

Wolf-Dieter Scholz

**Vom Meister zum Magister,
von der Erzieherin zur Diplomandin**

**Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum
Hochschulstudium in Niedersachsen**



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

BIS-Verlag, Oldenburg 2006

Verlag / Druck / Vertrieb: BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
E-Mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de
Internet: www.bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-2020-X
ISBN 978-3-8142-2020-8

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1 Berufliche Bildung als Schlüssel zum Hochschulstudium	7
1.1 Zum Bedeutungs- und Funktionswandel allgemeiner und beruflicher Bildung	8
1.2 Ursachen der Expansion höherer Bildung	11
1.3 Bildung und Arbeitsplatzrisiko in der modernen Dienstleistungsgesellschaft	13
1.4 Die systemlogische Funktion des Hochschulzugangs für Berufstätige ohne Abitur	17
1.5 Zur funktionalen Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung	18
2 Hochschulzugang für Berufstätige mit beruflichen Weiterbildungsabschlüssen in Niedersachsen: Rechtlicher Rahmen und Zulassungsvoraussetzungen	21
3 Studierfähig auch ohne Abitur. Ergebnisse einer Befragung zur Studiensituation von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung	29
3.1 Die Studienvoraussetzungen	32
3.2 Der Weg in das Studium	54
3.3 Die Studiensituation	74
3.4 Studiengestaltung und fachliche Anforderungen	85
3.5 Studienprobleme	92
3.6 Individuelle Gesamtbilanz des Studiums	99
3.7 Zusammenfassung und bildungspolitische Folgerungen	109

4	Literaturverzeichnis	115
5	Anhang	121
	Der Autor	143

Vorwort

Im Mittelpunkt der hier vorgelegten Veröffentlichung stehen die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über die Studiensituation von Studierenden, die ihre Studienberechtigung über einen herausgehobenen beruflichen Weiterbildungsabschluss ohne Abitur oder Fachhochschulreife für die niedersächsischen wissenschaftlichen Hochschulen erhalten haben. Das vorliegende Buch ist mit der Absicht und Hoffnung verbunden, die noch immer bestehenden Widerstände von Bildungspolitik und den Hochschulen gegenüber Hochschulsonderzugangswegen mit empirisch gehaltvollen Argumenten abzubauen. So muss deutlicher als bislang werden, dass sich im Verlauf der letzten Jahrzehnte ein Bedeutungs- und Funktionswandel beruflicher und allgemeiner Bildung entwickelt hat, in dessen Verlauf sich die in der beruflichen Ausbildung, Weiterbildung und Tätigkeit erworbenen Qualifikationen bei der Bewältigung von Studienanforderungen durchaus als funktionales Äquivalent zu allgemeiner Bildung erweisen, und dass die Hochschulen damit ihr Spektrum an Studierenden um ein zwar kleines aber interessantes neues Potential an hoch motivierten und erfolgreich studierenden Männern und Frauen erweitern.

Die empirische Untersuchung über die Studiensituation des hier angesprochenen Personenkreises ist mit einer finanziellen Unterstützung der Hans-Böckler-Stiftung durchgeführt worden. Ihr gilt ihr deshalb ein ganz besonderer Dank. Sie ist seit vielen Jahren maßgeblich und anspornend an der Diskussion über eine Öffnung der deutschen Hochschulen für qualifizierte Berufstätige ohne Abitur beteiligt. Das im Bundesland Niedersachsen rechtlich normierte Modell einer Studiermöglichkeit für Meister und Personen mit ähnlich anspruchsvollen beruflichen Voraussetzungen hat dabei bildungsprogrammatish eine besondere Rolle gespielt.

Die in die hier vorgelegte Veröffentlichung eingearbeitete empirische Studie ist von der Arbeitsgruppe Bildungsforschung an den Fakultäten I und IV der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg entwickelt, durchgeführt und ausgewertet worden. Beteiligt an ihr waren neben dem Verfasser des Auswertungsberichtes Prof. Dr. Heinz-Dieter Loeber sowie die Diplomsozialwissenschaftlerin Angela Söller und der Diplomsozialwissenschaftler Christoph

Benken. Letzterer hat besondere Verdienste bei der statistischen Auswertung und tabellarischen Darstellung der erhobenen Daten.

Die Arbeit an der empirischen Untersuchung ist in enger Kooperation mit der Kooperationsstelle Universität – Gewerkschaft sowie mit dem Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg durchgeführt worden. Zu danken ist in besonderer Weise den Immatrikulationsämtern der Universitäten in Oldenburg, Osnabrück, Vechta, Braunschweig, Hildesheim, Lüneburg, Hannover, Clausthal und Göttingen für ihre offene und konstruktive Hilfe bei der Versendung der Fragebögen und der Bereitstellung von Informationsmaterial über die Regelungen dieses Hochschulzugangs an ihren Hochschulen.

Der Dank an alle Mitwirkenden ist verbunden mit der Hoffnung, dass die empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung diejenigen ermutigt, dem Bundesland Niedersachsen auf dem Weg einer weiteren Pluralisierung des Hochschulzugangs auch in die wissenschaftlichen Hochschulen zu folgen, die bislang noch keine oder nur halbherzige Öffnungsmöglichkeiten in ihren Hochschulgesetzen geschaffen haben. Es ist unseres Erachtens längst überfällig, dass der hohe Standard nichtakademischer Berufsaus- und Weiterbildung auch dadurch eine praktisch wirkungsvolle Anerkennung erfährt, dass die wissenschaftlichen Hochschulen sich bewusst diesem Sonderweg in ein Hochschulstudium für Nichtabiturienten positiv und unterstützend verhalten.

Wolf-Dieter Scholz

Oldenburg, Juni 2006

1 Berufliche Bildung als Schlüssel zum Hochschulstudium

Bildung hat Konjunktur! Die wachsende Beteiligung an mittleren und höheren Schulabschlüssen, die steigenden Zahlen von Studierenden an den wissenschaftlichen Hochschulen, die ungebrochene Nachfrage nach beruflicher und allgemeiner Weiterbildung führen nicht nur dazu, dass auch in Deutschland die Exklusivität höherer Bildung abnimmt, sie ist auch ein sicht- und messbarer Ausdruck dafür, dass wir uns zunehmend und beschleunigend normativ wie faktisch zu einer Bildungsgesellschaft verändern. In einer solchen Situation der allgemeinen Bildungswertschätzung wachsen auch die Notwendigkeit und der gesellschaftliche Druck, die Forderung nach lebenslanger Mobilität der Menschen durch solche institutionellen Angebote zu verbinden, durch die junge Erwachsene eine realistische Chance erhalten, sich auch nach der Regelschulzeit weitere Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse zu erwerben. Angesichts dramatischer Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt bzw. im Beschäftigungssystem werden qualifizierte Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse immer wichtiger, um struktureller oder technologischer Arbeitslosigkeit und Perspektivlosigkeit entgegenzuwirken. Hier sind nun u. E. die Einrichtungen des so genannten Dritten Bildungsweges richtige und wirksame Angebote einer modernen Bildungsinfrastruktur. Dazu zählen z. B. Zulassungsprüfungen in das Hochschulstudium und Möglichkeiten eines Probestudiums für qualifizierte Berufstätige ohne Abitur. Wichtig in diesem Zusammenhang sind aber auch die etablierten Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges wie das Kolleg und das Abendgymnasium.

In den folgenden Überlegungen soll nun erörtert werden, dass und weshalb die Expansion im Bildungs- und Weiterbildungsbereich noch lange nicht ihre Sättigung erreicht hat und erreichen darf, weshalb es nötig ist, die bisherigen Ansätze zu verstärken, immer mehr junge und erwachsene Menschen dazu zu motivieren, ihre Bildungsanstrengungen zu intensivieren. Dabei kommt den Hochschulzugangswegen für Berufstätigen ohne Reifezeugnis ebenso wie den Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges nicht nur eine wichtige Bedeutung zu, sie bedürfen zudem einer breiten öffentlichen und politischen Unterstützung, um ihre gesellschaftlichen Aufgaben auch in Zukunft erfolgreich erfüllen zu können.

Es soll zunächst einiges zu den Ausmaßen und Ursachen der Expansion höherer (und mittlerer) Bildung ausgeführt werden. Danach wird der Frage nachgegangen, die in der bildungspolitischen Diskussion vielfach angstbetont gestellt wird: Wohin soll und kann es denn nur führen, wenn alle nur noch studieren wollen und keiner mehr arbeiten möchte, wenn alle danach streben, Architekten zu werden, aber niemand mehr ein Interesse daran hat, noch den Mörtel zu rühren? Schließlich sollen durchaus parteiische Argumente vortragen werden, weshalb die Sonderzugangswege in ein Hochschulstudium notwendige Bestandteile unseres Bildungssystems sind, bleiben müssen und mutig ausgebaut werden sollten.

1.1 Zum Bedeutungs- und Funktionswandel allgemeiner und beruflicher Bildung

Der Umfang akademischer Bildung, hochqualifizierter Ausbildung und Weiterbildung ist in Deutschland in den letzten 40 Jahren kontinuierlich angestiegen und hat dazu geführt, dass Bildung heute zu einem zentralen gesellschaftlichen Wert mit großer Breitenwirkung geworden ist.

Das zeigt sich in vielen Untersuchungen, in denen die subjektive Seite dieses Prozesses erfasst worden ist. Gemeint ist damit das Bewusstsein von der individuellen und gesellschaftlichen Rolle, die Bildung im sozialstrukturellen Verteilungsprozess bzw. im Statuszuweisungsprozess ebenso wie bei der Entfaltung personaler Ziele spielt (Scholz 1993). Das zeigt sich aber auch in solchen Untersuchungen, die eher die objektive Seite wie z. B. die infrastrukturellen Angebote der Bildung sowie ihre tatsächliche Nutzung durch die Menschen thematisieren. Zwei Ergebnisse dieser Forschungen sind besonders erwähnenswert:

Seit den 60er Jahren lässt sich eine beschleunigt anwachsende Tendenz zu höheren und qualifizierteren Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen beobachten. Solche Hinweise auf die wachsende Bedeutung der Bildung in der Bundesrepublik Deutschland finden sich schon in den drei Untersuchungen von Schulenberg, Raapke, Strzelewicz und anderen über die Entwicklung des Bildungs- und Weiterbildungsbewusstseins in der westdeutschen Bevölkerung in der Zeit von 1954 bis 1973 (Schulenberg 1957, Strzelewicz, Raapke, Schulenberg 1966, Schulenberg, Loeber, Loeber-Pautsch, Pühler 1979). Sie zeigen bereits deutlich, dass im Verlauf und in der Folge dieser Entwicklung die Schulbildungs- und Ausbildungsnormen, die für die Menschen in den

50er Jahren noch einen hohen Selbstverständlichkeitsgrad hatten, Ende der 70er Jahre kaum noch als kulturelle und qualifikatorische Mindestausstattung akzeptiert wurden.

Es gibt immer noch eine „Schere“ zwischen einer generellen Wertschätzung von Bildung und Weiterbildung und der tatsächlichen Nutzung der entsprechenden Angebote. Es zeigt sich auch, dass das Bildungsbewusstsein gleichsam ein Trendmelder für zukünftige Entwicklungen ist, weil es dem Bildungsverhalten ein Stück vorausseilt. Dies bedeutet, dass in der hohen und wachsenden Wertschätzung noch nicht ausgeschöpfte Potentiale der Bildungsteilnahme liegen – entweder für sich selbst oder für die nächste Generation der eigenen Kinder. Das gewinnt seine besondere Bedeutung unter Berücksichtigung der schulischen und beruflichen Voraussetzungen der Menschen. Der Öffnungswinkel dieser Schere zwischen Bildungsbewusstsein und Bildungsverhalten verändert sich mit deren Voraussetzungen in der Weise, dass mit steigendem Bildungsstatus die tatsächliche Weiterbildungsteilnahme ansteigt. Bei anhaltendem Trend zu mittleren und höheren Bildungsabschlüssen im Zuge der Bildungsexpansion wird sich aller Voraussicht nach die Nachfrage nach beruflicher und allgemeiner Bildung und Weiterbildung verstärken, weil die Trägerschichten dieser Entwicklung größer werden und ein wachsendes politisches Gewicht bekommen. Rolff spricht davon, dass die Bildungsexpansion vorrangig von dieser „bildungsgewohnten Mittelschicht“ getragen wird (Rolff 1988/133). Friedeburg argumentiert ähnlich, wenn er vom „sozialstrukturellen Druck des neuen Mittelstandes“ spricht (Friedeburg 1978/59).

Wie sehr die Notwendigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung inzwischen in der Bundesrepublik Deutschland verinnerlichter Bestandteil des Bildungsdenkens und Bildungsplanens geworden ist (das gilt für die alten und die neuen Bundesländer in gleicher Weise!), zeigen die Ergebnisse aus dem Berichtssystem Weiterbildung. In ihm wird die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland regelmäßig empirisch untersucht. Danach sind ca. 90 % aller Befragten der Meinung, dass heute jeder/jede bereit sein sollte, sich ständig weiterzubilden. In den 90er Jahren hat hiernach jeder dritte Bundesbürger im Alter von 19 bis 64 Jahren an mindestens einer Weiterbildungsmaßnahme teilgenommen. Das entspricht innerhalb von 10 Jahren einer Steigerung von mehr als 50 %.

Unter einem anderen Aspekt wird die Bedeutung von Bildung in der Wertewandelsdiskussion behandelt. Auch wenn diese vorrangig politische Orientie-

rungen, Berufs-, Arbeits-, Leistungs- und Freizeitorientierungen thematisiert, gibt es auch eine Reihe von wichtigen Hinweisen auf den wachsenden subjektiven Stellenwert von Bildung im Verhältnis zu anderen Lebensbereichen, auf Verschiebungen in der Reihenfolge und Priorität sowie auf eine Neuorientierung im Hinblick auf zentrale Handlungs- und Wertorientierungen.

Hinzu kommen eine Reihe statistischer Indikatoren, die das messbare Ausmaß der Bildungsexpansion belegen. Sie zeigen relativ und absolut eine ständig steigende Zahl der mittleren und hohen Schulabschlüsse, das steigende Abschlussniveau in den Berufsbildenden Schulen, die Zunahme von formellen Abschlüssen der Berufsausbildung, die wachsenden Studierendenzahlen an Fachhochschulen und wissenschaftlichen Hochschulen und die bereits erwähnten anwachsenden Teilnehmerquoten in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung. In der Folge dieser Entwicklungen hat sich die Verweildauer in den Bildungseinrichtungen auf allen Ebenen des Bildungs- und Ausbildungswesens erhöht, sind inzwischen die Altersjahrgänge der 16- bis 18-Jährigen fast vollständig durch die allgemein- und berufsbildenden schulischen Einrichtungen erfasst, studiert annähernd jeder Vierte eines Altersjahrgangs (zur Zeit sind dies an allen Hochschulen in der BRD fast 2 Mill. Menschen!), ist auch der Anteil der Frauen unter den Absolventen mittlerer und höherer Bildungsabschlüsse stark angestiegen (Böttcher, Klemm, Rauschenbach 2001).

Es kann keinen Zweifel daran geben, dass sich unser Land wie alle anderen vergleichbaren Länder z. B. in der OECD zu einer „highly educated society“ oder wie Wolter es zuspitzt, zu einer „highly qualified society“ (Wolter 1997/65) entwickelt. Das zeigt sich nicht nur in den höheren Schulabschlüssen, sondern auch im Bereich beruflicher Qualifikationsmuster. Darüber sollte aber nicht geklagt werden. Die Angst vor einem Qualitätsverlust durch Massenbildung ist zwar oft zu hören, sie ist aber empirisch nicht nachgewiesen. Es gibt vielmehr Anlass, auf diese kollektive Leistung aller an der Bildung und Weiterbildung beteiligten Institutionen und Personen stolz zu sein!

Die Bildungsexpansion verläuft freilich nicht ohne Probleme. Diese zeigen sich z. B. in den zunehmenden Absorptionsschwierigkeiten des akademischen Arbeitsmarktes angesichts der steigenden Absolventen akademischer Ausbildungsgänge. Sie zeigen sich aber auch in einer gewissen Ambivalenz des Bildungsbewusstseins als Folge der massenhafter auftretenden höheren Qualifikationen im Konkurrenzkampf um soziale und berufliche Positionen. Solche Widersprüche sind auch nicht überraschend. Die Bildungsexpansion

führt zwangsläufig zu einer gesteigerten Konkurrenz um attraktive Positionen in der Gesellschaft, wenn diese nicht in der gleichen Weise expandieren und wenn das Verhältnis von Angebot aus dem Bildungs- und Ausbildungssystem und Nachfrage aus dem Markt ungleichgewichtig bleibt. Bildungsabschlüsse werden unter solchen Bedingungen in den modernen Dienstleistungsgesellschaften zugleich wichtiger und wertloser. Wer nämlich im Kontext der Bildungsexpansion keinen weiterführenden Abschluss erreicht, schmälert seine beruflichen und sozialen Chancen; wer aber einen weiterführenden Abschluss erreicht, gewinnt nicht in dem Maße materiellen und sozialen Gewinn, wie man es vor der Bildungsexpansion erwartet hätte.

Dieses „Qualifikationsparadoxon“ (Mertens 1984) führt dazu, dass qualifizierte Ausbildung zwar immer mehr zur notwendigen aber auch immer weniger zur hinreichenden Voraussetzung wird, um im Wettlauf auf dem Arbeitsmarkt mithalten zu können. Wir können feststellen, dass sich im Zuge dieser säkularen Entwicklung die tiefensymbolische Bedeutung von höheren Bildungsabschlüssen verringert, während sich ihre sachsymbolische oder tauschrationale Bedeutung erhöht – das ist nicht nur in Deutschland so, wird aber hier durch einen sehr spezifischen Bildungsbegriff und das lange Bewahren der Exklusivität akademischer Bildung von manchen als Vorzeichen des Untergangs des Abendlandes gesehen. (Strzelewicz 1980)

1.2 Ursachen der Expansion höherer Bildung

Worauf ist es nun zurückzuführen, dass trotz zunehmender subjektiver Unsicherheiten über den „Ertrag höherer Qualifikationen und Abschlüsse“ und trotz einer bereits in den 70er Jahren verstärkt einsetzenden – zumeist konservativ orientierten – Kritik an den „Fehlentwicklungen“ oder dem „missratenen Fortschritt“ im Bereich der höheren Bildung in Gymnasien und den Universitäten der Bildungsboom ungebrochen bleibt und lange Bildungswege von immer mehr Menschen gegangen und akzeptiert werden?

Was in Deutschland erst in seiner ganzen Dynamik in den 60er Jahren begann, hatte in den anderen westlichen und östlichen Industriegesellschaften schon früher unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg begonnen. Nach Burkhard Lutz (Lutz 1983) liegt der zentrale – allen europäischen Ländern gemeinsame – Grund für den historisch betrachteten schnellen und fast steil verlaufenden Anstieg höherer und in gleichem Umfang auch mittlerer Bildung darin, dass das Gleichgewicht zwischen Öffnung und Restriktion

zugunsten der Öffnung aufgehoben worden ist. Ursachen sieht Lutz in den Voraussetzungen, Umständen und Folgerungen der raschen und tief greifenden wirtschaftlichen Entwicklung, die in allen europäischen Industrieländern nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzte. Ausgelöst wurden sie durch eine Reihe von Prozessen, von denen besonders wichtig sind:

- die schnelle Ausbreitung der Wissenschaften und die Durchdringung aller Lebensbereiche mit den neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen,
- die Einsicht, dass wirtschaftliches Wachstum nicht allein oder vorrangig von natürlichen Ressourcen, von Kapital und der Quantität der Arbeitskraft, sondern zunehmend stärker auch von der Qualität der Arbeitskraft abhängt,
- der steigende Massenwohlstand, der Investitionen in Bildung und Ausbildung zunehmend realistischer erscheinen lässt und der breiteren Bevölkerungskreisen die Möglichkeit bietet, Bildung als erstrebenswertes Kulturgut nicht nur zu schätzen, sondern für sich oder für die eigenen Kinder auch zu nutzen
- die Einbeziehung der Landwirtschaft, der Kleingewerbe und Hauswirtschaft in den industriell-kapitalistischen Sektor der Volkswirtschaft und die enorme Ausweitung der Dienstleistungsgesellschaft mit ihren spezifischen und durchschnittlich höheren Qualifikationsanforderungen und
- der steigende Wunsch nach Verbesserung der eigenen Sozialchancen und der damit verbundene Verlust der traditionellen Akzeptanz sozialer Ungleichheit.

Mit diesen Entwicklungen hin zu modernen Dienstleistungsgesellschaften korrespondieren strukturpolitische Maßnahmen der Bildungspolitik, die den Zugang zu den Einrichtungen der höherer Bildung erweitern, die die traditionellen gesellschaftlichen Begrenzungs- und Eindämmungsmechanismen zwar nicht außer Kraft setzten, aber doch erheblich abschwächten. Dazu gehören neben den Kollegs und Abendgymnasien auch die gerade vom Land Niedersachsen vorbildlich geschaffenen Wege in ein Hochschulstudium für besonders qualifizierte Berufstätige ohne Abitur. Genannt werden sollen hier die Zulassungs-Prüfung für Berufstätige ohne Reifezeugnis in Niedersachsen und die Zulassung in ein Probestudium für Meister, ErzieherInnen und andere Personen mit anerkannten beruflichen Weiterbildungsabschlüssen, über die in der hier vorgelegten Untersuchung berichtet wird.

Im Kern ist die Expansion der weiterführenden Bildung und Ausbildung in einem ganz entscheidenden Maße ein „irreversibler Bestandteil der Entwicklungsdynamik moderner Industriegesellschaft“ (Wolter 1997/57). Hier wirkt sich das Grundprinzip der bürgerlichen Leistungsgesellschaft aus. Während in der ständisch-agrarischen Gesellschaft das geburts- oder besitzrechtliche Privileg zur Bildung führte, führte heute (der Idee und zunehmend auch der Realität nach) die erworbene Bildung bzw. die entsprechenden Zertifikate zu sozialstruktureller Veränderung wie Einkommen, Ansehen, Dispositionsmöglichkeiten etc. In der modernen Dienstleistungsgesellschaft wächst der Druck auf den Einzelnen, sich in einer Leistungskonkurrenzzgesellschaft durch den Erwerb von Qualifikationen durchzusetzen und im Bestreben nach Statuskonsistenz mit dem Elternhaus, „mindestens den vorausgegangenen Generationen gesetzten Standards zu entsprechen oder sie nach Möglichkeit sogar zu übertreffen“ (Wolter 1997/61). Mit wachsendem Anteil von Eltern, die einen qualifizierten Abschluss haben und den Tauschnutzen ihrer Abschlüsse selber erfahren haben, wächst dieser Druck auf die Kindergeneration und ist somit zugleich Ursache und Folge der Bildungsexpansion.

1.3 Bildung und Arbeitsplatzrisiko in der modernen Dienstleistungsgesellschaft

Muss uns nun die starke und wachsende Nachfrage nach höherer Bildung beunruhigen, ist sie wirklich ein Ergebnis fehlgesteuerter Entscheidungen, bedroht uns das „akademische Proletariat“ oder bietet die Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt nicht doch gute Argumente dafür, dass diese Investitionen in das „Humankapitel“ auch in der individuellen Bilanz summa summarum eine gute Rendite bringen?

In der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung wie auch unter den Bildungsökonomien ist weitgehend unstrittig, dass mit der weiteren Ausdifferenzierung und Fortentwicklung moderner Dienstleistungsgesellschaften der strukturelle Zwang zur weiteren Qualifizierung für das einzelne Individuum wachsen wird und höhere Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse die individuellen Lebenschancen definieren und erhöhen werden.

Wir haben seit ca. 30 Jahren in der BRD einen geradezu dramatischen Prozess der Umwandlung in der Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen zugunsten anspruchsvoller Profile. In seinem Verlauf hat sich der Anteil der An- und Ungelernten auf 20 % halbiert, der Anteil der Erwerbstätigen mit

abgeschlossener Ausbildung hat sich auf ca. ein Drittel erhöht und der Anteil Hochqualifizierter mit Hochschulabschluss hat sich in diesem Zeitraum von ca. 4 % im Jahre 1961 auf ca. 12 % im Jahre 1991 verdreifacht (Buttler/Tessaring 1993/467). Nach den Qualifikationsprognosen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) wird sich dieser Trend zur Höherqualifizierung weiter fortsetzen, weil eine hoch entwickelte Volkswirtschaft darauf angewiesen ist. Das betrifft nicht nur aber doch auch in erheblichem Ausmaß akademische Qualifikation (Tessaring 1994, Maier 1994/224 ff.).

Die vorliegenden Analysen über die Entwicklung der Arbeitswelt und ihre Konsequenzen zeigen recht deutlich, dass sich höhere Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt auch im wahrsten Sinne des Wortes auszahlen. Es gibt nämlich positive statistische Korrelationen zwischen der Höhe der Qualifikation und dem Einkommen, der beruflichen Position, den Aufstiegschancen und den Weiterbildungsmöglichkeiten. Umgekehrt steigt das Ausmaß an „unterwertiger“ Beschäftigung mit mangelnder Qualifikation und damit auch das Ausmaß an Arbeitslosigkeit. Die Verknüpfung von schulischen und beruflichen Qualifikationen wird enger, ebenso wie deren Zusammenwirken mit dem Beschäftigungssystem. Mit anderen Worten: Je höher die Qualifikation ist, desto höher werden und sind die beschäftigungspolitischen Chancen – bei insgesamt allerdings immer noch bedrückend hoher und anwachsender Arbeitslosenzahlen auf allen Ebenen des Beschäftigungssystems (Tessaring 1994, Buttler/Tessaring 1993).

Dabei sind allerdings nicht die Akademiker das Hauptproblem auf dem Arbeitsmarkt. Es sind dieses vielmehr die An- und Ungelernten teilweise auch die Facharbeiter und Fachangestellten. Sie sind von Arbeitslosigkeit und/oder „inadäquater Beschäftigung“ stärker betroffen als die Hochschulabsolventen. Dies darf nun freilich nicht missverstanden werden. Auch der Arbeitsmarkt für Akademiker hat hohe Risiken und verändert sich zunehmend und gravierend. Es kann davon ausgegangen werden, dass zwar in Zukunft die Nachfrage nach akademischer Qualifikation weiter steigen wird, das beschäftigungspolitische Risiko dieser Gruppe damit aber auch anwächst, weil auch sie von den Zyklen und Strukturen des Arbeitsmarktes nicht verschont bleiben, wengleich es zunehmende Dämpfungseffekte durch die demographische Entwicklung in Deutschland geben wird, bei der Menschen im Erwerbstätigenalter zur knappen Ressource werden. Im Zuge einer gewissen Normalisierung oder etwas spöttischer gesagt, einer „Säkularisierung“ traditioneller akademischer Ansprüche wird es auch eine Zunahme der Verdrängung von

oben nach unten in solche Beschäftigungssegmente geben, die noch vor einigen Jahren für Bewerber ohne Hochschulstudium reserviert waren.

Trotz solcher Tendenzen zur vertikalen Substitution im Beschäftigungssystem spricht vieles dafür, dass der durchschnittliche Vorsprung an Einkommen, Aufstiegschancen und beruflichen wie sozialen Dispositionsmöglichkeiten für Hochqualifizierte bestehen bleibt oder noch weiter anwachsen wird. Die Ursachen dafür liegen u. a. im fortschreitenden Strukturwandel, in dem sich unsere Gesellschaft bzw. unser ökonomisches System befindet. Es lässt sich schlagwortartig mit postindustrieller Dienstleistungsgesellschaft bzw. mit der damit verbundenen Tertiarisierung des Beschäftigungssystems kennzeichnen. Der Dienstleistungsbereich im weitesten Sinne gewinnt immer mehr an Bedeutung zu Lasten des traditionellen industriegesellschaftlichen produzierenden sekundären Sektors. Ebenso wichtig wie der generelle Strukturwandel sind aber auch die internen Veränderungen im Dienstleistungsbereich. Es wächst der Bedarf an humanbezogenen Dienstleistungen „mit durchweg komplexen und anspruchsvollen Qualifikationsanforderungen“ (Wolter 1997/68). Gemeint sind hier vor allem Tätigkeiten in den Bereichen Gesundheit, Pflege, Beratung, Kommunikation und Information, Umwelt, Bildung und Wissenschaft, Forschung, Organisation und Verwaltung etc. Es sind dies in der Mehrzahl Bereiche, für die anspruchsvolle und zunehmend auch akademische Qualifikationen gebraucht werden. Wenn unsere Gesellschaft vor allem im wirtschaftlichen und technischen internationalen Wettbewerb konkurrenzfähig bleiben will, wenn sie ihr Grundkonzept als demokratische Zivilgesellschaft bewahren und ausbauen will, dann hat sie m. E. nicht zuviel qualifizierte Menschen, sondern im Gegenteil einen wachsenden Bedarf an flexiblen und innovativen Menschen. Bildung, Ausbildung und Weiterbildung sind dafür wichtige Voraussetzungen und Zukunftsressourcen.

Das wissen immer mehr Menschen und erhöht bei ihnen das Interesse an höherer Bildung für sich und für ihre Kinder. Der Wunsch nach höherer Bildung bekommt in fast allen Bevölkerungsgruppen eine so große Akzeptanz, dass von einer gesellschaftlichen Grundströmung gesprochen werden kann. Eine kluge und vorausschauende Bildungspolitik greift diese Veränderungen auf und forciert sie gleichzeitig.

Die in Bildungsprozessen geweckten und verstärkten Lernpotentiale und Fähigkeiten haben aber nicht nur einen marktbezogenen gleichsam tauschrationalen Aspekt. Sie können sich neben ihrer instrumentellen Bedeutung auch positiv auf die Interaktions-, Deutungs- und Kommunikationskompe-

tenz auswirken. Im Zuge der gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse in der Übergangssituation von der Industriegesellschaft zur (postindustriellen) „Risikogesellschaft“ (Beck) kann Bildung somit zunehmend auch eine wesentliche Orientierungs- und Selbstvergewisserungsfunktion in einer gesellschaftlichen Situation übernehmen, die den modernen Menschen immer stärker aus den traditionellen primären Sozialisationszusammenhängen entbindet und ihn im Zuge sekundärer Vergesellschaftung geradezu dazu zwingt, seine eigene Biographie selbst zu gestalten.

Im Zuge dieser Veränderungen und neuen Anforderungen an individuelle Handlungs- und Gestaltungsverantwortung und -kompetenz, wandeln sich aber die Ansprüche und Funktionen der Bildungsinstitutionen. Zwar wird deren karrierebezogener (instrumentell-beruflicher) Bezug nicht verloren gehen – Bildungszertifikate werden auch weiterhin erstrebenswerte notwendige, wenngleich immer weniger hinreichende Voraussetzungen für beruflichen Erfolg und sozialen Status bleiben –, die Bedeutung von personalen Aspekten der Bildung wird aber vermutlich weiter anwachsen und dazu führen, dass die formalen Bildungsprozesse in erhöhtem Maße den Wertewandel in den modernen Gesellschaften tragen.

Angesichts der „universalen Relevanz für Existenzbemühungen“ (Fend 1984/255), die den Bildungsbemühungen immer stärker zuwächst, ist es eine Selbsttäuschung zu glauben oder glauben machen zu wollen, dass die Expansion der Bildungsambitionen und Bildungsbemühungen und die in ihrem Zusammenhang auftretenden Umstellungs- und Anpassungsprobleme vor allem im gesellschaftlichen Statuszuweisungsprozess durch Fehlsteuerungen und Fehlentwicklungen der Bildungspolitik entstanden und durch entsprechende staatlich-administrative Gegensteuerungen gar rückgängig zu machen wären. Eine solche Einschätzung unterschätzt die hohe Eigendynamik der Bildungsentwicklung, ihre gleichsam autokatalytischen Effekte, unterschätzt auch, wie stark die Bildungsexpansion zur Voraussetzung und Folge der notwendigen Wandlungen in der Berufs- und Beschäftigungsstruktur moderner Gesellschaften geworden ist.

1.4 Die systemlogische Funktion des Hochschulzugangs für Berufstätige ohne Abitur

Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse lässt sich auch die Notwendigkeit der Bewahrung und des Ausbaus der Einrichtungen von Sonderzugangswegen in ein Hochschulstudium plausibel und grundsätzlich begründen. Ganz sicherlich dürfte es heute angesichts des Ausmaßes der Bildungsexpansion nicht mehr ausreichen, dieses mit den Argumentationsmustern aus den 50er und 60er Jahren – also der Zeit, in der die Bildungsexpansion gleichsam argumentativ vorbereitet worden ist – zu legitimieren und langfristig zu sichern. Es geht heute vorrangig nicht mehr wie noch vor 40 Jahren um die Ausschöpfung von Begabungsreserven für das Beschäftigungssystem, noch um notwendige Korrekturen des Ersten Bildungsweges, über die ein größeres Maß an Chancengleichheit nachträglich hergestellt und soziale Bildungsbenachteiligungen abgebaut werden sollen. Die steigenden Zahlen der Abiturienten der Regelgymnasien und ihre sozialstrukturelle Verteilung zeigen, dass sich hier seit den frühen 70er Jahren vieles nachdrücklich verändert hat. Sie führen in gewisser Weise sogar zu einer strukturellen Ausdünnung der klassischen Rekrutierungsbasis für die Einrichtungen des Zweiten und Dritten Bildungsweges und auch zu einer Veränderung der Voraussetzungen der heutigen Studierenden in diesen Einrichtungen.

Notwendig ist deshalb eine von Bildungskonjunkturen unabhängige eigenständige Begründung solcher Wege in ein Hochschulstudium. Dazu sollen hier abschließend einige Überlegung zur Diskussion gestellt werden. In den bisherigen Ausführungen ist davon gesprochen worden, dass die Bildungsbemühungen in unserem Land eine stark anwachsende Wertschätzung bekommen haben. Das macht im Grundsatz vor keiner Sozialgruppe halt. Vor diesem Hintergrund muss die Gesellschaft im wohlverstandenen Eigeninteresse Einrichtungen anbieten, die die Möglichkeit des Erwerbs hochwertiger Schulabschlüsse nicht nur altersständig auf die schulischen Normalbiographien begrenzen. Diejenigen, die nach dem Abschluss ihrer regulären Schulzeit (ohne Abitur oder FHS-Reife) nach einer Berufsausbildung und -tätigkeit, nach Familiengründung oder anderen Lebensentscheidungen den Wunsch haben, ihr Leben durch einen weiterführenden Bildungs- oder (akademischen) Berufsabschluss zu verändern, müssen diese Chance auch erhalten. Der Anspruch auf den Nutzen von Bildung und Ausbildung darf nicht restriktiv, er muss vielmehr offen beantwortet werden. Den Menschen muss

das Recht zugestanden werden, „jede und jeder für sich (s)eine Bildungsbiographie zu wählen und in der Regel auch realisieren zu können.“ (Epskamp 1997/200) Hier können die Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges ebenso wie die Hochschulzugangswegen ohne Abitur eine wichtige Aufgabe erfüllen, ohne sich dabei als gegenseitige Konkurrenten zu sehen. In einer sich pluralistisch verstehenden Bildungsgesellschaft, die von ihren Mitgliedern Mobilität d. h. Veränderungsbereitschaft erwartet, haben sie eine unverzichtbare „systemlogische Funktion“. (Schulenberg, Scholz, Wolter u. a. 1986/182). Es lohnt deshalb auch alle Mühen, sie bildungspolitisch zu sichern und weiter auszubauen.

Wie sehr auf diesen Wegen ein Personenkreis hochmotivierter Leistungsträger mit beachtlichen fachlichen, instrumentellen und sozialen Voraussetzungen und einer ausgeprägten Anstrengungsbereitschaft für die Hochschulen gewonnen werden kann, wird durch die Ergebnisse der im Folgenden vorgestellten Untersuchung bestätigt. Trotz übereinstimmend festgestellter guter Erfahrungen mit Studierenden ohne allgemeine Hochschulzugangsberechtigung ist der Weg für qualifizierte Berufstätige in ein Hochschulstudium in Deutschland allerdings immer noch die große Ausnahme und durch hohe Zugangsbarrieren erschwert.

1.5 Zur funktionalen Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung

Der Zugang in das wissenschaftliche Hochschulstudium führt in der Bundesrepublik Deutschland nach wie vor über das Abitur. Ca. 90 % aller Studierenden haben ihre Studienberechtigung über diesen schulischen Bildungsabschluss erworben. Aber auch bei anderen Hochschulzugangswegen zeigt das Abitur eine herausragende normierende Kraft. Das gilt sowohl für die zur Hochschulreife führenden Schulen der Sekundarstufe II des Berufsbildenden Schulwesens wie für die Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges (Abendgymnasium, Kolleg). Ihr Ziel besteht zwar darin, berufserfahrene Erwachsene zur Studierfähigkeit und zur Studienberechtigung zu führen, aber sie orientieren sich dabei weitgehend am traditionellen Fächerkanon gymnasialer Allgemeinbildung und keineswegs an einem Konzept der Berücksichtigung beruflicher Voraussetzungen.

In die langen Zeit eher zaghaften Diskussionen um eine Öffnung der Hochschulen für Berufstätige ohne Abitur ist seit einigen Jahren eine gewisse Bewegung gekommen – wenngleich sich der Eindruck verstärkt, als kehre

zur Zeit nach Jahren einer angeregten Diskussion eine gewisse konservative Ruhe ein. Die Diskussion der letzten Jahre ist gleichwohl nicht ohne Wirkungen geblieben. Dabei ist bemerkenswert, dass sich in der Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von schulischer und beruflicher Bildung beim Hochschulzugang Koalitionen finden, die noch in den 80er Jahren undenkbar erschienen: Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB), Deutscher Industrie- und Handelstag (DIHT 1991), Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH 1990), Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW 1984 und 1992), die Kultusminister und Vertreter aller Parteien sind sich inzwischen weitgehend darin einig, dass berufliche und schulische Bildung gleichwertige Elemente haben und dass daraus Konsequenzen zu ziehen sind für den Hochschulzugang. Nur so kann nach übereinstimmender Meinung die unberechtigte Benachteiligung beruflicher Bildung bei der Zuerkennung von Hochschulzugangsberechtigungen aufgehoben werden (vergleiche dazu u. a. Bundesinstitut für Berufsbildung 1996).

Im Kern dieser Diskussionen geht es um die bildungstheoretisch wie bildungspolitisch gleichermaßen wichtige Frage, ob Studierende, die ohne Abitur nach dem Durchlaufen beruflicher Ausbildungs- und Weiterbildungsgänge und daran anschließender beruflicher Tätigkeiten eine Berechtigung für ein wissenschaftliches Studium erworben haben, wegen oder trotz ihrer anderen Bildungsvoraussetzungen die Anforderungen eines Studiums ebenso erfolgreich bewältigen (können) wie ihre Kommilitonen mit dem Abitur.

Relativ unabhängig von der Frage, ob das Monopol des Hochschulzugangs durch das allgemeinbildende Abitur funktional begründbar und die weitgehende Ausgrenzung beruflicher Bildung vom Hochschulzugang sachlich gerechtfertigt ist, bleibt als Sachverhalt festzustellen, dass in Deutschland der direkte Weg aus einem nichtakademischen Beruf in ein Hochschulstudium strukturell erheblich erschwert. Anspruchsvolle schulische und berufliche Qualifikationen unterhalb des Abiturs sind nur in Ausnahmefällen mit der Möglichkeit zu einem Hochschulstudium – insbesondere an einer wissenschaftlichen Hochschule – verbunden.

Immer noch müssen auf diesem Weg in den meisten Bundesländern hohe zusätzliche Schwellen überwunden werden. Entweder führt der Umweg über das Abitur in den Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges, oder er setzt das erfolgreiche Bestehen einer Zulassungs-, Eignungs- oder Begabtenprüfung voraus, deren Anforderungen ebenfalls mehr oder weniger an denen des Abiturs ausgerichtet sind.

Mit der Struktur des Hochschulzulassungssystems und dem ihm zugrunde liegenden Konzept von Studierfähigkeit wird ganz selbstverständlich und weitgehend unhinterfragt der allgemeinen Bildung ein dominierender Stellenwert zugebilligt. Dabei wird nicht begründet oder problematisiert, warum das Abitur ganz unabhängig von der Wahl der Leistungs- und Grundkurse in der gymnasialen Oberstufe und unabhängig auch von der Qualität seines Zensuren-Abschlussprofils grundsätzlich den Weg in jedes Studienfach öffnet und warum Menschen, die nach der Beendigung ihrer allgemeinen Schulzeit mit Abschlüssen unterhalb des Abiturs und nach dem Absolvieren beruflicher Ausbildungsgänge sowie beruflicher Tätigkeiten weniger bzw. nur in ganz besonderen Fällen genauso studierfähig sein sollten wie Abiturienten.

Die Privilegierung allgemeiner Schulbildung und die darin zum Ausdruck gebrachte Diskriminierung beruflicher Bildung verfestigt auch die scharfe Trennung von akademischer und nichtakademischer Berufsausbildung und Berufstätigkeit. Angesichts der Bedeutung, die wissenschaftliche Kenntnisse und Methoden heute in allen Bereichen der Gesellschaft und der Berufswelt haben, angesichts eines weiter ansteigenden schulischen Abschlussniveaus und angesichts des Umstandes, dass die nichtakademische Berufsausbildung heute ihren qualitativ höchsten Stand seit ihrer Einführung hat (Ehmann 1990/279), wirkt die eindeutige Bevorzugung allgemeiner Bildung beim Hochschulzugang sachlich nicht überzeugend und kann m. E. auch nur bildungsideologisch als Verteidigung überkommener Privilegien erklärt werden (Wolter 1987).

Das hat seine zunehmende Brisanz auch vor dem Hintergrund einer immer stärkeren Bildungsmobilität in der westdeutschen Bevölkerung, eines immer stärkeren Bildungswillens auf allen Ebenen des Bildungs- und Ausbildungssystems (Wolter 1989; Scholz 1992) und der qualitativen Verbesserungen des Ausbildungsstandards in der beruflichen Bildung. Deshalb stellt sich die Frage nach der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung für den Hochschulzugang auch jenseits aller beschäftigungspolitischen Überlegungen für Hochschulabsolventen. Es geht dabei nicht nur um die Mobilität und Entfaltungschancen von bildungswilligen und bildungsfähigen Personengruppen, sondern auch darum, dass und wie in einem demokratischen und pluralistischen Bildungssystem unterschiedlichen Bildungsmotivationen zu unterschiedlichen Lebenszeiten Rechnung getragen werden kann und biographische Neuorientierungen auch über ein späteres Hochschulstudium möglich sind (Scholz 1988).

2 Hochschulzugang für Berufstätige mit beruflichen Weiterbildungsabschlüssen in Niedersachsen

Rechtlicher Rahmen und Zulassungsvoraussetzungen

Die insbesondere in den späten 80er und frühen 90er Jahren verstärkt geführte Diskussion über die Öffnung der Hochschulen für qualifizierte Berufstätige ist nicht folgenlos geblieben und hat zu einer Reihe gesetzgeberischer Konsequenzen auf der Ebene der Landeshochschulgesetze in verschiedenen Bundesländern geführt. In deren Folge sind unterschiedliche Regelungen für einen solchen Hochschulzugang ohne Abitur ermöglicht worden. Dabei können zurzeit folgende Arten des Hochschulzugangs unterschieden werden:

1. Eingangs- oder Einstufungsprüfungen für Fachhochschulen (FH) und/oder wissenschaftliche Hochschulen (U). Das gilt z. B. in Baden-Württemberg (FH/U), Brandenburg (U), Hamburg (FH/U), Hessen (FH/U), Mecklenburg-Vorpommern (FH/U), Niedersachsen (FH/U), Rheinland-Pfalz (FH), Saarland (FH/U), Sachsen (U), Schleswig-Holstein (FH/U) und Thüringen (U).
2. Probestudium/Beratungsgespräch/Direktzugang für Fachhochschulen (FH) und/oder wissenschaftliche Hochschulen (U). Das bieten zurzeit die Bundesländer Bremen (U), Hamburg (FH/U), Nordrhein-Westfalen (FH), Schleswig-Holstein (U) sowie Berlin (U) an. (Schwiedrzik 1997, S. 7–8).

Das Bundesland Niedersachsen hat bei der Frage der rechtlichen Normierungen des Hochschulzugangs für Berufstätige ohne Abitur seit Jahrzehnten eine Vorreiterrolle in Deutschland gespielt. Die „Prüfung für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ohne Hochschulreife/Fachhochschulreife“ (Z-Prüfung) hat wie kein anderer der bislang angebotenen Wege in ein Hochschulstudium für qualifizierte Berufstätige ohne Reifezeugnis so viele Studierende an die wissenschaftlichen Hochschulen und an die Fachhochschulen zugelassen. Eine umfangreiche Untersuchung, die im Auftrag des BMBW durchgeführt worden ist, hat sehr deutlich zeigen können, dass es sich dabei um überaus erfolgreiche Studierende mit hohen schulischen und beruflichen Vorleistungen handelt (Schulenberg/Scholz/Wolter u. a. 1986; sowie Scholz 1992).

In Niedersachsen können durch diese Hochschulzulassungsprüfung qualifizierte Berufstätige ohne Hochschulreife die fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung für ein von ihnen frei gewähltes Studienfach bzw. einen gewählten Studiengang an einer Fachhochschule und/oder wissenschaftlichen Hochschule erwerben. Eine fachgebundene Studienberechtigung kann zurzeit für alle Studiengänge an allen niedersächsischen Hochschulen erworben werden. Das gilt seit einigen Jahren auch wieder für die medizinischen und pharmazeutischen Studiengänge. Hier mussten zunächst rechtliche Inkompatibilitäten zwischen der ärztlichen Approbationsordnung (als Bundesrecht) und der Prüfungsordnung für die Zulassung zur Z-Prüfung (Landesrecht) beseitigt werden. Die Zulassung zur Ärztlichen Prüfung nach Paragraph 10 Abs. 4b der Approbationsordnung für Ärzte verlangte bis zum Jahr 1999 das „Zeugnis über die allgemeine Hochschulreife“. Absolventen der Z-Prüfung könnten deshalb zwar erfolgreich Medizin studieren, nicht aber die Zulassung zum Arztberuf erlangen! Aus diesem Grund wurde in Niedersachsen die Zulassungsprüfung für die medizinischen und pharmazeutischen Studiengänge seit Anfang der 80er Jahre ausgesetzt. Seit Oktober 1999 ist nun die ärztliche Approbationsordnung dahin gehend verändert worden, dass zukünftig andere Formen der Hochschulzugangsberechtigung ebenso wie der erfolgreiche Studienabschluss an die Stelle der allgemeinen Hochschulreife treten können. Damit wurde in Niedersachsen seit 2001 die Z-Prüfung in das Human-, Zahn- und Veterinärmedizin- und Pharmaziestudium wieder eröffnet.

Die Z-Prüfung ist seit Anfang 1994 durch eine weitere Variante des Hochschulstudiums für Berufstätige ohne Abitur erweitert worden. Mit dem Inkrafttreten seines novellierten Hochschulgesetzes am 01.01.1994 hat das Bundesland Niedersachsen ein neues Kapitel für die rechtliche Normierung des Hochschulzugangs für Personen ohne Reifezeugnis in Niedersachsen aufgeschlagen. Erstmalig ist damit der Zugang in ein wissenschaftliches Hochschulstudium auch solchen Personen eröffnet worden, die über eine besonders qualifizierte berufliche Weiterbildung mit einem entsprechenden Zertifikat verfügen und die keine besondere Zulassungsprüfung ablegen wollen. Das geht deutlich über die bis dahin geltenden Regelungen hinaus und knüpft an Überlegungen an, die seit längerem in der bildungspolitischen Diskussion unter dem Schlagwort „Vom Meister zum Magister“ entwickelt und mit besonderem Engagement von der Hans-Böckler-Stiftung vertreten worden sind (Ehmann 1990/277–289, ders. 1994). Mit ihm werden eine Reihe bildungspolitischer und bildungstheoretischer Erwartungen verbunden. Er soll nicht nur zu einer weiteren Pluralisierung und damit auch Öffnung des Hoch-

schulzugangs führen. Mit der ausdrücklichen Anerkennung beruflicher Qualifikationen wird auch die Annahme verbunden, dass sich die historisch durch das gymnasiale Monopol beim Hochschulzugang entwickelte und verfestigte Polarisierung zwischen allgemeiner Bildung und beruflicher Ausbildung und die damit eng verbundene Diskriminierung beruflicher Bildung überwinden ließe. Die Befürworter dieses Konzeptes eines berufsbezogenen Hochschulzugangs gehen davon aus, dass unter bestimmten Bedingungen eine funktionale Äquivalenz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung und Ausbildung bei der Bewältigung von Studienanforderungen auch eines wissenschaftlichen Studiums gegeben ist, weil in beruflichen Ausbildungs- und Weiterbildungsprozessen nicht nur fachlich-instrumentelle, sondern ebenso übergreifende, abstrakte Schlüsselqualifikationen entwickelt und gefördert werden (können), die der Struktur wissenschaftlichen Arbeitens durchaus angemessen sind (vgl. dazu Kluge/Scholz/Wolter 1990).

Gleichwohl sind mit dem 1994 eröffneten neuen Hochschulzugang noch Einschränkungen verbunden. Nach § 32 Absatz 1 Satz 3 werden nur Personen zu einem Studium in einem Studiengang, der zu einem ersten berufsqualifizierenden Studienabschluss führt, zugelassen, die eine abgeschlossene berufliche Erstausbildung nachweisen können und – mit Ausnahme der Meisterprüfung – einen Weiter-Bildungsabschluss an einer zweijährigen Fachschule erworben haben. Wer über diese Voraussetzungen oder über eine Meisterqualifikation verfügt, hat unter Berücksichtigung von NC-Regelungen einen generellen Rechtsanspruch auf eine zumindest vorläufige Zulassung zum Studium. Dieser generelle Rechtsanspruch wird für die universitären Studiengänge allerdings eingeschränkt. Das betrifft alle Diplom- und Magisterstudiengänge sowie die Studiengänge für das Lehramt an Gymnasien und Berufsbildenden Schulen. Alle anderen Studiengänge gelten als nicht universitäre Studiengänge. Hierbei handelt es sich um die Studiengänge für die Lehrämter an Grund- und Hauptschulen sowie an Real- und Sonderschulen.

Wer in einem universitären Studiengang studieren will, muss nach § 32 Absatz 4 NHG eine fachlich einschlägige Vorbildung nachweisen und bekommt dann eine befristete Einschreibung in dem gewählten (einschlägigen) Studiengang. Die unbefristete Einschreibung setzt ein erfolgreiches Studium von in der Regel zwei Semestern voraus. Die zu erbringenden Leistungen werden unter Berücksichtigung der jeweiligen Vorbildung und der Lebenssituation in einem besonderen Studienplan von den Fachbereichen der einzelnen Universitäten festgelegt. Für die nichtuniversitären Studiengänge muss die Vorbil-

dung weder einschlägig sein, noch müssen die Interessierten für eine unbestimmte Einschreibung ihre Studierfähigkeit nachweisen.

Für die ausführenden wissenschaftlichen Hochschulen hat sich bei der Umsetzung dieses Hochschulzuganges ein erheblicher Klärungs- und Konkretisierungsbedarf ergeben. Er betraf vor allem die Fragen:

- Wann ist eine Berufsausbildung einschlägig und zu welchem Studium bzw. Studienfach berechtigt sie?
- Mit welchen Kriterien kann und muss das vorläufige Studium in den ersten zwei Semestern so bewertet werden, dass der vorläufigen die endgültige Studienberechtigung folgt?
- Wer legt nach welchen Kriterien einen besonderen Studienplan fest, der unter Berücksichtigung der jeweiligen Vorleistung und Lebenssituation der Kandidatinnen und Kandidaten die zu erbringenden Vorleistungen für eine endgültige Studienberechtigung definiert?

Bis zur Vorlage einer entsprechenden Rechtsordnung des MWK sieht das Gesetz vor, dass die Leitung des jeweils zuständigen Fachbereichs der Universitäten die erforderlichen Entscheidungen trifft.

Angesichts des Klärungsbedarfs der hier angesprochenen Fragen und eines bereits früh einsetzenden Interesses an diesem Hochschulzugang hat das MWK am 10.06.1994 einen Erlass an alle niedersächsischen Hochschulen geschickt, in dem die offenen Fragen des Zugangs und der Zulassung für die Personen angesprochen werden, die die Hochschulzugangsberechtigung nach § 32 Abs. 1 Satz 2 Nr. 3 und Abs. 4 NHG erwerben wollen.

Zunächst wird vom MWK der Begriff der „gleichwertigen Vorbildung“ näher erläutert. Es heißt dort, dass es sich bei den im § 32 Abs. 1 Satz 2 Nr. 3 NHG aufgeführten Bildungsgängen mit Ausnahme der Meisterprüfung um Weiterbildungen an zweijährigen Fachschulen im Vollunterricht handelt, „die als Voraussetzung eine berufliche Erstausbildung oder bei bestimmten Fachrichtungen ersatzweise eine einschlägige Berufstätigkeit von 7 Jahren fordern“. Vor dem Hintergrund dieser grundsätzlichen Feststellung werden als gleichwertig anerkannt:

- Abschlüsse, die an zweijährige Fachschulen im Vollzeitunterricht erworben worden sind: gemeint sind damit u. a. staatlich anerkannte Haus- und Familienpflegerinnen/-pfleger, staatlich geprüfte Betriebsleiterinnen/-leiter, Landwirtschaftsleiterinnen/-leiter, Funktechnikerinnen/-techniker, nau-

tischer Schiffsoffiziere, Kapitäne oder Schiffsbetriebstechniker/-technikerinnen;

- Abschlüsse an der Fachschule Altenpflege;
- Abschlüsse an der Fachschule Heilerziehungspflege;
- Abschlüsse zur Kinderkrankenpflegerin/-pfleger, sofern sie ergänzt worden sind um eine abgeschlossene Weiterbildung „nach niedersächsischer Regelung entweder zur Fachkrankenschwester/-pfleger in der Intensivpflege, im OP-Dienst, in der Psychiatrie, in der Hygiene, in der Pflege tumorkranker Patienten, in der Gemeindekrankenpflege (in allen Fällen zweijährige berufsbegleitende Maßnahmen mit einem Unterrichtsumfang von mindestens 720 Stunden) oder zur Unterrichtsschwester/-pfleger oder zur Pflegedienstleistung“.

Unter den in § 32 Abs. 1 Satz 2 Nr. 3 und Abs. 4 NHG angesprochenen Meistern werden alle nach den Vorschriften des Berufsbildungsgesetzes, der Handwerksordnung und des Seemannsgesetzes abgelegten Meisterprüfungen verstanden.

Im Anschluss an diese Begriffsklärung wird in diesem Erlass festgestellt, dass die Entscheidung über die fachliche Einschlägigkeit für das gewünschte Studienfach durch die Hochschulen zu treffen ist. Damit hat die Hochschule bis auf weiteres auch die Zuständigkeit bei der Frage nach dem entsprechenden „bestimmten Studiengang“. Die zulassungsrelevanten beruflichen Voraussetzungen müssen qualifiziert abgeschlossen worden sein. Als qualifiziert gelten sie dann, wenn bei der entscheidenden Weiterbildungsmaßnahme ein Notendurchschnitt von 2,5 oder besser erreicht worden ist.

Da die neue niedersächsische Regelung dem Konzept des offenen Hochschulzugangs folgt, wird ausdrücklich betont, dass bei Vorliegen der formalen Voraussetzungen ein Rechtsanspruch auf ein Studium auch in einem universitären Studiengang besteht, soweit nicht Zulassungsbeschränkungen wirksam sind. Es wird aber auch festgelegt, dass es sich dabei nur um eine vorläufige Berechtigung handelt, die für die universitären Studiengänge entfällt, wenn der Studienerfolg ausbleibt, d. h. wenn das Probestudium nicht erfolgreich abgeschlossen wird. Das MWK geht auch auf Modalitäten bei örtlichen Zulassungsbeschränkungen ein und legt eine besondere Zulassungsquote fest. Der Anteil dieser Bewerber an den zu vergebenen Studienplätzen in einem Studiengang wird auf maximal 10 % beschränkt. Geregelt wird außerdem, nach welchen Kriterien die Auswahl innerhalb dieser Quotierung erfolgen

soll: Ausschlaggebend ist die Durchschnittsnote der Qualifikation, die als Zugangsnachweis zum Studium berechtigt. Um dabei auch die bisherige Berufstätigkeit begünstigend zu verrechnen, gibt es pro vollem Berufsjahr seit dem Erwerb des Zugangsnachweises einen Bonus von 0,1 (bis höchstens 1,0) Punkten auf die Durchschnittszensur. Außerdem berücksichtigt das MWK ein Notengefälle zwischen den Gruppen mit betrieblicher Berufsbildung und denen mit schulischer Berufsbildung und verrechnet diese strukturelle Benachteiligung z. B. bei den Meistern mit einem Bonus von 0,3 Punkten.

Der grobe Rechtsrahmen für den Hochschulzugang in das Probestudium ist durch den § 32 NHG festgelegt und durch den o. g. Erlass aus dem MWK des Landes Niedersachsen vom 10.6.1994 präzisiert worden. Eine weitere Rechtsgrundlage für die praktische Handhabung für zulassungsbeschränkte Studienfächer ist der Artikel 1 des Niedersächsischen Hochschulzulassungsgesetzes. Gleichwohl standen die Hochschulen vor dem Problem, auf der Grundlage eines stark auslegungsbedürftigen Rahmens, die geltenden Vorgaben in konkrete Anweisungen und Handlungsschritte zu operationalisieren. Der damit verbundene bürokratische Aufwand, die theoretischen und operationalen Probleme der Konkretisierung der entscheidenden Kriterien stand (und steht) in keinem Verhältnis zur tatsächlichen (geringen) Zahl der Interessierten Berufstätigen, die auf diesem Wege ein Hochschulstudium aufnehmen wollten. Eine Anfrage bei den Immatrikulationsämtern der niedersächsischen Hochschulen über die schriftlichen und tatsächlichen jeweiligen Umsetzungen der Vorgaben aus dem § 32 Absatz 1 Satz 3 und 4 machte deutlich, dass neben einer gewissen Unwilligkeit auch erhebliche Ratlosigkeit herrschte, wie die neue Rechtslage in praktikable und akzeptable Formen umgesetzt werden kann und dass dadurch die Regelungen zum Teil erheblich zwischen den Hochschulen variierten.

Das Land Niedersachsen hat daraus die richtigen Konsequenzen gezogen und im Jahr 2002 in einer weiteren Novellierung seines NHG die beiden strittigen Einschränkungen der Einschlägigkeit und des Probestudiums beseitigt. Im Niedersächsischen Hochschulgesetz vom 24. Juni 2002 regelt nunmehr der Paragraph 18 Abs. 1 den Hochschulzugang wie folgt:

(1) Zum Studium ist berechtigt, wer über die entsprechende deutsche Hochschulzugangsberechtigung verfügt. Eine Hochschulzugangsberechtigung hat, wer

- die allgemeine Hochschulreife, die fachgebundene Hochschulreife, die Fachhochschulreife oder eine von dem für die Schulen zuständigen Ministerium allgemein oder für bestimmte Studiengänge als gleichwertig anerkannte Vorbildung besitzt,
- eine fachbezogene Hochschulzugangsberechtigung nach beruflicher Vorbildung erworben hat,
- eine Meisterprüfung abgelegt hat,
- einen Bildungsgang zur staatlich geprüften Technikerin oder zum staatlich geprüften Techniker oder zur staatlich geprüften Betriebswirtin oder zum staatlich geprüften Betriebswirt abgeschlossen hat oder
- eine andere vom Fachministerium für bestimmte Studiengänge als gleichwertig festgestellte abgeschlossene Vorbildung besitzt.

Damit wurden die Hochschulen von den zusätzlichen Aufgaben entbunden, in einem schwierigen Verfahren die fachliche Einschlägigkeit der Bewerberinnen und Bewerber zu bestimmen, die mit einem anerkannten beruflichen Weiterbildungsabschluss ohne eine Hochschuleingangsprüfung studieren möchten, für diese Gruppe ein Probestudium zu organisieren, dessen Erfolg zu messen und anschließend eine unbefristete Immatrikulation zu erteilen.

Die folgenden Ausführungen beinhalten nun die wichtigsten Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in der wir Studierende, die auf diesem Weg über eine Meisterprüfung, eine ErzieherInnenausbildung, eine Technikerausbildung bzw. über andere berufliche Voraussetzungen ohne eine Hochschuleingangsprüfung an einer der niedersächsischen Universitäten studieren, über ihre Studienvoraussetzungen und ihre Studienerfahrungen schriftlich befragt haben. Diese Befragung wurde vor Inkrafttreten des neuen NHG (Juni 2002) durchgeführt und beinhaltet deshalb auch Aspekte der Einschlägigkeit und des Probestudiums, die nach der jetzigen Rechtslage obsolet geworden sind.

3 Studierfähig auch ohne Abitur?

Ergebnisse einer Befragung zur Studiensituation von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung

Mit unserer Befragung sind wir den folgenden Fragen nachgegangen. Sie haben gleichzeitig auch die Gesamtuntersuchung strukturiert:

1. Wie groß ist die Nachfrage nach den verschiedenen universitären und nichtuniversitären Studiengängen durch die im § 32 Abs. 1 Satz 3 NHG definierten Personengruppen?
2. Werden für diese Art des Hochschulzugangs ganz bestimmte Personengruppen in besonderer Weise angesprochen bzw. nicht angesprochen? Hier interessiert vor allem, ob dieser Hochschulzugang tatsächlich in einem nennenswerten Ausmaß von Meistern oder Technikern genutzt wird oder sich hier vor allem Absolventen und Absolventinnen aus pädagogischen und sozialpflegerischen Berufen angesprochen und ermutigt fühlen (z. B. Erzieher und Erzieherinnen für die pädagogischen Studiengänge).
3. Wie haben sich die Fachbereiche der betroffenen Universitäten auf ihre neue Klientel vorbereitet und welche Anforderungen werden an diejenigen gestellt, die nach dem Probestudium ihre endgültige Studienberechtigung erwerben wollen?
4. Wie beurteilen die betroffenen Studierenden ihre Situation im Probestudium bzw. nach Erwerb der endgültigen Studienberechtigung? Mit welchen Erwartungen und Motivationen ist das Studium aufgenommen worden, wie werden die eigenen Vorleistungen/Voraussetzungen im Hinblick auf die Bewältigung der Studienanforderungen eingeschätzt, in welcher Weise fühlen sie sich durch die Universität ernst genommen und betreut, welche Umstellungsprobleme sind durch das Studium aufgetreten, wie kommen sie mit der neuen Lebenssituation im Studium und im Privatleben sozial, emotional und materiell zurecht, wie schätzen sie ihren bisherigen und den zukünftigen Studienerfolg im Hinblick auf verschiedene Kriterien ein und welche Erwartungen richten sie ihrerseits an die Universität.

Die Untersuchung ist mit einer Reihe von Erwartungen verbunden. So versprechen wir uns empirisch gehaltvolle Erkenntnisse über die Wirksamkeit sowohl der bildungspolitischen wie auch der bildungstheoretischen Absichten, die mit der Schaffung dieses speziellen Hochschulzugangs verbunden sind. Wir erhoffen uns aber auch Anregungen für die Hochschulen, wie ein interessantes Studierendenpotential, das neue Erfahrungen in den Lehrbetrieb der Hochschulen mitbringt, in den Hochschulalltag gut integriert werden kann. Schließlich kann und sollte durch eine solche Untersuchung auch die legitimatorische Basis für eine Erprobung dieses Modells des Hochschulzugangs für Berufstätige ohne Reifezeugnis vergrößert und ihr Modellcharakter auch als Anregung für weitere Bundesländer herausgestellt werden.

Bevor hier nun die wichtigsten Ergebnisse dargestellt werden, soll darauf hingewiesen werden, dass die Untersuchung aus forschungsökonomischen Gründen auf die Studierenden an den Universitäten Braunschweig, Clausthal-Zellerfeld, Göttingen, Hannover, Lüneburg, Oldenburg, Osnabrück sowie die beiden Hochschulen Vechta und Hildesheim. Die Fachhochschulen in Niedersachsen konnten nicht mit einbezogen werden. Es wäre aber wichtig, in einer ergänzenden Studie vergleichend die Erfahrungen der Studierenden dort zu untersuchen, schon deshalb, weil das Interesse der Hochschulen an einer solchen Bestandsaufnahme gegeben zu sein scheint.

Bei der hier dokumentierten Untersuchung über „berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium“ ist im Vorfeld der Befragung eng mit den Immatrikulationsämtern der beteiligten Universitäten zusammengearbeitet worden. Ohne ihre Kooperationsbereitschaft wäre es kaum möglich gewesen, an die Adressen der Immatrikulierten zu kommen. Eine fruchtbare Zusammenarbeit gab es auch mit dem Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) sowie mit dem Kultusministerium (KM) des Landes Niedersachsen.

Insgesamt sind 458 Fragebögen an alle durch die 9 beteiligten Hochschulen erfassten Studierenden mit einem entsprechenden Anschreiben verschickt worden. 232 Fragebögen wurden gut ausgefüllt zurückgeschickt. Der Rücklauf von 51 % bietet eine gute statistische Basis für die Repräsentativität der Ergebnisse. Ebenso wichtig wie dieser vergleichsweise hohe Rücklauf ist für die Qualität der Auswertung, dass die Fragebögen nicht nur sorgfältig ausgefüllt worden sind, sondern dass in vielen Fällen auch ausführliche schriftliche Kommentare vor allem zu den geschlossen gestellten Fragen gegeben worden sind. Das hat Eindruck verdichtet, dass die Befragten den im Fragebogen angesprochenen Aspekten eine hohe subjektive Bedeutung zugeschrieben haben

und die Glaubwürdigkeit ihrer Antworten hoch ist. Vor der Darstellung der Befragungsergebnisse, soll kurz auf den jeweiligen Rücklauf der beteiligten Hochschulen eingegangen werden:

Tab. 1: Hochschule

Hochschule	Anschreiben	Rücklauf	Rücklauf in %
TU Braunschweig	16	7	44
TU Clausthal	2	1	50
Universität Göttingen	27	12	44
Universität Hannover	135	69	51
Universität Hildesheim	16	10	63
Universität Lüneburg	48	45	94
Universität Oldenburg	136	61	45
Universität Osnabrück	54	21	39
Hochschule Vechta	24	6	25
Gesamt	458	232	51

Aus Tabelle 1 geht deutlich hervor, dass die beiden Universitäten Hannover und Oldenburg die mit deutlichem Abstand höchsten Zahlen an Immatrikulierten aufweisen. Da beide Hochschulen auch die höchsten Anteile bei den Absolventen der Z-Prüfungen haben, liegt die Vermutung nahe, dass an beiden Hochschulen der Hochschulzugang für Berufstätige ohne Abitur ein insgesamt günstiges Umfeld hat und sich mobilisierend auf die Entscheidung ausgewirkt hat, auf diesem Wege ein Hochschulstudium zu beginnen. Bei der Einschätzung der Universität Göttingen muss berücksichtigt werden, dass es dort keine pädagogischen Studiengänge mehr gibt. Bemerkenswert sind die niedrigen Zahlen an den beiden technischen Hochschulen Clausthal-Zellerfeld und Braunschweig. Insbesondere an der TU Clausthal spielt sicherlich das Fächerprofil mit seinen technisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkten eine Rolle für die geringe Nachfrage aus diesem Personenkreis bzw. für die statistisch bedeutungslose Zahl der zwei Immatrikulierten.

Mit Ausnahme der Hochschule Vechta und mit Einschränkungen der Universität Osnabrück ist der Rücklauf aus den einzelnen Hochschulen erfreulich hoch. Das gilt insbesondere für die Hochschule Lüneburg, bei der fast alle angeschriebenen Studierenden den Fragebogen ausgefüllt zurückgesendet haben.

Die Zahl der derzeit an den niedersächsischen Hochschulen tatsächlich Immatrikulierten ist ein erstes wichtiges inhaltliches Ergebnis. Es zeigt sich, dass dieser Hochschulzugang in Niedersachsen seine Interessengruppe findet. Es muss bedacht werden, dass es diesen Weg in ein Hochschulstudium erst seit 1994 gibt. Die Hochschulen mussten sich über diesen Sonderweg in ihre Studiengänge erst einmal Klärung über die Modalitäten und über Beratung und Information schaffen. Vor allem aber müssen die im Grundsatz dafür angesprochenen Personenkreise über diese neue Option für ein Studium an einer niedersächsischen Hochschule zuverlässige Informationen bekommen. Und schließlich gibt es in Niedersachsen für die Fachhochschulen und die Universitäten durch die Z-Prüfung einen sehr gut etablierten und nachgefragten Hochschulzugang für Berufstätige ohne Abitur. Angesichts dieser Ausgangslage ist eine Gesamtimmatrikulationszahl von 458 beachtlich. Sie bekommt ihr besonderes Gewicht, wenn sie mit entsprechenden Zulassungszahlen aus anderen Bundesländern verglichen wird. Auch wenn die statistischen Angaben dazu eher ungenau und vage sind, zeigt dieser Vergleich, dass der Weg in Niedersachsen ermutigend verläuft und er keineswegs nur legitimatorischen Charakter hat (zu den quantitativen Angaben in anderen Bundesländern vergleiche Bornemann 1997/52f.; Scholz 1995/293f.; Frankfurter Rundschau vom 27.10.1999). Es scheint sich auch bei diesem Sonderweg in ein Hochschulstudium zu bestätigen, dass Niedersachsen nicht nur in den rechtlichen Regelungen, sondern auch in ihren faktischen Umsetzungen das „Mutterland des Hochschulzugangs ohne Abitur“ (Schwiedrzig 1997) ist. Wir gehen davon aus, dass die Pluralisierung der Hochschulzugangsmöglichkeiten für qualifizierte Berufstätige ohne Abitur in Niedersachsen nicht zu einer gegenseitigen Blockierung der Angebote führt, sondern jeweils spezifische Adressatengruppen anspricht. Wir gehen weiterhin davon aus, dass sich mit wachsendem Bekanntheitsgrad dieses hier untersuchten Zugangsweges dessen quantitative Bedeutung weiter erhöhen wird.

3.1 Die Studienvoraussetzungen

Begonnen werden soll bei der Ergebnisdarstellung mit den Studienvoraussetzungen der Befragten. Auf diese Weise soll ein Eindruck vom sozialen Profil dieser Studierendengruppe vermittelt, und gleichzeitig sollen relevante Merkmale in der weiteren Auswertung als unabhängige Variablen gefunden werden. Es geht hier darum, wie sich die Befragten nach Geschlecht und Alter, Studienfach und geplantem Studienabschluss, nach Studiensemester und

beruflichem Werdegang verteilen, welcher berufliche Weiter-Bildungsabschluss zu ihrer Studienberechtigung geführt hat, mit welchen schulischen Vorleistungen sie ihr Studium begonnen haben, aus welchen Herkunftsfamilien sie kommen und wodurch ihre derzeitige persönliche Lebenssituation (z. B. durch Partner, Kinder, Erwerbstätigkeit neben dem Studium und Studienfinanzierung) bestimmt wird.

3.1.1 Alter und Geschlecht

Zwei Drittel aller von uns Befragten sind Frauen. Damit bestätigt sich, was wir vermutet haben. Dieser Hochschulzugang spricht in erster Linie Frauen an. Das entspricht auch den Erfahrungen, die die Einrichtungen des Zweiten (Abendgymnasien und Kollegs) wie auch des Dritten Bildungsweges (so z. B. bei der Z-Prüfung in Niedersachsen) seit Jahren machen. Auch hier sind die Beteiligungsquoten der Frauen deutlich höher als die der Männer. Im konkreten Fall unseres Personenkreises ist diese geschlechtsspezifische Ungleichgewichtung in der Inanspruchnahme dieses Hochschulzugangs vorrangig in den beruflichen Voraussetzungen zu finden: Mit 54 % haben mehr als die Hälfte aller Befragten über eine Erzieherinnen bzw. Erzieherausbildung ihre Studienberechtigung erworben. Dieser Personenkreis wird mit 82 % ganz eindeutig durch die Frauen dominiert.

Tab. 2: Art der Zulassung zum Hochschulstudium, differenziert nach Geschlecht (in %)

Art der Zulassung zur Hochschule	Geschlecht		Gesamt
	weiblich	männlich	
Meisterprüfung	12	29	17
Staatliche Prüfung zum/r Techniker/in	1	9	4
Staatliche Prüfung zum/r Betriebswirt/in	1	7	3
Fachschulausbildung zum/r Erzieher/in	66	29	54
Durch andere Voraussetzungen	20	25	22
Gesamt	155	75	230
	100	100	100

Wie stark der Zusammenhang von Berufsausbildung, Studienfachwahl und Geschlecht ist, zeigt der Vergleich mit der Untersuchung zum „Modellversuch Meisterstudium“ in den Fachhochschulstudiengängen in Nordrhein-Westfalen (Isserstedt 1995). In den Studiengängen der Fachhochschulen mit

ihren stärkeren Schwerpunkten im Bereich der Ingenieurs- und Wirtschaftswissenschaften sowie des Sozialwesens wird dieser Hochschulzugang überwiegend von Männern in Anspruch genommen. Der Anteil der Frauen in diesen Studiengängen liegt nur bei etwa einem Drittel.

Während also in Niedersachsen die Öffnung des Studiums (auch) für die Universitäten zu einer Mobilisierung der weiblichen Interessenten und zu einer Verbesserung ihrer Chancen auf ein Hochschulstudium führt, reproduziert sich an den Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen die generelle Struktur der geschlechtsspezifischen Benachteiligung der Frauen. Schmalzhaf-Larsen und Becker weisen darauf hin, dass durch Anlage und Rahmenbedingungen des „Meister-Studiums“ keine gleichen Chancen für Männer und Frauen gegeben sind, dass vielmehr Männer gegenüber Frauen auch bei diesem Hochschulzugangsweg strukturell und faktisch begünstigt werden (Schmalzhaf-Larsen/Becker 1999/9–20). Unsere Ergebnisse entsprechen im Hinblick auf die Verteilung nach dem Geschlecht aber weitgehend denen aus der von Isserstedt durchgeführten HIS-Untersuchung über die erfolgreichen Absolventen von Hochschulzulassungsprüfungen aus insgesamt sechs Bundesländern (Isserstedt 1994/25) sowie der Studie aus Berlin, in der Studierende befragt worden sind, die nach § 11 Berliner Hochschulgesetz über ein Probestudium ihre endgültige Studienberechtigung erworben haben (Rau 1997/78).

Die spezifische Struktur der beruflichen Voraussetzungen wirkt sich auch auf die Altersstruktur aus. Jede/r Zweite gehört in die Altersgruppe der bis zu Dreißigjährigen. Jede/r Fünfte ist jünger als 26 Jahre. Hier schlägt sich der Umstand nieder, dass viele der Erzieherinnen direkt nach ihrer Ausbildung an der Fachschule in das Hochschulstudium gewechselt haben. Der Vergleich mit unserer Untersuchung „Beruf und Studium“ aus den 80er Jahren zeigt, dass diese Altersgruppe sowohl bei den Absolventen der Z-Prüfung wie auch bei denen der Abendgymnasien und Kollegs ebenfalls sehr stark vertreten war. Interessant ist deshalb auch, dass jede/r Fünfte der jetzigen Befragung zur Altersgruppe der über 40-Jährigen gehört und die meisten von ihnen damit über erhebliche berufliche Erfahrungen verfügen dürften.

Auch wenn es im Hinblick auf die Beteiligung von Männern und Frauen große Unterschiede gibt, im Altersdurchschnitt der Studierenden ist die Übereinstimmung mit der „Meisterstudie“ aus Nordrhein-Westfalen sehr groß.

3.1.2 Studienfach und geplanter Studienabschluss

Ein großer Teil der Befragten studiert mit einem pädagogischen Abschlussziel: 44 % wollen Lehrerin/Lehrer an Allgemeinen und Berufsbildenden Schulen werden, ca. 40 % sind in einem Diplom- und 11 % in einem Magisterstudiengang immatrikuliert.

Tab. 3: Angestrebter Studienabschluss (in %)

Studienabschluss	
Magister	11
Diplom	39
Lehramt an GS/HS	15
Lehramt an MS/RS	0
Lehramt an Gymnasien	1
Lehramt an Sonderschulen	10
Lehramt an Berufsbildenden Schulen	18
Jura bzw. Rechtswissenschaften (Staatsexamen)	3
Qualifiziertes Abschlusszertifikat	3
N = 231	100

Tabelle 3 differenziert den beabsichtigten Studienabschluss weiter aus. Hier zeigt sich, dass sich das Hauptinteresse in den Lehramtsstudiengängen auf die Grund- und Hauptschulen sowie auf die Berufsbildenden Schulen erstreckt. Realschule und Gymnasium fallen fast ganz weg, die Lehrbefähigung an einer Sonderschule wird dagegen von 10 % angestrebt. Diese Verteilung nach den angestrebten Studienabschlüssen zeigt aber auch, dass das Hauptinteresse den sog. universitären Studiengängen gilt, für die die endgültige Immatrikulation durch ein Probestudium erworben werden muss (75 % zu 25 %).

Zwischen dem angestrebten Studienabschluss und dem Geschlecht der Befragten gibt es nur bei den Lehramtsstudierenden auffallende Zusammenhänge. Die Frauen sind deutlich überrepräsentiert im Bereich des Studiums für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, die Männer sehr deutlich im Bereich des Lehramtes für die Berufsbildenden Schulen. Beim Diplom- und Magisterstudium gibt es keine geschlechtsspezifischen Differenzen.

Uns hat auch interessiert, welche Fächer in den Diplom- und Magisterstudiengängen studiert werden:

Tab. 4: Studienfächer im Diplomstudiengang (in %)

<i>Diplom</i>	
Pädagogik	51
Sonderpädagogik	11
Kulturpädagogik	2
Sozialwissenschaften	9
Soziologie	1
Psychologie	2
Umweltwissenschaften	2
Wirtschaftswissenschaften	12
Architektur	2
Maschinenbau	1
Elektrotechnik	1
Landschafts-, Freiraumplanung	1
Gartenbau	1
Geoökologie	1
Agrarwissenschaften	2
N = 91	100 %

Es dominieren hier insgesamt sehr eindeutig die pädagogischen Fächer; das gilt für das angestrebte Diplom noch stärker als für die Magisterabschlüsse: 64 % streben ein pädagogisches, 12 % ein wirtschaftswissenschaftliches Diplom an. In den technisch-naturwissenschaftlichen bzw. ingenieurwissenschaftlichen Diplomstudiengängen sind nur insgesamt 9 % immatrikuliert. Ähnlich, wenngleich nicht ganz so ausgeprägt, ist die Situation in den Magisterstudiengängen. 44 % geben Pädagogik als erstes und weitere 12 % als zweites Hauptfach an. Als weitere erste Hauptfächer werden u. a. Politik, Psychologie und Kunst (jeweils 12 %) sowie Philosophie (8 %) und Germanistik, Geschichte (jeweils 4 %) genannt. Dass die pädagogischen Fächer bei Diplomanden und Magistern so eindeutig überwiegen, ist unter anderem damit zu erklären, dass unter den Befragten die Gruppe der Erzieher und Erzieherinnen so stark vertreten ist. Diese bevorzugen infolge der „Regelung der Einschlägigkeit“ im Probestudium eine pädagogisch ausgerichtete Fächerwahl und setzen mit einem pädagogischen Studiengang an der Univer-

sität auf einem höheren Niveau ihre Erstausbildung an der Fachschule fort. Das findet sich in der gleichen Weise bei den Studierenden ohne Abitur in Berlin. Auch hier wird der hohe Anteil der Studierenden in der Erziehungswissenschaft (an der Freien Universität) mit dem hohen Anteil der Erzieherinnen erklärt (Rau 1997, S. 78).

Ohne dass hier eine detaillierte Auflistung über die Studienfächer gegeben werden soll lässt sich sagen, dass die naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer nur eine geringe Resonanz gefunden haben. Es dominieren eindeutig die geistes-, kultur- und sprachlichen Fächer. Dieses relativ klare Präferenzmuster findet sich auch in anderen Untersuchungen über studierende Berufstätige ohne Abitur an wissenschaftlichen Hochschulen (vgl. dazu Scholz/Wolter 1986, S. 82 f.; sowie Isserstedt 1994, S. 25 und S. 28; sowie Rau 1997, S. 75).

In der Tabelle 3 haben wir neben den Lehramts-, Diplom- und Magisterstudiengängen die übrigen Abschlüsse dargestellt. Darunter fallen zum einen ein qualifiziertes Abschlusszertifikat und zum anderen das Staatsexamen für Juristen. Das qualifizierte Abschlusszertifikat betrifft ein dreisemestriges Aufbaustudium im Bereich Kommunaler Umweltschutz an der Universität Lüneburg und wird von den entsprechenden Studierenden hauptsächlich als Weiterbildungsmaßnahme gewählt. Für diesen Studiengang ist kein Probestudium erforderlich. Das juristische Staatsexamen wird in dieser Tabelle extra aufgeführt, um es vom Staatsexamen der Lehrämter zu unterscheiden. Die angehenden Juristen müssen ein Probestudium absolvieren. In beiden Fällen betrifft es jeweils 3 % aller Befragten.

3.1.3 Studiensemester

Die von uns Befragten verteilen sich relativ gleichmäßig über die Studiensemester. Ca. drei Viertel haben bereits ihre endgültige Studienberechtigung bekommen. Nur noch 27 % befinden sich in der Phase des Probestudiums. Die Verteilung über die Fachsemester ist insgesamt sehr ausgeglichen. Es ist nicht unerheblich für die Frage nach der Konstanz und Zielorientierung der hier Immatrikulierten, dass sich mit 21 % bereits jede/r Fünfte seit mehr als 6 Semestern in seinem Studium befindet. Es soll an späterer Stelle dieses Berichtes untersucht werden, ob sich die Dauer des Studiums auf die in der Untersuchung angesprochenen Studienaspekte positiv oder negativ auswirken.

Tab. 5: *Studiensemester (in %)*

<i>Semester</i>	
1 bis 2 Semester (Probestudium)	27
3 bis 4 Semester	27
5 bis 6 Semester	24
7 und mehr Semester	21
N = 232	100

3.1.4 *Beruflicher Werdegang, beruflicher Weiterbildungsabschluss und Studienberechtigung*

In den Diskussionen über die Notwendigkeit einer weiteren Öffnung der Hochschulen für Berufstätige ohne Abitur zeigt sich wie ein roter Faden gleichsam identitätsstiftend ein doppeltes Argumentationsmuster. Es geht zum einen im Wesentlichen darum, auf Politik und Wirtschaft einzuwirken, den im dualen Ausbildungssystem erworbenen Qualifikationen einen höheren Rang und damit im Bildungssystem einen gesteigerten Tauschwert zuzuerkennen. Dieses muss zum anderen dazu führen, die inhaltliche und formale Gleichwertigkeit der Abschlüsse – vor allem auf der Ebene zertifizierter beruflicher Weiterbildung – mit den Abschlüssen und Berechtigungen für den tertiären Bildungssektor der Allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereiches II anzuerkennen. Inhaltliche und formal-instrumentelle Qualifikationen, die in zumeist anspruchsvollen und langjährigen beruflichen Erfahrungen und Weiterbildungsanstrengungen erworben worden sind, müssten z. B. dem Abitur als funktional gleichwertig gesehen werden. Vor diesem Hintergrund ist auch vom Land Niedersachsen der Hochschulzugang in das Probestudium für Personen mit hochwertigen beruflichen Weiterbildungsabschlüssen eingeführt worden. Gedacht worden ist hierbei vor allem auch an Meister und Techniker, denen durch die Aufhebung der trennenden Barrieren zwischen Abitur und Nichtabitur der Weg aus der Sackgasse ihrer Weiterbildungsambitionen gewiesen werden sollte. Wie sieht nun aber die Realität dieser Absichten aus? Kommen auf diesem Wege tatsächlich die Meister und Techniker in die wissenschaftlichen Hochschulen oder sind es vor allem solche Gruppen, die durch ihre Ausbildung bereits eine gewisse Affinität zur theoriegeleiteten Ausbildung z. B. an Fachschulen haben? Die Ergebnisse sind für uns selber überraschend. Sie bestätigen auf der einen Seite unsere Vermutung, dass dieser Weg weniger der Weg „Vom Meister zum Magister“ ist, als vielmehr der „Von der Erzieherin zur Diplompädagogin“. Auf der

anderen Seite waren und sind wir aber auch überrascht, dass es sich damit nicht erschöpft und der Anteil derer, die auf anderen ebenfalls sehr anspruchsvollen Wegen ihre Berechtigung zum Probestudium erworben haben, deutlich größer ist als wir erwartet haben.

Tab. 6: Zulassungsvoraussetzung zum Hochschulstudium (in %)

Zulassung	
Durch eine Meisterprüfung zur/m ...	17
Durch eine staatliche Prüfung zur Technikerin bzw. zum Techniker	4
Durch eine staatliche Prüfung zur Betriebswirtin bzw. zum Betriebswirt	3
Durch eine Fachschulausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher	54
Durch andere Voraussetzungen (siehe Tabelle 6.1)	22
N = 232	100 %

Die Erzieherinnen und Erzieher bilden die mit Abstand größte Einzelgruppe. Festzuhalten ist aber auch, dass fast jede/r Zweite über eine andere Voraussetzung in das Studium gekommen ist: 21 % durch eine Meister- oder Technikerprüfung, einige durch den staatlich geprüften Betriebswirt (3 %) und 22 % durch andere Voraussetzungen. Es lohnt sich, einen genaueren Blick darauf zu werfen, was sich hinter dieser zusammenfassenden Kategorie konkret verbirgt:

Tab. 7: Zulassung „durch andere Voraussetzungen“ (in %)

<i>Zulassung zum Hochschulstudium durch folgende Voraussetzungen</i>	
Diplom Verwaltungswirt VWA (Leibniz Akademie)	4
Diplom Betriebswirt VWA (Leibniz Akademie)	4
Lehrerin für Pflegeberufe 2 jährige Fachweiterbildung	8
Haus- und Familienpflegerin Fachschulausbildung	2
Heilpädagoge/in	4
Berufsfachschulausbildung MTAV mit einer Weiterbildung LGW an Uni OS	4
Sozialpsychiatrie 2 Jahre und Zusatzausbildung	2
KrankenpflegerInaus- und -weiterbildung	4
Fachkrankpflegeausbildung zum OP-Fachpfleger	2
Fachkrankenschwester Weiterbildung	2
Alters- und KinderpflegerIn	2
HeilerzieherIn	2
Heilerziehungspflege Fachschule	2
Sozialarbeit Fachschule Nachdiplomierung	4
SteuerfachwirtIn	2
SparkassenbetriebswirtIn	2
Fachkaufmann für Organisation	2
Personalkaufmann Weiterbildung	2
BankfachwirtIn IHK	2
HandelsfachwirtIn	2
Technische ZeichnerIn Maschinenbau, FamilienpflegerIn	2
Gehobener Technischer Dienst	2
Kommunalbeamter Diplom / Ausbildung zum gehobenen Dienst	2
Hauswirtschaftliche BetriebsleiterIn Fachschule	2
Logopädin und Psychotherapieausbildung	2
VersicherungsfachwirtIn	2
PR-FachwirtIn	2
IndustriefachwirtIn IHK	2
Tabelle wird auf der nächsten Seite fortgeführt	

Bürokauffrau; Fachhochschulreife Wirtschaft; Ausbildungseignungsprüfung an IHK Hannover-Hildesheim; berufsbegleitendes Studium BWL; Ausbildung an FernUni Hagen zum Magister Erziehungswissenschaften, Politik, Psychotherapie	2
Berufliche Weiterbildung	2
Z-Prüfung	2
Fachhochschulreife	2
Gleichstellung durch Wirtschafts- und Sozialministerium	4
Berufliche Erfahrung	6
Keine Angabe	8
N = 50	100

Da die Meisterqualifikation bei der Diskussion dieser Art des Hochschulzuges eine besondere Rolle gespielt hat, haben wir auch danach gefragt, für welche Berufe sie abgelegt worden ist. In den Angaben zeigt sich ein breites Spektrum, das von der Friseurmeisterin bis zum Heizungsbaumeister reicht und im Wesentlichen das Handwerk umfasst.

Die Einzelaufschlüsselung aller Angaben zeigt eine breite Palette qualifizierter Berufsabschlüsse. Sie macht gleichzeitig in Verbindung mit den anderen Berufs- bzw. Weiterbildungsangaben deutlich, dass über diesen Weg in das Hochschulstudium ein Personenkreis angesprochen wird, der über hohe Voraussetzungen in seinen Qualifikationen verfügt und der diese in anspruchsvollen und zum Teil lang andauernden beruflichen Erfahrungen erworben hat. Auch wenn der Anteil der Erzieherinnen und Erzieher sehr groß ist, erfüllt dieser Weg in das Hochschulstudium in Niedersachsen doch in einem beachtlichen Ausmaß die Intentionen, qualifizierten Berufstätigen in einem breiten Spektrum die Möglichkeit zu bieten, ihre Ausbildung durch ein wissenschaftliches Studium fortzusetzen. Das ist auch das Fazit der Berliner Studie von Rau. 80 % der dort Befragten waren vor ihrem Studium als „Angestellte mit schwierigen Aufgaben“ beschäftigt, verfügten über ein hohes Niveau an schulischen und beruflichen Voraussetzungen und Vorleistungen (Rau 1997, S. 78).

Es ist nicht überraschend, dass der Anteil derjenigen, die über einen Meisterabschluss in Nordrhein-Westfalen ihr Studium an der Fachhochschule aufgenommen haben, mit insgesamt 42 % deutlich größer ist als in Niedersachsen. Das ist ganz unmittelbar ein Ergebnis der angebotenen Studiengänge an den Fachhochschulen dieses Bundeslandes.

Zwischen der Zulassungsvoraussetzung und dem Geschlecht gibt es deutliche und erwartete Zusammenhänge:

Tab. 8: Art der Zulassung zum Studium, differenziert nach Geschlecht (in %)

Art der Zulassung zum Hochschulstudium	Geschlecht	
	weiblich	männlich
Meisterprüfung	12	30
staatl. Prüfung zum/r Techniker/in	1	9
staatl. Prüfung zum/r Betriebswirt/in	1	7
Fachschulausbildung zum/r Erzieher/in	66	29
Durch andere Voraussetzungen	20	25
Gültige N = 230 (155 weiblich, 75 männlich, entsprechen insgesamt	100	100

Zwei Drittel der befragten Frauen sind über die Erzieherinnenausbildung in das Studium gekommen. Sie sind in dieser Gruppe signifikant überrepräsentiert, bilden dagegen bei den anderen eher technisch und wirtschaftswissenschaftlich charakterisierten Voraussetzungen eine deutliche Minderheit. Ihre Unterrepräsentanz zeigt sich besonders deutlich bei den Meister- und Technikerqualifikationen. In dieser Ungleichgewichtigkeit reflektiert sich die Geschlechtsspezifität in diesen Feldern der beruflichen Weiterbildung. Die Meister- und Technikerberufe sind eine deutliche Domäne der Männer, umgekehrt sind diese kaum in den Erzieherberufen zu finden.

Der Schlüsselbegriff in der Diskussion um eine Öffnung der Hochschulen für Personen ohne eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung ist der der beruflichen Erfahrungen und der dabei erworbenen Qualifikationen. Wir haben deshalb die Frage nach den beruflichen Biographien bewusst in einer komplex angelegten offenen Frage gestellt, in der wir die Befragten gebeten haben, alle Stationen ihres beruflichen Werdegangs darzustellen. So haben wir die Möglichkeit einer Mehrfachauswertung, durch die wir auch die Breite der Ausbildung und beruflichen Weiterbildung, die Dauer der Berufstätigkeit, die Mobilität und den erworbenen beruflichen Status differenzierter darstellen können. Die Auswertung dieser Frage stößt allerdings auf eine einschränkende Bedingung, die sich aus der Struktur des Samples ergibt. Da ca. die Hälfte über einen Abschluss als Erzieherin bzw. Erzieher die Studienberechtigung erworben haben, beschränkt sich bei vielen von ihnen die Berufsbi-

graphie auf die Ausbildung an der Fachschule und auf die Ausübung in diesem Berufsfeld. Eine Reihe von ihnen ist zudem direkt nach Abschluss der Fachschule und ihrer staatlichen Anerkennung als Erzieherin/Erzieher auf direktem Wege in das Probestudium gewechselt. Bei dieser Gruppe, die das Gesamtprofil der Befragten stark beeinflusst, ist die berufliche Mobilität und Vielfalt der Tätigkeiten kaum oder nur beschränkt ausgeprägt.

Es liegt in der Konstruktion dieses Hochschulzugangsweges begründet, dass alle Befragten eine Berufsausbildung mit Abschluss nachweisen können. Mit 22 % hat aber sogar mehr als jede/r Fünfte mehrere Berufsausbildungen absolviert. Im Wesentlichen erfolgte die Berufsausbildung (mit Abschluss) in drei Bereichen: 64 % haben eine Fachschulausbildung (erzieherische Berufe, Sprache/Wirtschaft, Technik) erworben, weitere 21 % einen Berufsabschluss im Handwerk oder der Industrie (dabei spielt die Industrieausbildung mit 1 % eine marginale Rolle) und ca. 15 % haben eine kaufmännische bzw. eine Büro- und Verwaltungsausbildung mit erfolgreichem Abschluss. Fast alle, die eine Mehrfachausbildung angegeben haben, haben diese an einer Fachschule – zumeist für erzieherische Berufe – absolviert.

Tab. 9: *Branchenzugehörigkeit (in %)*

<i>Branchenzugehörigkeit des letzten/längsten Beschäftigungsverhältnisses</i>	
Land- und Forstwirtschaft	2
Handwerk	16
Industriell-produzierendes Gewerbe	1
Kredit- und Versicherungsgewerbe	2
Handel/kaufmännischer Bereich	3
Öffentliche Verwaltung/öffentlicher Dienst	5
Bundeswehr (ohne Wehrpflicht), BGS	2
Sozialpädagogischer Bereich/Sozialpflege	42
Gesundheitswesen	7
Wissenschaftlich technischer Dienstleistungsbereich	2
Sonstiger Dienstleistungsbereich	4
Keine Berufstätigkeit nach Abschluss der Ausbildung	14
N = 232	100

Berufsausbildung und Branchenzugehörigkeit des letzten bzw. längsten Beschäftigungsverhältnisses weisen eine deutliche Konzentration im Bereich der Dienstleistungen vor allem im öffentlichen Bereich aus. Kaufmännische

Tätigkeitsfelder und Verwaltungsberufe im öffentlichen und privaten Bereich sind annähernd so stark vertreten wie die industriellen und handwerklichen Branchen. Bemerkenswert ist mit 14 % der Anteil derjenigen, die nach dem Abschluss ihrer Ausbildung keine weitere Berufstätigkeit ausgeübt haben. Sie sind vor dem Hintergrund vor allem der bildungstheoretischen Begründung dieses Hochschulzugangsweges deshalb in gewisser Weise systemfremd, weil sie ihre Studierfähigkeit nicht auf die Verbindung von Berufsausbildung, Berufserfahrung und beruflicher Weiterbildung zurückführen können. Gleichwohl darf aber nicht übersehen werden, dass der überwiegende Teil nach Abschluss der Ausbildung berufstätig gewesen ist – das gilt auch für die Mehrheit aus der Gruppe der Erzieherinnen und Erzieher. Die Dauer dieser Berufstätigkeit ist zum Teil beachtlich. Während 27 % maximal bis zu 5 Jahren berufstätig waren, ist jede/r zweite Befragte nach eigenen Angaben länger als 8 Jahre beruflich beschäftigt gewesen.

Die große Bedeutung, die für diesen Personenkreis die berufliche Tätigkeit hatte, wird auch in der HIS-Studie sowie in der Berliner Untersuchung erkennbar. Dort verfügen viele der Befragten ebenfalls über lange Zeiten der beruflichen Erwerbstätigkeit mit einer relativ hohen beruflichen Konstanz. Die durchschnittliche Beschäftigungsdauer beträgt dort 8,8 Jahre und wurde bei den meisten bei einem Arbeitgeber erbracht (Isserstedt 1995, Kapitel 2.2; sowie Rau 1997, S. 78). Welche berufliche Stellung haben nun die Befragten bei ihrem Studienbeginn erreicht?

Tab. 10: Beruflichen Stellung (in %)

<i>Berufliche Stellung</i>	
Facharbeiter, gelernter Arbeiter	1
Unselbständiger Handwerker	5
Einfacher, mittlerer Angestellter, Angestellte unspezifisch (hier auch Meister)	53
Leitender und gehobener Angestellter (hier auch Meister)	15
Beamter des einfachen und mittleren Dienstes, Beamter unspezifisch	1
Beamter des gehobenen/höheren Dienstes	3
Selbständiger (hier auch Meister)	4
Sonstiges	2
Keine Berufstätigkeit nach Abschluss der Ausbildung	14
N = 232	100

Die Angaben zur beruflichen Stellung bestätigen die vorangegangenen Ergebnisse. Es dominieren eindeutig die einfachen und mittleren Angestellten. Der Anteil der Beamten ist mit 4 % sehr gering. Das gilt auch für Beschäftigungsverhältnisse als Facharbeiter bzw. unselbständiger Handwerker.

Diese Ergebnisse sind sehr ähnlich denen der Untersuchungen über die beruflichen Voraussetzungen der Absolventen der Z-Prüfung (Schulenberg/Scholz/Wolter u. a. 1986). Sie bestätigen damit zugleich, dass die Wege in ein wissenschaftliches Hochschulstudium ohne Abitur vorrangig von Angehörigen aus den Angestelltenberufen gewählt werden und nach wie vor eher untypisch sind für Menschen aus den gewerblichen Berufen (Handwerk und Industrie). Es kann an dieser Stelle schon gesagt werden, dass eine Veränderung der Rekrutierung aus diesen Personenkreisen verbunden werden muss mit einer verbesserten Information über die Möglichkeiten dieses Hochschulzugangs. Es ist aber auch nicht von der Hand zu weisen, dass sich hier strukturelle Probleme zeigen. Wenn man nämlich berufliche Tätigkeiten und dabei erworbene berufliche Handlungsstile daraufhin untersucht, welche Nähe sie zu den Anforderungen formalisierter Lernprozesse haben – solche, wie sie auch in einem Studium erforderlich sind – und wie sehr sie arbeitsplatzspezifische Anregungsmomente bzw. Widerstandspotentiale für Weiterbildungsaktivitäten beinhalten, dann lässt sich die eindeutige Dominanz der qualifizierten Angestelltenberufe auch in unserer Untersuchung zumindest teilweise damit erklären. Es sind vor allem solche beruflichen Tätigkeiten für eine verstärkte Affinität zwischen der Arbeitssituation und den Bildungs- bzw. Weiterbildungsinteressen von Bedeutung, die einen relativ hohen Anteil symbolischer, analytischer, planender, administrativer und sozial-kommunikativer Elemente und Anforderungen enthalten (Schulenberg/Loeber/Loeber-Pautsch/Pühler 1978/332; Loeber 1982; Scholz/Wolter 1986/38 f.). Auf diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass Personen aus Berufsfeldern, in denen solche – im Prinzip wissenschaftsnahen – Anforderungen zu finden sind, stärker angesprochen werden als andere. Das bestätigt sich in der Verteilung der dominierenden Tätigkeitsmerkmale unserer Befragten. Diese Interpretation darf nun allerdings nicht als normative Aussage missverstanden werden. Sie soll nur deutlich machen, wo die Probleme für Personen liegen können, die den Schritt aus einer Berufstätigkeit in ein Hochschulstudium wagen – und es ist in der Tat ein Wagnis, das Vertraute aufzugeben, ohne wissen zu können, wie hoch das Risiko des Scheiterns ist –, wenn die bisherigen beruflichen Anforderungen nicht schon erkennbare strukturelle

Affinitäten zu den Lern- und Arbeitsweisen eines wissenschaftlichen Studiums zeigen.

Wir haben auch danach gefragt, auf welche Weise die berufliche Weiterbildung realisiert worden ist.

Tab. 11: Berufliche Weiterbildung (in %)

<i>Sonstiger Schulbesuch/Weiterbildung (ohne Berufsausbildung)</i>	
Fachschule, Berufsfachschule, Berufsaufbauschule	53
Meisterschule	21
Fachoberschule	8
Fachhochschule	3
Berufliche Fort- und Weiterbildung	35
Sonstiges (Abendschulen)	9
N = 169	129

Der „Königsweg“ der beruflichen Weiterbildung führte über den Weg der verschiedenen Fachschulen und der Meisterschule (75 %). Diese Ausführungen zur beruflichen Biographie sollen mit einigen kurzen Hinweisen auf weitere Ergebnisse abgeschlossen werden. Die meisten Befragten (90 %) sind während ihrer Berufstätigkeit ohne Arbeitslosigkeit erwerbstätig gewesen. 16 % der Frauen waren zumindest zwischenzeitlich Hausfrauen. Jeder zehnte männliche Befragte war Zeitsoldat bzw. beim BGS. Die Männer waren vor der Aufnahme ihres Studiums durchschnittlich deutlich länger erwerbstätig als die Frauen. Wir haben schon darauf hin gewiesen, dass viele der Erzieherinnen sehr schnell nach dem Ende ihrer Ausbildung ihr Studium begonnen haben, während z. B. diejenigen, die aus den Meister- bzw. Technikerberufen gekommen sind, notwendiger Weise eine längere Dauer der Berufstätigkeit bis zu diesem beruflichen Weiterbildungsabschluss gebraucht haben.

Insgesamt zeigt sich bei der Mehrheit eine Tendenz der Kontinuität in der beruflichen Tätigkeit. Mobilität bzw. Diskontinuität – hier gemessen durch einen deutlich erkennbaren Berufswechsel – ist eher schwach ausgeprägt. Dort wo es Wechsel gegeben hat, sind diese überwiegend mit einer Tendenz zum Aufstieg im gleichen Berufsfeld verbunden.

Das ist insofern von Bedeutung als es zeigt, dass die Berufstätigkeit weder als ein verzichtbarer und damit ärgerlicher Umweg zu einem Studium gesehen wird, noch dass für die große Mehrheit die Studienentscheidung der

Ausweg aus einer durch Inkonsistenz und Unzufriedenheit in der Berufsbiographie gekennzeichneten Lebensphase ist. Das bestätigt sich auch bei der Frage nach der Gesamteinschätzung der bisherigen beruflichen Tätigkeiten.

Tab. 12: Einschätzung der bisherigen beruflichen Tätigkeiten (in %)

Ich empfand meine früheren beruflichen Tätigkeiten als befriedigend	27
Es gab dabei weder besonders Befriedigendes noch besonders Unbefriedigendes	4
Es gab fast nur Dinge, die ich als besonders unbefriedigend empfand	4
Es gab Dinge, die ich zwar als besonders unbefriedigend empfand, es gab aber auch solche, die für mich befriedigend waren	66
N = 223	100

Insgesamt sind die Befragten mit ihrer beruflichen Arbeit zufrieden gewesen. Die Grundeinstellung zeigt die Ambivalenz beruflicher Erfahrungen. Es werden sowohl positive wie auch negative Seiten des beruflichen Alltags wahrgenommen, ohne dass sich daraus eine besondere Belastung und „Fluchtten-
denz“ aus dem Beruf ergibt. Der Gesamteindruck ist u. E. der einer kritisch-konstruktiven retrospektiven Verarbeitung. Nur 4 % nennen explizit Unzufriedenheit. Dagegen empfindet jede/r Vierte (27 %) aus der Rückschau die beruflichen Erfahrungen sogar ohne Einschränkungen als befriedigend. Für 93 % scheint die bisherige Berufstätigkeit vor dem Studium ein akzeptierter fester Teil des Lebens gewesen zu sein. Diese insgesamt positive Bilanz ist noch deutlicher ausgeprägt als bei der Befragung der Z-Prüflinge (Scholz / Wolter 1986, S. 41).

Ohne die Ergebnisse an dieser Stelle übermäßig zu interpretieren, kann doch festgehalten werden, dass dieser Personenkreis überwiegend auf der Grundlage einer insgesamt positiven Berufsorientierung sein Studium aufgenommen hat. Der damit verbundene berufsbiographische Wechsel ist für sie nicht mit dem Wunsch nach einem völligen Neubeginn oder Bruch mit den alten Erfahrungen verbunden, vielmehr deutet vieles darauf hin, dass der Wunsch nach einer biographischen Umorientierung als Weiterentwicklung begonnener beruflicher Qualifizierungsanstrengungen und als Chance der persönlichen Entwicklung gesehen wird. Auf diesen Aspekt wird an anderer Stelle dieses Berichtes noch einmal näher eingegangen.

3.1.5 Schulischer Bildungsweg und soziale Herkunft

Die schulischen Erfahrungen bilden einen wichtigen Hintergrund für die spätere Lernbereitschaft und die Fähigkeit, mit institutionalisierten Lernanforderungen angemessen und erfolgreich umgehen zu können. Wie sehr sich das Niveau des schulischen Abschlusses und die in der Schule gemachten Lernerfahrungen auf die Bereitschaft auswirken, auch berufsbezogene Fort- und Weiterbildung in institutionalisierter Form zu betreiben, ist in der Literatur hinreichend nachgewiesen worden (Schulenberg 1957; Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966; Schulenberg/Loeber/Loeber-Pautsch/Pühler 1978; Loeber 1982; Scholz/Wolter 1986). Vor diesem Hintergrund war auch für uns von Interesse, welche höchsten schulischen Abschlüsse die Befragten haben. Die Ergebnisse überraschen nicht angesichts der vorher vorgestellten beruflichen Voraussetzungen:

Tab. 13: *Höchste Schulbildung (in %)*

<i>Schulbildung</i>	
Volks-/Hauptschule mit Abschluss	7
Mittel-/Realschule ohne Abschluss	1
Mittel-/Realschule mit Abschluss / Gymnasium ohne mittlere Reife	72
Gymnasium mit mittlerer Reife (Abgang nach der 10. Klasse)	7
Oberstufe des Gymnasiums (ohne Abitur)	8
Sonstiges	5
N = 225	100

Noch stärker als in der HIS-Studie von 1995 (Isserstedt 1995, Kapitel 2.2) dominiert hier ganz eindeutig der mittlere Schulabschluss. Lediglich 7 % aller Befragten haben als höchsten Abschluss den der Hauptschule angegeben. Das sind weniger als diejenigen, die ohne Abschluss die gymnasiale Oberstufe besucht haben. Die Tendenz ist eindeutig: Die auf diesem Wege in das Probestudium gekommenen Personen haben neben ihren zum Teil beachtlichen beruflichen Voraussetzungen fast alle einen mittleren Schulabschluss. Sie verfügen damit über hohe Eingangsvoraussetzungen beruflicher und schulischer Art (unterhalb des Abiturs) und bringen so gute Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium mit. Diese schulischen Voraussetzungen sind durchschnittlich noch höher als bei den Absolventen der Z-Prüfung (Scholz/Wolter 1986, S. 26 f.).

Das deutsche Abitur hat eine polyvalente Auswirkung. Es vermittelt nicht nur eine generelle Hochschulzugangsberechtigung und die Berechtigung für alle anderen nichtakademischen Ausbildungsmöglichkeiten. Es hat neben dieser sachsymbolischen Funktion auch eine gleichsam tiefensymbolische. Mit dem Abitur wird symbolisch ausgedrückt, dass der höchste Abschluss im schulischen Bildungsgang erreicht worden ist und damit ein besonderes Niveau an Persönlichkeitsentwicklung erreicht wird, das auch in der heutigen gesellschaftlichen Situation der expandierenden Abiturzahlen noch nicht ganz seine „Strahlkraft“ eingebüßt hat. Uns interessierte auf diesem Hintergrund, ob es unter denjenigen, die ohne das Abitur ihre Zulassung zum Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule erworben haben, nachwirkende Gefühle schulischer Versäumnisse gibt, weil sie nicht das Abitur gemacht haben. Wir haben diese Frage auch den Absolventen der Z-Prüfung gestellt und festgestellt, dass bei vielen trotz des inzwischen aufgenommenen Studiums solche schultraumatischen Selbstwertgefühle deutlich nachzuweisen sind (Scholz/Wolter 1986, S. 29 f.). Auch bei unseren Befragten gibt es solche Empfindungen. Jede/r Dritte bedauert grundsätzlich, weitere 32 % manchmal, kein Abitur gemacht zu haben. Nur für ein Drittel spielt dieses nach eigenen Angaben keine Rolle. Es ist überraschend, wie sehr sich die sozialpsychologische Wirkung des Abiturs bzw. des Umstandes, es nicht erreicht zu haben, in die soziale Fremd- und Selbsteinschätzung auch solcher Personen „eingebrennt“ hat, die auf anderen, nicht weniger anspruchsvollen Wegen, die Zulassung in die akademische Berufsebene geschafft haben.

Wir haben auch nach der sozialen Herkunft gefragt. Dadurch erhofften wir uns Aufschlüsse darüber, ob dieser Hochschulzugangsweg gleichsam als Reservemechanismus für Mittelschichtfamilien funktioniert oder ob er stärker den sozialen Aufstieg von der Eltern- zur Kindergeneration ermöglicht. Die Ergebnisse sind im Hinblick auf die Schulbildung und die berufliche Stellung der Eltern eindeutig:

Tab. 14: Schulbildung der Eltern (in %)

Bildungsabschluss	Vater	Mutter
Volks-/Hauptschule	53	61
Mittlere Reife	22	31
Abitur (ohne Studium)	6	2
Hochschulstudium (z. B. Universität, PH, Fachhochschule)	15	5
Sonstiges	4	1
N = 221	100	100

Gemessen am Bildungsstatus und der beruflichen Stellung ihrer Eltern handelt es sich bei der Mehrheit um „Bildungsaufsteiger“. Jeweils mehr als die Hälfte ihrer Väter (53 %) und Mütter (61 %) haben als höchsten Schulabschluss den der Volksschule/Hauptschule erreicht, ca. ein Viertel der Väter haben einen mittleren Schulabschluss, ein ebenso großer Teil hat das Abitur erreicht bzw. einen Hochschulabschluss an einer Fachhochschule oder wissenschaftlichen Hochschule. Bei den Müttern ist der Anteil derer, die einen mittleren Schulabschluss haben mit 31 % höher als bei den Vätern, dafür haben von ihnen deutlich weniger das Abitur bzw. einen Hochschulabschluss (7 % gegenüber 21 %).

Tab. 15: *Berufliche Stellung der Eltern (in %)*

<i>Berufliche Stellung</i>	Vater	Mutter
Ungelernte/r, angelernte/r Arbeiter/in	6	9
Facharbeiter/in, Handwerker/in (unselbständig)	18	7
Einfache/r oder mittlere/r Angestellte/r, Beamte/r des einfachen oder mittleren Dienstes	19	19
Leitende/r Angestellte/r, Beamte/r des gehobenen und höheren Dienstes	21	6
Selbständige/r Landwirt/in	8	4
Selbständig in Handwerk, Handel, Gewerbe und Industrie	20	8
Freier akademischer Beruf	4	4
Hausfrau/Hausmann	0	42
Sonstiges	4	1
N = 224	100	100

Es war zu erwarten, dass diese Verteilung nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern mit deren beruflichen Stellung korrespondiert (Tabelle 15). 51 % der Väter sind Arbeiter, einfache und mittlere Angestellte und Beamte sowie selbständige Landwirte. Ein Viertel kommt aus den oberen Mittelschichten (leitende Angestellte, höhere und gehobene Beamte, freiberufliche Akademiker). Jeder vierte Vater ist selbständig in Handwerk, Handel, Gewerbe und Industrie. Diese Verteilungen stimmen in einem hohen Maße mit den Ergebnissen aus unserer Untersuchung über die Absolventen der Z-Prüfung überein. Deutliche Unterschiede gibt es dagegen im Vergleich mit der 13. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Auch wenn der direkte Vergleich wegen der unterschiedlichen Kategorien etwas schwierig ist, die Tendenzen sind klar erkennbar: In unserer Befragengruppe ist der

Anteil derer, die aus den unteren Sozialgruppen kommen (die DSW-Studie spricht von niedriger sozialer Herkunft) deutlich höher (24 % zu 15 %), im Bereich der mittleren und gehobenen sozialen Herkunft signifikant niedriger (mittel: 19 % zu 28 %; gehoben: 20 % zu 31 %), während es im Bereich der hohen sozialen Herkunft mit ca. jeweils 25 % keine Unterschiede gibt. Entsprechendes gilt für die Schulbildung der Eltern. Der Vergleich mit der bundesweit repräsentativen Befragung zeigt deutlich, dass der Zweite und Dritte Bildungsweg in einem höheren Ausmaß als der Erste Bildungsweg aus dem Reservoir der unteren und mittleren Sozialgruppen unserer Gesellschaft schöpft und insofern eine erhöhte Chance für Bildungs- und soziale Aufsteiger bietet.

Das Profil der sozialen Herkunft unserer Befragten zeigt im Großen und Ganzen kaum Unterschiede zwischen den befragten Frauen und den Männern. Das gilt mit relativ geringen Abweichungen für den höchsten Bildungsabschluss wie auch für den höchsten beruflichen Status der Eltern.

3.1.6 Private Lebenssituation

Für Studierende, die auf dem Dritten Bildungsweg nach Berufsausbildung und zum Teil langer Berufstätigkeit ihre Studienberechtigung erworben haben, ist die Entscheidung zu studieren für die eigene Lebensplanung von hoher Bedeutung und mit einer Reihe von Risiken verbunden. Das gilt z. B. dann, wenn davon andere Menschen direkt oder indirekt betroffen sind (Ehepartner, Kinder) und wenn ein solcher Wechsel mit einer Neuorganisation des gesamten Lebensumfeldes verbunden ist. Wir haben deshalb in unserer Untersuchung nach einem solchen Umfeld gefragt. Von besonderem Interesse war für uns, wie die gegenwärtige familiäre Situation ist, ob es Partnerschaften gibt, wie diese auf die Studienentscheidung reagiert haben, ob Kinder zu versorgen sind und wie das Studium finanziert wird.

60 % aller Befragten sind verheiratet bzw. leben mit einer Partnerin bzw. einem Partner zusammen. Bei den Frauen ist der relative Anteil der festen Partnerbeziehungen noch stärker als bei den Männern (63 % zu 54 %). Dass so viele unserer Befragten in einer festen Bindung leben, (der Anteil entspricht weitgehend dem in der HIS-Untersuchung aus Nordrhein-Westfalen) ist sicherlich auch ein Ergebnis des höheren Lebensalters in unserer Befragtengruppe. Partnerbeziehungen bilden in der Regel ein innerfamiliäres Milieu, das die Studienentscheidung und die Studienmotivation erheblich positiv verstärken oder negativ beeinflussen kann. Letzteres kann insbeson-

dere dann bedeutsam werden, wenn sich durch das Studium des einen, Statusinkonsistenzen zu Ungunsten des anderen Partners ergeben. Von den Partnerinnen bzw. Partnern unserer Befragten haben 42 % einen mittleren Schulabschluss, 44 % das Abitur und nur 9 % einen Hauptschulabschluss. Jede/r Sechste studiert ebenfalls und 73 % sind erwerbstätig. Die Struktur ihrer Erwerbstätigkeit bestätigt ihren durchschnittlich hohen Status:

Tab. 16: *Beruf des Lebenspartners (in %)*

<i>Beruf des Lebenspartners</i>	
Akademiker, Hochschulabsolventen	28
Beamte	4
Angestellte	26
Facharbeiter, Fachangestellte	22
Arbeiter	3
Selbständige	10
Sonstiges	7
N = 103	100

Das Berufsspektrum der Partner/-innen ist eindeutig mittelschichtlastig und verweist auf ein hohes Niveau beruflicher Ausbildung und Tätigkeit. Schulbildung und Berufsstatus lassen auf ein positiv stimulierendes Anregungsmilieu schließen, in dem die Studienentscheidung nicht gegen starken Widerstand durchgesetzt und ständig legitimiert werden muss. Das bestätigen auch die meisten Befragten sehr deutlich.

Tab. 17: *Haltung der Partnerin bzw. des Partners zum Entschluss, die Berufstätigkeit aufzugeben und ein Hochschulstudium zu beginnen (in %)*

<i>Einstellung des/r Partner/s/in zur Studienentscheidung</i>	
Hat dringend abgeraten	1
Hat einige Einwände gehabt	13
Hat den Entschluss bestärkt	66
Hat erst den Gedanken aufgebracht zu studieren	2
Hatte dazu keine Meinung	4
Wir waren zu dem Zeitpunkt noch nicht zusammen	14
N = 133	100 %

Wenn die 14 % herausgerechnet werden, die ihre Partnerin bzw. ihren Partner zum Entscheidungszeitpunkt noch nicht gekannt haben, dann haben ca. 80 % der anderen Zustimmung und Ermutigung gefunden, diesen Schritt zu wagen. Auf entschiedenen Widerstand ist kaum jemand gestoßen, nur etwa 15 % haben sich mit geringen Einwänden auseinandersetzen müssen. Insgesamt wird damit ein überaus positives Partner-Klima für unsere Befragten ausgedrückt. Das gilt weitgehend gleichermaßen für unsere befragten Frauen wie für die Männer. Es scheint so zu sein, dass die jeweiligen Lebenspartner/-innen in der Regel ein nicht zu unterschätzendes Anregungsmilieu bilden, und die Studienentscheidung mit tragen. Das bestätigen auch die Untersuchungsergebnisse von Isserstedt: dort wird den Partnern und Partnerinnen die gleiche positive Haltung zugeschrieben wie bei unseren Befragten (Isserstedt 1994, S. 30).

Nicht nur im höheren Durchschnittsalter, den besonderen berufsbiographischen Voraussetzungen und der hohen Zahl an Partnerschaften unterscheidet sich unser Sample deutlich von der durchschnittlichen Verteilung der Studierenden in Deutschland, sondern auch von denjenigen, die Kinder haben.

Tab. 18: Anzahl der Kinder (in %)

Keine Kinder	61
Ein Kind	21
Zwei Kinder	13
Mehr als zwei Kinder	5
N = 228	100 %

Vier von zehn unserer Befragten haben Kinder, davon ca. die Hälfte zwei und mehr (bei den Studierenden in Nordrhein-Westfalen ist der Anteil derjenigen mit Kindern um ca. 10 % niedriger, Isserstedt 1995, Kapitel 2.2). Das zeigt, dass viele neben den Anforderungen durch das Studium zusätzlich noch Familienverpflichtungen zu erfüllen haben. Auch wenn ein höherer Anteil der von uns befragten Männer Kinder hat – das hängt vermutlich auch mit deren durchschnittlich höherem Lebensalter zusammen – sind bei fehlender partnerschaftlicher Arbeitsteilung im Haushalt die Belastungen für die Frauen noch stärker als für die studierenden Väter.

Das Ausmaß an Belastungen, dem diese Studierendengruppe ausgesetzt ist, wird auch noch an einem anderen Indikator deutlich. Jede/r Zweite von ihnen

ist neben seinem Studium in seinem Beruf entweder voll erwerbstätig (13 %) oder teilzeitbeschäftigt (37 %). Um überhaupt die ökonomischen Voraussetzungen für das Studium zu sichern, müssen diese Personen unter erschwerten Bedingungen studieren. Das trifft für die befragten Männer und Frauen in gleichem Ausmaß zu. Wenn Studienverpflichtungen mit Familienaufgaben und existenzsichernder Erwerbstätigkeit verbunden werden müssen, steigt mit großer Wahrscheinlichkeit der psycho-soziale Druck. Vor diesem Hintergrund ist es auch nicht überraschend, dass die eigene Erwerbstätigkeit während des Studiums die Hauptfinanzierungsart ist. Erst nach ihr kommt die Teilfinanzierung durch das BAföG (39 %), die Finanzierung durch das Einkommen des Partners/der Partnerin (20 %), Ersparnisse (20 %) und Zuwendungen der Eltern bzw. anderer Verwandter. Ein kleiner Teil der Befragten finanziert sein Studium hauptsächlich durch eine Rente bzw. Pension, durch Übergangsgelder der Bundeswehr, durch eine Halbweisenrente und durch Erziehungsgeld. Die relativ geringe Bedeutung des BAföG und der hohe Stellenwert der eigenen Erwerbstätigkeit neben dem Studium bzw. der Ersparnisse und der Partnerinnen und Partner bzw. Eltern für die Studienfinanzierung, wird auch durch die Studie aus Nordrhein-Westfalen bestätigt (Isserstedt 1995).

Bei den Finanzierungsarten gibt es einige auffallende Unterschiede zwischen den männlichen und weiblichen Befragten unseres Samples. Bei den Männern spielen das BAföG, die eigenen Ersparnisse sowie andere Mittel eine größere Rolle, bei den Frauen sind es die Zuwendungen der Eltern, die Erwerbstätigkeit während des Studiums und das Einkommen des Partners.

3.2 Der Weg in das Studium

3.2.1 Informationen über das Studienfach

Der Weg in ein Probestudium für qualifizierte Berufstätige ohne Abitur gilt formell für Niedersachsen erst seit 1994. Er ist damit ein relativ junger Hochschulzugang. Sein Bekanntheitsgrad war deshalb auch zum Zeitpunkt unserer Befragung in den Hochschulen des Landes noch nicht sehr groß und, so kann vermutet werden, er ist auch im öffentlichen Bewusstsein noch nicht sehr präsent. Wir wollten nun wissen, wie die Befragten von dieser Möglichkeit gehört haben, ob dabei gezielte Information ausschlaggebend gewesen ist oder ob eher der Zufall eine Rolle spielte. Die Mehrheit (48 %) hat nach eigenen Angaben eher zufällig davon erfahren. Jeweils etwa jede/r Vierte hat

entweder durch gezielte Suche nach einer Studienmöglichkeit auch ohne Abitur davon gehört oder hat von dieser Möglichkeit schon seit längerem gewusst. Insgesamt hat also der Zufall eine ebenso große Rolle gespielt wie die gezielte und systematische Suche. Wir haben auch gefragt, auf welche Weise die Befragten genauere Informationen über diesen Hochschulzugang bekommen haben.

Tab. 19: Informationsquelle für diesen Hochschulzugang für Berufstätige ohne Abitur (Mehrfachnennung, in %)

<i>Ich habe vom Probestudium erfahren ...</i>	
durch Bekannte/KollegInnen/FreundInnen/Familienangehörige, die auch das Probestudium absolviert haben	11
durch andere Bekannte/KollegInnen/FreundInnen/Familienangehörige	23
durch Kammern oder Berufsverbände (z. B. Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer)	6
durch Weiterbildungseinrichtungen (z. B. Volkshochschule o.ä.)	12
Durch die Presse oder andere Medien	20
durch die Hochschule oder durch Hochschulangehörige	29
durch ehemalige Lehrer	20
Auf eine andere Weise	13
N = 227	135

Bei der Suche nach einer solchen Studienmöglichkeit kommt dem persönlichen Umfeld die größte Bedeutung zu. Bekannte, Freunde, Familienangehörige und Kollegen, von denen ein Teil selber auf diesem oder einem ähnlichen Weg ein Studium begonnen hat, sowie ehemalige Lehrer werden häufiger als die anderen Informationsquellen genannt. Eine große Bedeutung kommt aber auch den Hochschulen zu. Fast jede/r Dritte hat sich dort informieren lassen. Auch die Presse hat offensichtlich durch ihre Informationen über diesen neuen Hochschulzugangsweg in Niedersachsen Hilfe geleistet. Dass durch sie aber noch stärker informiert werden kann, zeigt die Untersuchung aus Nordrhein-Westfalen. Hier geben fast die Hälfte aller Befragten an, durch die Presse oder andere Medien von diesem Weg in ein Studium erfahren zu haben. Kaum eine Rolle haben offensichtlich Kammern und Berufsverbände (6 %) und die Weiterbildungseinrichtungen gespielt. Vor allem die geringe Bedeutung der Kammern und Berufsverbände, sollte diesen zu denken geben. Sie haben sich (das gilt für den Zentralverband des Deut-

schen Handwerks ebenso wie für den DIHT) für diesen Weg ihrer Meister und Techniker engagiert ausgesprochen und politischen Einfluss auf entsprechende Landesregelungen genommen. Ihnen muss geraten werden, stärker als bisher über diese Möglichkeit im Land Niedersachsen zu werben, ihre qualifizierten Berufstätigen zu ermutigen, diesen Schritt zu gehen. Von den 13 %, die in der Tabelle 18 mit der Kategorie „Auf andere Weise“ erfasst worden sind, haben u. a. 9 Personen durch das Arbeitsamt, 5 durch eine Fachschule und 3 durch die Bildungsbehörde davon erfahren. Wie unklar die Kenntnisse über diesen Hochschulzugangsweg selbst im Fachministerium zu sein scheinen, zeigt die Äußerung einer Befragten:

„Ich habe mich bei der entsprechenden Bildungsbehörde gezielt nach Möglichkeiten des Hochschulzugangs ohne Abitur erkundigt und von 4 verschiedenen Mitarbeitern jeweils unterschiedliche Auskünfte erhalten, darunter (von einem nicht zuständigen Mitarbeiter) zufällig eine richtige. Andere Stellen (z. B. Arbeitsamt, Hochschule) hielten eine solche Möglichkeit für völlig ausgeschlossen.“

(Weiblich: Dipl. Pädagogik)

Auch wenn das Grundmuster der Information über diesen Weg in ein Hochschulstudium in allen Teilgruppen übereinstimmt, wirkt sich die Art der beruflichen Voraussetzungen dennoch unterhalb dieses Sockels differenzierend aus. So haben die Meister stärker als die anderen Gruppen die Kammern und Berufsverbände angegeben (20 %). Ebenso wie bei den Technikern und Betriebswirten hat sich aus dieser Gruppe jede/r Dritte durch die Medien informiert, und auch durch die Weiterbildungseinrichtungen hat jede/r Vierte seine Informationen über diesen Hochschulzugang erhalten. Bei den Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen (zumeist Erzieherinnen) spielte der Bekanntenkreis eine stärkere Rolle. Sie haben aber auch wesentliche Informationen und Anregungen durch ihre ehemaligen Lehrer bekommen und sind durch Hochschulangehörige auf diese Studienmöglichkeit hingewiesen worden. Diese unterschiedlichen Informationswege zeigen, dass und wie der berufliche Kontext mit jeweils spezifischen Informationsangeboten verbunden ist. Dass dabei die in der gewerblichen Wirtschaft Beschäftigten stärker ihre Berufsverbände nutzen und die durch ihre Ausbildung einem Hochschulstudium stärker verbundenen Absolventinnen und Absolventen durch ihre Lehrkräfte und durch Angehörige der Hochschulen informiert werden, ist nicht überraschend. Daraus ergibt sich u. E. eine wichtige Schlussfolgerung: Dort wo durch die eigene Aus- und Weiterbildung die Nähe zur Hoch-

schule nicht oder kaum gegeben ist, kommt den Berufsverbänden, den Weiterbildungseinrichtungen und der Presse eine größere Bedeutung zu, den potentiellen Bewerberkreis auf diesen Hochschulzugang aufmerksam zu machen. Diese Möglichkeiten müssten noch stärker als bisher genutzt werden, um die Ungleichgewichtigkeit zwischen den Fachschulabsolventinnen und -absolventen auf der einen und den zumeist aus dem gewerblichen Beschäftigungssystem Kommenden auf der anderen Seite zu verringern. Auch durch externe Informationen über Möglichkeiten der Weiterbildung durch ein Studium für Nichtabiturienten wird Chancengleichheit hergestellt!

Der hier angesprochene Weg in das Studium ist, wie schon an anderer Stelle gesagt worden ist, eine zusätzliche Option für qualifizierte Berufstätige ohne Abitur. Daneben gibt es in Niedersachsen den außerordentlich erfolgreichen und bewährten Weg über die Z-Prüfung, der über eine Eingangsprüfung zu einer fachgebundenen Studienberechtigung führt, und es gibt wie in allen deutschen Bundesländern die Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges (Kolleg und Abendgymnasium), auf denen das Abitur und damit die allgemeine Studienberechtigung erworben werden kann. Auf dem Hintergrund dieser bereits fest etablierten und zumeist gut bekannten Zugangswege wollten wir von unseren Befragten wissen, weshalb sie sich für diesen neuen Zugangsweg entschieden haben und nicht für einen, der wie die Z-Prüfung mit systematischen Vorbereitungskursen auf die Prüfung und – studienpropädeutisch – mit dem zukünftigen Studium verbunden ist.

Wir haben diese Frage als offene Frage gestellt. Aus den gesamten genannten Einzelantworten wurden die Kategorien gebildet, die die wesentlichen Aussagen zusammenfassen.

Tab. 20: Gründe für den Zugang nach § 32 Absatz 1 NHG (in %)

Gründe für diese Art des Zugangs	%
Berufsausbildung reicht für Studienanforderungen aus	44
Der einfachste und schnellste Zugang zum Studium (da kurzfristiger Studienwunsch, Abiturnacharbeitung zu zeitaufwendig, kostengünstiger, Altersgründe)	67
Aus familiären und beruflichen Gründen	4
Fachliche und berufliche Qualifikation reicht für Studienanforderungen aus	2
Kein anderer Zugang ins Studium möglich	2
Neuorganisation des Berufslebens	1
Zu wenig Informationen über andere Zugangsmöglichkeiten	1
N = 204	121 %

Das Ergebnis zeigt eine Mischung aus pragmatischem und selbstbewusstem Denken. Fast jede/r Zweite vertritt die Auffassung, dass seine beruflichen und fachlichen Voraussetzungen für das gewählte Studienfach ausreichend seien. Für zwei Drittel gilt der Grundsatz: Warum es schwerer machen, wenn es einfacher geht! Sie sehen in diesem Weg den einfachsten und schnellsten Zugang in ein Studium. Er ist weniger zeitaufwendig als der Besuch eines Abendgymnasiums oder Kollegs bzw. als die Vorbereitung auf die Z-Prüfung. Das ist für diese Befragten aus Alters- und aus Kostengründen entscheidend gewesen. Nur 1 % begründen ihre Entscheidung damit, dass sie zu wenig über andere Zugangswege gewusst haben. In der Grundtendenz gibt es keine signifikanten Abweichungen zwischen den Teilgruppen, auch wenn die pragmatische Grundhaltung bei den Männern etwas stärker ausgeprägt ist und nur Frauen die familiären Gründe für die Wahl dieses Hochschulzugangs angeben (N = 9). Die Ergebnisse zeigen insgesamt sehr deutlich, dass die Hochschulen über diesen Hochschulzugangsweg durchaus selbstbewusste Personen immatrikuliert haben, die sich ihrer Qualifikationen und ihrer Studierfähigkeit bewusst sind.

Unsere Untersuchungen über die „Normalstudierenden“ haben gezeigt, dass aus der Retrospektive betrachtet diese zum Teil über erhebliche Informationsdefizite klagen was die Inhalte und die Arbeitsformen ihres Studienfaches betrifft. Wie ist das nun bei Studierenden, die aus einer beruflichen Tätigkeit zum Teil vor dem Hintergrund familiärer Verpflichtungen und eines durchschnittlich höheren Lebensalters ein Studium anfangen? Sind sie besser darauf vorbereitet und damit gegen unerwartete negative Sachverhalte präpariert? Es scheint so zu sein. 64 % geben an, sehr gut oder zumindest ausreichend informiert gewesen zu sein. Jede/r Vierte verweist auf erhebliche Informationslücken zu Beginn seines Studiums. Jede/r Zehnte fühlte sich sogar ausgesprochen schlecht informiert. Nun kann sicherlich eingewendet werden, dass ein Drittel schlecht oder sehr schlecht informierter Studienanfänger zu viel sind. Das ist zweifellos im Grundsatz richtig. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass Universitäten als hoch komplexe Institutionen Strukturen aufweisen, die zu Beginn eines Studiums (und einer universitären Berufslaufbahn) nur schwer zu durchschauen sind. Das gilt auch für die Situation in den meisten Studiengängen – allemal dort, wo es sich um vergleichbare junge Wissenschaftsdisziplinen mit noch schwach ausgeprägten und unklar definierten Berufsfeldern sowie einer flexiblen curricularen Angebotsstruktur handelt. Es gehört deshalb zu den strukturell angelegten Notwendigkeiten für Studierende, diese Einsichten und Durchblicke im Verlaufe ihres

Studiums zu erwerben. Darin besteht u. E. eine ganz wesentliche Funktion der Hochschulsozialisation. Insofern ist es nicht überraschend, dass Studierende aus der Rückschau die Defizite besser erkennen als zu Beginn des Studiums. Wenn das bedacht wird, ist das Ergebnis akzeptabel und lässt die (optimistische) Interpretation zu, dass sich die Berufstätigen ohne Abitur insgesamt sorgfältiger auf das Studium vorbereiten und sich entsprechend über Studienformen und Inhalte informieren, weil die Konsequenzen des Scheiterns größer sind.

3.2.2 *Motive für das Studium*

Die Studienmotive sind in dieser Untersuchung von besonderer Bedeutung, weil es sich um Studierende handelt, die zumeist aus relativ sicheren Beschäftigungsverhältnissen und einer weitgehend gesicherten Lebenssituation heraustreten und in die relative Unsicherheit eines wissenschaftlichen Studiums wechseln. Sie studieren dabei in großer Anzahl für solche akademischen Berufsfelder, die nicht frei von Vermittlungsproblemen auf dem Arbeitsmarkt sind. Eine solche Entscheidung ist sicherlich schwerwiegender als die Studienentscheidung von Abiturienten. Sie muss gut überlegt sein und – so kann vermutet werden – sie ist in der Regel das Ergebnis einer wohl überlegten Entscheidung, bei der Vorteile und Nachteile, Risiken und neue Lebenschancen gegeneinander auf- und abgewogen werden. Solche Entscheidungen mit Zäsurcharakter im Lebensverlauf sind nur verständlich auf dem Hintergrund bestimmter lebensgeschichtlicher Erfahrungen und damit verbundener Wünsche nach Veränderungen. Wir haben in der Untersuchung über die Absolventen der Z-Prüfung in den 80er Jahren feststellen können, dass die geäußerten Studienmotive – sie wurden von uns damals wie heute als diejenigen Beweggründe angegeben, die von den Befragten als die ausschlaggebenden Gründe für ihr Bemühen um ein Hochschulstudium operationalisiert worden sind – aus der Wechselwirkung von drei Bedingungen zu erklären sind:

Lebensgeschichtliche Diskrepanzerfahrungen, die durch eine Inkongruenz von bislang erreichten Zielen und weitergehenden Ambitionen gekennzeichnet sind, die in den vorgegebenen Strukturen nicht zu verwirklichen sind und deshalb zu Diskrepanzgefühlen und Unzufriedenheit führen. Sie können bereits in der Herkunftsfamilie auftreten, durch die eigene Bildungsentwicklung angeregt oder durch den beruflichen Werdegang bzw. durch die private Lebenssituation (z. B. durch den höheren Status des Partners/der Partnerin) verursacht und verstärkt werden.

Normative Orientierungen, die dadurch gekennzeichnet sind, dass die widersprüchlichen Erfahrungen als so belastend und frustrierend empfunden werden, dass es eine starke Tendenz im Individuum gibt, durch eine Neuorganisation der Biographie seine über den Status quo hinausgehenden Ambitionen zu befriedigen. Ein Studium wäre eine solche Option. Je größer dieser Druck zwischen der konkreten Lebenssituation, den damit verbundenen Diskrepanzen und den auf Veränderung ausgerichteten normativen Orientierungen ist, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit, dass nach Alternativen und neuen Wegen gesucht wird.

Günstige soziale Anregungsmilieus, die Auslöser sein können für die konkrete Entscheidung, die alte Lebenssituation zu verändern. Hier spielen sicherlich positive Erfahrungen in der beruflichen Arbeit eine große Rolle, wenn sie dazu führen, Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu verstärken. Wichtig sind dabei auch die familiären Erfahrungen, z. B. wenn der Partner/die Partnerin unterstützt, ermutigt oder durch den eigenen erworbenen Bildungs- und Berufsstatus Vorbild wird. Eine noch wichtigere Rolle bekommt allerdings das institutionelle und curriculare Angebot an beruflicher oder allgemeiner Fort- und Weiterbildung, ohne das solche Ambitionen leer laufen müssten und der Wunsch nach einer nachdrücklichen Veränderung der Lebenssituation nicht produktiv umgesetzt werden könnte.

Wir haben deshalb in unserer Befragung danach gefragt, aus welchen Gründen die Entscheidung für das Studium getroffen worden ist. Die Ergebnisse lassen sich mit den vorangegangenen Darstellungen und mit unseren Vermutungen über die Struktur der Studienmotive in Verbindung bringen. Zur Vereinfachung haben wir die insgesamt 12 Antwortvorgaben der Frage 19 (siehe Anhang) zu fünf Antwortmustern zusammengefasst:

Tab. 21: Gründe für die Studienentscheidung (gruppierte Antworten zu Frage 19, in %)

<i>Studiengründe</i>	<i>%</i>
Berufsbezogener Wunsch mit Tendenz zum beruflichen Wechsel und Bruch (Antworten: 5, 6, 10)	66
Berufsbezogener Studienwunsch mit Wunsch nach beruflicher Kontinuität (Antworten: 7, 8, 9)	70
Inhaltlich begründeter Studienwunsch (Antworten: 4)	14
Persönlichkeitsorientierter Studienwunsch (Antworten: 1, 12)	87
Externe Einflüsse (Reiz des Studentenlebens, Anregungen anderer Personen, Arbeitslosigkeit) (Antworten: 2, 3, 4)	24

Die Entscheidung zum Studium ist vor allem durch persönlichkeitsorientierte Gründe legitimiert worden (87 % aller Nennungen). Gemeint sind damit der Wunsch nach einer Verbesserung der persönlichen Entwicklung und die vorhandenen sozialen und politischen Interessen wirkungsvoller als im alten Lebenszusammenhang zu befriedigen. Eine ebenfalls sehr große Rolle haben berufsbezogene Gründe gespielt. Dabei wird unterschieden zwischen solchen, die eher auf eine Distanzierung von der bisherigen Berufstätigkeit hinauslaufen und solchen, bei denen der Wunsch besteht, im alten Berufsfeld auf einem verbesserten Qualifikations- und Dispositionsfeld zu verbleiben, d. h. im alten Beruf aufzusteigen. Beide Aspekte sind mit 70 % bzw. 66 % annähernd gleich oft genannt worden. Dort, wo es um eine berufliche Kontinuität auf höherem Niveau geht, wird ausdrücklich auf die positiven und ermutigenden beruflichen Erfahrungen verwiesen, wird das Studium mit dem Wunsch verbunden, die praktischen Erfahrungen durch theoretische zu erweitern und im früheren Beruf weiter zu kommen. Wo der Wunsch nach einer Veränderung genannt wird, geht es vor allem darum, einen neuen Beruf zu erreichen, der ohne einen Studienabschluss nicht möglich wäre (39 %). Beispielhaft dafür ist die folgende Äußerung eines Befragten:

„Der von mir erzielte Abschluss (Einzelhandelskaufmann mit Fortbildung zum Betriebswirt) ist in der Wirtschaft kaum bekannt. Da diese Ausbildung nicht vergebens gewesen sein sollte und ich im Einzelhandel nicht meinen Interessensbereich sehe, gab es nur diese Möglichkeit weiterhin vorwärts zu kommen.“

(Männlich: BWL)

Es werden aber auch der starke – unspezifische – Wunsch nach einer beruflichen Veränderung (20 %) sowie gravierende negative berufliche Erfahrungen (7 %) genannt. Eine relativ geringe Rolle haben inhaltliche Überlegungen gespielt, bei denen das Studienfach wichtiger ist als berufliche Erwägungen (14 %). Dieser Aspekt hat bei „Normalstudierenden“ eine deutlich höhere Wertigkeit (Scholz u. a. 1992; Scholz u. a. 1997, Briedis u. a. 2000). Auch die externen Einflüsse (Reiz des Studierendenlebens, Einfluss von Freunden und Bekannten, Arbeitslosigkeit) sind eher nachrangig für die Studienentscheidung gewesen.

Wir haben die gruppierten Studienmotiven der Frage 19 nach dem Geschlecht, der Studienvoraussetzung und dem angestrebten Studienabschluss

differenziert. Dabei zeigen sich unterhalb des gemeinsamen Sockels an Studienmotiven nur einige Unterschiede:

Tab. 22: Gründe für die Studienentscheidung (gruppierte Antworten zu Frage 19, in %), differenziert nach Art der Hochschulzulassung

Antwortvorgaben Frage 19	Geschlecht		Art der Zulassung zum Studium				
	m	w	Meister	Techniker	Betriebswirt	Fachschule	Andere
5, 6, 10	68	66	65	66	57	63	52
7, 8, 9	63	74	48	67	28	81	66
4	8	8	13	11	43	6	4
1, 12	91	84	90	78	71	82	94
2, 3, 4	32	19	39	22	71	18	18

Tab. 23: Gründe für die Studienentscheidung (gruppierte Antworten zu Frage 19, in %), differenziert nach angestrebtem Studienabschluss

Antwortvorgaben Frage 19	Angestrebter Studienabschluss				Gesamt
	Magister	Diplom	Lehramt	Sonstiges	
5, 6, 10	40	51	90	47	66
7, 8, 9	52	79	67	69	70
4	4	8	9	8	8
1, 12	100	91	79	92	87
2, 3, 4	16	26	23	16	24

Der Wunsch mit dem Studium einen scharfen Wechsel und Bruch mit der bisherigen beruflichen Biographie zu realisieren ist bei den Lehramtsstudierenden mit 90 % extrem stark. Die andere Position, durch das angestrebte Studium berufliche Kontinuität (auf einem höheren Niveau) zu erreichen, ist bei den Diplomstudierenden besonders stark zu finden (hier ist auch die Mehrheit der Erzieherinnen immatrikuliert). Die Gruppe der Meister führt ihre Studienentscheidung stärker als die anderen (größeren) Teilgruppen auf externe Einflüsse zurück. Möglicherweise hat bei ihnen die Erfahrung bzw. die Angst vor der Arbeitslosigkeit eine größere Rolle gespielt. Die herausgehobenen Zahlenwerte der Betriebswirte können wegen der geringen absoluten Größe dieser Gruppe nicht interpretiert werden. Auffallend ist auch, dass die Meister besonders eher intrinsische Motive herausstellen. Das gilt für die

inhaltlichen Aspekte ihrer Studienentscheidung ebenso wie für die persönlichkeitsbildenden Erwartungen an ihr Studium.

Im Grundmuster stimmen unsere Ergebnisse mit denen der Befragung der Absolventen der Z-Prüfung überein. Hier wie dort lassen sich die zentralen Studienmotive auf die beiden Hauptdimensionen „vorrangig berufsorientiert“ und „vorrangig persönlichkeitsorientiert“ zurückführen (Scholz/Wolter 1986, S. 54ff.). Auch in den Studien aus Nordrhein-Westfalen, von Isserstedt und aus Berlin verweisen die Ergebnisse auf die große Bedeutung beruflicher Verbesserungswünsche und auf den Wunsch nach Veränderung der persönlichen Lebenssituation als Auslöser oder Verstärker für die Studienentscheidung (Isserstedt 1995; Isserstedt 1994, S. 28 f.; Rau 1997, S. 79). Wir haben den Aspekt der Studienmotive um zwei Fragen erweitert, mit denen wir auf die Bedeutung der Fachwahl sowie auf die Einschätzung der beruflichen Zukunft nach dem Studienabschluss eingegangen sind. Wir haben den Befragten zunächst zwei Alternativen zur Auswahl vorgegeben, in denen zwischen Fachinteresse und Arbeitsmarktinteresse polarisiert wird.

Tab. 24: Alternative zwischen Fach- und Arbeitsmarktinteresse (in %)

<i>Wie stehen Sie ganz allgemein zu der Alternative:</i>	
Lieber ein Fach studieren, in dem die späteren Berufsaussichten gut und sicher sind, auch wenn es weniger interessant ist	12
Lieber ein Fach studieren, das einen wirklich interessiert, auch wenn die späteren Berufschancen nicht besonders gut sind	62
Ich kann mich für keine dieser Alternativen entscheiden	26
N = 224	100 %

Die Ergebnisse sind eindeutig: Die Orientierung an den inhaltlichen Aspekten des gewählten Studienfaches dominieren deutlich gegenüber dem Wunsch nach besseren Berufschancen. Auch wenn diese Frage fiktiv ist und nicht frei von suggestiven Konnotationen, sie drückt zumindest auf der Ebene normativer Orientierungen aus, dass ein guter Student an den inhaltlichen Aspekten seines Studienfaches Interesse haben sollte und arbeitsmarktbezogene Motive demgegenüber eher nachgeordnet sind. Das darf nun nicht so interpretiert werden, als gäbe es nicht auch deutliche Erwartungen an den akademischen Arbeitsmarkt, im studierten Beruf eine Beschäftigung zu finden. Die Betonung von persönlichkeitspezifischen und fachinhaltlich orientierten Aspekten bei der Studien- und Studienfachwahl haben u. E. auch eine

sozialpsychologische Funktion. Sie bieten den Studierenden nämlich eine Möglichkeit, gleichsam präventiv möglichen Schwierigkeiten auf dem zukünftigen akademischen Arbeitsmarkt vorzubauen: Wenn auf der Ebene der schnelle Berufseinmündung nach dem Studienabschluss der Erfolg auf sich warten lässt oder die „Rendite“ geringer ist als erhofft, dann bleibt immer noch als lohnender Ertrag des Studiums die Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit. Diese Überlegung ist nicht etwa ironisch oder zynisch gemeint. Auch wenn sie von uns nicht direkt bestätigt werden kann, sie hat u. E. ihre Plausibilität und Logik. Wer sein Studium vorrangig mit hohen Erwartungen an den akademischen Arbeitsmarkt beginnt, der muss entweder zur Zeit z. B. Informatik oder Medizin studieren, naiv sein oder mit schweren Anpassungsproblemen und Frustrationen nach dem Studium rechnen.

Die Teilgruppenanalyse dieser Frage bringt einige interessante Abweichungen. Unterhalb des hohen Sockels an Gemeinsamkeiten, nimmt die Zentralität des Fachinteresses in den mittleren Studiensemestern bis auf 69 % zu, fällt dann in den höheren Semestern etwas ab, wenngleich sie dort immer noch höher ist als im Probestudium. Entsprechend verringert sich die klare Berufs- und Karriereorientierung um mehr als die Hälfte (von 21 % auf 8 % auf schließlich 10 %). Ganz offensichtlich steigen mit der Studiendauer die Freude und das Interesse an dem Studienfach noch weiter an und schwächen sich erst dann etwas ab, wenn die (erneute) Berufseinmündung wieder näher rückt. Deutliche Unterschiede gibt es dabei zwischen den Männern und Frauen. Während nur 8 % der weiblichen Befragten die Berufschancen höher gewichten als das Fachinteresse, sind es bei den Männern 21 %. Bei den Frauen ist dafür der relative Anteil derer höher, die sich für keine dieser scharfen Alternativen entscheiden (29 % zu 21 %). Auch mit dem angestrebten Studienabschluss gibt es Zusammenhänge. Von den Studierenden in den Magister- und Diplomstudiengängen entscheiden sich nur 8 % für die Priorität der späteren Berufschancen (gegenüber 16 % bei den Lehramtstudierenden bzw. 18 % der anderen Studiengänge).

Wir haben in einer weiteren Frage erfahren wollen, wie die beruflichen Aussichten nach dem Studienabschluss eingeschätzt werden. Das Ergebnis zeigt ein erstaunlich optimistisches Bild. 72 % sehen diese insgesamt eher zuversichtlich, weitere 18 % sind sich unsicher in dieser Vorschau und nur 10 % äußern sich explizit pessimistisch.

Dabei gibt es allerdings zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den befragten Frauen und Männern bzw. dem angestrebten Studienabschluss. Die

Männer sind noch optimistischer als die Frauen (79 % zu 69 %), diese schätzen ihre berufliche Zukunft insgesamt etwas pessimistischer ein (12 % zu 4 %). Hier könnte sich auswirken, dass der Männeranteil in den technischen Berufen größer ist und die Arbeitsmarktchancen dort günstiger eingeschätzt werden können als in den pädagogischen, geistes- und sozialwissenschaftlichen Berufen. Viel bedeutsamer ist aber die unterschiedliche Einschätzung nach dem angestrebten Studienabschluss. Hier zeigt sich nämlich, dass der große Optimismus vor allem bei den Lehramtsstudierenden und in der Gruppe der sonstigen Studienabschlüsse zu finden ist. Von ihnen sind 85 % bzw. 91 % eher optimistisch, kaum einer ist pessimistisch und auch der Anteil derer, die sich unsicher sind, beträgt nur etwa 10 %. Das ist bei den Magister- und Diplomstudierenden ganz anders. Sie sind in ihren Berufserwartungen deutlich weniger zuversichtlich – wengleich z. B. bei den Diplomstudierenden mehr als die Hälfte (60 %) keine berufliche Zukunftsangst zu haben scheint.

Insgesamt ist das ein völlig anderes Bild als bei der Befragung der Absolventen der Z-Prüfung im Jahr 1986. Damals war nur jede/r Dritte optimistisch, jede/r Vierte pessimistisch und 43 % haben Unsicherheit und einen vorsichtig abwartenden Pessimismus geäußert (Scholz/Wolter 1986). Die insgesamt positive Einschätzung, nach Studienabschluss auch eine entsprechende Beschäftigung zu finden, scheint eine gute Grundlage für eine positive subjektive Befindlichkeit im Studium zu sein. Hier muss darauf hingewiesen werden, dass mit dieser Frage nicht die generelle Einschätzung der fachspezifischen, sondern die der persönlichen Berufsaussichten angesprochen worden ist. Diese können ja durchaus unterschiedlich ausfallen.

3.2.3 Studienorientierungen und Berufserwartungen

In welchem Verhältnis stehen nun Studienorientierungen und berufliche Erwartungen? Wir haben unter diesem Aspekt mit einem etwas anderen Akzent noch einmal die Frage angesprochen, mit welchen Erwartungen für die weitere berufliche Zukunft das Studium aufgenommen worden ist. Wir wollten außerdem wissen, welche Aktivitäten während des Studiums besondere Bedeutung für die Verbesserung ihrer zukünftigen Berufschancen haben können und in welcher Weise von den beruflichen Kenntnissen und Erfahrungen im Studium profitiert wird, d. h. welchen instrumentellen und abstrakten Fähigkeiten und Fertigkeiten besonderes Gewicht bei der Bewältigung der Studienanforderungen beigemessen wird. Schließlich haben wir in diesem

Zusammenhang noch danach gefragt, worin die Nachteile von Studierenden ohne Abitur gesehen werden.

Tab. 25: Erwartungen für die weitere berufliche Zukunft nach Studienaufnahme (in %)

<i>Man kann als Berufstätige/r mit unterschiedlichen beruflichen Erwartungen ein Studium beginnen. Mit welchen Erwartungen für Ihre weitere berufliche Zukunft haben Sie Ihr Studium aufgenommen?</i>	
Das Studium ermöglicht mir eine höhere Qualifikation in meinem früheren Berufsfeld	56
Ich strebe einen Berufswechsel mit einem ganz bestimmten neuen Beruf an	24
Ich habe noch keine neue berufliche Perspektive	3
Das Studium hat für mich in erster Linie eine andere Bedeutung als die der beruflichen Vorbereitung	17
N = 229	100

Es bestätigt sich auch hier, dass die beruflichen Perspektiven ganz wesentlich die Zukunftserwartungen des Studiums bestimmen. Vor die klaren Alternativen gestellt geben 56 % an, mit ihrem Studium eine höhere Qualifikation im früheren Berufsfeld anzustreben, jede/r weitere Vierte der Befragten studiert in der Erwartung, durch das Studium in ein neues Berufsfeld zu kommen. Eine deutliche Minderheit hat entweder (noch?) keine neue berufliche Perspektive entwickelt bzw. verbindet mit dem Studium nur in zweiter Linie berufliche Erwartungen. Ganz offensichtlich wird der Weg in das Studium von den Betroffenen in einem hohen Maße berufsbezogen verstanden, ohne allerdings darauf zu verzichten, durch das Studium auch bildungs- und persönlichkeitsbezogene Interessen zu realisieren. In dieser Einschätzung gibt es kaum Unterschiede zwischen den einzelnen Teilgruppen.

Diese insgesamt realistische Haltung wird auch bestätigt, wenn nach den Wegen gefragt wird, die zukünftigen Berufschancen im Rahmen des Studiums zu verbessern.

Tab. 26: *Möglichkeiten im Studium, die zukünftige Berufsaussichten verbessern können (Mehrfachnennung, in %)*

<i>Was glauben Sie, wie Sie Ihre zukünftigen Berufsaussichten im Rahmen des Studiums verbessern können?</i>	
Den Hochschulort innerhalb der Bundesrepublik wechseln	3
Zeitweise im Ausland studieren	21
Sich frühzeitig auf ein Fachgebiet oder Berufsfeld spezialisieren	19
Frühzeitig Kontakte zu möglichen privaten oder öffentlichen Arbeitgebern aufbauen oder beibehalten	37
Das Studium möglichst breit und fächerübergreifend anlegen	33
Besonderes Engagement in studiennahen Tätigkeitsfeldern	21
Sich hochschulpolitisch engagieren	1
Zusätzliche Qualifikationen durch ein Zweit- oder Aufbaustudium erlangen	15
Schnell und zielstrebig das Studium abschließen	40
Gute Abschlussnoten erzielen	39
Promovieren	8
Beziehungen haben	11
N = 225	248

Der Eindruck einer pragmatischen Grundhaltung verstärkt sich. Die höchsten Nennungen bei dieser Mehrfachnennung entfallen auf das Erreichen guter Abschlusszeugnisse (39 %) und auf den zielstrebigsten Studienabschluss (40 %). Wichtig ist vielen auch der frühzeitige Kontakt zu potentiellen Arbeitgebern (37 %). Dazu zählt auch der Vorschlag, das Engagement in studiennahen Tätigkeitsfeldern schon während des Studiums zu suchen und sich frühzeitig auf ein Fachgebiet zu spezialisieren. Dieses bedeutet aber nicht, dass das Studium eng und ohne Blick auf die Nebenseiten „durchgezogen“ werden sollte, um die zukünftigen Berufschancen zu verbessern. Jede/r Dritte plädiert auch dafür, das Studium möglichst breit und fächerübergreifend anzulegen und zusätzliche Qualifikationen durch weitere Studien zu erwerben (15 %). Auch im Auslandsstudium sieht jede/r Fünfte durchaus Chancen. Als wenig hilfreich wird die Promotion gesehen (8 %). Hier mag aber auch zum Tragen kommen, dass diese Qualifikation für einen Personenkreis, der ohne Abitur studiert und überwiegend aus nichtakademischen Herkunftsfamilien stammt, noch fremd und undurchschaubar erscheint. Als nicht als besonders ertragreich werden Beziehungen eingeschätzt und als völlig bedeutungslos erscheint das hochschulpolitische Engagement.

Bei der Differenzierung dieser Frage nach dem Geschlecht der Befragten, der Art ihrer Studienvoraussetzungen und der Studiendauer gibt es einige Unterschiede. So sehen relativ mehr Männer als Frauen in einem Auslandsstudium (26 % zu 18 %) und im schnellen Studienabschluss (49 % zu 36 %) bessere berufliche Chancen, während bei den Frauen die frühzeitige Spezialisierung auf ein Fachgebiet (23 % zu 11 %), die Erweiterung der Qualifikation durch ein Aufbaustudium (17 % zu 11 %) und durch gute Abschlussnoten (42 % zu 32 %) geeignete Strategien dafür sind. Bei den Studierenden mit der Meisterprüfung werden der schnelle Studienabschluss, gute Abschlussnoten und das fächerübergreifende Studium stärker hervorgehoben. Gering schätzen sie dagegen zusätzliche Qualifikationsbemühungen durch ein Aufbaustudium bzw. durch eine an das Studium anschließende Promotion ein. Von den Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen werden der frühzeitige Kontakt mit potentiellen Arbeitgebern, ein fächerübergreifendes Studium und die Promotion (9 %) als nützlich genannt. Insgesamt scheint es so zu sein, dass die Tendenz zu einem zielstrebigem Studienabschluss bei denjenigen aus den technischen Herkunftsbereufen etwas ausgeprägter ist, während vor allem die Absolventen der Fachschulen (zumeist aus sozialpädagogischen Fachrichtungen) in einem breiter angelegtem Studium und einer erweiterten Qualifikation sowie in einer frühen Kontaktaufnahme mit zukünftigen Arbeitgebern bessere Berufschancen sehen. Mit der Studiendauer verändern sich die Akzente in dieser Frage etwas. Die älteren Semester sind der Bedeutung eines Auslandsstudiums gegenüber sehr viel skeptischer als die Studienanfänger (13 % zu 28 %). Für sie gewinnen vor allem das Aufbaustudium sowie ein besonderes Engagement in studiennahen Tätigkeitsfeldern an Gewicht. Auch die Promotion rückt mit zunehmender Studiendauer stärker in die Betrachtung – sie wird aber insgesamt auch nur von 12 % aller Befragten in den höheren Semestern genannt.

Wir haben an anderer Stelle davon geschrieben, dass dieser Weg in das Hochschulstudium von der Erwartung getragen ist, dass berufliche Erfahrungen verbunden mit hohen Qualifikationen durch berufliche Weiterbildung zum Erwerb von allgemeinen und spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten führen, die zum Studium befähigen. Wie sehen nun die Betroffenen selbst den praktischen Ertrag ihrer Vorleistungen für ihr Studium?

Tab. 27: Nutzen der beruflichen Kenntnisse und Erfahrungen im Studium
(Mehrfachnennung, in %)

<i>In welcher Weise helfen Ihnen Ihre beruflichen Kenntnisse und Erfahrungen in Ihrem Studium?</i>	
Meine Praxis ermöglicht mir ein besseres Verständnis der Theorie	61
Durch meine Berufstätigkeit habe ich fachliche Grundkenntnisse für mein Studium gewonnen	62
Ich kann Fertigkeiten aus dem früheren Beruf als technische Arbeitshilfen verwenden (z. B. Umgang mit technischen Geräten)	9
In meinem früheren Beruf konnte ich vielfältige soziale Erfahrungen gewinnen, die mir im Studium nützen	38
Im Beruf habe ich gelernt, wie man seine Arbeit zweckmäßig organisiert	26
In meinem Beruf habe ich Selbstvertrauen in meine eigene Leistungsfähigkeit gewonnen	29
Aufgrund meiner Berufstätigkeit habe ich eine größere Motivation für mein Studium	30
Meine Berufserfahrungen helfen mir kaum in meinem Studium	6
Ich habe gar kein Interesse daran, an meine Berufserfahrungen anzuknüpfen	1
N = 230	262

Ganz offensichtlich bestätigen die Befragten mit ihren bisherigen Erwartungen die Hoffnungen und theoretischen Begründungen, die diesen Hochschulzugang ermöglicht haben. Nur eine sehr kleine Minderheit von 6 % erkennt keinen Nutzen in der beruflichen „Mitgift“. Dieses hohe Niveau in der positiven Einschätzung der vorausgegangenen Berufserfahrungen entspricht ebenso wie die konkrete Benennung solcher Fähigkeiten und Kenntnisse, die im Studium fruchtbar gemacht werden können, den Ergebnissen in der Berliner Untersuchung (Rau 1997, S. 80). Hier wie dort liegt nach Auffassung der Studierenden der Ertrag der beruflichen Tätigkeiten gleichermaßen in funktionalen wie in extrafunktionalen Qualifikationen. Übereinstimmend wird bekundet, dass sich die beruflichen Kenntnisse und Erfahrungen auf den Erwerb fachlicher Inhalte beziehen (62 %), dass dadurch aber auch die im Studium vermittelte Theorie besser verstanden wird, dass Sozialkompetenz und Selbstwertgefühl verbessert und die Motivation für das Studium inspiriert worden sind.

Auf dem Hintergrund einer sehr hohen Übereinstimmung gibt es dennoch einige spezifische Unterschiede. So sind relativ mehr Frauen davon überzeugt, dass ihnen ihre berufliche Praxis ein besseres Verständnis der Theorie

ermöglicht (65 % zu 55 % bei den Männern) und dass darüber hinaus die im Beruf erworbenen sozialen Erfahrungen auch im Studium nützlich sind (41 % zu 32 %). Auch die berufliche Herkunft verändert die Einschätzung der nutzbringenden Wirkungen der Berufstätigkeit. Die Meister sehen den Vorteil ihrer Berufserfahrungen stärker als die anderen in der Übertragbarkeit extrafunktionaler Fähigkeiten für die Organisation ihrer Studienarbeit, in der Übertragbarkeit der beruflichen Erfahrungen auf technische Arbeitshilfen im Studium, und sie führen ihr Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit auf ihren Beruf zurück. Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen sehen vor allem die bessere Verkopplung von Theorie und Praxis sowie das in der Berufsausbildung und -tätigkeit erworbene fachliche und soziale Grundwissen.

Die bisherigen Ergebnisse haben deutlich machen können, dass sich unsere Befragten durchaus ihrer Leistungsfähigkeit bewusst sind und mit Selbstvertrauen studieren. Dennoch sehen sie auch Defizite bei sich im Vergleich mit ihren Kommilitonen mit Abitur.

Tab. 28: *Nachteile für Studierende ohne Abitur (Mehrfachnennung, in %)*

<i>Worin sehen Sie die Nachteile für Studierende ohne Abitur (z. B. fachlich-inhaltliche bzw. persönliche Probleme / Belastungen) ?</i>	
Schlechte finanzielle Voraussetzungen	10
Wissensdefizite (z. B. Fachwissen, Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens)	59
Fehlende Anerkennung	21
Altersunterschied	11
Belastungen/Zeitmangel durch Beruf und Familie	26
Studium zu praxisfremd	1
Schwierigkeiten im Organisieren des Studiums	3
N = 149	131

Vor allem im Bereich der fachwissenschaftlichen Kenntnisse und der Techniken wissenschaftlichen Arbeitens werden die eigenen Defizite gesehen. Hinzu kommen die besonderen Belastungen durch die zusätzlichen Verpflichtungen in Beruf (neben dem Studium) und Familie. Offensichtlich ist der eigene Status im Studium nicht bei allen bereits selbstverständlich und abgesichert. 21 % aller Befragten empfinden sich durch andere Studierende und Lehrende nicht ausreichend anerkannt. Alle drei Aspekte: die als defizitär empfundenen Fachkenntnisse, das Gefühl der mangelnden Anerkennung

und der Zeitmangel werden beispielhaft durch die folgenden Aussagen illustriert. Dabei zeigt insbesondere die zweite Aussage die Ambivalenz, die von vielen Studierenden aus diesem Personenkreis durch den Wechsel in die akademische Ausbildung empfunden bzw. artikuliert wird:

„Der Nachteil Studierender ohne allgemeine Hochschulreife, insbesondere der Studierenden, die aufgrund der so genannten Meisterregelung Zugang an die Hochschule erlangt haben, dürften teilweise wie folgt gelagert sein:

Mathematikkenntnisse sind nicht in der geforderten Form vorhanden. Speziell in der BWL sind Integral-/Differentialrechnung von Bedeutung. Diese Rechenverfahren müssen neben dem eigentlichen Stoff zusätzlich erlernt werden. Da sie nicht von Anfang an parat sind, hindert dies (mind.) zu Beginn des Studiums an der aufmerksamen Verfolgung des Stoffes. Es ist schwierig etwas zu verstehen, wenn man die Sprache nicht beherrscht.

Der Umgang der Lehrenden und Angestellten mit Studenten, die aufgrund der Meisterregelung an der Uni studieren. Nicht, dass es um Extrawürste ginge, aber ein verständnisvolles, respektvolles Miteinander wäre mehr als wünschenswert. Aber, man ist eben nur Student. Das bereits fortgeschrittene soziale Umfeld sowie die Lebenssituation incl. persönlicher Verhältnisse in diesem Alter finden keine Berücksichtigung – man ist eben nur Student und damit ein kleines, sich in der Pubertät befindliches Individuum. Nicht mehr!“

(Männlich: BWL)

„Nachteile liegen nicht im fehlenden Abitur. Die Frage, mit welchen Voraussetzungen ich an der Uni bin, hat mir (soweit ich mich entsinne) noch niemand gestellt. Die Einschätzung der Studienvoraussetzung hat sich manchmal aus Gesprächen ergeben. Außerdem „fühle“ ich mich nicht ohne Abitur, da ich schon einmal eine Sondergenehmigung zum Schulbesuch – Lette Verein / Berlin – erwirkt habe. Hier war der Abschluss der 12. Kl. ausschlaggebend. Insofern sehe ich keinen Nachteil oder Minderwertigkeitsgefühl gegenüber Abitur-Studierenden. Das Abitur ist für mich auch nicht so wichtig, da es immer mehrere Wege zum Ziel gibt.

Aus einem Gespräch mit einer Freundin, die mir ausdrücklich bestätigte, dass ich durch mein fortgeschrittenes Lebensalter und der daraus resultierenden „ruhigen“ Lebenssituation ihr, und anderen, gegenüber im Vorteil sei, weiß ich um einen großen persönlichen Vorteil. Ich

kann das aus einigen Erfahrungen bestätigen, denn ich kann mit mehr Ruhe mehr lesen als andere. Beschäftige mich mit Themen viel intensiver, die andere sich trotz gleichen Faches sich nicht „antun“ möchten und können. Daraus resultiert ein Nachteil. Man ist manchmal alleine mit seiner „Zielstrebigkeit“. Und nun der Vorteil: Man hat nach einiger Zeit die fachlich-inhaltlichen Defizite (die wohl jeder hat – abiturunabhängig) einigermaßen im Griff.

Am Anfang (heute geht es besser) hatte ich einige Schwierigkeiten mit Texten. Lesen, Erfassen, Behalten, Wiedergeben... Und bei schriftlichen Hausarbeiten bemerke ich noch immer Defizite. Zu Beginn waren die schriftlichen Ausarbeitungen sehr sehr schwierig. Am einfachsten sind da noch Formfehler zu bewältigen (es gibt z. B. Bücher über wissenschaftliches Arbeiten, man kann andere Ausarbeitungen lesen, Fragen stellen ...). Aber der jahrelange fehlende Umgang mit dem schriftlichen Ausarbeiten von Texten ist gegenüber Abi-Studenten für mich auf jeden Fall von Nachteil. Angefangen von Grammatikfehlern bis zu echten Sinn/Inhaltsfehlern durch falsche Satzstellung, zu langer Satzbau usw. Und die dauernde Unschlüssigkeit, was ich in einer Arbeit überhaupt schreiben soll.

Damit hat sich für mich die Fragestellung verschoben. Wer nicht mit Abitur oder einige Jahre danach anfängt zu studieren ist somit schon älter. Und hier bestimmen weitgehend die bis dahin eingetretenen äußeren Lebensumstände/-gestaltung das hiermit zu vereinbarende außerhäusliche Miteinander. Insofern hat man sich mit zunehmendem Alter Verantwortungen für Haus, Haushalt, Partnerschaft, Kinder... zugelegt. Das kann ich aber nicht immer als Belastung auslegen. (Hätte ich das nicht, wäre ich auf der Suche nach neuen, ähnlichen Lebensbegleitumständen. Und dann ginge es mir wie vielen anderen Studenten, die auf der Suche sind und dadurch auf vielfacher Weise vom Studieren abgelenkt werden.)

Ein Nachteil liegt demnach für mich in der Wohn- und Lebenssituation. „Keiner“ (oder vielleicht doch einige?) trennt sich, wenn nicht unbedingt erforderlich von Wohnort und Familie. So gibt es viele ältere Studenten, die weite Strecken zu fahren haben. Ebenso muss ich für einen Uni-Tag fast 100 km fahren. Wenn Eis und Schnee dazukommt, das Auto mal anderweitig genutzt werden muss, die Kinder einen benötigen, bin ich gekniffen.

Dadurch werde ich sehr wählerisch mit der Auswahl der Seminare und VL. Wenn aus dem Vorlesungsverzeichnis nur ein Seminar an einem Tag für mich relevant ist, dann ist der Aufwand zu hoch für mich an,

diesem teilzunehmen. Auch versuche ich oft möglichst viele Dinge (Seminare, Vorlesungen, Sprechstunden, Literatursuche, Internetsuche, Kopieren, usw.) auf einen Tag zu bekommen. Jeder Uni-Tag ist somit auch ein Stresstag. Auch Dozenten sind oft nur an bestimmten Tagen in der Uni und somit ansprechbar. Aus diesem Grund plane ich manchmal monatelang einen Sprechstundenbesuch. (Ich habe keine Lust jemandem darzulegen warum ich nicht an „seinen“ Tagen kann.) Unabhängige Abi-Studenten, oder alle, die in Oldenburg wohnen, sind somit in einem viel größeren Vorteil. Sie können auch besser am studentischen Miteinander teilhaben. Ob Arbeitsgruppen oder private Treffen.

Liebes Forschungsteam! Ich kann mir vorstellen, dass Ihr so eine seltsame Frage-Veränderungs-Antwort nicht haben wolltet. Aber die Meisterzugangsvoraussetzung birgt für mich mehr, als nicht nur Nicht-Abi und daraus resultierende Defizite. Für mich war es vom ersten Tag an eine seltsame Situation gewesen, als ältere mit den jüngeren Studenten klarzukommen, zu verstehen und verstanden zu werden. Das waren nur einige Gedanken / Beispiele zu Nach- und Vorteilen meiner Studienvoraussetzung, mit denen ich zum „fehlenden“ Abitur ja auch noch umgehen muss.“

(Weiblich: Lehramt an Realschulen)

„Meine persönliche Belastung ist durch die notwendige Berufstätigkeit sehr hoch, so dass ich mir die notwendigen Informationen nicht umfassend holen konnte.

Ich hatte im 1. Semester Schwierigkeiten mit den Universitätsstrukturen und konnte mich daher nicht so auf das Studium konzentrieren.“

(Weiblich: Magister Pädagogik, Soziologie)

Auch in der Einschätzung der Nachteile für Studierende ohne Abitur gibt es innerhalb des dominierenden Grundmusters einige interessante Unterschiede. So geben die befragten Frauen relativ viel häufiger an, unter fehlender Anerkennung zu leiden (19 % zu 6 % bei den Männern). Für sie schlägt auch die Belastung durch Beruf, Studium und Familie stärker zu Buche. Die Männer sehen dagegen relativ häufiger die Nachteile im Bereich des (kognitiven) fachlichen Wissens und in den Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens (53 % zu 37 % bei den Frauen). Während jeder vierte Mann selbstbewusst keine Nachteile sieht, sind es nur 18 % bei den Frauen. Hinweise darauf, dass es einen Zusammenhang zwischen der Art der beruflichen Aus- und Weiter-

bildung und dem Umgang mit den Studienanforderungen gibt, lassen sich in den entsprechenden Aussagen der Studierenden finden, die ihre Studienberechtigung über die Meister-, Techniker- und Betriebswirtausbildung erworben haben. Sie nennen fachliche und wissenschaftstechnische Defizite relativ häufiger als die Fachschulabsolventinnen und -absolventen, deren Ausbildung einem Hochschulstudium näher ist. Mit der Dauer des Studiums wächst allerdings generell der Anteil derjenigen an, die keine Nachteile (mehr) sehen. In einem Punkt aber steigt die Zahl der Nennungen mit der Studiendauer. Die Belastungen und der Zeitmangel durch die Studien-, Familien- und beruflichen Verpflichtungen nehmen im Studienverlauf zu. Im Probestudium wird das nur von 4 % als Nachteil gegenüber den „Normalstudierenden“ genannt, in den höheren Semestern nennen das 28 %!

3.3 Die Studiensituation

3.3.1 *Das Probestudium*¹

Wir haben an anderer Stelle ausgeführt, dass der Weg in ein universitäres Studium über die fachliche Einschlägigkeit und das erfolgreiche Absolvieren eines Probestudiums führt. Es gehört nun zu den kaum zu erklärenden Ungeheimheiten, dass für die sogenannten nichtuniversitären Studiengänge (an der Universität!) die Vorbildung weder einschlägig sein muss und die Interessierten sofort eine unbefristete Einschreibung erlangen können. Wer also in den Lehramtsstudiengängen Grund-, Haupt, Real- und Sonderschule studieren möchte, kann, wenn es ausreichende Studienplätze gibt und er/sie die beruflichen Voraussetzungen erfüllt, ohne Einschlägigkeit und ohne Probestudium sofort unbefristet immatrikuliert werden. Wer sich aber für die Lehramter an Gymnasien bzw. Berufsbildenden Schulen sowie für alle anderen an der Universität angebotenen akademischen und staatlichen Studiengänge bewirbt, muss neben der Einschlägigkeit vor allem das Probestudium erfolgreich nachweisen.

1 Es ist an anderer Stelle bereits darauf hingewiesen worden, dass das Land Niedersachsen im Jahr 2002 in einer weiteren Novellierung seines NHG die beiden Einschränkungen der Einschlägigkeit und des Probestudiums beseitigt hat. Da diese Befragung aber noch vor der neuen Rechtslage durchgeführt wurde, sind beide Aspekte ausführlich angesprochen worden. Die Ergebnisse der Befragung dazu zeigen sehr deutlich, dass die Reform des NHG an diesem Punkt pragmatisch war, weil vor allem das Probestudium für die Hochschulen mit großen organisatorischen Problemen verbunden war und auch aus der Sicht der Studierenden den Aufwand und Ertrag in keinem vernünftigen Verhältnis gestanden haben.

Von unseren Befragten haben 66 % die Zulassung zu einem Probestudium bekommen bzw. dieses auch erfolgreich absolviert. Jede/r Dritte studiert folglich in einem der nichtuniversitären Studiengänge. Dabei gibt es deutliche Zusammenhänge mit dem Fächerspektrum der jeweiligen Hochschulen. Die Hochschulen mit einer starken Tradition der Lehrerausbildung in Niedersachsen haben einen geringeren Anteil an Studierenden im Probestudium (vor allem Oldenburg, Hildesheim, Vechta, Lüneburg) als die anderen (hier vor allem Braunschweig, Göttingen, Hannover – eine Ausnahme bildet allerdings die Universität Osnabrück).

Uns interessierte nun ganz besonders, welche Erfahrungen diese Studierenden mit ihrem Probestudium gemacht haben, welche Leistungsnachweise sie erbringen mussten, mit welchen besonderen Schwierigkeiten sie sich auseinandersetzen mussten, wer ihnen Hilfe geboten hat, wie sie dieses Probestudium in seinen Anforderungen, seiner Intention und Wirkung einschätzen und welche Verbesserungsvorschläge sie machen.

Wir haben zunächst danach gefragt, welche besonderen Nachweise über Leistungen in ihrem Studienfach erbracht werden müssen und haben uns dieses dann in einer offenen Frage nach den ihnen bekannten Regelungen bzw. Vorschriften konkretisieren lassen.

Tab. 29: Besondere Nachweise für das Studienfach im Probestudium (Mehrfachnennung, in %)

<i>Welche besonderen Nachweise müssen in Ihrem Studienfach erbracht werden, um das Probestudium erfolgreich zu beenden und die endgültige Zulassung für das Studium zu erhalten?</i>	
Eine Bescheinigung über Leistungen in meinem Studienfach, und zwar (bitte beschreiben Sie möglichst genau, worum es sich dabei handelt)	78
Eine Bescheinigung über Fremdsprachenkenntnisse	14
Eine Bescheinigung über mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse	4
Eine Bescheinigung über ein Prüfungsgespräch	30
Sonstiges, und zwar	16
Es gibt keine besonderen Nachweise	6
N = 147	148

Tab. 30: *Konkretisierungen der besonderen Vorschriften oder Regelungen im Probestudium (Mehrfachnennung, in %)*

<i>Im Probestudium zu erbringende Leistungen</i>	
Es gibt für mein Probestudium keine besonderen Vorschriften	10
Fremdsprachennachweis	13
Probestudium befristet auf 2 Semester	76
Probestudium befristet auf 3 Semester	2
2 Leistungsnachweise	46
Mündliche Prüfung/Kolloquium	31
3 und mehr Leistungsnachweise	18
Schriftlicher Bericht über Studienverlauf	1
Bestimmte Mindestanzahl von Veranstaltungen	2
Ein Leistungsnachweis in jedem Fach	5
Bescheinigung über ein ordnungsgemäß geführtes Studium	5
Schriftliche Ausarbeitung eines Themas im Studienfach	18
Gespräch über Studienerfolg	21
Sonstiges	7
N = 153	254

Die meisten Hochschulen verlangen danach ein Probestudium von zwei Semestern, in begründeten Fällen wird dieser Zeitraum auch auf drei Semester erweitert. Vielfach müssen mindestens zwei Leistungsnachweise erbracht werden. Hinzu kommen in weiteren Schwerpunkten und je nach Differenzierung Bescheinigungen über ein mündliches Kolloquium bzw. eine mündliche Prüfung, ein Gespräch über den Studienerfolg, teilweise mehr als zwei Leistungsnachweise, eine schriftliche Ausarbeitung bzw. eine Hausarbeit eines Themas im Studienfach oder ein Fremdsprachennachweis bzw. in Einzelfällen Nachweise über naturwissenschaftlich-mathematische Kenntnisse. Diese Antworten bestätigen im Großen und Ganzen die Angaben, die wir von den Hochschulen bekommen haben.

Angesichts der zum Teil eher informellen Regelungen in manchen Hochschulen und der eher unbürokratischen Handhabung der Feststellung der Studierfähigkeit als Voraussetzung der unbefristeten Einschreibung ist es nicht überraschend, dass viele nur ungenaue Vorstellungen über die institutionellen Rahmenbedingungen ihres Probestudiums haben. Wir haben die Angaben mit den einzelnen Hochschulen korreliert. Dabei werden die Widersprüchlichkeit und der mangelhafte Informationsstand deutlich. So geben vier Studierende

der Universität Hannover an, dass es dort keine besonderen Regelungen gibt, alle anderen 42 spezifizieren diese Regelungen aber. Ähnlich ist es an der Hochschule in Lüneburg. Offensichtlich ist es auch den Hochschulen, die schriftlich festgelegte Regelungen haben, nicht ausreichend gelungen, ihre Studierenden mit den genauen Vorschriften des Probestudiums vertraut zu machen. Hier empfehlen wir allen Hochschulen nachdrücklich, durch schriftliche Informationen oder durch gezielte Beratungsgespräche dieser neuen Studierendengruppe ein genaues Bild darüber zu vermitteln wie sie das Probestudium gestalten müssen, um es erfolgreich abzuschließen. Es darf nicht übersehen werden, dass dieser Hochschulzugang mit seinen Modalitäten nicht ganz einfach zu überschauen ist, dass viele Hochschullehrende ihn entweder nicht kennen oder mit seinen Einzelheiten nicht vertraut sind und in vielen Fällen nur die Immatrikulationsämter, die örtlichen Z-Prüfungsämter oder die Fachbereiche der jeweiligen Hochschulen genauere Kenntnisse und Beratungskompetenz haben.

Die Anforderungen, die die Studierenden in ihrem Probestudium zu erbringen haben, um eine unbefristete Einschreibung zu erreichen, werden von ihnen durchweg als angemessen und realisierbar empfunden. Nur 6 % halten sie für sehr schwer, für 75 % sind sie angemessen, d.h. mit Engagement und Anstrengungsbereitschaft zu erfüllen und für 19 % sind sie sogar relativ einfach zu bewältigen. Auf diesem Hintergrund sind auch die Unterschiede zwischen den angestrebten Studienabschlüssen nur graduell. So fällt auf, dass nur ein Lehramtsstudierender die Anforderungen als relativ einfach beurteilt, während das bei den anderen Studiengängen von 20 % (Magister) über 29 % (Diplom) bis zu 33 % bei den Sonstigen reicht. Umgekehrt empfinden 11 % der Lehramtsstudierenden die Anforderungen in ihrem Probestudium als sehr schwer – deutlich weniger als in den anderen Studiengängen.

Die hohe Akzeptanz der Anforderungen des Probestudiums bedeutet nun freilich nicht, dass es keine Probleme und Schwierigkeiten gibt. 60 % derer, die sich im Probestudium befinden bzw. befunden haben, haben negative Erfahrungen gemacht.

Tab. 31: *Besondere Schwierigkeiten während des Probestudiums (Mehrfachnennung, in %)*

<i>Gibt bzw. gab es für Sie während des Probestudiums besondere Schwierigkeiten?</i>	
Ja, weil es für uns kaum Informationen für die Auswahl geeigneter Lehrveranstaltungen gibt	32
Ja, weil die Lehrenden über die Existenz eines Probestudiums und seine Anforderungen kaum informiert sind	70
Ja, weil die formalen Anforderungen zu hoch sind (z. B. Nachweise über Studienanforderungen)	9
Ja, weil die inhaltliche Anforderungen zu wenig auf unsere Vorkenntnisse ausgerichtet sind	28
Sonstige Schwierigkeiten, und zwar	36
N = 91	175

Es ist bemerkenswert, dass die Schwierigkeiten weniger in der Struktur der fachlichen bzw. formalen Anforderungen liegen als vielmehr darin, dass es unzulängliche Informationen und Hilfen durch die Hochschulen gibt. Es bestätigt sich unsere Vermutung, dass nach den Erfahrungen dieser Studierenden – sie scheinen uns sehr realitätsnah zu sein – die Mehrheit der Lehrenden kaum über die Existenz dieses hochschulrechtlich normierten Zugangsweges in ein Studium weiß, geschweige denn seine Details und seine Anforderungen im Probestudium kennt. Vor diesem Hintergrund ist es auch nicht überraschend, dass es nur wenig Informationen für die Auswahl geeigneter Lehrveranstaltungen gibt. Als belastend wird auch von fast 30 % der Befragten angegeben, dass die inhaltlichen Anforderungen zu wenig Bezug zu den mitgebrachten Vorkenntnissen haben. Zwei Kommentare sollen die spezifischen Probleme illustrieren:

„Weil mir zunächst niemand sagen konnte, ob z. B. der Schein für das Praktikum einer Pflichtveranstaltung zum Grundstudium auch anerkannt wird. Ich reichte nun am Ende des 2. Semesters zwei Scheine ein, u. a. auch den für das Praktikum, und dieser wurde nicht anerkannt! Vorher konnte mir aber niemand darüber Auskunft geben. Ich hatte also innerhalb der darauf folgenden Wochen Zeit, noch eine Hausarbeit in einem anderen Seminar zu schreiben und einen gültigen Schein zu erwerben!“

(Weiblich: Magister Pädagogik, Wirtschafts- und Sozialpsychologie)

„Für Formalien zuständige Verwaltungsmitarbeiter waren mitunter trotz angegebener Sprechstunden nicht oder nur nach langem Warten zu sprechen, z. T. nur eingeschränkt auskunftsfähig,

Lehrende verfügten lediglich über veraltete Informationen über die Anforderungen des Probestudiums,

umfassende Beratungen an einer Stelle waren nicht zu erhalten, es mussten mehrfach mehrere Stellen angelaufen werden, um alle relevanten Informationen zu erhalten,

es war sehr schwierig, einen Termin für das Prüfungsgespräch zu finden – sehr unterschiedliche zeitliche Eingebundenheit der beiden Lehrenden,

das Prüfungsgespräch (wie ich es erlebt habe) war lächerlich und langweilig – außer die für mich wichtige Bescheinigung ist nichts dabei rausgekommen.“

(Weiblich: Dipl. Pädagogik)

Die Erfahrungen im Probestudium mit den Lehrenden sind nun allerdings nicht nur negativ. Wir haben danach gefragt, ob es für sie in dieser Phase auch feste Ansprechpartner bzw. -partnerinnen in der Universität gegeben hat bzw. gibt. Mit 47 % hat annähernd jede/r Zweite Hilfe und Beratung bekommen. Dabei bilden die Lehrenden mit 39 % die größte Gruppe, gefolgt von der Studienberatung. Aber auch die Fachbereichsgeschäftsstellen auf Instituts- und Dekanatsebene sowie das Prüfungsamt konnten in Anspruch genommen werden (25 %). 9 % berichten über die Hilfe durch Mentoren und 3 % haben regelmäßig an einem Plenum über das Probestudium teilgenommen.

Die Ergebnisse verweisen insgesamt darauf, dass das Probestudium für die große Mehrheit der Befragten keine besondere Hürde darstellt, sondern nach ihrer eigenen Einschätzung bewältigt werden kann. Das gilt mit kleinen Abweichungen für alle Teilgruppen. Dennoch ist für die meisten von ihnen diese „Bewährungszeit“ im Grundsatz überflüssig. 43 % halten das Probestudium überhaupt nicht für sinnvoll, 25 % haben eher Zweifel und nur 32 % sprechen sich dafür aus. Bei dem Pro und Kontra gibt es insbesondere zwischen Männern und Frauen sowie entlang der Studiendauer zum Teil klare Unterschiede. Die kritische Ablehnung ist bei den Frauen deutlicher ausgeprägt als bei den Männern (45 % zu 36 %). Letztere scheinen ihm eine insgesamt höhere Plausibilität und nachvollziehbare Funktion zuzuschreiben (43 %

halten es für sinnvoll gegenüber 27 % bei den Frauen). Die Akzeptanz des Probestudiums scheint zu wachsen, je weiter sich seine Absolventinnen und Absolventen zeitlich von ihm entfernen. Während aus der Gruppe derer, die sich zum Zeitpunkt der Befragung noch im Probestudium befinden, 56 % eine kategorische Ablehnung äußern, sinkt diese negative Einschätzung auf 43 % bei den mittleren, auf 29 % bei den höheren Semestern. Entsprechend verläuft die Entwicklung bei den positiven Einordnungen (von 18 % über 35 % auf 39 %). Es ist nicht auszuschließen, dass der erfolgreiche Abschluss dieser Phase ex post zu einer insgesamt „sanfteren“ Beurteilung führt – zunehmend mit wachsendem Abstand zum Probestudium.

Wie werden nun Ablehnung und Zustimmung begründet. Für seine Befürworter hat das Probestudium vor allem die Funktion, die eigene Leistungsfähigkeit zu erproben (86 %) bzw. diese Studienphase als Hilfe für die endgültige Entscheidung zu betrachten. Letzteres wird von den Frauen noch stärker betont als von den Männern. Dieses Argument gewinnt auch mit der Dauer des Studiums weiter an Gewicht und hat seine besondere Bedeutung für die Lehramtsstudierenden. Genannt wird, dass dadurch ein Anreiz geschaffen wird, sich innerhalb kurzer Zeit fachlich zu bewähren und – auch im Vergleich mit den Abiturienten – das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu prüfen und zu steigern. Die Ablehnung des Probestudiums wird vor allem damit begründet, dass die im Beruf erworbenen Qualifikationen zumindest den Studienvoraussetzungen der Abiturienten entsprechen, zum Teil sogar darüber hinausgehen (39 % aller Nennungen).

Tab. 32: Ablehnung des Probestudiums(Mehrfachnennung, in %, N=100)

<i>Probestudium ist nicht sinnvoll weil ...</i>	<i>Gültige Prozent</i>
es überflüssig ist	28
es diskriminiert und verunsichert	16
es den Einstieg ins Studium erschwert	17
Motivation und Kenntnisse Berufstätiger das Abiturwissen übersteigen	28
berufliche Qualifikation dem Abitur gleichwertig sind	11
Berufstätige selbständig Anforderungen des Studiums einschätzen können	10
sich Berufstätige aufgrund eigener Kompetenz selbständig entscheiden können	12
es ein gleiches Wahlrecht für Abiturienten und Nichtabiturienten geben sollte	10
durch ein Probestudium keine Aussage über Studierfähigkeit möglich ist	12

Etwa jede/r Vierte aus dieser Gruppe hält das Probestudium ohne nähere Begründung grundsätzlich für nicht sinnvoll. Genannt wird aber auch seine diskriminierende Wirkung gegenüber den anderen Hochschulzugangswegen. Dieses Argumentationsmuster zeigt zusammengefasst einerseits die Überzeugung, dass die im Beruf und in der beruflichen Weiterbildung erworbenen Qualifikationen denen des allgemeinen Abiturs gleichwertig sind bei der Bewältigung der Studienanforderungen. Es zeigt aber auch, dass diese Sonderregelung des Probestudiums gleichsam als „Gerechtigkeitslücke“ und damit als diskriminierend empfunden wird, zumal die Berufstätigen selber am Besten einschätzen können, welches Risiko sie mit dem Studium eingehen.

Beide Aspekte kommen in den Kommentaren zweier Befragter deutlich zum Ausdruck:

„Wenn das Probestudium für Abiturienten nicht gelten soll, bedeutet es noch lange nicht, dass sie sich grundsätzlich für die richtige Form der Ausbildung entscheiden. Dieses Probestudium suggeriert aber, dass Abiturienten sich verantwortungsvoll entscheiden können, Menschen ohne Abitur jedoch nicht.“

Wenn ein Probestudium, dann für alle. Sinnvoller fände ich einen Test vor Antreten des Studiums, bei dem die Bewerber sich, nach dem Bekannt geben der Ergebnisse, eigenverantwortlich entscheiden können, ob sie das Studium aufnehmen wollen oder nicht“.

(Männlich: Lehramt an Hauptschulen)

„Warum Probestudium! So mancher Student mit Abitur verdient mindestens ebenso ein Probestudium zur Feststellung seiner Qualifikation für diesen Studiengang. Diejenigen, die sich auf dem Zweiten Bildungsweg für ein Studium entscheiden, wissen i.d.R. sehr genau, und damit meist sehr viel besser als viele „normale“ Studenten, was sie wollen und was sie bereit sind, dafür zu tun. Ihnen ist die Tragweite ihrer Entscheidung bewusst, da sie wissentlich Belastungen eingehen, die nicht nur finanziell schwer ins Gewicht fallen. Wie schon gesagt, „unsereins“ ist meist schon etwas älter. Wenn also jemand unserer Spezies zu dem Schluss kommt, er schafft es nicht, hört er von ganz alleine auf und zwar sehr früh. Schon alleine wegen des finanziellen Risikos.“

(Männlich: BWL)

Bei der negativen Einschätzung bzw. der Ablehnung des Probestudiums gibt es innerhalb der Teilgruppen zum Teil deutliche Akzentunterschiede. 37 % der Männer lehnen es kategorisch ab (gegenüber 24 % bei den Frauen). Außerdem verweisen relativ mehr von ihnen auf die fehlende Gleichbehandlung mit den Abiturienten. Bei den Frauen spielt eine größere Rolle, dass sie mit mindestens ebenso guten Voraussetzungen in ihr Studium kommen wie die Abiturienten (36 % zu 10 % bei den Männern) bzw. Berufstätige sehr wohl die Anforderungen und Risiken eines Studiums selbständig einschätzen können. Auch hier verändert sich mit der Studiendauer die Richtung und quantitative Bedeutung der Einzelkritikpunkte. Die grundsätzliche Überflüssigkeit des Probestudiums wird mit wachsender Studiendauer immer häufiger genannt (37 % zu 19 % in den beiden Anfangssemestern). Das gilt in der Tendenz auch für das Argument der Gleichwertigkeit beruflicher Qualifikationen mit dem Abitur, der Auffassung, dass Berufstätige selbständig die Studienanforderungen einschätzen können und der Forderung nach Gleichbehandlung aller Studierenden. Ein diskriminierender Charakter des Probestudiums wird in den höheren Semestern nur noch von jedem/r Zehnten aus dieser Gruppe gesehen.

Diese überwiegend kritische Einschätzung darf aber nicht den Blick dafür versperren, dass das Probestudium in der Gesamteinschätzung mit Anforderungen verbunden ist, die zu schaffen sind. Die kritische Einschätzung wird bei vielen mit konkreten Vorschlägen zur Verbesserung verbunden. Diese beziehen sich im Wesentlichen auf drei Aspekte. Vorrangig geht es dabei um die Verbesserung der Information über die Modalitäten des Probestudiums (56 %) und um eine verbesserte Betreuung der Studierenden in dieser Phase ihres Studiums (42 %). Gemeint sind damit mehr Einzelgespräche mit Lehrenden und Möglichkeiten zum Austausch von Informationen und Erfahrungen. Das wird von den Frauen noch stärker eingefordert als von den Männern, und spielt bei den Meistern eine größere Rolle als bei den anderen Zugangsvoraussetzungen. Diese Erwartung steigt mit der Studiendauer deutlich an. Hier sind auch die Studierenden in den Magisterstudiengängen auffallend stark zu finden. Genannt wird aber auch von 17 % aller Befragten eine Verstärkung bzw. ein Angebot von wissenschaftspropädeutischen Veranstaltungen (z. B. Kurse über wissenschaftliches Arbeiten, Vorbereitungskurse auf das Studium, Tutorien und Mentorenprogramme). Diese Angaben, die im Rahmen einer offenen Frage erhoben wurden, verstärken den Eindruck, dass das Hauptproblem des Probestudiums nicht so sehr in den fachlichen Anforderungen gesehen wird, sondern vielmehr darin, dass zum einen

von vielen der Sinn dieses Probstudiums grundsätzlich in Frage gestellt wird und dass sich zum anderen – und vor allem – die Studierenden unzureichend informiert und betreut fühlen. Die Hochschulen wären gut beraten, diesem Personenkreis stärker als bisher, zumutbare Hilfe dabei zu leisten, eine im Grundsatz schwierige Lebenssituation zu erleichtern, um die Studienanforderungen noch erfolgreicher zu bewältigen. Das sollte zumindest für diejenigen Hochschulen gelten, die eine größere Anzahl dieser Studierenden immatrikuliert haben. An der Ernsthaftigkeit dieser Studierenden, Zeit, Engagement und Anstrengungsbereitschaft in ihr Studium zu investieren und dieses zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen, kann nicht gezweifelt werden.

3.3.2 *Die fachliche Einschlägigkeit*

Die fachliche Einschlägigkeit meint, dass es zwischen der vorangegangenen Berufstätigkeit (als dem „Schlüssel“ zum Probstudium) und dem gewählten Studienfach einen engen und erkennbaren Zusammenhang geben muss. Wie wird diese einschränkende Bedingung nun von den Betroffenen beurteilt? Sie stößt auf eine gespaltene Einschätzung. 56 % halten sie für sinnvoll, jede/r Dritte ausdrücklich nicht und 13 % können sich nicht zu einer klaren Einschätzung durchringen. Die fachliche Einschlägigkeit findet also insgesamt eine deutlich höhere Akzeptanz bei den Betroffenen als die Verbindlichkeit des Probstudiums. Dieses Ergebnis ist bildungstheoretisch von Bedeutung, weil dieser Hochschulzugangsweg im wesentlichen damit begründet wird, dass die berufliche Erfahrung in Verbindung mit einer qualifizierten beruflichen Weiterbildung zu allgemeinen und fachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten und damit zur Studierfähigkeit im spezifischen Berufsfeld führe. Die Mehrheit scheint die Einschlägigkeit als Konsequenz dieser Prämisse plausibel zu finden und sieht in ihr eine gute Voraussetzung, die Studienanforderungen im verwandten Berufsfeld erfolgreich zu bewältigen:

Für fast 90 % ihrer Befürworter – das gilt in der Größenordnung für alle Teilgruppen – können durch sie berufliche Grundkenntnisse und Erfahrungen eingebracht und nutzbar gemacht werden, die das Studium erleichtern. 15 % sehen in der engen Verbindung zwischen beruflichen Vorerfahrungen und Studienfach eine „Theoriebereicherung durch eigene Praxiserfahrung“. Dieses Argument wird von den Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen und von den Lehramtsstudierenden stärker als von den anderen Teilgruppen herausgestellt.

Tab. 33: Zustimmung zur „fachlichen Einschlägigkeit“ (Mehrfachnennung, in %)

<i>Gründe für fachliche Einschlägigkeit</i>	
Grund- und berufliche Vorkenntnisse und Erfahrungen erleichtern das Studium	89
Theoriebereicherung wird durch eigene Praxiserfahrung leichter	15
Erleichtert Entscheidungshilfe und bessere Einschätzung der Anforderungen im Studium	5
Mitstudierende profitieren von den beruflichen Vorkenntnissen	4
Erhöht die Motivation, das Studium zu beenden	2
N = 130	115

Die Kritiker der Einschlägigkeit bemängeln in erster Linie die damit verbundenen Einschränkungen in der Studienfachwahl und die Nichtberücksichtigung von anderen fachlichen Interessenlagen, die durch berufliche und persönliche Erfahrungen ausgelöst bzw. entwickelt worden sind. Das betonen vor allem die Studierenden in den Lehrämtern und im Diplom sowie die Männer überdurchschnittlich oft. Jede/r Fünfte der Befragten sieht in der Einschlägigkeitsregel vor allem eine Ungleichbehandlung gegenüber den Abiturienten. Dieses spielt bei den Frauen und bei den Lehramtsstudierenden eine größere Rolle als in den anderen Teilgruppen.

Tab. 34: Kritik an der „fachlichen Einschlägigkeit“ (Mehrfachnennung, in %)

<i>Gründe gegen die fachliche Einschlägigkeit</i>	
Neue Studienmöglichkeiten werden dadurch verbaut	38
Andere Interessenlagen werden durch persönliche und berufliche Erfahrungen nicht berücksichtigt	34
Stellt eine Benachteiligung trotz gleichwertiger Qualifikation dar	19
Persönliche und berufliche Qualifikationen werden nicht berücksichtigt	21
Meine Motivation für ein anderes Studienfach wäre größer	4
N = 73	116

Wichtig ist nun aber, dass es sich bei dieser Kritik überwiegend um eine grundsätzliche handelt. Die Einschlägigkeit hat auch in dieser Gruppe kaum dazu geführt, dass auf einen „primären“ Studienwunsch verzichtet werden musste. Für über 80 % war nach eigenen Angaben „mein jetziges Studienfach (...) für mich die erste Wahl“. Allerdings zeigt eine genauere Analyse, dass

hier gruppenspezifische Unterschiede das positive Bild etwas eintrüben. So ist die Zufriedenheit mit dem Studienfach bei den Männern signifikant höher als bei den Frauen (85 % zu 70 %). Von Letzteren wiederum hätte fast jede Fünfte ohne die Vorgabe der Einschlägigkeit lieber ein anders Fach studiert. Deutliche Abweichungen vom Durchschnitt zeigen auch die Magisterstudierenden. Jede/r Dritte betrachtet das gewählte/durch die Einschlägigkeit zugewiesene Fach als zweite Wahl. Auch wenn diese Teilgruppe quantitativ nur klein ist (N = 23) und damit Einzelpersonen prozentual stärker ins Gewicht fallen, scheint hier die Einschlägigkeit real zu erheblichen Einschränkungen geführt zu haben.

Bei denen, die lieber ein anderes Fach studiert hätten, findet sich in den entsprechenden Angaben ein breites Fächerspektrum, das von der Archäologie über Kunstpädagogik bis zur Soziologie und Volkskunde reicht. Besondere Attraktivität hat hier die Psychologie mit sechs (von insgesamt 30) Einzelnennungen. Es fällt allerdings auf, dass in einigen Fällen auch für die primär gewünschten „anderen Studiengänge“ die Einschlägigkeit durchaus gegeben wäre (z. B. der Heizungsbaumeister, der lieber Berufsschullehrer geworden wäre oder die Friseurmeisterin, die lieber Sozialpädagogik oder Psychologie studiert hätte).

3.4 Studiengestaltung und fachliche Anforderungen

Viele aus diesem Personenkreis haben ihre beruflichen Lernerfahrungen in einer Form gemacht, die denen universitären Lernens und Studierens eher fremd sind, die Mehrheit studiert zudem in solchen Studienfächern, die wie z. B. Pädagogik oder Sozialwissenschaften einen relativ hohen Gestaltungsspielraum wegen ihres vergleichsweise geringen Grades an Kanonisierung der Studieninhalte bieten. Deshalb hat uns interessiert, wie das Studium im Rahmen der vorgegebenen Bedingungen gestaltet wird.

Tab. 35: Kriterien der Studiengestaltung (in %)

<i>Ein Studium kann unterschiedlich gestaltet werden. Welche der folgenden Möglichkeiten trifft in Ihrer jetzigen Studienphase am ehesten auf Sie zu?</i>	
Ich orientiere mich eng an der Studien- und Prüfungsordnung meines Faches	40
Ich belege meistens auch solche Veranstaltungen, die nicht zu meinem Studiengang gehören	8
Ich wähle hauptsächlich Veranstaltungen aus meinem Fach, aber versuche hier möglichst breit zu studieren	45
Ich habe mich auf ein Spezialgebiet konzentriert und stelle mir meine Veranstaltungen in erster Linie danach zusammen	7
N = 221	100

Quelle: SPSS, eigene Berechnung

Auf diese Frage nach der Charakterisierung des eigenen Studienverhaltens kristallisieren sich zwei Gestaltungsprinzipien sehr deutlich heraus. Das Studium wird stark auf das gewählte Fach bezogen strukturiert. Vier von zehn Befragten studieren danach eng orientiert an der Studien- und Prüfungsordnung des Faches. Mit 45 % richtet sich ein annähernd ebenso großer Teil zwar ebenfalls eng an dem Fach aus, studiert hier aber möglichst breit gefächert. Der „Blick“ auf andere Studienfächer spielt kaum eine Rolle, ebenso wie eine Konzentration auf ein Spezialgebiet. Diese Ergebnisse scheinen die besonderen Voraussetzungen dieser Studierendengruppe zu reflektieren. Die enge Bindung an die Einschlägigkeit der beruflichen Qualifikation, die Notwendigkeit, ein Probestudium im gewählten Fach erfolgreich zu bestehen, die soziale Lebenssituation mit vielfältigen Verpflichtungen auch außerhalb des Studiums und ihr im Vergleich mit den Regelstudierenden durchschnittlich höheres Lebensalter scheinen mit einem stärkeren Interesse verbunden zu sein, sich zielorientiert auf das Studienfach im engeren Sinne zu beschränken. Diese Vermutung wird gestützt durch den Vergleich mit unseren Untersuchungen von Studierenden der Studiengänge Sozialwissenschaften und Erziehungswissenschaft an der Universität Oldenburg. Ihnen haben wir die gleiche Frage gestellt. Hier variieren die Gestaltungskriterien sehr viel stärker. Sowohl die fachübergreifende Studiengestaltung (bei den Pädagogikstudierenden 34 %) wie auch die Konzentration auf ein Spezialgebiet (bei den Studierenden der Sozialwissenschaften 28 %, bei denen der Pädagogik 16 %) werden hier viel häufiger genannt als bei unserer Gruppe, die enge Orientierung an der Studien- und Prüfungsordnung des Faches deutlich seltener (bei den Studierenden der Sozialwissenschaften 25 %, bei denen der Pädagogik

30 %). Die Studiengestaltung hat ein – erklärbares – spezifisches Profil, dessen Hauptcharakteristikum eine abschlussorientierte Grundhaltung ist (Scholz u. a. 1997; Scholz u. a. 1999). Im Rahmen dieser grundlegenden Kriterien der Studiengestaltung gibt es aber auch spezifische Differenzen. So orientieren sich die befragten Männer stärker als die Frauen eng an der Studien- bzw. Prüfungsordnung ihres Faches (47 % zu 36 %). Für die Frauen spielt dafür die Orientierung über die engen Fachgrenzen hinaus (10 % zu 4 %) ebenso wie das breit angelegte Studium im eigenen Fach (48 % zu 40 %) eine etwas größere Rolle. Der angestrebte Studienabschluss wirkt sich nur geringfügig aus. Am engsten an der Studien- und Prüfungsordnung orientieren sich die Lehramtsstudierenden. Die Magisterstudierenden sind dagegen mehr an einem breit angelegten Fachstudium und die Diplomstudierenden etwas stärker an den fachübergreifenden Aspekten bzw. an Spezialgebieten ihres Faches interessiert. Dieses Studierverhalten hängt sicherlich auch mit den jeweils spezifischen Studien- und Prüfungsordnungen zusammen, die unterschiedliche „Spielräume“ zulassen.

Tab. 36: Kriterien bei der Auswahl der Lehrveranstaltungen? (Mehrfachnennung, in %)

<i>Welche der folgenden Kriterien sind bei der Auswahl Ihrer Lehrveranstaltungen ausschlaggebend?</i>	
Praxisnähe der Veranstaltung	31
Forschungsnähe der Veranstaltung	6
Image der Lehrenden	8
Einfluss von Kommilitoninnen und Kommilitonen	4
Möglichkeiten intensiver Mitarbeit in der Veranstaltung	20
Veranstaltungen mit vorlesungsähnlichem Charakter	4
Besonders gute Beratung durch die Lehrenden	11
Interesse am Thema	74
Kontaktmöglichkeiten in der Veranstaltung	1
Gute didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrenden	30
Mein Zeitplan (z. B. Fahrgemeinschaft, Kinderbetreuung, Job)	42
Möglichkeit, einen Leistungsnachweis zu erwerben	49
N = 224	279

Bei der Frage nach den Kriterien für die Auswahl der Lehrveranstaltungen dominiert mit deutlichem Abstand das Interesse am Thema (72 %). In zweiter Linie werden dann prüfungsrelevante (Möglichkeiten, einen Leistungsnach-

weis zu erwerben) und zeitökonomische Aspekte (das durch Fahrgemeinschaften, Familien- und Berufsverpflichtungen vorgegebene Zeitbudget) genannt. Auch die Praxisnähe der Veranstaltung (31 %) sowie eine ansprechende didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrenden sind relevant im Verhältnis zu solchen Kriterien wie Forschungsnähe der Veranstaltungen, Image der Lehrenden oder der Einfluss anderer Kommilitoninnen und Kommilitonen:

Mit Ausnahme des Statements „Möglichkeiten, einen Leistungsnachweis zu erwerben“ – danach wurde in den beiden anderen Befragungen nicht gefragt – zeigt der Vergleich, dass die Unterschiede zwischen den drei Gruppen geringer als deren Gemeinsamkeiten sind. Offenkundig gibt es in dieser Frage ein nur wenig zugangsspezifisches Muster (Scholz u. a. 1997, S. 24 f.).

Dennoch lassen sich auch hier einige spezifische Differenzen aufweisen. So spielt bei den Frauen die Praxisnähe der Veranstaltungen eine größere Rolle als bei den Männern (34 % zu 25 %). Das gilt auch für das Interesse am Thema (77 % zu 68 %) und für die Berücksichtigung des individuellen Zeitplanes (48 % zu 31 %). Insbesondere dieses letzte Kriterium zeigt die höheren Belastungen und Verpflichtungen der studierenden Frauen. Auch zwischen den angestrebten Studienabschlüssen und der Art der Studienzulassung gibt es einige bemerkenswerte Unterschiede. So betonen die Diplom- und Lehramtsstudierenden die Praxisnähe und die didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrenden stärker, während für die Magisterstudierenden das Interesse am Thema herausragend ist. Die Meister heben stärker als die anderen Gruppen die Praxisbedeutung der Veranstaltungen heraus, während die große Teilgruppe der Fachschulabsolventinnen und -absolventen die Lehrveranstaltungen überdurchschnittlich nach dem thematischen Interesse, den didaktisch-methodischen Kompetenzen der Lehrenden und nach ihrem Zeitplan aussuchen. Auch die Studiendauer wirkt sich insgesamt auf die Kriterien bei der Auswahl der Lehrveranstaltungen aus. Für die von uns Befragten im Probestudium (1. und 2. Semester) geht es – verständlicher Weise – stärker als bei den anderen darum, im Rahmen der Lehrveranstaltungen einen Leistungsnachweis erbringen zu können. Mit der Dauer des Studiums gewinnen die beiden Kriterien „Praxisnähe der Veranstaltungen“ und „Interesse am Thema“ eine ansteigende Bedeutung – allerdings darf dabei nicht übersehen werden, dass das letztere Kriterium auch bei den Anfangssemestern mit 67 % die höchste Priorität hat.

In allen Untersuchungen über Schwächen und Verbesserungsmöglichkeiten der universitären Studiengänge spielt der (zu schwach ausgeprägte) Praxisbezug eine wichtige Rolle. Er scheint sich geradezu zu einem studentischen Topos in der Kritik an der Lehre zu entwickeln. Wir konnten sehen, dass er auch bei der Auswahl von Lehrveranstaltungen in unserer Befragtengruppe eine wichtige – wenngleich nicht die entscheidende – Rolle spielt. Wir wollten nun aber von den Personen, die in ihrer Mehrheit aus der beruflichen Praxis in die Universität als dem Ort der Theorie gewechselt haben, wissen, wie sie den Vorwurf vieler Studierender beurteilen, dass das Studium zu praxisfern sei.

Tab. 37: Möglichkeiten, mehr Praxisbezüge im Studienfach herzustellen (Mehrfachnennung, in %)

<i>Von vielen Studierenden hört man als Kritik, dass das Hochschulstudium zu praxisfern ist. Welche Möglichkeiten sehen Sie für Ihren Studiengang, mehr Praxisbezüge herzustellen, oder ist das in Ihrem Fach kein Problem?</i>	
Mehr Anschauungsprojekte, Exkurse, Praktika, Praktikumsstellen	37
Mehr Praxisnähe der Lehrenden und Seminare	18
Praxissemester, Praxistage, Praxisphasen	5
Praxisbezug über beruflichen Nebenverdienst	3
Mehr Berücksichtigung von Berufserfahrungen in Seminaren	2
Kombination von Theorie und Praxis	2
Studenten sollen sich um Praxiserfahrung selbst kümmern	2
Kann ich noch nicht beantworten	3
Keine Probleme mit Praxisbezug	41
N = 206	113

Die ehemaligen Berufstätigen sehen den Praxisbezug in ihrem Studienfach gelassener als ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen mit dem Abitur (Scholz u. a. 1997, S. 28). Vier von Zehn sehen darin kein Problem und machen folglich keine Vorschläge einer Verbesserung der Situation. Die anderen heben vor allem zwei Aspekte heraus. Sie schlagen ein verbessertes Angebot an Anschauungsprojekten, Exkursen und Praktika vor und wünschen sich eine stärkere Praxisnähe der Lehrenden. Das sind weitgehend auch die Vorschläge, die in unseren anderen Befragungen gemacht worden sind.

Als Beispiel für die geforderte stärkere Praxisorientierung der Lehrenden soll hier wieder die Aussage eines Studenten zitiert werden:

„Das Studium ist zu praxisfern. Um praxisnah auszubilden, müssen die Professoren zuerst praxisnah ausbilden wollen. An meiner Uni sind jedoch die meisten Lehrenden der Auffassung, dass sie wissenschaftlichen Nachwuchs ausbilden, obwohl die Masse wissentlich in die Praxis geht und die Praxis diese Leute auch haben möchte. Die Lehrenden jedoch verweisen dann meist auf die Fachhochschule, wenn es um eine praxisnahe Ausbildung geht. Meine Meinung: etwas realitätsfern und somit praxisfern.“

(Männlich: BWL)

In der Frage der Verbesserung der Praxismöglichkeiten im eigenen Studium gibt es keine bzw. nur punktuelle Unterschiede zwischen den Teilgruppen. So haben z. B. die Meister und die Studierenden in den Magisterstudiengängen die geringsten Probleme mit dem Praxisbezug in ihrem Studienfach, und mit steigender Studiendauer wird immer stärker die Notwendigkeit betont, das Angebot an Exkursen, Praktika und Anschauungsprojekten zu erweitern.

Neben den beiden Aspekten der generellen Kriterien der Studiengestaltung und den spezifischeren bei der Auswahl von Lehrveranstaltungen sowie nach der Einschätzung der Praxisrelevanz des Studienfaches haben wir auch nach der Präferenz für studentische Arbeitsformen gefragt. Mit deutlichem Abstand dabei werden die Einzelarbeit zu Haus (62 %) sowie die Übungen und Seminare genannt. Aber auch die eher kooperations- und diskursorientierten organisierten Kleingruppen (38 %) und die selbstorganisierten Diskussionsgruppen (26 %) finden Interesse. Insgesamt wird hier eine Mischung aus individualisierten und kooperativen Arbeitsformen genannt, die wir auch bei den von uns befragten Absolventen der Z-Prüfung gefunden haben (Scholz / Wolter 1986, S. 88).

Die Bevorzugung der angeführten Arbeitsformen im Studium findet sich mit einigen Abweichungen in allen Teilgruppen. Die Frauen nennen allerdings relativ häufiger als die Männer die Arbeit in organisierten Kleingruppen und das Lektürestudium z. B. in der Bibliothek. Die Männer – von ihnen gibt ein größerer Teil an, mit jeder Arbeitsform zurecht zu kommen (18 % zu 10 % bei den Frauen) – sehen in der Arbeit in Seminaren und Übungen die besten Arbeitsformen. Je länger das Studium dauert, desto stärker werden die individuelle Arbeit zu Hause bzw. das Lektürestudium bevorzugt – hier scheinen sich langsam die dominierenden Arbeitsformen für die Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen durchzusetzen. Im Vergleich der unterschiedlichen Arten der Studienzulassung fällt nur ein Ergebnis auf: Jede/r fünfte Meister

gibt an, mit keiner Arbeitsform besondere Probleme zu haben. Bei den Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen sind das nur 13 %.

Die insgesamt positive Beurteilung der eigenen Studiensituation – sie betrifft das Probestudium, die Einschätzungen der Einschlägigkeit ebenso wie die Gestaltungskriterien für Studium und Auswahl von Lehrveranstaltungen – wird ergänzt durch die Selbstbeurteilung der fachlichen Anforderungen im Studiengang. Diese ist für uns ein wichtiger Indikator für die Gesamtbeurteilung der Studiensituation.

Tab. 38: Einschätzung der fachlichen Anforderungen im Studiengang (in %)

<i>Wie schätzen Sie die fachlichen Anforderungen in Ihrem Studiengang ein?</i>	
Ich halte die Anforderungen für zu hoch	7
Ich halte die Anforderungen für zu niedrig	8
Die Anforderungen scheinen mir angemessen	80
Ich weiß nicht	5
N = 229	100 %

Nach eigenen Angaben haben nur 8 % aller Befragten Schwierigkeiten mit den fachlichen Anforderungen. Für die große Mehrheit von 80 % sind sie angemessen und 8 % halten sie sogar für zu niedrig. Auch was diesen (wichtigen) Aspekt des Studiums betrifft, kann eindeutig gesagt werden, dass unsere Studierendengruppe kein Problempotential in den entsprechenden Fächern darstellt, sondern – nach eigener Einschätzung – auch hier eine gute Basis für ein erfolgreich verlaufendes Studium gefunden hat. Die Dominanz in der Einschätzung der Angemessenheit der Studienanforderungen ist so groß, dass die Differenzen im Vergleich der Teilgruppen eher unbedeutend sind. So schätzen zwar relativ mehr Männer als Frauen die Anforderungen als zu hoch ein (9 % zu 5 %) während umgekehrt mehr Frauen als Männer eher den Eindruck haben, unterfordert zu sein, in beiden Gruppe aber liegt der Anteil derer, die die Anforderungen insgesamt für angemessen und erfüllbar halten auf einem hohen Sockel von jeweils 80 %.

3.5 Studienprobleme

3.5.1 Studienschwierigkeiten und Studienunterstützung

Der Studienanfang ist für die meisten Studierenden eine sensible Zeit, weil er eine Nahtstelle des Übergangs von den vertrauten Institutionen der Sozialisation (Familie, Schule und wie im Falle unserer Befragten der beruflichen Ausbildung und -tätigkeit) in die neue Situation einer weithin unbekanntem Institution mit anderen sozialen, organisatorischen und fachlich-inhaltlichen Anforderungen markiert. Die Art, wie dieser Übergang gelingt, entscheidet bereits in vielen Fällen, ob die Integration in dieses neue Handlungsfeld erfolgreich verläuft und die Voraussetzungen für eine dauerhafte Identifikation geschaffen werden. Diese ist wiederum eine wesentliche Bedingung für ein gelungenes Studium und einen erfolgreichen Studienabschluss.

Tab. 39: Studienschwierigkeiten (Mehrfachnennung, in %)

<i>Studierende – ob mit oder ohne Abitur – haben manchmal Schwierigkeiten mit ihrem Studium. Wenn Ihnen das auch schon so gegangen ist, wodurch fühlen Sie sich besonders belastet?</i>	
Orientierungsprobleme im Studium	22
Anonymität an der Hochschule	11
Allgemeine Gefühle der Angst oder der Unsicherheit	14
Umgangsstil einiger Lehrender	17
Bevorstehende Prüfungen	26
Fehlende Kontakte zu anderen Studierenden	10
Dinge zu lernen, die mich eigentlich nicht interessieren	21
Konkurrenz unter den Studierenden	3
Hohe Leistungsanforderungen im Fachstudium	6
Umstellungsprobleme von der Rolle des Berufstätigen auf die Rolle des Lernenden	12
Mängel in der Allgemeinbildung	11
Mängel in der fachlichen Vorbildung	4
Schwierigkeiten im Umgang mit wissenschaftlichen Texten und Techniken wissenschaftlichen Arbeitens	26
Schwierigkeiten, schriftliche Arbeiten anzufertigen	14
Hemmungen, mich in Veranstaltungen zu äußern	9
Fehlende Selbstsicherheit in der Universität	3
Ich hatte bisher noch keine besonderen Schwierigkeiten	13
N = 230	223

Deshalb haben wir unter zwei Aspekten nach bisher aufgetretenen Studienproblemen gefragt. Zum einen wollten wir wissen, ob bzw. welche besonderen Umstellungs- und Anpassungsprobleme bzw. Schwierigkeiten zu Beginn des Studiums aufgetreten sind und wer in diesen Fällen beratend geholfen hat. Neben diesen eher direkten Studienschwierigkeiten interessierten uns aber auch die eher indirekten Probleme wie ernsthafte Überlegungen zum Studienabbruch und seinen auslösenden Momenten sowie die feste Absicht, das begonnene Studium auch erfolgreich zu beenden.

In den Antworten nach den Studienschwierigkeiten fällt zunächst auf, dass fast alle Befragten mit Schwierigkeiten zu tun hatten bzw. haben (87 %). Nur 13 % geben an, dass ihr Studium bisher ohne besondere Probleme verlaufen ist. Die angegebenen Nennungen zeigen, dass das Spektrum von fachlichen, psychosozialen, bis zu kommunikativen Schwierigkeiten reicht.

Die Struktur der Studienschwierigkeiten wird etwas klarer, wenn die insgesamt 16 Antwortvorgaben aus der Frage 36 (Anhang) zu vier Schwerpunkten geordnet werden:

Tab. 40: Schwerpunkte der Studienschwierigkeiten (gruppierte Mehrfachnennung nach Frage 39, in %)

Fachliche Anforderungen (Antworten 7, 9, 11, 12, 13, 14)	93 %
Psychische Probleme (Antworten 3, 5, 15, 16)	52 %
Orientierungs- und Umstellungsprobleme (Antworten 1, 2, 10)	45 %
Kommunikationsprobleme mit Lehrenden und Studierenden (Antworten 4, 6, 8)	30 %

Die Gruppierung der Einzelaspekte macht deutlich, dass die Hauptprobleme in der Bewältigung der fachlichen Anforderungen liegen. Dabei geht es um zwei Dinge. Zum einen um die konkreten neuen fachlichen und formalen Anforderungen, die ihre jeweils spezifischen Schwierigkeitsgrade haben und die Studierenden – auch die mit dem Abitur – vor neue und ungewohnte Herausforderungen stellen. Es geht aber auch darum, dass in dieser Konfrontation mit fachlich-inhaltlichen Aufgaben und solchen der Techniken wissenschaftlichen Arbeitens die defizitären Voraussetzungen als Schwierigkeit empfunden werden. Wir haben in den vorangegangenen Ausführungen schon darauf hingewiesen, dass die Studienherausforderungen zwar generell als lösbar empfunden werden – gleichwohl sind sie zunächst für viele ein echtes Problem. Dieses Problemmuster scheint typisch für Studierende zu sein, die

nicht über den Weg des allgemeinbildenden Abiturs in die Hochschule gekommen sind. Es findet sich mit gewissen Akzentunterschieden in unserer Untersuchung und der von HIS über die Absolventen der Z-Prüfung (Scholz/Wolter 1986, S. 98; Isserstedt 1994) ebenso wie in der Studie aus Nordrhein-Westfalen (Isserstedt 1995).

Ein weiterer Schwerpunkt der Studienschwierigkeiten liegt in unserer Untersuchung im psychosozialen Bereich bzw. in der Einschätzung der Atmosphäre in der Hochschule. Hier geht es um fehlendes Selbstbewusstsein, es geht um die Probleme, sich in den Lehrveranstaltungen zu äußern und um allgemeine und prüfungsspezifische Ängste und Unsicherheiten. Auch die Größe, Unübersichtlichkeit und Anonymität der Hochschule und der notwendige Rollenwechsel vom Berufstätigen zum Studierenden bilden für viele eine belastende Herausforderung. Als relativ wenig problematisch wird die Kommunikation mit den Lehrenden und den Mitstudierenden empfunden. Dieses Muster der Studienschwierigkeiten zeigt im Vergleich mit anderen Untersuchungen, dass bei unserer Gruppe die fachlichen Anforderungen insgesamt zu einer höheren Belastung führen, während die psychosozialen Probleme bei anderen Studierendengruppen ausgeprägter sind. Dennoch bleibt aber auch festzuhalten, dass die Gemeinsamkeiten in den Studienschwierigkeiten zwischen den Gruppen größer sind als die Unterschiede. Das verweist darauf, dass auch hier die genannten Schwierigkeiten überwiegend in den spezifischen Strukturen der Universität als Institution begründet sind und relativ unabhängig von der Art der Hochschulzugangsvoraussetzungen ihre Wirkung entfalten.

Bei den Studienschwierigkeiten gibt es durchaus zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Teilgruppen.

In Tabelle 41 ist erkennbar, dass die von uns befragten Frauen relativ häufiger als die Männer unter psycho-sozialen Problemen im Studium zu leiden haben. Ihnen scheint auch die Umstellung auf die Studiensituation und die Kommunikation mit den Mitstudierenden und den Lehrenden größere Probleme zu bereiten. Die Männer nennen dagegen häufiger Schwierigkeiten bei der Bewältigung der fachlichen Anforderungen – das gilt ganz besonders für diejenigen, die durch die Meisterqualifikation ihre Studienberechtigung erhalten haben bzw. die in den Lehramtsstudiengängen studieren. Die Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen bzw. die Studierenden in den Diplomstudiengängen sind im Bereich der psychischen und kommunikativen Probleme gegenüber den anderen Studierenden überdurchschnittlich stark

vertreten. Das hängt sicherlich auch damit zusammen, dass hier der Anteil der Frauen größer ist. Bemerkenswert ist auch, dass die psycho-sozialen Belastungen und die Kommunikationsprobleme im Verlauf der Studiendauer relativ gesehen zum Teil deutlich anwachsen, während sich die fachlichen Schwierigkeiten etwas abschwächen.

Tab. 41: Schwerpunkte der Studienschwierigkeiten ((gruppierte Mehrfachnennung nach Frage 36, differenziert nach Geschlecht, Zulassungsvoraussetzung (Meisterprüfung, Fachschule für ErzieherInnen), angestrebtem Studienabschluss (Diplom, Lehramt) und Semestern, in %)

	Geschlecht		Voraussetzung		Abschluss		Studiensemester		
	w	m	Meister	FS	Dipl.	Lehramt	Sem. 1-2	Sem. 3-5	>6
Fachliche Anforderungen (Antwortvorgaben 7, 9, 11, 12, 13, 14)	77	91	108	71	73	97	89	84	71
Psychische Probleme (Antwortvorgaben 3, 5, 15, 16)	61	35	46	63	58	49	51	51	57
Orientierungs- und Umstellungsprobleme (Antwortvorgaben 1, 2, 10)	53	33	30	63	46	52	47	40	53
Kommunikationsprobleme mit Lehrenden und Studierenden (Antwortvorgaben 4, 6, 8)	31	28	23	27	34	24	20	30	41

Unterstützung und Beratung bei der Lösung ihrer Studienschwierigkeiten haben fast alle der von uns Befragten erhalten. Nur 2 % haben nicht gewusst, an wen sie sich mit ihren Schwierigkeiten wenden sollten. Hilfe haben sie nach eigenen Angaben in erster Linie bei ihren Mitstudierenden (69 %), bei den Partnern und Freunden (42 %) sowie bei den Lehrenden bekommen. Die Beratungsstellen der Hochschulen spielen im Vergleich dazu eine eher nachgeordnete Rolle (26 %). An diesem Ergebnis ist zweierlei bemerkenswert. Zum einen, dass diese Studierenden durchaus wissen, an wen sie sich im Falle auftretender Probleme wenden sollen und zum anderen die große Bedeutung, die die Mitstudierenden und die Lehrenden dabei haben. Das ist bei den Studierenden der pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Stu-

diengänge signifikant anders. Dort kommt der Hilfe durch die Mitstudierenden zwar auch eine große Bedeutung zu, die Lehrenden werden jedoch kaum genannt. Auch die universitären Beratungsstellen werden von ihnen noch weniger in Anspruch genommen als bei den hier Befragten. Hilfe und Beratung werden viel häufiger im privaten Kreis und Umfeld gesucht (Scholz u. a. 1997, S. 50). Diese Differenzen dürfen und sollen nicht überinterpretiert werden. Sie können aber als ein Indikator dafür gesehen werden, dass die Berufstätigen ohne Abitur eine etwas professionellere Erwartung haben als ihre anderen Kommilitonen und die entstehenden Probleme dort in erster Linie zur Sprache (und zur Lösung) bringen, wo sie entstanden sind oder wo sie manifest werden: in der Universität. Die „Privatisierung“ der Problemhilfe wird auf diesem Hintergrund seltener gesucht.

Die differenziertere Betrachtung dieser Frage zeigt, dass es unterhalb des hohen Sockels an Übereinstimmung in der befragten Gesamtgruppe einige teilgruppenspezifische Unterschiede gibt. So haben die Partner oder Freunde für die Frauen eine stärkere Bedeutung bei auftretenden Studienschwierigkeiten als für die Männer (46 % zu 33 %). Mit zunehmender Studiendauer werden die Partnerinnen und Partner bzw. die Freunde ebenso wie die Lehrenden stärker zur Lösung von Problemen herangezogen als in der Anfangsphase des Studiums. Die Beratungsstellen haben für die Studienanfänger mit 34 % der Nennungen noch eine relativ wichtige Funktion, ihre Bedeutung nimmt aber mit zunehmender Studiendauer ab (16%). Ganz offensichtlich reichen die Beratungs- und Hilfekompetenzen der universitären Beratungsstellen den höheren Semestern nicht mehr aus. Auch nach der Art der beruflichen Voraussetzungen gibt es Unterschiede im Detail. So sind die Mitstudierenden ebenso wie die Partnerinnen und Partner für die Absolventen der Fachschulen in solchen Krisensituationen von größerer Wichtigkeit als zum Beispiel für die Meister.

3.5.2 Studienabbruchneigungen

Zu den härtesten Indikatoren für Probleme und Krisensituationen im Studium zählt der ernsthaft erwogene Studienabbruch. Das gilt ganz besonders bei unseren Befragten, die einen aufwendigen Weg bis zur endgültigen Immatrikulation zurücklegen mussten und für die der Wechsel in dieses Studium teilweise mit schwierigen Neuordnungen der Biographie verbunden ist. Es ist psychologisch plausibel, dass der ernsthaft erwogene Studienabbruch bei denen besonders gewichtig ist, die sich auf einem Sonderweg mit vielen Hin-

demissen und Barrieren ihren Hochschulzugang verschafft haben. Für sie trifft u. E. sehr viel seltener die Einschränkung zu, dass ein (rechtzeitiger) Studienabbruch eine wohlbegründete und rationale Entscheidung sein kann, wenn das Studium mit einer neuen nichtakademischen Berufsperspektive vertauscht wird. Auch wenn deshalb der erwogene oder realisierte Studienabbruch nicht per se als Indikator für ein Scheitern interpretiert werden darf, im Falle unserer spezifischen Gruppe dürfte er das in der Regel doch sein.

Tab. 42: *Ernsthaft erwogener Studienabbruch (in %)*

<i>Haben Sie schon einmal ernsthaft daran gedacht, Ihr Studium abzubrechen?</i>	
Nein	71
Ja	29
N = 229	100

Fast drei Viertel haben während ihres bisherigen Studiums noch nicht ernsthaft an einen Studienabbruch gedacht. 29 % haben diesen Schritt allerdings bereits einmal erwogen. Auch wenn dieser Anteil etwas höher ist als in der Untersuchung von Isserstedt und von Rau (dort sind es 18 % (Isserstedt) bzw. 20 % (Rau 1997, S. 81)), können wir dieses Ergebnis als einen weiteren Indikator dafür heranziehen, dass unsere Befragten eine relativ hohe Stabilität in ihrem Studienverhalten zeigen und sich mit großer Ernsthaftigkeit auch durch auftretende Problem- und Krisensituationen im Studium nicht von dem Ziel abbringen lassen, ihr Studium erfolgreich zu beenden. Das gilt mit relativ kleinen Abweichungen für alle Teilgruppen in unserem Untersuchungssample. Mit steigendem Studiensemester wächst der Anteil derer allerdings geringfügig von 25 % auf 31 % an, die bereits ernsthaft an einen solchen Schritt gedacht haben. Ansonsten gibt es aber weder zwischen Männern und Frauen noch nach der Art des angestrebten Studienabschlusses nennenswerte Unterschiede – lediglich die Meister sind im Vergleich mit der anderen größeren Gruppe der Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen ihrer Sache etwas sicherer gewesen (73 % zu 66 % haben bislang noch nicht an einen Studienabbruch gedacht).

Wir haben in einer offenen Frage nach den Gründen für den erwogenen Studienabbruch gefragt.

Tab. 43: Gründe für den erwogenen Studienabbruch (Mehrfachnennung, in %)

Wenn Sie schon ernsthaft daran gedacht haben Ihr Studium abzubrechen, würden Sie uns bitte die Gründe dafür nennen?	
Zeitmangel wegen Beruf, Haushalt, Kinder	46
Finanzielle Schwierigkeiten	35
Schlechte Berufsaussichten (z. B. wegen Alter, Überqualifikation)	16
Wissensdefizite, hohe Anforderungen, kaum Praxisbezug	19
Familienprobleme, mangelnde Sozialkontakte	11
Mangelnde Motivation, Unsicherheiten, Angst zu versagen	19
Orientierungs- und Perspektivlosigkeit	11
Belastung durch ablehnende Haltung der Lehrenden	7
Gesundheitliche Gründe	5
Berufseinstieg, Selbständigkeit	2
N = 57	170 %

Ähnlich wie bei den Studienschwierigkeiten (Tabelle 39 und 40) werden auch bei den auslösenden Faktoren für einen eventuellen Studienabbruch persönliche, fachliche und psychische Probleme und Krisen genannt. Der mit großem Abstand am häufigsten genannte Grund betrifft den Zeitmangel, der sich aus den Mehrfachverpflichtungen durch Familie, Beruf und Studium ergibt und der zu hohen psychischen, physischen und organisatorischen Anforderungen führt.

Wie sehr sich durch familiäre Veränderungen die Grundsituation im Studium restriktiv verändern kann, zeigt die folgende Anmerkung einer Studentin:

„Vor einem halben Jahr habe ich ein Kind bekommen, das mehr Zeit kostet, als ich mir das vorgestellt hatte. Deshalb überlege ich immer noch, ob ich jetzt zumindest eine Pause einlege. Davor habe ich gearbeitet und hätte weitermachen können, wenn das Kind nicht gekommen wäre.“

(Weiblich: Dipl. Kulturpädagogik)

In enger Beziehung mit den zeitlichen Belastungen durch Familien- und Berufsverpflichtungen steht das Argument der finanziellen Schwierigkeiten. Sie führen dazu, dass das Studium unter erheblichen restriktiven Bedingungen gestaltet werden muss. Auch die Angst, vor den fachlichen Anforderun-

gen zu versagen, spielte eine Rolle. Hinzu kommen Befürchtungen, durch das höhere Lebensalter und durch eine mit dem Studium verbundene Überqualifikation mit schlechteren Berufsaussichten nach dem Studium konfrontiert zu werden. Jeweils etwa jede/r zehnte Befragte führt unspezifische Familienprobleme und mangelnde Sozialkontakte sowie Orientierungs- und Perspektivlosigkeit als Grund für den erwogenen Studienabbruch an. Die externen Belastungen wie finanzielle Schwierigkeiten und Zeitmangel durch Beruf, Haushalt und Kinder spielen nach dem Probestudium eine deutlich größere Rolle als in den ersten beiden Semestern.

Insgesamt gesehen trifft auch hier zu, was wir an anderer Stelle bereits festgestellt haben. Die Motive für einen (erwogenen) Studienabbruch sind typisch für Studierende. Sie finden sich als Grundmuster so oder ähnlich auch bei Abiturienten im Studium – relativ unabhängig von ihrem Studienfach (Scholz/Wolter 1986, S. 109; Scholz u. a. 1997, S. 54) und bei Studierenden, die über eine Zulassungsprüfung die Studienberechtigung erworben haben (Isserstedt 1994, S. 34). Es geht immer mit unterschiedlichen Ausprägungen um eine Mischung aus institutionellen, arbeitsmarktspezifischen und individuellen Faktoren, die zu krisenhaften Zuspitzungen führen.

3.6 Individuelle Gesamtbilanz des Studiums

3.6.1 Weiterentwicklung der Persönlichkeit

Im vorangegangenen Kapitel ist nach Problemen und Schwierigkeiten im Studium gefragt und die Studienerfahrungen unserer Befragten sind dabei unter einem spezifischen Aspekt betrachtet worden. Damit geraten zunächst ganz zwangsläufig die individuellen Schwierigkeiten im Studium in den Vordergrund. Es sollen deshalb im folgenden Kapitel auch die positiven Erfahrungen thematisieren werden. Wir haben vor dem Hintergrund dieser Absicht danach gefragt, ob und wie sich die bisherige Zeit an der Hochschule/im Studium über die engeren Studienziele hinaus auf die persönliche Entwicklung ausgewirkt hat. Bei der Frage nach den Studienmotiven ist deutlich geworden, dass der Aspekt der persönlichen Entwicklung auch für unseren Personenkreis eine ganz entscheidende Rolle spielt, wenn es um die Motive für ein Studium und um den erhofften Ertrag des Studiums geht. Eine solche Erwartung ist nachvollziehbar, und es ist auch zu erwarten, dass das Studium nicht ohne Einfluss darauf bleibt. Die Universität ist ja in der Regel mehr als nur ein Ort der akademischen Berufsausbildung, sie ist zugleich

neben der Familie, der Schule und dem Beruf eine wichtige Institution der (sekundären) Sozialisation für eine wachsende Zahl junger Menschen. Zu den Zielen akademischer Ausbildung gehört neben der Vermittlung fachspezifischer Kenntnisse und der Grundprinzipien wissenschaftsorientierten Lernens und Arbeitens auch die Entwicklung von verantwortungsbewussten Persönlichkeiten, von bestimmten anspruchsvollen Verhaltens- und Kommunikationsmustern. Auch bei der großen Mehrheit unserer Befragten ist die bisherige Erfahrung an der Universität nach eigener Einschätzung nicht ohne Auswirkung bzw. sozialisierende Wirkungen geblieben:

Tab. 44: Einfluss des bisherigen Studiums auf die persönliche Entwicklung (in %)

<i>Hat Ihre bisherige Zeit an der Hochschule über die engeren Studienziele hinaus Einfluss auf Ihre persönliche Entwicklung gehabt?</i>	
Nein, die Zeit an der Hochschule hat bis jetzt kaum Einfluss auf meine persönliche Entwicklung gehabt	15
Ja, diese Zeit hat meine persönliche Entwicklung insgesamt positiv beeinflusst (z. B. Selbstbewusstsein, Aufgeschlossenheit, besseres Verständnis schwieriger Sachverhalte)	72
Ja, aber diese Zeit hat meine persönliche Entwicklung insgesamt eher negativ beeinflusst (Unsicherheit, Ängstlichkeit, Probleme im Umgang mit FreundInnen, Bekannten und KollegInnen)	2
Das kann ich nicht sagen	11
N = 224	100

Fast drei Viertel aller Befragten beurteilen den Einfluss der Universität auf ihre persönliche Entwicklung als bereichernd. Sie sehen als Ergebnis dieser Zeit ein ausgeprägteres Selbstbewusstsein, größere Aufgeschlossenheit und Offenheit und ein vertieftes Verständnis schwieriger Sachverhalte. Dieses Ergebnis ist u. E. viel beeindruckender als entsprechende Selbstzuschreibungen durch „Normalstudierende“, weil unsere Befragten in der Regel zum Teil deutlich älter sind, Familien haben und durch Berufsausbildung, berufliche Weiterbildung und berufliche Arbeit schon längst den (formalen) Status von Erwachsenen erreicht haben – gleichwohl aber offen sind gegenüber neuen Erfahrungen. Nur 2 % deuten die Sozialisationseinflüsse des bisherigen Studiums eher negativ, weil dadurch Selbstzweifel gestärkt, das Selbstbewusstsein geschwächt worden sind und sich Probleme im sozialen Umfeld verstärkt haben. Für den Rest (jede/r Vierte) hat sich die bisherige Zeit im Studium kaum auf die persönliche Entwicklung ausgewirkt bzw. ist ein Einfluss

nicht eindeutig zu erkennen. Die Plausibilität der insgesamt doch sehr starken Bedeutung, die dem Studium für die persönliche Entwicklung zugeschrieben wird, zeigt sich in der hohen Korrelation mit der Studiendauer der Befragten. Während von den Erstsemestern nur 43 % einen solchen positiven Einfluss konzедieren, sind es in den mittleren Semestern schon 77 % und bei den höheren Studiensemestern sagen das sogar 90 %! Dem gegenüber sind die Unterschiede innerhalb der anderen Teilgruppen eher gering. So schreiben relativ mehr Frauen als Männer dem Studium eine positive Veränderung ihrer Person zu (74 % zu 66 %) und auch mehr Meister als Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen sind dieser Meinung (87 % zu 72 %).

3.6.2 *Studienerfolg*

Zu den konsensfähigsten und gleichzeitig „härtesten“ Kriterien für den Erfolg eines Studiums zählt der erfolgreiche Studienabschluss. Er kann als Nachweis – gleichsam ex post – für tatsächliche Studierfähigkeit interpretiert werden. Als relativ eindeutig zu operationalisierender Studienerfolg wird er dabei in der empirischen Hochschulforschung zumeist unter drei Aspekten gemessen: tatsächliches Erreichen des Abschlussexamens, Dauer des Studiums bis zum Abschlussexamen und Abschlusszensur. Eine kurze Studiendauer mit einer guten oder sehr guten Abschlusszensur gilt unbeschadet aller Bedenken gegen die „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ als Ausdruck eines erfolgreich verlaufenden Studiums und als Nachweis dafür, dass die Betroffenen eine hohe Studierfähigkeit mitgebracht oder im Studium entwickelt haben.

In unserer Untersuchung können wir über die Studiendauer und den Studienabschluss Erfolg kaum empirisch gesicherte Aussagen machen, weil wir Studierende und keine Absolventen befragt haben. Wir haben diesen Aspekt des Studienerfolgs aber unter einer anderen Fragestellung aufgegriffen. Wir wollten von den Befragten wissen, mit welchen persönlichen Kriterien sie den Studienerfolg definieren und messen und wie sie vor diesem Hintergrund ihren eigenen Studienerfolg einschätzen. Diese Frage nach „weiche- ren“ Kriterien des Erfolgs berührt deren subjektives Anspruchsniveau an ihr Studium.

Tab. 45: Kriterien für den subjektiven Studienerfolg (in %)

<i>Es gibt verschiedene Möglichkeiten, den persönlichen Studienerfolg zu bestimmen. Welche der folgenden Möglichkeiten ist für Sie persönlich die wichtigste?</i>	
Fundierte Fachwissen	13
Gute Voraussetzungen für das spätere berufliche Können	17
Der kritische Umgang mit Fachwissen	10
Der schnelle Abschluss des Studiums	4
Freude am Studieren und am Erwerb von Wissen	33
Selbständiges wissenschaftliches Arbeiten	4
Die Erweiterung meines geistigen Horizonts	17
Gute Zensuren	2
N = 229	100

Wie schon bei den Fragen nach den ausschlaggebenden Motiven für die Studienentscheidung und den Kriterien für die Studiengestaltung und Veranstaltungsauswahl zeigen die Befragten auch bei den persönlichen Kriterien für ihren Studienerfolg eine Mischung aus pragmatischen, inhaltlichen und persönlichkeitsorientierten Interessen. Mit deutlichem Abstand werden die Freude am Studieren und der damit verbundene Wissenserwerb genannt. Eine große Rolle spielt auch die Erweiterung des geistigen Horizonts. Aber auch der Erwerb wissenschaftlicher Arbeitsprinzipien (kritischer Umgang mit dem Fachwissen, selbständiges wissenschaftliches Arbeiten) wird zu den wichtigen Erfolgskriterien gerechnet. Daneben spielen aber auch berufspragmatische Aspekte eine wichtige Rolle. So entfallen 30 % aller Nennungen auf den Erwerb fundierten Fachwissens und guter Voraussetzungen für das spätere berufliche Können. Hier zeigt sich erneut, dass unsere Befragten neben den eher extrafunktionalen bildungs- und persönlichkeitsorientierten auch die berufsbezogenen Kriterien für unverzichtbar halten. Wie in den entsprechenden Vergleichsuntersuchungen (Scholz / Wolter 1986; Scholz u. a. 1997) scheinen der schnelle Studienabschluss und die guten Zensuren nur eine nachgeordnete Bedeutung für den persönlichen Studienerfolg zu haben. Das darf nun allerdings nicht in dem Sinne missverstanden werden, als seien Zensuren im Studium in der subjektiven Wahrnehmung der Studierenden unwichtig. Bei unserer Frage geht es zum einen um Relationen und Prioritäten zwischen verschiedenen Kriterien und zum anderen auch um normative Entscheidungen. Dabei ist nicht ganz auszuschließen, dass Antworten auch im Sinne sozialer Wünschbarkeit gegeben werden. Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass

im Rahmen des vorgegebenen Antwortspektrums beide Aspekte – Kürze des Studiums und Zensuren – keine nennenswerte Rolle spielen.

Die relevanten Kriterien für den Studienerfolg variieren durchaus innerhalb des vorfindbaren Grundmusters. So betonen die Männer insgesamt stärker die eher pragmatischen Aspekte wie das fundierte Fachwissen und den Erwerb von berufsbezogenen Qualifikationen (41 % gegenüber 25 % bei den Frauen), die Frauen wiederum betonen stärker den kritischen Umgang mit dem Fachwissen und das selbständige wissenschaftliche Arbeiten (18 % zu 4 % bei den Männern). Diese unterschiedlichen Gewichtungen finden sich in gleicher Tendenz auch bei den Meistern (ihre Prioritäten entsprechen denen der Männer) im Vergleich mit den Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen (sie sind vergleichbar mit den Frauen). Auch nach den Studiensemestern gibt es einige bemerkenswerte Unterschiede, die auf Veränderungen der Prioritäten verweisen. Für die Anfangssemester haben der schnelle Abschluss des Studiums und die Erweiterung des geistigen Horizonts eine signifikant höhere Bedeutung als für die mittleren und höheren Semester. Für diese wiederum ist die Freude am Studieren und am Wissenserwerb wichtiger als für diejenigen in den ersten beiden Semestern. Auch der Vergleich zwischen den beiden großen Befragungsgruppen der Diplom- und Lehramtsstudierenden zeigt einen gewissen Einfluss der Studienwahl auf die Wichtigkeit der Studienerfolgskriterien. Für die Diplomstudierenden sind das fundierte Fachwissen und die Erweiterung des geistigen Horizonts von größerer, die Freude am Studium und am Wissenserwerb sowie am schnellen Studienabschluss von insgesamt geringerer Bedeutung als für die Lehramtsstudierenden.

Gemessen an den durchaus sehr anspruchsvollen Kriterien zeigen sich unsere Befragten überwiegend zufrieden mit dem bislang Erreichten:

Tab. 46: Einschätzung des eigenen Studienerfolgs (in %)

<i>Wie schätzen Sie Ihren bisherigen Studienerfolg ein?</i>	
Ich bin sehr zufrieden	19
Ich bin im großen und ganzen zufrieden	62
Ich bin eigentlich unzufrieden	10
Ich kann das nicht einschätzen	9
N = 230	100

Acht von Zehn sind mit ihrem Studienerfolg – im Sinne der vorher genannten Definition – sehr oder im Großen und Ganzen zufrieden. Das verweist auf ein insgesamt hohes Potential an Zufriedenheit mit dem bisherigen Studienverlauf. Es zeigt auch, dass über diesen Hochschulzugang kein Personenkreis in die Hochschulen kommt, der mit seinem neuen Schicksal hadert und den Hochschulen eine zusätzliche Problemgruppe beschert hat. Es ist auffallend, dass schon die Untersuchung der Z-Prüfungsabsolventen gezeigt hat, dass studierende ehemalige Berufstätige ohne Abitur mit ihren Studienergebnissen zufriedener sind als andere Studierendengruppen – und das hängt nicht etwa damit zusammen, dass ihr Anspruchsniveau geringer ist (Scholz/Wolter 1986, S. 124; Scholz u. a. 1997, S. 31 ff.).

Die Teilgruppenbetrachtung zeigt ein weitgehend identisches Grundmuster. Nur im Vergleich der Studiensemester gibt es zum Teil deutliche Unterschiede. Das Ausmaß an uneingeschränkter Zufriedenheit ist bei den höheren Semestern sehr viel größer als in den unteren und mittleren Semestern. Während von den Befragten in den ersten beiden Semestern 8 % sehr zufrieden sind, steigt dieser Anteil bei den mittleren Semestern auf 15 % an und erreicht bei den höheren Semestern 38 %. Diese Verschiebung im Verlauf des Studiums hängt vor allem damit zusammen, dass von den Anfangssemestern noch jede/r Vierte (verständliche) Schwierigkeiten hat, seinen Studienerfolg einzuschätzen.

Wir wollen an dieser Stelle aber auch auf mögliche Ambivalenzen aufmerksam machen, die sich aus der Konzentration von Studienerfolgskriterien auf den persönlichkeitsbildenden Ertrag ergeben können. Die „harten“ Erfolgskriterien wie Studiendauer, Examenserfolg – gemessen in Zensuren – und erfolgreiche Berufseinmündung könnten dadurch nachhaltig relativiert und umgangen werden und u. a. dazu führen, überlange Studienzeiten zu legitimieren. Uns erscheint diese Gefahr allerdings angesichts des Gesamtprofils an Studienorientierungen bei den hier Befragten geringer zu sein als bei den Studierenden, die nach der Schule mit dem Abitur in das Studium gewechselt sind.

3.6.3 Soziale Integration und Identifikation mit der Studienentscheidung

Wir haben an anderer Stelle bereits darauf verwiesen, dass unsere Befragten der Hochschule einen überwiegend positiven Einfluss auf ihre persönliche (Weiter-) Entwicklung zuschreiben. Dieses ist zweifellos ein wichtiger Indikator für eine gelungene Identifikation und für eine insgesamt geglückte

soziale Integration in diese Institution. Wir wollten aber der Frage nach ihrer sozialen Integration und ihrer Identifikation mit dem Studium noch differenzierter nachgehen. Wir haben dazu vier weitere Indikatoren herangezogen: Wie wird von den Befragten die persönliche Situation im Studium bilanziert, wie reagieren Mitstudierende und Lehrende auf ihre Hochschulzugangsberechtigung, wie fest sind sie entschlossen, ihr Studium mit einem Abschluss zu beenden und würden sie sich heute wieder für ein Studium sogar im selben Fach entscheiden oder wird dieser Schritt nachträglich bedauert? Alle Fragen zusammen bieten u. E. eine solide Grundlage für eine positive oder negative Erfahrungsbilanz.

Tab. 47: *Beurteilung der persönlichen Situation in der Hochschule (in %)*

<i>Wenn Sie einmal an Ihre persönliche Situation in der Hochschule denken, wie würden Sie diese beurteilen?</i>	
Ich fühle mich in der Hochschule ausgesprochen wohl	42
Ich fühle mich in der Hochschule nicht besonders wohl, vor allem weil ich gerne bessere Kontakte zu meinen Mitstudierenden oder Lehrenden hätte	7
Ich fühle mich in der Hochschule nicht besonders wohl, weil mir der ganze Betrieb immer noch fremd ist	6
Positive und negative Erfahrungen halten sich die Waage	45
N = 225	100

Die Gesamteinschätzung der persönlichen Situation in der Hochschule fällt in der Tendenz eindeutig positiv aus. Nur 13 % aller Befragten äußern sich eher negativ, vor allem, weil sie intensivere und bessere Kontakte zu ihren Mitstudierenden vermissen bzw. weil ihnen die Universität noch fremd geblieben ist. Dem gegenüber fühlt sich mit 42 % fast die Hälfte aller Befragten ausgesprochen wohl. Circa jede/r Zweite hält die Bilanz von positiven und negativen Erfahrungen für ausgewogen. Auf dieser Ebene der pauschalen Einschätzung lässt sich festhalten, dass der Anteil derer, die nach eigenem Eingeschätzten Probleme mit ihrer sozialen Einbindung in die Hochschule haben, sehr gering ist und deshalb insgesamt von einer positiven Grundhaltung ausgegangen werden kann. Der Vergleich nach Geschlecht, Studiendauer, Zulassungsvoraussetzung und angestrebtem Studienabschluss zeigt, dass die Einschätzung der persönlichen Situation an der Hochschule durchgehend in allen Teilgruppen ähnlich gesehen wird. Dennoch gibt es einige Unterschiede. So ist das Zufriedenheitsniveau bei den Männern, bei den Studierenden im Lehramt, bei den Meistern und bei den mittleren und höheren Semestern etwas

höher als in den jeweiligen anderen Vergleichsgruppen. Es ist nicht unwichtig, dass sich nach der Phase des Studienbeginns mit seinen neuen Anforderungen, Orientierungsleistungen, Unsicherheiten und der Notwendigkeit, den neuen Lebenszusammenhang anders zu organisieren, das Wohlbefinden in der Hochschule (d. h. im Studium) mit ca. 45 % auf einem hohen Niveau stabilisiert.

Es scheint den Hochschulen insgesamt erfreulich erfolgreich zu gelingen, diese neue Studierendengruppe gut einzubinden. Dazu mag auch beitragen, dass die Reaktion der anderen Studierenden und der Lehrenden auf die Art ihres Hochschulzugangs überwiegend positiv ausfällt. Nur jede/r Zehnte hat die Erfahrungen einer eher distanzierten Haltung gemacht. 27 % haben den Eindruck, dass die Art des spezifischen Hochschulzugangs niemanden interessiert – ein u. E. sehr erfreuliches Zeichen einer gewissen Normalität alternativer Zulassungswege in das Studium. Diese überwiegend positive Reaktion der Lehrenden und Kommilitonen wird von den Lehramtsstudierenden sowie von den Meistern noch stärker empfunden als von den anderen Teilgruppen.

Als dritten Indikator für die Verankerung in die Hochschule und für die nachhaltige Legitimation der Studienentscheidung haben wir die Frage herangezogen, ob die Befragten die feste Absicht haben, ihr Studium auch mit einem Abschluss erfolgreich zu beenden. Eine solche Absicht ist u. E. das Ergebnis des Zusammenwirkens von klaren Zielorientierungen, Anstrengungsbereitschaft und einem insgesamt ermutigenden sozialen Umfeld innerhalb und außerhalb der Universität. Drei Viertel der von uns Befragten erklären auf die entsprechende Frage, dass sie in jedem Fall ihr Studium mit einem Abschluss beenden werden. Lediglich 5 % halten das nicht für zwingend und weitere 6 % würden bei einem entsprechend attraktiven Berufsangebot das Studium auch ohne Abschluss beenden. Hinter dieser Einstellung verbergen sich zum Teil schwierige Verarbeitungen der bisherigen Studienanforderungen, wie sie in der folgenden Aussage einer Studentin ausgedrückt werden:

„Die Schwierigkeiten, die mir vor und während des Probestudiums gemacht wurden, haben mich so viel Kraft gekostet, dass ich die Freude am Studium erst zurückgewinnen muss.“

(Weiblich: Magister Philosophie, Politikwissenschaften)

Nur 14 % sind sich über die Stärke ihrer Abschlussabsichten noch unsicher. Wir haben diese Frage in einer anderen Untersuchung vor einigen Jahren

auch Studierenden in den sozialwissenschaftlichen Studiengängen gestellt (Scholz u. a. 1997/59 f.). Dort war ebenfalls der deutliche Wille erkennbar, das Studium mit einem Abschluss zu beenden. Allerdings war diese Absicht – wenngleich auf einem insgesamt hohen Niveau – schwächer ausgeprägt als bei unseren jetzigen Befragten.

Bei der Suche nach Übereinstimmungen oder Unterschieden in dieser Frage zwischen den Teilgruppen ist das wichtigste Ergebnis, dass die Gemeinsamkeiten (auch hier) größer sind als die Differenzen. Als Gesamteindruck kann festgestellt werden, dass die feste Gewissheit, das Studium auch mit einem Abschluss zu beenden, bei den Frauen noch stärker ausgeprägt ist als bei den Männern (78 % zu 69 %). Unterschiede in der Selbstgewissheit gibt es aber auch zwischen den Diplom- und Lehramtsstudierenden (69 % zu 82 %). Es ist nicht überraschend, dass mit der Dauer des Studiums die Absicht, dieses auch erfolgreich mit einem Abschluss zu beenden, ansteigt. In den Anfangssemestern liegt die Selbsteinschätzung noch bei 67 %, steigt bei den mittleren Studiensemestern auf 71 % an und erreicht bei den höheren Semestern schließlich eine Zustimmung von 90 %. Mit der zeitlichen Nähe zum Abschlussexamen steigt nicht nur die feste Absicht, sondern auch die Wahrscheinlichkeit, dieses erfolgreich abzuschließen. Im Vergleich der Studiovoraussetzungen zeigen Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen eine insgesamt größere Bereitschaft zur Beantwortung dieser Frage als die Meister (78 % zu 69 %). In der Gruppe der Meister ist der Anteil derer größer, die bei einem interessanten Berufsangebot eventuell auf den Studienabschluss verzichten würden.

Das „härteste“ Kriterium für beide von uns hier untersuchten Aspekte der sozialen Integration in die Hochschule und der Identifikation mit der Studienentscheidung ist zweifellos die Frage, ob sich die Befragten heute noch einmal für ein Studium entscheiden würden bzw. ob sie das auch im selben Fach bzw. wieder an einer Universität machen würden:

Tab. 48: *Identifikation mit dem Studium (in %)*

<i>Würden Sie sich heute noch einmal für ein Studium entscheiden?</i>	
Ja, und zwar für das gleiche Fach	72
Ja, aber ich würde heute ein anderes Fach wählen	10
Ja, aber an einer Fachhochschule	4
Nein, ich würde nicht noch einmal ein Studium beginnen	2
Ich bin mir da nicht so ganz sicher	12
N = 227	100

Das Ergebnis ist überraschend positiv. In keiner unserer anderen Untersuchungen ist die Identifikation mit der Studienentscheidung und dem Studienfach so hoch wie bei diesem Personenkreis. Sie entspricht annähernd der aus der Untersuchung von Isserstedt (Isserstedt 1994, S. 35) und Rau (Rau 1997, S. 81). Fast drei Viertel aller Befragten aus unserer Untersuchung bekennen sich uneingeschränkt zu ihrer Studien(fach)entscheidung und legitimieren diese damit nachdrücklich und nachträglich. Zum Vergleich: bei den Absolventen der Z-Prüfung waren es 60 %, bei den Studierenden der Pädagogik bzw. Sozialwissenschaften lag der Anteil bei jeweils etwa 50 %. Nur zwei Prozent (!) aller hier Befragten bedauern im Nachhinein ihre Entscheidung für die Aufnahme eines Studiums, lediglich vier Prozent würden heute die Fachhochschule der Universität vorziehen und mit 12 % ist der Anteil derer, die sich nicht ganz sicher sind, vergleichsweise sehr niedrig.

Der hohe Sockel der Identifikation mit dem Studium, dem Studienfach und der Entscheidung für das Studium an einer Universität, findet sich in allen untersuchten Teilgruppen. Dennoch gibt es einige zum Teil auch deutliche Unterschiede. So ist die Identifikation mit der Studienentscheidung bei den männlichen Befragten noch größer als bei den Frauen (81 % zu 68 %). Bei diesen ist dagegen die Unsicherheit etwas ausgeprägter (14 % zu 7 % bei den Männern), es haben auch nur Frauen definitiv erklärt, dass sie diese Entscheidung nicht noch einmal treffen würden – allerdings handelt es sich dabei insgesamt nur um fünf Befragte. Die Identifikation mit der Studienentscheidung ist auch bei den Lehramtsstudierenden größer als bei denjenigen in den Diplomstudiengängen (74 % zu 65 %). Diplomstudierende nennen relativ öfter Zweifel an ihrer Fachwahl bzw. an der Universität als Studienort. Weniger sicher in dieser Frage sind auch die Absolventinnen und Absolventen der Fachschulen im Vergleich mit den Meistern. Während sich 84 % der Meister

mit ihrer damaligen Entscheidung identifizieren, sind das bei den Fachschulabsolventinnen und -absolventen nur 67 %. Bei diesen ist dagegen die generelle Unsicherheit größer (17 % zu 3 % bei den Meistern).

Die durchgängig hohe Identifikation mit der eigenen Studienentscheidung und die insgesamt sehr gute soziale Verankerung in der Universität ist u. E. von großer Bedeutung. Das gilt nicht nur für die Initiatoren dieses Hochschulzugangsweges, sondern auch für die Hochschulen, in denen diese Personen studieren und selbstverständlich für diese Studierenden selbst. Die Ergebnisse zeigen nämlich, dass hier tatsächlich ein Personenkreis angesprochen und motiviert werden konnte, der zu seiner Studienentscheidung „ohne wenn und aber“ auch in den täglichen „Stürmen“ des Universitätsalltags steht, der mit Elan, Engagement, Zielstrebigkeit und Anstrengungsbereitschaft studiert, in einem hohen Maße sozial eingebunden ist und sich mit seiner Situation positiv identifiziert. Für die Hochschulen ist damit ein Personenkreis gewonnen worden, der ihre Angebote aufgeschlossen, interessiert und engagiert aufnimmt, weitgehend zufrieden ist, ohne dabei die kritischen Punkte und Versäumnisse der Universitäten zu verdrängen.

3.7 Zusammenfassung und bildungspolitische Forderungen

Die hier vorgestellte Untersuchung hat zweierlei ganz deutlich machen können:

1. Berufstätige ohne Abitur, die durch eine berufliche Aus- und Weiterbildung ohne Zulassungsprüfung in Niedersachsen ihre Studienberechtigung erworben haben, erweisen sich uneingeschränkt als studierfähig und bewältigen die Anforderungen ihres Hochschulstudiums ohne größere oder ungewöhnliche Probleme. Ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse erweisen sich durchweg als funktional äquivalent zu denen, die andere erfolgreich studierende Personengruppen auf anderen Wegen wie z. B. dem Abitur erworben haben.
2. Dieser Hochschulzugang spricht ein breites Spektrum an beruflichen Voraussetzungen an. Es dominieren mit ca. 50 % zwar die Personen, die über eine Fachschulausbildung als Erzieherinnen und Erzieher den Weg in ihr Hochschulstudium gefunden haben. Daneben hat aber auch jede/r Fünfte unserer Befragten die Studienberechtigung über eine Meisterprüfung, und etwa jede/r Dritte durch anspruchsvolle andere berufliche Aus- und Weiterbildungen erworben. Damit ist sehr deutlich geworden, dass

dieser Weg in das wissenschaftliche Studium zwar nicht „vom Meister zum Magister“ führt, aber auch kein Weg „von der Erzieherin zur Diplompädagogin“ ist.

Das Spektrum der beruflichen Herkunft und der Studienwahl legt es nahe, das Reservoir der qualifizierten Meister und Meisterinnen stärker als es bislang gelungen ist, auszuschöpfen, um eine symmetrischere Verteilung der Studienfächer zu erreichen und die Dominanz der geistes-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Fächer zugunsten der technischen und naturwissenschaftlichen zu verringern. Den Berufsverbänden (IHK und Handwerkskammern) ist deshalb nachdrücklich zu empfehlen, ihre Klientel auf diesen Weg in das Hochschulstudium stärker als bisher aufmerksam zu machen und sie zu ermutigen, diesen Schritt zu wagen. Das gilt umso mehr als wir zeigen können, dass die Meisterqualifikation sehr wohl die Voraussetzungen erfüllen kann, um die Studienanforderungen erfolgreich zu absolvieren.

Für das Land Niedersachsen ist wichtig zu wissen, dass seine Intentionen durchaus erfüllt werden, Personen ohne Abitur, die über hohe und anspruchsvolle schulische und berufliche Voraussetzungen verfügen, die Möglichkeit eines Hochschulstudiums zu schaffen und auf diesem Wege auch besonders die Frauen zu fördern.

Die insgesamt sehr positiven Feststellungen über die Studienbewährung dieses Personenkreises finden in den weiteren Ergebnissen auch eine Reihe von plausiblen Erklärungen. Das wichtigste Kapital, über das dieser Personenkreis verfügt, liegt in einem dichten Geflecht studienbegünstigender Voraussetzungen. Dazu gehören vor allem hohe schulische Voraussetzungen zum Teil nur knapp unterhalb des Abiturs sowie beachtliche berufliche Vorleistungen, die bei vielen mit ausgeprägten Weiterbildungserfahrungen verbunden sind. Diese Voraussetzungen korrespondieren mit einer ausgeprägten Leistungs- und Motivationsstruktur, die durch Ambitionen und Anstrengungsbereitschaft gekennzeichnet ist. Als Hauptmotive für das Studium kristallisieren sich der Wunsch nach beruflichen Aufstiegs- und Entfaltungsmöglichkeiten, die Suche nach einer Neuorganisation des bisherigen Lebens und die Hoffnung und Erwartung, durch das Studium die eigene Persönlichkeit weiter zu entwickeln heraus. Dabei wird der Hochschule überwiegend auch eine positive Sozialisationswirkung zugebilligt. Eingebettet wird dieses bei vielen in ein anregendes und ermutigendes soziales Umfeld in der eigenen Familie. Schulbildung und berufliche Stellung der Partner haben ein hohes

Niveau (fast jede/r Dritte ist Hochschulabsolvent/-in). In den meisten Fällen haben sie die Studienabsicht unterstützt und so ein positiv anregendes Milieu begünstigt, das den Schritt in die Hochschule erleichtert hat. Dabei mögen auch Überlegungen eine Rolle gespielt haben, die vorgegebenen Statusinkonsistenzen in der Partnerbeziehung durch das eigene Hochschulstudium auszugleichen.

Das alles ist verbunden mit einer hohen Studienzufriedenheit und Studienidentifikation. Fast alle stehen weitgehend uneingeschränkt zu ihrer Entscheidung, aus dem Beruf in das Studium gewechselt zu haben. Dieser Schritt in die neue Lebenssituation ist auch dadurch erleichtert und gestützt worden, dass sie die Hochschule bzw. ihr Studium unter einem zweifachen Erwartungshorizont einschätzen. Zum einem als Institution der akademischen Berufsausbildung und zum anderen gleichgewichtig damit als Institution, in der Bildung erworben wird und die Möglichkeit gegeben ist, die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln – auch losgelöst von unmittelbaren berufs- und karrierebezogenen Zweckbindungen. Eine solche doppelte Verankerung bietet auch Schutz und kann erklären, weshalb die ehemaligen Berufstätigen mit einer hohen Risikobereitschaft selbst dann noch ein weitgehend ungebrochenes Interesse am Studium zeigen und in ihrem Studium auch dann einen Sinn sehen, wenn die Berufsperspektive nach Abschluss des Studiums eher pessimistisch eingeschätzt wird.

Der (realisierte) Studienwunsch hat bei der großen Mehrzahl die Bindung an die vorangegangene Berufsausbildung und -tätigkeit nicht aufgelöst. Im Gegenteil, der Beruf gilt den meisten als gutes Fundament für das Studium. Die dort erworbenen funktionalen und extrafunktionalen Kenntnisse und Fähigkeiten werden im Studium gebraucht und helfen bei der Bewältigung der Studienanforderungen. Es geht den meisten nicht um eine Distanzierung vom vorangegangenen Berufsleben und nur in seltenen Fällen um einen Bruch mit den dort gemachten Erfahrungen bzw. um den Wunsch nach einem völligen Neubeginn. Die Haupttendenz ist vielmehr, durch das Studium die begonnenen beruflichen Qualifizierungsanstrengungen auf einem höheren Niveau fortzusetzen und die persönlichen Dispositionsmöglichkeiten im weiteren Berufsleben auszuweiten. Es überrascht nicht, dass die Studienanforderungen und die neue Lebenssituation auch Schwierigkeiten bereiten. Diese werden im Studium vor allem in den fachlichen Anforderungen und im psycho-sozialen Bereich gesehen. Sie erscheinen den meisten aber als lösbar. Bei der Einschätzung der Probleme muss relativierend darauf hingewiesen werden,

dass fachliche und psycho-soziale Schwierigkeiten nicht nur bei diesem Personenkreis zu finden sind. Sie scheinen eher typisch für alle Studierendengruppen an unseren großen Universitäten zu sein, weil die Strukturen der Universitäten Gefühle der Anonymität und Entfremdung fördern. Dabei scheint die Art der Hochschulzugangsberechtigung eine eher nebensächliche Rolle zu spielen. Es ist deshalb auch nicht überraschend, dass in unserer Befragung die Gemeinsamkeiten zwischen den Teilgruppen sehr viel größer sind als die Unterschiede.

Die zum Zeitpunkt unserer Befragung noch geltenden beiden Besonderheiten der fachlichen Einschlägigkeit und des Probestudiums sind Einschränkungen der freien Entscheidung und werden von den Befragten auch als restriktiv empfunden. Dabei sehen die meisten keine oder wenig Probleme mit der Regelung der Einschlägigkeit. Diese wird weitgehend akzeptiert, weil die Mehrzahl sich ohnehin im beruflichen Herkunftsfeld weiterqualifizieren will. Kritischer wird dagegen das Probestudium gesehen. Auch wenn es keine besonderen Schwierigkeiten bereitet, hält die Mehrheit es als „Bewährungszeit“ für überflüssig. Die Probleme des Probestudiums liegen für die Betroffenen eher darin, dass große Unklarheit über seine Regelungen und über die Feststellungsprüfung für die unbeschränkte Einschreibung besteht. Die Unklarheit bzw. die Widersprüchlichkeit im Informationsstand der Studierenden ist allerdings nicht überraschend, weil einige Hochschulen zum Zeitpunkt unserer Befragung tatsächlich keine oder nur vage schriftlich festgelegte Modalitäten über das Probestudium und seine Abschlussprüfung gehabt haben. Auch unter diesem Aspekt ist die Neuregelung mit dem Wegfall des Probestudiums ein Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit im Studium.

Unsere Untersuchung zeigt sehr deutlich, dass mit dieser Öffnung der Universität für Berufstätige ohne Abitur nicht nur Studierwillige und Studierfähige angesprochen worden sind. Es sind dieses auch Personen, die mit großer Zufriedenheit studieren, sich sozial gut integriert fühlen und in ihrer großen Mehrheit ihre Studien- und Studienfachentscheidung für richtig halten. Nur 6 % würden sich heute anders entscheiden, sieben von zehn Befragten sogar das gleiche Fach studieren. Fast alle organisieren ihr Studium zielstrebig und engagiert auf den erfolgreichen Studienabschluss und ein Wiedereintritten in das Beschäftigungssystem hin. Diese handfesten und rationalen Arbeitsorientierungen im Studium sind eingebettet in große Freude am Studieren und dem Erwerb von Wissen. Die Erweiterung des geistigen Horizonts hat ebenso eine hohe Priorität wie der Erwerb fundierten Fachwissens für das

spätere berufliche Arbeiten. Solche Erfolgskriterien sind viel wichtiger als der schnelle Studienabschluss oder gute Zensuren in den Leistungsnachweisen oder Prüfungen. Gemessen an diesen Erwartungen ist das Ausmaß an Zufriedenheit mit dem bisher Erreichten sehr hoch.

Was folgt nun bildungspolitisch aus den dargestellten Ergebnissen?

1. Zunächst einmal kann „ohne Wenn und Aber“ festgestellt werden, dass das Bundesland Niedersachsen einen mutigen, konsequenten und richtigen Schritt getan hat, um den Zugang zu seinen wissenschaftlichen Hochschulen durch eine weitere Variante zu pluralisieren und damit noch mehr qualifizierten Berufstätigen ohne Abitur ein Hochschulstudium zu ermöglichen. Niedersachsen bleibt damit Vorreiter und Vorbild für andere Bundesländer! Die durchgängig positiven Ergebnisse aus unserer Befragung, ergänzt um andere Untersuchungen über die Studiensituation von Studierenden ohne Abitur, sollten die anderen Bundesländer ermutigen, Niedersachsen zu folgen und ihre wissenschaftlichen Hochschulen (nicht nur die Fachhochschulen!) für diesen Personenkreis zu öffnen, ohne dies an Aufnahmeprüfungen zu binden.
2. Unter theoretischen wie bildungspolitischen Aspekten muss die Diskussion über die Ausweitung des Hochschulzugangs für Berufstätige ohne Abitur über die bloßen Absichtserklärungen oder politische Rhetorik hinaus zu brauchbaren rechtlichen Regelungen geführt werden, die nicht nur nominell, sondern auch tatsächlich dazu führen, dass leistungsfähige, leistungsbereite und bildungsbeflissene Berufstätige auch ohne allgemeine Hochschulreife die Chance bekommen, ein akademisches Studium zu beginnen. *Die Zugangsbarrieren dürfen nicht so hoch sein, dass sie abschreckend wirken.*
3. Ein Bildungssystem, das qualifizierte studierfähige Personen nicht aus formalen Gründen ausschließen will und sich pluralistisch versteht, muss solche und andere ergänzenden Hochschulzugangswege als selbstverständlich und in ihrer systemlogischen Funktion sehen, weil durch sie die mittleren Leistungsträger im Beschäftigungssystem motiviert werden, ihre beruflichen Ambitionen auf den akademischen Sektor auszuweiten. Die Verteidigung des Monopols der gymnasialen Allgemeinbildung als Studienvoraussetzung kann heute nur noch bildungsideologisch mit Argumenten geführt werden, die ihren Ursprung im vormodernen 19. Jahrhundert haben. Empirisch ist inzwischen mehrfach nachgewiesen worden, dass neben dem Abitur auch der Beruf Studierfähigkeit vermit-

teln kann. Es wachsen die Verflechtungen fast aller beruflichen Tätigkeiten mit wissenschaftlichen Informationen und Arbeitsmethoden. Der ökonomische, soziale und technische Wandel in der modernen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft beschleunigt sich und stellt neue und anspruchsvolle Anforderungen an die Beschäftigten, die nur durch gesteigerte berufliche und allgemeine Weiterbildungsbemühungen erfüllt werden können. Auch vor diesem Hintergrund kann der Exklusivitätsanspruch des Allgemeinbildungskonzepts für den Zugang zu den wissenschaftlichen Hochschulen und die damit verbundene faktische Geringschätzung beruflicher Erfahrungen und Qualifikationen (unterhalb der akademischen Ebene) nur als gesellschaftlicher Anachronismus gedeutet werden. Letztlich wird damit vor allem ein Instrument der gesellschaftlichen Auslese geschützt – insbesondere angesichts einer weiter ansteigenden Expansion höherer Abschlüsse im sekundären Bildungssystem. Es leuchtet nicht ein, dass die Strukturen des Hochschulzugangs unabhängig von den tatsächlichen Qualifikationen der Studieninteressierten wie aussperrende Betonmauern wirken, wenn das Abitur fehlt.

4. Wissenschaftliche empirische Sozialforschung wird häufig auch von der (naiven?) Hoffnung geleitet, dass die Forschungsergebnisse eine praktische Relevanz haben. Das ist bei der hier vorgestellten Untersuchung auch der Fall. Wir haben nachweisen können, dass mit der Öffnung der Hochschulen für Berufstätige ohne Abitur Personengruppen angesprochen und motiviert werden, die kognitiv und psychisch die Anforderungen eines Hochschulstudiums erfolgreich bewältigen. Für sie ist die Universität eine wesentliche Bereicherung ihrer persönlichen Entwicklung. Von ihrem Erfahrungspotential kann umgekehrt aber auch die Hochschule in Forschung und Lehre profitieren, und schließlich ist hier eine Chance gegeben, den bildungsphilosophischen deutschen Dualismus zwischen Theorie und Praxis zu verringern. Es ist deshalb zu hoffen, dass neben dem Bundesland Niedersachsen auch die anderen Bundesländer den bewährten Einrichtungen des Ersten und Zweiten Bildungsweges (Abendgymnasium und Kolleg) ein möglichst breitgefächertes Angebot an nicht schulformbezogenen Wegen in das Hochschulstudium hinzufügen.

Literaturverzeichnis

- BMBW: Bericht der Bundesregierung zur Sicherung der Zukunftschancen der Jugend in Ausbildung und Beruf. Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft 4. Herausgegeben vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1984.
- BMBW (Hrsg.): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Dokumentation der 1. BMBW-Fachtagung am 8. Juli 1992 in Bonn. Bonn 1992.
- Bornemann, I.: „Meister an die Uni!“ – Das obligatorische Beratungsgespräch als Zulassungsvoraussetzung für ein fachbezogenes Studium in Hamburg. In: Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär. Mucke / Schwiedrzik (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld 1997, S. 51–56
- Böttcher, W./ Klemm, K. (Hrsg.): Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim und München 1995.
- Böttcher, W./ Klemm, K. / Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim und München 2001
- Briedis, K., Euler, M., Loeber, H.-D., Scholz, W.-D.: Pädagogikstudium auf dem Prüfstand. Eine empirische Untersuchung über Studienorientierungen und Studienproblemen von Pädagogikstudierenden. Oldenburg 2000.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Hochschulzugang für Berufserfahrene. Stellungnahmen und Vorschläge. 3. Aufl. Bielefeld: BIBB 1996.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Berichtssystem Weiterbildung VI. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn 1996.

- Buttler, F./ Tessaring, M.: Humankapital als Standortfaktor. Argumente zur Bildungsdiskussion aus arbeitsmarktpolitischer Sicht. In: MittAB 4/93. S. 467–476.
- Deutscher Industrie und Handelstag (DIHT): Hochschulzugang für Absolventen des Dualen Systems. 11 Thesen für eine größere Durchlässigkeit der Bildungsebenen. In: H.-D. Hammer/ S. Leittretter (Hrsg.): Für eine Reform des Hochschulzugangs für Berufserfahrene. Hochschulzugang und Zweiter Bildungsweg im Umbruch – Auf dem Weg nach Europa. Düsseldorf 1991, S. 24–28.
- DGB: Forderungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes zur Bildungspolitik. Düsseldorf (ohne Jahrgang).
- Ehrmann, Ch.: Hochschulzugang ohne Abitur – eine Zwischenbilanz. In: Das Hochschulwesen, 42 (1994), S. 220–224.
- Ehrmann, Ch.: Vom Meister zum Magister – Studium als Weiterbildung für Erwachsene mit Berufserfahrung. In: N. Kluge/ W.-D. Scholz/ A. Wolter: Vom Lehrling zum Akademiker. Oldenburg 1990, S. 277–289.
- Epskamp, H.: Die neue Normalität des Studiums – Abkehr vom Normalstudenten. Zur Neuorganisation des Bezuges zwischen Studium und Erwerbsarbeit. In: Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär. Mucke / Schwiedrzik (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld 1997, S. 197–216
- Fend, H.: Selbstbezogene Kognitionen und institutionelle Bewertungsprozesse im Bildungssystem. Verschonen schulische Bewertungsprozesse den „Kern“ der Persönlichkeit? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. Heft 2. 1984. S. 251–269.
- Frankfurter Rundschau vom 27.10.1999: Ohne Abitur studieren. S. 33.
- Friedeburg, L. v: Bilanz der Bildungspolitik. In: betrifft:erziehung. Heft 5. 1978. S. 50–59.
- Isserstedt, W.: Studieren ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Ergebnisse einer Befragung von Zulassungsbewerbern. HIS-Kurzinformation A 10/94. Oktober 1994.
- Isserstedt, W.: Modellversuch „Meister-Studium“. Untersuchung in den Fachhochschulstudiengängen in Nordrhein-Westfalen. Zwischenbericht Studienjahr 1995. HIS Kurzinformation. Hannover 1995.

- Kluge, N./ Scholz, W.-D./ Wolter, A. (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg 1990.
- Loeber, H.-D.: Beruf, Arbeitssituation und Weiterbildung. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse. Oldenburg 1982.
- Lutz, B.: Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Erklärung der Bildungsexpansion. In: J. Matthes (Hrsg.): Sozialer Wandel in Westeuropa. Frankfurt a.M./New York 1979. S. 634–670.
- Lutz, B.: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. Eine historisch-soziologische Skizze. In: R. Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt. Sonderband 2, Göttingen 1983, S. 221–248
- Maier, H.: Bildungsökonomie. Die Interdependenz von Bildungs- und Beschäftigungssystem. Stuttgart 1994.
- Mertens, D.: Das Qualifikationsparadoxon – Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 30. Jg. 1984, S. 438–455.
- Niedersächsisches Hochschulgesetz (NHG) in der Fassung vom 21.01.1994 (Nds. GVB. 1994, 1995).
- Niedersächsisches Hochschulzugangsgesetz (NHZG) in der Fassung vom 29.01.1998 (Nds. GVB. Nr. 3/1998).
- Niedersächsisches Hochschulzugangsgesetz (NHZG) in der Fassung vom 24.Juni 2002 (Nds. GVB. Nr. 19/12002).
- Rau, E.: Neue Gruppen von Studierenden als Herausforderung an die Universität. In: Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär. Mücke/Schwiedrzik (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld 1997, S. 71–90
- Rolff, H.-G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Institut für Schulentwicklungsforschung. Bd. 1–11. 1980-2000. Weinheim und München.
- Rolff, H.-G.: Bildungsexpansion und Weiterbildung. In: Ders. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Institut für Schulentwicklungsforschung. Bd. 5. 1988. Weinheim und München. S. 131-156.

- Scheid, M.: Studierfähigkeit qualifizierter Berufspraktiker. In: W. Kramer/ W. Schlawke (Hrsg.): Studierfähigkeit qualifizierter Berufstätiger. Köln 1994, S. 58–65.
- Schmalzhaf-Larsen, Ch./ Becker, A.: „Meister-Studium“ – Ein Beitrag zur Chancengleichheit von Männern und Frauen? In: Arbeit. Heft 1. Jg. 8 (1999).
- Scholz, W.-D./ Loeber, H.-D./ Benken, Ch./ Söller, A.: Studium in den Sozialwissenschaften. Eine empirische Untersuchung über Studienorientierungen und Studienprobleme von Diplom-Sozialwissenschaftlern, Soziologen, und Politologen im Fachbereich 3 der Universität Oldenburg. Oldenburg 1997.
- Scholz, W.-D./ Wolter, A.: Ergebnisse der Studierendenuntersuchung. In: W. Schulenberg/ W.-D. Scholz/ A. Wolter/ B. Fülgraff/ U. Mees/ J. v. Maydell: Beruf und Studium – eine empirische Untersuchung zu den Studienvoraussetzungen und zur Studienbewährung von Abiturienten und ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur. Bonn 1986. Kapitel 3, S. 19–125.
- Scholz, W.-D./ Wolter, A.: Hochschulzugang und Beruf: Zur Geschichte und Konzeption des Dritten Bildungsweges. In: W. Schulenberg/ W.-D. Scholz/ A. Wolter/ B. Fülgraff/ U. Mees/ J. v. Maydell: Beruf und Studium – eine empirische Untersuchung zu den Studienvoraussetzungen und zur Studienbewährung von Abiturienten und ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur. Bonn 1986. Kapitel 2, S. 9–18.
- Scholz, W.-D.: Die Expansion höherer Bildung und die gesellschaftliche Funktion des Gymnasiums. Oldenburg 1986. (Oldenburger Universitätsreden Nr. 4).
- Scholz, W.-D.: Identität zwischen Beruf und Studium. In: J. v. Maydell (Hrsg.): Vom Privileg zum Menschenrecht. Die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung. Oldenburg 1988, S. 149–178.
- Scholz, W.-D.: Studierfähig auch ohne Abitur? Ehemalige Berufstätige ohne Abitur in der Universität. In: N. Kluge/ W.-D. Scholz/ A. Wolter (Hrsg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Oldenburg 1990, S. 161–182.
- Scholz, W.-D.: Hochschulstudium im Wandel. Empirische Untersuchungen zur Veränderung der Bedeutung akademischer Bildung. Oldenburg 1992.

- Scholz, W.-D.: Hochschulstudium im Wandel. Empirische Untersuchungen zur Veränderung der Bedeutung akademischer Bildung. Oldenburg 1993.
- Scholz, W.-D.: Studieren auch ohne Abitur. Möglichkeiten des Hochschulzugangs über den Beruf in Deutschland. In: Bildung und Erziehung. 48 (1995) 3. S. 285-301
- Scholz, W.-D.: Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium. Neue Wege des Hochschulzugangs für Berufstätige ohne Abitur in Niedersachsen. Rechtliche Regelungen und praktische Probleme. In: Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär. Mucke / Schwiedrzik (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld 1997, S. 91-106.
- Schroeter, K.: Studium ohne Abitur. Studienverlauf und Studienerfolg von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Kiel 1998.
- Schulenberg, W./ Scholz, W.-D./ Wolter, A./ Fülgraff, B./ Mees, U./ Maydell, J. v.: Beruf und Studium – eine empirische Untersuchung zu den Studienvoraussetzungen und zur Studienbewährung von Abiturienten und ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur. Bonn 1986. Schulenberg, W.: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1957 (1976²)
- Schulenberg, W./ Loeber, H.-D./ Loeber-Pautsch, U./ Pühler, S.: Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener, Stuttgart 1978
- Schulenberg, W./ Loeber, H.-D./ Loeber-Pautsch, U./ Pühler, S.: Soziale Lage und Weiterbildung, Braunschweig 1979
- Schulenberg, W./ Scholz, W.-D./ Wolter, A./ Fülgraff, B./ Mees, U./ Maydell, J. v.: Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn 1986
- Schwiedrzik, B.: Einleitung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär. Mucke / Schwiedrzik (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld 1997, S. 7–30.
- Strzelewicz, W./ Raapke, H.-D./ Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1966

- Strzelewicz, W.: Die Symbolfunktionen der Ausdrücke „Bildung“ und „Lernen“. In: Ders.: Wissenschaft, Bildung und Politik. Braunschweig 1980. S. 30–57
- Tessaring, M.: Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahre 2010. In: MittAB 1/94. S. 5–19.
- Wolter, A.: Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung. Oldenburg 1987.
- Wolter, A.: Von der Elitebildung zur Bildungsexpansion. Oldenburg 1989.
- Wolter, A.: Hochschulzugang im Umbruch? Die bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Oldenburg 1994 (Oldenburger Universitätsreden Nr. 63).
- Wolter, A.: Das deutsche Gymnasium zwischen Quantität und Qualität. Die Entwicklung des Gymnasiums und der Wandel gesellschaftlichen Wissens. Oldenburg 1997 (Oldenburger Universitätsreden Nr. 95).
- Zentralverband Des Deutschen Handwerks: Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Anspruch und Wirklichkeit. Sonderdruck – Reihe des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks. Heft 22. Bonn 1990.

Anhang

Fragebogen zur Studiensituation für Studierende ohne Abitur

Mit unseren ersten Fragen möchten wir Sie um einige Angaben zu Ihrem Studium bitten

1. *An welcher Hochschule studieren Sie?*

- 1 TU Braunschweig
- 2 TU Clausthal
- 3 Universität Göttingen
- 4 Universität Hannover
- 5 Universität Hildesheim
- 6 Universität Lüneburg
- 7 Universität Oldenburg
- 8 Universität Osnabrück
- 9 Hochschule Vechta

2. *Welche Fächer studieren Sie?*

Hauptfächer:..... (1-3)

Nebenfächer:..... (1-3)

3. *Welchen Studienabschluss streben Sie an? (z. B. Diplom-VolkswirtIn, Lehramt an Gymnasien, Magister etc.)*

.....

4. *In welchem Semester studieren Sie?*

.....

5. ***Auf welche Weise haben Sie die Zulassung zu Ihrem Hochschulstudium bekommen?***

- 1 Durch eine Meisterprüfung und zwar zur/m:.....
- 2 Durch eine staatliche Prüfung zur Technikerin bzw. zum Techniker
- 3 Durch eine staatliche Prüfung zur Betriebswirtin bzw. zum Betriebswirt
- 4 Durch eine Fachschulausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher
- 5 Durch andere Voraussetzungen:.....

6. ***Müssen bzw. mußten Sie ein Probestudium absolvieren?***

- 1 Ja
- 2 Nein (Weiter mit Frage 13)

7. ***Ein Probestudium ist in der Regel mit besonderen Vorschriften oder Regelungen verbunden. Wenn das bei Ihnen auch der Fall ist bzw. war, können Sie diese Regelungen bitte kurz beschreiben?***

- 1 Es gibt für mein Probestudium keine besonderen Vorschriften
- 2 Für mein Probestudium gelten folgende Regelungen:
-
-
-(2-10)

8. ***Welche besonderen Nachweise müssen in Ihrem Studienfach erbracht werden, um das Probestudium erfolgreich zu beenden und die endgültige Zulassung für das Studium zu erhalten? (Kreuzen Sie bitte Zutreffendes an)***

- 1 Eine Bescheinigung über Leistungen in meinem Studienfach, und zwar (bitte beschreiben Sie möglichst genau, worum es sich dabei handelt):.....
-
- 2 Eine Bescheinigung über Fremdsprachenkenntnisse

- 3 Eine Bescheinigung über mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse
- 4 Eine Bescheinigung über ein Prüfungsgespräch
- 5 Sonstiges, und zwar:.....
- 6 Es gibt keine besonderen Nachweise

9. Gibt bzw. gab es für Sie während des Probestudiums besondere Schwierigkeiten?

(Nennen Sie bitte alle Gesichtspunkte, die für Sie wichtig sind)

- 1 Ja, weil es für uns kaum Informationen für die Auswahl geeigneter Lehrveranstaltungen gibt
- 2 Ja, weil die Lehrenden über die Existenz eines Probestudiums und seine Anforderungen kaum informiert sind
- 3 Ja, weil die formalen Anforderungen zu hoch sind (z. B. Nachweise über Studienanforderungen)
- 4 Ja, weil die inhaltliche Anforderungen zu wenig auf unsere Vorkenntnisse ausgerichtet sind
- 5 Sonstige Schwierigkeiten, und zwar:
- 6 Nein, es gibt bzw. gab keine besonderen Schwierigkeiten

10. Gibt bzw. gab es für Sie im Probestudium feste AnsprechpartnerInnen (z. B. Lehrende, Fachschaft, spezielle Studienberatung)?

- 1 Nein
- 2 Ja, und zwar:

11. Was schlagen Sie zur Verbesserung des Probestudiums vor?

.....

 (1-10)

12. Wie schätzen Sie insgesamt die Anforderungen ein, die an Sie im Probestudium gestellt werden?

- 1 Angemessen
 2 Relativ einfach zu erfüllen
 3 Sehr schwer

13. Für unsere Untersuchung ist es wichtig, einiges über Ihren beruflichen Werdegang vor dem Studium zu erfahren. Wir möchten Sie daher bitten, uns in der folgenden tabellarischen Übersicht einige Angaben in zeitlicher Reihenfolge zu geben. Uns interessieren dabei vor allem:

- Art und Dauer Ihrer Berufsausbildung
- Die berufsbildenden Schulen (z. B. Berufsschule, Berufsaufbauschule, Fachschule, Fachoberschule usw.), die Sie besucht haben
- Art und Dauer Ihrer weiteren Berufstätigkeiten (einschließlich Zeiten ohne Arbeitsverhältnis bzw. Arbeitslosigkeit, Bundeswehr, Ersatzdienst); bitte auch ggf. Tätigkeit als Hausfrau (ganztägig oder neben einem anderen Beruf) angeben
- Umschulung, Fortbildung oder berufliche Weiterbildung

Bitte kennzeichnen Sie Ihre Berufsausbildung und Berufstätigkeit möglichst genau und vollständig. Geben Sie dabei bitte auch Ihre berufliche Stellung an und nennen Sie die Branche, in der Sie beschäftigt waren. Z.B.: Maschinenschlosser/in im Schiffbau (Facharbeiter/in) oder Verkäufer/in im Einzelhandel (Angestellte/r) oder Inspektor/in bei der Kommunalverwaltung (Beamte/r).

Jahr	Art der Schul- und Berufsausbildung u. Berufstätigkeit
Von 19.... bis 19....	
Von 19.... bis 19....	
Von 19.... bis 19....	
Von 19.... bis 19....	
Von 19.... bis 19....	
Von 19.... bis 19....	

Weitere Angaben bitte gegebenenfalls auf der letzten Seite des Fragebogens.

14. Wenn Sie Ihre bisherigen beruflichen Tätigkeiten insgesamt einmal rückblickend betrachten, gab es da Dinge, die Sie als besonders unbefriedigend empfanden?

- 1 Nein, ich empfand meine früheren beruflichen Tätigkeiten als befriedigend
- 2 Es gab dabei weder besonders Befriedigendes noch besonders Unbefriedigendes
- 3 Ja, es gab fast nur Dinge, die ich als besonders unbefriedigend empfand
- 4 Ja, es gab Dinge, die ich zwar als besonders unbefriedigend empfand, es gab aber auch solche, die für mich befriedigend waren

Mit den nächsten Fragen möchten wir etwas darüber erfahren, was Sie dazu bewogen hat zu studieren und mit welchen Erwartungen Sie Ihr Studium begonnen haben.

15. Hat sich bei Ihnen der Wunsch, ein Hochschulstudium zu beginnen, relativ kurzfristig entwickelt oder handelte es sich dabei um einen schon lange bestehenden Wunsch?

- 1 Relativ kurzfristig
- 2 Lange bestehender Wunsch
- 3 Kann ich nicht mehr so genau sagen

16. Haben Sie eher zufällig von der Möglichkeit des Probestudiums erfahren oder haben Sie gezielt nach Wegen gesucht, wie Sie eventuell auch ohne Abitur studieren können?

- 1 Ich habe davon eher zufällig erfahren
- 2 Ich habe damals gezielt danach gesucht
- 3 Ich wußte von dieser Möglichkeit schon seit längerem

17. Auf welche Weise haben sie ursprünglich von dieser Möglichkeit des Hochschulzugangs für Berufstätige ohne Abitur erfahren?
(Bitte nicht mehr als drei Angaben)

- 1 Durch Bekannte/KollegInnen/FreundInnen/Familienangehörige, die auch das Probestudium absolviert haben
- 2 Durch andere Bekannte/KollegInnen/FreundInnen/Familienangehörige
- 3 Durch Kammern oder Berufsverbände (z. B. Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer)
- 4 Durch Weiterbildungseinrichtungen (z. B. Volkshochschule o.ä.)
- 5 Durch die Presse oder andere Medien
- 6 Durch die Hochschule oder durch Hochschulangehörige
- 7 Durch ehemalige Lehrer
- 8 Auf eine andere Weise. Welche:.....
- 9 Weiß ich nicht mehr

18. Weshalb haben Sie sich nicht für eine andere Möglichkeit (z. B. Zulassungs- bzw. Immaturenprüfung, Abendgymnasium, Kolleg), sondern für diesen Zugang zum Studium entschieden?

.....
.....
.....
.....
.....
..... (1-10)

19. Aus welchem Grund haben Sie sich für ein Studium entschieden?
(Bitte nicht mehr als drei Angaben)

- 1 Ausschlaggebend war, etwas für mich und meine persönliche Entwicklung tun zu können
- 2 Mich reizte das Studentenleben
- 3 Mein Studium ging vor allem auf die Anregung anderer Personen (z. B. meiner Eltern, Freundinnen/Freunde oder Partnerin/Partner) zurück
- 4 Ich habe mich wegen meiner Arbeitslosigkeit für ein Studium entschieden
- 5 Ich möchte einen bestimmten Beruf ergreifen, für den ein abgeschlossenes Hochschulstudium Voraussetzung ist
- 6 Ich hatte den starken Wunsch nach einer beruflichen Veränderung
- 7 Ich habe in meinem Beruf so positive Erfahrungen gemacht, dass mich das ermutigt hat zu studieren
- 8 Ich habe an meinem Beruf nach wie vor ein sehr großes Interesse und möchte die praktischen Erfahrungen durch ein eher theoretisches Studium ergänzen und erweitern
- 9 Ich wollte mich in meinem früheren Beruf verbessern bzw. weiterkommen
- 10 Ich habe in meinem Beruf so negative Erfahrungen gemacht, dass ich den Wunsch gehabt habe, durch ein Studium andere berufliche Perspektiven zu entwickeln
- 11 Vorrangig war für mich das inhaltliche Interesse an meinem Studienfach, unabhängig von beruflichen Erwägungen
- 12 Durch ein Studium habe ich größere Möglichkeiten, meinen sozialen und politischen Interessen nachzugehen

Wir möchten Ihnen nun einige Fragen zu Ihren beruflichen Vorstellungen für die Zeit nach Abschluss Ihres Studiums stellen.

20. Was glauben Sie, wie Sie Ihre zukünftigen Berufsaussichten im Rahmen des Studiums verbessern können? (Bitte nicht mehr als drei Angaben)

- 1 Den Hochschulort innerhalb der Bundesrepublik wechseln
- 2 Zeitweise im Ausland studieren
- 3 Sich frühzeitig auf ein Fachgebiet oder Berufsfeld spezialisieren
- 4 Frühzeitig Kontakte zu möglichen privaten oder öffentlichen Arbeitgebern aufbauen oder beibehalten
- 5 Das Studium möglichst breit und fächerübergreifend anlegen
- 6 Besonderes Engagement in studiennahen Tätigkeitsfeldern
- 7 Sich hochschulpolitisch engagieren
- 8 Zusätzliche Qualifikationen durch ein Zweit- oder Aufbaustudium erlangen
- 9 Schnell und zielstrebig das Studium abschließen
- 10 Gute Abschlussnoten erzielen
- 11 Promovieren
- 12 Beziehungen haben

21. Man kann als Berufstätige/r mit unterschiedlichen beruflichen Erwartungen ein Studium beginnen. Mit welchen Erwartungen für Ihre weitere berufliche Zukunft haben Sie Ihr Studium aufgenommen? (Bitte nur eine Angabe)

- 1 Das Studium ermöglicht mir eine höhere Qualifikation in meinem früheren Berufsfeld
- 2 Ich strebe einen Berufswechsel mit einem ganz bestimmten neuen Beruf an
- 3 Ich habe noch keine neue berufliche Perspektive
- 4 Das Studium hat für mich in erster Linie eine andere Bedeutung als die der beruflichen Vorbereitung

Die folgenden Fragen betreffen den Zusammenhang zwischen Ihrer früheren Berufstätigkeit und Ihrem jetzigen Studium

22. In welcher Weise helfen Ihnen Ihre beruflichen Kenntnisse und Erfahrungen in Ihrem Studium? (Bitte nicht mehr als drei Angaben)

- 1 Meine Praxis ermöglicht mir ein besseres Verständnis der Theorie
- 2 Durch meine Berufstätigkeit habe ich fachliche Grundkenntnisse für mein Studium gewonnen
- 3 Ich kann Fertigkeiten aus dem früheren Beruf als technische Arbeitshilfen verwenden (z. B. Umgang mit technischen Geräten)
- 4 In meinem früheren Beruf konnte ich vielfältige soziale Erfahrungen gewinnen, die mir im Studium nützen
- 5 Im Beruf habe ich gelernt, wie man seine Arbeit zweckmäßig organisiert
- 6 In meinem Beruf habe ich Selbstvertrauen in meine eigene Leistungsfähigkeit gewonnen
- 7 Aufgrund meiner Berufstätigkeit habe ich eine größere Motivation für mein Studium
- 8 Meine Berufserfahrungen helfen mir kaum in meinem Studium
- 9 Ich habe gar kein Interesse daran, an meine Berufserfahrungen anzuknüpfen

23. Worin sehen Sie die Nachteile für Studierende ohne Abitur (z. B. fachlich-inhaltliche bzw. persönliche Probleme / Belastungen)?

.....

(1-10)

24. Die Zulassung zum Probestudium setzt die „fachliche Einschlägigkeit“ der Berufsausbildung für das Studienfach voraus (gemeint ist damit, dass zwischen Berufstätigkeit und gewähltem Studienfach ein enger Zusammenhang bestehen muß). Wie beurteilen Sie diese Regelung?

Halte ich für sinnvoll, weil:
.....
.....
.....
.....(1-10)

Halte ich nicht für sinnvoll, weil:
.....
.....
.....
.....(1-10)

25. Hätten Sie ohne diese Regelung der „Einschlägigkeit“ lieber ein anderes Fach studiert?

- 1 Die Regelung traf für mich nicht zu
- 2 Nein, mein jetziges Studienfach war für mich die erste Wahl
- 3 Ich hätte lieber ein anderes Fach studiert, und zwar:
.....

Mit den nächsten Fragen möchten wir Ihre bisherigen Erfahrungen im Probestudium ansprechen. Wir möchten gerne von Ihnen erfahren, wie Sie Ihr Studium gestalten, welche Probleme in Ihrem Studium auftreten und wie Sie ganz allgemein an der Hochschule und speziell mit Ihrem Studium zufrieden sind.

26. Wenn Sie den Lehrenden oder Ihren KommilitonInnen erzählen, dass Sie ohne Abitur ins Studium gekommen sind, wie wird darauf reagiert?

- 1 Überwiegend positiv
- 2 Überwiegend distanziert
- 3 Das interessiert hier niemanden
- 4 Es gibt für mich keinen Grund, ihnen das mitzuteilen

27. Waren Sie vor Studienbeginn über die Anforderungen und über Inhalte und Arbeitsformen ihres Studienfaches informiert?

- 1 Ich war sehr gut informiert
- 2 Ich war im Großen und Ganzen ausreichend informiert
- 3 Ich hatte erhebliche Informationslücken
- 4 Ich war ausgesprochen schlecht informiert

28. Sind Sie mit der Betreuung von Studierenden ohne Abitur durch die Hochschule zufrieden oder eher unzufrieden?

- 1 Ich bin im Großen und Ganzen zufrieden
- 2 Ich bin eher unzufrieden
- 3 Kann ich nicht beurteilen

29. Halten Sie das Probestudium für Berufstätige ohne Abitur vor der endgültigen Zulassung zum Studium insgesamt für sinnvoll?

- 1 Ja
- 2 Nein
- 3 Bin mir nicht sicher

30. Würden Sie das bitte begründen?

.....
.....
.....
.....
.....
.....(1-10)

31. Ein Studium kann unterschiedlich gestaltet werden. Welche der folgenden Möglichkeiten trifft in Ihrer jetzigen Studienphase am ehesten auf Sie zu?

(Bitte nur eine Angabe)

- 1 Ich orientiere mich eng an der Studien- und Prüfungsordnung meines Faches
- 2 Ich belege meistens auch solche Veranstaltungen, die nicht zu meinem Studiengang gehören
- 3 Ich wähle hauptsächlich Veranstaltungen aus meinem Fach, aber versuche hier möglichst breit zu studieren
- 4 Ich habe mich auf ein Spezialgebiet konzentriert und stelle mir meine Veranstaltungen in erster Linie danach zusammen

32. Welche der folgenden Kriterien sind bei der Auswahl Ihrer Lehrveranstaltungen ausschlaggebend? (Bitte nicht mehr als drei Angaben)

- 1 Praxisnähe der Veranstaltung
- 2 Forschungsnähe der Veranstaltung
- 3 Image der Lehrenden
- 4 Einfluß von Kommilitoninnen und Kommilitonen
- 5 Möglichkeiten intensiver Mitarbeit in der Veranstaltung
- 6 Veranstaltungen mit vorlesungsähnlichem Charakter
- 7 Besonders gute Beratung durch die Lehrenden
- 8 Interesse am Thema

- 9 Kontaktmöglichkeiten in der Veranstaltung
- 10 Gute didaktisch-methodische Vorgehensweise der Lehrenden
- 11 Mein Zeitplan (z. B. Fahrgemeinschaft, Kinderbetreuung, Job)
- 12 Möglichkeit, einen Leistungsnachweis zu erwerben

33. *Wie schätzen Sie die fachlichen Anforderungen in Ihrem Studiengang ein?*

- 1 Ich halte die Anforderungen für zu hoch
- 2 Ich halte die Anforderungen für zu niedrig
- 3 Die Anforderungen scheinen mir angemessen
- 4 Ich weiß nicht

34. *Von vielen Studierenden hört man als Kritik, dass das Hochschulstudium zu praxisfern ist. Welche Möglichkeiten sehen Sie für Ihren Studiengang, mehr Praxisbezüge herzustellen, oder ist das in Ihrem Fach kein Problem?*

.....

.....

.....

.....

.....

..... (1-10)

35. *Mit welchen Arbeitsformen kommen Sie im Studium am besten zu-recht?*

(Bitte nicht mehr als drei Angaben)

- 1 Mit Einzelarbeit zu Hause
- 2 Mit organisierten Kleingruppen, z. B. im Rahmen von Veranstaltungen
- 3 Mit Vorlesungen
- 4 Mit Übungen und Seminaren

- 5 Mit offenen Diskussionsgruppen bzw. selbstorganisierten Kleingruppen
- 6 Mit Praktika/Arbeit im Labor
- 7 Mit der Lektüre, z. B. in der Bibliothek
- 8 Mit keiner Arbeitsform
- 9 Ich komme mit jeder Arbeitsform zurecht

36. Studierende – ob mit oder ohne Abitur – haben manchmal Schwierigkeiten mit ihrem Studium. Wenn Ihnen das auch schon so gegangen ist, wodurch fühlen Sie sich besonders belastet? (Bitte nicht mehr als drei Angaben)

- 1 Orientierungsprobleme im Studium
- 2 Anonymität an der Hochschule
- 3 Allgemeine Gefühle der Angst oder der Unsicherheit
- 4 Umgangsstil einiger Lehrender, z. B.:
- 5 Bevorstehende Prüfungen
- 6 Fehlende Kontakte zu anderen Studierenden
- 7 Dinge zu lernen, die mich eigentlich nicht interessieren
- 8 Konkurrenz unter den Studierenden
- 9 Hohe Leistungsanforderungen im Fachstudium
- 10 Umstellungsprobleme von der Rolle des Berufstätigen auf die Rolle des Lernenden
- 11 Mängel in der Allgemeinbildung
- 12 Mängel in der fachlichen Vorbildung
- 13 Schwierigkeiten im Umgang mit wissenschaftlichen Texten und Techniken wissenschaftlichen Arbeitens
- 14 Schwierigkeiten, schriftliche Arbeiten anzufertigen
- 15 Hemmungen, mich in Veranstaltungen zu äußern
- 16 Fehlende Selbstsicherheit in der Universität
- 17 Ich hatte bisher noch keine besonderen Schwierigkeiten

37. An wen wenden Sie sich bei Studienschwierigkeiten?

(Kreuzen Sie bitte Zutreffendes an)

- 1 An Kommilitoninnen und Kommilitonen
- 2 An Lehrende
- 3 An Beratungsstellen der Universität
- 4 An meinen Partner bzw. meine Partnerin oder an Freunde
- 5 Ich wüßte nicht, an wen ich mich wenden könnte

38. Haben Sie schon einmal ernsthaft daran gedacht, Ihr Studium abzubrechen?

- 1 Nein (Weiter mit Frage 40)
- 2 Ja

39. Wenn Sie schon ernsthaft daran gedacht haben Ihr Studium abzubrechen, würden Sie uns bitte die Gründe dafür nennen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....(1-10)

40. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, den persönlichen Studienerfolg zu bestimmen. Welche der folgenden Möglichkeiten ist für Sie persönlich die wichtigste? (Bitte nur eine Angabe)

- 1 Fundiertes Fachwissen
- 2 Gute Voraussetzungen für das spätere berufliche Können
- 3 Der kritische Umgang mit Fachwissen
- 4 Der schnelle Abschluss des Studiums
- 5 Freude am Studieren und am Erwerb von Wissen
- 6 Selbständiges wissenschaftliches Arbeiten
- 7 Die Erweiterung meines geistigen Horizonts
- 8 Gute Zensuren

41. Wie schätzen Sie Ihren bisherigen Studienerfolg ein?

- 1 Ich bin sehr zufrieden
- 2 Ich bin im Großen und Ganzen zufrieden
- 3 Ich bin eigentlich unzufrieden
- 4 Ich kann das nicht einschätzen

42. Haben Sie die feste Absicht, Ihr Studium fortzusetzen und mit einem Abschluss zu beenden?

- 1 Auf jeden Fall
- 2 Das ist nicht unbedingt nötig
- 3 Bei einem attraktiven Berufsangebot würde ich das Studium auch ohne Abschluss beenden
- 4 Das kann ich im Augenblick nicht sicher sagen

43. Wie stehen Sie ganz allgemein zu der Alternative:

- 1 Lieber ein Fach studieren, in dem die späteren Berufsaussichten gut und sicher sind, auch wenn es weniger interessant ist
- 2 Lieber ein Fach studieren, das einen wirklich interessiert, auch wenn die späteren Berufschancen nicht besonders gut sind
- 3 Ich kann mich für keine dieser Alternativen entscheiden

44. Wenn Sie heute an die Zeit nach Abschluss Ihres Studiums denken, wie schätzen Sie dann Ihre berufliche Zukunft?

- 1 Ich bin insgesamt eher optimistisch
- 2 Ich bin mir unsicher
- 3 Ich bin insgesamt eher pessimistisch

45. Hat Ihre bisherige Zeit an der Hochschule über die engeren Studienziele hinaus Einfluß auf Ihre persönliche Entwicklung gehabt?

- 1 Nein, die Zeit an der Hochschule hat bis jetzt kaum Einfluß auf meine persönliche Entwicklung gehabt
- 2 Ja, diese Zeit hat meine persönliche Entwicklung insgesamt positiv beeinflußt (z. B. Selbstbewußtsein, Aufgeschlossenheit, besseres Verständnis schwieriger Sachverhalte)
- 3 Ja, aber diese Zeit hat meine persönliche Entwicklung insgesamt eher negativ beeinflußt (Unsicherheit, Ängstlichkeit, Probleme im Umgang mit FreundInnen, Bekannten und KollegInnen)
- 4 Das kann ich nicht sagen

Mit den nächsten Fragen möchten wir Sie um einige Angaben zu Ihrem schulischen Werdegang, zu Ihrem Elternhaus und zu Ihrer gegenwärtigen Lebenssituation bitten. Wir stellen Ihnen diese Fragen deshalb, weil wir damit genauer untersuchen wollen, ob sich familiäre Herkunft und gegenwärtige soziale Lebenssituation auf das Studium auswirken.

46. Welche Schulbildung haben Sie erworben?

- 1 Ohne Abschluss der Volks-/Hauptschule
- 2 Volks-/Hauptschule mit Abschluss
- 3 Mittel-/Realschule ohne Abschluss
- 4 Mittel-/Realschule mit Abschluss / Gymnasium ohne mittlere Reife
- 5 Gymnasium mit mittlerer Reife (Abgang nach der 10. Klasse)
- 6 Oberstufe des Gymnasiums (ohne Abitur)
- 7 Sonstiges

47. Bedauern Sie im Nachhinein, dass Sie kein Abitur gemacht haben?

- 1 Ja
- 2 Nein
- 3 Manchmal

48. Welche Schulbildung haben Ihre Eltern?

	Vater	Mutter
Volks-/Hauptschule	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
Mittlere Reife	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
Abitur (ohne Studium)	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
Hochschulstudium (z. B. Universität, PH,		
Fachhochschule)	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
Sonstiges	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5

49. Welche berufliche Stellung hatten Ihre Eltern am Ende Ihrer Schulzeit?

(Bitte geben Sie auch dann die letzte berufliche Stellung an, wenn Ihre Eltern am Ende Ihrer Schulzeit arbeitslos bzw. schon im Ruhestand waren)

	Vater	Mutter
Ungelernte/r, angelernte/r Arbeiter/in	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
Facharbeiter/in, Handwerker/in (unselbständig)	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
Einfache/r oder mittlere/r Angestellte/r	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
Leitende/r Angestellte/r	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
Beamter/Beamtin des einfachen oder mittleren Dienstes	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
Beamter/Beamtin des gehobenen Dienstes	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6
Beamter/Beamtin des höheren Dienstes	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7
Selbständige/r Landwirt/in	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 8
Selbständig in Handwerk, Handel, Gewerbe und Industrie	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 9
Freier Beruf, selbständige/r Akademiker/in	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10
Hausfrau/Hausmann	<input type="checkbox"/> 11	<input type="checkbox"/> 11
Sonstiges	<input type="checkbox"/> 12	<input type="checkbox"/> 12

50. Sind Sie verheiratet oder leben Sie mit einer Partnerin bzw. einem Partner zusammen?

- 1 Ja
 2 Nein (Weiter mit Frage 54)

51. Welche Schulbildung hat Ihre Partnerin bzw. Ihr Partner?

- 1 Volks-/Hauptschule
- 2 Mittel-/Realschule/Fachoberschule
- 3 Abitur
- 4 Andere Schulbildung

52. Welche Tätigkeit übt Ihre Partnerin bzw. Ihr Partner aus?

- 1 Ist erwerbstätig und zwar als:
- 2 Befindet sich in einer nicht-akademischen Ausbildung
- 3 Befindet sich in einem Studium
- 4 Ist im eigenen Haushalt tätig
- 5 Ist zurzeit arbeitslos

53. Wie stand Ihre Partnerin bzw. Ihr Partner zu Ihrem Entschluß, die Berufstätigkeit aufzugeben und ein Hochschulstudium zu beginnen?

- 1 Hat mir dringend abgeraten
- 2 Hat einige Einwände gehabt
- 3 Hat meinen Entschluß bestärkt
- 4 Hat mich erst auf den Gedanken gebracht zu studieren
- 5 Hatte dazu keine Meinung
- 6 Wir waren da noch nicht zusammen

54. Haben Sie Kinder?

- 1 Nein
- 2 Ja, ein Kind
- 3 Ja, zwei Kinder
- 4 Ja, mehr als zwei Kinder

55. Sind Sie während Ihres Studiums weiterhin in Ihrem Beruf erwerbstätig?

- 1 Ja, voll erwerbstätig
- 2 Ja, teilzeitbeschäftigt
- 3 Nein

56. Mit welchen Mitteln finanzieren Sie Ihr Studium? (Mehrfachnennung möglich)

- 1 BAföG
- 2 Stipendium und zwar:
- 3 Zuwendungen der Eltern / sonstiger Verwandter
- 4 Erwerbstätigkeit während des Studiums
- 5 Ersparnisse
- 6 Mittel des Ehepartners bzw. Lebenspartners
- 7 Andere Mittel und zwar:

57. Wie alt sind Sie?

..... Jahre

58. Geschlecht

- 1 Weiblich
- 2 Männlich

Ganz zum Schluß möchten wir Ihnen zwei Fragen stellen, mit der wir von Ihnen eine Art Zusammenfassung Ihrer bisherigen Studienerfahrungen erhalten möchten.

59. Wenn Sie einmal an Ihre persönliche Situation in der Hochschule denken, wie würden Sie diese beurteilen?

- 1 Ich fühle mich in der Hochschule ausgesprochen wohl
- 2 Ich fühle mich in der Hochschule nicht besonders wohl, vor allem weil ich gerne bessere Kontakte zu meinen Mitstudierenden oder Lehrenden hätte
- 3 Ich fühle mich in der Hochschule nicht besonders wohl, weil mir der ganze Betrieb immer noch fremd ist
- 4 Positive und negative Erfahrungen halten sich die Waage

60. Würden Sie sich heute noch einmal für ein Studium entscheiden?

- 1 Ja, und zwar für das gleiche Fach
- 2 Ja, aber ich würde heute ein anderes Fach wählen
- 3 Ja, aber an einer Fachhochschule
- 4 Nein, ich würde nicht noch einmal ein Studium beginnen
- 5 Ich bin mir da nicht so ganz sicher

Wir danken Ihnen abschließend dafür, dass Sie sich die Zeit und Geduld genommen haben, unsere Fragen zu beantworten. Weitere vielleicht wichtige und interessante Fragen konnten wir nicht mehr aufnehmen, weil sonst der Fragebogen noch umfangreicher geworden wäre.

Scholz, Wolf-Dieter (1941)

Dr. Phil., Professor für Pädagogik und empirische Bildungsforschung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Pädagogik. Leiter der Arbeitsgruppe Devianz und Örtlicher Beauftragter des Prüfungsamtes für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ohne Hochschulreife/Fachhochschulreife für den Bereich der Universität Oldenburg

wolf.d.scholz@uni-oldenburg.de