unternehmen und Transferzentrum (Punkt 1) können wesentliche

Informationen verloren gehen oder verwässern; sei es, dass Qualitätsstandards von Seiten der Unternehmen nicht konkret genug formuliert werden, sei es, dass unternehmerische Qualitätsanforderungen auf Seite der Transferstelle nicht wahrgenommen werden. Zugleich gestalten Transferzentren im Sinne von Weick (1995) ihre Umwelt proaktiv mit, das heißt sie verfügen über die Legitimation, Macht und Netzwerke, aktiv die Entwicklung von Qualitätsstandards voranzutreiben (Hypothese 1 und 1a). Schneijderberg und Teichler (2010) haben als zentrale Erfolgsfaktoren für Partnerschaften zwischen Hochschulen und Unternehmen im Bereich Lehre/Weiterbildung Unternehmertum, Innovation und Vertrauen ermittelt. Diese Schlüsselkomponenten gilt es daher in jeder Transferstelle zu verankern, wenn die wissenschaftliche Weiterbildung weiter vorangetrieben werden soll. Es wird deutlich, dass Transferstellen nur als schwache Grenzstellen fungieren und die aufgezeigten mangelnden Kooperationsstrukturen zwischen Unternehmen und Hochschulen mit Blick auf wissenschaftliche Weiterbildung nicht alleine ausgleichen können. Staatliche Anreizprogramme zur Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung kann in diesem Fall eine erste schmale Brücke zwischen beiden Institutionen ermöglichen, um so weitere Kooperationen zu stärken.

Innerhalb des Transferzentrums (Punkt 2) kann es zum Informationsverlust kommen bzw. Qualitätsansprüche können zu intensiv oder zu gering an die organisationsinterne Serviceeinheit kommuniziert werden. In aller Regel werden Außenkontakte zu Unternehmen und das Qualitätsmanagement von unterschiedlichen Personen betraut (*Kloke/Krücken 2010*). Die auf den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zugeschnittene Qualitätsentwicklung ist zum einen auf Informationen aus dem Unternehmensumfeld angewiesen, zum anderen steht sie im Austauschprozess mit der hochschulischen Qualitätsentwicklung (Punkt 3). Das Spannungsfeld rund um 3, 4 und 5 verdeutlicht, dass hochschulisches Qualitätsmanagement nicht zwingend deckungsgleich mit Qualitätsentwicklungen sein muss, die für wissenschaftliche Weiterbildung vorangetrieben wird. Hier kommt auch das bereits beschriebene mangelnde Zusammenspiel relevanter Hochschulmitarbeiter zum Tragen. Transferstellen können an dieser Stelle eine bedeutsame Rolle im Rahmen des organisationalen Wandels einnehmen und essentielle Fragen der Entwicklung der deutschen wissenschaftlichen Weiterbildung über die Qualitätssicherung hinaus anstoßen (*Wilkesmann 2011*).

Diese vorläufigen Hypothesen und aufgezeigten Spannungsfelder gilt es in zukünftigen Studien weiter zu entwickeln und zu prüfen. Hierfür wäre ein kombiniertes Design aus qualitativer Erhebung, z. B. mittels Tiefenbefragung, und quantitativer Datenerhebung mit Hilfe einer standardisierten Breitenbefragung (schriftlich oder online-Fragebogen) zielführend.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Berufsbegleitendes Studieren und Programme Lebenslangen Lernens bedürfen konkreter Qualitätsstandards. Hierfür gibt es vielfältige internationale Vorbilder, die einen ganzheitlichen Qualitätsrahmen – sowohl für Präsenzlehre als auch für Programme wissenschaftlicher Weiterbildung bzw. berufsbegleitendes Studium – bieten. Die nachfolgend ermittelten Qualitätsstandards liefern ein geeignetes Qualitätsgerüst für die berufsbegleitende und von deutschen Hochschulen angebotene Weiterbildung: Lehr-Lern-Interaktion, Lehrmaterialien, Lernergebnisse, Bildungstechnologien, Prüfung und Beurteilung, Lehrpersonal, Beratung und Infrastruktur, Verantwortung und Leitungsstrukturen sowie Evaluation und Informationsmanagement, Gestaltung von Zu- und Übergängen.

Wissenschaftliche Weiterbildung bewegt sich grundsätzlich in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen aus den beiden grundlegend verschiedenen Systemen der Wissenschaft und der Wirtschaft. Dieses Spannungsfeld trägt viele Früchte, da die Qualitätsstandards sowohl der Weiterbildung (hohe Nachfrageausrichtung) als auch der Wissenschaftlichkeit (hohe Angebotsorientierung und Kriterienausrichtung) gerecht werden sollten. Ein gesundes Spannungsverhältnis ermöglicht die stete Weiterentwicklung und einen tatsächlichen Fortschritt bezüglich wissenschaftlicher Weiterbildung. Eine Annäherung der verschiedenen Erwartungshorizonte kann durch eine erfolgreiche Integration der verschiedenen Anforderungen erfolgen. Im MINT-Bereich und weiteren Weiterbildungsformaten gelingt das z. B. über modulare Einheiten, Vielfalt im Lehrpersonal, eine zielgruppengerechte Didaktik und neue Lehr-Lern-Formate, Projektarbeit, Praxisexkurse oder Round Table-Formate bzw. Kamingespräche. Transferzentren dienen dabei als Katalysator und Übersetzer *(Kloke/Krücken 2010)* zur (Weiter-) Entwicklung programmspezifischer und -übergreifender Qualitätsstandards. Da sie nur begrenzt als Grenzstelle im Sinne von Luhmann (1964) fungieren, sind weiterführende Austausch- und Entwicklungsprozesse für tragfähige Qualitätsstandards notwendig, die sowohl den unternehmerischen Anforderungen als auch den hochschulischen Vorgaben gerecht werden. *„Die Erfolgsaussichten der Hochschulen […] hängen von ihrer Bereitschaft ab, Weiterbildung als strategische Aufgabe und Herausforderung anzunehmen und sich dabei nachfrageorientiert stärker auf die Erwartungen und Bedürfnisse der Teilnehmer und Teilnehmerinnen einzulassen" (Wolter 2011, S. 30).*

Literatur

Australian Bureau of Statistics (ABS) (2013): http://www.abs.gov.au (Zugriff: 21. Juni 2013)

Barker, Kathryn (Hrsg.) (2001): Creating quality guidelines for online education and training: consultation workbook. Vancouver: BC

Campbell, Alice (2011): Culture and Cross-cultural issues in E-Learning. http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Culture_and_Cross-cultural_issues_in_E-learning vom July 2011 (Zugriff: 21. Juni 2013)

Fritsch, Michael; Henning, Tobias; Slavtchev, Viktor; Steigenberger, Norbert (2008): Hochschulen als regionaler Innovationsmotor? Innovationstransfer aus Hochschulen und seine Bedeutung für die regionale Entwicklung. Düsseldorf (Arbeitspapier 158 der Böckler-Stiftung)

Hanft, Anke; Zilling, Michaela (2011): Lebenslanges Lernen und Weiterbildung an Hochschulen – Deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Beiträge zur Hochschulforschung 33, 2011, 4, S. 84–103

Harvey, Lee; Green, Diana (1993): Defining quality. In: Assessment and Evaluation in Higher Education 18, 1993,1, S. 9–34

Holten, Roland; Nittel, Dieter (2009): Learning in Hochschule und Weiterbildung: Einsatzchancen und Erfahrungen. Bielefeld

Jung, Insung; Latchem, Colin (Hrsg.) (2012): Quality Assurance and Accreditation in Distance Education and E-Learning: Models, Policies and Research (Open and Flexible Learning), New York

Kidney, Gary; Cummings, Leslie; Boehm, Azalea (2007): Toward a Quality Assurance Approach to E-Learning Courses. In: International Journal on E-Learning 6, 2007, 1, S. 17–30

Kirkpatrick, Denise (2012): Quality assurance policies and guidelines in European distance and e-learning. In: Insung Jung;Colin Latchem (Hrsg.): Quality Assurance and Accreditation in Distance Education and E-Learning: Models, Policies and Research (Open and Flexible Learning), New York, S. 69–78

Kloke, Katharina; Krücken, Georg (2010): Grenzstellenmanager zwischen Wissenschaft und Wirtschaft? Eine Studie zu Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Einrichtungen des Technologietransfers und der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 32, 2010, 3, S. 32–52

Konegen-Grenier, Christiane; Winde, Mathias (2011): Bildungsinvestitionen der Wirtschaft: Ausgaben der Unternehmen für Studierende und Hochschulen. Essen (Stifterverband der Deutschen Wirtschaft)

Koppel, O., & Schumann, T. (2010). Ingenieurarbeitsmarkt 2009/10: Berufs- und Branchenflexibilität, demografischer Ersatzbedarf und Fachkräftelücke. Düsseldorf und

Köln: Verein Deutscher Ingenieure e.V. / Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Abgerufen von http://www.vdi.de/uploads/media/Ingenieurstudie_VDI-IW.pdf

Krücken, Georg (2003): Mission Impossible? Institutional Barriers to the Diffusion of the 'Third Academic Mission' at German Universities. In: International Journal of Technology Management 25, 2003, S. 18–33

Leszczensky, *M., Frietsch, R., Gehrke, B., & Helmrich, R. (2009).* Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands: Bericht des Konsortiums „Bildungsindikatoren und technologische Leistungsfähigkeit". HIS:-Forum Hochschule 6

Löscher, Anett (2012): Qualitätssicherung in Großbritannien durch die Quality Assurance Agency – Ein Überblick. In: Beiträge zur Hochschulforschung 34, 2012, 3, S. 32–49

Luhmann, Niklas (1964): Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin.

Mayring, Philipp (Hrsg.) (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl., Weinheim

Mittag, Sandra; Mutz, Rüdiger; Daniel, Hans-Dieter (2012): Anforderungen an Qualitätssicherungsinstrumente für Lehre und Studium an Hochschulen – Ergebnisse einer Meta-Evaluation an der ETH Zürich. In: Beiträge zur Hochschulforschung 34, 2012, 3, S. 8–31

Nowak, Magdalena (2013): Studienergebnisse Bildungs- und Talentmanagement. In: TÜV Süd Akademie GmbH (Hrsg.): Jahrbuch Bildungs- & Talentmanagement / EuPD Research Sustainable Management GmbH. Bonn/München

The Quality Assurance Agency for Higher Education (2013). http://www.qaa.ac.uk/AboutUs/Pages/default.aspx (Zugriff: 21. Juni 2013)

Quality Matters Programm (2013). Frequently Asked Questions. http://www.qmprogram.org/faq (Zugriff: 21. Juni 2013)

Reichart, Elisabeth (2014): Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.): Trends der Weiterbildung, DIE-Trendanalyse 2014, S. 103–134

Reinhard, Michael; Schmalholz, Heinz (1996): Technologietransfer in Deutschland: Stand und Reformbedarf. Berlin

Ryan, Yoni; Brown, Mark (2012): Quality Assurance Policies and Guidelines for Distance Education in Australia and New Zealand. In: Insung Jung/Colin Latchem (Hrsg.): Quality Assurance and Accreditation in Distance Education and E-Learning: Models, Policies and Research (Open and Flexible Learning). New York, S. 91–101

Schneijderberg, Christian; Teichler, Ulrich (2010): Partnerschaften von Hochschulen und Unternehmen – Erfahrungen im europäischen Vergleich. In: Beiträge zur Hochschulforschung 32. Jahrgang, 2010, 3, S. 8–30

Weick, Karl Edward (1995): Sensemaking in Organizations. London

Wilkesmann, Uwe (2011): Wissenschaftliche Weiterbildung als universitäre Grenzstelle. BEITRÄGE 47 - DGWF-JAHRESTAGUNG 2008, S. 41–48

Wilkesmann, Uwe (2007): Die Organisation der Weiterbildung. Lehrstuhl Weiterbildungs-, Sozial- und Organisationsmanagement (Hrsg.). Dortmund (Diskussion papers des Zentrums für Weiterbildung der Universität Dortmund 08–2007)

Wolter, Andrä (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 33, 2011, 4, S. 8–31

Manuskript eingereicht: 18.03.2014
Manuskript angenommen: 12.09.2014

Anschrift der Autorinnen und Autorinnen:

Dr. Marlen Arnold
Kathrin Wetzel
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät I
Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement
26111 Oldenburg
E-Mail: marlen.arnold@uni-oldenburg.de
E-Mail: kathrin.wetzel@uni-oldenburg.de

Dr. Bernd Dobmann
Fraunhofer-Gesellschaft
Qualitäts- und Programm-Management
Hansastraße 27c
80686 München
E-Mail: bernd.dobmann@zv.fraunhofer.de

Marlen Arnold ist Koordinatorin des BMBF-Verbundprojekts MINT-Online: „Aufbau berufsbegleitender Premium-Studienangebote in MINT-Fächern" an der Universität Oldenburg.

Kathrin Wetzel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur für Bildungsmanagement am Institut für Pädagogik der Universität Oldenburg.

Bernd Dobmann ist im Bildungsmanagement der Fraunhofer Academy in den Bereichen Qualitäts- und Programmmanagement tätig.

Studienmotive und Lebensziele. Ein Vergleich der Intentionen nicht-traditioneller und traditioneller Studierender*

Tobias Brändle

Die Diskussion über nicht-traditionelle Studierende hat sich nach der bundesweiten Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Bewerber ohne Hochschulzugangsberechtigung intensiviert. Trotzdem ist ungewiss, welche Intentionen nicht-traditionelle Studierende bei der Aufnahme eines Studiums haben. Der Text fokussiert anhand einer Studienanfängerbefragung im Bachelorstudiengang Sozialökonomie der Universität Hamburg die Studienmotive und die Lebensziele nicht-traditioneller und traditioneller Studierender. Zunächst wird aufgezeigt, dass die Öffnung der Hochschulen in diesem Studiengang zu einer stärkeren Heterogenität der Studierendenschaft führt, und diese Bildungsoption vermehrt von Studierenden aus niedrigeren sozialen Schichten genutzt wird. Der Vergleich der Studienmotive veranschaulicht zudem, dass nicht-traditionelle Studierende beim Studieneintritt größeres Interesse als Studierende mit Abitur an der (Weiter-)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und der beruflichen (Weiter-)Qualifikation haben. Hinsichtlich mittel- bis langfristiger Lebensziele bestehen jedoch keine Unterschiede zwischen den Gruppen.

1 Einleitung

Mit dem Beschluss „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne Hochschulzugangsberechtigung" (*Kultusministerkonferenz 2009*) wurde im Jahr 2009 ein Schritt zur bundesweiten Öffnung der Hochschulen für so genannte „nicht-traditionelle" Studierende gemacht. Diese Vereinbarung der Kultusministerkonferenz wurde mittlerweile von allen Bundesländern weitgehend umgesetzt (*Nickel/Duong 2012, S. 26*). Auch wenn dabei nach wie vor Differenzen – beispielsweise hinsichtlich der erforderlichen Dauer der Berufspraxis – bestehen, haben beruflich Qualifizierte ohne Hochschulzugangsberechtigung seitdem die Option zur Studienaufnahme. Diese Öffnung der Hochschulen zielt darauf ab, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu steigern sowie den Herausforderungen der Wissensgesellschaft zu begegnen. Gerahmt werden jene beiden Aspekte durch die Möglichkeit der

* Dieses Vorhaben wird innerhalb des gemeinsamen Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL12033 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Erhöhung des Bildungsniveaus der Bevölkerung, die mit der Eröffnung von „ungeraden" Bildungswegen einhergehen.

Seit dieser – politisch motivierten – Öffnung der Hochschuleinrichtungen hat sich die Zahl der beruflich Qualifizierten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung an den Hochschulen auf 11.592 im Jahr 2012 etwa verdoppelt. Der Anteil an nicht-traditionellen Studienanfängern[1] ist jedoch noch immer gering und schwankt im Jahr 2012 – je nach Definition der Gruppe – zwischen 2,3 und 3 Prozent (eigene Berechnungen auf Basis der Daten des Statistischen Bundesamts).[2] Infolge dieses geringen quantitativen Ausmaßes der kurz zurückliegenden bundesweiten Öffnung der Hochschulen und der Unterberücksichtigung von Studierenden ohne Abitur in repräsentativen Studierendenbefragungen ist das Wissen über nicht-traditionelle Studierende beschränkt. So ist auch weitgehend unklar, worin deren Studienmotive und Lebensziele liegen. An Untersuchungen, welche diese Intentionen – im Hinblick auf mögliche Differenzen zu Studierenden mit Abitur – vergleichend fokussieren, mangelt es, obwohl Wissen darüber sowohl für die Abschätzung des Angebots der Hochschulen als auch für die didaktische Ausgestaltung des Studiums hilfreich ist.

Zur Verminderung dieser Defizite werden im Folgenden zunächst die Zielsetzungen traditioneller Studierenden referiert. Anschließend erfolgt eine Beschreibung der vorliegenden Befunde zu Studienmotiven und Lebenszielen von Studierenden ohne Abitur. Daran anknüpfend wird die hier verfolgte Fragestellung – nach Unterschieden in diesen Orientierungen – theoretisch gerahmt und die Datenbasis für die nachfolgenden Analysen dargestellt. Darauf aufbauend werden die Studienmotive und die Lebensziele per Varianz- und Faktoranalyse untersucht. Abschließend werden Dimensionen der (Weiter)Bildung sowie der Berufsqualifikation miteinander verglichen.

2 Studienmotive und Lebensziele

In Studierendenbefragungen wird regelmäßig erhoben, welche Ziele mit einem Studium verfolgt werden. Dabei kann zwischen Studienmotiven und Lebenszielen differenziert werden. Während die Studienmotive im Folgenden die Gründe umfassen, welche zur Aufnahme des Studiums geführt haben, wird der Begriff der Lebensziele für mittel- bis langfristige Pläne verwendet, welche Studierende für die Zeit nach dem

[1] Soweit als möglich wird im Folgenden eine genderneutrale Schreibweise verwendet. Aus Gründen der Lesbarkeit wird ansonsten die männliche Form genutzt, wobei die weibliche Form mit inbegriffen ist.

[2] Während das Statistische Bundesamt unter den nicht-traditionellen Studienanfängern ausschließlich beruflich Qualifizierte ohne Hochschulzugangsberechtigung fasst, schließen *Nickel/Duong* (*2012*) zur Berechnung der Quote Begabtenprüfungen mit ein. *Dahm/Kerst* (*2013*) inkludieren zusätzlich Absolventen von Fachschulen.

Studienabschluss hegen.[3] Auf diese Weise lassen sich Rückschlüsse darauf ziehen, ob Studierende eher eine (Weiter)Entwicklung ihrer Persönlichkeit oder eine berufliche (Weiter)Qualifikation anstreben.

2.1 Zielsetzungen traditioneller Studierender

Bezüglich der Zielsetzungen traditioneller Studierender liegen mit der HIS-Studienanfängerbefragung und dem Studierendensurvey zwei Befragungen vor, die Trendaussagen über die Einstellungen von Studierenden über einen Zeitraum von fast drei Jahrzehnten zulassen.[4]

Diese Studien verdeutlichen, dass intrinsischen Motiven im Hinblick auf die Studienwahl eine besondere Relevanz zukommt. Seither ist für die Mehrheit der Studierenden fachliches Interesse von zentraler Bedeutung. Ebenso wird überwiegend persönlichen Neigungen und Begabungen großes Gewicht zugemessen. Ungebrochen liegt auch in der persönlichen Entfaltung ein zentrales Studienwahlmotiv (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 28ff.; Scheller/Isleib/Sommer 2013, S. 76*). Extrinsische Motive werden demgegenüber tendenziell von weniger Befragten als wichtig eingeschätzt. Dennoch sind auch vielfältige Berufsmöglichkeiten und überdies sichere Berufsaussichten sowie gute Verdienstmöglichkeiten wichtige Faktoren bei der Studienwahl. Die beiden letztgenannten Aspekte haben dabei in der letzten Dekade an Bedeutung gewonnen (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 28ff.; Scheller/Isleib/Sommer 2013, S. 77*). Hingegen haben weniger Studierende bei Studienbeginn einen festen Berufswunsch (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 28ff.; Scheller/Isleib/Sommer 2013, S. 78*). Soziale Motive fallen demgegenüber deutlich in der Bedeutung ab und sind für etwa ein Drittel der Studienanfänger wichtig. Andere studien- und berufsferne Motive, wie ähnliche Berufe im sozialen Netzwerk der Studierenden, sowie die Beratungspraxis scheinen indes irrelevant zu sein (*Scheller/Isleib/Sommer 2013, S. 76ff.*).

Bezüglich der Studienwahl zeigen die beiden Untersuchungen folglich regelmäßig auf, dass persönliche Interessen und Fähigkeiten die häufigsten Argumente für die Wahl eines Faches sind. Auf den späteren Beruf gerichtete Belange werden hingegen seltener genannt. Dies verdeutlicht auch ein Vergleich der verschiedenen Studienwahlmotive, welcher aufzeigt, dass intrinsische Motive für etwa die Hälfte der Studienanfänger das entscheidende Motiv sind, während etwa ein Drittel extrinsischen

[3] Gemäß der Motivationsforschung ist davon auszugehen, dass Motive teilweise unbewusste, handlungsleitende und stabile Persönlichkeitsmerkmale sind (*Kleinbeck 2010*). Lebensziele können nach *Brunstein/Maier/Dargel* (*2007*) als übergeordnete, kontinuierlich verfolgte Ziele verstanden werden.

[4] Diese Studien berücksichtigen die Hochschulzugangsberechtigung nicht en détail. Entsprechend weisen die jeweiligen Stichproben einen geringen Anteil an Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 16; Scheller/Isleib/Sommer 2013, S. 24*), dessen Größe jedoch irrelevant ist.

Motiven die größte Bedeutung zumisst (*Scheller/Isleib/Sommer 2013, S. 82*). Insofern ist die (Weiter)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit bei der Entscheidung für ein Studium für mehr Studierende bedeutsam als die berufliche (Weiter)Qualifikation.

Ein etwas anderes Bild zeichnet sich ab, wenn nach den Berufs- und Lebenszielen gefragt wird. Der Studierendensurvey und die HIS-Studienanfängerbefragung verdeutlichen, dass intrinsisch-autonome Berufswerte am weitesten verbreitet sind. Zentral sind die Aufnahme einer abwechslungsreichen Tätigkeit, Selbstständigkeit sowie die Verwirklichung eigener Ideen (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 168ff.; Scheller/Isleib/Sommer 2013, S. 182f.*). Sozial-altruistische Ziele werden von etwa der Hälfte der Studierenden verfolgt. Bezüglich dem Wunsch Anderen zu helfen und etwas Nützliches für die Allgemeinheit zu tun, sind in der vergangenen Dekade steigende Trends zu beobachten, während weniger Studierende anstreben, mit Menschen zu arbeiten (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 168ff.; Scheller/Isleib/Sommer 2013, S. 182f.*). Darüber hinaus haben etwa zwei Drittel der Studierenden den Anspruch, einen sicheren Arbeitsplatz beziehungsweise einen guten Verdienst zu haben (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 168ff.; Scheller/Isleib/Sommer 2013, S. 182f.*).

Hinsichtlich der Berufs- und Lebensziele erhoffen sich die Studierenden somit einem Beruf nachgehen zu können, der sie erfüllt sowie Abwechslung und ein gutes Einkommen bietet. Wichtig scheinen aber auch Aspekte der Selbstentfaltung zu sein, die sich in dem Wunsch nach Selbstständigkeit und nach der Möglichkeit des Einbringens eigener Ideen ausdrückt. Dies drückt sich auch in den Nutzenerwartungen der Studierenden aus, die in erster Linie auf die Aufnahme einer interessanten Berufstätigkeit zielen und seltener auf Aspekte der Persönlichkeitsbildung ausgerichtet sind (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 32ff.*).

Insgesamt ist betreffend der Studienmotive und den Lebenszielen der traditionellen Studierenden festzuhalten, dass bei der Studienwahl Aspekte der (Weiter-)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit dominant sind. Die mittel- bis langfristigen Erwartungen sind hingegen häufiger auf den Beruf ausgerichtet. Unklar bleibt hinsichtlich der Berufs- und Lebensziele jedoch, welches Gewicht die Studierenden selbigen auf individueller Ebene zuschreiben, wie also das Verhältnis von Elementen der (Weiter)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und Aspekten der beruflichen (Weiter)Qualifikation von einzelnen Studierenden bewertet wird. Darüber hinaus geht aus diesen repräsentativen Studierendenbefragungen nicht hervor, welche Zielsetzungen nicht-traditionelle Studierende verfolgen.

2.2 Zielsetzungen nicht-traditioneller Studierender

Entgegen der verhältnismäßig breit aufgestellten Studierendenforschung ist über die Teilgruppe der nicht-traditionellen Studierenden nur wenig bekannt. Trotz zunehmender Berücksichtigung dieser Gruppe findet bislang keine einheitliche Definition[5] Verwendung, sodass die Befunde untereinander nur eingeschränkt vergleichbar sind. Dennoch ist der Blick auf die Studienmotive und Lebensziele dieser Studierenden lohnenswert, wobei im Folgenden der Fokus auf Untersuchungen liegt, die Studierende ohne Abitur betrachten.[6]

Scholz/Wolter zeigen in einer frühen Studie auf, dass „allgemeine Bildungs- und Weiterbildungsabsichten und das Interesse an persönlicher Weiterentwicklung" (*1984, S. 147*) für die Studienaufnahme nicht-traditioneller Studierender von herausragender Bedeutung sind. Die Relevanz von Motiven der (Weiter)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit wird ebenso in anderen Studien (*Friebel 1978, S. 130; Mucke 1997, S. 34; Rau 1997, S. 79; Scholz/Wolter 1986, S. 54ff.; Schroeter 1998, S. 108ff.; Wolter/Reibstein 1991, S. 69ff.*) hervorgehoben. Während die Mehrzahl dieser Untersuchungen eine Dominanz der persönlichkeitsorientierten Studiengründe diagnostiziert, finden *Scholz/Wolter* etwa gleich starke Berufs- und Fachorientierungen (*1986, S. 56*). *Mucke* differenziert die Gründe der Studienaufnahme weiter aus und unterscheidet vier Motivlagen von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung: Die Stärkung des Selbstwertgefühls, die berufliche Neuorientierung, die Konfrontation mit Statusproblemen und private Veränderungen befördern demnach den Wunsch der Studienaufnahme (*1997, S. 34*).

Neuere Studien berichten demgegenüber oftmals von einer größeren Bedeutung der beruflichen Qualifikation. *Alheit/Rheinländer/Watermann* konstatieren eine Zunahme der Karriereorientierung nicht-traditioneller Studierender (*2008, S. 591*). *Diller/Festner/Freiling/Huber* differenzieren mit Aufstiegs-, Veränderungs- und Bewahrungsmotiven drei beruflich begründete Anlässe für die Studienaufnahme, die gegenüber persönli-

[5] An dieser Stelle können nicht alle unterschiedlichen Definitionsansätze diskutiert werden. Es sei dennoch darauf verwiesen, dass die Berücksichtigung von Zugangswegen (*Teichler/Wolter 2004; Schuetze/Slowey 2002*) populär ist. Demnach sind nicht-traditionelle Studierende „Studierende, die […] nicht auf dem geraden Weg […] zur Hochschule gekommen sind; […] nicht die regulären schulischen Voraussetzungen […] erfüllen; […] nicht in der üblichen Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums […] studieren" (*Teichler/Wolter 2004, S. 72*). Eine Vereinheitlichung wurde durch *Orr/Schnitzer/Frackmann* für einen europäischen Vergleich vorgenommen. Sie definieren nicht-traditionelle Studierende über den Hochschulzugang, welcher für diese Gruppe „through the validation of prior learning and work experience – with or without a higher education entrance examination" (*Orr/Schnitzer/Frackmann 2008, S. 41*) erfolgt. Ein Lösungsansatz für diese konkurrierenden Definitionsansätze kann in der ausschließlichen Berücksichtigung von ex ante Kriterien liegen, das heißt von Merkmalen, die vor dem Studieneintritt erhoben werden können (z. B. Schulabschluss, Art der Hochschulzugangsberechtigung).

[6] Analysen anderer Gruppen, beispielsweise berufsbegleitender Studierender (*Jürgens/Zinn 2012; Holz 2011; Sotz-Hollinger 2009*), fließen damit nicht in die Darstellung mit ein, auch wenn sie zu ähnlichen Ergebnissen kommen.

chen Motiven im Vordergrund stehen (*2011, S. 107ff.*). Ebenso betonen *Kamm/Otto* die Ausrichtung der Studierenden an beruflichen Zielen und heben hervor, dass der Beruf als Push- oder Pull-Faktor auftreten kann. Die Studienaufnahme wird demnach entweder durch Unzufriedenheit mit dem vorherigen Beruf oder durch ein spezifisches Berufsziel stimuliert (*2013, S. 43ff.*). Insofern scheinen die nicht-traditionellen Studierenden in erster Linie ein instrumentelles Bildungsverständnis an den Tag zu legen, welches auf die Verwertung des anvisierten Bildungsabschlusses ausgerichtet ist.

Im Gegensatz zu diesen Befunden, die eine primäre berufliche Orientierung der nicht-traditionellen Studierenden aufzeigen, dokumentieren andere Studien (*Brändle/Lengfeld/Ordemann 2013; Buchholz/Heidbreder/Jochheim/Wannöffel 2012; Scholz 2006*) ein größeres Gewicht von Motiven der (Weiter-)Entwicklung der Persönlichkeit. So nennen in der Studie von *Scholz* 87 Prozent der nicht-traditionellen Studierenden persönlichkeitsorientierte Gründe für die Studienaufnahme, während berufsbezogene Wünsche von etwa zwei Dritteln der Befragten angeführt werden (*2006, S. 60f.*). Zudem ist das Fachinteresse für die Mehrheit der Studierenden ein wichtiges Studienmotiv (*Buchholz/Heidbreder/Jochheim/Wannöffel 2012, S. 47; Scholz 2006, S. 63f.*).

Ebenso wie sich bei den Studienmotiven der nicht-traditionellen Studierenden kein einheitliches Bild zeigt, bewegen sich die Ergebnisse bezüglich mittel- und langfristiger Ziele im Feld zwischen beruflicher (Weiter)Qualifikation und (Weiter-)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. So erwartet über die Hälfte der Studierenden vom Studium entweder eine Höherqualifikation in ihrem früheren Berufsfeld oder die Schaffung einer Grundlage für einen angestrebten Berufswechsel (*Scholz 2006, S. 65f.; Schroeter 1998, S. 110ff.; Wolter/Reibstein 1991, S. 72ff.*). Perspektivisch ist die Aufnahme einer interessanten Arbeit zentral, wobei die nicht-traditionellen Studierenden eher inhaltliche als instrumentelle berufliche Wertorientierungen zeigen (*Scholz/Wolter 1986, S. 66ff.*). Andere Untersuchungen berichten demgegenüber eine Dominanz von mittel- und langfristigen Zielen, die im Bereich der (Weiter)Entwicklung der Persönlichkeit zu verorten sind (*Brändle/Lengfeld/Ordemann 2013, S. 55f.; Buchholz/Heidbreder/Jochheim/Wannöffel 2012, S. 47f.*).

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass die vorliegenden Forschungsbefunde zu Studienmotiven und zu Lebenszielen nicht-traditioneller Studierender nicht eindeutig sind. Je nach Studie wird eine unterschiedliche Gewichtung der beruflichen (Weiter)Qualifikation oder der (Weiter-)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit nachgewiesen. Zum Teil sind diese Differenzen auf die unterschiedlichen Untersuchungsgruppen und die damit einhergehende, mangelnde Vergleichbarkeit der Ergebnisse zurückzuführen. Andererseits ist grundsätzlich anzunehmen, dass die beiden Orientierungsmuster nicht zwei Pole eines Spektrums bilden, sondern vielmehr zwei separate Skalen darstellen, also sowohl Motive der beruflichen (Weiter)Qualifi-

kation als auch Motive der (Weiter-)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit verfolgt werden können und dies von den Studierenden nicht als unvereinbarer Gegensatz empfunden wird (*Bargel/Ramm/Multrus 2008, S. 7*).

3 Grundannahmen und Untersuchungsdesign

Die Ausführungen in Kapitel 2 haben verdeutlicht, dass die Studienmotive von Studierenden mit Abitur in erster Linie in der (Weiter-)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit liegen. Die mittel- bis langfristigen Ziele sind hingegen stärker im Bereich der beruflichen (Weiter-)Qualifikation verortet. Hinsichtlich nicht-traditioneller Studierender lassen die vorliegenden Forschungsergebnisse demgegenüber keine klare Zuordnung zu. Fraglich bleibt zudem, inwiefern die Heterogenität bei den Zugangswegen zu einer Uneinheitlichkeit bei den Einstellungen der Studierenden führt.

Aus kultursoziologischer Perspektive werden die Intentionen der Studierenden durch ein Wechselspiel von Lebenswelt und Individuum generiert (*Bourdieu 1982*). Letztlich führt dies zu einer Rückbindung der Studierenden an ihr Herkunftsmilieu mittels des Habitus (*Bourdieu 1987*). In der Folge sollten Studierende mit Abitur aufgrund unterschiedlicher Milieuzugehörigkeit andere Einstellungen als nicht-traditionelle Studierende haben. Auf dieser Folie lassen sich auch die Überlegungen zu Diskrepanzerfahrungen nicht-traditioneller Studierender (*Friebel 1978; Scholz/Wolter 1984*, *1986*) interpretieren. Demnach befördert eine Kombination lebensgeschichtlicher Diskrepanzerfahrungen, normativen Orientierungen und günstigen sozialen Anregungsmilieus die Genese des Studienwunsches (*Scholz 2006, S. 59f.; Scholz/Wolter 1984, S. 142ff.*). Die Diskrepanzen können dabei sowohl im beruflichen als auch im privaten Umfeld entstehen und zeichnen sich durch „eine Inkongruenz von bislang erreichten Zielen und weitergehenden Ambitionen" (*Scholz 2006, S. 59*) aus. Werden diese Unstimmigkeiten von den Individuen als normative Belastung erfahren, da eine Dissonanz zwischen Habitus und Milieu besteht, können diese zu einer Studienaspiration führen. Vorteilhaft für die Realisierung dieses Bestrebens sind im sozialen Umfeld erfahrene Unterstützung sowie vorhandene Weiterbildungsmöglichkeiten (*Friebel 1978, S. 128ff.; Scholz 2006, S. 59f.; Scholz/Wolter 1984, S. 142ff.*).

Die Aufnahme eines Studiums erscheint aus dieser Perspektive als Option zur Überwindung der Diskrepanzerfahrungen. Durch die Möglichkeit des Erwerbs eines Hochschulabschlusses kann zusätzliches Prestige gewonnen sowie ein beruflicher und sozialer Aufstieg realisiert werden. Das Studium findet damit zwar eine instrumentelle Verwendung, der Studienzweck ist jedoch ambivalent, da er sowohl auf die Lösung von beruflichen als auch intrapersonellen Diskrepanzerfahrungen gerichtet sein kann.

Demnach ist anzunehmen, dass sich die Studienmotive und die Lebensziele nicht-traditioneller Studierender von den Intentionen Studierender mit Abitur unterscheiden und erstere sowohl größeres Interesse an der (Weiter)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit als auch an der beruflichen (Weiter)Qualifikation haben. Bezogen auf die Studienmotive werden somit zwei Arbeitshypothesen getestet:

Hypothese 1: Nicht-traditionelle Studierende haben größeres Interesse an der (Weiter) Entwicklung der eigenen Persönlichkeit als traditionelle Studierende.

Hypothese 2: Nicht-traditionelle Studierende haben größeres Interesse an der beruflichen (Weiter)Qualifikation als traditionelle Studierende.

Im Hinblick auf die mittel- bis langfristigen Lebensziele ist auf Basis der skizzierten Forschungsergebnisse demgegenüber anzunehmen, dass traditionellen Studierenden der Berufserfolg wichtiger ist, während die Studierenden ohne Abitur auch hier größeren Wert auf die (Weiter)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit legen.

Hypothese 3: Traditionelle Studierende messen den beruflichen Lebenszielen größere Bedeutung als nicht-traditionelle Studierende zu.

Hypothese 4: Nicht-traditionelle Studierende messen Lebenszielen im Bereich der (Weiter)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit größere Bedeutung als traditionelle Studierende zu.

Zur Überprüfung dieser Arbeitshypothesen werden explorative Faktorenanalysen und Varianzanalysen durchgeführt. Notwendig ist dabei die Konstanthaltung der universitären Rahmenbedingungen, um einen Vergleich vorzunehmen, der nicht durch Fächerdifferenzen verzerrt wird. Insofern ist der Rückgriff auf eine Studierendenbefragung in *einem* Studiengang mit einer ausreichenden Anzahl nicht-traditioneller Studierender obligatorisch. Vorteilhaft ist zudem die Möglichkeit zum Rückgriff auf ein eindeutiges Kriterium zur Definition nicht-traditioneller Studierender.

Diesen Anforderungen wird das Forschungsprojekt „Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium – PETS" gerecht, welches die Studierenden im Bachelor Sozialökonomie an der Universität Hamburg fokussiert. Das Projekt erlaubt Aussagen über die Studienmotive und -ziele und bietet durch seine Ansiedlung am Fachbereich Sozialökonomie, an welchem bis zu 40 Prozent der Studienplätze an Absolventen einer Aufnahmeprüfung[7] vergeben werden, eine ideale Basis für einen Vergleich von tradi-

[7] Die Aufnahmeprüfung steht Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung, mindestens vierjähriger Berufstätigkeit beziehungsweise einer vergleichbaren Tätigkeit derselben Dauer und Studieninteressierten mit Fachhochschulreife offen (*Universität Hamburg 2006,* § 2).

tionellen und nicht-traditionellen Studierenden. Auch wenn diese Quote zurzeit nicht ausgeschöpft wird und etwa ein Viertel beträgt, liegt der Anteil nicht-traditioneller Studierender in diesem Studiengang weit über dem Bundesdurchschnitt. Die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden umfasst alle Absolventen der Aufnahmeprüfung, also Studierende mit Fachhochschulreife und Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Als traditionelle Studierende werden alle Studierenden mit Abitur bezeichnet. Ausschlaggebend für die Zuordnung ist damit allein der erreichte Schulabschluss und nicht der Weg zu selbigem.

Mit einer standardisierten, schriftlichen Befragung wurden in drei Erhebungen vom Wintersemester 2012/2013 bis zum Wintersemester 2013/2014 insgesamt 731 Studienanfänger befragt. Die als Vollerhebung konzipierte, freiwillige Befragung wurde in einführenden Lehrveranstaltungen durchgeführt, deren Besuch für die Studierenden Pflicht ist. So konnte – bezogen auf alle neu-Immatrikulierten – eine Ausschöpfungsquote von 64 Prozent erreicht werden. Damit liegt die Rücklaufquote deutlich über dem Anteil, der üblicherweise in Studierendenbefragungen erreicht wird.[8] Das Studiendesign erlaubt dennoch keine Rückschlüsse auf die Gesamtheit der nicht-traditionellen Studierenden an deutschen Hochschulen. Wird der Blick auf die drei Vergleichsgruppen – Studierende mit Abitur, Studierende mit Fachhochschulreife sowie Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung – gerichtet, so sind bei der Betrachtung von soziodemographischen Merkmalen auf den ersten Blick Differenzen ersichtlich (Tabelle 1).

Tabelle 1: Soziodemographische Merkmale der Befragten

	Studierende mit Abitur (Abi)	Studierende mit FHR (FHR)	Studierende ohne schulische HZB (oHZB)
Stichprobe	554	98	74
Frauenanteil	56,1 %	44,3 %	39,7 %
Durchschnittsalter	22,6 Jahre	25,9 Jahre	26,9 Jahre
Migrationshintergrund			
ohne	65,1 %	46,9 %	65,8 %
indirekt	18,8 %	29,6 %	16,4 %
direkt	16,1 %	23,5 %	17,8 %
Anteil mit Berufsausbildung	29,2 %	70,1 %	87,7 %
soziale Herkunft			
niedrig	15,7 %	20,2 %	21,9 %
mittel	23,9 %	22,5 %	45,3 %
gehoben	26,7 %	33,7 %	15,6 %
hoch	33,7 %	23,6 %	17,2 %

[8]Die Rücklaufquoten der jüngsten Sozialerhebung, des letzten Studierendensurveys und der aktuellen HIS-Studienanfängerbefragung liegen bei jeweils rund 30 Prozent (*Middendorff/Apolinarksi/Poskowsky/Kandulla/Netz 2013, S. 48f.; Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 6; Scheller/Isleib/Sommer 2013, S. 2*).

Während Frauen bei den Studierenden mit Abitur die Mehrheit stellen, sind sie in den anderen beiden Gruppen deutlich seltener vertreten. Studienanfänger mit Abitur sind durchschnittlich 3,3 Jahre jünger als Studierende mit Fachhochschulreife und 4,3 Jahre jünger als Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Auch der Anteil an Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung sinkt mit steigender schulischer Qualifikation.[9] Zwischen der Berufsausbildung und dem Alter besteht dabei ein Zusammenhang von Cramérs V=,64***[10], der anzeigt, dass im Falle des Absolvierens einer Berufsausbildung die Studienaufnahme zeitlich nach hinten verlagert wird. Darüber hinaus ist auffällig, dass der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund bei den Studierenden mit Fachhochschulreife höher als in den Vergleichsgruppen ist. So sind 29,6 Prozent der Personen dieser Gruppe selbst in Deutschland geboren, haben aber Eltern, die im Ausland geboren sind. Für 23,5 Prozent der Studierenden mit Fachhochschulreife gilt, dass sie selbst nicht in Deutschland geboren sind. In den beiden Vergleichsgruppen liegt die Quote der Personen ohne Migrationshintergrund bei jeweils circa 65 Prozent. Des Weiteren sind bezüglich der sozialen Herkunft[11] unterschiedliche Gruppenzusammensetzungen festzustellen. Auffällig ist insbesondere der Anteil an Personen mit mittlerer sozialer Herkunft unter den Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Insgesamt liegt der Anteil an Studierenden mit maximal mittlerer Herkunft in dieser Gruppe 27,6 Prozentpunkte höher als bei den Studierenden mit Abitur und 24,5 Prozentpunkte höher als bei den Studierenden mit Fachhochschulreife.

Insofern ist zu konstatieren, dass die Option des Studiums ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung eine Personengruppe attrahiert, die bislang an deutschen Hochschulen unterrepräsentiert ist. So sind diese Studierenden im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen älter und stammen zu einem größeren Teil aus niedrigeren sozialen Schichten. Ähnlich wie berufliche Gymnasien (*Watermann/Maaz 2006*) scheint die Öffnung der Hochschulen folglich einen Beitrag zur Verminderung sozialer Ungleichheit zu leisten. Darüber hinaus studieren mehr Männer ohne Abitur. Der Weg mit einer Fachhochschulreife an der Universität zu studieren wird im Vergleich zu den Studierenden mit Abitur häufiger von Männern mit Migrationshintergrund genutzt.

[9] Der Anteil an Personen mit Berufsausbildung unter den Abiturienten übersteigt den bundesweiten Durchschnitt, der im Wintersemester 2011/2012 an Universitäten bei 11 Prozent lag (*Scheller/Isleib/Sommer 2013, S. 38*). Die Quote basiert auf der Entscheidungsfrage „Haben Sie eine abgeschlossene Berufsausbildung?".

[10] Die unterschiedlichen Signifikanzniveaus werden im Text wie folgt gekennzeichnet: *** $p < 0{,}01$, ** $p < 0{,}05$, * $p < 0{,}10$. Keine Kennzeichnung = kein signifikanter Zusammenhang.

[11] Die soziale Herkunft wurde, wie bis zur 19. Sozialerhebung (*Isserstedt/Middendorff/Kandulla/Borchert/Leszczensky 2010, S. 563ff.*), über eine Kombination der beruflichen Stellung und der Bildungsherkunft der Eltern operationalisiert.

4 Empirische Befunde

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Vergleichsanalysen der Studienmotive und der Lebensziele der drei verschiedenen Studierendengruppen dargestellt. Mittels Varianzanalysen werden Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen herausgearbeitet und durch Einzelvergleiche[12] auf ihre Signifikanz überprüft. Daran anschließend werden die einzelnen Bestandteile der Studienmotive und der Lebensziele durch explorative Hauptachsenfaktoranalysen auf latente Dimensionen reduziert. Schließlich wird durch einen Vergleich von Faktoren der (Weiter)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und der beruflichen (Weiter)Qualifikation aufgezeigt, welche der Intentionen für die Studierenden dominant sind.

4.1 Deskriptive Befunde

4.1.1 Studienmotive

Die Motive für die Aufnahme eines Studiums können unterschiedlich gelagert sein. Von besonderer Bedeutung sind Gründe, welche auf die (Weiter-)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit oder auf die berufliche (Weiter-)Qualifikation gerichtet sind. Beispielsweise kann ein Studium aufgenommen werden, um sich persönlich weiterzubilden oder um sich für einen Beruf zu qualifizieren, für dessen Aufnahme ein Hochschulabschluss notwendig ist. Des Weiteren können elterliche Erwartungen, häufige Studienabschlüsse unter Freunden oder unter Arbeitskollegen ausschlaggebende Studienmotive sein. Diese verschiedenen Aspekte bewerteten die Befragten auf einer sechsstufigen Skala, welche durch das Statement „Es gibt unterschiedliche Gründe, aus denen man ein Studium aufnehmen kann. Welche der folgenden Gründe treffen auf Sie zu?“ eingeleitet wurde.

[12] Die Ergebnisse dieser post-hoc Tests sind im Anhang aufgeführt. Zunächst wurden Levene-Tests auf Varianzgleichheit durchgeführt. Im Falle von Varianzungleichheit wurden für die Einzelvergleiche Games-Howell-Tests und bei Varianzgleichheit Tukey-HSD-Tests durchgeführt (*Hilton/Armstrong 2006*).

Abbildung 1: Studienmotive im Vergleich[13]

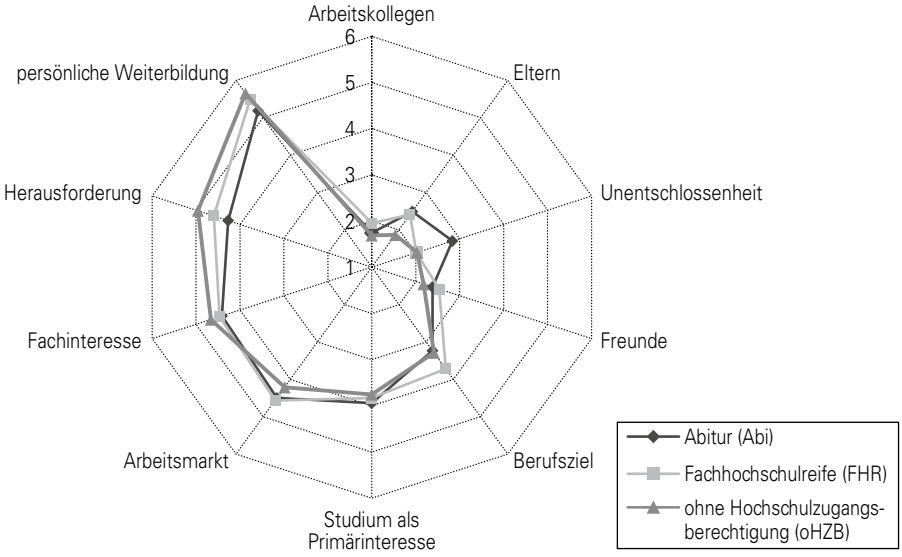


Abbildung 1 veranschaulicht die Mittelwerte der drei Vergleichsgruppen. Es zeigt sich, dass sich die drei Antwortprofile nicht grundlegend unterscheiden. Lediglich bei der Unentschlossenheit, der Herausforderung und der persönlichen Weiterbildung ergeben sich größere Gruppenunterschiede. So konstatieren die Studierenden mit Abitur stärker als die beiden anderen Gruppen, das Studium aufgenommen zu haben, weil sie nicht genau wussten, was sie sonst machen sollten. Ferner ist für sie ein genaues Berufsziel unbedeutender als für Studierende mit Fachhochschulreife. Demgegenüber begreifen Studierende mit Fachhochschulreife und ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung im Vergleich zu Befragten mit Abitur das Studium stärker als neue Herausforderung und berichten größere persönliche Weiterbildungsaspirationen. Die Studienentscheidung von Befragten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung wurde im Vergleich zu letzteren zudem in geringerem Maße von den Eltern beeinflusst.

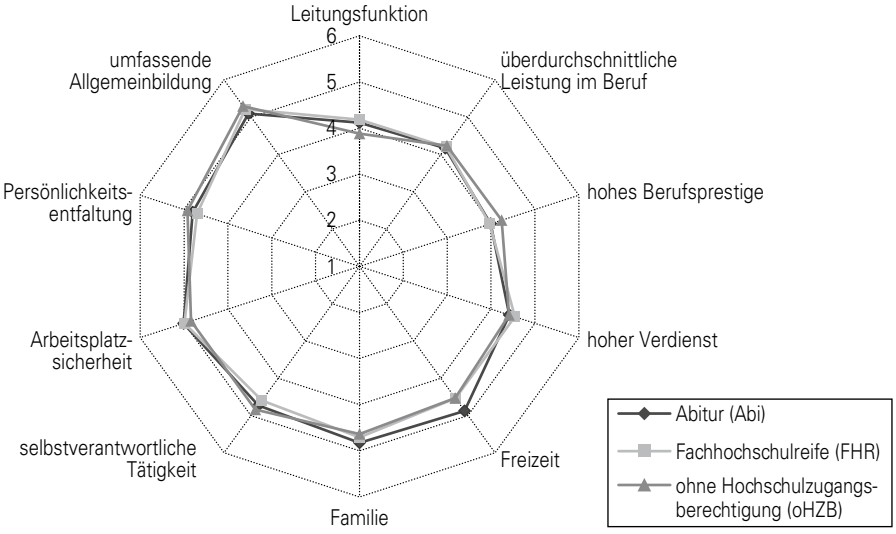
Während der letztgenannte Unterschied in erster Linie auf das höhere Alter der Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung und die damit einhergehende größere Unabhängigkeit vom Elternhaus zurückzuführen ist, deuten die übrigen Differenzen auf eine weniger gezielte Studienentscheidung von Studierenden mit Abitur hin. Dennoch ist festzuhalten, dass in allen Gruppen das Interesse an der persönlichen Weiterbildung die größte Zustimmung erfährt und die Verwertung des Studienabschlusses auf dem Arbeitsmarkt eine geringere Bedeutung hat.

[13] Dargestellt sind die Mittelwerte innerhalb der drei Vergleichsgruppen auf einer Skala von „1 = trifft gar nicht zu" bis „6 = trifft völlig zu". Je weiter außen die Linie verläuft, desto zutreffender ist der jeweilige Aspekt. Zu den Signifikanzen siehe Tabelle 4 im Anhang.

4.1.2 Lebensziele

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Betrachtung der Lebensziele der Studierenden. Auch diese wurden mittels einer sechsstufigen Skala abgefragt, die mit der Frage „Wie stark verfolgen Sie die hier aufgeführten Ziele?" (*Spangenberg/Mühleck/Schramm/Schneider 2010, S. 91*) begonnen wurde. Die examinierten Bereiche erstrecken sich über berufliche Ziele, wie das Erzielen eines hohen Verdiensts oder das Bekleiden einer Führungsposition und persönliche Ziele, wie Selbstentfaltung und Weiterbildung.

Abbildung 2: Lebensziele im Vergleich[14]



Die größte Bedeutung wird in allen Gruppen dem Erwerb umfassender Allgemeinbildung zugemessen (Abbildung 2). Das Ausfüllen eines sicheren Arbeitsplatzes hat ein etwas geringeres Gewicht und rangiert in der Gruppe der Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung an dritter Stelle, während dieses Ziel von den beiden Vergleichsgruppen als zweitwichtigstes genannt wird. Im Vergleich zu den Studienmotiven fällt zudem auf, dass die Befragten den Lebenszielen generell stärker zustimmen. So liegt der Mittelwert für das Bekleiden einer Leitungsfunktion, dem Item mit der geringsten Bedeutung für die Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, bei 3,9 und damit im positiven Bereich. Darüber hinaus sind lediglich signifikante Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bedeutung der Freizeitorientierung feststellbar. Diese ist bei den Studierenden mit Abitur stärker als in den

[14] Dargestellt sind die Mittelwerte innerhalb der drei Vergleichsgruppen auf einer Skala von „1 = überhaupt nicht" bis „6 = sehr stark". Je weiter außen die Linie verläuft, desto stärker wird das jeweilige Ziel verfolgt. Zu den Signifikanzen siehe Tabelle 6 im Anhang.

beiden Vergleichsgruppen, wobei dies durch das geringere Alter der Studierenden mit Abitur bedingt wird (r=-,19***).

Bezüglich der Lebensziele ist folglich festzuhalten, dass sich die Studienanfänger unabhängig von der Art der Hochschulzugangsberechtigung ähneln. Eine Ursache für diese Ähnlichkeit und die hohe Bedeutung aller abgefragten Ziele kann in der Erwünschtheit eines erfolgreichen und erfüllten Lebens liegen. Darüber hinaus kann der – im Vergleich zu Studienmotiven – langfristige und damit ungewisse Zeithorizont zu einer erhöhten Zustimmung führen, da die Studienanfänger noch keine stabilen Prioritäten entwickelt haben.

4.2 Faktorenanalyse

Die deskriptiven Auswertungen verdeutlichen insgesamt eine hohe Bedeutung der persönlichen (Weiter-)Bildung, während der Stellenwert der beruflichen (Weiter) Qualifikation demgegenüber abzufallen scheint. Nachfolgend werden die einzelnen Aspekte der Studienmotive und der Lebensziele zu Faktoren zusammengefasst. Auf der Basis dieser Ergebnisse werden für die einzelnen Befragten Mittelwerte[15] über die zu einem Faktor zusammengefassten Einzelitems gebildet und deren Verbreitung verdeutlicht. Letztlich ermöglicht dies, Aussagen über die Dimensionen der Studienmotive und der Lebensziele sowie deren Relevanz zu treffen.

4.2.1 Studienmotive

Tabelle 2 dokumentiert, dass sich aus den zehn Einzelitems per Varimax rotierter Hauptachsenfaktorenanalyse eine vierfaktorielle Struktur ergibt, die insgesamt 39,8 Prozent der Varianz der einzelnen Variablen erklärt. Die Studienmotive können demnach auf (Weiter)Bildungsinteresse (Cronbachs α=,65), eine Entscheidung, die auf ein klares Berufsziel ausgerichtet ist (Cronbachs α=,52), ein akademisches Umfeld (Cronbachs α=,51) und eine Erwartungshaltung (Cronbachs α=,25) reduziert werden.[16] Die Ergebnisse fügen sich damit in den oben skizzierten Forschungsstand ein, wonach Studienanfänger Motive der beruflichen (Weiter)Qualifikation und Motive der (Weiter)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit verfolgen. Des Weiteren sind ein akademisches Umfeld sowie eigene und elterliche Erwartungen bedeutsam für die Studienaufnahme.

[15] Im Gegensatz zu den gewichteten Faktorwerten haben diese ungewichteten Faktorwerte den Vorteil, dass sie auf Basis der ursprünglichen Antwortskala interpretiert werden können und leichter mit anderen Studien repliziert werden können (*Hair/Black/Babin/Anderson/Tatham 2006, S. 134ff.*).

[16] Da Cronbachs α mit der Zahl von Items ansteigen kann (*Peterson 1994*), sind die hier gefundenen geringen Werte – mit Ausnahme des Werts für den Faktor „Erwartungen" – akzeptabel.

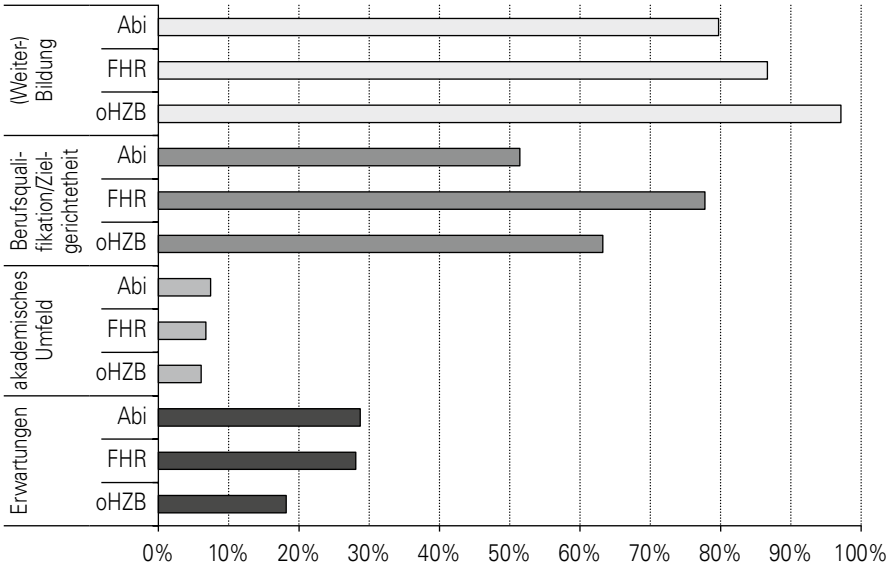
Tabelle 2: Faktorenstruktur der Studienmotive

	(Weiter-) Bildung	Berufsqualifikation/ Zielgerichtetheit	akademisches Umfeld	Erwartungen
Studium als Primärinteresse	0,171	0,230	–0,101	0,455
Berufsziel	–0,050	0,545	0,138	0,231
Freunde	–0,031	–0,070	0,496	0,243
Arbeitsmarkt	0,075	0,085	0,141	0,349
Unentschlossenheit	–0,205	–0,709	0,115	0,033
Herausforderung	0,730	–0,025	0,104	–0,068
pers. Weiterbildung	0,716	0,072	–0,152	0,089
Arbeitskollegen	–0,068	0,075	0,678	0,006
Eltern	–0,165	–0,127	0,323	0,487
Fachinteresse	0,477	0,216	–0,150	0,185
Anteile erklärter Varianz (nach Rotation)	**13,9**	**9,4**	**9,3**	**7,3**

Die Analyse der ungewichteten Faktorwerte verdeutlicht, dass sich die Abiturienten hinsichtlich ihrer (Weiter-)Bildungsaspiration und dem auf die Berufsqualifikation ausgerichteten Motiv signifikant von den Studierenden mit Fachhochschulreife und ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung unterscheiden (Anhang: Tabelle 5). Beide Dimensionen sind für die Abiturienten unwichtiger als für die Vergleichsgruppen. Insofern können die Arbeitshypothesen H1 und H2 beibehalten werden. Nicht-traditionelle Studierende haben ein größeres Interesse an der (Weiter-)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und der beruflichen (Weiter-)Qualifikation als Studierende mit Abitur.

Dies wird auch an der Darstellung der Bedeutung der einzelnen Faktoren mittels dichotomisierter, ungewichteter Faktorwerte in den Vergleichsgruppen deutlich (Abbildung 3).

Abbildung 3: Faktoren der Studienmotive[17]



Es wird erkennbar, dass die meisten Befragten das Studium aus Gründen der (Weiter-) Bildung aufgenommen haben. Für die Mehrheit der Studierenden aller Gruppen ist zudem ein beruflich begründetes Studienmotiv feststellbar. Demgegenüber konstatiert weniger als ein Drittel der Befragten, dass Erwartungshaltungen für die Studienaufnahme ausschlaggebend waren. Weniger als zehn Prozent der Befragten geben an, durch ein akademisches Umfeld zum Studium bewegt worden zu sein. Auffällig ist der – im Verhältnis zu den beiden anderen Gruppen – niedrigere Anteil an Abiturienten, die das Studium aufgenommen haben, um sich (weiter)zubilden. Demgegenüber verzeichnen die Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung den größten Zustimmungsanteil. Auch bei der Berufsqualifikation/Zielgerichtetheit verzeichnen die Abiturienten den kleinsten Zustimmungsanteil, während die Befragten mit Fachhochschulreife deutlich häufiger als die beiden anderen Gruppen diese Studienmotive betonen.

4.2.2 Lebensziele

Die Faktorenanalyse der Lebensziele veranschaulicht, dass hinter den zehn Einzelitems drei inhaltliche Dimensionen stehen (Tabelle 3). Neben dem Berufserfolg (Cronbachs α=,82) sind dies Selbstentfaltung (Cronbachs α=,55) und Hedonismus. Mit diesen Aspekten können 41,8 Prozent der Gesamtvarianz erklärt werden. Demnach kommen auch bei den Lebenszielen Facetten von beruflichen und persönlichkeitsorientierten Absichten zum Vorschein.

[17] Dargestellt sind die Anteile der Personen, für die der jeweilige Faktor eher wichtig war (Wertebereich 4–6).

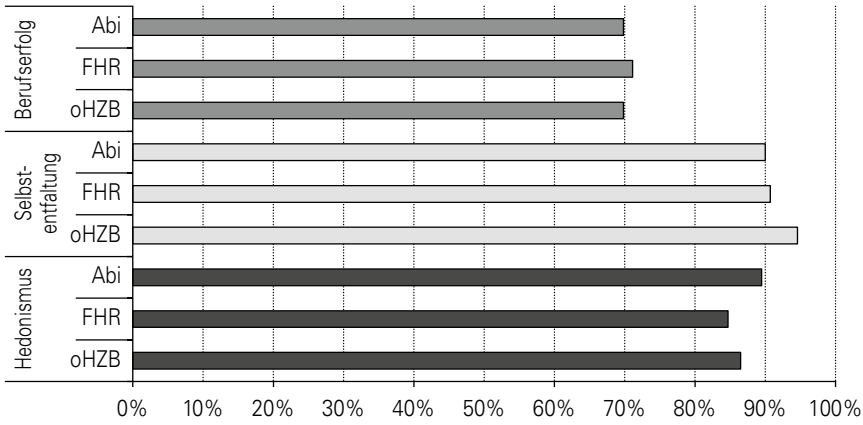
Tabelle 3: Faktorenstruktur der Lebensziele

	Berufserfolg	Selbstentfaltung	Hedonismus
Persönlichkeitsentfaltung	–0,081	0,516	0,345
Leitungsfunktion	0,620	0,286	–0,013
Freizeit	0,020	0,202	0,624
selbstverantwortliche Tätigkeit	0,236	0,517	0,128
hoher Verdienst	0,783	0,035	0,186
hohes Berufsprestige	0,793	0,072	0,048
Familie	0,192	0,150	0,312
überdurchschnittliche Leistung im Beruf	0,599	0,422	–0,119
Arbeitsplatzsicherheit	0,578	0,038	0,167
umfassende Allgemeinbildung	0,094	0,402	0,158
Anteile erklärter Varianz (nach Rotation)	**24,3**	**10,3**	**7,3**

Die Untersuchung der sich aus den drei Dimensionen ergebenden ungewichteten Faktorwerten dokumentiert keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Lebensziele in Abhängigkeit von der Art der Hochschulzugangsberechtigung (Anhang: Tabelle 7). Folglich sind die Arbeitshypothesen H3 und H4, wonach sich traditionelle und nicht-traditionelle Studierende hinsichtlich der auf den Beruf und der auf die (Weiter)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit ausgerichteten Lebensziele unterscheiden, abzulehnen.

Anhand der dichotomisierten, ungewichteten Faktorwerte ist ersichtlich, dass diese Aspekte unter den Befragten weit verbreitet sind (Abbildung 4). Wie schon die deskriptive Verteilung der einzelnen Bestandteile der Lebensziele (Abbildung 2) nahelegt, fällt die Bedeutung derselben im Vergleich zu den Faktoren der Studienmotive insgesamt größer aus.

Abbildung 4: Faktoren der Lebensziele[18]



Alle drei Dimensionen werden von jeweils über zwei Drittel der Befragten als gewichtige Lebensziele eingeschätzt. Die größte Bedeutung wird in allen Gruppen der Selbstentfaltung zugeschrieben, während der berufliche Erfolg am seltensten als essenziell eingeschätzt und von hedonistischen Orientierungen übertroffen wird. Letztere sind für die Studierenden mit Abitur nahezu gleich bedeutsam wie das Ziel der Selbstentfaltung. Infolge des geringeren Durchschnittsalters in dieser Gruppe nimmt demnach der Genuss des eigenen Lebens eine zentrale Rolle ein (Kapitel 4.1.2). Die großen Differenzen zwischen der Selbstentfaltung und dem Berufserfolg deuten darauf hin, dass in der Phase des Studiums der zukünftige Beruf in den Hintergrund tritt. Der größte Unterschied ergibt sich dabei für die Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, welche das Ziel der Selbstentfaltung zu 94,6 Prozent verfolgen. Hier wäre weiter zu fragen, inwieweit dieser hohe Zustimmungswert durch lebensgeschichtliche Diskrepanzerfahrungen verursacht wird.

5 (Weiter-)Entwicklung der Persönlichkeit oder berufliche (Weiter)Qualifikation?

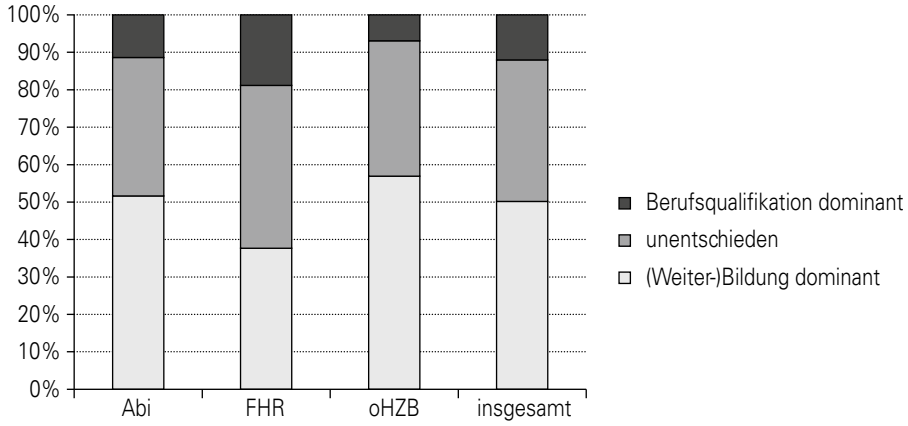
Zuvor wurde die Verbreitung von Motiven der (Weiter-)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und der beruflichen (Weiter)Qualifikation aufgezeigt. Diese Häufigkeitsverteilungen lassen jedoch keine Rückschlüsse auf die Bedeutung dieser Aspekte für einzelne Personen zu. Hierzu ist ein Vergleich der Antwortmuster auf Individualebene notwendig, der im Folgenden vorgenommen wird. Zu diesem Zweck wird der Fokus ausschließlich auf die Faktoren der (Weiter)Entwicklung der Persönlichkeit und der beruflichen (Weiter)Qualifikation gerichtet und die übrigen Elemente der Studienmotive und Lebensziele (Kapitel 4.2) außer Acht gelassen. Auf diese Weise lässt sich aufzeigen, welche dieser beiden Orientierungen in der Studierendenschaft dominant sind.

[18] Dargestellt sind die Anteile der Personen, die den jeweiligen Faktor eher stark verfolgen (Wertebereich 4–6).

5.1 Studienmotive

Abbildung 5 veranschaulicht diese Relation für die Studienmotive. Es wird deutlich, dass der Anteil derjenigen mit dominanter (Weiter)Bildungsaspirationen unter den Studierenden mit Abitur und unter den Befragten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung bei über der Hälfte liegt. Für 37,6 Prozent der Studierenden mit Fachhochschulreife ist dies der wichtigste Grund für die Studienaufnahme. Der Anteil an Personen, für welche die Berufsqualifikation im Vordergrund steht, ist unter den Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung am geringsten (6,9 Prozent) und erreicht in der Gruppe der Befragten mit Fachhochschulreife den größten Wert (18,8 Prozent). Im Gesamtbild zeigen die Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung damit eine besonders große Neigung zur (Weiter)Bildung und ein geringes Interesse an beruflicher (Weiter)Qualifikation. Dennoch ist zu konstatieren, dass die Berufsqualifikation für die Studienanfänger keineswegs unwichtig ist. So befinden sich 37,8 Prozent aller Befragten in der Stichprobe in der Gruppe der Unentschiedenen, welcher die berufliche (Weiter)Qualifikation ähnlich wichtig wie die (Weiter)Bildung ist.

Abbildung 5: Vergleich der Studienmotive[19]



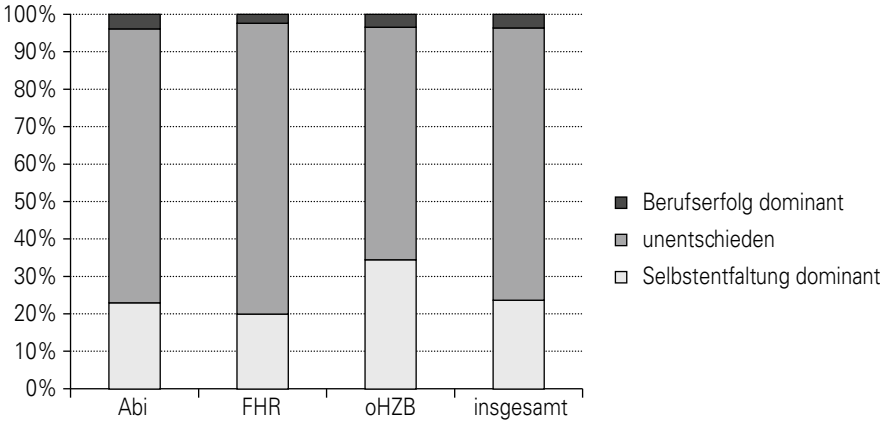
5.2 Lebensziele

Der Vergleich der Lebensziele auf Individualebene dokumentiert ein anderes Bild (Abbildung 6). Gegenüber den Studienmotiven ist insbesondere der große Anteil der Personen auffällig, die zwischen Berufserfolg und Selbstentfaltung unentschieden

[19] Die Abbildung vergleicht die Bedeutung der Faktoren (Weiter-)Bildung und Berufsqualifikation miteinander. Die Zuordnung zu einem der beiden Faktoren erfordert einen Abstand von mindestens einem Skalenpunkt auf einer sechsstufigen Skala. Eine geringere Differenz führt zu einer Zuordnung zu den Unentschiedenen.

sind. Eine Ursache für diese Unentschlossenheit kann in dem ungewissen Zeithorizont bis zur Realisierung dieser Ziele liegen. Während die Studienmotive bereits in die Studienaufnahme gemündet sind, fehlt bei den Lebenszielen ein zeitlicher Orientierungspunkt.

Abbildung 6: Vergleich der Lebensziele[20]



Des Weiteren verfolgen weniger als vier Prozent der Befragten aller Gruppen in erster Linie berufliche Ziele. Demgegenüber variiert die Quote an Befragten mit dominanten Selbstentfaltungszielen in den drei Gruppen stärker. Unter Studierenden mit Abitur und Befragten mit Fachhochschulreife liegt diese bei ungefähr 20 Prozent, während etwa ein Drittel der Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung primär die Entfaltung ihrer eigenen Persönlichkeit verfolgt. Dies verdeutlicht, dass die Befragten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung klarere Vorstellungen von ihrem Leben haben und das Studium zu einem größeren Teil mit einem bestimmten Ziel aufgenommen haben. Der hohe Anteil an Befragten mit dominanter Selbstentfaltung deutet auf lebensgeschichtliche Diskrepanzerfahrungen hin, die mit der Studienaufnahme überwunden werden sollen.

6 Schlussbetrachtung

In der Gesamtschau legen die für den fokussierten Studiengang präsentierten Befunde nahe, dass die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung zu einer stärkeren Heterogenität der Studierenden-

[20] Die Abbildung vergleicht die Bedeutung der Faktoren Selbstentfaltung und Berufserfolg miteinander. Die Zuordnung zu einem der beiden Faktoren erfordert einen Abstand von mindestens einem Skalenpunkt auf einer sechsstufigen Skala. Eine geringere Differenz führt zu einer Zuordnung zu den Unentschiedenen.

schaft führt, welche in beschränktem Ausmaß mit einer Differenzierung der Intentionen der Studierenden einhergeht. Einerseits weist die Analyse der soziodemographischen Merkmale darauf hin, dass auf diesem Wege einer Gruppe von Studierenden aus niedrigeren sozialen Schichten der Übergang an die Universität gelingt. Möglicherweise trägt dies zu einer Reduktion der im Bildungssystem (re)produzierten sozialen Ungleichheit bei.

Andererseits dokumentieren die Analysen der Intentionen lediglich Gruppenunterschiede bezüglich der Studienmotive, während die Lebensziele unabhängig von der Hochschulzugangsberechtigung ähnlich sind. Die Auseinandersetzung mit den Studienmotiven (Kapitel 4.2.1) hat verdeutlicht, dass nicht-traditionelle Studierende sowohl ein größeres Interesse an der (Weiter)Bildung als auch an der Berufsqualifikation als Abiturienten haben. Es ist anzunehmen, dass diese Unterschiede durch verschiedene Herkunftsmilieus, Diskrepanzerfahrungen und berufliche Vorerfahrungen entstehen. Unabhängig von den Ursachen dieser Differenzena zeigt der Vergleich der Studienmotive auf Individualebene, dass für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung besonders häufig die (Weiter)Bildung der dominante Grund für die Studienaufnahme ist. Dies trifft auch für die Mehrheit der Abiturienten zu, während für die Befragten mit Fachhochschulreife häufiger als in den Vergleichsgruppen ein dominanter Wunsch zur beruflichen (Weiter)Qualifikation besteht. Bezüglich der Lebensziele weisen die Ergebnisse hingegen auf Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppen hin (Kapitel 4.2.2). Selbstentfaltung und Berufserfolg sind für die Befragten unabhängig von der Hochschulzugangsberechtigung wichtig, wenngleich das dominante Lebensziel der Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung häufiger als für die übrigen Befragten die Selbstentfaltung ist. Diese weitgehende Übereinstimmung der Lebensziele kann sowohl durch den unklaren Zeithorizont bis zur Erfüllung derselben als auch durch deren Erwünschtheit bedingt sein.

Auch wenn weitere Studien klären müssen, inwiefern die Befunde für die Gesamtheit der nicht-traditionellen Studierenden in Deutschland gelten, sind die vorgelegten Ergebnisse für die Studienanfänger des besagten Studiengangs anschlussfähig an die klassischen Auseinandersetzungen mit nicht-traditionellen Studierenden, die überwiegend eine hohe Bedeutung persönlichkeitsorientierter Studienmotive berichten. Im Hinblick auf die Lebensziele der Studierenden weisen die präsentierten Resultate demgegenüber in Richtung aktueller Studien, welche die Bedeutung von Zielen im Bereich der (Weiter-)Entwicklung der Persönlichkeit hervorheben. Der Vergleich dieser Intentionen mit Zielen der beruflichen (Weiter-)Qualifikation ergänzt die vorliegenden Forschungen zu nicht-traditionellen Studierenden durch die Herausarbeitung von dominanten Interessen. Auf diese Weise kann aufgezeigt werden, mit welchen Erwartungen die Studienanfänger an die Universität kommen und in welchem Bereich deren Prioritäten liegen.

Inwieweit die Erfüllung der studentischen Erwartungen und die Überwindung von Diskrepanzerfahrungen gelingt, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Aus kultursoziologischer Perspektive scheint für das Gelingen jedoch eine erfolgreiche Integration in das akademische Milieu von besonderer Bedeutung zu sein. Diese stellt nicht nur für die Studierenden ohne Abitur, sondern auch für die Hochschuleinrichtungen eine Herausforderung dar. So sind diese Studierenden mit einer für sie fremden Welt konfrontiert, während die Hochschuleinrichtungen deren zusätzlichen Erfahrungsschatz erkennen und für sich fruchtbar machen müssen. Eine Schlüsselrolle spielen dabei die Akteure an den einzelnen Hochschuleinrichtungen, welche in Richtung einer stärkeren Öffnung oder – im Sinne eines Gatekeeping – in Richtung einer sozialen Schließung der Hochschulen wirken können.

7 Anhang[21]

Tabelle 4: Post-Hoc-Tests der Studienmotive

Studium als Primärinteresse	Abi	3,9 (1,5)	FHR oHZB	Herausforderung	Abi	4,3 (1,4)	FHR* oHZB***
	FHR	3,8 (1,5)	Abi oHZB		FHR	4,6 (1,3)	Abi* oHZB
	oHZB	3,8 (1,8)	Abi FHR		oHZB	5 (1,1)	Abi*** FHR
Berufsziel	Abi	3,2 (1,6)	FHR** oHZB	pers. Weiterbildung	Abi	5,2 (1)	FHR*** oHZB***
	FHR	3,7 (1,5)	Abi** oHZB		FHR	5,5 (0,8)	Abi*** oHZB
	oHZB	3,3 (1,6)	Abi FHR		oHZB	5,7 (0,6)	Abi*** FHR
Freunde	Abi	2,4 (1,4)	FHR oHZB	Arbeitskollegen	Abi	1,7 (1,2)	FHR oHZB
	FHR	2,5 (1,4)	Abi oHZB		FHR	2 (1,3)	Abi oHZB
	oHZB	2,2 (1,3)	Abi FHR		oHZB	1,7 (1)	Abi FHR

Fortsetzung nächste Seite

[21] Die Tabellen weisen jeweils die Mittelwerte (Standardabweichungen) der Gruppen bei der jeweiligen Variablen sowie signifikante Gruppenunterschiede aus. Lesehilfe: Abiturienten haben bei der Unentschlossenheit (Tabelle 4) einen Mittelwert von 2,8 (Standardabweichung 1,6), der signifikant höher als der Mittelwert der Studierenden mit Fachhochschulreife und der Befragten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ist. Die Mittelwerte der Befragten mit Fachhochschulreife und ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung unterscheiden sich in diesem Fall nicht signifikant.

Fortsetzung **Tabelle 4**

Arbeitsmarkt	Abi	4,5 (1,3)	FHR oHZB	Eltern	Abi	2,5 (1,7)	FHR oHZB***
	FHR	4,6 (1,3)	Abi oHZB		FHR	2,4 (1,7)	Abi oHZB*
	oHZB	4,2 (1,6)	Abi FHR		oHZB	1,9 (1,4)	Abi*** FHR*
Unentschlossenheit	Abi	2,8 (1,6)	FHR*** oHZB***	Fachinteresse	Abi	4,4 (1,2)	FHR oHZB
	FHR	2 (1,3)	Abi*** oHZB		FHR	4,5 (1,2)	Abi oHZB
	oHZB	2 (1,5)	Abi*** FHR		oHZB	4,7 (1,1)	Abi FHR

Tabelle 5: Post-Hoc-Tests der Faktoren der Studienmotive

(Weiter-)Bildung	Abi	4,6 (0,9)	FHR* oHZB***	akademisches Umfeld	Abi	2,1 (1)	FHR oHZB
	FHR	4,9 (0,9)	Abi* oHZB		FHR	2,2 (1,1)	Abi oHZB
	oHZB	5,1 (0,6)	Abi*** FHR		oHZB	1,9 (0,9)	Abi FHR
Berufsqualifikation/ Zielgerichtetheit	Abi	3,7 (1,3)	FHR*** oHZB**	Erwartungen	Abi	3,2 (1,2)	FHR oHZB**
	FHR	4,4 (1,1)	Abi*** oHZB		FHR	3,1 (1,3)	Abi oHZB
	oHZB	4,1 (1,2)	Abi** FHR		oHZB	2,8 (1,2)	Abi** FHR

Tabelle 6: Post-Hoc-Tests der Lebensziele

Persönlichkeits-entfaltung	Abi	4,8 (1)	FHR oHZB	hohes Berufsprestige	Abi	4 (1,4)	FHR oHZB
	FHR	4,7 (1,1)	Abi oHZB		FHR	4 (1,4)	Abi oHZB
	oHZB	4,9 (1,1)	Abi FHR		oHZB	4,2 (1,5)	Abi FHR
Leitungsfunktion	Abi	4,1 (1,2)	FHR oHZB	Familie	Abi	4,8 (1,2)	FHR oHZB
	FHR	4,2 (1,3)	Abi oHZB		FHR	4,7 (1,2)	Abi oHZB
	oHZB	3,9 (1,5)	Abi FHR		oHZB	4,6 (1,4)	Abi FHR
Freizeit	Abi	4,9 (1,1)	FHR** oHZB**	überdurchschnittliche Leistung im Beruf	Abi	4,2 (1,2)	FHR oHZB
	FHR	4,5 (1,3)	Abi** oHZB		FHR	4,2 (1,2)	Abi oHZB
	oHZB	4,5 (1,2)	Abi** FHR		oHZB	4,2 (1,3)	Abi FHR
selbstverantwortliche Tätigkeit	Abi	4,7 (0,9)	FHR oHZB	Arbeitsplatzsicherheit	Abi	5 (1,2)	FHR oHZB
	FHR	4,6 (1,1)	Abi oHZB		FHR	5 (1,2)	Abi oHZB
	oHZB	4,8 (1,1)	Abi FHR		oHZB	4,8 (1,4)	Abi FHR
hoher Verdienst	Abi	4,4 (1,3)	FHR oHZB	umfassende Allgemeinbildung	Abi	5,1 (0,9)	FHR oHZB
	FHR	4,5 (1,4)	Abi oHZB		FHR	5,2 (0,8)	Abi oHZB
	oHZB	4,4 (1,4)	Abi FHR		oHZB	5,3 (0,9)	Abi FHR

Tabelle 7: Post-Hoc-Tests der Faktoren der Lebensziele

Berufserfolg	Abi	4,3 (1)	FHR oHZB	Hedonismus	Abi	4,9 (1,1)	FHR** oHZB**
	FHR	4,4 (1)	Abi oHZB		FHR	4,5 (1,3)	Abi** oHZB
	oHZB	4,3 (1,1)	Abi FHR		oHZB	4,5 (1,2)	Abi** FHR
Selbstentfaltung	Abi	4,7 (0,7)	FHR oHZB				
	FHR	4,7 (0,7)	Abi oHZB				
	oHZB	4,8 (0,7)	Abi FHR				

Literatur

Alheit, Peter; Rheinländer, Kathrin; Watermann, Rainer (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller" Studierender. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, 2008, 4, S. 577–606

Bargel, Tino; Ramm, Michael; Multrus, Frank (2008): Studiensituation und studentische Orientierung. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen – Kurzfassung. Bonn, Berlin

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main

Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main

Brändle, Tobias; Lengfeld, Holger; Ordemann, Jessica (2013): Einstellungen traditioneller und nicht-traditioneller Studierender im Vergleich. Erste Ergebnisse einer Studienanfängerbefragung des Projekts „Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium (PETS)". In: Lenzen, Dieter u. a. (Hrsg.): Wege zur Bildung durch Wissenschaft heute. Institutionelle und curriculare Perspektiven. Hamburg (Universitätskolleg-Schriften 2), S. 49–57

Brunstein, Joachim C.; Maier, Günter W.; Dargel, Anja (2007): Persönliche Ziele und Lebenspläne. Subjektives Wohlbefinden und proaktive Entwicklung im Lebenslauf. In: Brandtstädter, Jochen u. a. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch. Stuttgart, S. 270–304

Buchholz, Anja; Heidbreder, Bärbel; Jochheim, Linda; Wannöffel, Manfred (2012): Hochschulzugang für Berufstätige. Exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum. Düsseldorf

Dahm, Gunther; Kerst, Christian (2013): Immer noch eine Ausnahme – nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 8, 2013, 2, S. 34–39

Diller, Franziska; Festner, Dagmar; Freiling, Thomas; Huber, Silke (2011): Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung. Bielefeld

Friebel, Harry (1978): Weiterbildungsmotivation: Dimensionen und Determinanten. In: Friebel, Harry (Hrsg.): Studierende Erwachsene im Zweiten Bildungsweg. Soziale Herkunft, Studienerfahrungen und Lernprobleme. Braunschweig, S. 121–145

Hair, Joseph F.; Black, William C.; Babin, Barry J.; Anderson, Rolph E.; Tatham, Ronald L. (2006): Multivariate Data Analysis. Upper Saddle River, N.J

Hilton, Anthony; Armstrong, Richard (2006): Statnote 6: Post-hoc ANOVA tests. In: Microbiologist, 2006, September, S. 34–36

Holz, Manuela (2011): Neben dem Beruf studieren – Fluch oder Segen? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 6, 2011, 2, S. 186–197

Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Kandulla, Maren; Borchert, Lars; Leszczensky, Michael (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Bonn/Berlin

Jürgens, Alexandra; Zinn, Bernd (2012): Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 34, 2012, 4, S. 34–53

Kamm, Caroline; Otto, Alexander (2013): Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 8, 2013, 2, S. 40–46

Kleinbeck, Uwe (2010): Handlungsziele. In: Heckhausen, Jutta u. a. (Hrsg.): Motivation und Handeln. Berlin, S. 285–307

Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Zugriff: 09.04.2014)

Middendorff, Elke; Apolinarksi, Beate; Poskowsky, Jonas; Kandulla, Maren; Netz, Nicolai (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS Hochschul-Informations-System. Berlin

Mucke, Kerstin (1997): „Der Hürdenlauf" – eine Spezialdisziplin Berufserfahrener im tertiären Bereich? Ergebnisse von Interviews mit Studienplatzbewerbern ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. In: Mucke, Kerstin u. a. (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher" für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld, S. 31–49

Nickel, Sigrid; Duong, Sindy (2012): Studieren ohne Abitur. http://www.che.de/downloads/CHE_AP157_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf (Zugriff: 09.04.2014)

Orr, Dominic; Schnitzer, Klaus; Frackmann, Edgar (2008): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators | Final report | Eurostudent III 2005–2008. Bielefeld

Peterson, Robert A. (1994): A Meta-Analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. In: Journal of Consumer Research 21, 1994, 2, S. 381–391

Ramm, Michael; Multrus, Frank; Bargel, Tino (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Langfassung. Bonn/Berlin

Rau, Einhard (1997): Neue Gruppen von Studierenden als Herausforderung an die Universität. In: Mucke, Kerstin u. a. (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher" für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld, S. 71–89

Scheller, Percy; Isleib, Sören; Sommer, Dieter (2013): Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201306.pdf (Zugriff: 09.04.2013)

Scholz, Wolf-Dieter; Wolter, Andrä (1984): Hochschulzugang als lebensgeschichtlicher Einschnitt. Ein empirischer Beitrag zu Studienmotiven und Studienerwartungen von Berufstätigen ohne traditionelle Studienberechtigung. In: Kellermann, Paul (Hrsg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Klagenfurt (Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung 15), S. 129–159

Scholz, Wolf-Dieter; Wolter, Andrä (1986): Ergebnisse der Studierendenuntersuchung. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn, S. 19–125

Scholz, Wolf-Dieter (2006): Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin. Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen. Oldenburg

Schroeter, Klaus R. (1998): Studium ohne Abitur. Studienverlauf und Studienerfolg von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Kiel

Schuetze, Hans G.; Slowey, Maria (2002): Participation and exclusion. A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. In: Higher Education 44, 2002, 3–4, S. 309–327

Sotz-Hollinger, Gudrun (2009): Karriereerwartungen berufsbegleitend Studierender. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 4, 2009, 2, S. 10–22

Spangenberg, Heike; Mühleck, Kai; Schramm, Michael; Schneider, Heidrun (2010): 20 Jahre nach dem Erwerb der Hochschulreife. Abschließende Befragung der Studienberechtigten des Jahrgangs 1989/90 – Vorbericht. Hannover

Teichler, Ulrich; Wolter, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule 13, 2004, 2, S. 64–80

Universität Hamburg (2006): Aufnahmeprüfungsordnung für Bewerberinnen nach § 38 Absatz 1 HmbHG zum Studium im interdisziplinären Bachelorstudiengang Sozialökonomie

Watermann, Rainer; Maaz, Kai (2006): Effekte der Öffnung von Wegen zur Hochschulreife auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 2006, 2, S. 219–239

Wolter, Andrä; Reibstein, Erika (1991): Studierfähig durch Beruf und Weiterbildung? Eine empirische Fallstudie anhand der Bildungs- und Berufsbiographien von Erwachsenen. In: Wolter, Andrä (Hrsg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Eine bildungspolitische Herausforderung. Oldenburg, S. 35–97

Manuskript eingereicht: 23.01.2014
Manuskript angenommen: 29.04.2014

Anschrift des Autors:
Tobias Brändle
Universität Hamburg
Fachbereich Sozialökonomie
Von-Melle-Park 9
20146 Hamburg
E-Mail: tobias.braendle@wiso.uni-hamburg.de

Dr. Tobias Brändle ist Post-Doc im Projekt „Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium – PETS" am Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg.

Buchvorstellungen

Hanft, Anke (Hrsg.): Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Münster, New York: Waxmann, 2014, ISBN 978-3-8309-2790-7, 172 Seiten

Dieser Band der Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement legt, ausgehend von den politischen Rahmenbedingungen und internationalen Trends im lebenslangen Lernen, erstmals die zentralen Aufgaben in der Studiengangsplanung, der Studiengangsentwicklung und dem Studiengangsmanagement systematisch dar. Auf diesen Kapiteln aufbauend behandelt er in zwei Kapiteln Maßnahmen zur Ermöglichung von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und Hochschulbildung einschließlich Modelle der Anrechnung beruflicher Kompetenzen sowie Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Das letzte Kapitel gibt einen Ausblick auf übergreifende Fragen der Implementation des lebenslangen Lernens wie Strukturreformen und Finanzierung. Das Buch beruht auf Studienmaterialien des MBA Bildungsmanagement an der Universität Oldenburg und hat einen klaren didaktischen Aufbau. Am Ende jedes Kapitels finden sich Fragen und Aufgaben zu dem jeweiligen Themenbereich sowie Literatur zur Vertiefung. Ein Schlüsselwortverzeichnis und ein allgemeines Literaturverzeichnis runden den informativen Band ab.

Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.): Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Bielefeld: Bertelsmann, 2013, ISBN 978-3-7639-5235-9, 133 Seiten

Der vorliegende Band stellt die Ergebnisse des Modellprojekts „Offene Hochschule Niedersachsen" vor, welches an fünf niedersächsischen Hochschulen 2008/2009 durchgeführt wurde. Das Projekt verfolgte mehrere Ziele: die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen durch spezielle Studienangebote für Berufstätige, die Erleichterung von Übergängen zwischen beruflicher und Hochschulbildung durch Anrechnung von Kompetenzen sowie die Einbindung von Angeboten aus der Weiterbildung in die Hochschulbildung. Der Band präsentiert in zehn thematisch eigenständigen Beiträgen die Ergebnisse einer hochschulübergreifenden Befragung. Dabei wird die Vielfalt der Handlungsfelder für Hochschulen bei der Öffnung für beruflich Qualifizierte deutlich: Behandelt werden Fragen der Erfassung beruflich Qualifizierter in der Studierenden- und Prüfungsstatistik, Motive der Studienaufnahme, persönliche Anforderungen im Spannungsfeld zwischen Studium, Beruf und Privatleben, fachliche und organisatorische Herausforderungen aus Sicht der Studierenden und die Notwendigkeit gezielter

Unterstützungsmaßnahmen, sowie die Anrechnung beruflicher Qualifikationen. Dieser lesenswerte Band vermittelt dem Leser interessante empirisch basierte Ergebnisse über eine klar definierte Gruppe von Studierenden, die seit dem KMK-Beschluss von 2009 vermehrt an deutschen Hochschulen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung studiert und deren Lebenssituation oftmals nicht dem geläufigen Bild entspricht. Der Ergebnisse tragen zur Bestimmung dieser neuen Zielgruppe bei und liefern wertvolle Informationen für Hochschulpolitik, -forschung und -praxis.

Schultz, Tanjev; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Die Akademiker-Gesellschaft. Müssen in Zukunft alle studieren? Weinheim und Basel, 2013, ISBN 978-3-7799-2753-2, 231 Seiten

---

Das deutsche Ausbildungssystem basiert auf den beiden Säulen Studium und duale Berufsausbildung. Vor dem Hintergrund steigender Studierendenzahlen stellt sich die Frage, welche Folgen der Trend zur Akademisierung der Bildung für Politik und Gesellschaft hat. Die vorliegenden Beiträge von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, Politikern und Journalisten geben kontroverse Antworten auf die Frage, ob in Zukunft wirklich alle studieren sollten. So werden nicht nur die historischen und empirischen Grundlagen der Hochschulexpansion angesprochen, sondern auch die Chancen und Risiken der Akademisierung. In ihrem Einleitungsbeitrag machen die Herausgeber deutlich, dass die Folgen einer wachsenden Akademisierung nicht nur Veränderungen im Schulsystem, sondern auch in der beruflichen Bildung notwendig machen. Der vorliegende Sammelband leistet einen wichtigen Beitrag zur Diskussion der Frage, wie viel akademische Bildung eine Gesellschaft braucht. Dass es hier keine eindeutigen Antworten geben kann, wird aus dem vielfältigen Meinungsbild der Autorinnen und Autoren deutlich.

Bohlinger, Sandra: Wertigkeit von (beruflicher) Bildung und Qualifikationen. Bielefeld: Bertelsmann, 2013, ISBN 978-3-7639-5274-8, 147 Seiten

---

Die im Auftrag der DIHK-Gesellschaft für berufliche Bildung entstandene Studie verfolgt das Ziel der Identifizierung und wissenschaftlichen Begründung von bildungsbereichsübergreifenden Kriterien zur Ermittlung des Werts von beruflicher Bildung und Qualifikation. Basierend auf Primärquellen zur Berufspolitik wie Gesetze, Verordnungen, Richtlinien, internationale Verlautbarungen, sowie statistisches Datenmaterial und wissenschaftliche Studien, analysiert die Autorin die Wertvorstellungen, welche den Stellenwert von beruflichen Qualifikationen und beruflicher Bildung bestimmen, und

die über den Zugang zum Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie zu beruflichen Positionen entscheiden. Dabei befasst sie sich mit Kategorien, Wertigkeit und Validierung formalen und informellen Lernens, sowie mit Fragen der Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungsbereichen einschließlich Anerkennungsverfahren und Einstufungen von Qualifikationen auf verschiedenen Ebenen. Ein eigenes Kapitel befasst sich mit Klassifikationsschemata wie ISCED oder ISCO, welche die Wertigkeitsdebatte entscheidend prägen, weil sie Qualifikationen und Berufe hierarchisch gliedern sowie von ihren Lernergebnissen her erfassen und systematisch abbilden. Abschließend werden Kriterien zur Bewertung von Wertigkeit entwickelt und deren Anwendung in der Praxis anhand von zwei Beispielfällen gezeigt.

Mitteilungen

Call for Papers der Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung" zum Thema: Junge Wissenschaftler am Karrierebeginn

Junge Wissenschaftler stehen an der Schnittstelle zwischen dem Forschungs- und dem Ausbildungsauftrag der Universitäten:

- Sie spielen vor, während und nach der Promotion eine bedeutsame Rolle für die Forschung, indem sie selbst forschen, insbesondere in Fächern, die in größeren Projekten und Projektverbünden arbeiten.
- Sie sind an der Ausbildung der Studierenden beteiligt, und zugleich gehört ihre Qualifizierung zu den Aufgaben der Hochschulen.

Das universitäre Qualifizierungssystem lässt sich in zwei Stufen unterteilen: Die Promotion als erste Qualifizierungsstufe ist Voraussetzung für eine akademische Laufbahn mit dem Ziel einer Professur. Auch in der außeruniversitären und in der Industrieforschung ist sie unverzichtbar. Darüber hinaus spielt sie eine wichtige Rolle für einige freie Berufe (Medizin) sowie zunehmend für Leitungspositionen in der Wirtschaft und im öffentlichen Sektor. Zugangswege, institutionelle Anbindung und Finanzierung der Promotion sind in Deutschland sehr vielfältig (z. B. Beschäftigung an einem Lehrstuhl, in einem Drittmittelprojekt, in einem Graduiertenkolleg etc.). Eine Fülle von Einzelstudien vergleicht Bedingungen und Folgen dieser unterschiedlichen Arrangements. Die Datenbasis ist jedoch erweiterungsbedürftig, insbesondere was den Verlauf (Zugang, Wechsel, Ausstiege, Übergänge) betrifft.

Die zweite auf die Promotion aufbauende Qualifizierungsstufe, die Postdoc-Zeit, betrifft den wissenschaftlichen Nachwuchs im engeren Sinne, der im Hochschul- und Wissenschaftssystem bleiben möchte und auf unterschiedlichen Wegen (z. B. Habilitation an einem Lehrstuhl, Juniorprofessur oder eine Nachwuchsgruppenleitung) eine Professur anstrebt.

An dieses Qualifizierungssystem und den Übergang ins Beschäftigungssystem knüpfen sich viele aktuelle und gesellschaftlich relevante Fragen, die das Thema in den letzten Jahren verstärkt in den Blickpunkt der Hochschulpolitik gerückt haben:

- Zum einen steht die Attraktivität einer wissenschaftlichen Laufbahn an deutschen Hochschulen im Zentrum der Aufmerksamkeit: Im Vergleich zu außeruniversitären Karrieremöglichkeiten, aber auch, um im internationalen Wettbewerb um gute Wissenschaftler attraktiv zu bleiben.

- Zum zweiten werden, vor allem für die zweite Qualifizierungsstufe, Wege gesucht, wie eine stärkere Planungssicherheit und frühere Klarheit über Karrieremöglichkeiten in der Wissenschaft herbeigeführt werden können (z. B. über Tenure-track-Modelle).
- Ein dritter wichtiger Punkt ist die Abstimmung zwischen Hochschul- und Beschäftigungssystem (Hochschullehrer-Ersatzbedarf vs. hochschulexterner Arbeitsmarkt) – nicht zuletzt angesichts des zunehmenden Ungleichgewichts zwischen Grundmittel- und Drittmittelfinanzierung und der Tatsache, dass der Wechsel in außeruniversitäre Beschäftigungsverhältnisse nach der Postdoc-Phase schwierig werden kann.

Die „Beiträge zur Hochschulforschung" widmen sich in einer eigenen Ausgabe den unterschiedlichen Facetten des Themas „junge Wissenschaftler am Karrierebeginn". Erwünscht sind quantitative und qualitative empirische Analysen, Vergleichsstudien und Überblicksartikel. Folgende Themenschwerpunkte sind unter anderem denkbar:

- Qualifizierungsprozesse und Erfolgsfaktoren akademischer Karrieren
- Übergänge in Beschäftigungsverhältnisse innerhalb und außerhalb der Wissenschaft
- Selektivität, Durchlässigkeit und Risiken wissenschaftlicher Qualifizierungswege (Verlassen z. B. grundsätzlich für eine Professur geeignete Nachwuchswissenschaftler das System frühzeitig aufgrund unsicherer Rahmenbedingungen?)
- Auswirkungen des hohen Wettbewerbsdrucks und der kurzen Zeithorizonte auf die Forschung hinsichtlich Innovationsbereitschaft, Umsetzung riskanter Forschungsprojekte, Interdisziplinarität etc.
- Auswirkungen neuer Personalstrukturen und -kategorien auf wissenschaftliche Karrieren
- Einfluss von Reformmodellen und alternativen Qualifizierungsmodellen, auch im internationalen Vergleich
- Formen der Leistungsmessung von Nachwuchswissenschaftlern
- Nationale und internationale Mobilität des wissenschaftlichen Nachwuchses
- Fachspezifische Besonderheiten der wissenschaftlichen Qualifizierung, beispielsweise in der Medizin, den Ingenieurwissenschaften oder den Geistes- und Sozialwissenschaften

Frist für die Einreichung von Manuskripten ist der 28. Februar 2015
E-Mail: Beitraege@ihf.bayern.de

Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an Hartwig@ihf.bayern.de

Alle Artikel, die grundsätzlich für eine Veröffentlichung in Frage kommen, durchlaufen ein Review-Verfahren durch zwei unabhängige Gutachter (double blind). Einzelheiten finden Sie in den „Hinweisen für Autoren" (www.bzh.bayern.de). Die Veröffentlichung ist für Dezember 2015 (Ausgabe 4/2015 der „Beiträge zur Hochschulforschung") geplant.

Call for Papers:
Theoriebildung und Methodenentwicklung in der Hochschulforschung
10. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung vom 8.–10. April 2015 in Kassel

---

Die in Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen betriebene Hochschulforschung ist ein interdisziplinäres Forschungsfeld. Dies bedeutet, dass wesentliche Anregungen zu ihrer wissenschaftlichen Fundierung aus anderen Disziplinen stammen. Zugleich zeichnet sich die Hochschulforschung durch eine besondere Nähe zu ihrem Gegenstandsbereich aus. Auf dieser doppelten Grundlage konnte sich die Hochschulforschung als eigenständiges Forschungsfeld konstituieren, das bemerkenswerte Einsichten in die Hochschulentwicklung liefert, die gerade angesichts der zahlreichen aktuellen Veränderungsprozesse von hoher Bedeutung sind. Anerkannte Forschungen zu den Kernaufgaben von Hochschulen, neuen Herausforderungen und Steuerungskonzepten belegen diese Stärke. Sie drückt sich zugleich in erfolgreichen Institutionalisierungsprozessen aus, die 2006 zur Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung, zu nationalen und internationalen Förderprogrammen, einer Vielzahl von wissenschaftlichen Tagungen und Publikationen sowie einer verstärkten Nachwuchsförderung geführt haben. Vor diesem Hintergrund verfolgt die Tagung zwei Ziele: Erstens sollen die in der Hochschulforschung verwendeten Theorien und Methoden einer kritischen Bestandsaufnahme unterzogen werden. Zweitens sind neuere Theorie- und Methodenentwicklungen in wissenschaftlichen Disziplinen und interdisziplinären Forschungsfeldern, die für die Hochschulforschung von Bedeutung sind, zu erschließen. In der Tagung soll damit sowohl eine interne als auch externe Perspektive auf die Theoriebildung und Methodenentwicklung in der Hochschulforschung eingenommen werden. Beide Perspektiven sind für die Hochschulforschung von besonderer Bedeutung, denn nur in der Reflexion der in der Hochschulforschung verwendeten Theorien und Methoden sowie der gleichzeitigen Kompetenz und Offenheit gegenüber anderen Wissenschaftsfeldern lassen sich wissenschaftliche Innovationen und nachhaltige Wissensfortschritte erzielen.

Fragenkomplexe, die im Rahmen der Tagung behandelt werden sollen, lauten:

- Interne Perspektive
  - Gibt es spezifische Theorien und Methoden in der Hochschulforschung? Falls ja, wie ist deren Entwicklungspotenzial einzuschätzen?
  - Wie kann mit den Herausforderungen spezifischer Theorien und Methoden im Forschungsprozess umgegangen werden?
  - Ergeben sich aus der Nähe der Hochschulforschung zur Hochschulentwicklung neuartige methodische und theoretische Herausforderungen?
  - Welcher Erkenntnisgewinn entsteht durch die explizite Kombination qualitativer und quantitativer Methoden sowie unterschiedlicher theoretischer Perspektiven, welche Probleme treten hierbei auf?
  - Welches Potenzial bietet die Sekundäranalyse vorhandener Daten, welche methodischen Herausforderungen sind hiermit verbunden, welche theoretischen Modelle lassen sich hiermit überprüfen?
  - Welche Theorien und Methoden fristen ein „Nischenleben" in der Hochschulforschung, und was wäre durch ihre stärkere Berücksichtigung gewonnen?

- Externe Perspektive
  - Was kann aus der verstärkten Interaktion mit anderen interdisziplinären Forschungsfeldern wie etwa der Empirischen Bildungsforschung, der Organisationsforschung und der Wissenschaftsforschung für die Theoriebildung und Methodenentwicklung in der Hochschulforschung gelernt werden?
  - Welche Rolle spielen wissenschaftliche Disziplinen und deren Entwicklungsdynamik für die methodische und theoretische Weiterentwicklung der Hochschulforschung?
  - Was bedeutet der rapide Fortschritt in der informations- und kommunikationstechnologischen Entwicklung für die Methodenentwicklung, wird hierdurch die Interaktion mit den Technikwissenschaften erforderlich?
  - Lassen sich naturwissenschaftliche Theorien zur Modellierung von Wandlungsprozessen im Hochschulbereich nutzen?

Diese Fragenkomplexe sind beispielhaft zu verstehen. Auch andere für das Tagungsthema relevante Themen sind ausdrücklich erwünscht. Es sind vor allem Beiträge erwünscht, die ihre Fragestellung konkret auf Forschungszusammenhänge der Hochschulforschung beziehen und nicht in erster Linie eine abstrakte Betrachtung von Theorien und Methoden vornehmen.

Mit diesem Call richtet sich die Tagung nicht nur an die Community der Hochschulforscherinnen und -forscher, sondern auch an Personen, die sich primär oder zugleich in anderen Forschungs-Communities verorten. Hier ist sowohl an fachdisziplinäre Zusammenhänge als auch an benachbarte interdisziplinäre Forschungsfelder zu denken.

Übergreifendes Ziel der Tagung ist es, durch Reflexion und Dialog zur theoretischen und methodischen Weiterentwicklung der Hochschulforschung beizutragen.

Der 08. April 2015 ist für Veranstaltungen vorgesehen, die vom Netzwerk des Hochschulforschungsnachwuchses (HoFoNa) durchgeführt werden. Die GfHF-Jahrestagung findet am 09. und 10. April 2015 statt.

Kinderbetreuung kann auf Wunsch organisiert werden.

Vortragsangebote sind bitte bis zum 15.12.2014 per E-Mail an das lokale Organisationsteam (gfhf.incher@uni-kassel.de) zu richten. Dieser Termin ist unbedingt einzuhalten. Die Vorschläge sollen den Umfang von 500 Wörtern nicht überschreiten. Bis zum 15.01.2015 werden alle Einsenderinnen und Einsender per E-Mail über die Annahme oder Ablehnung ihres Beitrags unterrichtet. Die Auswahl der Beiträge richtet sich primär danach, ob sie dem übergreifenden Ziel der Tagung dienen. Zugleich wird versucht, die Pluralität der Zugangsweisen zu berücksichtigen, um eine breite und ansprechende Mischung unterschiedlicher Perspektiven zu ermöglichen.

Lokales Organisations- und Programmkomitee:
Universität Kassel
International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel)
Prof. Dr. Georg Krücken, Dr. Albrecht Blümel, Dr. Otto Hüther, Dr. Isabel Steinhardt

Weitere Informationen unter: www.hochschul-forschung.de/jahrestagungen/

Jahresindex 2014

	Heft	Seite
Arnold, Marlen; Wetzel, Kathrin; Dobmann, Bernd: Erwartungen an die Qualität berufsbegleitender Studiengänge aus Hochschul- und Unternehmensperspektive – eine vergleichende Untersuchung	4	64
Böhringer, Daniela; Grundlach, Julia; Korff, Svea: Nachwuchs im Netz: Eine Untersuchung der Genderrelevanz von Förderprogrammen für Postdocs	3	52
Brändle, Tobias: Studienmotive und Lebensziele. Ein Vergleich der Intentionen nicht-traditioneller und traditioneller Studierender	4	92
Brändle, Tobias: Wendt, Björn: Kritiker und Befürworter – Die Wahrnehmung des Bologna-Prozesses durch Professorinnen und Professoren	1	46
Disterer, Georg: Anzahl der Autoren bei Fachbeiträgen steigt deutlich. Eine bibliometrische Analyse am Beispiel der Wirtschaftsinformatik	2	76
Franzen, Axel; Pointner, Sonja: Die Black Box der Studierenden: Studienmotivation und -verhalten vor und nach der Bologna-Reform	2	8
Grendel, Tanja; Lübbe, Holger; Haußmann, Iris: Effekte der Dauer und der Qualität berufspraktischer Vorerfahrungen auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter	4	40
Hafner, Kurt: Der Zusammenhang von Forschung, Bildung und Innovationen – Deskriptive Befunde aus Baden-Württemberg	3	74
Hasenberg, Svea; Schmitz-Atzert, Lothar: Internetbasierte Selbsttests zur Studienorientierung	1	8
Hilbrich, Romy; Schuster, Robert: Qualität durch Differenzierung? Lehrprofessuren, Lehrqualität und das Verhältnis von Lehre und Forschung	1	70
Kühn, Svenja M.: Sind 12 Schuljahre ausreichend für den Zugang zur Hochschule? Der doppelte Abiturjahrgang aus empirischer Perspektive	3	8
Röbken, Heinke: Spezialisierung oder Diversifizierung – Welche Publikationsstrategie führt zu einer höheren Forschungsleistung?	2	60
Schulz, Florian; Zehner, Fabian; Schindler, Christoph; Prenzel, Manfred: Prüfen und Lernen im Studium: Erste Schritte zur Untersuchung von Prüfungsanforderungen und Lerntypen	2	34
Seyfried, Markus; Pohlenz, Philipp: Studienverlaufsstatistik als Berichtsinstrument. Eine empirische Betrachtung von Ursachen, Umsetzung und Implementationshindernissen	3	34

Troche, Stefan J.; Mosimann, Myriam; Rammsayer, Thomas H.: Die Vorhersage des Studienerfolgs im Masterstudiengang Psychologie durch Schul- und Bachelorstudienleistungen	1	30
Wolter, Andrea; Banscherus, Ulf; Kamm, Caroline; Otto, Alexander; Spexard, Anna: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven	4	8

Index 2014

English abstracts of all articles can be found on the first pages of the respective issue. The page numbers below refer to the full articles.

	issue	page
Arnold, Marlen; Wetzel, Kathrin; Dobmann Bernd: Requirements for the quality of occupational study programs from the view of higher education institutions and companies	4	64
Böhringer, Daniela; Gundlach, Julia; Korff, Svea: Junior academics on the web: An analysis of the gender-relevance of support programs for Postdocs	3	52
Brändle, Tobias: Students' motives and life goals. Comparing intentions of non-traditional and traditional students	4	92
Brändle, Tobias; Wendt, Björn: Critics and supporters – The professors' perception of the Bologna Process	1	46
Disterer, Georg: Increasing number of authors of scientific publications. A bibliometric study on information systems	2	76
Franzen, Axel; Pointer, Sonja: The black box of students: study motivation and behavior before and after the Bologna reform	2	8
Grendel, Tanja; Lübbe, Holger; Haußmann Iris: The impact of duration and quality of professional experiences on academic success of students holding vocational qualifications	4	40
Hafner, Kurt: The connection between research, education and innovation. Descriptive findings from Baden-Wuerttemberg	3	74
Hasenberg, Svea; Schmidt-Atzert, Lothar: Web-based self-assessments provided by universities	1	8

Hilbrich, Romy; Schuster, Robert: Quality by differentiation? Teaching professors, the quality of teaching and the relation between teaching and research	1	70
Kühn, Svenja M.: Are 12 school years enough for admission to university? The double cohort of school leavers from an empirical point of view	3	8
Röbken, Heinke: Which publication strategy is more promising – specialization or diversification?	2	60
Schulz, Florian; Zehner, Fabian; Schindler, Christoph; Prenzel, Manfred: Examinations and learning at the university: First steps in analyzing exam requirements and types of learners	2	34
Seyfried, Markus; Pohlenz, Philipp: Student Life-Cycle Statistics as Reporting Tool	3	34
Troche, Stefan J.; Mosimann, Mirjam; Rammsayer, Thomas H.: On the prediction of Master performance by school grades and Bachelor performance	1	30
Wolter, Andrä; Banscherus, Ulf; Caroline Kamm, Caroline; Otto, Alexander; Spexard, Anna: Permeability between vocational training and higher education as multi-level concept: results and perspectives	4	8

Wir danken dem Herausgeberbeirat
sowie allen anonymen Gutachterinnen und Gutachtern
für ihre wertvolle Arbeit.

Hinweise für Autoren

Konzept:
Die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung" bietet Hochschulforschern und Akteuren im Hochschulbereich die Möglichkeit zur Erstveröffentlichung von Artikeln, die wichtige Entwicklungen im Hochschulbereich aus unterschiedlichen methodischen und disziplinären Perspektiven behandeln. Dabei wird ein Gleichgewicht zwischen quantitativen und qualitativen empirischen Analysen, Vergleichsstudien und Überblicksartikeln angestrebt.

Eingereichte Artikel sollten klar und verständlich formuliert, übersichtlich gegliedert sowie an ein Lesepublikum aus unterschiedlichen Disziplinen mit wissenschaftlichem und praxisbezogenem Erwartungshorizont gerichtet sein.

Review-Verfahren:
Wie für eine wissenschaftliche Zeitschrift üblich, durchlaufen alle eingereichten Manuskripte eine zweifache Begutachtung durch anonyme Sachverständige (double blind) innerhalb und außerhalb des Instituts. Dabei kommen je nach Ausrichtung des Artikels folgende Kriterien zum Tragen: Relevanz des Themas, Berücksichtigung des hochschulpolitischen Kontexts, Praxisbezug, theoretische und methodische Fundierung, Qualität der Daten und empirischen Analysen, Berücksichtigung der relevanten Literatur, klare Argumentation und Verständlichkeit für ein interdisziplinäres Publikum. Die Autoren werden über das Ergebnis schriftlich informiert und erhalten gegebenenfalls Hinweise zur Überarbeitung.

Umfang und Form der eingereichten Manuskripte:
Manuskripte sollten bevorzugt per E-Mail eingereicht werden und einen Umfang von 20 Seiten/50.000 Zeichen mit Leerzeichen nicht überschreiten (Zeilenabstand 1,5, Arial 11). Ergänzend sollten je ein Abstract (maximal 1000 Zeichen mit Leerzeichen) in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beigefügt sein. Die Druckfassung wird extern von einem Grafiker erstellt.

Bitte beachten Sie in jedem Fall die ausführlichen Hinweise für Autoren unter http://www.bzh.bayern.de.

Kontakt:
Dr. Lydia Hartwig
E-Mail: Beitraege@ihf.bayern.de

IHF
Bayerisches Staatsinstitut für
Hochschulforschung und Hochschulplanung

Aus dem Inhalt

Andrä Wolter, Ulf Banscherus, Caroline Kamm, Alexander Otto, Anna Spexard: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven

Tanja Grendel, Holger Lübbe, Iris Haußmann: Effekte der Dauer und der Qualität berufspraktischer Vorerfahrungen auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter

Marlen Arnold, Kathrin Wetzel, Bernd Dobmann: Erwartungen an die Qualität berufsbegleitender Studiengänge aus Hochschul- und Unternehmensperspektive – eine vergleichende Untersuchung

Tobias Brändle: Studienmotive und Lebensziele. Ein Vergleich der Intentionen nicht-traditioneller und traditioneller Studierender