

### 3 *Berufliche Bildung, Studienberechtigung und Studierfähigkeit*

#### 3.1 **Berufserfahrung und Hochschulzugang Zum Problem der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung**

Die erste Untersuchung beschäftigt sich mit den Studienvoraussetzungen, den Studienmotiven, den Studienerfahrungen und dem Studienerfolg von ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur.

Sie ist in dem thematischen Zusammenhang um die Anerkennung und Neugewichtung beruflicher Ausbildung und beruflicher Tätigkeit für den Zugang in ein wissenschaftliches Hochschulstudium einzuordnen.

Ausgangs- und Bezugspunkt dieser Untersuchung ist die Frage, ob Studierende, die ohne Abitur nach dem Durchlaufen beruflicher Ausbildungsgänge und daran anschließender beruflicher Tätigkeiten eine Berechtigung für ein wissenschaftliches Studium erworben haben, aufgrund ihrer anderen Bildungsvoraussetzungen die Anforderungen ihres Studiums ebenso erfolgreich absolvieren wie ihre Kommilitonen mit dem Abitur.

Die bildungstheoretisch wie bildungspolitisch damit gleichermaßen angesprochenen Beziehungen zwischen nichtakademischer Berufserfahrung und Berufsqualifikationen und einer damit zusammenhängenden Berechtigung für ein Hochschulstudium bzw. einer dabei erworbenen Studierfähigkeit, haben ihre Bedeutung und Aktualität durch die Struktur des Hochschulzugangssystems in Deutschland erhalten. Trotz des Wandels im Verhältnis von Universität, Berufswelt und Gesellschaft, trotz der Bedeutungs- und Funktionsverschiebungen akademischer Bildung haben sich nämlich die Voraussetzungen für den Hochschulzugang nur wenig geändert. Nach wie vor ist die Berechtigung für ein wissenschaftliches Studium in Deutschland eng an das allgemeinbildende Abitur gebunden.<sup>1</sup>

---

1 Zur Sozial- und Bildungsgeschichte des Abiturs und zur Bedeutung des Berechtigungswesens höherer Bildungsabschlüsse siehe Paulsen, F. 1919/21, S. 93 ff., 288 ff., 347 ff.; Schwarz, P. 1912; Heinemann, M. 1974, S. 279 ff.; Herrlitz, H.-G. 1973; Jeismann, K.-E. 1974, S. 102 ff., 350 ff.; Wolter, A. 1987; Meyer, R. 1977; Blankertz, H. 1969, S. 106 ff., Graf von Westphalen, R. 1979.

Relativ unabhängig von der Frage, ob das Monopol des Hochschulzugangs durch das allgemeinbildende Abitur funktional begründbar und die weitere Ausgrenzung beruflicher Bildung vom Hochschulzugang sachlich gerechtfertigt ist, bleibt festzustellen, daß nach wie vor in Deutschland der direkte Weg aus einem nichtakademischen Beruf in ein Hochschulstudium strukturell verbaut ist und anspruchsvolle schulische und berufliche Qualifikationen unterhalb des Abitur nicht mit dem Recht auf ein Hochschulstudium verbunden sind.

Nach wie vor müssen dabei 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 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 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 den gymnasialen Oberstufe und unabhängig auch von der Qualität seines Zensurenabschlußprofils *grundsätzlich* den Weg in jedes Studienfach öffnet (mit Ausnahme der NC-Fächer) 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 als bzw. nur in ganz *besonderen* Fällen genauso studierfähig sein sollten wie Abiturienten.

In diesem Kontext ist m.E. auch die seit Mitte der 80er Jahre kontrovers geführte Diskussion über die Reform (der Reform) der gymnasialen Oberstufe zu sehen. In dem Streit zwischen Bildungspolitikern, Kultusbürokratie, Lehrerverbänden, Elternverbänden und Gewerkschaften um diese Schulform geht es im Kern auch um die Frage, ob eine stärkere Öffnung der gymnasialen Oberstufe gegenüber beruflicher Bildung dem überkommenen wissenschaftspropädeutischen Auftrag des Gymnasiums entspricht bzw. die stärkere Berücksichtigung berufsvorbereitender Elemente im gymnasialen Curriculum die Allgemeinbil-

dung als ausschließliches Fundament einer bei dem Abiturienten zu entwickelnden Studierfähigkeit zu sehr schwächt.<sup>2</sup>

Dabei wird von denen, die das studienpropädeutische Monopol des Gymnasiums verteidigen, unterstellt, daß der Gegensatz von schulischer Allgemeinbildung und beruflicher Bildung grundsätzlich sei für die Anforderungen eines wissenschaftlichen Studiums, weil berufliche Bildung ohne Abitur nicht zur Studierfähigkeit führe. Danach kann nur das allgemeinbildende Gymnasium den Universitäten das notwendige Basisniveau ihrer Studienanfänger sichern.<sup>3</sup> Allgemeine Bildung muß im Hinblick auf die studienpropädeutische Funktion der gymnasialen Oberstufe freigehalten werden von beruflichen Bildungsinhalten: "Der bloße Berufsbezug reicht zur Verdächtigung, daß das "Allgemeine" verunreinigt wird, die Qualität des Unterrichts sinkt"<sup>4</sup>.

Diese Auseinandersetzungen über das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung als Konstitutionsbedingung für Studierfähigkeit sind nicht nur im Hinblick auf die uns vorrangig interessierende Frage von Bedeutung, ob und in welcher Weise berufliche Bildung auch tatsächlich dazu befähigt, ein Studium erfolgreich zu absolvieren. In dieser Diskussion geht es auch um die überkom-

---

2 Zur gymnasialen Oberstufe siehe Furck, C.L. 1983, S. 661 ff.; GEW (Hrsg.) 1987; Zimmermann, W./Hoffmann, J. 1983; Wolter, A. 1987, S. 303 ff. und ders. 1989, S. 35 f.; Arbeitsgruppe Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1990, S. 285 ff.; Kraul, M. 1984, Kapitel 7.

3 Das ist auch der Kern der Argumentation des Deutschen Hochschulverbandes in seinen Thesen zur Studierfähigkeit heutiger Studierender an wissenschaftlichen Hochschulen. Nach seiner Auffassung ist die Studienberechtigung ganz grundsätzlich an das Gymnasium gebunden, weil "Allgemeine Hochschulreife, Studierfähigkeit und Allgemeinbildung ( ) in einem engen sachlichen Zusammenhang (stehen)" (Heldmann, W. 1984, S. XVI.) Nach der Auffassung des Deutschen Hochschulverbandes haben die "unspezifischen Seiteneinstiege" (gemeint ist damit auch die Zulassungsprüfung für Berufstätige ohne Abitur in Niedersachsen) "zur Verwischung anspruchsvoller Standards der Studierfähigkeit geführt" (Heldmann, W. 1984, S. XVIII.). Deshalb ist es aus der bildungspolitischen und bildungstheoretischen Logik dieses Verbandes heraus konsequent, wenn er feststellt: "Die Aufnahme beruflicher Inhalte in die studienqualifizierenden Bildungsgänge ist (...) nicht zwingend". (Deutscher Hochschulverband, Oktober 1987, S. 8). Da diesen schwerwiegenden Aussagen über funktional angemessene Studienqualifikationen für das wissenschaftliche Hochschulstudium keinerlei überzeugende theoretische und/oder empirische Begründungen zugrunde liegen, liegt die Vermutung nahe, daß es sich bei den Positionen des Hochschulverbandes um einen sachlich nicht begründbaren Versuch zum Erhalt der Monopolstellung des Gymnasiums und der Allgemeinbildung und um eine Abwehr berufsbezogener Zugangswege in ein Hochschulstudium handelt, die diesen Monopolanspruch einschränken könnten.

4 Gruschka, A./Schweitzer, J. 1987, S. 151.

mene Funktion des allgemeinbildenden Gymnasiums, angesichts steigender Absorptionsprobleme des akademischen Beschäftigungssystems, durch Selektion und soziale Ausgrenzung die quantitative Entwicklung der Studierendenzahlen ausbalancierend zu steuern. Und noch ein Aspekt muß herangezogen werden: Über eine Neugewichtung von allgemeiner und beruflicher Bildung für den Erwerb von Studienberechtigungen kann sich auch die Frage nach der zukünftigen Entwicklung der Schulformen in der Sekundarstufe II entscheiden. Dem Gymnasium könnte nämlich gerade angesichts der "knappen Ware" Schüler durch die demographischen Veränderungen bei der Auflösung seines Berechtigungsmonopols für den Hochschulzugang in den berufsbildenden Schulen der Sekundarstufe II eine existenzbedrohende Konkurrenz erwachsen. Umgekehrt würde eine Beibehaltung berufsferner Allgemeinbildung beim Zugang zur Hochschule nicht nur die Möglichkeiten weiter ausschließen, über berufsbezogenes Lernen die Studierfähigkeit zu erwerben, es würde auch die bislang vorhandenen Modelle und Bemühungen bedrohen, die sich um eine Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung in der Sekundarstufe II bemühen.<sup>5</sup>

Durch die Privilegierung allgemeiner Schulbildung und die Diskriminierung beruflicher Bildung verfestigt sich auch die scharfe Trennung von akademischer und nichtakademischer Berufsausbildung und Berufstätigkeit.<sup>6</sup> 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<sup>7</sup>, wirkt die eindeutige Bevorzugung allgemeiner Bildung beim Hochschulzugang sachlich nicht überzeugend und kann m.E. auch nur bildungsideologisch als Verteidigung überkommener Privilegien erklärt werden.<sup>8</sup>

Allein der Umstand, daß heute für Abiturienten (auf dem ersten Bildungsweg) und für Nichtabiturienten die beiden ersten Lebensjahrzehnte gleichermaßen zu Bildungszeiten geworden sind (die einen verbringen sie ausschließlich in schulischen, die anderen in der Kombination von schulischen und beruflichen Ausbil-

---

5 Gruschka, A./Schweitzer, J. 1987, S. 153 f.

6 Vergleiche dazu Blankertz, H. 1969, S. 45 ff.; Gerth, H.H. 1976, S. 43 f.

7 Ehmann, Ch. 1990, S. 279.

8 Herrlitz, H.-G. 1968; Strzelewicz, W. 1980; Kell, A. 1975.

dungsgängen) und sich die Qualitätsansprüche und Leistungsanforderungen an die Berufsausbildung weiter verbessert haben, "macht eine Neubewertung beruflicher Bildungsgänge zum Erwerb der Studierfähigkeit notwendig"<sup>9</sup>.

Diese Neubewertung berührt in ihrem bildungstheoretischen Kern die funktionale Gleichwertigkeit von beruflicher Bildung und Erfahrung auf der einen und allgemeiner Schulbildung auf der anderen Seite. Gemeint ist damit, daß in der Kopplung von Schulabschlüssen unterhalb des Abiturs mit beruflicher Ausbildung und beruflichen Tätigkeiten auf allen Ebenen solche sozialen und fachlichen Erfahrungen, Motivationen und Qualifikation erworben werden (können), die im Hinblick auf einen erfolgreichen Abschluß eines wissenschaftlichen Studiums funktional äquivalent und in diesem Sinne gleichwertig denen sind, die in einem Bildungsgang erworben werden (können), der ausschließlich schulisch verläuft. Es geht also nicht darum, den einen Weg zur Studierfähigkeit gegen einen anderen auszuspielen oder auszutauschen. Es geht vielmehr darum, ein funktional unbegründetes Monopol abzulösen und bei entsprechenden Erfahrungen zu akzeptieren, daß bei aller Unterschiedlichkeit der beiden Bildungsgänge neben jeweils spezifischen auch vergleichbare Qualifikationen erworben werden, die die Studierfähigkeit sichern.

Vor dem Hintergrund einer immer stärkeren Bildungsmobilität in der westdeutschen Bevölkerung, eines immer stärkeren Bildungswillens auf allen Ebenen des Bildungs- und Ausbildungssystems und der qualitativen Verbesserungen des Ausbildungsstandards in der beruflichen Bildung, stellt sich die Frage nach der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung für den Hochschulzugang jenseits aller beschäftigungspolitischen Überlegungen für Hochschulabsolventen. Es geht dabei auch um die Mobilität und Entfaltungschancen von bildungswilligen und bildungsfähigen Personengruppen sowie 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.

Mit der Ablösung des Monopols der allgemeinen Bildung beim Hochschulzugang durch eine Neubewertung beruflicher Ausbildungsgänge würde auch eine stärkere Gleichheit der beruflichen, sozialen und kulturellen Entwicklungschan-

---

9 Ehmann, Ch. 1990, S. 281.

cen von Menschen mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und Bildungsabschlüssen geschaffen und ein strukturelles Defizit der bildungsambitionierten Nichtabiturienten beseitigt. Der Abiturient hat nach Abschluß seiner schulischen Ausbildung mit der Wahl zwischen einer nichtakademischen und einer akademischen Berufsausbildung grundsätzlich zwei realistische Optionen. Der qualifizierte berufstätige Nichtabiturient findet nur die Möglichkeit der beruflichen Mobilität und Weiterbildung unterhalb der akademischen Sphäre, unabhängig von seinen fachlichen und allgemeinen Fähigkeiten.

Inzwischen scheint die Forderung nach einer stärkeren Gewichtung beruflicher Bildung beim Hochschulzugang im Grundsatz weithin akzeptiert zu werden. Das zeigt z.B. der Bericht der Bundesregierung zur Sicherung der Zukunftschancen der Jugend in Ausbildung und Beruf (1984), in dem ganz ausdrücklich die Notwendigkeit betont wird, daß im Rahmen der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung auch qualifizierten und bewährten Absolventen beruflicher Bildungsgänge die Möglichkeiten für ein Hochschulstudium eröffnet werden müssen.<sup>10</sup>

Auch der Deutsche Industrie- und Handelstag (DIHT) fordert in einem Positionspapier vom Herbst 1990 "mit der These von der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung Ernst zu machen" und die Diskriminierung leistungsbezogener Abschlüsse aus dem dualen Ausbildungssystem bzw. entsprechender Abschlüsse in der beruflichen Weiterbildung gegenüber ausschließlich schulischen Bildungsabschlüssen zu beenden.<sup>11</sup>

Der DIHT geht davon aus, daß Hochschulreife auch bei denen angenommen werden könne, die auf der schulischen Grundlage eines erfolgreichen Abschlusses der Sekundarstufe I im dualen System ihre Berufsausbildung abgeschlossen, sich im Beruf bewährt und auf der Ebene gehobener Fach- oder Leistungspositionen (z.B. als Meister oder Fachwirt) weitere Stufen der beruflichen Qualifikation abgeschlossen haben. Um trotz dieser flexiblen Neudefinition der Studierfähigkeit aber das Qualitätsniveau der universitären Forschung und Berufsausbildung nicht zu unterminieren, dürfe es nicht zu einer "unbegrenzten Ausweitung des Hochschulzugangs ohne bestimmte Leistungskriterien" kommen. Der DIHT

---

10 Bericht der Bundesregierung zur Sicherung der Zukunftschancen der Jugend in Ausbildung und Beruf (hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft). Bad Honnef 1984, S. 74 f.

11 Süddeutsche Zeitung. 17. November 1990, S. 71.

schlägt deshalb vor, daß die Hochschule eine allgemeine Zulassungsprüfung für *alle* Studieninteressenten durchführt, die die formale Zulassungsvoraussetzung erworben haben - also auch für Abiturienten.<sup>12</sup>

Hier liegt m.E. die Schwachstelle dieses Konzeptes. Die Position des DIHT ist konsequent und mutig, soweit es um die Änderung beruflicher Bildung, beruflicher Tätigkeit und berufsbezogener Weiterbildung als Voraussetzung für Studierfähigkeit geht. Wenn allerdings eine solche Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung erst im Rahmen einer für *alle* verbindlichen Hochschulzulassungsprüfung zum Tragen kommen soll, liegt meiner Befürchtung nach noch ein (zu) langer Weg vor einer weitergehenden Öffnung der wissenschaftlichen Hochschulen für qualifizierte berufliche Praktiker ohne Abitur in das Studium.

Insgesamt haben sich die eher allgemeinen Bekundungen bislang nur zögerlich in praktisch-politischen Entscheidungen niedergeschlagen.<sup>13</sup> Wie schwierig es ist, politischen oder allgemeinen hochschulrechtlichen Aussagen über den hohen Stellenwert beruflicher Ausbildungsgänge für ein Hochschulstudium konkrete Taten folgen zu lassen, soll hier am Beispiel der sogenannten Einstufungsprüfung für Berufserfahrene kurz erläutert werden.

---

12 Süddeutsche Zeitung, 17. November 1990, S. 71.

13 Wie steinig und lang der Weg bis zu einer grundsätzlich anerkannten und politisch, rechtlich und institutionell umgesetzten Gleichwertigkeit berufsbezogener und gymnasialbezogener Qualifikationen für ein Hochschulstudium noch ist, zeigt sich m.E. auch daran, daß nur in der **Minderheitsauffassung** der Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000" die Empfehlung an die Bildungspolitik ausgesprochen wird, Berufstätigen ohne Abitur mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung und nach mehrjähriger Berufstätigkeit die Zulassung zum Hochschulstudium zu erteilen. (Schlußbericht der Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000", 5.9.1990, S. 120). Unmittelbar vor der Fertigstellung der hier vorgelegten Arbeit teilte der Bundesbildungsminister der Presse mit, daß sein Ministerium Möglichkeiten prüfen läßt, Berufstätigen ohne Abitur den Weg in ein Hochschulstudium über die bestehenden Möglichkeiten hinaus zu eröffnen. Diese Initiative soll das Ansehen der betrieblichen Ausbildung stärken und "sie zu einem gleichwertigen Teil des Bildungswesens" werden lassen. Der Bundesbildungsminister verweist dabei auch auf die Zugangsregelung in Niedersachsen und auf die in unserer Untersuchung festgestellten positiven Erfahrungen damit (Nordwest Zeitung vom 28.2.1991). Man wird sehr sorgfältig und kritisch beobachten müssen, wie weit sich aus diesen programmatischen Erklärungen auch wirklich Anschubkräfte für eine weitere Öffnung der Hochschulen für Berufstätige ohne Abitur entwickeln und welche konkreten Schritte der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft dazu beitragen kann (z.B. durch eine entsprechende Änderung des HRG).

Seit 1976 ist im Hochschulrahmengesetz (HRG) im Paragraph 19 eine Einstufungsprüfung für Berufserfahrene ausdrücklich vorgesehen und den Landeshochschulgesetzen zur konkreten Umsetzung empfohlen.<sup>14</sup> Durch die Einstufungsprüfung soll überprüft werden, ob ein Bewerber durch seine beruflichen Tätigkeiten oder durch Tätigkeiten in anderen Bereichen des öffentlichen Sektors (z.B. in Verbänden) Kenntnisse und Fähigkeiten erworben hat, die in dem von ihm gewählten Studienfach erforderlich sind. Das Hochschulgesetz sieht diese Prüfung vor und ordnet die Zuständigkeit für die Entwicklung der Prüfungsordnung und die konkrete Durchführung der Einstufungsprüfungen den jeweiligen Hochschulen zu. In praxi ist von dieser Möglichkeit bisher kaum Gebrauch gemacht worden. Bislang haben nur die Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Bremen Ansätze einer praktischen Umsetzung vorzuweisen. In NRW sind über diesen Weg bis 1990 58 (!) Personen in ein Hochschulstudium gelangt. Dabei konnte und kann keine Zulassung in einem Studiengang erworben werden, der mit einer Staatsprüfung abschließt (Lehrämter, Jura, Medizin). Vor diesem Hintergrund muß man feststellen, daß sich bei diesem Modell einer Öffnung der Hochschulen für qualifizierte Berufstätige das defensive Interesse der meisten Hochschulen mit dem der Bildungspolitik der meisten Bundesländer ergänzt. Aus diesem Beispiel wird m.E. das eigentliche Problem deutlich. Über die bloße Bekundung einer stärkeren Anerkennung beruflicher Bildung hinaus ist es in der Bildungspolitik offensichtlich schwierig, die erstarrten Strukturen durch institutionelle Reformen des Hochschulzugangs aufzuweichen, in deren Folge neben die herkömmlichen schulabschlußbezogenen Studienberechtigungen gleichberechtigt auch Abschlüsse beruflicher Bildungs- und Ausbildungsgänge treten.

Dennoch hat es den Anschein, daß das Thema einer stärkeren Öffnung für Berufstätige ohne Abitur in jüngster Zeit neue Impulse mit bildungspolitisch wirksamen Konsequenzen bekommt. In Bremen, Schleswig-Holstein und Hamburg sind inzwischen gesetzliche Regelungen getroffen worden, die konsequenter als die bisher vorliegenden Modelle und Absichtserklärungen die funktionale

---

14 Im HRG heißt es im § 19 (Sonstige Leistungsnachweise): Das Landesrecht kann vorsehen, daß Kenntnisse und Fähigkeiten, die für ein erfolgreiches Studium erforderlich sind, von Studienbewerbern, die sie in anderer Weise als durch ein Studium erworben haben, in einer besonderen Hochschulprüfung (Einstufungsprüfung) nachgewiesen werden können. Nach dem Ergebnis dieser Prüfung soll der Bewerber in einem entsprechenden Abschnitt des Studiengangs zum Studium zugelassen werden.

Gleichwertigkeit beruflicher Bildungsgänge für ein wissenschaftliches Studium anerkennen.

Der konsequenteste Weg ist im Modell des Studiums auf Probe zu finden. Es setzt die berufliche Bildung dem allgemeinen Abitur gleich und geht von dem Prinzip aus, daß sich die Fähigkeit für ein Hochschulstudium im Studium selbst erweisen kann.<sup>15</sup> Konsequenterweise wird deshalb auf eine Einstufungs- oder Zulassungsprüfung verzichtet. Statt dessen werden berufserfahrende Interessenten nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung und einer 5jährigen Erwerbstätigkeit bzw. nach erfolgreichem Abschluß einer Meister-, Techniker- oder Betriebswirtschaftsprüfung für die Dauer von max. 4 Semestern mit sogenannter kleiner Matrikel zum Studium auf Probe zugelassen, "wenn die Bewerber glaubhaft machen, innerhalb von zwei Jahren die Hochschulzugangsberechtigung erwerben zu wollen"<sup>16</sup>. Über eine endgültige Immatrikulation entscheidet die Hochschule nach Ablauf des Probestudiums unter Berücksichtigung der bis dahin erbrachten Studienleistungen.

Zur Zeit gibt es damit für Nichtabiturienten in Deutschland folgende Wege in ein wissenschaftliches Hochschulstudium:

1. Die Einstufungsprüfung nach § 19 HRG<sup>17</sup>
2. Das Studium auf Probe bzw. mit kleiner Matrikel<sup>18</sup>
3. Die von der KMK vom 27./28.5.1982 i.d.F. vom 6.4.1987 beschlossene "Vereinbarung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders

---

15 In diesem Sinne hat sich auch der Deutsche Gewerkschaftsbund in seinen Leitsätzen zur Bildungspolitik und Studienreform schon 1973 geäußert: "Der Zugang zur Hochschule muß grundsätzlich allen offen stehen und darf nicht durch formale Leistungsnachweise eingeschränkt bleiben. Qualifikationen, die in der beruflichen Ausbildung, in der Berufspraxis und in der Weiterbildung erworben wurden, müssen ebenso zum Hochschulstudium berechtigen wie das Abitur. Die Gleichwertigkeit der Bildungsgänge als eine Voraussetzung zur Öffnung der Hochschule muß auch in der Hochschulausbildung zum Tragen kommen" (Forderungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes zur Hochschulreform am 8. Mai 1973). In: Forderungen des Deutschen Gewerkschaftsbundes zur Bildungspolitik. Düsseldorf o.J., S. 46.

16 Ehmann, Ch. 1990, S. 286.

17 Melzer, W. 1990.

18 Ehmann 1990.

befähigten Berufstätigen", die sich als herkömmliche Begabtenprüfung stark an das allgemeinbildende Abitur anlehnt<sup>19</sup>

4. Die Hochschulzugangsberechtigung, die "durch Zeugnisse über besonders hohe Qualifikationen in der beruflichen Bildung, im Beruf oder in der Weiterbildung und in einem Eignungsgespräch nachzuweisen (ist)" (Gesetz über die Hochschulen im Lande Schleswig-Holstein i.d.F. vom 28.2.1990, 73 Abs. 6 i.V. mit der Landesverordnung über den Zugang zu den Hochschulen für Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung vom 20. Dezember 1991)
5. Das niedersächsische Modell der "Prüfung für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ohne Hochschulreife/Fachhochschulreife" (im folgenden Z-Prüfung genannt).<sup>20</sup>

Das niedersächsische Modell der Öffnung der Hochschule für Nichtabiturienten berücksichtigt stärker als die "Vereinbarung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen" (KMK 1982/87) die Forderung nach einer funktionalen Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, weil hier die beruflichen Erfahrungen und Qualifikationen in begrenztem Umfang in der Prüfung berücksichtigt werden. Hinzu kommt, daß bei diesem Verfahren durch Trägereinrichtungen der Erwachsenenbildung eine institutionalisierte Prüfungsvorbereitung auf die Zulassungsprüfung und auf das zukünftige Studium nicht nur den scharfen Selektionsdruck der Prüfung vermindert, sondern auch stärker als das bei den anderen Zugangswegen der Fall ist, auf die Studienanforderungen vorbereitet.

Die Bedeutung dieses Hochschulzugangs liegt m.E. aber in seiner praktischen Wirkung. Während bundesweit über die Begabtenprüfung der KMK weniger als 1 % Studierende an wissenschaftlichen Hochschulen immatrikuliert werden, während die Einstufungsprüfung statistisch nur eine Quantité negligible darstellt und das Studium auf Probe seine Bewährung noch vor sich hat, haben über die niedersächsische Zulassungsprüfung zwischen 3 und 4 % aller an nieder-

---

19 KMK: Vereinbarung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 27./28.5.1982. Bremerhaven 1982.

20 Niedersächsisches Kultusministerium: Verordnung über die Prüfung für den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ohne Hochschulreife/Fachhochschulreife. Hannover 1984. In Niedersachsen soll darüber hinaus im Rahmen der anstehenden Novellierung des NHG ein weiterer (hochschulrechtlicher) Zugang nach dem Modell des Studiums auf Probe eröffnet werden.

sächsischen wissenschaftlichen Hochschulen Immatrikulierten ihre Studienberechtigung erworben.<sup>21</sup> Auch wenn dadurch in Niedersachsen die Dominanz des Abiturs beim Hochschulzugang ungebrochen ist, scheint die Zulassungsprüfung für interessierte Berufstätige ohne Abitur eine realistischere Option auf ein Hochschulstudium zu sein als die anderen Wege, als insbesondere die Begabtenprüfung mit ihrem stark ausgeprägten Besonderheitenethos.<sup>22</sup>

Um die Studienerfahrungen und den Studienerfolg der Absolventen der niedersächsischen Zulassungsprüfung ging es in dem unter der Leitung von W. Schulenberg durchgeführten Forschungsprojekt "Studienerfahrungen und Studienerfolg von ehemaligen Berufstätigen ohne Reifezeugnis in Niedersachsen"<sup>23</sup>.

Da bei diesem Forschungsvorhaben empirisch untersucht werden sollte, ob sich die Lernerfahrungen, Lernprobleme, die Studienmotive und der objektive und subjektive Studienerfolg von ehemaligen Berufstätigen ohne Reifezeugnis im Studium von denen anderer Studierender signifikant unterscheidet und ggf. als typisch angesehen werden kann, ist die Untersuchung ebenso wie die anschließende Analyse der Forschungsfragen vergleichend durchgeführt worden. Durch die vergleichende Befragung mit sowohl spezifischen wie aber auch identischen Fragebogenfragen von Studierenden, die ihr Abitur im "normalen" Gymnasium

---

21 Zu den neueren quantitativen Entwicklungen siehe Wolter, A. 1990, S. 86 ff.

22 Dieser Begriff ist von Blinkert, B. (Ders. 1974, S. 33 f.) und Zapf, W. (ders. 1971, S. 268) übernommen worden.

23 Das Projekt ist durch den Bundesminister für Bildung und Wissenschaft und durch das niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kunst finanziell gefördert worden. Es hat im Herbst 1980 seine Forschungsarbeit aufnehmen können. Mitarbeiter der interdisziplinären Arbeitsgruppe waren: Wolfgang Schulenberg (Soziologie; Leiter des Projekts), Barbara Fülgraff (Erziehungswissenschaft), Ulrich Mees (Psychologie), Jost von Maydell (Erziehungswissenschaft), Wolf-Dieter Scholz (Erziehungswissenschaft) und André Wolter (Erziehungswissenschaft). 1984 konnte der ausführliche Forschungsbericht abgeschlossen werden (Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis in Niedersachsen. Oldenburg 1984). Eine gekürzte Fassung dieses Forschungsberichts ist 1986 vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) veröffentlicht worden (Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn 1986).

Forschungsbericht und Veröffentlichung beinhalten u.a. die Ergebnisse der mündlichen und schriftlichen Befragung von studierenden Absolventen der Zulassungsprüfung, der studierenden Absolventen von Abendgymnasien und Kollegs sowie von Studierenden mit dem "normalen" Abitur; sie beinhalten ferner die Ergebnisse einer mündlichen Befragung von Hochschullehrenden über ihre Erfahrungen mit den ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur im Studium und eine psychologische Analyse der Studienmotivation der befragten Studierenden.

bzw. über die Einrichtungen des zweiten Bildungsweges (Abendgymnasium, Kolleg) erworben haben, sollte der Frage nach der Äquivalenz von schulischer Allgemeinbildung auf der einen und beruflichen Qualifikationen und Erfahrungen auf der anderen Seite für ein Hochschulstudium empirisch nachgegangen und die Studierfähigkeit von Berufstätigen ohne Reifezeugnis untersucht werden. Weitere Untersuchungsfragestellungen in dieser Untersuchung waren

"welche individuellen und sozialen Bedingungen im wesentlichen die Studienerfahrungen, Studienprobleme und den Studienerfolg bestimmen, wobei studierende ehemalige Berufstätige ohne Abitur im Mittelpunkt stehen" und

"wie weit durch die Institution der Zulassungsprüfung ein höheres Maß an Chancengleichheit gegenüber dem ersten und zweiten Bildungsweg erreicht wird".<sup>24</sup>

Untersuchungsfragestellungen, Forschungsdesign und Untersuchungsergebnisse dieses Projektes sind an anderer Stelle ausführlich dokumentiert worden.<sup>25</sup> In dem hier vorliegenden Band sollen zwei Fragen aus dieser Untersuchung noch einmal aufgenommen und vertiefend behandelt werden.

In dem folgenden Kapitel "*Studierfähigkeit auch ohne Abitur?*" steht die Frage im Mittelpunkt, ob sich die in der beruflichen Ausbildung und Tätigkeit erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse für die Absolventen der Zulassungsprüfung als hinreichend erweisen, wenn es darum geht, Anforderungen im Studium erfolgreich zu bestehen und insofern eine mit Abiturienten vergleichbare Studierfähigkeit bewirken. Untersucht wird auch, durch welche Vorleistungen die Studienleistungen dieser Gruppe zu erklären sind, mit welchen besonderen Problemen sie in ihrem Studium konfrontiert werden und wie sie mit diesen umgehen.

Im Mittelpunkt des daran anschließenden Kapitels "*Von der Berufstätigkeit zum Hochschulstudium. Kontinuität im biographischen Wandel*" steht die Frage, welche Motive Berufstätige ohne Reifezeugnis dazu bewogen haben, trotz des damit verbundenen gravierenden Einschnitts in ihrem Leben, ein wissenschaft-

---

24 Schulenberg, W./Scholz, W.-D./Wolter, A./Mees, U./Fülgraff, B./Maydell, J. v. 1986, S. 3 f.

25 Siehe dazu u.a. Schulenberg, W./Scholz, W.-D./Wolter, A./Mees, U./Fülgraff, B./Maydell, J. v. 1986; Wolter, A./Scholz, W.-D./Maydell, J. v. 1984 sowie Wolter, A./Scholz, W.-D. 1985 und 1986.

liches Studium zu beginnen. Die Frage nach den Motiven und den auslösenden Momenten für diese Entscheidung ist unter dem Gesichtspunkt der Identitätsentwicklung und -bewahrung im Wechsel von Beruf und Studium diskutiert worden. Von Interesse war dabei, ob der Wechsel vom Beruf in das Studium durch Identitätsprobleme im alten Lebenszusammenhang ausgelöst oder begünstigt und diese im neuen Lebenszusammenhang eines Studiums "gelöst" werden sollten (und gelöst werden konnten), oder ob eher umgekehrt dieser Wechsel selbst durch seine Folgewirkungen zu Problemen und Krisen in der Identitätsentwicklung geführt hat. Es sollte also untersucht werden, ob und wie sich diese Personengruppe um Kontinuität zwischen dem alten und dem neuen Lebensentwurf bemüht und wie erfolgreich sie den Statuswechsel vom Beruf in das Studium psychisch verarbeitet hat.

### **3.2 Studierfähig auch ohne Abitur? Ehemalige Berufstätige ohne Abitur in der Universität :<sup>26</sup>**

Ausgangspunkt der folgenden Ausführungen ist die Frage, was Berufsausbildung und Berufstätigkeit und die dabei erworbenen Qualifikationen und Erfahrungen für die Entwicklung von Studierfähigkeit beitragen.

In der hier vorgelegten Untersuchung ist versucht worden, die Frage der Studierfähigkeit als Problem der Studienbewährung über den gesamten Verlauf eines Studiums, d.h. vom Eintritt in das Studium bis zu seinem Abschluß, empirisch zu überprüfen. Studienbewährung, Studierfähigkeit oder Studienerfolg sind ja nicht direkt beobacht- und meßbar. Als theoretische Konstrukte können sie auf ganz unterschiedliche Weise begrifflich gefaßt und methodisch operationalisiert werden. In unserer Untersuchung ist darauf verzichtet worden, den vielen Versuchen einer normativen Definition durch die Ableitung eines Kanons formaler und/oder materialer Bildungsnormen aus bestimmten bildungstheoretischen Konzepten einen weiteren (vergeblichen!) hinzuzufügen oder in Anlehnung an testpsychologische operationalisierbare Eignungsmerkmale oder kognitive Dimensionen einen weiteren Test als Instrument einer "objektiven" Messung von Studierfähigkeit zu entwickeln. In unseren Überlegungen haben wir

---

<sup>26</sup> Bei diesem Kapitel handelt es sich um eine überarbeitete Fassung meines Aufsatzes "Studierfähig auch ohne Beruf? Ehemalige Berufstätige ohne Abitur in der Universität" (veröffentlicht in Kluge, N./Scholz, W.-D./Wolter, A. 1990).

statt dessen Studierfähigkeit (und damit auch Studienerfolg) als empirisches Konzept verstanden und es als Ergebnis der Bewältigung der tatsächlichen Studienanforderungen in allen Phasen und Abschnitten des Studiums aufgefaßt.

Studierfähigkeit in einer solchermaßen verlaufs- und prozeßbezogenen Perspektive sollte auch nicht eindimensional definiert und über ein einziges herausgehobenes Kriterium festgelegt werden. Sie ist vielmehr komplex, mehrdimensional, das jeweilige Ergebnis des Zusammenwirkens vieler Faktoren und kann deshalb auch nur durch die Berücksichtigung vielfach miteinander korrespondierender Indikatoren definiert und gemessen werden. Studierfähigkeit darf u.E. auch nicht als ein absolutes Phänomen aufgefaßt werden. Sie kann immer nur auf etwas bezogen sein, in Relation zu etwas bestimmt werden. "Auf etwas" und "in Relation zu etwas" meinen hier bestimmte historisch variable Handlungsanforderungen und Handlungsnormen im Studienalltag, die Personengruppen mit jeweils unterschiedlichen sozialen und biographischen Voraussetzungen betreffen. In unserer Untersuchung haben wir Studierfähigkeit und Studienerfolg auf solche signifikanten Handlungsanforderungen, wie z.B. Studiendauer, Studienfachwechsel, Studienabbruch, bezogen und danach gefragt, wie unsere Studentengruppen mit ihren jeweils spezifischen Studienvoraussetzungen diese Studienanforderungen bewältigen.

Und noch ein letzter Aspekt spielte bei diesem Konzept von Studierfähigkeit eine Rolle. Wir haben Studierfähigkeit als etwas aufgefaßt, das dynamisch ist und sich positiv oder negativ verändern kann und das in einem engen Zusammenhang mit der Lebensgeschichte der Studierenden steht. Studierfähigkeit als eine solche dynamische Größe, die sich durch biographische Erfahrungen, Leistungen, Erfolge und Mißerfolge in vielen gesellschaftlichen Tätigkeits- und Handlungsfeldern entwickelt, ist dabei mehr als die bloße Summe einzelner Erfahrungen. Sie besteht vielmehr in einer spezifischen Qualität des Zusammenwirkens dieser Erfahrungen. Um es noch einmal zu verdeutlichen: Wir waren (und sind) sehr skeptisch gegenüber der Aussagekraft und Validität einer empirischen Studierfähigkeitsmessung, die Studierfähigkeit statisch und punktuell nur über ein zentrales Kriterium mißt. Das ist z.B. bei Eingangstests ebenso wie bei der bloßen Erhebung von Abschlußensuren der Fall. So gehören zu dem von uns erhobenen Set an studienverlaufsbezogenen wie auch punktuellen Indikatoren die Studienvoraussetzungen, die Studienplanung, die Organisation des Studiums und die Bewältigung der Studienanforderungen; dazu gehören auch Strategien im Umgang mit Problemen und Defiziten während des Studiums. Er-

hoben wurden außerdem die Studienabbruchsgefährdung, die Tendenz zum Fachwechsel, die prognostizierte und tatsächliche Studiendauer, die Studienzufriedenheit und Studienidentifikation und, last but not least, der meßbare Studienerfolg als Ergebnis von Zwischen- und Abschlußprüfungen.

Im Rahmen dieser Darstellung können nur die wichtigsten Befunde vorgestellt werden. Zunächst aber soll das wichtigste Ergebnis vorweg genannt werden:

*Die große Mehrzahl der ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur verfügt im Studium über solche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die funktional gleichwertig sind zu den Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen der Gymnasialabiturienten. Sie sind daher in der Lage, die Vielfalt der Anforderungen eines Hochschulstudiums bzw. ihres Studienfaches in derselben Weise erfolgreich zu bewältigen wie andere Studierende.*

Empirisch belegen möchte ich diesen bildungstheoretisch wie bildungspolitisch gleichermaßen wichtigen Befund in einem ersten Schritt mit den beiden "harten" Kriterien, die wir herangezogen haben: Den Zwischenprüfungsergebnissen sowie den Studienabschlußzensuren. Unbeschadet der Tatsache, daß Zwischenprüfungsergebnissen nur ein sehr beschränkter prognostischer Wert für den erfolgreichen Abschluß eines Hochschulstudiums zukommt<sup>27</sup>, haben wir auch in unserer Untersuchung für alle drei befragten Gruppen die Leistungen in den Zwischenprüfungen analysiert. Generell gilt für alle studierenden Gruppen, daß Zwischenprüfungen nur bei einer Minderheit von ca. 10 % eine erhebliche Hürde darstellen. Wichtig ist dabei, daß, unabhängig von der jeweiligen Studien- und Fachrichtung, die Absolventen der Zulassungsprüfung nicht schwächer als die anderen Studierendengruppen abgeschnitten haben. Viel stärker als die Art der Hochschulzugangsberechtigung wirkt sich bei allen Zwischenprüfungen die Studienfachrichtung differenzierend aus. So sind in allen Studierendengruppen übereinstimmend die Durchschnittszensuren in den "härteren" Disziplinen (z.B. Wirtschaftswissenschaften, Jura, Naturwissenschaften) durchweg signifikant

---

27 Siehe dazu Hitpass/Ohlsson/Thomas 1983. In dieser Vergleichsuntersuchung in der der Studienerfolg und damit auch die Studierfähigkeit von Studierenden mit und ohne Abitur über den gesamten Verlauf ihres Studiums untersucht worden sind, konnte die geringe prognostische Bedeutung von Studieneingangstests (hier der Test für Akademische Studierfähigkeit) und von Zwischenprüfungen auf die Studienabschlußleistungen nachgewiesen werden. In dieser Untersuchung gab es zwar im TAB und in den Zwischenprüfungen signifikant bessere Leistungen der Abiturienten gegenüber den Nicht-Abiturienten (Studenten mit Fachhochschulreife), diese Unterschiede ließen sich im Hauptexamen am Ende des Studiums aber nicht mehr feststellen.

schlechter als die in den "weicheren" Disziplinen (geisteswissenschaftliche Studienfächer).

Die Qualität des Abschlußexamens nach durchlaufenem Studium gilt in der Diskussion über den Studienerfolg als das härteste Kriterium, weil in der Abschlußzensur nach gängiger Auffassung der erfolgreiche Verlauf und die tatsächliche Studierfähigkeit zusammenfallen. Wenngleich aus der einschlägigen pädagogisch-psychologischen Diskussion die "Fragwürdigkeit der Zensurengebung" bekannt und belegt ist und damit die letztlich auch nur beschränkte Gültigkeit von Zensuren als meßbarer eindeutiger Nachweis einer bestimmten komplexen Fähigkeit, haben wir dennoch aus Gründen der Legitimation auf eine solche Analyse nicht verzichten wollen. Es tauchte allerdings das Problem auf, daß wir mit einer Untersuchung von noch Studierenden eine solche (Primär-)Untersuchung nicht durchführen konnten. Wir konnten dieses Problem aber lösen, weil wir auf zum Teil noch nicht ausgewertete (anonymisierte) Prüfungsakten der Universität Hannover zurückgreifen durften, in denen die Prüfungsergebnisse aller Hannoveraner Lehramtsexamina von Grund- und Hauptschullehrern zwischen 1965 und 1978 zusammengefaßt worden sind (N=5636) und in der unsere drei Erhebungsgruppen in statistisch ausreichender Größe erfaßt waren.<sup>28</sup>

---

28 In diese Sekundäranalyse konnten wir 4322 Abiturienten (darunter 72 % weiblich), 695 Absolventen der Zulassungsprüfung (davon 51 % weiblich) und 93 Abendgymnasiasten/Kollegiaten (davon 37 % weiblich) aufnehmen.

**Tabelle 1:** Prüfungserfolg Hannoveraner Lehramtsstudierender (1965-78), verteilt nach Hochschulzugangsberechtigung und Prüfungsbestandteil

	Abitur	Abendgymn. Kolleg	Z-Prüfung	Fachhoch- schule	Sonstiges	Gesamt
<b>Examensarbeit</b>						
X	2,34	2,04	2,04	2,39	2,39	2,31
S	0,88	0,82	0,90	0,85	0,95	0,89
<b>Pädagogik</b>						
X	2,59	2,35	2,15	2,71	2,60	2,54
S	0,86	0,89	0,89	0,87	0,90	0,88
<b>Psychologie</b>						
X	2,55	2,38	2,34	2,67	2,58	2,53
S	0,97	0,88	0,93	0,96	1,01	0,97
<b>C-Fach</b>						
X	2,62	2,48	2,29	2,79	2,71	2,59
S	0,94	0,94	0,95	0,95	0,95	0,95
<b>Wahlfach</b>						
X	2,74	2,65	2,40	2,91	2,64	2,71
S	0,94	1,01	0,96	0,89	0,87	0,95
<b>Gesamtzensur</b>						
X	2,59	2,39	2,23	2,71	2,55	2,55
S	0,71	0,73	0,70	0,71	0,78	0,73
<b>Absolut</b>						
	4322	91	695	434	894	

Bis in die Mitte der 70er Jahre war der Studiengang für Grund- und Hauptschullehrer der einzige, in dem der Anteil der Absolventen der Zulassungsprüfung so groß war, daß verallgemeinbare Aussagen möglich waren.

Die Prüfungsleistungen zeigen im Vergleich, daß die Absolventen der Zulassungsprüfung nicht etwa schwächer abschneiden als die Regelabiturienten oder die Absolventen der Abendgymnasien und Kollegs. Das Gegenteil ist der Fall.

Die Unterschiede zwischen ihnen und den anderen Gruppen erweisen sich bei allen Prüfungsbestandteilen hochsignifikant zu ihren Gunsten (vgl. Tabelle 1).

Diese Befunde werden bestätigt, wenn zusätzlich die "weicheren" Kriterien der Studienbewährung herangezogen werden. Wir haben dabei u.a. die Stabilität des Studierverhaltens als Hinweis für einen erfolgreichen Studienverlauf betrachtet und als Indikatoren dafür den angestrebten und/ oder realisierten Fachwechsel ebenso wie den erwogenen Studienabbruch definiert.<sup>29</sup> Dabei läßt sich empirisch feststellen: Die Kombination von Abbruchgefährdung und Fachwechsel ist bei den ehemaligen Berufstätigen am geringsten (12 %), bei den Abiturienten (19 % Regelgymnasium, 21 % Abendgymnasium/Kolleg) am stärksten ausgeprägt. Die Kombination von Fachwechsel und Studienabbruchgefährdung ist von uns als Hinweis auf einen gewissen Problemdruck im Studium betrachtet worden. Dabei zeigt sich, daß bei den ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur studienexterne Probleme eine Rolle spielen, die sich aus der Umstellung ihrer Lebenssituation als Folge des Wechsels aus der Erwerbstätigkeit in das Studium ergeben. Genannt werden von ihnen vor allem familiäre und finanzielle Probleme. Bei den Regelabiturienten sind dagegen die studieninternen Probleme von größerer Bedeutung. Sie haben stärker mit fachlichen Erwartungen an ihr Studium, mit dem in den Hochschulen erfahrenen Konkurrenz- und Leistungsdruck und mit zu hohen fachlichen Anforderungen im Studium zu tun als die Nichtabiturienten.

Auch die Studienzeitüberschreitung - sie wurde als individuelle Prognose erhoben, weil wir ja *noch* Studierende befragt haben - zeigt signifikante Unterschiede in der nunmehr erwarteten Richtung. Auch unter Berücksichtigung der Studienfächer zeigen die ehemaligen Berufstätigen ein deutlich höheres Maß an Zielstrebigkeit, ein engeres Zeitkalkül für die Anlage ihres Studiums. Sie gehen stärker als die anderen beiden Gruppen davon aus, daß sie die Studienanforde-

---

29 Beim Heranziehen des Studienabbruchs oder der Studienabbrucherwägungen von Noch-Studierenden als Indikator für Problemdruck im Studium ist immer Vorsicht geboten. Studienabbruch muß nicht per se Ausdruck zu großer Schwierigkeiten und eines Scheiterns am bzw. im Studium sein. Er kann auch positiv als rationale Entscheidung gesehen werden, wenn den Betroffenen z.B. eine Berufsalternative außerhalb des akademischen Spektrums angeboten wird, die attraktiver ist (oder zumindest so erscheint) als das Studium bzw. als ein über den Studienabschluß vermittelter akademischer Beruf. Die bloße statistische Beschreibung von Exmatrikulationsquoten bzw. von Studienabbruchabsichten reicht deshalb auch nicht aus. Sie muß verbunden werden mit einer Analyse der Motive dieser Entscheidung.

rungen bis zum Examen im vorgegebenen Zeitrahmen bewältigen können (33 % bei den Z-Prüflingen, jeweils etwa 25 % bei den anderen beiden Studierendengruppen). Komplettiert wird dieses positive Leistungsbild der ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur durch ihre außerordentlich hohe Studienzufriedenheit. Das betrifft vor allem die Identifikation mit der ursprünglich getroffenen Entscheidung, aus dem Beruf auszusteigen und in ein Studium zu wechseln. Lediglich 20 % dieser Gruppe sind sich heute unsicher, ob sie wieder ein Studium aufnehmen würden. Darunter sind nur 2 %, die dieses kategorisch verneinen. Bei den Gymnasialabiturienten sind es immerhin 28 %, die eine erneute Studienentscheidung in Frage stellen - darunter 6 % mit konsequenter Verneinung. Diese Ergebnisse sind umso erstaunlicher, als von den Absolventen der Zulassungsprüfung durchaus realistisch die problematische Berufsperspektive in manchen Studienfächern nach Abschluß ihres Studiums gesehen wird.

Eine Erklärung für die ausgeprägte Studienidentifikation auch bei unsicherer Berufsperspektive findet sich u.E. in der Studienmotivation der befragten Studierenden. Wir haben dazu die Gründe für die Aufnahme eines Studiums und das dabei gewählte Studienfach sowie die Frage nach den wichtigsten Aufgaben der Universität in unserer Gesellschaft herangezogen. Durch schrittweises - inhaltlich kontrolliertes - Korrelieren dieser Indikatoren konnten schließlich zwei grundlegende Dimensionen der Studienmotivation herausgefunden werden, denen sich mehr als 80 % aller Befragten zuordnen ließen. Es ergibt sich aus dem Charakter der diesen Dimensionen zugrundeliegenden Indikatoren, daß es sich bei den so herausgefundenen Motivationsmustern vor allem um selbstwahrgenommene und selbstzugeschriebene Motivationen der Befragten handelt, die in einem hohen Maße mit den jeweils typischen biographischen Voraussetzungen zusammenhängen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2 zeigt, daß die ehemaligen Berufstätigen ihre Studienmotivation in gleicher Weise darin sehen, die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und ihre persönliche Weiterbildung zu fördern, wie auch darin, berufs- und fachbezogene Qualifikationen zu erwerben. Dagegen sind bei den anderen Studierendengruppen (vor allem bei Regelabiturienten) die Motive weniger polarisiert. Bei ihnen dominieren sehr viel eindeutiger berufs- und fachbezogene Studienerwartungen, d.h. gute und konkrete Voraussetzungen für das spätere berufliche Können. Diese gleichsam doppelte Motivationsrichtung, die sich bei den ehemaligen Berufstätigen findet, ist nicht nur interessant im Hinblick auf ihre Motive, aus dem Beruf in das Hochschulstudium zu wechseln. Sie ist auch als Mo-

ment der Identifikation mit dem Studium von Bedeutung: Sie kann nämlich im Studium eine wichtige Quelle für doppelten Ansporn sein und bietet eine Chance für eine Befriedigung auf zwei Ebenen. Sie kann auch als doppelt geknüpftes Sicherheitsnetz gegenüber Studienschwierigkeiten wirken, kann helfen, diese in Krisensituationen leichter zu überwinden und damit auch Enttäuschungen und Resignation bei ungünstig eingeschätzten Berufsperspektiven nach dem Studium vorzubeugen.

**Tabelle 2:** Dimensionen der Studienmotivation, verteilt nach der Hochschulzugangsberechtigung (in %)

Motivationsdimension	Z-Prüfung	Abendgymn./ Kolleg	Gymnasium
Vorrangig berufs- und fachorientiert	42	50	72
Vorrangig persön- lichkeits und bildungsorientiert	41	31	15
Andere Gründe/ keine eindeuti- ge Präferenz	17	19	13
	100 (n=704)	100 (n=513)	100 (n=822)

Die Konfrontation der Befragten mit ihren Studienerwartungen bzw. mit ihren Studienerfolgskriterien und der Einschätzung des selber erreichten Studienerfolgs zeigt bei allen drei Gruppen ein hohes Maß an Zufriedenheit mit dem bislang im Studium Erreichten. Diese Zufriedenheit mit dem schon erreichten Studienerfolg ist bei den ehemaligen Berufstätigen allerdings signifikant stärker ausgeprägt als bei den anderen Gruppen (77 % gegenüber 64 % bei den Regelabiturienten).

Unsere Untersuchung liefert keinen Hinweis für die Behauptung, daß die ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur im Studium weniger erfolgreich sind oder mit erheblich größeren Schwierigkeiten zu tun haben als die Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife. Der Studienerfolg wird tatsächlich kaum durch die Art des Hochschulzugangs beeinflußt. Viel bedeutsamer sind dafür die unter-

schiedlichen bzw. spezifischen Situationen, fachlichen Anforderungen und Prüfungsnormen der einzelnen Studienfächer. So sind z.B. die Gemeinsamkeiten zwischen Studierenden in der Germanistik oder der Mathematik über alle Unterschiede in den Studienvoraussetzungen hinweg sehr viel größer als (im Hinblick auf den Studienerfolg) zwischen Abiturienten oder Nicht-Abiturienten in den beiden Fächern. Das kann als empirischer Beleg für die These gelten, daß sich die im Beruf und in anderen Feldern der gesellschaftlichen Praxis erworbenen Qualifikationen im Vergleich mit den im Gymnasium vermittelten Qualifikationen der Abiturienten als funktional äquivalent für die Bewältigung der Anforderungen eines Hochschulstudiums in allen Fachrichtungen erweisen.

Das bedeutet freilich nicht, daß die ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur gänzlich ohne Schwierigkeiten studieren. Es gibt in allen Studierendengruppen eine z.T. erhebliche Problemerkennung, Problemwahrnehmung und Problemartikulation. Es gibt Anforderungen im Studium, in denen die Schwierigkeiten der Regelabiturienten größer sind als die der Absolventen der Zulassungsprüfung. Das gilt z.B. für die eher psychisch bedingten Arbeitsstörungen im Studium (z.B. Lernunlust; Konzentrationsschwierigkeiten; Zweifel am Sinn des Studiums; Schwierigkeiten, Gelerntes zu behalten). Es gibt aber auch Problembereiche, in denen die Absolventen der Zulassungsprüfung größere Schwierigkeiten haben als die Regelabiturienten. Das zeigt sich z.B. bei konkreten fachlich-methodischen Lernanforderungen, in denen sich Differenzen in den Vorkenntnissen bemerkbar machen (so z.B. im Umgang mit wissenschaftlichen Texten; Mängel in den Fremdsprachen und der Mathematik). Den Nichtabiturienten bereiten solche Anforderungen des Studiums größere Probleme, bei den Abiturienten sind es dagegen mehr die allgemeinen Anforderungen des Lernens, wie z.B. die Aneignung und Verarbeitung des Stoffes. Allerdings haben diese Schwierigkeiten der Nichtabiturienten keinen dauerhaften Charakter und wirken sich nicht als studienbegleitende Mängel aus. Vielmehr ist beeindruckend, wie aktiv die meisten von ihnen diese Probleme erkennen, annehmen und zumeist mit kompensatorischen Lern- und Studienstrategien an ihre erfolgreiche Bewältigung herangehen. Zu nennen sind hier als solche Strategien des Ausgleichs vor allem:

- die Kooperation mit anderen Studierenden,
- ein Arbeits- und Zeitaufwand, der vielfach den Charakter des Paukens hat,
- Formen der psychischen Bewältigung von Studienproblemen durch Selbstmotivierung, gezielte Erfolgssuche u.ä.,

- eine Arbeitssystematik, bei der auch Hilfsmittel gezielt eingesetzt werden, sowie
- der Besuch von Brückenkursen, Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht, Nutzung von Hilfsangeboten bestimmter Dozenten.

Charakteristisch für diesen Umgang mit den selbsterkannten Defiziten ist die Bereitschaft und Fähigkeit zur eigeninitiativen Lösung von Schwierigkeiten und die große zusätzliche Investition von Zeit, psychischer Energie und Stärke.

Es drängt sich die Frage auf, wie der vergleichbare Studienerfolg und die gelungene Studienbewährung der ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur zu erklären ist, auf welche Faktoren beides zurückgeführt werden kann. Auch das ist in unserer Untersuchung sehr ausführlich analysiert worden. Ohne daß hier die Ergebnisse im einzelnen referiert werden können, möchte ich aber doch die zentralen und miteinander korrespondierenden Faktorenkomplexe nennen.

Die Gründe für das erfolgreiche Studierverhalten der ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur liegen im Zusammenwirken vieler Faktoren, die in den spezifischen Biographieverläufen dieser Personen zu finden sind und die auf ein hohes Maß an schulischen, beruflichen und weiterbildungsbezogenen Vorleistungen verweisen. Die ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur, die über die Zulassungsprüfung in das Hochschulstudium eintreten, sind eine hochselektive Gruppe. Ganz eindeutig dominieren diejenigen mit einem mittleren Schulabschluß (70 %). Dieses Vorherrschen mittlerer Qualifikationsabschlüsse auf der schulischen Ebene findet seine Fortsetzung bei der Berufswahl, Berufsausbildung und Berufstätigkeit. 90 % von ihnen haben mindestens eine abgeschlossene, 35 % sogar eine zweite Berufsausbildung. 40 % haben eine Fachschulausbildung. Es findet sich eine Konzentration auf kaufmännische, soziale und verwaltende Berufe. Eine handwerkliche oder industrielle Berufsausbildung ist nur von einer Minderheit von ca. 20 % aufgenommen und abgeschlossen worden.

Diese eindeutige Dominanz von Berufsfeldern mit mittlerem Qualifikationsniveau stabilisiert sich während der weiteren Berufstätigkeit. Von denen, die nach abgeschlossener Zulassungsprüfung ihr Studium aufnehmen, kommen nur noch 15 % aus gewerblichen Berufen, dagegen 25 % aus den kaufmännischen Berufen, jeder Fünfte sogar aus dem Öffentlichen Dienst und 35 % aus anderen Dienstleistungsberufen. Es ist deshalb auch nicht überraschend, daß 70 % aus dieser Gruppe aus einfachen, mittleren und leitenden Angestelltenpositionen in das Studium wechseln. 17 % waren vor ihrem Studienbeginn Beamte (davon

ungefähr die Hälfte der gehobenen Laufbahn) und lediglich knapp 10 % waren als Arbeiter oder als Handwerker beschäftigt.

Die Bildungs- und Berufsbiographien der Absolventen der Zulassungsprüfung zeigen bereits eine hohe soziale Selektivität. Positiv formuliert: Die Zulassungsprüfung wirkt sich ganz offensichtlich besonders attraktiv auf Personen aus, die über ein umfangreiches Maß an schulischen und beruflichen Vorleistungen verfügen. Negativ formuliert: Die Zulassungsprüfung grenzt faktisch einen großen Teil derjenigen Personen aus, die über diese hohen schulischen und beruflichen Vorleistungen nicht verfügen. Das aber heißt: Der typische Absolvent der Zulassungsprüfung kommt weder aus einer Arbeiterfamilie, noch ist er selber von seiner beruflichen Herkunft her gesehen Arbeiter. Die Zulassungsprüfung spricht also vor allem Personen an, die aus Berufszusammenhängen mit Qualifikations- und Tätigkeitsanforderungen kommen, die eher kognitiv-analytische, kommunikative und administrative Elemente enthalten. Sie weisen damit in gewisser Weise Parallelen zu den Anforderungsstrukturen auf, wie sie sich in einem Hochschulstudium finden. Das erleichtert nicht nur den geplanten Übergang von einer Berufstätigkeit in ein Hochschulstudium. Es ermöglicht auch einen Transfer der erlernten und ausgeübten beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten in das Studium. Neben den enger fachlich-instrumentellen Kenntnissen erweisen sich dabei auch abstraktere Fähigkeiten als bedeutungsvoll. Gemeint sind damit vorrangig solche Qualifikationen, die zum zielgerichteten Arbeiten und zum zweckrationalen Studieren führen. Ganz offensichtlich gelingt es der Mehrheit aus dieser Gruppe, solche Qualifikationen auch tatsächlich zu mobilisieren und problemlösend einzusetzen.

Eine weitere Erklärung kann für den von uns nachgewiesenen hohen Studienerfolg der Absolventen der Zulassungsprüfung herangezogen werden. Ein großer Teil von ihnen verfügt über hohe Weiterbildungsambitionen und breite Weiterbildungserfahrungen bereits vor Aufnahme des Studiums. Nicht nur hat ca. jeder Zweite oft an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen. Für die Mehrzahl der aktiven Weiterbildungsteilnehmer haben sich nach eigener Einschätzung die Weiterbildungserfahrungen sogar als ein wichtiger Auslöser für ihre Studienentscheidung erwiesen. Auch die (weiter oben bereits beschriebene) besonders ausgeprägte Leistungsbereitschaft und die doppelte Motivationsrichtung dürften als Erklärung für den Studienerfolg von Bedeutung sein. Darin drückt sich als Haupttriebkraft der Entscheidung für ein Studium und als begleitende motivationale Stütze während des Studiums der Wunsch aus, die im alten (in

der Situation vor dem Studium gegebenen) Lebenszusammenhang als *zu* eingeschränkt empfundenen Entfaltungs- und Aufstiegsmöglichkeiten zu erweitern und durch das Studium Bildungsbedürfnisse zu befriedigen, die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln und beruflich neue Optionen zu eröffnen.<sup>30</sup> Neben diesem insgesamt schon dichten Netz leistungsbegünstigender Faktoren kommt u.E. auch der privaten Lebenssituation eine motivationsverstärkende Funktion zu. Gemeint ist hier vor allem das soziale Anregungsmilieu, das sich aus der Partnerbeziehung ergeben kann. Der überwiegende Teil der von uns befragten Absolventen der Zulassungsprüfung lebt mit einem Partner zusammen. Von diesen studierten zum Zeitpunkt unserer Befragung 70 % selbst oder hatten ein Studium bereits abgeschlossen. Dabei ist bemerkenswert, daß die Mehrzahl der Partner nicht nur die Entscheidung, aus dem Beruf in ein Studium zu wechseln mitgetragen und gefördert hat, für die meisten erweist sich der Lebenspartner auch als wichtiger Rückhalt bei der Vorbereitung auf die Zulassungsprüfung bzw. im Verlauf des Studiums. Last but not least dürfte bei den meisten Studierenden ohne Abitur der Studienerfolg auch von der Qualität der Prüfungsvorbereitungen abhängen. Diese wird nicht nur - wie die Untersuchungen von Fengler u.a.<sup>31</sup> und Reibstein<sup>32</sup> deutlich zeigen - unmittelbar nach der Prüfung als sehr positiv eingeschätzt, sie wird auch während des Studiums - quasi in der Phase der Bewährung - von den meisten Befragten als wichtige und gelungene Vorbereitung auf ihr Studium eingeschätzt.

---

30 Scholz, W.-D. 1988.

31 Fengler, H. u.a. 1983.

32 Reibstein, E. 1986.

Zusammenfassend:

1. Ehemalige Berufstätige ohne Abitur erweisen sich uneingeschränkt als studierfähig und bewältigen die Anforderungen eines Hochschulstudiums ohne größere oder ungewöhnliche Probleme. Sie sind im Vergleich mit anderen Studierendengruppen in allen Belangen durchaus "konkurrenzfähig". Es gibt keinerlei Hinweise auf eine funktionale Ungleichwertigkeit ihrer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse im Vergleich zu denen der Gymnasialabiturienten.
2. Die Erklärung für die Studienbewährung von ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur liegt in einem dichten Geflecht studienbegünstigender Voraussetzungen. Dazu gehören hohe schulische und berufliche Vorleistungen. Wichtig ist aber auch eine ausgeprägte Leistungs- und Motivationsstruktur, die durch Ambitionen und Anstrengungsbereitschaft gekennzeichnet ist. Dazu gehören aber auch gezielte Prüfungs- und Studienvorbereitungen sowie ein anregendes und ermutigendes soziales Kommunikationsfeld in der eigenen Familie sowie im Freundeskreis.<sup>33</sup>

### **3.3 Von der Berufstätigkeit zum Hochschulstudium: Kontinuität im biographischen Wandel :<sup>34</sup>**

Wir haben an anderer Stelle bereits angesprochen, daß in den letzten drei Jahrzehnten auch in der Bundesrepublik Deutschland, wie in beinahe allen entwickelten Staaten, der Anteil der Studierenden fast exponential angestiegen ist. Um die Jahrhundertwende lag er an der gleichaltrigen Bevölkerung bei ca. 1 %. Bis 1960 stieg dieser Anteil bereits auf 7 %, und er liegt heute in der Bundesrepublik Deutschland bei ca. 24 %.<sup>35</sup> Der Anteil der Studierenden an allen wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik ist von 131.000 im Jahre 1950 auf über 420.000 im Jahre 1970 auf heute über 1 Million angestiegen. Parallel dazu ist auch die Zahl der Studierenden an den Fachhochschulen gewach-

---

33 So konnte Reibstein in ihrer Untersuchung zeigen, daß sich ein erheblicher Teil des Freundeskreises der Absolventen der Zulassungsprüfung schon vor der Aufnahme ihres Studiums aus dem Akademikermilieu zusammensetzt (Reibstein, E. 1986, S. 295).

34 Bei diesem Kapitel handelt es sich um eine überarbeitete Fassung meines Aufsatzes "Identität zwischen Beruf und Studium" (veröffentlicht in Maydell, J. v. (Hrsg.) 1988).

sen und hat im Jahre 1985 die Grenze von 300.000 erstmalig überschritten. Insgesamt studieren heute in allen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland ca. 1,8 Millionen Studenten.<sup>36</sup>

Diese Expansion der höheren Bildung bringt eine Vielzahl von Problemen mit sich. So stößt der akademische Arbeitsmarkt in weiten Bereichen auf die Grenzen seiner Absorptionsfähigkeiten. Als eine Folge davon nimmt die akademische Arbeitslosigkeit zu. Als weitere Folge zeigt sich aber auch eine Umorientierung in den Berufs- und Karriereerwartungen bei den Absolventen der Gymnasien bzw. den Absolventen eines Hochschulstudiums. Dabei muß von den gewohnten Erwartungen Abschied genommen werden. Es gibt Anzeichen dafür, daß diese Entwicklung noch weiter zunehmen wird. Nach den Prognosen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung muß damit gerechnet werden, daß bis zum Jahre 2000 ca. 2-3 Millionen Absolventen eines Hochschulstudiums auf den Arbeitsmarkt entlassen werden. Das sind doppelt so viele wie heute.

Angesichts dieser Entwicklungen stellt sich die Frage, welche Motive junge Menschen mit Abitur dazu bewegen, trotz der objektiv sinkenden Chancen nach dem Studium auf dem traditionellen akademischen Arbeitsmarkt eine angemessene Beschäftigung zu finden, nach wie vor ein wissenschaftliches Hochschulstudium zu beginnen und zu beenden.<sup>37</sup>

Die Frage nach den Motiven für ein Studium, dessen "Rendite" immer ungewisser wird, stellt sich noch ausdrücklicher bei Menschen, die wie die Absolventen der Z-Prüfung nach teilweise langer und erfolgreicher Tätigkeit zum größten Teil aus verantwortungsvollen beruflichen Positionen unterhalb der akademischen Berufsebene, in das Hochschulstudium wechseln, die ihr größtenteils festes Arbeitsverhältnis aufgeben, die relative Sicherheit des bisherigen Lebens gegen die relative Unsicherheit eines akademischen Studiums und der sich daran anschließenden akademischen Berufsmöglichkeiten eintauschen und vielfach

---

35 Vgl. dazu u.a. Kaelble, H. 1975; Lundgreen, P. 1981; Ringer, K. 1980.

36 Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Studenten an Hochschulen 1975-1991 sowie ders. (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 1992/93.

37 Auch wenn die außeruniversitäre Ausbildung für Abiturienten in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewinnt, kann kein Zweifel daran bestehen, daß das Universitätsstudium für die allermeisten Abiturienten eine nach wie vor hohe Priorität besitzt - siehe dazu Schacher, M. 1985, besonders 98 ff.

sogar in Fächern studieren, die nicht zu den "scientificae lucrativae" gehören und später materielle Kompensation verheißen.<sup>38</sup>

Ausgehend von der Frage nach den Gründen für den Wechsel dieser Personen von der Berufstätigkeit in ein wissenschaftliches Hochschulstudium, soll hier im wesentlichen untersucht werden, wie bzw. ob es den Betroffenen gelungen ist, den alten (berufsbezogenen) Lebensplan mit dem neuen (studienbezogenen) Lebensplan zu koordinieren und zu integrieren und dabei einen Bruch oder eine dramatische Krise in ihrer Identitätsentwicklung zu vermeiden. Es geht hierbei also im Kern darum, wie studierende ehemalige Berufstätige ohne Abitur ihren Statuswechsel psychisch verarbeiten und ihre Identität zwischen Beruf und Studium bestimmen.

Bei unserer ersten Frage nach den auslösenden Momenten, gleichsam nach den Schubkräften, die hinter der Entscheidung stehen, aus der Berufstätigkeit auszuscheiden und ein Hochschulstudium aufzunehmen, interessieren uns jene über die Einmaligkeit der Einzelbiographie hinausgehenden typischen sozialstrukturellen Bedingungen, die in ihrem Zusammenwirken eine solche Verhaltensdisposition und Verhaltensmobilität bewirken. Wir fragen also, wie stark sich im Wechsel von der Berufstätigkeit in das Hochschulstudium typische Reaktionen auf typische Lebenskonstellationen aufweisen lassen, die das Individuum dazu bewegen, den bisherigen Lebenszusammenhang (zumindest teilweise) in Frage zu stellen und die Risiken eines Wechsels in eine neue Lebenssituation einzugehen. Es kann kein Zweifel daran bestehen, daß der Wechsel aus dem Berufsleben und der dort gegebenen Unabhängigkeit in ein Hochschulstudium mit der dort im Regelfall vorgegebenen ökonomischen Abhängigkeit, einen gravierenden Einschnitt in die gesamte Lebenssituation darstellt.

Dieser Wechsel erfolgt deshalb auch bei der Mehrzahl der Befragten nicht spontan. Vielmehr ist er das Ergebnis eines sich langsam entwickelnden Prozesses. So handelt es sich für mehr als die Hälfte aller von uns Befragten bei ihrer Studienentscheidung um die Verwirklichung eines schon lange bestehenden Wunsches, während sich bei ca. 40 % dieser Wunsch nach eigenen Angaben relativ kurzfristig entwickelt hat. Gravierend ist dieser Wechsel auch, weil er das Individuum zwingt, seine Identität zwischen Beruf und Studium auszubalancieren. Die mit dem Rollen- und Statuswechsel verbundenen Auseinandersetzungen

---

38 Vgl. Scholz, W.-D./Wolter, A. u.a. 1986a, S. 82 ff.

sind mit großen persönlichen, sozialen und psychischen Unwägbarkeiten belastet.

Bei der Frage nach der psychischen Verarbeitung des Übergangs vom Berufsleben in das Studium haben wir zwei miteinander konkurrierende Thesen gegenübergestellt. In der einen These wird angenommen, daß der vollzogene Wechsel von der Berufstätigkeit in das Hochschulstudium in besonderer Weise zu psychischen Störungen führt, gleichsam mit einer tiefen Identitätsverunsicherung und Identitätskrise als Preis für den sozialen Aufstieg durch Bildung verbunden ist. Dieses Bild wird in einer Reihe von Untersuchungen über Studierende des zweiten Bildungswegs gezeichnet.<sup>39</sup> Danach sind ehemalige Berufstätige bzw. Statuswechsler häufiger als andere Studenten erheblichen Identitätskrisen im Studium ausgeliefert, weil sie ihre Statusinkonsistenz, d.h. die Distanz zwischen ihrer alten und ihrer neuen Lebenswelt, nicht verkraften. Bildlich gesprochen setzen sie sich zwischen die Stühle und sind in der alten Lebenswelt nicht mehr, in der neuen noch nicht verankert. Sie geraten auf diese Weise in eine "marginale Situation", weil sie am Rande verschiedener Gruppen balancieren müssen, ohne von einer voll anerkannt zu werden.<sup>40</sup> Der ehemalige Berufstätige hat danach seine Beziehung zur Herkunftsschicht gelockert oder abgebrochen - sich kommunikativ und sozial entschert -, neue identitätsstiftende Beziehungen aber noch nicht aufgebaut.

Er flieht in dieser existentiellen Verunsicherung häufig in psychische Probleme als "Lösung" seiner Identitätsprobleme, der subjektiv nicht zu bewältigenden Anforderungen. Direkte Folge einer solchen mißlungenen Identitätsbalance ist ein verstärktes Auftreten von Krisenerscheinungen im Studium, die mit Symptomen wie Furcht, Unsicherheit, Selbstentfremdung, Rückzug aus Sozialbeziehungen, Studienabbruch, Selbstmordgefährdung, längere Studienzeiten, psychosomatische Magen-, Herz- und Kreislaufkrankungen usw. verbunden sind.

Soweit diese Befunde empirisch zustandegekommen sind, basieren sie auf der Beobachtung von Klienten der psychosozialen bzw. ärztlich-psychologischen Beratungsstellen für Studenten. Abgesehen von den methodisch-statistischen Problemen bei einer insgesamt auf diese Weise nur sehr kleinen Analysegruppe,

---

39 Vgl. dazu Albrecht-Heide, A. 1974; Kuda, M./Sperling, E. 1984.

40 Zum Konzept des "marginal man" siehe Stonequist, E.V. 1961 sowie Merton, R.K. 1957 und Ortman, H. 1971 (besonders S. 93 f.).

die die Repräsentanz dieser Ergebnisse problematisch erscheinen läßt, gibt es einen anderen gewichtigeren methodischen Einwand. Hier wird nämlich von der Verteilung der Problemrezeption bzw. Problemsituation von psycho-sozial auffällig gewordenen Studenten auf die Grundgesamtheit der Studenten geschlossen, die vor ihrem Studium berufstätig waren. Das erscheint angesichts der weitreichenden Schlußfolgerungen der Untersuchungsergebnisse eine eher schwache empirische Basis zu sein. Was bislang fehlt, ist im Rahmen der Untersuchungen über die psychischen und sozialen Probleme von Studierenden eine repräsentative Teilgruppenanalyse der ehemaligen Berufstätigen des Zweiten oder Dritten Bildungsweges.

Alles in allem gibt es unseres Erachtens keine überzeugenden Untersuchungsergebnisse, die diese Hypothese über den Zusammenhang von sozialem Aufstieg durch Bildung und dem Auftreten von psycho-somatischen und/oder neurotisch bedingten Leiden stützen. Auf der breiten empirischen Grundlage unserer eigenen Untersuchung über die Studiensituation von Studierenden des Ersten, Zweiten und Dritten Bildungsweges können wir dieser These vom leidenden, selbstentfremdeten Studenten, dessen "permanente Identitätskrise" als Folge seiner Bildungsambitionen und seines sozialen Aufstiegs durch ein Studium interpretiert wird, nicht zustimmen. Das heißt natürlich nicht, daß solche Fälle nicht vorkommen. Das bedeutet nur, daß diese (mißglückten) Verarbeitungen des Wechsels aus dem Beruf in ein Studium keineswegs typisch sind für Absolventen des Zweiten und Dritten Bildungsweges. Im Gegenteil können wir den in dem Konzept des Studenten als "marginal man" hypothetisch angenommenen Wirkungszusammenhang in gewisser Weise umkehren. Nach unseren Untersuchungsergebnissen gibt es relativ deutliche empirische Hinweise darauf, daß nicht der Wechsel vom Beruf in das Studium zur Identitätskrise mit ihren vielfachen Äußerungsformen führt, sondern vielmehr der nachträgliche Erwerb einer Studienberechtigung und der sich daran anschließende Wechsel aus dem Beruf in das Studium als Lösungsversuch gesehen wird, Identitätskonflikte in der alten Lebenswelt konstruktiv zu lösen. Die Identitätskonflikte entstehen auch dadurch, daß vorhandene Bildungs- und Berufsambitionen im Rahmen der vorgegebenen Lebenssituation nicht realisiert werden können, obgleich sie förmlich nach Verwirklichung drängen. Das Studium kann dabei als eine Lösungsmöglichkeit für diese Konfliktsituation gesehen werden. Nach dieser These sind Identitätskonflikte nicht die *Folge*, sondern vielmehr eine *Voraussetzung*, ein auslösendes Moment für den in Aussicht genommenen Statuswechsel.

Eine wichtige Antriebskraft für die Entscheidung, die Berufstätigkeit gegen das Hochschulstudium einzuwechseln, ist also eine Verunsicherung der Identität, die ihre Ursache in einer Reihe sich miteinander verstärkender Diskrepanzerfahrungen zwischen dem individuellen "Wollen" und dem gegenwärtigen "Haben" hat. Mit anderen Worten: Zwischen den bislang erreichten Lebenszielen und den erworbenen sozialen Positionen in Schule, Beruf und Familie und den im vorhandenen institutionellen Rahmen noch möglichen persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten auf der einen Seite und den darüber hinauschießenden Ambitionen auf der anderen Seite, entsteht eine so große Spannung und Diskrepanz, daß die Identifikation mit der bisherigen Lebenssituation brüchig wird und die Balance der eigenen Identität auf Schwierigkeiten stößt. Dieser Prozeß braucht Weile, er entwickelt sich nicht schlagartig. Eine solche Konfliktsituation führt natürlich nicht bei allen zu einem Studienwunsch. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, daß in den meisten Fällen mit dieser Konfliktsituation weitergelebt werden muß oder daß sie durch einen Rückzug in die Privatheit oder in außerberufliche Aktivitäten kompensiert wird. Wenn allerdings die zugespitzten Diskrepanzerlebnisse durch persönlich wichtige oder sogar zentrale Bezugspersonen in Richtung auf berufliche Weiterbildung positiv verstärkt werden und Überlegungen nach einer grundsätzlichen Veränderung durch ein Studium Ermutigung, Rückhalt und Hilfe finden, dann begünstigt das zweifellos den Versuch, über das Studium die destabilisierte Identität neu zu integrieren. Dieser sich entwickelnde Prozeß hat in seinem Verlauf in gewisser Weise den Charakter von Suchbewegungen. Beck hat in einem anderen Zusammenhang für ein ähnliches Problem von Suchidentität gesprochen - das scheint eine anschauliche und treffende Bezeichnung zu sein.<sup>41</sup> Der Endpunkt dieser Suche, die Studienaufnahme, erweist sich gleichsam als Medizin für die Beseitigung einer existentiellen Verunsicherung, durch die kognitive und emotionale Dissonanzen abgebaut und nicht mehr verdrängt werden müssen. Wenn das Hochschulstudium - wie wir vermuten - zu einer Perspektive oder einer Option für die Verwirklichung der überschießenden Ambitionen wird, dann kann trotz des Wechsels bzw. gerade im Wechsel von der Berufstätigkeit ins Hochschulstudium Kontinuität in der eigenen Identität hergestellt werden. Identität zeigt sich dann als konstruktiver Umgang mit lebensgeschichtlichen Diskontinuitäten.

---

41 Beck, U. 1983, S. 194.

Diese These läßt sich mit einer Reihe unserer Untersuchungsergebnisse auch empirisch erhärten. Sie zeigen, daß die retrospektive Verarbeitung der eigenen Schulbiographie vor dem Hintergrund eines positiven Leistungsselbstbildes, die retrospektive und prospektive Verarbeitung der positiven und negativen Berufserfahrungen, die Interaktionsbeziehungen mit den Lebenspartnern - insbesondere bei vorhandener Statusheterogenität - sowie die Erfahrung und Bestätigung der eigenen Lern- und Leistungsfähigkeit bei schulähnlichen Anforderungen im Rahmen beruflicher und außerberuflicher Weiterbildungsangebote, ein besonders günstiges Umfeld und Anregungsmilieu bilden und in einem hohen Maße Stimulans und Auslöser für den Wunsch sind, über den Wechsel aus dem Beruf in ein Hochschulstudium den sozialen Status zu verändern und seine Biographie neu zu organisieren.

Die empirischen Belege dafür können auch hier in ihrer ganzen Breite und Fülle nicht dargestellt werden. Im folgenden sollen aber die wichtigsten Indikatoren für unsere These aufgeführt werden.

### **3.3.1 Schulischer Abschluß und die psychische Verarbeitung der schulischen Erfahrungen**

Bei der Analyse der Studienmotive sind wir davon ausgegangen, daß die auslösenden Momente für die Studienentscheidung mehrfaktoriell sind und hauptsächlich in Diskrepanzerfahrungen in der Bildungs-, Weiterbildungs- und Berufsbiographie ebenso wie in privaten und familiären Erfahrungen zu suchen sind. Auch wenn die schulischen Erfahrungen bei den Absolventen der Zulassungsprüfung in der Regel schon viele Jahre zurückliegen, kommt ihnen Gewicht zu, weil es sich bei den von uns befragten Absolventen der Zulassungsprüfung um eine besonders bildungsaktive Gruppe handelt und weil in der Schule grundlegende Sozialerfahrungen gemacht werden, die das Verhältnis zum Lernen, die Wahrnehmung und den Umgang mit institutionalisierten Lernanforderungen und Lernprozessen lange Zeit positiv fördernd oder negativ hemmend beeinflussen können.<sup>42</sup>

---

42 Zur Behandlung schulischer Lern- und Sozialerfahrungen für nachschulische Bildungs- und Weiterbildungsaktivitäten vgl. Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U./Pühler, S. 1978 sowie dieselben 1979.

**Tabelle 3:** Schulbildung der Absolventen der Z-Prüfung (in %)

<i>Welche Schulbildung haben Sie erworben?</i>	
Ohne Abschluß der Volks-/Hauptschule	1
Volks-/Hauptschule mit Abschluß	23
Mittel-/Realschule ohne Abschluß	3
Mittel-/Realschule mit Abschluß	48
Gymnasium ohne mittlere Reife	3
Gymnasium mit mittlerer Reife	11
Oberstufe des Gymnasiums (ohne Abitur)	6
Sonstiges	5
	100

Bei der Analyse der schulischen Bildungsvoraussetzungen fällt zunächst auf, daß die von uns untersuchten Absolventen der Zulassungsprüfung in überdurchschnittlicher Weise über einen qualifizierten Schulabschluß unterhalb des Abiturs und damit über ein beachtliches Maß an schulischen Vorleistungen verfügen. Obgleich die Prüfungsordnung für die Zulassungsprüfung als hinreichende Voraussetzung nur den erfolgreichen Abschluß der Haupt-/Volksschule verlangt, haben lediglich knapp ein Viertel aller von uns Befragten mit diesem schulischen Abschluß ihre Zulassungsprüfung erfolgreich bestanden. Alle anderen verfügen über einen mittleren Schulabschluß, viele von ihnen sind bis zur 10. Klasse oder bis kurz vor dem Abschluß auf ein Gymnasium gegangen. Diese hohen schulischen Vorleistungen korrespondieren mit einem überwiegend positiven schulischen Leistungselbstbild. Die Mehrzahl sieht sich durchaus nicht als schulische Leistungsversager, sondern schreibt sich eine hohe persönliche schulische Leistungs- und Lernfähigkeit zu. Das wird ganz deutlich, wenn danach gefragt wird, welchen Gründen sie es heute zuschreiben, früher nicht länger zur Schule gegangen zu sein und deshalb auch das Abitur nicht erworben zu haben. Die Hauptgründe dafür werden in den restriktiven Bedingungen des Elternhauses gesehen (mangelndes Interesse der Eltern an einem längeren Schulbesuch, kein Geld für die Finanzierung eines längeren Schulbesuchs: 38 %). Ähnliches Gewicht wird aber auch der damals fehlenden eigenen Motivation zugeschrieben (32 %). Für 17 % lagen die Gründe in eher innerschulischen Bedingungen (Ungerechtigkeit des Schulsystems, mangelnde Unterstützung durch die Lehrer). Lediglich 9 % aller befragten Absolventen der Z-Prüfung sehen

ihre damaligen mangelnden schulischen Leistungen als ursächlich für versäumte Schulchancen. Es überrascht nicht, daß diese generelle Ursachenzuschreibung deutlich mit den früheren sozialen Lebensverhältnissen im Elternhaus korreliert. Während nämlich Befragte aus Elternhäusern mit einem höheren Bildungsabschluß ihre schulische Karriere stärker mit eigenen Motivationsdefiziten und zu geringen schulischen Leistungen erklären, sehen die Befragten aus Elternhäusern mit niedrigerem Schulabschluß die Ursachen häufiger in der ökonomischen Lebenssituation und im fehlenden Interesse der Eltern an einer längeren Schulausbildung.<sup>43</sup>

Trotz des insgesamt positiven Leistungsselbstbildes zeigt sich aber, daß es Probleme gibt mit der psychischen Verarbeitung des damals erworbenen Bildungsstatus. Soweit es um den fehlenden Besuch des Gymnasiums oder um den fehlenden Abschluß des Abiturs geht, lassen sich selbst im Studium in ganz erheblichem Maße nachwirkende Gefühle schulischer Benachteiligung nachweisen. Um das auch quantitativ zu messen, haben wir in Anlehnung an eine von Schulenberg und anderen durchgeführte für das Bundesgebiet repräsentative Untersuchung aus den folgenden drei Einzelfragen vier Dimensionen der Betroffenheit von schulischen Defiziterfahrungen gebildet<sup>44</sup>.

---

43 Die Mehrzahl der Absolventen der Z-Prüfung stammt aus einem Elternhaus, in dem nach eigener (retrospektiver) Einschätzung ein hohes Bewußtsein von Bildung vorhanden war. Auch wenn man davon ausgehen kann, daß dieses primäre unmittelbare soziale Umfeld schon früh die Bedeutung höherer Bildung geweckt und wachgehalten hat, glauben wir, daß die Bedeutung der sozialen/familiären Herkunft durch die Bedeutung des selbst erworbenen sozialen Status im weiteren Lebensverlauf relativiert wird. In der Phase der eigenen Berufstätigkeit bekommen die dort gewonnen Erfahrungen ihre eigene Dynamik und schieben sich quasi über die Erfahrungen der sozialen Herkunft. Die Reflexion und Verarbeitung, der Erfolg und Mißerfolg und die weiteren Lebensperspektiven und Ambitionen bekommen ihr Gewicht erst wirklich in der selbstgestalteten Biographie - wenngleich die Erfahrungen im Elternhaus und in der Schule dafür wichtige Vorerfahrungen sind. D.h.: Veränderte Lebenswelten und der berufliche Werdegang können restriktive Herkunfts- und Schulerfahrungen kompensieren. Hierin zeigt sich ein Aspekt der Dynamik des sozialen Aufstiegs im intergenerativen Prozeß.

44 Vgl. dazu Schulenberg, W. u.a. 1978, a.a.O., S. 160 f.

**Tabelle 4:**

Frage	Zulassungs- prüfung	Abendgymn. Kolleg	Bevölkerung der Bundes- republik
<i>Wünschen Sie sich heute manchmal, daß Sie (damals) länger zur Schule gegangen wären?</i>			
Ja	72	56	46
Nein	27	41	53
Keine Angabe	1	3	1
	(n=704)	(n=513)	n=4150
<i>Es gibt Menschen, die als Erwachsene nicht vergessen können, daß sie keine höhere Schule besucht haben. Haben Sie dafür Verständnis?</i>			
Ja	79	75	54
Nein	18	20	36
Keine Angabe	3	5	10
	(n=704)	(n=513)	(n=4150)
<i>Geht es Ihnen selbst auch manchmal so, daß Sie es nicht vergessen können, keine höhere Schule besucht oder abgeschlossen zu haben? (Nachfrage für diejenigen Personen, die die Vorfrage bejaht haben)</i>			
Ja	48	-	49
Nein	52	-	46
Keine Angabe	-	-	5
	(n=554)		(n=2240)

Aus Tabelle 5 geht hervor, daß diejenigen unter den Absolventen der Z-Prüfung, die ihre eigenen schulischen Erfahrungen problemlos und positiv verarbeitet haben und auch kein Verständnis für nachwirkende Gefühle schulischer Benachteiligung bei anderen haben, mit 7 % außerordentlich gering ist - insbesondere auch im Vergleich zur Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland. Umgekehrt ist die Gruppe derjenigen, die immer noch Gefühle schulischer Benachteiligung haben oder sogar unter schultraumatischen Nachwirkungen zu leiden haben, mit insgesamt 71 % sehr hoch und im Vergleich mit der bundesdeutschen Bevölkerung erheblich überrepräsentiert.

**Tabelle 5:** Ausmaß der Betroffenheit von schulischen Defiziterfahrungen (in %)

Dimensionen der Betroffenheit von Z-Prüfung schulischer Benachteiligung (Schultrauma)	Bevölkerung	d. Bundesrep.
Dimension A: Weder Gefühl schulischer Benachteiligung noch Verständnis für Schultrauma	8	32
Dimension B: Verständnis für Schultrauma ohne eigenes Gefühl schulischer Benachteiligung	21	19
Dimension C: Schulische Benachteiligung (manifest) (ohne Schultrauma)	36	22
Dimension D: Schultrauma manifest	35 (n=704)	27 (n=4150)

Diese Ergebnisse zeigen, wie stark Menschen, die in den Strukturen und Prozessen unseres Bildungssystems aufgewachsen sind, den höchsten Schulabschluß aber trotz weit ausgeprägter Bildungsambitionen nicht für sich erreichen konnten, Gefühle versäumter Schulchancen bzw. schulischer Benachteiligung tief verinnerlicht haben. In solchen Ergebnissen zeigt sich recht deutlich, daß das Abitur nicht nur eine quasi objektive gesellschaftlich positionierende Aufgabe hat, indem es funktional und sachlich als Voraussetzung für das Studium und den Eintritt in bestimmte Berufskarrieren dient, sondern gleichzeitig auch eine erhebliche sozial-psychologische Funktion für die soziale Fremd- und Selbsteinschätzung von Individuen entfaltet.<sup>45</sup>

Diese Ergebnisse machen allerdings auch deutlich, daß die subjektive Wahrnehmung schulischer Defizite und Benachteiligungen, insbesondere vor dem Hintergrund eines positiven Lern- und Leistungsvertrauens, als Triebkraft wirken kann, um Weiterbildungs- und Studienaktivitäten zu stimulieren, über die eine dissonante Lebenssituation, die persönlich als zu belastend und unbefriedigend empfunden wird, zu überwinden. Wir sehen deshalb in den ambivalenten Bil-

45 Vgl. dazu Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. 1966.

dungserfahrungen der Absolventen der Zulassungsprüfung einen ersten Indikator für unsere These von der mobilitätsfördernden Wirkung lebensgeschichtlich relevanter Diskrepanzerfahrungen.

### 3.3.2 Die Verarbeitung der beruflichen Erfahrungen

Die beruflichen Erfahrungen der Absolventen der Zulassungsprüfung sind neben der Schule ein zweiter lebensgeschichtlich bedeutsamer Erfahrungshintergrund, der als Erklärung für die Genese des Studienwunsches und für die Studienentscheidung von uns herangezogen worden ist. Im Prozeß der beruflichen Sozialisation werden nicht nur beruflich fachliche, sondern auch allgemeine Grundqualifikationen erworben, die die Lernfähigkeit, das Lerninteresse und andere soziale Verhaltensweisen betreffen und sich damit auf die weitere Lebensplanung und Lebensgestaltung strukturierend auswirken können.<sup>46</sup> Der Beruf ist nach der Beendigung der Schulausbildung ein wichtiger Bereich für die Entwicklung persönlicher Ambitionen. In ihm werden Perspektiven und Grundzüge des eigenen Lebens entworfen, realisiert oder modifiziert, und in ihm bestätigt oder zerschlägt sich nicht zuletzt ein wesentlicher Teil der Lebensträume. Dadurch daß in der Berufszugehörigkeit und -ausübung in unserer Arbeitsgesellschaft eine wesentliche Grundlage der sozialen Fremd- und Selbstbestimmung liegt und der Beruf als *"Nadelöhr"* für die Teilnahme an gesellschaftlich relevanten Prozessen wirkt, kommt ihm nach wie vor eine ganz hohe identitätsstiftende Funktion zu.<sup>47</sup> Je nach Ambitionen und Realisierungsangebot kann sich deshalb die Summe der beruflichen Erfahrungen - von der Phase der Berufswahl und Berufsausbildung bis zur langjährigen Berufstätigkeit - als wesentliche Determinante für die Entwicklung eines Studienwunsches und für dessen Realisierung erweisen.

In ihrem Berufsprofil zeigen die von uns befragten Absolventen der Zulassungsprüfung ähnlich hohe Voraussetzungen, wie sie sich in den Bildungsabschlüssen bereits angedeutet haben. Absolventen der Zulassungsprüfung haben in der

---

46 Bei der Analyse des Zusammenhangs von Berufsbildung und Weiterbildungsteilnahme kommt Loeber zu dem Ergebnis: "Je besser und formalisierter die Berufsausbildung ist, desto höher (ist) die Teilnahme an Weiterbildung" (Loeber, H.-D.: Beruf, Arbeitssituation und Weiterbildung. In: Schulenberg, W. u.a. 1978, a.a.O., S. 262).

47 Vgl. dazu u.a. Beck, U./Brater, M./Wegener, B. 1979; Beck, U./Brater, M./Daheim, H. 1980; Beck, U. 1986.

Regel umfangreiche berufliche Vorkenntnisse und berufliche Erfahrungen auf einem Qualifikationsniveau, das bei vielen unmittelbar unterhalb der akademischen Berufsebene liegt. Die hohen beruflichen Ausbildungsvoraussetzungen und die umfangreichen Berufstätigkeiten auf zumeist mittlerem oder gehobenem Qualifikations- und Leistungsniveau verstärken den Eindruck, daß es sich bei den Absolventen der Z-Prüfung um eine - an schulischen und beruflichen Vorleistungen gemessen - insgesamt hochselektive Personengruppe handelt.

So verfügen 91 % nicht nur über eine abgeschlossene Berufsausbildung (zumeist in kaufmännischen oder administrativen Berufsfeldern), 35 % haben sogar einen weiteren beruflichen Abschluß erreicht.<sup>48</sup> Der Anteil derer, die ihre Erstausbildung an einer Fachschule absolviert haben, ist mit 22 % höher als der Anteil derjenigen, die aus einer gewerblichen Berufsausbildung kommen (21 %). Die Tendenz zur Fachschulausbildung wird noch deutlicher in den beruflichen Zweitausbildungen: 60 % von ihnen sind fachschulbezogen. Damit haben 41 % aller Absolventen der Zulassungsprüfung eine Fachschulqualifikation vorzuweisen, die zumeist den erzieherischen, sozialen und wirtschaftlichen Tätigkeitsbereich umfaßt. Trotz dieses überdurchschnittlich hohen Niveaus der Berufsausbildung zeigen die Befragten retrospektiv ein relativ geringes Maß an Identifikation mit ihrer ursprünglichen Berufswahlentscheidung:

**Tabelle 6:** Identifikation mit dem erlernten Beruf (in %)

*Wollten Sie ursprünglich einen anderen Beruf erlernen als den, den Sie dann tatsächlich erlernt haben?*

Ja	51
Nein	39
Entfällt / keine Angabe	10
	100

48 Wie hoch die Quote derjenigen unter den Absolventen der Z-Prüfung mit abgeschlossener Berufsausbildung tatsächlich ist, zeigt der Vergleich mit der Situation aller Erwerbstätigen im Alter von 20 bis 40 Jahren in der Bundesrepublik Deutschland. Nach dem Berufsbildungsbericht 1981 haben ca. 25 % dieser erwerbstätigen Altersgruppe keine formal abgeschlossene Berufsausbildung (Der Bundesminister für Bildung und Wirtschaft als Herausgeber: Berufsbildungsbericht 1981).

Immerhin wollte ungefähr die Hälfte aller Befragten ursprünglich einen anderen Beruf erlernen. Die Ursachen für die dennoch getroffene Berufswahl liegen in erster Linie in externen Einwirkungen: Im "sanften" oder direkten Druck der Eltern, in der damaligen Situation des Ausbildungsmarktes, in den angebotenen Verdienstmöglichkeiten usw.

Diese Ergebnisse sind für uns deshalb von Bedeutung, weil sich hier ein erster Indikator für die Diskrepanz zwischen "Wollen" und "Können" im Berufsleben findet, durch die schon früh der Wunsch nach Veränderung angeregt worden sein kann. Angesichts der überdurchschnittlich hohen Voraussetzungen in der Berufsausbildung ist es nicht überraschend, daß sich auch im weiteren Berufsverlauf sowohl in der Branchenzugehörigkeit wie in der Stellung im Beruf eine außerordentliche Konzentration auf Dienstleistungsberufe im öffentlichen und privaten Bereich findet (75 %). Jeder vierte Absolvent der Zulassungsprüfung war im Bereich Handel/ Banken/Versicherungen beschäftigt. Jeder fünfte kam aus dem Öffentlichen Dienst, 16 % stammen aus dem sozialpädagogisch-erzieherischen Bereich und dem Gesundheitswesen, und immerhin 14 % haben in Berufen gearbeitet, die eine große Nähe zu wissenschaftlichen Tätigkeiten oder zu Einrichtungen mit einem überdurchschnittlichen Akademisierungsgrad aufweisen. Wie schon bei den Ausbildungsberufen kommt auch hier mit 14 % nur eine Minderheit aus gewerblichen Berufen.

Die Unterrepräsentanz des gewerblichen Bereichs verstärkt sich noch, wenn nach der beruflichen Stellung des letzten oder des längsten Beschäftigungsverhältnisses gefragt wird. Lediglich 9 % haben als Facharbeiter oder als unselbständiger Handwerker gearbeitet. Der Anteil dieser Gruppe ist damit kaum größer als der der gehobenen Beamten! Das Gros der Befragten kommt aus Angestellten-Berufen (70 %). Dabei dominieren die einfachen und mittleren Angestellten-Berufe gegenüber den gehobenen und leitenden (81 % : 19 %). Eine weitere starke Gruppe bilden die ehemaligen Beamten (17 %), von denen immerhin 41 % aus dem gehobenen Dienst kommen. Insgesamt zeigt die Kombination von Branchenzugehörigkeit und beruflicher Stellung bei der Mehrheit eine berufliche Tätigkeitskonstellation, die durch symbolische, planende, analytische, administrative und sozial-kommunikative Anforderungen gekennzeichnet ist und bei der eine Nähe zu wissenschaftsbezogenen Tätigkeiten unverkennbar ist. Der Wechsel aus solchen beruflichen Handlungsfeldern in wissenschaftliche Lernzusammenhänge (wie sie im Studium gegeben sind) erscheint in diesem Licht nicht ungewöhnlich.

**Tabelle 7:** Positive und negative Berufserfahrungen (in %)

---

*Was haben Sie bei Ihren früheren beruflichen Tätigkeiten als besonders positiv empfunden?  
(Offene Frage mit Mehrfachantworten)*

Selbständigkeit und Verantwortlichkeit	29
Umgang/Kontakte mit Menschen	27
Möglichkeiten des sozialen Engagements	5
Gutes Arbeitsklima/Verhältnis zu Kollegen u. Vorgesetzten	21
Vielseitige, interessante Arbeit	20
Materielle oder praktische Vorteile	21
Soziale Anerkennung/persönl. Erfolgserlebnisse	9
Gute Qualifizierungsmöglichkeiten	5
Sonstiges	3

---

140

---

**Tabelle 8:**


---

*Was empfanden Sie bei Ihren früheren beruflichen Tätigkeiten als besonders unbefriedigend?  
(Mehrfachantworten möglich)*

Es gab nichts, was ich als besonders unbefriedigend empfand	7
Die Arbeit wurde i.d. Öffentlichkeit zu wenig anerkannt	8
Am Arbeitsplatz konnte man zu wenig mitsprechen	39
Die soz. Leistungen des Betriebs waren unbefriedigend	4
Die Arbeit belastete zu stark	15
Die Aufstiegsmöglichkeiten waren schlecht	34
Es gab kaum Zusammenarbeit mit Kollegen	12
Die Arbeit hat mich nicht interessiert	16
Der Arbeitsplatz war unsicher	6
Die Arbeit ließ wenig Freizeit	17
Der Verdienst war schlecht	20
Die Arbeit entsprach nicht meinen Fähigkeiten	27
Anderes	14

---

219

---

Die Auswertung des Gesamtverlaufs der beruflichen Biographien der Absolventen der Zulassungsprüfung nach beruflicher Mobilität und nach der Länge der Berufstätigkeit zeigt deutlich, daß die berufliche Tätigkeit für die überwiegende Mehrheit eine konstitutive Bedeutung in der eigenen Lebensplanung hatte. Der

Beruf wird als wichtiger Lebensabschnitt akzeptiert. Die Berufstätigkeit gilt nicht als vergeudete Zeit, gar als ärgerlicher Umweg ins Studium. Dafür spricht nicht nur die Dauer (52 % waren mehr als 9 Jahre berufstätig), sondern auch die relativ hohe Konsistenz und Kontinuität in der Berufstätigkeit.

Das zeigt sich aber auch in der subjektiven Bewertung der vorangegangenen Berufstätigkeiten, die sich durch eine Mischung von negativ-kritischen und positiv-konstruktiven Erfahrungen charakterisieren läßt (vgl. Tabellen 7 und 8).

Die Gruppe, die ihre beruflichen Erfahrungen als ausschließlich positiv oder negativ erlebt hat, ist jeweils relativ klein. Die meisten der Befragten akzeptieren ihre berufliche Tätigkeit im nachhinein als wichtigen Teil ihres Lebens, trotz eines relativ hohen Sockels an beruflichen Diskrepanzerfahrungen.

Diese Diskrepanz ergibt sich aus dem Wechselverhältnis von positiven und negativen Erfahrungen. Positiv werden Selbständigkeit und Verantwortung im Beruf, der Kontakt mit Menschen, die sozialen Beziehungen zu den Kollegen, das inhaltliche Interesse an der Arbeit, Erfolgserlebnisse durch die Arbeit und die Bestätigung der eigenen Leistungsfähigkeit gesehen. Hier dominieren ganz eindeutig arbeitsinhaltliche berufliche Wertorientierungen, hinter die die materiellen Orientierungen stark zurücktreten. Negativ wird in gewisser Weise spiegelbildlich auf Ähnliches verwiesen. Kritisiert werden hier vor allem die arbeitsinhaltlichen *Defizite* der früheren Berufstätigkeit: Im Schwerpunkt die fehlende Mitsprache am Arbeitsplatz, die mangelhaften beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten und das Gefühl der Unterforderung am Arbeitsplatz.

Dieses Wechselbad von beruflichen Restriktionserfahrungen auf der einen und beruflichen Ambitionen und Erfolgserlebnissen auf der anderen Seite verursacht vor dem Hintergrund stark arbeitsinhaltlicher Wertorientierungen solche Dissonanzzustände, die die Suche nach alternativen Entwicklungsmöglichkeiten begünstigen und bei der das Hochschulstudium *eine* Option ist, die im Berufsleben erfahrenen, als Krisen empfundenen Diskrepanzen konstruktiv aufzulösen.<sup>49</sup>

Im Zusammenwirken mit den oben beschriebenen schulischen Diskrepanzerfahrungen scheint sich zu bestätigen, daß mit dem Wechsel vom Beruf in das Studium der Versuch verbunden ist, Identitätskonflikte aufzulösen, die sich aus der Diskrepanz zwischen Bildungs- und Berufsambitionen und ihren tatsächlichen

---

49 Vgl. dazu auch die sehr differenzierten Ausführungen von E. Reibstein, die im wesentlichen zu demselben Ergebnis kommt. Reibstein, E. 1986, besonders S. 222 f.

oder vermeintlichen Verwirklichungsmöglichkeiten im alten Lebenszusammenhang ergeben haben. Mit dem Wechsel in das Studium wird ein neuer sinnstiftender Lebenszusammenhang gesucht, der der weiteren Identitätsentfaltung entgegenkommt, ohne zu einem wirklichen Bruch in der Biographie zu führen.

**Tabelle 9:** Schulbildung des Partners, verteilt nach dem Geschlecht der Befragten (in %)

Schulabschluß des Partners	weiblich	männlich	Gesamt
Volksschule	13	20	17
Realschule	33	45	38
Abitur	50	33	42
Anderes	4	2	3
<i>Hat der Partner ein Studium absolviert?</i>			
Nein	20	42	31
Ja, nach dem Abitur	45	30	37
Ja, nach dem Kolleg/Abendgymn./ Z-Prüfung	15	20	18
Ja, mit Fachoberschulreife	20	8	14
Gesamt	52	48	100 (n=524)

Natürlich führt nicht die Diskrepanz zwischen Ambitionen und Restriktionen in Schule und Beruf per se zu einem Wechsel von der Berufstätigkeit in ein Studium. Bevor es zu einem solchen (spezifischen) Lösungsschritt kommt, müssen eine ganze Reihe anderer verstärkender Bedingungen mitwirken. Eine entscheidende Bedeutung kommt m.E. in solchen sensiblen Lebensphasen den Bezugspersonen zu - dabei insbesondere den Lebenspartnern. Wenn man davon ausgeht, daß Partnerbeziehungen auch ein innerfamiliäres Bildungs- und Weiterbildungsmilieu bilden, das eine Studienmotivation wecken, fördern oder hemmen kann, dann lohnt es sich, die Absolventen der Zulassungsprüfung nach ihren Partnern und nach deren Anteil an der Genese der Studienentscheidung zu befragen.

Von den Absolventen der Z-Prüfung lebten 56 % zum Zeitpunkt ihrer Studienentscheidung mit ihrem jetzigen Partner zusammen. Deren Bildungs- und Aus-

bildungsprofil hat eine eindeutige Tendenz zu mittleren bzw. gehobenen Merkmalen (vgl. Tabelle 9).

80 % aller Partner haben mindestens einen mittleren Abschluß, 42 % sogar das Abitur. 70 % haben an einer Fachhochschule oder an einer Universität studiert. Diese Tendenz korreliert - erwartungsgemäß - eindeutig mit dem Geschlecht. Der Anteil der weiblichen Absolventen, die mit einem Partner zusammenleben, der selber über eine akademische Ausbildung verfügt oder sich noch im Studium befindet, ist deutlich höher als bei den männlichen Befragten (80 % : 60 %). Es kann davon ausgegangen werden, daß sich eine so eindeutig strukturierte Partnerschaftsheterogenität zumindest latent stimulierend auf die Studienmotivation und die Studienentscheidung ausgewirkt hat, weil dadurch eine Möglichkeit der Egalisierung der Bildungs- und Ausbildungsvoraussetzungen innerhalb der Partnerbeziehung gegeben wird. Darüber hinaus erweist sich aber die Partnerbeziehung auch sehr direkt als Anregungspotential. Fast alle Befragten geben an, daß sie in der Entscheidungssituation positiven und bestärkenden Zuspruch von ihren Partnern bekommen haben. Lediglich bei 11 % mußte die Entscheidung gegen den Wunsch oder die uneingeschränkte Zustimmung des Partners allein getroffen und getragen werden:

**Tabelle 10:** Verhalten des Partners bei der Studienentscheidung (in %)

*Wie stand Ihr Partner oder Ihre Partnerin zu Ihrem Entschluß, die Berufstätigkeit aufzugeben und ein Hochschulstudium zu beginnen?*

Hat mir damals dringend abgeraten	1
Hat damals einige Einwände gehabt	10
Hat meinen Entschluß bestärkt	54
Hat mich erst auf den Gedanken gebracht	7
Hatte dazu keine Meinung	4
Wir waren damals noch nicht zusammen	24

100  
(n=530)

Aber nicht nur in den überdurchschnittlich hohen Bildungs- und Berufsvoraussetzungen der Partner liegt ein studienstimulierendes Beziehungspotential. Es zeigt sich (mittelbar) auch in der sozialen Zusammensetzung des sozialen Umfeldes. In der Untersuchung von Reibstein sind ehemalige Berufstätige unmittelbar nach erfolgreichem Abschluß ihrer Zulassungsprüfung aber vor der Aufnahme ihres Studiums danach gefragt worden, wie sich ihr Freundeskreis zusammensetzt<sup>50</sup>:

**Tabelle 11:** Zusammensetzung des Freundeskreises (in %)

<i>Aus welchen Personenkreisen besteht Ihr Freundeskreis hauptsächlich?</i>	
Nur aus Nicht-Akademikern	4
Überwiegend aus Nicht-Akademikern	14
Sowohl als auch	69
Überwiegend aus Akademikern	13
	100

Möglicherweise vermittelt über die statushöheren Partner zeigt sich bei den - noch nicht studierenden - Absolventen der Z-Prüfung eine beachtliche Rekrutierung des Freundeskreises aus dem Akademikermilieu. Die Vermutung liegt nahe, daß solche sozialen und kommunikativen Einbindungen eine zusätzliche Anregungs- und Verstärkungsquelle sein können für den eigenen Studienwunsch.

Zusammengefaßt haben unsere Untersuchungsergebnisse zeigen können, daß die für die Betroffenen folgenreiche Entscheidung, ihr Arbeitsverhältnis zugunsten des Hochschulstudiums aufzugeben, tatsächlich wesentlich bestimmt worden ist durch die Wechselwirkung von:

- lebensgeschichtlichen Diskrepanzerfahrungen in Schule, Beruf und privater Lebenssituation;
- durch das Vorhandensein eines hohen persönlichen Anspruchsniveaus in Form von normativen Orientierungen, die zukunftsgerichtet über den Status quo hinausweisen und auf umfassende gesellschaftliche Wertorientierungen verweisen, durch die die gegenwärtige Situation als zu beengt und unbefriedigend empfunden wird.

50 Reibstein, E. 1986, S. 295.

digst erlebt wird, der Wunsch nach Veränderung dominiert und Bildung und Weiterbildung einen zentralen Stellenwert im Prozeß der Neuorganisation der Identität erhalten;

- vom Vorhandensein situativer Anregungsbedingungen sowie eines institutionellen und curricularen Weiterbildungsangebotes.<sup>51</sup>

### 3.3.3 Studienerfahrungen

Wie verhält es sich nun mit den Erfahrungen der Absolventen der Z-Prüfung im Studium selbst? Ist es tatsächlich so, daß sie den Wechsel vom Beruf in das Studium psychisch nicht verkraften und ihr Studium als Identitätskrise erleben oder zeigt sich in der Auseinandersetzung mit den Studienanforderungen eine insgesamt gelungene Lösung der vorausgegangenen Identitätskonflikte? Wenn mit der Studienentscheidung die Selbsterwartung verbunden war, persönliche Probleme (als Folge sich kumulierender Diskrepanzerfahrungen) zu lösen, dann muß für die Beantwortung der Frage, wie weit diese Lösung erfolgreich ist, geprüft werden, ob in der subjektiven Perspektive der Betroffenen ihre bisherige Zeit im Hochschulstudium in einer Bilanz der Einschränkungen und Belastungen auf der einen und der Erweiterung und Förderung der Persönlichkeit auf der anderen Seite als positiv bedeutsam empfunden wird und ob die hohen Erwartungen erfüllt werden konnten oder sich die großen persönlichen Investitionen unter dem Erwartungsaspekt nicht amortisiert haben.

In diesem Zusammenhang haben wir die Frage gestellt, welche Maßstäbe die ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur an ihren persönlichen Studienerfolg anlegen und in welcher Weise sie diesen für sich realisiert sehen bzw. für realisierbar halten.

Hier geht es unter einer spezifischen Perspektive um Anspruch und Erwartung an ein Hochschulstudium. Dabei können die subjektiven Studienerfolgskriterien ein wichtiger Indikator für die soziale, kognitive und psychische Integration in die Universität sein, weil sie nicht nur die Studierstrategien im engeren Sinne beeinflussen dürften, sondern auch Hinweise liefern für die Konsistenz zwischen den Studiererwartungen bzw. der Studienzielorientierung auf der einen

---

51 Vgl. zu der grundsätzlichen Frage von Lernfähigkeit, Kontinuität und Diskontinuität im Lebenslauf Rosenmayr, L. 1978.

und der Studienzufriedenheit im Hinblick auf die Erreichung dieser Ziele auf der anderen Seite.

Vor dem Hintergrund der These von der gelungenen Identitätsleistung ehemaliger Berufstätiger im Studium ist aber auch danach gefragt worden, wie diese ihre Entscheidung für das Studium und das gewählte Studienfach retrospektiv aus der Summe aller negativen und positiven Erfahrungen heraus generell beurteilen. Dabei ist zweierlei angesprochen: zum einen das "Krisenpotential" unter den ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur im Studium, wenn nach den besonderen kognitiv-fachlichen und psychisch-sozialen Problemen zu Beginn und im weiteren Verlauf des Studiums gefragt wird. Zum anderen wird aber auch das Ausmaß an Identifikation mit der Studien- bzw. mit der Studienfachentscheidung gemessen, wenn danach gefragt wird, ob die Entscheidung des Wechsels aus dem Beruf in das Studium nachträglich als Irrtum betrachtet oder ob der individuelle Gesamtertrag der Studiererfahrungen als so positiv empfunden wird, daß die damalige Entscheidung Stabilität aufweist und vor sich selber legitimierbar bleibt.

Da eine detaillierte Darstellung aller dazu relevanten Untersuchungsergebnisse den Rahmen dieser Ausführungen sprengen würde, kann auch hier nur ein zusammenfassender Ergebnisüberblick der für unsere Fragen wichtigsten Befunde gegeben werden.

Generell kann festgestellt werden: Alles deutet darauf hin, daß die Studiererfahrungen der ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur ein hohes Maß an Zufriedenheit und Identifikation mit ihrer damaligen Studienentscheidung signalisieren. Das bedeutet freilich nicht, daß der Übergang problemlos verläuft oder daß es keine Schwierigkeiten während des Studiums gibt. So beklagen sich Absolventen der Z-Prüfung - wie alle anderen studierenden Gruppen - vor allem über die Anonymität und Unübersichtlichkeit der Hochschule. Sie haben stärker als andere Studierende mit Umstellungsschwierigkeiten zu tun, weil sie die Anforderungen der eigenen Familie mit den Anforderungen des Studiums zunächst miteinander in Einklang bringen müssen. Frauen haben damit noch stärker zu tun als Männer - was angesichts ihrer nach wie vor besonderen Familienverpflichtungen und der asymmetrischen Aufgabenverteilung in der Haushaltsorganisation nicht verwunderlich ist. Relativ wenig Probleme bereiten dagegen fachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase. Wichtig ist, daß die Folgeprobleme der Umstellung in der Organisation des alltäglichen Lebens zwischen Fami-

lie und Studium keine besonders dramatischen Formen annehmen. Sie werden in der Regel nach einer Phase der Anpassung bewältigt.

Arbeitsstörungen und Lernschwierigkeiten im weiteren Studienverlauf sind Probleme, unter denen alle studierenden Gruppen in einem hohen Maße zu leiden haben. Sie treten allerdings bei den Absolventen der Zulassungsprüfung signifikant *seltener* auf als bei den anderen studierenden Gruppen.

**Tabelle 12:** Arbeitsstörungen im Studium, verteilt nach der Art der Hochschulzugangsberechtigung (in %)

*Es kann im Studium Zeiten geben, in denen man unter starken Arbeitsstörungen leidet. Wenn Ihnen das auch schon so ergangen ist, wie hat sich das bei Ihnen hauptsächlich bemerkbar gemacht? (Mehrfachnennungen möglich)*

	Z-Prüfg. n=704	ZBW* n=513	Gym. n=822
Gesamtzahl aller Befragten			
Trifft für mich bisher nicht zu	20	18	14
Konzentrationsschwierigkeiten bei der Arbeit	38	45	46
Schwierigkeiten, Gelerntes zu behalten	19	25	25
Unsicherheit über den Erfolg meiner Arbeit	18	17	21
Hemmungen, mich zu äußern	20	14	14
Lernunlust	18	25	38
Schwierigkeiten, mein Studium effektiv zu gestalten	16	14	18
Kontaktprobleme u. Gefühle der Isolation	10	16	14
Gefühle, überfordert zu sein	13	12	13
In Zweifel, ob ein Studium für mich das richtige ist	12	14	17
In anderen Erscheinungen	4	3	3
	188	203	223

\* ZBW = Zweiter Bildungsweg (Studierende, die ihre Zugangsberechtigung durch das Abitur an einem Abendgymnasium oder Kollege erworben haben).

Mit ihren vorhandenen Lern- und Arbeitsstörungen gehen die Absolventen der Z-Prüfung ohne große Probleme konstruktiv um. Hierbei kommt ihnen zweifellos zugute, daß sie aus ihrer vorangegangenen Berufstätigkeit über eine solide Ausstattung mit Problemlösungsqualifikationen verfügen (z.B. klares Erkennen und Benennen der Probleme, Organisationsfähigkeit, hohe Belastbarkeit, öko-

nomischer Umgang mit Zeit und sachlichen Dingen). Dazu kommt ein ausgeprägter Lernwille, eine hohe Studienmotivation und Lebenserfahrung.

Alles in allem kann festgestellt werden, daß unter dem Gesichtspunkt des Umgangs und der Verarbeitung von kognitiven und psycho-sozialen Studienverlaufsproblemen, die ehemaligen Berufstätigen keineswegs eine besondere Problemgruppe oder etwa ein besonderes Krisenpotential darstellen. Im Vergleich mit den anderen studierenden Gruppen ist eher das Gegenteil der Fall: Sie werden mit den objektiv vorhandenen Problemen im Studium persönlich besser fertig. Es ist deshalb auch nicht überraschend, daß sich bei ihnen, trotz der Studienschwierigkeiten ein insgesamt hohes Maß an Studienzufriedenheit und Studienidentifikation nachweisen läßt. Das gilt für die Frage nach einem schon einmal in Betracht gezogenen Studienwechsel (62 % gegenüber 51 % der Regelabiturienten haben ihn noch nie ernsthaft erwogen) ebenso wie für die Frage nach dem Studienabbruch. Der erwogene Studienabbruch als härteste Reaktion auf Studienprobleme ist bei den ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur unter allen studierenden Gruppen am seltensten zu finden. Dort, wo er bereits im Verlauf des Studiums ernsthaft in Erwägung gezogen wurde, sind die Gründe bei den Absolventen der Z-Prüfung weniger in unerträglich erscheinenden Studienproblemen zu sehen. Sie liegen vielmehr vorrangig in den besonderen Lebensumständen, die mit der Organisation und Finanzierung von Studium und Familie zusammenhängen und sie sind deshalb auch bei den Frauen stärker ausgeprägt als bei den Männern. Interessant ist, daß es gerade die Abiturienten sind, bei denen der Gedanke an einen Studienabbruch sehr viel stärker auf psychische Probleme im Studium bzw. auf das Infragestellen des Studiensinns zurückgeführt wird.

Das hohe Maß an Studienidentifikation und Studienzufriedenheit zeigt sich (und erklärt sich teilweise) auch in der subjektiven Einschätzung des Studienerfolgs. Gemeint ist hier die Art, in der der eigentliche Wert des Studiums gesehen und in dem Ausmaß, in dem diese Wertschätzung für sich selbst als realisiert eingeschätzt wird:

**Tabelle 13:** Kriterien des persönlichen Studienerfolgs, verteilt nach der Art der Hochschulzugangsberechtigung (in %)

*Es gibt verschiedene Möglichkeiten, den persönlichen Studienerfolg zu bestimmen. Welche der folgenden Möglichkeiten ist für Sie persönlich die wichtigste?*

	Z-Prüfg. n=704	ZBW n=513	Gym. n=822
Gesamtzahl aller Befragten			
Fundiertes Fachwissen	6	9	13
Gute Voraussetzungen für das berufliche Können	14	17	25
Der kritische Umgang mit Fachwissen	25	23	13
Der schnelle Abschluß meines Studiums	2	3	2
Spaß am Studieren	14	14	15
Selbständiges wissenschaftl. Arbeiten	10	10	8
Die Erweiterung meines geistigen Horizonts	26	21	16
Gute Zensuren	2	1	2
Keine Angabe	1	2	6
	100	100	100

Für die ehemaligen Berufstätigen spielen bildungs- und persönlichkeitsorientierte Kriterien für die Bewertung des eigenen Studienerfolgs eine noch größere Rolle als die berufs- und fachbezogenen Kriterien. Sie unterscheiden sich darin sehr deutlich von den Regelabiturienten, deren Studienorientierungen stärker auf funktional-instrumentale Aspekte des Studiums bzw. des Studierertrags ausgerichtet sind.

Für unsere These von der gelungenen Integration in das Studium ist in diesem Zusammenhang wichtig, daß die ehemaligen Berufstätigen ihre subjektiven und hohen Erwartungen an ihr Studium erfüllt sehen.

Die Studienzufriedenheit zeigt sich bei allen Gruppen auf einem hohen Niveau - sie ist allerdings bei den Absolventen der Z-Prüfung am stärksten ausgeprägt.

Wie sehr die ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur die Universitäten nicht nur als eine Institution der akademischen Berufsausbildung betrachten, sondern sie mindestens ebenso stark als Ort der persönlichen Weiterentwicklung sehen,

wird deutlich, wenn man sie nach dem Einfluß ihres Studiums auf ihre persönliche Entwicklung befragt.

**Tabelle 14:** Einschätzung des eigenen Studienerfolgs, verteilt nach der Art der Hochschulzugangsberechtigung (in %)

*Wenn Sie den Erfolg Ihres bisherigen Studiums anhand des eben von Ihnen genannten Kriteriums beurteilen sollen, wie schätzen Sie dann Ihren bisherigen Studienerfolg ein?*

	Z-Prüfg. n=704	ZBW n=513	Gym. n=822
Gesamtzahl aller Befragten			
Ich bin sehr zufrieden	13	10	8
Ich bin im großen und ganzen zufrieden	64	58	56
Ich bin eigentlich unzufrieden	18	26	26
Ich kann das nicht einschätzen	5	6	10
	100	100	100

Die Universität wird als Einrichtung der (postsekundären) Sozialisation akzeptiert, in der neben beruflicher Ausbildung auch wesentliche Impulse für Wert- und Verhaltensorientierungen vermittelt werden. Genannt werden hierbei vor allem Veränderungen in der Persönlichkeit: Selbstbewußtsein und Selbstsicherheit (39 %), Entwicklung der Kritikfähigkeit (20 %), Veränderungen im Kontakt- und Sozialverhalten (19 %) und Veränderungen von persönlichen Wertorientierungen (16 %). Lediglich ca. 10 % aller von uns befragten Absolventen der Z-Prüfung schreiben der Universität keinerlei Einfluß auf ihre Entwicklung während ihres bisherigen Studiums zu. Dabei verändert sich diese Einschätzung im Verlauf des Studiums. Mit zunehmender Studiendauer nimmt die Bedeutung der Hochschule als Sozialisationsinstanz noch weiter zu.

Wenn man zusätzlich die ehemaligen Berufstätigen nach dem Verhältnis von beruflicher Sozialisation und Hochschulsozialisation fragt, verstärkt sich der Eindruck von der großen Bedeutung des Studiums für die persönliche Entwicklung noch weiter. 40 % halten den Einfluß von Studium und Beruf auf die eigene Entwicklung für gleichbedeutend; 20 % halten die frühere Berufstätigkeit, 30 % das jetzige Studium für prägender. Mit zunehmender Studiendauer verschieben sich auch hier die Gewichte deutlich zugunsten der Hochschule: Unter denjenigen, die bereits länger als 8 Semester studieren, sind nur noch ca. 10 %

der Meinung, ihre frühere Berufstätigkeit habe sich auf ihre persönliche Entwicklung stärker ausgewirkt als ihr Studium. Im gleichen umgekehrten Verhältnis schreiben die höheren Semester der Universität die entscheidenden Einflüsse auf die eigene Entwicklung zu.

**Tabelle 15:** Einfluß des Studiums auf die persönliche Entwicklung, verteilt nach der Art der Hochschulzugangsberechtigung (in %)

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

	Z-Prüfg. n=704	ZBW n=513	Gym. n=822
Gesamtzahl aller Befragten			
Nein	9	15	8
Ja, entscheidend	47	39	39
Ich habe mich zwar verändert, das hat aber nichts mit der Hochschule zu tun	8	11	13
Ich habe mich zwar verändert, bin aber im großen und ganzen der-/dieselbe geblieben	35	33	39
Keine Angabe	1	2	1
	100	100	100

Ein besonders harter Indikator für die Studienzufriedenheit soll hier noch einmal aufgegriffen werden: Die Frage nämlich, ob die Studierenden sich erneut für ein Studium entscheiden würden. Wir haben diese Frage als pauschale Gesamtbilanz der positiven und negativen Studienerfahrungen der Studierenden interpretiert. Die Ergebnisse sind, soweit es unsere Hauptbefragtengruppe betrifft, eindeutig: Lediglich 2 % (!) würden sich nicht wieder für ein Studium entscheiden. Sie halten also den damaligen Wechsel aus ihrem Beruf in das Studium aus heutiger Sicht für einen Fehler. 60 % stehen dagegen uneingeschränkt zu ihrer damaligen Studien- und Studienfachentscheidung.

Zusammengefaßt kann festgestellt werden: Die These von der besonderen Krisenanfälligkeit ehemaliger Berufstätiger im Studium findet empirisch keine Bestätigung. Das Gegenteil ist festzustellen. Von den studierenden Gruppen zeigen

die Absolventen der Z-Prüfung das höchste Maß an Studienzufriedenheit und Studienidentifikation. Sie stehen weitgehend uneingeschränkt zu ihrer damaligen Entscheidung eines Wechsels aus dem Beruf in das Studium. Dabei spielt eine wesentliche Rolle, daß sie in der Universität gleichsam doppelt verankert sind, weil sie dieser (und damit ihrem Studium) unter einem doppelten Erwartungshorizont verbunden sind. Zum einen als Institution der akademischen Berufsausbildung und zum anderen gleichgewichtig damit als Institution des Bildungserlebnisses, als Möglichkeit, die eigene Persönlichkeit weiter zu entwickeln, auch losgelöst von unmittelbaren berufs- und karrierebezogenen Zweckbindungen. Es ist nicht uninteressant, daß dieses Bedürfnis nach universitärer *Bildung* bei denen besonders stark ausgeprägt ist, die nicht über das allgemeinbildende Gymnasium, sondern aus der Zweckrationalität der Berufsausübung in ein Studium gekommen sind. Das erklärt aber auch, weshalb die ehemaligen Berufstätigen mit einer hohen Risikobereitschaft selbst dann noch ein weitgehend ungebrochenes Interesse am Studium zeigen und in ihrem Studium einen Sinn sehen, wenn sie ihre Berufsperspektive nach Abschluß des Studiums eher pessimistisch einschätzen. In solchen Fällen erweist sich die *Bildungserwartung* an das Universitätsstudium als sinnstiftende Verankerung, die gegen Krisen relativ resistent macht, ohne daß diese Personen zu beruflichen "Aussteigern" werden. Damit wird aber auch deutlich, daß mit der Öffnung der Universität für Berufstätige ohne Abitur keineswegs ein Potential an individueller Unzufriedenheit in die Universitäten kommt.

### **3.4 Zusammenfassende Überlegungen für eine Anerkennung beruflicher Erfahrungen beim Hochschulzugang**

Unsere Untersuchung hat empirisch nachweisen können, daß ehemalige Berufstätige, die ihre Studienberechtigung über die Zulassungsprüfung erworben haben, durch das Zusammenwirken von schulischen und beruflichen Vorleistungen sowie durch die Art der Prüfungs- und Studienvorbereitung studierfähig sind und die Anforderungen eines Hochschulstudiums in ähnlicher Weise erfüllen können, wie die Regelabiturienten. Die Untersuchungsergebnisse haben unsere Vermutung von der funktionalen Äquivalenz von beruflich vermittelten Studienqualifikationen und denen, die im allgemeinbildenden Gymnasium erworben werden, für die Personengruppe der Absolventen der niedersächsischen Z-Prüfung empirisch erhärtet.

Wir haben weiterhin feststellen können, daß das Hochschulstudium für ehemalige Berufstätige ohne Abitur eine große Rolle spielt bei dem Wunsch nach einer biographischen Neuorientierung und hilfreich ist, Identitätsprobleme konstruktiv zu lösen, die sich aus fehlenden Perspektiven und neuen Selbstansprüchen im alten Lebenszusammenhang entwickelt haben. Ein anderes wichtiges Ergebnis liegt darin, daß die Mehrzahl der ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur ein hohes Niveau an Studienzufriedenheit zeigt, sich in der Hochschule gut integriert und sozial eingebunden fühlt und mit den allgemeinen (gruppenunspezifischen) Studienproblemen ebenso wie mit den eher für sie gruppenspezifischen ohne krisenhafte Zuspitzungen fertig wird.

Auf der Grundlage der insgesamt eher positiven Erfahrungen dieser Studierendengruppe (und einer damit korrespondierenden Einschätzung befragter Hochschullehrender) sollen abschließend einige Überlegungen zur Funktion und zur institutionellen Stellung der Zulassungsprüfung skizziert werden:

1. Wenn es so ist, daß in den modernen Gesellschaften die Identitätsbildung keineswegs mit der Adoleszenz oder der Postadoleszenz endgültig abgeschlossen und besiegelt ist, sondern gravierende Neuordnungen der Biographie auch zu späteren Zeitpunkten des Lebens vollzogen werden bzw. im sich beschleunigendem Wandel aller gesellschaftlichen Bereiche auch vollzogen werden müssen, dann gewinnt die Universität als Ort der Neubestimmung der Identität bzw. als Institution postsekundärer (gleichsam nachgeschalteter) Sozialisation auch für Personengruppen an Bedeutung, die nach Lebensalter, Lebenserfahrung und Bildungs- bzw. Ausbildungsvoraussetzungen dem "Normalentwurf" eines Studierenden nicht entsprechen.

Wir haben an anderer Stelle darauf hingewiesen, daß im Zuge der Diskussion über den Werte- und Verhaltenswandel in modernen Gesellschaften die Bedeutung einer offeneren Identitätsentwicklung betont wird, weil nur durch wechselnde biographische Neuorientierungen in späteren Phasen des Lebens dem ständigen Wandel aller gesellschaftlichen Teilbereiche angemessen begegnet werden kann.<sup>52</sup> Ernst genommen müßten diese Forderungen nach Flexibilität und Offenheit in allen Lebensphasen auch mit neuen Forderungen an die Universitäten verbunden sein. Diese müßten sich dann verstärkt auch solchen Personengruppen gegenüber öffnen, die nach Alter, Lebens- und Bildungsvoraus-

---

52 Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 2, S. 31 ff.

setzungen nicht dem tradierten und vertrauten Bild des "Normalstudenten" entsprechen.

Diese neue und zusätzliche Aufgabe der Universität wird in Zukunft noch weiter an Gewicht bekommen, wenn ihre überlieferte Funktion - nämlich für einen akademischen Beruf zu qualifizieren und in einen gesellschaftlich herausgehobenen Status hineinzuführen - angesichts der Folgeprobleme der allgemeinen Bildungsexpansion ihre Selbstverständlichkeit verliert. Allein unter diesem Gesichtspunkt ist es gut, wenn das Hochschulzugangssystem zumindest eine schmale Pforte offen läßt, über die auch Personen, die über keine allgemeine Hochschulreife verfügen, ihre Identität zwischen nichtakademischem Beruf, akademischem Studium und - so sollte man hoffen - darauffolgendem akademischen beruflichen Wiedereinstieg neu bestimmen und organisieren können. Hierbei erweist sich die Zulassungsprüfung auch praktisch als sinnvoller Bestandteil der institutionellen Struktur unseres Bildungssystems.

Allerdings dürfte dieser Aspekt der Befriedigung individueller Verwirklichungswünsche weniger Personen nicht ausreichen, um der Zulassungsprüfung eine feste Stellung im gesamten Hochschulzugangssystem zu sichern und um diesen Hochschulzugangsweg nicht nur bildungspolitisch zu bewahren, sondern ihn über die Grenzen Niedersachsens hinaus bundesweit zu institutionalisieren.

2. Ganz sicherlich dürfte es heute angesichts des Ausmaßes und der Folgen eines erheblich expandierenden Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland nicht mehr ausreichen, die Öffnung der Hochschulen gegenüber qualifizierten Berufstätigen ohne Abitur mit den herkömmlichen Argumentationsmustern aus den 50er und frühen 60er Jahren für den Zweiten Bildungsweg zu legitimieren und langfristig zu sichern.<sup>53</sup> Es geht heute vorrangig weder 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 individuelle Bildungsbenachteiligungen abgebaut werden sollen. Angesichts ständig steigender Zahlen der Abiturienten und Studenten, angesichts eines ständig steigenden Anteils höherer Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse an den jeweiligen Altersjahrgängen und angesichts der damit verbundenen Probleme, die traditionellen Berufs-

---

53 Vgl. dazu u.a. Laga, G. 1972 sowie Dahrendorf, R. 1959 sowie Scholz, W.-D./Wolter, A. 1982a.

und Stuserwartungen in unserer Gesellschaft noch einzulösen, dürften die politische Bereitschaft und die gesellschaftliche Akzeptanz eher gering sein, durch eine weitere Öffnung von Hochschulzugangswegen die Zahl der Studierenden und damit den "Überschuß" an akademischer Qualifikation noch weiter zu erhöhen. Notwendig ist deshalb eine von Bildungskonjunkturen unabhängige eigenständige Begründung dieses Weges in ein Hochschulstudium. Dazu sollen hier zwei Überlegungen dargestellt werden.

Da ist zum einen die Betonung der *systemlogischen* Funktion der Zulassungsprüfung in einem sich pluralistisch verstehenden Bildungssystem.<sup>54</sup> Gemeint ist damit folgendes. Den Regelabiturienten werden durch die faktisch vorhandenen Angebotsstrukturen sowie durch die für ihre Nutzung definierten formalen Voraussetzungen zwei Optionen für ihren weiteren Werdegang eröffnet: eine nicht-akademische und/oder eine akademische Ausbildung. Dem qualifizierten Nicht-Abiturienten bleibt eine solche doppelte Berufsperspektive strukturell verschlossen. Die Zulassungsprüfung als Zugangsweg für - wie wir nachweisen konnten - qualifizierte berufliche Leistungsträger mit hohen Ausbildungs- und Weiterbildungsvoraussetzungen ist daher ein sinnvoller und notwendiger systemlogischer Bestandteil unseres Bildungssystems, um diesen Mangel auszugleichen. Das gilt insbesondere auch angesichts der starken Expansion im mittleren Schul- und Ausbildungsbereich, durch die sich der Druck von den mittleren Qualifikationsebenen nach oben hin weiter verstärken dürfte.<sup>55</sup> Die Zulassungsprüfung als Ventil für solchen vertikalen Mobilitätsdruck wäre ein geeigneter Weg, weil sie funktional unbegründete "Umwege" über Verschulungen (wie z.B. durch die herkömmlichen Institutionen des Zweiten Bildungsweges) vermeidet und den relativ direkten Wechsel von der Berufstätigkeit in ein Hochschulstudium ermöglicht. Damit böten sich auch Möglichkeiten, eine gewisse Schwachstelle berufsbezogener Weiterbildung zu kompensieren. Berufliche Weiterbildung bietet heute ja nur relativ begrenzt Verwirklichungschancen für vertikal verlaufende Mobilitätsabsichten. Da beruflicher Aufstieg nach wie vor (auch) an Schulabschlüsse und/oder Studienabschlüsse gekoppelt ist, können erfolgreich verlaufe-

---

54 Der Begriff "systemlogische Funktion" stammt von W. Schulenberg. Mit ihm wollte er dem Dritten Bildungsweg eine strukturelle Begründung geben, die ihn unabhängig vom Ersten und Zweiten Bildungsweg als notwendigen Bestandteil eines pluralistischen Bildungssystems definiert (Schulenberg, W. 1986).

55 Vergleiche dazu Rolff, H.-G. u.a. 1980-1992.

ne berufliche Weiterbildungsmaßnahmen in der Regel nur innerhalb bestimmter Qualifikationsschichten erfolgen. So kann z.B. der qualifizierte Schlosser zwar den beruflichen Aufstieg zum Meister schaffen, der Weg zum Ingenieur ist ihm aber nur über ein entsprechendes Ingenieurstudium an einer Fachhochschule oder Universität möglich. Dies wiederum wird jedoch durch Schulabschlüsse und damit verbundene Berechtigungen gesteuert. Nur ein direkter Übergang aus einer Berufstätigkeit in ein Studium (ohne den entsprechenden formalen Schulabschluß) könnte diese strukturelle Barriere der herkömmlichen beruflichen Weiterbildung beseitigen.

Die Zulassungs-Prüfung schlägt hier gleichsam zwei Fliegen mit einer Klappe: Sie bietet demjenigen eine persönliche Alternative zum beruflichen Status quo an, dessen Weiterbildungsinteresse stark berufsbezogen ist, sie bietet aber auch demjenigen eine Entfaltungsmöglichkeit an, dessen Interesse stärker bildungsbezogen ist.

Ein weiterer Begründungsansatz liegt u.E. in der Forderung nach Anerkennung der *funktionalen Gleichwertigkeit* von beruflicher und allgemeiner Bildung als Voraussetzung für ein Hochschulstudium. Im Monopol der gymnasialen Allgemeinbildung als Studienvoraussetzung verstecken sich ideologische Absichten, die ideen-, sozial- und bildungsgeschichtlich ihren Ursprung im 19. Jahrhundert haben. Empirisch konnte und kann nachgewiesen werden, daß nicht nur das Abitur, sondern auch der Beruf Studierfähigkeit vermitteln kann. Angesichts der wachsenden Verflechtungen fast aller beruflicher Tätigkeiten mit wissenschaftlichen Informationen und Arbeitsmethoden im Rahmen eines sich ständig beschleunigenden ökonomischen, sozialen und technischen Wandels in der modernen Industriegesellschaft können der Monopolanspruch des Gymnasiums, der Exklusivitätsanspruch des Allgemeinbildungskonzepts und die damit verbundene Geringschätzung beruflicher Erfahrungen und Qualifikationen (unterhalb der akademischen Ebene) nur als funktionaler Anachronismus gedeutet werden. Es drängt sich der Eindruck auf, daß damit vor allem ein Instrument der gesellschaftlichen Auslese geschützt werden soll.<sup>56</sup>

---

56 Dieser Aspekt wird auch von den im Rahmen unserer Untersuchung befragten Hochschullehrenden als wichtig bezeichnet (siehe dazu Fülgraff, B. in W. Schulenberg/Scholz, W.-D./Wolter, A. u.a. 1986, S. 146-163).

Mit unserer Untersuchung haben wir zweifelsfrei nachweisen können, daß mit der Öffnung der Hochschulen für Berufstätige ohne Abitur einer Personengruppe das Studium ermöglicht wird, die kognitiv und psychisch die Anforderungen eines Hochschulstudiums erfolgreich bewältigt, für die nicht nur die Universität eine wesentliche Bereicherung ihrer persönlichen Entwicklung ist, sondern von deren Erfahrungspotential die Hochschule in Forschung und Lehre profitieren und sich der Dualismus zwischen Theorie und Praxis verringern könnte.<sup>57</sup>

Obleich es den Anschein hat, als käme Bewegung in die Diskussion einer stärkeren Öffnung der Hochschulen für Berufstätige ohne Abitur, sind dennoch - alles in allem gesehen - die Ansätze und Chancen eines weiteren Ausbaus dieses Typs des Hochschulzugangs nicht sehr ermutigend. Bundesweit ist - mit Ausnahme des Landes Niedersachsen - 1982 von der Kultusministerkonferenz die "Vereinbarung über die Prüfungen für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen" als Vereinheitlichung der Begabtenprüfungen verabschiedet worden. Sie verschärft die Prüfungsanforderungen und paßt sie noch stärker als bisher dem gymnasialen Bildungskanon an. Niedersachsen hat sich dieser Vereinbarung nicht angeschlossen und am Modell seiner Zulassungsprüfung festgehalten. Es hat aber dennoch ohne überzeugende inhaltliche Legitimation die bestehende Prüfungsordnung verschärft.<sup>58</sup> In der Diskussion über die gymnasiale Oberstufe z.B. haben sich die gegenreformerischen Kräfte gegen eine stärkere Anerkennung beruflicher Ausbildungsinhalte im Gymnasium weitgehend durchgesetzt. Dennoch darf der Versuch nicht aufgegeben werden, eine bundesweite Institutionalisierung offener Zugangswege für Berufstätige ohne Abitur in das Hochschulstudium über die bisherigen Ansätze hinaus zu realisieren, die den Interessierten eine realistische Chance bietet und die damit der be-

---

57 Wolter A. 1987 und 1989.

58 In der neuen nunmehr geltenden Prüfungsordnung ist das Mindestalter heraufgesetzt, die bis dahin gegebene Möglichkeit eines Studienfachwechsels aufgegeben und ein zusätzliches Wahlpflichtfach als verbindlicher Prüfungsteil eingeführt worden. Trotz dieser Einschränkungen ist aber die Zulassungsprüfung in Niedersachsen im Kern unangetastet geblieben. Die Verschärfung der Prüfungsordnung kann nur als politisches Zugeständnis an die KMK-Vereinbarungen von 1982 interpretiert werden. Inhaltlich überrascht sie angesichts der Ergebnisse unserer (auch mit Mitteln des Landes Niedersachsens durchgeführten) Untersuchung, in der wir die hohe Studierfähigkeit ehemaliger Berufstätiger ja empirisch nachweisen konnten. Abgesehen von der bildungspolitischen Seite dieser Entscheidung, wird hier gleichzeitig geradezu exemplarisch demonstriert, in welchem problematischen Verhältnis Bildungsforschung und Bildungspolitik stehen.

ruflichen Ausbildung, Tätigkeit und Erfahrung den Platz einräumt, der ihr - wie die Ergebnisse unserer Untersuchung zeigen - zukommen muß.

