

Enkulturation in der Hochschule im Kontext des Dritten Bildungswegs

Eine qualitative Untersuchung

Angelika Borgstedt

Universität Bielefeld

Fakultät für Erziehungswissenschaft

Enkulturation in der Hochschule im Kontext des Dritten Bildungswegs

Eine qualitative Untersuchung

Angelika Borgstedt

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.

Gutachter:

Prof. Dr. Wolfgang Jütte, Universität Bielefeld

Prof. Dr. Andreas Zick, Universität Bielefeld

Abgabe im Dezember 2014

Tag der mündlichen Prüfung 22. Juli 2015

Inhalt

Abbildungen	7
1. Einleitung.....	9
1.1 Erkenntnisleitendes Interesse: Studierende ohne Abitur in der Hochschule – Prozesse der Enkulturation	10
1.2 Aufbau der Arbeit	13
2. Theoretische Referenzen	15
2.1 Der Begriff Enkulturation	15
2.1.1 Die Entstehung und Bedeutung des Begriffs Enkulturation	15
2.1.2 Die Funktion des Begriffs Enkulturation	19
2.1.3 Enkulturation in der Hochschule und Kriterien der Theoriewahl	25
2.2 Theoretische Perspektiven auf Enkulturation	26
2.2.1 Enkulturation in einer systemtheoretischen Perspektive.....	27
2.2.2 Enkulturation in einer handlungstheoretischen Perspektive	38
2.2.3 Enkulturation in einer gesellschaftstheoretischen Perspektive	41
2.2.4 Zentrale Merkmale von Enkulturation in der Hochschule	46
2.3 Zusammenfassung: Perspektiven von Enkulturation im Kontext der Hochschule	49
3. Der Dritte Bildungsweg	53
3.1 Entwicklungslinien des Dritten Bildungswegs: Die Neuordnung des Hochschulzugangs	53
3.1.1 Die Ziele und die Umsetzung des Hochschulzugangs ohne Abitur	59
3.1.2 Das Studium ohne Abitur als Konvergenzpunkt zwischen Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit der Bildungssektoren.....	66
3.2 Der Begriff: Studierende ohne Abitur	69
3.2.1 Studienbeteiligung der Zielgruppe	76
3.2.2 Traditionell und nicht traditionell Studierende im Vergleich	80
3.3 Zusammenfassung: Der Dritte Bildungsweg als Merkmal gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen	82
4. Forschungsstand und empirisch-wissenschaftliche Relevanz.....	87
4.1 Hochschulbildung aus wirtschafts- und bildungspolitischen Perspektiven	88
4.1.1 Empirische Erkenntnisse zu flexiblen Bildungskarrieren	88
4.1.2 Zur Passgenauigkeit von beruflicher und akademischer Bildung	91
4.1.3 Zur Implementierung nicht traditioneller Wege des Studienzugangs	95
4.2 Stand der Forschung zu nicht traditionellen Zielgruppen an der Hochschule	98
4.2.1 Zur sozialen Chancengleichheit und Motiven der Bildungsaspiration bei nicht traditionell Studierenden	98
4.2.2 Zur Sicherung des Fachkräftegebotes zwischen beruflicher und akademischer Bildung	101
4.3 Forschungsdesiderate des Dritten Bildungswegs.....	105
4.4 Zusammenfassung: Der Dritte Bildungsweg zwischen wirtschaftlichen und politischen Interessen	112
5. Forschungsdesign	115
5.1 Methode der Datenerhebung	116
5.1.1 Erhebung I: Leitfadeninterview	117
5.1.2 Erhebung II: Schriftliche Befragung	123

5.2 Methode der Analyse und Auswertung der Daten	126
5.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse: Deduktive und induktive Kategoriegewinnung	126
5.2.2 Analyse der Einzelfälle	133
5.3 Zusammenfassung: Enkulturation in einer rekonstruktiven Perspektive	137
6. Ergebnisse der qualitativen Untersuchung	139
6.1 Enkulturation in einer soziologischen Betrachtung	143
6.2 Faktoren der Enkulturation am Studienbeginn	145
6.2.1 Soziale Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule	145
6.2.2 Institutionelle und private Rückkoppelung	149
6.2.3 Enkulturation am Beispiel von Frau Arnold (Ankerfall)	157
6.2.3.1 Frau Arnold: Ambivalente soziale Eingebundenheit – zwischen Partizipation und Gatekeeping	158
6.2.3.2 Frau Arnold: Zwiespalt in der Rückkoppelung – zwischen Bildungsaspiration und Selbstzweifeln	162
6.2.3.3 Analyse und Interpretation: Beruflicher Aufstieg als Motivator?	165
6.3 Faktoren der Enkulturation im weiteren Studienverlauf	169
6.3.1 Soziale Eingebundenheit und Sicherheit: Interaktion und Partizipation in der Hochschule	170
6.3.2 Institutionelle und private Rückkoppelung: Zwischen Erfolgsansprüchen und Studienanforderungen	174
6.3.3 Faktoren von Enkulturation als Tangenten der Prozessanalyse	181
6.4 Studierende des Dritten Bildungswegs: Qualitative Einzelfallanalyse	184
6.4.1 Der Fall Frau Brandt: Ein pragmatisches Studium zur Sicherung des bestehenden Arbeitsplatzes	185
6.4.2 Der Fall Frau Conrad: Ein hedonistisches Studium als Alternative zur Berufstätigkeit	194
6.4.3 Der Fall Frau Engel: Ein statusorientiertes Studium für beruflichen Aufstieg	203
6.5 Zusammenfassung: Subjektive Repräsentation der Hochschulkultur	212
7. Die rekonstruierten Prozesse der Enkulturation vor dem Hintergrund theoretischer Bezugslinien	217
7.1 Ein pragmatisches Studium: Enkulturation als Episode	217
7.2 Ein hedonistisches Studium: Enkulturation als kulturelle Suche	222
7.3 Ein statusorientiertes Studium: Enkulturation als Zeichen von Interaktion	226
7.4 Zusammenfassung: Enkulturation als individueller Prozesse	230
8. Fazit: Studierende ohne Abitur – Prozesse der Enkulturation	233
8.1 Grenzen der Arbeit: methodische und forschungspraktische Limitierung	233
8.2 Enkulturation in der Hochschule: Die Ergebnisse im Zusammenspiel der theoretischen Konzepte	237
8.3 Erziehungswissenschaftlicher Beitrag und weitere Forschungsperspektiven im Handlungsfeld	244
Literatur	253

Abbildungen

Abbildung 1: Erziehungswissenschaftliche Bedeutung von Enkulturation.....	19
Abbildung 2: Funktionen von Enkulturation	23
Abbildung 3: Zusammenfassende Darstellung zur Bedeutung und Funktion von Enkulturation.....	24
Abbildung 4: Das AGIL-Schema nach Parsons.....	31
Abbildung 5: Das Konzept des sozialen Raums nach Bourdieu.....	45
Abbildung 6: Merkmale von Enkulturation im Kontext des Studiums ohne Abitur	49
Abbildung 7: Rechtliche Rahmenbedingungen des Kultusministeriums (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber	58
Abbildung 8: Ziele der Neuordnung des Hochschulzugangs	62
Abbildung 9: Bedeutungszusammenhänge und Schnittstellen in Bezug auf Studierende des Dritten Bildungswegs	75
Abbildung 10: Studienanfänger ohne reguläre Hochschulzugangsberechtigung von 1997 bis 2012	77
Abbildung 11: Anrechnungsverfahren: Schnittstellen zwischen Hochschule und beruflicher Bildung	92
Abbildung 12: Empirische Erkenntnisse zur Öffnung der Hochschule im Vergleich zu den Zielen in der Neuordnung des Hochschulzugangs.....	97
Abbildung 13: Forschungsdesiderate in Bezug auf den Dritten Bildungsweg und Anknüpfungspunkte der Arbeit.....	110
Abbildung 14: Übersicht zum Interviewverlauf: Erhebung I	118
Abbildung 15: Interviewleitfaden: Informationen zur Person und zum bisherigen beruflichen Werdegang	119
Abbildung 16: Interviewleitfaden: Wahrnehmung der Hochschule und Studiensituation.....	120
Abbildung 17: Interviewleitfaden: Motive und Kompetenzen für ein Studium über den Dritten Bildungsweg	121
Abbildung 18: Interviewleitfaden. Zukunftsvorstellungen.....	122
Abbildung 19: Erhebung II: Übersicht über den Fragebogen.....	125
Abbildung 20: Modell deduktiver Kategorienanwendung nach Mayring	128
Abbildung 21: Kodierleitfaden am Beispiel »Interaktion in der Hochschule«.....	130
Abbildung 22: Modell induktiver Kategoriengewinnung nach Mayring	131
Abbildung 23: Forschungsdesign	135
Abbildung 24: Zusammensetzung der Gruppe der Studienteilnehmer.....	142
Abbildung 25: Kategorie »soziale Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule«.....	146
Abbildung 26: Kategorie »institutionelle und private Rückkoppelung«.....	150
Abbildung 27: Prozessanalytisches Kategoriensystem »soziale Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule«	170
Abbildung 28: Prozessanalytisches Categoriesystem »institutionelle und private Rückkoppelung«	175
Abbildung 29: Prozessdynamiken und Einflussgrößen von Enkulturation	181

Abbildung 30: Merkmalsausprägungen bei den Einzelfällen.....	185
Abbildung 31: Merkmalsausprägungen im Fall von Frau Brandt	186
Abbildung 32: Zentrale Kennzeichen der klassifizierenden Studierenden ohne Abitur	194
Abbildung 33: Merkmalsausprägungen im Fall von Frau Conrad	195
Abbildung 34: Zentrale Kennzeichen der spontanen Studierenden ohne Abitur	203
Abbildung 35: Merkmalsausprägungen im Fall von Frau Engel.....	204
Abbildung 36: Zentrale Kennzeichen der integrierten Studierenden ohne Abitur ..	211
Abbildung 37: Zusammenfassende Darstellung der Einzelfälle im sozialen Raum der Hochschule nach Bourdieu.....	243

1. Einleitung

Die Novellierung des Hochschulgesetzes (vgl. Kultusministerkonferenz 2009) erleichtert *beruflich* Qualifizierten den Zugang zur Hochschule. Dadurch richtet sich die Aufmerksamkeit innerhalb wirtschafts- und bildungspolitischer Zusammenhänge verstärkt auf die Öffnung der Hochschulen¹ und das *Studium ohne Abitur*. Die erleichterten Zugangsbedingungen fordern eine Reorganisation der akademischen Bildung und Qualifikation.

Studierende ohne Abitur sind damit für die Hochschule eine neue Zielgruppe. Dieser Zugang zu einem regulären Studium basiert auf einer beruflichen Qualifikation; er wird in der Bildungspolitik als Dritter Bildungsweg klassifiziert.

Ursprünglich waren Hochschulen darauf ausgelegt, eine kleine Gruppe von Personen exklusiv auszubilden: die akademische Elite. Die Reform des Hochschulzugangs im Jahr 2009 (vgl. Kultusministerkonferenz 2009) löste einen entscheidenden Entwicklungsprozess im Hochschulsystem aus. Die Hochschulen standen nun vor der Aufgabe, Studierenden des Dritten Bildungswegs den Weg ins Studium zu ebnen. Gleichzeitig wurde damit eine Debatte über die Gleichwertigkeit von akademischer und beruflicher Bildung angestoßen; seither wird dieses Thema auf wissenschaftlicher und bildungspolitischer Ebene kontrovers diskutiert (vgl. Kern & Hoormann 2011; vgl. Duong & Püttmann 2014).

Bisherige Studienmodelle waren auf das klassische Vollzeitstudium ausgerichtet. Nun gilt es, Angebote zu konzipieren, die auf die Bedürfnisse der neuen Zielgruppe abgestimmt sind. Angesichts der Vielfalt der Studierenden hinsichtlich Bildungsbiografie, Anforderungen und Erwartungen stellt das die Hochschulen vor eine große Herausforderung (vgl. Centrum für Hochschulentwicklung 2014, S. 5). Die Reform hat in den Hochschulen einen Prozess der Neujustierung ausgelöst. Zunächst gilt es bisherige Vorstellungen zu erweitern; so ist etwa das Bild des klassischen Studierenden, der zwischen 19 und 24 Jahre alt und kinderlos ist, aus Deutschland kommt und Vollzeit studiert, zu revidieren (vgl. ebd., S. 6). Die Gruppe

¹ Die Begriffe Hochschule und Universität werden synonym verwendet und schließen auch Fachhochschulen ein. Da es in der vorliegenden Arbeit vor allem um institutionelle Strukturen des tertiären Sektors geht, werden zugunsten der Lesefreundlichkeit die Begrifflichkeiten variiert. Soll ausschließlich auf Universitäten oder auf Fachhochschulen Bezug genommen werden, wird dies entsprechend hervorgehoben.

der nicht traditionell Studierenden² ist ausgesprochen heterogen. Es sind nicht mehr nur junge Abiturienten³, die nach dem Abschluss der Oberstufe zur Hochschule gehen, sondern auch Handwerksmeister oder Mütter in der Familienphase. Die geänderten Zugangsvoraussetzungen und die damit einhergehende größere Heterogenität lösen die Vorstellung vom typischen Studierenden mehr und mehr auf.

Vor diesem Hintergrund wird es als eine Entwicklungsaufgabe der Hochschulen gesehen, entsprechende neue Studienmodelle sowie Informations- und Beratungsangebote in Abhängigkeit von den Studieninteressen zu entwickeln. Sie sind aufgerufen, die Integration in der Hochschule durch Orientierungshilfen und individuelle Begleitung zu fördern. Der Bund-Länder-Wettbewerb »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen« fördert eine nachhaltige Implementierung entsprechender Studienangebote. Für Studierende des Dritten Bildungswegs bedeutet die Aufnahme eines Studiums, dass sie den Übergang von der beruflichen zur hochschulischen Bildung bewältigen müssen.

In Deutschland beginnt zurzeit etwa die Hälfte aller Personen eines Altersjahrgangs ein Studium (vgl. Centrum für Hochschulentwicklung 2014). Damit wird die tradierte Denkweise von der akademischen *Elite* obsolet. Durch die einschlägigen Gesetzesänderungen und Reformen avanciert die akademische Ausbildung zu einem ganz allgemeinen und gängigem Element der Qualifizierung.

1.1 Erkenntnisleitendes Interesse: Studierende ohne Abitur in der Hochschule – Prozesse der Enkulturation

Durch die Umsetzung der Kultusministerkonferenz-Empfehlung (2009) nimmt die Zahl der Studienanfänger ohne Abitur zu (vgl. Duong & Püttmann 2014, S. 1). Im Zuge der Reformierung des Hochschulzugangs wurden bereits Untersuchungen zum Studium ohne Abitur durchgeführt. Diese sind aber überwiegend auf der formalen Ebene des tertiären Sektors verortet und mit Schlagworten wie Akademisierung und

² Im Rahmen dieser Arbeit wird der Ausdruck *nicht traditionell Studierende* gleichbedeutend mit *Studierende ohne Abitur*, *nicht traditionelle Zielgruppen* und *Studierende des dritten Bildungswegs* verwendet. Grundsätzlich sind damit Personen gemeint, die einen Hochschulzugang aufgrund ihrer beruflichen Qualifizierung erhalten.

³ Zugunsten der besseren Lesbarkeit wird darauf verzichtet, immer sowohl die männliche als auch die weibliche Sprachform zu verwenden. Personenbezeichnungen gelten immer für beide Geschlechter.

Wissenstransfer besetzt, sie thematisieren rechtliche Regelungen und strukturelle Rahmenbedingungen des Hochschulzugangs oder Debatten darüber, wie beruflich erworbene Kompetenzen auf Studienleistungen anzurechnen sind.

Zur Rolle der Studierenden ohne Abitur gibt es hingegen weitaus weniger Forschungsarbeiten. Untersucht werden vor allem die motivationale Disposition der Zielgruppe, die Beweggründe und die Aspirationen für ein Studium. Es fehlt jedoch an Studien und Analysen, die sich mit der Integration und Sozialisation der Studierenden ohne Abitur an der Hochschule befassen (vgl. Freitag 2012b, S. 111). Hier stellt sich vor dem Hintergrund der Heterogenität dieser neuen Zielgruppe die Frage nach ihrer Verortung im universitären Raum, aber auch die Frage, wie diese Studierenden den Übergang von der beruflichen zur hochschultypischen Lernkultur bewältigen.

Im Zentrum dieser Arbeit steht daher das Interesse, die Enkulturation der Studierenden ohne Abitur im Kontext der Hochschule zu rekonstruieren. Dieser Prozess wurde bislang kaum untersucht. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Selbsteinschätzung dieser Personengruppe. Der Fokus richtet sich auf den Prozess der Enkulturation bzw. die Entwicklung enkultureller Merkmale und darauf, welche Veränderungen im Zeitverlauf erkennbar werden. Aus einer retrospektiven Sicht wird analysiert, wie Studierende ohne Abitur das Studium erlebt haben und wie sie den Prozess der Enkulturation zu Beginn und im weiteren Verlauf des Studiums bewerten. Mit Blick auf den Faktor Zeit wird außerdem untersucht, wie Kontakte im universitären Rahmen, Referenzpunkte, Motive, Kompetenzen und Zukunftsvorstellungen den Prozess der Enkulturation beeinflussen und welche Faktoren Veränderungen auslösen.

Die Relevanz der Forschungsfragen ergibt sich zum einen aus der Neufassung des Hochschulzugangs für nicht traditionelle Zielgruppen. Da wenige empirische -und vor allem qualitativ basierte Erkenntnisse- vorliegen (vgl. Forschungsdesiderate, Kap. 4.3), unterstreicht dies die Bedeutsamkeit des Erkenntnisinteresses. In der vorliegenden Arbeit werden demnach folgende Forschungsfragen untersucht:

- Wie verläuft der Prozess der Enkulturation in der Hochschule bei Studierenden ohne Abitur?

- Welche Veränderungen sind über den Zeitverlauf erkennbar bzw. welche Faktoren lösen Veränderungen aus?
- Wie nehmen die Studierenden ihre Studiensituation subjektiv wahr?

Der Fokus liegt dabei auf der Frage, wie die Rahmenbedingungen des Studiums geschildert und wie Schwierigkeiten identifiziert, interpretiert und gelöst werden. Dazu werden Studierende ohne Abitur im Rahmen eines qualitativen Vorgehens befragt. In diesem Zusammenhang ist weiterhin zu untersuchen, wie sich Interaktion und Kommunikation im kulturellen Kontext der Hochschule gestalten und wie der Prozess der Enkulturation bei Studierenden ohne Abitur auf diesen Ebenen verläuft.

Das Ziel der Arbeit ist es, die Merkmale von Enkulturation zunächst zu Beginn des Studiums zu erfassen. Im mittleren Studiensegment werden dann Veränderungen im Zeitverlauf in den Blick genommen. Dabei werden Interaktion und Kommunikation als Bestandteile der institutionellen Einbindung aus Sicht der Zielgruppe analysiert. Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf die subjektive Wahrnehmung der Studiensituation und spezifische enkulturelle Veränderungen im Verlauf des Studiums. Dafür ist es notwendig, Enkulturation als Konzept darzustellen und in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs einzubringen. Die empirischen Erkenntnisse werden vor dem Hintergrund der

- *Bedeutung* von Enkulturation eingeordnet und im Kontext des Dritten Bildungswegs über den Zeitverlauf dargestellt, darüber hinaus wird
- die *Funktion* von Enkulturation bei der Implementierung nicht traditioneller Studienmodelle aufgegriffen und Erfolgsfaktoren der Einbindung und Integration bei Studierenden ohne Abitur analysiert.

Bezugnehmend zur erziehungswissenschaftlichen Bedeutung von Enkulturation ist es das Ziel der Arbeit herauszustellen:

- In wie weit die Ziele der Hochschulreform mit der Bedeutung von Enkulturation übereinstimmen
- In wie weit die Passgenauigkeit der Bildungssektoren mit den Konzepten der Enkulturation kompatibel sind und
- In welcher Weise die Implementierung nicht traditioneller Studienmodelle zu einer erfolgreichen Enkulturation im tertiären Sektor beitragen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht das Thema Enkulturation. Darum erfolgt im *zweiten Kapitel* zunächst eine Einführung in dieses Themenfeld⁴. In Abgrenzung zur Hochschulforschung werden theoretische Ansätze zur Enkulturation dargestellt und dabei verschiedene Perspektiven und Verwendungszusammenhänge aufgegriffen. Von der Kulturanthropologie nach Loch (1976) über Konzepte der physischen und soziokulturellen Geburt (König 1955) bis hin zu aktuellen Kompetenz- und Wissensdebatten (Wegner & Nückles 2013) erfolgt eine Einordnung der Forschungsfragen in den Kontext der Hochschule. Um Enkulturation im tertiären Sektor angemessen zu betrachten, wird sie in system- (Parsons 1951, 1968), handlungs- (Blumer 1969) und gesellschaftstheoretische (Bourdieu 1979, 1983) Paradigmen eingeordnet. Auf dieser Basis werden anschließend zentrale Erkenntnisse von Enkulturation auf den Hochschulsektor übertragen.

Die Übertragung des Enkulturationsbegriffs auf die Hochschulforschung zeichnet gesellschaftliche und politische Einflüsse des Dritten Bildungswegs nach. Daher werden im *dritten Kapitel* die Entwicklungslinien des Dritten Bildungsweges im Zuge der Neuordnung des Hochschulzugangs dargestellt. Zunächst werden die Ziele und die Umsetzung der Bildungsoffensive diskutiert. Darauf aufbauend wird das Studium ohne Abitur als Konvergenzpunkt zwischen Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit der Bildungssektoren aufgegriffen. Nach dieser thematischen Eingrenzung wird die Zielgruppe –Studierende ohne Abitur– in den bildungssoziologischen Diskurs eingebettet und der Dritte Bildungsweg als Merkmal zwischen gesellschaftlichen und politischen Interessen thematisiert.

Im *vierten Kapitel* geht es um die empirisch-wissenschaftliche Relevanz der Arbeit. Im Fokus steht hier die tertiäre Bildung in wirtschafts- und Bildungspolitik. Es erfolgt eine Einordnung der empirischen Erkenntnisse vor dem Hintergrund der Neuordnung des Hochschulzugangs. Daraus werden schließlich Forschungsdesiderate und Handlungsfelder abgeleitet und die Bedeutung der formulierten Forschungsfragen begründet.

⁴ Die Arbeit stützt sich auf Vorarbeiten aus der eigenen Diplomarbeit „Studieren ohne Abitur – Faktoren der Bildungsaspiration im dritten Bildungsweg“. Aufgrund der inhaltlichen Überschneidung beider Arbeiten wurden daraus anteilig die historische Darstellung des dritten Bildungswegs sowie der gesellschaftstheoretische Ansatz von Bourdieu herangezogen und hier zum Thema Enkulturation in Beziehung gesetzt. Diese wurden für die vorliegende Arbeit substantiell weiterentwickelt und in den Diskurs der Dissertation eingebettet.

Basierend auf den theoretischen Vorannahmen werden in *Kapitel fünf* das Forschungsdesign und die methodologische Positionierung der Arbeit erläutert. Zunächst werden die Datenerhebung in Form von Leitfadeninterviews und der Einsatz der schriftlichen Befragung erläutert. Dann werden die Instrumente der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2000) sowie Kriterien zur Darstellung von Einzelfällen vorgestellt.

In *Kapitel sechs* werden die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung ausführlich vorgestellt. Zunächst erfolgt eine deskriptive Auswertung des Datenmaterials. Daran schließt sich die Explikation enkultureller Merkmale an. Dem Erkenntnisinteresse der Arbeit folgend wird Enkulturation als Ergebnis eines Entwicklungsprozesses dargestellt. Auf dieser Basis werden die Einzelfälle von Studierenden ohne Abitur, mit besonderem Blick auf individuelle Dispositionen, interpretiert.

Eine Einordnung der empirischen Erkenntnisse in den theoretischen Diskurs wird in *Kapitel sieben* vorgenommen. Die Ergebnisse zur Enkulturation dieser Studiengruppe werden zu den theoretischen Annahmen in Beziehung gesetzt und das Studium ohne Abitur im Licht dieser neuen Erkenntnisse kritisch diskutiert. Im *achten Kapitel* erfolgt zunächst eine methodologische Reflexion indem Grenzen in der Herangehensweise und Umsetzung des Forschungsprojektes nachgehalten werden. Abschließend werden die Ergebnisse in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs eingebettet und mit den Zielen zur Öffnung der Hochschulen in Beziehung gesetzt. Den Abschluss der Arbeit bilden mögliche Anschlusspunkte für die weitere Enkulturationsforschung.

2. Theoretische Referenzen

In diesem Kapitel erfolgt eine Einführung in das Themenfeld der Enkulturation im Kontext der Hochschulforschung. Die Konzepte der Enkulturation werden im Zusammenhang mit dem Dritten Bildungsweg diskutiert. Die so gewonnenen Sinnstrukturen und Bedeutungen werden anschließend auf den Bereich der Hochschule übertragen. Im Weiteren wird Enkulturation aus system-, handlungs- und gesellschaftstheoretischer Sicht betrachtet. Das Kapitel stellt abschließend die zentralen theoretischen Merkmale von Enkulturation im Kontext des Studiums ohne Abitur dar.

2.1 Der Begriff Enkulturation

Enkulturation als Konzept und Begriff spielt eine zentrale Rolle in der Herangehensweise und Umsetzung der vorliegenden Forschungsarbeit. Für das Verständnis der Thematik werden zunächst die Begrifflichkeiten konkretisiert.

»Begriffe gehören zum Werkzeug aller Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen überall in der Welt. Sie müssen gelernt werden und ihr Inhalt muss verstanden sein, damit Forschung und Lehre, wissenschaftliches Arbeiten und Diskutieren möglich und erfolgreich sind. Daher ist es sinnvoll, etwas über Entstehung, Bedeutung und Funktion der Begriffe zu wissen.« (Kron 2001, S. 47)

Zur Darstellung des Begriffs »Enkulturation« wird in Anlehnung an das Zitat von Kron (2001) eine Systematik nach (1) Entstehung, (2) Bedeutung und (3) Funktion vorgenommen und anhand dessen erläutert. Die Eingrenzung des Begriffs basiert auf einer sozialisationstheoretischen und kulturanthropologischen Perspektive in einem gesamtgesellschaftlichen kulturellen Kontext.

2.1.1 Die Entstehung und Bedeutung des Begriffs Enkulturation

Die Entstehung des Begriffs Enkulturation wird in der Literatur häufig im Zusammenhang mit Sozialisation thematisiert. Oftmals werden beide Begriffe nahezu deckungsgleich verwendet. »Sozialisation« geht auf Durkheim (1907/1973) zurück, der Sozialisation als *Prägung der Persönlichkeit in Abhängigkeit von sozialen und ökonomischen Bedingungen* definiert. Herskovits (1947) betrachtet

Sozialisation mit dem Blick auf kulturelles Lernen. Dafür differenziert er Sozialisation weiter aus und greift damit erstmals den Begriff Enkulturation auf. Der Forscher definiert Enkulturation als Lernprozess und führt in seiner Untersuchung *»Man and His Works«* folgende Definition ein: *»The aspects of the learning experience which mark off man from other creatures, and by means of which, initially, and in later life, he achieves competence in his culture, may be called enculturation«* (Herskovits 1960, S. 39). Der Autor charakterisiert das Erlernen einer Kultur als Prozess der Internalisierung und geht weiter auf den Aspekt des intergenerationalen Lernens ein. *»This process of learning one's culture we have called enculturation, and it is enculturation which permits us to account for the fact that a culture maintains a recognizable form from generation after generation«* (ebd., S. 626). Enkulturation wird in den 1960er-Jahren als das *Erlernen kultureller Gegebenheiten* verstanden. Untersuchungen von König (1955) zeigen bereits, dass eine differenzierte Betrachtung des Sozialisationsbegriffs in den Fokus der Forschung rückte. König charakterisiert Sozialisation als eine physische und soziokulturelle Geburt. Daraufhin wurde Sozialisation unter dem Blickwinkel der *»sozial-kulturellen Persönlichkeit«* gefasst und mit dem Prozess einer sozialen Geburt in eine Kultur verglichen (vgl. König 1955, S. 145). Claessens (1962) greift die Untersuchungen von König auf und macht den Begriff der Enkulturation erstmals im deutschsprachigen Raum präsent. Fend (1976) bindet Enkulturation in weitere Untersuchungen ein und stellt sie in einen gesamtgesellschaftlichen kulturellen Kontext. Sozialisation, als Teilprozess der Enkulturation, dient ihm zufolge der Vermittlung und dem Erlernen von Werten und Normen des entsprechenden kulturellen Umfelds. Die Abgrenzung zur Sozialisation besteht laut Fend darin, dass Enkulturation ein Lernprozess spezifischer kultureller Inhalte ist (vgl. Fend 1976, S. 6). Enkulturation wird als kultureller Lernprozess verstanden, in dem Werte und Normen internalisiert werden. Dem kulturellen Kontext entsprechend ist sie mit dem Ziel verbunden, eine sozial-kulturelle Persönlichkeit herauszubilden.

Mit einer erziehungswissenschaftlichen Bedeutung enkultureller Prozesse befasst sich Loch, der aus einer anthropologisch-pädagogischen Perspektive die Entwicklung auf den individuellen Menschen richtet (vgl. Loch 1976, S. 129). Er betrachtet den Menschen auf dem Weg in eine Kultur: Dabei, wie er sie erlernt, in sie hineinwächst und von ihr geprägt wird. Entsprechend definiert er Enkulturation als Lernprozess und als das Hineinwachsen in eine typische Kulturgestalt. Der Forscher

nimmt folgende Eingrenzung vor: »[D]as Lernen der Kultur ist der eigentümliche und ganze Gegenstand der Pädagogik, zu dessen Bezeichnung wir von der Kulturanthropologie den Terminus ›Enkulturation‹ übernehmen« (ebd., S. 126). Ein weiteres Charakteristikum ist, dass Loch Enkulturation nicht als Prozess der Anpassung versteht, sondern als Aktivierung von Kultur für produktive Lebensleistungen. Ihm zufolge geschieht der Vollzug einer Kultur dadurch, dass diese aktiv erfasst und in ihr gehandelt wird, nicht durch bloße Kenntnis der entsprechenden kulturellen Umstände. Ein weiteres Merkmal ist die Aktivierung des Denkens. Demnach sind (geistige) Denkprozesse als Vollzug einer Kultur zu interpretieren. Der Autor stellt weiterhin fest, dass eine Kultur von der Produktivität und Repräsentation ihrer Träger lebt. »Enkulturation bedeutet also immer auch Erweckung kultureller Produktivität« (ebd., S. 133). Prozesse der Aktivierung sind beispielsweise Lernen aus Tradition in altersheterogenen Gruppen sowie Lernen aus Erfahrung. Zur weiteren Charakterisierung greift Kron die Ausführungen von Loch auf und hält fest, dass Enkulturation einen doppelten Lerncharakter hat: Einerseits gilt es, Grundpersönlichkeit herauszubilden und so zu handeln wie alle anderen in der Kultur sowie den Prozess der Anpassung zu managen. Gleichzeitig bedeutet Enkulturation, Identität und Individualität herauszubilden (vgl. Kron 1999, S. 49). Somit stehen die Faktoren Anpassung und Prägung in einem Prozess ständiger Wechselwirkung zueinander.

Im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Bedeutung der Begrifflichkeiten gewinnt als Bedingung enkultureller Prozesse ein weiteres Konstrukt Bedeutung, nämlich der Erwerb sozialer Kompetenz. Ding und Carlsburg gehen in ihren Ausführungen darauf ein, dass Enkulturation durch den Erwerb sozialer Kompetenz erfolgt. Die Autoren konstatieren, dass Bildung und Enkulturation im Sinne eines wechselseitigen Prozesses miteinander verbunden und soziale Kompetenzen sowohl Voraussetzung als auch Folge des Enkulturationsprozesses sind (vgl. Ding & Carlsburg 2011, S. 29ff.). So beschreiben die Autoren Interaktion und Identität als wesentliche Konzepte im Zusammenhang mit Enkulturation. Danach entsteht Identität nur durch Interaktionen in der Gemeinschaft und wird durch die Übernahme von Denk- und Handlungsmustern definiert. Die Autoren sprechen von einer vorerst unreflektierten Übernahme der jeweiligen Kultur, da der Mensch in die Kultur hineinwächst und Prozesse als selbstverständlich annimmt. Hierbei ist vor allem die kulturelle Beeinflussung durch Erziehung entscheidend. Erst durch den Faktor

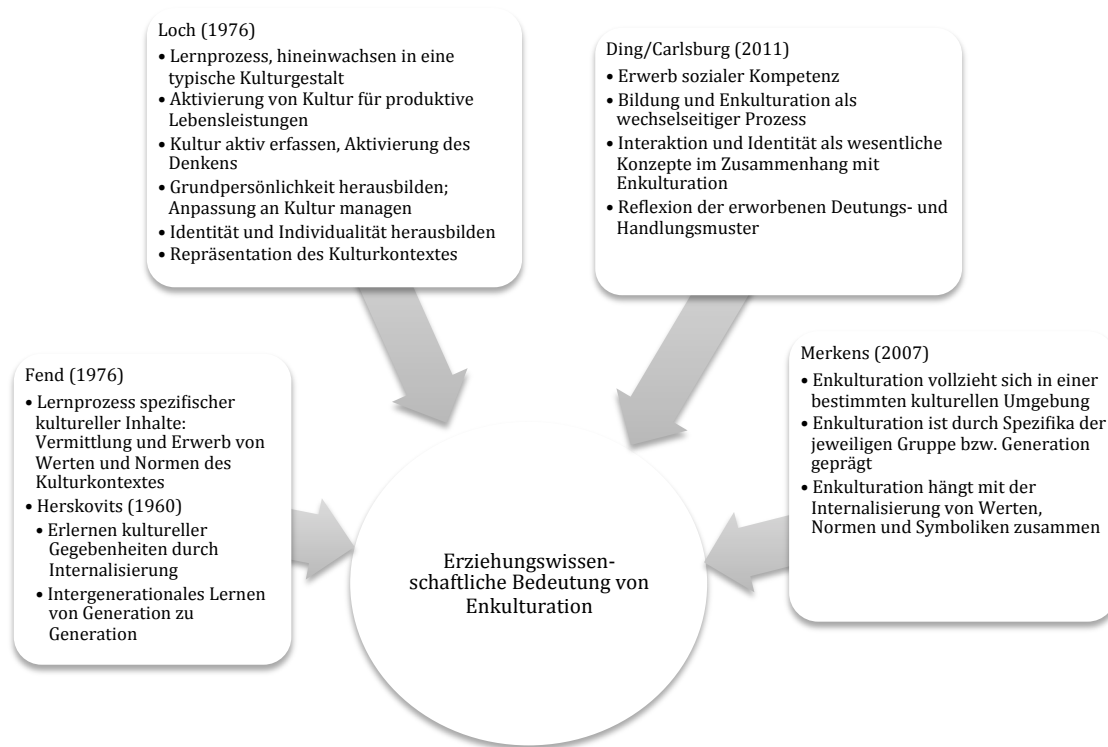
Bildung erfolgt eine Reflexion der erworbenen Deutungs- und Handlungsmuster (vgl. ebd.). Bildung und Erziehung werden somit als Faktoren betrachtet, die die Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen und auf den Prozess der Enkulturation einwirken.

Aus der differenzierten Betrachtung von Sozialisation und der Entstehung des Begriffs Enkulturation ergibt sich vor dem Hintergrund bildungsbezogener Diskurse eine pädagogische Definition. Entsprechend dem Fokus der Forschungsarbeit wird der Schwerpunkt dabei auf erziehungswissenschaftliche Bedeutungszusammenhänge gelegt. Danach bezeichnet Enkulturation

»[...] den Prozess, in dem und durch den Menschen von Geburt an die kulturellen Überlieferungen ihrer Gesellschaft oder einer gesellschaftlichen Gruppe [...] erlernen und dadurch ein Mitglied dieser Kultur werden. Dabei geht es um die bewusste und unbewusste Vermittlung gruppenspezifischer Denk-, Gefühls- und Verhaltensmuster, wie z.B. alltägliche Kommunikations- und Umgangsformen sowie -rituale, Selbstdarstellungen, Verpflichtungen, Erwartungen usw. Neben der Sprache ist [...] die Internalisierung von Symbolen, Werten und Vorbildern wichtig. Im Allgemeinen wird Enkulturation als Teil der Soziologie verstanden, zum Teil aber auch als eigener Prozess betrachtet.« (Merkens 2007, S. 186)

Die nachfolgende Grafik zeigt zusammenfassend die erziehungswissenschaftliche Bedeutung des Enkulturationsbegriffs.

Abbildung 1: Erziehungswissenschaftliche Bedeutung von Enkulturation



Quelle: Eigene Darstellung

2.1.2 Die Funktion des Begriffs Enkulturation

Über die Entstehung und Bedeutung von Enkulturation hinaus lassen sich bestimmte Funktionen ableiten. So rückt Enkulturation als Komponente im Zusammenhang mit intergenerationalen und kulturellen Transmissionsprozessen in den Fokus. Trommsdorff (2005) verortet sie im kulturellen Kontext und sieht die Weitergabe von Werten und Normen als Teil des kulturellen Lernens an. Enkulturation zielt auf die Intentionalität der beteiligten Personen ab und steuert den Transmissionsprozess. Hinzu kommt die Qualität der Interaktionen, die Richtung, Inhalt und Ergebnis kultureller Transmissionen bestimmt. Die Weitergabe kultureller Güter ist Teil der Enkulturation und erfolgt im Prozess der intergenerationalen und kulturellen

Transmission (vgl. Trommsdorff 2005, S. 257ff.). Die Autorin bezieht sich auf den Ansatz des *Cultural Model* nach Shore (vgl. Shore 1996, S. 49) und stellt fest, dass mentale individuelle Repräsentationen einer Kultur rezeptiv abgespeichert sind. Durch Aktivierung dieser Konstruktionen können bestehende Relevanzstrukturen beeinflusst und neu bewertet werden. Enkulturation kann demnach als aktiver Prozess betrachtet werden, in dem Kultur sich laufend neu formiert und eine Neubewertung im Zuge des kulturellen Lernens auslöst.

Weiterhin wird der Enkulturationsbegriff von Oerter im Zusammenhang mit kultureller Identität betrachtet (vgl. Oerter 2013, S. 67ff.). Der Autor definiert Enkulturation als *primäre Form des Aufbaus kultureller Identität* und grenzt davon Akkulturation als das Hineinwachsen in weitere Kulturen ab (vgl. ebd., S. 78). Er greift den Begriff der kulturellen Transmission auf und differenziert im Enkulturationsprozess zwischen vertikaler, diagonaler und horizontaler Transmission. Die vertikale kulturelle Transmission ist als generelle Enkulturation zu betrachten und bezeichnet das Hineinwachsen von Kindern in eine Kultur in Abhängigkeit von ihrem elterlichen Umfeld. Diagonale Transmission hingegen ist durch soziale Interaktionen mit anderen bereits erwachsenen Personen (zum Beispiel Lehrern) gekennzeichnet, die den Prozess der Enkulturation gleichfalls prägen. Horizontale Transmission schließlich bezeichnet die Wirkungen von Interaktionen mit Gleichaltrigen im Enkulturationsprozess. Die verschiedenen Formen kultureller Transmission wirken in ihrer Gesamtheit auf die Entwicklung des Individuums und kennzeichnen den persönlichen Enkulturationsprozess (vgl. Oerter 2013, S. 70). In der Enkulturationsforschung wird in diesem Zusammenhang auch der Begriff der Akkulturation verwendet. Zick verbindet damit kulturelle Lernprozesse: »Definiert man sehr allgemein Akkulturation als Kulturaneignung, dann liegt es nahe, das Konzept ähnlich zu verstehen wie die Konzepte der Sozialisation oder Enkulturation [...]« (Zick 2010, S. 38).

Keller (2008) betrachtet Enkulturation im Kontext sozialer Maßgaben. Die Autorin fasst Enkulturation als Prozess der kindlichen Entwicklung und konstatiert, dass die Vermittlung von Werten und Normen durch die Eltern an ihre Kinder ein primärer Prozess ist. Sie differenziert zwischen zwei Sozialisationsstrategien, dem relationalen und dem autonomen kulturellen Modell. Das relationale kulturelle Modell fasst Sozialisation als eine Art Training: Im Verhältnis Experte-Novize wächst das Kind

durch Training, frühkindliche Symbiose und verantwortliche Kontrolle in eine kulturelle Gemeinschaft hinein. Das autonome kulturelle Modell ist demgegenüber ein Kommunikationsmodell, das dadurch gekennzeichnet ist, dass die Beteiligten im Prozess der Enkulturation gleichberechtigte Partner sind und der Erwerb kultureller Werte und Normen durch kommunikative Prozesse autonom erfolgt (vgl. Keller 2008, S. 110f.). Mit diesen Modellen verknüpft die Autorin bestimmte gesellschaftliche Bedingungen und setzt Enkulturation somit in einen Kontext sozialer Maßgaben.

Wurzbacher betrachtet Enkulturation aus der Perspektive von Sozialisation und Personalisation und fasst sie als Prozess des Lernens, der dem Erhalt der eigenen Kultur und damit auch der eigenen Entfaltung dient. Damit hängt das Verinnerlichen von Werten und Symboliken zusammen, die schließlich die Prozesse der Sozialisation und der Personalisation beeinflussen (vgl. Wurzbacher 1974, S. 212). Gudjons und Traub greifen im Kontext enkultureller Prozesse ebenfalls den Begriff der Personalisation auf. Sie differenzieren in ihren Ausführungen Enkulturation und Sozialisation und ziehen dafür die Aspekte Erziehung und Personalisation heran. Enkulturation bezieht sich ihnen zufolge auf den Erwerb kultureller Basisfertigkeiten, während Sozialisation – als weitere Komponente – die Entwicklung der Persönlichkeit in einem milieuspezifischen Zusammenhang widerspiegelt. So vermittelt Erziehung als untergeordnete Instanz die erforderlichen gesellschaftlichen Werte und Normen. Personalisation schließlich bezeichnet die Einzigartigkeit und Individualität jedes Menschen (vgl. Gudjons & Traub 2012, S. 158).

Im Rahmen der Hochschulforschung wird Enkulturation von Wegner und Nückles untersucht. Die Autoren stellen fest, dass »das Ziel eines Studiums [...] sowohl im Erwerb von Wissen und Fähigkeiten [...] als auch in der Enkulturation in eine Fachcommunity verstanden werden [...]« kann (Wegner & Nückles 2013, S. 15). Sfard betrachtet beide Perspektiven metaphorisch: Er spricht von einer »Acquisition Metaphor« und einer »Participation Metaphor« (vgl. Sfard 1998, S. 5f.). Wegner und Nückles zeigen, dass diese beiden Seiten sich wechselseitig bedingen. »Lernen besteht demnach darin, an bestimmten Denk- und Handlungsweisen teilzuhaben und so nach und nach Mitglied einer (Fach)gemeinschaft zu werden« (Wegner & Nückles 2013, S. 16). Die Ausführungen von Tenorth (2006) untermauern diesen Aspekt. Der Autor verbindet Enkulturation

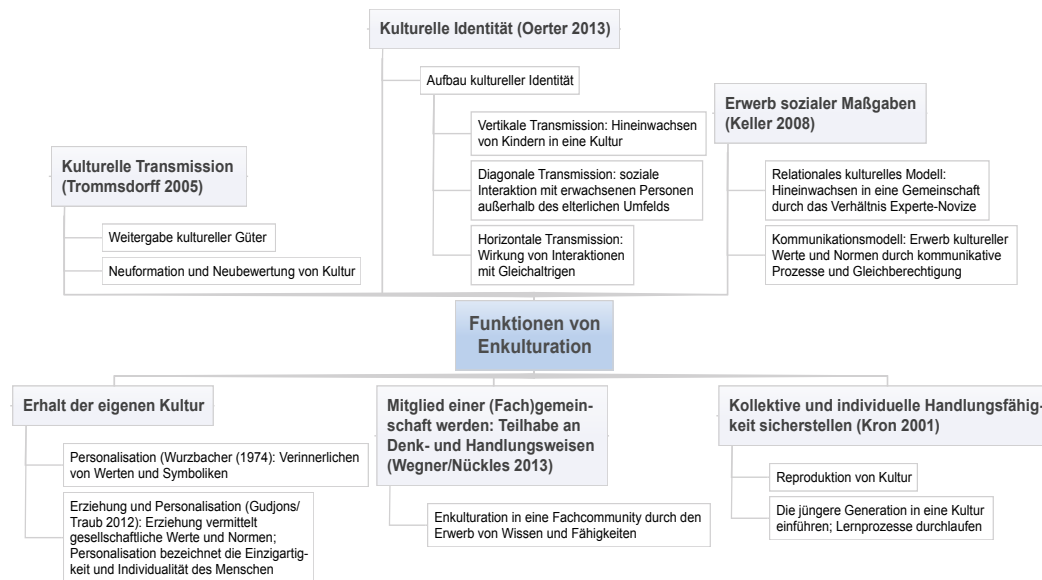
ebenfalls mit dem Ziel, Studierende zu Forschungssubjekten zu machen und sie in das wissenschaftliche Denken des Studienfachs einzuführen.

Kron (2001) definiert Enkulturation über spezifische Funktionsweisen:

- Enkulturation macht ein Individuum handlungsfähig
- Enkulturation hängt von der jeweiligen Gesellschaft ab und dient dazu, dass die Kultur sich selbst reproduziert
- Enkulturation vollzieht sich auch in Organisationen (Familie, Schule, Hochschule), in denen die jüngere Generation in die betreffenden Bereiche eingeführt wird und Lernprozesse durchläuft
- Enkulturation ist anthropologisch verortet und versteht Mensch und Welt als dialektische Einheit
- Enkulturation überwindet die anthropologische Differenz: Jüngere, Heranwachsende müssen in die entsprechende Kultur eingeführt werden
- Enkulturation vollzieht sich auf makrosozialer Ebene
- Enkulturation ist aus individueller Sicht ein konstitutiver Lernprozess (vgl. Kron 2001, S. 50f.).

Die nachfolgende Abbildung fasst Funktionen, die mit Enkulturation verbunden sind zusammen und zeigt die theoretischen Ausprägungen.

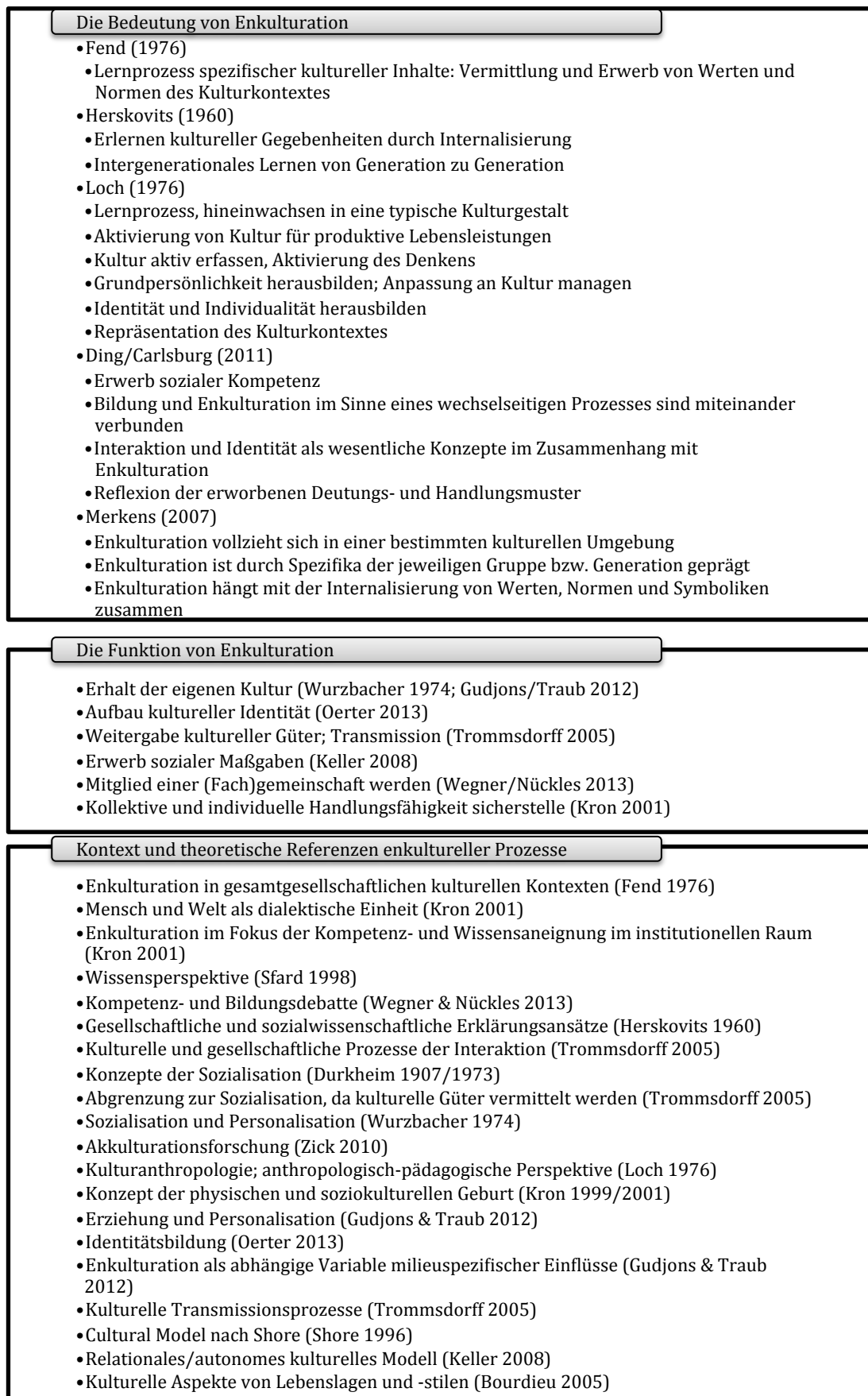
Abbildung 2: Funktionen von Enkulturation



Quelle: Eigene Darstellung

Zusammenfassend zeigen die Ausführungen, dass Funktionsweise und Verwendung des Enkulturationsbegriffs vom jeweiligen Forschungskontext und der Perspektive der Forscher abhängen. Der Begriff Enkulturation wird demnach für multiple Konzeptionen verwendet. Dabei wird er im Allgemeinen mit dem Erlernen kultureller Attribute verbunden und im Rahmen von Sozialisation verortet. Enkulturation ist mit den Werten und Normen des jeweiligen Kulturkontexts verbunden und wird als spezifischer Lern- und Entwicklungsprozess verstanden. Die Anpassung an eine Kultur und die Prägung durch diese tragen dazu bei, eine Identität herauszubilden und den Erwerb sozialer Kompetenz durch Interaktion zu fördern. Als weiteres Attribut trägt Reflexion zur kulturellen Identitätsfindung und Personalisation bei. Weiterhin zeigt sich, dass die Funktionsweise von Enkulturation sozialen Maßgaben unterliegt und dass es hinsichtlich der Weitergabe von Werten und Normen intergenerationale Spezifika gibt. Die einzelnen Komponenten interagieren übergreifend und folgen keinem statischen Muster; vielmehr werden sie, sozialisationstheoretisch betrachtet, ständig reflexiv neu bewertet. Das damit verbundene Ziel ist, den eigenen Kulturkontext zu erhalten. Abbildung 3 zeigt zusammenfassend die erziehungswissenschaftliche Bedeutung und Funktion des Begriffs der Enkulturation und die damit im Zusammenhang stehende theoretische Verortung.

Abbildung 3: Zusammenfassende Darstellung zur Bedeutung und Funktion von Enkulturation



Quelle: Eigene Darstellung

Die Darstellung der Bedeutung des Enkulturationsbegriffs, die damit verbundenen Funktionen sowie die theoretischen Referenzen verdeutlichen die Komplexität des Begriffs Enkulturation. Um letztlich hochschulspezifische Merkmale der Enkulturation ableiten zu können, wird Enkulturation im nächsten Abschnitt system-, handlungs- und gesellschaftstheoretisch betrachtet.

2.1.3 Enkulturation in der Hochschule und Kriterien der Theoriwahl

Um die Funktion von Enkulturation weiter einzugrenzen erfolgt eine Orientierung an hochschulspezifischen Prozessen. Aus der theoretischen Verortung von Enkulturation lassen sich folgende Zusammenhänge ableiten: In Anlehnung an den Begriff der Sozialisation wird unterschieden zwischen allgemeiner Hochschulsozialisation und Fachkultursozialisation. Diese beiden Paradigmen sind durch verschiedene Kulturbestandteile geprägt. Es kann festgestellt werden: »[F]ür Studierende hat die Universität neben der Wissensvermittlung vor allem eine Sozialisationsfunktion. Studentinnen und Studenten verbringen ihre Freizeit hauptsächlich mit KommilitonInnen, und im Studium selbst werden ihnen die Routinen und Wertvorstellungen ihres Fachbereichs vermittelt« (Werner, Sauer & Wöhler 2009, S. 349). Die Sozialisation innerhalb einer Fachkultur geht auf die fachliche Profilbildung zurück. Studienfachkulturen unterscheiden sich demnach nicht nur durch das je spezifische Fachwissen, sondern vor allem durch verschiedene Lebensstile und einen fachspezifischen Habitus (vgl. ebd., S. 351). Der Habitus einer Fachdisziplin in Verbindung mit dem sozialen Herkunftsmilieu trägt schließlich zur Sozialisation innerhalb der Hochschule bei. Merkmale der Fachkulturen sind etwa gemeinsame Rituale, Ansichten oder Arbeitsweisen (vgl. Wild 2013, S. 81). Enkulturation im Kontext der Hochschule hängt daher von zwei Faktoren ab: der jeweiligen *Fachkultur* und der *allgemeinen Hochschulkultur*. Die allgemeine Hochschulsozialisation unterscheidet sich insofern von der fachspezifischen, als auch fächerübergreifende Aufgaben der Studienorganisation zu bewältigen sind, beispielsweise die Rückmeldung beim Studierendensekretariat oder die Einhaltung von Fristen beim Prüfungsamt (vgl. ebd., S. 81).

Die Erklärung von Enkulturation und der institutionelle Bezug zur Hochschulkultur werden im nächsten Abschnitt mit dem Ansatz von Parsons (1937/1968) in Verbindung gebracht. Als weitere Komponente wird die Theorie von Luhmann (1984) herangezogen. Mit den Ansätzen von Blumer (1969) wird Enkulturation aus einer handlungstheoretischen Perspektive erläutert. Im Hinblick auf eine weitere theoretische Verortung wird Enkulturation gesellschaftstheoretisch betrachtet. Der Ansatz von Bourdieu (1992/2005) bietet die Möglichkeit, Lebenslagen und -stile im Hinblick auf kulturelle Aspekte darzustellen. Die theoretische Eingrenzung basiert auf der Funktion von Enkulturation: Unter Berücksichtigung der *allgemeinen Hochschulkultur* gilt es, den eigenen Kulturkontext zu erhalten (vgl. Wurzbacher 1974; vgl. Gudjons/Traub 2012) und individuelle Handlungsfähigkeit sicherzustellen (vgl. Kron 2001). Darüber hinaus ist es die Enkulturation in der jeweiligen *Fachkultur* durch den Aufbau einer kulturellen Identität (vgl. Oerter 2013) des Studienfachs sowie dem Erwerb sozialer Maßgaben (vgl. Keller 2008) verbunden. Parallel dazu werden durch Transmissionsprozesse kulturelle Güter an jüngere (neue) Studierende weitergeben (vgl. Trommsdorff 2005). Als wesentliche Funktion von Enkulturation konstatieren Wegner & Nückles (2013) die Mitgliedschaft in einer (Fach)gemeinschaft. Im Kontext der Hochschule trägt diese Funktion auf fachspezifischem und fachübergreifendem Wege zu einer Enkulturation in der Hochschule bei.

2.2 Theoretische Perspektiven auf Enkulturation

Im Folgenden wird Enkulturation aus der systemtheoretischen Perspektive betrachtet. Die Perspektiven und Analyseebenen der Enkulturationsforschung liefern eine Vielzahl von Erklärungsansätzen. Da diese Arbeit sich mit den Merkmalen von Enkulturation im Kontext der Hochschule befasst, fokussiert sie den sozialwissenschaftlichen Bereich. Zu diesem gehören die Theorien von Parsons (1937/1968) und Luhmann (1984). Die Theoreme beider Forscher bieten aus strukturfunktionaler und sozialwissenschaftlicher Sicht Ansätze, um Enkulturation in einem gesellschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Verständnis zu betrachten. Beide Theorien werden mit dem Blick auf Enkulturation dargestellt.

Daran schließt eine handlungstheoretische Betrachtung von Enkulturation aus der Perspektive des symbolischen Interaktionismus (Blumer 1969) an. Das Theorem von Blumer liefert Ansätze, um kulturelle und gesellschaftliche Prozesse im Zentrum von Interaktion darzustellen und eine Verbindung zu Enkulturation herzustellen.

Ein weiterer Ansatz zur Betrachtung von Enkulturation ist die gesellschaftstheoretische Perspektive. Die Theorie von Bourdieu (1992/2005) liefert Erklärungsansätze für Enkulturation im Hochschulbereich; sie bietet auch Ansätze dafür, die Situation und die kulturellen Gegebenheiten von Studierenden ohne Abitur in den Fokus der Hochschulforschung zu stellen.

2.2.1 Enkulturation in einer systemtheoretischen Perspektive

Parsons liefert Ansatzpunkte, um den Prozess der Enkulturation auf gesellschaftlicher und individueller Ebene aus einer systemtheoretischen Perspektive zu betrachten. Seine Theorie zeigt die Verbindung von sozialen Systemen im Blickwinkel der Hochschulforschung. Dieses Kapitel fasst seine wesentlichen Aussagen zusammen. Anschließend werden besonders die Teile seiner Theorie hervorgehoben, die explizit auf Faktoren der Enkulturation abzielen.

Parsons wird als Soziologe der sozialen Ordnung bezeichnet (vgl. Abels & König 2010, S. 106). In seiner Schrift »The Structure of Social Action« (Parsons 1937/1968) plädiert er für die Notwendigkeit einer normativen handlungsorientierten Erklärung sozialer Ordnung. Parsons' Theorie über Gesellschaft und Individuen basiert auf der Annahme, dass gesellschaftliche Ordnungen bestimmte Werte, Normen und Regelungen beinhalten und an bestimmte Bedürfnisse und Erwartungen angepasst sind (vgl. Abels & König 2010, S. 107). Damit eröffnet Parsons eine Diskussion strukturfunktionaler Perspektiven über zeit- und raumübergreifende Vorgänge in einer Gesellschaft. Der Soziologe gebraucht den Gesellschaftsbegriff in einem normativ-integrativen Zusammenhang und unterlegt ihn mit Aspekten der Sozialität. Seine Theorie fasst Menschen und Institutionen als Handlungssysteme. Diese *»müssen einerseits sowohl ihr äußeres Verhältnis zur Umwelt als auch ihr*

Verhältnis zu sich selbst so gestalten, dass die Systemreproduktion gewährleistet ist« (Jäger & Weinzierl 2007, S. 37).

Die zentralen Begriffe in Parsons' Theorie sind System, Struktur und Funktion. *Systeme* sind allgemein als Konzepte definiert und repräsentieren die Ebene der Gesellschaft, die Ebene des Handelns und die Ebene des Individuums. Sie bezeichnen einen wechselseitigen Zusammenhang zwischen sozialen Tatsachen. *Strukturen* werden als Systemelemente betrachtet und verweisen auf die Beziehungen zwischen den Einheiten. Sie sorgen für ein Gleichgewicht innerhalb der Systeme. *Funktionen* zielen auf den Erhalt der Strukturen ab. Das bedeutet: Je präziser die einzelnen Funktionen aufeinander abgestimmt sind, desto stabiler ist das System (vgl. Abels & König 2010, S. 108). Parsons fasst das grundlegende Theorem wie folgt zusammen: »[T]his integration of a set of common value patterns with the internalized need-disposition structure of the constituent personalities is the core phenomenon of the dynamic of social systems« (Parsons 1951, S. 42).

Nach dem Ansatz von Parsons verläuft die Vermittlung kultureller Güter innerhalb eines Systems über soziale Rollen. Diese Rollen finden sich in gesellschaftlichen Erwartungen, an denen Individuen ihr Handeln orientieren (vgl. Abels & König 2010, S. 110). Daraus geht hervor, dass Akteure selektieren, Handlungen durchführen, Alternativen prüfen und an die Situation anpassen bzw. Handlungsschemata modifizieren. Für den Kontext der Hochschule lässt sich dies beispielhaft mit der Rollenerwartung an Professoren erklären: Von Professoren an der Hochschule wird eine Aktivität im Bereich der Wissensvermittlung, der Lehre erwartet, ferner die Mitgliedschaft in spezifischen Forschungseinrichtungen und die Publikation neuer Forschungsergebnisse. Die Fachcommunity des Forschungskontexts hat dies festgelegt und erwartet es. Rollen sind somit normative Erwartungen, die nach Parsons im Individuum stabile Wertebindungen herstellen. Werte bilden ihm zufolge den Hintergrund für soziale Erwartungen an die Mitglieder eines sozialen Systems (vgl. ebd., S. 111). Modifikationen bestehender Handlungsschemata werden als »*pattern variables*« (vgl. Endreß 2012, S. 75) bezeichnet. Handlungssituationen sind

- **affektiv aufgeladen – affektiv neutral:** impulsives Handeln im Gegensatz zur Urteilslogik einer therapeutischen Interaktion

- **partikularistisch – universalistisch:** individuell, spezifische Bedeutsamkeit für Akteure im Unterschied zur generellen Relevanz
- **Zuschreibung – (Eigen-)Leistung:** Orientierung an Kriterien wie Abstammung, Geschlecht, Ethnizität oder am erstrebten Status im Gegensatz zu leistungsbezogener, faktenbezogener wertender Beurteilung
- **funktional diffus – funktional spezifisch:** an Familien oder an Freundschaftsbeziehungen orientierte Verpflichtungen im Unterschied zu beruflichen Verpflichtungen (vgl. ebd., S. 75f.).

Die aufgeführten Variablen werden von Parsons klassifiziert als (1) Orientierungsalternative für Handlungen, (2) *habits of choice* im Sinne von Persönlichkeitsmerkmalen/-dispositionen, (3) sozial institutionalisierte Rechte-und-Pflichten-Konstellation und (4) Orientierungssystem und Wertemuster für Handlungen (vgl. Endreß 2012, S. 76).

Die theoretische Konzeption verfolgt das Ziel, soziale Ordnung darzustellen. In diesem Zusammenhang greifen Abels und König (2010) die Frage auf, wie die Gesellschaft als institutionalisiertes Wertesystem zu einem Teil der Persönlichkeitsstruktur wird. Als zunächst naheliegende Antwort darauf formulieren die Autoren, dass man in die Gesellschaft hineingeboren wird und Formen des Handelns übernimmt; auch bestehende Werte und Orientierungsmuster werden unbewusst aufgegriffen. Dieser Verlauf gilt als selbstverständlich, und der Mensch wird, sofern er sich hieran orientiert, als Mitglied der Gesellschaft anerkannt. Das kulturelle System und die festgelegten Normen sind institutionalisiert. Somit stehen die Bedürfnisse der Handelnden im Einklang mit den Erwartungen der Gesellschaft. Doch nach Parsons reicht eine solche passive Einstellung nicht aus: Damit eine sichere Wertebindung bzw. ein Commitment mit diesen Werten und Normen aufgebaut wird, müssen die Individuen ihnen auch aktiv zustimmen (vgl. Abels & König 2010, S. 114).

»Sozialisation heißt für Parsons die kulturellen Werte zu internalisieren und die Rollen zu erlernen, die in einer bestimmten Gesellschaft gelten. Aus dieser Sicht stellt sich der Prozess der Sozialisation als Enkulturation dar.« (Abels & König 2010, S. 115)

Die Handlungssysteme sind in die Umwelt eingebettet und vollziehen sich in einem wechselseitigen Austausch der System-Umwelt-Komponenten. Bei der Sozialisation

geht es aus der Sicht des Soziologen um den Erhalt und die Reproduktion des Systems. Als Erklärungsansatz dafür entwickelt der Forscher das AGIL-Schema. Hier bilden einzelne Teilsysteme durch Selektion und Ableitung ein Vier-Felder-Schema. Dieses beinhaltet Funktionen, die in jedem sozialen System dauerhaft erfüllt bzw. gewährleistet sein müssen.

Die Variablen Adaption (A), Goal Attainment (G), Soziales System (I) und Latency (L) werden in einem dimensional Raum angeordnet (vgl. Jäger & Weinzierl 2007, S. 37; vgl. Miebach 2014, S. 204f.).

A: **Adaption** (Anpassung) fokussiert Verhalten. Hiermit ist die Fähigkeit eines Systems gemeint, auf veränderte Bedingungen zu reagieren. Es geht darum, Ressourcen und Fähigkeiten zu nutzen, um auf unterschiedliche Umweltanforderungen zu reagieren.

G: **Goal Attainment** (Ziele spezifizieren und verfolgen): Nach dem Konzept orientieren sich Ziele am Grundbedürfnis von Handlungssystemen. Daher werden Strukturen und Prozesse funktional betrachtet, um Absichten und Bedürfnisse zu erreichen.

I: **Integration** (Eingliederung in ein System) bezeichnet den Prozess, auf veränderte Umweltanforderungen zu reagieren (vgl. Miebach 2014, S. 204). Das System muss möglichst alle Systemelemente integrieren, damit sie dazu beitragen, die beabsichtigten Ziele zu erreichen (vgl. Abels & König 2010, S. 110).

L: **Latency** (Aufrechterhaltung eines Systems): Strukturen und Werte werden weiter verfolgt. Damit ist die Identitätsbildung des Individuums verbunden (vgl. Miebach 2014, S. 204).

Abbildung 4 zeigt das Vier-Felder-Schema nach Parsons. Die jeweiligen Hierarchieebenen des Systems differenzieren sich in Subsysteme weiter aus und trennen vertikal zwischen instrumentellen und konsumatorischen Attributen. Zur weiteren Differenzierung wird horizontal zwischen internen und externen Faktoren unterschieden. Die Differenzierung der Subsysteme dient der Vernetzung und wird von Parsons als Interpenetration definiert (vgl. Miebach 2014, S. 219f.).

Abbildung 4: Das AGIL-Schema nach Parsons

	instrumentell	konsumatorisch
intern	L Strukturerhaltung (Latent Pattern Maintenance)	I Integration (Integration)
extern	A Anpassung (Adaption)	G Zielerreichung (Goal Attainment)

Quelle: Miebach 2014, S. 205

Hochschulsozialisation nach Parsons

Die Strukturen und Funktionen einer Hochschule im Hinblick auf Sozialisation wurden von Parsons und Platt (1990) gemeinsam untersucht. Im Rahmen der Hochschulsozialisation spielen die Weitergabe von Werten und Standards sowie enkulturelle Aspekte eine basale Rolle. In ihrer Untersuchung »Die amerikanische Universität« fokussieren die Forscher das amerikanische Bildungssystem. Im Rahmen der Studie wird der Stellenwert der Hochschule auf gesellschaftlicher Ebene erfasst. Als wesentliche Essenz der Untersuchung konstatieren die Autoren, dass die Hochschule als Kulturvermittler agiert und innerhalb der Gesellschaft eine konsolidierende Rolle übernimmt. Des Weiteren steht sie für den Fortschritt der Gesellschaft ein. Die Autoren bezeichnen dies als »*cognitive rationality*« (Parsons & Platt 1990, S. 70f.). Die Sozialisation in der Hochschule vollzieht sich ihnen zufolge auf zwei Wegen: Zum einen ist die Integration in das Bildungssystem der Hochschule von Bedeutung, zum anderen das Etablieren kultureller und sozialer Wertemuster auf gesamtgesellschaftlicher Ebene.

Parsons und Platt übertragen in ihrer Untersuchung das Vier-Felder-Schema auf den Kontext der Hochschule und legen damit wesentliche Funktionen fest (vgl. ebd., S. 143ff.):

(A) Darunter verstehen die Autoren *Allgemeinbildung* und die damit verbundene Fähigkeit, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Der Faktor Sozialisation wird zwischen ›Erkenntnis‹ und ›Nutzung kognitiver Ressourcen‹ verortet, die letztlich den Grad der Sozialisation angeben.

(G) Damit sind »*professional schools*« gemeint, die darauf ausgerichtet sind, einen praxisorientierten Beruf zu erlernen und darin Fuß zu fassen. Sozialisation zeigt hier die ›Problemlösefähigkeit‹ und ›Nutzung kognitiver Ressourcen‹ und lässt Aussagen über den Grad der Sozialisation zu.

(I) Im Rahmen der durchgeführten Untersuchung bezeichnen Parsons und Platt damit das intellektuelle Handeln im gesellschaftlichen Kontext und beziehen die Eigenschaften ›Problemlösung‹ und ›Institutionalisierung kognitiver Ressourcen‹ mit ein.

(L) Als kognitives Primat wird das Subsystem Rationalität betrachtet. Damit ist die Akademisierung und Spezialisierung im Kontext von Forschung und Lehre verknüpft. Die Faktoren ›Erkenntnis‹ und ›Institutionalisierung‹ spiegeln kognitive Ressourcen und damit den Grad der Sozialisation wider.

Sozialisation in der Hochschule wird in der Darstellung von Parsons und Platt als zentrale Aufgabe der Universitäten gewertet. Die Sozialisation in der Hochschule steht demnach in einer Wechselbeziehung zum Kultur- und zum Persönlichkeitssystem.

Auf der Grundlage der dargestellten Theorie von Parsons lassen sich aus systemtheoretischer Sicht folgende Implikationen für die Enkulturation in der Hochschule ableiten:

Die systemtheoretische Darstellung nach Parsons fokussiert Attribute wie Werte, Normen und Regeln; diese gilt es an die Bedürfnisse anzupassen, um Erwartungen zu entsprechen und Kompetenzen zu entwickeln. Für die Frage der Enkulturation in der Hochschule lässt sich aus dieser Betrachtung folgendes ableiten: Werte und Normen werden von Kommilitonen höherer Semester übernommen und als anthropologische Differenz betrachtet; das heißt Jüngere bzw. Erstsemesterstudierende müssen zunächst in die Kultur der Hochschule eingeführt werden, um ihre soziale Rolle einnehmen zu können. Dieser Lernprozess wird durch

Peers und Funktionsträger der Hochschule (Professoren, weitere Mitarbeiter der Hochschule etc.) begleitet. Auf der Basis der erfahrenen Werte, Normen und Regeln werden kulturelle Systeme (hier: Hochschule) internalisiert und in einem konstitutiven Lernprozess durchlaufen. Soziale Rollen (hier: die Rolle des Studierenden) müssen nach Parsons erlernt werden, damit sich das System Hochschule selbst reproduzieren kann. Die gesellschaftlichen Erwartungen an die Rolle des Studierenden im Prozessverlauf der Enkulturation richten sich darauf, dass sie sich qualifizieren und das Studium erfolgreich abschließen.

Mit Bezug auf das AGIL-Schema lässt sich Adaption im Kontext des Dritten Bildungswegs mit der Öffnung der Hochschule für beruflich Qualifizierte verbinden. Das System Hochschule reagiert auf die veränderten Bedingungen (hier: Reform des Hochschulzugangs) und stellt sich auf die Personengruppe der nicht traditionell Studierenden ein. Es werden Ressourcen und Fähigkeiten akquiriert, um auf künftige Anforderungen bzw. Bedarfe zu reagieren.

Die Funktion Goal Attainment dient dazu, Studierende ohne Abitur an das Wissenschaftssystem heranzuführen und damit zusammenhängende Strukturen und Prozesse in den Blick zu nehmen. Zentral ist dabei, die Bedürfnisse der Akteure zu berücksichtigen, damit ein erfolgreiches Studiums möglich ist.

Integration bedeutet, dass die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte entsprechend realisiert wird. Damit können zum Beispiel Bedingungen gemeint sein, die eine erfolgreiche Umsetzung der Qualifizierungsinitiative gewährleisten.

Latency, die letzte Funktion, dient der Aufrechterhaltung des Systems und dessen Weiterentwicklung. Bezogen auf die Öffnung der Hochschule können dies beispielsweise entsprechende Workshops oder Förderprogramme für Studierende ohne Abitur sein, damit das Ziel (hier: Umsetzung der Reform der Hochschulzugangs; erfolgreiche Integration der Zielgruppe in der Hochschule) schließlich erreicht wird.

Systemtheoretische Betrachtung nach Luhmann (1984)

Weitere Ansatzpunkte, um Enkulturation im Kontext der Hochschule systemtheoretisch zu betrachten, bietet Luhmanns Theorie der sozialen Systeme.

Luhmann zeichnet sich in seiner systemtheoretischen Betrachtung als Konstruktivist, Beobachter und Systemtheoretiker aus. Er betrachtet soziale Systeme als Sinnstrukturen im Rahmen sozialer Handlungen. Der Anwendungsbezug seiner Untersuchungen sind soziale Systeme; dies können beispielsweise Familien, die Politik oder Wirtschaftsbeziehungen sein.

Anders als bei Parsons stehen hier nicht die Begriffe Struktur und Funktion im Fokus. Luhmann übernimmt das Analyseinstrument der Systemtheorie, verzichtet jedoch auf das funktionsorientierte AGIL-Schema von Parsons (vgl. Stark 2009, S. 160). Im Gegensatz zu diesem fragt er nach der Funktion von Strukturen und damit verbundenen Systemen. Er stellt heraus, dass Systeme gegenüber der Umwelt autonom agieren und keinem Automatismus folgen.

Grundlegend in Luhmanns Theorie ist, dass der Autor etablierte soziologische Begrifflichkeiten wie Sozialisation, Identität und Kommunikation ablehnt (vgl. Schwietring 2006, S. 211). Der Kulturbegriff ist in seiner Theorie zwiespältig. Luhmann deutet ihn in seiner Konstruktion lediglich an und überführt ihn in weitere Begriffe. So verbindet er den Begriff Kultur mit dem Beobachtungsbegriff und löst sich damit von inhaltlichen und ontologischen Bestimmungen (vgl. ebd.). Der Begriff Beobachtung wird nicht im alltäglichen Sinne verwendet; der Soziologe bezieht ihn auf Systeme, die ihre Umwelt beobachten:

»Beobachten ist die Basisoperation von Verstehen. Verstehen kommt jedoch nur zustande, wenn man eine bestimmte Unterscheidung, nämlich die von System und Umwelt [...] verwendet.« (Luhmann 1984, S. 110f.)

Für Luhmann hängt jede Form der Beobachtung, auch wissenschaftliche Empirie, von den kontingenten Unterscheidungen ab, die ein beobachtendes System auf seine Umwelt projiziert. Daher liefern Beobachtungen keine Abbilder einer als stabil gedachten Wirklichkeit, sondern sind eine aktive Leistung des beobachtenden Systems. Sozial- und Kulturwissenschaften sind Beobachtungen von Beobachtungen und damit wiederum kontingente selbstreferenzielle Operationen (vgl. Schwietring 2006, S. 220).

Kultur wird demnach nicht als gespeicherte Ordnung oder Einheit verstanden, sondern vielmehr als Gedächtnis und Motor einer fortwährenden Aktualisierung

innerhalb von Systemen und den darin ablaufenden Prozessen. Kultur vollzieht sich also in unabhängigen Teilsystemen (vgl. Schwietring 2006, S. 219).

»Denn auch der Begriff Kultur ist eine Abstraktion und unterstellt eine Sinnhaftigkeit, Einheit und funktionale Beziehung, die die Komplexität der Welt reduziert, aber er bekennt sich nicht dazu. In Wahrheit ist Kultur ebenso wenig greifbar wie die Kommunikation von Systemen.« (ebd., S. 221)

Luhmann verortet Kultur in einem abstrakten Raum und fokussiert soziologisch geprägte Begriffe auf einer Metaebene. Aus dem Vollzug und Prozess sozialer Systeme sowie kultureller Beziehungen lässt sich ein Bezug zur Enkulturation im Kontext der Hochschule ableiten. Demnach lässt sich die Genese einer neuen Gruppe an den Hochschulen – Studierende ohne Abitur – durch Beobachten (hier: in Form von Befragungen) verstehen. Somit kann ein Bild der Enkulturation zwischen System (hier: den Studierenden ohne Abitur) und Umwelt (hier: der Hochschule) gewonnen werden. Dieses Bild kann nach Luhmann lediglich eine Momentaufnahme sein, da innerhalb des Systems – also der Studierenden ohne Abitur – die Adaption an die kulturelle Umgebung – die Hochschule – fortwährend (re)aktualisiert wird.

Luhmann legt dar, dass die Teilsysteme der Gesellschaft jeweils eine eigene Ordnung haben, und skizziert analytische Ebenen, auf denen soziale Systeme von anderen Systemtypen unterschieden werden können. Im Rahmen der theoretischen Betrachtung fokussiert er soziale Systeme und erläutert, dass diese aus sinnhaftem Handeln und Kommunikation bestehen. Selbstreferentialität und Autopoiesis prägen in seiner Sicht diese *»neuartige Kombination von Geschlossenheit und Umweltoffenheit des Systemaufbaus«* (Luhmann 1984, S. 64). Damit ist die Fähigkeit eines lebendigen Systems gemeint, einen Bezug zu sich selbst – in Abgrenzung zur Umwelt – herzustellen. Luhmann konstatiert:

»Sinn korrespondiert als evolutionäre Universale schließlich auch mit der These der Geschlossenheit selbstreferentieller Systembildungen. Geschlossenheit der selbstreferentiellen Ordnung wird hier gleichbedeutend mit endloser Offenheit der Welt. Diese Offenheit wird nämlich durch die Selbstreferentialität von Sinn konstituiert und durch sie laufend reaktualisiert.« (Luhmann 1984, S. 96)

Daraus lässt sich ableiten, dass ein System selbst als Maßstab dienen kann, um zu beurteilen, ob eine Reproduktion sinnvoll ist. Soziale Systeme konstituieren sich demnach durch Sinn und Kommunikation in Abgrenzung zur Umwelt (vgl.

Beckmann 2004, S. 165f.). Auf den Kontext der Hochschule lässt sich daraus ableiten, dass Systeme (Studierende ohne Abitur) von der Umwelt (der Hochschule) als Maßstab dafür gewertet werden, inwieweit eine Reproduktion – beispielsweise spezielle Studienprogramme – sinnhaft sind.

Mit dem Begriff der Autopoiesis knüpft Luhmann an die Biologie an (vgl. Schwietring 2006, S. 223). Im biologischen Kontext bedeutet Autopoiesis, dass in Systemen lebende Zellen Einheiten schaffen und diese sich selbst reproduzieren. Damit ist die Selbsterschaffung und -erhaltung eines Systems sichergestellt.

»Die Autopoiesis ist Quelle einer für das System unbestimmbaren Komplexität. Die Strukturen dienen der bestimmten Reduktion und ermöglichen genau dadurch auch die Reproduktion der Unbestimmtheit, die immer wieder am Bestimmten als Möglichkeitshorizont erscheint.«
(Luhmann 1984, S. 298)

Luhmann stellt fest, dass Kommunikation in Systemen ähnlich verläuft:

»Und daraus ergibt sich auch, dass die sozialen Systeme, die durch Kommunikation als Kommunikationssystem gebildet werden, regulieren, in welche Richtung und inwieweit Kommunikation getrieben werden kann.« (ebd., S. 226)

Weiter stellt Luhmann fest, dass Kommunikationssysteme aus der Umwelt auch nur das aufnehmen, was mit ihren Kulturkontexten übereinstimmt. Dies bedeutet:

»[N]ur lebende Systeme können durch Leben reproduziert werden, nur Kommunikationssysteme durch Kommunikation. Es ist nicht möglich, chemische Ereignisse ›autopoietisch‹ an Bewusstseinsereignisse anzuschließen oder umgekehrt [...].« (ebd., S. 607)

Die Umwelt sozialer Systeme wird durch andere, verschiedenartige Systeme gebildet. Daraus folgt, dass Akteure auch nur mit der entsprechenden ›Systembrille‹ sehen können und für Differenzen außerhalb der getroffenen Unterscheidung blind sind (vgl. Beckmann 2004, S. 167f.). Für den Kontext der vorliegenden Studie lässt sich hieraus ableiten, dass die Hochschule auf die verschiedenartigen Studierenden (in Bezug auf Herkunft, sozialen Habitus etc.) reagiert und sich entsprechend konstituiert. Für neue Systeme, sprich Studierende *ohne* Abitur, ist sie zunächst blind, da bisher keine Differenzen und Erfahrungen zu dieser Studierendengruppe vorliegen. Nach Luhmann gilt es hier, im Sinne der Selbstreferentialität und Autopoiesis die Umwelt (hier: der Hochschule) neu zu konstituieren.

Luhmanns Theorie autopoietischer Systeme eröffnet neue Perspektiven für ein komplexes Verständnis von Kultur:

»Kultur bezeichnet kein ›was‹, sondern ein ›wie‹ der Betrachtung, und zwar eine Beobachtung unter dem Gesichtspunkt der Kontingenz des Beobachteten. Alles, was es gibt, könne auch von einer Metaebene aus als Kultur beobachtet werden.« (Schwietring 2006 S. 211).

Die terminologische Distanz zum Kulturbegriff zeigt,

»dass keine ausgesprochenen oder unausgesprochenen Hintergrundannahmen über kollektiv ordnende und stabilisierende kulturelle Muster, Strukturen oder Schemata erforderlich sind, um das Funktionieren komplexer Gesellschaften zu beschreiben. Derartige Annahmen stehen einem Verständnis der Komplexität und Dynamik moderner Gesellschaften eher im Weg.« (Schwietring 2006, S. 218)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Luhmanns Theorie terminologische Unterschiede zu etablierten Begrifflichkeiten aufweist. Der Soziologe verwendet den Enkulturationsbegriff nicht explizit; er spricht im Allgemeinen von Kultur und verbindet damit das Beobachten kultureller Vollzüge und deren Verständnis. Demnach ist Enkulturation ein nicht greifbarer Prozess, der von der jeweiligen subjektiven Perspektive abhängt. Mechanismen der Enkulturation im Kontext der Hochschule lassen sich demnach von einer Metaebene aus betrachten. Die systemische Betrachtung von Enkulturation aus der Perspektive der Luhmannschen Theorie lässt den Rückschluss zu, dass ein System (hier: Hochschule) sich unter dem Aspekt der Autopoiesis selbst erschafft und Enkulturation ein Prozess ist, der dem Systemerhalt dient. Unter dem Aspekt der Selbstreferentialität bewerten System und Umwelt (Studierende ohne Abitur bzw. Hochschule), inwieweit eine Reproduktion (zum Beispiel Einsteiger-/Brückenkurse für Studierende ohne Abitur) sinnvoll sind. Folglich konstituiert sich das System Hochschule durch Sinn und Kommunikation in Abgrenzung zur Umwelt.

Die zentralen Attribute der systemtheoretischen Betrachtung sind Anpassung, Zielfokussierung, Integration und Aufrechterhaltung. Auf der Basis dieser Funktionen gilt es, kulturelle Werte zu internalisieren, um Enkulturation als Prozess darzustellen. Aus einer beobachtenden Perspektive lässt sich Enkulturation als systemische Einheit einer Metaebene begreifen.

2.2.2 Enkulturation in einer handlungstheoretischen Perspektive

Die frühen symbolischen Interaktionisten (James 1890; Dewey 1896; Cooley 1902; Mead 1934) fokussieren in ihren Ausführungen »die Bedeutung von Gruppenfaktoren und des sozialen Zusammenlebens als Bedingungen für das individuelle Handeln« (Winter 2010, S. 80). Mead (1934) begründete die interaktionistische Perspektive und prägte die Betrachtungsweise symbolischer Interaktionen maßgeblich. Symbolischer Interaktionismus vollzieht sich danach in Interaktionszusammenhängen unter Verwendung von Gebärden, Gesten und Sprache.

»Der Ausgangspunkt des symbolischen Interaktionismus ist die Fähigkeit des Menschen, Symbole produzieren und verwenden zu können. Mittels Sprache können Erfahrungen ausgetauscht und Bedeutungen geteilt werden. Stimulus-Response-Reaktionen werden überwunden, eine Kultur entsteht. So gilt das Interesse dieser Denktradition den Prozessen, in denen Menschen sich selbst definieren, ihre Absichten und Gefühle, Situationen und die Welt, die sie umgibt, sprachlich interpretieren. Sie bilden geteilte Bedeutungen, Routinen und Gewohnheiten aus, schaffen eine (temporäre) gemeinsame Kultur: Diese ist Veränderungsprozessen unterworfen und wird in Interaktionen ständig transformiert.« (Winter 2010, S. 79)

Blumer (1969) prägte die weitere Entwicklung von Theorie, Perspektiven und methodologischen Ansätzen des symbolischen Interaktionismus. Dem theoretischen Ansatz folgend stellt er »das Individuum und seine Fähigkeit, die Bedingungen seines Handelns selbst zu gestalten, in den Mittelpunkt soziologischer Analysen« (Abels & König 2010, S. 94). Blumers Annahmen beruhen auf drei Prämissen:

»Symbolic interactionism rests in the last analysis on three simple premises. The first premise is that human beings act toward things on the basis of the meanings that the things have for them [...]. The second premise is that the meaning of such things is derived from, or arises out of, the social interaction that one has with one's fellows. The third premise is that these meanings are handled in, and modified through, an interpretative process used by the person in dealing with the things he encounters.« (Blumer 1969, S. 2)

Blumer plädiert dafür, »Dingen« zentrale Aufmerksamkeit zu widmen, und verbindet damit die soziale Genese von Bedeutungen (vgl. Winter 2010, S. 83). Dinge sind hier alles, was der Mensch wahrnimmt: beispielsweise physische Objekte, andere Menschen, Ideale, soziale Handlungen oder Alltagssituationen (vgl. Abels & König 2010, S. 94). Bedeutungszusammenhänge entstehen im Prozess der Interaktion

zwischen Menschen und sind soziale Produkte des Interagierens. Der Zusammenhang eines Sachverhalts wird durch Interaktionen erfahren und schließlich einem interpretativen Prozess unterzogen. Blumer konstatiert:

»The meaning of a thing for a person grows out of the way in which other persons act toward the person with regard to the thing [...]. Symbolic interactionism sees meanings as social products, as creations that are formed in and through the defining activities of people as they interact.« (Blumer 1969, S. 4f.)

Nach Blumer ist der symbolische Interaktionismus auf gemeinsame, andauernde soziale Aktivitäten ausgerichtet, auf deren Basis Menschen interpretieren und handeln (vgl. Winter 2010, S. 84). Soziale Interaktionen vollziehen sich dadurch, dass *»Individuen miteinander und aufeinander bezogen handeln«* (Abels & König 2010, S. 95). Individuen wirken über Interaktionsprozesse wechselseitig aufeinander ein. Sie zeigen sich durch Sprache und Verhalten an, wie die jeweilige Situation zu verstehen ist. Dies geschieht durch Identifikation, Interpretation und schließlich Reaktion im Verlauf der Interaktion. Ein Perspektivwechsel, bei dem sich die Handelnden in die Rolle des anderen hineinversetzen, ermöglicht, das weitere Verhalten zu antizipieren, indem Symboliken der Situation entsprechend interpretiert werden. Daraus folgt: *»[D]ie innere Kommunikation eines jeden Beteiligten an der Interaktion ist Reaktion auf die innere Kommunikation jedes anderen Beteiligten«* (ebd., S. 96). Die sozialen Gegebenheiten der jeweiligen Welt können Blumer zufolge nicht durch Experimente und Hypothesen untersucht werden, sondern nur anhand direkter Interaktion, indem der Forscher die Position des Individuums einnimmt, um zu verstehen, wie dieser seine Welt sieht (vgl. Winter 2010, S. 85). Symbolischer Interaktionismus fokussiert Prozesse der Veränderung im kulturellen und gesellschaftlichen Leben. Im Zentrum stehen dabei allein die Interaktionen (vgl. ebd., S. 83).

Es kann festgehalten werden, dass Sprache, Erfahrungen und Bedeutungszusammenhänge eine Kultur prägen und formen. Interaktionen und Interagieren im sozialen Kontext hängen mit der Aufmerksamkeit für und der Genese von Bedeutungen zusammen. Der Begriff der Interaktion bezieht sich auf wechselseitiges und prozesshaftes Verhalten zwischen Handelnden. Interaktion im kulturellen Kontext besteht aus gemeinsamen Aktivitäten, deren Interpretation und entsprechendem Handeln. Schließlich sind es diese Prozesse, die zur Veränderung

des kulturellen und gesellschaftlichen Lebens beitragen (vgl. Parsons & Platt 1990, S. 146f.).

In Verbindung zur Enkulturation kann festgehalten werden, dass die zentralen Attribute der handlungstheoretischen Darstellung sich am Bedürfnis der Sozialität und damit verbundener Interaktionen orientieren. Mead folgt einem ›ganzheitlichen‹ Ansatz und fasst unter Interaktion den Einsatz von Gebärden, Sprache und Gesten zusammen. Der Vollzug von Handlungen bezieht sich auf den Erfahrungsaustausch, Routinen sowie die Gestaltung von Prozessen. Soziale Aktivitäten sind zentral, um Handlungen sowie Reaktionen zu vollziehen und Perspektivwechsel vorzunehmen.

In der handlungstheoretischen Betrachtung hat Enkulturation kulturelle und gesellschaftliche Aspekte. Beispielfhaft auf den Kontext der Hochschule bezogen kann dies bedeuten, dass Studierende ohne Abitur in Interaktionen mit Kommilitonen und Funktionären der Hochschule eine Stimulus-Response-Kette auslösen. Durch den Einsatz von Sprache und anderen kommunikativen Elementen erfolgt eine wechselseitige Interpretation der jeweiligen Handlungen. Die Interpretation der Handlung trägt zur Entwicklung einer temporären gemeinsamen Kultur bei. Eine Stimulus-Response-Wirkung kann beispielsweise in einem Gespräch über Zulassungsvoraussetzungen im Kontext des Dritten Bildungswegs auftreten. Der Austausch zwischen Kommilitonen kann Skepsis, Neugierde oder Gleichgültigkeit auslösen. Die Interpretation und Reaktion in einer konkreten Situation hängt vom jeweiligen kulturellen und gesellschaftlichen Naturell ab. Die daraus resultierenden Bedeutungszusammenhänge kennzeichnen das Interagieren zwischen Handelnden. Die entsprechende Reaktion kann als nicht statisch angesehen werden, da durch (zeitlich) weitergehende kulturelle Einflüsse Veränderungen ausgelöst werden.

2.2.3 Enkulturation in einer gesellschaftstheoretischen Perspektive

Bourdieu (1992/2005) fokussiert in seinen Arbeiten das alltägliche gesellschaftliche Handeln von Akteuren. Diese Orientierung nimmt den kulturellen Hintergrund in den Blick und dimensioniert Ungleichheiten. Bourdieu betont das Kollektive und stellt fest:

»[W]er Individualität und Kollektivität zu Gegensätzen macht [...], begibt sich der Möglichkeit, im Zentrum des Individuellen selber Kollektives zu entdecken; Kollektives in Form von Kultur [...] oder [...] im Sinn des ›Habitus‹, der den Künstler mit der Kollektivität und seinem Zeitalter verbindet [...].« (Bourdieu 2007, S. 132)

Der Ansatz von Bourdieu ist *»besonders gut geeignet [...], um die Besonderheiten einer sozialisationstheoretischen Betrachtung pädagogischer Problemstellungen im Vergleich mit Erziehungs- und Bildungstheorien [...].« (Koller 2012b, S. 138)* darzustellen.

Bourdieu vertritt den Anspruch, eine *»Theorie der Praxis« (Koller 2012a, S. 23)* zu entwickeln. Er gebraucht den Begriff Habitus, um subjektives Handeln unter objektiven gesellschaftlichen Bedingungen zu bestimmen (vgl. ebd.) und charakterisiert damit ein Konstrukt stabiler Dispositionen des Denkens bzw. Handelns. Das Konstrukt des Habitus ist an Ziele angepasst, regelhaft und kollektiv (vgl. ebd., S. 24). Gleichzeitig gilt Habitus als unbewusste Komponente und kann als Mediator zwischen objektiven Existenzbedingungen und subjektivem Handeln betrachtet werden. Habitus entwickelt sich durch sozialisatorische Phasen und lässt sich als Prozess der Verinnerlichung äußerer Strukturen definieren (vgl. Koller 2012a, S. 26).

»[A]lle Handlungen, und selbst noch jene, die sich als interesselose und zweckfreie, also von der Ökonomie befreite verstehen [...] sind auf die Maximierung materiellen oder symbolischen Gewinns ausgerichtet [...].« (Bourdieu 1979, S. 357)

Bourdieu geht allgemein von einer relativen Stabilität gesellschaftlicher Verhältnisse und damit verbundener Bedeutungszusammenhänge des Habitus aus. Daraus resultiert, dass eine gewisse Resistenz angenommen wird. Aufgrund früherer Erfahrungen haben verinnerlichte Welt- und Selbstverhältnisse für nachfolgende Erfahrungen eine Art Selektionsfunktion. Somit wird potenziellen Veränderungen entgegengewirkt und krisenhafte Erfahrungen reduziert.

Bourdieu's Konzept stellt den Begriff des Kapitals ins Zentrum und erlaubt es, dieses im Zusammenhang mit dem Habitus zu betrachten, ohne dabei den ökonomischen Faktor besonders hervorzuheben. Der Forscher überträgt diesen Wortgebrauch auf Formen des sozialen Austauschs. Im Mittelpunkt seiner Theorie stehen soziale Ungleichheiten und soziales Handeln unter dem Aspekt der Kosten-Nutzen-Relation. Es werden drei verschiedene Kapitalsorten⁵ unterschieden: ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital (vgl. Bourdieu 1983, S. 183ff.; vgl. Koller 2012b, S. 139f.). Bourdieu vertritt den Ansatz kultureller Reproduktion; er argumentiert, dass privilegierte Herkunftsgruppen Bildungspfade einschlagen, die dazu dienen, das kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie zu reproduzieren (vgl. Reimer & Schindler 2009, S. 252). Die vorgestellten Kapitalsorten lassen erwarten, dass sie mit Einflussgrößen bzw. den Merkmalen der Enkulturation im Kontext der Hochschule zu verbinden sind.

Mit dem Begriff des *ökonomischen Kapitals* beschreibt Bourdieu das, was traditionell auch als Kapital beschrieben wird. Es handelt sich dabei um akkumulierte Arbeit. Das ökonomische Kapital stellt ihm zufolge eine Ressource dar, die im wirtschaftlichen Zusammenhang gezielt eingesetzt wird, um Profite zu erzielen (vgl. Koller 2012b, S. 140). Alle Formen von materiellem Besitz zählen dazu (vgl. Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 161) und können direkt in Geld konvertiert werden (vgl. Koller 2012b, S. 141).

»Daher besitzen von allen Unterscheidungen diejenigen das größte Prestige, die am deutlichsten die Stellung in der Sozialstruktur symbolisieren, wie etwa Kleidung, Sprache oder Akzent und vor allem die ›Manieren‹, Geschmack und Bildung. Denn sie geben sich den Anschein, als handelte es sich um Wesenseigenschaften einer Person, ein aus dem Haben nicht ableitbares Sein, eine Natur, die paradoxerweise zu Bildung, eine Bildung, die zu Natur, zu einer Begnadung und einer Gabe geworden seien. Der Einsatz in diesem Spiel um öffentliche Verbreitung und Distinktion ist [...] nichts anderes als jenes Streben nach Auszeichnung, das nun einmal jede Gesellschaft als ein Zeichen von ›Bildung‹ zu würdigen pflegt.« (Bourdieu 1986, S. 60)

Für das *kulturelle Kapital* gilt, dass Zeit und Geld investiert wurde, um bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben. Bourdieu zufolge dient kulturelles Kapital als Ressource, die auf dem Arbeitsmarkt in ökonomisches Kapital umgewandelt

⁵ Die Darstellung und Bezugnahme der Kapitalsorten nach Bourdieu basiert anteilig auf den Vorarbeiten der eigenen Diplomarbeit. Vgl. Borgstedt 2011, S. 28ff.

werden kann (vgl. Koller 2012b, S. 142). Damit verbunden unterteilt sich das kulturelle Kapital in inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kulturkapital. Im Folgenden wird auf die verschiedenen Arten des kulturellen Kapitals eingegangen und jeweils die Verbindung zur Enkulturation hergestellt.

Das *inkorporierte kulturelle Kapital* zeichnet sich dadurch aus, dass es verinnerlicht und an den Körper einer Person gebunden ist. Es ist fester Bestandteil dieser Person und bezieht sich auf nicht angeborene Eigenschaften, Kenntnisse und Fähigkeiten, die als Ressource dienen. Die Besonderheit besteht darin, dass die Person Zeit investiert hat, um das inkorporierte Kulturkapital zu erwerben. Der Umfang des kulturellen Kapitals hängt unter anderem davon ab, wie viel Zeit ein Mensch in seine Bildung investiert. Aktiv erworbene Bildung und Wissen stehen im Mittelpunkt dieser Kapitalart. Die Übertragung von inkorporiertem Kulturkapital vollzieht sich Bourdieu zufolge vor allem durch soziale Vererbung, vorwiegend innerhalb einer Familie, und zwar durch familiäre und schulische Sozialisationsprozesse (vgl. Koller 2012b, S. 142). Die Übertragung von kulturellem Kapital innerhalb der Familie hängt mit dem bereits vorhandenen inkorporierten kulturellen Kapital zusammen. Daraus resultiert, dass Akteure, die in einem Umfeld mit wenig Kulturkapital aufwachsen, nur geringe Chancen haben, solches zu akkumulieren. Arnold und Lermen (2005) haben in Untersuchungen belegt, dass die Bedeutung der klassischen Produktionsfaktoren ›Arbeit‹ und ›Kapital‹ abnimmt, während Wissen, im Sinne des inkorporierten kulturellen Kapitals von Bourdieu, immer höher bemessen wird und zu einer Voraussetzung für die aktive gesellschaftliche Teilhabe und soziales Handeln ist (vgl. Arnold & Lermen 2005, S. 45). Da das inkorporierte Kulturkapital zum festen Bestand der Persönlichkeit zählt, reflektiert es sich in intuitiven Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsmustern.

Die zweite Erscheinungsweise kulturellen Kapitals ist nach Bourdieu die objektivierte Form. Dabei handelt es sich ihm zufolge um die Gesamtheit des kulturellen Wissens. Ausdruck dessen sind beispielsweise kulturelle Objekte wie Bücher oder Kunstwerke. Der Bezug zum inkorporierten Kulturkapital zeigt sich darin, dass der Erwerb solcher Objekte ökonomisches Kapital voraussetzt und der Besitz ebenso leicht übertragen werden kann. Die eigentliche Anwendung macht aber Kenntnisse und Fähigkeiten erforderlich, die in inkorporierter Form vorliegen müssen. Zudem impliziert der Erwerb von Kulturgütern keinen automatischen

symbolischen Transfer (vgl. Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 163). Zwischen den Kapitalarten besteht eine Wechselwirkung: Während die Aneignung von objektiviertem kulturellem Kapital ökonomisches Kapital voraussetzt, ist für dessen symbolische Aneignung inkorporiertes Kapital erforderlich.

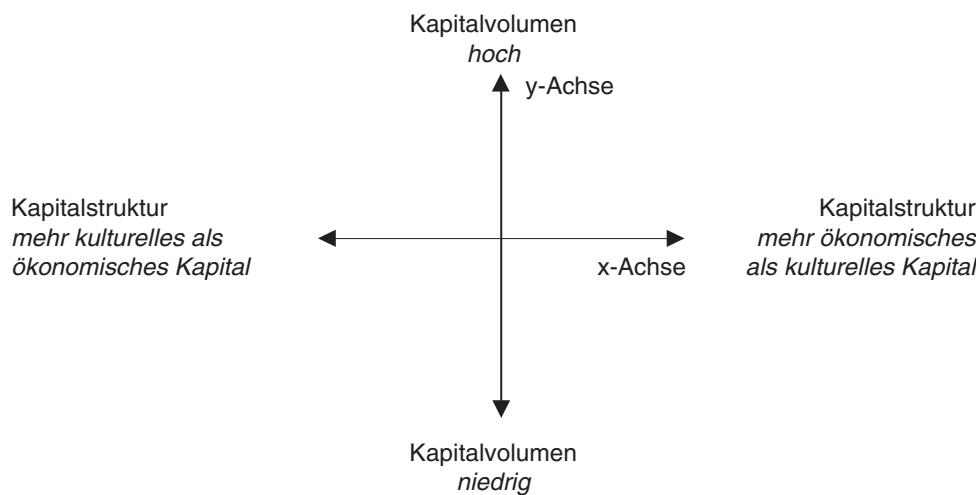
Das *institutionalisierte Kulturkapital* verweist auf das Bildungssystem und bezieht sich auf die Aneignung von Wissen und Kultur in Form von schulischen bzw. akademischen Bildungstiteln. So sind Zeugnisse oder Urkunden Prädikate inkorporierten Kapitals (vgl. Fuchs-Heinritz & König 2011, S. 163).

Zum sozialen Kapital rechnet Bourdieu alle »[...] *aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind*« (Bourdieu 1983, S. 190) und darauf beruhen, dass man zu einer bestimmten Gruppe gehört (vgl. Koller 2012b, S. 145f.). Die Kraft des sozialen Kapitals liegt in dem Netz von Beziehungen, das Menschen knüpfen, um die Zugehörigkeit zu einer Familie, zum Adel oder zu einer bestimmten Bildungselite zu erlangen. Bourdieu bezeichnet dies als Beziehungsarbeit in Form von Aktivitäten, die durch gegenseitige Anerkennung geprägt sind. Er beschreibt diese Art der Aktivität als reines Kosten-Nutzen-Kalkül: Zeit und Geld in ein Beziehungsnetz zu investieren, welches sich dann langfristig auszahlt (vgl. Koller 2012b, S. 146).

Die Bedeutung der Kapitalsorten für die theoretische Einbettung von Enkulturation ist vor allem darin begründet, dass ihre Aneignung auf der Ebene gesellschaftlicher Machtverhältnisse verortet ist. Die Wirksamkeit des *symbolischen Kapitals* liegt daher quer zu den anderen beiden Kapitalsorten. Bourdieu definiert das symbolische Kapital als eine *Form der Anerkennung durch eine Gruppe bzw. eine Gesellschaft*. Das symbolische Kapital bietet somit Anknüpfungspunkte, um weitere Klassifikationen vorzunehmen und beispielsweise Rückschlüsse auf den Lebensstil zu ziehen.

Die einzelnen Kapitalarten bilden eine Basis für die Konstruktion des sozialen Raums. Der soziale Raum einer Gesellschaft lässt sich als Achsenkreuz darstellen. Auf der Y-Achse wird die Gesamtmenge des Kapitals in den Dimensionen viel versus wenig abgebildet, die X-Achse zeigt die Zusammensetzung des verfügbaren Kapitals.

Abbildung 5: Das Konzept des sozialen Raums nach Bourdieu



Quelle: Koller 2012a, S. 148

Nach Bourdieu lässt sich mittels des Achsenkreuzes verdeutlichen, über welches Kapital in welcher Zusammensetzung ein Mensch verfügt, und somit seine Position in der Gesellschaft bestimmen. In der Theorie des sozialen Raums lassen sich demnach gleichzeitig Aussagen zu Lebensgewohnheiten, Vorlieben (zum Beispiel Ernährung, Kleidung) oder der Freizeitgestaltung treffen. Bourdieu argumentiert, dass individuelle Bedürfnisse von der sozialen Distinktion abhängen. Damit ist das Streben gemeint, sich entweder von anderen abzuheben oder so zu sein wie andere. Der Lebensstil einer Person ist daher eine Konsequenz ihrer Position im sozialen Raum und somit eine Folge von Sozialisation und sozialer Vererbung (vgl. Koller 2012a, S. 149). Bourdieu gebraucht nicht den Begriff der Sozialisation, sondern spricht an dieser Stelle von Habitus. Die sozialisationstheoretische Verortung von Kapital und die Position im sozialen Raum ist für den Forscher ein Produkt der Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse. Der Habitus ist »[...] eine Art von Vermittlungsglied oder Scharnier zwischen den objektiven gesellschaftlichen Bedingungen und dem subjektiven individuellen Handeln oder Verhalten« (Koller 2012a, S. 150). Bourdieu zufolge wird der Habitus in Schemata oder Mustern von Wahrnehmung, Denken und Handeln deutlich.

Die Theorie von Bourdieu erlaubt,

*»[...] die Bedeutung gesellschaftlicher Bedingungen für die Entwicklung der heranwachsenden Generation herauszuarbeiten. Zugespitzt formuliert: Bourdieu macht deutlich, dass das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen weit mehr von der gesellschaftlich ungleichen Verteilung von Kapital abhängt als vom erzieherischen Handeln [...]«
(Koller 2012a, S. 154)*

Für den Kontext der Hochschule bedeutet dies, dass der Grad der Enkulturation im sozialen Raum im Achsenkreuz dargestellt werden kann. Auf der X-Achse können kulturelle und gesellschaftliche Prozesse der Interaktion abgebildet werden; die Y-Achse zeigt die Dimension und Intensität der Interaktionen im Sinne des Kapitalvolumens (viel versus wenig). Das jeweilige Kapitalvolumen bietet Möglichkeiten, den kulturellen Hintergrund der Akteure (Studierende ohne Abitur) genauer zu betrachten. Somit können daraus Annahmen zum Habitus bzw. zu Dispositionen des Denkens und Handelns abgeleitet werden. Die so gewonnenen Annahmen liefern Bedeutungszusammenhänge über gesellschaftliche Verhältnisse und geben Aufschluss über das verinnerlichte Selbst- und Weltverständnis der Akteure.

2.2.4 Zentrale Merkmale von Enkulturation in der Hochschule

Im Folgenden wird dargestellt, welche Rückschlüsse sich aus den vorausgegangenen theoretischen Konzepten für den Kontext der vorliegenden Arbeit –Enkulturation in der Hochschule– ergeben. Praxisbezogen werden beispielhafte enkulturelle Kontexte in der Hochschule dargestellt, um Bedeutungszusammenhänge und Relevanzstrukturen vor dem Hintergrund der theoretischen Referenzen darzustellen.

Zunächst werden Informationen zur Person und zum bisherigen (beruflichen) Werdegang zu Enkulturation in Beziehung gesetzt. Die Literatur zeigt, dass Enkulturation als individueller Prozess zu sehen ist und milieuspezifischen Einflüssen unterliegt. Daher ist es zielführend, Studierende des Dritten Bildungswegs zu befragen und daraus bestehende sowie gegebenenfalls sich neu entwickelnde Denk- und Handlungsmuster in Bezug auf das Studium ohne Abitur zu extrahieren. Weiterhin ist es im Hinblick auf die Reproduktion kulturellen Kapitals unter

Berücksichtigung der ursprünglichen Kultur sinnvoll zu ergründen, inwieweit das Hineinwachsen in die Hochschulkultur gelingt. Damit steht die Bewertung rezeptiv etablierter Relevanzstrukturen im Fokus und die Frage, inwieweit diese bestehen bleiben bzw. modifiziert werden. Enkulturation bedeutet, eine ›Grundpersönlichkeit herauszubilden‹; inwieweit dies für die Enkulturation in der Hochschule eine Rolle spielt, soll die vorliegende Untersuchung zeigen.

Im Weiteren geben Informationen zur Wahrnehmung der Hochschule und der jeweiligen Studiensituation, Aufschluss über den Umgang mit Anforderungen und subjektiven Sichtweisen in der Hochschule. Im Rahmen der empirischen Vorgehensweise werden Aneignung und Partizipation sowie Anpassung und Prägung zueinander in Beziehung gesetzt. Diese Prozesse erfolgen durch Interaktionen mit Kommilitonen und Funktionären der Hochschule. In der Folge werden Werte, Normen und Symboliken der Hochschulkultur erworben und äußern sich im Denken und Handeln innerhalb derer. Das geschieht u.a. durch die Orientierung an Vorbildern und Gruppenspezifika, die Weitergabe kultureller Maßgaben erfolgt also durch intergenerationales Lernen. Interaktionen werden nach ihrer ›Qualität‹ bewertet; diese gilt als Indikator für das Hineinwachsen in eine Kultur.

Ein Studium über den Dritten Bildungsweg erfordert Motivation, die zum Prozess der Enkulturation beiträgt. Eng mit der motivationalen Komponente verbunden sind Zukunftsvorstellungen. Enkulturation bedeutet in diesem Zusammenhang die Herausbildung einer sozial-kulturellen Persönlichkeit, um ein Träger der Kultur (hier: derjenigen der Hochschule) zu werden. Partizipation im Kontext der Hochschule (hier: akademischer Habitus) zeigt Enkulturation an, indem Individuen zu Mitgliedern einer Fachgemeinschaft werden. Damit sind der Erwerb kultureller Basisfähigkeiten und die Repräsentation derer gemeint.

Die theoretische Verortung von Enkulturation mit Blick auf das Studium ohne Abitur lässt sich für den Kontext der Universität praxisbezogen darstellen. Die erste Kontaktaufnahme mit der Hochschule und der Beginn des Studiums sowie das Kennenlernen von Kommilitonen und Lehrenden erfolgen in ersten Interaktionen. Hochschule zu ›erfahren‹ bedeutet das Erlernen der universitären Kultur, akademischen Handelns und Denkens sowie eine kulturelle Prägung und Anpassung. Somit sind erste Kontakte und Interaktionen in der Hochschule ein Indikator für den weiteren Verlauf der (fachspezifischen) Enkulturation. Für den Kontext der

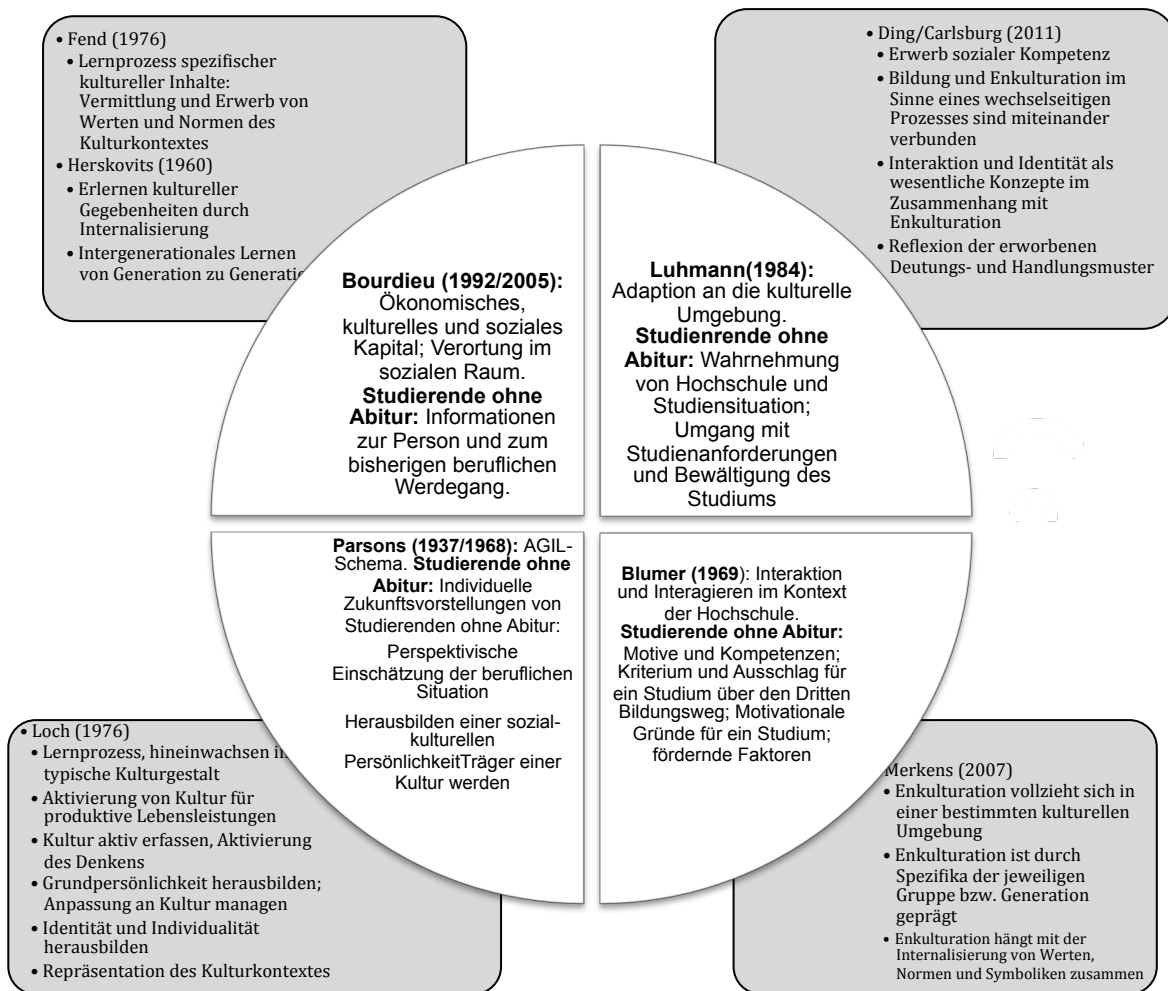
vorliegenden Arbeit bedeutet dies beispielsweise, dass Studierende die universitäre Kultur mit Inhalt füllen, indem sie mit Kommilitonen, Dozenten und weiteren Funktionären der Hochschule in Kontakt treten und darin soziale Rollen erleben und vollziehen.

Im weiteren Fortgang des Studiums rückt das ›Erlernen‹ der Hochschulkultur in den Fokus. Kontakte und Interaktionen sind weiterhin als Maßgabe der Enkulturation zu betrachten. Hinzu kommt eine Nivellierung zwischen dem bisherigen kulturellen Kontext (Milieuspezifika) und dem akademischen Habitus. Damit unmittelbar gekoppelt ist die Bewältigung des Studiums, das heißt der Umgang mit Studienanforderungen und die Aneignung von Wissen und Kompetenzen. Das Lernen von Kommilitonen höherer Semester (Transmission und Intergenerationalität) trägt dazu bei, den kulturellen Kontext der Hochschule zu erlernen. Für den Kontext der Arbeit geht daraus hervor, dass Studierende beispielsweise Bräuche, Konventionen, Gewohnheiten oder formale Regeln erfahren, einüben und zugleich (re)aktualisieren.

Die individuellen Zukunftsvorstellungen der Akteure beeinflussen den Prozess der Enkulturation. Das repräsentieren der Hochschulkultur steht in Abhängigkeit von der Prägung der Persönlichkeit und der individuellen Entwicklung. Abbildung 6 veranschaulicht Enkulturation auf der Grundlage der theoretischen Verortung und gibt gebündelt Aufschluss über die einzelnen Spezifika. Dafür wird auf die erziehungswissenschaftliche Bedeutung von Enkulturation zurückgegriffen.

Es erfolgt eine Erweiterung der Abbildung 1, indem die theoretischen Perspektiven auf Enkulturation in die Darstellung einfließen. Entscheidend ist hierbei, dass die Merkmale und Ausprägungen von Enkulturation nicht statisch sind; vielmehr sind sie als übergreifende Elemente zu betrachten. Die dargestellte Aufteilung folgt dem Erkenntnisinteresse und orientiert sich am Zeitverlauf der Enkulturation mit besonderem Blick auf das Studium ohne Abitur.

Abbildung 6: Merkmale von Enkulturation im Kontext des Studiums ohne Abitur



Quelle: Eigene Darstellung

2.3 Zusammenfassung: Perspektiven von Enkulturation im Kontext der Hochschule

In diesem Kapitel werden die wesentlichen Aspekte der bisher dargestellten theoretischen Konzepte zusammengefasst. Es lassen sich folgende Perspektiven und prägnante Merkmale der Enkulturation ableiten.

(1) Mit dem Ansatz von Bourdieu (1992/2005) werden zunächst die Kapitalsorten und die Verortung der Studierenden ohne Abitur im sozialen Raum fokussiert. Das Konzept der Kapitalsorten ermöglicht, Formen des sozialen Austauschs zu übertragen und soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital als Kennzeichen

sozialer Handlungen und Ungleichheiten zu bewerten. Das symbolische Kapital gilt als Merkmal für die Verortung von Individuen im sozialen Raum. Die gesellschaftstheoretische Perspektive stellt alltägliche gesellschaftliche Handlungen vor dem Hintergrund individueller Lebenslagen und Lebensstile ins Zentrum der Betrachtung. Auf theoretischer Basis wird subjektives Handeln im Hinblick auf Habitus verortet und als Konstrukt stabiler Dispositionen des Denkens und Handelns gewertet. Enkulturation vollzieht sich als konstitutiver Prozess in alltäglichen (zum Beispiel gesellschaftlichen) Handlungen vor dem Hintergrund der verschiedenen Lebenslagen und -stile.

Im Rahmen der Untersuchung können anhand der Kapitalsorten Informationen zur Person und zum bisherigen beruflichen Werdegang generiert werden. Im weiteren Fortgang lassen sich Merkmale zum Erwerb der jeweiligen Werten und Normen des Kulturkontextes (zum Beispiel allgemeine Hochschulkultur oder fachspezifisch) mit Enkulturation in Beziehung setzen (vgl. Fend 1976; vgl. Herskovits 1960). In Abhängigkeit des bisherigen Werdegangs werden Denk- sowie Handlungsmuster bewertet, um sukzessive in die Kultur der Hochschule hineinzuwachsen.

(2) Nach Luhmann (1984) erfolgt eine Adaption an die neue kulturelle Umgebung. Kultur ist demnach ein Konstrukt selbstreferenzieller sozialer Systeme im abstrakten Raum. Die Reproduktion sozialer Systeme vollzieht sich in einer kulturellen Dimension und wird als Autopoiesis bezeichnet. Enkulturation ist nach Luhmann ein allgemeiner und gleichzeitig spezifischer Prozess und zeigt sich als selbstreferenzielles und *autopoietisches* System. Sie ist mit Kompetenz- und Wissensaneignung verbunden und bezieht sich auf die Fähigkeit des Menschen, Symbole zu produzieren und zu verwenden.

In diesem Zusammenhang ist es die Wahrnehmung der Studierenden ohne Abitur in der Hochschule von Bedeutung: Wie wird beispielsweise die Studiensituation bewertet und wie erfolgt die Bewältigung des Studiums. In Verbindung mit der theoretischen Eingrenzung von Ding & Carlsburg (2011) ist Enkulturation als ein Erwerb sozialer Kompetenz zu werten. In Form von Interaktionen erfolgt eine stetige Reflexion der bisherigen Deutungs- bzw. Handlungsmuster. Daraus resultiert gegebenenfalls eine Neubewertung, da Bildung und Enkulturation sich als wechselseitige Komponenten erweisen. Der Umgang mit Studienanforderungen und der Erwerb kultureller Fähigkeiten sind ein Kennzeichen von Interaktion.

Enkulturation gilt als Prozess der (Weiter-)Entwicklung der Persönlichkeit und ist als ein Merkmal von Bildungsaspiration sowie Identitätsbildung auszumachen.

(3) Die Handlungstheorie (Blumer 1969) fokussiert kulturelle und gesellschaftliche Prozesse mit dem Bezug auf Interaktion. Die Interpretation sozialer Interaktionen hängt von der Aufmerksamkeit und der Wahrnehmung ab. So lösen Gebärden, Gesten und Sprache in einem entsprechenden Bedeutungszusammenhang Stimulus-Response-Prozesse aus. Das Identifizieren von Bedeutungen, Routinen und Gewohnheiten schafft eine gemeinsame, sichtbare Kultur. Motivationale und fördernde Gründe für ein Studium lassen sich mit dem handlungstheoretischen Ansatz in Verbindung bringen. Enkulturation vollzieht sich in einer bestimmten kulturellen Umgebung (hier: Hochschule), ist durch die Spezifika der Gruppe (hier: Kommilitonen) geprägt und steht im Weiteren mit der Internalisierung von Werten, Normen und Symboliken zusammen (vgl. Merkens 2007).

(4) Aus der systemtheoretischen Perspektive (vgl. Parsons 1937/1968) wird mit dem Konzept der Enkulturation ein Verständnis von gesellschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätzen verbunden. Dabei erfolgt eine Orientierung an normativen Handlungsmustern; Werte, Normen und Regelungen werden in Abhängigkeit von Bedürfnissen, Erwartungen und Kompetenzen ausgestaltet. Die Individuen übernehmen somit soziale Rollen und gestalten diese in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Erwartungen sowie rezeptiv abgespeicherten Handlungsschemata (*pattern variables*). Werte und Standards werden innerhalb einer Gesellschaft weitergegeben und dabei ein Werte-Commitment erzeugt. Somit bilden Individuen und Institutionen Handlungssysteme mit dem Ziel der Systemreproduktion. Systeme, Strukturen und Funktionen werden vollzogen, um die Gesellschaft zu reproduzieren; das ist aus systemtheoretischer Sicht ein (Teil)Prozess der Sozialisation.

Sozialisation vollzieht sich in Abhängigkeit von der Systemerhaltung (AGIL-Schema) und zielt insbesondere im Bildungssektor auf eine erfolgreiche Integration sowie die Etablierung kultureller und sozialer Wertemuster.

Weiterhin wird Kultur als abstrakter Begriff mit der Beobachtung von Handlungen und Kommunikation bzw. mit Interaktion gleichgesetzt. In Verbindung mit dem AGIL-Schema gilt es, eine sozial-kulturelle Persönlichkeit herauszubilden und

Träger der Hochschulkultur zu werden. Damit sind ebenfalls Zukunftsperspektiven intendiert. Studierende ohne Abitur wachsen somit in die typische Kulturgestalt hinein und managen den Anpassungsprozess.

Die Integration in kulturelle und soziale Wertemuster äußert sich schließlich durch Herausbildung einer Grundpersönlichkeit im Wechselprozess von Aneignung, Anpassung und Prägung, um schließlich den Kulturkontext der Hochschule zu repräsentieren (vgl. Loch 1976).

3. Der Dritte Bildungsweg

Kapitel 3 thematisiert die Entwicklungslinien des Dritten Bildungswegs und die Neuordnung des Hochschulzugangs durch das Kultusministerium (2009). Es werden die Veränderungen im Bildungswesen dargestellt und bildungspolitisch eingeordnet. Im Zentrum stehen dabei formale und gesetzliche Voraussetzungen für ein Studium ohne Abitur aufgrund der Qualifizierungsinitiative des Landes. Darauf aufbauend werden die Ziele der Reform und damit in Verbindung stehenden Veränderungsprozesse in der hochschulischen (Weiter-)Bildung abgebildet. Schließlich wird das Studium ohne Abitur mit einem besonderen Fokus auf Konvergenzpunkte zwischen beruflicher und akademischer Bildung in den Kontext der Arbeit eingeordnet.

Daran anschließend folgt die begriffliche Eingrenzung für die Zielgruppe, der Studierenden ohne Abitur. In Hinblick auf Studienbeteiligung und Studienerfolg werden traditionell und nicht traditionell Studierende im Vergleich dargestellt und in den Diskurs der Arbeit eingebettet.

Den Abschluss des Kapitels bildet die zusammenfassende Darstellung des Dritten Bildungsweges im Zentrum gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen. Daraus hervor geht dann die verbindende Erläuterung zwischen der erziehungswissenschaftlichen Bedeutung von Enkulturation (vgl. Kap. 2) und den erörterten Zielen zur Öffnung des Hochschulzugangs für nicht traditionelle Zielgruppen.

3.1 Entwicklungslinien des Dritten Bildungswegs: Die Neuordnung des Hochschulzugangs

Das vorliegende Kapitel thematisiert zunächst den bildungsgeschichtlichen Hintergrund der Öffnung der Hochschule. In diesem Zusammenhang wird der Begriff des Dritten Bildungswegs eingegrenzt und damit verbundene gesellschaftliche Veränderungen dargestellt. Diese Bestandsaufnahme spiegelt die politischen Gegebenheiten sowie formale und gesetzliche Voraussetzungen für ein Studium ohne Abitur wider. Es werden zunächst die Ziele der Reform dargestellt und

daraus resultierende Kontroversen der beteiligten Akteure aus beruflicher und akademischer Bildung.

Die Veränderungen im Bildungswesen werden mit dem Bedarf an einer stärker wissenschaftsbasierten Entwicklung in der Bevölkerung, der Pluralisierung individueller Bildungswege und dem Anspruch des lebenslangen Lernens begründet. Eine Steigerung der Bildungsmobilität und der Leistungsfähigkeit soll darüber hinaus die Chancengleichheit bei der Ausgestaltung persönlicher Berufs- und Bildungsbiografien (vgl. Schreiber 2014, S. 1) ermöglichen sowie gleichzeitig der Selektivität des Bildungssystems begegnen. Aus volkswirtschaftlicher Perspektive tragen die Veränderungen im Bildungswesen dazu bei, dem künftig zu erwartendem Mangel an akademisch gebildeten Fachkräften sowie dem demografischen Wandel zu begegnen. Eine steigende Lebenserwartung, sinkende Geburtenraten und Migration sind die wesentlichen Kennzeichen der aktuellen demografischen Entwicklung. Diese erfordert, die Qualifizierung von Arbeitskräften vermehrt ins Zentrum bildungspolitischer Initiativen zu stellen. Wolter bestätigt, dass ein mittel- bis langfristiges Unterangebot an akademischen Arbeitskräften und die Debatte um einen europäischen und nationalen Qualifikationsrahmen wesentliche Elemente sind, um eine gesellschaftliche und bildungspolitische Veränderung zu bewirken (vgl. Wolter 2012a, S. 12). Der Zugang zur Hochschule über den Dritten Bildungsweg ist damit *ein* Schritt, den Veränderungen im Bildungswesen zu begegnen.

Der Dritte Bildungsweg bzw. das Studium ohne Abitur, unterlag bis zum Jahr 2009 länder- und hochschulspezifischen Besonderheiten. Diese hatten zur Folge, dass sehr unterschiedliche Regelungen für den Hochschulzugang ohne Abitur galten. Aufgrund fehlender konkreter Vorgaben, erließen die Länder bis dahin eigene rechtliche Regelungen für nicht traditionelle Zielgruppen (vgl. Freitag 2012b, S. 52). Die fehlenden Vorgaben der Kultusministerkonferenz hatten weiterhin zur Folge, dass über die Bedeutung und Verwendung des Begriffs des Dritten Bildungswegs kein Konsens besteht. Wolter definiert ihn als Sammelbegriff und fasst darunter *»alle Wege, die ohne zusätzlichen Schulbesuch über eine berufliche Ausbildung und Tätigkeit zur Hochschule führen«* (Wolter 1994, S. 9).

Die Begriffe Erster, Zweiter und Dritter Bildungsweg werden in der einschlägigen Literatur unscharf verwendet, zudem unterliegt ihr Gebrauch im Laufe der letzten Jahre einigen Wandlungen. So folgt die Definition keiner formalen Ordnung im

Bildungssystem (vgl. Freitag 2012b, S. 17). Freitag stellt fest, dass es sich um Ordnungsversuche mit geringer gesellschaftlicher Wirkung handelt (vgl. ebd.). Die Grenze zum Dritten Bildungsweg ist maßgeblich durch die Definition und das Verständnis vom Zweiten Bildungsweg bestimmt (vgl. ebd., S. 47). Im Allgemeinen ist die Verwendung der Begriffe Zweiter und Dritter Bildungsweg wissenschaftlich geprägt. Teichler und Wolter gehen auf diesen Bedeutungszusammenhang ein und stellen fest: *»[H]inter dem stark metaphorischen Bild, das mit dem des Lebenswegs korrespondiert, verbergen sich einerseits soziale Regulationen in rechtlicher Form, andererseits subjektive Praktiken, deren Sinn und Bedeutung weit über den Umgang mit den sozialen Regulationen hinausgehen«* (Teichler & Wolter 2004a, S. 7). So erfolgt der Erwerb der Hochschulreife im Rahmen der gesellschaftlichen Normalbiografie auf dem Ersten Bildungsweg, dem Königsweg, sprich dem Abitur (vgl. ebd., S. 9). Der Zweite Bildungsweg verläuft bereits außerhalb dieser Normalbiografie: Hier wird das Abitur zu einem späteren Zeitpunkt nachgeholt, in der Regel über Abendgymnasien und Kollegs. Das entscheidende Charakteristikum des Dritten Bildungswegs ist der Zugang zur Hochschule ohne Abitur. *»Formal handelt es sich um die Erteilung oder Ausstellung einer Hochschulzugangs- oder Studienberechtigung durch die Hochschule, die zum Erststudium berechtigt«* (Teichler & Wolter 2004a, S. 9) und damit zur Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung beiträgt.

Ein wesentliches Kernziel der Neuordnung des Hochschulzugangs für nicht traditionelle Zielgruppen (vgl. Kultusministerkonferenz 2009) sind einheitliche, länderübergreifende Kriterien in der Umsetzung (vgl. Freitag 2012a, S. 1). Die Entwicklungslinien des Dritten Bildungswegs zeigen ebenfalls, dass die Öffnung des Hochschulzugangs eigentlich keine neue Entwicklung ist. Vielmehr ist es eine neue Form der Aufmerksamkeit, die der Thematik zuteil wird. Das Studium ohne Abitur ist durch ein Auf und Ab in der bildungspolitischen Diskussion gekennzeichnet (vgl. Kluge, Scholz & Wolter 1990, S. 7ff.). Auch Nickel und Leusing (2009) stellen fest, dass das Studium ohne Abitur *»in unregelmäßigen zeitlichen Wellenbewegungen auf der bildungspolitischen Agenda [steht]«* (Nickel & Leusing 2009, S. 16); kaum ein anderes bildungsrelevantes Thema erlebt in Deutschland eine derartige Konjunktur (vgl. ebd., S. 10). Ein vermehrtes Maß an Aufmerksamkeit richtet sich vor allem seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland, auf die Gleichwertigkeit von

allgemeiner und beruflicher Bildung.⁶ Trotz der andauernden Bestrebungen im Dritten Bildungsweg waren die Möglichkeiten potenzieller Studieninteressierter bisher begrenzt; lediglich einige Bundesländer haben hier laut Gierke eine Vorreiterrolle übernommen (vgl. Gierke 2013, S. 80f.). Aufgrund der Neuformierung des Hochschulzugangs ist nun eine Anpassung der Studienmodelle jenseits der formalen Ordnung zu erwarten.

In der Zeit zwischen 1788 und 1834 war in Ausnahmefällen eine Immatrikulation ohne Reifezeugnis möglich. Preußen als erster deutscher Territorialstaat eröffnete die Möglichkeit, in Studiengängen ohne staatliche Abschlussprüfung zu studieren, und begegnete auf diesem Weg dem Monopol des Abiturs. Ein Hochschulzugang für Berufstätige wurde in Deutschland erstmals in der Weimarer Republik geschaffen (vgl. Wolter 1994, S. 11).

Eine bildungspolitische Diskussion über Wege des Zugangs zur Universität für Berufstätige begann erst in der Zeit des Ersten Weltkriegs und setzte sich in der Frühphase der Weimarer Republik fort. Preußen führte 1924 die Zulassung zur Universität ohne Reifezeugnis ein. In der damaligen Form war der Zugang zur Hochschule mit Begrifflichkeiten wie »hervorragend begabte Personen« und »Hochbegabte« verbunden. Die preußische Prüfungsordnung von 1924 legte fest, dass in »besonderen Ausnahmefällen« und bei »besonderer Eignung« sowie »deutlich erkennbarer Begabung für das gewählte Studienfach« Menschen zum Studium zugelassen werden konnten. Die Zahl der erfolgreichen Absolventen lag in Preußen von 1924 bis 1931 bei ca. 500 Personen (vgl. Wolter 1994, S. 13).

Die nationalsozialistische Bildungsadministration und die Ausrichtung im Sinne der Rassenideologie standen ebenso in der Tradition des »begabten Menschen« wie die Nachkriegsregelungen (vgl. Wolter 1994, S. 13). Nach 1945 knüpften die meisten Länder wieder an die Weimarer Regelung an.

Im Beschluss des Kultusministeriums von 1982, wird von »besonders befähigten Personen« gesprochen, die für einen Zugang zur Hochschule ohne Abiturzeugnis in Frage kommen (vgl. Kultusministerkonferenz 1982, S. 3). In dem Fall war eine Aufnahmeprüfung erforderlich, deren inhaltliche Gestaltung sich an den

⁶ Die historische Darstellung und terminologische Eingrenzung des Dritten Bildungswegs greift partiell auf Vorarbeiten der eigenen Diplomarbeiten zurück. Vgl. Borgstedt, 2011, S. 15ff.

Anforderungen der gymnasialen Oberstufe orientierte (vgl. ebd., S. 5ff.). Die historische Entwicklung des Hochschulzugangs und die damit einhergehenden Bedeutungsveränderungen des Begriffs der Studierfähigkeit werden als Ausdruck tiefer liegender struktureller Wandlungsprozesse gesehen, in denen sich das gesellschaftliche Statuszuweisungssystem in einzelnen Bestandteilen oder in seiner Gesamtheit neu formierte (vgl. Wolter 1987, S. 11).

Der bildungsgeschichtliche Hintergrund von allgemeiner und beruflicher Bildung bestimmt auch die terminologische Eingrenzung des Dritten Bildungswegs. Die Öffnung der Hochschule für Personen ohne Abitur Mitte der 1960er- bis Mitte der 1970er-Jahre verfolgte das Ziel, gleiche Bildungs- und Sozialchancen zu schaffen (vgl. Teichler & Wolter 2004a, S. 7). So standen Bemühungen im Vordergrund, Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein Studium zu ermöglichen. Die Stabilisierung der beruflichen Ausbildung und eine damit einhergehende höhere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung vollzog sich Ende der 1980er-Jahre. In vielen Bundesländern wurden zu dieser Zeit Maßnahmen ergriffen, die den Hochschulzugang ohne klassisches Abitur erleichtern sollten (vgl. Teichler & Wolter 2004a, S. 7).

Somit ist die Neuregelung des Hochschulzugangs durch die Kultusministerkonferenz eine der prominentesten Regelungen zur Öffnung der Hochschule für beruflich qualifizierte Bewerber (vgl. Wolter 2012b, S. 23). Heuschen, Jahn und Staecker (2014) bestätigen, dass nicht traditionell Studierende *»in den letzten Jahren bildungspolitisch zu einem Topthema avanciert[en]«* (ebd., S. 65). Die Verabschiedung dieses KMK-Beschlusses verändert damit die Strukturen der Hochschule, und es zeichnet sich ab, dass sie einen wesentlichen Beitrag zur Diversität leisten wird. Durch die Reform haben nicht traditionelle Bildungsschichten die Möglichkeit des Hochschulzugangs. Die kulturelle Vererbung des Bildungsstatus führt zu einem hohen Grad akademischer Selbstreproduktion: Rund 60 Prozent der Studierenden kommen aus einem Elternhaus, in dem zumindest ein Elternteil bereits über einen Hochschulabschluss verfügt. Der übrige Teil steht für einen Aufstieg durch Bildung im Sinne der *»first generation«* (vgl. Wolter 2012a, S. 12).

Abbildung 7 zeigt die formalen Voraussetzungen des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber, wie sie die Kultusministerkonferenz festgelegt hat (KMK-Beschluss vom 06. März 2009).

Abbildung 7: Rechtliche Rahmenbedingungen des Kultusministeriums (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Inhaber folgender Abschlüsse der beruflichen Aufstiegsfortbildung erhalten eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung: <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Meister im Handwerk nach §§ 45, 51a, 122 Handwerksordnung (HwO) 1.2 Inhaber von Fortbildungsabschlüssen, für die Prüfungsregelungen nach §§ 53, 54 Berufsbildungsgesetz (BBiG), §§ 42, 42a HwO bestehen, sofern die Lehrgänge mindestens 400 Unterrichtsstunden umfassen. 1.3 Inhaber vergleichbarer Qualifikationen im Sinne des Seemannsgesetzes (staatliche Befähigungszeugnisse für den nautischen oder technischen Schiffsdienst). 1.4 Inhaber von Abschlüssen von Fachschulen entsprechend der »Rahmenvereinbarung über Fachschulen« der Kultusministerkonferenz in der jeweils geltenden Fassung. 1.5 Inhaber von Abschlüssen vergleichbarer landesrechtlicher Fortbildungsregelungen für Berufe im Gesundheitswesen sowie im Bereich der sozialpflegerischen und sozialpädagogischen Berufe. 2. Beruflich qualifizierte Bewerber, die nicht unter Ziffer 1 fallen, erhalten eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung, wenn sie folgende Voraussetzungen erfüllen: <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Abschluss einer nach BBiG/HwO durch Bundes- oder Landesrecht geregelten mindestens zweijährigen Berufsausbildung in einem zum angestrebten Studiengang affinen Bereich und mindestens dreijährige Berufspraxis in einem zum Studiengang affinen Bereich; für Stipendiaten des Aufstiegsstipendienprogramms des Bundes sind zwei Jahre ausreichend. 2.2 Erfolgreicher Abschluss eines Eignungsfeststellungsverfahrens, das <ul style="list-style-type: none"> – durch eine Hochschule oder staatliche Stelle auf der Grundlage einer Prüfungsordnung durchgeführt wird – schriftliche und mündliche Prüfungsanteile aufweist – auf allgemeines und fachbezogenes Wissen bezogen ist. Das Eignungsfeststellungsverfahren kann durch ein nachweislich erfolgreich absolviertes Probestudium von mindestens einem Jahr ersetzt werden. 3. Die Länder können weitergehende Regelungen für den Hochschulzugang treffen und insbesondere den Katalog der Fortbildungsabschlüsse gemäß Ziffer 1 entsprechend den jeweiligen Landesregelungen erweitern. Solche landesspezifischen Hochschulzugangsberechtigungen werden nach einem Jahr nachweislich erfolgreich absolvierten Studiums zum Zwecke des Weiterstudiums in dem gleichen oder in einem affinen Studiengang von allen Ländern anerkannt. Ein Probestudium, zu dem abweichend von den unter Ziffer 2 festgelegten Voraussetzungen zugelassen wurde, wird nicht mitgerechnet. |
|--|

Quelle: Kultusministerkonferenz 2009

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz regelt den Hochschulzugang für Studierende ohne Abitur. Teilweise unterscheiden sich die Zulassungsvoraussetzungen und -verfahren zwischen den Bundesländern. Bundesweit gelten aber folgende Formen des Zugangs zur Hochschule:

- Bewerber mit beruflicher Aufstiegsfortbildung haben einen prüfungsfreien Zugang zur Hochschule
- Beruflich Qualifizierte, bei denen Berufsausbildung, Berufstätigkeit und angestrebter Studiengang fachlich nahestehen, erhalten einen prüfungsfreien Zugang.
- Alle anderen beruflich Qualifizierten haben Zugang zu allen Studiengängen, wenn sie eine Zugangsprüfung bestehen oder ein Probestudium erfolgreich absolvieren.

Ergänzend zu den Formen des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte sind laut Kultusministerkonferenz folgende Zulassungsvoraussetzungen zu berücksichtigen (die jedoch von den einzelnen Bundesländern und Hochschulen unterschiedlich gewichtet werden):

- Berufsausbildung, Berufsabschluss und Berufserfahrung
- Zeiten der Kindererziehung und Pflege von Angehörigen
- Fort- und Weiterbildungen
- ein entsprechendes Mindestalter (vgl. Kultusministerkonferenz 2014, S. 8).

Im Januar 2013 wurden die rechtlichen Rahmenbedingungen erweitert und die bestehenden Studienmodelle angepasst. Jenseits einer formalen Öffnung sind damit verbunden, spezielle Studienangebote zu fördern und attraktiver zu machen sowie die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung noch weiter zu steigern (vgl. Duong & Püttmann 2014, S. 4). Die Umsetzung und Anwendung der Reform in den Bundesländern erfolgt sukzessive.

3.1.1 Die Ziele und die Umsetzung des Hochschulzugangs ohne Abitur

Die Kultusministerkonferenz hat den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte geöffnet und verfolgt mit der Neuordnung des Hochschulzugangs vielfältige Ziele im Rahmen der beruflichen und akademischen Bildung. Die bildungspolitischen Entscheidungen im Hochschulbereich sind maßgeblich dem Bologna- und dem Kopenhagen-Prozess zuzuschreiben. Damit sind der Ausbau nicht traditioneller Wege des Studienzugangs und das Verankern flexibler Studienmodelle verbunden.

Mit dem Aufbau eines einheitlichen Hochschulraums wird dem Ziel des lebenslangen Lernens Rechnung getragen. Eine Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung wird fokussiert, um angesichts der demografischen Entwicklung Qualifikationsreserven zu erschließen. Die Bologna-Reform zielt auf die *»Notwendigkeit zur Erschließung weiterer Begabungs- und Leistungsreserven und die soziale Chancengleichheit für die zukünftig auszubildende Generation«* (Buchholz et al. 2012, S. 20) und fokussiert die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen und Leistungen für ein Hochschulstudium (vgl. ebd.). Dazu zählen vor allem eine bessere Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen sowie eine höhere Durchlässigkeit zwischen allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung. Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ist ein weiterer Faktor für veränderte Strukturen und neue Zielvereinbarungen. Es geht um die Anrechnung außerhochschulischer Leistungen auf Studiengänge, um dem Ziel der Gleichwertigkeit bzw. Durchlässigkeit zwischen den Bildungssektoren einen Schritt näher zu kommen. Die Öffnung der Hochschule soll Ungleichheiten begegnen und Bildungschancen deutlich erhöhen. Dies ist ein wesentliches Ziel der Reform (vgl. Wolter 2008, S. 82). Damit geht für die Hochschulen die Aufgabe einher, das Studium zu flexibilisieren und die neue Zielgruppe im Sinne des lebenslangen Lernens in den Blick zu nehmen.

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Öffnung der Hochschule ist gleichfalls in diesen Rahmen einzuordnen. Gleichzeitig hat dieser bildungspolitische Initiativen zur Öffnung der Hochschule für beruflich Qualifizierte angestoßen (vgl. Schreiber 2014, S. 6). Das Projekt *»Offene Hochschule«* ist eine Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, die den beruflichen Aufstieg durch Bildung voranbringen soll. Damit ist das Ziel verbunden, das Fachkräfteangebot dauerhaft zu sichern, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern, den Transfer von Wissen in die Praxis zu gewährleisten sowie die Profilbildung der Hochschulen im Bereich des lebenslangen Lernens zu unterstützen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2014).

Das Studium ohne Abitur wird politisch gefördert, da die niedrige Quote der Hochschulabsolventen den Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften nicht decken kann (vgl. Wolter 2010a, S. 29). Den Hintergrund dafür bilden der volkswirtschaftliche Qualifikationsstrukturwandel und der demografische Wandel.

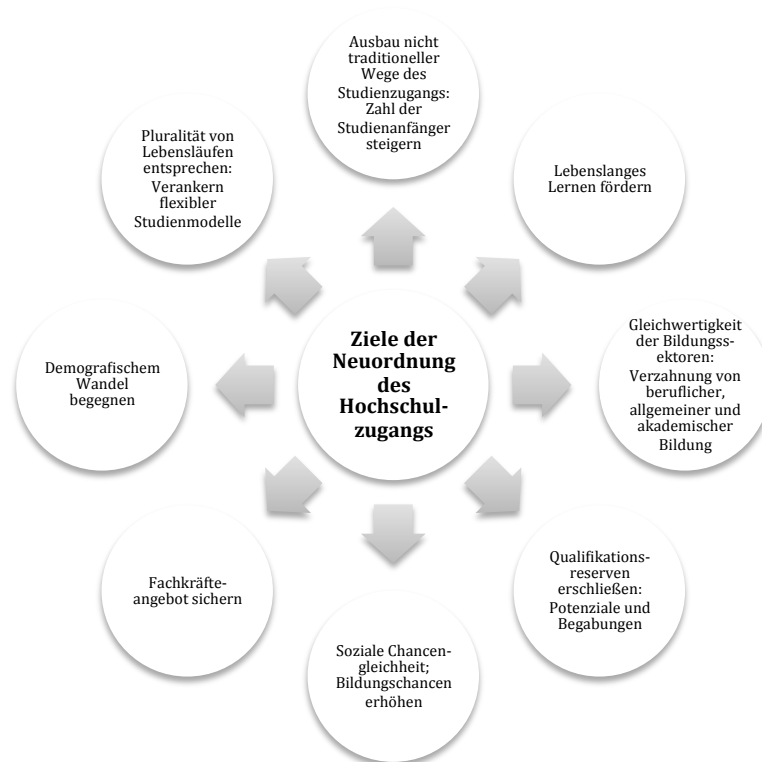
Weiterhin gilt die Öffnung des Hochschulzugangs als eine zusätzliche Möglichkeit, die späteren Absolventenzahlen über die klassische Studienberechtigung hinaus zu erhöhen und damit die Quote der Hochschulabsolventen zu steigern (vgl. Wolter 2010a, S. 29).

Die Veränderungen im Bildungswesen können darüber hinaus als Antwort auf die Diversität und Pluralität von Lebensläufen verstanden werden. Diese Entwicklungen sind positiv zu werten; dennoch bleibt die Frage der vertikalen Durchlässigkeit von beruflicher Bildung zum Hochschulsektor noch zu klären (vgl. Schwabe-Ruck & Schlögl 2014, S. 05.2).

Die Neuordnung des Hochschulzugangs und die damit entsprechenden formalen Regelungen eröffnen neue Perspektiven für das Studium ohne Abitur. Beruflich qualifizierte Studierende können sich aufgrund der rechtlichen Novelle nun neue (Qualifizierungs-)Potenziale erschließen und ihre individuellen Fähigkeiten in neue Qualifikationen einbringen. Damit verbunden ist die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Studieninhalte. Somit unterliegen die Prinzipien des lebenslangen Lernens einem Paradigmenwechsel. Anforderungsprofile in Form von Schlüsselkompetenzen, Softskills, beruflich erworbenen Kompetenzen und Erfahrungen stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit und zielen auf die Einführung einer Qualifikationsmatrix auf der Basis des Kompetenzniveaus durch den deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen ab (vgl. Kern & Hoormann 2011, S. 12). Allerdings ist die Förderung lebenslangen Lernens auf europäischer und nationaler Ebene noch wenig ausgereift (vgl. Fischer 2012, S. 19). Fischer stellt weiter fest, dass flexible Studienstrukturen von der Gesetzgebung nicht aktiv vorangebracht werden, und konstatiert zum Teil eine Gleichgültigkeit des Gesetzgebers hinsichtlich der Lebenswirklichkeit von Studierenden (vgl. ebd.).

Durch die Öffnung der Hochschulen für Quereinsteiger wird Personen, die sozial oder bildungsmäßig benachteiligt sind, laut der Hochschulforschung eine zweite Chance eröffnet (vgl. Teichler & Wolter 2004a, S. 5). Zum Teil erkennen die Hochschulen in der Gruppe der nicht traditionell Studierenden eine ausgeprägte Bildungs- und Weiterbildungsmotivation und betrachten beruflich Qualifizierte als *neue* Zielgruppe (vgl. Wiesner & Wolter 2004, S. 7ff.).

Abbildung 8: Ziele der Neuordnung des Hochschulzugangs



Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 8 greift die wesentlichen Ziele der Neuordnung des Hochschulzugangs auf und zeigt diese in zusammengefasster Form. Die Ziellinien verdeutlichen die vielfältigen Herausforderungen und nicht zuletzt die Frage, wie Hochschulen die neue Studierendengruppe zu einem erfolgreichen Abschluss führen können. Daher sind die Ziele der Reform von Differenzen und Kontroversen im tertiären Sektor begleitet. Teilweise zeigt sich Intransparenz: Zulassungsregelungen werden als unflexibel und restriktiv wahrgenommen (vgl. Wolter 2012b, S. 25). Es zeichnet sich ab, dass bisher

»[...] für das Studium ohne Abitur nicht besonders offensiv geworben wird. Zwar gibt es sowohl auf den meisten Homepages der Ministerien als auch der Hochschulen Informationen zu diesem Thema, doch oft sind diese sehr versteckt und erst nach langem Suchen zu finden. Zudem sind sie häufig veraltet. Manchmal fehlen sie auch völlig. Es ist spürbar, dass beruflich Qualifizierte sowohl für die Hochschulpolitik als auch für die

Hochschulen selber in der Regel eine marginale Zielgruppe darstellen.«
(Nickel & Leusing 2009, S. 109)

Die Zulassung zum Studium ohne Abitur liegt bei den Hochschulen. Diese haben die Aufgabe, Nichtabiturienten zu prüfen, sofern kein fachaffines Studium angestrebt wird. Die Ausgestaltung der entsprechenden Prüfung liegt in ihrer Verantwortung und den Bundesländern kommt dabei eine Richtlinienkompetenz zu. Exemplarisch kann hier auf das Hamburger Hochschulgesetz verwiesen werden: Im Rahmen der Prüfung sollen die sprachlichen und mathematischen Kenntnisse geprüft werden. Dabei geht es vor allem um ein Verständnis für wissenschaftliche Fragen aus dem sozioökonomischen Bereich. Weiterhin wird Allgemeinwissen über kulturelle, politische, ökonomische und soziale Sachverhalte abgefragt sowie die Denk- und Urteilsfähigkeit getestet. Weitere Bestandteile der Prüfung sind die Fähigkeit, Gedanken mündlich und schriftlich in verständlicher Weise darzulegen, und deutsche Sprachkenntnisse, die ein erfolgreiches Hochschulstudium ermöglichen (vgl. Universität Hamburg 2014). Die Hochschulen müssen sich künftig den Herausforderungen einer zunehmend heterogenen Bildungsnachfrage stellen; diese gilt es zu meistern und ihnen durch Flexibilität zu entsprechen (vgl. Schenker-Wicki 2012, S. 222). Die Öffnung der Hochschule zeigt anhand der Studierendenzahlen bisher nur partiell Wirkung. Zielführend ist hier eine grundlegende Weiterentwicklung der Studienangebote und ihre Integration in das Gesamtkonzept der Hochschule (vgl. Kerres, Hanft & Wilkesmann 2012, S. 287).

Aus den formulierten Aufgaben der Hochschule ergibt sich die Notwendigkeit, in Beratungssettings auch auf die Berufs-, Alltags- und Lebenssituation der neuen Zielgruppe einzugehen. In diesem Zusammenhang erscheint es sinnvoll, institutionelle Rahmenbedingungen und hochschuldidaktische Konzepte (weiter) zu entwickeln, denn dadurch lassen sich individuelle bildungsbiografische Gestaltungswege von Studierenden mit beruflicher Qualifikation berücksichtigen (vgl. Schreiber 2014, S. 15).

Das Studium ohne Abitur wird als wesentliche Veränderung im Bildungssektor gewertet. Zugänge zur Hochschule über berufliche Aufstiegsfortbildung oder über ein Probestudium und Eignungsprüfungen äußern sich als zentrale *»berufsbildungstheoretische und berufsbildungspolitische Begründungslinien, die zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung«* (Jürgens 2014,

S. 32) beitragen. Die Auswirkungen dieser Entwicklung zeigen sich letztlich in der Hochschule, der Studienstruktur sowie dem Potenzial der Studierenden. Die Entwicklungen im Bildungswesen zeigen weiterhin, dass nun Personen angesprochen werden, die in den 1960er- und 1970er-Jahren im Bildungswesen deutlich unterrepräsentiert waren. Unter dem Label »Öffnung der Hochschule« werden nicht traditionelle Zielgruppen in den Fokus des hochschulischen Programms gestellt. Der Zugang zur Hochschule soll damit sozialen Ungleichheiten entgegenwirken, Bildungs- und Sozialchancen erhöhen und Begabungsreserven ausschöpfen (vgl. Teichler & Wolter 2004a, S. 3).

Die Position der Zielgruppe im universitären Raum wird maßgeblich durch deren Werdegang bis zum Studieneintritt geprägt. Studierende ohne Abitur sind im Durchschnitt älter als traditionell Studierende und befinden sich aufgrund ihres Werdegangs in einer anderen Lebens-, Berufs- und/oder Familiensituation. Häufig kommen beruflich Qualifizierte aus einem Elternhaus, in dem die Eltern ebenfalls beruflich qualifiziert sind. *»Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Bildungs- und Berufsbiographie eng an die Bildungsherkunft geknüpft ist und die sozialisatorischen Hintergründe auf die Biographiegestaltung wirken«* (Schreiber 2014, S. 13f.). Aufgrund ihrer persönlichen Lebenssituation ist zu erwarten, dass nicht traditionell Studierende vor allem bei alternativen bzw. privaten Bildungsträgern ein Studium aufnehmen, denn durch die Mehrfachbelastung ist es schwierig, ein Vollzeitstudium zu absolvieren bzw. dazu sind flexible Studienmodelle notwendig (vgl. Nickel & Leusing 2009, S. 13). Beruflich qualifizierte Studierende verfügen aufgrund ihres Lebensalters, ihrer bisherigen Biografie sowie ihrer schulischen und familiären Sozialisation über andere normative Orientierungsmuster als traditionell Studierende (vgl. Kamm & Otto 2013, S. 40).

Die Umsetzung der postulierten Ziele ist für die Hochschulen mit vielfältigen Aufgaben verbunden. Zunächst müssen sie die Aktionsfelder der Bologna-Reform schrittweise implementieren. Die adäquate Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen hat dabei zentrale Bedeutung (vgl. Wolter 2012b, S. 24) und bewirkt damit eine wesentliche Strukturveränderung in der Hochschullandschaft.

Beruflich Qualifizierten ist somit der Zugang zu allen staatlichen Universitäten, Fachhochschulen und Kunsthochschulen möglich. Nichtstaatliche Hochschulen entscheiden selbst, ob sie entsprechende Bewerber zum Studium zulassen.

Grundsätzlich ist eine Aufnahme in allen Studiengängen möglich, die zu einem Bachelor- bzw. einem ersten qualifizierenden Hochschulabschluss führen. In einigen Bundesländern ist auch der direkte Einstieg in ein Masterstudium möglich. Für Studierende ohne Abitur ist die Hochschule der erste Ansprechpartner für Informationen. Die Bewerbung um einen Studienplatz erfolgt ebenfalls direkt bei der entsprechenden Hochschule (vgl. Kultusministerkonferenz 2014, S. 23).

Durchlässigkeit und Diversity sind Schlagworte, die in diesem Zusammenhang den Wandel der Hochschule charakterisieren. Grundsätzlich sind Unterstützungsangebote wie Brückenkurse, Informationsangebote oder die Anrechnung beruflicher Kompetenzen unabhängig vom Zugang zur Hochschule zu betrachten (vgl. Duong & Püttmann 2014, S. IV). In den Hochschulen haben bereits einige Veränderungen stattgefunden. Die Umsetzung von Förderprogrammen, die bereits erworbene Kompetenzen berücksichtigen, ist vor allem auf den nationalen Qualifikationsrahmen zurückzuführen. Weiterhin wurden mit Aufstiegsstipendien und politischen Programmen (zum Beispiel »Aufstieg durch Bildung«) Maßnahmen initiiert, die den Einstieg ins Studium erleichtern und für finanzielle Sicherheit im Studienverlauf sorgen. In der Normierung des Hochschulzugangs zeigen sich zwei gegenläufige Entwicklungen: Zum einen die sukzessive Implementierung einschlägiger Maßnahmen zur Öffnung der Hochschule; zum anderen das ideelle Festhalten an der normativen Dimension des Abiturs in Bezug auf vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit und wissenschaftspropädeutischer Bildung (vgl. Kultusministerkonferenz 1972/2006, S. 5). Die Maßnahmen und Förderprogramme für Studierende ohne Abitur werden von den Hochschulen in Bezug auf das Studiencurriculum, Inhalte und Profilbildung weitestgehend autonom umgesetzt. Die bisherige Studienstruktur ist allerdings von Vollzeitstudiengängen und Dauerpräsenz geprägt (vgl. Sywottek 2012, S. 209). Dies gilt für öffentliche Hochschulen stärker als für private, da Letztere eher auf die Bedürfnisse der neuen Zielgruppe eingehen und in dieser Hinsicht als Trendsetter gelten können. *»Obwohl es viel mehr öffentliche Hochschulen gibt, sind es die privaten, die fast jeden zweiten berufsbegleitenden Bachelorstudiengang offerieren«* (Sywottek 2012, S. 20). Hochschulen mit speziellen Förderprogrammen für beruflich Qualifizierte weisen verglichen mit den übrigen eine höhere Zahl nicht traditionell Studierender auf (vgl. Nickel & Leusing 2012, S. 12). Die Entwicklung von Maßnahmen und das Festhalten an bestehenden Strukturen zeigen, dass sich nichttraditionelle Formen der

Studienorganisation noch nicht weiträumig durchgesetzt haben (vgl. Alheit, Rheinländer & Watermann 2009, S. 581).

3.1.2 Das Studium ohne Abitur als Konvergenzpunkt zwischen Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit der Bildungssektoren

Das Studium ohne Abitur für Personen ohne reguläre Hochschulzugangsberechtigung rückt damit die Frage nach der Gleichwertigkeit erworbener beruflicher Kompetenzen und der Durchlässigkeit des Hochschulsystems in den Fokus. Die Grenze verläuft bisher vertikal, das heißt es wird entweder eine *berufliche* Ausbildung eingeschlagen oder ein Werdegang der *akademischen* Bildung.

»Die Wege im deutschen Bildungssystem und die Bildungsbiographien in Deutschland waren bisher zum größten Teil durch ihre Linearität und die Vermittlung von Professionalität gekennzeichnet. Als positive Effekte gelten die fundierte Ausbildung der Fachkräfte im Berufsbildungssektor und die qualifizierte akademische Bildung im Hochschulbereich.«
(Schreiber 2014, S. 1)

Allein schon die Anrechnung von Leistungen aus Beruf und/oder Weiterbildung auf ein Studium gestaltet sich schwierig; die Kulturhoheit der Länder über die Vorgaben des Kultusministeriums lässt hier eine Fülle von Variationen zu (vgl. Gruschinski & Kirsch 2011, S. 35). Eine weit zurückreichende Tradition forciert Kontroversen um Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit zwischen Vertretern der Hochschule und Vertretern beruflicher Praxis. Es ist nicht zu erkennen, dass Einrichtungen bzw. Institutionen des Bildungswesens aufeinander Bezug nehmen (vgl. Schwabe-Ruck & Schlögl 2014, S. 05.2). Lediglich geringe Anzeichen der Veränderung sind im Hochschulsektor auszumachen: Die Einführung von Aufstiegsstipendien, Förderprogramme für offene Hochschulen und Verfahren zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen zeigen exemplarisch die Entwicklung von Maßnahmen im tertiären Sektor.

Die Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen zielt darauf ab, Übergänge zu erleichtern und (Wissens-)Transfer voranzubringen (vgl. Schwabe-Ruck & Schlögl 2014, S. 05.2). Auch wenn ein Übergang vom beruflichen in den akademischen

Bildungssektor selten vollzogen wird und der Anteil der Studierenden, »die nicht auf traditionellem Weg ins Studium gelangen« (Nickel & Leusing 2012, S. 21), marginal ist, sind Veränderungen im Bildungswesen das Kernziel nationaler und europaweiter Bildungsreformen (vgl. Nickel & Leusing 2009, S. 10). Vereinzelt zeigen sich Veränderungen bereits in ausgewählten Berufssparten. Wolter (2012) erläutert dazu:

»[W]ir beobachten ein Upgrading in vielen Berufsfeldern. Vor allem dort, wo es ohnehin eine schulische Berufsausbildung gibt, werden berufliche Tätigkeiten durch Hochschulqualifikation angereichert. Das ist im Gesundheitswesen der Fall, wo für nichtärztliche Gesundheitsberufe mehr und mehr Studiengänge, beispielsweise für Pflegemanagement, angeboten werden. Bei den Erzieherinnen beobachten wir ebenfalls eine Akademisierung der Ausbildung, was viel mit der geänderten Bewertung des frühkindlichen Bereiches zu tun hat. Dieser gilt nicht länger als Aufbewahrungsort, sondern hat einen Bildungs- und Lernauftrag. Dazu braucht man anderes Personal mit anderen Qualifikationen.« (Wolter 2012a, S. 12)

Die Anrechnung und Anerkennung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge wird beispielsweise von Bildungsinitiativen fokussiert; ein prominentes Beispiel dafür ist das Projekt ›ANKOM‹. Der Name steht für »Anrechnung beruflicher **K**ompetenzen« und stellt Projekte, die den Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung verfolgen, in den Mittelpunkt (vgl. Freitag et al. 2011; vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2014).

Es bleibt festzuhalten, dass insbesondere auf internationaler Ebene der Druck auf das deutsche Bildungssystem wächst und Diskussionen über die Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung erzeugt. Hier bleibt zukünftig zu eruieren, inwieweit die Maßnahmen zur Erhöhung der Durchlässigkeit der Bildungssektoren greifen.

Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte bringt insofern die Frage zum Stellenwert des Abiturs in den aktuellen Diskurs ein. Die vertikale Gliederung des Schulwesens in Deutschland führt dazu, dass nur eine Minderheit der Jugendlichen einen Schulabschluss erreicht, der die Zulassungsvoraussetzung für die Hochschule darstellt. Die Zahlen des statistischen Bundesamts zeigen, dass 2011 rund 360.300 Schüler die allgemeine bzw. fachgebundene Hochschulreife erlangt

haben, das sind etwa 30 Prozent aller Schüler, die 2011 die Schule verlassen haben (vgl. Statistisches Bundesamt 2013, S. 73ff.).⁷

Das Abitur wird als Symbol privilegierter Bildung, als Inbegriff des reglementierten Prüfungswesens sowie als Eintrittskarte für die Wissenschaft verstanden (vgl. Klomfaß 2011, S. 174). Damit hat es eine doppelte Bedeutung: Es ist einerseits die gymnasiale Abschlussprüfung, andererseits die Hochschulzugangsberechtigung. Insofern das Abitur als Aufnahmeprüfung für das Studium gilt, ist die Frage berechtigt, weshalb dafür die Schulen zuständig sind und nicht die Hochschulen. Klomfaß wirft in diesem Zusammenhang die Frage auf, ob das Abitur vielleicht zur falschen Zeit und am falschen Ort stattfindet (vgl. ebd.). Das Abitur verleiht allgemeine Studierfähigkeit, das heißt es bereitet auf das Studium *aller* Einzelwissenschaften vor. In Anbetracht der unterschiedlichen Fachkulturen und der stetigen Differenzierung ist eine *fachspezifische* Studierfähigkeit durch die gymnasiale Oberstufe nicht intendiert (vgl. ebd.).

Mit der Öffnung der Hochschule für beruflich Qualifizierte rückt damit die Frage nach den Lerninhalten der gymnasialen Oberstufe in den Vordergrund: Die »*Frage danach, was eigentlich gelernt und gelehrt werden soll, um auf die Universität adäquat vorzubereiten*«, und die Frage, über »*welches Wissen und Können, oder, moderner formuliert, über welche Kompetenzen Abiturienten verfügen sollen, um als »hochschulreif« zu gelten*« (Klomfaß 2011, S. 149), stehen mehr und mehr im Fokus der Betrachtung.

Der Kultusministerkonferenz zufolge ist der Zielgedanke der gymnasialen Oberstufe die allgemeine Hochschulreife, die zum Studium an einer Hochschule berechtigt, aber auch den Weg in eine vergleichbare berufliche Ausbildung ermöglicht. Die gymnasiale Oberstufe fördert selbstständiges Lernen, wissenschaftspropädeutisches Arbeiten und trägt zur Persönlichkeitsentwicklung bei. Dieser pädagogische Gedanke lag bereits der ursprünglichen Fassung der »Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II« von 1972 zugrunde, und die Kultusministerkonferenz hält mit weiteren einschlägigen Beschlüssen daran fest, dass mit der Abiturprüfung eine Studienberechtigung für alle Fächer der Universität

⁷ Die Zahlen für das Jahr 2012/13 sind nicht vergleichbar bzw. können nicht zur Berechnung herangezogen werden, da die Abschlussquoten aufgrund des doppelten Abiturjahrgangs deutlich höher sind.

ebenso wie für andere Hochschulen erworben wird (vgl. Kultusministerkonferenz 1972/2006, S. 4ff.). Im Kontext der gymnasialen Oberstufe sowie der Hochschule gilt das Abitur als regulatives Element, das letztlich über den Zugang zur Hochschule entscheidet. Aufgrund der bisherigen Praxis, den Ersten Bildungsweg zu forcieren, hat sich das Abitur

»[...] zu einem Konvergenzpunkt von Bildungsdebatten entwickelt. Die Frage nach dem Stellenwert des Abiturs im Vergleich zu beruflichen Ausbildungsabschlüssen entfachte bei der Umsetzung eines deutschen Qualifikationsrahmens eine weiterhin nicht gelöste Grundsatzdebatte nach der Wertigkeit von akademischer und beruflicher Bildung.« (Nickel & Duong 2012, S. 44)

Es bleibt also abzuwarten, wie sich das bildungspolitische Verständnis von den Lerninhalten des Abiturs künftig entwickeln und welchen gesellschaftlichen Stellenwert das Abitur im Zuge der Hochschulöffnung künftig haben wird.

3.2 Der Begriff: Studierende ohne Abitur

Im Folgenden wird auf den Begriff des »*Studierenden ohne Abitur*« eingegangen. Im Anschluss an diese Ausführungen folgen Zahlen der Studienbeteiligung sowie des Studienerfolgs von Personen ohne Abitur und eine Einordnung in den sozialwissenschaftlichen Diskurs. Aufgrund der hohen Selektivität der Zielgruppe gehen daraus Vergleiche zwischen Studierenden *mit* und *ohne* Abitur hervor. Diese werden aufgegriffen und als Merkmal von gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen thematisiert.

Die Eingrenzung des Begriffs zu Studierenden ohne Abitur erfolgt auf einer sozialwissenschaftlichen, bildungsbezogenen Ebene. Zunächst ist festzustellen, dass im internationalen und nationalen Gebrauch keine einheitliche Definition verwendet wird (vgl. Freitag 2012b, S. 10). Es gibt vielfältige Bezeichnungen für Studierende, die nicht auf dem klassischen Bildungsweg an die Hochschulen kommen; dazu gehören beispielsweise folgende Ausdrücke:

- nicht traditionell Studierende
- Studierende ohne Abitur

- beruflich Qualifizierte
- non-traditional students
- adult students
- mature students.

Diese Begriffe zur Bezeichnung der Zielgruppe sind den diversen Perspektiven geschuldet. Das jeweilige Verständnis umfasst im Allgemeinen einen Personenkreis, der nicht über den vorgesehenen Weg -dem Abitur- zur Hochschule gelangt. Die deutsche Literatur gebraucht den Terminus ›Studierende ohne Abitur‹ und die internationale Bezeichnung ›non-traditional students‹ weitgehend synonym. International wird der Begriff ›non-traditional students‹ allerdings für Personen verwendet, die im Erwachsenenalter studieren, unabhängig von der Form ihres Hochschulzugangs (vgl. Nickel & Leusing 2012, S. 11). Die Schwierigkeit der begrifflichen Abgrenzung wird in einer Vielzahl von Veröffentlichungen deutlich.

Die Autoren Nickel und Leusing schlagen eine allgemeine Definition der Zielgruppe vor: *»[B]ei nicht traditionell Studierenden handelt es sich ganz allgemein um Personen im Erwachsenenalter (adult students oder mature students), welche sich – egal ob mit oder ohne Hochschulzugangsberechtigung – wissenschaftlich weiterqualifizieren.«* (Nickel & Leusing 2009, S. 11)

Teichler und Wolter differenzieren Studierende des Dritten Bildungswegs anhand von drei Dimensionen: Sie unterscheiden

- Studierende, die nicht auf dem geraden Weg bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz und Dauer zur Hochschule gekommen sind,
- Studierende, die nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen, und
- Studierende, die nicht in der üblichen Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren (vgl. Teichler & Wolter 2004a, S. 11).

Gleichzeitig erläutern die Autoren, dass zwischen traditionell und nicht traditionell nicht genau unterschieden werden kann, da Studierende in einigen Dimensionen als traditionell, in anderen als nicht traditionell einzuordnen sind (vgl. Teichler & Wolter 2004a, S. 1).⁸ Studierende werden als nicht traditionell eingestuft, wenn sie nicht die

⁸ Vgl. auch Teichler & Wolter 2004a, S. 13; vgl. auch Schütze & Stowey 2002, S. 314

klassischen bzw. traditionellen Merkmale eines Studierenden aufweisen. Solche Merkmale können beispielsweise das Alter bei Studienbeginn, die ethnische oder sozioökonomische Herkunft oder die Art des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung sein.

Schütze und Slowey definieren nicht traditionell Studierende unabhängig von der Form des Bildungszugangs.

»[T]he overall process of expanding higher education in modern industrial societies has led to a different, more heterogeneous, composition of students in terms of previous education, social and family background, gender, age, life-situation, motivation to study, current and future occupational profiles. This diversity is the result of significant change in higher education [...].« (Schütze & Slowey 2002, S. 311)

Damit zeigen die Forscher Merkmale nicht traditionell Studierender auf und stellen die Heterogenität der Zielgruppe in den Fokus der begrifflichen Abgrenzung. Heuschen, Jahn und Staecker (2014) bestätigen, dass die Gruppe der nicht traditionell Studierenden ausgesprochen heterogen ist (vgl. ebd., S. 70). Entsprechend schwierig gestaltet es sich für die Hochschulen, Studienstrukturen zielgerichtet zu konzipieren.

Für eine weitere Differenzierung nicht traditionell Studierender kann auch der Zugang zur Hochschule herangezogen werden. Der Beschluss der Kultusministerkonferenz sieht dafür drei Wege vor:

- Der Erste Bildungsweg sieht den Hochschulzugang über das Abschlusszeugnis einer allgemeinbildenden Schule – dem Erwerb des Abiturs – vor.
- Auf dem Zweiten Bildungsweg wird die Hochschulzugangsberechtigung an einem Berufsgymnasium oder Kolleg nachgeholt.
- Studierende ohne reguläre Hochschulzugangsberechtigung gelangen über den Dritten Bildungsweg an die Hochschule (vgl. Bildungsberichterstattung 2012, S. 127f.):
 - Hier kann weiter differenziert werden zwischen
 - a) Personen mit dem Abschluss einer Aufstiegsfortbildung/Meister
 - b) beruflich Qualifizierten, die ein fachlich nahestehendes Studium absolvieren, und

- c) beruflich Qualifizierten, die mittels Zugangsprüfung einen Studienplatz erhalten haben.

Das Zertifikat für den Zugang zur Hochschule über den Dritten Bildungsweg wird somit nicht auf dem schulischem Weg, sondern direkt an der Hochschule erworben. Die Ausführungen zeigen, dass die Bezeichnung des ›nicht traditionell Studierenden‹ vielschichtig verortet ist. Unabhängig von der formalen Eingrenzung der Gruppe werden zur näheren Klassifizierung auch bestimmte Merkmale gebraucht. So legen Schütze und Slowey folgende Kriterien zur Definition der Zielgruppe fest:

- *Educational biography*: Der Werdegang nicht traditionell Studierender entspricht nicht dem direkten Verlauf des Hochschulzugangs.
- *Entry routes*: Die Immatrikulation erfolgt beispielsweise aufgrund der beruflichen Qualifikation.
- *Mode of study*: Das Studienmodell entspricht beispielsweise einem Teilzeitstudiengang (vgl. Schütze & Slowey 2002, S. 315).

Die Autoren grenzen die Zielgruppe also anhand des Werdegangs, der Form des Hochschulzugangs und des Studienmodells ein. Wolter und Teichler legen weitere Kriterien zur näheren Charakterisierung nicht traditionell Studierender fest:

- das Studium wird nicht direkt im Anschluss an die Oberstufe aufgenommen
- die Studienberechtigung wurde auf alternativem Wege erworben
- nicht traditionell Studierende kommen eher aus bildungsfernen Schichten
- nicht traditionell Studierende sind älter als traditionell Studierende
- nicht traditionell Studierende haben bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen und berufliche Erfahrungen erlangt (vgl. Teichler & Wolter 2004b, S. 72).

Die Forscher nehmen also zusätzlich zum beruflichen Werdegang, den soziodemografischen Hintergrund als weiteres Differenzierungsmerkmal auf. Dieser sollte deshalb berücksichtigt werden, da Studierende mit beruflicher Qualifikation häufiger aus Arbeiterfamilien kommen und seltener aus Familien mit einem akademischen Hintergrund (vgl. Freitag 2011, S. 37). Das Lebensalter der Zielgruppe wird gleichfalls zur näheren Eingrenzung verwendet. Kasworm gebraucht dafür in den frühen 1990er-Jahren den Begriff des »adult student«. Neben dem

Lebensalter der Studierenden werden noch weitere biografische Besonderheiten als Eingrenzungskriterien herangezogen, etwa Berufstätigkeit oder Familienphasen (vgl. Kasworm 1993, S. 411).

Alheit, Rheinländer und Watermann (2009) grenzen den nicht traditionell Studierenden ebenfalls mit Blick auf die Biografie ab. Als ein wichtiges Merkmal zur Beschreibung der Zielgruppe nennen sie den sozioökonomischen Hintergrund. Zur Abgrenzung von traditionellen Studierenden nutzen sie die Begriffe »nicht konventionelle« und »nicht durchschnittliche« Studierende. Danach stammen nicht konventionelle Studierende aus einem Elternhaus der mittleren bis unteren Sozialschicht (vgl. Alheit, Rheinländer & Watermann 2009, S. 594). Die Autoren beziehen den sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie in ihre Forschung ein, um zu Aussagen über das Milieu, der sozialen Herkunft bzw. daraus hervorgehenden Prozessen sozialer Mobilität zu kommen.

Angesichts der vielfältigen Merkmalsausprägungen stellt Freitag fest, dass Studierende des Zweiten und Dritten Bildungswegs nur einen Teil der nicht traditionell Studierenden ausmachen (vgl. Freitag 2012b, S. 10). Die Begrifflichkeiten zur Differenzierung variieren und zeigen die generelle Notwendigkeit einer Abgrenzung der Termini. In einer biografietheoretischen Perspektive lassen sich unkonventionelle Lebensläufe als Definitionskriterium der Zielgruppe heranziehen. Damit sind Studierende gemeint, die bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, oder auch Studierende in speziellen Studienprogrammen, beispielsweise für Senioren oder Frauen (vgl. Teichler & Wolter 2004a, S. 13).

Die Debatte zur Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit bietet weitere Ansatzpunkte für eine begriffliche Eingrenzung. Zum Beispiel könnten soziale Hürden (etwa aufgrund bestimmter familiärer Voraussetzungen) oder institutionelle Hürden (die beispielsweise im Schulsystem verortet sind) als Kriterien herangezogen werden (vgl. Teichler & Wolter 2004a, S. 12).

Auch im internationalen Gebrauch der Termini sind traditionell und nicht traditionell Studierende nicht eindeutig voneinander abzugrenzen. Die Begriffe hängen mit gesellschaftlichen und bildungspolitischen Einflüssen zusammen:

»[...] the term of ›non-traditional‹ covers both different populations and different models of participation [...] the meaning of ›non-traditional‹ students and the associated image as an under-represented marginal group varies with the general participation level in higher education.« (Schütze & Slowey 2002, S. 313)

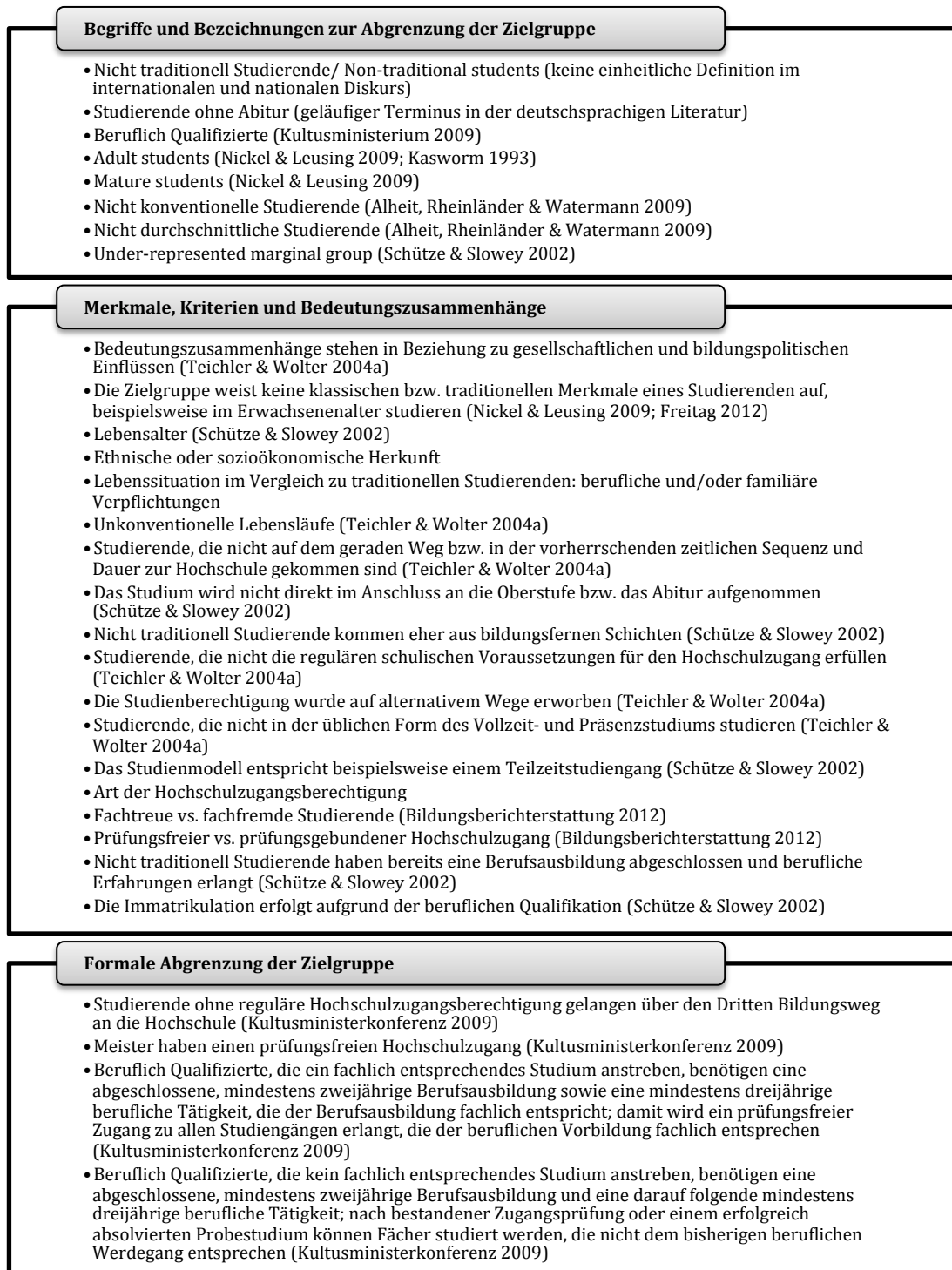
Schütze und Slowey konstatieren, dass eine genaue Eingrenzung und Interpretation der Zielgruppe nicht vorgenommen werden kann.

»As a part of this process of expansion and heterogenization, new groups of students who, for complex range of social, economic and cultural reasons were traditionally excluded from, or under-represented in, higher education, have come to participate in higher education in increasing numbers. Although the term ›non-traditional‹ students might be used in this context it is subject in different interpretations.« (Schütze & Slowey 2002, S. 312)

Die wachsende Binnendifferenzierung der Studierenden lässt somit eine exakte Definition der Zielgruppe nicht zu (vgl. Alheit, Rheinländer & Watermann 2009, S. 582). Die vielfältigen Kriterien variieren je nach Forschungskontext sowie nationaler und internationaler Betrachtung. Wilkesmann et al. (2012) stellen zusammenfassend fest, dass eine Definition nicht traditionell Studierender von den jeweiligen nationalen Gegebenheiten der Bildungsorganisation abhängt und an den Geist der Zeit sowie an demografische Merkmale gebunden ist (vgl. Wilkesmann et al. 2012, S. 59).

Abbildung 9 zeigt zusammenfassend den Verwendungszusammenhang des Begriffs ›Studierende ohne Abitur‹ und gibt die Vielfalt der Ausprägungen wieder. Die Übersicht zeigt Begriffe und Bezeichnungen, die zur Abgrenzung der Zielgruppe verwendet werden. Weiterhin werden Merkmale und Kriterien aufgezeigt, die den gesellschaftspolitischen und bildungspolitischen Bedeutungszusammenhang nachzeichnen. Abschließend erfolgt eine formale Abgrenzung der Zielgruppe im Kontext des Dritten Bildungswegs.

Abbildung 9: Bedeutungszusammenhänge und Schnittstellen in Bezug auf Studierende des Dritten Bildungswegs



Quelle: Eigene Darstellung

3.2.1 Studienbeteiligung der Zielgruppe

Es ist festzuhalten, dass Hochschulen mit dem Erfordernis konfrontiert sind, die Neuformierung des Hochschulzugangs umzusetzen. Damit wird dem demografischen Wandel sowie dem zukünftigen Fachkräftemangel begegnet. Daraus ergeben sich ebenfalls strukturelle Veränderungen in den Hochschulen. So gilt es, einen adäquaten Umgang mit bereits erworbenem Fachwissen zu entwickeln und dem Ziel der Kompetenzorientierung zu folgen. Aufgrund der zunehmenden sozialen und bildungsmäßigen Heterogenität der Studierenden sind flexible Studienmodelle angebracht. Die Implementierung von Förderprogrammen basiert u.a. auf politischen Maßnahmen, mit denen versucht wird, der Sozial- und Bildungsbenachteiligung zu begegnen. Angesichts der vielfältigen Herausforderungen zeichnen sich Kontroversen über die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung sowie die Frage danach, inwieweit das tertiäre Bildungssystem künftig im Sinne seiner neuen Zielgruppe agiert, ab.

Die Studienbeteiligung nicht traditionell Studierender unterliegt nach Duong und Püttmann vielfältigen Einflüssen. Die Autoren differenzieren zwischen der rechtlichen Ebene nach Bundesländern, der Ebene der Hochschule und der des Studiengangs sowie Einflüssen, die außerhalb der Hochschule liegen (vgl. Duong & Püttmann 2014, S. 13). Sie formulieren bildungspolitische Anforderungen, die zu einer Steigerung der Studienbeteiligung führen. Dazu gehören beispielsweise die Verankerung berufs begleitender Studiengänge, die Einführung von Teilzeitstudiengängen, die pauschalisierte Anrechnung von Kompetenzen oder umfassende Statistiken zur Zielgruppe (vgl. ebd.). Diese Faktoren können sowohl die Studienbeteiligung als auch den Erfolg hochschulischer Bildung für die Zielgruppe steigern.

Die Anzahl Studierender ohne Abitur hängt vielfach von der organisatorischen Ebene der Hochschule ab. Wichtige Aspekte zur Steigerung der Studienbeteiligung sind etwa die Durchlässigkeit beruflicher Kenntnisse auf Studiencurricula, zielgruppenspezifische Angebote sowie konkrete Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Studiengangsspezifisch sind räumlich und zeitlich flexible Studienangebote zu nennen, um die Immatrikulation beruflich Qualifizierter weiter zu fördern.

Als Brücke zwischen Hochschule und Studiengang sind die gezielte Ansprache potenzieller Studieninteressierter, Praxisnähe sowie Beratungs- und Fördermöglichkeiten weitere Faktoren, die die Studienbeteiligung beeinflussen. Einflüsse außerhalb der Hochschule beziehen sich zum Beispiel auf die Finanzierung des Studiums oder auch die Weiterbildungsfreundlichkeit in Unternehmen in Form von Freistellung bzw. finanzieller Förderung (vgl. Duong & Püttmann 2014, S. 13).

Abbildung 10 zeigt die Studienbeteiligung nicht traditioneller Studierender. Die Berechnungen des Centrums für Hochschulentwicklung zeigen die Entwicklung der Zahlen für diese Zielgruppe. Den Zahlen ist zu entnehmen, dass insbesondere nach der Reform des Hochschulzugangs (2009) die Zahl der Studienanfänger im Jahr 2010 sprunghaft angestiegen ist. Auch die weitere Entwicklung macht deutlich, dass ein Studium ohne Abitur in den Hochschulen forciert wird und mehr Beachtung findet. So ist die Quote der Studierenden ohne Abitur zwischen 2007 und 2010 von 1,09 auf 2,08 Prozent (9.241 Personen) gestiegen (vgl. Nickel & Duong 2012, S. 45). Insbesondere private Hochschulen verzeichnen eine höhere Zahl beruflich qualifizierter Studierender. Ein Grund dafür kann darin liegen, dass die »Hochschulen auf Gebühreneinnahmen angewiesen und deshalb daran interessiert [sind], eine möglichst breite Zielgruppe anzusprechen und für sich zu gewinnen« (Nickel & Leusing 2009, S. 112). In den letzten Jahren wurden nicht traditionell Studierende statistisch nicht einheitlich erfasst. Die Neuordnung des Hochschulzugangs sollte zukünftig dazu beitragen, dass aussagekräftige und vor allem differenzierte Zahlen zur Verfügung stehen.

Abbildung 10: Studienanfänger ohne reguläre Hochschulzugangsberechtigung von 1997 bis 2012

	1997	2002	2007	2010	2011	2012
Studienanfänger(innen) ohne schulische HZB	1 568	3 240	3 940	9 241	11 907	12 464
Studierende ohne schulische HZB	8 447	13 609	15 494	25 706	32 187	40 439
Absolvent(inn)en ohne schulische HZB	528	1 288	1 895	2 856	2 862	3 492

Quelle: Duong & Püttmann 2014, S. 14

Studierende ohne Abitur wählen als Studienort oft die Fachhochschule, weil sie eher dort als an der Universität eine gute Passung der Leistungsanforderungen, ihrer Kompetenzen und auch stärkere Praxisbezüge erwarten. Fernstudienangebote sind ebenfalls beliebt, weil sie sich mit einer Berufstätigkeit vereinbaren lassen und keinen Ausstieg aus dem Berufsleben erfordern. Demnach ist der Einsatz von E-Learning bzw. Blended Learning hilfreich und kommt den Vorstellungen der Zielgruppe entgegen. Generell entsprechen Teilzeitstudiengänge eher ihren Bedürfnissen. Die Möglichkeit der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen ist ebenfalls ein wichtiger Faktor auf der Ebene der Rahmenbedingungen (vgl. Nickel & Leusing 2009, S. 111). Studierende ohne Abitur schätzen den gegenseitigen Austausch und die Unterstützung von Kommilitonen; so bevorzugen sie Hochschulen, in denen sie nicht in der Anonymität untergehen (vgl. ebd.). Kerres, Schmidt und Wolff-Bendik stellen fest, dass die verstärkte Forderung nach Employability praxisorientierte Unterrichtsformen hervorbringt. So werden Übungen, Fallarbeiten und Projekte, die im Team bearbeitet werden, sowie Supervision und Coaching als zukunftsweisende Lehr-Lern-Formate betrachtet (vgl. Kerres, Schmidt & Wolff-Bendik 2012, S. 39).

Studierende ohne Abitur stehen vor einer Reihe an Herausforderung: So ist es beispielsweise der Anschluss zwischen den beruflich erworbenen Kenntnissen und den Studienanforderungen. Darüber hinaus sind es auch organisatorische Anforderungen, beispielsweise das Studium auf den Beruf abzustimmen (im Zusammenwirken mit dem Arbeitgeber), generelle Informationen zum Studium zu erlangen, sich bezüglich der Studienorganisation beraten zu lassen; auch andere Fragen wie etwa Finanzierung, Kinderbetreuung oder Unterkunft können zu einer Herausforderung werden (vgl. Schreiber 2014, S. 12f.). Die Bewältigung des Studiums parallel zu einer Berufstätigkeit erfordert zusätzliche Ressourcen. Unterschiede zu Studierenden ohne berufliche Qualifikation zeigen sich vor allem in der Selbsteinschätzung (vgl. Schreiber 2014, S. 13); sie können sowohl in zeitlichen Ressourcen als auch in der persönlichen Leistungsfähigkeit begründet sein.

Nach Angaben des statistischen Bundesamts zeichnet sich ab, dass sich der Studienerfolg von Studierenden *mit* und *ohne* Abitur nicht wesentlich unterscheidet (vgl. Stroh 2009, S. 4). Erklärt wird dies mit einem ausgeprägten Fortbildungsinteresse, mit dem Ziel der beruflichen Weiterqualifikation und dem

persönlichen Willen beruflich Qualifizierter (vgl. Schulenberg et al. 1986, S. 176ff.). So können kognitive Leistungsfähigkeit und fachspezifisches Vorwissen bei nicht traditionell Studierenden als wesentliche Faktoren für einen Studienerfolg betrachtet werden (vgl. Nickolaus 2009, S. 81ff.).

Im weiteren Verlauf des Studiums zeigt sich, in wie weit die geforderten Leistungen der Hochschule mit den bereits vorhandenen Kompetenzen der beruflichen Bildung übereinstimmen. Studierende ohne Abitur beschäftigen sich vor allem mit der Frage, ob sie den intellektuellen Ansprüchen des Studiums gerecht werden. Sie können zunächst nicht einschätzen, wie ihr vorhandenes Vorwissen einzustufen ist und wie sie Defiziten begegnen können (vgl. Jürgens 2014, S. 45). Oftmals existiert keine genaue Vorstellung vom Anspruchsniveau und zu den inhaltlichen Anforderungen des Studiums liegen wenige Anhaltspunkte vor. Hier ist es zielführend, das allgemeine und fachliche Vorwissen mit Blick auf die Anforderungen mit validierten Tests zu ermitteln (vgl. Jürgens 2014, S. 45).

Alheit untersucht Studierende ohne Abitur aus einer biografischen Perspektive. Ihm zufolge leiden insbesondere Studierende aus nichtakademischen Milieus im Studium unter Minderwertigkeitsgefühlen. In Seminaren kommen sie sich »*dumm*« vor, zu alt, zu unflexibel, nicht dazu gehörig« (Alheit 2008, S. 2). Merrill und Alheit konstatieren dazu:

»Entry into the academy and experience of life inside revealed a complex interaction of structure and agency as adult undergraduates established, sometimes through struggle, a student career and new/changed identities.« (Merrill & Alheit 2004, S. 152f.)

Weiter erläutert Alheit (2005, S. 159 f.), dass Studierende ohne Abitur, die über den Zweiten und Dritten Bildungsweg zur Universität kommen, »*diese Einrichtung eher als fremd, realitätsfern und anmaßend*« erleben. »*Es scheint tatsächlich ein »universitärer Habitus« zu sein, eine symbolische Macht des Wissens, die das merkwürdige Exzellenzgehabe deutscher Universitäten umgibt.*« (Alheit 2008, S. 2)

3.2.2 Traditionell und nicht traditionell Studierende im Vergleich

Brändle, Ordemann und Lengfeld vergleichen in ihrer Studie Studierende *mit* und *ohne* Abitur; dabei fokussieren sie u.a. Motive, Lernhaltung und Ziele der beiden Gruppen. Hinsichtlich der Motive für die Aufnahme eines Studiums zeigt sich beispielsweise, dass nicht traditionell Studierende ein Studium als Herausforderung werten und es mit der Möglichkeit verknüpfen, in ihre persönliche Weiterbildung zu investieren. Traditionell Studierende hingegen sind in dieser Hinsicht eher unentschlossen und stehen häufig unter dem Einfluss des Elternhauses (vgl. Brändle, Ordemann & Lengfeld 2013, S. 6). Darüber hinaus stellen die Autoren fest, dass nicht traditionell Studierende autonomer und selbstbestimmter handeln und daran interessiert sind, ihre eigenen Fähigkeiten einzubringen, außerdem wünschen sie sich mehr Zeit für die Auseinandersetzung mit Themen. Eine solche Auseinandersetzung mit fachspezifischen wie auch selbst gewählten Inhalten wird gewünscht, um die eigenen Fähigkeiten weiterzuentwickeln und kritische Denkprozesse anzuregen (vgl. ebd., S. 7ff.). Die Ziele, die mit dem Studium verbunden werden, differieren weiterhin in Bezug auf das Berufsprestige und der Aspiration auf eine spätere Leitungsfunktion. Nicht traditionell Studierende sind an einer höheren hierarchischen Position wenig interessiert; bei traditionell Studierenden ist der Wunsch, im späteren Berufsfeld überdurchschnittliche Leistungen zu erbringen, deutlich ausgeprägter. Nicht traditionell Studierende verbinden mit dem Studium eher den Wunsch nach einer umfassenderen Allgemeinbildung und der Entfaltung ihrer Persönlichkeit. Zusammenfassend stellen Brändle, Ordemann und Lengfeld fest, dass die Ziele traditionell Studierender im beruflichen Bereich zu verorten sind, die Ziele der nicht traditionell Studierenden hingegen in der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ebd.).

In den Debatten zwischen Vertretern aus Hochschule, Gewerkschaft und Handwerk ist der Vergleich von Studierenden *mit* und *ohne* Abitur zentral. Hochschullehrende sprechen Studierenden *mit* Abitur eine größere Allgemeinbildung, mehr Sicherheit im Umgang mit Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens und Vertrautheit mit theoretischen Zugriffsweisen zu (vgl. Freitag 2012b, S. 67). Als ein weiterer Punkt zur Unterscheidung der Bildungszugänge wird Disziplin angeführt. So seien bei nicht traditionell Studierenden insbesondere Durchhaltevermögen und Konstanz stärker ausgeprägt als bei traditionell Studierenden. Dies wird auf die langjährige Berufserfahrung zurückgeführt: Im Beruf hätten die Betroffenen gelernt, ihr

Durchhaltevermögen und ihre Selbstdisziplin korrekt einzuschätzen, und könnten dies nun auf das Studium übertragen (vgl. Jürgens 2014, S. 45).

Nicht traditionell Studierende zeichnen sich durch hohe Selbstintentionalität aus, das heißt sie sind intrinsisch motiviert, ihr Studieninteresse stimmt mit ihren persönlichen Zielen überein. Gerade bei beruflich Qualifizierten kann ein Studienwunsch langsam reifen; bei jungen Menschen, die gleich nach Abschluss der Oberstufe ein Studium beginnen, kann die Entscheidung dagegen eher auf äußere Einflüsse zurückgeführt werden (vgl. ebd.). Daher ist auch das spätere Berufsbild bei nicht traditionellen Zielgruppen deutlich präziser, da Studierende des Dritten Bildungswegs schon mehrere Jahre einer beruflichen Tätigkeit nachgegangen sind (vgl. ebd.).

Ein weiteres Kriterium der Unterscheidung zwischen traditionell und nicht traditionell Studierenden ist die Bereitschaft, Unterstützungsangebote anzunehmen: Traditionell Studierende nehmen solche tendenziell eher an und haben keine Schwierigkeiten damit, Fachberatungen in Anspruch zu nehmen (vgl. Schreiber 2014, S. 13).

Es kann festgehalten werden, dass Studierende ohne Abitur das Studium als positive Herausforderung werten und damit in ihre persönliche Weiterbildung investieren. Die Zielgruppe zeigt autonomes, selbstbestimmtes Handeln sowie ausgeprägtes Durchhaltevermögen bzw. Selbstdisziplin. Das Studium hat für sie große individuelle Bedeutung und folgt intrinsischen Motiven. Mit dem Studium werden vorrangig der Ausbau der Allgemeinbildung sowie eine stärkere fachliche Vertiefung verbunden.

Zusammengefasst macht die Betrachtung von Studierenden ohne Abitur deutlich, dass der Begriff nicht eindeutig abzugrenzen ist, da die Definitionen durch den jeweiligen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Kontext beeinflusst sind. So sind auch die Merkmale der Zielgruppe, die auf sozioökonomischer und bildungsbiografischer Ebene liegen, äußerst heterogen. Die formale Abgrenzung der Zielgruppe nach ihrer spezifischen Form des Hochschulzugangs dient eher als normiertes Kriterium im Rahmen der eigentlichen Zulassung zum Studium.

Die jeweiligen Merkmale und Kriterien der Zielgruppe spiegeln die Vielfalt von Studierenden ohne Abitur wider und hängen eng mit der Frage nach der Studierfähigkeit zusammen. Die bisherige Annahme, dass das Abitur ein Garant für ein erfolgreiches Studium ist, kann durch die Studienbeteiligung und die Quoten von Studierenden ohne Abitur, die das Studium erfolgreich abschließen, widerlegt werden. So kann der kontinuierliche Anstieg der Absolventen ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung die These stützen, dass das Abitur nicht zwangsläufig eine Voraussetzung oder eine Gewähr für ein erfolgreiches Studium ist.

3.3 Zusammenfassung: Der Dritte Bildungsweg als Merkmal gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen

Es kann festgehalten werden, dass bereits im historischen Rückblick zwischen gelehrter Bildung und beruflicher Arbeit differenziert und über das Studium ohne Abitur diskutiert wurde. Der Zugang zur Hochschule ohne Hochschulzugangsberechtigung wird mit dem Terminus »Dritter Bildungsweg« gefasst. Der Dritte Bildungsweg als Option der Höherqualifizierung zielt auf die Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung. Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung und der Befürchtung eines zukünftigen Mangels an akademischen Arbeitskräften richtet sich die Aufmerksamkeit zunehmend auf die Weiterqualifizierung von Personen aus der beruflichen Bildung. Die Frage der Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen führt zu Kontroversen zwischen verschiedenen Positionen und Disziplinen. Um den gesellschaftlichen Veränderungen zu begegnen, hat die Kultusministerkonferenz im Jahr 2009 einen Beschluss zur Neufassung des Hochschulzugangs für Personen verabschiedet, die nicht über das Abitur als klassische Studienberechtigung verfügen. Damit ist es beruflich Qualifizierten nun möglich, unter bestimmten Voraussetzungen ein reguläres Studium aufzunehmen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Beschluss, beruflich Qualifizierten den Zugang zur Hochschule zu eröffnen, und die Implementierung entsprechender Aktionsfelder wesentlich von der Bologna-Reform geleitet sind.

Weiterhin gilt der volkswirtschaftliche Qualifikationsstrukturwandel als Initiator bildungspolitischen Handelns. Die demografische Entwicklung zu einer immer älter werdenden Gesellschaft mit sinkenden Geburtenraten zeigt die Notwendigkeit einer strukturellen Veränderung. Ein weiteres bildungspolitisches Aktionsfeld entsteht durch den Mangel bzw. den Rückgang an akademischen Fachkräften. Die Neuformierung des Hochschulzugangs durch die Kultusministerkonferenz und die damit eröffnete Option einer (Höher-)Qualifizierung für Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung (dem Abitur) ist ein wesentlicher Schritt auf nationaler und internationaler Ebene. Gleichzeitig hat ihre Umsetzung die Debatte zwischen Hochschule, Arbeitgebern und Gewerkschaften darüber *neu* angestoßen, inwieweit akademische und berufliche Bildung gleichwertig sind.

Im tertiären Bildungsbereich lassen sich strukturelle Veränderungen zugunsten der neuen Zielgruppe ausmachen. Die Hochschulen begegnen dem Qualifikationsstrukturwandel, indem sie der Sozial- und Bildungsbenachteiligung durch Implementierung von Förderprogrammen entgegenreten. Gleichzeitig sind sie durch die Neuerungen mit einer zunehmend heterogenen Studierendenschaft konfrontiert. Die Flexibilisierung von Studienmodellen (zum Beispiel Teilzeitstudiengänge) und eine kompetenzorientierte Studienstruktur (zum Beispiel Anerkennung bereits erworbener beruflicher Kompetenzen) sind Ausdruck eines Wandels im hochschulischen Bildungssystem.

Die Zielgruppe – Studierende ohne Abitur – ist terminologisch nicht genau abzugrenzen. Darüber hinaus variieren die Definitionen je nach Forschungskontext und theoretischer Position. Debatten über die Studierfähigkeit der Zielgruppe bestimmen die Position der Akteure im universitären Raum. Ein kontinuierlicher Anstieg der Absolventenzahlen bei den nicht traditionell Studierenden widerlegt partiell das Argument der Studierfähigkeit, dass ein Studium eine formale Hochschulzugangsberechtigung erfordert. In der Forschung werden der bisherige Werdegang sowie eine ausgeprägte Motivation der Zielgruppe als valide Einflussgrößen eines erfolgreichen Studiums gewertet.

Für den Forschungskontext der vorliegenden Arbeit, ist der Dritte Bildungsweg ein zentraler Anker. Die mit der Neuordnung verbundenen Ziele zur Öffnung des Hochschulzugangs für nicht traditionelle Studierende lassen eine Koppelung mit der Funktion und erziehungswissenschaftlichen Bedeutung von Enkulturation zu. Im

Folgenden werden die Ziele zur Öffnung der Hochschule mit der Funktion von Enkulturation (Kapitel 2) in Beziehung gesetzt. Damit erfolgt eine erste theoretische Vernetzung zwischen dem theoretischen Konstrukt von Enkulturation und den Forschungsfokus der Arbeit: Die Öffnung der Hochschule für nicht traditionelle Zielgruppen.

Als wesentliches Ziel der Hochschulreform soll mittels Förderung von allgemeiner, beruflicher und vor allem akademischer Bildung dem *demografischen Wandel* entgegengewirkt werden. Die erziehungswissenschaftliche Bedeutung zur Förderung akademischer Bildung lässt sich mit dem Ansatz der *kulturellen Transmission* (vgl. Trommsdorff 2005) betrachten. Der tertiäre Sektor erfährt eine Neuformation durch die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen und eine daraus hervorgehende Neubewertung von Kultur. Hier sind es Studierende ohne Abitur, die die Hochschulkultur erfahren, Wahrnehmen und von den Kommilitonen höherer Semester -im Rahmen des *intergenerationalen Lernens*- (vgl. Herskovits 1960) kulturelle Gegebenheiten annehmen.

Als weitere Zielkomponente der Hochschulreform gilt das *Sicherstellen des Fachkräftegebotes*. Die daraus hervorgehende Bedeutung für die Erziehungswissenschaft kann mit der *Förderung von Wissen und dem Erwerb von Fähigkeiten* betrachtet werden. Studierende des Dritten Bildungsweges werden damit in eine *Fachgemeinschaft eingebunden* und es erfolgt eine Enkulturation in den neuen Kulturkontext (vgl. Wegner/Nückles 2013). Im weiteren zeigt die erziehungswissenschaftliche Betrachtung von Enkulturation, dass *kulturelle Lernprozesse* durchlaufen werden, um schließlich *Handlungsfähigkeit* zu erlangen (vgl. Kron 2001). Die Neufassung des Hochschulzugangs für nicht traditionelle Zielgruppen trägt damit zur *sozialen Chancengleichheit*, einer Steigerung von differenzierten *Bildungsmöglichkeiten* sowie weiteren Perspektiven der beruflichen Zukunftsgestaltung bei.

Das erschließen neuer *Qualifikationsreserven* ist ein weiteres Ziel, in der Reform des Hochschulzugangs. Nicht traditionelle Zielgruppen bringen ihren beruflichen Hintergrund in das Studium mit ein und haben damit die Möglichkeit, eine stärkere Vernetzung von Theorie- und Praxisbezug herzustellen. Durch die *Teilhabe an Denk- und Handlungsweisen* im Studienverlauf, gilt es schließlich Mitglied dieser *kulturellen Fachgemeinschaft* zu werden (vgl. Wegner/Nückles 2013). Das erfassen

und erfahren des kulturellen Umfelds erfordert Aktivität der Beteiligten und löst einen Anpassungsprozess aus (vgl. Loch 1976).

Im Weiteren wird die *Gleichwertigkeit der Bildungssektoren* hervorgehoben und als Ziel -im Rahmen der Öffnung der Hochschulen- für nicht traditionelle Zielgruppen formuliert. Insbesondere wird hier die Verzahnung bzw. Durchlässigkeit von beruflicher, allgemeiner und akademischer Bildung aufgegriffen. Die Relevanz für die Erziehungswissenschaft liegt laut Fend (1976) darin, dass spezifische kulturelle Inhalte aufgenommen und *Werte und Normen als Lernprozess* internalisiert werden. Die Vermittlung der spezifischen Inhalte aus beruflicher, allgemeiner oder akademischer Bildung basieren auf unterschiedlichen kulturellen Gegebenheiten. Für nicht traditionelle Zielgruppen gilt es dann, den Balanceakt zwischen den Bildungssektoren zu managen und entsprechende Handlungsmuster zu erwerben.

Ein weiteres Merkmal in der Neufassung des Hochschulzugangs ist das Ziel, lebenslanges Lernen zu fördern. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht kann hier Kron (2001) angeführt und auf die *Reproduktion von Kultur* als stetigen Lernprozess verwiesen werden. Der *Erhalt* und die *(Re)aktualisierung von kulturellen Gegebenheiten* zeichnen den Hochschulkontext als Umgebung aus, in dem kulturelle Güter von höheren Studierenden sowie Funktionären der Hochschule an jüngere/neue Studierende weitergegeben werden (vgl. Herskovits 1960). Dieser Lernprozess über Generationen hinweg, zeigt die Reproduktion und eine damit einhergehende kulturelle (Weiter-)entwicklung im Sinne des lebenslangen Lernens. Durch den Ausbau nicht traditioneller Wege des Studienzugangs stehen der Erwerb von akademischer *Bildung und Enkulturation* im Kontext der Hochschule in einem *wechselseitigen Prozess* zueinander (vgl. Ding/Carlsburg 2011). Hier gilt es künftig die Balance zwischen den Bildungssektoren auszutarieren und allgemeine, berufliche sowie akademischer Bildung als Elemente des lebenslangen Lernens zu forcieren.

Die gesellschaftliche Entwicklung zeigt eine zunehmende *Pluralität von Lebensläufen* und löst sich damit von den Kontingenten der Linearität. Das bedeutet unter anderem, dass nicht ausschließlich Bildungswege der beruflichen oder akademischen Richtung eingeschlagen werden sondern auch hier Überschneidungen stattfinden. Das Bild des klassischen Studierenden, der auf dem Ersten Bildungsweg, direkt nach dem Abitur an die Hochschule kommt ist nicht mehr aktuell. Als Zielgerade der Hochschulreform sind es flexible Studienmodelle, die der

wachsenden Binnendifferenzierung von Studienanfängern entsprechen. Gemessen an der Heterogenität der Studierenden gilt es aus erziehungswissenschaftlicher Betrachtung in die *typische Kulturgestalt* der Hochschule hineinzuwachsen und den Kulturkontext als *Lernprozess* zu begreifen sowie zu repräsentieren (vgl. Loch 1976).

Für einen weiteren Ausbau und zur Förderung bzw. Profilierung des Hochschulzugangs wird künftig zu analysieren sein, wie Kooperationsbeziehungen zwischen Hochschule, Politik und Wirtschaftsverbänden zu einer erfolgreichen Implementierung hochschulischer Angebote für nicht traditionelle Zielgruppen beitragen können.

4. Forschungsstand und empirisch-wissenschaftliche Relevanz

Dieses Kapitel thematisiert die empirische Relevanz der Forschungsarbeit und daraus ableitbare Desiderate. Die zentralen Ziele zur Neuordnung (vgl. Kapitel 3.1. ff.) des Hochschulzugangs bilden für die Darstellung des Forschungsstandes den Rahmen. Ein wesentliches Kernziel zur Öffnung der Hochschulen ist die Förderung von lebenslangem Lernen und dem Verankern flexibler Studienmodelle, um der Pluralität von Lebensverläufen zu entsprechen. Daher werden zunächst *empirische Erkenntnisse zu flexiblen Bildungskarrieren* dargestellt.

Die Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung ist ein weiteres Kernziel zur Öffnung der Hochschulen. Die Gleichwertigkeit beider Bildungszugänge zeichnet sich als Kontroverse innerhalb der Sektoren ab. Dafür wird im weiteren Fortgang des Kapitels die *Passgenauigkeit von beruflicher und akademischer Bildung* thematisiert.

Der Ausbau nicht traditioneller Wege des Studienzugangs ist mit dem Zielgedanken verbunden, die Anzahl der Studienanfänger zu steigern. Daher werden Erkenntnisse zur *Implementierung nicht traditioneller Wege des Studienzugangs* aufgegriffen und im Kontext der Neuordnung des Hochschulzugangs dargestellt.

Weitere Kernziele zur Öffnung der Hochschulen sind die soziale Chancengleichheit, um Bildungsmöglichkeiten für nicht traditionelle Zielgruppen zu erhöhen. Die Bildungsoffensive leistet einen Beitrag dazu, Qualifikationsreserven zu erschließen und ein Fachkräftegebot sicherzustellen, um schließlich dem demografischen Wandel zu begegnen. Diese Ziele orientieren sich primär an der Zielgruppe selbst – den nicht traditionell Studierenden-. Daher stellt sich die Frage, ob diese Ziele auch mit den Motiven der Zielgruppe übereinstimmen. Dafür werden im Fortgang des Kapitels empirische Erkenntnisse *zur sozialen Chancengleichheit und Motiven der Bildungsaspiration bei nicht traditionell Studierenden* dargestellt und in den wissenschaftlichen Diskurs eingeordnet.

Im Weiteren stellt sich vor dem Hintergrund des Übergangs zwischen beruflicher und akademischer Bildung die Frage, wie erfolgreich nicht traditionell Studierende ihr Studium absolvieren. Die Öffnung der Hochschule verfolgt das Ziel, Qualifikationspotenziale zu fördern und Neue zu erschließen, um einem etwaigen

Mangel an Fachkräften zu begegnen. Vor diesem Hintergrund werden empirische Erkenntnisse zur *Sicherung des Fachkräftegebotes zwischen beruflicher und akademischer Bildung* diskutiert.

Abschließend folgen Forschungsdesiderate für die einzelnen Handlungsfelder. Die daraus gewonnenen Rückschlüsse bilden die Basis für den Untersuchungskontext. Damit wird das Forschungsfeld -Enkulturation in der Hochschule- begründet und im weiteren Fortgang der Arbeit zur empirischen Untersuchung übergeleitet.

4.1 Hochschulbildung aus wirtschafts- und bildungspolitischen Perspektiven

Die tertiäre Bildung steht im Fokus wirtschafts- und bildungspolitischer Maßgaben. Daher werden zunächst empirische Erkenntnisse zu flexiblen Bildungskarrieren dargestellt und Kontroversen zur Passgenauigkeit von beruflicher und akademischer Bildung aufgegriffen. Im weiteren Fortgang des Kapitels wird die Passgenauigkeit von beruflicher und akademischer Bildung thematisiert. Erkenntnisse zur Implementierung nicht traditioneller Wege des Studienzugangs schließen daran an. Im Hinblick auf die Neuordnung des Hochschulzugangs werden Strategien der Annäherung von Ausbildungsberufen und Hochschulstudium dargestellt.

4.1.1 Empirische Erkenntnisse zu flexiblen Bildungskarrieren

Im Zuge der steigenden und sich schnell wandelnden Qualifikationsanforderungen gewinnen flexible Bildungskarrieren an Bedeutung (vgl. Duong & Püttmann 2014, S. 30). Die bisherigen empirischen Erkenntnisse zeigen, dass in den 1980er-Jahren ein Schwerpunkt bei Projekten lag, die beruflich qualifizierten Studierenden den Einstieg in das Studium erleichtern sollten. So wurden vor allem der Studienbeginn und damit verbundene Rahmenbedingungen ins Zentrum der Hochschulforschung gestellt. Schulenberg et. al. (1986) analysierten bereits Studienerfahrungen und Studienerfolg von Studierenden ohne Hochschulzugangsberechtigung, dabei

fokussierten sie Schnittstellen des Übergangs vom Beruf ins Studium. Ihre Untersuchung ist eine der ersten umfassenden Studien zur Situation von Studierenden des Ersten, Zweiten und Dritten Bildungswegs. Die Studie »Berufliche Qualifikation und Hochschulzugang« von Fengler et al. (1983) thematisiert ebenfalls den Einstieg ins Studium. Eine weitere Untersuchung von Reibstein (1986) mit Blick auf die Zulassung zum Studium konzentriert sich auf die formalen Zulassungsbedingungen. Schroeter (1998) befasst sich in seiner Untersuchung mit der nonformalen Ebene und zeigt auf, dass bestimmte Werte und persönliche Dispositionen beruflich Qualifizierten das Studium erleichtern. Disziplin, Teamfähigkeit, Ziel- und Leistungsorientierung sowie Kommunikations- und Konfliktfähigkeit werden als erleichternde Faktoren identifiziert.

Unter dem Schlagwort »Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung« werden mit Beginn der 1990er-Jahre weitere Projekte für nicht traditionelle Zielgruppen initiiert. Die Hochschulrektorenkonferenz und das Bundesinstitut für Berufsbildung legen die Öffnung der Hochschule für Berufstätige ohne Abitur verstärkt in die Verantwortung der Hochschulen (vgl. Mucke 1995, S. 31f.); damit rückt die Frage der Passgenauigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung ins Zentrum der Aufmerksamkeit von Hochschulen und Wirtschaftsverbänden. Die Zugangsbedingungen für Studierende ohne reguläre Hochschulzugangsberechtigung waren bis zur Änderung des Gesetzes (vgl. KMK 2009) landes- bzw. hochschulspezifisch geregelt. Im Zuge der gesetzlichen Änderungen steigt die Forschungstätigkeit, so ist ab diesem Zeitpunkt eine neue Welle der Forschung zum Studium ohne Abitur festzustellen. Inhaltlich liegt der Fokus auf formalen und statistischen Gegebenheiten, diesbezüglichen Veränderungen und damit verbundenen berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskursen. Weiterhin wird im Hinblick auf Übergänge von beruflicher zu hochschulischer Bildung die Anrechnung beruflicher Kompetenzen untersucht. Zusätzlich wird die Entwicklung der Studierendenzahlen in den verschiedenen Bildungssektoren dokumentiert und statistisch nachgehalten.

Auf der nonformalen Ebene richten sich erste Untersuchungen auf motivationale Strukturen und den Studienerfolg beruflich Qualifizierter. Bildungspolitik und berufliche Verbände thematisieren die Akademisierung und Qualifizierung von nicht traditionellen Zielgruppen. Hier stehen Wissenstransfer und die Entwicklungen des akademischen Sektors im Zentrum der Betrachtung. Die Fortentwicklungen im

Bildungssektor forcieren ein neues Verständnis von Bildung und ein institutionelles Umdenken. Vor dem Hintergrund des deutschen Qualifikationsrahmens sowie dem Prinzip und der Forderung nach lebenslangem Lernen verändert sich die Nachfrage nach Bildungsangeboten (vgl. Gehmilch 2009, S. 7). Die weitere Forschung zur Zielgruppe der beruflich Qualifizierten zielt auf einen doppelten Erkenntnisgewinn: So lassen sich einerseits best practices analysieren und entwickeln und andererseits Erfolgsbedingungen für die Implementierung offener Studienformate an Hochschulen identifizieren (vgl. Wolter 2012a, S. 14). Wolter konstatiert in diesem Zusammenhang, dass Hochschulen zukünftig zu *»alterspluralen Einrichtungen werden«* (ebd.).

Studien zu statistischen und formalen Gegebenheiten sind auf Länderebene verortet. Mit dem Ziel, Potenziale des Studiums ohne Abitur aufzuzeigen, werden Entwicklungsverläufe unmittelbar nach der Reform der Kultusministerkonferenz 2009, im Jahr 2012 und im Jahr 2014 nachgezeichnet (vgl. Nickel & Leusing 2009).⁹ Die Analyse der Studienzahlen für Nichtabiturienten in den einzelnen Bundesländern zeigt, dass nicht traditionell Studierende grundsätzlich marginal sind, ihre Zahl jedoch steigt (vgl. Duong & Püttmann 2014, S. 24). Duong und Püttmann weisen darauf hin, dass erforscht werden muss, inwieweit sich zukünftig die Durchlässigkeit verstetigt und Unterstützungsangebote für nicht traditionell Studierende ausgeweitet werden (vgl. Duong & Püttmann 2014, S. 29f.). Die Befürchtung der Hochschulen, die Öffnung des Hochschulzugangs werde zu einem zusätzlichen Schub von Studierenden führen und sie an die Grenzen ihrer Kapazitäten bringen, bestätigen sich bisher nicht (vgl. Wolter 2012b, S. 24). Die Zahlen der beruflich qualifizierten Studierenden lassen sich durch gezielte Ansprache dieser Zielgruppe und aktives Zugehen auf sie erhöhen. Nickel und Leusing (2009) erläutern in ihrer Analyse mit Verweis auf Englands Vorreiterrolle in diesem Bereich, dass die Hochschulen angehalten sind,

»ein auf ihre Strategie abgestimmtes, öffentlichkeitswirksames Maßnahmenprogramm durchzuführen, um nicht-traditionelle Gruppierungen für die Aufnahme eines Studiums zu gewinnen. Diese Outreach-Programme haben mit dazu beigetragen, dass in England in relativ kurzer Zeit die Zahl nicht-traditioneller Studierender stark zunahm.« (Nickel & Leusing 2009, S. 10)

⁹ Vgl. auch Nickel & Duong 2012; vgl. auch Duong & Püttmann 2014.

Zielführend sind weiterhin Mentoren-Programme, die beruflich Qualifizierte unterstützen (vgl. Kern & Hoormann 2011, S. 87). Die synoptische Darstellung des Kultusministeriums zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte erfasst statistische Werte und die formale Anwendung der hochschulrechtlichen Regelungen (vgl. Kultusministerkonferenz 2007, 2010, 2011, 2014). Die Analysen des Kultusministeriums geben damit Aufschluss über charakteristische Profile und markante Eigenschaften der Zielgruppe im Ländervergleich.

4.1.2 Zur Passgenauigkeit von beruflicher und akademischer Bildung

Die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge wird auf formaler Ebene kontrovers diskutiert. Die Gestaltung von Wegen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung wird in verschiedenen Studien untersucht. Freitag et al. (2011) analysieren die Gleichwertigkeit differenter Bildungssektoren vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens. Die Autoren sehen Innovationsfähigkeit, die demografische Entwicklung und soziale Teilhabe als verbindende Elemente unterschiedlicher Lernorte. Lebenslanges Lernen wird als Ausdruck der Bildung an Hochschulen sowie des beruflichen und politischen Lernens verstanden. Laut den Autoren symbolisiert die Anrechnung äquivalenter Kompetenzen einen Paradigmenwechsel in der Betrachtung von akademischer und beruflicher Bildung und bestimmt das Verhältnis der Sektoren neu (vgl. Freitag et al. 2011, S. 239). Das Postulat der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung greift auch Pukas (2012) auf. Er untersucht, inwieweit eine Berufsausbildung als abituradäquate Leistung und somit als Voraussetzung für ein erfolgversprechendes Studium zu betrachten ist, und plädiert dafür, die Curricula der dualen Ausbildung zu optimieren (vgl. Pukas 2012, S. 15ff.). Schürmann (2012) greift diesen Gedanken auf und entwickelt ein Verfahren der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen, um die Durchlässigkeit zu erhöhen. Er differenziert nach Systemebenen und Nutzergruppen und spricht sich dafür aus, langfristig das Anrechnungsverfahren zu zentralisieren (vgl. Schürmann 2012, S. 11f.).

Abbildung 11 zeigt das Anrechnungsverfahren nach System- und Nutzergruppen. Die Darstellung differenziert zwischen Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene und stellt mögliche Nutzungsfaktoren einander gegenüber.

Abbildung 11: Anrechnungsverfahren: Schnittstellen zwischen Hochschule und beruflicher Bildung

Ebenen nach Bronfenbrenner und Nutzergruppen	antizipierter Nutzen durch die Implementierung von Anrechnungsverfahren
Mikroebene Studierende Verwaltungsmitarbeiter/-innen der Hochschulen Professoren/-innen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ keine redundante Qualifizierung ▪ Würdigung individueller Bildungsbiografien und erworbener Kompetenzen ▪ Reduktion der Studienbelastung ▪ Verkürzung der Studienzeit ▪ transparente Verfahren und Grundlagen zur Entscheidungsfindung ▪ Entlastung durch Zentralisierung von Anrechnungsprozessen
Mesoebene Hochschulen und weitere Bildungseinrichtungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Steigerung der Attraktivität von Bildungsangeboten ▪ Gewinnung und Zugang zu neuen Interessentengruppen ▪ Profilbildung
Exoebene	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aufbau und Förderung von Kooperationsbeziehungen zwischen Hochschulen und weiteren Bildungseinrichtungen
Makroebene	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Förderung von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung ▪ Steigerung der Akademisierungsquote

Quelle: Schürmann 2012, S. 11

Dietzen und Wünsche untersuchen die Schnittstellen zwischen Hochschule und beruflicher Bildung vor dem Hintergrund der Dualität der Lernorte. Ihre Analyse zeigt, dass sich die Anrechnungsmöglichkeiten für den Zugang zur Hochschule sukzessive ausweiten. Dennoch bewegt sich dieses Verfahren in einer breiten Übergangszone und zeigt die Konkurrenzbeziehung, die teilweise zwischen Betrieben und Hochschulen herrscht (vgl. Dietzen & Wünsche 2012, S. 2). Die Gestaltung von Wegen zwischen beruflicher und akademischer Bildung führt zu der Frage nach der Gleichwertigkeit und löst Kontroversen innerhalb der Bildungssektoren aus. Ahrens diskutiert die kulturelle Passung beruflich Qualifizierter an der Hochschule und unterscheidet zwischen einer angebotsorientierten und einer sozialen Öffnung der Hochschulen. Er konstatiert, »[...] dass die Reformeuphemismen im Zuge der Europäisierung des Berufsbildungssystems und der Hochschule ihre Adressaten nur unzureichend« (Ahrens 2012, S. 10) ansprechen. Aus der Perspektive der Berufsbildung geht Weiß näher auf den Aspekt der Durchlässigkeit ein und zeigt Möglichkeiten auf, Übergänge zu erleichtern (vgl. Weiß 2011, S. 2ff.). Fasnacht, Herb und Reinecke

stellen die Höherqualifizierung von Meistern ins Zentrum und formulieren Anforderungen an die akademische Weiterbildung (vgl. Fassnacht, Herb & Reinecke 2011, S. 18f.). Die Möglichkeit des Studiums ohne Abitur für Meister und Techniker untersuchen auch Zinn und Jürgens mit besonderem Blick auf individuelle Unterstützungsangebote (vgl. Zinn & Jürgens 2010, S. 7). Meerten und Koch eruiieren in ihrer Analyse, wie die Durchlässigkeit optimiert werden kann. Sie plädieren dafür, Bachelorstudiengänge als akademische Weiterbildung für Fachkräfte einzurichten (vgl. Meerten & Koch 2010, S. 13). Rauner greift in seiner Analyse die Demarkationen zwischen beruflicher und akademischer Bildung auf und fordert durchgängige duale Bildungswege. Er schlägt einen Ordnungsrahmen für die Regelung des Übergangs von beruflicher zu hochschulischer Bildung vor (vgl. Rauner 2010, S. 17ff.). Wanken, Schleiff und Kreutz betrachten Durchlässigkeit aus einer steuerungstheoretischen Perspektive. Die Autoren bemängeln, dass die jeweiligen Systeme und bildungspolitischen Ebenen (EU, Bund, Länder und Hochschulen) unzureichend vernetzt seien und zum Nachteil der Gleichwertigkeit partikulare Interessen verfolgten. (vgl. Wanken, Schleiff & Kreutz 2010, S. 4ff.). Helmstädter und Tippe dokumentieren in einem Tagungsband Strategien und Instrumente zur Qualifizierung von Fachkräften und entwickeln Konzepte zur Anerkennung von Leistungen nicht traditionell Studierender. Die Zusammenstellung alternativer Strategien und Projekte aus der Hochschulpraxis zeigt die Vielfalt von Ansätzen und möglichen Kritikpunkten (vgl. Helmstädter & Tippe 2009). Loebe bemerkt ebenfalls eine fehlende Anerkennung von Zertifikaten der beruflichen Bildung und restriktive Zulassungsregelungen der Hochschulen (vgl. Loebe 2009, S. 12).

Dem Gestaltungsfeld der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen wird somit in der Forschung große Aufmerksamkeit zuteil. Als wesentliches Element in der Diskussion erweist sich die Forderung nach Durchlässigkeit der Bildungssektoren zur Steigerung der Quote akademischer Abschlüsse. Ein stabiles und einheitliches Verfahren der Anrechnung steigert die Attraktivität von Studienangeboten. Für die Zielgruppe geht die Implementierung von Anrechnungsverfahren mit einer Anerkennung ihrer beruflich erworbenen Kompetenzen einher und wirkt redundanten Qualifizierungen entgegen.

Im Rahmen des Diskurses zum Übergang vom Beruf in die Hochschule erläutern Rosendahl und Wahle (2012) die Strategien berufsbildender Schulen zur Annäherung an den Hochschulsektor. Die Autoren zeigen auf, dass berufsbildende Schulen aufgrund der gesellschaftlichen, ökonomischen und bildungspolitischen Situation zunehmend unter Druck stehen. Im Resümee der Untersuchung deutet sich eine Ambivalenz an, da sich nicht alle Akteure für dieselbe Entwicklung einsetzten. So wirkten schuladministrative und verbandspolitische Gründe als Barrieren für eine Gleichwertigkeit der Bildungssektoren (vgl. Rosendahl & Wahle 2012, S. 19).

Herzberg (2004) stellt fest, dass Lernen im Erwachsenenalter mit Lernmustern zusammenhängt, die in der jeweiligen Herkunftsfamilie und im Milieu erfahren wurden. Die Forscherin gebraucht dafür den Begriff des biografischen Lernhabitus. Die subjektive Studiendisposition offenbart den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Statuspassage, die Fachwahl und den Lernhabitus der Studierenden (vgl. Herzberg 2004, S. 38). Alheit, Rheinländer und Watermann stellen in ihrer Forschung ebenfalls fest, dass beruflich qualifizierten Studierenden zum Teil das erforderliche kulturelle Kapital fehlt und sich daraus beim Übergang zum Studium Passungsprobleme ergeben (vgl. Alheit, Rheinländer & Watermann 2009, S. 581).

Der Übergang und die Entscheidung für ein Studium sind also zum einen bildungspolitischen Maßgaben geschuldet; zum anderen ist deutlich, dass individuelle Dispositionen Lernentscheidungen und -haltungen prägen. Zinn (2012) untersucht das Studium von beruflich Qualifizierten unter dem Aspekt der Chancen und Risiken. Dabei werden die soziodemografischen Merkmale und psychologische Faktoren nicht traditionell Studierender betrachtet und in den Kontext der Übergangsforschung eingeordnet.

Weiterhin werden aktuelle Maßnahmen (Schreiber 2014) zum Übergang von der beruflichen zur hochschulischen Bildung betrachtet, die sich unter Schlagworten wie Bridging bzw. Brückenkurs subsumieren lassen. Dabei geht es um die Implementierung von Beratungs- und Unterstützungsangeboten, die den Übergang in die Hochschule erleichtern und einen erfolgreichen Abschluss des Studiums fördern sollen (vgl. Schreiber 2014, S. 6). Die zielgruppenspezifische Unterstützung in Form von Kursen, die fehlendes Vor- und Grundlagenwissen oder Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens anbieten, gelten grundsätzlich als hilfreich, um Kompetenzen auszubauen (vgl. Duong & Püttmann 2014, S. 29).

4.1.3 Zur Implementierung nicht traditioneller Wege des Studienzugangs

Dieser Abschnitt thematisiert die Neuordnung des Hochschulzugangs vor dem Hintergrund formaler Restriktionen.

Kern und Hoormann (2011) kommen in ihrer Analyse des Dritten Bildungswegs zu dem Ergebnis, dass formale Restriktionen ein Aspekt sind, der die Aufnahme eines Studiums verhindern kann. Die Autoren konstatieren, dass die Neuordnung des Hochschulzugangs zwar für beruflich Qualifizierte die Aufnahme eines Studiums vereinfacht hat, es jedoch in der Hochschule kaum spezielle Angebote und Aktivitäten der Öffnung für diese Zielgruppe gibt. Informationen über den Hochschulzugang ohne Abitur sind zum Teil nicht zugänglich, nicht transparent oder führen zu Irritationen bei potenziellen Interessenten. Informationen werden eher zufällig oder durch persönliche Kontakte erlangt. Die Autoren sehen in der wissenschaftlichen Weiterbildung beruflich Qualifizierter ein attraktives künftiges Geschäftsfeld und befürworten einen Ausbau von Beratungs- und Informationsangeboten. Weiterhin machen sie Altersrestriktionen beim Bafög im Hinblick auf Zuverdienstmöglichkeiten und Rückzahlungsforderungen als eine Schwelle für die Studienaufnahme aus (vgl. Kern & Hoormann 2011, S. 17). Zuweilen stellen sie auch ein widersprüchliches Vorgehen der Hochschulen fest. Studierende ohne Abitur werden einerseits als eine attraktive Zielgruppe betrachtet, andererseits werden aber keine adäquaten Angebote für sie vorgehalten (vgl. Kern & Hoormann 2011, S. 38).

Buchholz et al. (2012) fassen zusammen, dass trotz der formalen Restriktionen erfolgleitende Kriterien für Studierende des Dritten Bildungswegs auszumachen sind. Die Autoren benennen konkrete Faktoren, die eine Öffnung der Hochschulen für die Zielgruppe fördern können:

- Informationsstrategien zur Bekanntmachung des Hochschulzugangs
- Entwicklung von Beratungs- und Informationsangeboten
- Gestaltung/Optimierung der Studieneingangsphase
- Einführung von Unterstützungsangeboten, zum Beispiel Tutorien, Brückenkursen
- Einbeziehung beruflichen Erfahrungswissens in das Studium
- flexible Gestaltung der Studienorganisation

-
- abgesicherte Finanzierung des Studiums (vgl. Buchholz et al. 2012, S. 19).¹⁰

Insgesamt lässt sich festhalten, dass perspektivisch eine Verknüpfung von Lernorten, eine damit einhergehende Optimierung von Bildungswegen sowie eine effiziente Organisation des Studiums als langfristige Ziele in den Fokus gestellt werden (vgl. Buchholz et al. 2012, S. 20).

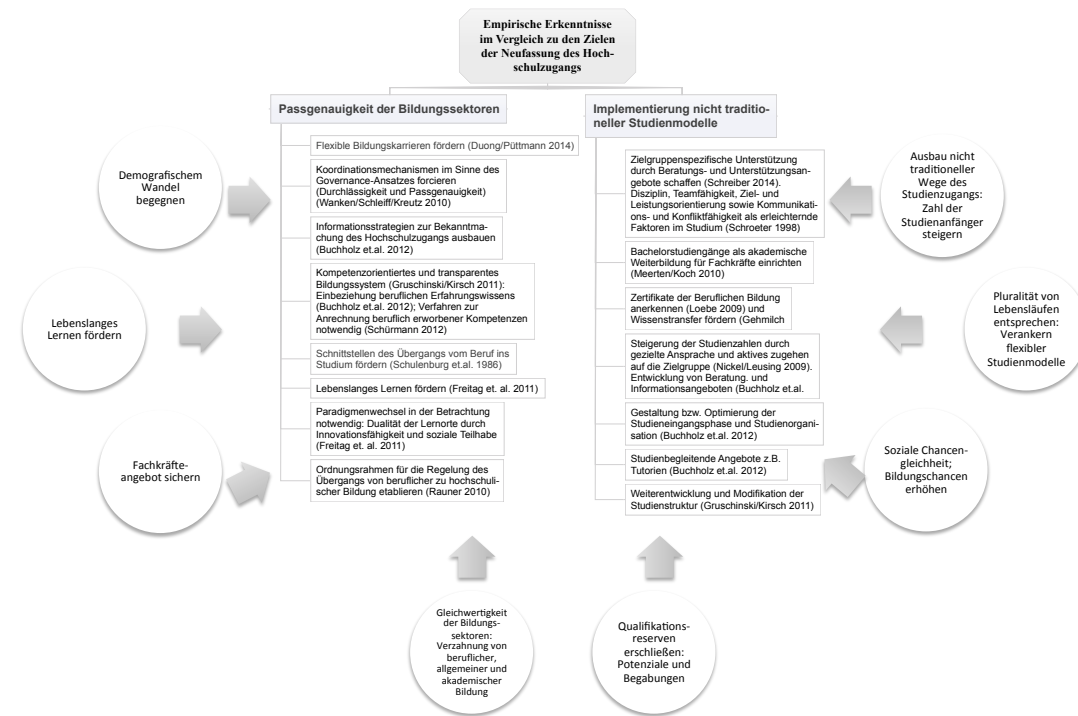
Durch die Öffnung der Hochschulen werden Traditionslinien aufgelöst, und ein Studium ist nicht mehr exklusiv einer bestimmten Bildungsbiografie vorbehalten (vgl. Gruschinski & Kirsch 2011, S. 36). Ein kompetenzorientiertes und transparentes Bildungssystem erscheint zukunftsweisend, um die Bildungsteilhabe zu erhöhen. Gleichzeitig ist damit die Forderung verbunden, dass alle beteiligten Instanzen zusammenarbeiten, um eine Weiterentwicklung und Modifikation der Studienstrukturen zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 37).

Die Erkenntnisse der Forschung zur Öffnung der Hochschulen zeigen die Kontroversen auf wirtschafts- und bildungspolitischer Ebene. Die empirischen Ergebnisse verweisen zunehmend auf die Notwendigkeit Bildung zu flexibilisieren und passgenau auf die Zielgruppe abzustimmen. Im Hinblick auf die Neuordnung des Hochschulzugangs gilt es Strategien der Annäherung von Ausbildungsberufen und Hochschulstudium zu erlangen.

Die nachfolgende Abbildung (12) greift die Ziele der Neuordnung des Hochschulzugangs auf (vgl. auch Abbildung 8) und setzt dazu die Erkenntnisse der Forschung zur Passgenauigkeit der Bildungssektoren und Implementierung nicht traditioneller Studienmodelle in Beziehung. Anknüpfend an die Ziele zur Umsetzung des Hochschulzugangs (Kapitel 3.1.1) erfolgt damit eine Vernetzung zum Forschungsfokus der Arbeit: Die Öffnung der Hochschule für nicht traditionelle Zielgruppen.

¹⁰ Vgl. auch Nickel & Leusing 2009, S. 13.

Abbildung 12: Empirische Erkenntnisse zur Öffnung der Hochschule im Vergleich zu den Zielen in der Neuordnung des Hochschulzugangs



Quelle: eigene Darstellung

Die Darstellung zeigt, dass den Zielen der Reform, nämlich der Begegnung des demografischen Wandels, der Förderung des lebenslangen Lernens und schließlich das Fachkräftegebot perspektivisch sicherzustellen, durch eine entsprechende Passgenauigkeit zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung entsprochen werden kann. Hier sind es vor allem flexible Optionen der akademischen (Weiter)Bildung sowie die Durchlässigkeit innerhalb der Bildungssektoren, die dazu beitragen können, dass ein kompetenzorientiertes Bildungssystem sukzessive greift. Darüber hinaus gilt es redundantem Kompetenzerwerb entgegenzuwirken und entsprechende Modelle der Anrechnung zu entwickeln. Damit wird dem Ziel der Gleichwertigkeit und einer entsprechenden Verzahnung der beruflichen und akademischen Bildung Rechnung getragen. Im Weiteren erfordert der Ausbau nicht traditioneller Wege des Studienzugangs zielgruppenspezifische Unterstützungsangebote. Damit wird dem Zielgedanken, die Anzahl der Studienanfänger zu steigern, entsprochen. Bildungschancen können dadurch erhöht

und Potenzial sowie Begabungen weiter ausgebaut werden. In diesem Zusammenhang ist es entscheidend, die Erkenntnisse der Forschung einfließen zu lassen und flexiblere Studienmodelle zu entwickeln, um so der Pluralität von Lebensverläufen in der Gesellschaft zu entsprechen. Die empirischen Erkenntnisse der Forschung zur Öffnung der Hochschule im Zusammenschluss mit den Zielen in der Neufassung des Hochschulzugangs durch das Kultusministerium verweisen im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung auf »die Teilhabe an Bildung«.

4.2 Stand der Forschung zu nicht traditionellen Zielgruppen an der Hochschule

Das nachfolgende Kapitel skizziert den Forschungsstand zur Zielgruppe der vorliegenden Studie -Studierende ohne Abitur-. Zunächst werden empirische Erkenntnisse zur sozialen Chancengleichheit und Motiven der Bildungsaspiration bei nicht traditionell Studierenden dargestellt. Darauf aufbauend werden Kontroversen und Erkenntnisse zur Akademisierung nicht traditioneller Zielgruppen aufgegriffen. Daran anschließend folgen Forschungsdesiderate und Anknüpfungspunkte im Kontext des Dritten Bildungsweges.

4.2.1 Zur sozialen Chancengleichheit und Motiven der Bildungsaspiration bei nicht traditionell Studierenden

Auf der non-formalen Ebene beschäftigen sich Studien und Analysen mit motivationalen Strukturen bei nicht traditionell Studierenden sowie mit Faktoren des Studienerfolgs. Als Motive der Zielgruppe für ein Studium ermittelt Schreiber (2014) beispielsweise persönliches Interesse und den Wunsch, eigene Ziele in Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung oder höhere Autonomie zu verwirklichen. Weitere Motivationslagen sind das Interesse an wissenschaftlicher bzw. akademischer Weiterbildung, ein generelles Interesse am Studienfach sowie der Wunsch, berufliche Praxis und Studium zu verknüpfen. Motive, die dem Faktor Karriere zugeordnet werden können, sind beruflicher Aufstieg, höheres Einkommen und

bessere Berufsaussichten. Weitere Motive sind die Sicherung des Arbeitsplatzes, ein Aufstieg in der Hierarchie und die Option auf eine selbstständige Tätigkeit. Unter dem Faktor Status lassen sich Wünsche nach einer Veränderung der Selbstwahrnehmung, Verbesserung des Berufsstatus oder des gesellschaftlichen Status subsumieren (vgl. Schreiber 2014, S. 9). Die allgemeine Studienmotivation, die Erwartungen und Bedenken der Zielgruppe kennzeichnen einen deutlichen Weiterbildungswillen und den Wunsch nach sozialer Mobilität sowie nach geistigem und beruflichem Vorankommen (vgl. Jürgens 2014, S. 45). Studierende ohne Abitur haben unabhängig von ihrer Bildungsherkunft die Möglichkeit, Angebote der Hochschule zu nutzen. Gesellschaftlich, marktwirtschaftlich, sozioökonomisch und individuell ist die Öffnung der Hochschule für sie die Chance, ihre individuelle Bildungskarriere zu gestalten und weiter auszubauen (vgl. Schreiber 2014, S. 2).

Diller (2011) untersucht ebenfalls die Motive von Quereinsteigern in die Hochschulbildung. Die Analyse differenziert zwischen beruflichen und persönlichen Motiven. Auf der beruflichen Ebene identifiziert sie einen Hierarchieaufstieg und das Sichern des Arbeitsplatzes. Auf individueller Ebene zeigen sich vielfältige, in der Persönlichkeitsstruktur verankerte Dispositionen. Hier werden beispielsweise folgende Motive identifiziert:

- thematisches Interesse
- Erweiterung des Wissens
- Wunsch zu studieren
- Studieren als Traum und/oder Hobby
- Bestätigung von Dritten erhalten
- Kompetenzen unter Beweis stellen
- Ansprüchen gerecht werden (vgl. Diller 2011, S. 53ff.).

Heuschen, Jahn und Staecker (2014) konstatieren, dass der Wunsch nach persönlicher und beruflicher Weiterbildung mit der Berufsausbildung und dem Lebensalter der Zielgruppe zusammenhängt (vgl. ebd., S. 70).

Schröder, Flatau & Emrich (2011) machen als primären Grund für die Aufnahme eines Studiums ebenfalls die Erweiterung des eigenen Wissenshorizonts aus. Schon in einer frühen Studie von Schulenberg et al. (1986) wurde festgestellt, dass ein

Studium ohne Hochschulzugangsberechtigung als persönliche Chance zur Weiterentwicklung gewertet wird (vgl. Schulenberg et al. 1986, S. 181).

Kailitz (2012) konstatiert Pragmatismus und eine ausgeprägte Aufstiegsorientierung auf persönlicher und beruflicher Ebene, als ein zentrales Merkmal Karrierechancen zu steigern (vgl. Kailitz 2012, S. 36).

Die Studie von Otto und Schwaniger ermittelt ähnliche Motive. Wesentlich sind auch hier persönliche und berufliche Weiterentwicklung bzw. Neuorientierung. Im Rahmen der Studie wurden außerdem Schwierigkeiten für eine Studienaufnahme untersucht. Als mögliche Hürden der Zielgruppe wurden fachspezifische Gründe sowie mangelnde Berücksichtigung der Lebens- und Lernsituation durch die Hochschule identifiziert (vgl. Otto & Schwaniger 2013, S. 42ff.).

Neben den Schwierigkeiten im Studium ermitteln Maertsch und Voitel noch weitere Hürden. So gestaltet es sich für die Zielgruppe zum Teil als große Herausforderung, das Studium zu finanzieren sowie es mit beruflichen und familiären Verpflichtungen zu vereinbaren (vgl. Maertsch & Voitel 2013, S. 54). Das Problem der Studienfinanzierung wird in späteren Untersuchungen von Jürgens bestätigt; hier wird außerdem die Befürchtung geäußert, dem Niveau künftiger Leistungsanforderungen nicht gerecht werden zu können (vgl. Jürgens 2014, S. 43).

Hier zeigt sich, dass das Erschießen von Qualifikationsreserven mit dem Ziel zur Öffnung der Hochschulen positiv korrespondiert. Die breite Streuung der Motivationen zeigt zum einen die individuelle Weiterbildungsaspiration auf der Ebene der persönlichen Interessenlagen. Zum anderen zeigt sich eine Bandbreite von Motiven auf der beruflichen Ebene, die zum Teil mit Karriereabsichten, einem hierarchischen Aufstieg und einer Verbesserung der ökonomischen Situation verbunden ist. Die Motivationen für ein Studium und der Wunsch nach individueller (Weiter-)Bildung sind unabdingbar mit dem erfolgreichen Studienabschluss verbunden und tragen schließlich dazu bei, ein qualifiziertes Fachkräftegebot sicherzustellen.

4.2.2 Zur Sicherung des Fachkräftegebotes zwischen beruflicher und akademischer Bildung

Zur Sicherung des Fachkräftegebotes im Übergang zwischen beruflicher und akademischer Bildung ist der erfolgreiche Studienabschluss von Bedeutung. Empirische Befunde zum Studienerfolg nicht traditionell Studierender stammen zu einem Großteil aus den 1980er- und 1990er-Jahren (vgl. Schulenberg et al. 1986; vgl. Schroeter 1998). Die zu der Zeit durchgeführten Untersuchungen kommen zu dem Schluss, dass hinsichtlich des Studienerfolgs zwischen Studierenden ohne Abitur und solchen mit regulärer Hochschulzugangsberechtigung keine wesentlichen Unterschiede auszumachen sind (vgl. Schulenberg et al. 1986, S. 120).

Als Prädiktoren für niedrige Abbruchquoten bei beruflich Qualifizierten identifiziert Richter die Eigenschaften »Konstanz« und »Zielgerichtetheit« im Studium. Er geht davon aus, dass bei dieser Gruppe aufgrund des Lebensalters sowie beruflicher und familiärer Erfahrungen die Resilienz höher ist (vgl. Richter 1995, S. 169).

Alheit und Piening (1999) erforschen bereits seit Ende der 1990er-Jahre den Zugang nicht traditionell Studierender zu tertiärer Bildung aus einer bildungsbiografischen Perspektive. In weitergehenden Analysen stellen sie Passungsprobleme fest und ermitteln verschiedene Typen von nicht traditionell Studierenden:

- *Patchwork-Typus*: Biografische Anfänge und Probeläufe prägen den Werdegang dieses Typus. Perspektivisch fehlen lang- und mittelfristige Pläne der Zukunftsgestaltung.
- *Aufstiegs-Typus*: Dieser Typ zeichnet sich durch spezifische Ambitionen aus. Der Wunsch zum Studium ist früh angelegt und war aufgrund des Bildungsverlaufs zunächst nicht realisierbar. Das Studium dient dem sozialen und beruflichen Aufstieg durch Loslösung vom Herkunftsmilieu.
- *Karriere-Typus*: Kennzeichnend für diesen Typ ist eine strategisch-instrumentelle Einstellung zum Studium. Er ist erfolgsorientiert und absolviert sein Studium schnell und effizient.
- *Integrations-Typus*: Dieser Typ ist eine pragmatisch orientierte Persönlichkeit auf der Suche nach biografischen und beruflichen Anschlüssen. Er wahrt eine Distanz zur Hochschule, während er gleichzeitig erfolgreich studiert (vgl. Alheit, Rheinländer & Watermann 2009, S. 584).

Der Studienerfolg nicht traditionell Studierender wird von Teichler und Wolter (2004a) mit einer lebensgeschichtlich verankerten Weiterbildungs- und Studienmotivation begründet. Den Autoren zufolge verfügen nicht traditionell Studierende aufgrund ihrer bisherigen Biografie über kompensatorische Lernstrategien, die ihnen ermöglichen, Defizite und Probleme zu bewältigen. Die Gruppe der Studierenden ohne Abitur ist allerdings hochselektiv; daher lässt sich der Studienerfolg Berufserfahrener schwerlich als Beleg für die These ansehen, dass Berufsausbildung und -ausübung automatisch bestimmte Kompetenzen hervorbringen, die für die Bewältigung des Studiums förderlich sind. Es ist davon auszugehen, dass für einen erfolgreichen Abschluss des Studiums auch individuelle Variablen der Studienmotivation und Studieneignung eine zentrale Rolle spielen (vgl. Teichler & Wolter 2004a, S. 11). Scholz stellt jedoch ebenfalls fest:

»Berufstätige ohne Abitur, die durch eine berufliche Aus- und Weiterbildung ohne Zulassungsprüfung [...] ihre Studienberechtigung erworben haben, erweisen sich uneingeschränkt als studierfähig und bewältigen die Anforderungen ihres Hochschulstudiums ohne größere oder ungewöhnliche Probleme. Ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse erweisen sich durchweg als funktional äquivalent zu denen, die andere erfolgreich studierende Personengruppen auf anderen Wegen wie z.B. dem Abitur erworben haben.« (Scholz 2006, S. 109)

Diller bestätigt in ihrer Analyse:

»[D]er überwiegende Teil der Quereinsteiger [...] bewältigt zwar das Studium [...], es wird jedoch deutlich, dass in vielen Fällen ein enormer Bildungswille und gute Problemlösestrategien nötig sind, um diesen Bildungsweg zu Ende zu gehen.« (Diller 2013, S. 226)

Berg et al. (2014) betrachten in ihrer Studie ebenfalls den Übergang von beruflich Qualifizierten in die Hochschule. In diesem Kontext stellen sie am Beispiel des Bundeslands Rheinland-Pfalz ein Modell bzw. Kriterien für die Analyse des Studienerfolgs vor:

- *Berufserfahrung und berufliche Vorerfahrung:* Berufserfahrung wirkt sich positiv auf den Studienerfolg aus, sofern sie in das Studium eingebracht werden kann.
- *Hochschultypus und Studienmodell:* Für beruflich Qualifizierte sind die Chancen für einen Studienerfolg an Fachhochschulen größer. Das Studienmodell hat dagegen keinen Effekt.

-
- *Fächergruppe und fachliche Nähe:* Der Studienerfolg in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern ist geringer als in Rechts-, Wirtschafts-, Sozial- und Gesundheitswissenschaften.
 - *Effekte und Fortbildung:* Beruflich Qualifizierte mit Fortbildungsabschlüssen haben keinen nennenswerten Vorteil hinsichtlich des Studienerfolgs.
 - *Effekte der Vorkursteilnahme:* Die Teilnahme an Vorkursen beeinflusst den Studienerfolg positiv.
 - *Effekte der Ausbildungsnote:* Die Ausbildungsnote beeinflusst den Studienerfolg ebenfalls positiv (vgl. Berg et al. 2014, S. 83).

Dennoch muss noch untersucht werden, inwieweit die Note aus der Prüfung für den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung bei beruflich Qualifizierten ein valider und belastbarer Faktor für den Studienerfolg ist bzw. Prognosen über diesen erlaubt (vgl. Jürgens 2014, S. 46).

Theoretische Kenntnisse und fachliches Know-how sind vor dem Hintergrund der rechtlichen Veränderungen als neue Dimension des Transfers von Wissen zu betrachten. Perspektivisch ist zu diskutieren, inwieweit der mit dem Studienerfolg verbundene Erwerb eines akademischen Grades für Berufstätige zielführend ist oder ob die Modularisierung der Studiengänge als Chance zur Entwicklung von Zertifikatsstudien dem Interesse der Studierenden ohne Abitur entspricht. Damit würde dann den Kernforderungen nach Konzepten lebenslangen Lernens und institutioneller Flexibilisierung entsprochen (vgl. Wolter 2012b, S. 25).¹¹

Mit der formalen Diskussion um den Hochschulzugang ohne Abitur ist die Debatte über die Akademisierung nicht traditioneller Zielgruppen verbunden. Bosch stellt zur Diskussion, inwiefern tatsächlich ein Mangel an akademischen Fachkräften vorliegt. Der Forscher sieht in der derzeitigen Akademikerquote keinen wirtschaftlichen Nachteil und befürwortet ein Bildungssystem mit dualen Studiengängen und der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen, um eine dualisierte Variante der Akademisierung zu entwickeln (vgl. Bosch 2010, S. 184f.). Huber und Diller vertreten eine gegenteilige Position: Sie sehen durchaus einen künftigen Mangel an akademischen Fachkräften und in diesem Zusammenhang Handlungsbedarf, um die Übergänge für beruflich Qualifizierte zu verbessern (vgl. Huber & Diller 2010,

¹¹ Vgl. auch Ziele zur Neufassung des Hochschulzugangs, Abbildung 8.

S. 23f.). Frommberger (2012) zeichnet die Entwicklung der formalen Veränderungen nach und ordnet bildungspolitische Maßnahmen in den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs ein. Die veränderten Beschäftigungsstrukturen analysiert auch Rauner (2011) vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung und Internationalisierung. Der Autor sieht in der Entwicklung der akademischen Ausbildung zur Steuerung der Bildungsströme eine duale Bildungsarchitektur aus wissenschaftlicher und beruflicher Bildung. Er bezeichnet die Entwicklungen im akademischen Sektor als »academic drift« bislang ungelöster Probleme des Strukturwandels und als bildungstheoretisches Defizit (vgl. Rauner 2012, S. 2ff.).

Schultz und Hurrelmann (2013) diskutieren aktuelle Studien zur Akademisierung und Qualifizierung von nicht traditionellen Zielgruppen. Sie beleuchten den Wert verschiedener Bildungswege und fragen, inwieweit die klassische (duale) Ausbildung zukunftsfähig ist. Die Akademisierung der Berufswelt wird auch von Severing und Teichler (2013) thematisiert, die die mittlere Qualifikationsebene in den Blick nehmen und Überschneidungen von Berufs- und Hochschulbildung analysieren. Die Debatte zur Akademisierung erhält durch die Untersuchung von Hirsch-Kreinsen (2013) weiteren Auftrieb. Dieser stellt die steigenden Studienzahlen und nicht besetzte Lehrstellen in den Fokus der Betrachtung und wirft im Rahmen der Analyse die Frage auf, inwieweit tendenziell zu viele Akademiker ausgebildet werden. Der Autor nimmt eine kritische Position ein und vertritt die Auffassung, dass die wirtschaftliche Entwicklung Deutschlands sowie der Stellenwert individueller Aufstiegsmöglichkeiten überbewertet würden (vgl. Hirsch-Kreinsen 2013, S. 8f.). Die Handwerkskammer Düsseldorf (2013) fragt in ihrer Veröffentlichung ebenfalls danach, inwieweit sich die weitere Qualifizierung von Akademikern nachteilig auf die berufliche Qualifizierung auswirkt, denn Nachwuchssorgen im Handwerk bilden den Ausgangspunkt der Diskussion zur Sicherung des Fachkräftegebotes im Handwerk. In wie weit das postulierte Ziel –ein Fachkräftegebot zu sichern- und damit auch zur Gleichwertigkeit der Bildungssektoren beizutragen bestätigen lässt, müssen weitere Untersuchungen zeigen.

4.3 Forschungsdesiderate des Dritten Bildungswegs

Aus den dargestellten Forschungsergebnissen und Annahmen zu ihrer empirisch-wissenschaftlichen Relevanz ergeben sich Forschungsdesiderate zum Beispiel in Bezug auf die individuelle bildungsbiografische Situation, bildungspolitische Gegebenheiten und gesellschaftliche Auswirkungen des Studiums von Studierenden mit beruflicher Qualifikation. Denn die Aufarbeitung der einschlägigen Literatur zeigt, dass Erkenntnisse über die Zielgruppe fehlen, sowohl auf der individuellen Ebene der Studierenden selbst als auch auf der institutioneller Ebene von Hochschulen, Bildungspolitik, Wirtschaftsverbänden und gesellschaftlichen Gegebenheiten. Im Folgenden werden diese Aspekte aufgegriffen und in den Diskurs der Forschungsdesiderate eingebunden.

Wie auch Buchholz et al. (2012) und Diller (2011) bestätigen, steht die empirische Hochschulforschung zur Gruppe der beruflich qualifizierten Studierenden noch am Anfang und ist bisher wenig ausgeprägt. Forschungslücken können zunächst auf *soziobiografischer Ebene* festgestellt werden. Über die Zielgruppe ist wenig bekannt; Alheit, Rheinländer und Watermann (2009) stellen fest, dass die soziobiografischen Merkmale nicht traditionell Studierender in der bisherigen Forschung nur am Rande Beachtung fanden. Wolter (2010b) konstatiert darüber hinaus Forschungsdesiderate hinsichtlich der Zusammensetzung der Studierendengruppe, der Weiterbildungs- und Studienmotivation, des Studienverlaufs sowie etwaiger Schwierigkeiten und Erfolgsfaktoren. Dahm et al. (2013) greifen diesen Aspekt auf und sehen hier im Kontext der Biografieforschung ebenfalls eine Forschungslücke. Sie stellen fest, dass sich die Biografie von traditionell und nicht traditionell Studierenden deutlich unterscheidet. Daher ist künftig ein besonderer Fokus auf Bildungsverläufe der Zielgruppe, auf individuelle und strukturelle Studienbedingungen und auf motivationale Faktoren zu richten. Sie stellen heraus, dass insbesondere Erkenntnisse über Prozesse der Hochschulsozialisation und -integration aufschlussreich sind (vgl. Dahm et al. 2013, S. 382ff.). Für Freitag zeichnet sich hier ein Forschungsfeld auf individueller Ebene ab. So ist über die Integration nicht traditionell Studierender in der Hochschule wenig bekannt, es gibt auch keine empirischen Ergebnisse zu ihrer Einbindung in den universitären Kontext und zu etwaiger Benachteiligung im Studium. Konkret gibt es auch keine Untersuchungen zur Mitwirkung der Zielgruppe in der Hochschule (beispielsweise in Fachschaften). Auch die Wahrnehmung ihrer

Zugehörigkeit zur Hochschule und die Anerkennung von Kompetenzen und Haltungen wurde bisher nicht untersucht (vgl. Freitag 2012b, S. 113). Eine empirische Lücke zeigt sich auch in Bezug auf das Verhältnis von Institutionen, Studienfächern und biografischen Ressourcen, das in bisherigen Studien nur marginal vertreten ist (vgl. Alheit, Rheinländer & Watermann 2009, S. 580).

Weiterhin zeigt die Forschungslage, dass bisher keine empirischen Studien zum Zusammenhang zwischen Studieninteresse und erfolgreichem Abschluss des Studiums durchgeführt wurden. Teichler und Wolter bemerken, dass qualitative Studien zum erfolgreichen Studienabschluss nicht traditionell Studierender fehlen (vgl. Teichler & Wolter 2004, S. 10). Freitag stellt ebenfalls fest, dass es kaum Veröffentlichungen zum Dritten Bildungsweg gibt und der Übergang in die Hochschule und Studienerfolge kaum untersucht wurden (vgl. Freitag 2012b, S. 12). Grundsätzlich zeigt die Studienerfolgsprognose, dass Studierende ohne Abitur ihren Kommilitonen mit regulärer Hochschulzugangsberechtigung nicht nachstehen. Jürgens stellt jedoch fest, dass es noch zu untersuchen gilt, in welchem Umfang das Studieninteresse auch die tatsächliche Studienleistung beeinflusst. Kognitive Leistungsfähigkeit und Vorwissen müssen als mögliche Einflussfaktoren für Studienerfolg bei beruflich Qualifizierten noch weiter untersucht werden (vgl. Jürgens 2014, S. 46).

Bezugnehmend auf den *institutionellen Kontext* der Hochschule werden Formalia im Bereich der Lern- und Studienkulturen sowie Restriktionen der Bildungsteilhabe und des Wissenstransfers erörtert. Nickel und Leusing (2009) stellen zur Diskussion, ob es zielführend ist, dass sich alle Hochschulen gleichermaßen für Studierende ohne Abitur öffnen, oder sich eher eine begrenzte Auswahl von Hochschulen in diesem Bereich profilieren sollte. Diese Diskussion geht darauf zurück, dass eine Analyse nach Bundesländern zeigt, dass beruflich Qualifizierte Hochschulen bevorzugen, die sich durch eine ausgeprägte Anwendungsorientierung und/oder flexible Lehr- und Lernformen auszeichnen (vgl. Nickel & Leusing 2009, S. 111). Freitag stellt ebenfalls zur Diskussion,

»[...] ob nicht kleine (private) Hochschulen hinsichtlich ihres gesamten Settings Bildungsinstitutionen der beruflichen Bildung ähnlicher sind als Universitäten und welche Bedeutung die Zugänglichkeit und Studierbarkeit des Studiengangs, die Größe und Übersichtlichkeit der Hochschule für die Rekrutierung von Studierenden dabei hat. Vielleicht

ist langfristig das Merkmal Hochschule aber auch gar kein relevanter Faktor mehr, sondern nur noch die Einordnung des Abschlusses in den Qualifikationsrahmen und die nationale und internationale Arbeitsmarktbewertung.« (Freitag 2012b, S. 113)

Die formalen Regelungen zum Studium ohne Abitur wurden kontinuierlich den gesellschaftlichen Anforderungen angepasst; über den tatsächlichen Nutzen bzw. die Wirkung in Bezug auf Studienanfänger, Hochschule und Wirtschaft ist bisher jedoch wenig bekannt (vgl. Buchholz et al. 2012, S. 12). In diesem Zusammenhang ist die Entwicklung der Studierendenzahlen sowie die Akzeptanz des Studiums ohne Abitur zu eruieren (vgl. Kern & Hoormann 2011, S. 13). Die empirische Analyse zur generellen Akzeptanz des Studiums ohne Abitur kann sich auf individueller, hochschulischer, bildungspolitischer und wirtschaftlicher Ebene bewegen. Freitag spricht sich dafür aus, die Zahl der Studieninteressierten im Verhältnis zu den Anmeldungen für eine Zugangsprüfung zu erheben. In diesem Zusammenhang wäre es auch aufschlussreich, die Selektivität der Prüfung zu betrachten und die Zahl der tatsächlich immatrikulierten Studierenden nachzuhalten (vgl. Freitag 2012b, S. 112). In diesem Kontext ist das Procedere in zulassungsbeschränkten Studiengängen zu untersuchen, insbesondere im Hinblick darauf, wie beruflich Qualifizierte berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Die bisher vorliegenden Zahlen zum Studium ohne Abitur sind nur bedingt aussagekräftig, da eine standardisierte Erhebung erst sukzessive umgesetzt wird.

Unter den Schlagworten Inklusion, Bildungsteilhabe und Diversität finden sich weitere empirische Lücken. So sind zum Dritten Bildungsweg keine Publikationen mit Migration und Behinderung auszumachen; nur randständig vertreten ist die genderspezifische Fragestellung, inwiefern Frauen in diesem Bereich unterrepräsentiert sind (vgl. Freitag 2012b, S. 108). Freitag fragt weiterhin,

»[...] warum das an vielen Universitäten etablierte Frauenstudium bisher in keinem Bundesland als Dritter Bildungsweg eingeordnet wurde und warum Wissenschaftler/innen im Bereich der Frauenstudien diese Frage bisher nicht auf die Agenda gebracht haben.« (ebd., S.112)

Auf *gesellschaftlicher Ebene* ist die Öffnung der Hochschule in Bezug auf Akzeptanz, soziale Disparitäten sowie die künftige demografische Entwicklung und den zu erwartenden Fachkräftemangel zu analysieren. Wolter erklärt dazu, dass das Verständnis, dass Studierfähigkeit durch berufliche Bildung erlangt werden kann, bisher kaum verbreitet ist. Aus gesellschaftlicher Sicht ist Studierfähigkeit

überwiegend an das Modell Gymnasium – Abitur geknüpft. Die Zulassung zum Studium aufgrund beruflicher Bildung wird laut Wolter bislang von Hochschullehrenden, Gymnasiallehrenden und dem Bildungsbürgertum zum Teil abschätzig betrachtet (vgl. Wolter 2012a, S. 11). Damit bleibt empirisch zu untersuchen, inwieweit die gesellschaftlichen Strukturen eine Studierfähigkeit am Abitur festmachen. Abzuwarten bleibt hier, wie sich das bildungspolitische Verständnis von Lerninhalten des Abiturs künftig entwickeln und wie sich der gesellschaftliche Stellenwert des Abiturs im Zuge der Hochschulöffnung verändern wird.

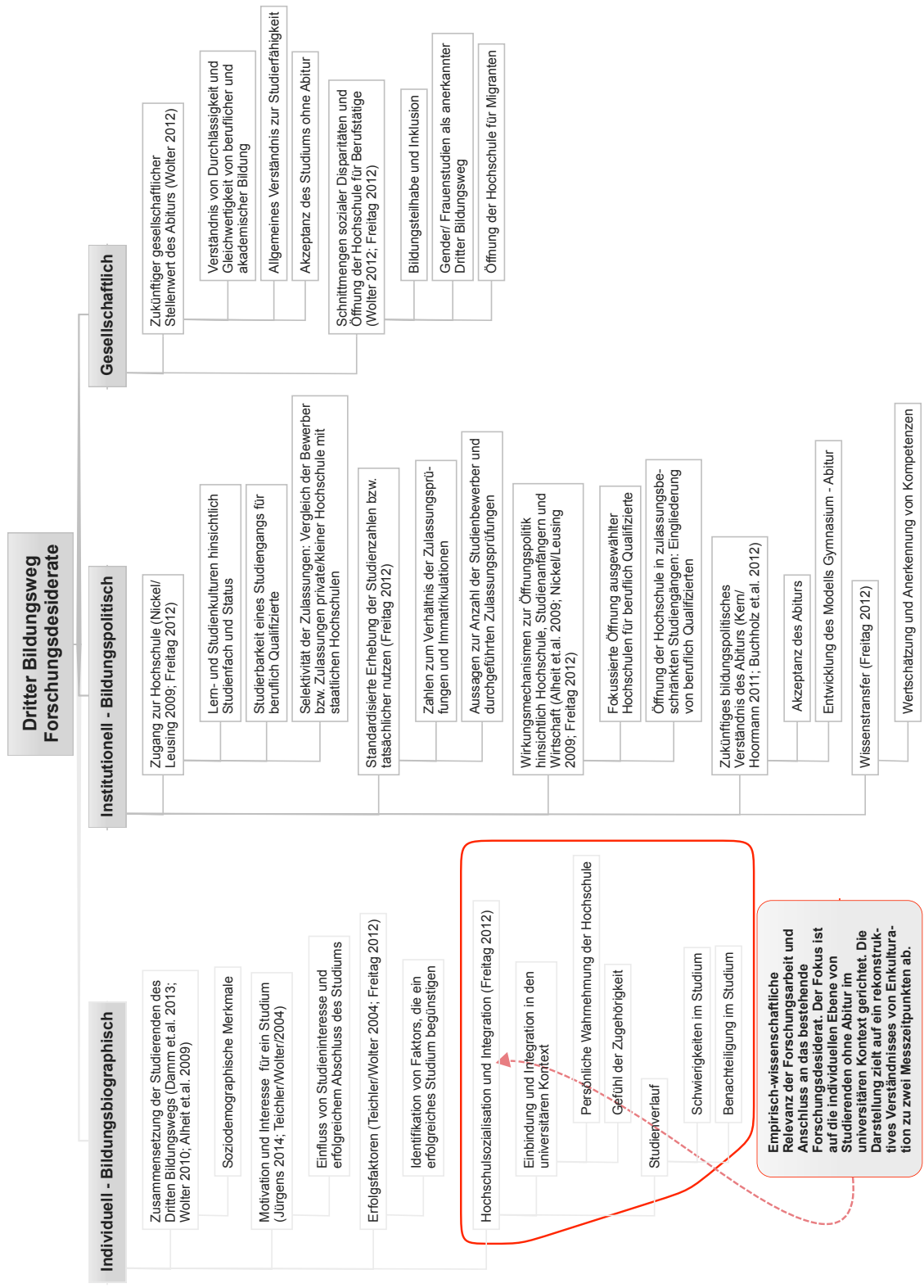
Wolter weist weiter darauf hin, dass noch zu klären bleibt, inwieweit soziale und berufliche Öffnung der Hochschulen miteinander korrespondieren. Der Autor erläutert, dass die soziale Öffnung im Ersten Bildungsweg ansetzen muss, um Kinder aus Arbeiterfamilien und bildungsfernen Schichten zum Abitur zu bringen. Denn soziale Selektion finde nicht erst beim Hochschulzugang statt, sondern bereits im Schulsystem. Die berufliche Öffnung der Hochschule bezieht sich darauf, qualifizierten Berufstätigen ein Hochschulstudium zu ermöglichen (vgl. Wolter 2012a, S. 12).

Bildungsinitiativen gelten als geeignete Maßnahmen, um den Fachkräftemangel und die Folgen des demografischen Wandels zu bewältigen und die Durchlässigkeit akademischer und beruflicher Bildung zu erhöhen (vgl. Nickel & Leusing 2009, S. 10). Entsprechende Initiativen und Diskurse gehen von Vertretern aus Politik, Gewerkschaften, Wirtschaft und Hochschule aus. Jede Disziplin beansprucht Gleichberechtigung für sich und ein unabhängiges Selbstbestimmungsrecht. Die Veränderungen im Bildungswesen können als Antwort auf die Diversität und Pluralität von Lebensläufen verstanden werden. Die Vielfalt von Entwicklungsverläufen ist positiv zu werten, offen bleibt jedoch die Frage der vertikalen und wechselseitigen Durchlässigkeit von beruflicher Bildung und Hochschulsektor (vgl. Schwabe-Ruck & Schlögl 2014, S. 05.2). Hier wäre zu untersuchen, inwieweit die Maßnahmen zur Durchlässigkeit der Bildungssektoren und zur Gleichwertigkeit von Kompetenzen greifen und den Hoffnungen und Erwartungen -im Zuge der Öffnung der Hochschulen- entsprechen.

Der skizzierte Forschungsstand und die angeführten Desiderate zeigen, dass im Forschungsfeld zum Dritten Bildungsweg durchaus Potenzial für weitere

Untersuchungen auszumachen ist. Bezugnehmend auf den zukünftigen Stellenwert beruflicher Bildung, die individuelle Entwicklung von Studierenden ohne Abitur und gesellschaftliche Einflüsse zeigen sich vielschichtige Forschungslücken. Auf institutioneller und bildungspolitischer Ebene zeichnen sich vor allem der Zugang zur Hochschule und standardisierte Erhebungen der Studienzahlen als potenzielle Forschungsfelder ab. Die Mechanismen, die eine Öffnung der Hochschule bewirken, und die zukünftige bildungspolitische Bedeutung des Abiturs sind als Gegenstände der Forschung nur ansatzweise vertreten. Als weiteres reichhaltiges Forschungsfeld erweisen sich Wertschätzung und Anerkennung von Kompetenzen sowie Elemente des Wissenstransfers. Aus gesellschaftlicher Perspektive ist ebenfalls der zukünftige Stellenwert des Abiturs – als Postulat einer höheren Bildung – ins Zentrum weiterer Untersuchungen zu stellen. Darüber hinaus gilt es, soziale Disparitäten aus der Perspektive von Bildungsteilhabe und Genderfragen zu eruieren. Weiterhin sind die Zusammensetzung der Zielgruppe, deren Motivation sowie Faktoren des Studienerfolgs, als Felder für weitere Forschung zu bestimmen. Ein weiteres Desiderat zeichnet sich in der Hochschulsozialisation und -integration ab. Zur Einbindung der Zielgruppe in die Hochschule gibt es bisher nur randständige Erkenntnisse; es fehlt -vor dem Hintergrund des Studienverlaufs- an aktuellen und qualitativen Untersuchungen dazu.

Abbildung 13: Forschungsdesiderate in Bezug auf den Dritten Bildungsweg und Anknüpfungspunkte der Arbeit



Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 13 zeigt die herausgearbeiteten Forschungsdesiderate zum Dritten Bildungsweg in komprimierter Form. Wie die Übersicht zeigt, bieten sie vielfältiges Potenzial. Die vorliegende Arbeit setzt an der identifizierten Forschungslücke, *der Hochschulsozialisation und -integration von nicht traditionellen Zielgruppen* an und wendet sich im weiteren Verlauf zur Enkulturation im universitären Raum. Sie fokussiert die individuelle Ebene der Personengruppe ›Studierende ohne Abitur‹ und untersucht deren subjektive Einschätzungen bei Studienbeginn und im mittleren Studiensegment. Aus einer intersubjektiven Perspektive heraus soll die Einbindung und Integration in den universitären Kontext rekonstruiert werden. Vor dem Hintergrund der Einbindung und Integration in die Hochschule gilt es zu analysieren, wie nicht traditionelle Zielgruppen hochschulische Bildung erfahren und wahrnehmen.

Auf Basis der theoretischen Referenzen zur Enkulturation (Kapitel 2) und der dargelegten empirischen Erkenntnisse greift die Untersuchung:

- die *Bedeutung* von Enkulturation auf und stellt die erziehungswissenschaftlichen Theorieperspektiven im Kontext der Hochschule über den Zeitverlauf dar
- die *Funktion* von Enkulturation bei der Implementierung nicht traditioneller Studienmodelle auf und analysiert Erfolgsfaktoren der Einbindung und Integration bei Studierenden ohne Abitur.

Entsprechend dem Erkenntnisinteresse wird der Verlauf der Enkulturation in der Hochschule aufgezeigt und dabei Veränderungen über die Zeit in den Blick genommen. Das Ziel der Arbeit liegt darin, Informationen zum Prozess der Enkulturation zu extrahieren und die Rahmenbedingungen dieses Prozesses zu analysieren. Die Erkenntnisse daraus sollen ein tieferes Verständnis der Enkulturation von Studierenden ohne Abitur im universitären Raum ermöglichen.

4.4 Zusammenfassung: Der Dritte Bildungsweg zwischen wirtschaftlichen und politischen Interessen

Der Forschungsstand zum Dritten Bildungsweg kann in zwei Bereiche unterteilt werden: Der eine ist die wirtschafts- und bildungspolitische Position tertiärer Bildung, der andere bezieht sich direkt auf die Zielgruppe der nicht traditionell Studierenden. Im wirtschafts- und bildungspolitischen Sektor sind Untersuchungen zu den rechtlichen Rahmenbedingungen des Hochschulzugangs über den Dritten Bildungsweg zu verorten. Erste umfangreiche Studien dazu gab es bereits in den 1980er- und 1990er-Jahren (vgl. Schulenberg et al. 1986).¹² Die Reform des Hochschulzugangs im Jahr 2009 löste eine neue Welle in der Forschung zum Studium ohne Abitur und in den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskursen aus. Die weitere Entwicklung der Empirie wurde von umfangreichen Analysen des Centrums für Hochschulentwicklung begleitet (vgl. Duong & Püttmann 2014).¹³ Auch die synoptische Darstellung der Kultusministerkonferenz (2007, 2010, 2011, 2014) zeigt Ausprägung und Anwendung der hochschulrechtlichen Regelungen. Im Wesentlichen wird die empirische Forschung zum Studium ohne Hochschulzugangsberechtigung von einer Debatte zur Akademisierung und Kontroversen zum Wissenstransfer begleitet. Die Diskussionen um die Akademisierung sind thematisch vielfältig. Zum einen wird der tatsächliche Mangel an akademischen Fachkräften infrage gestellt und wirtschaftliche Nachteile aufgrund einer geringen Akademikerquote als unwesentlich betrachtet. Zum anderen werden vor dem Hintergrund des demografischen Wandels Handlungsfelder deutlich. Die Debatte der Akademisierung wird auf formaler Ebene nach Bildungssektoren getrennt geführt. Fragen und Kontroversen zum Wissenstransfer finden sich in der Diskussion der Thematik gleichfalls wieder. Der Wissenstransfer im Rahmen des Studiums wird als verbindendes Element zwischen theoriebasiertem Wissen und fachlichen Kompetenzen betrachtet. Somit sind Untersuchungen zur Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen in der Forschung zum Übergang vom Beruf in die Hochschule angesiedelt. Damit zusammenhängende motivationale Elemente und Indikatoren gehören ebenfalls zu diesem Forschungsfeld.

Im Dritten Bildungsweg zeichnen sich Forschungsdesiderate auf gesellschaftlicher, institutioneller und individueller Ebene ab. Im Kontext der gesellschaftlichen

¹² Vgl. auch Fengler et al. 1983; vgl. auch Reibstein 1986.

¹³ Vgl. auch Nickel & Leusing 2009, 2012.

Betrachtung sind es vor allem das Verständnis von der Studierfähigkeit ohne Abitur und eine damit verbundene Akzeptanz des Studiums, die bisher in der Forschung nicht behandelt wurden (vgl. Wolter 2012a). Bildungsteilhabe und Inklusion im Zuge der Öffnung der Hochschulen sowie Schnittmengen mit genderspezifischen Ansätzen sind derzeit ebenfalls kein Bestandteil vorliegender Forschungsarbeiten. In diesem Zusammenhang zeichnet sich ab, dass die Öffnung der Hochschulen nicht zu Forschungsaktivitäten zur Teilhabe von Migranten bzw. zu entsprechenden Initiativen geführt hat (vgl. Freitag 2012b).

Hinsichtlich der institutionellen und bildungspolitischen Seite des Dritten Bildungswegs zeigen sich Forschungslücken in Bezug auf Wissenstransfer (vgl. ebd.) und die damit verbundene Wertschätzung und Anerkennung von Kompetenzen. Ein weiteres potenzielles Feld für zukünftige Forschungen ist das bildungspolitische Verständnis des Abiturs, insbesondere die Entwicklung des Modells Gymnasium – Abitur (vgl. Buchholz et al. 2012).¹⁴ Ferner bleibt zu eruieren, inwieweit es zielführend ist, *ausgewählte* Hochschulen für beruflich Qualifizierte zu öffnen (vgl. Alheit, Rheinländer & Watermann 2009). Als ein weiteres Desiderat zeichnet sich die Zahl der tatsächlichen Studierenden ab. Eine standardisierte Erfassung beruflich qualifizierter Studierender wird erst nach und nach umgesetzt, sodass künftig gesicherte Aussagen zur Zahl der Studierenden – u.a. im Verhältnis zur Zahl der abgelegten Zulassungsprüfungen oder Immatrikulationen – zu erwarten sind. Der Zugang zur Hochschule – vor dem Hintergrund der selektiven Zulassung sowie der Lern- und Studienkultur – eröffnet ebenfalls weiteres Potenzial für Forschungen zum Dritten Bildungsweg, dessen Untersuchung von Buchholz et al. (2012), Dahm et al. (2013) und Wolter (2010a) befürwortet wird. Zur tertiären Bildung im Kontext der individuellen Bildungsbiografien zeigen sich Forschungslücken hinsichtlich der Zusammensetzung bzw. der soziodemografischen Merkmale der Studierenden. Der Zusammenhang zwischen Studieninteresse und erfolgreichem Abschluss wird in bisherigen Untersuchungen ebenfalls nicht behandelt (vgl. Jürgens 2014; vgl. Teichler & Wolter 2004b). Zudem gilt es, in künftigen Forschungsarbeiten weitere Faktoren des Studienerfolgs zu identifizieren (vgl. Freitag 2012b; vgl. Teichler & Wolter 2004b).

¹⁴ Vgl. auch Kern & Hoormann 2011.

Schließlich bestehen Forschungslücken auch in Bezug auf die *Hochschulsozialisation und -integration* der Zielgruppe. Diese wurden bisher nicht empirisch untersucht (vgl. Freitag 2012b), ebenso wie die damit verbundene Wahrnehmung der individuellen Studiensituation und das Gefühl der Zugehörigkeit zur Hochschule. Aus dieser Forschungslücke ergibt sich die empirisch wissenschaftliche Relevanz der vorliegenden Arbeit und der daraus resultierenden Forschungsfragen. Demnach wird untersucht, wie Prozesse der Enkulturation bei Studierenden ohne Abitur verlaufen. Mit besonderem Blick auf den Zeitverlauf gilt es, Veränderungen zu spezifizieren und Aussagen darüber zu treffen, welche Faktoren Veränderungen auslösen. Die Arbeit untersucht aus einer prozessanalytischen Perspektive die Enkulturation von Studierenden ohne Abitur in der Hochschule sowie deren subjektive Wahrnehmung der Studiensituation. Es werden Studierende ohne Abitur im Rahmen eines qualitativen Forschungsansatzes befragt.

Darüber hinaus leistet die Arbeit einen Beitrag zur Bedeutung und Funktion von Enkulturation in der Hochschule. Die Analyse zeigt die Ziele der Hochschulreform auf und setzt diese mit der Bedeutung von Enkulturation in Beziehung. Im Weiteren gilt es die Passgenauigkeit zwischen beruflicher und akademischer Qualifikation zu untersuchen und mit den Konzepten der Enkulturation abzugleichen. Darüber hinaus soll der erziehungswissenschaftliche Beitrag Aufschluss darüber geben, wie die Implementierung nicht traditioneller Studienmodelle zu einer erfolgreichen Enkulturation im tertiären Sektor beitragen.

5. Forschungsdesign

Das vorliegende Kapitel beschreibt die methodische Umsetzung der Arbeit. Zunächst wird das qualitative Vorgehen begründet und die damit verbundene Erhebung der Daten vorgestellt. Anschließend werden die Auswahl der Befragten sowie Transkription der Daten erläutert. In einem weiteren Schritt werden die Instrumente der Auswertung dargestellt.

Die vorliegende Studie stützt sich auf die Methode der qualitativen empirischen Sozialforschung.

»Empirische Wissenschaft soll nicht ›Glaubenssicherheit‹ vermitteln, sondern die Welt – so wie sie ist – beschreiben und erklären, soll die Augen für den kritischen Blick auf die Realität öffnen.« (Kromrey 2006, S. 15)

Ähnlich schreibt Flick:

»Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ›von innen heraus‹ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.« (Flick 2009, S. 14)

Im Rahmen der Untersuchung wird der Prozess der Enkulturation von Studierenden ohne Abitur erfasst und anhand der erhobenen Daten interpretiert. Daher gilt es auch, den subjektiven Anteil als Grenze der empirischen Wissenschaft anzuerkennen, denn diese ist ein Teil der Wissenschaft, der auf Erfahrung durch die menschlichen Sinne beruht (vgl. Kromrey/Strübing 2009, S. 37). Weiterhin begründen qualitative Forschungsverfahren

»[...] ihr Vorgehen in Abgrenzung zu quantitativen Verfahren mit dem besonderen Charakter ihres Gegenstands: Qualitative Forschung rekonstruiert Sinn oder subjektive Sichtweisen [...] Ihr Forschungsauftrag ist Verstehen, gearbeitet wird mit sprachlichen Äußerungen [...] Der Gegenstand kann gerade nicht über das Messen, also über den methodischen Zugang der standardisierten Forschung, erfasst werden.« (Helfferich 2009, S. 21)

Die Kennzeichen der qualitativen Forschung sind zum einen, dass der zu untersuchende Gegenstand Bezugspunkt für die Auswahl der angewandten Methode ist und eine Orientierung am Alltagsgeschehen (*hier: in der Hochschule*) erfolgt. Dieser Leitgedanke berücksichtigt die Perspektiven der Beteiligten (*hier: der Studierenden ohne Abitur*) und folgt dem Prinzip der Offenheit (vgl. Flick 2009,

S. 22ff.). Im Hinblick auf das zugrunde liegende Erkenntnisinteresse eröffnet das qualitative Vorgehen die Möglichkeit, individuelle und spezifische Prozesse der Enkulturation zu erfassen und Sichtweisen, Hintergründe und Zusammenhänge der Akteure darzustellen.

5.1 Methode der Datenerhebung

Die Konzeption der Datenerhebung ergibt sich daraus, welche Form und Auswertung das aufschlussreichste Material zutage fördert (vgl. ebd., S. 21). Die hier getroffene Wahl der Erhebungsform berücksichtigt, dass es um den Prozess der Enkulturation geht. Dem Erkenntnisinteresse folgend wird ein Interviewsetting gewählt. Da hier bestimmte biografische Phasen von Interesse sind – Prozesse der Enkulturation in der Hochschule – wird die Methode des leitfadengestützten Interviews gewählt. Dem Prozesscharakter folgend wird eine zweite Erhebung angeschlossen. Diese erfolgt ein Jahr nach der ersten und zielt darauf, Aussagen über eventuelle Veränderungen im Zeitverlauf zu gewinnen. Die zweite Erhebung wird in Form einer schriftlichen Befragung durchgeführt. Diese wird auf der Grundlage des vorausgegangenen Interviews und seiner Analyse entwickelt und mit offenen Fragen gestaltet (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 253). Auf der Basis dieser Analyse werden ausgewählte Aspekte der Enkulturation in der Hochschule in den Fokus gerückt. Dabei soll die Formulierung offener Fragen möglichst vielfältige und informative Aussagen der Befragten erzeugen (vgl. ebd.).

Die Untersuchung befasst sich ausschließlich mit Studierenden, die ohne Abitur an der Hochschule ein reguläres Studium aufgenommen haben. Die Befragten

»teilen – auch wenn sie sich untereinander nicht kennen – bestimmte Erfahrungen, sind bestimmten institutionellen Prozeduren, bestimmten Hoffnungen, Enttäuschungen und Demotivierungen ausgesetzt und bestimmten institutionellen Regeln, die es als solche zu rekonstruieren gilt.« (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 54f.)

Mit Unterstützung von Studierendensekretariaten ist es möglich, Studierende ohne Abitur zu identifizieren und sie zu kontaktieren. Die erste Kontaktaufnahme zu potenziellen Akteuren erfolgte per E-Mail mit einer kurzen Beschreibung des

Forschungsinteresses. Diese E-Mail beinhaltete Informationen über die Art und Weise der Erhebung und schloss mit der Bitte, sich zur Teilnahme an einem Interview bereitzuerklären. Bei einer positiven Rückmeldung wurde ein Termin für ein Gespräch vereinbart. Als Erhebungsort wurde ein Büro innerhalb der Hochschule gewählt; das Interview fand in einer Face-to-Face-Situation statt.

Die Akteure wurden ein Jahr nach dem Interview erneut kontaktiert. Diesem Zeitraum lag die Annahme zugrunde, dass nach einem Jahr erste Prozesse der Eingewöhnung und Organisation in die Hochschule abgeschlossen sind und somit ein stärkeres Gewicht auf die Funktionen von Enkulturation gerichtet werden kann. Die Kontaktaufnahme erfolgte wiederum per E-Mail und sah eine schriftliche Befragung vor, die entsprechend dem Erkenntnisinteresse Informationen zum weiteren Verlauf des Enkulturationsprozesses generieren sollte. In der E-Mail wurde um Beantwortung der formulierten Fragen gebeten, die eigene Deutungen und Assoziationen der Akteure hervorbringen sollten.

Fünf Studierende ohne Abitur wurden nach einem Leitfaden im ersten Schritt interviewt. Die Auswahl der Befragten orientierte sich am Kriterium der Differenz. So wurden zunächst soziodemografische Merkmale, Studienfach, Ausbildungsberuf und Finanzierung des Studiums als differenzielle Merkmale ausgewählt, um dem Prinzip einer kontrastierenden Analyse Rechnung zu tragen und eine gegenüberstellende Darstellung der Einzelfälle zu ermöglichen. Dieses Vorgehen folgt dem Ziel der qualitativen Sozialforschung, subjektive Sichtweisen bzw. Relevanzsysteme am Einzelfall darzustellen (vgl. Kruse 2014, S. 244).

5.1.1 Erhebung I: Leitfadeninterview

Als Befragungsform wurde das Interview gewählt und in Einzelgesprächen mithilfe eines Leitfadens umgesetzt. Um der Forschungsfrage gerecht zu werden, lag der Schwerpunkt darauf, Enkulturation in der Hochschule zu erfassen. Den Befragten wurde im Rahmen des Interviews Raum zur Darstellung ihrer eigenen Erfahrungen und Perspektiven gegeben.

Der für das Interview entwickelte Leitfaden orientiert sich an dem Prinzip von Helfferich (vgl. Helfferich 2009, S. 179ff.). Er beginnt mit einer Erzählaufforderung, damit der »*Erzählperson die Möglichkeit zur eigenstrukturierten Positionierung und Thematisierung gegeben wird*« (Kruse 2014, S. 217) und im weiteren Verlauf »(...) *einem vorgegebenen Themenweg bzw. einer bestimmten Phasendynamik*« (ebd., S. 206). Zur Konkretisierung des Erkenntnisinteresses wurden auf der Grundlage der theoretischen Bezüge zunächst Merkmale von Enkulturation definiert. Ausgehend vom deduktiven Paradigma der Kategorisierung wurden Merkmale für den Interviewleitfaden bestimmt. Der Interviewleitfaden beinhaltet drei Teilbereiche. Zur Vorbereitung des Gesprächs beginnt das Interview mit einer »*Warming-up-Frage bzw. einer sogenannten Eisbrecherfrage*« (Kruse 2014, S. 223). Im nächsten Schritt wird die Leitfrage in Form einer Erzählaufforderung formuliert. Der Gesprächsstimulus bezieht sich auf inhaltliche Aspekte, ansonsten beschränkt sich der Interviewer in diesem Teil auf Aufrechterhaltungsfragen und konkrete Nachfragen. Anschließend werden die Fragen aus dem Leitfaden gestellt, sofern die betreffenden inhaltlichen Punkte nicht schon zuvor thematisiert wurden.

Die folgende Abbildung zeigt zusammenfassend den Interviewverlauf.

Abbildung 14: Übersicht zum Interviewverlauf: Erhebung I

I. Warming-up-Frage
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gespräch vorbereiten ▪ Beispiel: Wie geht es Ihnen heute? ▪ Haben Sie gut hergefunden? ▪ etc.
II. Leitfrage/ Erzählaufforderung
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erzählaufforderung ▪ Mich interessiert, wie es dazu gekommen ist, dass Sie ohne Abitur studieren. Ich möchte gerne mehr darüber erfahren. Erzählen Sie doch mal.
III. Leitfaden
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zur Person (soziodemografische Angaben) ▪ Wahrnehmung der Hochschule und der Studiensituation ▪ Motive und Kompetenzen ▪ Zukunftsvorstellungen

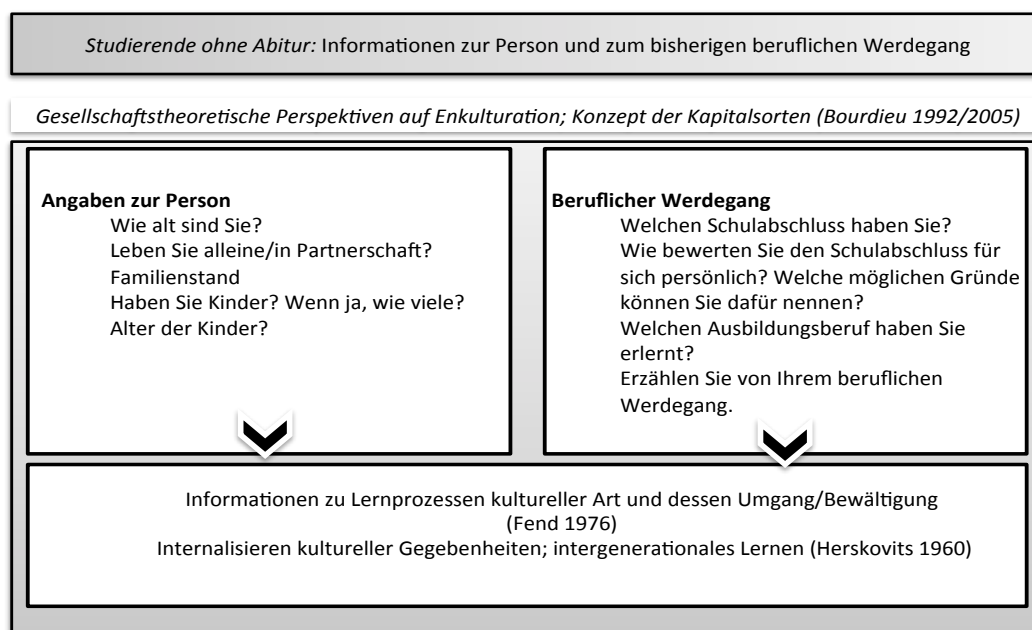
Quelle: Eigene Darstellung

Für die Entwicklung der Leitfragen sind vor dem Hintergrund der theoretischen Referenzen¹⁵ die Merkmale von Enkulturation im Kontext des Studiums ohne Abitur relevant. Nachstehend wird der Leitfaden des Interviews mit den theoretischen Referenzen in Beziehung gesetzt und erläutert.

1) Information zur Person und zum bisherigen beruflichen Werdegang

Die soziodemografischen Angaben zielen auf die Merkmale der gesellschaftstheoretischen Perspektive von Enkulturation ab und orientieren sich an dem Konzept der Kapitalsorten von Bourdieu (1992/2005). Mit der Theorieperspektive von Bourdieu kann eine Verortung von Studierenden ohne Abitur im sozialen Raum vorgenommen werden. Die Kapitalsorten sind Kennzeichen des sozialen Austauschs vor dem Hintergrund von Lebenslagen und –stilen. Darüber hinaus verweisen die Fragen zum beruflichen Werdegang auf bisherige Lernprozesse kultureller Art (vgl. Fend 1976) und greifen Merkmale zum Erwerb von Werten und Normen des Kulturkontextes (in Rahmen des Studiums) auf. Das internalisieren von Denk- und Handlungsmustern der *neuen* Kultur vollzieht sich in Abhängigkeit des bisherigen (*beruflichen*) Werdegangs. (vgl. Herskovits 1960).

Abbildung 15: Interviewleitfaden: Informationen zur Person und zum bisherigen beruflichen Werdegang



Quelle: Eigene Darstellung

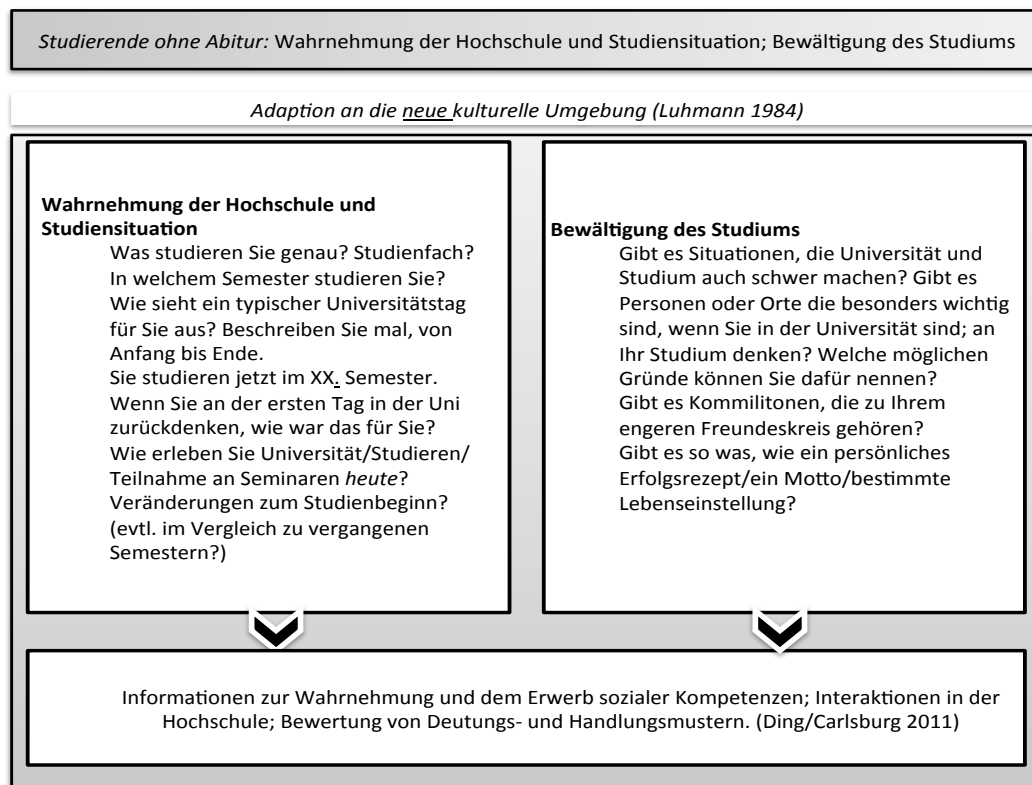
¹⁵ Vgl. Kapitel 2

2) Wahrnehmung der Hochschule und Studiensituation

Die Angaben zur Studiensituation sollen Informationen dazu liefern, wie die Adaption an die *neue* kulturelle Umgebung (vgl. Luhmann 1984) erfolgt. Die Aneignung kultureller Gegebenheiten ist nach Luhmann mit Kompetenz- und Wissensaneignung verbunden. Daher ist die Wahrnehmung der Studierenden ohne Abitur von Bedeutung: Im Rahmen des Interviews geht es darum, die Studiensituation und die Bewältigung des Studiums zu bewerten.

Im Weiteren sollen die Aussagen Ergebnisse dazu liefern, wie soziale Kompetenzen erworben, Interaktionen verlaufen und Deutung- bzw. Handlungsmuster reflexiv beurteilt werden (vgl. Ding/Carlsburg 2011). Die Aussagen zur Bewältigung des Studiums zeigen an, in wie weit Bildung und Enkulturation als wechselseitiger Prozess verlaufen und kulturelle Fähigkeiten ein Kennzeichen von Interaktion und Identitätsbildung sind (vgl. ebd.).

Abbildung 16: Interviewleitfaden: Wahrnehmung der Hochschule und Studiensituation

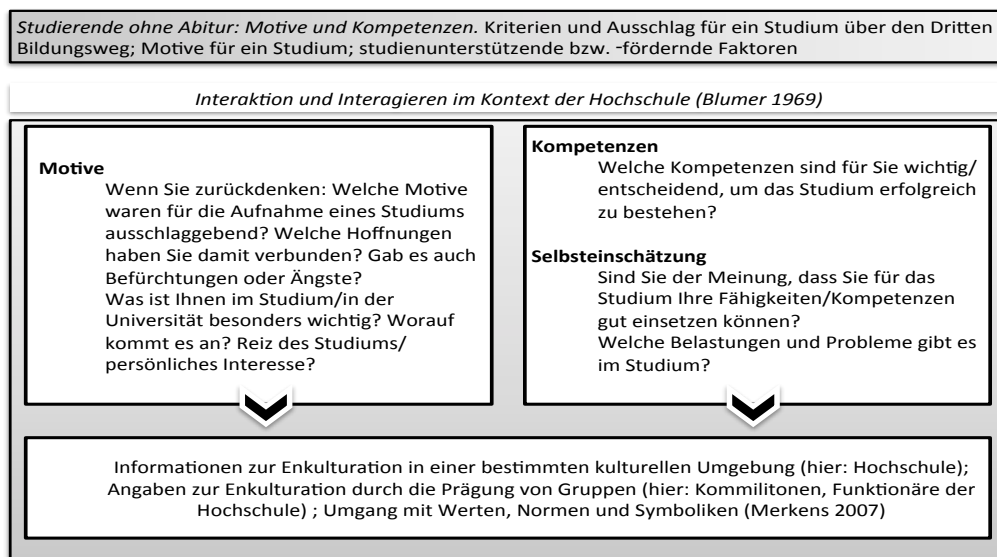


Quelle: Eigene Darstellung

3) Motive und Kompetenzen: Kriterien und Intention für ein Studium über den Dritten Bildungsweg. Studienunterstützende und –fördernde Faktoren

Die Aussagen zur Motivation, zu Kompetenzen und der persönlichen Selbsteinschätzung beziehen sich auf Interaktion im Raum der Hochschule. Somit können kulturelle und gesellschaftliche Prozesse aus handlungstheoretischer Perspektive analysiert werden (vgl. Blumer 1969). Darüber hinaus vollzieht sich Enkulturation in einer bestimmten kulturellen Umgebung und steht in Abhängigkeit der beteiligten Personen (vgl. Merkens 2007). Für die vorliegende Untersuchung bedeutet dies, dass Enkulturation in der Hochschule spezifiziert wird und die Akteure vor Ort (Kommilitonen, Funktionäre der Hochschule) in den Blick der Untersuchung genommen werden.

Abbildung 17: Interviewleitfaden: Motive und Kompetenzen für ein Studium über den Dritten Bildungsweg



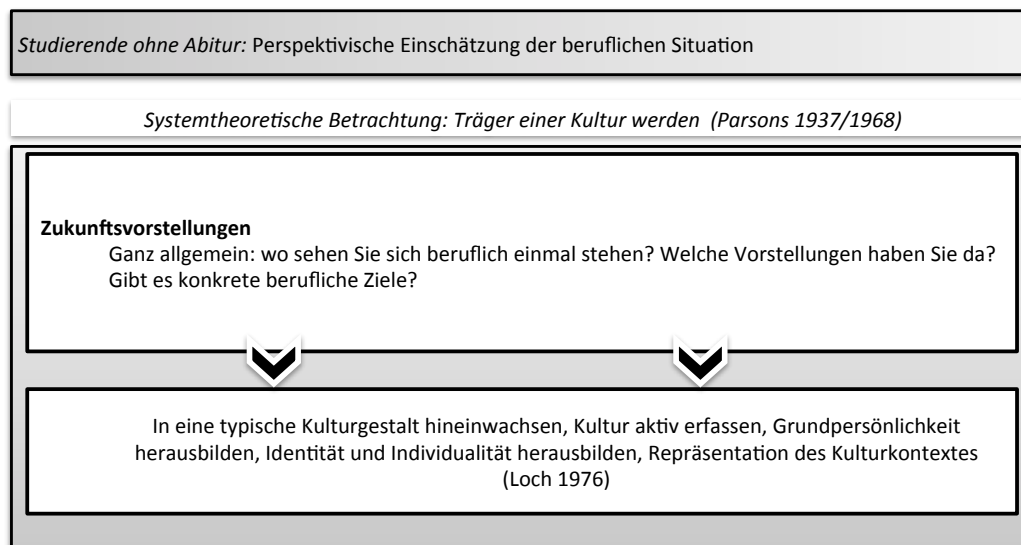
Quelle: Eigene Darstellung

4) Perspektivische Einschätzung der beruflichen Situation

Die systemtheoretische Betrachtung der Zukunftsvorstellungen von Studierenden ohne Abitur liefert ein Verständnis von gesellschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätzen der Enkulturation in der Hochschule.

Nicht traditionell Studierende übernehmen eine Rolle und gestalten diese in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Erwartungen und Handlungsschemata (vgl. Parsons 1937/1968). Aus systemtheoretischer Sicht bilden Studierende und Hochschule Handlungssysteme und machen damit einen (Teil)Prozess der Sozialisation aus. Im Kontext der Hochschule zielt dies vor allem auf eine erfolgreiche Integration und Etablierung von kulturellen und sozialen Wertemustern ab. Der Leitfaden umfasst weiterhin, wie nicht traditionell Studierende in die typische Kulturgestalt hineinwachsen, den Anpassungsprozess durchlaufen und schließlich den Kulturkontext der Hochschule repräsentieren (vgl. Loch 1976).

Abbildung 18: Interviewleitfaden. Zukunftsvorstellungen



Quelle: Eigene Darstellung

Die persönliche bzw. subjektive Wahrnehmung der Befragten wird mit Blick auf die zeitliche Komponente analysiert. Dabei werden Veränderungen über den Zeitverlauf erfasst, um Aussagen über Enkulturation in der Hochschule zu tätigen. Anhand der geführten Interviews werden in einem weiteren Schritt Merkmale ermittelt, um Enkulturation zu spezifizieren und im Kontext der Hochschulforschung darzustellen.

Die Interviews wurden mittels digitaler Technik aufgezeichnet und anschließend wörtlich transkribiert. Die Transkription der Interviews orientierte sich an der

Standardorthografie und den Normen der geschriebenen Sprache. Um die Lesbarkeit der einzelnen Interviews zu gewährleisten, wurden Sprechpausen und sonstige Lautäußerungen kaum erfasst; das Hauptinteresse liegt auf den thematischen und inhaltlichen Äußerungen. Liebold und Trinczek (2009) erläutern:

»[D]as Transkript muss – jenseits des schieren Textes – all die Informationen umfassen, die bei der Interpretation genutzt werden. Wer nicht vorhat, systematisch etwa Sprechpausen im Interview auszuwerten und zu interpretieren, der muss diese auch nicht im Transkript kenntlich machen.« (Liebold & Trinczek 2009, S. 41)

Um einen umfassenden Eindruck zu erlangen, sind zu Beginn des Transkripts jeweils Alter, Geschlecht, Studiengang und Ausbildungsberuf der befragten Person vermerkt. Die Abschrift erfolgte pro Gespräch in einem Text-Dokument mit Zeilennummerierung, um in der folgenden Ergebnisdarstellung exakte Quellverweise zu ermöglichen. Ein Dialekt wurde bereinigt, Satzbaufehler behoben und der Stil geglättet (vgl. Mayring 2002, S. 91). Die Namen der Interviewten wurden anonymisiert. Auch die weiteren Daten der Interviewten werden hier nicht in Reinform dargestellt. Die Anonymisierung bezieht sich vorrangig auf Personennamen, Ortsangaben, Arbeitgeber und Hochschulen.

5.1.2 Erhebung II: Schriftliche Befragung

Ein Jahr nach der ersten Erhebung erfolgte eine zweite Erhebung in Form einer schriftlichen Befragung. Die zuvor Interviewten wurden erneut per E-Mail kontaktiert und erhielten einen Kurzfragebogen in elektronischer Form. Dieser enthielt offene Fragen, um Antworten zu generieren, die in eigenen Worten formuliert sind (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 252).

Die Konstruktion des Kurzfragebogens basierte auf der Auswertung der ersten Erhebung. Insbesondere wurden Fragen gestellt, die auf Veränderungen im Zeitverlauf abzielten. Bezugnehmend zum theoretischen Rahmen der Enkulturation bleiben die Hauptmerkmale der ersten Erhebung bestehen:

-
- *Wahrnehmung der Hochschule und der Studiensituation:* Bewältigung des Studiums; Umgang mit Anforderungen und Schwierigkeiten; Interaktionen in der Hochschule; Erfahrungen mit Dozenten und Kommilitonen

Die schriftliche Befragung fokussiert erneut die Kapitalsorten um differenzierte Angaben des sozialen Austausches (vgl. Bourdieu 1992/2005) in der Hochschule über den Zeitverlauf hinweg zu erhalten (hier: Kontakte zu Kommilitonen). Im Weiteren verweisen die Fragen auf Lernprozesse nach Fend (1976) und die Wahrnehmung von Werten und Normen des Kulturkontextes nach Herskovits (1960) (hier: Bewältigung des Studiums; Erfahrungen mit Funktionären der Hochschule).

- *Motive und Kompetenzen:* Studienunterstützende bzw. -fördernde Faktoren

Die erneute Abfrage von Motivation und Kompetenzen zielt darauf ab, den Prozess der Adaption der kulturellen Umgebung (vgl. Luhmann 1984) über den Faktor Zeit zu analysieren. Die Kompetenz- und Wissensaneignung ist ein dynamischer Prozess, daher ist es zielführend, die Strategien und Bewältigungsmuster im Rahmen der schriftlichen Befragung erneut aufzugreifen. Die Aussagen dazu sollen schließlich Ergebnisse liefern, wie Kompetenzen erworben, Interaktionen verlaufen und Handlungen bewertet werden (vgl. Ding/Carlsburg 2011). Anhand dieser Angaben, soll die Analyse Aufschluss über Enkulturation in der Hochschule als Kennzeichen von Interaktion und Identitätsbildung liefern.

- *Zukunftsvorstellungen:* Perspektivische Einschätzung der beruflichen Situation

Die erneute systemtheoretische Betrachtung (vgl. Parsons 1937/1968) zur Einschätzung der beruflichen Situation von Studierenden ohne Abitur liefert differenzierte Erklärungsansätze von Enkulturation in der Hochschule. Im Rahmen der wiederholten Abfrage gilt es festzustellen, wie nicht traditionell Studierende ihre Rolle in der Hochschule gestaltet haben. Nach Parsons eröffnet die Theorieperspektive damit die Möglichkeit, Aussagen über die beteiligten Handlungssysteme (hier: nicht traditionell Studierende und Hochschule) zu generieren und mit Enkulturation in Beziehung zu setzen (hier: Integration und etablieren von kulturellen sowie sozialen Wertemustern). Die schriftliche Befragung liefert darüber hinaus Informationen dazu, wie der Anpassungsprozess im

Kulturkontext der Hochschule verläuft (vgl. Loch 1976) und Vorstellungen hinsichtlich der beruflichen Position bestehen.

- *Weitere prägnante Aspekte aus der Sicht der Befragten:* Offene Frage zur freien Gestaltung, Deutung und Assoziation

Als letzten Punkt wird eine offene Frage eingefügt. Damit ist das Ziel verbunden, weitergehende Informationen zur Enkulturation in der Hochschule (sog. blinde Flecken) abzudecken. Die Befragten haben damit die Möglichkeit, einen eigenen Schwerpunkt zu setzen und prägnante Aspekte der Enkulturation aus ihrer Sicht aufzugreifen. In Hinblick auf die Auswertung und Analyse soll damit ein tiefgehendes und vielschichtiges Verständnis von Enkulturation erlangt werden.

Abbildung 19: Erhebung II: Übersicht über den Fragebogen

<p>Zweite Erhebung: Qualitative schriftliche Befragung</p> <p>Wahrnehmung der Hochschule und der Studiensituation</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Wie bewältigen Sie das Studium? Gibt es Hürden zu nehmen?▪ Wie sind Ihre Kontakte zu Kommilitonen?▪ Wie sind Ihre Erfahrungen mit Dozenten? <p>Motive und Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Welche besonders positiven Aspekte erleichtern das Studieren? <p>Individuelle Zukunftsvorstellungen</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Wie sind Ihre Zukunftsvorstellungen?▪ Wo sehen Sie sich beruflich? <p>Weitere prägnante Aspekte aus der Sicht der Befragten</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Gibt es weitere Punkte, die Sie in Bezug auf das Studium ohne Abitur für wichtig erachten?
--

Quelle: Eigene Darstellung

Die Abbildung 19 gibt einen inhaltlichen Überblick über die schriftliche Befragung. Das offene Format der Fragen induziert elaborierende Antworten und Ausführungen der Akteure und zielt auf eine frei formulierte Auslegung, Interpretation oder Deutung ab (vgl. Bortz & Döring 2006, S. 213).

5.2 Methode der Analyse und Auswertung der Daten

Die Datenanalyse folgt der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000). Zunächst wird das Verfahren der deduktiven Kategorienanwendung und der induktiven Kategoriengewinnung angewendet; dies bildet den Ausgangspunkt für eine erste Analyse. Daran schließt sich eine Auswertung der Einzelfälle an. Im folgenden Abschnitt wird die Methode der Datenanalyse und Auswertung konkretisiert.

5.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse: Deduktive und induktive Kategoriengewinnung

Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein empirischer Ansatz, um Textmaterial methodisch kontrolliert auszuwerten (vgl. Mayring 2000, Abs. 1ff.). Ihre Vorgehensweise ist laut Mayring einer wissenschaftlichen Orientierung am Alltag, an alltäglichen und natürlichen Bedingungen des Denkens, Fühlens und Handelns geschuldet (vgl. ebd., S. 38). Demnach können für eine Analyse beispielsweise Gesprächsprotokolle, Dokumente oder Bildmaterial herangezogen werden. Das inhaltsanalytische Vorgehen knüpft an alltägliche Prozesse des Verstehens und Interpretierens von sprachlichem Material an.

Die Spezifika der Inhaltsanalyse finden sich in einem entsprechenden Kommunikationsmodell wieder (vgl. ebd., S. 12f.). Die Analyse geht systematisch vor und orientiert sich an bestimmten Regeln. Das Material wird in Analyseeinheiten zerlegt und nach einem Ablaufmodell schrittweise bearbeitet. Im Mittelpunkt steht dabei die Entwicklung und Überarbeitung von Kategorien (vgl. ebd., S. 12f.). Ein theoriegeleitetes Vorgehen ist mit dem Ziel verbunden, aus ausgewählten Aspekten der Kommunikation Rückschlüsse zu ziehen und schließlich anhand von Gütekriterien deren Reliabilität zu prüfen. Aufgrund der Komplexität des inhaltsanalytischen Vorgehens plädiert Mayring für den Begriff der »*kategoriegeleiteten Textanalyse*« (ebd., S. 13). Ein weiterer Grundsatz ist die Reflexion des eigenen Vorverständnisses durch Übernahme verschiedener Perspektiven. Schließlich ist immer die Möglichkeit zur Re-Interpretation des

Materials gegeben. Das bedeutet, dass die Interpretation des sprachlichen Materials prinzipiell nie abgeschlossen ist.

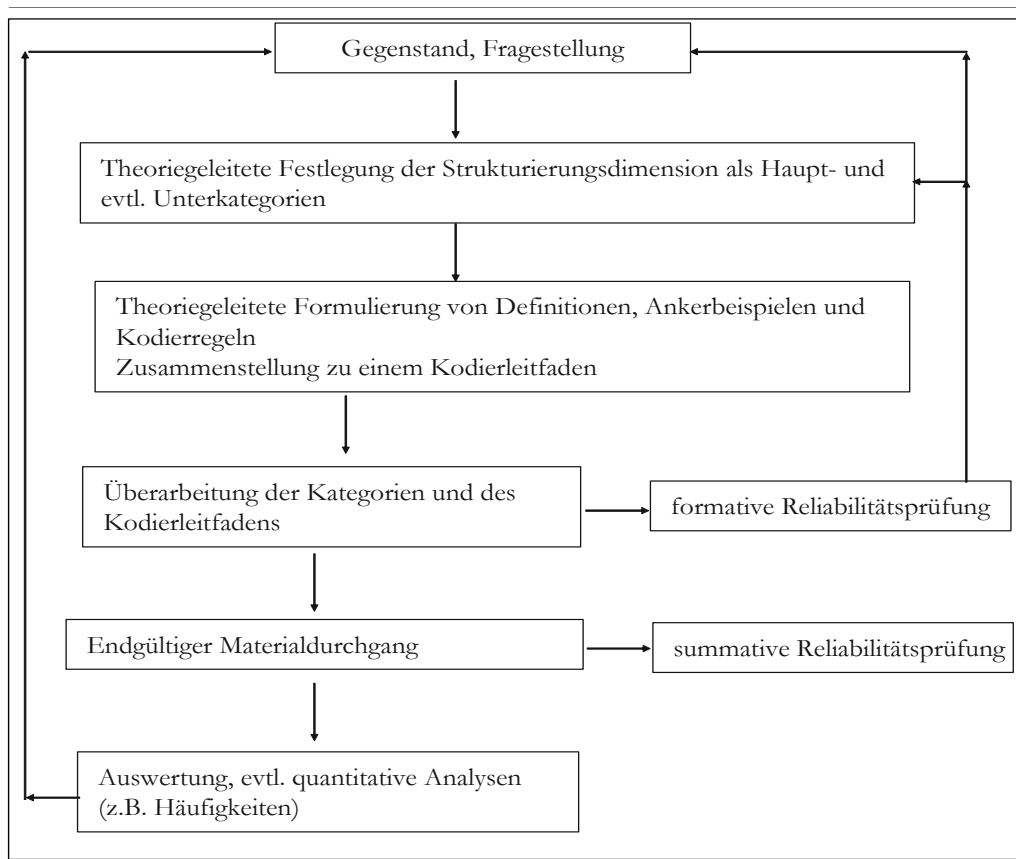
Die Technik der qualitativen Inhaltsanalyse sieht vor, das vorliegende Material in einen Kommunikationszusammenhang einzubetten. Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um Studierende, die ohne Abitur ein reguläres Studium an einer Hochschule aufgenommen haben. Die Datenbasis besteht aus fünf Fallbeispielen, die jeweils eine wörtliche Transkription des Interviews und eine schriftliche Befragung beinhalten. Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig. Die Interviews wurden von der Verfasserin (A.B.) geführt und fanden in den Räumlichkeiten der Hochschule statt.

Die Auswertungsstrategie der deduktiven und induktiven Kategorienanwendung soll Prozesse der Enkulturation im Kontext der Hochschule herausstellen. Dazu werden die subjektiven Deutungen und interpretative Darstellungen von Studierenden ohne Abitur analysiert und ausgewertet. Das systematische Vorgehen stellt sicher, dass die Kategorien als Instrument der Analyse verwendet werden. Die Interpretation des vorliegenden Materials bildet im Rahmen der qualitativen Sozialforschung den Zugang zur subjektiven Realität der Zielgruppe ab.

Die deduktive Kategorienanwendung im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse ist eine Top-down-Strategie (vgl. Gropengießer 2008, S. 126); ihren Ausgangspunkt bildet die Theorie bzw. der bisherige Forschungsstand. Hierbei wird ein Kategoriensystem nach theoretischen Überlegungen entwickelt.

Abbildung 20 zeigt ein Modell der deduktiven Kategorisierung.

Abbildung 20: Modell deduktiver Kategorienanwendung nach Mayring



Quelle: Mayring 2000

Zunächst erfolgt eine deduktive Kategoriengewinnung in einer theoretischen Herangehensweise. Sie orientiert sich an den Konzepten und Merkmalen von Enkulturation und gliedert diese in Haupt- und Subkategorien. Auch der Leitfaden wird zur Entwicklung eines ersten Kategoriensystems genutzt.

Entsprechend dem Modell erfolgt im Rahmen der deduktiven Kategorienanwendung eine Orientierung an dem Erkenntnisinteresse der Arbeit:

- Wie verläuft der Prozess der Enkulturation in der Hochschule bei Studierenden ohne Abitur?
- Welche Veränderungen sind über den Zeitverlauf erkennbar bzw. welche Faktoren lösen Veränderungen aus?
- Wie nehmen die Studierenden ihre Studiensituation subjektiv wahr?

Im Rahmen des deduktiven Vorgehens werden zunächst Hauptkategorien festgelegt. Diese wurden aus dem theoretischen Material heraus entwickelt und entsprechend dem Forschungsanliegen formuliert:

- Umgang mit Lernprozessen
- Lernen von Generation zu Generation
- Kultur zu Eigen machen
- Erwerb sozialer Kompetenzen
- Interaktionen in der Hochschule
- Erwerb von Deutungs- und Handlungsmustern
- Annäherung an die kulturelle Umgebung Hochschule
- Umgang mit Werten und Normen
- Repräsentieren der hochschulischen Kultur

Daran anschließend erfolgt eine (1) Definition der Kategorien, um den Inhalt möglichst genau festzulegen. Als weiteren Bestandteil der Konkretisierung werden (2) Ankerbeispiele formuliert und als Muster für den Code angeführt. Schließlich werden (3) Kodierregeln festgelegt, um eine eindeutige Zuordnung des Materials sicherzustellen (vgl. Mayring 2010, S. 105f.).

Die nachfolgende Tabelle (Abbildung 21) zeigt exemplarisch am Code »*Interaktion in der Hochschule*« das inhaltsanalytische Vorgehens.

Abbildung 21: Kodierleitfaden am Beispiel »Interaktion in der Hochschule«

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Interaktion in der Hochschule	<p>Kontakte zu Kommilitonen und Funktionären in der Hochschule</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aufgeschlossen und freundschaftliche Kontakte zu Kommilitonen/Funktionären der Hochschule ▪ Distanzierte Kontakte in der Hochschule ▪ Kontakte nur teilweise oder schwankend/ambivalent 	<p>»So gilt das Interesse (...) den Prozessen, in denen Menschen sich selbst definieren, ihre Absichten und Gefühle, Situationen und die Welt, die sie umgibt, sprachlich interpretieren. Sie bilden geteilte Bedeutungen, Routinen und Gewohnheiten aus, schaffen eine (temporäre) gemeinsame Kultur: Diese ist Veränderungsprozessen unterworfen und wird in Interaktionen ständig transformiert.« (Winter 2010, S. 79)</p> <p>»Orte in der Uni an sich ist natürlich die Cafeteria in den Pausen. Und ich bin oft in der Lernwerkstatt, hole mir da recht viel Literatur und/ Ja, die Lernwerkstatt, da bin ich oft, Cafeteria und ansonsten die normalen Seminar- und Vorlesungsräume. Das verbinde ich jetzt so mit Uni. Und natürlich die Leute, mit denen ich da zusammen bin.« (Z. 519-523)</p>	<p>Interaktion muss klar aus dem Material abzuleiten sein. Eine Zuordnung erfolgt entsprechend den Ausprägungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ aufgeschlossen ▪ distanziert ▪ ambivalent <p>Wenn nicht, Zuordnung zu »Umgang mit Lernprozessen«</p>

Quelle: Eigene Darstellung

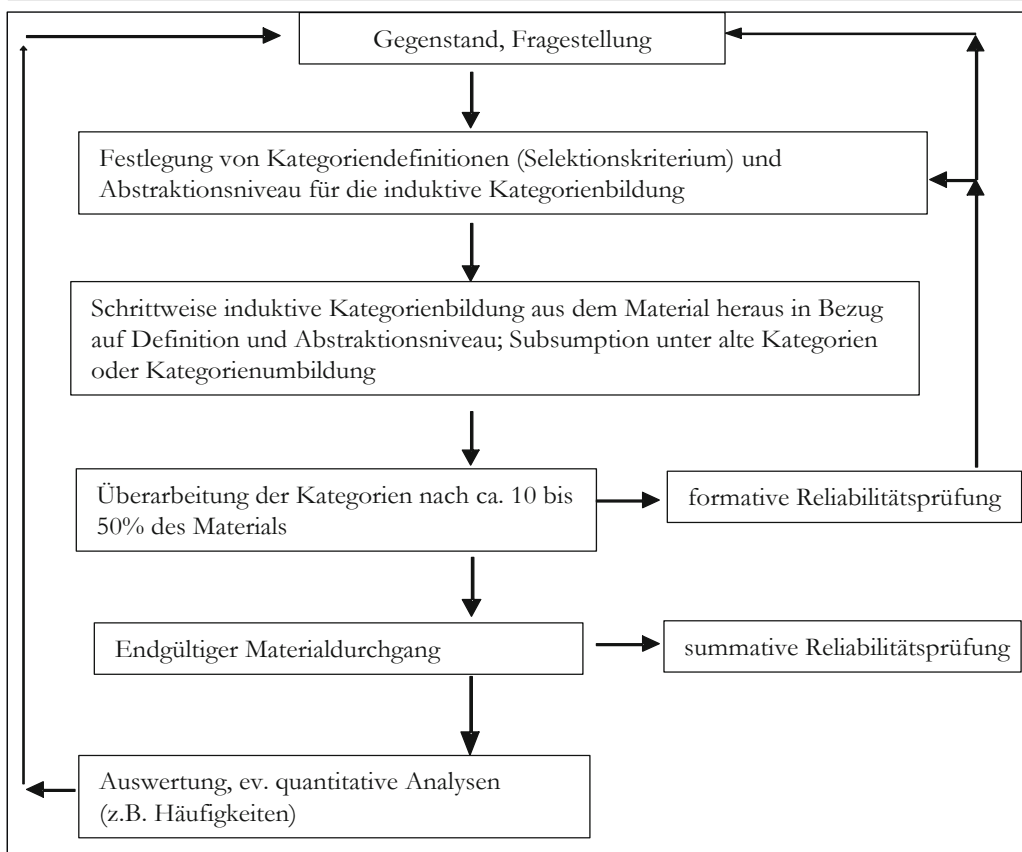
Einen weiteren Referenzpunkt der Datenanalyse bildet die induktive Kategoriengewinnung. Sie geht regelgeleitet vor und orientiert sich ebenfalls an Selektionskriterien. Basierend auf der erziehungswissenschaftlichen Bedeutung von Enkulturation werden in Kontext der Kategorieanwendung die Ziele der Hochschulreform mit der Bedeutung von Enkulturation in Beziehung gesetzt und als Kriterium der Selektion betrachtet.

Die durchgeführte Untersuchung fragt nach dem Verlauf von Enkulturation in der Hochschule bei Studierenden ohne Abitur. Basierend auf dieser Fragestellung und der Selektionskriterien wird das Material auf diese hin analysiert.

»Die entwickelten Kategorien werden in einer Rückkopplungsschleife überarbeitet, einer Reliabilitätsprüfung unterzogen und können später auch zu Überkategorien zusammengefasst [werden].« (Mayring 2000, Abs. 12)

Beim induktiven Vorgehen werden die Kategorien direkt aus dem Material heraus abgeleitet. Durch die Verschränkung von deduktivem und induktivem Paradigma, erfolgt entweder die Zuordnung zu einer der bereits bestehenden Kategorien aus den Theoriekonzepten (deduktiv), oder es wird eine neue Kategorie (induktiv) abgeleitet (vgl. Mayring 2010, S. 65).

Abbildung 22: Modell induktiver Kategoriengewinnung nach Mayring



Quelle: Mayring 2000

Die Anwendung der induktiven und der deduktiven Vorgehensweise steht in einem forschungspraktischen Zusammenhang. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wird mit der zusammenfassenden Analysetechnik gearbeitet. Deren Ziel ist, die wesentlichen Inhalte zu erhalten, durch Abstraktion ein überschaubaren Korpus zu schaffen und dabei das Abbild des Grundmaterials beizubehalten (vgl. Mayring 2002, S. 151). Die induktive Kategoriengewinnung entspricht einer Bottom-up-Strategie (vgl. Gropengießer 2008, S. 125), sie leitet die Auswertungsinstrumente direkt aus dem Material ab. Im Vorfeld sind jedoch auf deduktivem Weg Kriterien aus der Theorie abzuleiten, um das Abstraktionsniveau und die Kategorisierungsdimensionen festzulegen. Im Verlauf der weiteren Untersuchung werden die theoriegeleiteten Kategorien mit dem transkribierten und aufbereiteten Material abgeglichen. Die Interviews werden codiert und die einzelnen Passagen jeweils einer bestehenden Kategorie zugewiesen (deduktiv) oder einer daraus neu generierten Kategorie (induktiv) zugeordnet. Aufgrund dieses Vorgehens unterliegen die Kategorien einer gewissen Dynamik, da sie permanent aktualisiert und neu justiert werden. Indem zur Kategorisierung sowohl Bottom-up- als auch Top-down-Verfahren angewendet werden, entsteht eine Verzahnung der beiden Perspektiven. Die zusammenfassende Analyse schließt mit einer Interpretation ab (vgl. Mayring 2000, S. 116). Im Kontext der vorliegenden Untersuchung ergibt sich daraus, dass eine Darstellung und Interpretation der Ergebnisse am Einzelfall erfolgt.

Die Auswertung und Organisation des vorliegenden Datenmaterials erfolgt mithilfe der Software MaxQda. Das Programm dient der qualitativen Datenanalyse und ist unter anderem für die Analyse von Interviews geeignet. Organisation und Analyse des Materials erfolgen in einer Vier-Fenster-Anordnung. Damit lässt sich das vorliegende Material aufbereiten und den Kategorien zuordnen. Die Software ermöglicht die Darstellung verschiedener Zusammenhänge und veranschaulicht die Ergebnisse.

5.2.2 Analyse der Einzelfälle

Als weitere Analysestrategie wird die Darstellung und Interpretation am Einzelfall eingesetzt. In diesem Abschnitt wird das Vorgehen erläutert, mittels Einzelfallanalyse Enkulturation aus retrospektiver Sicht darzustellen.

Es gibt eine Vielzahl von Begrifflichkeiten, mit denen Einzelfälle definiert werden. Häufig verwendete Begriffe dafür sind N=1-Ansatz, Einzelfallexperiment, kontrollierte Fallstudie, Fallbeschreibung, Einzelfalldiagnostik, intensive Forschungsstrategie, Fallbeobachtung oder intrapersonale Einzelfallanalyse (vgl. Petermann 2014, S. 1). Im Allgemeinen verweisen diese Begriffe auf die Analyse und Darstellung singulärer Fälle bzw. Untersuchungseinheiten. Petermann (2014) verweist darauf, dass Einzelfallanalysen direkt auf Intention und Ziel der Forschung bezogen sind (vgl. ebd.); die Durchführung einer Einzelfallanalyse korrespondiert hier positiv mit dem Forschungsanliegen. Die Analyse von Enkulturation im institutionellen Kontext mit Blick auf die subjektive Sichtweise erlaubt zum einen die Darstellung am Einzelfall sowie eine Betrachtung aller Fälle im Vergleich. Dies stärkt den Stellenwert der empirischen Basis.

Die Ziele von *Einzelfallanalysen* werden von Krauth folgendermaßen skizziert:

- Einzelfallanalysen erfassen das individuelle Verhalten einer Person im Zeitverlauf
- Sie ermöglichen eine Analyse zeitlicher Gegebenheiten und lassen Rückschlüsse auf zugrunde liegende Prozesse zu
- Sie kontrollieren einen psychologischen Prozess und
- Sie untersuchen die Wirkung einer Intervention (vgl. Krauth 1986, S. 2).

Im Kontext dieser Arbeit bedeutet dies, dass das Handeln und die Sichtweise einzelner Studierender ohne Abitur im universitären Raum erfasst wird. Die Erhebung zu zwei Messpunkten ermöglicht Aussagen über zeitliche Verläufe, die Rückschlüsse auf den Verlauf der Enkulturation erlauben. Damit wird der Wirkungsgrad der Enkulturation im Hinblick auf bestimmte Referenzpunkte (Interaktionen, Motive, Kompetenzen, Zukunftsvorstellungen) analysiert.

Die Einzelfallanalyse hat nach Krauth folgende Charakteristika:

-
- Einzelfallanalysen betrachten eine einzelne Untersuchungseinheit (zum Beispiel eine (homogene) Gruppe, Sozialstrukturen).
 - Die Fragestellung bezieht sich auf die Untersuchungseinheit als Ganzes und nicht auf Untereinheiten.
 - Die Untersuchungseinheit kann (a) auf die ihr natürlicherweise innewohnende, also nicht experimentell induzierte Stabilität oder Variabilität oder (b) auf ihre Veränderbarkeit durch das Einwirken einer unabhängigen Variable untersucht werden (vgl. ebd., S. 3).

Das bedeutet, dass eine homogene Gruppe (hier: Studierende ohne Abitur) in den entsprechenden Sozialstrukturen (hier: Hochschule) betrachtet wird. Das zentrale Erkenntnisinteresse bezieht sich auf den Verlauf der Enkulturation der Zielgruppe unter Einwirkung der Variable »Zeit«. Die vorliegende Untersuchung rekonstruiert damit Enkulturation im institutionellen Raum zu zwei Zeitpunkten auf der Grundlage des subjektiven Verständnisses der Akteure.

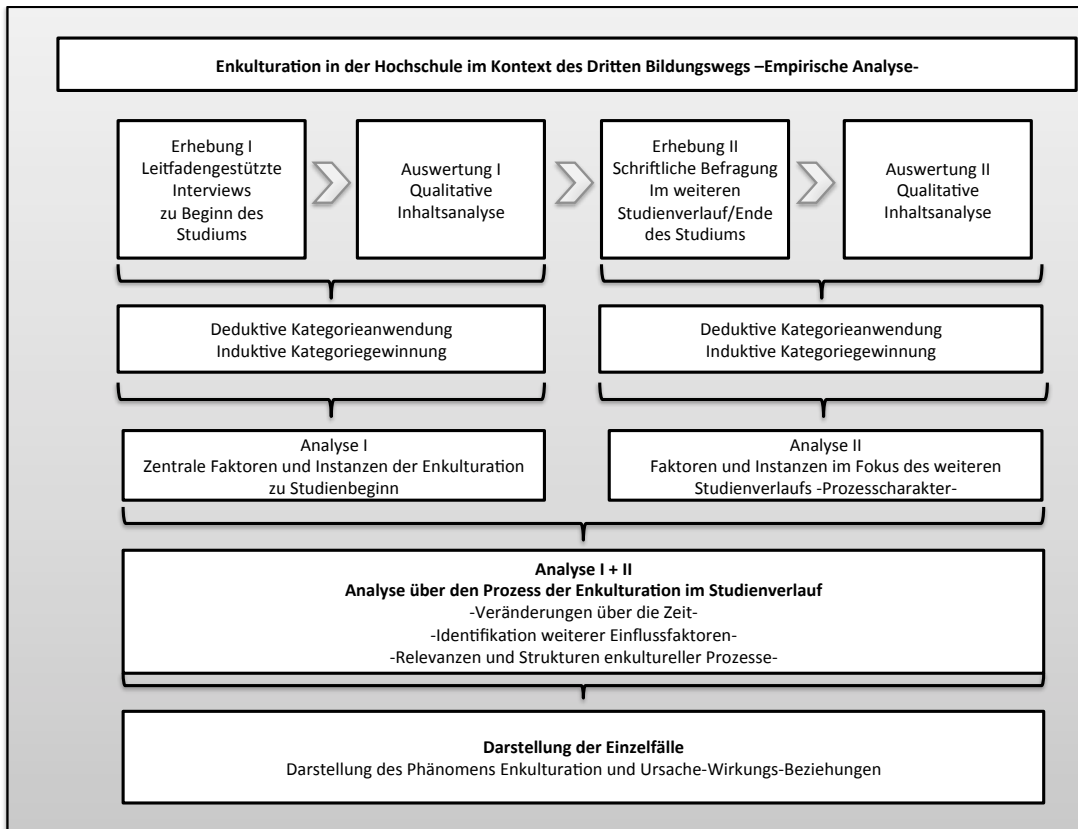
Daraus ergibt sich folgender Handlungsrahmen: In der Einzelfallanalyse wird zunächst der Prozess der Enkulturation in der Hochschule in Abhängigkeit von der Zeitkomponente herausgearbeitet. Dabei wird das individuelle Verhalten der Akteure fokussiert, um daraus Rückschlüsse auf Strukturen und Prozesse zu ziehen. Als Prozessvariable wird der individuelle Enkulturationsprozess der Befragten fokussiert und dabei das Zusammenwirken mehrerer Systemkomponenten analysiert:

- Wahrnehmung der Hochschule und der Studiensituation durch Studierende ohne Abitur
- Motive und Kompetenzen von Studierenden ohne Abitur
- Individuelle Zukunftsvorstellungen von Studierenden ohne Abitur.

Die Ergebnisdarstellung für die Fälle orientiert sich zunächst an der durchgeführten induktiven und deduktiven Kategorienbildung nach Mayring. Dies ermöglicht die Betrachtung von Enkulturation in einer soziologischen Perspektive. Zunächst wird Enkulturation auf der Basis des Datenmaterials der ersten Erhebung extrahiert; daran schließt eine Darstellung enkultureller Merkmale als Komponenten der Zeitanalyse (zweite Erhebung) an.

Es ergibt sich folgende Struktur für den zeitlichen Verlauf der Untersuchung und die Darstellung der Ergebnisse (Abbildung 23):

Abbildung 23: Forschungsdesign



Quelle: Eigene Darstellung

Die Grenzen der qualitativen Inhaltsanalyse werden in aktuellen Kontroversen von Schreier (2014) und Kruse (2014) behandelt. Kruse spricht in diesem Zusammenhang von »Spannungen in der inhaltsanalytischen Verfahrenssystematik nach Mayring« (Kruse 2014, S. 408); Schreier konstatiert: »“Die“ (Herv. im Original) qualitative Inhaltsanalyse gibt es nicht, und es besteht kein Konsens darüber, was qualitative Inhaltsanalyse ausmacht« (Schreier 2014, Abs. 4).

Kruse argumentiert, dass sich alle Formen und Varianten des inhaltsanalytischen Vorgehens nur auf der Bedeutungsebene von Äußerungen bewegen und nicht auf Aussagen abzielen. Er spricht damit unterschiedliche Analyseebenen an und schlägt eine Differenzierung zwischen Äußerungen (inhaltsanalytisch) und Aussagen (rekonstruktiv) vor. Er plädiert für eine Rekonstruktion von Aussagen und spricht

sich gegen eine reine Inventarisierung der Äußerungen aus (vgl. Kruse 2014, S. 409). Der Autor vergleicht die reine Inventarisierung von Äußerungen mit der deskriptiven Statistik und begründet die Relevanz eines rekonstruierenden Sinnsystems damit, dass darüber Bedeutungszusammenhänge formuliert werden können. Er wirft der qualitativen Inhaltsanalyse einen fehlenden Paradigmenwechsel sowie methodologische Spannungen vor (vgl. ebd., S. 410ff.).

Hinsichtlich der verschiedenen Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse zeigen sich Grenzen und Probleme, die mit der Methode als solcher verbunden sind. Schreier merkt an, dass es sich um ein Verfahren zur Beschreibung ausgewählter Textbedeutungen handelt (vgl. *Schreier 2014, Abs. 4*). Zu Unklarheiten und Problemen tragen auch die verschiedenen Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse bei. Schreier schlägt eine spezifizierte Variante der qualitativen Inhaltsanalyse vor und plädiert für ein Werkzeugkastenmodell, in dem zu den einzelnen Schritten des inhaltsanalytischen Vorgehens nach Mayring zusätzlich die dafür zur Verfügung stehenden Optionen oder Werkzeuge benannt werden. Die für die einzelnen Schritte der Inhaltsanalyse bestehenden Optionen führen jeweils zu einer Spezifikation der Analyse. Die Forschenden können dann jeweils mit Blick auf das Material eine bestimmte Option wählen und so das Forschungsvorhaben weiter konkretisieren. Schreier betrachtet das Werkzeugkastenmodell als eine fokussierte Variante der Inhaltsanalyse und geht davon aus, dass dadurch mehr Relevanzen hervorgehoben werden (vgl. *Schreier 2014, Abs. 59*).

Mayring formuliert selbst bestimmte Einschränkungen hinsichtlich der Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse. Zum einen sei das Verfahren für offene, explorative und variable Fragestellungen nur bedingt geeignet, weil der Bezug auf feste Kategorien als Beschränkung erscheine. Zum anderen ist die Methode dann nicht geeignet, wenn eine ganzheitliche, nicht zergliedernde Analyse angestrebt wird (vgl. *Mayring 2000, Abs. 26*).

Die hier angesprochenen Grenzen der qualitativen Inhaltsanalyse werden im Verlauf der Untersuchung vor dem Hintergrund der eigenen Analysen kritisch reflektiert. Die Entscheidung für die qualitative Inhaltsanalyse begründet sich durch eine theorie- und regelgeleitete Analyse, die in ein Kommunikationsmodell eingebettet ist und bestimmten Gütekriterien entspricht (vgl. *Mayring 2000, Abs. 5*). Das Ablaufschema ermöglicht eine qualitative Betrachtung vor dem Hintergrund einer deduktiven und

induktiven Kategorienbildung. Die Überprüfung und Anpassung der Kategorien durch entsprechende Rückkoppelungsschleifen wird als eine weitere Stärke betrachtet. Die zusammenfassende Darstellung orientiert sich am Material und folgt dem Erkenntnisinteresse der Arbeit, Prozesse der Enkulturation in der Hochschule herauszustellen.

Im Anschluss an die qualitative Inhaltsanalyse erfolgt die weitere Analyse der Einzelfälle; dieses Vorgehen ermöglicht eine zusätzliche Auswertung und Rekonstruktion der Ergebnisse und stärkt damit den Stellenwert der empirischen Grundlage.

5.3 Zusammenfassung: Enkulturation in einer rekonstruktiven Perspektive

Das Forschungsdesign basiert auf einem qualitativen Vorgehen. Im Zentrum der Untersuchung steht die Personengruppe der Studierenden des Dritten Bildungswegs; das Erkenntnisinteresse gilt ihrer Enkulturation in der Hochschule, die aus ihrer Sicht rekonstruiert werden soll. Die Untergliederung zu zwei Erhebungszeitpunkten ermöglicht, den Prozess der Enkulturation im Verlauf nachzuzeichnen. Der Verlauf bzw. die Entwicklung von Enkulturation steht im Zentrum der Untersuchung.

In der ersten Erhebung wurde mit den Akteuren zu Beginn ihres Studiums ein Leitfadeninterview geführt. Nach Ablauf eines Jahres erfolgte eine schriftliche Befragung der bereits interviewten Personen. Die Form der Datenerhebung zielte darauf ab, Aussagen der Beteiligten zu generieren, die eine Analyse des Prozessverlaufs ihrer Enkulturation in der Hochschule ermöglichen.

Die Auswertung der aufbereiteten Daten wird in einem zweistufigen Verfahren dargestellt: Zunächst werden in einer qualitativen Inhaltsanalyse induktive und deduktive Bedeutungsaspekte als Kategorien expliziert und einem Codesystem zugeordnet. In einem weiteren Schritt werden dann die Analysen der Einzelfälle rekonstruiert und ihre Ergebnisse dargestellt.

Auf Basis der theoretischen Referenzen zur Enkulturation (Kapitel 2) und der dargelegten empirischen Erkenntnisse (Kapitel 4) greift das Forschungsvorhaben mittels Strukturierung in Haupt- und Unterkategorien die *Bedeutung* von Enkulturation auf und stellt die erziehungswissenschaftlichen Theorieperspektiven im Kontext der Hochschule dar. Im Weiteren wird die *Funktion* von Enkulturation bei der Implementierung nicht traditioneller Studienmodelle untersucht und Erfolgsfaktoren zur Einbindung und Integration nicht traditionell Studierender analysiert. Nach Mayring ermöglicht das inhaltsanalytische Vorgehen:

- Kommunikation zu analysieren
- Fixierte Kommunikation zu analysieren
- Systematisch vorzugehen
- Regelgeleitet vorzugehen
- Theoriegeleitet vorzugehen
- Das Ziel zu verfolgen, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen (vgl. Mayring 2010, S. 13).

Bezugnehmend zur erziehungswissenschaftlichen Bedeutung von Enkulturation leistet die vorliegende Arbeit einen Beitrag dazu, wie nicht traditionelle Zielgruppen hochschulische Bildung erfahren bzw. wahrnehmen. In wie weit, die Ziele zur Öffnung der Hochschulen mit der Bedeutung von Enkulturation übereinstimmen, soll die vorliegende Untersuchung zeigen.

Im Weiteren liefert das Forschungsdesign Erkenntnisse zur Passgenauigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung; hier soll dargestellt werden, in wie weit diese mit den Konzepten von Enkulturation übereinstimmen. Darüber hinaus ermöglicht das Forschungsvorgehen Aussagen dazu, die eine erfolgreiche Enkulturation in der Hochschule vor dem Hintergrund nicht traditioneller Studienmodelle zulassen.

6. Ergebnisse der qualitativen Untersuchung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten qualitativen Untersuchung vorgestellt. Zunächst erfolgt die Darstellung der ermittelten Kategorien. Ziel der qualitativen Untersuchung ist, die Enkulturation von Studierenden ohne Abitur an der Hochschule zu analysieren. Durch den Einsatz der qualitativen Inhaltsanalyse werden Faktoren ermittelt, die den Verlauf der Enkulturation beeinflussen. Entsprechend dem Forschungsdesign, das zwei Erhebungswellen beinhaltet, erfolgt die Darstellung der Kategorisierung in zwei Stufen: Zunächst werden die Faktoren der Enkulturation vorgestellt, die aus den Daten der ersten Erhebung herausgearbeitet wurden. Daran schließt die Vorstellung von Enkulturation als Komponente der Verlaufsanalyse an, um dynamische Informationen über den Prozess der Enkulturation zu gewinnen. Im darauf folgenden Schritt werden dann die Einzelfälle vorgestellt und in den Kontext der theoretischen Erkenntnisse eingeordnet.

Im Rahmen der Untersuchung wurden Studierende befragt, die ohne Abitur an einer Hochschule ein grundständiges Studium aufgenommen haben. In Form einer Verlaufserhebung wurden zu zwei Zeitpunkten Daten erhoben. Die erste Erhebung fand im Frühjahr 2013 statt. Die StudienteilnehmerInnen wurden in leitfadengestützten Interviews befragt. Die zweite Erhebung fand ein Jahr später, im Frühjahr 2014 statt. Die zuvor Interviewten wurden auf elektronischem Weg erneut kontaktiert. Die Erhebung der Daten erfolgte mittels schriftlicher Befragung. Aufbau und Ablauf der Untersuchung ergaben ein umfassendes und aussagekräftiges Bild von individuellen sowie strukturellen Einflussfaktoren für Enkulturation und damit verbundene Prozesse. Entsprechend dem Forschungsdesign und dem Erkenntnisinteresse der Arbeit werden insbesondere Veränderungen über den Zeitverlauf erfasst und schließlich Schlüsselindikatoren von Enkulturation identifiziert.

In die Analyse und Auswertung fließen Daten von fünf Studierenden ohne Abitur ein. Das Alter der Interviewten liegt zwischen 25 und 44 Jahren. Auf der Basis der Rückmeldungen wurden vier Frauen und ein Mann befragt. Zum Zeitpunkt der ersten Befragungswelle standen die Befragten am Beginn ihres Studiums; dabei reicht die Spanne von Studienteilnehmenden, die erst einen Monat zuvor ihr Studium aufgenommen hatten, bis hin zu Studierenden im zweiten Hochschulsesemester. Es

wurden bewusst Studierende gewählt, die sich noch am Anfang des Studiums befanden, damit dem Forschungsplan folgend, eine erneute Befragung noch zu Studienzeiten stattfinden konnte und somit der Prozess der Enkulturation in den Blick genommen werden kann. Im Rahmen der Folgerhebung konnten drei der zuvor Befragten erneut erreicht werden. Für die Analyse bedeutet dies, dass zwei Befragungen nur im Rahmen der Ersterhebung vorliegen und auf dieser Basis in die Empirie einfließen. Für drei Interviews liegen Daten von beiden Erhebungszeitpunkten vor, die in die empirische Analyse eingehen.

Im Folgenden werden die Teilnehmenden vorgestellt. Dies beschränkt sich zunächst auf reine Deskription und soziodemografische Angaben. Eine detaillierte Analyse zum Verlauf der Enkulturation erfolgt im Anschluss.

Interview mit Frau Arnold

Frau Arnold ist 26 Jahre alt und alleinstehend. Gemeinsam mit einer Kommilitonin lebt sie in einer Wohngemeinschaft in direkter Nähe zur Hochschule. Nach dem Realschulabschluss hat sie eine Ausbildung zur Heilerziehungspflegerin abgeschlossen und an einer Schule für lernbeeinträchtigte Kinder Berufspraxis erworben. An ihre beruflichen Kenntnisse anschließend studiert die Befragte das Grundschullehramt mit integrierter Sonderpädagogik. Zur Sicherstellung ihres Lebensunterhalts und damit verbunden der Finanzierung des Studiums ist sie stundenweise berufstätig. Frau Arnold war für eine Folgebefragung nicht erreichbar; somit liegt für die Analyse lediglich das Datenmaterial des ersten Interviews vor.

Interview mit Frau Brandt

Frau Brandt ist 38 Jahre alt und lebt zusammen mit ihrem Partner innerhalb des Stadtgebiets. Nach dem Abschluss der Realschule besuchte sie die höhere Handelsschule. Im Anschluss daran begann sie eine kaufmännische Ausbildung und erwarb ihre Berufspraxis in der kommunalen Verwaltung. Sie knüpft an ihren Ausbildungsberuf und ihre Berufspraxis an und studiert Sozialwissenschaft und Jura. Neben dem Studium ist sie im Rahmen einer Teilzeitbeschäftigung weiterhin berufstätig.

Interview mit Frau Conrad

Frau Conrad ist 27 Jahre alt. Sie ist verheiratet und hat ein Kind im Kindergartenalter. Nach dem Realschulabschluss hat Frau Conrad eine Ausbildung

zur Verwaltungsfachangestellten absolviert. Sie hat mehrere spezifische Weiterbildungen begonnen, jedoch nicht abgeschlossen. Frau Conrad studiert Rechtswissenschaft auf Staatsexamen und wird durch ein Aufstiegsstipendium des Bundes gefördert. Zum Zeitpunkt der Folgerhebung hat sie ihr zweites Kind bekommen, hat deshalb vorerst zwei Urlaubssemester an der Hochschule beantragt und pausiert somit in ihrem Studium.

Interview mit Frau Engel

Frau Engel ist 25 Jahre alt und lebt zusammen mit ihrem Partner in unmittelbarer Nähe der Hochschule. Nach dem Realschulabschluss hat sie eine Ausbildung zur Rechtsanwaltsfachangestellten absolviert. Ihre Berufspraxis hat sie in einer Anwaltskanzlei erlangt. Mit dem Studium schließt sie an ihren Ausbildungsberuf an: Sie studiert Recht und Management. Neben dem Studium ist Frau Engel stundenweise in der Verwaltung eines Logistikunternehmens tätig. Zusätzlich erhält sie zur Finanzierung des Lebensunterhalts Leistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz.

Interview mit Herrn Franke

Herr Franke ist 44 Jahre alt. Er ist geschieden und lebt zusammen mit seiner neuen Partnerin und deren Kindern (14 und 16 Jahre) außerhalb des Stadtgebiets. Der Interviewte hat das Gymnasium mit einem Realschulabschluss verlassen und eine Ausbildung zum Lebensmitteltechniker absolviert. Die anschließende Berufspraxis hat er in seinem Ausbildungsbetrieb erworben und die Weiterbildung zum Meister angeschlossen. Sein Arbeitsverhältnis hat er aus persönlichem Interesse heraus gekündigt. Herr Franke ist aktiver Sportler und hat entsprechende spezifische Weiterbildungen absolviert. Er ist nun als persönlicher Sporttrainer in seinem eigenen Fitnessstudio tätig. Ohne Bezug zu seinem Ausbildungsberuf und seiner aktuellen Tätigkeit studiert er Geschichte und Philosophie. Herr Franke war für ein Folgeinterview nicht erreichbar.

Die Interviews für die Ersterhebung wurden in einem Büro der Hochschule geführt. Das Interview fand in einer Face-to-Face-Situation ohne Beteiligung Dritter statt. Alle Gespräche zeichneten sich durch eine ruhige Atmosphäre aus und dauerten zwischen 45 und 90 Minuten. Die schriftliche Befragung in der zweiten Erhebungswelle wurde via E-Mail durchgeführt. Studienteilnehmer.

Abbildung 24 zeigt die soziodemografische Zusammensetzung der Studienteilnehmer.

Abbildung 24: Zusammensetzung der Gruppe der Studienteilnehmer

Fall	Name	Alter	G	Schulabschluss	Ausbildungsberuf	Studienfach	Finanzierung
1	Frau Arnold	26 Jahre	w	Realschulabschluss	Heilerziehungspflegerin	Grundschullehramt mit integrierter Sonderpädagogik (BA)	Berufstätigkeit
2*	Frau Brandt	39 Jahre	w	Realschulabschluss, Höhere Handelsschule	kaufmännische Ausbildung	Sozialwissenschaft und Jura (BA)	Berufstätigkeit
3*	Frau Conrad	27 Jahre	w	Realschulabschluss	Verwaltungsangestellte	Rechtswissenschaft (Staatsexamen)	Stipendium
4*	Frau Engel	25 Jahre	w	Realschulabschluss	Rechtsanwaltsfachangestellte	Recht und Management (BA)	Berufstätigkeit, Bafög
5	Herr Franke	44 Jahre	m	Realschulabschluss	Lebensmitteltechnologiker	Geschichte und Philosophie (BA)	Berufstätigkeit

* Interview mit Folgeerhebung.
Quelle: Eigene Darstellung

Die Interviewten haben nach der Neuregelung des Hochschulzugangs und der Qualifizierungsinitiative des Bundes die Möglichkeit in Anspruch genommen, in ihre Bildung zu investieren und so ihr persönliches Kompetenzprofil weiter zu schärfen bzw. zuvor getroffene Berufsentscheidungen zu verändern.

In der Gesamtschau zeigt sich, dass vier der fünf Personen ihren Ausbildungsweg weiter verfolgen und fachbezogen studieren. Frau Arnold hat den Beruf der Heilerziehungspflegerin erlernt und studiert nun im Grundschullehramt mit integrierter Sonderpädagogik. Ähnlich verhält es sich bei Frau Brandt: Sie hat eine kaufmännische Ausbildung abgeschlossen; in Anlehnung daran und an ihre Berufserfahrung studiert sie nun Sozialwissenschaft und Jura. Frau Conrad hat den Beruf der Verwaltungsfachangestellten erlernt und wurde ebenfalls ›fachtreu‹ für das Studium der Rechtswissenschaft zugelassen. Frau Engel hat ihre Ausbildung in einer

Anwaltskanzlei absolviert und schließt an ihre bereits vorhandenen Kenntnisse an, indem sie Recht und Management studiert. Lediglich bei Herrn Franke ist das Studium nicht mit der vorherigen Berufsentscheidung verbunden: Der Interviewte hat den Beruf des Lebensmitteltechnikers erlernt und studiert nun Geschichte und Philosophie. Aufgrund seiner beruflichen Weiterqualifizierung zum Meister hat er grundsätzlich freien Zugang zu allen Studienfächern.

Im Folgenden werden die Ergebnisse vorgestellt. Anhand der Kategorien werden enkulturelle Faktoren detailliert beschrieben. Dann werden die identifizierten Faktoren von Enkulturation an einem Ankerfall beispielhaft dargestellt. Zur vertiefenden Darstellung und Kontrastierung der identifizierten Faktoren erfolgt anschließend eine Analyse der Einzelfälle.

6.1 Enkulturation in einer soziologischen Betrachtung

Durch das empirische Vorgehen in zwei Erhebungswellen lassen sich dynamische Informationen über den Prozess der Enkulturation von Studierenden ohne Abitur in der Hochschule gewinnen. Das prozessanalytische Vorgehen soll Aussagen über die Wirkungen einzelner Faktoren für den Dritten Bildungsweg generieren.

Dafür wird zunächst der *Grundprozess* identifiziert. Hier wird die soziale Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule nachgezeichnet. Die Eingliederung bzw. die Studieneingangsphase wird in den Mittelpunkt gestellt und im Hinblick auf die *(De-)Etablierung von Denk- und Handlungsmustern* (vgl. Herskovits 1960; Merrens 2007) betrachtet. Erste Stationen und Wege sowie das Kennenlernen der Hochschule und der Kommilitonen spiegeln die Eindrücke der Befragten wider. Ein weiterer zentraler Aspekt in Bezug auf Enkulturation sind Erfahrungen mit Gatekeepingprozessen in der Hochschule. Als Gatekeeper werden Personen bezeichnet, die aufgrund ihrer Position bzw. ihrer Funktion in einer Einrichtung (hier: der Hochschule) die Möglichkeit haben, den Zugang (hier: zum Studium) zu beeinflussen bzw. zu reglementieren. Aus der Perspektive von Enkulturation geht es hier um *aktives Eingreifen in eine Kultur* (vgl. Loch 1976). Damit verbunden sind die formalen Voraussetzungen für einen Studienbeginn sowie

von den Befragten unternommene Anstrengungen und Aufwendungen vor Beginn des Studiums.

In einem weiteren Schritt wird der Aspekt der *Nivellierung* betrachtet. Das Nivellieren zwischen dem bisherigen Werdegang und den sich nun anschließenden Erfahrungen in der Hochschule bildet die Hauptaufgabe im Enkulturationsprozess. Im Fokus der Analyse stehen hier Prozesse privater und institutioneller Rückkoppelung, also die *kulturelle Persönlichkeit und Individualität* (vgl. Ding & Carlsburg 2011; Kron 2001; Loch 1976). Das Herausstellen des persönlichen, schulischen und beruflichen Werdegangs trägt dazu bei, die Faktoren der Enkulturation zu extrahieren. Das Nivellieren zwischen dem bisherigen Werdegang und dem universitären Alltag wird der Kategorie der privaten und universitären Rückkoppelung zugeordnet. Bereits erworbenes Wissen und Können wird in den Hochschulkontext eingebracht; es erfolgt demnach ein ›Screening‹ bzw. ein Abgleich zwischen dem vorherigen Werdegang und neuen Zukunftsvorstellungen. Dem Erkenntnisinteresse folgend wurden die Akteure auch zu ihren Zukunftsvorstellungen befragt, um ihre Motive in den Kontext einordnen und Übergangsverläufe nachvollziehen zu können. Im Fokus des Interesses steht hier das *Sicherstellen der Handlungsfähigkeit* (vgl. Ding & Carlsburg 2011; König 1955), also die Klärung der Gründe und Motive der Befragten, die für das Studium ohne Abitur ausschlaggebend waren. Hier geht es um individuelle und persönliche Einblicke in die Motive der Befragten und die daraus erwachsende Aspiration auf ein Studium.

Nivellieren bedeutet in diesem Kontext das individuelle Ausbalancieren privater und universitärer Einflüsse. Diese werden maßgeblich dadurch geprägt, wie das persönliche Umfeld auf das Studium ohne Abitur reagiert. Ideelle Solidarität und positive Bestärkung aus dem Umfeld der Akteure beeinflussen den Prozess der Enkulturation positiv. Institutionelle ökonomische Unterstützung, beispielsweise durch Bafög oder Stipendien, wirkt ebenfalls als positive Bestärkung und begünstigt diesen Rückkoppelungsprozess. Darüber hinaus ist der Umgang mit Ressourcen und Unterstützungsangeboten ein weiterer Aspekt der Enkulturation, der als Bestandteil der persönlichen und institutionellen Rückkoppelung relevant ist.

Schließlich folgen Aussagen zur *Internalisierung* der Enkulturation auf der Ebene von Persönlichkeitsprägung und individueller Entwicklung. Hier lautet die Frage,

durch welche Faktoren der Prozess der Enkulturation maßgeblich beeinflusst wird und in welcher Weise. Die Analyse über den Zeitverlauf soll enkulturelle Prozesse identifizieren und Dynamiken deutlich machen. Im Fokus stehen hier vor allem persönliche und berufliche Veränderungen. Persönliche Veränderungen beziehen sich auf den Nutzen des Studiums, Imponieren gegenüber Dritten oder Freude und Spaß an Lernen und Weiterbildung. Eine berufliche (Neu-)Orientierung ist mit konkreten Zielvorstellungen verbunden. Dabei geht es um eine zielgerichtete Horizont- und Wissenserweiterung, mit der klare berufliche und persönliche Ziele verfolgt werden.

Die Strukturierung der identifizierten Kategorien stellt sich wie folgt dar:

- Grundprozess: soziale Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule
- Nivellierung: institutionelle und private Rückkoppelung
- Internalisierung: Faktoren der Enkulturation aus dem Blickwinkel der Verlaufsanalyse

6.2 Faktoren der Enkulturation am Studienbeginn

Das prozessanalytische Vorgehen richtet sich auf die Frage nach den Faktoren der Enkulturation. In diesem Kapitel werden beeinflussende und begleitende Faktoren benannt. Das Datenmaterial wird aus der retrospektiven Sicht der Befragten ausgewertet und vor dem Hintergrund enkultureller Faktoren interpretiert. Die einzelnen Merkmalsausprägungen gehen in ein linear organisiertes Kategoriensystem ein. Im Folgenden wird die Kategorie »soziale Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule« erläutert.

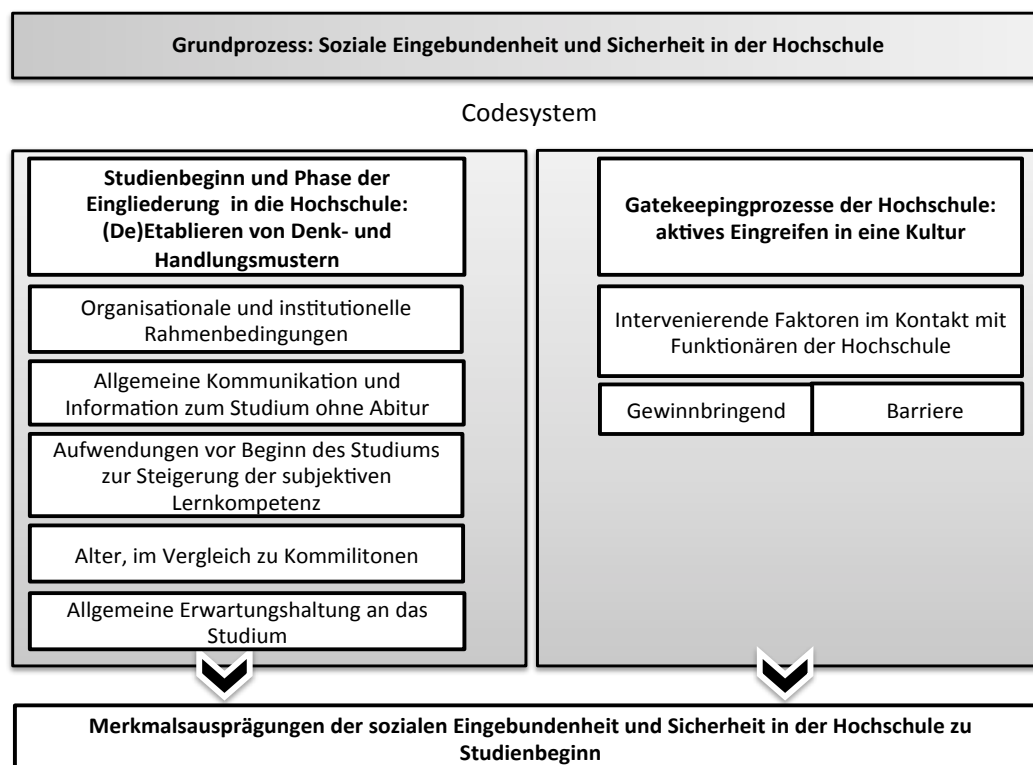
6.2.1 Soziale Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule

Dem Forschungsinteresse folgend werden Merkmale und Ausprägungen für die Faktoren der Enkulturation identifiziert. Dafür wird die zentrale Kategorie »soziale

Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule« in Subkategorien differenziert. Das bedeutet, dass Sicherheit in der Hochschule mit der subjektiven Überzeugung, richtig zu handeln (Aufnahme des Studiums), und dem Erreichen von Zielen (das Studium abzuschließen) in Verbindung gebracht wird. Die Datenanalyse zeigt, dass damit implizit die Entscheidung der Akteure für ein Studium und ihr Ziel, einen akademischen Abschluss zu erlangen, verbunden wird. Damit einher geht auch ein sozialer Rückhalt im persönlichen Umfeld. *Social membership*, also das Gefühl sozialer Zugehörigkeit und eine subjektiv wahrgenommene hohe Akzeptanz repräsentieren Sicherheit und Zugehörigkeit in der Hochschule und bilden damit, insbesondere zu Studienbeginn, wesentliche Bestandteile des Faktors Enkulturation.

Abbildung 25 zeigt eine Übersicht über die Kategorie »soziale Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule« mit ihren Subkategorien. Diese Kategorie fokussiert zunächst die Phase des Studienbeginns und damit verbundene Merkmalsausprägungen.

Abbildung 25: Kategorie »soziale Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule«



Quelle: Eigene Darstellung

Im Folgenden werden die einzelnen Subkategorien thematisiert und Merkmalsausprägungen aufgezeigt, die sich aus den Analysen ergeben.

*Studienbeginn und Phase der Eingliederung:
(De-)Etablieren von Denk- und Handlungsmustern*

Zur Identifikation des Grundprozesses von sozialer Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule wird zunächst die Studieneingangsphase bzw. die Eingliederung in das universitäre Feld analysiert. Hier stehen die Strategien der Akteure im Fokus, dem Studium nachzukommen. Dem enkulturellen Kontext folgend geht es in dieser Phase um das Etablieren bzw. Revidieren von Denk- und Handlungsmustern.

In der Studieneingangsphase sind organisationale und institutionelle Rahmenbedingungen wesentliche Faktoren, die eine Eingliederung in das System Hochschule entscheidend beeinflussen (zum Beispiel organisatorische Abläufe der Studieneingangsphase, konkret benannte und kompetente Ansprechpartner, Begleitung durch Tutoren). Ein weiterer Faktor für die Interviewten ist transparente Kommunikation über die Möglichkeiten des Hochschulzugangs ohne Abitur. Aus dem geringen Bekanntheitsgrad der entsprechenden Möglichkeiten resultiert eine gewisse Unsicherheit und eine daran gekoppelte Unglaubwürdigkeit der Akteure. Insbesondere in ersten Gesprächen und Vorstellungsrunden mit Kommilitonen sorgt diese Option des Studienzugangs für Verwirrung.

Die allgemeine Vorstellung, dass ein Studium an sich etwas Besonderes ist, und eine damit gekoppelte Ernüchterung kann ebenfalls dem Prozess der Eingliederung zugerechnet werden. Als ein weiterer Faktor für mangelnde bzw. fehlende Enkulturation wird der Altersunterschied zur Mehrzahl der Studierenden gesehen. Studierende ohne Abitur sind aufgrund ihres bisherigen Werdegangs teilweise deutlich älter als ihre Kommilitonen und entsprechen somit nicht dem Bild vom Normalstudierenden.

Vorarbeiten und Aufwendungen vor Beginn des Studiums sind gleichfalls Merkmale, die dem Grundprozess der Enkulturation zuzuordnen sind. Solche Vorarbeiten vor Beginn des Studiums beziehen sich zum Beispiel auf Taktiken und Strategien, die eingesetzt werden, um den Anforderungen im Studium gerecht zu werden. Das hier untersuchte Datenmaterial zeigt, dass manche Akteure entscheiden, vor dem eigentlichen Studienstart Inhalte des Abiturwissens aufzuarbeiten, um die eigene

subjektive Lernkompetenz zu steigern. Dafür werden Nachhilfe und speziell angebotene Workshops in Anspruch genommen. Weiterhin ist dem Datenmaterial zu entnehmen, dass Lehrbücher auf Oberstufenniveau gekauft werden, um angenommene Defizite in der Allgemeinbildung zu kompensieren.

Die genannten Merkmalsausprägungen manifestieren sich in der Subkategorie »Studienbeginn und Phase der Eingliederung« und basieren auf Erfahrungen und Einschätzungen der Akteure. Aus der weiteren Untersuchung des Grundprozesses der Enkulturation gehen intervenierende Faktoren hervor. Diese werden mit dem Begriff »Gatekeeping« beschrieben.

Gatekeepingprozesse in der Hochschule: Aktives Eingreifen in eine Kultur

Intervenierende Faktoren decken die ganze Bandbreite von positiven bis negativen bzw. blockierenden Wirkungen ab. Die Analyse des Datenmaterials zeigt Gatekeepingprozesse in der Hochschule, die sich in Form von Unterstützung und von Barrieren darstellen. Sie manifestieren sich im Kontakt mit Funktionären der Hochschule auf dem Weg zum angestrebten Studienziel. Im Folgenden werden zunächst die *positiv intervenierenden Faktoren* dargestellt.

In der Wahrnehmung der Akteure kann Kommunikation und ein guter Informationsfluss vonseiten des Studierendensekretariats als gewinnbringender Faktor von Enkulturation betrachtet werden. Ein damit gekoppeltes unbürokratisches Vorgehen hinsichtlich des Studienzugangs und Beratungsgespräche im Hinblick auf zu erwartende Vorteile sowie mögliche Schwierigkeiten aufgrund des bisherigen Werdegangs sind weitere stützende Faktoren, die der Kategorie zuzurechnen sind.

Zu den Faktoren institutioneller Gatekeepingprozesse zählt auch die *negative Intervention*. In der Wahrnehmung der Akteure differiert der Informationsfluss bezüglich der Voraussetzungen zur Studienaufnahme und ist tendenziell intransparent. Nach ihren Erfahrungen werden vonseiten der Hochschule unterschiedliche Informationen zur Studienaufnahme und den damit verbundenen rechtlichen Rahmenbedingungen kommuniziert. Beispielsweise nehmen die Akteure die Zuständigkeiten im universitären Raum als nicht eindeutig wahr. Weiterhin zeigt das Datenmaterial nachteilige Interventionen im Kontakt mit Funktionären im Rahmen von Zugangsprüfungen. Dies sind beispielsweise erfahrene Erniedrigung und der Druck, sich bezüglich der Form des Hochschulzugangs rechtfertigen zu

müssen. So ist die Kommunikation mit Funktionären im universitären Feld, die letztlich über den Studienzugang entscheiden, oft negativ besetzt.

6.2.2 Institutionelle und private Rückkoppelung

Die Kategorie »institutionelle und private Rückkoppelung« bezieht sich auf das Nivellieren bzw. Ausbalancieren zwischen persönlichen und universitären Einflüssen sowie damit gekoppelten Anforderungen im Verlauf des Studiums. Auch hier lassen sich Subkategorien definieren. Allen voran ist der persönliche Werdegang in Gestalt der schulischen und beruflichen Entwicklung zu nennen. Im Hinblick auf Enkulturation steht in dieser Kategorie die kulturelle Persönlichkeit und Individualität im Zentrum. So bestimmen das bereits erworbene (berufliche) Wissen, vorhandene Kompetenzen sowie Lebenserfahrung ein dezidiertes und anschauliches Bild der Akteure. Das Anknüpfen an bereits vorhandene (Berufs-)Qualifikationen wird als weiterer Prädiktor für universitäre Rückkoppelung gesehen. Damit ist beispielsweise eine Theorie-Praxis-Verschränkung gemeint, indem an die bereits erworbenen Kenntnisse angeknüpft und ein fachtreues Studium angeschlossen wird.

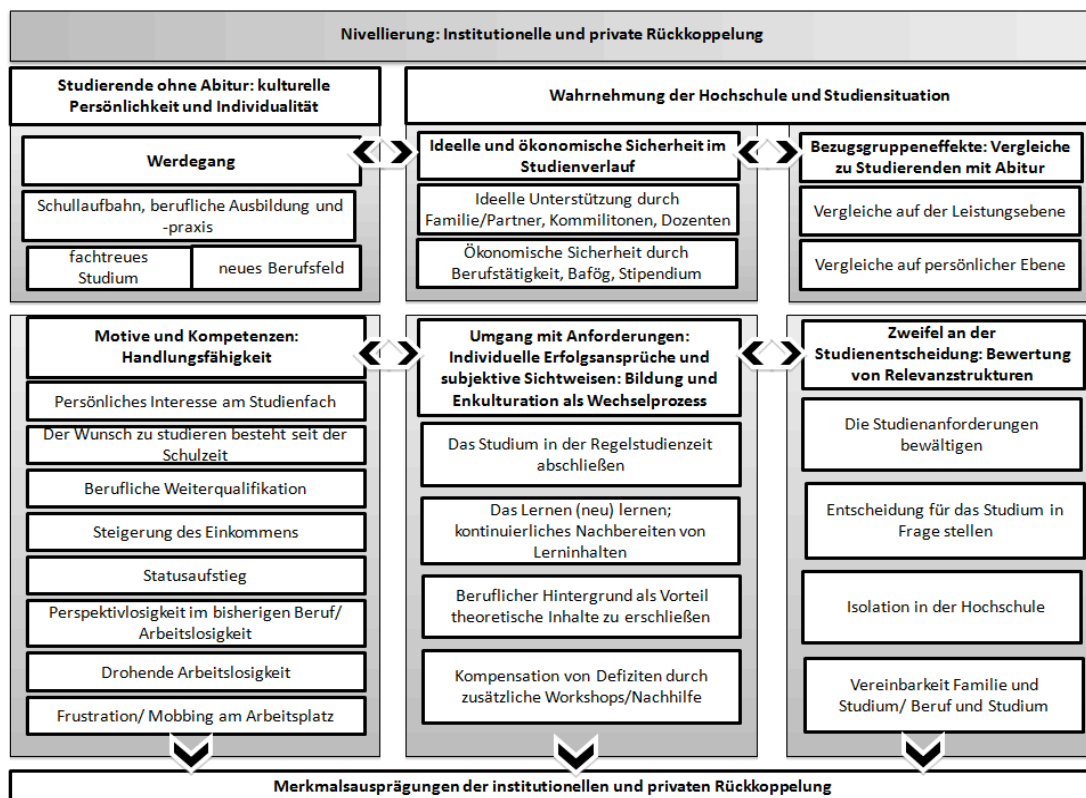
Weitere tragende Bausteine der institutionellen und auch privaten Rückkoppelung sind persönliche Zukunftsvorstellungen und damit zusammenhängende motivationale Aspekte. Die berufliche Perspektive erweist sich hier als entscheidender Aspekt der Motivation. Gleichzeitig sind Mechanismen ideeller und ökonomischer Unterstützung wichtige Faktoren im Enkulturationsprozess. Hier ist beispielsweise soziale Unterstützung durch positiven Zuspruch und Bestätigung aus dem persönlichen Umfeld zu nennen. Gleichzeitig geht es hier auch um institutionelle Unterstützung in ökonomischer Form, beispielsweise nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz oder durch Stipendien anderer Unterstützer.

Die Reaktionen auf das Studium bzw. auf den Werdegang erfolgen im persönlichen und universitären Umfeld. Darauf bezogene Reaktionen von Dritten sind dieser Kategorie subsumiert und können als weiteres Merkmal des Enkulturationsprozesses herangezogen werden. Die Akteure verfügen aufgrund ihrer unterschiedlichen beruflichen Werdegänge über vielfältige Kompetenzen. Es kann davon ausgegangen

werden, dass hier ein wesentlicher Unterschied zu den traditionell Studierenden vorliegt, die unmittelbar nach dem Abitur ein Studium angeschlossen haben. Weiterhin kann eine andauernde und vergleichende Betrachtung der Abiturienten in Sinne von Bezugsgruppeneffekten festgestellt werden; die kategoriale Zuordnung zeigt, inwieweit sich etwaige Vorstellungen bestätigen bzw. revidiert werden.

Abbildung 26 bietet nachfolgend eine Übersicht über die Kategorie »institutionelle und private Rückkoppelung« und ihre Subkategorien.

Abbildung 26: Kategorie »institutionelle und private Rückkoppelung«



Quelle: Eigene Darstellung

Im Folgenden werden die Subkategorien und die Ausprägungen der entsprechenden Merkmale analysiert sowie abgegrenzt.

Studierende ohne Abitur: Kulturelle Persönlichkeit und Individualität

Der Werdegang der Akteure fließt als eine Komponente in das Kategoriensystem ein. Interessant sind die individuellen Wege der Bildung und damit zusammenhängende Veränderungen. Die Akteure gewähren sehr persönliche Einblicke in ihre

Schullaufbahn und teilweise auch in schulische Misserfolge. Auf beruflicher Ebene werden Einblicke gewährt, die Ambitionen, Frustration und Ehrgeiz im beruflichen Alltag anschaulich darstellen. In der Kategorie »Werdegang« finden sich persönliche, individuelle und subjektive Aussagen der Akteure, die ein instruktives Bild von der jeweiligen Lebensgeschichte vermitteln. Dabei sind Attribute wie Eigenverantwortung und das Setzen von Prioritäten wesentliche Bausteine. Die Ausprägungen reichen von Durchhaltevermögen und Zielstrebigkeit bis hin zu Wechselhaftigkeit, Inkonstanz und mangelnder Zielorientierung. Diese Attribute kennzeichnen im Wesentlichen die Ambitionen und persönlichen Eigenschaften der Akteure in Bezug auf das angestrebte Ziel, ein Studium zu absolvieren. In der weiteren Analyse zu dieser Kategorie zeigt sich, inwieweit durch Anknüpfen an bereits vorhandene berufliche Qualifikationen einem fachtreuen Studium oder einem neuen Berufsbild entsprochen wird.

Die Motivationen dazu, ein Studium zu beginnen, sind mit persönlichen Zukunftserwartungen sowie bereits erworbenen Kompetenzen gekoppelt. Bezogen auf das enkulturelle Konzept zielt Motivation darauf ab, zukünftige Handlungsfähigkeit sicherzustellen. Dem stehen Zweifel und eine damit verbundene Bewertung etablierter Relevanzstrukturen gegenüber.

An erster Stelle steht das persönliche Interesse der Akteure am Studienfach, das ausschlaggebend für das Einholen erster Informationen ist. Eigeninitiative ist in diesem Zusammenhang ein wesentliches Merkmal von Motivation. Ein weiterer motivationaler Baustein ist das Erreichen eines akademischen Abschlusses. Der Schritt ins Studium ist mit Entschlossenheit, Hoffnung und Besonnenheit verbunden, die sich in den Motiven der Akteure widerspiegeln. Motive für ein Studium sind zum Teil auch vorausgehende Perspektivlosigkeit im Beruf und damit einhergehende Frustration oder Mobbing am Arbeitsplatz. Intentionen des Studiums sind das Erreichen neuer beruflicher Ziele und Erweiterung des persönlichen Wissens. Ein weiteres bedeutendes Merkmal ist das Motiv, Dritten die Studierfähigkeit zu beweisen. Diese Motivation ist dem sozialen Umfeld der Akteure geschuldet: mit einem akademischen Abschluss im sozialen Milieu (Freundeskreis, Familie, Arbeitgeber) Ansehen zu erlangen. Die Motivlage der Akteure zeigt, dass sie schon ab der Schulzeit unterschwellig den Wunsch hatten zu studieren; dieser Wunsch ließ sich jedoch nicht direkt erfüllen, da ihnen der Weg zum Abitur aufgrund der

schulischen Leistungen verwehrt war. Die Motivation und damit auch die subjektiv geprägte Überzeugung, dass die Entscheidung für ein Studium die richtige war, ist ein weiteres Merkmal dieser Kategorie. Als weitere motivationale Komponenten sind Statusaufstieg – im Sinne künftiger Handlungsfähigkeit – und eine Steigerung des Einkommens durch das Erreichen eines akademischen Abschlusses auszumachen.

Wahrnehmung der Hochschule und der Studiensituation

Die Wahrnehmung der Hochschule und der Studiensituation entspricht dem Code »Umgang mit Anforderungen« und den damit verbundenen individuellen Erfolgsansprüchen an das Studium. Bildung und Enkulturation stellen sich hier als Wechselprozess dar. Weiterhin beinhaltet diese Kategorie Vergleiche zu Studierenden *mit* Abitur im Rahmen von »Bezugsgruppeneffekten«. So orientieren sich die Akteure an Gruppen und Vorbildern in der Hochschule, was sich in Vergleichen mit Kommilitonen äußert. Die »ideelle und ökonomische Sicherheit im Studienverlauf« ist ein weiterer Subcode dieser Kategorie. Ein weiteres Attribut enkultureller Prozesse bezogen auf die Wahrnehmung der Hochschule und die subjektiv erlebte Studiensituation sind schließlich auch »Zweifel an der Studienentscheidung«.

Der »Umgang mit Anforderungen« im Studium ist ein weiterer Baustein zur Erfassung enkultureller Faktoren. Entscheidende Aspekte zur Identifizierung von Enkulturation sind hier die individuellen Erfolgsansprüche der Befragten und Vergleiche zu Studierenden *mit* Abitur. Der Umgang der Akteure mit Leistungsanforderungen im Studium und subjektiven Ansprüchen lässt sich in dieser Kategorie abbilden.

Die individuellen Erfolgsansprüche und subjektiven Sichtweisen der Akteure beinhalten das Merkmal, dass Lernen (neu) gelernt werden muss. Für die Akteure bedeutet dies u.a., dass ein Rhythmus gefunden werden muss, um die Lerninhalte mit anderen anfallenden Anforderungen und Tätigkeiten (beispielsweise Berufstätigkeit, familiäre Verpflichtungen) in Einklang zu bringen. Als ein Merkmal im Umgang mit Studienanforderungen lässt sich kontinuierliches und beständiges Lernen extrahieren. Auch der individuelle Anspruch, die geforderte Leistung auf einem guten Niveau zu erbringen, ist für die Akteure kennzeichnend. Zielstrebigkeit und Durchhaltevermögen sind weitere Attribute, die den Faktor Enkulturation prägen und

somit den Studienverlauf und -erfolg beeinflussen. Ein Beispiel ist hier die Ambition der Akteure, das Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen.

Die Studienanforderungen werden als vielfältig und umfassend eingestuft. Aus der Sicht der Befragten ist die Verbindung von Theorie und Praxis ein wesentlicher Aspekt der Bewältigung des Studiums. In ihrer Wahrnehmung erleichtert ihr beruflicher Hintergrund es ihnen, die beiden Perspektiven miteinander zu verbinden. Dies zeigt sich auch in der Auswahl von Seminaren, also der inhaltlichen Ausgestaltung des Studiums: Die Befragten geben an, dass die Verzahnung von Theorie und Praxis für sie ein wichtiges Auswahlkriterium ist.

Ein weiteres Merkmal der subjektiven Sichtweisen der Akteure im Umgang mit den Anforderungen ist ein besonderer Akzent darauf, dass sie das Studium ernsthaft angehen. Sie haben den Eindruck, dass Studierende *mit* Abitur bzw. jüngere Studierende ihr Studium weniger ernsthaft umsetzen als sie selbst. Die Inanspruchnahme weiterer und zusätzlicher Kursangebote zur Kompensation etwaiger Defizite ist für die Studierenden des Dritten Bildungswegs eine willkommene Möglichkeit, ihr Wissen zu erweitern und an Inhalte der Seminare anzuschließen. Eine charakteristische Aussage der Akteure, die den Code im Umgang mit den Anforderungen illustriert, ist: *»[M]an benötigt kein Abitur zum Studieren, sondern die richtige Grundeinstellung«* (Z. 416).

Die subjektive Wahrnehmung der Studiensituation ist maßgeblich an Vergleiche zu Studierenden *mit* Abitur geknüpft. Eine damit einhergehende Orientierung an Gruppen äußert sich in Vergleichen zu Kommilitonen mit regulärer Hochschulzugangsberechtigung, mit denen die Akteure im Verlauf ihres Studiums in Kontakt und auch in Konkurrenz treten. Aus der Perspektive der Akteure ist das Abitur kein wesentlicher Vorteil für das Studium. Dieser Standpunkt wird damit begründet, dass das in der Hochschule vermittelte Wissen für alle Studierenden neu ist. In weiteren Vergleichen mit Abiturienten wird deutlich, dass die Studierenden *ohne* Abitur in ihrer Biografie eher einen Vorteil sehen, da ihre berufliche Ausbildung und Praxiserfahrung ihnen hilft, Theorie und Praxis zu verschränken. So ist die Anschlussfähigkeit beruflich erworbener Kompetenzen im Studium als Mehrwert zu betrachten, da eine gezielte Kompensation erfolgt und auf Erfahrung zurückgegriffen werden kann.

Die Akteure schreiben Abiturienten einen hohen Grad von Allgemeinwissen und -bildung zu; entsprechend zeigt sich in ihren Aussagen teilweise die Sorge, aufgrund des fehlenden Abiturs diesem Niveau nicht zu entsprechen. Zugleich wird die Bereitschaft und Ambition der Akteure deutlich, auftretende Defizite durch gezielte Inanspruchnahme von Nachhilfe zu kompensieren. In den Aussagen der Akteure ist aber auch erkennbar, dass Defizite aus ihrer Sicht nur rudimentär auftreten und nicht der Eindruck vorherrscht, dass große Nachteile vorliegen. Einen Vorteil aufseiten der Kommilitonen *mit* Abitur sehen Studierende des Dritten Bildungswegs zum Teil darin, dass spezifische Begrifflichkeiten und Inhalte möglicherweise bekannter sind, weil sie ansatzweise in der Oberstufe erlernt wurden.

Als weiterer Code ist die »ideelle und ökonomische Sicherheit im Studium« bezogen auf private und institutionelle Kontexte auszumachen. Eng an die Kategorie der Motivation und die Aufwendungen zur Realisierung des Studiums geknüpft, fokussiert dieser Code Solidarität und Unterstützung im persönlichen Umfeld der Akteure. Die ökonomische Sicherheit zielt auf finanzielle Aspekte der Förderung bzw. Durchführung des Studiums. Die Reaktion von Dritten auf das Studium ohne Abitur erhält einen eigenen Code; sie erstreckt sich von positivem Zuspruch (Solidarität) bis hin zum Infragestellen des Studiums. Der Umgang der Akteure insbesondere mit ideeller bzw. fehlender Sicherheit ist daher dieser Kategorie subsumiert. Die Analyse des Datenmaterials zeigt, dass Solidarität im persönlichen Umfeld maßgeblich an die Unterstützung und den Rückhalt durch den Partner gebunden ist. Hier ist nicht bloßes In-Kennntnis-Setzen über das Studium gemeint; vielmehr geht es um die Zustimmung des Partners zum Studium und das generelle Einverständnis damit, wie auch mit der angestrebten beruflichen Veränderung. Darüber hinaus spielt auch die Solidarität von Dritten eine wichtige Rolle. Hier geht es um Unterstützung und Entlastung bei familiären Aufgaben, beispielsweise der Kinderbetreuung. Die Akteure beurteilen das persönliche Umfeld als maßgeblichen Faktor für die Durchführung des Studiums. Unterstützung und positiver Zuspruch begünstigen das Studium. Auch mangelnde Solidarität und Ablehnung im persönlichen Umfeld der Akteure können in dieser Kategorie extrahiert werden. Ideelle Unterstützung in der Hochschule ist aus der Sicht der Akteure gegeben, wenn Lehrende positiven Zuspruch und konstruktives Feedback geben.

Aus ökonomischer Sicht geht es um die Finanzierung und die Sicherstellung des Lebensunterhalts. Ökonomische Unterstützung erfolgt hier nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz und durch Stipendien zur Aufstiegsfortbildung. Weiterhin sind vier der fünf Akteure stundenweise berufstätig, um ihren Lebensunterhalt zu sichern.

Aus der Perspektive der Akteure ist das Studium etwas Besonderes. Allein aufgrund ihres Zugangs zum Studium sind Studierende ohne Abitur eine exklusive Gruppe in der Hochschule. Die Reaktionen aus dem persönlichen Umfeld und der Hochschule auf den besonderen Zugang sind maßgeblich an ideelle Unterstützungsmechanismen gekoppelt. Die Besonderheit ihres Hochschulzugangs unterliegt bei den Akteuren zum Teil der Geheimhaltung; dies bedeutet beispielsweise, dass sie im Freundeskreis gar nicht thematisieren, dass sie ein Studium begonnen haben. Dies liegt in der Überzeugung der Befragten begründet, dass ihnen ein Studium nicht zugetraut und ihnen die Fähigkeit zu studieren abgesprochen wird. Die Familien reagieren den Befragten zufolge auf das Studium teilweise mit Unverständnis und Kritik.

Im Gegensatz zur Nichtthematisierung des Zugang zur Hochschule ist der offene kommunikative Umgang damit im Umfeld der Akteure. Hierunter können positive Reaktionen von Kommilitonen subsumiert werden, beispielsweise Respekt vor dem Werdegang. Ein weiteres Attribut ist Erstaunen bei Kommilitonen, da viele gar nicht wissen, dass ein Studium auch *ohne* Abitur möglich ist. Dennoch ist dieser Kategorie ein eher zurückhaltender und reservierter kommunikativer Umgang des Studienzugangs zuzuordnen.

Ein weiterer Faktor in dieser Kategorie ist das Lebensalter der Akteure, insbesondere im Vergleich zu Abiturienten bzw. jüngeren Studierenden. Die Akteure sind aufgrund ihres Werdegangs (zum Teil deutlich) älter als ihre Kommilitonen. Aufgrund der Wahrnehmbarkeit dieses Altersunterschieds ist es fast selbstverständlich, dass Kommilitonen nach dem bisherigen Werdegang fragen. Die Akteure reagieren darauf teilweise mit Intransparenz, um den Studienzugang nicht kommunizieren zu müssen. Aus ihrer Sicht fehlt traditionell Studierenden die Reflexivität, die nötig ist, um ihren bisherigen Werdegang nachzuvollziehen und Verständnis beispielsweise für die Doppelbelastung durch Berufstätigkeit und Studium aufzubringen. Der intransparente Umgang der Akteure mit dieser

Information wirkt sich nachteilig aus und spiegelt sich dann, in mangelnder ideeller Sicherheit wider.

Mit dem Beginn des Studiums treten auch »Zweifel an der Studienentscheidung« auf, die unter diesem Code subsumiert werden. Beispielsweise haben die Akteure Bedenken, ob sie den Anforderungen des Studiums gewachsen sind, und stellen infrage, ob die Entscheidung für ein Studium tatsächlich richtig war. Solche Zweifel und Bedenken werden mit dem Gefühl von Isolation und dem einsamen Agieren in der Hochschule begründet. Außerdem sorgen sich die Akteure, ob die vorhandenen Ressourcen ausreichen, um den Studienanforderungen und gleichzeitigen familiären oder beruflichen Verpflichtungen gerecht zu werden. Sorge in Bezug auf die Vereinbarkeit des Studiums mit familiären wie beruflichen Verpflichtungen ist danach ein Merkmal dieser Kategorie.

Neben der Motivation zum Studium und Zweifeln bezüglich der Entscheidung spielen auch persönliche Aufwendungen zur Realisierung des Studiums eine Rolle. Aus der Sicht der Akteure sind ihre (beispielsweise geistigen und zeitlichen) Aufwendungen für eine erfolgreiche Realisierung ihres Studiums erheblich höher als bei Studierenden *mit* Abitur; als Kriterium wird hier die weitere Berufstätigkeit zur Sicherung des Lebensunterhalts genannt. Ein weiterer Faktor für erfolgreiches Studieren wäre die Unterstützung durch den Arbeitgeber. Diese ist in der Wahrnehmung der Akteure nicht zwingend gegeben, was zu Differenzen führt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in der Kategorie »soziale Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule« zentrale Faktoren der Enkulturation verortet sind. Einige der Subcodes in dieser Kategorie sind insbesondere zu Beginn des Studiums von zentraler Bedeutung. So sind der Studienbeginn und die Phase der Eingliederung in die Hochschule sowie damit verbundene Gatekeepingprozesse Faktoren, die den Enkulturationsprozess stark beeinflussen. Die für die Kategorie »institutionelle und private Rückkoppelung« extrahierten Subcodes spiegeln den persönlichen Werdegang, subjektive Sichtweisen und Einstellungen sowie ideelle und ökonomische Einflüsse wider. Das Zusammenspiel von universitärer und privater Rückkoppelung hat für den Prozess der Enkulturation großes Gewicht; metaphorisch ausgedrückt stehen die Akteure hier vor der Aufgabe, die Einflüsse aus der Hochschule und dem sozialen Umfeld mit den eigenen Ambitionen auszubalancieren. Bezogen auf Enkulturation finden sich die

Akteure als kulturelle Persönlichkeiten im universitären Raum wieder. Hier gilt es, vor dem Hintergrund des bisherigen Werdegangs, Handlungsfähigkeit sicherzustellen. Im universitären Raum werden etablierte Relevanzstrukturen durch die Orientierung an bestimmten Gruppen (Kommilitonen, Funktionären der Hochschule) neu bewertet. Bildung und Enkulturation stehen in der subjektiven Wahrnehmung der Hochschule demnach in einem Wechselprozess.

Im Folgenden werden die ermittelten Faktoren am Beispiel eines Ankerfalls erläutert und in den Kontext der Enkulturation eingebettet.

6.2.3 Enkulturation am Beispiel von Frau Arnold (Ankerfall)

*»Also Uni an sich, das ist DAS, was ich immer machen wollte.
Das ist mein WUNSCH, das war mein TRAUM.« (Z. 517f.)*

Am Beispiel von Frau Arnold werden im Folgenden die ermittelten Faktoren der Enkulturation dargestellt.

Persönlicher Werdegang

Frau Arnold ist 26 Jahre alt. Sie hat die Realschule mit der mittleren Reife verlassen und eine Ausbildung zur Heilerziehungspflegerin abgeschlossen. Nach der Ausbildung war sie an einer Förderschule für lernbeeinträchtigte Schüler tätig. Die Befragte lebt in unmittelbarer Nähe zur Hochschule in einer Wohngemeinschaft. Zur Finanzierung des Studiums und Sicherung des Lebensunterhalts ist sie stundenweise berufstätig.

Frau Arnold studiert das Grundschullehramt mit integrierter Sonderpädagogik und wird nach Abschluss des Studiums die Fächer Sachunterricht, Mathematik und Deutsch in der Grundschule unterrichten. Für das Kernfach der Bildungswissenschaft wurde sie als fachtreue Bewerberin zugelassen. Für die Zulassung der Nebenfächer im naturwissenschaftlichen und sprachlichen Bereich war eine Zugangsprüfung erforderlich. Frau Arnold hatte sich bereits zwei Jahre zuvor erkundigt und sich an der Hochschule um einen Studienplatz beworben. Da sie zu dem Zeitpunkt nicht die formalen Voraussetzungen erfüllte, hatte sie den Studienwunsch nicht weiter

verfolgt. Hinzu kam, dass sie von ihrem Lebensgefährten keine Unterstützung erfuhr; so investierte sie keine weitere Energie in eine Zulassung zum Studium.

»Ich hatte mich vor zwei Jahren schon mal ungef/ ja, mittlerweile zweieinhalb bis drei Jahren hatte ich mich schon mal hier beworben, habe das dann aber doch nicht in Angriff genommen beziehungsweise ich glaube, (.) damals brauchte man eine pädagogische Ausbildung mit drei Jahren Berufserfahrung und die hatte ich, glaube ich, noch nicht voll beziehungsweise ich habe mich da auch bequatschen lassen von meinem Ex-Lebensgefährten, dass ich das nicht mache.« (Z. 9-14)

Als die Beziehung zu ihrem Lebensgefährten später scheiterte, rückte der Studienwunsch wieder mehr in den Fokus. Der Berufswunsch, Lehrerin zu werden, wurde präsenter und sie bewarb sich erneut. Die formalen Voraussetzungen waren nun erfüllt, und durch ihre berufliche Tätigkeit an einer Förderschule hatte sie sehr konkrete Vorstellungen vom späteren Berufsfeld.

6.2.3.1 Frau Arnold: Ambivalente soziale Eingebundenheit – zwischen Partizipation und Gatekeeping

Frau Arnold pflegt in der Kommunikation mit ihren Kommilitonen einen offenen Umgang mit ihrem Zugang zur Hochschule ohne Abitur. Gerade in den ersten Studientagen und in ersten Gesprächen weist sie darauf hin, dass sie ohne Abitur studiert. Offenbar fällt sie durch ihr Alter nicht besonders auf, sodass die Kommilitonen gar nicht in Erwägung ziehen, dass sie ohne Abitur studieren bzw. bereits einen beruflichen Hintergrund haben könnte. Diese Information ist für ihre Mitstudierenden zunächst verwirrend, da diesen die Möglichkeit, des alternativen Hochschulzugangs, nur rudimentär bekannt ist.

»Nein, das ist, wenn man so ins Gespräch kommt. Also mich hat auch noch keiner darauf angespro/ Also ich habe eher die Rückmeldung bekommen, dass ich jünger aussehe und nicht auffalle, aber wenn ich dann so erzähle hier und da, bla, bla, bla und dann: Hä, was hast du denn schon gemacht und wie alt bist denn du überhaupt? So kommt das dann immer. Oder ich habe auch mal aus Spaß gesagt: Ich habe von der Uni dann die Abiturnote 4,0 zugewiesen bekommen. Und dann standen wir an so einem (lacht auf) bei so Kennenlerntagen im Kreis mit mehreren Leuten aus ganz unterschiedlichen Studienrichtungen und die haben dann erzählt, was sie für eine Abiturnote haben und ich konnte es mir nicht nehmen und habe gesagt: Ich habe eine 4,0. Und da guckt

(lacht) die eine mich an und sagt: Mensch, du siehst aber gar nicht so dumm aus (lacht). Und dann habe ich einen Lachkrampf gekriegt und gesagt: Dan:ke. Ich sage: Nein, Studieren ohne Abitur. Und dann habe ich das halt so erzählt und: Aha, das geht? Das ist ja interessant. Also viele wissen, glaube ich, gar nicht, dass das geht.» (Z. 428-440)

Soziale Eingebundenheit und auch Sicherheit in der Hochschule zeigt sich bei der Befragten in freundschaftlichen Kontakten zu Kommilitonen. Im Anschluss an den obigen Ausschnitt erzählt sie von ihren weiteren Kontakten in der Hochschule:

»Ja, also klar, erst mal die Freundin, mit der ich jetzt zusammenziehe. Dann habe ich, weil ich hier auch direkt in [...] wohne, auch, ja, Kontakte zu Leuten, die nicht jetzt gerade aus meinem Studiengang kommen. Also ich habe zwei, sage ich mal, die zu meinen engere/ Drei, (.) die zu meinem engeren Freundeskreis jetzt zählen und der Rest ist/ Ja, es ist ein bisschen blöd, weil (.) ich habe auch über die Freundin, mit der ich jetzt zusammenziehe, viel mit DEN Leuten zu tun, allerdings sehen wir uns nicht oft wegen den unterschiedlichen Studiengängen. Also man sieht sich dann so zwischendurch mal oder in der Pause. (.) Ja, aber als Freundin würde ich jetzt zwei bis drei betiteln, die man so kennengelernt hat, weil/ (.) Aber das reicht mir auch so. Und ich denke, ich werde noch ganz, ganz viele neue Leute kennenlernen.« (Z. 450-459)

Frau Arnold ist neuen Kontakten gegenüber aufgeschlossen und pflegt einen kommunikativen Umgang mit ihren Kommilitonen. Insbesondere im direkten Gespräch mit ihren Mitstudierenden hat sie die Erfahrung gemacht, dass Studierende mit Abitur sich über ihre spätere berufliche Ausrichtung oft nicht im Klaren sind. Aufgrund ihrer beruflichen Erfahrung sieht sie sich selbst hier im Vorteil. Soziale Eingebundenheit äußert sich bei Frau Arnold auch in der Integration in hochschulische Einrichtungen: Sie benennt Orte der Hochschule, die für sie charakteristisch sind, und zählt dabei vor allem Einrichtungen der Kommunikation und Integration auf:

»Orte in der Uni an sich ist natürlich die Cafeteria in den Pausen. Und ich bin oft in der Lernwerkstatt, hole mir da recht viel Literatur und/ Ja, die Lernwerkstatt, da bin ich oft, Cafeteria und ansonsten die normalen Seminar- und Vorlesungsräume. Das verbinde ich jetzt so mit Uni. Und natürlich die Leute, mit denen ich da zusammen bin.« (Z. 519-523)

Die soziale Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule ist für Frau Arnold von positiven und wertschätzenden Elementen geprägt. Social membership und Akzeptanz in der Hochschule, die auf den Prozess der Enkulturation verweisen, sind bei ihr gegeben. Dennoch zeigt sich im Interview mit Frau Arnold, dass auch Prozesse des Gatekeepings bezüglich der Zulassung zum Studium präsent sind. Im

nächsten Abschnitt werden der Verlauf des Gatekeepings und die sich daraus ergebenden Rückschlüsse auf Enkulturation dargestellt.

Gatekeeping an der Hochschule

Frau Arnold berichtet von der Zulassung zum Studium: Nach Einreichung der Unterlagen habe sie die Information erhalten, dass in den jeweiligen Fachbereichen Vorgespräche stattfinden müssten. Für Frau Arnold bedeutete dies, dass sie drei mündliche Prüfungen und eine schriftliche Arbeit bestehen musste, um zum Studium zugelassen zu werden. Als Herausforderung stellte sich für sie dar, dass sie nur knapp vier Monate Zeit hatte, um in den Fachbereichen Termine abzustimmen, Prüfungsthemen festzulegen und sich darauf vorzubereiten.

Über die Gespräche in den Fachbereichen berichtet die Befragte, dass die Beratungsgespräche mit Lehrenden zeitlich knapp terminiert waren, sodass die geringe Vorbereitungszeit sich für sie als Herausforderung darstellte. Hinzu kommt, dass die Dozenten nach ihrer Erfahrung über den Ablauf und die konkrete Ausgestaltung der Zulassungsprüfung kaum informiert sind:

»Nur das Blöde ist halt, dass diese Beratungsgespräche bis zum 28. November liefen. Das heißt, mir wurde die LERNZEIT/ wurde mir GENOMMEN. Also ich hätte so oder so nicht eher anfangen können zu lernen, weil die Termine erst nach dem letzten Gespräch festgesetzt wurden, sprich auch die schriftliche Prüfung. Und (.) die/ also JEDER, wirklich jeder, die Dozenten konnten da nichts für, aber den ersten Satz, den ich gehört habe, wenn ich mich hingesezt: Ja HALLO, hier und da, ja, also grundsätzlich habe ich jetzt auch keine Ahnung, wie das hier laufen soll, aber wir machen das mal so und so.« (Z. 96-103)

Willkür und Eigenmächtigkeit begegnen Frau Arnold auch auf ihren weiteren Wegen in der Hochschule. Sie erfährt Erniedrigung und findet sich in der Situation wieder, dass sie sich rechtfertigen muss. Zudem macht sie die Erfahrung, dass ihr bisheriger Werdegang in der Hochschule keinen hohen Stellenwert hat.

»Und ein Dozent, (.) ich nenne keine Namen, weil ich ihn jetzt auch noch HABE, hat sich sogar da hingesezt (.) und hat gesagt: Ja, Sie haben ja kein Abitur, wie wollen Sie denn hier studieren? Und (.) hat mir dann wirklich klar und deutlich gemacht, dass ICH nicht dafür qualifiziert bin, nur weil ich eine Berufsausbildung und Berufserfahrung habe, dass ich hier studieren darf. Er meinte, es gibt Leute, die müssen sich TOTAL dafür anstrengen, dass die hier einen Hochschulzugang haben, sprich Abitur mit entsprechenden Noten und Si:e wollen (.) quasi einfach durchmarschieren und das würde er nicht einsehen.« (Z. 107-114)

»[...] ich habe den angeguckt, ich hatte, glaube ich, wirklich Tränen in den Augen, weil ich so WÜTEND war, und habe gesagt: Ich ma/ Ich MACHE die Zugangsprüfung. Ich sage, Sie können mir jetzt erzählen, was Sie wollen, ich MACHE die und wenn ich die nicht schaffe, dann mache ich die ein halbes Jahr später NOCH MAL.« (Z. 122-127)

Frau Arnold berichtet weiterhin von rigorosem Handeln des Lehrenden und spricht in diesem Zusammenhang von Dreistigkeit. Die Impertinenz des Dozenten zeigte sich in der mangelnden Bereitschaft, Termine für die Zugangsprüfung abzusprechen.

»[...] und auch, wo es um die Termin/ Es war ja jetzt wichtig, dass wir TERMINE finden, damit ich einen Termin für die schriftliche Prüfung machen konnte. Und er hat sich dann da hingesetzt und sagte: Nee, wir können jetzt keinen Termin machen, ich habe meinen Terminkalender nicht dabei.« (Z. 127-130)

Die Interviewte erfährt maximale Ablehnung aufgrund ihres Hochschulzugangs, was sie aus der Fassung bringt. Die Zurückweisung durch den Dozenten löst bei ihr die Gewissheit aus, dass es für sie unmöglich ist, die Prüfung zu bestehen:

»[...] Das war, glaube ich, sogar auch das letzte Gespräch, was laufen sollte, und danach war ich fix und fertig. Als die raus waren, ich wollte eigentlich aufstehen und gehen, weil ich hatte wirklich Tränen in den Augen. Ich wusste nicht, was ich machen sollte, weil ich wusste in dem Moment, wenn er mich FRAGT in der mündlichen Prüfung, der lässt mich durchrasseln, der will nicht, dass ich hier studiere. Und er hat auch gesagt: Sie brauchen mich auch nicht anrufen, wenn Fragen sind, die können Sie mir ja per Mail schicken.« (Z. 143-149)

Die Gespräche mit dem Dozenten sind für die Befragte eine starke emotionale Belastung. Hinzu kommt die Belastung durch den umfangreichen Prüfungsstoff. Dennoch lässt sich Frau Arnold nicht beirren und bereitet sich auf die Prüfungen vor. Das Lernen parallel zu ihrer Berufstätigkeit bringt sie an die Grenzen ihrer Belastbarkeit. Sie beschreibt dies folgendermaßen:

»[...] ich habe dann gelernt, gelernt, war fix und fertig, musste nebenbei noch arbeiten gehen. Ich bin teilweise morgens um 05:00 oder 06:00 aufgestanden und ich habe gelernt (.) und bin danach zur Arbeit gefahren. Also es war wi/ Ich war nervlich völlig am Ende.« (Z. 76-79)

Unmittelbar vor dem angesetzten Prüfungstermin erhält sie die Nachricht aus dem Studierendensekretariat, dass die rechtlichen Rahmenbedingungen erneut geprüft wurden und sie aufgrund ihrer Ausbildung und Berufspraxis einen Hochschulzugang ohne Prüfungen erhält.

6.2.3.2 Frau Arnold: Zwiespalt in der Rückkoppelung – zwischen Bildungsaspiration und Selbstzweifeln

Die institutionelle und private Rückkoppelung bezieht sich bei Frau Arnold auf motivationale Gründe, die zur Aufnahme des Studiums geführt haben. Durch ihren beruflichen Hintergrund kann sie an bereits vorhandene Kenntnisse andocken, was ihr den Studieneinstieg erleichtert. Es zeichnet sich ab, dass der berufliche Kontext in Bezug auf die Studienanforderungen ein hilfreicher und unterstützender Faktor ist. Diese Einschätzung äußert Frau Arnold in einem Vergleich zu Studierenden *mit* Abitur.

Motivationale Gründe zur Aufnahme des Studiums

Frau Arnold ist motiviert und geht das Studium voller Freude an. Sie begründet ihre Motivation damit, dass sie schon immer habe studieren wollen; wegen unzureichender Schulleistungen hat sie jedoch nicht das Abitur machen können.

»[...] Es war immer mein Wunsch zu studieren, aber ich wusste, dass ich es nicht KANN, weil ich kein Abitur habe. Und das Studieren ohne Abitur, das kam ja auch erst später. Ich glaube, damals, wo ich die Ausbildung abgeschlossen habe, gab es das noch gar nicht. (.) Und (.) die Frage hat sich mir dann erst, ich glaube, nach zwei Jahren Arbeiten gestellt.« (Z. 275-279)

Durch ihre Arbeit als Unterrichtshilfe in der Förderschule wurde ihr Wunsch zu studieren gestützt, nicht zuletzt, weil sie Bestätigung und Zuspruch für ihr Können erhielt.

»Weil (.) meine Kollegen auch gesagt haben: Mensch, als Fachlehrerin, da verdienst du doch nichts und wir wissen, dass du das KANNST und dass du das willst, und vielleicht gibt es ja doch noch einen Weg. Und irgendwann/ Also ich habe immer mal zwischendurch GEGUCKT oder mich mit Leuten darüber unterhalten.« (Z. 273-277)

Frau Arnold ist der festen Überzeugung, dass ein Studium für sie der richtige Weg ist, und nimmt dafür einen hohen zeitlichen Aufwand in Kauf. Zum Zeitpunkt des Interviews hat sie noch 5½ Jahre Studium vor sich, da sie zwei Masterabschlüsse anstrebt. Im weiteren Verlauf des Interviews berichtet sie, dass ihre Motivation zu studieren ungebrochen ist. Sie begründet dies damit, dass sie um ihren Studienplatz bangen und kämpfen musste. Als eine wesentliche Motivation nennt Frau Arnold den beruflichen Aufstieg durch ein Studium:

»Also das ist jetzt das, was ich schon immer machen wollte. Die Ausbildung war Mittel zum Zweck. Die Fachlehrerausbildung wäre das gewesen, was mir übrig geblieben wäre, sage ich mal. Aber der Traum war immer das Studium. Genau.« (Z. 301-303)

Die berufliche Veränderung und der akademische Abschluss sind für die Befragte wichtige Ziele, die auch zur Motivation im Studium beitragen.

Frau Arnold berichtet in dem Interview, dass sie ihre berufliche Qualifikation als Vorteil gegenüber Studierenden sieht, die unmittelbar nach dem Schulabschluss das Studium begonnen haben. Sie begründet das mit der Verbindung von Theorie und Praxis:

»Also wenn man vorher schon arbeiten war, gerade in der Schule, dann kann man, glaube ich, mit (.) mit manchen Sachen einfach MEHR anfangen, weil man sie, weil man das theoretisch mit der Praxis verbinden kann.« (Z. 354-357)

Die Interviewte sieht ihre Ausbildung und Berufspraxis als Äquivalent zum Abitur an und meint, sie habe es genauso verdient zu studieren wie Abiturienten.

Bezugsgruppeneffekte: Vergleiche mit den Abiturienten

Obwohl sie an Ausbildungsinhalte und berufliche Erfahrungen anknüpfen kann, stellt Frau Arnold permanent Vergleiche mit Abiturienten an. So stellt sie sich zum Beispiel die Frage, ob Abiturienten tatsächlich mehr Wissen vorzuweisen haben als sie selbst.

Diese Sorge relativiert sich aber offenbar, denn zum Zeitpunkt des Interviews ist sie nicht der Auffassung, dass sie große Defizite hat. Gleichzeitig ist sie motiviert, zukünftig auftretende Lücken durch Nachhilfe zu kompensieren.

»Also die Erfahrung, dass ich wirklich das Gefühl habe, mir fehlt hier total viel, ich muss hier ganz viel aufholen, das hatte ich ja noch nicht. Das hatte ich auch noch gar nicht. (.) Und wenn, dann habe ich auch die Motivation, also noch die Motivation, ich denke, wenn Geometrie jetzt richtig losgeht, dann werde ich an meine Grenzen stoßen. Oder beziehungsweise meine Freundin und ich, wir sagen, wir sind beide keine Mathegenies, wir holen uns gleich von Anfang an Nachhilfe. Aber ich sage mal, die Motivation ist da, von Anfang an das zu können und dementsprechend eine gute Leistung dann abzuliefern.« (Z. 325-332)

Im weiteren Gesprächsverlauf geht Frau Arnold darauf ein, dass Abiturienten im Vorteil seien, weil sie ein umfassenderes mathematisches und sprachliches

Grundwissen hätten. Dennoch sieht sie das für sich selbst nicht als Hindernis, da fehlendes Wissen aufholbar sei. In ihren Aussagen zeigt sich zum Zeitpunkt des Interviews eine hohe Zielstrebigkeit.

Umgang mit Studienanforderungen

Hinsichtlich der Bewältigung des Studiums und des Umgang mit den Anforderungen äußert Frau Arnold, dass Studierende ohne Abitur aufgrund ihres beruflichen Hintergrunds einen besseren Blick für das spätere Berufsleben hätten als Studierende mit Abitur, und bemängelt, dass ihre Kommilitonen nicht zielstrebig studieren:

*»Aber in der Regel sind alle Kommilitonen komischerweise (.) bis auf eine Ausnahme darauf bedacht, dass die darauf achten, nicht was sie interessiert, sondern mit was für LEUTEN sie im Seminar sind.«
(Z. 195ff.)*

Aufgrund ihrer berufspraktischen Erfahrung sieht sich Frau Arnold in der Rolle der »Wissenden« (Z. 204ff.). Sie schreibt ihrem Studium einen anderen Stellenwert, als Studierende mit Abitur bzw. ohne Berufserfahrung, zu. Ihre Seminare wählt sie im Hinblick auf die spätere berufliche Tätigkeit aus, nicht nach Personen und Zeiten. *»Aber andererseits denke ich mir/ Also (.) ich denke mir, ich muss mir das dann aneignen. Fe:rtig. Wenn ich was nicht kann, dann muss ich das lernen.«* (Z. 400f.)

Bezüglich des Umgangs mit den Studienanforderungen zeigt die Interviewte einen ausgeprägten Willen, das Lernpensum zu bewältigen. Der Kauf von Lehrbüchern und die Inanspruchnahme zusätzlicher Kursangebote bzw. Workshops illustrieren diese Einstellung. Für Frau Arnold ist das fehlende Abitur kein Grund, nicht zu studieren; vielmehr erläutert sie im Gespräch, dass ein erfolgreiches Studium eher von der richtigen Grundeinstellung abhängt, als vom Abitur (Z. 414ff.).

Kommunikativer Umgang mit dem Studium ohne Abitur

Im Verlauf des Studiums kommt Frau Arnold im Rahmen eines Seminars in Kontakt mit einer Dozentin, bei der sie vor Beginn ihres Studiums zu einem Beratungsgespräch war. Die Dozentin erkennt sie wieder und fragt nach, wie sie sich in der Hochschule eingelebt hat. Im weiteren Gesprächsverlauf erklärt die Dozentin, dass das Zugangsverfahren für Nichtabiturienten für alle Beteiligten neu ist und insofern nicht auf Erfahrungen zurückgegriffen werden kann.

Also ich hatte (.) jetzt letztens noch ein Gespräch mit der Dozentin, wo ich die schriftliche Prüfung hätte machen können in Deutsch. Die habe

ich nämlich in Linguistik. Und sie hat mich wiedererkannt. Ich habe/ Stellungnahmen habe ich da abgeholt, die wir schreiben mussten für das Seminar, und dann wollte ich gerade gehen, da guckte sie mich an: Na, haben Sie sich denn gut eingelebt? Hooh (lacht). Ich habe gedacht, Sie haben mich gar nicht wiedererkannt (lacht). Und sie meinte: Ja, war ja damals alles ziemlich neu, auch für Sie als auch für mich. Und dann haben wir uns so darüber unterhalten und ich habe halt auch gesagt, dass ich so keine Probleme hatte. Sie meinte: Ja, Linguistik ist ja auch ein Fach, da fängt jeder bei null an. Das wird so in der Schule ja gar nicht vermittelt. Und ja/ so Fächer wie Literaturwissenschaften. Also da ist meine Freundin oder Kommilitonin, die ihr Abi gemacht hat jetzt vor zwei Jahren erst, die ist da klar im Vorteil. Also wenn die eine Gedichtsanalyse, die rattert die da runter und ich habe (.) mir da einen abgebrochen und habe das erste Mal in meinem Leben eine Gedichtsanalyse geschrieben im ersten Semester. Aber ich habe es trotzdem GESCHAFFT. (Z. 365-379)

Im folgenden Abschnitt werden die enkulturellen Faktoren am Beispiel des Interviews mit Frau Arnold analysiert und die extrahierten Kategorien zu Enkulturation in Beziehung gesetzt.

6.2.3.3 Analyse und Interpretation: Beruflicher Aufstieg als Motivator?

Frau Arnold nutzt das Studium für einen beruflichen Aufstieg. Aus dem Interview geht hervor, dass sie bereits in der eigenen Schulzeit den Wunsch hatte, als Lehrerin tätig zu sein. Aufgrund mangelnder Leistungen blieb ihr aber der Weg zum Abitur und damit auch zum Studium zunächst verwehrt. Nach Abschluss der Realschule absolvierte sie eine Ausbildung zur Heilerziehungspflegerin, qualifizierte sich danach zur pädagogischen Unterrichtshilfe und arbeitete dann in einer Förderschule. Damit war Frau Arnold ihrem Wunsch, in einer Schule zu unterrichten, näher gekommen. Dennoch wurde ihr im Lauf ihrer Berufstätigkeit deutlich, dass sie nicht den formalen Status einer Lehrerin hatte. Im Gespräch mit Kollegen erhielt sie Bestätigung hinsichtlich ihrer beruflichen Kompetenz. Schließlich erfuhr sie von der Möglichkeit eines Studiums ohne Abitur und informierte sich darüber.

Im Interview stellt Frau Arnold das Prozedere rund um die Zulassung zum Studium ausführlich dar. Sie hat sich zweimal um einen Studienplatz bemüht. Bei der ersten Bewerbung konnte ihr aufgrund fehlender formaler Voraussetzungen (hier: zeitlicher Umfang der Berufspraxis) kein positiver Bescheid erteilt werden; hinzu kam, dass ihr

Lebensgefährte den Studienwunsch nicht unterstützte. So verfolgte sie die Idee nicht weiter.

Zwei Jahre später trennte sich die Interviewte von ihrem Lebensgefährten. Diese für sie sehr tiefgehende persönliche Veränderung trug dazu bei, dass sie sich erneut um einen Studienplatz bewarb. Der anschließende Verlauf bis zur Zulassung ist ein Faktor, der die Enkulturation der Befragten wesentlich prägt. Das weitere Gespräch ist thematisch von den Strukturen der Hochschule und dem damit zusammenhängenden Gatekeeping bestimmt. Frau Arnold hat durch Dozenten Erniedrigung und persönliche Kränkung erfahren und musste sich für ihren Hochschulzugang rechtfertigen. Sie berichtet von Gesprächssituationen, die für sie sehr emotional waren.

Dennoch hat sich Frau Arnold von ihrem Studienwunsch nicht abbringen lassen. Positiv dazu beigetragen hat schließlich der Bescheid des Studierendensekretariats, dass sie aufgrund ihrer Qualifikation als fachtreue Bewerberin studieren könne, somit musste sie keine Zugangsprüfung ablegen.

Die Schilderungen von Frau Arnold zeigen, dass sie sich wiederholt in unhaltbaren Situationen wiederfand. Das fehlende Verständnis des Dozenten für den Hochschulzugang beruflich Qualifizierter hat sie schmerzlich erfahren. Ihre Erfahrungen zeigen u.a., dass der Zugang zum Studium ohne Abitur an fehlender Akzeptanz in der Hochschule scheitern kann, auch wenn dies politisch gewünscht ist und der Gesetzgeber die Möglichkeit dazu schafft.

Intransparente Information ist ein weiterer Punkt, der zum Gatekeeping der Hochschule beiträgt. Frau Arnold wurde schließlich als fachtreue Bewerberin zugelassen und musste keine Zugangsprüfung ablegen. Hätte man ihr dies bereits vor der Bewerbung bzw. nach erneuter Prüfung ihrer Unterlagen mitgeteilt, wären manche Wege in die Hochschule zu Sprechstunden der Dozenten und die Vereinbarung von Prüfungsterminen nicht erforderlich gewesen. Nicht zuletzt aufgrund widersprüchlicher und unklarer Aussagen hat die Akteurin die strukturellen Rahmenbedingungen und organisatorischen Abläufe in der Hochschule als irritierend wahrgenommen.

Die Motivation von Frau Arnold ist ungebrochen und ihre Freude über den Studienplatz groß. Der lang gehegte Wunsch zu studieren hat für sie einen sehr hohen Stellenwert. Bestätigung und Zuspruch ihrer Kollegen haben dazu beigetragen, dass sie an ihre Kompetenz glaubt und in ihre akademische Ausbildung investiert. Im Interview erläutert sie, dass die berufliche Veränderung ein wesentlicher Motivator ist. Dabei liegen zum Zeitpunkt des Interviews noch 5½ Jahre Studium vor ihr.

Für die zweite Erhebung gelang es nicht, mit Frau Arnold Kontakt aufzunehmen; mehrere Versuche blieben erfolglos. Somit können über ihren weiteren Werdegang keine Aussagen getätigt werden. Es ist möglich, dass Frau Arnold weiterhin studiert und auf das Anschreiben aus persönlichen Gründen nicht reagiert hat; denkbar ist aber auch, dass sie ihr Studium nicht fortgeführt hat.

Unabhängig von dieser Frage lassen sich enkulturelle Faktoren insbesondere in Bezug auf soziale Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule definieren. Frau Arnold zeigt einen offenen Umgang mit dem Thema *Studium ohne Abitur* und berichtet in der Kommunikation mit Kommilitonen von ihrem bisherigen Werdegang. Ihre aufgeschlossene Art trägt dazu bei, dass sie von ihren Kommilitonen Akzeptanz erfährt; das steigert ihr Gefühl der Zugehörigkeit zur Hochschule. Im Gespräch mit einer Dozentin erhält Frau Arnold ebenfalls positive Bestätigung. Diese trägt für sie zur universitären Rückkoppelung und somit zu einer Bestätigung ihres Werdegangs bei; social membership wird dadurch auf institutioneller Ebene verstärkt.

Dennoch führt das Studium ohne Abitur teilweise zu Verwirrung bei ihren Kommilitonen, da dieser Zugangsweg kaum bekannt ist. Zugehörigkeit bzw. social membership werden dadurch allerdings nicht beeinträchtigt, denn Frau Arnold ist in hochschulische Einrichtungen integriert und beschreibt dies als positiv.

Im Studium kann Frau Arnold an ihren bisherigen Werdegang anschließen. Ihre beruflichen Qualifikationen aus Ausbildung und Berufspraxis wertet sie als Vorteil. Besonders positiv sieht sie ihre daraus resultierende Fähigkeit, Theorie und Praxis zu verbinden. Die Analyse zeigt, dass sie sich dennoch ›innerlich‹ mit den Studierenden *mit Abitur* vergleicht. In diesen subjektiven Vergleichen kann Frau Arnold aber zu Beginn ihres Studiums keine auffälligen Unterschiede zwischen sich und ihren

Kommilitonen ausmachen. Auftretende Defizite will sie durch Inanspruchnahme zusätzlicher Kurse und Workshops kompensieren; hier zeigt sie sich zielstrebig, aber auch zuversichtlich. Im Hinblick auf den generellen Umgang mit Studienanforderungen zeigt die Befragte eine hohe Bereitschaft, den Lerninhalten und geforderten Leistungsansprüchen gerecht zu werden. Kennzeichnend aus Sicht der Befragten ist, dass für den Erfolg des Studiums nicht der Schulabschluss entscheidend ist, sondern die persönliche Haltung zum Lernen.

Zusammenfassend zeigt die Analyse, dass Enkulturation für Frau Arnold sich maßgeblich in der Interaktion mit den Kommilitonen zeigt. Soziale Eingebundenheit und Sicherheit tragen zu einem Gefühl der Akzeptanz in der Hochschule bei. Durch die Erfahrungen mit der universitären Kultur etablieren sich bestimmte Denk- und Handlungsmuster. Zugehörigkeit und Akzeptanz sind Faktoren, die den Prozess der Enkulturation tragen und diese begünstigen. Gatekeeping durch Funktionäre der Hochschule stellt sich für die Befragte als Herausforderung dar und trägt dazu bei, dass die Selbstwirksamkeit wegen des bisherigen Werdegangs zum Teil herabgesetzt wird.

Im Fortgang des Studiums ist Enkulturation an die Nivellierung von universitärer und sozialer Rückkoppelung gebunden. Der bisherige Werdegang spielt dafür eine maßgebliche Rolle, und die Analyse zeigt, dass die Möglichkeit, an vorhandene Qualifikationen anzuknüpfen, positiv zur Bewältigung der Studienanforderungen beiträgt. Auf motivationaler Ebene ist eine Verbesserung des beruflichen Status und das damit verbundene Ansehen ein wesentlicher Grund für die Aufnahme des Studiums. Veränderungen im persönlichen Umfeld (hier: Trennung vom Partner) sind ein weiterer Faktor, der eine motivationale Grundlage für Veränderungen schafft. Die Analyse der enkulturellen Faktoren zeigt, dass der Umgang mit den Leistungsanforderungen im Studium ein entscheidender Bestandteil der universitären Rückkoppelung ist und individuelle Erfolgsansprüche widerspiegelt. Damit verbunden sind ebenfalls Bezugsgruppeneffekte zu Studierende *mit* Abitur. Diese dienen dem ›inneren‹ Vergleich und dem Einordnen der eigenen Leistung sowie der Orientierung an Gruppen bzw. Vorbildern.

Ein weiterer Faktor, der Enkulturation auf der Ebene des social membership beeinflusst, ist schließlich der kommunikative Umgang der Befragten zum Studium

ohne Abitur. Der hier positiv besetzte offene Umgang fördert die Eingebundenheit und letztlich die Sicherheit in der Hochschule.

Als ein weiterer Faktor der Enkulturation ist die persönliche Grundeinstellung zu werten. Analytisch kann festgestellt werden, dass aus der subjektiven Sicht der Befragten nicht das Abitur über Erfolg oder Misserfolg des Studiums entscheidet, sondern die grundsätzliche Einstellung zu (Weiter-)Bildung.

6.3 Faktoren der Enkulturation im weiteren Studienverlauf

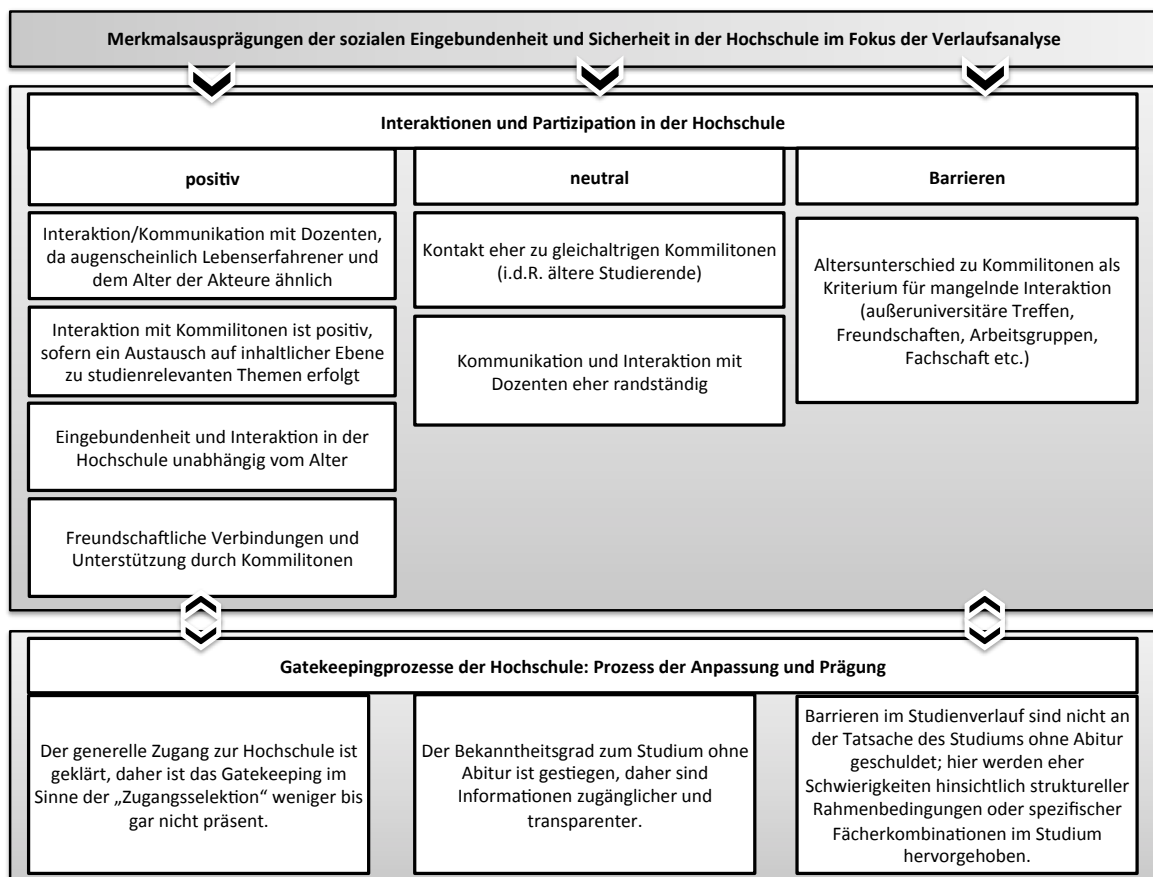
In diesem Kapitel wird der Fokus auf enkulturelle Komponenten im weiteren Studienverlauf gerichtet. Aus der Befragung der Akteure in zwei Erhebungswellen können hier analytische und interpretative Aussagen gewonnen werden. Entsprechend dem Forschungsinteresse der Arbeit werden Aspekte der Enkulturation im Zeitverlauf analysiert. Die zuvor ermittelten Kategorien werden auf ihre Relevanz geprüft; weiterhin wird untersucht, welche Veränderungen aus den Daten erkennbar sind und welchen Faktoren und Kategorien als enkulturelle Komponenten Bedeutung zukommt. Das zunächst linear organisierte Kategoriensystem wird nun als Netzwerk betrachtet; es gilt, Beziehungen zwischen einzelnen Merkmalsausprägungen zu ergründen und herauszustellen. Besondere Beachtung erhalten Faktoren, die zur Internalisierung beitragen. Die in der vorausgegangenen Analyse extrahierten Faktoren werden unter den Aspekten der singulären Identität und der Repräsentativität der Kultur erneut betrachtet. Internalisierung im Kontext der Enkulturation auf makro-sozialer Ebene zielt auf die subjektive Repräsentation der Kultur (hier: hochschulischer und akademischer Kontext) ab. Das Datenmaterial der zweiten Erhebungswelle wird im Hinblick darauf analysiert und auf den Verlauf der Enkulturation in der Hochschule bezogen.

6.3.1 Soziale Eingebundenheit und Sicherheit: Interaktion und Partizipation in der Hochschule

Die Kategorie »soziale Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule« wird im Rahmen der Prozessanalyse weiter differenziert. Die Analyse zeigt, dass im weiteren Verlauf des Studiums die Subkategorie »Interaktion« relevant und als neuer Code generiert wird. Der Studienbeginn und die Phase der Eingliederung sind abgeschlossen und werden nun unter dem Code der Interaktion zusammengefasst. Interaktion in der Hochschule ist ein maßgeblicher Faktor für Enkulturation. Die Kommunikation mit Kommilitonen und das Gefühl, Mitglied einer (Fach-)Gemeinschaft zu sein, sind konstitutiv für den Prozess der Enkulturation. Das Gefühl der sozialen Zugehörigkeit und die subjektiv wahrgenommene Akzeptanz vermitteln auch im weiteren Studienverlauf Sicherheit und sind charakteristisch für die Enkulturation in der Hochschule. Die nachfolgende

Abbildung 27 bietet eine Übersicht über enkulturelle Merkmalsausprägungen der sozialen Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule.

Abbildung 27: Prozessanalytisches Kategoriensystem »soziale Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule«



Quelle: Eigene Darstellung

Die Phase der Eingliederung und somit der Grundprozess der Enkulturation ist mit Voranschreiten des Studiums weitgehend abgeschlossen. In der Verlaufsanalyse zeigt sich, dass die Bedeutung der zu Studienbeginn relevanten Punkte auf allgemeine organisatorische Abläufe zurückgeht. Im Zentrum der sozialen Zugehörigkeit steht nun der Kontakt mit Kommilitonen. Für die weitere Analyse wird daher der Code »Interaktion« differenziert. Dazu wird zwischen positiven, neutralen sowie negativen Interaktionen unterschieden.

Die Analyse zeigt, dass Interaktionen mit Kommilitonen und Dozenten im weiteren Studienverlauf zu Sicherheit und Eingebundenheit in der Hochschule beitragen. Allerdings variiert die Einschätzung der Akteure hinsichtlich der Komponente Alter. Einerseits erweist sich Integration als unabhängig vom Alter; die Akteure verweisen auf freundschaftliche Verbindungen zu Kommilitonen und gegenseitige Unterstützung zur Bewältigung des Studiums. Frau Engel erläutert dazu:

»Meine Kommilitonen sind echt super, sie machen es mir auch total einfach, im Studium klarzukommen und dieses zu bewältigen. Die neuesten Informationen werden über die WhatsApp-Gruppe bekannt gegeben, sodass jeder über Neuigkeiten wie z.B. Prüfungsergebnis, Klausurinformationen, Veranstaltungsinformationen etc. sofort Bescheid weiß. Jeder hilft jedem, meine Kommilitonen sind echt eine tolle Gruppe. Über die Dozenten kann ich nichts Spezielles sagen, die sind genauso zu mir wie zu den anderen Studenten auch. Habe bislang keine schlechten Erfahrungen mit Dozenten gemacht, noch wesentlich gute.« (Z. 2826-2832)

Die Interaktion mit Kommilitonen wird in Bezug auf social membership positiv wahrgenommen. Das gilt allerdings nicht uneingeschränkt: Die Analyse zeigt auch, dass manche Akteure nur sehr oberflächliche oder gar keine Beziehungen zu den Kommilitonen aufbauen. Dies wird mit dem Altersunterschied zu den Mitstudierenden begründet. Aus Sicht der Akteure ist das Alter ein Kriterium für Partizipation. Insbesondere wirkt sich der Altersunterschied nachteilig aus, wenn es um die Arbeit in Studiengruppen geht. Konkret wird darauf verwiesen, dass aufgrund der wahrgenommenen Altersdifferenz zu Studierenden *mit Abitur* keine Beziehungen aufgebaut werden. Frau Brandt erläutert ihre entsprechende Sichtweise:

»Mit den Kommilitonen ist es schwieriger, auf keinen Fall darf ich mein Alter nennen, dann redet keiner mit mir, ich bin ja schon soooo alt mit 39. Niemals ist man über 30. Auch sonst ist die Zusammenarbeit in Arbeitsgruppen meist schwierig [...].« (Z. 1362-1365)

Im weiteren Studienverlauf bleiben Kontakte eher zu älteren Kommilitonen bestehen; ein Kontakt zu jüngeren Studierenden wird nicht (neu) aufgebaut. Die Argumentation der Akteure geht dahin, dass Kommilitonen, die bereits eine Ausbildung abgeschlossen haben und im Berufsleben stehen, lebenserfahrener sind. Bei diesen unterstellen sie eine gemeinsame Ausgangsbasis, und so intensivieren sie eher Kontakte zu Gleichaltrigen. Als positiv nehmen die Akteure Interaktionen dann wahr, wenn auf einer studienrelevanten Ebene kommuniziert wird; thematischer Austausch und gegenseitiges Ergänzen in Bezug auf seminarspezifische Inhalte werden als unterstützend wahrgenommen.

Die Analyse zur sozialen Eingebundenheit der Akteure im weiteren Studienverlauf ergibt im Kontakt mit Dozenten keine nennenswerten Unterschiede gegenüber Studierenden *mit* Abitur. Weiterhin sind hier weder besonders positive noch negative Rückschlüsse möglich, da die Interaktion und Kommunikation mit Hochschullehrenden eher am Rande vorkommt.

Die Subkategorie »Gatekeepingprozesse in der Hochschule« hat im weiteren Studienverlauf ebenfalls Bedeutung; allerdings nehmen die Akteure Barrieren mit voranschreitendem Studium verändert wahr. Daher stehen Faktoren des Gatekeepings im weiteren Verlauf des Studiums weniger im Vordergrund. Als wesentliches Kriterium kann der nun gelungene Zugang zur Hochschule gewertet werden. Die Analyse zeigt, dass die Aufnahme eines Studiums einerseits von formalen Bedingungen abhängt und andererseits von den Akteuren selbst -als Funktionsvertreter- im universitären Feld. Ist der Zugang zur Hochschule positiv entschieden, erfolgt im weiteren Studienverlauf keine Thematisierung bzw. Kontaktaufnahme diesbezüglich durch die Institution. Intervenierende Faktoren, die sich zu Beginn des Studiums gezeigt haben – hinsichtlich der rechtlichen Rahmenbedingungen zur Aufnahme des Studiums –, tauchen in der Verlaufsanalyse nicht wieder auf.

Das prozessanalytische Vorgehen zeigt, dass sich weniger konkrete Gatekeepingprozesse extrahieren lassen; vielmehr spielen allgemeine Strukturen der Hochschule eine Rolle. Bestimmte Rahmenbedingungen und strukturelle Gegebenheiten werden als Barrieren wahrgenommen, beispielsweise zeitliche Überschneidungen verpflichtender Seminare. Die Akteure sehen sich in einem starren zeitlichen Korsett der Seminarplanung. Frau Brandt erklärt dazu:

»Es wäre hilfreich, wenn die Zusatzkurse für Teilzeitarbeiter zur Studienfinanzierung besser nach unserem speziellen Bedarf zugeteilt würden. Dann wäre ein schnelles Studium für gleichzeitig arbeitende Personen möglich.« (Z. 1382ff.)

Auch die Kombination bestimmter Fachrichtungen und die Zulassung zum Masterstudiengang werden von den Befragten als schwierig erachtet. Einschränkend ist hier allerdings anzumerken, dass diese Schwierigkeiten für alle Studierenden der Hochschule gelten, hier ist nicht zwischen Studierenden *mit* und *ohne Abitur* zu differenzieren. Dennoch werden die universitären Rahmenbedingungen als Barriere wahrgenommen, insbesondere in Verbindung mit einer Berufstätigkeit, da aus diesem Grund ein Wechsel der Hochschule nicht infrage kommt. Aus Sicht der Akteure wird verständlich:

»Auch der Zugang zum Master könnte erleichtert werden: Ich studiere Sowi mit Jura und habe mich auf BWL-Kenntnisse spezialisiert. Es ist aber fast unmöglich, in einen Master BWL an dieser Uni zu kommen. Nur ein Master in Soziologie (oder Politik) wäre möglich, beide sind in der Wirtschaft aber nicht gefragt. Da bei mir wie wahrscheinlich bei vielen Studenten mit Berufsabschluss/Berufstätigkeit keine Möglichkeit besteht, die Uni zu wechseln, gibt es für mich wahrscheinlich keine Möglichkeit, einen Master zu machen. Einen Kombi-Master mit BWL und Sowi oder nur Sowi gibt es leider nicht, diese Einrichtung wäre sehr hilfreich.« (Z. 1392-1398)

Das Studium ohne Abitur ist nur rudimentär bekannt und gewinnt erst allmählich durch Bildungsoffensiven einen signifikanten Bekanntheitsgrad. Das Bewerbungsverfahren an Hochschulen ist teilweise nicht evident, was gleichfalls zur Irritation beiträgt. Durch die stattfindenden Offensiven (beispielsweise durch Ministerien oder Hochschulen) werden Informationen jedoch schrittweise leichter zugänglich und transparenter. Auch in der Wahrnehmung der Akteure ist ein offener und informativer Umgang der Hochschule mit dem Thema »Studieren ohne Abitur« wichtig, wie beispielsweise ein Kommentar von Frau Conrad zeigt: *»Inzwischen ist das Bewerbungsverfahren an den Hochschulen transparenter geworden, das finde ich wichtig« (Z. 2324f.).*

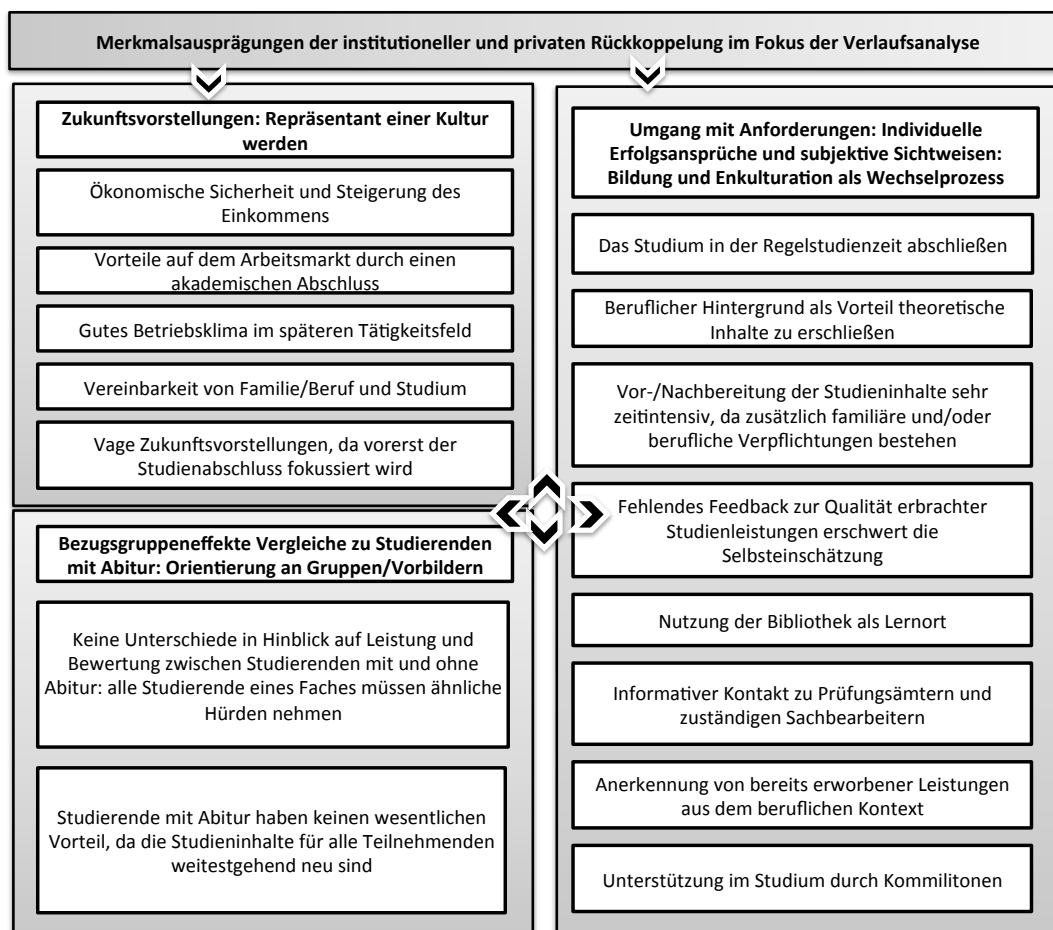
Die Verlaufsanalyse zeigt, dass organisatorische und institutionelle Rahmenbedingungen der Hochschule stärker ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken und als Barriere betrachtet werden. Im Gegensatz zum Studienbeginn werden Gatekeepingprozesse nun ausschließlich in den institutionellen Gegebenheiten der Hochschule verortet. Die zuvor an bestimmten Personen bzw. Gatekeepern der

Hochschule festgemachten intervenierenden Bedingungen zeigen sich im weiteren Verlauf nicht mehr.

6.3.2 Institutionelle und private Rückkoppelung: Zwischen Erfolgsansprüchen und Studienanforderungen

Die Rückkoppelung universitärer und privater Prozesse im weiteren Studienverlauf ist ein entscheidender Faktor, um Enkulturation im Zeitverlauf zu analysieren. Die Analyse des Datenmaterials der zweiten Erhebungswelle legt offen, dass der Umgang mit den Studienanforderungen einen wesentlichen Punkt in der Bewältigung des Studiums bildet. Als neue Subkategorie kann hier die »Anerkennung bisher erworbener Leistungen« hinzugefügt werden. Vorhandene Kenntnisse, die im Rahmen des bisherigen beruflichen Werdegangs erworben wurden, werden zum Teil als Äquivalent für Studienleistungen anerkannt. Gleichzeitig stehen damit auch Bezugsgruppeneffekte in Verbindung, die sich über den gesamten Verlauf des Studiums erstrecken. Studierende *mit* Abitur werden als Maßstab zur Einschätzung der eigenen erbrachten Leistung vergleichend herangezogen. Bezogen auf die motivationale Komponente rücken mit dem Voranschreiten des Studiums auch die spezifischen Zukunftsvorstellungen immer mehr in den Vordergrund. Abbildung 19 zeigt enkulturelle Merkmale der universitären und privaten Rückkoppelung im Verlauf des Studiums.

Abbildung 28: Prozessanalytisches Categoriesystem »institutionelle und private Rückkoppelung«



Quelle: Eigene Darstellung

Die Merkmalsausprägungen zeigen, dass die Bewältigung des Studiums und der Umgang mit Anforderungen sich als Thema über den gesamten Erhebungszeitraum erstrecken und in einem Wechselprozess mit Bildung und Enkulturation stehen. Die Akteure schätzen die Studiensituation explizit so ein, dass die Anforderungen von allen Studierenden unabhängig vom Studienzugang zu meistern sind.

Ein zentrales Thema ist die Vor- und Nachbereitung von Seminarinhalten. Der Zeitfaktor ist dabei nicht unerheblich, da die Akteure zusätzlich zum Studium berufliche und/oder familiäre Verpflichtungen haben. Daher sind die Zeitfenster, die ausschließlich für Vor- und Nachbereitung zur Verfügung stehen, knapp bemessen; somit stellt es sich auch als Herausforderung dar, das Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen.

Das Erbringen von Leistungen im Studium ist eine selbstverständliche Komponente. Aus der Sicht der Akteure fehlt allerdings ein Feedback der Lehrenden zur Qualität der Leistungen. Kommunikation darüber findet wenig statt; diese hängt auch mit der oben behandelten Kategorie »soziale Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule« zusammen. Frau Brandt erklärt dazu:

»Umfangreiche Hör-Aufzeichnungen, die man sich nachträglich anhören kann, sind sehr hilfreich und erleichtern die Planung des Studiums. Leider ist nur wenig Zeit, sich mit »wissenschaftlichem Schreiben und Arbeiten« zu beschäftigen, man erhält auch nur selten gute Rückmeldungen, warum eine Hausarbeit gut oder befriedigend ist. Das ist schade. Auch Rückmeldungen von Dozenten sind schwierig zu erhalten, wenn man sich nicht an die Sprechzeiten halten kann.« (Z. 1348-1354)

Dabei ist davon auszugehen, dass die Kommunikation mit Lehrenden nicht vom Studium *ohne Abitur* abhängt, sondern vielmehr die meisten Studierenden wenig Rückmeldung erhalten.

Aufgrund des fehlenden Feedbacks in der Hochschule sehen sich die Befragten gezwungen, sich Rückmeldung und Unterstützung außerhalb der Universität zu holen, um den Anforderungen im Studium gerecht zu werden. Hier wird auf Freunde und Bekannte zurückgegriffen. Für die Akteure bedeutet dies:

»Ansonsten habe ich zwar keine Spitzennoten, aber gute Noten und die Aussicht auf ein Studienende in der Regelstudienzeit sind ebenfalls ein Ansporn. Außerdem erhalte ich viel positive Rückmeldungen und Hilfe von Freunden und Bekannten.« (Z. 1377ff.)

Das angestrebte Studienziel und der Anspruch, einen guten Abschluss zu erreichen, haben für die Befragten einen sehr hohen Stellenwert. Daher sind sie bereit, an zusätzlichen Seminaren teilzunehmen, um etwaige Defizite zu kompensieren. Die Bewältigung des Studiums und der Umgang mit den Anforderungen im weiteren Studienverlauf sind für sie maßgeblich an Kommunikation und Austausch mit Kommilitonen gebunden. Die positiv wahrgenommene Einbindung der Akteure über direkten kommunikativen Kontakt und über mediale Wege wirkt sich begünstigend auf die Bewältigung des Studiums aus. Die Einrichtungen der Hochschule werden im Umgang mit den Anforderungen ebenfalls positiv wahrgenommen. Zum Kontakt mit Prüfungsämtern und Sachbearbeitern zeigen sich in der Analyse keine kritischen bzw. nachteiligen Aussagen. Die Bibliothek als Lernort wird von den Akteuren im

Zusammenhang mit der Bewältigung der Anforderungen gleichfalls positiv bewertet. Die guten Möglichkeiten des intensiven Lernens in der Bibliothek und im Kreis der Kommilitonen können als besonders effektiv und lohnend herausgestellt werden. Der Anspruch der Akteure, einen akademischen Abschluss zu erlangen, bedeutet in der Gesamtschau, das Studium weiter zu verfolgen, den Studienanforderungen Rechnung zu tragen und stundenweise einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen. Im Idealfall hat diese Tätigkeit einen inhaltlichen Bezug zum Studienfach. Unter Berücksichtigung der zeitlichen Komponente erfordern diese Indikatoren einen erheblichen Aufwand an persönlichen Ressourcen auf dem Weg zu einem akademischen Abschluss.

Rückblickend und im Vergleich zur ersten Erhebung zeigt die Analyse, dass die individuellen Erfolgsansprüche der Akteure durchaus weiterhin bestehen, aber nicht mehr explizit genannt werden. Aktuell steht der erfolgreiche Abschluss des Studiums im Fokus. Zuvor getätigte Aussagen im Sinne von ›Leistung auf einem hohen Niveau erbringen‹ oder eine gezielte Auswahl von Seminaren zur Verzahnung von Theorie und Praxis können dem Datenmaterial der zweiten Erhebung nicht mehr entnommen werden. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die Akteure ihr persönliches Lernverhalten und die Lernumgebung entsprechend den jeweiligen Ansprüchen ausgerichtet haben und daher kein erneuter Rückbezug vorgenommen wird. Ihr Blick scheint hier zielbezogen auf den Abschluss des Studiums gerichtet zu sein.

Als ein weiterer Einflussfaktor kann nach der Analyse der Subcode »Anrechnung beruflicher Kenntnisse auf Studieninhalte« neu definiert werden. Das entscheidende Charakteristikum ist hier, dass die Anerkennung beruflicher Kenntnisse erst mit zunehmender Sicherheit und Eingebundenheit in die Hochschule bei den Verantwortlichen beantragt wird. Auch hier ließe sich eine Verbindung zum Gatekeeping herstellen. Für die Akteure gilt es hier, an entsprechende Funktionäre der Hochschule heranzutreten und ihre Argumente für eine Anerkennung beruflich erworbener Kenntnisse vorzubringen. Diese bildet somit ebenfalls einen Baustein der akademischen Entwicklung der Akteure. Die im Rahmen der Berufsausbildung und etwaiger Weiterqualifikationen erworbenen Kenntnisse sind eine formale Bedingung und damit unabdingbar für die Aufnahme des Studiums. Nach Beginn des Studiums rücken diese Qualifikationen allerdings in den Hintergrund. Die Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen auf das Studiencurriculum folgt keinem

Automatismus. Dennoch zeigt die Analyse, dass im weiteren Verlauf des Studiums Qualifikationen aus der Berufsausbildung anerkannt und teilweise zu Studieninhalten äquivalent gewertet werden. Frau Conrad verweist auf die Gleichwertigkeit der Kompetenzen: *»Inzwischen wurden mir Leistungen aus der Ausbildung anerkannt. Somit hatte ich etliche Klausuren nicht zu schreiben«* (Z. 2313f.).

Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass nur ein Interview diesen Rückschluss zulässt. Die Anrechnung von Leistungen und Qualifikationen auf Studieninhalte scheint kein automatisiertes Prozedere zu sein; vielmehr ist davon auszugehen, dass sie auf Betreiben der Akteure erfolgte.

Die Vergleiche mit Kommilitonen, insbesondere jenen *mit* Abitur, setzen sich im weiteren Verlauf des Studiums fort. Aufgrund ihres speziellen Studienzugangs haben die Befragten diesen Vergleich während des gesamten Studiums vor Augen. In der Regel wird er nicht öffentlich diskutiert, sondern dient vielmehr als innere Bezugsnorm, um die eigene Leistung einzuschätzen. Für die Akteure geht es darum, die eigenen Leistungen im Verhältnis zu denen von Studierenden *mit* Abitur einzuordnen. Im Verlauf des Studiums erhält dieser Faktor immer mehr Gewicht, da der Studienabschluss zunehmend in den Fokus rückt und sich damit auch der Erfolg oder Misserfolg des Studiums abzeichnet.

Die Interviewten nehmen im weiteren Studienverlauf keine Diskrepanz zwischen den Leistungen von Studierenden *mit Abitur* und denen von Studierenden *ohne Abitur* wahr. Sie erklären dies damit, dass alle Studierenden eines Fachs ähnliche Hürden nehmen müssen. Studierende *mit* Abitur haben hier aus ihrer Sicht keinen nennenswerten Vorteil. Weiterhin zeigt sich in der Kommunikation zwischen den Akteuren und Studierenden *mit* Abitur, dass diese ganz ähnliche Schwierigkeiten und Sorgen thematisieren. Das wird beispielsweise bei Frau Engel deutlich:

»Ich glaube nicht, dass ich andere Hürden nehmen muss als meine Kommilitonen, die mit Abitur studieren. Wenn man sich mit seinen Kommilitonen unterhält, hört man dieselben Sorgen/Probleme, die man selbst auch hat.« (Z. 2872ff.)

»Im Prinzip wird zwischen den Studenten mit Abitur und denen ohne Abitur kein Unterschied gemacht. Es ist alles gleich, wesentliche Schwierigkeiten, die die anderen haben und ich nicht, gibt es eigentlich gar nicht. Natürlich fällt mir der wirtschaftliche Bereich meines Studiums schwerer als der juristische Bereich, dies liegt aber

wahrscheinlich eher daran, dass ich bestimmte Dinge bereits in meinem Beruf anwenden musste und damit gearbeitet habe.» (Z. 2840-2844)

Der Vergleich im Zeitverlauf zeigt weiterhin, dass die befragten Akteure ihre Ansichten zu Studierenden *mit* Abitur revidiert haben. Die zuerst vorherrschende Meinung, das Studium werde nicht ernst genommen und diene lediglich als Kontaktbörse (Z. 2711ff.), wird nicht aufrechterhalten. Insbesondere im Umgang mit Studienanforderungen zeigt sich, dass Kontakte gepflegt und unabhängig von der Art des Studienzugangs Sorgen des Hochschulalltags thematisiert werden. Auch gegenseitige Unterstützung und der Austausch von Informationen werden wechselseitig organisiert.

Die Verlaufsanalyse zeigt ebenfalls, dass die Akteure das Abitur nicht als Garant für einen erfolgreichen Studienabschluss betrachten. Über beide Erhebungswellen hinweg können sie keine wesentlichen Vorteile aufseiten der Studierenden *mit* Abitur ausmachen.

Zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung rückt der Studienabschluss näher, die Zukunftsvorstellungen werden konkreter. Die Ergebnisse der Analyse machen deutlich, dass die Zukunftsvorstellungen eng mit den Motivationen für die Aufnahme des Studiums verbunden sind.

Aus der Analyse geht hervor, dass die individuelle Planung der Zukunft bei den Akteuren zu Beginn des Studiums sehr konkret ist. Zum Teil werden eindeutige Ziele und damit verbundene Vorstellungen formuliert. Die Befragten haben sich mit der Bedeutung des Studiums und den damit verbundenen Absichten auseinandergesetzt und verorten das Studium in ihrer Lebensplanung. So beziehen sich die Ansprüche für die Situation nach dem Studienabschluss beispielsweise auf ökonomische Aspekte. Hier wird allgemein eine angemessene – dem Studienabschluss entsprechende – Bezahlung erwartet. Mit dem akademischen Abschluss ist auch die Erwartung verbunden, dadurch Vorteile auf dem Arbeitsmarkt zu erlangen. Gleichzeitig gibt es auch Zukunftsvorstellungen, die sich nicht in Zahlen fassen lassen. Dazu zählt die Erwartung eines guten Betriebsklimas im späteren Tätigkeitsfeld:

»Ich bin nach Ende meines Studiums auf der Suche nach einer Vollzeitstelle. Diese muss nicht mit einem Akademikergehalt bezahlt sein, sie sollte aber (im Gegensatz zu jetzt) über dem Existenzminimum liegen.

Meine Ansprüche sind finanziell nicht hoch, aber das Betriebsklima sollte gut sein.« (Z. 1356-1359)

Das Studium ist fest in die jeweilige Lebensplanung der Akteure integriert. Es gibt eine grobe Einschätzung zum möglichen Berufsfeld, die in der Motivation, das Studium abzuschließen, deutlich wird. Im Vordergrund steht für die Akteure, den akademischen Abschluss zu erlangen. Damit geht einher, dass bezüglich des späteren beruflichen Feldes nur vage Ideen vorherrschen. Dies scheint für die Befragten aber kein kritischer Punkt zu sein. Frau Engel stellt dazu fest:

»Über meine berufliche Zukunft habe ich mir bislang noch keine konkreten Gedanken gemacht. Ich sehe mich in der freien Wirtschaft, aber wo genau, kann ich noch nicht genau sagen. Der Bereich Personalmanagement oder Personalmarketing würden mich interessieren. Aber wie gesagt, mal schauen.« (Z. 2821-2824)

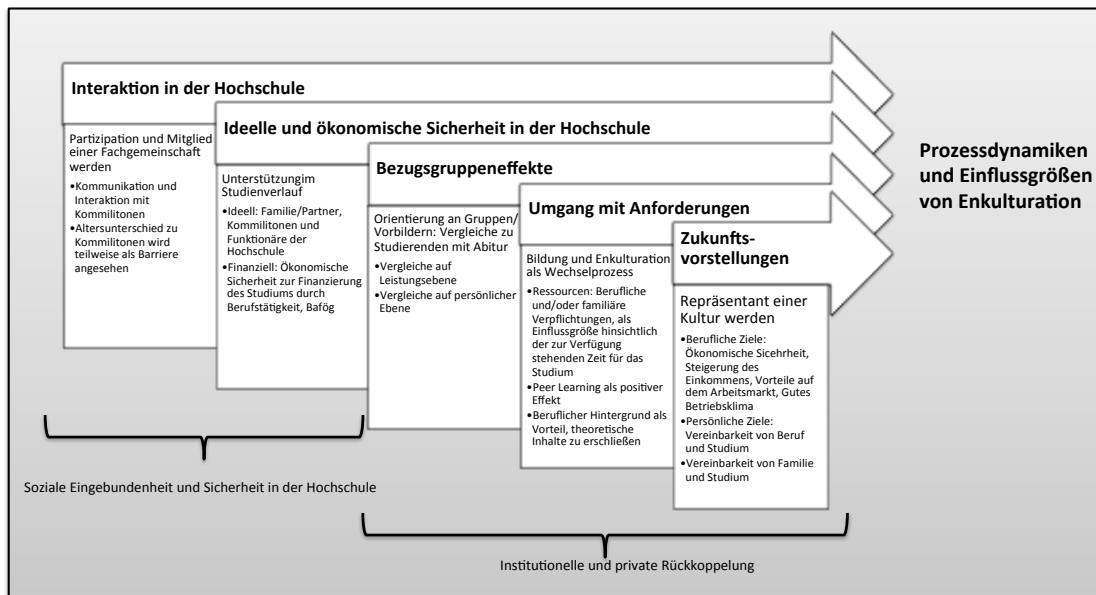
In dem weiteren Datenmaterial von Frau Conrad ist die Vereinbarkeit von Studium und Familie zentral:

»Meine Zukunft wird so aussehen, dass ich in den nächsten Tagen mein zweites Kind bekomme, dann zwei Urlaubssemester nehmen werde und anschließend weiterstudiere.« (Z. 2316ff.)

Die formulierten Zukunftserwartungen beziehen sich vorrangig auf den ökonomischen Bereich sowie bessere Arbeitsbedingungen. Die Analyse zeigt, dass die in der ersten Erhebung getroffenen Aussagen aufgegriffen werden. Die einzelnen motivationalen Aspekte, die zur Aufnahme des Studiums geführt haben – wie Perspektivlosigkeit im bisherigen Beruf, Frustration und Unzufriedenheit sowie der Wunsch nach beruflicher Weiterqualifikation – korrespondieren positiv mit den Themen im Datenmaterial der zweiten Erhebung.

Abbildung 29 zeigt zusammenfassend die prozessdynamischen Merkmale von Enkulturation im untersuchten Zeitraum.

Abbildung 29: Prozessdynamiken und Einflussgrößen von Enkulturation



Quelle: Eigene Darstellung

Die Darstellung der Prozessdynamiken zeigt, dass Interaktionen in der Hochschule als fortlaufender Faktor den Prozess der Enkulturation beeinflussen. Ideelle und ökonomische Einflussgrößen tragen ebenfalls als stetes Element zur Dynamik enkultureller Prozesse bei. Die Orientierung an Gruppen bzw. Vorbildern zeigt, über den Zeitverlauf die Vergleiche mit Interaktionspartnern. Schließlich beeinflussen auch Zukunftsvorstellungen und damit verbundene Perspektiven die Prozessdynamik der Enkulturation.

Im folgenden Abschnitt wird auf Faktoren eingegangen, die den Prozess der Enkulturation tangieren. Der Blick wird dabei auf solche Faktoren gerichtet, die den Enkulturationsprozess beeinflussen, aber nicht über den gesamten Studienverlauf präsent und sichtbar sind. Diese Faktoren zeigen, dass Enkulturation nicht linear verläuft, sondern sich dynamisch und auch individuell entwickelt.

6.3.3 Faktoren von Enkulturation als Tangenten der Prozessanalyse

Aus der Analyse ergeben sich Faktoren, die den Enkulturationsprozess über den weiteren Verlauf des Studiums beeinflussen. Die Analyse des netzwerkartigen

Kategoriensystems zeigt aber, dass nicht jedes Merkmal zu beiden Erhebungszeitpunkten in Erscheinung tritt. Die Prozessanalyse liefert also randständige Kategorien, die diesen Prozess mit beeinflussen, aber im (*weiteren*) Verlauf des Studiums nur punktuell in Erscheinung treten.

Allem voran ist hier die Phase der Eingliederung in das System Hochschule zu Beginn des Studiums zu nennen. Hier erhalten die Akteure Informationen zur Organisation und zu den strukturellen Bedingungen des Studiums und nehmen erste Kontakte zu Kommilitonen auf. Diese Phase ist für sie relativ schnell abgeschlossen. Sie gleichen jedoch weiterhin das Studium mit ihren subjektiven Erwartungen daran ab. Die individuellen Einschätzungen der Akteure zum Studium zeigen eine Bandbreite von Besonderheit bis Ernüchterung. Hier werden bereits die Weichen dafür gestellt, ob das Studium fortgeführt oder die Entscheidung revidiert wird. Dazu trägt maßgeblich die Interaktion in der Hochschule bei; damit sind sowohl Kontakte zu Kommilitonen als auch solche zu Lehrenden gemeint. Die Phase der Eingliederung wird beeinflusst vom wahrgenommenen Grad von Akzeptanz oder Nichtakzeptanz in der Hochschule. Zunächst ist das fehlende Abitur für die Akteure ein wesentlicher Faktor, der über die Akzeptanz seitens der Hochschule entscheidet. Im weiteren Verlauf des Studiums wird sein Einfluss geringer. In der Wahrnehmung der Akteure äußert sich Akzeptanz in Interaktionen mit Kommilitonen und im Kontakt mit den Lehrenden. Das fehlende Abitur ist somit nur ein randständiger Einflussfaktor, der vor allem zu Beginn des Studiums eine Rolle spielt.

Die Analyse zeigt weiter, dass die subjektiv wahrgenommene Akzeptanz unmittelbar mit Zweifeln und Bedenken der Akteure verbunden ist. Diese beeinflussen insbesondere zu Studienbeginn den Prozess der Enkulturation, denn sie führen dazu, dass die Akteure ihre Entscheidung für ein Studium grundsätzlich hinterfragen und darüber hinaus bezüglich der Studienanforderungen unsicher sind. Für die zweite Erhebungswelle waren zwei der Akteure nicht mehr erreichbar. Bei ihnen besteht die Möglichkeit, dass sie das Studium fortgeführt haben und für die ausbleibende Reaktion zum Beispiel zeitliche Gründe verantwortlich waren; es ist aber auch möglich, dass sie ihr Studium nicht weitergeführt haben.

Ein weiterer Aspekt von Zweifeln ist die Angst der Akteure vor Isolation und mangelnder Eingebundenheit in der Hochschule. Hier wirkt sich ihre Berufstätigkeit leicht nachteilig aus, denn dadurch stehen ihnen weniger zeitliche Ressourcen zur

Verfügung, um Kontakte in der Hochschule zu intensivieren. Die Herausforderung, Beruf und Studium zu vereinbaren, beeinflusst somit den Prozess der Enkulturation.

Ideelle und ökonomische Unterstützung erstreckt sich ebenfalls über den weiteren Studienverlauf. Ideelle Faktoren, wie etwa der Rückhalt des Partners sind zum Studienbeginn abgeklärt, sodass diese Unterstützung im weiteren Verlauf nicht permanent neu erworben werden muss. Hinsichtlich des kommunikativen Umgangs mit dem Studium ohne Abitur zeigen sich bei den Akteuren zwei sehr unterschiedliche Verhaltensweisen: einerseits transparente und offene Kommunikation über das Studium gegenüber Familie, Freunden und Kommilitonen, andererseits absolute Geheimhaltung. Das jeweilige Verhalten erstreckt sich über das weitere Studium und ist ebenfalls mit der sozialen Eingebundenheit in der Hochschule gekoppelt. Hier scheint für die Akteure ein Kreislauf zu bestehen: Einerseits weisen sie kritisch auf mangelnde Interaktion und social membership in der Hochschule hin; andererseits erzeugen sie durch intransparente Kommunikation selbst Irritation und Verunsicherung bei den Kommilitonen, was wiederum die mangelnde Eingebundenheit noch verstärkt.

Ökonomische Sicherheit hat im weiteren Verlauf des Studiums zweifellos wesentliche Bedeutung, sie wird allerdings nur am Rande erwähnt. Insbesondere die Ausübung einer stundenweisen beruflichen Tätigkeit tangiert den Prozess der Enkulturation. Hier wirkt der Zeitfaktor auf die Vereinbarkeit von Studium und Beruf.

Die genannten Faktoren wirken sich punktuell auf den Prozess der Enkulturation in der Hochschule aus und treten im weiteren Verlauf des Studiums in den Hintergrund. Dies kann damit begründet werden, dass grundlegende Aspekte wie etwa die Organisation oder die Finanzierung des Studiums für die Akteure dann geklärt sind und insofern keine ständige Rückkoppelung erfolgen muss.

Im folgenden Kapitel werden die Einzelfälle dargestellt. Dabei gilt es, Prozessstrukturen nachzuzeichnen und die enkulturelle Entwicklung darzustellen. Entsprechend wird Datenmaterial von beiden Erhebungszeitpunkten analysiert. Dies bedeutet, dass die Einzelfälle von Frau Brandt, Frau Conrad und Frau Engel dargestellt und dazu jeweils die Ausprägungen der Enkulturation konkretisiert werden.

6.4 Studierende des Dritten Bildungswegs: Qualitative Einzelfallanalyse

Für die Darstellung der Einzelfälle werden die jeweiligen Ausprägungen der verschiedenen Merkmale identifiziert und die Fälle anhand dieser Charakteristika beschrieben. Dazu werden die bereits behandelten Merkmale (Zugang zur Hochschule ohne Abitur/interne Homogenität) herangezogen und der Blick auf die Unterschiede innerhalb der Gruppe der Akteure (externe Heterogenität; vgl. Kluge 2000, S. 2) gerichtet. Kennzeichnend für die Fälle ist somit das Studium an einer Hochschule mit dem Zugang ohne Abitur als zentralem Merkmal. Durch die zwei Erhebungswellen können dabei auch zeit- und raumübergreifende Bezüge berücksichtigt werden.

Die Charakteristik der Einzelfälle ergibt sich aus je spezifischen Merkmalskombinationen und -ausprägungen. Im Rahmen der Analyse ergeben sich folgende Einzelfälle:

- *Fall 1, Frau Brandt: ein pragmatisches Studium; »klassifizierende und distanzierte Studierende ohne Abitur«*
- *Fall 2, Frau Conrad: ein hedonistisches Studium; »spontane Studierende ohne Abitur«*
- *Fall 3, Frau Engel: ein statusorientiertes Studium; »integrierte Studierende ohne Abitur«*

In Form einer Einzelfallanalyse werden diese Typen von »Studierenden ohne Abitur« jeweils mit Blick auf die enkulturellen Merkmale dargestellt.

Abbildung 30: Merkmalsausprägungen bei den Einzelfällen

Merkmalsausprägungen zur Darstellung der Einzelfälle		
Klassifizierend und distanziert	Spontanität	Statusorientierung
Wenig Kommunikation und Interaktion; ausgeprägte Ressentiments; sachbezogenes, episodisches Studium	Ausgeprägte Zweifel; episodisches Studium; vage Zielvorstellung; diskontinuierlicher Werdegang	Beruflicher Aufstieg; ausgeprägte Statusorientierung; wenig Zweifel; klare Zielvorstellung; positive Interaktion und Kommunikation; Gatekeeping negativ behaftet
∨	∨	∨
Pragmatismus	Hedonismus	Integration

Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 21 zeigt die Einzelfälle anhand ihrer jeweiligen Kategorien und Merkmalsausprägungen. Mit Blick auf die Merkmalsausprägungen werden diese im Folgenden unter Berücksichtigung des Enkulturationsprozesses näher charakterisiert und erläutert.

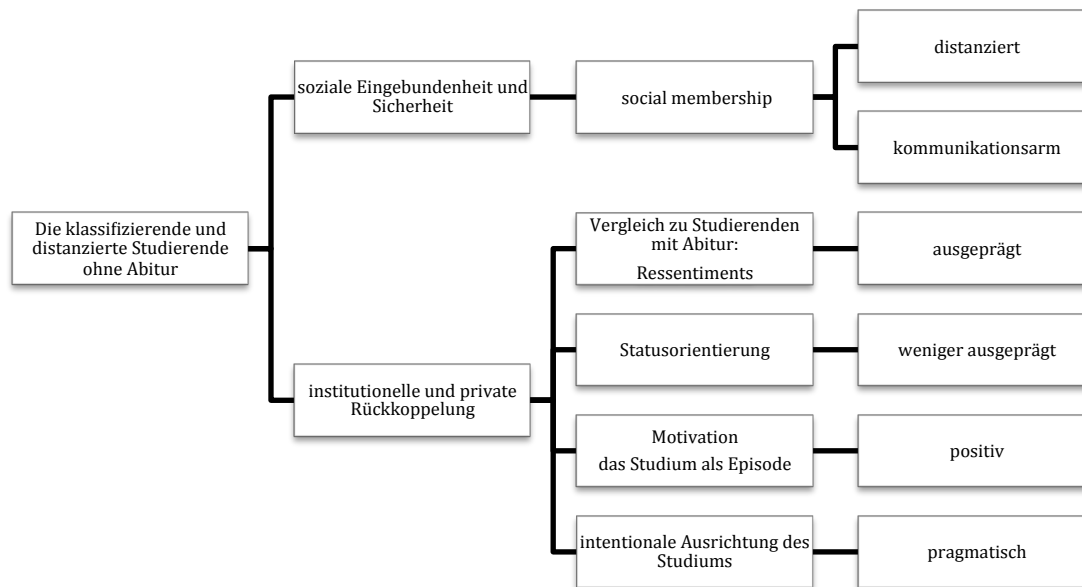
6.4.1 Der Fall Frau Brandt:

Ein pragmatisches Studium zur Sicherung des bestehenden Arbeitsplatzes

*»Also ich weiß gar nicht, ob ich noch einen Master hinterher mache, weil auf meinem jetzigen Arbeitsplatz brauche ich ihn nicht dringend. Ich werde auch keine Gehaltserhöhung dafür kriegen. Das weiß ich jetzt auch schon.«
(Z. 897ff.)*

Am Beispiel von Frau Brandt wird die »klassifizierende und distanzierte Studierende ohne Abitur« dargestellt. Aufgrund der Ergebnisse der Inhaltsanalyse werden intentionale Aspekte des Studiums und damit verbundene Ressentiments beschrieben, die mit den Merkmalen *Klassifizierung* und *Distanzierung* gefasst werden. Folgende Merkmalsausprägungen können für diesen Einzelfall festgestellt werden:

Abbildung 31: Merkmalsausprägungen im Fall von Frau Brandt



Quelle: Eigene Darstellung

Persönlicher Werdegang

Frau Brandt ist 38 Jahre alt und lebt zusammen mit ihrem Partner in der Universitätsstadt. Die Interviewte studiert Sozialwissenschaft und Jura und ist neben dem Studium in einer Einrichtung der kommunalen Verwaltung teilzeitbeschäftigt.

Frau Brandt hat die Realschule besucht und nach der mittleren Reife die höhere Handelsschule angeschlossen. Nach dem Abschluss hat sie eine Ausbildung zur kaufmännischen Angestellten absolviert und war zunächst in der freien Wirtschaft tätig, bevor sie in den Bereich der kommunalen Verwaltung wechselte und dort als Verwaltungsangestellte arbeitete. Ihre Berufstätigkeit in der Verwaltung war von Schwierigkeiten innerhalb der Abteilung gekennzeichnet. Frustration und Enttäuschung im Rahmen ihrer Arbeit sowie das Gefühl, von Kollegen gemobbt zu werden, erzeugten einen hohen Leidensdruck.

Aufgrund der belastenden Situation hat sich Frau Brandt für ein Studium entschieden. Damit war zunächst die vage Möglichkeit eines Abteilungswechsels verbunden. Mit Beginn des Studiums hat sich die Befragte auf einen anderen Arbeitsplatz innerhalb der Institution beworben und dafür eine Zusage erhalten. Sie ist überzeugt, dass sie diese ohne den Hinweis auf ihr Studium nicht erhalten hätte, da es zwischen dem Arbeitsgebiet und ihrem Studienfach inhaltliche Schnittstellen gibt.

Das Ziel von Frau Brandt ist der Abschluss des Studiums mit einem Bachelor. Sie geht davon aus, dass sie nach dem Studienabschluss an ihrem bisherigen Arbeitsplatz bleiben wird; gegebenenfalls möchte sie eine weitere halbe Stelle in einer anderen Abteilung annehmen. Wichtig sind ihr vor allem ein gutes Betriebsklima in ihrem Tätigkeitsfeld und ökonomische Sicherheit.

Merkmale von Klassifizierung und Distanz

Charakteristisch für die Interviewte ist ein permanenter klassifizierender Vergleich zu Studierenden *mit* Abitur bzw. jüngeren Studierenden. Sie zieht Vergleiche hinsichtlich der Studienleistung und in Bezug auf das Alter. Diese Vergleiche erfolgen auf dem ›inneren‹ Weg und werden nicht kommuniziert. Gleichzeitig ist der Einzelfall dadurch gekennzeichnet, dass die Befragte Überlegenheit und Vorteile aufgrund ihres bisherigen Werdegangs annimmt. Ein weiteres Merkmal ist Distanz, die u.a. darin zum Ausdruck kommt, dass das Studium als Durchgangsstation gesehen wird. Kontakte werden selektiert, und in Interaktionen wird nach dem davon erwarteten persönlichen Nutzen investiert. Weiterhin äußert sich Distanz in Voreingenommenheit gegenüber Kommilitonen, denen mangelnder Intellekt und fehlende Wertschätzung unterstellt werden. Die Merkmale von Klassifizierung und Distanz befinden sich in einem Kreislauf und verstärken sich wechselseitig.

Die Entscheidung für ein Studium beruht in diesem Einzelfall auf einem hohen Grad an Unzufriedenheit und Frustration sowie auf Mobbing am bisherigen Arbeitsplatz. Das Studium soll Dritten (dem Arbeitgeber) die Studierfähigkeit und die damit einhergehende Kompetenz beweisen. Außenstehenden sollen ebenfalls Kompetenzen bewiesen und Wissen demonstriert werden, die der Studienabschluss bestätigen soll. Die Aufnahme des Studiums erfolgt also unter dem indirekten Einfluss von Dritten und weniger aus persönlicher Überzeugung. Unter den herausgearbeiteten Merkmalen finden sich auch Ressentiments: Diesem Einzelfall ist unausgesprochener Neid auf Studierende *mit Abitur* und deutlich jüngere Studierende zuzuordnen. Ein solcher Neid wird beispielsweise in Bezug auf die Studienfinanzierung deutlich. Die Befragte geht davon aus, dass jüngeren Studierenden die finanzielle Unterstützung des Elternhauses sicher ist (vgl. Z. 960ff.). Im Unterschied dazu ist die Finanzierung des Studiums bei ihr an eine Doppelbelastung durch Beruf und Studium gekoppelt. bezieht sich im Weiteren auch auf das Alter; so wertet die Befragte Studienprogramme für Ältere als Vorteil, weil sie dort keine kritischen Nachfragen bezüglich des Alters befürchten bzw. sich nicht für ihren bisherigen Werdegang rechtfertigen müsse. Da klassische Studierende deutlich jünger sind, wertet die Akteurin das Alter als »Makel«. Ferner

zeigen sich Ressentiments bei der Vergabe von Seminarplätzen. Hier kann Neid und Missgunst (vgl. Z. 960ff.) gegen Studierende mit Kindern ausgemacht werden, da diese bei einer Platzvergabe bevorzugt werden. Die Interviewte gibt an, dass sie für sich ebenfalls eine bevorzugte Platzvergabe erwartet, weil sie das Studium mit einer beruflichen Tätigkeit in Einklang bringen muss.

Die hier herausgestellten Merkmale der »klassifizierenden und distanzierten Studierenden« beziehen sich bei Frau Brandt auf Vergleiche zu Studierenden *mit* Abitur, die an den Altersunterschied zu den deutlich jüngeren Kommilitonen anknüpfen. Diese Klassifizierungen beziehen sich vor allem auf erbrachte Studienleistungen und wahrgenommene Unterschiede. Differenzen hinsichtlich des Alter zeigen sich in mangelnden Interaktionen:

»Mit den Kommilitonen ist es schwieriger, auf keinen Fall darf ich mein Alter nennen, dann redet keiner mit mir, ich bin ja schon soooo alt (...) niemals ist man über 30. Auch sonst ist die Zusammenarbeit in Arbeitsgruppen meist schwierig, eine ältere Person, die sich auch nur ungern in der Fachschaft aufhält, weil ich mich dort nicht wohlfühle und auch nicht zu den Studi-Feten gehe, wird nicht gern in Arbeitsgruppen aufgenommen.« (Z. 1362-1367)

Für das Merkmal »Klassifizierung« ist in diesem Fall der deutliche Altersunterschied ein Ausschlusskriterium für Kontakte und Interaktionen zu Mitstudierenden.

Im Hinblick auf Leistungsanforderungen im Studium erklärt Frau Brandt, dass sie aufgrund ihres bisherigen Werdegangs mehr Wissen habe als ihre Kommilitonen. Sie fühlt sich durch ihre Berufserfahrung und dadurch erworbene Kenntnisse den übrigen Studierenden überlegen und deutet dies für sich als Vorteil:

»Ich habe festgestellt, also ein Abitur ist so mehr so ganz allgemeinbildend und ich meine, wenn man Naturwissenschaften studieren will, dann braucht man diesen Matheanteil. Ja. Aber ansonsten, der Allgemeinbildungsanteil ist jetzt nicht SO VIEL besser, als wenn man eine Fachhochschulreife woanders gemacht hat. Also wie gesagt, ich habe HÄUFIGER Abiturienten getroffen, die weniger Allgemeinbildung hatten als ich.« (Z. 1148-1153)

Die damit einhergehende subjektive Überzeugung, einen Vorsprung vor den Kommilitonen zu haben, ist kennzeichnend für das Merkmal der Klassifizierung.

Weitere Merkmalsausprägungen des klassifizierenden Studierenden zeigen sich in Voreingenommenheit gegenüber Kommilitonen. Kontakte und Interaktionen werden nach Alter, Intellektualität und persönlichem Benefit klassifiziert:

»Also so zwischen den Masterstudenten zu sitzen, obwohl ich wenig Ahnung davon hatte und die mir aber auch gut weitergeholfen haben, da fühle ich mich wohler als zwischen denjenigen, die in meinem Semester sind und die in den unteren Semestern sind. Weil ich einfach ÄLTER bin als die und die merken das auch und ich gehe auch an manche Sachen einfach anders ran. Und das ist einfach so was, das kennen die halt nicht.« (Z. 1015-1022)

Die bewusste Auswahl von Interaktionen und die damit gekoppelte Klassifizierung der Kommilitonen manifestiert sich auch in der folgenden Aussage von Frau Brandt: *»[...] in meinem Nebenfach Jura ging das mit der Arbeitsgruppe vergleichsweise problemlos, hier zählt vor allem Können, und Vorkenntnisse aufgrund meiner Berufstätigkeit werden gewürdigt« (Z. 1368-1370).*

Aus der vorgenommenen Klassifizierung und der sorgsamten Auswahl der Kontakte resultiert Isolation in der Hochschule. Im Fall von Frau Brandt wird deutlich, dass sie keine freundschaftlichen Verbindungen zu Kommilitonen hat, weil sie das Studium als Durchgangsstation sieht:

»[...] das sind ein paar Mitstudenten, die ich dann dabei habe immer mal und/ Ja, es gibt Dozenten, die wirklich hilfreich sind, und es gibt halt Dozenten, die sind NICHT so hilfreich, aber ansonsten/ Aber das ist für mich halt einfach wie eine Zusatzschul/ Ausbildung und irgendwann ist die durch.« (Z. 1298-1301)

So steht diese Befragte aufgrund ihrer Voreingenommenheit im Studium weitgehend allein da; *»zu den Studenten hat man einen ziemlichen Abstand dann irgendwie« (Z. 808f.).* Die Klassifizierung mittels eines subjektiven Rankings (hier: welche Kontakte versprechen Benefit) begünstigt Isolation, und die beiden Attribute verstärken einander. Daraus resultiert, dass Integration und soziale Eingebundenheit in der Hochschule als wechselseitiger Prozess in diesem Fall nicht funktionieren; allerdings werden sie von der Akteurin auch nicht angestrebt.

Im Fall von Frau Brandt zeigt sich weiterhin, dass Zukunftsvorstellungen sich weniger auf ökonomische Aspekte beziehen als vielmehr auf ein gutes Betriebsklima im späteren Tätigkeitsfeld:

»Ich bin nach Ende meines Studiums auf der Suche nach einer Vollzeitstelle. Diese muss nicht mit einem Akademikergehalt bezahlt sein, sie sollte aber (im Gegensatz zu jetzt) über dem Existenzminimum liegen. Meine Ansprüche sind finanziell nicht hoch, aber das Betriebsklima sollte gut sein.« (Z. 1356-1359)

Frau Brandt geht davon aus, dass sie an ihrem bisherigen Arbeitsplatz, also in der kommunalen Verwaltung bleiben wird. Ein Wechsel in den privatwirtschaftlichen Sektor

scheint für sie nicht infrage zu kommen. Hier schließt sich die Frage an, ob in diesem Einzelfall das Studium tatsächlich als Möglichkeit gewertet werden kann, Frustration und Mobbing zu entfliehen, und ob nicht auch ein Wechsel der Institution zu Entlastung hätte führen können. Charakteristisch ist weiterhin, dass Frau Brandt Interaktionen im universitären Raum ablehnt, ihre Vorstellungen zum Betriebsklima im späteren beruflichen Tätigkeitsfeld aber Integration und Kommunikation voraussetzen.

Es ist festzuhalten, dass für diesen Einzelfall ein ständiger innerer Vergleich zu Studierenden mit Abitur kennzeichnend ist. Insbesondere werden Leistung, Wissen und Können klassifiziert und einem subjektiven Ranking unterzogen. In Kontakte zu Kommilitonen wird nur investiert, sofern ein Benefit daraus erwartbar ist.

Der Altersunterschied spielt bei der Klassifizierung und Distanzierung ebenfalls eine zentrale Rolle, da jüngere Studierende als Nichtwissende eingeordnet werden und der Kontakt zu ihnen daher als nicht lohnenswert eingestuft wird. Wichtig ist hier auch die Einschätzung, dass die Befragte sich zu alt fühlt, um mit den jüngeren Studierenden zu interagieren.

Merkmale von Intention und Ressentiments

Gleichzeitig sind bei Frau Brandt bestimmte intentionale Merkmale auszumachen, die auf einen zielgerichteten und einzelkämpferischen Weg verweisen. Sie studiert, um ihrem bisherigen Arbeitsplatz zu entfliehen; Frustration und Enttäuschung haben zu dieser Entscheidung beigetragen:

*»Also ganz ehrlich, ich hatte von meiner vorherigen Abteilung, von der ich dann gewechselt bin, die Nase voll. Die Kollegen waren sehr STRENG so in verschiedene Richtungen. Die waren alle auch schon so Mitte 50, also wesentlich älter als ich. Und (.) so nach dem Motto, es muss immer so gehen, wie wir das immer schon gemacht haben, BLOß nicht anders und BLOß nicht über irgendwas anderes nachdenken. Und irgendwann MUSSTE ich da raus aus der Abteilung.«
(Z. 720-725)*

Hinzu kamen persönliche Schwierigkeiten mit den Kollegen: *»Es war aber auch schrecklich in der anderen Abteilung. Also der Leidensdruck war sehr hoch [...] extremes Mobbing«* (Z. 913-917). Vom Wechsel der Abteilung und dem Beginn des Studiums erhofft sich die Befragte eine Verbesserung ihrer Situation. Intentionales Handeln wird durch die Eigenschaft illustriert, dass Dritten (hier: Arbeitgeber und Kollegen) die Studierfähigkeit und Kompetenz bewiesen werden soll: *»Und daraufhin müssen sie mich irgendwann mal nehmen. Also wirklich mit dem BÖSEN Hintergedanken: Jetzt könnt Ihr irgendwann nicht mehr anders«* (Z. 884f.). Im Fall von Frau Brandt wird deutlich, dass insbesondere dem Arbeitgeber durch

Wissen und Kompetenz imponiert werden soll. Ihre Zukunftsvorstellungen sind nicht unmittelbar mit der Intention verbunden, etwaige Vorteile auf dem Arbeitsmarkt zu erlangen. Sie erklärt: *»Also ich weiß gar nicht, ob ich noch einen Master hinterher mache, weil auf meinem jetzigen Arbeitsplatz brauche ich ihn nicht dringend. Ich werde auch keine Gehaltserhöhung dafür kriegen. Das weiß ich jetzt auch schon«* (Z. 897ff.). Frau Brandt verfolgt das klare Ziel, ihren jetzigen Arbeitsplatz zu sichern, und dafür absolviert sie das Studium gewissenhaft. Dies ist ihre wesentliche Intention und der Motivator für den Abschluss des Studiums.

Das Studium wird von einer Reihe Ressentiments begleitet. Ein heimlicher Neid auf Studierende *mit* Abitur äußert sich zunächst, als es im Interview um den Schulabschluss geht. Frau Brandt erläutert dazu: *»Ich habe Abitur, nur kein allgemeines«* (Z. 1129). Der weitere Gesprächsverlauf ist zunächst von ›Wortspielereien‹ gekennzeichnet: Die Interviewte erklärt, dass sie Fachabitur habe, und umgeht nonchalant die Frage nach der Schulform. Auf erneutes Nachfragen gibt sie an, dass sie die Realschule mit der mittleren Reife verlassen hat.

Als weiteres Anzeichen von Ressentiments sind Aussagen der Befragten zur Studienfinanzierung zu werten. Frau Brandt geht einer Teilzeitbeschäftigung nach, um ihr Studium zu finanzieren. Jüngere Studierende genießen aus ihrer Sicht den Rückhalt des Elternhauses und sind somit nicht der Doppelbelastung von Studium und Beruf ausgesetzt. Damit einher geht die Ansicht, dass maximale Studienleistungen (hier: Noten) für sie nicht zu leisten sind:

»[...] dass für SIE [die klassisch Studierenden] die Welt offensteht, dass alles selbstverständlich ist, dass man alles gemacht kriegt, dass man von seinen Eltern das Geld in die Schuhe geschoben kriegt und nichts dafür tun muss. Und wenn man daneben dann halt arbeiten muss und zusehen muss und hin und her rennen muss zwischen den einzelnen Bereichen, dann gucken manche schon komisch.«
(Z. 967-971)

Die universitäre und auch private Rückkoppelung hinsichtlich der Enkulturation ist bezogen auf den Umgang mit Anforderungen und damit gekoppelte Erfolgsansprüche aufgrund der Doppelbelastung von Studium und Beruf eingeschränkt. Das Alter ist für Frau Brandt ein unausgesprochener Makel. Dieses Merkmal zieht sich durch das gesamte Gespräch:

»Wie gesagt, ich erzähle es keinem mehr inzwischen, weil bisher habe ich damit so schlechte Erfahrungen gemacht. Ich würde es auch nicht wieder tun und ganz ehrlich, ich beneide echt die Frauenstudien, weil die so irgendwie noch so ein bisschen unter sich sind [...] da stellt keiner blöde Fragen, weil die wissen ja, die haben halt Kinder und die sind schon ein bisschen älter. Und das ist halt immer

so eine Gruppe und während ich alleine in so einem Bereich sitze, wo sonst nur die Jungen drinsitzen.» (Z. 746ff./753ff.)

Gleichzeitig ist Frau Brandt neidisch auf Studienangebote für Ältere, weil in einem spezifisch für Ältere konzipierten Angebot keine kritischen Nachfragen zu erwarten sind. Das Studienangebot für ältere Studierende nimmt sie positiv als einen ›Schutzraum‹ wahr. Doppelbelastungen ergeben sich nicht ausschließlich aus der Kombination von Studium und Beruf, sondern auch durch familiäre Verpflichtungen. Auch hier zeigen sich Ressentiments, denn Frau Brandt plädiert für eine Gleichstellung im Fall von Doppelbelastungen:

»Da gibt es zum Beispiel für die Mütter immer so eine Bevorzugung, dass sie bevorzugt in irgendwelche Kurse rein können, wo sie rein wollen, damit sie das mit ihrer Kinderbeschäftigung hinkriegen. Und DAS müsste es eigentlich für die anderen auch geben.« (Z. 1025-1028)

Es zeigt sich, dass das Alter in Frau Brandts biografischen Erzählungen einen entscheidenden Bezugspunkt bildet. Die Kollegen in ihrem beruflichen Umfeld sind zu alt; hier sieht sich die Befragte in der Rolle der jungen und dynamischen Arbeitnehmerin. Im Studium verhält es sich umgekehrt: Die Interviewte findet sich in der Rolle der älteren Studierenden unter den jungen und flexiblen Studierenden wieder. Die Ressentiments äußern sich in einschlägigen Aussagen; ein heimlicher Neid, resultierend aus dem Gefühl, in der Hochschule ungerecht behandelt zu werden, prägt die Wahrnehmung der Akteurin.

Die Merkmale, die zum Studium von Frau Brandt extrahiert wurden, sind durch Pragmatismus gekennzeichnet. Die Befragte handelt anwendungsbezogen und praxisorientiert. Die Attribute der intentionalen Ausrichtung zeigen, dass das Studium zweckbestimmt und ausgesprochen sachbezogen ist. Es wird von der Akteurin als Etappe gewertet, und der Anwendungsbezug besteht vorrangig darin, Dritten die eigene Studierfähigkeit zu beweisen und so langfristig den bereits bestehenden Arbeitsplatz auszubauen und zu sichern. Im Handeln der Akteurin äußert sich eine klassifizierende und distanzierte Einstellung; Voreingenommenheit, Isolation und Leistungsvergleiche verweisen auf ein pragmatisch ausgerichtetes Studium ohne Abitur.

Der Enkulturationsprozess bei der klassifizierenden und distanzierenden Studierenden ohne Abitur

In Bezug auf die enkulturellen Faktoren kann festgestellt werden, dass durch die Klassifizierung Barrieren erzeugt werden und eine soziale Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule von der Interviewten nur bedingt angestrebt wird.

Charakteristisch ist, dass diese Barrieren von der Akteurin selbst konstruiert werden und auf ihren persönlichen Überzeugungen beruhen. In der Prozessbetrachtung zeigt sich, dass klassifizierende Überzeugungen auch im weiteren Studienverlauf aufrechterhalten werden. Sie tragen zu einer Enkulturation in der Hochschule nur bedingt bei. Isolation und Abkapselung aufgrund mangelnder Kontakte sind weitere Punkte, die zur universitären Rückkoppelung beitragen und den Prozess der Enkulturation nachteilig beeinflussen. Wegen des großen Altersunterschieds findet mit den meisten (jüngeren) Kommilitonen keine Interaktion statt. Interaktion und Kommunikation erfolgt innerhalb der Hochschule eher mit gleichaltrigen Studierenden oder Dozenten; augenscheinlich wird hier ein höheres Maß an Wissen bzw. Bildung verortet und damit ein größerer persönlicher Benefit erwartet. Partizipation in der Hochschule findet somit nur äußerst verknüpft statt.

In der Verlaufsbeobachtung zeigen sich am Rande auch Prozesse des Gatekeepings. Hier stehen allerdings die universitären Rahmenbedingungen (beispielsweise die Kombination bestimmter Fächer) im Fokus, die nicht direkt mit einem Studium im Dritten Bildungsweg zusammenhängen, da diese Bedingungen für alle Studierenden der Hochschule gelten. Die universitäre und private Rückkoppelung hinsichtlich des Umgangs mit Studienanforderungen orientiert sich an der subjektiven Sichtweise der Akteurin. Erfolgsansprüche beziehen sich darauf, das Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen. Zudem erhält in der Verlaufsbeobachtung der Faktor »Zeit« eine neue Dimension, da die Vereinbarkeit von Studium und Beruf für die Akteurin eine Herausforderung darstellt. Auch hier wird ein Kreislauf deutlich: Aufgrund der beruflichen Verpflichtungen bleibt wenig Zeit, um intensive Kontakte über den Seminarbetrieb hinaus zu pflegen.

Die Falldarstellung zeigt, dass die »klassifizierende und distanzierte Studierende« im universitären Feld weitestgehend allein agiert. Begünstigt wird dies im vorliegenden Einzelfall durch die Persönlichkeit der Akteurin, da intentionales Handeln und Ressentiments dazu beitragen, Vorbehalte zu verstärken, und Eingebundenheit sowie universitäre Sicherheit gar nicht angestrebt werden. Abbildung 32 fasst die wesentlichen Merkmale des Einzelfalls zusammen.

Abbildung 32: Zentrale Kennzeichen der klassifizierenden Studierenden ohne Abitur

Zentrale Kennzeichen des Einzelfalls der klassifizierenden Studierenden ohne Abitur

- Vergleiche auf Leistungsebene und Orientierung an Studierenden mit Abitur
- Voreingenommenheit und Überlegenheit gegenüber Kommilitonen
- Isolation aufgrund des Altersunterschiedes, da keine Kontakte zu jüngeren Studierenden aufgebaut werden
- Isolation in der Hochschule, da Selektion der Kontakte nach persönlichem Benefit erfolgt: selektive Partizipation
- Das Studium wird als Durchgangsstation/ Episode gesehen
- Intention des Studiums beruht nicht auf persönlicher Überzeugung, sondern aufgrund von äußeren Einflüssen: Dritten die Studierfähigkeit unter Beweis stellen
- Ressentiments gegenüber Studierenden, denen die ökonomische Unterstützung des Elternhauses sicher ist
- Ressentiments gegenüber Studierenden, die in der Hochschule soziale Vorteile erhalten

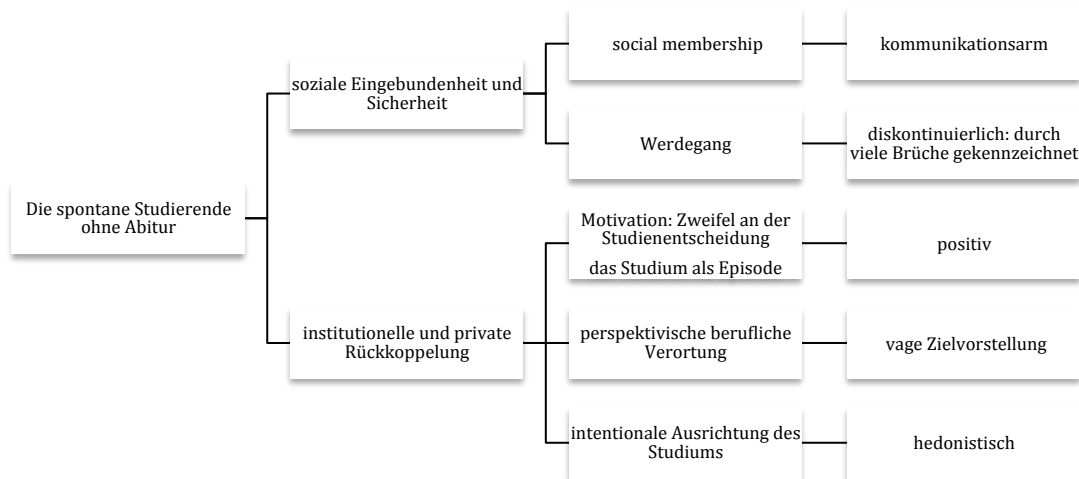
Quelle: Eigene Darstellung

6.4.2 Der Fall Frau Conrad: Ein hedonistisches Studium als Alternative zur Berufstätigkeit

*»[...] ich habe mich aber super drauf gefreut natürlich, weil es für mich auch hieß, weg vom alten Job, was Neues, und ich habe mich auch auf die Zeit gefreut [...] ich wollte ja schon mein Leben lang studieren eigentlich.«
(Z. 1679ff.)*

Das zentrale Merkmal des hedonistischen Studiums ist Spontanität. Wie die Inhaltsanalyse belegt, ist das Studium von gegenläufigem und unbeständigem Verhalten bzw. Handeln charakterisiert. In der Falldarstellung von Frau Conrad erweist sich das Studium als eine Episode, die als Alternative zur Berufstätigkeit gewertet wird. Das Weiterbildungsverhalten der Befragten kann allgemein als unstet und wenig zielorientiert beschrieben werden. Abbildung 33 veranschaulicht die Merkmalsausprägungen in den analysierten Kategorien. Im Anschluss daran werden die Ausprägungen anhand des Einzelfalls expliziert.

Abbildung 33: Merkmalsausprägungen im Fall von Frau Conrad



Quelle: Eigene Darstellung

Persönlicher Werdegang

Frau Conrad ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 27 Jahre alt. Sie ist verheiratet und Mutter eines Kindes im Kindergartenalter. Zusammen mit ihrer Familie lebt die Befragte in den neuen Bundesländern. Frau Conrad hatte die Realschule besucht, die anschließende Oberstufe wegen schulischer Schwierigkeiten abgebrochen und die Schule mit der mittleren Reife verlassen. Danach besuchte sie eine Schule für Sozialwesen, um dort das Fachabitur zu machen und die entsprechende Qualifikation für den sozialen Sektor zu erlangen. Bereits nach kurzer Zeit stellte sie fest, dass die Fachrichtung nicht ihren Vorstellungen entsprach, und beendete diesen berufsqualifizierenden Weg ebenfalls vorzeitig. Durch ein Praktikum erhielt sie schließlich einen Ausbildungsplatz bei einem Träger der Sozialversicherung. Sie schloss dort eine Ausbildung zur Verwaltungsfachangestellten ab, wurde im Anschluss daran jedoch nicht übernommen.

Frau Conrad entwickelte dann den Wunsch, als Gerichtsvollzieherin zu arbeiten; dafür begann sie eine zweite Ausbildung im mittleren Justizdienst. Über zwei Jahre pendelte sie über eine Distanz von 600 Kilometern zwischen ihrem Wohnort und der Ausbildungsstätte. Kurz vor dem Abschluss der Ausbildung erfuhr sie, dass eine zuvor zugesicherte Weiterqualifikation doch nicht möglich wäre; daraufhin brach sie die Ausbildung kurz vor dem Abschluss ab.

Die Interviewte bewarb sich dann auf mehrere Arbeitsstellen, erhielt jedoch keine Zusage. Aus Mangel an Alternativen entschied sie sich für eine Qualifikation zur Verwaltungsbetriebswirtin und schloss die entsprechende Weiterbildung an einer Schule für Verwaltung- und Wirtschaftsakademie erfolgreich ab. Zwischenzeitlich suchte sie weiter nach einem Arbeitsplatz und bekam schließlich eine Zusage. Sie begann die neue berufliche Tätigkeit in der Sozialversicherungsbranche in dem Wissen, dass sie ihr erstes Kind erwartet. Frau Conrad erhielt einen befristeten Arbeitsvertrag; es zeichneten sich jedoch Schwierigkeiten mit Kollegen und Vorgesetzten ab, sodass ihr noch während der Probezeit gekündigt wurde.

Parallel zu ihrer Beschäftigung hat sich Frau Conrad über die Möglichkeiten informiert, ohne Abitur zu studieren, und ein Aufstiegsstipendium erhalten. Sie hat das Studium der Rechtswissenschaft begonnen und studiert auf Staatsexamen. Die Fachrichtung ist bewusst gewählt, weil sie aus ihrer Sicht von ihrem letzten Arbeitgeber ungerecht und rechtswidrig behandelt wurde. Ihr Ziel ist eine Tätigkeit als Richterin mit dem Schwerpunkt Arbeitsrecht. Da sie ein Aufstiegsstipendium des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erhält, ist Frau Conrad während des Studiums nicht berufstätig.

Kurz nach dem Folgeinterview hat Frau Conrad ihr zweites Kind bekommen. Sie hat zwei Urlaubssemester beantragt und pausiert im Studium.

Merkmale von Spontanität

Der Typ der »spontanen Studierenden ohne Abitur« kann anhand der Merkmale von Frau Conrad charakterisiert werden. Eine grundlegende persönliche Disposition zu unbeständigem und wechselhaftem Verhalten bzw. Handeln ist ein wesentliches Kennzeichen dieses Falls. Der Werdegang ist durch mehrere Brüche in Bildungsverlauf und Arbeitsleben gekennzeichnet. Es ist ein Streben nach Veränderung und Neuem festzustellen, sobald Unzufriedenheit auftaucht. In der Einzelfallanalyse zeigt sich, dass bereits an früheren Übergängen (Entscheidungen über den Schulweg, Ausbildung) keine ausgeprägte Reflexion der Ziele stattfindet. In der Vergangenheit wurden mehrere Qualifikationsprozesse bei »Nichtgefallen« und/oder auftretenden Schwierigkeiten vorzeitig beendet.

Das Studium selbst wird als vorübergehende Episode gewertet, deren erfolgreicher Abschluss nicht fokussiert wird. Damit verbunden ist ein flexibles Zielverhalten, das nicht unmittelbar auf den akademischen Abschluss zielt. Das Studium wird als etwas Neues gewertet und zunächst ausprobiert. Damit einher geht eine Wechselhaftigkeit, die in diesem Einzelfall

zwischen dem Fortführen des Studiums und der weiteren Familienplanung changiert. Ein Stipendium über die gesamte Regelstudienzeit schafft ökonomische Sicherheit und kompensiert das fehlende Einkommen; dies begünstigt, dass das Studium als Alternative zur Berufstätigkeit gesehen wird.

Das Merkmal der Spontanität wird durch die wahrgenommene Unzufriedenheit am Arbeitsplatz verstärkt. Schwierigkeiten mit Kollegen und Vorgesetzten tragen dazu bei, das Studium als Alternative zur Berufstätigkeit in Erwägung zu ziehen. Das ist damit verbunden, dass eine Fortführung des Arbeitsverhältnisses bzw. alternative Möglichkeiten der beruflichen Beschäftigung aufgrund der psychischen Belastung nicht als Option erscheinen.

Die Analyse lässt den Rückschluss zu, dass Reflexivität und Problemlösekompetenzen in der Persönlichkeit nur gering angelegt sind. Die genannten Merkmale illustrieren den Typ der spontanen Studierenden ohne Abitur und geben Aufschluss über die damit zusammenhängenden Motive und über enkulturelle Komponenten im Zeitverlauf. Die analytisch herausgearbeiteten Merkmale der spontanen Studierenden manifestieren sich in entsprechendem Verhalten und Handeln.

So zeichnet sich spontanes bzw. inkonstantes Verhalten bereits in der Schulzeit ab. Die Befragte bricht die Ausbildung an der Schule für Sozialwesen ab, bevor sie das angestrebte Fachabitur erreicht hat. Lernschwierigkeiten und mangelnde Leistung haben zu dieser Entscheidung geführt:

»Ja, ich bin nicht mehr zur Schule, habe mich dafür entschieden, was anderes zu machen. Und bin dann zur Agentur für Arbeit gegangen, damals noch Arbeitsamt, und habe gesagt, das geht nicht mehr, das will ich nicht machen und das bringt so nichts [...].« (Z. 1411-1414)

Ihre weiteren Stationen auf dem Weg zu einer Ausbildung sind ebenfalls durch widersprüchliches Handeln gekennzeichnet. Der mehrfache Wechsel des Ausbildungsbetriebs und eine damit zusammenhängende Unsicherheit charakterisieren zunächst einen unsteten, sprunghaften Weg.

Durch das Studium erhofft sich Frau Conrad einen Vorteil auf dem Arbeitsmarkt. Sie sieht die Zulassung zum Studium als Bestätigung ihrer persönlichen Leistungen. Die Bedeutung des Studiums fasst sie mit folgenden Worten zusammen:

»Ich habe mir halt das Studieren noch mal so als was Besonderes irgendwie vorgestellt und letztendlich, wo ich ankam, dachte ich so: Okay, die vermitteln/

Manche Professoren vermitteln den Stoff sehr gut, manche eher schlecht. Das ist ja wie in der Berufsausbildung oder sonst wo.» (Z. 1686-1689)

Die damit einhergehende Ernüchterung zeigt sich in ihren Aussagen, sobald sie ihre Enttäuschung beschreibt. Erstes inkonstantes Verhalten wird durch folgende Aussage eingebettet: *»Ich habe mir dann/ Ich habe mir irgendwann gesagt: Du probierst das jetzt einfach AUS und wenn es klappt, ist gut, und wenn es nicht klappt, dann hat es halt nicht geklappt« (Z. 2274ff.).* Die persönliche Wahrnehmung des Studiums als Episode ist konstant und zieht sich durch das ganze Gespräch. Frau Conrad erhält für die Dauer der Regelstudienzeit ein Aufstiegsstipendium. Auch hier zeigen sich gegenläufiges Verhalten und Unzufriedenheit. Frau Conrad fühlt sich im Hinblick auf ihre familiären Verpflichtungen als Mutter ungerecht behandelt. Sie bemängelt unter anderem *»das Problem [...], dass man bei Jura nicht wirklich Teilzeit studieren kann« (Z. 2088f.).* Im Weiteren erläutert sie:

»[Z]um Beispiel darf man nur insgesamt über die ganze Förderdauer zwei Urlaubssemester nehmen und wenn ich jetzt sagen würde, okay, ich kriege zum Beispiel IM Studium jetzt ein Kind, was ja jedem passieren kann, das ist ja ganz normal, dann wäre es zum Beispiel so, dass ich nicht mal meine Elternzeit voll nehmen könnte, die drei Jahre, die mir ja gesetzlich zustehen, weil mir dann das Stipendium wegfällt.« (Z. 2089ff.)

Die Aussagen von Frau Conrad lassen eine gewisse Inkonsistenz erkennen: Einerseits ist ihr *erklärtes Ziel*, das Studium abzuschließen und als Richterin zu arbeiten. Andererseits behandelt sie ihre Familienplanung als unabgeschlossen und die Absicherung durch das Stipendium als eine weitere Variable. Die Aussagen und das Handeln der Befragten sind also teilweise widersprüchlich sowie von Wechselhaftigkeit und Unstetheit geprägt. Unzufriedenheit in Bezug auf ihre Ansprüche – beispielsweise das angestrebte Studienziel, das Stipendium und die Vereinbarkeit von Familie und Studium – sind zentrale Punkte, die aus ihrer Sicht zu optimieren sind.

Die persönliche Einstellung der Interviewten begünstigt, dass sie nach Neuem strebt, sobald sie mit dem Alten unzufrieden ist. Die analysierten Aussagen lassen den Schluss zu, dass ein permanentes Streben nach optimalen Bedingungen in ihrem Lebenslauf von zentraler Bedeutung ist. Wenn diese Erwartung sich nicht erfüllt, handelt sie spontan, um eine Veränderung herbeizuführen. Auch in Bezug auf den Studienplatz zeigt sie zunächst Euphorie:

»[I]ch wollte immer mal an die Uni. Und dann war es natürlich auch schön, dass es eine richtige UNI ist, nicht eine Fachhochschule und (.) ja, war natürlich

euphorisch und war erst mal überwältigt auch von der Menschenmenge.«
(Z. 1682-1684)

Darauf folgt schließlich Enttäuschung: *»[L]etztes Semester habe ich ein Seminar im Arbeitsrecht gemacht und ansonsten mehr Zeit zu Hause verbracht«* (Z. 2312). Die weiteren Aussagen belegen das Merkmal der Spontanität bzw. das Streben nach Veränderung. Die Befragte beschreibt:

»[I]ch habe mich aber super drauf gefreut natürlich, weil es für mich auch hieß, weg vom alten Job, was Neues, und (.) ich habe mich auch auf die Zeit gefreut und mal/ Also ich wollte ja schon mein Leben lang studieren eigentlich.«
(Z. 1679ff.)

Die Stationen der Bildung und Berufstätigkeit von Frau Conrad sind von Flucht aus der jeweils aktuellen Lern- bzw. Arbeitssituation gekennzeichnet. Auch jetzt, im Studium, sind Zweifel und Bedenken präsent:

»Also wenn ich ehrlich bin, ich zweifle schon oft daran, ob ich das jetzt so richtig gewählt habe, ob ich das so machen/ Gerade Jura, das ist auch echt ZEITaufwändig und man hat halt keinen/ irgendwie keine Garantie auf Erfolg. Wenn dieses Staatsexamen eben danebengeht, dann war es das eben.« (Z. 2003-2006)

Der Einzelfall der hedonistischen Studierenden ist durch die Brüche im persönlichen Werdegang gekennzeichnet. Der Abgang von der Schule in der Oberstufe und der Abbruch der beruflichen Ausbildung illustrieren dies. Ein weiteres Merkmal des spontanen bzw. hedonistischen Studierenden ist das Streben nach Veränderung. Damit einhergehende persönliche Unzufriedenheit und die subjektive Hoffnung auf eine Besserung der Situation illustrieren diese Eigenschaft. Das Studium wird entsprechend wenig zielorientiert verfolgt, da es erst einmal ›ausprobiert‹ wird. Weiterhin wird deutlich, dass das Studium als Episode angesehen wird und der erfolgreiche Abschluss nicht im Zentrum steht. Ein solcher wird zwar nach den subjektiven Bedingungen angestrebt; der Studienerfolg wird aber von externen Einflüssen abhängig gemacht. Zum hedonistischen Verhalten trägt auch das Merkmal der ökonomischen Sicherheit bei: Die Absicherung durch ein Stipendium über die gesamte Studienzeit begünstigt eine entsprechende Einstellung und trägt zu unstemem und wechselhaftem Handeln bei.

Das Studium als Alternative zur Berufstätigkeit

Die Fallanalyse zeigt, dass das Studium hier als Alternative zur Berufstätigkeit gesehen wird. Die Befragte beschreibt ihren Werdegang und verweist darauf, dass sie aufgrund von Perspektivlosigkeit und Arbeitslosigkeit Weiterbildungen angefangen hat. Auch das Studium

hat sie begonnen, nachdem ihr innerhalb der Probezeit von ihrem Arbeitgeber gekündigt wurde. Ihre berufliche Tätigkeit beschreibt sie als eintönig: *»Ich habe von morgens bis abends Briefe sortiert nach Postleitzahlen (.) und die zurückgeschickt, wenn die falsch angekommen sind oder nicht angekommen sind«* (Z. 1811ff.). Im Interview schildert die Befragte ausführlich die Situation nach Erhalt der Kündigung und das Verhalten der Vorgesetzten. Diese Erfahrung war für sie sehr einschneidend und hat dazu beigetragen, dass sie einen alternativen Weg der beruflichen Entwicklung gewählt hat. Sich für einen anderen Arbeitgeber zu entscheiden sieht sie nicht als Option, da das Arbeitszeugnis keine positive Beurteilung enthält: *»[U]nd jetzt habe ich mein Arbeitszeugnis gekriegt mit einem Mangelhaft bis Ungenügend«* (Z. 1961f.).

Für den Beginn des Studiums war die Zusage des Aufstiegsstipendiums ausschlaggebend. Frau Conrad konnte somit das Studium unabhängig von ihrer misslichen Arbeitssituation beginnen und beschreibt ihre Freude darüber und auch ihre anfängliche Unsicherheit: *»[N]utze ich jetzt das Stipendium voll aus und gehe noch mal RICHTIG studieren, und wenn ja, was?«* (Z. 1490f.) Ein Aufstiegsstipendium ist nicht an ein Studienfach gebunden, sodass Frau Conrad sich nun mit der Frage nach der Studienrichtung konfrontiert sah. Hinzu kam, dass sie keine finanziellen Einbußen hinnehmen musste, da das Stipendium sie ökonomisch absichert: *»[W]enn man Vollzeit studiert, dann kriegt man eben monatlich Geld«* (Z. 1507f.).

Diese Aussagen könnten den Rückschluss zulassen, dass Frau Conrad ihr Handeln wenig reflektiert und die Entscheidung für ein Studium maßgeblich an die finanzielle Sicherheit aufgrund des Stipendiums gekoppelt ist: *»Und als ich das Aufstiegsstipendium gekriegt habe, war es für mich so, dass mein Gehalt abzüglich der Fahrtkosten nachher so viel gewesen wäre wie beim Aufstiegsstipendium«* (Z. 1314ff.). Ihre negativen Erfahrungen mit der Kündigung des Arbeitsplatzes tragen dazu bei, dass sie sich schließlich für die Studienrichtung Arbeitsrecht entscheidet. Das Stipendium ermöglicht ihr letztlich auch, das Studium *»einfach mal aus[zu]probieren«* (Z. 2281f.). In intentionaler Hinsicht kann lediglich die psychische Belastung von Frau Conrad durch die Kündigung als Grund für den Beginn des Studiums gewertet werden, da eine Fortführung des Arbeitsverhältnisses für sie nicht möglich und weitere Alternativen nicht greifbar waren: *»[D]as, was ich mache, kann ich nicht mehr weitermachen, das ertra:ge ich einfach nicht und ich will was anderes machen und (.) dann war es keine Frage, dass ich studieren gehe«* (Z. 2279ff.).

Die wesentlichen Faktoren, die das Studium als Option der Qualifizierung in Betracht kommen lassen, sind erfahrene Perspektivlosigkeit und drohende Arbeitslosigkeit. Hinzu

kommen eine generelle Unzufriedenheit im Berufsalltag und damit einhergehende Schwierigkeiten mit Kollegen und Vorgesetzten. Belastungen am Arbeitsplatz lassen der Befragten keinen Spielraum, das Arbeitsverhältnis fortzuführen. Wegen des negativen Arbeitszeugnisses sieht sie auch keine Möglichkeit, eine alternative Tätigkeit bei einem anderen Arbeitgeber aufzunehmen. Die Entscheidung für ein Studium wird schließlich durch den Erhalt des Stipendiums begünstigt, da sie so keine finanziellen Einbußen hinnehmen muss.

Die jeweiligen Merkmale bündeln spontanes Handeln und Verhalten und münden schließlich darin, dass ein Studium als Alternative zur Berufstätigkeit gesehen wird. Weiterhin zeigen die Aussagen, dass das Studium allein um des Studierens willen begonnen wurde. Der persönliche Werdegang und die Tatsache, dass das Studium eine Alternative zur Berufstätigkeit darstellt, illustrieren diese hedonistische Disposition.

Der Enkulturationsprozess bei der spontanen Studierenden ohne Abitur

Der Enkulturationsprozess im Fall der spontanen Studierenden ohne Abitur lässt sich so charakterisieren, dass soziale Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule angestrebt wird. Hier sind zunächst die Kontakte zu Peers zu nennen, die bei der Befragten vorhanden sind und von ihr auch gepflegt werden. Sie kommuniziert auch den Umstand des Studiums ohne Abitur; die Option des beruflich qualifizierenden Studienzugangs ist jedoch nur rudimentär bekannt, sodass diese Mitteilung bei den Gesprächspartnern eher Verwirrung über die Zugangsvoraussetzungen erzeugt.

Weiterhin wird deutlich, dass im Fall des hedonistischen Studiums die allgemeinen Erwartungen besonders hoch sind. Das geht einher mit Ernüchterung und Desillusionierung mit Voranschreiten des Studiums. Es zeigt sich, dass dadurch in der Folge die soziale Sicherheit und Eingebundenheit etwas abgeschwächt wird. Die Zielorientierung lässt nach, was dazu führt, dass das Studium als vorübergehende Episode gewertet wird. Aus einer enkulturellen Perspektive zeichnet sich ab, dass Partizipieren an der universitären Kultur zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls führt. Insbesondere das Studienfach Jura wird als Bestätigung der eigenen Person gesehen und erhöht die Selbstwirksamkeit.

In Verbindung mit der universitären und privaten Rückkoppelung wird deutlich, dass dieser Einzelfall durch Wechselhaftigkeit und mangelnde Zielorientierung charakterisiert ist. Im Bereich der individuellen Eigenschaften prägt inkonstantes Handeln im Sinne von persönlicher Labilität den Werdegang. Die Rückkoppelung motivationaler Aspekte, die zur

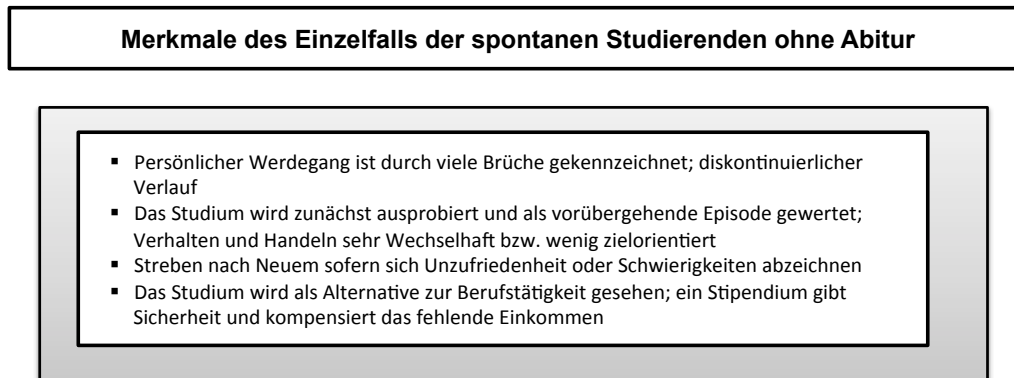
Aufnahme des Studiums geführt haben, zeigt, dass externe Motivatoren wie Perspektivlosigkeit und drohende Arbeitslosigkeit für den Studienbeginn ausschlaggebend waren. Dies wirkt sich nachteilig auf die universitäre und private Rückkoppelung aus, da die Enkulturation auf der Basis äußerer Einflüsse erfolgt und wenig Eigenaktivität festzustellen ist. Darüber hinaus wird das Studium als Alternative zur Berufstätigkeit gesehen, und bereits nach kurzer Zeit kommen Zweifel an der Studienentscheidung auf, beispielsweise Bedenken hinsichtlich der Studienanforderungen oder auch insgesamt das Infragestellen der Entscheidung für ein Studium. Die ökonomische Unterstützung durch ein Stipendium begünstigt den Enkulturationsprozess nur bedingt, da sie zusammen mit der fehlenden Zielorientierung und Reflexivität dazu beiträgt, das Studium als Alternative zur Berufstätigkeit zu sehen.

In der Verlaufsbetrachtung zeigt sich, dass soziale Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule Aspekte von Enkulturation sind. Im Hinblick auf Interaktionen zeichnen sich im analysierten Einzelfall weder besonders positive noch negative Faktoren ab. Interaktion findet vor allem zu gleichaltrigen Studierenden statt und lässt sich als »neutral« einordnen. In Bezug auf Gatekeepingprozesse zeichnet sich ab, dass das Studium ohne Abitur zunehmend an Bekanntheit gewinnt und dadurch Informationen leichter zugänglich sowie transparenter werden.

Enkulturation als Faktor des Gatekeepings bedeutet: Je bekannter und auch üblicher ein Studium ohne Abitur wird, desto höher ist der Faktor der Enkulturation in der Hochschule. In der Verlaufsbetrachtung der universitären und privaten Rückkoppelung sind inkonstante Einflüsse von Enkulturation auszumachen.

Als weitere Dimension ist das Merkmal »Zeit« bedeutsam: Der Umgang mit Studienanforderungen und die Vereinbarkeit von Studium und Familie sind als Herausforderungen zu werten und tragen dazu bei, dass das ursprüngliche Ziel eines akademischen Abschlusses an Wert verliert. Illustriert wird dies im Weiteren dadurch, dass es zu Beginn des Studiums konkrete Zukunftsvorstellungen gab, diese aber in der Verlaufsbetrachtung vage und inkonsistent werden und keine zentrale Rolle mehr spielen.

Abbildung 34: Zentrale Kennzeichen der spontanen Studierenden ohne Abitur



Quelle: Eigene Darstellung

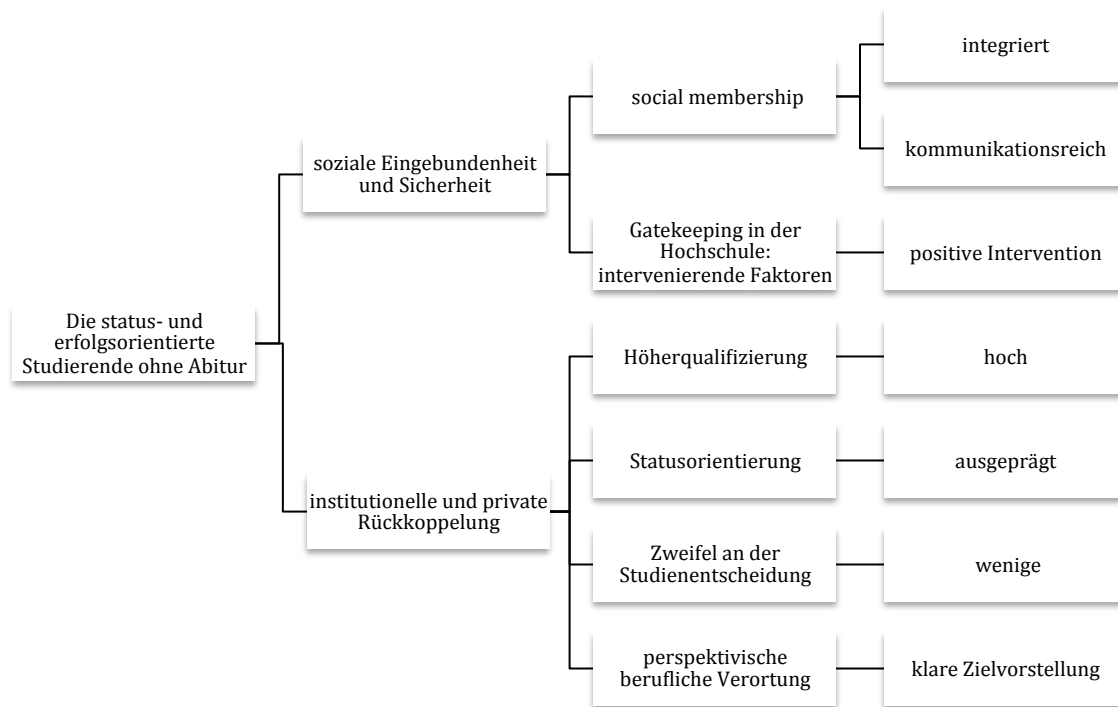
6.4.3 Der Fall Frau Engel: Ein statusorientiertes Studium für beruflichen Aufstieg

»[...] weil ich will ja wieder ins Berufsleben zurück. Aber dann halt, sage ich mal, also eine höhere Stelle auch bekommen und nicht mehr [...] die Vorzimmerdame sein.« (Z. 2467ff.)

Frau Engel lässt sich anhand der Merkmalsausprägung als integrierte Studierende ohne Abitur einordnen. Die Befragte hat ausgeprägte Zielvorstellungen; sie studiert, um Anerkennung aus ihrem Umfeld zu erhalten und damit einhergehend einen höheren Status zu gewinnen. Die Orientierung auf den Statusaufstieg und damit auf Erfolg prägt ihre Motivation zur Aufnahme des Studiums und spiegelt sich in ihren persönlichen Einstellungen wider.

Abbildung 35 zeigt die Merkmalsausprägungen für diesen Einzelfall.

Abbildung 35: Merkmalsausprägungen im Fall von Frau Engel



Quelle: Eigene Darstellung

Persönlicher Werdegang

Frau Engel ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 25 Jahre alt. Zusammen mit ihrem Partner lebt sie in der Nähe der Hochschule. Nach der mittleren Reife hat sie eine Ausbildung zur Rechtsanwaltsfachangestellten abgeschlossen. Die ausbildende Kanzlei konnte sie nach Abschluss der Ausbildung nicht übernehmen, sodass sie ihre fünfjährige Berufspraxis bei einem anderen Rechtsanwalt erlangte. Schwierigkeiten mit ihrem Vorgesetzten führten schließlich dazu, dass sie ihr Arbeitsverhältnis kündigte. Frau Engel fand einen neuen Job in der Buchhaltung eines Logistikunternehmens. Dort ist sie zur Finanzierung des Studiums auch weiterhin tätig. Zur ökonomischen Absicherung erhält Frau Engel zusätzlich Leistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz.

Frau Engel studiert Recht und Management und schließt damit an ihren Ausbildungsberuf an. Dadurch hat sie einen prüfungsfreien Zugang zur Hochschule, da sie als fachtreue Studierende eingestuft wird. Ihr Ziel ist der berufliche Aufstieg; damit geht eine starke Erfolgsorientierung einher.

Merkmale von Integration

Der Einzelfall ist durch die Merkmale Status- und Erfolgsorientierung und einen mit dem Studium angestrebten beruflichen Aufstieg gekennzeichnet. Die Analyse zeigt, dass Integration in die Hochschule durch freundschaftliche Verbindungen zu Kommilitonen erfolgt. Akzeptanz und auch Verbundenheit innerhalb der Studiengruppe fördern gleichfalls die Integration in den universitären Alltag. Kommunikation wird nicht zuletzt durch medialen Austausch in Form von Kurznachrichten gefördert, der dazu beiträgt, dass Hilfsbereitschaft und Informationsaustausch erfahren werden. Der Anschluss an Kommilitonen und ein unbefangener Erfahrungsaustausch fördern somit die Partizipation im universitären Feld. Die Integration gelingt im beschriebenen Fall unabhängig vom Alter und vom bisherigen Werdegang.

Integration kann als Unbefangenheit gegenüber Kommilitonen und gegenseitige Wertschätzung beschrieben werden. Im Weiteren fördern universitäre Einrichtungen (hier: Bibliothek, Cafeteria) den Austausch und die Kommunikation innerhalb der Studierendengruppe.

Die Aspekte Status- und Erfolgsorientierung zeichnen sich durch eine positive Grundeinstellung sowie eine reflexive Zielorientierung aus. Diese Disposition äußert sich in dem Wunsch nach gesellschaftlichem und sozialem Aufstieg. Eine Steigerung des Selbstbewusstseins und das Erlangen von Sicherheit werden anhand der angestrebten Statusänderung deutlich. Freude und Spaß am Studium sind weitere Merkmale, die Erfolgsorientierung sowie Integration befördern.

Die Priorisierung des Studiums und das Streben nach einem akademischen Abschluss innerhalb der Regelstudienzeit tragen dazu bei, dass Zielpräferenzen im Fokus der Aufmerksamkeit stehen.

Die Analyse des Datenmaterials und die Darstellung des Einzelfalls zeigen, dass Frau Engel eine Partizipation an der Fachgemeinschaft in der Hochschule anstrebt. Der Schlüsselindikator dabei ist das Streben nach beruflicher Veränderung. Im Fall der Interviewten wird deutlich, dass eine positive Grundeinstellung und der Spaß am Studium wesentliche Faktoren sind:

»Also ich werde das auf jeden Fall abschließen, also das steht für mich fest, egal, ob ich es jetzt DANN schaffe oder nicht. Es macht mir extrem viel Spaß zu lernen jetzt und/ So wenn man reingekommen ist und man auch so Feedback kriegt

anhand der Noten, also der Klausuren, dann ist das schon eine Motivation, denke ich mal. Ich meine, ich habe das jetzt GEWÄHLT, den Weg zu gehen, und ich werde das jetzt auch zu Ende durchziehen, also bis zum Schluss und/ Ich habe jetzt keine Angst, dass ich das nicht SCHAFFE oder so.« (Z. 2718-2724)

Die Integration in die Hochschule manifestiert sich im analysierten Fall in der positiven Wahrnehmung. Frau Engel erläutert, dass sie sich gut aufgenommen fühlt und nicht den Eindruck hat, in der Hochschule allein zu agieren. Der Rückhalt durch Kommilitonen und durch studienbegleitende Maßnahmen (hier: Tutorien) stützt diese Wahrnehmung und trägt zu einem Gefühl von Akzeptanz und Integration in den Hochschulalltag bei.

Ein wesentliches Merkmal der Integration ist die Verbindung mit den Kommilitonen:

»Aber ich muss auch dazu sagen, unsere Gruppe ist auch total/ Also wir halten total zusammen, wir haben halt auch so eine, ich sage mal, WhatsApp-Gruppe, wo wir dann halt, wenn, sobald einer irgendwas mitgekriegt hat, das da sofort reinschreibt und jeder ist dann informiert und jeder weiß Bescheid. Das fand ich eigentlich auch ganz gut und dass wir halt von Anfang an auch so in die gleichen Tutorials gekommen sind.« (Z. 2382-2387)

Frau Engel erläutert die gegenseitige Unterstützung und Hilfsbereitschaft: Über Medien werden Informationen als Kurznachrichten ausgetauscht, *»und wenn man eine Frage hat und die da reinschreibt, dann wird die auch beantwortet, dann werden Lehrbücher rausgeholt, abfotografiert und dann wird es einem zugeschickt. Das sind dann so Sachen, ich sehe das nicht als Selbstverständlichkeit auch« (Z. 2417ff.).*

Verbundenheit und Hilfsbereitschaft begünstigen die Integration in die Hochschule. Vor allem das gemeinsame Arbeiten mit Kommilitonen, um das Studienziel zu erreichen, trägt grundlegend zu gegenseitiger Anerkennung bei. Frau Engel erklärt dazu: *»[D]ie sind alle hilfsbereit und man hilft sich untereinander, auch weil man quasi im selben Boot sitzt« (Z. 2409f.).*

Im Umgang mit Studienanforderungen ist das gemeinsame Lernen ein weiterer Faktor, der Zusammenhalt und Kommunikation fördert. Universitäre Einrichtungen wie Bibliothek und Cafeteria begünstigen, dass Integration unterstützt wird:

*»Also ich finde die Bibliothek total super bei uns. Ich meine, da hat man keine Ablenkung. Man sitzt da wirklich mit Leidensgenossen, sage ich mal, und ist da halt am Lernen. Da, ja, da hat man Ruhe. Man kann da auch so ein bisschen, sage ich mal, hin und wieder auch einfach nur entspannt aus dem Fenster gucken, wenn man gerade die ganze Zeit was gemacht hat [...]« (Z. 2752-2756)
»[...] Cafeteria, da kann man auch super sitzen. Allgemein auch überALL diese Möglichkeiten, wo man sich hier hinsetzen kann, einfach mal einen Kaffee trinken*

kann und lesen kann. Also das ist ja hier (.) also total super. Also ich finde das total studentenfreundlich.« (Z. 2766-2769)

Die Integration in die Hochschule gelingt trotz stundenweiser Berufstätigkeit. Dennoch zeigt sich eine eindeutige Zielpräferenz. Frau Engel erklärt, dass der erfolgreiche Abschluss für sie wichtig ist und sie vor allem darauf hinarbeitet.

Die anfängliche Unsicherheit und auch Bedenken hinsichtlich des Studiums können durch Kontakte und Gespräche mit Kommilitonen aufgelöst werden. Der Anschluss in der Hochschule und der Erfahrungsaustausch tragen deutlich zu Integration und Enkulturation bei. So sind es für die »integrierte Studierende« genau diese Merkmale, die Enkulturation in der Hochschule ausmachen:

»Aber wir haben auch oft in der Cafeteria gesessen und einen Kaffee getrunken und auch einfach mal zum Abschalten über andere Sachen gequatscht, die eben halt nicht mit der Uni zu tun, also die nicht im Zusammenhang mit der Uni standen. Das war auch ganz interessant. Einfach mal auch zu wissen, was die anderen so gemacht haben oder wie das bei denen so läuft. Also das war auch ganz interessant. Man motiviert sich ja auch gegenseitig.« (Z. 2758-2761)

Der freundschaftliche Kontakt mit Kommilitonen ermöglicht einen unbefangenen und von Akzeptanz geprägten Umgang miteinander. Allerdings nimmt Frau Engel Abstand von außeruniversitären Veranstaltungen bzw. Treffen mit Kommilitonen. Im Rahmen der Hochschule ist sie dennoch integriert: »[O]bwohl man immer wieder sagt, ja nee, ich komme da nicht mit hin, ich komme da nicht mit hin, wird man immer wieder trotzdem gefragt und: Komm doch« (Z. 2701f.).

Das Wahren der eigenen Identität und das gleichzeitige Annehmen der universitären Kultur erweist sich hier als positiv. Ein offener, freundlicher und wertschätzender Umgang miteinander fördert die Integration und die damit verbundene Enkulturation in der Hochschule.

Anders als bei der »klassifizierenden und distanzierten Studierenden« Frau Brandt, ist das Alter hier nicht ausschlaggebend: »Also die Gruppe, egal dass die so viele Jahre jünger sind, trotzdem einem so helfen auch« (2408f.). Die Integration erfolgt unabhängig von Alter und Studienzugang. So sind die Kontakte und Interaktionen mit Kommilitonen charakteristische Merkmale.

In der Verlaufsbetrachtung zeigt sich, dass der Einzelfall der »integrierten Studierenden ohne Abitur« wesentlich an die mediale Entwicklung gebunden ist. Der Austausch von

Informationen via Kurznachrichten und die schnelle Verbreitung von Studieninhalten innerhalb der Gruppe der Kommilitonen sind weitere Merkmale, die Integration und das Gefühl von Zugehörigkeit – social membership – fördern.

Orientierung auf Erfolg und beruflicher Aufstieg als wichtiges Merkmal

Für die »integrierte Studierende ohne Abitur« können nach der Fallbetrachtung die Attribute Erfolgs- und Zielorientierung als wesentlich gelten. Eine eindeutige Zielkonstante (hier: beruflicher Aufstieg) illustriert im Fall von Frau Engel, dass ihr Studium der Steigerung ihres sozialen Status dient.

Die Erfolgsorientierung ist auch an eine zeitliche Komponente gebunden. Frau Engel erklärt, dass es ihr wichtig ist, das Studium zügig abzuschließen, weil sie die Vorzüge des eigenen Einkommens zu schätzen wisse: »[M]omentan hat man dann halt BAföG, da muss man schon seine Bedürfnisse so ein bisschen zurückschrauben« (Z. 2407f.).

Das Engagement im Studium lässt sich durch individuelle Erfolgsansprüche und den allgemeinen Umgang mit Studienanforderungen beschreiben. Das Erreichen des Studienabschlusses ist für die Interviewte von zentraler Bedeutung. Ihre Investitionen in das Studium erklärt sie wie folgt: »[I]ch muss noch wesentlich mehr machen. Gut, ich habe jetzt auch alle Prüfungen geschafft und ich habe auch ganz gut abgeschlossen, sage ich mal, aber ich musste dann doch wirklich/ Also wenig Schlaf, viel arbeiten [...]« (2454ff.). Frau Engel beschreibt, dass sie täglich lernt und dies für sie ein Prozess der Gewöhnung ist:

»[I]ch mache jetzt kontinuierlich was, auch wenn es nur ein, zwei Stunden am Tag sind, aber ich mache JEDEN Tag etwas, damit ich dann nicht wieder dieses auf einmal habe. Und da musste ich mich halt noch ganz stark dran gewöhnen, also von Anfang an jetzt kontinuierlich was zu machen, damit man nicht in so einen Druck kommt.« (Z. 2458ff.)

Die Priorisierung des Studiums zeichnet die Akteurin aus und zeigt zugleich deren Erfolgsorientierung: »[M]ein Studium hat Priorität« (Z. 2639). Ihre bisherigen Studienergebnisse sieht Frau Engel als Bestätigung ihres akademischen Werdegangs:

»Also ich werde das auf jeden Fall abschließen, also das steht für mich fest, egal, ob ich es jetzt DANN schaffe oder nicht. Es macht mir extrem viel Spaß zu lernen jetzt und/ So wenn man reingekommen ist und man auch so Feedback kriegt anhand der Noten, also der Klausuren, dann ist das schon eine Motivation, denke ich mal.« (Z. 2718-2722)

Trotz ihrer Erfolgsorientierung stellt Frau Engel das Studium und ihren persönlichen Anspruch infrage. Die Unsicherheit, ob sie den Anforderungen zukünftig standhalten kann,

und das Hinterfragen des gewählten Weges begleiten sie im weiteren Verlauf des Studiums. Ihren beruflichen Abschluss durch die frühere Ausbildung sieht sie als Sicherheit, damit wäre bei einem eventuellen Scheitern in der Hochschule nicht ihre Existenz bedroht:

»Zumal ich mich ja bei meiner letzten Arbeitsstelle auch so wohlfühlt habe. Dann kriegt man schon so ein bisschen so/ Man fühlt sich so hin- und hergerissen. Einerseits denkt man, okay, man macht das für sich und für seine Zukunft. Andererseits denkt man: Ja, aber bringt dich das dann WIRKLICH so viel weiter?« (Z. 2665-2668)

Die Vorstellungen der Akteurin von ihrer beruflichen Zukunft sind zunächst vage. Vor allem ist ihr eine berufliche Stellung wichtig, die ihr eine angemessene Hierarchieposition verleiht. *»[D]urch dieses Verhältnis zwischen Chef und Angestellten, da hat man sich einfach immer wieder unterbuttern lassen« (Z. 2539f.).* Frau Engels erfolgsorientierte Einstellung manifestiert sich in folgender Aussage:

»Also man setzt sich ja Ziele, aber man darf sich jetzt, sage ich mal, auch nicht aus der Bahn werfen lassen, wenn man sie gerade nicht/ also auf einem geraden Weg erfüllt, sondern mal ein paar Schleichwege gehen muss. Dann muss man das halt MACHEN. Und ja, und das rentiert sich ja.« (Z. 2774-2777)

Die Motivation der Befragten, ein Studium zu beginnen, ist maßgeblich an die Intention des beruflichen und sozialen Aufstiegs gebunden. Der berufliche Aufstieg mithilfe eines akademischen Abschlusses impliziert einen Aufstieg in der Statushierarchie. Die Reflexionen der Akteurin über ihren bisherigen Werdegang sowie ihre Zukunftsgedanken zeigen den Wunsch nach Weiterbildung. Die mangelnde Unterstützung des Arbeitgebers in Bezug auf Fortbildungen trägt schließlich dazu bei, dass sie ein Studium ins Auge fasst:

»Das macht dann irgendwann klick und man denkt sich: Mein Gott, du bist noch so jung, du musst noch so viele Jahre arbeiten und ist das wirklich/ Bist du jetzt angekommen? Und das Gefühl hatte ich einfach nicht.« (Z. 2471ff.)

Im Fall von Frau Engel ist das Studium an erfolgsorientierte Merkmale gekoppelt, u.a. den Wunsch, das Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen und im Anschluss daran ihren beruflichen Status zu verbessern: *»[W]eil ich will ja wieder ins Berufsleben zurück. Aber dann halt, sage ich mal, also eine höhere Stelle auch bekommen und nicht mehr, sage ich mal, die Vorzimmerdame sein« (Z. 2467ff.).*

Mit dem akademischen Abschluss wird eine Statusveränderung im beschriebenen Sinne angestrebt. Damit einher geht für die Interviewte mehr Selbstbewusstsein im zukünftigen beruflichen Alltag und ein höheres Durchsetzungsvermögen gegenüber Kollegen:

»[Z]um Beispiel, ich weiß ganz genau, wenn ich mit meinem Studium fertig bin, dass ich bestimmte Sachen nicht mehr dulden werde, die vorher, wo man einfach so etwas gesagt bekommen hat und dann geschluckt hat und gesagt hat: Okay, gut, dann ist das halt so.« (2573ff.)

Entsprechend zeigt sich auch in der Verlaufsbeobachtung, dass Frau Engel weiterhin an ihren Zielen festhält sowie Zeit und Ressourcen zur Verfügung hat, um weiterhin einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen. *»Mein Studium läuft weiterhin super, so dass ich neben dem Studium bei meinem alten Arbeitgeber stundenweise arbeiten kann, dies klappt auch gut.« (Z. 2815f.)*

Dass das Studium der Aufwertung des eigenen Status und dem Erlangen innerer Sicherheit dient, illustriert die folgende Aussage:

»[...] obwohl man eigentlich WEIß, das ist jetzt nicht RICHTIG, was der Chef da gesagt hat. Man nimmt das aber so hin und macht das dann auch so, wie er es gesagt hat oder wie er das möchte. Man traut sich nicht zu sagen: Nee, Moment mal, so ist das aber nicht, das ist so und so. Und die Erfahrungen, die ich jetzt gesammelt habe und auch mit meinem Studium und/ Man verändert sich ja auch im Wesen auch und ich würde sagen, ich bin auch wesentlich selbstbewusster jetzt geworden, weil ich ja hier auch das Feedback kriege.« (Z. 2581-2587)

Beruflicher Aufstieg ist für die Befragte ein zentraler Grund für die Aufnahme des Studiums. Dies ist von dem subjektiv geprägten Wunsch begleitet, einen akademischen Abschluss zu erlangen.

Der Enkulturationsprozess der integrierten Studierenden ohne Abitur

Im Hinblick auf Enkulturation zeigt dieser Einzelfall, dass bei der »integrierten Studierenden ohne Abitur« soziale Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule gegeben sind. Im universitären Kontext finden sich bei der Befragten enkulturelle Merkmale.

Merkmale der Integration zeigen sich zunächst im offenen kommunikativen Umgang mit dem Studium ohne Abitur gegenüber den Kommilitonen. Dieser offene Umgang damit fördert Integration und Akzeptanz und somit Enkulturation in der Hochschule. Im weiteren Verlauf des Studiums stellt sich zudem heraus, dass der kommunikative Austausch mit Kommilitonen zur ideellen Sicherheit beiträgt und für institutionelle Rückkoppelung sorgt. Kommunikation und Interaktion als tragende Bausteine der Enkulturation erhalten somit entscheidendes Gewicht. Die Verlaufsbeobachtung zeigt weiterhin, dass freundschaftliche Verbindungen zu Kommilitonen und gegenseitige Unterstützung zur Enkulturation beitragen.

Für die Status- und Erfolgsorientierung wird unter dem Aspekt der Enkulturation deutlich, dass bereits vor Beginn des Studiums Anstrengungen unternommen werden, um Anschluss an

die Kommilitonen zu finden und die soziale Eingebundenheit zu fördern. Der Kauf von Lehrbüchern und die Inanspruchnahme von Workshops illustrieren diesen Aspekt.

Die soziale Eingebundenheit wird durch gewinnbringende intervenierende Prozesse der Hochschule gefördert. Im Fall von Frau Engel hat ein Beratungsgespräch über zu erwartende Vorteile und mögliche Schwierigkeiten stattgefunden. Der offene, wertschätzende und transparente Ablauf des Gesprächs hat die Sicherheit in der Hochschule wesentlich gefördert.

Erfolgsorientierung zeigt sich im fachtreuen Studium und in der Anknüpfung an Ausbildungsinhalte. Das Anstreben einer Statusveränderung geht einher mit der Erwartung, dass der akademische Abschluss zukünftig Vorteile auf dem Arbeitsmarkt bringen wird.

Motivation als Faktor der institutionellen und privaten Rückkoppelung zeigt sich im Weiteren im zielstrebigem Umgang mit Leistungsanforderungen. Die Interaktion mit Kommilitonen und ein informativer Kontakt mit Funktionären der Hochschule (hier: Prüfungsämter, zuständige Sachbearbeiter) fördern den Enkulturationsprozess. Im Fall von Frau Engel können keine Barrieren hinsichtlich des Gatekeepings ausgemacht werden. Zweifel im Studium sind vorhanden, werden aber durch die Interaktion mit Kommilitonen relativiert. Damit geht auch einher, dass Bezugsgruppeneffekte in Bezug auf Studierende *mit* Abitur sich nicht negativ auswirken. Im Fall der integrierten Studierenden können soziale Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule sowie institutionelle und private Rückkoppelung als Kennzeichen festgehalten werden. Die Verlaufsbetrachtung zeigt weiterhin, dass diese Faktoren im weiteren Fortgang des Studiums gefestigt werden und letztlich die Enkulturation in der Hochschule begünstigen. Abbildung 36 zeigt zusammenfassend die wesentlichen Merkmale des Einzelfalls der integrierten Studierenden ohne Abitur.

Abbildung 36: Zentrale Kennzeichen der integrierten Studierenden ohne Abitur

Zentrale Kennzeichen des Einzelfalls der integrierten Studierenden ohne Abitur

- Integration in der Hochschule durch freundschaftliche Verbindungen zu Kommilitonen: Partizipation im universitären Raum
- Kommunikativer Austausch und gegenseitige Unterstützung innerhalb der Studierendengruppe: Mitglied einer Fachgemeinschaft werden
- Universitäre Einrichtungen (Bibliothek, Cafeteria) fördern Integration
- Positive Grundeinstellung (Spaß am Studieren)
- Statusorientierung: Streben nach beruflichem Aufstieg
- Zielpräferenz: ausgeprägte Erfolgsorientierung, das Studium erfolgreich abzuschließen: universitäre Kultur repräsentieren

Quelle: Eigene Darstellung

6.5 Zusammenfassung: Subjektive Repräsentation der Hochschulkultur

Anhand einer Verlaufsanalyse wurde der Prozess der Enkulturation in der Hochschule bei Studierenden ohne Abitur untersucht. In der Gesamtschau der qualitativen Ergebnisse zeigen sich zentrale Faktoren von Enkulturation.

Enkulturation in der Hochschule markiert zum einen die »soziale Eingebundenheit und Sicherheit« als Grundprozess. Unter diesem Code können Kategorien subsumiert werden, die unmittelbar auf den Studienbeginn abzielen und mit der (De-)Etablierung von Denk- und Handlungsmustern verbunden sind.

- Studienbeginn: (De-)Etablieren von Denk- und Handlungsmustern
 - organisationale und institutionelle Rahmenbedingungen der Hochschule zu Studienbeginn
 - Kommunikation und Information zum Studium ohne Abitur
 - die Erwartungen der Akteure an ein Studium
 - das Alter der Akteure im Vergleich zu ihren KommilitonInnen
 - die Aufwendungen zur Steigerung der eigenen Lernkompetenz vor Beginn des Studiums

Ein weiterer Faktor, der den Prozess der Enkulturation beeinflusst, ist das Gatekeeping durch Funktionäre der Hochschule.

Unter dem Aspekt der Nivellierung kann der Code »institutionelle und private Rückkoppelung« extrahiert werden. Das Ausbalancieren zwischen dem bisherigen Werdegang und den neuen Eindrücken der Hochschule wird unter diesem Code zusammengefasst. Die Nivellierung bezieht sich auf folgende Faktoren:

- Institutionelle und private Rückkoppelung
 - persönlicher Werdegang, schulische und berufliche Entwicklung: Enkulturation vor dem Hintergrund der kulturellen Persönlichkeit und Individualität
 - Motive für die Aufnahme des Studiums: Enkulturation als Ausdruck von Handlungsfähigkeit
 - Zweifel und Bedenken im Studium: Enkulturation in der Bewertung von Relevanzstrukturen
 - ideelle und ökonomische Sicherheit

- Umgang mit Leistungsanforderungen im Studium, individuelle Erfolgsansprüche und Sichtweisen: Bildung und Enkulturation als Wechselprozess
- Bezugsgruppeneffekte, Vergleiche zu Studierenden mit Abitur: Enkulturation in der Orientierung an Gruppen bzw. Vorbildern

Die analysierten Faktoren zeigen sich insbesondere in der ersten Phase des Studiums. Im weiteren Verlauf ist die soziale Eingebundenheit und Sicherheit an den Code »Interaktionen in der Hochschule« gebunden. Interaktionen und Kontakte im Rahmen der Hochschule zielen auf Partizipation in einer (Fach-)Gemeinschaft. Positive Kontakte im universitären Bereich begünstigen die Enkulturation, wohingegen ausbleibende Interaktion in der Hochschule sich auf die Enkulturation nicht positiv auswirken.

Faktoren des Gatekeepings sind im weiteren Studienverlauf weniger präsent. Ein Erklärungsansatz dazu ist, dass der Zugang zur Hochschule geklärt ist und deshalb keine weitere Bezugnahme darauf erfolgt. Gatekeeping manifestiert sich demnach ausschließlich am Anfang beim generellen Zugang zur Hochschule. Ist die »Eintrittskarte« für das Studium erworben, erfolgen keine weiteren Rückkoppelungen.

Im Fokus der Verlaufsbeobachtung steht das Netzwerk der institutionellen und privaten Rückkoppelung, das mit folgenden Codes dargestellt werden kann:

- Umgang mit Leistungsanforderungen im Studium, individuelle Erfolgsansprüche und Sichtweisen: Bildung und Enkulturation als Wechselprozess
- Bezugsgruppeneffekte durch Vergleiche zu Studierenden mit Abitur: Enkulturation in der Orientierung an Gruppen bzw. Vorbildern
- Zukunftsvorstellungen und Erwartungen: Enkulturation als Repräsentant einer Kultur (academic behaviour)

Diese Kategorien haben über den weiteren Verlauf des Studiums Bestand und tragen zum Prozess der Enkulturation bei. Auf der Basis der extrahierten Merkmale wurden drei Einzelfälle von Studierenden ohne Abitur dargestellt, die im Hinblick auf Enkulturation in der Hochschule bestimmte Typen von Studierenden ohne Abitur repräsentieren.

- Fall 1: Die klassifizierende Studierende ohne Abitur – ein pragmatisch ausgerichtetes Studium

- Fall 2: Die spontane Studierende ohne Abitur – ein hedonistisch ausgerichtetes Studium
- Fall 3: Die integrierte Studierende ohne Abitur – ein statusorientiertes Studium.

Fall 1: Die klassifizierende Studierende ohne Abitur – ein pragmatisch ausgerichtetes Studium

Im analysierten Einzelfall verläuft der Prozess der Enkulturation diskontinuierlich. Soziale Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule werden nicht angestrebt; Barrieren werden von der Person selbst erzeugt und verstärkt. Die institutionelle und private Rückkoppelung kann daher nur bedingt identifiziert werden, da die Isolation in der Hochschule bewusst gewählt ist und Kontakte nur selektiv intensiviert werden. Die Analyse zeigt, dass die Befragte im universitären Feld weitestgehend isoliert agiert. Die Verlaufsbeobachtung zeigt gleichfalls, dass das Studium durch Klassifizierung gegenüber Kommilitonen und einen einzelkämpferischen Weg geprägt ist.

Die Enkulturation zeichnet sich im analysierten Fall dadurch aus, dass ihr Grundprozess, also eine Prägung durch die kulturell vermittelte Welt der Hochschule durch Kommilitonen, nicht angestrebt wird. Diese distanzierte Haltung wird durch die Einstellung gestützt, dass das Studium nur eine vorübergehende Episode ist. Davon ist auch der Prozess der Nivellierung gekennzeichnet: Die Akteurin vermittelt den Eindruck, dass sie als erfahrene berufstätige Studierende den jüngeren (nichtwissenden) Studierenden den Blick für das spätere Arbeitsfeld öffnen müsse. Enkulturation bedeutet demnach für die Akteurin nicht, dass sie selbst lernendes Subjekt der universitären Kultur ist, vielmehr ist sie als lebenserfahrenere Studierende bereits Repräsentantin der akademischen Kultur. Gestützt wird diese Einschätzung durch Aussagen der Akteurin, dass sie bereits einen Arbeitsplatz innehat, der einen akademischen Abschluss vorsieht.

Fall 2: Die spontane Studierende ohne Abitur – ein hedonistisch ausgerichtetes Studium

Im Einzelfall der »spontanen Studierenden ohne Abitur« findet in eingeschränktem Maße eine Enkulturation in der Hochschule statt. Der persönliche Werdegang ist durch Brüche gekennzeichnet, und das Studium wird als Episode betrachtet bzw. als Option, etwas Neues auszuprobieren. Mangelnde Reflexivität und Zielorientierung tragen dazu bei, dass Enkulturation kein konstanter Faktor ist. In der Verlaufsbeobachtung zeigt sich, dass

Enkulturation – bezogen auf soziale Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule – neutral betrachtet und nicht angestrebt wird.

Die Akteurin durchläuft den Grundprozess der Enkulturation und wird durch die kulturell vermittelte Welt der Universität geprägt. Vorrangig geht es ihr um die Erfahrung eines Studiums aus rein hedonistischen Gründen und weniger um dessen Abschluss. Somit gestaltet sich die Nivellierung im Prozess der Enkulturation als Herausforderung, denn es geht dabei um die (erfolgreiche) Bewältigung des Studiums, das Anknüpfen an und Erweitern von Kompetenzen sowie den Abgleich von Zukunftsvorstellungen. Ein Hineinwachsen in die Hochschulkultur erfolgt aufgrund der randständigen Zielvorstellung und der hedonistischen Disposition der Akteurin nur bedingt.

Fall 3: Die integrierte Studierende ohne Abitur – ein statusorientiertes Studium

Im Einzelfall der »integrierten Studierenden ohne Abitur« erweisen sich Kommunikation und Integration als zentrale Merkmale der Enkulturation, die für das Gelingen der Internalisierung der Kultur (hier: der Hochschule) wesentlich sind. Soziale Eingebundenheit, Sicherheit sowie Aspekte der institutionellen und privaten Rückkoppelung münden in einen sicheren Enkulturationsprozess.

Das Erlernen der Hochschulkultur und die Prägung durch die kulturell vermittelte universitäre Welt sind zentrale Merkmale des Grundprozesses von Enkulturation. Begleitet wird dieser Prozess von einer konkreten Zieleinstellung. Für die Akteurin ist der erfolgreiche Abschluss des Studiums von entscheidender Bedeutung und trägt dazu bei, dass Interaktion in der Hochschule angestrebt wird. Die Erfahrung der Unterstützung durch Kommilitonen bei der Bewältigung des Studiums untermauert diesen Aspekt. Das Nivellieren zwischen dem bisherigen Werdegang und dem Studium äußert sich in den dezidierten Zukunftsvorstellungen der Akteurin. Deren Persönlichkeitsprägung im universitären Feld und ihre individuelle Entwicklung machen sie zur subjektiven Repräsentantin der Hochschulkultur.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass für die Einzelfälle aus der Analyse und den theoretischen Konzepten spezifische Bedeutungszusammenhänge und Relevanzstrukturen abzuleiten sind.

Die analysierten Einzelfälle von Studierenden ohne Abitur repräsentieren eine breite Spanne enkultureller Dispositionen. Das Agieren der Akteure im System Hochschule verläuft sehr

unterschiedlich. Es kann festgestellt werden, dass Enkulturation jeweils von der Persönlichkeit der Akteure, dem Grad der empfundenen Akzeptanz in der Hochschule und motivationalen Faktoren bzw. den jeweiligen Zukunftsvorstellungen abhängt.

Als zentrale Merkmale der unterschiedlichen Typen sind Klassifizierung und Isolation (Frau Brandt), Inkonstanz und vage Zielorientierung (Frau Conrad) und schließlich Integration und Erfolgsorientierung (Frau Engel) auszumachen. Für die Partizipation in einer Fachkultur ist jeweils der bestimmte Prozess der Anpassung und Prägung kennzeichnend.

7. Die rekonstruierten Prozesse der Enkulturation vor dem Hintergrund theoretischer Bezugslinien

Im Folgenden werden prägnante empirische Ergebnisse der vorliegenden Studie vor dem Hintergrund der theoretischen Erkenntnisse diskutiert. Die Verbindung von Theorie und Praxis folgt dem Prinzip der Einzelfallrekonstruktion. Dem Erkenntnisinteresse entsprechend wird der Dritte Bildungsweg vor dem Hintergrund der Enkulturation unter Rückbezug auf system-, handlungs- und gesellschaftstheoretische Ansätze erörtert. Dabei wird die Zeitkomponente aufgegriffen und Merkmale, die Veränderungen auslösen in den theoretischen Kontext eingeordnet. Als weiteres zentrales Element, wird die Wahrnehmung der Akteure, in Bezug auf die Studiensituation im Zusammenhang der theoretischen Erkenntnisse diskutiert.

Bezugnehmend zur erziehungswissenschaftlichen Bedeutung von Enkulturation zeigen die Ergebnisse von Theorie und Empirie, wie nicht traditionelle Zielgruppen hochschulische Bildung erfahren bzw. wahrnehmen. Das Kapitel gibt im weiteren Aufschluss darüber, in wie weit die Ziele der Hochschulreform mit der Bedeutung von Enkulturation übereinstimmen. Darüber hinaus wird die Passgenauigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung thematisiert und mit den Konzepten der Enkulturation in Verbindung gebracht. Abschließend erfolgen Aussagen zur Implementierung nicht traditioneller Studienmodelle, die zu einer erfolgreichen Enkulturation im tertiären Sektor beitragen.

7.1 Ein pragmatisches Studium: Enkulturation als Episode

Die Einzelfallanalyse zu Frau Brandt zeigt, dass sich die Akteurin im universitären Kontext als klassifizierende und distanzierte Studierende ohne Abitur bewegt. Sie unternimmt keine Anstrengungen, sich in das kulturelle Umfeld der Hochschule zu integrieren. Vielmehr betrachtet sie sich bereits zu Beginn des Studiums als Repräsentantin der Hochschulkultur. Damit einhergehende Denk- und Verhaltensmuster spiegeln sich in Isolation wider. Sie wirken nachteilig auf kulturelle Identitätsmuster, da Interaktionen nur selektiv vollzogen werden. Kulturelle Prozesse der Partizipation und Interaktion erfolgen ausschließlich mit gleichaltrigen Kommilitonen oder augenscheinlich intellektuellen Studierenden höherer Semester. Das Studium wird als Episode betrachtet, da es vorrangig dem Ziel dient, den

Arbeitsplatz zu sichern. Es zeigen sich folgende Zusammenhänge: Partizipation als Mitglied einer Fachgemeinschaft wird durchaus angestrebt, eine Orientierung an Vorbildern bzw. an Gruppenspezifika findet jedoch nur bedingt statt. Dies wird durch das distanzierte Verhalten der Akteurin begünstigt. Die Analyse enkultureller Prozesse zeigt, dass die Befragte das Studium und den Kontext Hochschule nicht als Einheit betrachtet.

Im Interview mit Frau Brandt geht es vorrangig um die Gründe für ein Studium. Schwierigkeiten an ihrem Arbeitsplatz haben letztlich den Ausschlag gegeben: Persönliche Unzufriedenheit, angestaute Frustration und Mobbing waren Motive, der belastenden Situation am Arbeitsplatz zu entfliehen. Weiterhin ist die Intention, dem aktuellen Arbeitgeber die Studierfähigkeit unter Beweis zu stellen, erworbene Kompetenzen herauszustellen und damit langfristig den bestehenden Arbeitsplatz zu sichern.

Nach dem Handlungsschema von Parsons (1968) kann die Situation des pragmatischen Studiums folgendermaßen definiert werden:

- **Affektiv aufgeladen – affektiv neutral:** Das Handeln der Akteurin unterliegt einer eindeutigen Zielvorgabe. Extrinsische Motivatoren zeigen an, dass die Intentionen, die mit dem Studium verfolgt werden, auf Dritte zurückgehen. Sicherstellen des beruflichen Werdegangs und Flucht vor belastenden Arbeitsplatzsituationen sind maßgeblich dem affektiven Handeln zuzuschreiben.

Die Klassifizierung nach Parsons sieht hier die Frage nach Orientierungsalternativen für das Handeln vor. Als eine alternative Option erscheint im vorliegenden Fall ein Wechsel des Arbeitsplatzes bzw. des Arbeitgebers.

- **Partikularismus – Universalismus:** In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit das Studium in spezifischer Weise zur Sicherung eines bereits bestehenden Arbeitsplatzes beiträgt. Die individuelle Relevanz und der subjektive Wunsch, ein Studium zu absolvieren und einen akademischen Abschluss zu erwerben, sind nachvollziehbar. Es bleibt jedoch offen, inwieweit der ohnehin entfristete aktuelle Arbeitsplatz durch ein Studium aufgewertet wird, zumal die Akteurin ökonomische Vorteile ausschließt.

Als Variable führt Parsons hier *habits of choice* im Sinne von Persönlichkeitsmerkmalen/-dispositionen auf. Partikularismus äußert sich bei der Befragten insofern, als rationaler

Beweggrund bezogen auf die Existenzsicherung. Als Merkmale der Persönlichkeit lassen sich intentionales Handeln sowie die damit verbundene Motivlage für ein Studium bestimmen.

- **Zuschreibung – (Eigen-)Leistung:** Die Akteurin bewegt sich im leistungsbezogenen Bereich sowie auf der Ebene faktisch wertender Beurteilungen. Diese äußern sich in ausgeprägten Ressentiments gegenüber Kommilitonen und klassifizierendem Verhalten in der Hochschule.

Hier werden gleichfalls bestimmte persönliche Dispositionen sowie ein Orientierungssystem und Wertemuster für Handlungen deutlich. Die Akteurin stellt innerlich Vergleiche zu Studierenden *mit* Abitur an. Sie ordnet die eigene Leistung vor dem Hintergrund des ihr fehlenden Abiturs ein. Hinsichtlich der Wertemuster zeigen sich Ressentiments gegenüber jüngeren Studierenden, die aufgrund sozialer Gegebenheiten in der Hochschule Vorteile genießen (beispielsweise Bafög beziehen oder wegen Elternschaft bei der Platzvergabe in teilnahmebeschränkten Seminaren bevorzugt werden).

- **Funktional diffus – funktional spezifisch:** Die Akteurin ist an freundschaftlichen Beziehungen – respektive Integration – im Kontext der Hochschule nicht interessiert. Sie erfüllt gewissenhaft ihr Studium und distanziert sich von den Kommilitonen.

Parsons definiert dieses Verhalten als Rechte-Pflichten-Konstellation im sozialen und institutionellen Kontext. Für die Akteurin zählen vor allem das Absolvieren des Studiums und der damit verbundene Erwerb eines akademischen Abschlusses. Sie betrachtet es als ihre Pflicht, ihrer beruflichen Tätigkeit nachzukommen, und sieht sich gleichzeitig in der Rolle einer aktiven Studierenden. Hier ist eine leichte Diskrepanz festzustellen, da die Akteurin in der Hochschule tätig ist und somit in diesem institutionellen Kontext sowohl die Rolle der Arbeitnehmerin bzw. Kollegin als auch die der Studentin einnimmt.

Kultur und Persönlichkeit sind nach Parsons miteinander verbundene Systeme, die sich in der Sozialisation (in der Hochschule) zeigen. Ihm zufolge besteht der Prozess der Enkulturation im internalisieren kultureller Werte. Die extrahierten Merkmale des pragmatischen Studiums bilden nach Luhmann (1984) lediglich Momentaufnahmen und werden in Abhängigkeit von der kulturellen Umgebung permanent aktualisiert. Enkulturation ist nach den theoretischen Annahmen des Forschers auf einer Metaebene zu betrachten. Charakteristisch dafür ist, dass

sie von der subjektiven Perspektive abhängt. Im Sinne der Selbstreferentialität und Autopoiesis konstituieren sich Studierende und Hochschule als System und Umwelt.

Der handlungstheoretische Rahmen des pragmatischen Studiums verweist auf kulturelle und gesellschaftliche Prozesse im Fokus der Interaktion. Das Interagieren im universitären Kontext besteht bei der Akteurin vorrangig in der Anwesenheit und Teilnahme von Lehrveranstaltungen. Kontakte zu Kommilitonen werden nur selektiv eingegangen. Dies wird mit dem bestehenden Altersunterschied begründet. Aus der Sicht der Akteurin spricht weiterhin die mangelnde Allgemeinbildung der Kommilitonen (Z. 1148-1153) gegen eine Intensivierung der Kontakte im universitären Raum. Ihr Handeln mündet schließlich in Distanz und Isolation. Diese Form der Interaktion und des Handelns lässt sich aus der Perspektive des Interaktionismus interpretieren: »[D]ie innere Kommunikation eines jeden Beteiligten an der Interaktion ist Reaktion auf die innere Kommunikation jedes anderen Beteiligten« (Abels & König 2010 S. 96).

Es entwickelt sich ein Kreislauf: Die ausgeprägte Voreingenommenheit und die Ressentiments der Akteurin äußern sich in distanzierem Verhalten; die Kommilitonen reagieren darauf ebenfalls mit Distanz. Die Interpretation des jeweiligen Verhaltens und das darauf bezogene Handeln der beiden Akteursgruppen stehen in Wechselwirkung zueinander; dies beschreibt einen Stimulus-Response-Zusammenhang. Die Akteurin begründet ihr distanzierendes Verhalten damit, dass das Studium für sie lediglich eine Durchgangsstation ist und sie es als Episode betrachtet.

Aus einer gesellschaftstheoretischen Betrachtung heraus zeigt sich ausgeprägte Aspiration, in die persönliche Bildung zu investieren. Das damit angesprochene institutionalisierte Kulturkapital nach Bourdieu (1983) lässt den Rückschluss zu, dass der akademische Titel als Motivator wirkt. Weiterhin schreibt sich die Akteurin im Vergleich mit den Kommilitonen ein höheres inkorporiertes kulturelles Kapital zu. Dies äußert sich beispielsweise in der Voreingenommenheit gegenüber den Kommilitonen. Mit dem Ansatz von Bourdieu kann begründet werden, dass Frau Brandt sich aufgrund des Altersunterschieds ihren Kommilitonen deutlich überlegen fühlt und überzeugt ist, dass sie bereits mehr Aktivitäten und Anstrengungen unternommen hat als diese, in Bildung und Wissen zu investieren. Die gesellschaftstheoretische Perspektive zeigt, dass sich Dispositionen der Persönlichkeit in Denkmustern (hier: Voreingenommenheit), Handlungsmustern (hier: distanzierendes Verhalten) und Wahrnehmungsmustern (hier: Klassifizierung) äußern.

In Verbindung mit dem sozialen Kapital kann davon ausgegangen werden, dass Frau Brandt unbewusst versucht, ihr symbolisches Kapital einzusetzen, um anerkannt zu werden und zu einer bestimmten Gruppe (hier: Kommilitonen/Akademiker) dazuzugehören. Ein pragmatisch ausgerichtetes Studium folgt einem reinen Kosten-Nutzen-Kalkül; in ein Beziehungsnetz wird nur selektiv investiert (vgl. Koller 2012b, S. 146). »[...] [I]n meinem Nebenfach Jura ging das mit der Arbeitsgruppe vergleichsweise problemlos, hier zählt vor allem Können und Vorkenntnisse aufgrund meiner Berufstätigkeit werden gewürdigt« (Z. 1368-1370).

Bezugnehmend zur erziehungswissenschaftlichen Bedeutung von Enkulturation zeigt sich, dass es Frau Brandt nicht darum geht, Werte und Normen des Kulturkontextes zu erlangen (vgl. Fend 1976). Selektiv wird im Rahmen des intergenerationalen Lernens (vgl. Herskovits 1960) der Kontakt zu Studierenden höherer Semester angestrebt. Für den Einzelfall können nur randständig Rückschlüsse auf erziehungswissenschaftliche Zusammenhänge der Enkulturation gefolgert werden. Das hineinwachsen in die typische Kulturgestalt (vgl. Loch 1976) der Hochschule beansprucht die Akteurin nicht für sich; vielmehr geht sie aufgrund ihres bisherigen Werdegangs davon aus, diesen bereits zu repräsentieren. Die weiteren Merkmale, wie Kultur aktiv zu erfassen und Identität herauszubilden (vgl. ebd.), treten bei dem pragmatisch ausgerichteten Studium nicht in Erscheinung. Das Handeln und Verhalten der Akteurin weist Bildung und Enkulturation vielmehr als gegenläufige Paradigmen aus. Die theoretische Perspektive von Enkulturation in Verbindung mit dem Einzelfall ist dadurch gekennzeichnet, dass die Akteurin etablierte Merkmale dessen, bereits für sich beansprucht und entsprechend agiert. Das prozesshafte durchlaufen von Enkulturation, durch Wahrnehmung, Prägung und Internalisierung trifft für den Einzelfall nicht zu.

Die theoretische Perspektive auf das pragmatische Studium zeigt insgesamt, dass soziale Rollen von den Handlungsschemata abhängen. Weiterhin stehen kulturelle und gesellschaftliche Prozesse im Fokus der Interaktion. Der Einzelfall verdeutlicht, dass klassifizierendes und distanzierendes Verhalten in der Folge mit mangelnder Eingebundenheit (und demnach mit episodischen Anteilen von Enkulturation) in der Hochschule einhergeht.

7.2 Ein hedonistisches Studium: Enkulturation als kulturelle Suche

Der Einzelfall von Frau Conrad zeigt, dass die Akteurin als Alternative zu einer Berufstätigkeit studiert. Diesen Rückschluss lassen die herausgearbeiteten Aspekte der Enkulturation in Verbindung mit der Persönlichkeit der Akteurin zu. Schwierigkeiten bereits an früheren Punkten im institutionellen Kontext zeigen, dass Kompetenz- und Wissensaneignung mit Problemen behaftet sind. So zeichnet sich der bisherige Werdegang als diskontinuierlich ab. Sprunghaftes Verhalten tritt bereits mit dem Abbruch der gymnasialen Oberstufe auf und setzt sich später mit der vorzeitigen Beendigung mehrerer Aus- bzw. Weiterbildungen fort. Das Streben nach Neuem, sobald Unzufriedenheit bzw. Belastungen auftreten, prägt den Werdegang. Interaktionsmuster verweisen darauf, dass Schwierigkeiten mit Kollegen, wahrgenommene Perspektivlosigkeit und schließlich der Verlust der Arbeitsstelle zu einer resignierten Haltung führen. Partizipation und Enkulturation in Organisationen wird von der Akteurin nicht weiter verfolgt, sobald Schwierigkeiten auftreten. Die Akteurin verharnt damit im Grundprozess der Enkulturation, es ist keine Internalisierung auszumachen. Anpassung und Prägung sowie das Hineinwachsen in eine Kultur werden nur zum Teil angestrebt. Dies hat eine »kulturelle Suche« zur Folge, da Enkulturation als konstitutiver Prozess nicht vollzogen wird. Denk- und Handlungsmuster der Akteurin zeichnen sich durch Wechselhaftigkeit aus. Das kennzeichnet auch ihre Haltung zum Studium: Ihr Fokus ist auf das *Ausprobieren* des Studiums gerichtet, nicht auf dessen *Abschluss*. Ein Stipendium kompensiert das fehlende monatliche Einkommen und liefert der Akteurin die persönliche Bestätigung, ihre Identitätsbildung voranzubringen und an einer Fachgemeinschaft zu partizipieren.

Im Interview mit der Studierenden geht es vorrangig um die bisherigen Schwierigkeiten im institutionellen Kontext. Probleme am Arbeitsplatz, die schließlich mit der Kündigung und einem nachteiligen Arbeitszeugnis enden, geben den Ausschlag für ein Studium. Die Akteurin beginnt das Studium in dem Wissen, dass sie durch ein Stipendium ökonomisch abgesichert ist, und mit dem Gedanken, das Studium lediglich auszuprobieren. Zudem kollidiert der Abschluss des Studiums mit der weiteren Familienplanung.

In der Anwendung des Handlungsschemas von Parsons (1968) ergeben sich daraus folgende Verbindungen zwischen theoretischer und praxisbezogener Perspektive:

- **Affektiv aufgeladen – affektiv neutral:** Die Vorgehensweise der Akteurin äußert sich in wechselhaftem Verhalten. Impulsives Handeln entspricht einem

diskontinuierlichen Werdegang. Das Streben nach Neuem, sobald sich Unzufriedenheit bemerkbar macht, führt zu inkonstantem Handeln.

Nach dem theoretischen Ansatz von Parsons könnte hier nach den *habits of choice* im Sinne von Persönlichkeitsmerkmalen bzw. -dispositionen gefragt werden. Am Beispiel der Schwierigkeiten im Kollegenkreis wäre die Frage zu stellen, welche Alternativen zum inkonstanten Handeln der Akteurin bestehen und ob Möglichkeiten der Unterstützung durch Dritte (beispielsweise durch einen Mediator; Coaching) gegeben wären.

- **Partikularismus – Universalismus:** Unter diesem Aspekt stellt sich die Frage, welches Ziel die Akteurin mit dem Studium verfolgt. Die subjektive Sichtweise, dass sie aufgrund eigener schlechter Erfahrungen mit der Anwendung des Arbeitsrechts (Kündigung) ein juristisches Studium beginnt, ist nachvollziehbar. Dennoch bleibt zu klären, inwieweit dieses Ziel bzw. die spätere berufliche Tätigkeit tatsächlich den individuellen Möglichkeiten entspricht und umgesetzt werden kann.

Frau Conrad verfolgt altruistische Ziele, indem sie Ungerechtigkeit am Arbeitsplatz wie der, die sie selbst erfahren hat, durch die angestrebte berufliche Tätigkeit als Richterin begegnen möchte. Partikularismus zeigt sich bei der Befragten insofern, da ihre Beweggründe für ein Studium nur bedingt deutlich werden. Die Motivlage ist verständlich, jedoch bleiben Handlungsalternativen und weitere Orientierungsmöglichkeiten offen.

- **Zuschreibung – Eigenleistung:** Die Akteurin bewegt sich in ihrem Studium in einem nicht leistungsbezogenen Kontext. Eine faktisch bewertende Beurteilung bleibt aus, da vorrangig Aspekte der Selbstverwirklichung greifen. Der Bezug eines Stipendiums bestätigt aus Sicht der Befragten die eigene Kompetenz und fördert die Sichtweise, dass sie ein Studium ausprobieren kann.

Hier zeigen sich eine Persönlichkeit und ein Orientierungssystem, die auf individuelle Selbstverwirklichung ausgerichtet sind. Das Stipendium wird als positive Zuschreibung von außen verstanden und wertet das Selbstkonzept der Akteurin auf, da es als Bestätigung für Wissen und Kompetenzen interpretiert wird. Weiterhin dient es als Sicherheit, denn dadurch müssen keine ökonomischen Einbußen hingenommen werden. Eine weitere Zuschreibung erfährt die Akteurin von der Hochschule, da bereits erlernte Ausbildungsinhalte auf Studienleistungen angerechnet werden. Im Sinne eines »Lernens aus Erfahrung« hat die

Akteurin ab der Schulzeit einen diskontinuierlichen Werdegang verfolgt und dabei »gelernt«, Problemen und Schwierigkeiten aus dem Weg zu gehen und sich diesen nicht zu stellen, sondern etwas Neues anzufangen (hier: Schulwechsel, neue Ausbildungsstelle, neuer Arbeitgeber; Studium).

- **Funktional diffus – funktional spezifisch:** Das Handeln der Akteurin im Kontext der Hochschule und das Absolvieren des Studiums sind als diffus und wenig zielorientiert zu bezeichnen. Im Gegensatz dazu ist der erklärte Berufswunsch (hier: Richterin für Arbeitsrecht) sehr konkret. Sie verfolgt diese Vorstellung und erläutert die Zusammenhänge ausführlich, jedoch sind keine gewissenhaften Studienleistungen ersichtlich.

Für die Rechte-Pflichten-Konstellation im sozialen und institutionellen Kontext bedeutet dies, dass bereits die Zulassung zum Studium als Bestätigung der eigenen Person gesehen wird. Der Status »Student« wird mit Kompetenzen und Wissen verbunden und die Partizipation am universitären Feld als Prozess der Aneignung verstanden.

Mit dem Ansatz von Luhmann (1984) kann für die Akteurin konstatiert werden, dass die Kombination von Geschlossenheit und Offenheit dem Systemaufbau dient. Die Bildungsaspiration der Akteurin zeichnet sich als geschlossen ab, denn die Zielvorstellung ist vage und es sind kaum leistungs- bzw. abschlussbezogene Anstrengungen auszumachen. Das System Hochschule reagiert dennoch mit Offenheit und fördert das Studium ohne Abitur. Im Sinne der Selbstreferentialität wird es laufend reaktualisiert.

Die handlungstheoretische Betrachtung des hedonistischen Studiums zeichnet vor dem Hintergrund der Interaktion den Prozess der Enkulturation nach. Das Interagieren im universitären Kontext äußert sich bei der Akteurin vorrangig im administrativen Bereich. Die Akteurin schildert umfassend, dass sie die Funktionäre der Hochschule davon in Kenntnis setzt, wie sich der Zugang zur Hochschule für Studierende ohne Abitur gestaltet. Weiterhin sind Interaktionen in der Verwaltung auszumachen (Z. 1544ff.): Die Akteurin stellt einen Antrag auf Anerkennung ihrer beruflichen Kompetenzen, um das eigene Studiencurriculum zu reduzieren (Z. 2313f.). Interaktionen mit Kommilitonen scheinen im Fall von Frau Conrad lediglich am Rande zu erfolgen. Aus der Perspektive des Interaktionismus kann festgestellt werden, dass die Befragte Prozesse der Veränderung im kulturellen Kontext (hier: Hochschule, Prüfungsamt; Anerkennung beruflicher Kompetenzen) initiiert (vgl. Parsons & Platt 1990, S. 146f.). Ein aufeinander bezogenes Handeln mit Kommilitonen als

Wechselwirkung von Sprache und Verhalten lässt sich dem Datenmaterial nicht entnehmen. Nach dem Ansatz von Blumer kann folgende Analyse vorgenommen werden: Die soziale Genese von Bedeutungen (vgl. Blumer 1969, S. 4f.) und damit einhergehenden Zusammenhängen bezieht sich bei der Befragten auf den Sachverhalt, dass das Studium aus hedonistischen Beweggründen begonnen wurde. Für die Akteurin bedeutet die Zulassung zum Studium, dass sie eine persönliche Bestätigung erfährt. Diese Interpretation wird dadurch gestützt, dass es sich um das Studienfach Jura handelt, das als anspruchsvoll gilt und mit gesellschaftlicher Anerkennung sowie mit Kompetenz und Wissen verbunden wird.

In einer gesellschaftstheoretischen Betrachtung (Bourdieu 1983) können folgende theoretische Erklärungsansätze in den Fokus der Hochschulforschung gestellt werden: Das ökonomische Kapital ist für die Akteurin ein maßgeblicher Grund für die Aufnahme des Studiums. Die Sicherheit des Stipendiums dient ihr als Ressource zur Kompensation des fehlenden Einkommens. Ihre Aspirationen sind auf das inkorporierte kulturelle Kapital ausgerichtet, da mit dem Studienfach (hier: Jura) ein hoher Stand von Wissen und Bildung assoziiert wird. Die Zugehörigkeit zu diesem Bildungsstand wird von der Akteurin hoch bewertet. Dennoch zeichnet sich ab, dass sie kaum Anstrengungen unternimmt, um soziales Kapital zu erlangen und dieses durch institutionalisiertes Kapital zu bestätigen. Die vage Zielorientierung der Befragten stützt diese Aussage. Der diskontinuierliche Werdegang sowie die persönliche episodische Sichtweise sind dem sozialen Kapital nicht zuträglich. Die ideelle Einstellung, zur Gruppe der Juristen dazuzugehören, markiert die Ausprägung des sozialen Kapitals und zeigt das Streben der Akteurin nach Anerkennung.

Bezugnehmend zur erziehungswissenschaftlichen Bedeutung von Enkulturation kann festgestellt werden, dass die Akteurin daran interessiert ist, den Status „Akademikerin/Juristin“ zu repräsentieren, allerdings wenig Interaktion innerhalb der Hochschule stattfindet. Somit folgt das internalisieren von Werten, Normen und Handlungsmustern der jeweiligen Gruppe (vgl. Merkens 2007) nur randständig. Bildung und Enkulturation im Sinne eines wechselseitigen Prozesses (vgl. Ding/Carlsburg 2011) greifen damit nur partiell, da durch die mangelnde Interaktion keine Reflexion der Deutungs- und Handlungsmuster erfolgen kann. Die Akteurin ist daran interessiert den akademischen Habitus zu repräsentieren, dennoch zeigt sich nach Loch, dass das hineinwachsen in die typische Kulturgestalt (vgl. Loch 1976) der Hochschule nicht angestrebt wird.

Für die theoretische Verbindung mit den empirischen Daten ist im Fall von Frau Conrad kennzeichnend, dass eine normative Handlungsorientierung die soziale Rolle der Akteurin

prägt. Die soziale Rolle der Studierenden wird durch die Teilhabe an der Fachcommunity gefördert. Kulturelle und soziale Wertemuster werden so als fester Bestandteil des Bildungssystems internalisiert. Dennoch wird deutlich, dass die Interaktion auf einer oberflächlichen Ebene bleibt und soziale Kontakte nur randständig vertreten sind. Zu Bedeutungszusammenhängen, Routinen und Gewohnheiten der Akteurin im kulturell-institutionellen Kontext können kaum Rückschlüsse gezogen werden.

7.3 Ein statusorientiertes Studium: Enkulturation als Zeichen von Interaktion

Die Betrachtung des Einzelfalls von Frau Engel zeigt, dass sich die Akteurin im universitären Kontext status- und erfolgsorientiert bewegt. Sie zeichnet sich als interagierende Studierende aus, indem sie freundschaftliche Verbindungen innerhalb der Hochschule pflegt. Die Orientierung an Vorbildern (Kommilitonen) und Gruppenspezifika äußert sich in etablierten Denk- und Handlungsmustern. Der Austausch von Studieninformationen und die damit verbundene Hilfsbereitschaft markieren Akzeptanz und Rückhalt in der Hochschule und können auch als Indikatoren für die Qualität der Interaktionen gelten. Die Partizipation am universitären Kontext trägt maßgeblich zur Enkulturation in der Organisation Hochschule bei. Dieser Prozess ist von Kompetenz- und Wissensaneignung im institutionellen Raum begleitet. Frau Engel zeichnet sich durch eine positive Grundeinstellung und »Spaß am Studium« (Z. 2719f.) aus. Das prioritäre Ziel ist eine berufliche Veränderung; im Zusammenhang kultureller und persönlicher Individualität zielt die Akteurin vor allem auf den beruflichen Aufstieg.

Im Folgenden wird die Enkulturation aus der Perspektive des strukturfunktionalen Ansatzes (vgl. Parsons 1968) betrachtet. Die Fokussierung der gesellschaftlichen und der individuellen Ebene zielt auf Bedürfnisse und Erwartungen in Bezug auf soziale Gegebenheiten. Das Studium dient dem beruflichen Aufstieg. Damit einher geht das Streben nach beruflicher Veränderung und einem Statusaufstieg. Die Handlungssituation von Frau Engel lässt sich folgendermaßen charakterisieren:

- **Affektiv aufgeladen – affektiv neutral:** Die Akteurin handelt zielorientiert. Hohe Erfolgsansprüche und der Wunsch nach beruflicher Veränderung sind der

Affektivität zuzuordnen. Schwierigkeiten mit Vorgesetzten haben bei der Akteurin den Wunsch gefestigt, im Hierarchieverhältnis (zwischen Vorgesetzten und Angestellten) aufzusteigen. Frau Engel strebt nach dem Studium eine Leitungsposition an und möchte damit der Ebene der Sachbearbeitung entgehen.

Nach der Klassifizierung von Parsons ist die Variable der Orientierungsalternativen zu hinterfragen. Wie im Fall von Frau Brandt wäre auch hier zu klären, inwieweit ein Wechsel des Arbeitsplatzes für Entlastung gesorgt hätte.

- **Partikularismus – Universalismus:** Frau Engel misst dem Studium eine hohe Bedeutung bei. Spezifische Bedeutsamkeit äußert sich in ihrem Streben, das Studium innerhalb der Regelstudienzeit abzuschließen, und in der grundsätzlichen Freude am Studium und am Lernen neuer Inhalte.

Als Variable zieht Parsons Persönlichkeitsmerkmale oder -dispositionen als *habits of choice* zur Klassifizierung heran. Die positive Grundeinstellung und Zielpräferenz der Akteurin kennzeichnet ein Konstrukt individueller Identitätsmuster und fördert somit den Aufbau einer kulturellen Identität im universitären Feld.

- **Zuschreibung – (Eigen-)Leistung:** Die ausgeprägte Zielpräferenz der Akteurin äußert sich in einer leistungsbezogenen Bewertung. Zusätzlich tragen die Interaktionen in der Hochschule zur Unterstützung bei. Studienrelevante Informationen werden ausgetauscht und in Lerngruppen diskutiert. Weiterhin werden universitäre Einrichtungen (zum Beispiel Bibliothek) als Referenzpunkte genannt, um Studieninhalte gemeinsam mit Kommilitonen zu erarbeiten (Z. 2694ff.).

Als Variable kann das Orientierungssystem für Wertemuster und Handlungen herangezogen werden. Danach erfolgt die Integration der Akteurin durch freundschaftliche Verbindungen innerhalb der Hochschule. Ein wertschätzender Umgang trägt zu einer positiv geprägten Interaktion mit Kommilitonen bei.

- **Funktional diffus – funktional spezifisch:** Die Akteurin strebt nach beruflicher Veränderung und einem Statusaufstieg. Ihre klaren Ziele führen zu Durchsetzungsstärke, Sicherheit in der Hochschule und einer Steigerung des Selbstwertgefühls. Die positive Grundeinstellung stützt diese Attribute maßgeblich.

Die Klassifizierung in Form der *pattern variables* nach Parsons zeigt, dass eine eindeutige Handlungsorientierung vorliegt. Ein aufgeschlossener kommunikativer Umgang im universitären Raum bestärkt die Akteurin in positiver Weise in ihrem Wunsch nach beruflicher Veränderung.

Frau Engel setzt ihre Kenntnisse sowie Fähigkeiten ein und nutzt ihre Ressourcen für ein Studium. Der Grad der Sozialisation kann durch die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben bestimmt werden (vgl. Parsons 1968). Aus dem Grad der Problemlösekompetenz und der Nutzung kognitiver Ressourcen werden Aussagen über die Sozialisation abgeleitet. Im Fall von Frau Engel lässt sich daraus eine Integration in den universitären Kontext ableiten. Die extrahierten Komponenten der Status- und Erfolgsorientierung, des beruflichen Aufstiegs sowie des Einsatzes kommunikativer Prozesse münden in integriertem Verhalten und Handeln.

Mit Luhmann (1984) können die Merkmale Anpassung, Zielfokussierung, Integration und Aufrechterhaltung für das statusorientierte Studium herangezogen werden. Unter dem Aspekt der Kontingenz wird Kultur einer tiefergehenden Betrachtung unterzogen. Nicht das Beobachten der Faktoren wird fokussiert; vielmehr geht es um die Perspektive der Betrachtung (vgl. Schwietring 2006, S. 211). Im Vergleich mit dem Fall von Frau Brandt zeigt sich bei beiden Studierenden eine ausgesprochen starke Zielfokussierung, die sich jedoch in Bezug auf Interaktion und Kommunikation konträr niederschlägt.

Die Diskussion des Einzelfalls von Frau Engel in einem handlungstheoretischen Kontext stellt das Interagieren der Akteurin aus einer kulturellen und gesellschaftlichen Perspektive ins Zentrum. Die offene und kommunikative Haltung der Befragten verweist auf Integration: Anschluss an Kommilitonen sowie Wertschätzung und freundschaftliche Verbindungen. Mead (1969) bezeichnet dies als die Fähigkeit des Menschen, Symbole zu produzieren und zu verwenden. Der Einsatz von Sprache löst einen Stimulus-Response-Zusammenhang aus (vgl. Winter 2010, S. 80) (hier: Verbundenheit mit Kommilitonen) und schafft eine temporäre gemeinsame Kultur (hier: das Studium). Das Studium steht für die Akteurin in einem Bedeutungszusammenhang von Statusaufstieg und Erfolg; das fördert den Prozess der Enkulturation.

Der Fall von Frau Engel zeigt in einer gesellschaftstheoretischen Betrachtung das Handeln in sozialisatorischen Phasen. Frau Engel zeigt eine hohe Aspiration, ihren Status- und Erfolgsanspruch zu realisieren. Das Studium -als Mittel des beruflichen Aufstiegs- und die

klare Zielverortung können nach Bourdieu (1983) mit institutionalisiertem Kapital bestätigt werden. Damit ist der Erwerb eines Bildungstitels impliziert. Das inkorporierte kulturelle Kapital bestätigt dies, da für den Erwerb persönlich Zeit und Aufwand investiert wurden. Dies äußert sich beispielsweise im Streben der Akteurin nach beruflicher Veränderung, in ihren subjektiven Erfolgsansprüchen und ihrer Zielstrebigkeit.

Mit dem Ansatz des sozialen Kapitals kann begründet werden, dass Frau Engel Ressourcen nutzt, um zur Gruppe der Kommilitonen dazuzugehören. Die Befragte knüpft ein Netz von Beziehungen und sichert sich auf diese Weise den Zugang zu einer bestimmten Fachcommunity (vgl. Koller 2012b, S. 145f.). Die nachfolgende Aussage von Frau Engel bekräftigt diese Einschätzung:

»Also ich finde die Bibliothek total super bei uns. Ich meine, da hat man keine Ablenkung. Man sitzt da wirklich mit Leidensgenossen, sage ich mal, und ist da halt am Lernen. Da, ja, da hat man Ruhe. Man kann da auch so ein bisschen, sage ich mal, hin und wieder auch einfach nur entspannt aus dem Fenster gucken, wenn man gerade die ganze Zeit was gemacht hat. Oder halt, ja, ich habe auch im letzten Semester viel mit, ja, den beiden da gegessen und gelernt und gelesen. Das war auch ganz cool. Aber wir haben auch oft in der Cafeteria gegessen und einen Kaffee getrunken und auch einfach mal zum Abschalten über andere Sachen gequatscht, die eben halt nicht mit der Uni zu tun, also die nicht im Zusammenhang mit der Uni standen. Das war auch ganz interessant. Einfach mal auch zu wissen, was die anderen so gemacht haben oder wie das bei denen so läuft. Also das war auch ganz interessant. Man motiviert sich ja auch gegenseitig.« (Z. 2752-2763)

Die Akteurin bringt durch ihr Handeln im Hochschulkontext ihr Interesse am Erwerb von Werten und Normen zum Ausdruck; damit wird die erziehungswissenschaftliche Bedeutung von Enkulturation unterstrichen (vgl. Fend 1976). Insbesondere das Lernen von Kommilitonen (intergenerationales Lernen; vgl. Herskovits 1960) und die Interaktionen innerhalb der Gruppe der Studierenden (vgl. Merckens 2007) heben den Grad der Enkulturation in die Hochschule hervor.

Die theoretische Einordnung dieses Einzelfalls zeigt, dass Prozesse der Aneignung und Partizipation für die Zielorientierung und die Integration im universitären Feld förderlich sind. Aus systemtheoretischer Perspektive führen gemeinsame Aktivitäten (Lerngruppen; Freizeit) und die Weitergabe von Werten und Standards innerhalb der Studiengruppe zu einem Werte-Commitment. Das Etablieren kultureller und sozialer Wertemuster im universitären Kontext trägt zur Integration in das Bildungssystem bei.

Die handlungstheoretische Verortung zeigt ebenfalls, dass eine offene und kommunikative Haltung kulturelle und gesellschaftliche Prozesse fördert, sie ist somit ein positives Anzeichen für Integration.

7.4 Zusammenfassung: Enkulturation als individueller Prozesse

Die Diskussion der Ergebnisse zeigt, dass Enkulturation als individueller Lernprozess zu betrachten ist. Weiterhin stellt sie sich als subjektiv geprägter, kultureller Kompetenzerwerb dar. Im Rahmen der theoretischen Diskussion eröffnen sich weitere Interpretationsmöglichkeiten, die an die Darstellung der qualitativen Einzelfallanalyse anschließen.

Aus der Perspektive der Systemtheorie sind Hochschulen und Studierende agierende Systeme. Dabei werden individuelle Gegebenheiten hervorgehoben und zu Orientierungsalternativen, Persönlichkeitsmerkmalen oder Wertemustern in Beziehung gesetzt. Die Qualität von Interaktionen ist von den handelnden Systemen abhängig.

Die handlungstheoretische Diskussion der Einzelfälle zeigt, dass Handeln in der Hochschule maßgeblich der jeweiligen persönlichen Disposition zuzusprechen ist. Das Handeln im universitären Raum und der Umgang mit Kommilitonen verweisen auf die Merkmale der Enkulturation im Prozess der Anpassung und Prägung.

Die Konstruktion des sozialen Raums (Bourdieu) zeigt verbundene Ausprägungen und Dimensionen im universitären Feld. Enkulturation steht für das Erlernen einer Kultur und das Hineinwachsen in diese, in Abhängigkeit von der Autonomie und der Reproduktion kultureller Muster.

Enkulturation hat somit je nach individueller Dispositionen eine große Bandbreite. Die prozessanalytische Betrachtung zeigt das Spektrum enkultureller Merkmale: So manifestiert sich Enkulturation im ersten Fall als Episode, in Form einer Zwischenstation, die es zu durchlaufen gilt (Frau Brandt). Im zweiten Fall zeigt sie sich als kulturelle Suche: In Form von Alternativen und persönlichem Belieben werden Highlights der Enkulturation selektiert (Frau Conrad). Im dritten Fall wird Enkulturation in der Ausprägung von Interaktion und Zielorientierung greifbar (Frau Engel).

Die Rekonstruktion der Prozesse der Enkulturation bringen nun die Frage mit sich, in wie weit diese mit den Zielen der Neuordnung des Hochschulzugangs, für nicht traditionelle Zielgruppen, vereinbar sind.

Die zentralen Erkenntnisse der Enkulturation beziehen sich auf das Merkmal »*Interaktion in der Hochschule*« Hier zeigt sich, dass Partizipation und Teilhabe in einer Fachgemeinschaft dazu beitragen, dass Enkulturation gefördert wird. Kommunikation gilt hier als stetiges Element und beeinflusst den Grad der sozialen Eingebundenheit in der Hochschule.

Ideelle und ökonomische Einflussgrößen tragen dazu bei, Handlungsfähigkeit zu erlangen und Mitglied einer Fachgemeinschaft zu werden. Die Teilhabe an Denk- und Handlungsweisen im Kontakt mit Kommilitonen und Funktionsträgern in der Hochschule begünstigt Sicherheit im Studium. Die Öffnung der Hochschule sieht den *Ausbau von Qualifikationen* und das weitere erschließen von *Qualifikationsreserven* vor. Damit wird dem Ziel, *Potenziale und Begabungen* zu fördern begegnet. Gleichzeitig erfolgen damit der *Ausbau nicht traditioneller Wege des Studienzugangs* und eine *Steigerung der Anzahl der Studierenden*.

Klare Zielvorstellungen fördern, dass durch den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten der Kulturkontext der Hochschule repräsentiert wird. Allem voran sind es eindeutige berufliche Ziele, die Merkmale von Enkulturation in Hinblick auf die perspektivische (berufliche) Handlungsfähigkeit ausmachen. In der Neufassung des Hochschulzugangs wird damit dem Ziel Rechnung getragen, *Bildungschancen weiter ausbauen* können. Damit wird eine *Verzahnung von beruflicher und akademischer Bildung* erreicht. Für nicht traditionelle Studierende eröffnet sich damit die Möglichkeit, Bildung und Enkulturation als wechselseitige Einflussgrößen darzustellen. Die Rückkoppelung an berufliche Kenntnisse und gleichzeitig der Austausch und Kontakt zu Kommilitonen fördert das Erlernen neuer kultureller Gegebenheiten. Perspektivisch ist damit ein Verständnis von der *Gleichwertigkeit der Bildungssektoren* (akademisch und beruflich) verbunden. In wie weit sich dies bestätigen ließe, müssten weitere Untersuchungen klären.

Als weitere Zielkomponente zur Öffnung der Hochschulen wird das verstetigen flexibler Studienmodelle formuliert. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass sich nicht traditionelle Studierende an den Vorgaben der Hochschule orientieren müssen und Merkmale von Individualität und Flexibilität bisher nur marginal greifen. Die Handlungsfelder in der Hochschule weisen hier Potenzial auf, der *Pluralität von Lebensverläufen* zu entsprechen. Hier zeigt sich ein Balanceakt: Denn einerseits gilt es auf Seiten der Hochschule solide und

akkreditierte Studiengänge zu gestalten und als Türöffner für die neue Zielgruppe zu wirken; zum anderen repräsentieren Studierende den Kulturkontext der Hochschule bei gleichzeitiger Wahrung von Identität und Individualität. In wie weit sich dieser Balanceakt weiter austarieren lässt, müssen weitergehende Analysen zeigen.

8. Fazit: Studierende ohne Abitur – Prozesse der Enkulturation

Das vorliegende Kapitel bildet den Abschluss der Arbeit und greift die Ergebnisse von Enkulturation im Dritten Bildungsweg auf. Die Ergebnisse werden im Zusammenhang der theoretischen Konzepte bilanziert. Zunächst erfolgt eine Reflexion der Forschungsarbeit, indem Grenzen thematisiert und Anschlussfelder für weitere Forschungsarbeiten aufgezeigt werden. Im weiteren Verlauf werden die zentralen Fragestellungen aufgegriffen, so dass zunächst die Merkmale von Enkulturation zu Studienbeginn im Kontext der Theorie thematisiert werden. Anschließend werden die Kennzeichen von Enkulturation im Zeitverlauf hervorgehoben. Darauf aufbauend folgt die fachspezifische Positionierung indem die Funktion und Bedeutung von Enkulturation mit den Zielen zur Öffnung der Hochschule in Beziehung gesetzt wird.

8.1 Grenzen der Arbeit: methodische und forschungspraktische Limitierung

Das Ziel der Arbeit war es, Enkulturation bei nicht traditionell Studierenden in der Hochschule zu erfassen. Von Interesse war dabei der Faktor »Zeit« da besonders interessierte, in wie weit Veränderungen über den Studienverlauf erkennbar sind. Damit konnten Ergebnisse zur subjektiven Wahrnehmung der Zielgruppe zu Studienbeginn bis hin zum mittleren Studiensegment gewonnen werden. Das Konzept der Enkulturation bildet den theoretischen Rahmen der Arbeit und stellt die Theorieperspektiven im Kontext der Hochschule über diesen Zeitverlauf dar. Darüber hinaus analysiert die Arbeit welche Erfolgsfaktoren im Kontext der Enkulturation die Einbindung und Integration bei Studierenden ohne Abitur fördern.

Im Weiteren wurde untersucht, in wie weit die Ziele der Hochschulreform mit der Bedeutung von Enkulturation übereinstimmen, die Passgenauigkeit der Bildungssektoren mit den Konzepten der Enkulturation kompatibel sind und die Umsetzung nicht traditioneller Studienmodelle zu einer erfolgreichen Enkulturation im tertiären Sektor beitragen. Das Erkenntnisinteresse der Arbeit und die damit verbundenen Ziele bieten Ansätze einer methodologischen Begrenzung und Reflexion in der Herangehensweise der Forschungsarbeit.

Die Ergebnisse basieren auf einem qualitativen Forschungsdesign. Zu zwei Erhebungszeitpunkten wurde Datenmaterial erhoben. Die erste Erhebung fand zu Studienbeginn der Akteure statt; dabei wurden fünf leitfadengestützte Interviews geführt. Nach der ersten Auswertung dieser Daten folgte die zweite Erhebung ein Jahr später; erneut wurden die bereits zuvor Befragten kontaktiert. Die Erhebungszeitpunkte waren zu Studienbeginn der Akteure und im mittleren Studiensegment angesetzt. Unter Umständen wären weitere Merkmale von Enkulturation im Rahmen der Analyse möglich gewesen, wenn mehr Zeit zwischen den Erhebungen läge. Aus forschungsökonomischen Gründen wurde hier allerdings der Zeitraum von einem Jahr gewählt. In wie fern weitere Merkmale von Enkulturation bei einem weiter gefassten Zeitfenster deutlich würden, müssten anschließende Forschungsarbeiten zeigen. Gegebenenfalls würde sich auch eine dritte Erhebung zum Ende der Studienzeit anbieten: damit könnten die analysierten Merkmale von Enkulturation einer weiteren Überprüfung und (Re)Aktualisierung unterzogen werden.

Die zweite Erhebung fand mittels schriftlicher Befragung via E-Mail statt. Der Kurzfragebogen basierte auf der Auswertung der ersten Erhebung und beinhaltete Fragen, die auf Veränderungen von Enkulturation im Zeitverlauf abzielten. Hier bleibt anzumerken, dass der Rücklauf der zweiten Erhebung nicht den Erwartungen des Forschungsdesigns entsprach. Die Antworten der Befragten waren eher knapp gehalten. Unter Umständen wären die Ergebnisse ertragreicher gewesen, wenn ein weiteres Interview, anstatt der schriftlichen Befragung, stattgefunden hätte. Somit muss sich die Arbeit dem Kritikpunkt stellen, dass die Aussagekraft der schriftlichen Befragung limitiert ist. Ein weiterer Punkt in der abschließenden Betrachtung ist, dass zwei der Studierenden für die Folgerhebung nicht erreichbar waren. Somit sind für diese Personen keine validen Aussagen zum Fortgang des Studiums möglich und es konnte kein Datenmaterial in die zweite Analyse eingebracht werden. Döring und Bortz stellen dazu fest, dass »(...) bei Online-Befragungen mit höheren Verweigerungs- und Abbruchraten als z.B. bei mündlichen Interviews zu rechnen ist, da hier die motivierende Wirkung der Kommunikation mit dem Interviewer entfällt und die Befragten auf sich gestellt sind« (Döring & Bortz 2016, S. 415). Ein Grund für die ausbleibende Rückmeldung kann unter Umständen mit dem Abbruch des Studiums begründet sein. Zukünftig wäre es zielführend zu erfahren, welche Gründe zu einem Abbruch des Studiums führen und wie gegebenenfalls interveniert werden kann. Hier schließt die Entwicklung von Instrumenten zur weiteren Orientierung an. Diese könnten in Begleitangeboten verortet sein, die sich in Form von Patenmodellen bzw. Mentoring-Programmen über den gesamten Studienverlauf erstrecken. Grundsätzlich erscheint ein sogenanntes Diversity Management an

der Hochschule hinsichtlich Vernetzung und Integration sowie Hilfestellung im Dritten Bildungsweg zielführend.

Die Darstellung und Bedeutung des Enkulturationsbegriffs (Kapitel 2) sowie damit verbundenen Funktionen sind komplex und vielschichtig. Im Rahmen der empirischen Vorgehensweise erfolgte eine Orientierung und Eingrenzung der Termini an bildungsbezogenen- und hochschulspezifischen Merkmalen. Da der Begriff der Enkulturation maßgeblich mit dem der Sozialisation verbunden ist, hätte durchaus auch ein weiteres Verständnis von Enkulturation gefasst werden können. Da der Fokus der Arbeit allerdings auf den Dritten Bildungsweg und ausschließlich auf nicht traditionell Studierenden gerichtet ist, hat hier eine entsprechende Zuspitzung stattgefunden. Damit war die Intention verbunden, dem Erkenntnisinteresse genauer zu entsprechen. Die weitere theoretische Rahmung durch system-, handlungs- und gesellschaftstheoretische Betrachtung ebnete den Weg, die Einzelfälle aus verschiedenen Blickrichtungen zu analysieren. Damit konnten Perspektiven und Analyseebenen der Enkulturationsforschung tiefergehende Erklärungsansätze liefern. Die Fokussierung auf die Theorien von Parsons (1937/1968) und Luhmann (1984) haben aus strukturfunktionaler und sozialwissenschaftlicher Sicht den Vorteil, Enkulturation in einem gesellschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Verständnis zu betrachten. Die Theorie nach Blumer (1969) liefert Ansätze, um kulturelle und gesellschaftliche Prozesse im Zentrum von Interaktion zu untersuchen. Da Interaktion auch ein entscheidendes Merkmal von Enkulturation ist, erfolgte diese Verbindung zur handlungstheoretischen Betrachtung. Die Theorie von Bourdieu (1992/2005) eröffnete die Möglichkeit, kulturellen Gegebenheiten von Studierenden ohne Abitur in den Fokus der Hochschulforschung zu stellen. Bei der Auswahl der theoretischen Ansätze hätte ebenso ein expliziter Bezug zu klassischen Theorien der Weiterbildung erfolgen können und die Arbeit muss sich daher dem Kritikpunkt der Kontradiktion stellen. Als Erklärungsansatz dient hier, die Systematisierung der jeweiligen Merkmale von Enkulturation. Diese wurden ähnlich einem Facettenmodell an die Theorieansätze herangelegt (vgl. Abbildung 6) und dienen als Grundlage des Enkulturationskonzeptes. Mit diesem Vorgehen war das Ziel verbunden, das Erkenntnisinteresse umfassender und vielschichtiger zu bearbeiten.

Die Arbeit fokussiert nicht traditionell Studierende. Die Darstellung und Recherche des Forschungsstandes zu bereits bestehenden Studien und Positionspapieren bezieht sich daher auf diese Zielgruppe (Kapitel 4). Die Arbeit muss sich hier dem Kritikpunkt stellen, dass diese Eingrenzung eine Reihe an empirischen Ergebnissen außen vor lässt. In der Anwendung

der rezipierten Literatur hätte auch auf die allgemeine Hochschulsozialisation aller Studierenden Bezug genommen werden können. Damit wäre unter Umständen ein noch ausführlicherer Vergleich zwischen traditionell und nicht traditionellen Studierenden erzielbar gewesen. Eine breitere Aufstellung zur allgemeinen Sozialisation in der Hochschule hätte ebenso bereits vorliegende Erkenntnisse (beispielsweise von Migranten oder sehr jungen Studierenden im Zuge des Abiturs nach acht Jahren; Vergleiche auf internationaler Ebene) aufgreifen können. Durch die Rezeption der aufgezeigten Literatur wären im Rahmen der Ergebnisdarstellung weitere Aussagen im Vergleich und Kontrastierend möglich gewesen.

Zu Beginn der Arbeit wurde auf die Veränderungen im Hochschulwesen eingegangen. Angesichts der Heterogenität der Studierenden zeichnen sich konkrete Handlungsfelder ab. So gilt es, die Bildungsbiografie der Zielgruppe verstärkt in den Blick zu nehmen und flexibilisierte Studienmodelle zu entwickeln. Der Studienbeginn und die Phase der Eingliederung im universitären Raum werden hierdurch erleichtert, da u.a. die persönliche Lebenssituation berücksichtigt wird. Damit wird auch etwaigen Zweifeln der Zielgruppe begegnet, da eine Vereinbarkeit der akademischen Ausbildung mit familiären und/oder beruflichen Verpflichtungen möglich wird. Je spezifischer auf die Studienbedürfnisse eingegangen wird, desto vielfältiger ist das Studienangebot und desto größer die Gruppe der potenziell Studieninteressierten. Da Enkulturation ein dynamischer und zugleich individueller Prozess ist, würde eine weitere Erforschung zusätzliche Anhaltspunkte liefern. Dem qualitativen Fokus folgend bietet sich ein Forschungsdesign mit einer breiteren Stichprobe an, um zu erforschen, inwieweit weitere Schnittstellen enkultureller Merkmale auszumachen sind. Weiterhin bietet es sich an, die Merkmale von Enkulturation zu weiteren Zeitpunkten zu analysieren, beispielsweise aus gänzlich retrospektiver Sicht nach dem Abschluss des Studiums.

Die aufgezeigten Ziele der Hochschulreform haben einen Paradigmenwechsel des Hochschulverständnisses zur Folge: Einerseits gilt es dem demografischen Wandel durch die Förderung von akademischen Fachkräften zu begegnen. Gleichzeitig schließt dies die Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit zwischen beruflicher sowie akademischer Bildung ein, um dem gesamtgesellschaftlichen Aspekt des lebenslangen Lernens zu begegnen. Die mit der Neufassung der Hochschulreform gefassten Ziele, stellen damit die Grundlage für die weiteren Entwicklungsschritte im tertiären Bildungssektor dar.

8.2 Enkulturation in der Hochschule: Die Ergebnisse im Zusammenspiel der theoretischen Konzepte

Merkmale von Enkulturation zu Studienbeginn

Aus der abschließenden Betrachtung der Ergebnisse zum Thema »Enkulturation in der Hochschule« ergeben sich zwei wesentliche Schlüsselfaktoren: Soziale Eingebundenheit in der Hochschule sowie institutionelle und private Rückkoppelung. Beide Faktoren zeigen Enkulturation als konstitutiven Prozess und werden aus der Perspektive von nicht traditionell Studierenden beurteilt.

Wie verläuft der Prozess der Enkulturation bei Studierenden des Dritten Bildungswegs im institutionellen Raum der Hochschule? Diese Frage bildet die Grundlage der durchgeführten Untersuchung. Dabei sind Veränderungen, die über den Zeitverlauf erkennbar sind, von besonderem Interesse. Nach der Auswertungsstrategie der qualitativen Inhaltsanalyse können dazu folgende Schlussfolgerungen gezogen werden:

Zu Beginn des Studiums erweist sich das Merkmal »soziale Eingebundenheit und Sicherheit in der Hochschule« als zentrales Element.

Die Phase der Eingliederung in die Hochschule und die damit verbundene (De-)Etablierung von Denk- und Handlungsmustern äußern sich beispielsweise in den Erwartungen an das Studium, den damit verbundenen Aufwendungen für den Studienstart (zum Beispiel in Form von Vorbereitungskursen) und schließlich in organisatorischen und institutionellen Rahmenbedingungen. Als damit eng verbunden erweisen sich Gatekeepingprozesse in der Institution. Durch aktives Eingreifen in die Hochschulkultur zeigen sich diese als intervenierenden Faktoren im Kontakt zwischen Studieninteressenten und Funktionären der Hochschule. Bei positiven Interventionen kann Gatekeeping als gewinnbringend eingestuft werden. Informative Gespräche mit Verantwortlichen über etwaige Defizite und zu erwartende Vorteile charakterisieren einen positiven Verlauf. Gleichzeitig werden auch negative Interventionen deutlich. Die Analyse verweist hier auf bewusste Ablehnung von Studierenden des Dritten Bildungswegs durch die Institution bzw. entsprechende Funktionäre.

Das Datenmaterial zeigt auch, dass es maßgeblich von der Persönlichkeit der Akteure abhängt, inwieweit soziale Eingebundenheit in der Hochschule angestrebt wird. Das bedeutet, dass Enkulturation sowohl von der Institution als auch von der individuellen Disposition der Akteure abhängt.

Auf diesen Ergebnissen basiert ein weiteres tragendes Merkmal von Enkulturation: die »institutionelle und private Rückkoppelung«.

Hier ist zunächst der *Werdegang* der Akteure als Ausprägung der Enkulturation eingeschlossen. Dies bedeutet, dass die bisherige Schullaufbahn und die beruflichen Stationen als Einflussfaktoren zu bestimmen sind. Hier spielt es auch eine Rolle, inwieweit mit dem Studium das bisherige Berufsfeld weiterverfolgt oder die zurückliegende Berufsentscheidung korrigiert wird. Daraus ergeben sich *motivationale Strukturen* und vorhandene Kompetenzen, die dazu beitragen, das Studium zu absolvieren, um schließlich die angestrebte Handlungsfähigkeit zu erlangen. Besonders interessant ist hier, dass vier der fünf Befragten fachaffin studieren und so eine Spezifizierung ihres bestehenden beruflichen Hintergrunds vornehmen. Weiterhin ist interessant, dass Perspektivlosigkeit und Unzufriedenheit wesentliche Motivatoren dafür sind, ein Studium überhaupt in Erwägung zu ziehen. Die Interviewten verbinden mit dem Studium einen Statusaufstieg und eine Höherqualifizierung. Schließlich geht aus den Interviews als ein weiteres Motiv hervor, dass die Befragten Dritten (zum Beispiel dem Arbeitgeber) ihre Studierfähigkeit und die damit verbundenen Kompetenzen beweisen wollen. Dies begründen sie mit der Sicherung des Arbeitsplatzes.

Ein weiterer zentraler Faktor ist die Wahrnehmung der Hochschule und der individuellen Studiensituation. Hier sind vor allem *ideelle und ökonomische Sicherheit* ausschlaggebende Merkmale der Enkulturation. Ideelle Sicherheit spiegelt sich in Unterstützung durch Familienmitglieder bzw. den Partner wider. Außerdem wird deutlich, dass im universitären Raum ideelle Sicherheit durch Kommilitonen und Funktionsträger der Hochschule erlangt wird. Die Unterstützung des Studienwunsches im privaten Umfeld und schließlich ein thematisch-inhaltlicher Rückhalt im institutionellen Kontext sind hierbei nicht zu unterschätzende Faktoren. Ökonomische Sicherheit ist für die Befragten ein entscheidender Punkt im Hinblick auf die Finanzierung des Studiums. Hier ist gewichtig, dass vier der fünf Befragten einer beruflichen Tätigkeit nachgehen. Der Bezug von Bafög trägt ebenfalls zu ökonomischer Sicherheit bei. Nur eine Studierende erhält ein Aufstiegsstipendium des Bundes. Besonders hervorzuheben ist hier, dass in diesem Fall das Studium als Äquivalent zu einer regulären Berufstätigkeit gesehen wird und eine ernsthafte Zielfokussierung des Studiums nicht zu erkennen ist.

Zur Wahrnehmung der Hochschule lässt sich auch der *Umgang mit Anforderungen* und damit gekoppelten individuellen Erfolgsansprüchen zählen. Als besonderes Merkmal kann festgestellt werden, dass die Akteure ihren beruflichen Hintergrund als Vorteil sehen, da er

ihnen ermöglicht, theoretische und praktische Inhalte zu erschließen. Sie sehen sich gegenüber den klassischen Studierenden deutlich im Vorteil, da sie die eigene berufliche Erfahrung als Mehrwert der Theorie-Praxis-Verbindung werten. Lebenserfahrung ist als ein weiteres Merkmal der Enkulturation zu identifizieren. In diesem Zusammenhang ist es erheblich, dass gerade Hochschulen durch eine Vielzahl spezieller Fördermaßnahmen und Workshops den vermeintlichen Defiziten der Zielgruppe begegnen wollen. Hier offenbart sich eine konträre Einschätzung der beiden Seiten: Studierende ohne Abitur gehen nicht davon aus, dass sie den Anforderungen eines Studiums nicht gewachsen sind. Hochschulen hingegen vertreten die Ansicht, dass diese Studierenden spezielle Unterstützungsangebote benötigen, um schließlich ein erfolgreiches Studium zu absolvieren. An dieser Stelle zeigt sich Enkulturation in unterschiedlichen Auffassungen von Transmissionsprozessen (vgl. Trommsdorf 2005). Der Umgang mit Anforderungen äußert sich als Wechselprozess von Bildung und Enkulturation (vgl. Ding & Carlsburg; Kron 2001).

In diesem Zusammenhang erfolgt entgegen der individuellen Selbsteinschätzung dennoch ein innerer Vergleich zu Studierenden *mit* Abitur, um die eigene Leistung einzuschätzen. Solche Vergleiche werden vorrangig auf der Leistungsebene vorgenommen. Den Akteuren ist gemeinsam, dass auch hier der berufliche Hintergrund als Vorteil erachtet wird und zu einer positiven Selbsteinschätzung führt. Enkulturation im universitären Kontext hängt hier von Interaktion und der Orientierung an Vorbildern bzw. Gruppenspezifika ab (vgl. Merkens 2007).

Trotz der durchaus positiven Wahrnehmung der Hochschule und der Studiensituation lassen sich *Zweifel* an der Studienentscheidung identifizieren. Die Interviewten geben an, dass sich diese *Zweifel* vorrangig auf den Bereich der Interaktion beziehen. So benennen sie vor allem Angst vor mangelnder sozialer Einbindung und vor Isolation in der Hochschule. Weiterhin stehen *Zweifel* bezüglich der Vereinbarkeit des Studiums mit weiteren beruflichen und/oder familiären Verpflichtungen im Raum. Bedenken zeigen sich als Ausdruck der Bewertung von Relevanzstrukturen: Also die Frage danach, ob in bestimmten Situationen der beruflichen Tätigkeit/der familiären Verpflichtung oder dem Studium nachgegangen wird. So erfolgt in Bezug auf Enkulturation eine Bewertung von rezeptiven Denk-, Gefühls- und Verhaltensmustern (vgl. Herskovits 1960; vgl. Merkens 2007; vgl. Loch 1976).

Durch das Zusammenspiel von universitärer und privater Rückkoppelung erhält der Prozess der Enkulturation großes Gewicht. Die Akteure stehen vor der Aufgabe, die Einflüsse aus

dem institutionellen Kontext und dem sozialen Umfeld mit der eigenen Bildungsaspiration auszubalancieren.

Merkmale von Enkulturation aus prozessanalytischer Perspektive

Durch die Erhebung zu zwei Zeitpunkten kann Enkulturation über den Zeitverlauf analysiert werden. So sind auf die Frage, welche Veränderungen von Enkulturation über den Zeitverlauf auszumachen sind, folgende Merkmale zu nennen.

Die Prozessdynamiken zeigen, dass *Interaktionen* in der Hochschule als fortlaufendes Merkmal den Prozess der Enkulturation beeinflussen. Hier ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Bandbreite von Fall zu Fall stark divergiert. Kennzeichnend ist zum einen, dass Altersunterschiede als Kriterium für mangelnde Partizipation gesehen werden; auf der anderen Seite werden Interaktionspartner gezielt ausgewählt. Die Akteure geben an, dass sie Kontakte intensivieren, wenn diese erkennbar studienrelevant sind und ein entsprechendes intellektuelles Niveau des Gegenübers einen Benefit verspricht. Als weitere Ausprägung zeigen sich Interaktionen, die sich in freundschaftlichen Verbindungen zu Kommilitonen äußern, unabhängig vom Alter. Somit ist die Partizipation in einer Fachgemeinschaft ein wesentliches Ziel von Enkulturation (vgl. Oerter 2013; vgl. Gudjons & Traub 2012). Damit einher geht eine *dauerhafte Sicherheit ideeller und ökonomischer* Einflussgrößen. Die daraus resultierende Wahrnehmung der Hochschule und der Studiensituation äußert sich in der Dynamik enkultureller Prozesse. So sind als weiterer Bestandteil über den Zeitverlauf *Bezugsgruppeneffekte* zu identifizieren. Hierbei ist interessant, dass, entgegen der zu Studienbeginn geäußerten Sicherheit im Umgang mit Anforderungen, auch im weiteren Verlauf des Studiums ein Vergleich zu Kommilitonen *mit* Abitur erfolgt. Aus ihrer Sicht bestätigt sich mit dem Voranschreiten des Studiums, dass Studierende *mit* Abitur keine wesentlichen Vorteile haben. Der berufliche Hintergrund und die jeweilige Lebenserfahrung stützen diese Vorstellung. Charakteristisch ist, dass im Zeitverlauf dennoch konstant ein solcher Abgleich erfolgt.

Im Zeitverlauf werden schließlich *Zukunftsvorstellungen* präsenter. Hier zeigt sich eine große Variation. Zum einen werden konkrete berufliche Ziele benannt. Im Sinne der Enkulturation zielt dies auf ein Sicherstellen zukünftiger Handlungsfähigkeit in Form der beruflichen Tätigkeit (vgl. König 1955; vgl. Ding & Carlsburg 2011). Als Repräsentant der akademischen Kultur (vgl. Herskovits 1960; vgl. Merckens 2007) erhoffen sie sich Vorteile auf dem Arbeitsmarkt. Als weiteres Merkmal ist abzuleiten, dass zukünftige Vorstellungen in persönlichen Zielen verortet sind. Für die Akteure ist wichtig, dass berufliche und familiäre

Anforderungen vereinbar sind. Als weitere Ausprägung wird deutlich, dass persönliche oder berufliche Ziele sehr diffus und vage formuliert werden. Inwieweit dies auf mangelnde Enkulturation zurückzuführen ist, bleibt in künftigen Forschungsarbeiten zu untersuchen.

Über den Zeitverlauf sind somit folgende Einflüsse auf die Prozessdynamiken von Enkulturation auszumachen:

- Interaktion und Partizipation in der Hochschule
- Ideelle und ökonomische Sicherheit
- Bezugsgruppeneffekte: (Leistungs-)Vergleiche mit Kommilitonen
- Umgang mit Studienanforderungen
- Zukunftsvorstellungen

Insgesamt ist festzustellen, dass Interaktionen in der Hochschule und die damit einhergehende ideelle und ökonomische Sicherheit als Merkmale von Enkulturation im Zeitverlauf zu identifizieren ist. Weiterhin zeigen sich in Vergleichen mit Kommilitonen Bezugsgruppeneffekte in der Einschätzung der eigenen Studienleistung und im Umgang mit Anforderungen. Die Wahrnehmung der Hochschule und der Studiensituation sind somit ein Ausdruck der subjektiv erlebten Enkulturation. Schließlich beeinflussen Zukunftsvorstellungen und damit verbundene Perspektiven als Prozessdynamiken Enkulturation im in der Hochschule.

Der theoretische Funktionszusammenhang enkultureller Faktoren zeigt, dass die kulturelle Umgebung, Gruppenspezifika und die Internalisierung wesentliche Komponenten sind. Enkulturation wird als Lernprozess verstanden und äußert sich in der mentalen Repräsentation einer Kultur. Vor dem Hintergrund der Individualität und der Interaktionen zeigt sich der Erwerb sozialer Kompetenzen. Die Weitergabe kultureller Güter (zum Beispiel des *academic behaviour*) als Komponente der Aneignung kulturellen Wissens tritt so in Erscheinung. Die ermittelten Faktoren der Enkulturation zeigen sich in den analysierten Einzelfällen in unterschiedlichen Ausprägungen:

- Frau Brandt: Ein pragmatisches, sachliches und sehr anwendungsbezogenes Studium, das von distanzierendem und klassifizierendem Verhalten der Akteurin begleitet ist.
- Frau Conrad: Ein hedonistisches Studium, das rein zum Vergnügen betrieben wird und als Alternative zur Berufstätigkeit betrachtet wird. Spontanes Verhalten der Akteurin begleitet diese Einstellung.

- Frau Engel: Ein statusorientiertes Studium, das dem beruflichen Aufstieg dient und durch Integration der Akteurin in die Hochschule gekennzeichnet ist.

Nicht traditionelle Studierende im Kontext der theoretischen Konzepte

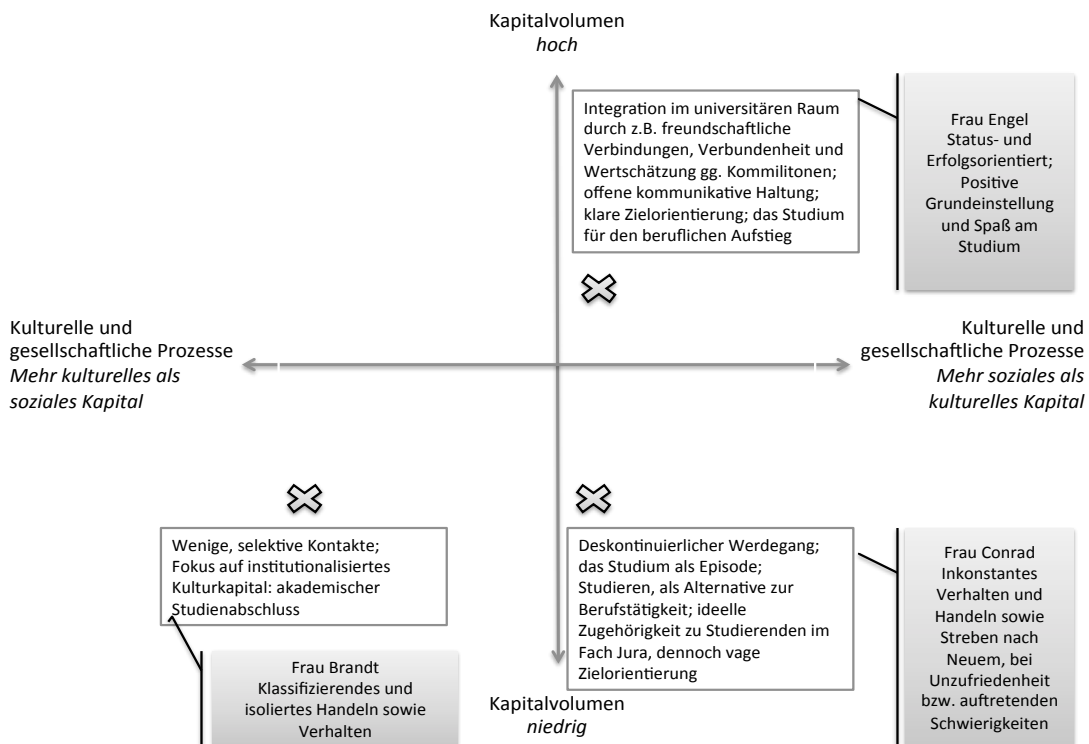
Die Betrachtung von Enkulturation unter Berücksichtigung der gesellschafts-, handlungs- und systemtheoretischen Perspektive ermöglicht eine weitergehende Darstellung enkultureller Merkmale in der Hochschule. Die Perspektive der Systemtheorie (vgl. Parsons 1968) auf Enkulturation sieht Hochschulen und Studierende als agierende Systeme. Die Annäherung der beiden Systeme wird als bedeutsam betrachtet. So gilt es, die soziale Rolle des Studierenden – durch Internalisierung von Werten, Normen und Regeln – zu erlernen. Gleichzeitig steht die Fähigkeit des Systems Hochschule im Fokus, auf die veränderten Bedingungen durch Studierende ohne Abitur zu reagieren. Die Förderung von Enkulturation bezieht sich demnach auf eine Annäherung der beiden Systeme.

Aus Sicht der Systemtheorie sind für die analysierten Einzelfälle die Motive für ein Studium charakteristisch: Alle Akteure begründen die Studienaspiration mit Schwierigkeiten am Arbeitsplatz. Die Probleme am Arbeitsplatz (bisheriges System) sind unterschiedlich gelagert und zeigen sich in Unzufriedenheit, Frustration und erfahrem Mobbing (Frau Brandt). Weiterhin wird bei Frau Conrad deutlich, dass Perspektivlosigkeit, Probleme mit Kollegen und Vorgesetzten sowie Arbeitslosigkeit als Antrieb für ein Studium wirken. Streben nach beruflicher Veränderung (Frau Engel) und einem damit einhergehenden Statusaufstieg sind ein weiteres Motiv, das eine klare Erfolgsorientierung beschreibt. Die analysierten Fälle zeigen jedoch nach Luhmann (1984) lediglich Momentaufnahmen, da innerhalb des Systems Hochschule die kulturelle Umgebung fortwährend aktualisiert wird.

Die handlungstheoretische Betrachtung (vgl. Blumer 1969) der Einzelfälle zeigt, dass das Handeln in der Hochschule maßgeblich der persönlichen Disposition zuzuordnen ist. Die Charakteristika markieren hier ebenfalls konträre Verläufe und spiegeln die Bandbreite von Isolation, Inkonstanz und Integration. Soziale Aktivitäten vollziehen sich durch miteinander und aufeinander bezogene Handlungen (vgl. Abels & König 2010, S. 95).

Entsprechend ist die Konstruktion des sozialen Raums (vgl. Bourdieu 1983) ebenfalls gegenläufig. Abbildung 37 zeigt zusammenfassend die Ausprägungen und Dimensionen im universitären Feld.

Abbildung 37: Zusammenfassende Darstellung der Einzelfälle im sozialen Raum der Hochschule nach Bourdieu



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Bourdieu; vgl. Koller 2012a, S. 148

Die Studierenden ohne Abitur lernen und wachsen in den universitären Kontext hinein. In Verbindung mit dem bisherigen Werdegang werden sie zu produktiven Leistungen angeregt und internalisieren Denk- und Handlungsmuster. Aus systemtheoretischer Sicht ist damit das Einnehmen einer sozialen Rolle in Abhängigkeit von Systemen, Strukturen und Funktionen gemeint. Etablierte Relevanzstrukturen werden neu bewertet, damit schließlich die Integration in das Bildungssystem erfolgt. Prozesse der Aneignung und Partizipation zeigen sich in der Wahrnehmung der Hochschulkultur und der Einschätzung der jeweiligen Studiensituation. In der Perspektive der Handlungstheorie stehen Interaktionen und die damit verbundene Internalisierung von Werten, Normen und Symboliken im Fokus. Kommunikation und Erfahrungsaustausch dienen dem intergenerationalen Lernen sowie der Orientierung an Gruppenspezifika. Schließlich schaffen Bedeutungen, Gewohnheiten und Routinen eine gemeinsame Kultur. Motive und Kompetenzen basieren auf subjektivem Handeln und sind nach Bourdieu der jeweiligen Einordnung des Habitus geschuldet. Der Erwerb kultureller Produktivität und die Herausbildung der Persönlichkeit können in den Kontext des gesellschaftlichen Handelns vor dem Hintergrund individueller Lebenslagen und Ziele gestellt

werden. Im sozialen Austausch vollziehen sich demnach der Erwerb (neuer) kultureller Fähigkeiten und die mentale Repräsentation einer (neuen) Kultur.

8.3 Erziehungswissenschaftlicher Beitrag und weitere Forschungsperspektiven im Handlungsfeld

Enkulturation wird subjektiv erlebt und ist ein individueller Prozess. In Abhängigkeit der Persönlichkeit sowie der situativen Gegebenheit treten Merkmale von Enkulturation unterschiedlich stark verteilt auf.

Mit der erziehungswissenschaftlichen Betrachtung der Ergebnisse lassen sich folgende Erkenntnisse ableiten: Der Enkulturationsbegriff wird für multiple Konzeptionen verwendet und unterliegt dem jeweilig angewendeten Forschungskontext. Grundsätzlich geht es um das Erlernen kultureller Lern- und Entwicklungsprozesse, damit soziale Kompetenz und Identität durch Interaktion herausgebildet wird. Soziale Maßgaben flankieren diesen Lernprozess und tragen dazu bei, dass Werte und Normen von Generation zu Generation weitergegeben werden. Damit wird dem eigentlichen Ziel der Enkulturation –nämlich dem Erhalt sowie der (Weiter-)Entwicklung von Kultur- entsprochen.

Die terminologische Funktion und Bedeutung von Enkulturation lässt sich auf den Kontext der Erziehungswissenschaft anwenden und gibt der vorliegenden Arbeit damit die Möglichkeit, einen eigenen Beitrag zur fachspezifischen Positionierung zu leisten.

Für die anfängliche Betrachtung von Enkulturation im Kontext des Dritten Bildungsweges war eine Spezifizierung notwendig. Im Zusammenhang der Arbeit galt es zunächst die Bedeutung von Enkulturation zu konkretisieren. Den theoretischen Bezugslinien ist gemeinsam, dass *Enkulturation als Lernprozess* gewertet wird. Darüber hinaus sind es bestimmte Handlungsfelder, die sich in der Enkulturationsforschung abzeichnen: Demnach setzt Fend (1976) den Fokus auf das *Erlernen von Werten und Normen* des jeweiligen Kulturkreises und Herskovits (1960) ergänzt diesen Aspekt um Lernprozesse, die *generationsübergreifend* stattfinden. In diesem Zusammenhang formuliert Loch (1976), dass Enkulturation ein *individueller Prozess* der stetigen Entwicklung ist, indem *Grundpersönlichkeit* herausgebildet wird, um schließlich als *Repräsentant des Kulturkontextes* zu gelten. Merkens (2007) greift die Internalisierung von Normen und

Symboliken als Entwicklungslinie von Enkulturation auf und betont damit den *Lernprozess innerhalb einer Gruppe* sowie innerhalb einer bestimmten kulturellen Umgebung. Den wechselseitigen *Prozess zwischen Bildung und Enkulturation* und damit im Zusammenhang stehenden *Interaktionen* heben Ding/Carlsburg (2011) hervor. Darüber hinaus stellen die Autoren fest, dass Enkulturation im Wesentlichen mit der Reflexion erworbener Deutungs- und Handlungsmuster des Kulturkontextes in Verbindung steht.

Die weitere fachspezifische Positionierung zeigt, dass die Konzepte der Enkulturation in einem Funktionszusammenhang eingebettet werden können. Enkulturation wird zum einen mit dem *Erhalt der eigenen Kultur* (vgl. Wurzbacher 1974; vgl. Gudjons/Traub2012) in einen funktionalen Bezug gesetzt. Im Weiteren bewirkt Enkulturation, dass kulturelle Prozesse einer *stetigen Neubewertung und Neuformation* unterzogen werden (vgl. Trommsdorff 2005). Ein weiteres zentrales Merkmal gilt dem Aufbau einer *kultureller Identität* (vgl. Oerter 2013) und dem *Erwerb sozialer Maßgaben durch kommunikative Prozesse* (vgl. Keller 2008). Daraus resultiert, dass die *Teilhabe an Denk- und Handlungsweisen* (vgl. Wegner/Nückles 2013) die Enkulturation in eine (Fach)Gemeinschaft fördern und der Erwerb von Wissen und Fähigkeiten dazu beitragen, dass Handlungsfähigkeit sichergestellt wird. Enkulturation erfüllt damit die funktionale Aufgabe, die *Reproduktion von Kultur* (vgl. Kron 2001) zu gewährleisten.

Die dargestellten Merkmale der Enkulturation wurden mit einer handlungs-, gesellschafts- und systemtheoretischen Perspektive in Beziehung gesetzt. Die vernetzte Betrachtung von Enkulturation mit den theoretischen Konzepten eröffnet aus erziehungswissenschaftlicher Sicht neue Perspektiven im Kontext des Dritten Bildungsweges.

Das Konzept der Kapitalsorten (vgl. Bourdieu 1992/2005) überträgt die Formen des sozialen Austauschs auf soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital. Damit lassen sich Kennzeichen sozialer Handlungen und Ungleichheiten bewerten. Der Mehrwert der vorliegenden Arbeit liegt in der verbindenden Betrachtung anhand der Kapitalsorten und dem Konzept der Enkulturation. Der gesellschaftstheoretische Fokus anhand der Kapitalsorten ermöglicht Informationen zur Person und zum bisherigen beruflichen Werdegang. Parallel dazu wurden die Merkmale zum Erwerb von Werten und Normen des neuen Kulturkontextes (hier: der Hochschule) mit Enkulturation in Beziehung gesetzt (vgl. Fend 1976; vgl. Herskovits 1960). Die Analyseergebnisse zeigen, dass *Interaktion* eine wesentliche Einflussgröße auf Enkulturation ist. Die Ergebnisse der Arbeit verweisen darauf, dass Partizipation im kulturellen Kontext der Hochschule eine wesentliche Rolle spielt und

schließlich dazu beiträgt, Mitglied einer Fachgemeinschaft zu werden. Kommunikation und Interaktion im kulturellen Raum der Hochschule tragen zur sozialen Eingebundenheit bei und geben letztlich Handlungssicherheit im Rahmen des Studiums. Der erziehungswissenschaftliche Beitrag in der Betrachtung der Ergebnisse im Zusammenwirken der theoretischen Vorortung zeigt, dass die Einbindung in einen (neuen) Kulturkontext ein aktiver und stetiger Lernprozess ist. *Interaktion und Partizipation* bestätigen damit die Einflussgrößen von Enkulturation, wenn ein bisher unbekannter Kulturkontext erschlossen wird.

Daran anknüpfend zeigt der theoretische Ansatz nach Luhmann (1984), dass die Adaption neuer kultureller Inhalte durch Kompetenz- und Wissensaneignung erfolgt. Der Forscher forciert dabei, dass Symbole von Akteuren produziert und verwendet werden (beispielsweise durch Sprache und Handlungen). Parallel zur theoretischen Eingrenzung von Ding & Carlsburg (2011) zeigt die vernetzte Betrachtung mit der Enkulturationsforschung, dass Erkenntnisse zur Wahrnehmung von Studierenden ohne Abitur in der Hochschule generiert werden konnten. Auch hier zeichnet sich in der erziehungswissenschaftlichen Betrachtung ab, dass Interaktion als Schlüsselfaktor zu werten ist. Der Umgang mit Studienanforderungen und der gleichzeitige Erwerb kultureller Fähigkeiten sind ein zentrales Kennzeichen von Interaktion im Kontext des Dritten Bildungswegs. In einem weiteren Zusammenhang steht die *ideelle und ökonomische Sicherheit*. Der Umgang mit Studienanforderungen und die Bewältigung derer sind an Unterstützungsmechanismen gekoppelt, die auf den Prozess der Enkulturation einwirken. Die ideelle Unterstützung bezieht sich zum einen auf die Familie bzw. den Partner; zum anderen auf Kommilitonen und Funktionäre der Hochschule. Dabei geht es darum, Strategien zu entwickeln, die Studienunterstützend wirken. Darüber hinaus tragen finanzielle Faktoren dazu bei, dass wirtschaftliche Sicherheit (durch Berufstätigkeit, Bafög, Stipendium) gegeben ist. Die Analyse zeigt für beide Einflussgrößen bei positiver Verstärkung, dass ein maßgebender Verlauf der Enkulturation auszumachen ist. Daher kann die ideelle und ökonomische Sicherheit als neues Merkmal definiert werden und als Beitrag bzw. Einflussgröße der Enkulturationsforschung gewertet werden.

Die Handlungstheorie (vgl. Blumer 1969) fokussiert kulturelle und gesellschaftliche Prozesse des Interagierens. Die Verflechtung zwischen handlungstheoretischer und enkulturationsbezogener Betrachtung zeigt sich im internalisieren kultureller Gegebenheiten (Werte, Symbole, Normen) in eine Fachgemeinschaft. Motivation und Bildungsaspiration für ein Studium sind als maßgebliche Merkmale auszumachen. In diesem Zusammenhang steht,

dass Enkulturation durch die Spezifika der jeweiligen Gruppe (zum Beispiel: das Studienfach) geprägt ist. Es gilt, die bestehenden (zum Beispiel: beruflichen) Kompetenzen mit den neuen Werten, Normen und Symboliken zu tarieren. Der erziehungswissenschaftliche Beitrag zeigt sich im Zusammenwirken der theoretischen Verortung von Enkulturation und den analysierten Prozessdynamiken der Forschungsarbeit. Die Internalisierung enkultureller Merkmale (vgl. Merkens 2007) kann in Verbindung mit Bezugsgruppeneffekten betrachtet werden: Studierende *ohne* Abitur vergleichen sich mit Studierenden *mit* Abitur. Vorrangig werden Vergleiche auf Leistungsebene hinsichtlich des Intellekts vorgenommen. Die Enkulturationsforschung sieht diese Orientierung an Gruppen und Vorbildern grundsätzlich vor (vgl. Merkens 2007); dennoch bleibt hervorzuheben, dass sich die Ergebnisse zwischen Orientierung, Neid und Ressentiments gegenüber Studierenden *mit* Abitur bewegen. Damit eröffnet sich in der erziehungswissenschaftlichen Betrachtung von Enkulturation das Merkmal der *Bezugsgruppeneffekte*, welche in bisherigen Forschungsarbeiten nicht expliziert wurden.

Darauf aufbauend wird mit der systemtheoretischen Perspektive (vgl. Parsons 1937/1968) und dem Konzept der Enkulturation ein Verständnis von gesellschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätzen geschaffen. Die vernetzte Betrachtung beider Theoreme verweist im Bildungssektor auf eine erfolgreiche Integration sowie die Etablierung kultureller und sozialer Wertemuster. Die Integration in kulturelle und soziale Wertemuster äußert sich schließlich durch die Herausbildung einer Grundpersönlichkeit im Wechselprozess von Aneignung, Anpassung und Prägung (vgl. Loch 1976), um schließlich den Kulturkontext der Hochschule zu repräsentieren. Bildung und Enkulturation stehen in Abhängigkeit zueinander und flankieren damit einen Prozess im Umgang mit Studienanforderungen sowie den individuellen Zukunftsvorstellungen. Die Ergebnisse zeigen, dass eindeutige und realistische Zukunftsvorstellungen positiv auf den Verlauf von Enkulturation einwirken. Das repräsentieren des Kulturkontextes der Hochschule wird gestärkt, wenn berufliche und persönliche Ziele definiert und diese erfüllbar erscheinen. Konkret lässt sich feststellen, je anschaulicher und realistischer das Studienziel formuliert wird, desto größer der Faktor der Enkulturation in der Hochschule. Damit fließt das Merkmal *Zukunftsvorstellungen* im Kontext der Enkulturation in den erziehungswissenschaftlichen Beitrag der Arbeit ein.

Für die Enkulturationsforschung der vorliegenden Arbeit ist der Dritte Bildungsweg ein zentraler Bezugspunkt. Insgesamt ist festzuhalten, dass der Mehrwert der Arbeit auf die

Einflussgrößen von Enkulturation zurückgeht. Als Schlüsselfaktor der Enkulturation hat sich *Interaktion* im Rahmen der Ergebnisse bestätigt und als konstantes Merkmal erwiesen. Im Zusammenspiel der Theoreme und Analyseergebnisse zeigt sich, dass *ideelle und ökonomische Unterstützungsmechanismen* zur positiven Verstärkung beitragen. Das Merkmal der *Orientierung an Gruppen bzw. Fachgemeinschaften* und deren Spezifika nach Merkens (2007) kann für die vorliegende Arbeit erweitert werden: Es zeigt sich, dass Enkulturation über die reine Orientierung hinaus geht und sich zwischen positiver Orientierung, Neid und Ressentiments bewegt. Darüber hinaus zeigt die vernetzte Betrachtung der Theorie und den Analyseergebnissen, dass *Zielvorstellungen* den Enkulturationsverlauf beeinflussen. Hier hat sich gezeigt, dass klare bzw. realisierbare persönliche sowie berufliche Ziele dazu beitragen, dass Enkulturation begünstigt wird.

Demnach sind Interaktion, Unterstützungsmechanismen zur Bewältigung des Studiums, die Einbindung in die jeweilige (Fach)Gemeinschaft und präzise Zukunftsvorstellungen Einflussgrößen von Enkulturation in der Hochschule.

Zur weiteren Fokussierung des erziehungswissenschaftlichen Mehrwerts der Arbeit erfolgt eine Betrachtung der Ziele zur Öffnung des Hochschulzugangs in Verbindung mit der erziehungswissenschaftlichen Bedeutung von Enkulturation.

Die Arbeit leistet einen Beitrag dazu, in wie weit, die Ziele der Hochschulreform mit der Bedeutung von Enkulturation übereinstimmen, die Passgenauigkeit der Bildungssektoren mit den Konzepten der Enkulturation kompatibel sind und die Implementierung nicht traditioneller Studienmodelle zu einer erfolgreichen Enkulturation beitragen.

Demografischer Wandel

Durch die Förderung von allgemeiner, beruflicher und akademischer Bildung soll dem demografischen Wandel entgegengewirkt werden. Aus der Perspektive der kulturellen Transmission (vgl. Trommsdorff 2005) wird die erziehungswissenschaftliche Bedeutung von Enkulturation deutlich. Die Öffnung der Hochschulen hat eine Neubewertung der Bildungssektoren zur Folge: Insbesondere zwischen beruflicher und akademischer Bildung ist es das Erlernen und Internalisieren kultureller Gegebenheiten. Die Ergebnisse der Arbeit zeigen, dass Schnittstellen der Bildungssektoren nur teilweise greifen. Die Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen auf Studieninhalte folgt keinem Automatismus. Die berufliche Ausbildung ist zunächst die Eintrittskarte für das Studium, hier fehlen allerdings Rückkoppelungsmechanismen zur Vernetzung der Inhalte/Curricula. Insbesondere bei einem

fachaffinen Studiengang –wo Berufsausbildung und Studium sich fachlich nahestehen- ist es künftig zielführend, berufliche und akademische Bildung zu vernetzen. Daraus ließe sich ableiten, je passgenauer die Bildungssektoren miteinander vernetzt sind, desto geringer die Linearität zwischen beruflicher bzw. akademischer Bildung und redundanten Qualifikationen kann entgegengewirkt werden. Es ist davon auszugehen, dass durch diese Maßnahme die Öffnung der Hochschule einen neuen Stellenwert erlangt und damit langfristig der gesellschaftlichen Entwicklung entspricht.

Die gesellschaftliche Entwicklung verweist zunehmend auf eine Pluralität von Lebensverläufen. Diese Veränderung müsste ebenso im Hochschulsektor greifen, um Studienmodelle (zum Beispiel flexible Studienmodelle, E-Learning) an diese Entwicklung anzupassen. Angesichts der Heterogenität der Studierenden zeichnen sich konkrete Handlungsfelder ab. So gilt es, die Bildungsbiografie der Zielgruppe verstärkt in den Blick zu nehmen und flexibilisierte Studienmodelle anzubieten. Der Studienbeginn und die Phase der Eingliederung im universitären Raum werden hierdurch erleichtert, da die Lebenssituation berücksichtigt wird. Damit wird Zweifeln der Zielgruppe begegnet, da eine Vereinbarkeit der akademischen Ausbildung mit familiären und/oder beruflichen Verpflichtungen gewährleistet wird. Je spezifischer auf die Studienbedürfnisse eingegangen wird, desto vielfältiger ist das Studienangebot und desto größer die Gruppe der potenziell Studieninteressierten.

Die künftige Nachfrage nach einem Studium ohne Abitur eröffnet Anschlussmöglichkeiten für weitere Forschung. Hier bietet sich eine Analyse der damit einhergehenden gesellschaftlichen Akzeptanz des Studiums über den Dritten Bildungsweg an. Als weiterer Punkt bleibt die zukünftige Entwicklung des tertiären Sektors unter Berücksichtigung des demografischen Wandels und dem zu erwartenden Fachkräftemangel zu eruieren. Die Evaluation und weitergehende Analyse dazu, müssten weitere Forschungsarbeiten aufgreifen.

Sicherstellen des Fachkräftegebotes

Ein weiteres Ziel in der Hochschulreform ist das sicherstellen des Fachkräftegebotes. Diese Zielvorgabe wird mit der Förderung von Wissen und dem Erwerb von Fähigkeiten entsprochen. Es erfolgt eine Einbindung in einen neuen Kulturkontext, nämlich dem der kulturellen Fachgemeinschaft. Damit greifen Merkmale der Enkulturation, da Lernprozesse durchlaufen werden (vgl. Kron 2001). Zum Einen trägt dieses Ziel zur Steigerung von differenzierten Bildungsmöglichkeiten bei; dennoch bleibt offen, weshalb durch die Öffnung der Hochschule das Fachkräftegebot sichergestellt werden kann. Hier zeigt sich eine Diskrepanz, da dieses Ziel den Eindruck erweckt, nur die akademische Bildung bringe

Fachkräfte hervor. Es schließt die Frage nach der Passgenauigkeit der Bildungssektoren an, da sich ein Vakuum in dem Verständnis der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung ausmachen lässt. Erst langfristig kann bei entsprechender Gestaltung der Bildungssysteme davon ausgegangen werden, dass soziale Chancengleichheit im akademischen und beruflichen Bildungsfeld erlangt wird.

Qualifikationsreserven erschließen

Mit dem erschließen von neuen Qualifikationsreserven wurde ein weiteres Ziel, in der Neufassung des Hochschulzugangs festgelegt. Damit ist der Leitgedanke verbunden, beruflich erworbenes Wissen in das Studium einzubringen und eine stärkere Vernetzung von Theorie- und Praxisbezug herzustellen. Der Erwerb von Denk- und Handlungsweisen im Studienverlauf, gilt als Merkmal der kulturellen Fachgemeinschaft (vgl. Wegner/Nückles 2013). Mit dem Verweis auf die Vernetzung der Bildungssektoren bleibt auch hier offen, weshalb einerseits offensiv dafür plädiert wird, dass Qualifikationsreserven zu erschließen sind; andererseits die Diskussion zur Gleichwertigkeit der Bildungssektoren und die Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen noch in den Kinderschuhen stecken. Um schließlich die Passgenauigkeit der Bildungssektoren weiter zu entwickeln, bedarf es eines Anpassungsprozesses aller beteiligten Institutionen.

Gleichwertigkeit der Bildungssektoren

Das Ziel »*Gleichwertigkeit der Bildungssektoren*« hebt die Verzahnung und Durchlässigkeit von beruflicher, allgemeiner und akademischer Bildung hervor. Aus Sicht der Enkulturation vollzieht sich damit ein Lernprozess, in dem kulturelle Inhalte aufgenommen und Werte und Normen internalisiert werden (vgl. Fend 1976). Innerhalb der Bildungssektoren gilt es Handlungsstrategien zu entwickeln, die zur Vernetzung zwischen beruflicher und akademischer Bildung beitragen. Erst dann kann von einer Passgenauigkeit der Bildungsangebote gesprochen werden. Bleiben die einzelnen Säulen von beruflicher und akademischer Bildung bestehen und eine Vernetzung erfolgt nur partiell, kann dem Ziel zur Öffnung der Hochschule nicht entsprochen werden. Hier wäre zu eruieren, inwieweit die Maßnahmen zur Durchlässigkeit der Bildungssektoren greifen und welche Auswirkungen auf Enkulturation erkennbar sind. In diesem Zusammenhang eröffnet sich ein weiteres Forschungsfeld: Die Frage, inwieweit kognitive Leistungsfähigkeit und (berufliches) Vorwissen sich auf den Prozess der Enkulturation auswirken. Eine stärkere Vernetzung von akademischer und beruflicher Bildung bedeutet künftig, dass Übergänge und

Anrechnungsmöglichkeiten geschaffen werden und die starre Trennung der Systeme aufgehoben wird.

Förderung von Lebenslangem Lernen

Die Förderung von Lebenslangem Lernen gilt als weiteres Ziel in der Neufassung des Hochschulzugangs. Die Enkulturationsforschung verweist dabei auf einen stetigen Lernprozess, der darauf ausgerichtet ist, die *Reproduktion von Kultur* zu gewährleisten. Lernprozesse zeigen die kulturelle (Weiter-)entwicklung einer Gesellschaft im Kontext des lebenslangen Lernens an. Durch den Ausbau nicht traditioneller Wege des Studienzugangs stehen der Erwerb von (akademischer) *Bildung und Enkulturation* in einem *wechselseitigen Prozess* zueinander (vgl. Ding/Carlsburg 2011). Hier gilt es künftig die Balance zwischen den Bildungssektoren auszubalancieren und allgemeine, berufliche sowie akademische Bildung als Elemente des lebenslangen Lernens zu forcieren. Die Förderung von Lebenslangem Lernen entspricht der gesellschaftlichen Entwicklung und verweist auf die Vielschichtigkeit von Lebensverläufen. Anders als die übrigen dargestellten Ziele zur Öffnung der Hochschule ist dieser Zielgedanke eher als »weicher Faktor« zu betrachten. Der demografische Wandel und die Bildungsabschlüsse im Bundesgebiet lassen sich durch die regelmäßige Bildungsberichterstattung durch Zahlen, Daten und Fakten nachhalten bzw. belegen. Ähnlich verhält es sich bei den Bildungssektoren: Auch hier lässt sich durch die Curricula in der beruflichen und akademischen Bildung die Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit durch Zahlen und Daten nachhaltig belegen.

Insgesamt zeigt sich, dass eine stärkere *Vernetzung der Bildungssektoren* unabdingbar ist, um der wachsenden Binnendifferenzierung von Studienanfängern zu entsprechen. Basierend auf den vielfältigen Lebensverläufen von Studienanfängern zeichnet sich ab, dass *flexible Studienmodelle* notwendig sind. Dem Ziel der sozialen Chancengleichheit kann nur entsprochen werden, sofern die Passgenauigkeit der Bildungssektoren stetig weiter entwickelt wird.

Die Ziele zur Öffnung der Hochschule liefern gleichzeitig Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsarbeiten: Aus einem bildungspolitischen Verständnis heraus bleibt zu untersuchen, welchen (gesellschaftlichen) Stellenwert das Abitur im Zuge der Hochschulöffnung künftig haben wird und in welchem Maße Auswirkungen auf Enkulturation festzustellen sind. Ein weiterer interessanter Ansatz zeichnet sich hinsichtlich des Studienerfolgs ab. Hier bietet es sich an, an die Ergebnisse der Arbeit anzuschließen und Merkmale der Enkulturation im Kontext des Studienerfolgs zu untersuchen. Beispielsweise könnten Merkmale der

Enkulturation nach einem erfolgreichen Abschluss des Studiums Bestandteile weiterer Forschungsarbeiten sein.

Eine stärkere Vernetzung von akademischer und beruflicher Bildung bedeutet künftig, dass Übergänge und Anrechnungsmöglichkeiten geschaffen werden und die starre Trennung der Systeme aufgehoben wird. Diese Implikationen erfordern einen Paradigmenwechsel des Hochschulverständnisses.

Literatur

- Abels, H. & König, A.** (2010). Sozialisation: Soziologische Antworten auf die Frage, wie wir werden, was wir sind, wie gesellschaftliche Ordnung möglich ist und wie Theorien der Gesellschaft und der Identität ineinanderspielen. Wiesbaden: VS.
- Ahrens, D.** (2012). Bildungstypen und ihr Habitus: Von der Durchlässigkeit zur sozialen Öffnung der Hochschule. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Online unter [31.10.14] <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/23/ahrens/>.
- Alheit, P.** (2005). »Passungsprobleme«: Zur Diskrepanz von Institutionen und Biographie. Am Beispiel des Übergangs so genannter »nicht traditioneller« Studenten ins Universitätssystem. In: H. Arnold, L. Böhnisch & W. Schröer (Hg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter (S. 159–172). Weinheim/München: Beltz.
- Alheit, P.** (2008). Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem zweiten Bildungsweg. RANLHE. Online unter [31.10.14] <http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Alheit-Aufsatz-Exklusionsmechanismen.pdf>.
- Alheit, P.** (2009). Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung: Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden: VS.
- Alheit, P. & Piening, D.** (1999). Assessment of prior experiential learning as a key to lifelong learning evaluating European practices. Bremen: Universität Bremen.
- Alheit, P., Rheinländer, K. & Watermann, R.** (2009). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere: Studienperspektiven »nicht-traditioneller Studierender«. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11(4) (S. 577–606).
- Arnold, R. & Lermen, M.** (2005). Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung – neuere Entwicklungen in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: G. Wiesner (Hg.): Die lernende Gesellschaft: Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft (S. 45-59). Weinheim/München: Juventa.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (2012). Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Online unter [16.10.14] http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf.
- Beckmann, K.** (2004). ... bis an die Grenze. In: H. Kersting & H. Neumann-Wirsing (Hg.): Supervision intelligenter Systeme: Supervision, Coaching, Organisationsberatung (S. 159–186). Aachen: ibs
- Benbasat, I., Goldstein, D. & Mead, M.** (1987). The case research strategy in studies of information systems. MIS Quarterly, 11(3) (S. 369–386). Online unter [31.10.14] <http://www.jstor.org/discover/10.2307/248684?uid=3737864&uid=2&uid=4&sid=21104096377281>.
- Berg, H., Grendel, T., Haußmann, I., Lübke, H. & Marx, A.** (2014). Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule. Ergebnisse des Modellprojekts in Rheinland-Pfalz. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, 20 (S. 1–87).
- Blumer, H.** (1969). Symbolic interactionism: perspective and method. University of California: Press.
- Borgstedt, A.** (2011). Studieren ohne Abitur. Faktoren der Bildungsaspiration im Dritten Bildungsweg. Unv. Diplomarbeit. Universität Bielefeld.
- Bortz, J. & Döring, N.** (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.

- Bosch, G.** (2010). Haben wir eine echte oder eine »gefühlte« Akademikerlücke? Anmerkungen zur Entwicklung der Berufs- und Hochschulausbildung in Deutschland. In: K. Birkelbach, A. Bolder & K. Düsseldorf (Hg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag (S. 183–198). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bourdieu, P.** (1979). Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Bourdieu, P.** (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P.** (1986). Zur Soziologie der symbolischen Formen. 3. Aufl. Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P.** (1992/2005). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Unveränderter Nachdruck der Erstauflage von 1992. [Hamburg]: VSA.
- Bourdieu, P.** (2007). Zur Soziologie der symbolischen Formen. Suhrkamp.
- Brändle, T., Ordemann, J. & Lengfeld, H.** (2013). Nicht-traditionelle Studierende und traditionelle Studierende im Blickfeld. Erste Ergebnisse einer Befragung von Studienanfängerinnen und -anfängern des Projekts »Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium (PETS)«. Universitätskolleg Hamburg.
- Buchholz, A., Heidbreder, B., Jochheim, L. & Wannöffel, M.** (2012). Hochschulzugang für Berufstätige. Exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum. Hans-Böckler-Stiftung (Arbeitspapier 188).
- Bund-Länder-Wettbewerb** (2014). Bund-Länder-Wettbewerb »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen« — Wettbewerb Offene Hochschulen. Online unter [31.10.14] <http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/>.
- Bundesinstitut für Berufsbildung** (2012). Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Hochschulzugang für Berufserfahrene. Stellungnahmen und Vorschläge zur Verwirklichung. Bonn. BIBB.
- Bundesinstitut für Berufsbildung** (2014). ANKOM: Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung. Online unter [01.11.14] <http://ankom.his.de>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung** (2014). Aufstieg durch Bildung. Offene Hochschulen. Online unter [14.09.14] <http://www.bmbf.de/foerderungen/15990.php>.
- Centrum für Hochschulentwicklung** (2014). Hochschulbildung wird zum Normalfall. Ein gesellschaftlicher Wandel und seine Folgen. Online unter [14.10.14] http://www.che.de/downloads/Hochschulbildung_wird_zum_Normalfall_2014.pdf.
- Claessens, D.** (1962). Familie und Wertsystem: eine Studie zur »zweiten, sozio-kulturellen Geburt« des Menschen. Berlin: Duncker & Humblot.
- Cooley, C. H.** (1902). Human nature and the social order. Scribner's sons/Free Press.
- Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., Otto, A. & Wolter, A.** (2013). Stille Revolution? Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. DDS – Die Deutsche Schule, 105(4) (S. 382–401). Online unter [14.09.14] http://www.dds.uni-hannover.de/fileadmin/schulentwicklungsforschung/DDS_Abstracts/DDS_2013_4/Abstract_Dahm_et_al.pdf.
- Dewey, J.** (1896). The reflex arc concept in Psychology. Psychological Review, 3 (S. 357–370).
- Dietzen, A. & Wünsche, T.** (2012). Die Bedeutung der Aufstiegsfortbildung als Schnittstelle zur Hochschule – eine Untersuchung in Betrieben wachsender Beschäftigungsfelder. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Online unter [14.09.14] <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/23/dietzen-wuensche/>.

- Diller, F.** (2011). Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen: Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Diller, F.** (2013). Durchlässigkeit der Hochschulbildung. In: E. Severing & U. Teichler (Hg.): Akademisierung der Berufswelt? (S. 213–231). Bielefeld: Bertelsmann.
- Ding, K. & Carlsburg, G.-B.** (2011). Enkulturation durch sozialen Kompetenzerwerb = Enculturation by acquiring of social competences. In: G.-B. Carlsburg, A. Galzutis & A. Limets (Hg.): Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, Bd. 22 (S. 29–39). Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Döring, N. & Bortz, J.** (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl.
- Duong, S. & Püttmann, V.** (2014). Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Durkheim, É.** (1907/1973). Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Darmstadt: Luchterhand.
- Endreß, M.** (2012). Soziologische Theorien von Auguste Comte bis Talcott Parsons: Einführung. München: Oldenbourg.
- Fassnacht, A., Herb, S. & Reinecke, J.** (2011). Weiterbildung von Meistern zur Übernahme von Funktionen der Betriebsingenieure. Anforderungen an eine akademische Qualifizierung von Meistern. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 63(6) (S. 18–22).
- Fend, H.** (1976). Sozialisierung und Erziehung: eine Einführung in die Sozialisierungsforschung. Weinheim/München: Beltz.
- Fengler, H., Jankofsky, B., Reibstein, E. u.a.** (1983). Berufliche Qualifikation und Hochschulzugang: Bericht über eine »Untersuchung der Vorbereitung auf die Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifeprüfung in Niedersachsen«. Bibliotheks- und Informationssystem der Univ. Oldenburg.
- Fischer, H.** (2012). Rechtliche Gleichgültigkeit – Lebenslanges Lernen im Spiegel gesetzlicher Vorgaben. In: M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hg.): *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 13–20). Münster: Waxmann.
- Flick, U.** (2009). *Qualitative Forschung: ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.
- Freitag, W.** (2011). Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens? Analysen hochschulischer Daten zum Hochschulstudium von Studierenden mit beruflicher Qualifikation. In: W. Freitag, E. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk & R. Buhr (Hg.): *Gestaltungsfeld Anrechnung: hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 35–55). Münster: Waxmann.
- Freitag, W.** (2012a). Hochschulzugang öffnen – Mehr Chancen für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Schriftliche Stellungnahme zur Anhörung im Landtag NRW am 3. September 2009 in Düsseldorf. Online unter [10.09.14]
http://ankom.dzhw.eu/pdf_archiv/HIS_Studierende_ohne_Abitur_final.pdf.
- Freitag, W.** (2012b). Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule (Arbeitspapier, 150). Hans-Böckler-Stiftung. Online unter [12.06.14]
http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf.
- Freitag, W., Hartmann, E., Loroff, C., Stamm-Riemer, I., Völk, D. & Buhr, R.** (2011). *Gestaltungsfeld Anrechnung: Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* Münster: Waxmann. Online unter [14.09.14]

- http://www.dzhw.eu/pdf/22/gestaltungsfeld_anrechnung.pdf.
- Frommberger, D.** (2012). Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg). Eine berufs- und wirtschaftspädagogische Einordnung unter besonderer Berücksichtigung aktueller Rahmenwerke zur Förderung von Übergängen und Durchlässigkeit. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2 (108) (S. 169–193).
- Fuchs-Heinritz, W. & König, A.** (2011). Pierre Bourdieu: eine Einführung. Konstanz: UVK.
- Gehmilch, V.** (2009). Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens. Band 2 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bundesministerium für Bildung und Forschung (S. 1–92). Online unter [08.09.14]
http://www.bmbf.de/pub/band_zwei_berufsbildungsforschung.pdf.
- Gierke, W.** (2013). Wege an die Hochschule für beruflich Qualifizierte – Geschichtliche Aspekte der Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung Niedersachsens und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. In: A. Hanft (Hg.): *Offene Hochschulen: die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 80–96). Münster: Waxmann.
- Gropengießer, H.** (2008). Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In: P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hg.): *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 172–189). Weinheim/München: Beltz.
- Gruschinski, C. & Kirsch, S.** (2011). Das Modellprojekt offene Hochschule Niedersachsen. *DIE Magazin*. Online unter [11.09.14]
<http://www.die-bonn.de/zeitschrift/32011/hochschule-01.pdf>.
- Gudjons, H. & Traub, S.** (2012). *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hamburg, U.** (2014). Hochschulzugang für Berufstätige nach § 38 des Hamburgischen Hochschulgesetzes. Online unter [14.09.14]
<http://www.uni-hamburg.de/campuscenter/studienorganisation/formulare-informationsmerkmale/hochschulzugang-fuer-berufstaetige.pdf>.
- Handwerkskammer Düsseldorf** (2013). Wohlstand der Nationen durch berufliche Bildung. Zerstört die Akademikergläubigkeit das berufliche Bildungssystem? 5. Röpke-Symposium, 5. Dezember 2012 (S. 157). Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk.
- Helfferrich, C.** (2009). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS.
- Helmstädter, H. G. & Tippe, U.** (2009). Durchlässigkeit und Anrechnung im Hochschulalltag: dem lebenslangen Lernen Türen öffnen. Tagungsband. Serviceagentur des HDL.
- Herskovits, M. J.** (1960). *Man and his works: the science of cultural anthropology*. New York: A.A. Knopf.
- Herzberg, H.** (2004). Lernhabitus und Milieu als zentrale Dimensionen bei der Untersuchung lebenslanger Lernprozesse. *Report* 27(1) (S. 38–44). Online unter [14.10.14] <http://www.die-bonn.de/doks/herzberg0401.pdf>.
- Heuschen, G., Jahn, B. & Staecker, B.** (2014). Nicht-traditionelle Studierende in Niedersachsen – Eine Bestandsaufnahme. *Hochschule und Weiterbildung* 14(2) (S. 65–72).
- Hirsch-Kreinsen, H.** (2013). Wie viel akademische Bildung brauchen wir zukünftig? *Analysen und Argumente* (136). Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung
- Huber, S. & Diller, F.** (2010). Studieren mit beruflicher Qualifikation. Motive und Nutzen von Quereinsteigern in die Hochschulbildung. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 62(11) (S. 22–25).

- Jäger, W. & Weinzierl, U.** (2007). *Moderne soziologische Theorien und sozialer Wandel*. Wiesbaden: VS.
- James, W.** (1890). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt & Company.
- Jürgens, A.** (2014). Studieninteresse – welche Unterschiede bestehen zwischen traditionell und nicht traditionell Studierenden? *Journal of Technical Education (JOTED)*, 2(1). Online unter [11.06.14] <http://www.journal-of-technical-education.de/index.php/joted/article/view/24>.
- Kamm, C. & Otto, A.** (2013). Studienentscheidung und Studienmotive nicht traditioneller Studierender. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 2 (S. 40–46).
- Kasworm, C. E.** (1993). Adult higher education from an international perspective. *Higher education*, 25 (S. 411-423).
- Keller, H.** (2008). Die Bedeutung kultureller Modelle für die Entwicklung und Bildung: Sozialisation, Enkulturation, Akkulturation und Integration. *IMIS-Beiträge*, 34 (S. 103–116).
- Kern, A. & Hoormann, J.** (2011). *Der Dritte Bildungsweg für Studierende der Europäischen Akademie der Arbeit*. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- Kerres, M., Hanft, A. & Wilkesmann, U.** (2012). Implikationen einer konsequenten Öffnung der Hochschule für lebenslanges Lernen: eine Schlussbetrachtung. In: M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hg.): *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 285–290). Münster: Waxmann.
- Kerres, M., Schmidt, A. & Wolff-Bendik, K.** (2012). Didaktische Konzeption und Instruktionsdesign – der Vielfalt gerecht werden. In: M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hg.): *Lifelong Learning in der Hochschule* (S. 36–43). Münster: Waxmann.
- Kloas, P.-W.** (2006). Zugang zum Studium für beruflich Qualifizierte – ein notwendiger Schritt zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. *Bundesinstitut für Berufsbildung*, 2 (S. 34–38).
- Klomfaß, S.** (2011). *Hochschulzugang und Bologna-Prozess. Bildungsreform am Übergang von der Universität zum Gymnasium*. Wiesbaden: VS.
- Kluge, N., Scholz, W.-D. & Wolter, A.** (1990). *Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Kluge, S.** (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. *FQS Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1.14).
- Koller, H.-C.** (2012a). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C.** (2012b). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- König, R.** (1955). Soziologie und Familie. In: A. Gehlen & H. Schelsky (Hg.): *Soziologie: ein Lehr- und Handbuch zur modernen Gesellschaftskunde*. 8. Aufl. (S. 121–158). Düsseldorf/Köln: Diederichs.
- Krauth, J.** (1986). Probleme bei der Auswertung von Einzelfallstudien. *Diagnostica*, 1(32) (S. 17–29).
- Kromrey, H.** (2006). *Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kromrey, H., Strübing, J.** (2009). *Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kron, F. W.** (1999). *Wissenschaftstheorie für Pädagogen: mit 9 Tabellen*. München: Reinhardt.

- Kron, F. W.** (2001). Grundwissen Pädagogik: mit 16 Tabellen. München: Reinhardt.
- Kruse, J.** (2014). Qualitative Interviewforschung: ein integrativer Ansatz. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U.** (2010). Typenbildung. In: G. Mey & K. Mruck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie (S. 553–568). Wiesbaden: VS.
- Kultusministerkonferenz** (1972/2006). Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 02.06.2006. Online unter [11.09.14]
<http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/1999/Vereinb-z-Gestalt-d-gymOb-i-d-SekII.pdf>.
- Kultusministerkonferenz** (1982). Vereinbarung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 27./28.05.1982 i.d.F. vom 03.03.2010. Online unter [11.09.14]
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1982/1982_05_28-Pruefung-Hochschulzugang_bes_befaehig_Berufstaetige.pdf.
- Kultusministerkonferenz** (2007). Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Online unter [11.09.14]
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_10_01-Synopse-Hochschulzugang-ohne-Abi.pdf.
- Kultusministerkonferenz** (2009). Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Online unter [11.09.14]
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf.
- Kultusministerkonferenz** (2010). Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Online unter [11.09.14]
http://www.wege-ins-studium.de/data/File/Material/2010_07_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl-qualifizierter-Bewerber.pdf.
- Kultusministerkonferenz** (2011). Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Online unter [11.09.14] http://www.fu-berlin.de/studium/docs/DOC/2011_07_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl-Qualifizierter.pdf?1316434309.
- Kultusministerkonferenz** (2014). Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Online unter [11.09.14]
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_08_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl_Qualifizierter.pdf.
- Liebold, R. & Trinczek, R.** (2009). Experteninterviews. In: S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden (S. 32–56). Wiesbaden: VS.

- Loch, W.** (1976). Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. In: E. Weber (Hg.): Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert (S. 122–140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Loebe, H.** (2009). Von der beruflichen zur Hochschulausbildung: eine notwendige Diskussion – auch aus europäischer Sicht. In: H. Loebe & E. Severing (Hg.): Studium ohne Abitur: Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung für Facharbeiter (S. 9–17). Bielefeld: Bertelsmann.
- Luhmann, N.** (1984). Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maertsch, K. & Voitel, M.** (2013). Herausforderungen für und Schwierigkeiten von beruflich qualifizierten Studierenden. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hg.): Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen. (S. 49–66). Bielefeld: Bertelsmann.
- Mayring, P.** (2000). Qualitative content analysis. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. Online unter [01.11.14]
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>.
- Mayring, P.** (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, P.** (2010). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Mead, G. H.** (1934). Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist. University of Chicago Press.
- Mead, G. H.** (1969): Sozialpsychologie. Neuwied: Luchterhand.
- Meerten, E. & Koch, J.** (2010). Berufsorientierte Weiterbildung in Bachelorstudiengängen realisieren. Ein struktureller Ansatz zur Optimierung der Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschule. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Online unter [28.09.14]
<http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6195>.
- Merkens, H.** (2007). Empirische Pädagogik. In: H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hg.): Beltz Lexikon Pädagogik (S. 182–189). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Merril, B. & Alheit, P.** (2004). Biography and narratives: adult returners to learning. In: Osborne, M., Gallacher, J., Crossan, B. (Hg.) Researching widening access to lifelong learning: issues and approaches in international research (S. 150–162). London: Routledge.
- Miebach, B.** (2014). Soziologische Handlungstheorie: Eine Einführung. Wiesbaden: VS.
- Ministerium für Innovation, Wirtschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen** (2013). Vom Beruf in die Hochschule: Fragen und Antworten zum Hochschulzugang beruflich. Online unter [01.11.14]
http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Studium/Bewerben/Fragen_und_Antworten_zum_Hochschulzugang_beruflich_qualifizierter_Bewerber_-_18_März_2013.pdf.
- Nickel, S. & Duong, S.** (2012). Studieren ohne Abitur oder Fachhochschulreife. Dritter Bildungsweg gewinnt an Bedeutung. Wissenschaftsmanagement 1. Online unter [01.10.14]
http://www.che.de/downloads/Studieren_ohne_Abi_Zeitschrift_Wissenschaftsmanagement.pdf.
- Nickel, S. & Leusing, B.** (2009). Studieren ohne Abitur. Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Online unter [11.09.14]
http://www.che.de/downloads/CHE_AP123_Studieren_ohne_Abitur.pdf.
- Nickel, S. & Leusing, B.** (2012). Studieren ohne Abitur. Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Online unter [11.09.14]

- http://www.che.de/downloads/CHE_AP123_Studieren_ohne_Abitur.pdf.
- Nickolaus, R.** (2009). Chancen und Grenzen eines differenzierten Ansatzes zur Hochschulbewerbersauswahl. *Das Hochschulwesen*, 57(3) (S. 81–88).
- Oerter, R.** (2013). Der Aufbau kultureller Identität im Spannungsfeld von Enkulturation und Akkulturation. In: P. Genkova, T. Ringeisen & F. Leong (Hg.): *Handbuch Stress und Kultur: Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (S. 67–80). Wiesbaden: VS.
- Otto, C. & Schwaniger, K.** (2013). Motivlagen und berufliche Zielsetzungen von beruflich qualifizierten Studierenden. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hg.): *Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen* (S. 37–48). Bielefeld: Bertelsmann.
- Parsons, T.** (1937/1968). *The structure of social action: a study in social theory with special reference to a group of recent European writers*. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Parsons, T.** (1951). *The social system*. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Parsons, T. & Platt, G. M.** (1973/1990). *Die amerikanische Universität: ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Petermann, F.** (2014). *Einzelfallanalyse* (3. Bd.). Berlin: De Gruyter.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M.** (2014). *Qualitative Sozialforschung: ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Pukas, D.** (2012). Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und allgemeiner Bildung als Zugang zur Hochschulbildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (23). Online unter [06.07.14] <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/23/pukas/>.
- Rauner, F.** (2010). Demarkationen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und wie man sie überwinden kann. *A+B Forschungsnetzwerk*. Online unter [11.09.14] http://www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/Publikationen/A_B_Nr__7_Rauner_Demarkationen_FINAL-1.pdf.
- Rauner, F.** (2011). Berufsbildung – Quo vadis? Aktuelle Entwicklungen. *Erwachsenenbildung*, 1 (S. 6–10).
- Rauner, F.** (2012). Akademisierung beruflicher und Verberuflichung akademischer Bildung – widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 23. Online unter [11.09.14] http://www.bwpat.de/ausgabe23/rauner_bwpat23.pdf.
- Reibstein, E.** (1986). *Studieren ohne Abitur: Untersuchungen zur Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung bei der Zulassung zum Hochschulstudium in Niedersachsen*. München: Oldenbourg.
- Reimer, D. & Schindler, S.** (2009). Soziale Ungleichheit und differenzierte Ausbildungsentscheidungen beim Übergang zur Hochschule. In: B. Becker & D. Reimer (Hg.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule: Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (S. 251–283). Wiesbaden: VS.
- Richter, G.** (1995). *Abiturienten und Nichtabiturienten im Hochschulstudium*. Osnabrück, Univ. Diss.
- Rosendahl, A. & Wahle, M.** (2012). Annäherungsstrategien der berufsbildenden Schulen an den Hochschulsektor: Chancen und Barrieren am Beispiel des Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen (NRW). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. Online unter [03.06.14] http://www.bwpat.de/ausgabe23/rosendahl_wahle_bwpat23.pdf.

- Schenker-Wicki, A.** (2012). Die Universität im 21. Jahrhundert: autonom und flexibel. In: M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen (S. 213–223). Münster: Waxmann.
- Scholz, W.-D.** (2006). Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin: berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen. BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität.
- Schreiber, A.** (2014). Bildungsbiographische Gestaltungsprozesse von Studierenden mit beruflicher Qualifikation. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Online unter [11.09.14] http://www.bwpat.de/ausgabe26/schreiber_bwpat26.pdf.
- Schreier, M.** (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. Forum Qualitative Sozialforschung. Online unter [27.08.14] <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3636>.
- Schröder, F., Flatau, J. & Emrich, E.** (2011). Strukturwandel im Saarland: Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten. Saarbrücken: Universaar.
- Schroeter, K. R.** (1998). Studium ohne Abitur: Studienverlauf und Studienerfolg von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Institut für Soziologie, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
- Schulenberg, W., Scholz, W.-D., Wolter, A., Füllgraf, B., Mees, U. & Maydell, J. von.** (1986). Beruf und Studium: Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Studien zu Bildung und Wissenschaft. Vol. 23. Bonn.
- Schultz, T. & Hurrelmann, K.** (2013). Die Akademiker-Gesellschaft. Müssen in Zukunft alle Studieren? Weinheim: Beltz Juventa.
- Schürmann, M.** (2012). Studiengänge, Erfahrungen individueller und pauschaler Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen von Pflege- und Gesundheitsfachkräften auf pflegepädagogische. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Online unter [11.09.14] http://www.bwpat.de/ausgabe23/schuermann_bwpat23.pdf
- Schütze, H. G. & Slowey, M.** (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. Higher Education, 44(3-4) (S. 309–327).
- Schwabe-Ruck, E. & Schlögl, P.** (2014). Das Versprechen sozialer Durchlässigkeit. Zweiter Bildungsweg und Abschlussorientierte Erwachsenenbildung. Magazin Erwachsenenbildung. 21(S.05.2-05.10).
- Schwietring, T.** (2006). Geht es auch ohne? Zur Rolle des Kulturbegriffs in der Rational Choice-Theorie Hartmut Essers und in Niklas Luhmanns Theorie autopoietischer Systeme. In: R. Greshoff & U. Schimanek (Hg.): Integrative Sozialtheorie? Esser – Luhmann – Weber (S. 187–228). Wiesbaden: VS.
- Severing, E. & Teichler, U.** (2013): Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen? In: E. Severing & U. Teichler/Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Akademisierung der Berufswelt? (S. 7–19). Bielefeld: Bertelsmann.
- Sfard, A.** (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. Educational Researcher, 27(2) (S. 4–13).
- Shore, B.** (1996). Culture in mind: cognition, culture, and the problem of meaning. Oxford University Press.
- Stark, C.** (2009). Funktionalismus. In: G. Kneer & M. Schroer (Hg.): Handbuch Soziologische Theorien (S. 161–179). Wiesbaden: VS.

- Statistisches Bundesamt** (2013). Statistisches Jahrbuch. Deutschland und Internationales. Statistisches Bundesamt. Online unter [14.09.14] https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/StatistischesJahrbuch2013.pdf?__blob=publicationFile.
- Stroh, A.** (2009). Neue Wege ins Studium. Statistisches Bundesamt. Online unter [21.10.14] https://www.destatis.de/DE/Publikationen/STATmagazin/BildungForschungKultur/2009_03/PDF2009_03.pdf?__blob=publicationFile.
- Sywottek, C.** (2012). Die Privaten sind die Trendsetter. Magazin Mitbestimmung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, 4 (S. 20–24).
- Teichler, U. & Alesi, B.** (2013). Akademisierung der Berufswelt?. In: E. Severing & U. Teichler (Hg.): Akademisierung der Berufswelt? (S. 19–42). Bielefeld: Bertelsmann.
- Teichler, U. & Wolter, A.** (2004a). Studierendenchancen und Studierendenangebote für Studierende außerhalb des Mainstreams in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme anlässlich der Diskussion über die Zukunft der HWP – Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik. 2 (S. 1–24).
- Teichler, U. & Wolter, A.** (2004b). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. Die Hochschule, 2 (S. 64–80). Online unter [11.09.14] http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/04_2/Teichler_Zugangswege_und_Studienangebote.pdf.
- Tenorth, H.-E.** (2006). Schule und Universität: Bildungswelten im Konflikt. Konstanz: UVK.
- Trommsdorff, G.** (2005). Lernen und Gedächtnis als Grundlage für Enkulturation. In: M.-L. Käsermann & A. Altorfer (Hg.): Über Lernen. Ein Gedankenaustausch (S. 252–266). Bern: EditionSolo.
- Wanken, S., Schleiff, A. & Kreutz, M.** (2010). Durchlässigkeit von beruflicher und hochschulischer (Weiter-)Bildung – Die Paradoxie von Anspruch und Wirklichkeit aus steuerungstheoretischer Perspektive. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Online unter [28.09.14] http://www.bwpat.de/ausgabe19/wanken_etal_bwpat19.pdf.
- Wegner, E. & Nückles, M.** (2013). Kompetenzerwerb oder Enkulturation? Lehrende und ihre Metaphern des Lernens. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 8(1) (S. 15–29).
- Weiß, R.** (2011). Übergänge erleichtern. Studium von beruflich Qualifizierten. Erwachsenenbildung. EB; Vierteljahrsschrift für Theorie und Praxis, 57 (1) (S. 2–5).
- Werner, G., Sauer, K. & Wöhler, T.** (2009). Studentische Fachkulturen und Lebensstile – Reproduktion oder Sozialisation. In: P. Kriwy & C. Gross (Hg.): Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen (S. 349–372). Wiesbaden: VS.
- Wiesner, G. & Wolter, A.** (2004). Die lernende Gesellschaft: Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wild, S.** (2013). Wertorientierung und Hochschule – Eine Panelstudie. Online unter [16.06.14] http://opus.bsz-bw.de/phlb/volltexte/2013/3037/pdf/dissertation_wild_2013.pdf.
- Wilkesmann, U., Virgillito, A., Bröcker, T. & Knopp, L.** (2012). Empirische Untersuchungen zur Hochschulwirklichkeit. In: M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen (S. 59–81). Münster: Waxmann.
- Winter, R.** (2010). Symbolischer Interaktionismus. In: G. Mey & K. Mruck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie (S. 79–93). Wiesbaden: VS.
- Wolter, A.** (1987). Das Abitur: eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung. Oldenburg: Holzberg.

- Wolter, A.** (1994). Hochschulzugang im Umbruch? Die bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Hans-Dietrich Raapke zum 65. Geburtstag. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Wolter, A.** (2008). Aus Werkstatt und Büro in den Hörsaal? Anrechnung beruflicher Leistungen und Kompetenzen auf das Studium als bildungspolitisches Projekt. In: R. Buhr, W. Freitag, E. A. Hartmann, C. Loroff, K.-H. Minks, K. Mucke & I. Stamm-Riemer (Hg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung (S. 81–98). Münster: Waxmann.
- Wolter, A.** (2010a). Der dritte Weg ins Studium. Deutsches Jugendinstitut e.V., Online unter [11.09.14] http://aba-fachverband.org/fileadmin/user_upload/2011_user_upload/dji/DJIB_90_SozialeSeite_Bildung.PDF.
- Wolter, A.** (2010b). Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule – Vom Besonderheitenmythos zur beruflichen Kompetenz. In: K. Birkelbach, A. Bolder, K. Düsseldorf & R. Dobischat (Hg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag (S. 199–219). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wolter, A.** (2012a). »Wir brauchen ein Bildungssystem ohne Sackgassen«. Interview mit André Wolter. Magazin Mitbestimmung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (S. 10–14).
- Wolter, A.** (2012b). Die Öffnung für Berufstätige als Beitrag zur Diversität der Hochschule. Journal Hochschuldidaktik, 1–2 (S. 23–25). Online unter [12.10.14] http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/JournalHD/2012_1-2/journal_hd_1-2_2012_wolter.pdf.
- Wurzbacher, G.** (1974). Sozialisation und Personalisation. Stuttgart: Enke.
- Zick, A.** (2010). Psychologie der Akkulturation: Neufassung eines Forschungsbereiches. Wiesbaden: VS.
- Zinn, B.** (2012). Ein Studium von beruflich qualifizierten Studierenden – Chancen und Risiken. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (108), 2 (S. 274–290).
- Zinn, B. & Jürgens, A.** (2010). Akademische Weiterbildung von Meistern und Technikern in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Online unter [11.10.14] http://www.bwpat.de/ausgabe19/zinn_juergens_bwpat19.pdf

