

Zugang beruflich Qualifizierter zur Hochschule im Dritten Bildungsweg

Perspektiven für die Studienvorbereitung

Johannes Wiesweg

**Anlage zum Bewerbungsantrag
für beruflich qualifizierte Bewerber/-innen
für zulassungsbeschränkte Studiengänge gemäß der
Berufsbildungshochschulzugangsverordnung des Landes NRW (BBHZG-VO)**

| | |
|--------------------------------------|--|
| Bewerber-Nr. (Kontrollblatt): | |
| Name, Vorname: | |

Bitte kreuzen Sie die folgenden Punkte wahrheitsgemäß an:

| 1) Abgeschlossene Berufsausbildung: | JA | Einzureichender Nachweis |
|---|--------------------------|--|
| Ich kann den Abschluss einer mindestens zweijährigen Berufsausbildung entsprechend § 3 Abs. 1 (BBHZG-VO) vorweisen. | <input type="checkbox"/> | Abschlusszeugnis der Ausbildung (inklusive der Gesamtnote) |

Bitte kreuzen Sie an, ob Sie zu Gruppe 2, 3 oder 4 zählen:

| 2) Ich kann folgenden Abschluss einer Aufstiegsfortbildung entsprechend § 2 der BBHZG-VO nachweisen: | JA | Einzureichender Nachweis |
|---|--------------------------|--|
| - einen Meisterbrief im Handwerk | <input type="checkbox"/> | Meisterbrief (Inklusive der Gesamtnote) |
| - einen Fortbildungsabschluss (z. B. Fachwirt, Betriebswirt o.ä.) | <input type="checkbox"/> | Abschlusszeugnis (Inklusive der Gesamtnote) |
| - den Abschluss einer Fachschule (entsprechend der Rahmenvereinbarung über Fachschulen der Kultusministerkonferenz) | <input type="checkbox"/> | Abschlusszeugnis d. Fachschule (Inklusive der Gesamtnote) |
| - einen vergleichbaren landesrechtlich geregelten Fortbildungsabschluss für Berufe im Gesundheitswesen oder im Bereich der sozialpflegerischen und sozialpädagogischen Berufe | <input type="checkbox"/> | Abschlusszeugnis d. Fortbildung (Inklusive der Gesamtnote) |

| 3) Ich kann folgende Voraussetzung gemäß § 3 der BBHZG-VO nachweisen und gehöre zum Personenkreis der „fachtreuen“ Bewerber/-innen: | JA | Einzureichender Nachweis |
|---|--------------------------|--|
| - eine mindestens 3-jährige Berufstätigkeit in Vollzeit oder in Teilzeit (bei entsprechend verlängerter Dauer) in meinem erlernten Ausbildungsberuf | <input type="checkbox"/> | Nachweis der Berufstätigkeit inklusive Berufsbezeichnung und |

Fach: Erziehungswissenschaft

Dissertationsthema:

**Zugang beruflich Qualifizierter zur
Hochschule im Dritten Bildungsweg.
Perspektiven für die Studienvorbereitung.**

**Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil.
im Fachbereich Erziehungswissenschaft und
Sozialwissenschaften
der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster**

Vorgelegt von

Johannes Wiesweg

aus Nottuln

2018

Dekan: Prof. Dr. Martin Bensen

Vorsitzende: Prof. Dr. Sabine Gruehn

Erster Gutachter: Prof. Dr. Wolfgang Böttcher

Zweite Gutachterin: Prof. Dr. Ulrike Weyland

Tag der mündlichen Prüfung (Disputation): 5. Dezember 2018

Tag der Promotion: 5. Dezember 2018

Johannes Wiesweg

**Zugang beruflich Qualifizierter zur Hochschule im Dritten
Bildungsweg**



Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

Reihe VI

Band 17

Johannes Wiesweg

Zugang beruflich Qualifizierter zur Hochschule im Dritten Bildungsweg

Perspektiven für die Studienvorbereitung

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

herausgegeben von der Universitäts- und Landesbibliothek Münster

<http://www.ulb.uni-muenster.de>



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Buch steht gleichzeitig in einer elektronischen Version über den Publikations- und Archivierungsserver der WWU Münster zur Verfügung.

<http://www.ulb.uni-muenster.de/wissenschaftliche-schriften>

Johannes Wiesweg

„Zugang beruflich Qualifizierter zur Hochschule im Dritten Bildungsweg. Perspektiven für die Studienvorbereitung“

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe VI, Band 17

Verlag readbox publishing GmbH – readbox unipress, Münster

<http://unipress.readbox.net>

Zugl.: Diss. Universität Münster, 2018

Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz vom Typ 'CC BY-NC-ND 4.0 International'

lizenziert: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Von dieser Lizenz ausgenommen sind Abbildungen, welche sich nicht im Besitz des Autors oder der ULB Münster befinden.



ISBN 978-3-8405-0205-7

(Druckausgabe)

URN urn:nbn:de:hbz:6-25149608823

(elektronische Version)

direkt zur Online-Version:

© 2019 Johannes Wiesweg

Satz:

Johannes Wiesweg

Titelbild:

© Westfälische Wilhelms-Universität Münster (WWU)

Das Coverbild zeigt einen Ausschnitt eines für viele Hochschulen typischen Anlageformulars für die Studienplatzbewerbung im Dritten Bildungsweg. Dieses oft nur mit

hohem Rechercheaufwand ausfüllbare Formular steht symbolisch für die zahlreichen Zugangshürden, die von Studieninteressierten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung überwunden werden müssen.

Umschlag:

ULB Münster



Johannes Wiesweg

**Zugang beruflich Qualifizierter zur
Hochschule im Dritten Bildungsweg.
Perspektiven für die Studienvorbereitung.**

2018

Danksagung

An erster Stelle gilt mein Dank meinem Doktorvater, Prof. Dr. Wolfgang Böttcher. Ich bedanke mich nicht nur für seine wissenschaftliche und methodische Unterstützung während der gesamten Bearbeitungsphase meiner Dissertation, sondern vor allem auch dafür, dass er mich in Phasen des Zweifels immer wieder motivierte, mein Promotionsvorhaben nicht aufzugeben und dafür, dass er mich auch arbeitsorganisatorisch bei der Fertigstellung dieser Arbeit unterstützte.

Darüber hinaus bedanke ich mich ganz herzlich für die gute und angenehme Zusammenarbeit in zahlreichen Evaluationsprojekten. Während der zehn Jahre, die ich sein Mitarbeiter war, habe ich ihn als sehr guten Vorgesetzten erlebt und ihn vor allem auch als Mensch schätzen gelernt. Ich werde sehr gern auf diese Zeit zurückblicken.

Auch meiner Zweitgutachterin, Prof. Dr. Ulrike Weyland, möchte ich herzlich dafür danken, dass Sie sich ohne langes Zögern bereit erklärte, meine Promotion mitzubetreuen. Dankbar bin ich ihr auch für die Eröffnung neuer Berufsperspektiven im Forschungsfeld der Berufspädagogik.

Außerdem gilt mein Dank der Hans-Böckler-Stiftung, hier insbesondere Bärbel Friedrich und Ralf Richter. Durch das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ und die damit verbundene Evaluation wurde diese Arbeit überhaupt erst möglich. Vor allem danke ich der Projektleiterin Bärbel Friedrich für die angenehme Zusammenarbeit während der Evaluation.

Ebenso danke ich den Teilnehmer_innen des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ für ihre Offenheit und Freundlichkeit bei allen durchgeführten Erhebungen.

Für ihre Unterstützung bei der Aufarbeitung des Forschungsstands möchte ich meiner zeitweiligen Mitarbeiterin Christina Golin danken.

Jessica Heibült danke ich für den gegenseitigen Austausch von Erfahrungen mit dem Feldzugang in Bezug auf den Dritten Bildungsweg sowie für ihre Hinweise zur Gestaltung von Erhebungsinstrumenten.

Für das zeitaufwändige abschließende Korrekturlesen meiner Arbeit danke ich meiner guten Freundin Birte Richter.

Ganz besonders bedanke ich mich bei meiner langjährigen Freundin Angelique von dem Berge, die mir nicht nur immer wieder bei der Reflexion meiner Thesen half und mich in allen Bearbeitungsphasen mit dem Korrekturlesen meiner Texte unterstützte, sondern in besonders stressigen Phasen auch viele Launen von mir aushalten musste.

Ich widme diese Arbeit meinen Eltern Helga und Werner Wiesweg. Auch wenn sie an meiner Promotion selbst nur wenig Anteil hatten, so gilt Ihnen mein größter Dank. Sie haben mich auf meinem bisherigen Lebensweg stets unterstützt und gefördert, wodurch sie die Grundlage für meine persönliche und berufliche Entwicklung schufen. Insbesondere ermöglichten sie mir mein Studium, ohne das es diese Arbeit nie gegeben hätte. Am dankbarsten bin ich ihnen aber dafür, dass ich mich, wenn es darauf ankam, immer auf sie verlassen konnte.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Abbildungsverzeichnis..... | IX |
| Tabellenverzeichnis..... | X |
| Abkürzungsverzeichnis..... | XI |
| 1 Einleitung..... | 1 |
| 2 Begrifflichkeiten zum Dritten Bildungsweg..... | 5 |
| 2.1 Die Metapher der Bildungswege in die Hochschule..... | 5 |
| 2.1.1 Erster und Zweiter Bildungsweg..... | 6 |
| 2.1.2 Dritter Bildungsweg..... | 6 |
| 2.2 Nicht-traditionelle Studierende..... | 8 |
| 2.3 Beruflich qualifizierte Studierende..... | 11 |
| 2.4 Begriffsverwendung in dieser Arbeit..... | 13 |
| 3 Rechtsgrundlage für Studierende des Dritten Bildungswegs (am Beispiel Nordrhein-Westfalen)..... | 15 |
| 3.1 Vergleich der Landesregelungen zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte..... | 16 |
| 3.2 Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte in NRW vor 2016..... | 17 |
| 3.2.1 Die Begabtenprüfung..... | 18 |
| 3.2.2 Einstufungsprüfung..... | 19 |
| 3.2.3 Zugang durch Aufstiegsfortbildung..... | 20 |
| 3.2.4 Allgemeiner Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte..... | 21 |
| 3.3 Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte in NRW seit 2016..... | 22 |
| 3.3.1 Hochschulzugang aufgrund beruflicher Aufstiegsfortbildung..... | 24 |
| 3.3.2 Hochschulzugang aufgrund fachtreuer Berufsausbildung und -praxis..... | 25 |
| 3.3.3 Hochschulzugang aufgrund bestandener Zugangsprüfung oder Probestudium..... | 26 |
| 3.4 Studienplatzkontingente..... | 30 |
| 3.5 Umsetzung der Regelungen zum Dritten Bildungsweg am Beispiel der Westfälischen Wilhelms-Universität..... | 32 |
| 3.6 Fazit zur Rechtslage..... | 36 |
| 4 Diskursentwicklung zum Dritten Bildungsweg..... | 39 |
| 4.1 Erste Welle: 1960er bis 1970er - Begabtenprüfung und Bochumer Plan..... | 39 |
| 4.2 Zweite Welle: 1980er bis Mitte 1990er – Studien in Norddeutschland..... | 41 |
| 4.2.1 Zugangshürden zum Studium..... | 42 |
| 4.2.2 Studienerfolg..... | 46 |
| 4.2.3 Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung..... | 47 |
| 4.2.4 Typisierung von Studierenden..... | 49 |
| 4.2.5 Forschungsstand in NRW..... | 51 |
| 4.3 Dritte Welle: Mitte der 2000er – KMK und EU..... | 52 |

| | |
|--|-----|
| 4.4 Vierte Welle: Seit Ende der 2000er - Auswirkungen des KMK-Beschlusses von 2009..... | 54 |
| 4.4.1 Quantitative Entwicklung..... | 55 |
| 4.4.2 Studienerfolg..... | 58 |
| 4.4.3 Habitus und Typisierungen von Studierenden..... | 62 |
| 4.4.4 Studienmotivation..... | 66 |
| 4.4.5 Zugangshürden auf hochschulischer Ebene..... | 69 |
| 4.4.6 Gründe für den Studienabbruch..... | 71 |
| 4.4.7 Berufsbegleitendes Studium..... | 72 |
| 4.4.8 Anrechnung von beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen..... | 75 |
| 4.4.9 Übergangsgestaltung..... | 78 |
| 4.5 Zwischenfazit zum Forschungsstand..... | 81 |
| 5 Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“..... | 87 |
| 5.1 Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“..... | 88 |
| 5.1.1 Kurzbeschreibung des Modellprojekts..... | 89 |
| 5.1.2 Fragestellungen für die Evaluation..... | 91 |
| 5.1.3 Evaluationsansatz und Erhebungsmethoden..... | 91 |
| 5.1.4 Erhebungsinstrumente..... | 93 |
| 5.2 Beschreibung der Test- und Kontrollgruppe..... | 98 |
| 5.2.1 Studiengang und Geschlechterverteilung..... | 100 |
| 5.2.2 Alter..... | 102 |
| 5.2.3 Beruflicher Werdegang..... | 102 |
| 5.2.4 Studienaffinität des Umfeldes..... | 107 |
| 5.2.5 Überlegungen zur Studienaufnahme..... | 109 |
| 5.2.6 Motivation, sich für genau dieses Projekt zu bewerben..... | 109 |
| 5.2.7 Allgemeine Studienmotivation..... | 112 |
| 5.2.8 Sorgen und Ängste der Bewerber..... | 116 |
| 5.2.9 Finanzielle Situation..... | 117 |
| 5.2.10 Bereitschaft zu persönlichen Einschränkungen..... | 118 |
| 5.2.11 Unterstützung von Studierenden des Dritten Bildungswegs durch Universitäten..... | 121 |
| 5.2.12 Erfolgs- bzw. Misserfolgsorientierung der Teilnehmer_innen..... | 121 |
| 5.3 Bewertung der einzelnen Projektbausteine..... | 123 |
| 5.3.1 Vorbereitungsseminare..... | 124 |
| 5.3.1.1 Bewertung der Vorbereitungsseminare vor dem Studium..... | 125 |
| 5.3.1.2 Nutzen der Seminare für die Teilnehmer_innen..... | 131 |
| 5.3.1.3 Nutzen der Vorbereitungsseminare für die Studienvorbereitung..... | 132 |
| 5.3.1.4 Nutzen der Vorbereitungsseminare für den Studieneinstieg..... | 136 |
| 5.3.1.5 Vernetzung der Teilnehmer_innen..... | 142 |
| 5.3.1.6 Eigene Vorbereitungsaktivitäten der Teilnehmer_innen..... | 146 |
| 5.3.1.7 Verbesserungsvorschläge der Teilnehmer_innen..... | 147 |
| 5.3.2 Spezialkurs der Hans-Böckler-Stiftung..... | 149 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 5.3.2.1 | Der Spezialkurs an der Universität Duisburg-Essen..... | 150 |
| 5.3.2.2 | Der Spezialkurs für Teilnehmer_innen, die an der Hochschule Niederrhein studieren..... | 152 |
| 5.3.3 | Vorbereitungskurse der Hochschulen..... | 154 |
| 5.3.3.1 | Vorkurs der Universität Duisburg-Essen..... | 154 |
| 5.3.3.2 | Einführungswochen der Hochschule Niederrhein..... | 157 |
| 5.3.3.3 | Unterschiede zwischen den Vorbereitungsaktivitäten: Hochschulen vs. Modellprojekt..... | 159 |
| 5.3.4 | Weitere projektbezogene Förderung durch die Hochschulen..... | 160 |
| 5.3.4.1 | Weitere Förderung an der Universität Duisburg-Essen..... | 160 |
| 5.3.4.2 | Weitere Förderung an der Hochschule Niederrhein..... | 163 |
| 5.3.4.3 | Gesamteindruck zur weiteren Förderung..... | 164 |
| 5.3.5 | Gesamtbewertung des Projekts durch die Teilnehmer_innen..... | 164 |
| 5.4 | Weitere Befunde zum Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“..... | 165 |
| 5.4.1 | Heterogener Anspruch der Teilnehmer_innen..... | 165 |
| 5.4.2 | Starke Inhaltsfokussierung der Teilnehmer_innen..... | 166 |
| 5.4.3 | Rolle von Familie und Partnerschaft..... | 166 |
| 5.4.4 | Wandel von Studienmotiven..... | 167 |
| 5.5 | Erfolgreicher Studieneinstieg?..... | 167 |
| 5.5.1 | Akklimatisierung an der Hochschule..... | 168 |
| 5.5.1.1 | Umstellungserfahrungen..... | 168 |
| 5.5.1.2 | Erfahrungen mit den Veranstaltungen im Studium..... | 169 |
| 5.5.1.3 | Rolle der Teilnehmer_innen_gruppe..... | 173 |
| 5.5.1.4 | Umgang mit Überforderung und Stress..... | 174 |
| 5.5.1.5 | Ideeller Nutzen der Vorbereitungsseminare..... | 175 |
| 5.5.1.6 | Nutzen beruflicher Qualifikation im Studium..... | 175 |
| 5.5.2 | Prüfungserfolg in der Studieneingangsphase..... | 176 |
| 5.5.3 | Ursachen für Erfolg und Misserfolg..... | 182 |
| 5.6 | Tatsächlicher Unterstützungsbedarf der Teilnehmer_innen..... | 184 |
| 5.6.1 | Themenbereich: Strukturierung der Vorbereitung..... | 185 |
| 5.6.2 | Themenbereich: Mathematik und Studieninhalte..... | 185 |
| 5.6.3 | Themenbereich: E-Learning..... | 186 |
| 5.6.4 | Themenbereich: Soft-Skills & Schlüsselkompetenzen..... | 187 |
| 5.6.5 | Themenbereich: Projektorganisation..... | 187 |
| 5.7 | Hochschulpolitische Dimension der Befunde..... | 188 |
| 5.7.1 | Geringes Interesse am Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“..... | 189 |
| 5.7.1.1 | Ursachen für die Bewerbersituation..... | 189 |
| 5.7.1.2 | Entscheidungsprozess von Kenntnis des Projekts bis zur Bewerbung..... | 192 |
| 5.7.1.3 | Entscheidung für das Studium..... | 196 |
| 5.7.2 | Geringe Bekanntheit der Hochschulzugangsberechtigung..... | 199 |
| 5.7.3 | Studienfinanzierung..... | 200 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.8 | Perspektive der kooperierenden Hochschulen..... | 202 |
| 5.8.1 | Motivation zur Projektteilnahme..... | 202 |
| 5.8.2 | Vorkenntnisse der Teilnehmer_innen..... | 202 |
| 5.8.3 | Die Vorbereitungsseminare..... | 204 |
| 5.8.4 | Die Spezialkurse..... | 205 |
| 5.8.5 | Vorkurs der Universität Duisburg-Essen..... | 207 |
| 5.8.6 | Weitere Förderung in der Studieneingangsphase..... | 208 |
| 5.8.7 | Programmerfolg des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“..... | 210 |
| 5.8.8 | Anregungen für eine Neukonzeption des Programms..... | 211 |
| 5.8.9 | Zentrale Erkenntnisse aus den Interviews..... | 214 |
| 5.9 | Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse..... | 215 |
| 5.9.1 | Bewerbungsphase..... | 215 |
| 5.9.2 | Die Vorbereitungsseminare..... | 216 |
| 5.9.3 | Der Spezialkurs..... | 217 |
| 5.9.4 | Erfolg beim Studieneinstieg..... | 217 |
| 5.9.5 | Vorbereitungskurse der Hochschulen..... | 218 |
| 5.9.6 | Weitere projektbezogene Förderung..... | 218 |
| 5.9.7 | Weitere Befunde..... | 218 |
| 6 | Perspektiven für den Dritten Bildungsweg..... | 221 |
| 6.1 | Rechtlicher, politischer und hochschulischer Handlungsbedarf..... | 222 |
| 6.1.1 | Studienfinanzierung..... | 222 |
| 6.1.2 | Zulassungsverfahren und Studienplatzvergabe..... | 225 |
| 6.1.3 | Kenntnis von der Hochschulzugangsberechtigung und Informationszugang..... | 230 |
| 6.1.4 | Übergang zur Hochschule..... | 231 |
| 6.1.5 | Herausforderungen für Hochschulen..... | 233 |
| 6.2 | Hinweise für die Entwicklung von studienvorbereitenden Programmen..... | 234 |
| 6.2.1 | Programmplanung..... | 235 |
| 6.2.2 | Didaktik..... | 237 |
| 6.2.3 | Personale Kompetenzen..... | 242 |
| 6.2.4 | Vernetzung der Teilnehmer_innen..... | 243 |
| 6.2.5 | Ansprache potentieller Teilnehmer_innen und Projektbewerbung..... | 243 |
| 7 | Resümee..... | 245 |
| 8 | Literatur..... | 249 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1: Exemplarisch: Sich überschneidende Zielgruppen nicht-traditionell Studierender nach Dittman et al..... | 10 |
| Abbildung 2: Quantitative Entwicklung beim Studium ohne Abitur und Fachhochschulreife in Deutschland (2010-2015)..... | 56 |
| Abbildung 3: Erstes Evaluationsdesign..... | 92 |
| Abbildung 4: Alter der Befragten..... | 102 |
| Abbildung 5: Viele Leute in meinem Umfeld haben studiert (dichotome Darstellung) (N=13)..... | 108 |
| Abbildung 6: Wie sehr spielten die folgenden Überlegungen für Sie eine Rolle, sich genau für dieses Programm zu bewerben? (N=14)..... | 111 |
| Abbildung 7: Studienmotive der Test- und Kontrollgruppe im Vergleich (Abweichung des Mittelwerts von der theoretischen Skalenmitte 2,5) (N=14 69)..... | 113 |
| Abbildung 8: Sorgen der Test- und Kontrollgruppe im Vergleich (Abweichung des Mittelwerts von der theoretischen Skalenmitte 2,5) (N=14 69)..... | 117 |
| Abbildung 9: Zu welchen persönlichen Einschränkungen sind sie für ein Studium bereit?/ Welche persönlichen Einschränkungen mussten Sie für Ihr Studium hinnehmen?..... | 120 |
| Abbildung 10: Werden Studierende des 3. Bildungswegs von Ihrer Hochschule besonders unterstützt?..... | 121 |
| Abbildung 11: Studienerfolg der Teilnehmer_innen..... | 178 |
| Abbildung 12: Entscheidungsprozess..... | 193 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Tabelle 1: Selektivität des Dritten Bildungswegs in NRW..... | 51 |
| Tabelle 2: Quantitative Entwicklung beim Studium ohne Abitur und Fachhochschulreife in Deutschland (2010-2015)..... | 56 |
| Tabelle 3: Studienanfänger_innen ohne Abitur und Fachhochschulreife in den Bundesländern (2010-2015)..... | 57 |
| Tabelle 4: Differenzen zu Erfolgsindikatoren nach Brändle/Lengfeld..... | 59 |
| Tabelle 5: Testgruppen bei Lübbe/Berg (2014)..... | 60 |
| Tabelle 6: Durchgeführte Erhebungen..... | 93 |
| Tabelle 7: Ablauf der Befragung..... | 95 |
| Tabelle 8: Kreuztabelle - Für welchen Bereich des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ haben Sie sich beworben? * Welches Geschlecht haben Sie?..... | 101 |
| Tabelle 9: Welches Geschlecht haben Sie? (Kontrollgruppe)..... | 101 |
| Tabelle 10: Welchen Beruf/welche Tätigkeit üben Sie derzeit aus? (Testgruppe)..... | 103 |
| Tabelle 11: Berufsgruppen der Kontrollgruppe..... | 103 |
| Tabelle 12: Schulabschlüsse der Test- und Kontrollgruppe..... | 105 |
| Tabelle 13: Schulabschlüsse der Partner_innen der Test- und Kontrollgruppe..... | 105 |
| Tabelle 14: Vergleich der Schulabschlüsse der Bewerber_innen mit ihren Eltern..... | 106 |
| Tabelle 15: Studienaffinität des Umfelds (Kontrollgruppe)..... | 108 |
| Tabelle 16: Gründe für Vorzug eines Studiums..... | 116 |
| Tabelle 17: Einkommen vor dem Studium..... | 118 |
| Tabelle 18: Kurzskala Kontrollüberzeugung..... | 122 |
| Tabelle 19: Studienabbruchquote der Fächer..... | 180 |
| Tabelle 20: Drittelgrenzen – Durchschnittsnote..... | 182 |
| Tabelle 21: Drittelgrenzen – bestandene Klausuren..... | 182 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|---------|--|
| BAFöG | Bundesausbildungsförderungsgesetz |
| BBHZVO | Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte (Berufsbildungshochschulzugangsverordnung BBHZVO) |
| BIBB | Bundesinstitut für Berufsbildung |
| BLK | Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Seit 01.01.2008: Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK)) |
| BMBF | Bundesministerium für Bildung und Forschung |
| CHE | Centrum für Hochschulentwicklung |
| DeGEval | DeGEval - Gesellschaft für Evaluation e. V. |
| DIHT | Deutscher Industrie- und Handelstag |
| EU | Europäische Union |
| GEW | Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft |
| HBS | Hans-Böckler-Stiftung |
| HIS | HIS Hochschul-Informationssystem eG (HIS eG) |
| HRK | Hochschulrektorenkonferenz |
| KMK | Kultusministerkonferenz |
| MIWF | Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen |
| NRW | Nordrhein-Westfalen |
| RUB | Ruhr-Universität Bochum |
| SfH | Stiftung für Hochschulzulassung |
| WWU | Westfälische Wilhelms-Universität Münster |

1 Einleitung

Wer in Deutschland ein Hochschulstudium aufnehmen möchte, benötigt dazu eine Hochschulzugangsberechtigung. Hierbei handelt es sich im Regelfall um das Abitur oder Fachabitur, welches üblicherweise auf schulischem Weg erworben wird. Dies erfolgt z. B. durch den Besuch der Sekundarstufe II oder das Absolvieren einer doppelt qualifizierenden Berufsausbildung. Aber auch wenn in Deutschland das (Fach-)Abitur die vorherrschende Hochschulzugangsberechtigung darstellt, gibt es daneben auch seit einigen Jahrzehnten den so genannten „Dritten Bildungsweg“, der die Möglichkeit bietet, durch berufliche Qualifikation eine Hochschulzugangsberechtigung zu erhalten. Diesem so genannten „Dritten Bildungsweg“ schreiben in jüngerer Zeit Akteure der Bildungspolitik und -forschung eine zunehmende Bedeutung zu (vgl. Freitag 2012).

Die aktuelle Aufmerksamkeit hat der Dritte Bildungsweg vor allem dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 06.03.2009 über den „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ zu verdanken, in dessen Folge die deutschen Bundesländer eine allgemeine Öffnung der Hochschulen für in der beruflichen Bildung Qualifizierte vollzogen.

Dieser Öffnung der Hochschulen, bzw. der Legitimation derselben, liegen vor allem zwei Grundannahmen zugrunde:

1. Der Dritte Bildungsweg ist ein Instrument zur Reduktion bestehender Ungleichheiten.

Diese Annahme ist vor dem Hintergrund der in Deutschland starken Abhängigkeit individueller Bildungschancen von der sozioökonomischen Herkunft von Bedeutung (z. B. Berkemeyer/Bos/Hermstein/Abendroth/Semper 2017, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Gleichzeitig ist Bildung ein Grund- bzw. Menschenrecht.¹ Dem Dritten Bildungsweg wird in diesem Zusammenhang – vor allem von gewerkschaftlicher Seite – eine ausgleichende Funktion zugeschrieben (vgl. Friedrich 2012).

¹ Der Menschenrechtsstatus ergibt sich aus Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948 und wurde durch Art. 13 des Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (IPwskR) vom 16. Dezember 1966 erweitert. Auf europarechtlicher Ebene wird das Grundrecht auf Bildung in Artikel 14 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union garantiert. Im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (GG) wird das Recht auf Bildung nicht explizit genannt, sondern aus den Artikeln 1 bis 3 GG abgeleitet (vgl. z. B. Perschel 2005, Bax 2012).

2. Berufliche Bildung ist zwar andersartig als schulische Bildung, jedoch besteht eine Gleichwertigkeit von beruflicher und schulischer Bildung.

Der Dritte Bildungsweg soll somit „für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung und mehr Bildungsgerechtigkeit“ (Friedrich 2012) sorgen. Der Gerechtigkeitsgedanke bezieht sich bei der Annahme der Gleichwertigkeit nicht nur auf die soziale Komponente der vorgenannten ersten Annahme, sondern auch auf eine gerechte Würdigung beruflicher Bildung als hochwertige Bildung, die ebenso wie schulische Bildung ein Niveau erreicht, welches als Voraussetzung zum Hochschulstudium erwartet wird. Ein weiterer Aspekt, der bei der Annahme einer Gleichwertigkeit von beruflicher und schulischer Bildung eine große Rolle spielt, ist ein oft unterstellter zunehmender Fachkräftemangel (vgl. ebd.). Die Annahme der Gleichwertigkeit stellt eine rhetorische Begründung dar, mit der sich rechtliche Regelungen zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung legitimieren lassen. Dies hat seinen Ausdruck in dem KMK-Beschluss von 2009 und letztlich auch in den Landesgesetzen und -verordnungen gefunden, die auf Basis dieses KMK-Beschlusses verabschiedet wurden.

Die Forschung zum Dritten Bildungsweg hat in der Folge dieses KMK-Beschlusses jedoch vor allem dessen Auswirkungen untersucht (vgl. Kapitel 4). Eine wissenschaftliche und direkte Überprüfung dieser beiden Annahmen wurde soweit ersichtlich nicht durchgeführt.

Der oben genannte KMK-Beschluss von 2009 hat in den Bundesländern zu weitreichenden rechtlichen Änderungen geführt, welche den Zugang zur Hochschule für beruflich qualifizierte Studienbewerber_innen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ermöglichen. Das Land Nordrhein-Westfalen (NRW) ist dabei vergleichsweise weit gegangen und verzichtet nicht nur auf die Zulassungsprüfung für fachtreue Studienbewerber_innen ohne Aufstiegsfortbildung, sondern ermöglicht auch nicht fachtreuen Bewerber_innen durch eine Zulassungsprüfung den Zugang zur Hochschule (vgl. Kapitel 3).

Trotz der verbesserten rechtlichen Rahmenbedingungen fällt auf, dass das Interesse am Hochschulzugang durch berufliche Qualifikation weit hinter den Erwartungen der bildungspolitischen Akteure blieb und es dem deutschen Bildungssystem an dieser Stelle noch immer an Durchlässigkeit fehlt (Nickel/Schulz 2017). Die Ursachen für das geringe Interesse wurden wissenschaftlich kaum untersucht. Die Studien zum Thema fokussieren in der Regel erst die Zeit nach der Studienaufnahme. Retrospektiv werden in der Regel allenfalls die soziale Herkunft der Studierenden und ihre Studienmotive erfragt – bei Befragten, die sich nicht nur bereits für ein Studium entschieden, sondern

es auch schon begonnen haben. Weitgehend unbeachtet ist hingegen die Zeit der Entscheidungsfindung vor dem Studium sowie die Studienvorbereitung.

Wissenschaftliche Studien zur Studienvorbereitung im Dritten Bildungsweg wurden bisher nur in den 1980er- und 1990er-Jahren in Niedersachsen durchgeführt, bei denen Teilnehmer_innen der so genannten „Z-Kurse“, welche auf die Zulassungsprüfung der Hochschulen (die sog. „Z-Prüfung“) vorbereiten sollten, befragt wurden (Fengler, Jankofsky & Reibstein 1983, Schulenberg, Scholz & Wolter 1986, Isserstedt 1994). Obwohl fast alle deutschen Bundesländer die Hochschulzulassung von beruflich qualifizierten Studienbewerber_innen vom Bestehen einer Zulassungsprüfung abhängig machen, sind aus anderen Bundesländern keine strukturierten Vorbereitungsangebote hierzu bekannt. Es fehlt sowohl an wissenschaftlichen Hinweisen darauf, wie hoch der Bedarf für strukturierte Programme zur Studienvorbereitung ist, als auch an Hinweisen darauf, wie diese Programme ausgestaltet werden könnten bzw. sollten sowie an Erkenntnissen über individuelle Studienvorbereitungsaktivitäten von Studieninteressierten des Dritten Bildungswegs.

Vor diesem Hintergrund initiierte die Hans-Böckler-Stiftung (HBS) 2013 das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“, welches beruflich Qualifizierten eine strukturierte Vorbereitung auf das Studium im Dritten Bildungsweg ermöglichen sollte. Anders als die Z-Kurse in Niedersachsen sollte das Modellprojekt nicht auf eine Zulassungsprüfung, sondern auf den Studienbeginn bzw. das Studium selbst vorbereiten: Auf die Anforderungen der Hochschulen, den lernkulturellen Bruch und die Besonderheiten des hochschulischen Habitus. Zudem wurden die Teilnehmer_innen durch das Programm bis zum Ende des zweiten Studiensemesters begleitet.

Die Evaluation des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ bietet somit eine Chance, Erkenntnisse über die Ausgestaltung von studienvorbereitenden Programmen im Dritten Bildungsweg sowie über kontextuelle Rahmenbedingungen der Zeit vor der Studienaufnahme zu erhalten. Damit wurde gleichzeitig auch eines der zahlreichen Forschungsdesiderate (vgl. Freitag 2012: 109-114) zum Thema „Dritter Bildungsweg“ in Angriff genommen.

Die vorliegende Arbeit wurde auf Basis dieser Evaluation erstellt.

Zur näheren Betrachtung des „Zugangs beruflich Qualifizierter zur Hochschule im Dritten Bildungsweg“ werden im folgenden Kapitel 2 zunächst die zentralen Begrifflichkeiten voneinander abgegrenzt.

Im darauf folgenden Kapitel 3 wird am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen detailliert aufgezeigt, wie der Hochschulzugang für Studierende des Dritten Bildungswegs operationalisiert wurde.

Im anschließenden Kapitel 4 wird eine Übersicht über den bisherigen Forschungsdiskurs zum Dritten Bildungsweg gegeben.

In Kapitel 5 wird detailliert auf die Evaluationsbefunde zu dem studienvorbereitenden Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ der Hans-Böckler-Stiftung eingegangen.

In Kapitel 6 werden die Implikationen der Kapitel 3 bis 5 zusammengeführt und deren Bedeutung in Bezug auf die Perspektiven für die Studienvorbereitung erläutert.

Zum Abschluss dieser Arbeit wird in Kapitel 7 resümierend auf einige Aspekte eingegangen, die für die Zukunft des Dritten Bildungswegs besonders bedeutsam erscheinen.

2 Begrifflichkeiten zum Dritten Bildungsweg

Bevor auf den rechtlichen Hintergrund des Dritten Bildungswegs (Kapitel 3) und den wissenschaftlichen Diskurs zu diesem Thema (Kapitel 4) eingegangen wird, sollen in diesem Kapitel zunächst die Begrifflichkeiten, die in diesem Kontext von Bedeutung sind, erörtert werden.

Im Folgenden werden daher die Begriffe

- „Bildungsweg“ und „Dritter Bildungsweg“,
- „nicht-traditionelle Studierende“ sowie
- „beruflich qualifizierte Studierende“

detailliert betrachtet. Alle diese Begriffe werden im wissenschaftlichen Diskurs mit zum Teil erheblich unterschiedlichem Bedeutungsinhalt verwendet.

2.1 Die Metapher der Bildungswege in die Hochschule

Erster, Zweiter und Dritter Bildungsweg sind eine Metapher, die mit der des Lebenswegs korrespondiert (vgl. Freitag 2012: 9) und einen biografischen Verlauf zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung beschreibt. Bei den Begriffen Erster und Zweiter Bildungsweg wird auf die zeitliche Abfolge Bezug genommen, in der die (i. d. R. schulische) Hochschulzugangsberechtigung innerhalb der Bildungsbiographie erworben wird (Kapitel 2.1.1). Bei dem Begriff Dritter Bildungsweg wird mit der Logik der Metapher gebrochen und auf die Art der Hochschulzugangsberechtigung fokussiert (Kapitel 2.1.2).

Die Metapher beinhaltet Freitag zufolge sowohl „soziale Regulationen in rechtlicher Form“ (ebd.) als auch „subjektive Praktiken, deren Sinn und Bedeutung weit über den Umgang mit den sozialen Regulationen hinausgehen“ (ebd.).

„Soziale Regulationen in rechtlicher Form“ meint, dass jeder, der ein Hochschulstudium aufnehmen will, dazu eine Hochschulzugangsberechtigung benötigt. Für diese Arbeit werden ausschließlich Hochschulzugangsberechtigungen berücksichtigt, die zu einem Studium berechtigen, für welches nach erfolgreichem Abschluss ein akademischer Grad verliehen wird. Beispiele für akademische Grade sind z. B.

- Diplom,
- Staatsexamen,

- Bachelor,
- Master und
- Magister.

„Die Begriffe Zweiter Bildungsweg und Dritter Bildungsweg sind wissenschaftliche und keine alltagsweltlichen Begriffe“ (Freitag 2012: 17) und demnach auch dem Wandel des betreffenden Diskurses unterworfen. Es handelt sich bei diesen Begriffen um „Ordnungsversuche mit geringer gesellschaftlicher Ordnungswirkung“ (ebd.). Nach Freitag (2012) gilt der „Zweite und Dritte Bildungsweg in die Hochschule [...] seit einigen Jahrzehnten als Hintertür aus den Begrenzungen des selektiven und segregativen fünfgliedrige[n] Schulsystems“ (ebd.: 7), wobei fraglich bleibt, ob eine gesellschaftlich ausgleichende Funktion erfüllt wird.

2.1.1 Erster und Zweiter Bildungsweg

„Der *erste Bildungsweg* erfolgt innerhalb einer gesellschaftlichen Normalbiographie, der *zweite [Bildungsweg]* außerhalb eben dieser“ (Freitag 2012: 9). Gemeint ist mit dem Ersten Bildungsweg demnach der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung dadurch, dass nach dem Besuch der Sekundarstufe I die Sekundarstufe II in Form der gymnasialen Oberstufe besucht und mit dem Abitur abgeschlossen wird. Vom Zweiten Bildungsweg wird vor allem dann gesprochen, wenn „jemand sein Abitur nachmacht“. Gemeint ist, dass nach dem Besuch der Sekundarstufe I nicht die gymnasiale Oberstufe besucht, sondern zunächst ein anderer Weg eingeschlagen wird, z. B. das Absolvieren einer Ausbildung. Die schulische Hochschulzugangsberechtigung wird dann zu einem späteren Zeitpunkt, z. B. durch den Besuch eines Abendgymnasiums oder Oberstufenkollegs, nachgeholt.

2.1.2 Dritter Bildungsweg

Grundsätzlich besteht nach Freitag (2012: 47) bei der Begriffsdefinition des Dritten Bildungswegs das Problem, dass der Ein- und Ausschluss von definierenden Elementen stark vom Verständnis des Zweiten Bildungswegs abhängt². Freitag stellte fest, dass es „keinen reifen wissenschaftlichen Forschungskorpus [gibt], zudem wurde das Feld des Zweiten und Dritten Bildungswegs ab ca. 1970 nicht wissenschaftlich geordnet. [...] Von einem wissenschaftlichen

² So wurde z. B. der Hochschulzugang in Niedersachsen durch die so genannte „Z-Prüfung“ und der damit verbundene Besuch der Vorbereitungskurse („Z-Kurse“) (vgl. Kapitel 4.2.1) von einigen Autoren dem Zweiten und anderen Autoren dem Dritten Bildungsweg zugeordnet.

Diskurs wie er Grundlage foucaultscher Diskursanalysen ist, kann nicht gesprochen werden.“ (ebd: 8) Ein Beispiel für diese Abgrenzungsproblematik wäre das Kriterium der Zulassungsprüfung. Für Schulenberg, Scholz & Wolter (1986) ist die Hochschulzugangsprüfung das zentrale Kennzeichen des Dritten Bildungswegs. „Gegenüber den klassischen Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges (d. h. den Kollegs und Abendgymnasien) hat sie insofern eine Sonderstellung, als sie keine schulischen Abschlüsse vermittelt, sondern eine Hochschuleingangsprüfung ist, die keine weiteren Berechtigungen verleiht als die Zulassung zu einem Hochschulstudium“ (ebd: 14). Diese Zugangsprüfung ordnet beispielsweise Zech (1983) dem Zweiten Bildungsweg zu.

Grundsätzlich kann jedoch festgehalten werden, dass die Logik der Bildungswege-Metapher beim Dritten Bildungsweg verlassen wird, weil nicht mehr der zeitliche Aspekt, sondern die fehlende allgemeine (schulische) Hochschulzugangsberechtigung betont wird.

„Der Dritte Bildungsweg wird durch das ‚ohne‘ charakterisiert“ (Freitag 2012: 9). Dies wird beispielsweise an Bezeichnungen wie „Studium *ohne* Abitur“ oder „Studierende *ohne* schulische Hochschulzugangsberechtigung“ deutlich, bei denen die Defizitorientierung kaum zu übersehen ist. Formal handelt es sich um die Erteilung einer Hochschulzugangsberechtigung durch die jeweilige Hochschule, welche zum Studium berechtigt.

Ein Beispiel für diese Begriffsverwendung ist das Arbeitspapier des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) „Studieren *ohne* Abitur. Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen“ (Nickel/Duong 2012, eigene Hervorhebung), in dem ausdrücklich über den „sogenannten ‚dritten Bildungsweg‘“ geschrieben wird. Sowohl im Titel als auch im Text wird die untersuchte Gruppe durch das „ohne“ beschrieben.

Abgesehen vom Verlassen der metaphorischen Logik der Bildungswege wird der Begriff des Dritten Bildungswegs laut Wolter (1994) häufig auch als Sammelbegriff verstanden:

„Der Begriff des Dritten Bildungswegs (...) bezeichnet inzwischen – als Sammelbegriff – alle Wege, die ohne zusätzlichen Schulbesuch über eine berufliche Ausbildung und Tätigkeit zur Hochschule führen. Dabei kann es sich um prüfungsgesteuerte oder um prüfungsfreie Wege handeln, um solche, die eine institutionalisierte Studienvorbereitung voraussetzen, oder um solche, die weitgehend autodidaktisch angelegt sind“ (ebd.)

Wolters „subjektfreiem Ansatz“ (Freitag 2012: 50) zufolge unterscheidet sich der Dritte Bildungsweg nur dadurch vom Ersten und Zweiten Bildungsweg, dass die Studienberechtigung durch die Hochschule vergeben wird. „Die Bedeutung der beruflichen Qualifikation oder der Erwerb äquivalenter Kompe-

tenzen werden nicht thematisiert“ (ebd.), wobei insbesondere die Bedeutung der beruflichen Qualifikation für den Dritten Bildungsweg seit dem KMK-Beschluss von 2009 erheblich zugenommen hat.

Diller, Festner, Freiling & Huber (2011: 13) verwenden den Begriff des Dritten Bildungswegs für einen „Quereinstieg“ sowohl in einen Berufsausbildungsabschluss³ als auch in ein Hochschulstudium und erweitern den Begriff damit zusätzlich über den Hochschulkontext hinaus. Soweit ersichtlich scheint sich dieser Begriffsansatz nicht weiter durchgesetzt zu haben.

In Bezug auf die Studierenden des Dritten Bildungswegs nimmt Freitag (2012) wegen des Fehlens empirischer Hinweise auf eine entsprechende Selbsttitulierung an, dass dem Begriff des Dritten Bildungswegs keine subjektive Bedeutung zugewiesen wird und sich „Studierend[e] des Dritten Bildungswegs [...] als Studierende ohne Abitur verstehen“ (ebd.: 10).

In Anbetracht der verschiedenen Definitionsansätze wird für diese Arbeit eine an Freitag (2015) angelehnte sehr weite Definition für den Dritten Bildungsweg gewählt: Der Dritte Bildungsweg beinhaltet alle Praktiken, die zur Erlangung einer Hochschulzugangsberechtigung durch berufliche Qualifikation führen.

Alle Praktiken, die zu einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung führen und nicht dem Ersten Bildungsweg zuzurechnen sind, werden nach diesem Definitionsansatz dem Zweiten Bildungsweg zugerechnet.

2.2 Nicht-traditionelle Studierende

Neben der Bildungsweg-Metapher sind auch die Begriffe „nicht-traditionelle Studierende“ bzw. „nontraditional students“ im Diskurs zum Hochschulzugang, der außerhalb der Normalbiografie (Erster Bildungsweg) erworben wird, sehr präsent und nach Freitag (2012: 10) sehr eng mit dem Diskurs zum Dritten Bildungsweg verbunden.

„Nicht-traditionelle Studierende“ ist die direkte Übersetzung des englischen Begriffs „*nontraditional students*“, der im angelsächsischen Sprachraum eine wesentlich umfassendere Bedeutung als der in Deutschland verwendete Begriff hat.

³ Gemeint ist die „Externenprüfung“ in der beruflichen Bildung, die es ähnlich einer externen Abiturprüfung ermöglicht, einen Berufsabschluss ohne vorherige Berufsausbildung zu erwerben (vgl. z. B. BIBB 1996).

Anders als in der Metapher der Bildungswege wird hier nicht auf die zeitliche Dimension oder die Art des Hochschulzugangserwerbs verwiesen. Stattdessen wird die Andersartigkeit der Studierenden im Vergleich zu Normalstudierenden betont. Die Abgrenzung zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden wird anhand von unüblichen bzw. ungewohnten Merkmalen vorgenommen, die darüber hinaus je nach Hochschulsystem unterschiedlich sein können. Beispiele dafür sind Merkmale wie

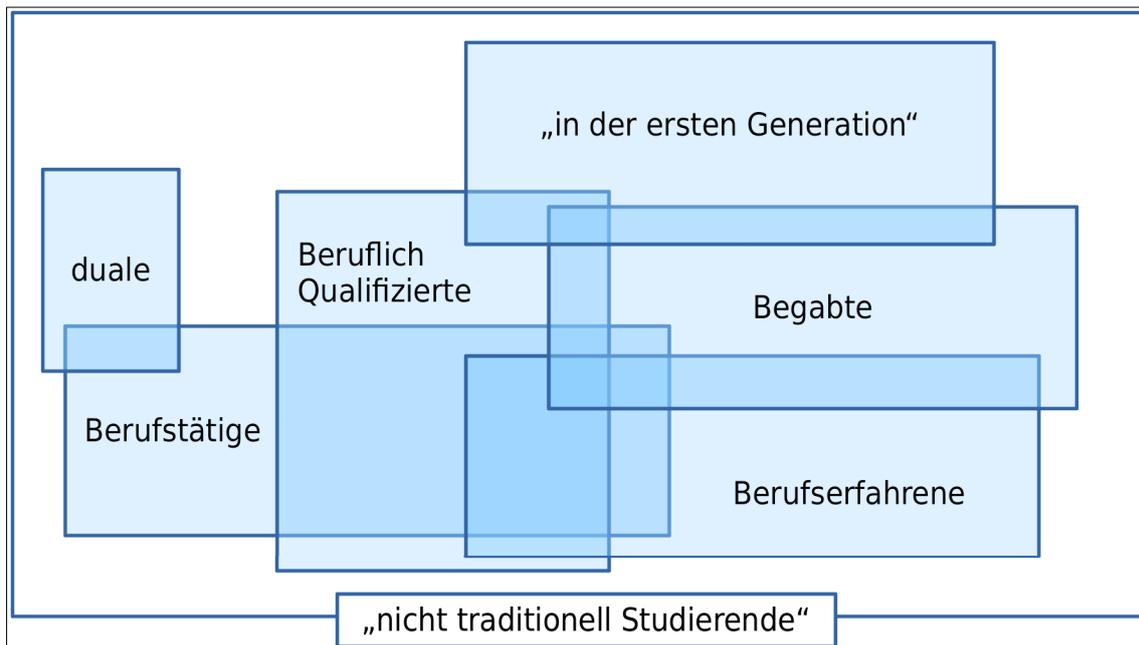
- das Alter bei der Immatrikulation,
- die ethnische oder sozioökonomische Herkunft,
- die Art oder der Zeitpunkt des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung oder
- die Art der Studienfinanzierung.

Im internationalen Vergleich ist dieser Begriff aufgrund der schwierigen Abgrenzung seiner Definition problematisch. Konkrete Definitionsansätze unterscheiden sich zum Teil erheblich. Der viel zitierte Definitionsansatz von Teichler und Wolter (2004: 70 ff.) beispielsweise kennzeichnet nicht-traditionelle Studierende durch das Vorliegen eines der folgenden drei Kriterien:

- Sie sind nicht auf geradem Weg bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz und Dauer zur Hochschule gekommen.
- Sie verfügen nicht über die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang.
- Sie studieren nicht in der vorherrschenden Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums.

Andere Ansätze wie beispielsweise der von Dittmann, Kreutz & Meyer (2014) gehen in ihrem Verständnis nicht-traditioneller Studierender über den Definitionsansatz von Teichler und Wolter hinaus (vgl. Abbildung 1) und inkludieren weitere Merkmale als nicht-traditionell.

Abbildung 1: Exemplarisch: Sich überschneidende Zielgruppen nicht-traditionell Studierender nach Dittman et al.



(Quelle: Dittman et al. 2014:9; Groß- und Kleinschreibung entspricht der Quelle)

Dem gegenüber umfasst das Verständnis von „nontraditional students“ der angelsächsischen Länder noch zahlreiche weitere „untypische“ Merkmale der Studierenden. Das US-amerikanische National Center for Education Statistics (NCES 2002) beispielsweise definiert „nontraditional students“ über die folgenden – wesentlich über die Definition nach Teichler und Wolter (2004) oder Dittman et al. (2014) hinausgehenden – Eigenschaften:

- *„Delays enrollment (does not enter postsecondary education in the same calendar year that he or she finished high school);*
- *Attends part time for at least part of the academic year;*
- *Works full time (35 hours or more per week) while enrolled;*
- *Is considered financially independent for purposes of determining eligibility for financial aid;*
- *Has dependents other than a spouse (usually children, but sometimes others);*
- *Is a single parent (either not married or married but separated and has dependents); or*
- *Does not have a high school diploma (completed high school with a GED or other high school completion certificate or did not finish high school)“ (NCES 2002:2).*

Insgesamt ist festzustellen, dass es für den Begriff nicht-traditionelle Studierende bzw. nontraditional students weder eine international noch eine national anerkannte einheitliche Definition gibt. Dennoch wird nach Wolter, Banscherus, Kamm, Otto & Spexard (2014:9) der Begriff der nicht traditionellen Studie-

renden oft sogar synonym zum Begriff des Dritten Bildungswegs verwendet. Darüber hinaus weisen Teichler und Wolter (ebd.: 72) darauf hin, dass die Abgrenzung dieser Gruppe(n) zusätzlich dadurch erschwert wird, dass manche Studierende hinsichtlich einiger dieser Dimensionen als traditionell, in anderen jedoch als nicht-traditionell einzustufen sind. Studierende des Zweiten und Dritten Bildungswegs sind damit „i. d. R. nur eine Teilmenge der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden“ (Freitag 2012:9). Freitag stellt darüber hinaus die Auffälligkeit heraus, dass „auch in dieser Klassifikation beschrieben wird, was die Studierenden nicht sind, hingegen ausgespart wird, was sie sind“ (ebd.). Dem Begriff nicht-traditionelle Studierende liegt damit also ebenso wie der Bezeichnung „Studieren *ohne* Abitur“ eine starke Defizitorientierung zugrunde. Zusätzlich drängt sich der Eindruck auf, dass die inhaltliche Ausgestaltung des Begriffs der nicht-traditionellen Studierenden teilweise aus Opportunitätsgründen⁴ eher willkürlich als aus inhaltlichen Erwägungen vorgenommen wird.

Auch wenn der Begriff der nicht-traditionellen Studierenden in der wissenschaftlichen Debatte eine wichtige Rolle spielt (z. B. Wolter 2008a, Alheit, Rheinländer & Watermann 2008, Wolter 2010, Brändle 2014, Brändle/Lengfeld 2015), erscheint er für diese Arbeit aufgrund der beschriebenen Definitionsproblematik als beschreibender Begriff für die untersuchte Studierendengruppe ungeeignet und wird deshalb nicht verwendet.

2.3 Beruflich qualifizierte Studierende

Ein weiterer wichtiger Begriff, der in der Diskussion um den Dritten Bildungsweg eine zentrale Rolle einnimmt, ist der Begriff der beruflich qualifizierten Studierenden bzw. der beruflich Qualifizierten, weil diese eine Kerngruppe der Studierenden des Dritten Bildungswegs stellen (vgl. Freitag 2011b, S. 37 f.). Anders als die Metapher der Bildungswege stellt der Begriff der beruflich qualifizierten Studierenden die Art der erworbenen Qualifikation in den Vordergrund, was den Wert beruflicher Bildung in Abgrenzung zur Bildung der gymnasialen Oberstufe betont. Insofern ist dieser Begriff weniger

⁴ Zwei Beispiele hierfür sind Brändle (2014) und Brändle/Lengfeld (2015). Hier wurde als einziges Kriterium der Nicht-Traditionalität das Kriterium der Zugangsprüfung gewählt, welche auch Studierende mit Fachhochschulreife ablegen mussten. Diese Zusammenfassung der Gruppen führte zu einer Gruppengröße von 145 nicht-traditionellen Studierenden gegenüber 554 Studierenden mit Abitur, die als traditionell angesehen wurden. Für eine weitergehende Differenzierung hätten die Autoren weitere Merkmale erheben müssen. Eine differenziertere Unterscheidung (z. B. in schulischer vs. nicht-schulischer Zugang) hätte zudem dazu geführt, dass die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden „nur“ noch 74 Personen umfasst hätte.

defizitorientiert als die anderen bereits genannten Begriffe. Dabei findet ein enger und ein erweiterter Definitionsansatz Verwendung.

Im engen Definitionsansatz werden unter beruflich qualifizierten Studierenden diejenigen Studierenden verstanden, welche über eine mehrjährige Berufsausbildung sowie über mehrjährige Praxiserfahrung im Ausbildungsberuf verfügen, wodurch sie eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten haben⁵. Dieser enge Definitionsansatz ist damit weitgehend deckungsgleich mit der Definition des Dritten Bildungsweges, wie sie in Kapitel 2.1.2 dargestellt wird.

Im erweiterten Definitionsansatz werden auch Studierende, welche *zusätzlich* zu einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung (z. B. Abitur, Fachhochschulreife) über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, als beruflich qualifiziert beschrieben (vgl. z. B. Wolter 2008a oder Doering/Hanft 2008). Eine möglicherweise (nicht) vorhandene Berufspraxis ist für diesen Definitionsansatz in der Regel nicht von Bedeutung. Wolter (2008: 88f) unterscheidet dabei im Wesentlichen zwei „biografische Verlaufstypen“ (ebd.):

- Diejenigen, welche ihre Studienberechtigung *vor* einer Berufsausbildung erworben haben und
- diejenigen, welche ihre Studienberechtigung *nach* einer Berufsausbildung erworben haben. Dieser Verlaufstyp ist wiederum durch den Zweiten und Dritten Bildungsweg differenzierbar.

Neben diesen beiden Haupttypen weist Wolter auf die kleine Nebengruppe derjenigen hin, die ihre Hochschulzugangsberechtigung gleichzeitig mit ihrem Berufsabschluss im Rahmen eines doppelt qualifizierenden Bildungsgangs erworben haben.

Zudem geht Wolter davon aus, dass zukünftig eine dritte Hauptgruppe entstehen wird, die „im Rahmen von Anrechnungsverfahren“ (ebd.) studieren wird.

Unabhängig davon, ob der engere oder der erweiterte Definitionsansatz gewählt wird, fällt auf, dass die Bezeichnung als „beruflich qualifiziert“ vor allem das Vorhandensein von Qualifikation betont. Insofern unterscheidet sich dieser Begriff erheblich von der Bezeichnung „Studierende *ohne* Abitur“ oder dem ebenfalls eher defizitorientierten Begriff der nicht-traditionellen Studierenden.

⁵ Die Regelungen der einzelnen Bundesländer zum Hochschulzugang dieser Gruppe unterscheiden sich im Einzelnen z. T. erheblich. Exemplarisch werden die aktuellen Regelungen für das Land NRW ausführlich in Kapitel 3.3 diskutiert.

Obgleich die erweiterte Definition nach Wolter (2008a) in der Literatur, die sich zumindest auch mit dem Dritten Bildungsweg befasst, Verwendung findet (vgl. Kapitel 4), erscheint die engere Definition für den Diskurs speziell zum Dritten Bildungsweg geeigneter. Wird in Studien die erweiterte Definition verwendet, bilden in der Regel Studierende mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung die überwältigende Mehrheit der jeweiligen Testgruppe. Studierende des Dritten Bildungswegs sind zwar ein Teil dieser Gruppe, werden jedoch durch die Begriffsverwendung marginalisiert. Insofern erscheint die engere Begriffsverwendung für diese Arbeit angemessener. Darüber hinaus besteht sowohl die Test- als auch die Kontrollgruppe der in dieser Arbeit vorgestellten Studie (vgl. Kapitel 5) aus beruflich qualifizierten Studierenden des engeren Definitionsansatzes.

2.4 Begriffsverwendung in dieser Arbeit

Unter Berücksichtigung des vorangegangenen Diskurses werden für die vorliegende Arbeit vor allem die Bezeichnungen

- Studierende des Dritten Bildungswegs und
- beruflich qualifizierte Studierende bzw. beruflich Qualifizierte

verwendet, um die relevante Studierendengruppe zu benennen.

Damit sind Studierende ohne *schulische* Hochschulzugangsberechtigung, die ihre Hochschulzugangsberechtigung aufgrund ihrer *beruflichen* Bildung erhalten haben, gemeint.

Soweit – vor allem in der Diskursanalyse zum Dritten Bildungsweg (Kapitel 4) – andere Autoren einen anderen Begriffsansatz zugrundelegen, wird jeweils auf die unterschiedliche Begriffsverwendung hingewiesen.

Der Begriff der „nicht-traditionellen“ Studierenden wird sowohl wegen seiner unklaren Bedeutung als auch wegen seiner grundsätzlich starken Defizitorientierung für diese Arbeit möglichst nicht verwendet.

Wie der außerschulische Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung durch berufliche Qualifikation erfolgt, wird im nun folgenden Kapitel 3 detailliert am Beispiel von Nordrhein-Westfalen beschrieben.

3 Rechtsgrundlage für Studierende des Dritten Bildungswegs (am Beispiel Nordrhein-Westfalen)

Nach dem Begriffsdiskurs des vorhergehenden Kapitels wird in diesem Kapitel dargestellt, wie der Zugang zum Studium im Dritten Bildungsweg konkret ausgestaltet ist.

Rechtliche Regelungen zu Bildungsfragen liegen in Deutschland gemäß Art. 30 GG im Verantwortungsbereich der 16 Bundesländer. Umgangssprachlich wird dies auch „Kulturhoheit der Länder“ genannt. Die derzeitigen Regelungen der deutschen Bundesländer werden im Wesentlichen auf den Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ vom 06.03.2009 gestützt.

Der KMK-Beschluss schafft aus sich selbst heraus weder einen Rechtsanspruch auf Immatrikulation an einer Hochschule für Studieninteressierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung noch eine Rechtsgrundlage aufgrund welcher eine Hochschule sie immatrikulieren dürfte. Dazu mussten die Regelungen des KMK-Beschlusses zunächst in Landesrecht überführt werden. Die auf die Länder verteilte Zuständigkeit mündete in sich teilweise erheblich unterscheidenden Landesregelungen zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte.

Im Folgenden wird zuerst ein grober Vergleich der Umsetzung des KMK-Beschlusses in den deutschen Bundesländern angestellt (Kapitel 3.1). Im Anschluss daran wird zunächst eine kurze Darstellung der historischen Entwicklung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte im Land Nordrhein-Westfalen (NRW) gegeben (Kapitel 3.2), um danach detailliert auf die Umsetzung des KMK-Beschlusses in NRW einzugehen (Kapitel 3.3 und 3.4). Anschließend werden die Erkenntnisse einer explorativen Befragung zum konkreten Verwaltungshandeln im Umgang mit beruflich qualifizierten Studienbewerbern an einer nordrhein-westfälischen Hochschule, der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU), beschrieben (Kapitel 3.5).

3.1 Vergleich der Landesregelungen zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte

Alle 16 Bundesländer haben für beruflich qualifizierte Studienbewerber_innen, die „fachtreu“ bzw. „fachaffin“ sind oder über eine „Aufstiegsfortbildung“ verfügen, im Kern ähnliche Regelungen erlassen (vgl. auch KMK 2014⁶). „Fachtreu“ bzw. „fachaffin“ bedeutet, dass die Bewerber_innen über eine dem Studiengang fachlich entsprechende anerkannte Berufsausbildung verfügen und zudem eine mehrjährige dem Ausbildungsberuf entsprechende Berufspraxis haben.⁷ Als Aufstiegsfortbildungen werden Meister, Techniker oder eine vergleichbare Qualifikation verstanden.⁸

Grundsätzlich erhalten beruflich qualifizierte Studieninteressierte mit Aufstiegsfortbildung in allen 16 Ländern eine allgemeine Hochschulzugangsbechtigung. In Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Rheinland-Pfalz und Sachsen ist zusätzlich eine Beratung obligatorisch.⁹ Darüber hinaus müssen in Bayern alle Fort- und Weiterbildungsabschlüsse, die außerhalb von Bayern erworben wurden, von der Hochschule zunächst als gleichwertig zu bayrischen Abschlüssen anerkannt werden.

Für andere beruflich Qualifizierte unterscheiden sich die jeweiligen Zugangsregelungen zum Teil erheblich. Grundsätzlich können fachtreue Bewerber in allen 16 Ländern Zugang zur Hochschule erhalten. In der Regel wird in den Verordnungen der Länder eine zum gewählten Studienfach affine Berufsausbildung sowie eine ebenfalls sowohl zum Ausbildungsberuf als auch zum Studium affine mehrjährige Berufspraxis gefordert, um als fachtreu zu gelten. Die meisten Bundesländer (Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein) fordern darüber hinaus das Bestehen einer Zulassungsprüfung der jeweiligen Hochschule.¹⁰

In Rheinland-Pfalz kann die Fachtreue in Ausnahmefällen auch allein durch entsprechende fachaffine Berufspraxis nachgewiesen werden. In Hessen ist es möglich, die Fachtreue durch eine mindestens 400 Stunden umfassende fachaffine Fortbildung nachzuweisen.

⁶ Eine aktuellere Übersicht findet sich z. B. auf dem Portal „Studieren ohne Abitur“ unter <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/laender/> (CHE 2017a)

⁷ Exemplarisch ist für NRW eine genaue Operationalisierung in Kapitel 3.3.2 beschrieben.

⁸ Kapitel 3.3.1 enthält eine detaillierte Abgrenzung von Aufstiegsfortbildungen, wie sie in NRW operationalisiert wurde.

⁹ Stand 05/2017

¹⁰ Stand 05/2017

Für nicht fachtreue Bewerber_innen gibt es in den Ländern Berlin, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen grundsätzlich eine Zugangsmöglichkeit. In der Regel ist dazu das Bestehen einer Zulassungsprüfung erforderlich. In den übrigen Ländern besteht für nicht fachtreue Bewerber_innen grundsätzlich keine Studienmöglichkeit.

Nach diesem groben Überblick über die Umsetzung des KMK-Beschlusses von 2009 in den deutschen Bundesländern soll nun in den folgenden Unterkapiteln am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) untersucht werden, wie diese Umsetzung im Detail ausgestaltet wurde (Kapitel 3.2 bis 3.4). Die Auswahl von NRW bietet sich im Kontext dieser Arbeit zum einen deshalb an, weil das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ (vgl. Kapitel 5) in NRW verortet ist. In NRW wurden (anders als in der Mehrzahl der Länder) *alle* Bestandteile des KMK-Beschlusses von 2009 umgesetzt¹¹ und z. B. auch Regelungen für nicht fachaffine Bewerber_innen eingeführt. Zum anderen ist NRW das Land mit sowohl der größten Anzahl an Studierenden¹¹ als auch der größten Anzahl an Studierenden im Dritten Bildungsweg (vgl. Kapitel 4.4.1).

3.2 Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte in NRW vor 2016

Bevor in Kapitel 3.3 ausführlich auf die aktuelle Rechtslage zum Dritten Bildungsweg eingegangen wird, soll in diesem Abschnitt zunächst eine kurze Darstellung der Entwicklung der Rechtslage in NRW seit 1948 (also kurz nach der Gründung des Bundeslands 1946) erfolgen, um die bestehenden Regelungen vor dem rechtshistorischen Hintergrund besser bewerten zu können.

Im Folgenden wird deshalb kurz die Entwicklung der Regelungen zur

- Begabtenprüfung (Kapitel 3.2.1), zur
- Einstufungsprüfung (Kapitel 3.2.2) sowie zum
- Hochschulzugang aufgrund beruflicher Qualifikation

dargestellt. Die Reihenfolge entspricht der Reihenfolge, in der die jeweiligen Regelungen eingeführt wurden.

¹¹ In vielen Ländern fehlt z. B. die Möglichkeit zum Probestudium.

¹¹ Nach dem Statistischem Bundesamt waren im Wintersemester 2016/2017 in NRW 776.114 Studierende eingeschrieben, was 28 % aller Studierenden in Deutschland entspricht.

3.2.1 Die Begabtenprüfung

Von allen Regelungen zum Hochschulzugang ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ist die Begabtenprüfung die älteste. Eine erste Regelung hierzu wurde bereits 1924 in Preußen getroffen. Anschließend wurde die Begabtenprüfung auch von den anderen Ländern mit sozialdemokratischer Regierung eingeführt und letztlich wurden von der „Mehrzahl der anderen Reichsländer“ (Wolter 1994: 12) vergleichbare Regelungen getroffen.

Zu dieser Zeit konnten nur von Dritten vorgeschlagene „hervorragend begabte Personen“ (ebd.) die Begabtenprüfung ablegen. Nur „urteilsfähige Personen“ (ebd.) konnten den Antrag für die Prüflinge stellen; eine Bewerbung durch diese selbst war nicht vorgesehen. Nur wenige der Prüflinge bestanden diese Begabtenprüfung. „Prüfungsanforderungen und die Prüfungspraxis waren so anspruchsvoll, dass in Preußen nur zwanzig bis dreißig Prozent die Prüfung bestanden“ (Freitag 2012: 53). Zudem blieb die Begabtenprüfung auch eher die Ausnahme, „die Zahl der erfolgreichen Prüfungsabsolventen betrug von 1924-1931 ca. 500 Personen“ (Wolter 1994: 13).

Bereits am 17. März 1948, zwei Jahre nach seiner Gründung, erließ das Bundesland Nordrhein-Westfalen die „Ordnung der Begabtenprüfung für die Zulassung zum Hochschulstudium“.¹¹ Das Verordnungsziel war, durch die Prüfung denjenigen Personen den Hochschulzugang zu ermöglichen, „die für bestimmte Fachgebiete hervorragende Begabung besitzen und keine Möglichkeit hatten, eine Reifeprüfung abzulegen“ (ebd.: § 1).

1959 wurde durch einen KMK-Beschluss versucht, die Landesregelungen zu vereinheitlichen. In NRW wurde dieser Beschluss durch die „Ordnung der Begabtenprüfung für die Zulassung zum Hochschulstudium in Nordrhein-Westfalen“ vom 23. Februar 1960 umgesetzt, welche die vorherige Ordnung von 1948 ablöste.

Die Begabtenprüfung wurde unter anderem für das vage Konzept der Begabung kritisiert. Petrat (1976: 89) beispielsweise bemängelte, dass die „irrationale Formel Begabung“ (ebd.) letztlich nicht feststellbar sei. Im Prinzip handle es sich bei der Begabtenprüfung im Endeffekt um eine staatliche Privilegienvergabe, bei der die praktizierte Art der Begabtenfeststellung eher zu einer unkoordinierten Auslese führe, die je nach Restriktivität der Anwendung die Funktion eines sozialen Filters übernehme (ebd.).

¹¹ Die meisten in diesem Jahr neu erlassenen Gesetze und Verordnungen betrafen vor allem existenzielle Notlagen wie Preise für Grundnahrungsmittel, den Wiederaufbau nach dem 2. Weltkrieg, Grundbedürfnisse der neuen Industrie sowie den Aufbau einer funktionierenden Staatsverwaltung. Mit Blick auf die Alltagsprobleme dieser Zeit erscheint ein derartig früher Erlass einer Begabtenprüfungsverordnung besonders bemerkenswert.

1982 wurde der KMK-Beschluss von 1959 durch die „Vereinbarung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen“ ersetzt, welche zuletzt 2010 erneuert wurde. Mit dieser Vereinbarung „wird allerdings der Prüfungskanon der gymnasialen Oberstufe reproduziert“ (Freitag 2012: 53). „Die Prüfungskommission wird von der obersten Schulbehörde des jeweiligen Landes bestellt“ (ebd.) und „die Mitglieder der Prüfungskommission müssen beide Staatsprüfungen für ein Lehramt abgelegt und die Lehrbefähigung für die gymnasiale Oberstufe, eine entsprechende Lehrbefähigung für berufliche Schulen oder für die Sekundarstufe II haben“ (KMK 2010b: 3). Für die Prüfung der wissenschaftlichen Fachgebiete können auch Hochschullehrende der jeweiligen Gebiete berufen werden (ebd.). Freitag (2012: 35) kommt zu dem Schluss, dass „die Nähe dieser Prüfung zur externen Abiturientenprüfung“ sehr deutlich ist.

In NRW wird die Vereinbarung der KMK aktuell durch die „Verordnung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen (Berufstätigen-Hochschulreifeprüfungsordnung - PO - BBA)“ vom 23. März 1989 umgesetzt.

3.2.2 Einstufungsprüfung

Die zweite Möglichkeit zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Studieninteressierte ist die Einstufungsprüfung, die in NRW 1984 durch zwei Rechtsverordnungen¹² ermöglicht wurde.

Die Einstufungsprüfung sollte feststellen, „ob Studienbewerber auf andere Weise als durch ein Studium Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben, die für ein erfolgreiches Studium in einem von ihnen gewählten Studiengang erforderlich sind“ (Melzer 1990: 252).

Dem lag die Annahme einer möglichen Äquivalenz außer(hoch)schulisch erworbener Kompetenzen mit sowohl „durch das Abitur darzulegenden allgemeinbildenden Kompetenzen als auch mit den durch das Studium zu erwerbenden Kompetenzen“ (Freitag 2012: 75) zugrunde.

Die Einstufung sollte sich am Niveau von Studierenden im ersten Semester orientieren. Das Bestehen der Einstufungsprüfung berechtigte zum Studium des jeweiligen Studiengangs, für den die Prüfung abgelegt worden war, wobei in der Regel eine Einstufung ins zweite Semester erfolgte (vgl. ebd.).

¹² Für die Fachhochschulen: Verordnung über die Zulassung zu einer Einstufungsprüfung gem. § 45 Abs. 2 FHG i.d.F. vom 22.06.1984
Für die Universitäten: Verordnung über die Zulassung zu einer Einstufungsprüfung gem. § 66 Abs. 2 WissHG i.d.F. vom 22.06.1984

Melzer (1990) kritisierte die Möglichkeit, dass auch Abiturienten_innen mit Berufserfahrung von der Möglichkeit der Einstufungsprüfung profitieren konnten. Demnach konnte die Zulassungsprüfung „in der Weise als bildungspolitisches Steuerungsinstrument eingesetzt werden, daß für eine bestimmte Gruppe von Studierenden die Durchlaufzeiten in den Studiengängen verkürzt werden sollen“ (ebd.: 257).

Die Möglichkeit einer Einstufungsprüfung besteht nicht mehr. Die beiden Zugangsprüfungsverordnungen, die zuletzt 1994 erneuert wurden, sind durch die Verordnung über die Prüfung zum Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte (Zugangsprüfungsverordnung – ZugangsprüfungsVO) vom 24. Januar 2005 außer Kraft gesetzt worden.

3.2.3 Zugang durch Aufstiegsfortbildung

Die dritte und jüngste Zugangsmöglichkeit für Studieninteressierte, die in NRW studieren möchten, ist der Hochschulzugang durch berufliche Qualifikation. Dieser Zugang wurde erstmalig 2003 mit der „Verordnung über den Zugang zu einem Fachhochschulstudium für in der beruflichen Bildung Qualifizierte“ ermöglicht, welche die Zulassung zu fachlich affinen Fachhochschulstudiengängen für

1. *„Meisterinnen und Meister im Sinne des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung,*
 2. *Absolventinnen und Absolventen zweijähriger Fachschulausbildungen,*
 3. *Fachwirtinnen und Fachwirte sowie Fachkauffrauen und Fachkaufmänner und*
 4. *Pflegekräfte, die die Weiterbildungsbezeichnung gemäß § 2 des Weiterbildungsgesetzes Alten- und Krankenpfleger führen dürfen.“*
- (§ 1 der Verordnung über den Zugang zu einem Fachhochschulstudium für in der beruflichen Bildung Qualifizierte)*

regelte. Diese Zulassung konnte auf Basis der jeweiligen Fortbildungen erteilt werden, eine Prüfung war nicht erforderlich. Gleichzeitig wurde eine Drei-Prozent-Klausel eingeführt, die vorsah, dass drei Prozent der Studienplätze für berufliche Qualifizierte zu reservieren waren. Durch diese Quote sollte sichergestellt werden, dass auch tatsächlich Studienplätze an beruflich qualifizierte Studienbewerber vergeben werden. Grundsätzlich kann eine solche Quote jedoch auch eine Zulassungsbeschränkung darstellen, die sich insbesondere in beliebten Studiengängen wie Erziehungswissenschaft oder Lehramtsstudiengängen auswirken kann (vgl. Freitag 2012: 76).

2005 wurde durch die „Verordnung über die Prüfung zum Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte“ vom 24. Januar 2005 die Zu-

gangsmöglichkeit durch berufliche Qualifikation auch für die Universitäten eingeführt. Gleichzeitig setzte diese Verordnung auch die beiden Ordnungen zur Einstufungsprüfung außer Kraft. Das Bestehen der Prüfung berechtigte ebenfalls zum Studium des Studiengangs, für den die Prüfung abgelegt worden war. Die Verkürzung des Studiums durch Anrechnung des ersten Semesters, wie es durch die Einstufungsprüfung (vgl. Kapitel 3.2.2) vorgesehen war, war nun nicht mehr möglich.

Der Hochschulzugang aufgrund der in diesem Abschnitt genannten Verordnungen war im Wesentlichen auf Studieninteressierte, die über eine Aufstiegsfortbildung bzw. eine äquivalente Weiterbildung verfügten, begrenzt.

3.2.4 Allgemeiner Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte

Der KMK-Beschluss zum „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ vom 6. März 2009 wurde in NRW durch die „Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte“ (Berufsbildungshochschulzugangsverordnung) vom 8. März 2010 umgesetzt. Gleichzeitig wurden die beiden Zugangsprüfungsverordnungen von 2003 und 2005 (vgl. vorheriges Kapitel 3.2.3) außer Kraft gesetzt.

Diese Verordnung öffnete den Hochschulzugang grundsätzlich für alle beruflich Qualifizierten, unterschied dabei jedoch die Qualifikation der Studienbewerber_innen nach Aufstiegsfortbildung, fachlich affiner Ausbildung und fachfremder Ausbildung. Die Regelungen dieser Verordnung entsprechen weitgehend denen der sie ersetzenden „Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte“ (Berufsbildungshochschulzugangsverordnung- BBHZVO) vom 7. Oktober 2016, welche im folgenden Kapitel 3.3 im Detail beschrieben wird.

Die für Studieninteressierte auffälligste Änderung durch die Nachfolgeverordnung ist der Wegfall der gesetzlichen Frist für Hochschulen zur Durchführung einer Zulassungsprüfung (vgl. Kapitel 3.2.4). Diese musste nach der Berufsbildungshochschulzugangsverordnung von 2010 innerhalb von zwei Monaten nach Ende der Bewerbungsfrist durchgeführt werden oder die Prüfung galt „als mit der Note 1,0 bestanden“ (ebd.: § 8 Abs. 2). Seit 2016 werden die Fristen durch Ordnungen der jeweiligen Hochschule geregelt.

Nach dem kurzen Exkurs zur Rechtsgeschichte des Dritten Bildungswegs in NRW soll nun im folgenden Kapitel 3.3 ausführlicher auf die derzeit (06/2017) bestehende Rechtslage eingegangen werden.

3.3 Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte in NRW seit 2016

Grundsätzlich muss zwischen der Hochschulzugangsberechtigung und dem Zugang zum Studium unterschieden werden. Während die Hochschulzugangsberechtigung durch berufliche Qualifikation zwar – ebenso wie das Abitur – eine Studienberechtigung an einer Hochschule darstellt, erhält man den eigentlichen Zugang zum Studium erst durch das Verfahren der Studienplatzvergabe. Auf die spezifischen Regelungen zur Studienplatzvergabe für beruflich Qualifizierte wird im folgenden Kapitel 3.4 detailliert eingegangen. In diesem Abschnitt wird zunächst die aktuelle Rechtslage für die Hochschulzugangsberechtigung in NRW beschrieben.

Für das Land NRW ist die Hochschulzugangsberechtigung für beruflich Qualifizierte in zwei Gesetzen sowie einer Rechtsverordnung geregelt:

1. § 49 Absatz 4 des Gesetzes über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz – HG) vom 16. September 2014:

„Das Ministerium regelt im Einvernehmen mit dem für das Schulwesen zuständigen Ministerium durch Rechtsverordnung den Zugang zu einem Hochschulstudium auf Grund einer beruflichen Vorbildung.“

2. § 41 Absatz 3 Gesetz über die Kunsthochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Kunsthochschulgesetz – KunstHG –) vom 13. März 2008:

„Das Ministerium regelt im Einvernehmen mit dem für das Schulwesen zuständigen Ministerium durch Rechtsverordnung die Feststellung der Gleichwertigkeit von hochschulisch erlangten Vorbildungsnachweisen mit den Zugangsvoraussetzungen nach Absatz 1.“¹³

In beiden Gesetzen ermächtigt der parlamentarische Gesetzgeber (Landtag NRW) die Exekutive (Landesregierung NRW, insb. das zuständige Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes NRW) zur konkreten Ausgestaltung der Zulassungsregelungen. Die konkrete Ausgestaltung ist dementsprechend als Rechtsverordnung geregelt:

3. Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte (Berufsbildungshochschulzugangsverordnung - BBHZVO¹⁴) vom 12.3.2010

¹³ Absatz 1 regelt den allgemeinen Zugang zur Hochschule für Studierende mit allgemeiner Hochschulzugangsberechtigung.

¹⁴ Anders als für die vorhergehende Verordnung von 2010 wurde ein amtliches Kürzel vergeben.

In der BBHZVO sind die konkreten Vorschriften für die Hochschulen des Landes zur Zulassung beruflich Qualifizierter geregelt, weshalb an dieser Stelle eine ausführlichere Betrachtung erfolgt.

§ 1 (Hochschulzugang) der Verordnung regelt, dass beruflich Qualifizierte ohne Hochschulreife prinzipiell Zugang zu Hochschulen haben sollen. Die Zugangsvoraussetzung ist auf Grund

1. einer beruflichen Aufstiegsfortbildung,
2. einer dem angestrebten Studium fachlich entsprechenden Berufsausbildung und beruflichen Tätigkeit,
3. einer bestandenen Zugangsprüfung oder
4. eines erfolgreichen Probestudiums

gegeben.

Trotz dieses prinzipiell möglichen Zugangs zur Hochschule für Personen ohne schulische Hochschulreife werden besondere Zulassungsregelungen dadurch ausdrücklich nicht berührt. Diese sind in § 49 HG bzw. in § 41 KunstHG geregelt und gelten demnach sowohl für Studienbewerber_innen mit als auch für solche ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung:

- Ausnahmen für besondere Auswahlverfahren, z. B. Medizin (§ 49 Absatz 5 HG/§ 41 Absatz 5 KunstHG):

„(5) Die Prüfungsordnungen können bestimmen, dass neben der Qualifikation nach den Absätzen 1 bis 4 eine studiengangbezogene besondere Vorbildung, künstlerische oder sonstige Eignung oder praktische Tätigkeit nachzuweisen ist.“¹⁵

- Spezielle für das Studium erforderliche Sprachkenntnisse in fremdsprachigen Studiengängen (§ 49 Absatz 8 HG/§ 41 Absatz 6 KunstHG):

„(8) Die Prüfungsordnungen können bestimmen, dass für einen fremdsprachigen Studiengang die entsprechende Sprachkenntnis nachzuweisen ist; in einem Studiengang, der zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führt, darf keine Sprachkenntnis gefordert werden, die über eine mögliche schulische Ausbildung gemäß Absatz 1 hinausgeht.“

¹⁵ Der Gesetzestext ist im Hochschul- und Kunsthochschulgesetz fast wort- und inhalts- gleich. Das Kunsthochschulgesetz bezieht sich lediglich auf den Regelungskreis der Kunst- und Musikhochschulen. Für die hier zitierten Passagen wurde das Hochschulgesetz als Quelle gewählt.

- Kenntnisse und Fähigkeiten, die nicht im Studium erworben wurden, aber für das Studium wichtig sind (§ 49 Absatz 12 HG/§ 41 Absatz 10 KunstHG):

„(12) Kenntnisse und Fähigkeiten, die für ein erfolgreiches Studium erforderlich sind, aber in anderer Weise als durch ein Studium erworben wurden, können in einer besonderen Hochschulprüfung (Einstufungsprüfung) nachgewiesen werden. Nach dem Ergebnis dieser Prüfung soll die Bewerberin oder der Bewerber in einem entsprechenden Abschnitt des Studienganges zum Studium zugelassen werden. Das Nähere regelt eine Prüfungsordnung, die für Studiengänge, die mit einer staatlichen Prüfung abgeschlossen werden, im Einvernehmen mit den jeweils zuständigen Fachministerien erlassen wird.“

Die folgenden Paragraphen der BBHZVO konkretisieren die vier oben genannten Alternativen des Hochschulzugangs (Aufstiegsfortbildung, Fachtreue, Zugangsprüfung, Probestudium). Im Wesentlichen bilden sie damit auch die Reihenfolge und Struktur der Prüfung der Hochschulzugangsberechtigung von beruflich qualifizierten Studienbewerber_innen ab. Auf diese vier unterschiedlichen Zugangsberechtigungen wird im Folgenden detailliert eingegangen.

3.3.1 Hochschulzugang aufgrund beruflicher Aufstiegsfortbildung

Als erste der vier genannten Voraussetzungen wird in § 2 BBHZVO der Zugang zur Hochschule aufgrund beruflicher Aufstiegsfortbildungen (z. B. Meister, Techniker, Fachschulabschluss) geregelt. Berufliche Aufstiegsfortbildungen berechtigen zum Hochschulstudium in allen Fächern. Diese Gruppe kann – muss jedoch nicht – ein Probestudium absolvieren oder an einer Zulassungsprüfung teilnehmen. Über den Erfolg eines etwaigen Probestudiums entscheidet in diesem Fall der Studierende selbst, die Hochschule ist an diese Entscheidung gebunden. Im Falle einer Zulassungsprüfung ist das Ergebnis der Prüfung für die Frage der Zulassung irrelevant.

Die folgenden Abschlüsse sind als anzuerkennende Aufstiegsfortbildungen definiert:

- 1. Meisterbrief im Handwerk nach §§ 45 oder 51a Handwerksordnung,*
- 2. Fortbildungsabschluss, für den Prüfungsregelungen nach §§ 53 oder 54 Berufsbildungsgesetz oder nach §§ 42 oder 42a Handwerksordnung bestehen, sofern die Lehrgänge mindestens 400 Unterrichtsstunden umfassen,*
- 3. eine vergleichbare Qualifikation auf der Grundlage von § 142 Seemannsgesetz,*
- 4. Abschluss einer Fachschule entsprechend der Rahmenvereinbarung über Fachschulen der Kultusministerkonferenz,*

5. Abschluss einer mit Nummer 2 vergleichbaren landesrechtlich geregelten Fortbildung für Berufe im Gesundheitswesen sowie im Bereich der sozialpflegerischen und sozialpädagogischen Berufe,
6. Abschluss einer sonstigen vergleichbaren landesrechtlich geregelten Fortbildung.“

(§ 2, Abs. 1 Berufsbildungshochschulzugangsverordnung)

Praktisch bedeutet dies (vgl. KMK 2002b), dass z. B. eine staatlich geprüfte Erzieherin mit Fachschulabschluss ein Studium der Erziehungswissenschaft, Psychologie oder Elektrotechnik aufnehmen darf, ohne dass die Hochschule eine Zugangsprüfung verlangen darf.

Während die Bedingungen nach den Punkten 1 bis 3 in der Regel auf den betreffenden Abschlusszeugnissen vermerkt sind, liegt in den vergleichsweise unbestimmten Bedingungen der Nummern 4 bis 6 eine gewisse Problematik: Grundsätzlich müssen sowohl die Studienbewerber_innen als auch die Studierendensekretariate prüfen, ob die genannten Voraussetzungen tatsächlich gegeben sind. Während vermutet werden könnte, dass Ausbildungsträger ihre Teilnehmer_innen auf die Studienmöglichkeiten hinweisen, stellt die Überprüfung nach Auskunft des Studierendensekretariats der WWU die Hochschulen tatsächlich vor zum Teil erhebliche Probleme. Zwar existiert eine umfangreiche Liste (ANKOM 2010) mit anerkannten Aufstiegsfortbildungen, jedoch ist diese Liste seit mittlerweile sieben Jahren nicht mehr aktualisiert worden. In zahlreichen Einzelfällen sei es deshalb immer wieder erforderlich gewesen, gemeinsam mit dem zuständigen Landesministerium das (Nicht)Vorliegen einer Hochschulzugangsberechtigung aufzuklären.

3.3.2 Hochschulzugang aufgrund fachtreuer Berufsausbildung und -praxis

Die zweite Möglichkeit zum „[Hochschul]zugang auf Grund fachlich entsprechender Berufsausbildung und beruflicher Tätigkeit“ ist in § 3 der BBHZVO geregelt, der auch die für das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ (vgl. Kapitel 5) bedeutsamste Zugangsvoraussetzung definiert:

- „(1) Zugang zum Studium hat auch, wer die folgenden Voraussetzungen erfüllt:
1. Abschluss einer nach Berufsbildungsgesetz oder Handwerksordnung oder einer sonstigen nach Bundes- oder Landesrecht geregelten mindestens zweijährigen Berufsausbildung und
 2. eine danach erfolgende mindestens dreijährige berufliche Tätigkeit in dem im Sinne der Nummer 1 erlernten Ausbildungsberuf oder in einem der Ausbildung fachlich entsprechenden Beruf; für Stipendiaten des Aufstiegsstipendienprogrammes des Bundes sind zwei Jahre ausreichend.

(2) Die Qualifikation nach Absatz 1 berechtigt zur Aufnahme des Studiums in einem der Berufsausbildung und der beruflichen Tätigkeit im Sinne des Absatzes 1 fachlich entsprechenden Studiengang.“

Es werden also eine wenigstens zweijährige Berufsausbildung sowie wenigstens drei Jahre Berufspraxis¹⁶ im ausbildungsaffinen Berufsfeld gefordert, um die Hochschulzugangsberechtigung für ein zu dieser Ausbildung und Berufspraxis affines Studienfach zu erhalten. Im Folgenden wird diese Bewerbergruppe „fachtreu“ genannt.

Was genau ein „fachlich entsprechende[r] Studiengang“ ist, bzw. welche Berufsausbildungen und Tätigkeitsfelder einem speziellen Studiengang fachlich entsprechen, entscheiden die Hochschulen für alle Studiengänge selbst. Der Anspruch auf Feststellung der Fachtreue besteht unabhängig von den Noten des Schul- oder Berufsabschlusses. Diese Kompetenzübertragung auf die Hochschulen mag zwar angesichts der 70 Hochschulen und über 2000 Studiengänge in NRW (MIWF 2017) notwendig sein, birgt jedoch auch ein gewisses Risiko, dass Akteure der Hochschulen die Regelungsabsicht des Normengebers unterlaufen könnten. Durch eine restriktive Auslegung der Fachtreue könnte die im Falle beruflicher Affinität eigentlich als nicht erforderlich angesehene Zugangsprüfung dennoch als Regel-Zugangshürde bestehen bleiben. Mucke stellte 1997 fest, dass Hochschulen zu einer sehr restriktiven Handhabung der Affinität tendierten. Buchholz, Heidbreder, Jochheim & Wannöffell (2012; vgl. Kapitel 4.4.5) stellten 15 Jahre später für die Ruhr-Uni-Bochum fest, dass die restriktive Handhabung in zahlreichen Fachbereichen noch immer praktiziert würde. Eine eigene explorative Recherche an der WWU in 2017 (vgl. Kapitel 3.5) bestätigte diese Problematik ebenfalls.

3.3.3 Hochschulzugang aufgrund bestandener Zugangsprüfung oder Probestudium

Die dritte Gruppe, die durch berufliche Qualifikation Zugang zur Hochschule erhalten kann, bilden diejenigen, die zwar – wie auch die Fachtreuen – eine Berufsausbildung und dreijährige Berufspraxis vorweisen können; jedoch muss für diese Gruppe weder die Ausbildung noch die Berufspraxis zum angestrebten Studium affin sein, auch muss die Berufspraxis nicht der Ausbildung entsprechen.

Diese Gruppe wird im folgenden „fachfremd“ bzw. „Fachfremde“ genannt.

¹⁶ Derzeit wird in einigen Ländern diskutiert, ob bereits eine studiengangaffine Berufsausbildung ohne entsprechende Berufspraxis eine ausreichende Qualifikation für das Studium darstellt. Inzwischen gibt es entsprechende Modellprojekte in diesen Ländern (z. B. Rheinland-Pfalz und Hessen).

Fachfremde beruflich qualifizierte Studienbewerber_innen können eine Hochschulzugangsberechtigung aufgrund einer in § 4 geregelten Zugangsprüfung oder eines Probestudiums erhalten. Welche Angebotsmöglichkeiten für die Hochschule bestehen, richtet sich danach, ob es sich um einen zulassungsbeschränkten Studiengang handelt oder nicht.

In zulassungsbeschränkten Studiengängen ist für fachfremde Studienbewerber_innen die Zulassungsprüfung die einzige in der BBHZVO vorgesehene Zugangsmöglichkeit zur Hochschule. Sie berechtigt bei Bestehen zum Studium im ersten Semester des Studienfachs, für das diese Prüfung abgelegt wurde.

Die persönlichen Voraussetzungen für die Zulassungsprüfung für fachfremde Bewerber_innen sind – abgesehen vom fehlenden Erfordernis fachlicher Affinität – mit den Regelungen für fachtreue Bewerber_innen vergleichbar:

„An einer Zugangsprüfung kann teilnehmen, wer

- 1. den Abschluss einer nach Bundes- oder Landesrecht geregelten mindestens zweijährigen Berufsausbildung erlangt hat und*
- 2. danach mindestens drei Jahre in einem auch der Berufsausbildung oder dem angestrebten Studium fachlich nicht entsprechenden Beruf tätig war.“*

(§ 4, Abs. 1 BBHZVO)

Falls die Bewerber_innen Stipendiaten_innen des Aufstiegsstipendienprogrammes des Bundes sind, genügen zwei Jahre Berufspraxis (vgl. ebd.). Darüber hinaus bricht der Normengeber hier durch die Anerkennung von der beruflichen Tätigkeit gleichgestellten Tätigkeiten mit dem Paradigma der Gleichwertigkeit von schulischer und beruflicher Bildung: Neben der eher berufsfernen Eigenschaft, Stipendiat_in des Aufstiegsstipendienprogrammes des Bundes zu sein, werden auch Aufgaben im Bereich der Kindererziehung und häuslichen Pflege wie z. B.

- „Die hauptverantwortliche und selbstständige Führung eines Familienhaushalts und die Erziehung eines minderjährigen Kindes im Sinne von § 25 Absatz 5 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes [...] oder*
- die Pflege einer oder eines Angehörigen im Sinne von § 16 Absatz 5 des Zehnten Buches Sozialgesetzbuch“*

(§ 4, Abs. 2 BBHZVO)

angerechnet.

Darüber hinaus werden auch gesellschaftlich erwünschte Tätigkeiten – die in der Regel wohl nur einen sehr geringen Bezug zu beruflicher Bildung haben oder für deren Ausübung nur selten eine berufliche Vorbildung erforderlich ist – als „gleichwertig“ anerkannt:

„Als berufliche Tätigkeit werden außerdem angerechnet:

- 1. der freiwillige Wehrdienst nach dem Wehrpflichtgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 15. August 2011 (BGBl. I S. 1730) in der jeweils geltenden Fassung,*
- 2. der Bundesfreiwilligendienst nach dem Bundesfreiwilligendienstgesetz vom 28. April 2011 (BGBl. I S. 687) in der jeweils geltenden Fassung,*
- 3. das freiwillige soziale Jahr,*
- 4. das freiwillige ökologische Jahr,*
- 5. die Tätigkeit als Entwicklungshelferin oder Entwicklungshelfer im Sinne des Entwicklungshelfergesetzes vom 18. Juni 1969 (BGBl. I S. 549) in der jeweils geltenden Fassung [...]“*

(ebd.)

Zudem – und wieder innerhalb des Paradigmas der Gleichwertigkeit beruflicher und schulischer Bildung – wird

„6. der Abschluss einer weiteren Berufsausbildung“ (ebd.)

im Sinne der vorgenannten Berufsausbildungen als gleichwertig zu beruflicher Praxis anerkannt.

Vor dem Hintergrund der offenbar aus politischen Opportunitätserwägungen geschaffenen Ausnahmebestände, die wenig Bezug zu beruflicher Bildung aufweisen und mit Blick auf das Paradigma der Gleichwertigkeit von beruflicher und schulischer Bildung, stellt sich die Frage, warum der Berufspraxis bei fachfremden beruflich Qualifizierten überhaupt eine so hohe Bedeutung zugemessen wird, wenn unter opportunen Gesichtspunkten zugunsten vollkommen anderer (wesensfremder) gesellschaftlicher Problematiken (z. B. der Rekrutierungsproblematik der Bundeswehr, der Knappheit an „billigen Zivildienstleistenden“ seit der Aussetzung der Wehrpflicht oder der Pflege von Angehörigen) vieles als gleichwertig anerkannt wird. In Anbetracht der oben beschriebenen Regelungen wäre es eigentlich konsequent, wenn zumindest für die Zulassung zur Zugangsprüfung (und damit auch zum Probestudium; s. u.) auf das Erfordernis berufspraktischer Erfahrungen vollständig verzichtet werden würde.

Auch fachtreue Bewerber sowie diejenigen mit einer Aufstiegsfortbildung können freiwillig an einer Zulassungsprüfung teilnehmen. Das Ergebnis der Prüfung ist jedoch für die Zulassungsvoraussetzung zum Studiengang unerheblich¹⁷.

¹⁷ Während fachfremde Bewerber nach Bestehen der Zulassungsprüfung mit ihrer Prüfungsnote als Abituräquivalent mit Abiturienten konkurrieren müssen, ist für fachtreue Bewerber und solche mit Aufstiegsfortbildung eine eigene Quote vorgesehen (vgl. Ka-

Der Zweck und die Gestaltung der Zugangsprüfung werden in § 6 geregelt. Es soll festgestellt werden, dass der Bewerber die „fachlichen und methodischen Voraussetzungen für das Studium des angestrebten Studiengangs an einer Hochschule erfüllt“ (§ 6 Abs. 1). Inhalt der Prüfung selbst soll „allgemeines und fachbezogenes Wissen“ (§ 6 Abs. 2) sein. Die sehr allgemein gehaltene Regelung lässt offen, welchen Anteil allgemeine oder fachliche Anteile an der Prüfung haben sollen. Insofern besteht die Möglichkeit, dass Zulassungsprüfungen erhebliche Überschneidungen zur Begabtenprüfung (vgl. Kapitel 3.2.1) aufweisen, wenn „allgemeines Wissen“ mit dem Bildungskanon der gymnasialen Oberstufenkanons gleich gesetzt wird und zudem Prüfungsanteile zu fachbezogenem Wissen zum jeweiligen Studiengang zugunsten allgemeinen Wissens in den Hintergrund treten. (In Kapitel 3.5 werden Anhaltspunkte für diese Annahme aufgezeigt).

In nicht zulassungsbeschränkten Fächern können Fachfremde ein Probestudium aufnehmen. Die Studieneignung wird beim Probestudium nicht durch das Überwinden einer Zugangshürde (der Zulassungsprüfung) nachgewiesen, sondern durch die Performanz des Studierenden im Studium selbst. Das Probestudium hat eine Mindestdauer von zwei Semestern (§ 5 Abs. 1 BBHZVO) und ist erfolgreich, wenn

- „1. in Bachelorstudiengängen pro absolviertem Probesemester durchschnittlich mindestens 20 Leistungspunkte nach dem Europäischen Credit-Transfer-System erworben wurden oder*
- 2. in Studiengängen, die mit einer staatlichen oder kirchlichen Prüfung abgeschlossen werden, mindestens zwei Drittel erfolgreiche Studien- und Prüfungsleistungen erbracht wurden, die in der jeweiligen Studien- und Prüfungsordnung innerhalb der absolvierten Probesemester vorgesehen sind“.*
(ebd.: § 5 Abs. 2)

Im Falle des erfolgreichen Probestudiums hat der oder die Studierende die Studienberechtigung für das Fach erworben (ebd.: § 5 Abs. 1). Das Fortsetzen des Studiums ist dann in jedem Fall möglich, da nicht zulassungsbeschränkte Studiengänge keine Quote (siehe Kapitel 3.4) haben, die ausgeschöpft sein könnte. Studierende, die über eine Aufstiegsfortbildung verfügen, können ebenfalls ein Probestudium absolvieren, jedoch entscheiden in diesem Fall die Studierenden selbst über den Erfolg des Probestudiums und nicht die Hochschule.

Die Möglichkeit des Probestudiums ist für die Hochschulen eine optionale „Kann-Lösung“. Trotz der in zulassungsfreien Studiengängen aus Verwal-

pitel 3.4). Ein Wechsel in die „Abiturientenquote“ ist für Bewerber innen mit affiner Ausbildung nicht möglich (§ 24 Abs. 2 VergabeVO NRW). Etwaige Zulassungsprüfungen dienen in diesen Fällen ausschließlich als „Self-Assesment“.

tungssicht „bequemen“ Möglichkeit eines Probestudiums kann die Hochschule auch auf der zweiten Möglichkeit der Hochschulzulassung bestehen, der im Folgenden beschriebenen Zulassungsprüfung.

3.4 Studienplatzkontingente

Nachdem im vorherigen Unterkapitel die Rechtslage zur Hochschulzugangsberechtigung erläutert wurde, stellt sich im Anschluss daran die Frage, wie beruflich qualifizierte Studienbewerber_innen nach dem Hochschulzugang auch tatsächlich Zugang zum Studium selbst – also einen Studienplatz – erhalten.

Fachtreue beruflich qualifizierte Studienbewerber_innen und solche mit Aufstiegsfortbildung konkurrieren nicht mit Abiturient_innen um die Studienplätze. Satt dessen sollen die Hochschulen eigene Studienplatzkontingente schaffen, um sicher zu stellen, dass diese Personengruppe dem politischen Willen entsprechend auch tatsächlich Studienplätze erhält.

Der Modus der Studienplatzvergabe für beruflich Qualifizierte ist in § 24 Abs. 2 (Bewerber_innen mit Fachhochschulreife; beruflich qualifizierte Bewerber_innen) der Verordnung über die Vergabe von Studienplätzen in Nordrhein-Westfalen (Vergabeverordnung NRW - VergabeVO NRW) geregelt. Demnach sind zwei bis vier Prozent der Zulassungszahlen je Studiengang der Hochschulen für Bewerber_innen vorzuhalten,

- (a) „denen der Hochschulzugang gemäß § 2 Berufsbildungshochschulzugangsverordnung auf Grund einer beruflichen Aufstiegsfortbildung eröffnet ist,
 - (b) denen der Hochschulzugang gemäß § 3 Berufsbildungshochschulzugangsverordnung auf Grund fachlich entsprechender beruflicher Bildung eröffnet ist oder
 - (c) die gemäß § 5 Berufsbildungshochschulzugangsverordnung ein erfolgreiches Probestudium durchgeführt haben.“
- (§ 24 Abs. 2 VergabeVO NRW)

Grundsätzlich gilt, dass diese Bewerber_innen nicht

„in der Abiturbestenquote, in der Wartezeitquote und in der Quote, in der die Auswahl auf Grund der Durchschnittsnote und weiterer Merkmale der Hochschule durchgeführt wird, am Verfahren beteiligt werden [können].“
(*ebd.*)

Von dieser Quote sind Bewerber_innen ausgenommen, welche erfolgreich eine Zulassungsprüfung abgelegt haben. Diese werden nicht mehr der besonderen Zwei-bis-vier-Prozent-Quote zugeordnet, sondern am allgemeinen Zulassungsverfahren für Abiturienten beteiligt. Die Note der Zulassungsprüfung entspricht in diesem Vergabeverfahren der Durchschnittsnote des Abiturs.

Wie mit Quotenrundungen verfahren werden soll, ist der Verordnung nicht zu entnehmen. So ist beispielsweise nicht ersichtlich, ob bei einer Quote von 2 % bei 49 Studienzulassungen im Studiengang (=0,98 Plätze in der Quote) bzw. 24 Studienzulassungen im Studiengang (=0,48 Plätze in der Quote) ein ganzer Platz bereit gestellt werden muss oder ob die Hochschule entscheiden darf, überhaupt keinen Studienplatz für diese Quote bereitzustellen. Gerade für sehr kleine Studiengänge könnte hier die politische Steuerungsabsicht durch Abrundung ins Leere laufen.

Für den Fall, dass es zu viele Bewerber_innen für die Quotenplätze gibt, wird die Vergabe der Studienplätze in Anhang 6 der BBHZVO geregelt. In diesem Fall hat ein Auswahlverfahren nach Punkten durch eine Kommission stattzufinden:

- „4. Zur Ermittlung der Rangfolge vergibt die Kommission Punkte wie folgt:*
- (a) bis zu 3 Punkte, wenn der berufsqualifizierende Abschluss mit einem über den Mindestanforderungen liegenden Grad der Qualifikation erworben wurde,*
 - (b) bis zu 3 Punkte für eine dem berufsqualifizierenden Abschluss entsprechende Berufstätigkeit,*
 - (c) bis zu 2 Punkte für berufliche Erfahrungen, die im Hinblick auf den angestrebten Studiengang besonders bedeutsam sind,*
 - (d) bis zu 2 Punkte, wenn sonstige besondere Gründe für die Aufnahme des Studiums sprechen.“*

(Anhang 6 BBHZVO)

Bei Gleichstand der Punkte entscheidet das Los (ebd.: Abs. 1). Die Bildung der Kommission sowie die Regelung der Details und Kriterien zur Bewertung der einzelnen Kategorien werden wiederum in die Verantwortlichkeit der jeweiligen Hochschule gestellt.

Eine grundsätzliche Ausnahme vom Prinzip der Quote für Studienplatzkontingente besteht für die Fächer Medizin, Pharmazie, Tiermedizin und Zahnmedizin. Für diese Fächer erfolgt die Studienplatzvergabe durch die Stiftung für Hochschulzulassung (SfH; ehemals Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen – ZVS). Die Arbeit der SfH basiert nicht auf den jeweiligen Verteilungsverordnungen der Länder zum Dritten Bildungsweg, sondern auf dem Staatsvertrag über die Errichtung einer gemeinsamen Einrichtung für Hochschulzulassung vom 05.06.2008. In dem Staatsvertrag ist keine entsprechende Quote für beruflich Qualifizierte vorgesehen. Demnach können sich fachtreue beruflich Qualifizierte und diejenigen mit Aufstiegsfortbildung mit der Note 4,0 am Vergabeverfahren beteiligen²⁰. Zur Verbesserung ihrer Note dürfen sie eine Zulassungsprüfung ablegen und bei Bestehen mit der Note der Prüfung am Vergabeverfahren teilnehmen. Obgleich eine Neufassung des Staatsver-

²⁰ Dies bedeutet faktisch einen *ausschließlichen* Zugang über „Wartezeitquote“.

trags angestrebt wird²⁰, bleibt abzuwarten, ob dessen Neuregelung zu einer Erleichterung für den Zugang im Dritten Bildungsweg führen wird.

3.5 Umsetzung der Regelungen zum Dritten Bildungsweg am Beispiel der Westfälischen Wilhelms-Universität

Da während der Evaluation des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ (vgl. Kapitel 5) erhebliche Zweifel an der Umsetzungspraxis einer kooperierenden Hochschule zur BBHZVO aufkamen²⁰, wurde für die vorliegende Arbeit eine explorative Recherche an der Westfälischen Wilhelms-Universität (WWU) durchgeführt. Das Ziel der Recherche war, zu erfahren, wie Bewerbungen beruflich qualifizierter Bewerber institutionell bearbeitet werden und welche Erfahrungen die Fachbereiche mit dieser Bewerber- und Studierendengruppe haben.

Hierzu wurden entsprechend der Informationen des Studierendensekretariats der WWU Anfang 2017 alle 15 Fachbereiche der Universität über ihre Dekanate kontaktiert und die für den Dritten Bildungsweg zuständigen Personen interviewt. Darüber hinaus wurde auch das Studierendensekretariat befragt. Im Folgenden werden die wesentlichen Befunde dieser explorativen Befragung dargestellt:

- Die Annahme möglicher rechtlicher Unkenntnis, die zu dieser Befragung Anlass gab, wurde im Wesentlichen widerlegt. Alle Fachbereiche gaben brauchbare und (soweit durch Nicht-Juristen beurteilbar) rechtlich korrekte Auskünfte, die inhaltlich den Vorgaben der BBHZVO und der VergabeVO NRW entsprechen.
- Der formale Umgang, insbesondere mit dem Kriterium der Fachaffinität, ist an der WWU ebenso wie an der Ruhr-Universität Bochum (RUB, vgl. Buchholz et al. 2012) eher heterogen. Während sich einige Fachbereiche offenbar bemühen, möglichst großzügige Regelungen für die Anerkennung fachlicher Affinität zu finden, setzen andere Fachbereiche bewusst hohe Hürden für den Zugang oder legen fachliche Affinität für Ausbildungsberufe möglichst restriktiv aus. Einige Fachbereiche (z. B. katholi-

²⁰ Stand 03/2017

²⁰ Eine teilnehmende Person wusste aufgrund widersprüchlicher Auskünfte (von für das Projekt Verantwortlichen und Dekanatsmitarbeiter_innen) bis kurz vor Studienbeginn nicht, ob sie eine Aufnahmeprüfung als fachfremde Studienbewerberin absolvieren muss oder ob eine Sonderregelung aufgrund der Projektteilnahme besteht.

sche Theologie, Psychologie und Sportwissenschaft) erkennen überhaupt keine Berufe als fachaffin an.

Vor allem die Praxis, dass in einigen Fächern, *überhaupt keine* Berufe als fachlich affin anerkannt werden, birgt eine erhebliche Problematik für Studieninteressierte des Dritten Bildungswegs: Die grundsätzliche Nichtanerkennung fachlich affiner Berufe dürfte insbesondere in Fächern, die einen sehr hohen Numerus clausus haben, den faktischen Ausschluss von beruflich Qualifizierten ohne Aufstiegsfortbildung von der Quote für den „Grad der Qualifikation“ zur Folge haben. Der Zugang wäre für diese Studienbewerber_innen ausschließlich durch die Wartezeitquote möglich.

Diese Problematik soll am Beispiel des Fachs Psychologie verdeutlicht werden: Im Wintersemester 2017/2018 wurden in der Quote für den „Grad der Qualifikation“ (Numerus clausus) alle Bewerber zugelassen, die eine Abiturdurchschnittsnote von mindestens 1,2 erreicht hatten. In der Wartezeitquote waren mindestens 12 Wartesemester erforderlich, wenn wenigstens eine Abiturdurchschnittsnote von 2,8 erreicht wurde. Bewerber_innen mit 13 Wartesemestern wurden alle zugelassen.

Für beruflich Qualifizierte fachfremde Bewerber bedeutet dies, dass sich ihr Studium derzeit um wenigstens 6 Jahre nach Bestehen der Zulassungsprüfung²¹ verzögern wird, wenn sie es nicht schaffen, ihre Zulassungsprüfung mit „sehr gut“ (mindestens 1,2) zu bestehen.

Darüber hinaus ließ sich feststellen, dass Verfahren für die Anerkennung der Fachtreue in einigen Fachbereichen durch eine Kommission (z. B. Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften; Chemie und Pharmazie) oder kollegial (z. B. Rechtswissenschaft) erfolgt. In anderen Fachbereichen (z. B. Wirtschaftswissenschaft, Biologie) entscheidet eine Einzelperson alleinverantwortlich.

- In einigen Gesprächen wurde auch der Inhalt der Zulassungsprüfungen thematisiert. Während einige Fachbereiche (z. B. Psychologie und Sport) versuchen, die Inhalte der Prüfung so fachbezogen wie möglich auszugestalten, ist in manchen Fächern auch die Tendenz zu beobachten, dass eine Prüfung „allgemeiner Kenntnisse“ vor allem die Prüfung von Oberstufeninhalten meint (z. B. Biologie), was die Abgrenzung zur Begabtenprüfung erschwert. Zudem ist bei einigen Fächern (z. B. Volkskunde/Europäische Ethnologie oder Kunstgeschichte) die eigentlich rechtswidrige Forderung nach Motivationsschreiben nun in den schriftlichen Teil der Zulassungsprüfung verlegt worden („Schriftliche

²¹ Die Wartezeit beginnt erst mit der Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung, die bei fachfremden Studienbewerbern nach Bestehen der Zulassungsprüfung durch die Hochschule erteilt wird.

Prüfungsleistung: Darlegung der Motivation der Bewerberin/des Bewerbers, das Fach zu studieren (max. 3 Seiten)“ WWU 2011), so dass dort vermutlich weniger die Eignung der Prüflinge, sondern eher deren (rechtlich irrelevante) „Rechtfertigung“ für den Studienwunsch auf dem Prüfstand steht.

- In den Gesprächen mit den Interviewten wurde deutlich, dass Studierende des Dritten Bildungswegs an allen Fachbereichen eine seltene Ausnahme sind. Insgesamt berichteten Interviewte aller Fachbereiche, dass es nur wenige Bewerber in den letzten Jahren gegeben habe. Insofern ist nachvollziehbar, dass diese Gruppe allgemein eine eher untergeordnete Rolle für die Fachbereiche einnimmt. Über Erfolg oder Misserfolg dieser Gruppe während des Studiums haben die Fachbereiche in der Regel keine Informationen.
- Insgesamt scheint die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten für die Hochschule selbst nur eine untergeordnete Rolle zu spielen. Der Informationszugang für die Zielgruppe gestaltet sich zumindest umständlich. Auf der Internetseite der WWU werden die Informationen des Studierendensekretariats relativ „gut versteckt“²². Inhaltlich gibt es zwar Erklärungen zum Bewerbungsverfahren, für konkrete Informationen wird jedoch auf die Dekanate der jeweiligen Fachbereiche verwiesen. Bei Nachfrage in den jeweiligen Dekanaten fiel auf, dass lediglich in 5 der 15 Dekanate sicher auf die zuständige Person verwiesen werden konnte. Die Mitarbeiter der anderen Dekanate waren jeweils unsicher, ob die genannte Person die richtige sei; dennoch wurde – abgesehen von einer Falschauskunft – stets die zuständige Person genannt. Das Dekanat des Fachbereichs *Geschichte und Philosophie* verweigerte grundsätzlich die Nennung einer_s Ansprechpartners_in und verwies stattdessen lediglich auf die eigene Internetseite mit den Prüfungsordnungen der jeweiligen Fächer zur Zulassungsprüfung. Für alle weiteren Nachfragen müsse ein Bewerber grundsätzlich selbst eine_n Ansprechpartner_in im jeweiligen Studiengang der 13 Fächer des Fachbereichs recherchieren.
- Ein weiteres Problem bei der Umsetzung der BBHZVO zeigt sich bei der Durchführung des Auswahlverfahrens, das erforderlich wird, wenn die Anzahl der Bewerbungen größer ist als die Zulassungszahlen der

²² Auf der Homepage der WWU muss zuerst im Kopfmnü auf „Studium“ geklickt werden, dann im rechten Seitenmenü auf „Studienmöglichkeiten“, dann erneut im rechten Seitenmenü auf „Bewerbung“. Im sich dann öffnenden Untermenü muss „Besondere Fälle“ ausgewählt werden. Auf der sich dann öffnenden Seite muss mehr als eine Bildschirmseite zu dem Punkt „Studieren ohne Abitur („Beruflich qualifizierte deutsche Bewerber) (sic!)“ gescrollt werden (Stand 02/2017). Nach den Interviews wurden diese Informationen zusätzlich den Bewerbungsvoraussetzungen zum Bachelor hinzugefügt (Stand 06/2017).

Quote für beruflich Qualifizierte: In den Bewerbungsformularen der WWU werden nicht alle Informationen eingefordert, die im Auswahlprozess berücksichtigt werden dürfen. Zumindest bis zum Sommersemester 2017 lagen bei Bewerber_innen mit einer Aufstiegsfortbildung grundsätzlich keine Informationen zur weiteren Berufserfahrung vor und in der Regel auch keine Informationen, die auf „sonstige besondere Gründe für die Aufnahme des Studiums“ hinweisen. Dies führt dazu, dass faktisch kaum das in der BBHZVO geforderte „Punkteverfahren“ durchgeführt werden kann. Stattdessen muss das Losverfahren genutzt werden.

Insgesamt legt die explorative Recherche an der WWU nahe, dass widersprüchliche Auskünfte wie im Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ zumindest bei der Ansprache über die Dekanate kein Problem darstellen und dass das Problem im Modellprojekt auf Auskünfte von nicht für die Zulassung von beruflich Qualifizierten zuständigen Personen zurückzuführen war. Trotz überwiegend sehr freundlicher und auch engagierter Gesprächspartner blieb jedoch der Eindruck, dass die Ansprache beruflich qualifizierter Studienbewerber für die Hochschule selbst kein relevantes Thema ist, sondern eher eine ungeliebte Pflichtübung darstellt. Informationen waren eher schwierig zu recherchieren und zumindest die telefonische Ansprache der richtigen Personen gestaltete sich in mehreren Fachbereichen als schwierig.²³

Buchholz et. al. (2012; vgl. 4.4.5) haben im Kontext eines Forschungsprojekts ebenfalls sehr heterogene Umsetzungspraktiken an der Ruhr-Universität Bochum (RUB) festgestellt. Die oben beschriebene, explorative Recherche an der WWU kommt in Hinblick auf die Heterogenität der Umsetzungspraktiken zu vergleichbaren Befunden. Diese Heterogenität war durch die vom Normengeber vorgenommene Übertragung der Verantwortlichkeiten auf die Hochschulen und damit letztlich auf die jeweiligen Fachbereiche auch so zu erwarten. Ob dies jedoch auch dem politischen Willen des Normengebers entspricht, erscheint aber zumindest zweifelhaft.

²³ Zwei zuständige Mitarbeiter_innen waren über Wochen, auch während Ihrer Sprechstundenzeiten, nicht telefonisch erreichbar. Erst auf Nachfrage per E-Mail konnte mit einer der Personen ein Telefongespräch geführt werden, die zweite Person reagierte nicht auf die Gesprächsanfrage.

3.6 Fazit zur Rechtslage

Als Fazit zur Rechtslage lässt sich festhalten, dass die Öffnung der Hochschule für beruflich Qualifizierte zwar formal stattfand, die Rechtswirklichkeit dieser Öffnung jedoch nur bedingt folgte:

- Einheitliche Bewertungsmaßstäbe zur Anerkennung der „Fachtreue“ fehlen weitgehend.
- Zulassungsprüfungen orientieren sich oftmals nicht vorwiegend am Inhalt des Studienfachs, sondern häufig eher am allgemeinen Bildungskanon der gymnasialen Oberstufe und entsprechen damit in diesen Fällen eher einer Begabtenprüfung als einer Zulassungsprüfung im Sinne der BBHZVO.
- Ob bei sehr kleinen Studiengängen aufgrund der unklaren Quotenregelung überhaupt ein Studienplatz für beruflich qualifizierte Bewerber_innen frei gehalten wird, ist zumindest fraglich.
- Ob und wie großzügig einzelne Fächer berufliche Qualifikation als fachtreu anerkennen, scheint sich oft mehr an Restriktions- oder Öffnungszielen zu orientieren als an der tatsächlichen fachlichen Entsprechung der Berufe.

Ein daraus folgendes Problem könnte sein, dass zwar verschiedene Hochschulen unterschiedliche Berufe als fachtreu anerkennen, die Studienbewerber_innen dies jedoch wegen des schwierigen Informationszugangs nicht wissen, dann aber durch die Ablehnung seitens einer Hochschule entmutigt werden, sich auch an anderen Hochschulen zu bewerben. So weit ersichtlich wurde diese (mögliche) Problematik noch nicht wissenschaftlich untersucht.

Wird für ein Fach die Anerkennung fachbezogener Ausbildungsberufe verweigert, dürfte dies bei Studiengängen mit einem besonders hohen Numerus clausus für die Bewerbergruppe ohne Aufstiegsfortbildung regelmäßig zum alleinigen Zugang über die Wartezeitquote führen.

- Bei fachfremden Studienbewerber_innen wird einerseits Berufspraxis gefordert (die zwar weder zum Ausbildungsberuf noch zum angestrebten Studium affin sein muss), andererseits wird auf diese aber aus politischen Opportunitätsabwägungen bei zahlreichen Ausnahmebeständen verzichtet.

Studienbewerber_innen des Dritten Bildungswegs sind damit zum Teil willkürlichen oder zumindest nicht systematisch homogenen Prozessen der Hochschulen ausgesetzt. Ob und unter welchen Bedingungen beruflich qualifizierte Bewerber_innen (ohne Beschreiten des Rechtswegs) eine Hochschulzugangsberechtigung und im Anschluss daran tatsächlich einen Studienplatz erhalten, kann somit scheinbar mehr von individuellen Ermessensentscheidungen der jeweils Verantwortlichen abhängig sein als von der tatsächlichen Qualifikation der Studienbewerber_innen.

Ulbricht (2016) vertrat in Bezug auf die rechtliche Ausgestaltung des Dritten Bildungswegs in den Ländern die These, dass weder die „[Berufsk]ammern noch Politiker Wert darauf legten, dass beruflich Qualifizierte tatsächlich häufiger ein Studium aufnehmen“ (ebd.: 216). Entsprechend sei das jeweilige Engagement der Hochschulen in diesem Bereich in deren Belieben gestellt worden (ebd.). Das primäre Ziel sei demnach „die berufliche Bildung symbolisch aufzuwerten“ (ebd: 219) gewesen und nicht, beruflich Qualifizierten „in großer Menge den Weg zum Studium zu ebnen“ (ebd.).

4 Diskursentwicklung zum Dritten Bildungsweg

Nachdem in Kapitel 2 der Begriff des Dritten Bildungswegs diskutiert wurde und in Kapitel 3 die konkrete Umsetzung des Dritten Bildungswegs am Beispiel des Landes NRW beschrieben wurde, soll in diesem 4. Kapitel nun ein Überblick über den bisherigen wissenschaftlichen Diskurs zu dem Thema Dritter Bildungsweg und Studium beruflich Qualifizierter gegeben werden.

In der Forschung zum Dritten Bildungsweg macht Freitag (2012) drei kleinere Publikationswellen aus. Auch wenn Freitags Metapher von „Publikationswellen“ die Vorstellung suggeriert, dass es sich jeweils um einen großen Umfang an Publikationen handelt, so ist die Anzahl der Studien tatsächlich jedoch überschaubar. Insgesamt lässt feststellen, dass die Forschung zum Hochschulzugang ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung im Vergleich zu anderen Forschungsfeldern der Sozialwissenschaften bisher eher ein Randthema der jeweiligen Disziplinen war bzw. ist. Während beispielsweise Freitag (ebd.: 12) diesen Umstand für den Dritten Bildungsweg attestiert, bemängeln Alheit et al. (2008: 579) die rudimentäre Forschungslage nicht nur zum Dritten Bildungsweg im Besonderen, sondern auch im Allgemeinen zu Studierenden mit nicht-traditionellen Bildungsverläufen. Ähnlich äußert sich auch Wolter (2010: 213). Entsprechend umfassend ist auch die Anzahl der von Freitag (2012: 109-114) identifizierten Forschungsdesiderate.

Freitags Zusammenfassung des Forschungsstandes ist bereits sehr umfangreich. Andere Zusammenfassungen (z. B. Wolter 2010) sowie eigene Sichtungen der erwähnten Studien kommen zu strukturell vergleichbaren Ergebnissen. Daher wird im Folgenden eine kurze an Freitags bereits sehr gut strukturierte Synopse angelehnte Zusammenfassung des Diskurses zum Dritten Bildungsweg dargestellt. Darauf folgt eine intensivere Zusammenfassung der seit Freitags Synopse begonnenen vierten kleinen „Welle“ von Publikationen, welche noch immer andauert.

4.1 Erste Welle: 1960er bis 1970er - Begabtenprüfung und Bochumer Plan

In dieser ersten kleinen Publikationswelle stehen zwei Konzepte im Vordergrund, die im Folgenden skizziert werden. Dies ist zum einen die Begabtenprüfung, welche das Bildungssubjekt in den Vordergrund stellt, zum anderen der Bochumer Plan, welcher auf die institutionelle Perspektive fokussiert.

Reimers (1959) stellt in seinem Diskurs der Begabtenprüfung als Hochschulzugangsberechtigung das begabte Bildungssubjekt ins Zentrum seiner Überlegungen. Die Begabtenprüfung bezeichnet er als die „Urform des Zweiten Wegs“. In der Begabtenprüfung sind

- Kenntnisse im Bewerberfachgebiet,
- geschulte Denk- und Urteilsfähigkeit,
- tiefgehendes Verständnis für geistige Fragen sowie
- die Beherrschung der deutschen Sprache

nachzuweisen (Reimers 1959:202). Nach Freitag wird „diese ‚Urform‘ [...] gegenwärtig – nun unter der Bezeichnung des Dritten Bildungswegs – immer noch praktiziert und basiert in den Ländern auf rechtlichen Regelungen, die zuletzt 2010 durch einen KMK-Beschluss bekräftigt wurden“ (Freitag 2012:47, vgl. auch KMK 2010a). Freitag vermutet als Zielgruppe dieser Form des Studienzugangs „sicherlich vor allem die ehemalige Politikerin und den verdienten Unternehmer, die nach ihrer Amtszeit ein Studium der Theologie oder Kulturwissenschaften beginnen“ (ebd.).

Einen vollständig anderen Ansatz lieferte der „Bochumer Plan als Beitrag zum Dritten Bildungsweg“ (Knoll, Siebert & Wodraschke 1967). Im Zentrum des Bochumer Plans stand nicht das Bildungssubjekt, sondern die institutionelle Perspektive, wobei den Volkshochschulen hierbei eine zentrale Rolle zugeschrieben wurde. Knoll versteht unter dem Dritten Bildungsweg

„jene Einrichtungen, die von den bisherigen staatlichen Lehrplanrichtlinien absehen, einen vom öffentlichen Schulwesen abweichenden Fächerkanon aufweisen und Prüfungen eigener Art durchführen, z. B. Begabtenprüfung, Begabtensonderprüfung, Bildungsweg der Deutschen Angestellten-Akademie, Bildungsweg nach dem Bochumer Plan u. a.“ (Knoll et al. 1967:10).

Hintergrund des Bochumer Plans war offenbar eine geplante Bedeutungsausweitung der Erwachsenenbildung innerhalb der Bildungslandschaft. Damit verbunden war auch eine Kritik an der bisherigen Realitätsferne und dem Bildungshochmut der Erwachsenenbildung, welche in der Feststellung mündete:

„In allen Bildungsbereichen fehlt es noch weithin an der Offenheit und der Elastizität, die die immer komplizierter werdende Arbeitswelt von den Beteiligten erwartet. Die Pädagogik läßt sich zunehmend die von ihr zu fordernde Initiative aus der Hand winden, sie beteiligt sich unbedacht am Prozeß ihrer Selbstentmachtung. Wirtschaftsverbände verlegen sich in jüngster Zeit auf pädagogische Fragestellungen, unterbreiten Reformen, zu denen eigentlich die Pädagogik aufgefordert wäre. Das deutsche Bildungswesen, obwohl durch mancherlei zaghafte Reform da und dort verändert, scheint ohne direkten Bezug zur Arbeitswelt.“ (ebd.: 7)

Hans Tietgens schlug im Folgenden auf der Sachverständigenkonferenz „Dritter Bildungsweg und Volkshochschule“ die folgende Programmatik und Definition vor:

„Erwachsenenbildung als lebensbegleitende Funktion einer dynamischen Gesellschaft soll zukünftig neben den bisherigen Arbeitsbereichen weitere Aufgaben übernehmen. In einem langfristigen, im Stoffaufbau systematisch gegliederten und aufeinander bezogenen Studienprogramm sollen die Teilnehmer auf die wachsenden Ansprüche in Beruf und Gesellschaft vorbereitet werden. Maßnahmen in diesem Bereich werden in der Öffentlichkeit unter dem Begriff des ‚Dritten Bildungswegs‘ zusammengefasst“ (Protokollauszug, zitiert in Siebert 1967: 42).

Es gab jedoch innerhalb der Volkshochschulverbände unterschiedliche Auffassungen. Auswirkungen der Einführung von Zertifikaten wurden kontrovers diskutiert, zum Teil (z. B. in München) wurden Grundstudienprogramme zur Anhebung der Allgemeinbildung eingeführt. Außerdem wurde auch kontrovers über eine Fokussierung auf die Vorbereitung auf Begabtensonderprüfungen diskutiert (ebd.: 49).

Insgesamt fanden diese Wege bundesweit, mit Ausnahme von Niedersachsen, wenig Beachtung, wobei sich die Ursachen dafür aus den Publikationen dieser Phase nicht erschließen lassen (vgl. Freitag 2012: 48). Freitag vermutet zum einen, dass der programmatische Entwurf des Bochumer Plans einen Einfluss auf die Entwicklung der „seit 1971 praktizierten und durch Volkshochschulen und [die Organisation] *Arbeit und Leben* durchgeführten Vorbereitungskursen zur Zulassungsprüfung in Niedersachsen“ hatte (ebd.: 49). Zum anderen sieht Freitag auch mit dem Bezug zum Bildungsweg der Deutschen Angestellten-Akademie (z. B. Betriebswirt der Deutschen Angestellten Akademie (DAA)) „eine Brücke zur strukturell[en] Bedeutung der Aufstiegsfortbildungen [...], die im Rahmen des KMK-Beschlusses von 2009 zu einem allgemeinen Hochschulzugang berechtigen“ (ebd., vgl. auch KMK 2009).

4.2 Zweite Welle: 1980er bis Mitte 1990er - Studien in Norddeutschland

Nach den „programmatische[n] Erklärungen und Konzeptentwicklungen“ (Freitag 2012: 49) der ersten kleinen Publikationswelle macht Freitag zu Beginn der 1980er Jahre eine zweite kleine Welle aus (vgl. Freitag 2012: 49 ff.), die bis in die Mitte der 1990er Jahre hineinreicht. Die Publikationen dieser Zeit sind stärker von „empirisch gesättigter Forschung“ (ebd.) dominiert, wo-

bei der Fokus der Forschung auf „Norddeutschland und insbesondere auf [der] Situation in Niedersachsen“ (ebd.) liegt.

Anfang der 1980er-Jahre wurde der Diskurs zum Dritten Bildungsweg von Veröffentlichungen, „die aus dem Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens (Weissbach 1979, Lauenstein/Zech 1981), der Universität Hannover (Zech 1983a,b) sowie der ‚Oldenburger Bildungsforschung‘ hervorgegangen sind (Fengler, Jankofsky & Reibstein 1983, Funk 1984, Schulenberg et al. 1986, Reibstein 1987²⁴)“ (ebd.: 49), dominiert.

Die Themen des Diskurses dieser Zeit lassen sich grob in die Kategorien

- Zugangshürden zum Studium
- Studienerfolg
- Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung
- Typisierung von Studierenden

einteilen. Entsprechend dieser Einteilung werden die Diskurse nun im folgenden kurz beleuchtet. Darüber hinaus wird abschließend noch gesondert auf den

- Forschungsstand in NRW

eingegangen, der den Kontext der in Kapitel 5 ausführlich beschriebenen Studie darstellt.

4.2.1 Zugangshürden zum Studium

Die Forschung zu Zugangshürden zum Studium im Dritten Bildungsweg konzentrierte sich besonders auf die Zulassungsprüfungen in Niedersachsen, die so genannten „Z-Prüfungen“. „Die Z-Prüfung führte in Niedersachsen zum fachgebundenen Hochschulzugang und berechtigte nur zum Studium an den wissenschaftlichen Hochschulen des Landes“ (Freitag 2012: 64). Funktional entsprach sie damit den aktuell geltenden Regelungen für die fachgebundene Zulassungsprüfung der Hochschulen in NRW (vgl. Kapitel 3.3.3), die Anforderungen an die Zulassung zur Prüfung waren jedoch erheblich höher. Es mussten wenigstens fünf Jahre Berufstätigkeit nachgewiesen werden, das Mindestalter für Prüflinge betrug 23, das Höchstalter 40 Jahre. Die Prüflinge mussten ihren Wohnsitz länger als ein Jahr in Niedersachsen gehabt haben und sie mussten ein Gutachten über die intensive Vorbereitung auf die Prüfung vorweisen können (vgl. Fengler et al. 1983: 20). Dies wurde in der Regel durch den Besuch eines „Z-Kurses“ realisiert, welcher systematisch auf die Z-Prüfung vorbereiten sollte.

²⁴ Freitag gab an dieser Stelle das falsche Jahr an. Korrekt ist „Reibstein (1986)“.

Fengler et al. (1983) und Schulenberg et al. (1986) stellten erstmals auf repräsentativen Umfragen basierend fest, dass eine Gleichwertigkeit der Studierfähigkeit von Teilnehmenden der Z-Kurse der Erwachsenenbildung und Studienberechtigten des Ersten und Zweiten Bildungswegs bestand. Jedoch lassen die Studien die Frage offen, welchen Anteil die Z-Kurs-Teilnahme an der Studierfähigkeit hatte und welchen die individuellen Berufserfahrungen (vgl. Freitag 2012: 68).

Jenseits der niedersächsischen Z-Prüfung untersuchte Schroeter (1998) die Auswirkungen der Regelungen, die seit 1990 in Schleswig-Holstein für das Studium ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung gelten. Er stellte fest, dass die Zugangsprüfung und ihre zugrundeliegenden Anforderungen nach den Faktoren der finanziellen und familiären Belastung im Studium der dritt wichtigste Grund waren, ein Studium nicht anzutreten.

Länderübergreifend war die Frage von Zugangshürden auch Gegenstand der Forschung durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), welches seit 1993 den „Hochschulzugang Berufserfahrener ohne Abitur“ erforschte. Im diesem Kontext wurde zusammen mit dem Hochschul-Informationssystem (HIS) eine Befragung von Zulassungsbewerber_innen (Isserstedt 1994), welche nach den jeweiligen Landesregelungen eine Hochschulzugangsberechtigung durch das Ablegen einer Zulassungsprüfung erworben hatten, durchgeführt (vgl. Freitag 2012: 78-80).

Das Sample Niedersachsens bestand aus Teilnehmer_innen der Z-Prüfung, die sich durch systematische Kurse darauf vorbereitet hatten. Die Befragten aus den anderen Bundesländern²⁵ hatten sich individuell auf ihre Zulassungsprüfung vorbereitet.

Hinsichtlich der Vorbereitung auf die Zulassungsprüfungen stechen zwei Befunde besonders hervor:

1. 73 % der Befragten aus Niedersachsen, welche sich in Z-Kursen auf die Zulassungsprüfungen vorbereitet hatten, antworteten auf die Frage, wie gut sie sich auf die Prüfung vorbereitet fühlten mit „gut“ oder „sehr gut“. Dies waren lediglich drei Prozent mehr als bei den Befragten aus NRW, die sich individuell auf die Zulassungsprüfung vorbereiten mussten. Isserstedt (1994: 22) weist jedoch darauf hin, dass die Daten keinen Rückschluss auf die Qualität der jeweiligen Vorbereitungsform zulassen.

²⁵ Befragte: Niedersachsen (n=1861), Nordrhein-Westfalen (n=854), Hessen (n=259), Schleswig-Holstein (n=80), Bremen (n=50), Hamburg (n=40); Rücklauf 51 %; N=1.616

2. Die Befunde lassen den Rückschluss zu, dass die Berücksichtigung der beruflichen Kompetenzen in den Zulassungsprüfungen von Forschenden und Prüflingen stark unterschiedlich bewertet wurde (vgl. Freitag 2012: 79). „In Niedersachsen sieht die Hälfte der Zulassungsbewerber die im Beruf erworbenen Kompetenzen bei der Zulassungsprüfung kaum oder gar nicht berücksichtigt“ (Isserstedt 1994: 24). Freitag (2012) stellte dazu fest, dass dies „vor dem Hintergrund der in allen niedersächsischen Studien ausdrücklich hervorgehobenen starken Berücksichtigung der Berufserfahrung besonders bemerkenswert“ (ebd: 79) sei.

Freitag (2012) schloss daraus, dass Forscher offenbar die Inhalte der Zugangsprüfungen mit dem Bildungskanon der gymnasialen Oberstufe vergleichen, die Befragten der Studie jedoch eher einen Vergleich der allgemeinbildenden Prüfungsteile mit denjenigen Teilen, die an ihre beruflichen Kompetenzen anknüpfen, vornahmen (vgl. ebd.: 79).

Teile des Fragebogens von Isserstedt (1994), nämlich die Fragen zur Studienmotivation, sind in den Fragebogen zur Erstbefragung im Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ (vgl. Kapitel 5) eingegangen. Da die Evaluation des Modellprojekts zumindest in dieser Hinsicht eine explorative Wiederholungsstudie darstellt, wird in Kapitel 5.2.7 ein Vergleich der Studienmotivation der beiden Samples unternommen.

Mucke (1997) wählte aus Isserstedt (1994) ein Sample mit 55 Befragten aus, mit denen das BiBB leitfadengestützte Interviews durchführte. Die Ergebnisse wurden unter dem Titel „Der Hürdenlauf - eine Spezialdisziplin Berufserfahrener im tertiären Bereich?“ publiziert.

Insgesamt identifizierte Mucke sieben Hürden für beruflich qualifizierte Studienbewerber_innen:

1. Entscheidungsprozess
2. Studienfinanzierung
3. Mangelnde Information über Hochschulen und Zugangsmöglichkeiten
4. Zulassung zum studienfachbezogenen Zulassungsverfahren
5. Vorbereitung auf die Zulassungsprüfung
6. Zulassungsprüfung
7. Studienbeginn

Freitag (2012: 80) hob bezüglich der Hürde „Zulassung zum studienfachbezogenen Zulassungsverfahren“ die Problematik „der Notwendigkeit des Nachweises der Einschlägigkeit zwischen Berufsausbildung und Hochschulstudium“ (ebd) hervor. Freitag wies darauf hin, dass die Problematik der Begrenzung auf berufsaffine Studiengänge auch nach dem KMK-Beschluss von 2009

für beruflich qualifizierte Studienbewerber_innen ohne Aufstiegsfortbildung fortbesteht. Mucke (1997) stellte dazu fest, dass die Hochschulen in Bezug auf die Feststellung der Affinität sehr restriktiv vorgehen.

Ein weiterer Punkt, der von Freitag (2012: 80) an dieser Stelle hervorgehoben wurde, betrifft die Hürde „Vorbereitung auf die Zulassungsprüfung“. Etwa Zweidrittel der Studieninteressierten durften erst nach einem Jahr oder später die Zulassungsprüfung ablegen. Dies wurde von Mucke (1997) mit Bezug auf das ohnehin schon relativ hohe Alter der beruflich qualifizierten Studienbewerber_innen stark kritisiert. Eine nur achtwöchige Vorbereitungszeit²⁶ wurde von den Befragten ebenso kritisch bewertet. Mucke (1997) schlug eine Vereinheitlichung der Prüfungsvorbereitung vor (ebd: 41).

„Bei der Hürde ‚Zugangsprüfung‘ wird die Unklarheit bei der Besetzung der Prüfungskommission und den Bewertungskriterien hervorgehoben“ (Freitag 2012: 80). Damit ist auch eine Kritik an der „Heterogenität der Anforderungen je nach Prüfer“ (ebd.) verbunden. Auch hierzu forderte Mucke (1997) eine Standardisierung.

Insgesamt kritisiert Mucke (1997) auch die von beruflich qualifizierten Studienbewerber_innen grundsätzlich geforderte Fachaffinität. Trotz der Forderung erschien die Relevanz der beruflich erworbenen Kompetenzen für das Studium gering und eine Übertragbarkeit beruflicher Erfahrungen war nur selten möglich. „Die Berufserfahrenen stünden vor der Wahl, sich von ihrer Praxis abkehren zu müssen oder eine Theoriefeindlichkeit aufzubauen“ (Freitag 2012: 81).

Auch die übrigen von Mucke (1997) identifizierten Zugangshürden dürften noch immer bestehen. Der Entscheidungsprozess ist zwar stets eine innersubjektive Hürde, die Entscheidung für ein Studium könnte jedoch durch verbesserte Rahmenbedingungen erleichtert werden. Die Studienfinanzierung stellt sich für beruflich qualifizierte Studierende als erheblich größeres Problem dar als für Studierende des Ersten Bildungswegs (vgl. Kapitel 6.1.1). Ebenso ist der mangelnde Zugang zu Informationen für Studierende des Dritten Bildungswegs noch immer ein häufig thematisierter Kritikpunkt (vgl. Kapitel 6.1.3).

Frommberger (1999) kritisierte in seiner Analyse der Anbindung beruflicher Weiterbildung an den tertiären Bereich die geringe Transparenz und Standardisierung der Aufstiegsfortbildungen und fasste dieses Problem als die „Unförmigkeit des Bereichs der beruflichen Weiterbildung“ (ebd.: 256) zusammen. Auch die Zulassung von beruflich Qualifizierten durch eine die Berufs-

²⁶ Z. B. mussten in der Zeit von 2010 bis 2016 Hochschulen in NRW innerhalb von 2 Monaten nach Fristende für die Bewerbungen eine Zugangsprüfung durchführen (§ 8 Abs. 2 Berufsbildungshochschulzugangsverordnung vom 12.03.2010).

erfahrung berücksichtigende Zulassungsprüfung erschien für Frommberger (1999) problematisch. „Wiederum sollen für die Erlangung der Studierfähigkeit ‚berufliche Erfahrungen‘ berücksichtigt werden, ohne bislang ein Curriculum entwickelt zu haben, das in der Lage wäre, diese ‚Erfahrungen‘ systematisch in den Lehr/Lernprozess einzubinden“ (ebd.: 284). Dies führte Frommberger zu der Annahme, dass die berufliche Weiterbildung nicht im Stande sei, ihren Absolventen_innen systematisch ein Studium zu ermöglichen. Hierzu müsse „die berufliche Weiterbildung in ihren Strukturen in Frage“ gestellt werden (ebd.: 285). Dementsprechend müssten „[anerkannten] Lehr-/[Lernprozessen], die mit weiterführenden Berechtigungen versehen werden, begründbare didaktische Kategorien zugrunde liegen“ (ebd.: 293). Freitag (2012) vermutete, dass damit „wohl wissenschaftspropädeutische Kompetenzen gemeint“ sind (ebd.: 71).

4.2.2 Studienerfolg

Schulenberg et al. (1986) stellten hinsichtlich des Studienerfolgs der Studierenden im Dritten Bildungsweg im Vergleich zu Abiturient_innen fest, dass es „vielfältig ausdifferenzierte[...] Studierverhaltensweisen“ (ebd.: 125) gebe, „die sich für die Bewältigung der Studienanforderungen und den erfolgreichen Studienabschluß – im Vergleich zu den beiden Abiturientengruppen – als funktional äquivalent herausstellen“ (ebd.).

Die Methodik des Studiendesigns von Schulenberg et al. (1986) wurde von Richter (1995) in seiner Studie zum Studienerfolg von Studierenden der Psychologie, die eine Zugangsprüfung nach niedersächsischem Recht absolviert hatten, wieder aufgegriffen. Demnach schlossen Studierende des Dritten Bildungswegs etwas häufiger (38,5 %) ihr Studium ab als Abiturient_innen (38 %). Die Gesamtdauer des Studiums war für Studierende des Dritten Bildungswegs durchschnittlich länger (13,3 Semester) als für Gymnasiasten (12,86 Semester), jedoch kürzer als für Abendgymnasiasten, also Studierende des Zweiten Bildungswegs (14,8 Semester). Ähnlich verhielt es sich mit den Abschlussnoten, die bei Studierenden des Dritten Bildungswegs mit einem Mittelwert von 1,7 schlechter waren als die von Gymnasiasten (1,37) und leicht besser als die der Abendgymnasiasten (1,75). Die niedrigere Abbruchquote wurde von Richter (ebd.: 169) mit der höheren Belastbarkeit der Studierenden des Dritten Bildungswegs erklärt sowie mit ihrer Fähigkeit, Schwierigkeiten zu überwinden. Unterschiede zwischen den Studierenden des Zweiten und Dritten Bildungswegs erklärte Richter nicht.

1994 wurde in Niedersachsen die Gruppe der Studierenden mit Aufstiegsfortbildung von der Notwendigkeit der Z-Prüfung befreit und es wurde stattdessen die Möglichkeit eines Probestudiums gegeben. Gegen Ende der 1990er-

Jahre untersuchte Scholz (1997, 1999, 2006) Studienprobleme und Studienorientierung dieser Gruppe. „Befürworter des Konzeptes eines ‚berufsbezogenen Hochschulzugangs‘ (Scholz 2006: 23) gingen davon aus, dass eine funktionale Äquivalenz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung gegeben sei, da in beruflichen Aus- und Weiterbildungsprozessen nicht nur fachlich-instrumentelle, sondern auch übergreifende und abstrakte Schlüsselqualifikationen entwickelt und gefördert würden, die der Struktur wissenschaftlichen Arbeitens angemessen seien“ (Freitag 2012: 70). Scholz (2006: 109) stellte diese Gruppe als uneingeschränkt studierfähig dar:

- Die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse waren funktional äquivalent zu denen der Abiturient_innen.
- Das Studium wurde ohne besondere Probleme bewältigt.
- Die Gruppe verfügte sowohl über gute schulische Voraussetzungen als auch über erhebliche Weiterbildungserfahrungen.
- Es konnte eine sehr gute Leistungs- und Motivationsstruktur festgestellt werden.

Das Studium stellte dabei sowohl eine Fortführung der vorherigen beruflichen Karriere durch beruflichen Aufstieg dar als auch eine Möglichkeit der persönlichen Entfaltung (ebd: 110, vgl. Freitag 2012: 70f).

Schroeter (1998) stellte für Schleswig-Holstein eine ähnliche Tendenz der guten Studienleistungen von beruflich qualifizierten Studierenden fest: „Der mancherorts befürchtete Run der Meister auf die Hörsäle blieb aus, und lediglich eine marginale Gruppe vorselektierter, besonders befähigter Berufstätiger fand den Weg in die Alma mater, wo sich die Meisterstudenten als Musterstudenten erwiesen“ (ebd.: 13).

Hartung/Krais (1990) untersuchten Leistungsunterschiede in einer Studie mit Stipendiaten und berichten, dass Stipendiaten ohne Abitur sogar bessere Leistungen erbringen als diejenigen mit Abitur.

4.2.3 Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung

Zu Beginn der 1980er Jahre beteiligten sich die Akteure der beruflichen Bildung abermals am Diskurs zum Dritten Bildungsweg (vgl. Freitag 2012: 74). Der Hauptausschuss des BIBB forderte 1984 mit der Empfehlung zur „Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung“ (BIBB 1984) die Bundesregierung auf, „sich bei den Ländern für die Gleichstellung eines Abschlusses in einem anerkannten Ausbildungsberuf von mindestens zweijähriger Ausbildungs-

dauer mit einem mittleren allgemeinbildenden Abschluß einzusetzen“ (ebd.: 1). Zudem wird gefordert, für diese Gruppe den „Zugang zum Fachhochschulbereich zu eröffnen“ (ebd.). Dieser BIBB-Beschluss wurde durch weitere Expertisen und Stellungnahmen begleitet (z. B. Hegelheimer 1986).

Auch der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHT) beteiligte sich an diesem Diskurs und forderte 1991 den Hochschulzugang für Absolventen des dualen Systems (vgl. Freitag 2012: 75f.).

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) veröffentlichte 1992 die Entschließung „Öffnung der Hochschule für Berufstätige ohne formale Hochschulzugangsberechtigung“, in der von „Qualifizierte[r] Berufstätigkeit“ (ebd. Punkt 6) die Rede war, welche ebenso zum Studium qualifizieren könne wie eine schulische Hochschulzugangsberechtigung.

Scholz (1995) stellte fest, dass sich in der Diskussion um die Gleichwertigkeit beruflicher Bildung

„Koalitionen finden, die noch vor kurzem undenkbar erschienen:

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB), Deutscher Industrie- und Handelstag (DIHT), Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH), Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Bundesminister [sic!] für Bildung und Wissenschaft (BMBW), die Kultusminister und Vertreter aller Parteien sind sich heute weitgehend darin einig, daß berufliche und schulische Bildung gleichwertige Elemente haben und daß daraus Konsequenzen zu ziehen sind für den Hochschulzugang“, damit „die Diskriminierung beruflicher Bildung bei der Zuerkennung von Hochschulzugangsberechtigungen“ (Vereinigungen der Industrie und Handelskammern in NRW, 20.2.1992, zitiert nach Scholz 1995: 268)

beseitigt werden könne.

Insgesamt scheint die Annahme der „Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung“ in erster Linie eine Art Anerkennungsstatement zu sein, welches sich vermutlich einer wissenschaftlichen Überprüfung grundsätzlich entzieht. Es wird nicht gefragt, in Bezug worauf ein gleicher Wert besteht oder worauf sich dieser konkret begründet. Im Zentrum des Diskurses steht die *Anerkennung* der beruflichen Bildung als „hochwertige Bildung“. Gleichwohl ist diese Annahme eines der wichtigsten rhetorischen Argumente für den KMK-Beschluss von 2009, der die allgemeine Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Studierende ermöglicht hat und durch den im Wesentlichen die oben aufgeführten Forderungen umgesetzt worden sind.

4.2.4 Typisierung von Studierenden

Alheit et al. (2008) berichteten über die Befunde eines DFG-finanzierten Forschungsprojekts, in dem „[I]atente Passungsprobleme der ‚Non-trationals‘“²⁷ untersucht wurden. „Fehlendes kulturelles Kapital (...) oder falsch konnotiertes soziales Kapital²⁸ führen nicht selten zu Passungsproblemen beim Übergang in die Universität“ (ebd.: 581).

²⁷ In Bezug auf den Diskurs zum Dritten Bildungsweg ist hervorzuheben, dass die Testgruppe von Alheit et al. (2008) ein breites Spektrum von „nicht traditionellen“ Studierenden beinhaltet (vgl. Kapitel 2.2 zum Begriff der „nicht traditionellen“). Dies meint in der Studie von Alheit et al. insbesondere Studierende des Zweiten Bildungswegs, ältere Studierende im zweiten (Fern-)Studiengang sowie einen Studierenden, der mit Fachhochschulreife ein Studium an einer Gesamthochschule begann.

²⁸ Alheit et al. (2008) bezogen sich mit beiden Kapitalbegriffen auf Bourdieu (1983).

Laut Bourdieu tritt *kulturelles Kapital* in drei verschiedenen Formen auf:

1. „Inkorporiertes Kulturkapital“ (ebd.: 186-188), dieses entspricht im Wesentlichen der persönlich erworbenen Bildung, für deren Erwerb der Inhaber selbst Zeit und Anstrengungen aufbringen musste.
2. „Objektiviertes Kulturkapital“ (ebd.: 188f), welches übertragbar ist (z. B. in Form von Kunst, Lexika oder Maschinen). Trotz der physischen Übertragbarkeit des objektivierten Kulturkapitals ist ein Wertziehen aus diesem (z. B. das Verstehen eines Bildes) jedoch an zuvor inkorporiertes Kulturkapital gebunden.
3. „Institutionalisiertes Kulturkapital“ (ebd. 189f.) schafft durch Titel und formale Abschlüsse einen institutionellen Beweis für inkorporiertes Kulturkapital, (welches ansonsten stets erneut unter Beweis gestellt werden müsste).

Alheit et al. (2008) gingen jedoch nicht konkreter darauf ein, welche Defizite kulturellen Kapitals genau gemeint sind.

Soziales Kapital definiert Bourdieu als „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Bourdieu 1983:190f). Soziales Kapital bezeichnet somit das „Netz von Beziehungen, die dazu beitragen, dass Karrieren, Macht und Reichtum nicht nur auf individuellen Leistungen basieren, sondern auch auf herkunftsbedingten Gruppenzugehörigkeiten und anderen vorteilhaften Verbindungen im Sinne des ‚Vitamin B‘“ (Braun 2002).

Auch hierzu gingen Alheit et al. (2008) nicht darauf ein, was konkret mit falsch konnotiertem sozialen Kapital gemeint ist.

Alheit et al. (ebd.: 583 f.) identifizierten in der qualitativen Studie vier Typen von Studierenden, die zu beiden Erhebungszeitpunkten 1998 und 2005 deutlich erkennbar gewesen seien. Sie unterschieden diese in zwei Erfolgstypen und zwei Risikotypen. Die beiden Erfolgstypen waren:

- Der Karriere-Typus
Studierende dieses Typus haben „eine deutlich strategische, gelegentlich fast instrumentelle Einstellung zu ihrem Studium“ (ebd.). Das gewählte Studium soll an die bisherige Ausbildung anschließen. Der Typus wird als „außergewöhnlich erfolgreich“ (ebd.) beschrieben. Er studiert effizient und zügig und präsentiert sich in Prüfungssituationen oft besonders geschickt.
- Der Integrations-Typus
„Integrierer“ sind eher Pragmatiker. „Sie finden berufliche oder biografische Anschlussmöglichkeiten für ihr Studium, ohne dabei ihr Herkunftskapital zu entwerten“ (ebd.). Das „Sinnuniversum der Universität“ (ebd.) bleibt ihnen emotional und sozial fremd, vielmehr greifen sie aktiv auf ihr bisheriges soziales Kapital zurück und reichern es mit der Studienerfahrung an. Auch dieser Typus wird als ausgesprochen erfolgreich beschrieben.

Die beiden Risikotypen waren:

- Der Patchwork-Typus
„Patchworker“ sind Leute, die die Entscheidung zum Studium einer Fülle von biografischen Anfängen und Probeläufen als einen weiteren Anfang hinzufügen“ (ebd.: 584). Sie werden als „Virtuosen“ von Anfangssituationen“ (ebd.) beschrieben, denen jedoch eine mittel- und langfristige Planung fehlt.
- Der Aufstiegs-Typus
„Bildungsaufsteiger“ repräsentieren einen Studierendentypus mit sehr spezifischen Ambitionen. Der Wunsch zum Studium ist biografisch in der Regel früh angelegt, kann aber aufgrund bestimmter Hindernisse zunächst nicht realisiert werden“ (ebd.). Das Ziel ist ein Wechsel der sozialen Welt und das „Sinnuniversum ‚Universität‘ [...] ist Ziel ihrer biografischen Planungen“, wobei der Verzicht auf bisher angesammeltes soziales Kapital als Preis für diese Teilhabe in Kauf genommen wird.

Als Risikoursache wurde vor allem fehlendes soziales Kapital im Sinne Bourdieus (1983) gesehen. Beide Typen „leide[n] an einer Art sozialer Desorientierung“ (Alheit et al. 2008: 590). Beim Patchwork-Typus wurde ein

Problem mit der „sozialen Zeit“ (ebd.) festgestellt, welches dazu führt, dass keine „biographische Konsistenz und Kontinuität“ aufgebaut werden könne. Bildungsaufsteiger „zeigen Irritationen im sozialen Raum“ (ebd.). Es komme zu einer bewussten Verabschiedung vom sozialen Herkunftsmilieu, es werde jedoch keine „neue Heimat“ (ebd.) durch das Studium gefunden.

Die beiden Risikotypen würden bevorzugt Studienfächer im unteren Bereich der universitären Prestigeskala wählen, „sehr häufig Sozial- und Erziehungswissenschaften, d. h. beide bevorzugen niedrighschwellige Eingangsbedingungen in das soziale Universum der Universität“ (ebd.).

Die Erfolgstypen hingegen könnten ihr soziales Herkunftskapital nutzen und aufwerten. Zudem würden diese häufiger „Fächer aus der mittleren und oberen Prestigeskala der Universität“ (ebd.) wählen, wie z. B. Rechts- und Ingenieurwissenschaften.

4.2.5 Forschungsstand in NRW

Was die Situation in NRW im Speziellen betrifft, gab es bis 2009, abgesehen von der bereits erwähnten (vgl. Kapitel 4.2.1) HIS-Studie (Isserstedt 1994), in der NRW als eines von mehreren Ländern einbezogen war, keine wissenschaftlichen Untersuchungen zum Dritten Bildungsweg (vgl. Freitag 2012: 74). Diese begannen erst mit der Studie von Buchholz et al. (2012) über die Implementierung der Regelungen zum Dritten Bildungsweg an der Ruhr-Uni-Bochum, die jedoch der vierten Welle zugeordnet wird (vgl. Kapitel 4.4.5).

Eine Synopse der KMK (2003) gibt jedoch einen Eindruck von der Selektivität, welche die Regelungen zur Einstufungsprüfung (vgl. Kapitel 3.2.2) in NRW erzeugten, die vor allem Studienbewerber_innen an den Universitäten betrafen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Selektivität des Dritten Bildungswegs in NRW

| Von Beginn der Regelung zur Einstufungsprüfung bis Ende 1990: | Universität (N) | Fachhochschule (N) |
|---|-----------------|--------------------|
| Zur Prüfung beworben | 730 | 1.408 |
| Zur Prüfung zugelassen | 411 | 1.024 |
| Prüfung bestanden | 126 | 611 |
| Bis zum WS 90/91 Aufnahme des Studiums | 58 | 578 |

(Quelle: KMK 2003)

In Bezug auf die Begabtenprüfung in NRW (vgl. Kapitel 3.2.1) gibt es weder Studien noch statistische Daten (vgl. Freitag 2012: 53f). Jedoch weist Freitag (ebd.) auf bundesweite Daten des Statistischen Bundesamts hin, die für die

Jahre 1993 bis 2000 mit „abnehmender Tendenz statistisch jährlich zwischen 1.500 und 900 Personen“ (ebd.: 53) ausweisen, die über diesen Zugangsweg ein Studium begannen. Zuletzt gab es einen Bericht für das Jahr 2008, in dem 841 Studienanfänger_innen mit diesem Hochschulzugang aufgeführt wurden, was weniger als 0,2 % aller Studienanfänger_innen entspricht (vgl. ebd.: 54). Es gibt keinen Grund für die Annahme, dass die Begabtenprüfung in NRW in diesem Zeitraum eine bedeutendere Rolle einnahm und mehr als ein „Feigenblatt“ für den Hochschulzugang beruflich Qualifizierter war.

Teichler/Wolter (2004) detektieren, dass die Studien der zweiten Welle „in ihrem Kern zu ähnlichen Ergebnissen“ (ebd.: 64f) kommen: Studierende des Zweiten und Dritten Bildungswegs haben einen vergleichbaren Studienerfolg wie Studierende des Ersten Bildungswegs. Alheit et al. (2008) fassen diesbezüglich zusammen: „Studierverhalten und Studienerfolg werden deutlich stärker von der jeweiligen Studienfachzugehörigkeit und dem damit verbundenen Fachklima bestimmt als von der Art der Studienberechtigung“ (ebd.: 580).

Im nun folgenden Abschnitt wird auf die dritte von Freitag (2012) ausgemachte Welle eingegangen, die anders als die zweite Welle weniger von empirischer Forschung, sondern stark von bildungspolitischen Positionen dominiert wurde.

4.3 Dritte Welle: Mitte der 2000er - KMK und EU

Die dritte kleine Publikationswelle wurde laut Freitag (2012: 51) durch bildungspolitische Zielsetzungen der Europäischen Union angeregt und begann Mitte der 2000er Jahre mit dem Bericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte (BLK 2005) und mündete schließlich in den KMK-Beschluss von 2009 zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte (vgl. Freitag 2012: 51). Freitag handelt diese gesamte Publikationswelle in lediglich einem kurzen Absatz ab, was auch exemplarisch den Stellenwert dieser eher politisch als wissenschaftlich dominierten Publikationswelle für andere Autoren widerspiegelt: Kaum eine der für die hier vorliegende Arbeit gesichteten Schriften thematisierte überhaupt die Publikationen dieser dritten Welle.

Bei den Veröffentlichungen dieser dritten Welle handelt es sich um (vgl. ebd.):

- Politische Stellungnahmen oder Erfahrungsberichte, wie z. B. Rödde/Odenwald (2009), die für die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) forderten, dass „allgemeine und berufliche Bildung [...] als gleichwertig anerkannt werden“ (ebd.: 9) müssten.
- Ein CHE-Arbeitspapier (Nickel/Leusing 2009), für das die Entwicklungstrends zum Studieren ohne Abitur in Deutschland empirisch aufgearbeitet wurden.
- Eine Stellungnahme des HIS für den Landtag Nordrhein-Westfalen (Freitag 2009), in der nochmals auf die Problematik der vollkommen unzureichenden Forschung zum Dritten Bildungsweg sowie auf das Problem der geringen Fallzahlen in den Studien hingewiesen wurde. Zudem wurde auf das höhere Durchschnittsalter der beruflich Qualifizierten sowie auf die daraus folgende Problematik der Studienfinanzierung hingewiesen. Darüber hinaus wurde die im internationalen Vergleich geringe Ausrichtung von Studienangeboten auf beruflich Qualifizierte in Deutschland kritisiert.
- Eine Tagungsdokumentation des Forschungsinstituts berufliche Bildung (f-bb) (Loebe/Severing 2009).
- Den Abschlussbericht des Projekts „Quereinsteiger in Berufs- und Hochschulbildung“ (Diller et al. 2011), in dem der Begriff des Quereinstiegs mit dem Dritten Bildungsweg assoziiert wird (vgl. auch Kapitel 2.1.2).
- Eine Studie zum Dritten Bildungsweg der Absolvent_innen der Europäischen Akademie für Arbeit, die von der Kooperationsstelle Hochschule und Gewerkschaften Frankfurt-RheinMain (Kern/Hoormann 2011) veröffentlicht wurde. Ein wichtiger Befund dieser Studie ist, dass die fehlende Kenntnis über die eigene Studienberechtigung ein wesentliches Hemmnis für den Übergang von beruflicher zu hochschulischer Bildung ist.

Insgesamt zieht Freitag in Bezug auf die bisher beschriebenen drei kleineren Publikationswellen zum Zweiten und Dritten Bildungsweg das ernüchternde Fazit:

„Zweiter und Dritter Bildungsweg können gleichzeitig als Topoi eingeordnet werden, die wie wenig andere die Möglichkeit zur Bildungskritik eröffnen und gleichzeitig mit der Hoffnung auf die Reduzierung sozialer Ungleichheit verbunden sind. Auf dem Hintergrund der marginalen empirischen Bedeutung kann dies jedoch auch als Feigenblatt eines die soziale Ungleichheit erhaltenden Bildungssystems betrachtet werden.“ (Freitag 2012: 7, eigene Hervorhebung)

Die Forschung zum Dritten Bildungsweg war nach diesen drei von Freitag (2012) beschriebenen Publikationswellen nicht abgeschlossen. Aktuell gibt es eine – noch immer andauernde – vierte kleine Welle, in der insbesondere die Auswirkungen des KMK-Beschlusses von 2009 untersucht werden. Auf diese vierte Welle soll nun im Folgenden eingegangen werden.

4.4 Vierte Welle: Seit Ende der 2000er - Auswirkungen des KMK-Beschlusses von 2009

Inzwischen kann eine vierte kleine Publikationswelle ausgemacht werden, die zeitlich Mitte bis Ende der 2000er Jahre begann und aktuell noch fort dauert. In diese lässt sich auch die vorliegende Arbeit einordnen.

Vor allem seit 2012 sind einige Studien zum Dritten Bildungsweg bzw. zu beruflich qualifizierten Studieninteressierten veröffentlicht worden, welche die praktischen Folgen des KMK-Beschlusses von 2009 zum Gegenstand haben.

Den meisten dieser Studien ist gemein, dass sie entweder

- mit einer sehr kleinen Testgruppe und einem qualitativen Forschungsansatz durchgeführt wurden oder
- in ihnen aufgrund größerer Fallzahlen ein quantitativer Ansatz verfolgt werden konnte, jedoch die Bedingungen der Studie derart speziell waren, dass die Autoren die Verallgemeinerbarkeit der Befunde grundsätzlich infrage stellen.

Darüber hinaus fällt auf, dass viele der Studien im Kontext von Programmevaluationen entstanden und die Befunde demnach primär der Programmentwicklung dienten und nicht vorrangig zu verallgemeinerbaren Befunden führten. Zudem bestehen, vor allem bei quantitativ ausgerichteten Studien, häufig Abgrenzungsprobleme mit den in Kapitel 2 diskutierten Begriffen, so dass bei gleicher Bezeichnung zu Befunden über teilweise sehr unterschiedliche Gruppen berichtet wurde.

Außerdem fällt auf, dass die Fragestellungen, Themen und Befunde zu beruflich qualifizierten Studierenden in der Regel mehr oder weniger unreflektiert als „besonders“ für die jeweils untersuchte Gruppe dargestellt werden. Ob es nennenswerte Unterschiede zu Abiturienten_innen (z. B. in Bezug auf Einstellungen zum Studium, Studienmotivation, Überforderung, Beratungsverhalten, Einforderung von Unterstützung etc.) gibt oder wie die stets evidente Vergleichsgruppe der „regulären“ Studierenden des Ersten Bildungswegs sich zu

diesen als besonders deklarierten oder angenommenen Themen positioniert, wird in der Regel nicht thematisiert. Insofern besteht die Möglichkeit, dass die Gewichtungen der Problemfelder insgesamt verzerrt sein könnten. Zudem liegt der Forschungsfokus meist auf den Studierenden selbst. Hochschulen als handelnde Akteure werden eher nebensächlich thematisiert.²⁹

Die Forschungsfragen befassen sich hauptsächlich mit den folgenden Themengebieten:

- Quantitative Entwicklung
- Studienerfolg
- Habitus und Typisierungen von Studierenden
- Studienmotivation
- Zugangshürden auf hochschulischer Ebene
- Gründe für den Studienabbruch
- Berufsbegleitendes Studium
- Anrechnung von beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen
- Übergangsgestaltung

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über relevante Publikationen zu den jeweiligen Themenbereichen, die der aktuellen vierten kleineren Publikationswelle zum Dritten Bildungsweg zuzuordnen sind, gegeben. Damit verbunden ist eine Zusammenfassung der jeweiligen zentralen Befunde der Studien.

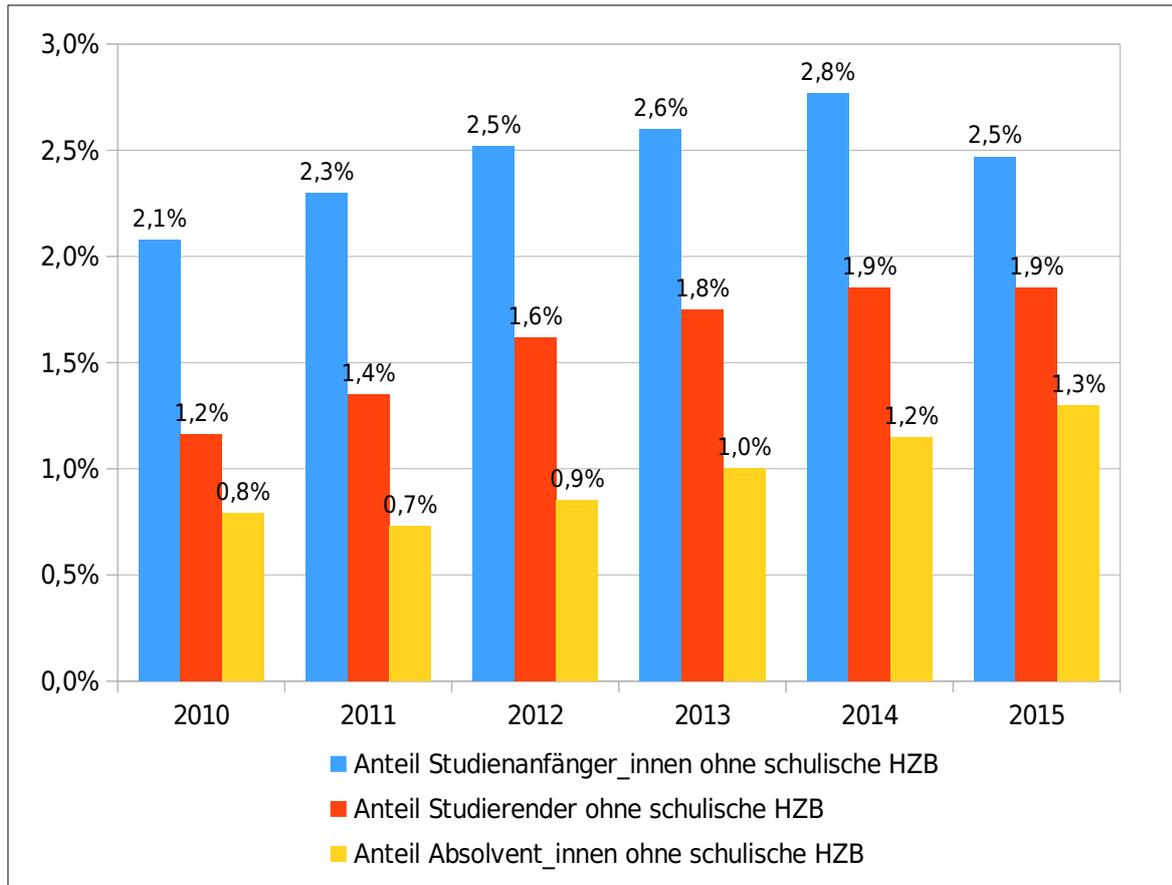
4.4.1 Quantitative Entwicklung

Einen Überblick über die quantitative Entwicklung der Studierendenzahlen im Dritten Bildungsweg geben vor allem die Publikationen des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) zum Dritten Bildungsweg, die auf den Daten des Statistischen Bundesamts basieren. Die aktuellste Publikation des CHE in dieser Reihe (Nickel/Schulz 2017) gibt eine Übersicht über diese Entwicklung seit dem KMK-Beschluss von 2009 bis 2015 (vgl. Abbildung 2). Es fällt auf, dass nach dem steigenden Trend der Jahre 2010 bis 2014 der Anteil der Studienanfänger_innen des Dritten Bildungswegs im Jahr 2015 wieder unter das Niveau von 2012 gefallen ist.

Falls die Zahlen der Studienanfänger_innen weiter rückläufig bleiben, ist abzusehen, dass auch der Anteil der Studierenden und schließlich auch der Anteil der Absolventen_innen des Dritten Bildungswegs zurückgehen werden.

²⁹ Eine Ausnahme ist die Studie von Buchholz et al. (2012), welche explizit die Operationalisierung des Dritten Bildungswegs innerhalb der Organisation einer Hochschule zum Gegenstand hatte (vgl. Kapitel 4.4.5).

Abbildung 2: Quantitative Entwicklung beim Studium ohne Abitur und Fachhochschulreife in Deutschland (2010-2015)



Quelle: CHE (Nickel/Schulz 2017: 5)

Aus den Daten geht hervor, dass der Dritte Bildungsweg bundesweit an den Hochschulen ein zahlenmäßig geringes Phänomen darstellt. Im Jahr 2015 waren in Deutschland von den ca. 500.000 Studienanfänger_innen gerade einmal 12.535 Studierende des Dritten Bildungswegs (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Quantitative Entwicklung beim Studium ohne Abitur und Fachhochschulreife in Deutschland (2010-2015)

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Studienanfänger_innen ohne schulische HZB | 9.241 | 11.907 | 12.646 | 13.215 | 13.963 | 12.535 |
| Studierender ohne schulische HZB | 25.706 | 32.187 | 40.439 | 45.859 | 49.807 | 51.001 |
| Absolvent_innen ohne schulische HZB | 2.856 | 2.862 | 3.492 | 4.363 | 5.315 | 6.241 |

Quelle: CHE (Nickel/Schulz 2017: 5)

Tabelle 3 gibt einen Überblick über den Anteil der Studierenden des Dritten Bildungswegs in den 16 Bundesländern. Auffällig sind hier vor allem die Länder Hamburg, Nordrhein-Westfalen³², Bremen und Rheinland-Pfalz, die einen vergleichsweise hohen Anteil aufweisen. Ebenso fällt auf, dass das Land Niedersachsen 2015 trotz der langen Tradition des Dritten Bildungswegs im Land mit 1,73 % etwas unter dem Mittelwert liegt.

Tabelle 3: Studienanfänger_innen ohne Abitur und Fachhochschulreife in den Bundesländern (2010-2015)

| Bundesland | 2010 | | 2011 | | 2012 | | 2013 | | 2014 | | 2015 | |
|------------|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | BW | 0,93 % | 626 | 1,00 % | 783 | 0,85 % | 678 | 0,96 % | 751 | 1,04 % | 782 | 0,93 % |
| BY | 1,33 % | 860 | 1,23 % | 1052 | 1,66 % | 1181 | 1,86 % | 1372 | 1,96 % | 1415 | 1,88 % | 1398 |
| BE | 3,68 % | 1062 | 3,33 % | 1040 | 3,84 % | 1220 | 4,25 % | 1354 | 3,84 % | 1255 | 3,42 % | 1170 |
| BB | 1,78 % | 169 | 1,57 % | 150 | 1,71 % | 166 | 2,26 % | 187 | 1,62 % | 133 | 1,38 % | 113 |
| HB | 1,70 % | 110 | 1,63 % | 113 | 0,69 % | 51 | 1,42 % | 94 | 1,42 % | 98 | 1,34 % | 97 |
| HH | 1,87 % | 296 | 1,74 % | 306 | 4,54 % | 758 | 4,87 % | 801 | 5,60 % | 922 | 4,74 % | 784 |
| HE | 1,84 % | 677 | 2,02 % | 819 | 2,78 % | 1084 | 2,45 % | 1058 | 2,01 % | 848 | 1,89 % | 777 |
| MV | 2,19 % | 154 | 3,74 % | 280 | 2,83 % | 186 | 2,60 % | 171 | 2,22 % | 139 | 2,74 % | 181 |
| NI | 1,44 % | 446 | 1,58 % | 592 | 1,94 % | 684 | 1,78 % | 648 | 1,87 % | 709 | 1,73 % | 674 |
| NW | 4,23 % | 4134 | 4,65 % | 5595 | 4,50 % | 5299 | 4,30 % | 5523 | 5,06 % | 6455 | 4,28 % | 5333 |
| RP | 1,12 % | 249 | 2,07 % | 501 | 2,70 % | 619 | 2,93 % | 685 | 3,03 % | 695 | 2,97 % | 665 |
| SL | 0,38 % | 22 | 0,54 % | 31 | 0,46 % | 26 | 0,90 % | 49 | 1,14 % | 65 | 0,83 % | 48 |
| SN | 0,60 % | 122 | 0,62 % | 134 | 0,50 % | 104 | 0,70 % | 145 | 0,43 % | 93 | 1,18 % | 248 |
| ST | 1,26 % | 127 | 1,29 % | 141 | 1,19 % | 120 | 1,23 % | 121 | 0,97 % | 91 | 0,78 % | 76 |
| SH | 0,94 % | 91 | 1,84 % | 193 | 1,58 % | 154 | 1,43 % | 143 | 1,39 % | 142 | 1,40 % | 140 |
| TH | 0,86 % | 96 | 1,59 % | 177 | 1,30 % | 134 | 1,15 % | 113 | 1,26 % | 121 | 1,23 % | 119 |

Quelle: CHE (Nickel/Schulz 2017: 11)

Lübbe/Berg (2014) haben für das Land Rheinland-Pfalz festgestellt, dass die überwiegende Mehrheit (81 %) der beruflich Qualifizierten in einem zur Berufsausbildung fachlich affinen Studiengang studiert.

Neben der Entwicklung der Studierendenzahlen ist auch das durchweg festgestellte höhere Alter der Studierenden im Dritten Bildungsweg auffällig. Schlindwein/Weyland/Schürmann (2015: 221) stellen beispielsweise fest,

³² Der hohe Anteil in NRW ist vor allem durch den sehr hohen Anteil von 16,5 % an der FernUniversität in Hagen zu erklären (vgl. Nickel/Schulz 2017: 12).

dass beruflich qualifizierte Studierende im Mittel 26 Jahre alt sind. Verglichen mit den Befunden der 20. Sozialerhebung (Middendorff, Apolinarski, Poskowsky, Kandulla & Netz 2013) bzw. zur 21. Sozialerhebung (Middendorff, Apolinarski, Becker, Bornkessel, Heißenberg & Poskowsky 2017) des deutschen Studentenwerks sind sie damit gut 2 Jahre älter als durchschnittliche Studierende (24,4 bzw. 24,7 Jahre).

Brändle (2014) stellt in seiner Studie fest, dass Studierende des Dritten Bildungswegs im Vergleich zu Studierenden mit Abitur und ohne Berufsausbildung 4,3 Jahre älter sind (26,9 vs. 22,6 Jahre), wobei sich der Vergleich hier auf Studierende desselben Studiengangs bezieht. Außerdem attestiert Brändle Studierenden des Dritten Bildungswegs häufiger eine mittlere oder niedrige soziale Herkunft.

Bei Sander (2016) sind beruflich Qualifizierte im Mittel sogar etwa 10 Jahre älter als die Vergleichsgruppe mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung. Zudem fällt auch hier das Profil für die soziale Herkunft bei beruflich Qualifizierten deutlich niedriger aus.

Nach diesem kurzen Überblick über die quantitative Entwicklung des Dritten Bildungswegs wird in den folgenden Unterkapiteln ein Überblick über die Themen gegeben, die im derzeitigen Diskurs von Bedeutung sind.

4.4.2 Studienerfolg

Eine der zentralsten Fragen im gesamten Diskurs zum Thema des Dritten Bildungswegs ist die Frage, ob diese Studierendengruppe „erfolgreich“ studiert, wobei die Indikatoren für den Erfolg je nach Datenverfügbarkeit variieren.

Brändle/Lengfeld (2015) gingen in einer quantitativen Fallstudie im Kontext des Projekts „Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium – PETS“ (ebd: 4), welches an der Universität Hamburg durchgeführt wurde, der Frage nach, ob bei „nicht-traditionellen Studierenden“ ein Zusammenhang zwischen Studium ohne Abitur und einem geringerem Studienerfolg nachgewiesen werden kann. Der Studie liegen Daten von Studierenden der Universität Hamburg im wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Bachelorstudiengang Sozialökonomie des Fachbereichs Sozialökonomie zugrunde. Für den Studiengang werden bis zu 40 % der Plätze für nicht-traditionelle Studierende vorgehalten, wobei im Untersuchungszeitraum die Quote bei ca. 20 % lag (ebd.: 14).

Laut Brändle/Lengfeld weist der untersuchte Studiengang zahlreiche Besonderheiten auf, die unter anderem auch zu dem ungewöhnlich hohen Anteil nicht-traditioneller Studierender führen. Daher gehen sie ausdrücklich von einer nur beschränkten Verallgemeinerbarkeit ihrer Befunde aus.

Brändle/Lengfeld operationalisieren „nicht-traditionelle“ Studierende über eine erfolgte Aufnahmeprüfung. Dies umfasst dabei sowohl beruflich qualifizierte Studierende des Dritten Bildungswegs als auch Studierende mit Fachhochschulreife und ohne berufliche Qualifikation, welche jedoch ebenfalls eine Zulassungsprüfung für ihr Universitätsstudium bestehen mussten. Insofern ist fraglich, in wie weit die Trennschärfe zu beruflich qualifizierten Studierenden hergestellt werden kann.³³ Brändle/Lengfeld stellen in Kontrast zu früheren Studien (vgl. Kapitel 4.2.2) fest, dass Studierende ohne Abitur hinsichtlich aller drei untersuchten Erfolgsindikatoren

1. Bestehensquote,
2. Wahrscheinlichkeit des Studienabschlusses und
3. Abschlussnote

schwächere Leistungen erbrachten als Studierende mit Abitur. Den Vergleich der Gruppen gibt Tabelle 4:

Tabelle 4: Differenzen zu Erfolgsindikatoren nach Brändle/Lengfeld

| Indikator | nicht-traditionelle Studierende | traditionelle Studierende |
|---|---------------------------------|---------------------------|
| Bestehensquote (Quotient aus der Anzahl der bestandenen Veranstaltungen und der Anzahl der besuchten Veranstaltungen während des ersten Studienjahres) | 71,8 % | 79,2 % |
| Wahrscheinlichkeit des Studienabschlusses | 41,5 % | 61,5 % |
| Abschlussnote (Gesamtnote der Studienabsolventen) | 2,31 | 2,16 |

(Datenquelle Brändle/Lengfeld 2015, eigene Darstellung)

Während die Unterschiede in Hinblick auf die Bestehensquote und die Wahrscheinlichkeit des Studienabschlusses vergleichsweise groß erscheinen, zeigt die Interpretation von Brändle/Lengfeld zur Abschlussnote jedoch das Problem der Subjektivität von Dateninterpretation auf: Während Brändle/Lengfeld eine Gruppendifferenz von 0,15 bei der Durchschnittsnote³⁴ ebenfalls als erheblich ansehen und auf die besonders hohe statistische Signifikanz des Befundes hin-

³³ Brändle (2014) bezieht sich im Kontext von Studienmotivation auf die selben Daten und weist 10,1 % der „nicht-traditionellen“ Befragten als Studierende des Dritten Bildungsweg aus (vgl. Kapitel 4.4.4) und stellt einige Ergebnisse getrennt dar. Brändle/Lengfeld (2015) nehmen diese Differenzierung bei der Frage des Studienerfolgs jedoch nicht vor.

³⁴ Zur grundsätzlichen Problematik der Verwendung von arithmetischen Mittelwerten für Noten (Durchschnittsnoten) s. Fußnote 88 auf Seite 181.

weisen, ließe sich auch die Gegenthese vertreten, dass gerade *keine erheblichen* Differenzen zwischen den beiden untersuchten Gruppen hinsichtlich der Abschlussnote bestehen und dass daher die befragten nicht-traditionellen Studierenden in Bezug auf dieses Erfolgsmerkmal im Wesentlichen gleich erfolgreich wie die traditionellen Studierenden waren.

Eine weitere aktuelle Studie zum Thema Studienerfolg der Studierenden des Dritten Bildungswegs lieferten Lübbe/Berg (2014), die das Modellprojekt „Beruflich Qualifizierte an rheinland-pfälzischen Hochschulen“ evaluierten. Durch dieses Modellprojekt ist es beruflich Qualifizierten bereits nach Abschluss der Berufsausbildung möglich, eine Hochschulzugangsberechtigung zu erhalten. Auf die Anforderung der berufspraktischen Erfahrung wird verzichtet. Studienbewerber_innen, welche sowohl über eine berufliche als auch eine schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen, können in Rheinland-Pfalz wählen, ob sie sich für die allgemeine Studienplatzvergabe der Abiturientenquote oder für die Quote für beruflich Qualifizierte³⁵ bewerben. Daher hat die Studie von Lübbe/Berg drei untersuchte Testgruppen:

Tabelle 5: Testgruppen bei Lübbe/Berg (2014)

| Gruppe | Anteil ³⁵ | N (515) |
|---|----------------------|---------|
| Modellversuchsstudierende (weniger als 2 Jahre Berufserfahrung) | 5,8 % | 30 |
| Beruflich Qualifizierte mit (Fach-)Abitur | 35,3 % | 182 |
| Beruflich Qualifizierte ohne (Fach-)Abitur | 58,8 % | 30 |

Von den 515 Befragten nahmen lediglich 25 an allen Befragungen bis zum 6. Semester teil. Lübbe/Berg beziehen daher ihre Analyse zum Studienerfolg nur auf die Paneldaten der ersten fünf Semester (N=54). Von den 54 Befragten im Sample gehörten lediglich 4 zur Gruppe der Modellstudierenden. Deshalb

³⁵ Da diese Quote bundesweit an kaum einer Hochschule vollständig erfüllt wird, erscheint es erfolgversprechend, sich statt mit dem (Fach-)Abitur als beruflich qualifiziert zu bewerben, um so wahrscheinlicher einen Studienplatz zu erhalten.

³⁵ Eigene Berechnung aus den Angaben der absoluten Zahlen von Lübbe/Berg. Lübbe/Berg haben abweichende Anteile angegeben (5,9 %/34,2 %/59,9 %), die nicht den absoluten Zahlen entsprechen. Insgesamt fällt in der betreffenden Publikation auf, dass zahlreiche Inkonsistenzen zwischen den Angaben im Fließtext und denen in dazugehörigen Abbildungen bestehen. Für diese Analyse wurden ausschließlich die Angaben im Fließtext verwendet.

Zudem arbeiten die Autoren teilweise mit einem Signifikanzniveau von 0,1, welches von dem für wissenschaftliches Arbeiten allgemein üblichen Niveau von 0,05 erheblich abweicht (10 % vs. 5 % Irrtumswahrscheinlichkeit).

fürten Lübke/Berg für die Gruppe der Modellstudierenden keine Längsschnittauswertung durch.

Im Zentrum der Studie stand der Studienerfolg der beruflich qualifizierten Studierenden. Operationalisiert wurde der Studienerfolg über die Variablen:

1. Durchschnittliche Semesternote
2. Leistungselbsteinschätzung im Vergleich zu Kommiliton_innen
3. Erwartete Einhaltung der Regelstudienzeit
4. Erwartung, das Studium erfolgreich abschließen zu können
5. Verbleib- bzw. Abbruchquoten

Auffällig ist, dass die ersten vier dieser Variablen einen stark subjektiven Charakter haben oder sehr anfällig für Verzerrung sind: Die durchschnittliche Semesternote wurde als Aggregat für das vorherige Semester erfragt. Obwohl bekannt war, dass Noten zum Teil noch nicht vorlagen, wurden diese Angaben dennoch für weitere Vergleichsrechnungen verwendet. Für die relative Leistungselbsteinschätzung dürfte es den Befragten an Kenntnissen über den tatsächlichen Leistungsstand ihrer Kommiliton_innen gefehlt haben³⁶. Fragen nach der Erwartung zur Einhaltung der Regelstudienzeit und zum erfolgreichen Studienabschluss, also im Wesentlichen nach der subjektiven Zukunftserwartung der Befragten, dürften für eine Bewertung des tatsächlichen Studienerfolgs ebenfalls von zumindest fraglichem Nutzen sein. Andererseits standen Lübke/Berg im Gegensatz zu Brändle/Lengfeld (2015) keine Daten von Prüfungsämtern und Studierendensekretariaten zur Verfügung, so dass für die geforderte Bewertung von Studienerfolg zwangsläufig auf indirekte Proxykonstrukte zurückgegriffen werden musste.

Die zentralen Befunde von Lübke/Berg zu beruflich Qualifizierten besagen, dass

- die Studienleistungen (Durchschnittsnote) im Studienverlauf besser werden,
- die Dauer der Berufserfahrung ein positiver Prädiktor für die „objektive Leistung (Note)“ (ebd.: 36) ist,
- das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Studienverlauf zunimmt,
- Befragte ohne (Fach-)Abitur optimistischer in Bezug auf die Regelstudienzeit sind als diejenigen mit diesen Abschlüssen und
- die Abschlusszuversicht im Studienverlauf steigt.

Wie auch bereits die Autoren der Studien der zweiten Veröffentlichungswelle (vgl. Kapitel 4.2) kommen auch Lübke/Berg zu dem Schluss, dass für den Er-

³⁶ Im Kapitel 5.5.2 (S. 182) wird die These formuliert, dass eine solche vergleichende Leistungselbsteinschätzung als Methode zur Bewertung von Studienleistungen grundsätzlich ungeeignet ist.

folg bzw. Misserfolg nicht so sehr die Art der Hochschulzugangsberechtigung beruflich qualifizierter Studierender, sondern vor allem der jeweilige Einfluss des Studienfachs dominant ist. Ein direkter Vergleich mit Studierenden des Ersten und Zweiten Bildungswegs wurde jedoch nicht vorgenommen.

Ein vergleichbares Modellprojekt wird derzeit in Hessen erprobt. Sowohl das Modellprojekt als auch die Evaluation sind derzeit noch in ihrer Anfangsphase. Die mit der Evaluation beauftragte Arbeitsgruppe um Jan Hense an der Justus-Liebig-Universität Gießen wird frühestens im Jahr 2021 ihre Befunde vorlegen.

4.4.3 Habitus und Typisierungen von Studierenden

Insgesamt fällt auf, dass die Diskussion um den universitären Habitus und den Dritten Bildungsweg im Kern weniger eine Diskussion um den Bildungsweg oder den Hochschulzugang, sondern primär ein Diskurs über die Auswirkungen der sozialen Herkunft an Hochschulen ist. Hier stehen vor allem sogenannte „First Generation Students“ – also Studierende aus Nicht-Akademikerfamilien – und beruflich qualifizierte Studierende – die im Regelfall auch über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung verfügen – im Vordergrund. Dies ist sicherlich (zumindest auch) damit zu erklären, dass diese Studierendengruppen deutlich größer sind als die Gruppe der Studierenden des Dritten Bildungswegs und dass allein dadurch bereits ein erheblich leichter Forschungszugang gegeben ist. Dennoch ist der Diskurs indirekt auch für den Dritten Bildungsweg relevant, da *alle* aufgefundenen Studien, welche auch die sozioökonomische Herkunft von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung zum Gegenstand hatten, zu dem Befund gelangen, dass diese Gruppe überwiegend aus eher bildungsfernen und ökonomisch weniger privilegierten Verhältnissen stammt.

Die Studien, die den Habitus an Hochschulen zum Inhalt haben, führen in der Regel zu einer Typisierung von Studierenden. Daher werden in diesem Kapitel zum einen zwei Beispiele für Studien zum Habitus (Lange-Vester 2016, Sander 2016) und deren Befunde zu Studierendentypen vorgestellt. Zum anderen wird auch eine Studie vorgestellt, in der ein anderer, nicht auf den Habitus bezogener Zugang zur Typisierung von Studierenden gewählt wurde, die aber dennoch zu vergleichbaren Befunden führte (Heibült 2016).

Lange-Vester (2016) beispielsweise nimmt eine Typisierung von Bildungsaufsteiger_innen anhand ihres Milieuhintergrunds vor. Der Begriff „Bil-

dungsaufsteiger“ wird hier synonym zum Begriff „First Generation Student“³⁷ verwendet. Datenbasis für die Typisierung war eine bereits ältere Studie (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004), für die 150 Studierende der Universität Hannover befragt wurden. Neben weiteren Profilen werden von Lange-Vester fünf Milieuprofile identifiziert, denen besonders häufig Bildungsaufsteiger_innen zugeordnet werden können (Lange-Vester 2016: 149-153):

1. Die „*Bildungsunsicheren*“: Studierende dieses Typus haben i. d. R. Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen. Im Studium haben sie insbesondere Probleme mit wissenschaftlichen Arbeitsmethoden. Allgemein halten sie sich in Veranstaltungen zurück und der Kontakt mit Dozierenden ist problembelastet. Studienstrategisch verlassen sie sich eher auf die Gemeinschaft, der persönliche Studieninteressen untergeordnet werden.
2. Die „*Prestigeorientierten*“: Dieser Typus von meist weiblichen Studierenden ist „in der ständisch-kleinbürgerlichen Traditionslinie [...] zuhause [und] äußer[t] durchaus Fremdheit gegenüber dem Studium“ (ebd.: 151). In den Herkunftsfamilien der Studierenden dieses Typus überwiegen mittlere bis höhere Bildungsabschlüsse, eine Fachhochschulbildung ist bei manchen Eltern vorhanden. Studienerfolg wird von diesem Typus eher den Lehrenden zugeschrieben. Es ist ihnen wichtig, dass „institutionelle Vorgaben, Ordnungsprinzipien und Autoritäten ihre eher pflichtgemäße als intrinsische Aneignung der Inhalte des Studiums gewährleisten“ (ebd.).
3. Die „*Aufstiegsorientierten*“: Die Herkunftsfamilien dieser Gruppe gehören nach Lange-Vester ebenfalls zur ständisch-kleinbürgerlichen Traditionslinie. Bei den Eltern überwiegen niedrige bis mittlere Bildungsabschlüsse. Die Gruppe setzt sich hauptsächlich aus männlichen Studierenden zusammen und ist vor allem „an sozialem Status, Titel und Ansehen“ (ebd.: 151) interessiert. Der Studienerfolg ist mit erheblichen Anstrengungen verbunden und wird vor allem der individuellen Leistung zugeschrieben.
4. Die „*Effizienzorientierten*“: In den Herkunftsfamilien dieser Gruppe dominiert bei den Eltern der Realschulabschluss und die Eltern verfügen in der Regel über qualifizierte Berufsausbildungen. Die berufspraktischen Verwertungsmöglichkeiten des Studiums stehen laut Lange-Vester bei diesem Typus im Vordergrund, wobei sozialer Status und Ansehen weitestgehend irrelevant bleiben.

³⁷ Die meisten Studien, die den häuslichen Bildungshintergrund von Studierenden des Dritten Bildungswegs beinhalten, berichten, dass die überwältigende Mehrheit aus Nicht-Akademikerfamilien stammt und somit „First Generation Students“ sind.

5. Die „*Ganzheitlichen*“: Eltern der „oberen Teilfraktion“³⁸ (ebd.) dieser Gruppe haben in der Regel ein Fachhochschul- oder Hochschulstudium absolviert, die der unteren Fraktion geringe bis mittlere Bildungsabschlüsse. Diese Gruppe weist viele Gemeinsamkeiten mit den „Effizienzorientierten“ auf, ihre Mitglieder sind jedoch am stärksten zur Selbstbestimmung hin ausgerichtet und können insgesamt als gelassener beschrieben werden. Wichtig ist ihnen ein interessegeleitetes Studium, welches in Balance mit anderen Lebensbereichen steht.

Im Kontext der Diskussion über Unterschiede im Habitus von Studierenden mit und ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung spricht Sander (2016) die Frage der sozialen Passung von beruflich qualifizierten Studierenden an. Hierzu bezieht Sander sich im Wesentlichen auf das Konstanzer Studierendensurvey (Ksurv) mit Daten aus dem Jahr 2011 (N=7500, davon 64 beruflich qualifiziert) sowie auf „an der Hochschule Hannover³⁹ gewonnene standardisierte und nicht-standardisierte Daten“ (ebd.: 198), deren Herkunft nicht näher spezifiziert wird (N=ca. 10.000, davon 826 beruflich qualifiziert). Trotz der vergleichsweise großen Anzahl an Datensätzen fällt auf, dass Sander für spezifische Fragestellungen zu den gebildeten Typen lediglich 118 der 826 Datensätze aus den Daten der Hochschule Hannover verwenden konnte (ebd.: 206).

Für die Bewertung der Studieneinstellungen und -praktiken bezieht Sander sich auf die Theorie der Kontaktkreise von Bourdieu (1982) (Sander 2016: 201).⁴⁰

Sander stellt fest, dass der Kontakt zu den Professor_innen bei Studierenden mit und ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung gleich, der zu den Kommiliton_innen bei den beruflich Qualifizierten jedoch deutlich geringer war. Sander interpretiert dies primär als Effekt von „besonderen Lebensbedingungen der beruflich qualifizierten Studierenden und entsprechend kanalisier-

³⁸ Gemeint ist derjenige Teil, der aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Familienhintergrund stammt.

³⁹ Bei der Hochschule Hannover handelt es sich um eine Fachhochschule. Insofern stellt sich die vom Autor nicht thematisierte Frage, ob die Befunde auf Universitäten übertragbar sind.

⁴⁰ Sander versteht die Theorie der Kontaktkreise so, dass „Akteure im Rahmen der bestehenden praktischen Erfordernisse (hier: Studium) zur Vermeidung von Dissonanz bzw. zur Identitätsstabilisierung möglichst sozial ähnliche Kontaktkreise routinehaft ansteuern“ (ebd.: 201). Die „Kontaktintensität zu den einschlägigen Personengruppen an Hochschulen“ (ebd.) lässt sich laut Sander als ein Indikator für die soziale Passung heranziehen. Mit den „einschlägigen Personengruppen“ meint Sander „die Studierenden, Lehrenden sowie administrativen und technischen Mitarbeiter_innen, wobei aus Sicht der Studierenden die hauptberuflich Lehrenden das Feld Hochschule sicherlich am stärksten prägen“ (ebd.).

te[n] Studienstrategien“ (ebd.: 202) und nicht als Hinweis auf unterschiedliche soziale Herkunft.

Sander (2016) bildet drei verschiedene Typen zur Studieneinstellung:

1. *Selbstverwirklichungs- und Zielorientierung*: Selbstverwirklichung (z. B. Kontakt zu Kommiliton_innen) „steht gleichberechtigt neben einer allgemeinen Leistungs- und Berufsorientierung (Praxisbezug, Auslandsstudium, Kontakt zu ProfessorInnen)“ (ebd.: 202).
2. *Instrumentelle Orientierung*: Die „Zweckbindung des Studiums in Bezug auf Einkommenschancen, berufliche Möglichkeiten und Praxisbezug“ (ebd.: 203) steht im Vordergrund.
3. *Selbstverwirklichungsorientierung*: „Auslandsstudium und der Kontakt zu KommilitonInnen bilden die wichtigsten Orientierungen“ (ebd.).

Beruflich Qualifizierte würden Sander zufolge zwar stärker der instrumentellen Orientierung zustimmen als die Vergleichsgruppe, jedoch könne kein signifikanter Unterschied zwischen Studierenden mit und ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung festgestellt werden. Laut Sander integriert sich zwar der erste Typus besonders gut in die Hochschule und den hochschulischen Habitus, erlebt jedoch genau wie die anderen Typen einen erheblichen lernkulturellen Bruch beim Übergang in die Hochschule (ebd.: 205f).

Insgesamt sieht Sander keine generellen Integrationsprobleme beruflich Qualifizierter an Hochschulen. Die während der Berufszeit erworbenen sozialen und personalen Kompetenzen würden dieser Gruppe im Studium helfen. Zudem seien die Studienerfolgchancen im Studium mit denen der Kontrollgruppe vergleichbar. Durch den herkunftsbedingten Habitus werde eine größere Distanz beim Kontakt zu sozial Höhergestellten gehalten. Diese Distanz könne durch berufserfahrungsbasierte Fähigkeiten nicht vollkommen überwunden werden. Sander schlussfolgert daraus, dass „das Hochschulstudium beruflich Qualifizierter nicht nur als fragile[r] Integrationsversuch in ein fremdes Feld [diskutiert werden sollte], sondern auch als erfolgsversprechende[r] Weg zur Erweiterung von Bildungsaufstiegschancen“ (ebd.: 212).

Einen anderen Ansatz zur Typenbildung bei Studierenden des Dritten Bildungswegs wählt Heibült (2016). Anders als viele andere Studien hat die Studie von Heibült *ausschließlich* beruflich qualifizierte Studierende des Dritten Bildungswegs in ihrem Sample. Mithilfe der biografischen Methode werden vier verschiedene Entscheidungsmuster bei Studierenden des Dritten Bildungswegs identifiziert (vgl. ebd: 79), mit denen diese Gruppe von Studierenden typisiert wird:

1. *Dritter Bildungsweg als nächster Karriereschritt („Karrieristen“)*
Für diese sehr fortbildungsaffine Gruppe stellt das Studium die konsequente Fortführung des bisherigen Bildungswegs bzw. der bisherigen Karriere dar.
2. *Dritter Bildungsweg als Ausweg*
Für diese Gruppe stellt das Studium einen Ausweg aus dem bisherigen Tätigkeitsfeld dar, wobei die „Studienziele zum Zeitpunkt der Entscheidung zweitrangig sind“ (ebd.: 144).
3. *Dritter Bildungsweg als Mittel der Selbstverwirklichung („Selbstverwirklicher“)*
Für diese Gruppe ist „ein Studium nach einer langen Zeit der Berufstätigkeit eine persönliche Bereicherung“ (ebd.).
4. *Dritter Bildungsweg als sozialer Aufstieg („soziale Aufsteiger“)*
Für diese Gruppe steht der soziale Aufstieg, also das Erreichen einer „höheren gesellschaftlichen Position“ (ebd.) im Vordergrund. Dies ist in der Regel mit einer Abgrenzung von der ursprünglichen sozialen Herkunft verbunden. Für diese Gruppe sind Heibült zufolge „Beratung und Unterstützung auf dem dritten Bildungsweg besonders wichtig“ (ebd.).

In diesen vier von Heibült (2016) dargestellten Typisierungen spiegeln sich auch die grundlegenden Annahmen über Studienmotive wieder, die in Studien zu Studienmotiven finden sind (vgl. das folgende Kapitel 4.4.4). Dies wären insbesondere die Aspekte

- Bildungsaufstieg bzw. sozialer Aufstieg,
- berufliche (Weiter-)Entwicklung,
- persönliche Selbstentfaltung sowie
- Entkommen aus der bisherigen beruflichen Situation.

4.4.4 Studienmotivation

Ein in letzter Zeit eher vernachlässigtes Feld ist die Frage der Studienmotivation von Studierenden im Dritten Bildungsweg. Die relevanteste aktuellere Studie, deren Testgruppe zumindest einen größeren Anteil von Studierenden des Dritten Bildungswegs enthält, dürfte die von Brändle (2014) sein. Für diese Studie bediente Brändle sich ebenfalls der Daten des bereits erwähnten PETS-Projekts der Universität Hamburg (vgl. Kapitel 4.4.2). Wie bereits beschrieben untersuchte die Studie „nicht-traditionelle Studierende“, wozu alle Studierenden gezählt wurden, die eine Zugangsprüfung bestehen mussten. Dies umfasste sowohl Studierende mit Fachhochschulreife als auch Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung durch berufliche Qualifikation erworben hat-

ten. Anders als Brändle/Lengfeld (2015) hat Brändle (2014) Studierende des Dritten Bildungswegs weitgehend getrennt ausgewiesen. Demnach waren 74 der 726 (10,1 %) Befragten Studierende des Dritten Bildungswegs. Dennoch fasste Brändle (2014) für parametrische statistische Testverfahren diese Gruppe mit den 98 Befragten mit Fachhochschulreife als „nicht-traditionelle Studierende“ zusammen. Gleichzeitig weist Brändle wegen der Besonderheiten der betrachteten Studiengänge auf die begrenzte Verallgemeinerbarkeit der Befunde für andere Studiengänge oder Hochschulen hin.

Vor dem Hintergrund sich in dieser Forschungsfrage Brändle zufolge widersprechender Studienbefunde^{41,42} differenziert Brändle (2014) die Motivationen von Studierenden in Studienmotive⁴³, die zur Aufnahme des Studiums führen, und Lebensziele⁴⁴, welche „mittel- bis langfristige Pläne [...] für die Zeit nach dem Studienabschluss“ (ebd.: 93) bezeichnen. Diese Differenzierung setzt sich auch in einer zweiten Differenzierung fort, bei der er unterscheidet, ob die befragten Studierenden „eher eine (Weiter)Entwicklung ihrer Persönlichkeit oder eine berufliche (Weiter)Qualifikation anstreben“ (ebd.: 94). Beide Differenzierungen werden mit traditionellen Studierenden verglichen, stellen jedoch auch keinen unvereinbaren Gegensatz dar (vgl. ebd.: 98).

⁴¹ Während z. B. Scholz/Wolter 1984, Mucke 1997, Rau 1997 oder Schroeter 1998 eine stärkere Relevanz von Motiven der persönlichen (Weiter)Entwicklung feststellen, betonen neuere Studien wie z. B. Alheit et al. 2008, Diller et al. 2011 oder Kamm/Otto 2013 eher die Relevanz beruflicher (Weiter-)Qualifikation als wichtigste Motive.

Eine ausführliche Darstellung der bisherigen Ergebnisse zu den Studienmotiven „nicht-traditioneller“ Studierender findet sich bei Brändle (2014: 94-98). Da diese Studien sich häufig nur zum Teil oder auch gar nicht auf den Dritten Bildungsweg, sondern eher auf Studierende des zweiten Bildungswegs oder auf andere nicht-traditionelle Merkmale“ (vgl. Kapitel 2.2) beziehen, wurde auf eine ausführlichere Darstellung der Befunde in dieser Arbeit verzichtet.

⁴² Die naheliegende Schlussfolgerung, dass sich die Motive der Studierendengruppe im Zeitverlauf von Motiven der persönlichen (Weiter-)Entwicklung hin zu Motiven beruflicher (Weiter-)Qualifikation verschoben haben könnten, wird von Brändle (2014) zumindest nicht ausdrücklich gezogen.

⁴³ Konkret benennt Brändle die Studienmotive: Studium als Primärinteresse, Berufsziel, Freunde, Arbeitsmarkt, Unentschlossenheit, Herausforderung, persönliche Weiterbildung, Arbeitskollegen, Eltern, Fachinteresse.

⁴⁴ Konkret benennt Brändle die Lebensziele: Persönlichkeitsentfaltung, Leitungsfunktion, Freizeit, selbstverantwortliche Tätigkeit, hoher Verdienst, hohes Berufsprestige, Familie, überdurchschnittliche Leistung im Beruf, Arbeitsplatzsicherheit, umfassende Allgemeinbildung.

In Bezug auf die Studienmotive stellt Brändle (2014: 103) fest, dass sich die Motive von nicht-traditionellen Studierenden in ihrer Ausprägung nur in Hinblick auf wenige Merkmale von denen traditioneller Studierender unterscheiden. So attestiert er nicht-traditionellen Studierenden eine zielgerichteter und von den Wünschen der Eltern unabhängiger Studienentscheidung und eine höhere Entschlossenheit. Diese Befunde erklärt er vor allem durch das höhere Lebensalter der Studierenden. Darüber hinaus zeigen die Daten auch – besonders für die Studierenden des Dritten Bildungswegs – dass die Suche nach (neuen) Herausforderungen für die nicht-traditionellen Studierenden ein stärkeres Studienmotiv ist als bei Studierenden mit Abitur. Ansonsten befinden sich die untersuchten Gruppen in ihren Ausprägungen der jeweiligen Studienmotive auf einem vergleichbaren Niveau. Durch Dimensionsreduzierung stellt Brändle (2014) hinsichtlich der Studienmotive fest, dass die Motive der beruflichen (Weiter)Bildung für nicht-traditionelle Studierende auf einem geringen Niveau wichtiger sind als für Studierende mit Abitur (ebd.: 106). Bei der Analyse der Einzeldaten und durch Reduktion auf die Merkmale „persönliche (Weiter)Bildung“ und „beruflich[e] (Weiter)Qualifikation“ (ebd.: 110) stellt Brändle fest, dass „die Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung [...] eine besonders große Neigung zur (Weiter)Bildung und ein geringes Interesse an beruflicher (Weiter)Qualifikation“ (ebd.) aufweisen. Gleichzeitig weist Brändle im folgenden Satz darauf hin, dass „[d]ennoch [...] zu konstatieren [ist], dass die Berufsqualifikation für die Studienanfänger keineswegs unwichtig ist“ (ebd.), da ein großer Anteil (38 %) der Gruppe der „Unentschiedenen“ zuzuordnen sei, welche keine eindeutige Präferenz hinsichtlich der Kategorien (Weiter)Bildung und (Weiter)Qualifikation hätten.

Leicht anders stellt sich die Betrachtung in Bezug auf die Lebensziele der Befragten dar (ebd.: 104). Im Vergleich zu den Studienmotiven ist die Zustimmung der Befragten zu den jeweiligen Lebenszielen zwar insgesamt etwas höher, jedoch unterschieden sich die untersuchten Gruppen hinsichtlich dieser Ziele kaum voneinander. Einen signifikanten Unterschied auf lediglich sehr geringem Niveau kann Brändle (2014) lediglich hinsichtlich der Freizeitorientierung feststellen. Diesen Unterschied führt er ebenfalls auf den Altersunterschied zurück. Auch durch eine Dimensionsreduzierung lassen sich hinsichtlich der Lebensziele kaum signifikante Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen feststellen (ebd. 108). Vergleichbares gilt in Bezug auf die Lebensziele und die durchgeführte Einzeldatensatzanalyse hinsichtlich der beiden Dimensionen persönliche (Weiter)Bildung und berufliche (Weiter)Qualifikation. Auffällig ist hier vor allem, dass ein weit größerer Teil der Befragten (ca.

72 %⁴⁵) keine Präferenz zu einer der Dimensionen hat wie dies bei den Studienmotiven der Fall ist. Brändle erklärt dies dadurch, dass „die Studienmotive bereits in die Studienaufnahme gemündet sind, [...] bei den Lebenszielen [jedoch] ein zeitlicher Orientierungspunkt“ fehle.

Zusammenfassend stellt Brändle fest, dass „nicht-traditionelle Studierende zwar sowohl ein größeres Interesse an der (Weiter)Bildung als auch an der Berufsqualifikation als Studierende mit Abitur haben“ (ebd.: 112), die Unterschiede zwischen den Gruppen aber gleichzeitig sehr gering sind. Damit liegen die Aussagen von Brändles Studie inhaltlich zwischen den vorherigen Studien, die sich in ihren Befunden zu Fragen der Studienmotivation widersprechen.

4.4.5 Zugangshürden auf hochschulischer Ebene

Nachdem die rechtlichen Zugangshürden zum Dritten Bildungsweg durch den KMK-Beschluss von 2009 sowie die Überführung des Beschlusses in Landesrecht reduziert wurden, stellt sich die Frage, in wie weit formelle und informelle Zugangshürden auf Ebene der Hochschulen bestehen.

Dieser Frage gingen Buchholz, Heidbreder, Jochheim & Wannöfzell (2012) exemplarisch am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum (RUB) nach. Das Ziel der Studie von Buchholz et al. (2012) war „die Ermittlung der Rahmenbedingungen für sowie der Anforderungen an die erfolgreiche Aufnahme eines Studiums für in der beruflichen Bildung Qualifizierte an der Ruhr-Universität Bochum (RUB)“ (ebd.: 8). Hierzu konzentrierten sich Buchholz et. al. auf die drei Gruppen

1. Studierende mit Aufstiegsfortbildung,
2. fachaffine Studierende und
3. nicht-fachaffine Studierende mit bestandener Zulassungsprüfung,

die gemäß der rechtlichen Rahmenbedingungen in NRW durch beruflich Qualifikation einen Zugang zur Hochschule erhalten (vgl. Kapitel 3.3). Es wurde eine Vollbefragung aller beruflich qualifizierten Studierenden der RUB durchgeführt und bei einer Rücklaufquote von 50,8 % stehen 32 Datensätze aus diesen Gruppen zur Verfügung. Darüber hinaus wurden verantwortliche Akteure der RUB sowie verschiedene externe Interessenvertreter befragt.

Buchholz et al. (2012) stellen fest, dass die Studienmöglichkeit für Studierende ohne Abitur, bei Akteuren der RUB und befragten Arbeitgebern einen sehr

⁴⁵ Die Daten wurden von Brändle lediglich als Abbildung veröffentlicht, weswegen die Zahl aus dieser näherungsweise bestimmt wurde.

geringen Stellenwert einnimmt, während Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften ihr einen eher hohen Stellenwert einräumen.

Anders als bei Lübke/Berg (2014, vgl. Kapitel 4.4.1) studierten die meisten Befragten (75 %) bei Buchholz et al. (2012) „in Studienfächern, die keine Fachaffinität zu ihren Ausbildungsberufen aufweisen“ (ebd.: 10). 58 % der Befragten mussten eine Zugangsprüfung absolvieren. Von diesen empfanden etwa die Hälfte (56 %) die Prüfung als fair, was weitgehend den Angaben zur Einschätzung des Schwierigkeitsgrades der Prüfung entspricht.

Das Verwaltungshandeln der einzelnen Fachbereiche bei der Feststellung der Fachaffinität stellte sich Buchholz et al. zufolge sehr heterogen dar.⁴⁶ Neben mangelhaften Kenntnissen über Ausbildungs- und Berufsinhalte hätten auch unterschiedliche Ziele zu einer sehr heterogenen Operationalisierung des Konstrukts „Fachtreue“ in den Fakultäten der RUB geführt. Die jeweiligen Motivationen hätten von einer möglichst großzügigen Öffnung über landesweite Homogenisierungsbestrebungen bis zur Abschreckung von betreffenden Bewerber_innen variiert, was in der extremen Ausprägung – aus der Befürchtung heraus, sonst von Bewerber_innen überrannt zu werden⁴⁷ – zur vollständigen Verweigerung der Anerkennung von Berufsaaffinität geführt habe.⁴⁸ Zudem sei Studieninteressierten keine öffentliche Einsicht in die jeweiligen Anforderungen gegeben worden. Diese hätten individuell bei der Verwaltung erfragt werden müssen. Buchholz et al. zufolge sahen die Befragten – auch über die RUB hinaus – die erhebliche Zersplitterung des Informationsangebots zum Dritten Bildungsweg als problematisch an und die meisten Befragten aller Gruppen hätten sich eine Zentralisierung der Informationen gewünscht. Die von den Fakultäten der RUB durchgeführten Zulassungsprüfungen hatten Buchholz et al. zufolge oft wenig Bezug zu den jeweiligen Fächern, sondern entsprachen eher dem allgemeinbildenden Bildungskanon der gymnasialen Oberstufe.

Die Eltern der meisten befragten Studierenden des Dritten Bildungswegs (ca. 90 %) hatten Buchholz et al. zufolge keinen akademischen Abschluss. 21 Befragte hätten Angaben zu ihrer Studienfinanzierung gemacht, die ein zentrales Problem für das Studium darstelle. 57 % hätten BAFöG erhalten. Gut die

⁴⁶ Dies entspricht den Befunden einer explorativen Befragung an der Westfälischen Wilhelms-Universität (vgl. Kapitel 3.5).

⁴⁷ „[D]ie Drei-Prozent-Quote werde bei einer Angabe fachaffiner Ausbildungsberufe oder Berufsgebiete zu schnell ausgeschöpft“ (ebd: 29).

⁴⁸ Insbesondere das zuletzt genannte Motiv könnte in Anbetracht der in NRW geltenden Rechtslage durchaus als Weigerung der handelnden Akteure gesehen werden, sich „an Recht und Gesetz“ zu halten. Zumindest jedoch läuft sie offenkundig dem politischen Willen des Gesetzgebers zuwider.

Hälfte der 21 Befragten habe zusätzlich zu ihrem Studium noch gearbeitet (36 % 10-19 Std./Woche, 18 % mehr als 20 Std./Woche). Auch Befragte der Fakultäten sähen die Frage der Studienfinanzierung – vor allem mit Blick auf die häufig berufsbedingte Überschreitung der Regelstudienzeit – als zentral an, da sich dies auch negativ auf die Finanzierung der Hochschule auswirke. Das Finanzierungsproblem habe sich dabei vor allem durch die Altersgrenzen des BAFöG und der Krankenversicherung konkretisiert.

Auffällig ist, dass gut die Hälfte der von Buchholz et al. Befragten (54 %) von ihren Arbeitgebern bei der Entscheidung für ein Studium unterstützt wurde.⁴⁹

Spezielle Unterstützung für Studierende des Dritten Bildungswegs habe die RUB nicht angeboten. In den MINT-Fächern⁵¹ seien jedoch „Brückenkurse“ angeboten worden, welche den Befragten – wie allen anderen Studierenden – zugänglich gewesen seien. Diese Kurse seien jedoch als wenig hilfreich empfunden worden, da bei „diese[n] Angebote[n] [...] in der Regel am Abiturwissen“ (ebd.: 58) angesetzt werde.

4.4.6 Gründe für den Studienabbruch

Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch (2010) machen in ihrer – nicht auf einen Bildungsweg fokussierten – bundesweiten Studie zu Studienabbruchsmotiven

- zu hohe Leistungsanforderungen,
- finanzielle Probleme und
- mangelnde Studienmotivation (ebd.: IV)

als Hauptabbruchgründe aus.

Die einzige jüngere Studie, welche ausdrücklich Studienabbruchgründe von Studierenden im Dritten Bildungsweg beinhaltet, ist die von Lübbe/Berg (2014) zur Evaluation des Modellprojekts in Rheinland-Pfalz. Lübbe/Berg stellen andere Hauptabbruchgründe für die untersuchte Gruppe fest. Diese sind

- „fehlendes Oberstufenwissen (besonders in Mathematik)“,
- „Mehrfachbelastungen durch Studium, Berufstätigkeit und Familie“ sowie
- „Neigungswechsel“ (ebd.: 20).

⁴⁹ Lediglich ein Viertel der Befragten der in dieser Arbeit vorgestellten Studie erhielt diesbezügliche Unterstützung vom Arbeitgeber (vgl. Kapitel 5.7.1.2).

⁵¹ „MINT-Fächer“ ist ein zusammenfassender Begriff für die Fachrichtungen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.

Zudem hätten beruflich Qualifizierte ohne (Fach-)Abitur eine höhere Studienabbruchquote als diejenigen mit (Fach-)Abitur. Studierende im Modellprojekt (< 2 Jahre Berufserfahrung) hätten zudem eine höhere Studienabbruchquote als diejenigen mit mehr als zwei Jahren Berufserfahrung gehabt.

In Hinblick auf die Mehrfachbelastungen vertreten Schlindwein et al. (2015: 221f) die These, dass beruflich qualifizierte Studierende, unabhängig von einer evtl. zusätzlich vorhandenen schulischen Hochschulzugangsberechtigung, im Vergleich zu Studierenden des Ersten Bildungswegs erheblich häufiger Mehrfachbelastungen ausgesetzt sind. Für beruflich qualifizierte Studierende (nach der erweiterten Definition von Freitag, vgl. Kapitel 2.3) haben Schlindwein et al.⁵² die folgenden Mehrfachbelastungen festgestellt. Demnach gaben 78,9 % (N=56) der Befragten eine Berufstätigkeit neben dem Studium an, die im Mittel 13,5 Stunden pro Woche betrug. Als weitere Mehrfachbelastungen hätten 18,3 % (N=13) angegeben:

- 8,5 % (N=6) Doppelbelastung durch Berufstätigkeit und Kindererziehung
- 5,6 % (N=4) Doppelbelastung durch Berufstätigkeit und Angehörigenpflege
- 2,8 % (N=2) Kindererziehung
- 1,4 % (N=1) alle zuvor genannten Mehrfachbelastungen

Lediglich zwei befragte beruflich qualifizierte Studierende (2,9 %) hätten keine Zusatzbelastungen angegeben. Verglichen mit den Befunden der 20. und 21. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks (Middendorff et al. 2013, Middendorff et al. 2017) sind diese Zusatzbelastungen erheblich höher als bei dem allgemeinen Durchschnitt der Studierenden. In den Sozialerhebungen sind 62 % (2013) bzw. 68 % (2017) der Studierenden im Erststudium neben dem Studium berufstätig. Der Umfang der Berufstätigkeit liegt im Mittel bei 13 (2013) bzw. 15 (2017) Stunden pro Woche und ist damit vergleichbar mit den Befunden von Schlindwein et al..

4.4.7 Berufsbegleitendes Studium

Minks, Netz & Völk (2011) haben in ihrer Studie „Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven“ eine Vollerhebung aller berufsbegleitenden Studienangebote vorgenommen. Die Studie umfasst alle Angebote des Sommersemesters 2009, deren Umfang wenigstens drei Tage betrug und umfasst somit auch eine Auswertung von dualen Studi-

⁵² Eine Beschreibung der Studie und der Testgruppe findet sich in Kapitel 4.4.9 zum Thema der Übergangsgestaltung zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung.

engängen sowie von akademischen Zertifikatskursen. Beide letztgenannten Angebotstypen werden an dieser Stelle nicht weiter diskutiert: Die aufgeführten dualen Studiengänge richteten sich ausschließlich an Studieninteressierte mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung (ebd.: 15) und sind deshalb im Diskurs zum Dritten Bildungsweg nicht relevant. Akademische Zertifikatskurse stellen zwar auch eine Form der Weiterbildung für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung dar, schließen jedoch nicht mit einem akademischen Grad ab und sind daher mit Blick auf das in Kapitel 2.1 dargelegte Begriffsverständnis des Dritten Bildungswegs ebenfalls nicht als relevant anzusehen. Es muss darauf hingewiesen werden, dass viele Angaben von Minks et al. in der Regel auch diese Angebote beinhalten.

Minks et al. (2011) berücksichtigten dabei alle Angebote als „berufsbegleitend“, welche dem „Kriterium, dass ein berufsbegleitendes Studium mindestens den Anspruch erhebt, Berufstätigen, aber auch Familientätigen ein Studium zu ermöglichen – und zwar unabhängig davon, ob es einen unmittelbaren und beabsichtigten inhaltlichen Bezug zwischen dem ausgeübten Beruf und dem Studienangebot gibt“ (ebd.: 14), genügten.

Nach Minks et al. (2011) werden neue Hochschulformate zwar häufig mit einem drohenden Fachkräftemangel begründet, sie sehen jedoch auch zwei erhebliche Argumente für neue Formate, die über diesen Aspekt hinausgehen:

1. Der demographische Wandel führe dazu, dass die Zahl der potentiellen Studierenden sinken würde, was auch starke Auswirkungen auf Altersstrukturen in Betrieben beinhalten würde (ebd.: 5f.).
2. Die „Akkumulation von prozessbezogenem Erfahrungswissen“ (ebd.: 6 f.) sei zumeist nicht mehr ausreichend, da sich die Bedeutung und der Gehalt beruflich erforderlichen Wissens über die letzten zwei Jahrzehnte verändert habe. Die Gewichtung von Wertschöpfungsfaktoren habe sich von Energie und Hardware zu Information und Logistik verändert, was zu veränderten Kompetenzanforderungen führe.

Minks et al. stellten für das Sommersemester 2009 die Angebotslage (inkl. dualer Angebote und Zertifikatskurse) wie folgt dar (ebd.: 13):

Insgesamt boten

- 288 von 366 Hochschulen und Berufsakademien (78,7 %), darunter
 - 92 von 105 Universitäten (87,6 %),
 - 35 von 74 pädagogischen, theologischen, Kunst- und Musikhochschulen (47,3 %),

- 161 von 187 Fachhochschulen⁵³ (86,1 %) und
- 27 von 27 dualen Hochschulen und Berufsakademien (100 %) und
- 10 der 247 außeruniversitären Forschungseinrichtungen (4 %)

berufsbegleitende und/oder duale Studienangebote an.

Für die im Diskurs zum Dritten Bildungsweg als besonders interessant angesehen berufsbegleitenden Angebote stellten Minks et al. (2011) die folgende Angebotslage fest (ebd.: 26-48):

- 257 Bachelorstudiengänge, von denen 87 % an einer Fachhochschule angeboten wurden. Etwa die Hälfte der Angebote war für beruflich qualifizierte Bewerber geöffnet. Bei 36 % der Angebote gab es die Möglichkeit der Anrechnung beruflicher Kompetenzen.
- 88 Diplomstudiengänge (57 % an Universitäten; 43 % an Fachhochschulen), welche ein auslaufendes Angebot waren. Minks et al. führten in dieser Kategorie keine Angaben zu den Studienvoraussetzungen oder zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf.
- 691 Masterstudiengänge (47 % an Universitäten; 53 % an Fachhochschulen). Für fast alle dieser Angebote musste ein akademischer Erstabschluss nachgewiesen werden. Für 69 % der Angebote wurde einschlägige berufliche Praxiserfahrung vorausgesetzt. Bei 22 % der Angebote gab es die Möglichkeit der Anrechnung beruflicher Kompetenzen.

Bei der Erhebung dieser Daten stellte sich das vollständige Fehlen eines zentralen Informationszugangs für Minks et al. als ein zentrales Problem dar. Auch die schlechte Qualität der Hochschulinternetseiten und der telefonischen Beratung der jeweiligen Institutionen wurde bemängelt. Minks et al. schildern dieses Problem ausschließlich aus Forschungsperspektive. Es wird nicht thematisiert, dass diese Problematik auch für Studieninteressierte besteht, die deshalb erhebliche Probleme mit der Erschließung der für sie geeigneten Studienangebote haben dürften.

Als besonders problematisch für die Durchlässigkeit des Bildungssystems sehen Minks et al. auch die Anrechnungspraxis der Hochschulen. Sie schlagen vor, dass das derzeitig vorherrschende „inputorientiert[e] Verständnis von Qualifikation, das davon ausgeht, dass nur angerechnet werden kann, was exakt dem Lehrstoff entspricht, der an der eigenen Hochschule unterrichtet wird“ (ebd.: 102), durch eine „kompetenzorientierte, die Lernergebnisse hervorhebende Beschreibung von Modulen oder Kursen“ ersetzt wird, „deren Anwendung

⁵³ Die Angebote von Verwaltungsfachhochschulen sowie Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien blieben von Minks et al. (2011) für diese Aufstellung ohne weitere Begründung unberücksichtigt.

bei der Anrechnung [...] die Durchlässigkeit in alle Richtungen erheblich erleichtern“ (ebd.) könnte.

Minks et al. (2011: 106-109) diagnostizieren einen erheblichen, vorwiegend politischen Handlungsbedarf zum dualen Studium, der in Teilen auch für die Situation zum Dritten Bildungsweg gelten dürfte. Dieser Bedarf betrifft zahlreiche Gebiete des Informationszugangs, des Studiums und der Studienorganisation sowie der Hochschulen und der Hochschulorganisation:

- Information und Beratung
- Übergangsmangement
- Hochschulentwicklungsplanung und Profilbildung
- Ermöglichung von berufsbegleitenden Bachelorangeboten
- Informationsportal/Datenbank
- Umsetzung der Durchlässigkeit an Hochschulen
- Studienfinanzierung
- Reorganisation des Zertifikatsbereichs
- Ermöglichung von Kompetenzentwicklung durch Förderung auf betrieblicher Ebene
- Förderung von Vernetzungen

4.4.8 Anrechnung von beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen

Ein Thema, welchem in den vergangenen Jahren etwas mehr Aufmerksamkeit zuteil wurde als den meisten der bisher besprochenen Diskursthemen zum Dritten Bildungsweg, ist die Frage der Anrechnung beruflicher Erfahrungen im Studium. Auch in diesem Diskus thematisieren die Studien vor allem beruflich qualifizierte Studierende mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung.

„Die Anrechnung von an unterschiedlichen Lernorten erworbenen, gleichwertigen Kompetenzen bedeutet eine Zäsur mit der bisherigen paradigmatischen Trennung von beruflicher und Hochschulbildung. Verfahren der Anrechnung gleichwertiger Kompetenzen auf Bildungsangebote an Hochschulen wirken hier als Brücken und fördern die Durchlässigkeit zwischen beiden Systemen.“
(Cendon, Eilers-Schoof, Flacke, Hartmann-Bischoff, Kohlesch, Müskens, Seger, Specht, Waldeyer & Weichert 2015: 5)

Wolter (2008a) weist darauf hin, dass die Anrechnung beruflich erworbener Fähigkeiten und Qualifikationen eng mit dem aus dem Bologna-Prozess hervorgegangenen Begriff des „recognition of prior learning“ verbunden sei, der insbesondere durch die Nachfolgekongresse von 2001 in Prag sowie von 2003 in Berlin ausgeprägt worden sei. Auch wenn das mit dem Begriff ver-

bundene Thema des lebenslangen Lernens in der öffentlichen Wahrnehmung kein Kernthema des Bologna-Prozess sei, so sei es mittlerweile doch „fest etabliert, wenn auch nicht mit höchster Priorität und nicht im vollen Bedeutungshorizont des Konzepts ‚Lebenslanges Lernen‘“ (ebd.: 93). In Deutschland fand diese Entwicklung Ausdruck in dem KMK-Beschluss vom 28.06.2002, der eine Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten ermöglicht. Der Beschluss erlaubt den Hochschulen eine Anrechnung von bis zu 50 % des Studiumumfangs. In den Beschlüssen fehlen jedoch Hinweise darauf, wie eine Umsetzung einer solchen Anrechnung aussehen sollte. Wolter (2008a) weist auf erhebliche methodische Fragen und Verfahrensprobleme hin, die in diesem Kontext zu lösen sind:

„Wie können Zulassung zum Studium und Anrechnung von Kompetenzen auf Studienanforderungen in einem gemeinsamen Verfahren erfolgen? Wie können Lernergebnisse (,outcomes‘) als Kompetenzen auf beiden institutionellen Ebenen – der beruflichen Bildung ebenso wie der Hochschule – beschrieben und erfasst werden? Wie können Zuordnungen und Äquivalenzen zwischen Ergebnissen und Anforderungen hergestellt werden? Wie können konkrete Verfahren der Evaluation und Anrechnung, von Kompetenzen an den Hochschulen realisiert werden?“ (ebd.: 97)

Insgesamt kommt Wolter (2008b) zu dem Schluss, dass in Deutschland „im internationalen Vergleich [...] die geringe Bedeutung von Anrechnungspraktiken und von flexiblen Studienformen [auffällt]“ (ebd.: 2). Demgegenüber stellen beispielsweise Geldermann/Schade (2007) fest, dass an britischen Hochschulen die Durchführung von Anrechnungsverfahren ein wichtiges Geschäftsfeld im Weiterbildungsbereich ist und Dunkel/Le Mouillour (2007) weisen darauf hin, dass es in Frankreich sogar möglich sei, durch Anrechnung von beruflichen Qualifikationen und Fähigkeiten einen vollständigen Hochschulabschluss zu erlangen.

Die zunehmende Relevanz der Anrechnung von beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen für das Studium wird vor allem an dem Umstand deutlich, dass bei ca. 25-30 %, bei Fachhochschulen sogar bei ca. 50 %, (vgl. Wolter 2008b: 5) der Studierenden das Studium nicht mehr ein klassisches Erststudium im Ersten Bildungsweg, sondern eher eine „berufs- bzw. fachkongruente Weiterbildung“ (ebd.) darstellt.

Für die konkrete Umsetzung des KMK-Beschlusses von 2002 sind die Hochschulen verantwortlich. Operationalisiert wurde dies „zumeist in Form von Einzelfallprüfungen durch Prüfungskommissionen oder Fachkollegen“ (Doering/Hanft 2008: 183). Obwohl davon auszugehen sei, dass die Anzahl der Anrechnungsfälle steigen wird, sei dieses System bereits 2008 – also vor neun Jahren – an strukturelle Grenzen gestoßen (ebd.). Der Grund sei vor allem die Forderung

nach einer höheren Durchlässigkeit der Bildungssysteme und „der Anforderung, auch informelle, nicht durch Zertifikate oder berufliche Abschlüsse nachweisbare Kompetenzen anzurechnen“ (ebd.: 184). Zwar erleichtere die Modularisierung von Studienstrukturen pauschale Anrechnungsverfahren, jedoch würdern diese meist wiederum selbst eine entsprechende Akkreditierung durch Universitäten voraussetzen (ebd.).

Tatsächlich blieb die Anrechnungspraxis der Hochschulen offenbar so weit hinter den Erwartungen der KMK zurück, dass die KMK mit dem Beschluss vom 18.09.2008 erneut eine angemessene Anrechnungspraxis einforderte. Trotz der durch den Bologna-Prozess angestoßenen Modularisierung der Studiengänge und einiger Pilotprojekte sei „von einer flächendeckenden Verbreitung von Verfahren der Anrechnung an Hochschulen [...] heute aber nach wie vor nicht zu sprechen“ (Cendon et al. 2015: 5).

Die bereits bestehenden Anrechnungsverfahren lassen sich in pauschale und individuelle Verfahren unterscheiden, wobei auch kombinierte Verfahren angewandt werden (ebd.: 10).

Bei den bestehenden pauschalierten Verfahren handelt es sich Freitag (2010) zufolge im Wesentlichen um Akkreditierungsprozesse, die „aus drei voneinander unterscheidbaren Prozessen bestehen:

- (a) *[A]uf der Grundlage der Curricula und Prüfungsordnungen der Fortbildungen sowie der Modulbeschreibungen und Prüfungsordnungen der Studiengänge werden die Lernergebnisse und deren Niveaus bestimmt.*
- (b) *Daraufhin werden die Äquivalenzen für niveaugleiche Lernergebnisse identifiziert.*
- (c) *Im dritten Schritt werden für die Kompetenz-Äquivalenzen die Anzahl an Kreditpunkten vergeben, die den Lernergebnissen der Studiengänge entsprechen.“ (ebd.: 26)*

Der Vorteil von pauschalierten Verfahren liegt für Freitag in der Berechenbarkeit der Anrechnungen und damit auch der Lernwege für die Studierenden. Zudem sind pauschalierende Anrechnungsverfahren für die Hochschulen nach deren Entwicklung in der praktischen Anwendung mit relativ wenig Aufwand verbunden. Die Entwicklung der Verfahren selbst ist Freitag zufolge jedoch sehr aufwändig (vgl. ebd.: 27).

Individuellen Anrechnungsverfahren lägen demnach in der Regel Portfolios zugrunde, die „aus einem Lebenslauf, einer Reflexion informell erworbener Kompetenzen, Arbeitsdokumenten, Lerntagebüchern etc.“ (ebd.) bestehen. Durch den Vergleich mit den Lernergebnissen des jeweiligen Studiengangs können dann Credit Points vergeben werden. Freitag weist darauf hin, dass

zwar die Selbstreflexivität der Studieninteressierten durch diese Verfahren angeregt würden, jedoch andererseits die „Macht zu bestimmen, welche Lernergebnisse als äquivalent gelten, [...] in den Verfahrensprozess hineinverlegt [wird] und [...] von den Studieninteressierten eine große sprachliche Reflexivität [verlangt wird]“ (ebd.: 28). Zudem seien diese Verfahren in der Anrechnungspraxis sehr aufwändig.

Auch die HRK hat mittlerweile die Anrechnungsproblematik aufgegriffen und einen „Runden Tisch“ zum Thema Anerkennung als Plattform für Expertenaustausch eingerichtet, wobei ein Schwerpunkt des Runden Tisches in „der Entwicklung von Leitlinien institutioneller Anerkennungsverfahren“ (HRK 2018) besteht. Erkenntnisse über die Wirkung der von diesem Gremium erstellten Arbeitshilfen für Hochschulen liegen soweit ersichtlich noch nicht vor.

Insgesamt fällt auf, dass der Umgang der Hochschulen mit beruflichen Vorerfahrungen befremdlich erscheint. Das Hochschulsystem als solches wirkt von allem überfordert, was Studierende über den Bildungskanon der gymnasialen Oberstufe hinaus oder gar stattdessen an Qualifikationen und Kompetenzen mitbringen.

4.4.9 Übergangsgestaltung

Mit Übergangsgestaltung ist im Kontext des Diskurses zum Dritten Bildungsweg vor allem die Gestaltung des Übergangs von beruflicher zu hochschulischer Bildung gemeint. Besonders prominent ist in diesem Bereich die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“. Gleichzeitig fällt auf, dass die meisten der in den dazugehörigen Publikationen (z. B. Freitag, Buhr, Danzeglocke, Schröder & Völk 2015) veröffentlichten Studien von der erweiterten Definition beruflich qualifizierter Studierender (vgl. Kapitel 2.3) ausgehen und dementsprechend hauptsächlich die Belange von Studierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung und *zusätzlicher* beruflicher Qualifikation behandeln.

Exemplarisch für die Diskussion zur Gestaltung des Übergangs von der beruflichen in die hochschulische Bildung soll an dieser Stelle die Studie von Schlindwein/Weyland/Schürmann (2015) stehen. Dieser Studie liegt die Evaluation des ANKOM-Projekts „bequaSt“ („Implementierung von Unterstützungssystemen für *beruflich qualifizierte Studierende* im Bereich Pflege und Gesundheit“ ebd.: 215) zugrunde und in ihr wird über Tutorien als Unterstützung für beruflich qualifizierte Studierende beim Übergang an die Hochschule berichtet. Die Studie ist im Kontext der vorliegenden Arbeit vor allem deshalb

interessant, da den untersuchten Tutorien, die zum Studieneingang bzw. Studienbeginn stattfanden und die den Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule erleichtern sollten, eine vergleichbare Annahme zugrunde liegt wie dem in Kapitel 5 vorgestellten Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“: Beruflich qualifizierte Studierende haben einen besonderen Vorbereitungsbedarf für ihr Studium, der sich vom Bedarf der Studierenden des Ersten Bildungswegs unterscheidet. Während das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ ein studienvorbereitendes Programm war, an dessen Ende die Teilnehmer_innen ihre Studienentscheidung noch treffen mussten, haben die Studienteilnehmer_innen des bequaSt-Projekts ihre Studienentscheidung jedoch bereits getroffen und umgesetzt. Zudem hatte das bequaSt-Projekt eine erheblich kürzere Projektlaufzeit als das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“. Dennoch ist das bequaSt-Projekt in Hinblick auf Vorbereitungsaktivitäten für eine Studienaufnahme, mit der Förderung bereits in den Einführungswochen der betreffenden Fächer, zeitlich so nah an studienvorbereitenden Programmen, wie ein Programm während eines Studiums sein kann. Die Evaluation des bequaSt-Projekts untersuchte, ob Tutorien den Übergang von beruflicher in die hochschulische Bildung unterstützen können.

Die Testgruppe bildeten Studierende der Bachelorstudiengänge „Berufliche Bildung Pflege“ und „Berufliche Bildung Therapie“ sowie des auslaufenden Bachelorstudiengangs „Anleitung und Mentoring in den Gesundheitsberufen“ der Lehrinheit Pflege und Gesundheit der Fachhochschule Bielefeld. Von den 71 Befragten können 5 (7,1 %) dem Dritten Bildungsweg zugerechnet werden.

Bei den untersuchten Tutorien handelte es sich zum einen um welche, die in die zwei Einführungswochen der jeweiligen Studiengänge eingebunden waren. Dies waren konkret

- Orientierungstutorien („u. a. Kennenlernen, Wohnen, Leben & Arbeiten in Bielefeld, Einführung in Lerntechniken etc.“ (ebd.: 224) und
- Fachtutorien („u. a. Einführung in die Literaturrecherche & in das wissenschaftliche Arbeiten, Mini-Projekt“ ebd.).

Zum anderen wurden auch während des ersten Semesters

- Fachtutorien („u. a. zum Erstellen wissenschaftlicher Arbeiten und zum fachgerechten Zitieren etc.“ ebd.)

durchgeführt, die während der Phase des Studienbeginns Hilfestellung bieten. Auch hier zeigt sich eine Parallele zum Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“, in dem auch während des Studienbeginns weitere Förderung erfolgte. Für die genannten Tutorien wurde eine zweitägige Tutorenausbildung durchgeführt,

die am zweiten Tag einen Schwerpunkt auf den Bereich der didaktischen Methodik setzte.

Die Zieldimensionen der Tutorien waren

- „Orientierung im Studium geben“ (ebd.: 228) und
- „Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitstechniken“ (ebd.).

Mit Blick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit fallen vor allem zwei Befunde von Schlindwein et al. (2015) zu den als insgesamt sehr gut bewerteten Tutorien auf:

1. Die Tutorien ermöglichten einen „sanften Studieneinstieg bzw. [gaben] Sicherheit hinsichtlich des Studiums“ (ebd.: 229). Das für die vorliegende Arbeit untersuchte Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ (vgl. Kapitel 5.1.1) basiert unter anderem auf der Annahme, dass Studierende des Dritten Bildungswegs vor der Fremdheit der hochschulischen Welt zurückschrecken und dass diesem Umstand mit einem studienvorbereitenden Programm begegnet werden könnte. Die Bewertung der Tutorien im bequaSt-Projekt könnte als Indiz zur Stützung dieser Annahmen gesehen werden.
Der Befund, dass 95,4 % der Befragten im bequaSt-Projekt die Tutorien als sehr wichtig (51,5 %) oder wichtig (43,9 %) erachteten, könnte als Indiz für den grundsätzlichen Bedarf an studienvorbereitenden Programmen für den Dritten Bildungsweg gesehen werden.
2. Es wurde „eine schlechte Verknüpfung mit den Vorlesungsinhalten“ (ebd.) kritisiert. Auch hier zeigt sich eine Parallele zum Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“, wo dieser Umstand ebenfalls bei einigen Projektteilen kritisiert wurde (vgl. z. B. Kapitel 5.3.2 zum „Spezialkurs der Hans-Böckler-Stiftung“).

Zusammenfassend stellen Schlindwein et al. (2015) fest, „dass die Tutorien sehr stark von den Studierenden genutzt werden und ihrerseits als wichtig für den Einstieg in das Studium erachtet werden“ (ebd. 232). Die Annahme, dass es einen tatsächlichen Bedarf für übergangserleichternde Programme gibt, welche dem Studium bzw. der Entscheidung für ein Studium bzw. der Immatrikulation zeitlich vorgelagert sind, erscheint insofern naheliegend.

Der Übergang von beruflicher zu hochschulischer Bildung ist auch eines der zentralen Themen des Hochschul-Bildungs-Reports 2020 (Stifterverband für die deutsche Wissenschaft 2017). Der Report erinnert stark an politische Stellungnahmen der dritten Publikationswelle zum Dritten Bildungsweg (vgl. Kapitel 4.3) und stellt die Schnittstellen zwischen beruflicher und akademischer Bildung als wichtiges Zukunftsthema für die Hochschulpolitik dar (ebd.: 7).

Die Autoren sehen für die letzten zehn Jahre eine starke Zunahme an Immatrikulationen aufgrund beruflicher Qualifikation⁵⁴ (ebd.: 20).

Deshalb sehen die Autoren höhere Anforderungen, welche durch die zunehmende Vielfältigkeit der Studierenden entstehen, auf die Hochschulen zukommen (ebd.: 32). Diese Vielfalt werde auch durch Studierende des Dritten Bildungswegs verursacht. Notwendig seien mehr Wahlmöglichkeiten im Studium, um spezifischere Bildungspfade zu ermöglichen, was am Beispiel beruflich qualifizierter Studierender besonders deutlich werde (ebd.: 33). Grundsätzlich wird eine höhere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung sowie die „Auflösung der Versäulung von beruflicher und akademischer Bildung“ (ebd.: 37) gefordert. Hierzu werden Kooperationen von Hochschulen mit regionalen Partnern vorgeschlagen, welche das Ziel der „Schaffung eines modularen innovativen Netzwerkes zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung“ (ebd.: 39) haben sollen. Berufliche Bildung solle somit stärker modularisiert werden, damit hochschulische Bildung leichter an diese anschließen könne (ebd.: 40).

In Bezug auf den Ausbau des Dritten Bildungswegs fordert der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft eine Erhöhung des Anteils von Studienanfänger_innen ohne Abitur auf 5 % bis zum Jahr 2020 (ebd.: 67).

4.5 Zwischenfazit zum Forschungsstand

Nach der Betrachtung der Diskussion des Forschungsstands zum Dritten Bildungsweg fallen einige Aspekte auf. Auf diese soll nun zusammenfassend eingegangen werden.

Beruflich qualifizierte Studierende des Dritten Bildungswegs sind – trotz entsprechender hochschulpolitischer Bemühungen – im Wesentlichen für die Hochschulen selbst noch immer ein „Ausnahmephänomen“. Das Forschungsfeld zu dem Thema zeichnet sich im Wesentlichen dadurch aus, dass punktuell und fragmentiert geforscht wird und zahlreiche Forschungsdesiderate unbearbeitet bleiben. Ein wichtiger Fokus der Forschung liegt auf dem Aspekt des Studienerfolgs dieser Gruppe, wobei sowohl in Bezug auf den Studienerfolg als auch auf andere Themen kaum einheitliche Trends in den Befunden beobachtet werden können. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass die meisten

⁵⁴ Es wird jedoch verkannt oder zumindest ausgeblendet, dass es sich lediglich um eine relativ hohe Steigerung auf einem geringen Gesamtniveau handelt. Zudem wurde ausschließlich die Differenz zwischen dem Wintersemester 2006/2007 und dem Wintersemester 2014/15 dargestellt. Die Stagnation der Entwicklung seit 2013 (vgl. Kapitel 4.4.1) wurde ausgeblendet.

Studien sich nur auf sehr geringe Fallzahlen stützen und Studien mit größeren Fallzahlen sich entweder auf besondere Umstände bezogen oder bei genauerer Betrachtung trotz großer Gesamtfallzahlen nur wenige Fälle von Studierenden des Dritten Bildungswegs im jeweiligen Sample enthielten.

Besonders bei denjenigen Publikationen, die den Studienerfolg von Studierenden im Dritten Bildungsweg thematisieren, fällt in der Ursache-Wirkungs-Annahme der Autor_innen eine allgemeine Reduktion auf nur ein Distinktionsmerkmal auf: Der Dritte Bildungsweg. Obwohl die meisten dieser Studien auch darauf eingehen, dass Ursachen aus fachspezifischen Unterschieden resultieren könnten oder dass beruflich qualifizierte Studierende eher aus schwächeren sozioökonomischen Elternhäusern stammen oder besonders häufig neben dem Studium erwerbstätig sind, werden diese weiteren Dimensionen weitgehend vernachlässigt, wenn eine Bewertung der Erfolgchancen im Dritten Bildungsweg vorgenommen wird. Zwar scheint es zweifelhaft, ob es unter den derzeit gegebenen Forschungsbedingungen gelingen könnte, ein ausreichend großes Studiensample zu erstellen, mit dem sich weitere Distinktionsmerkmale sinnvoll untersuchen lassen könnten. Angesichts gleich einer Reihe alternativer plausibler Erklärungsansätze für Leistungsunterschiede zwischen Studierenden ließe sich jedoch die These vertreten, dass eine alleine auf die Art der Hochschulzugangsberechtigung reduzierte Bewertung zumindest unangemessen unterkomplex erscheint.

Es fällt auf, dass vor allem die Studien der zweiten Welle (Kapitel 4.2) für einige Themenaspekte die einzigen durchgeführten Studien sind. Die Studien dieser Zeit werden zudem auch noch immer als Referenzen in neueren Studien verwendet. Es stellt sich jedoch die grundsätzliche Frage der Übertragbarkeit von den Befunden, die aus den Studien der 1990er Jahre stammen oder gar noch älter sind. In Anbetracht der erheblichen Veränderungen sowohl der Arbeits- als auch der Alltagsrealität erscheint dies mehr als fraglich (vgl. Freitag 2012: 13). Die Befunde basieren auf mindestens 25 Jahre alten Daten, welche wiederum von Studienteilnehmer_innen stammen, die um das Jahr 1960 geboren wurden und zu deren schulpflichtiger Zeit lediglich ein Zehntel aller Schüler_innen die Hochschulreife und etwa drei Viertel den Hauptschulabschluss erwarben, der damit den Normalfall darstellte (vgl. Daele 2000: 74).

Wie problematisch die Frage der Übertragbarkeit der Befunde sein kann, wird am Beispiel einer versuchten Wiederholungsstudie bei Kollegstudierenden zum Wandel der geäußerten Studienpräferenzen (Lönz 2008) deutlich. Während 20 Jahre zuvor noch 90 % der Studierenden Angaben zu Berufswünschen und deren Veränderungen durch die Erfahrungen am Kolleg machen konnten, wurde die Wiederholungsstudie „dadurch verunmöglicht, dass über 80 % der BewerberInnen für einen Studienplatz am Kolleg keinen konkreten Studien-

oder Berufswunsch hatten, der sich [...] durch die während des Kollegesuchs gemachten Erfahrungen hätte verändern können“ (ebd.: 132).

Ein auffallendes Phänomen im Diskurs zum Dritten Bildungsweg, aber auch im Diskurs zu nicht-traditionellen Studierenden, ist die Fokussierung auf die besondere Lage, die besonderen Bedürfnisse oder die besonderen Probleme dieser Gruppen. Es werden Forderungen aufgestellt bzw. zum Teil auch Vorschläge unterbreitet, wie Hochschulen diesen „besonderen“ Bereichen begegnen sollten. In Anbetracht der allgemein sehr hohen Studienabbruchrate⁵⁵ an deutschen Hochschulen drängt sich die Frage auf, ob Hochschulen vielleicht auch auf die „nicht so besonderen“ Bedürfnisse der Studierenden des Ersten Bildungswegs oder auf die curricularen Veränderungen des Abiturs durch den Wechsel von G9 auf G8 nur unzureichend eingestellt sind. Generell lassen die statistischen Daten zum Dritten Bildungsweg aufgrund unzureichender Gruppentrennbarkeit (vgl. ebd.: 5) keinen Rückschluss darauf zu, ob die Studierenden des Dritten Bildungsweg signifikant häufiger oder seltener ihr Studium abbrechen. Im Diskurs um die Gleichwertigkeit von beruflicher und schulischer Bildung erscheint es jedoch nicht sinnvoll, das Studienabbruchverhalten bzw. die Probleme der Studierenden des Ersten (und Zweiten) Bildungswegs so selbstverständlich zu ignorieren, wie die meisten der untersuchten Studien dies taten.

Wenn es um Themen wie Anrechnung von beruflichen Qualifikationen und Erfahrungen für ein Studium (z. B. für Abiturienten_innen mit Berufsausbildung) oder um Anerkennung von Fachaffinität oder um die Inhalte von Zulassungsprüfungen im Dritten Bildungsweg geht, scheint es, dass das Handeln der deutschen Hochschulen insgesamt von Willkür, Inhomogenität, individuellen Einzelfallentscheidungen, Unflexibilität und teilweise auch von an Rechtskonformitätsverweigerung grenzenden Praktiken gegenüber den geltenden Vorschriften gekennzeichnet ist.

Ein weiterer interessanter Aspekt ist die Tradierung der „Zugangshürde BAFöG-Altersgrenze“. Die Altersgrenze des BAFöG gilt nicht, wenn „der Auszubildende ohne Hochschulzugangsberechtigung auf Grund seiner beruflichen Qualifikation an einer Hochschule eingeschrieben worden ist“ (§ 10 Abs. 3, Nr. 1a BAFöG). Diese Ausnahme von der Altersgrenze wurde 1995 in das BAFöG aufgenommen. Dennoch wird die Altersgrenze von derzeit 30 Jahren⁵⁶ für den Beginn ei-

⁵⁵ Für 2012 lag die Studienabbruchquote im Bachelorstudium insgesamt bei 28 Prozent. Dabei gab es erhebliche Unterschiede zwischen Universitäten (33 %) und Fachhochschulen (23 %) (vgl. Nickel/Schulz 2017: 6).

⁵⁶ Für das Masterstudium beträgt die Altersgrenze 35 Jahre.

nes Studiums auch zum Teil von neueren Studien aufgenommen. Dies geschieht entweder mit der (falschen) Tatsachenbehauptung, dass ein BAFöG-Bezug wegen der Altersgrenze in der Regel nicht möglich sei (z. B. Nickel/Püttmann 2015) oder es werden Berichte von Befragten über die Altersgrenze des BAFöG als Zugangshindernis für Studierende des Dritten Bildungswegs kritiklos berichtet (z. B. Buchholz et al. 2012).

Die betreffende Änderung kommt nach Auskunft des Amtes für Ausbildungsförderung in Münster zwar erst seit 2010, also seit der Umsetzung des KMK-Beschlusses von 2009, vermehrt in NRW zur Anwendung, jedoch sei auch allgemein ein deutlicher Rückgang von Beratungsgesprächen im Amt für Ausbildungsförderung bemerkt worden. Grundsätzlich scheint es, dass Studierende eher „aufgeschnappten“ Informationen vertrauen als sich zu bemühen, selbst eine fachkundige Beratung einzuholen. Ebenso scheinen auch Forscher_innen dazu zu neigen, den Berichten von befragten Studierenden und Lehrenden ohne kritische Hinterfragung der Aussagen Glauben zu schenken, zumal die Annahme naheliegend erscheint, dass Befragte bei sie selbst existentiell betreffenden Problemen die Sachlage sicherlich ausreichend geklärt haben müssten. Dass dies oft nicht der Fall ist, machen auch die Interviews der eigenen Erhebung (vgl. Kapitel 5.3.1.3, Abschnitt Geld und Finanzen, S. 135) deutlich, wo die Befragten ebenfalls davon ausgingen, dass eine Aufnahme des Studiums ohne das Stipendium der Hans-Böckler-Stiftung nicht möglich gewesen wäre, da ein BAFöG-Anspruch aufgrund ihres Alters nicht gegeben gewesen wäre.

Anders als beim BAFöG ist die Darstellung der Altersgrenzen bei der Kranken- und Pflegeversicherung als problematisch jedoch gerechtfertigt. Das Rundschreiben der Spitzenverbände der Krankenkassen vom 21.03.2006 besagt zwar, dass die Versicherungspflicht über die Altersgrenze von 30 Jahren fortgeführt werden kann, wenn

- „die Art der Ausbildung
- familiäre Gründe
- persönliche Gründe
- der Erwerb der Zugangsvoraussetzung in einer Ausbildungsstätte des Zweiten Bildungswegs

die Überschreitung der Altersgrenze oder eine längere Fachstudienzeit rechtfertigen“ (ebd.), jedoch ist dies stets eine Einzelfallentscheidung. Eine *grundsätzliche* Ausnahme für Studierende des Dritten Bildungswegs besteht nicht.

Ein Themenbereich, der seit der wissenschaftlichen Untersuchung der Vorbereitungskurse („Z-Kurse“) auf die „Z-Prüfung“ in Niedersachsen aus den

1990er Jahren in neueren Studien – soweit ersichtlich – nicht angesprochen wurde, ist die Zeit vor der Studienaufnahme und die individuelle Vorbereitung der Studieninteressierten auf das Studium.⁵⁷ Seit dem KMK-Beschluss von 2009 sind beruflich Qualifizierte zumindest in NRW⁵⁸ nicht mehr auf das Bestehen einer Zulassungsprüfung angewiesen, haben aber vermutlich dennoch einen, ggf. auch erheblichen, Vorbereitungsbedarf für das angestrebte Studium. Zudem könnte die These vertreten werden, dass häufig von einer Studienaufnahme abgesehen wird, weil es keine strukturierten Vorbereitungsangebote für diese Zielgruppe gibt.

Im folgenden Kapitel 5 wird daher der Versuch unternommen, sich zumindest eines Teils dieses Forschungsdesiderats anzunehmen. Dazu werden Evaluationsbefunde zu einem studienvorbereitenden Programm vorgestellt, welches von der Hans-Böckler-Stiftung durchgeführt wurde.

⁵⁷ Die nicht vorhandene Forschung zur Vorbereitung auf die Zulassungsprüfung ist auch in der umfassenden Liste der von Freitag (2012: 109-114) identifizierten Forschungsdesiderate zum Dritten Bildungsweg enthalten.

⁵⁸ In den meisten Bundesländern wird auch von beruflich Qualifizierten das Bestehen einer Zulassungsprüfung verlangt.

5 Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“

Nachdem in den vorherigen Kapiteln der allgemeine Kontext dieser Arbeit diskutiert und festgestellt wurde, dass beruflich qualifizierte Studierende noch immer ein Ausnahmephänomen sind und dass auch das Forschungsfeld zum Dritten Bildungsweg im Wesentlichen nur punktuell und fragmentiert bearbeitet wurde, so dass zahlreiche Forschungsdesiderate bestehen, soll nun in diesem Kapitel mit der Erforschung eines dieser Desiderate, der Studienvorbereitung von Studieninteressierten im Dritten Bildungsweg, begonnen werden.

Dieser Arbeit liegt die Frage zugrunde, wie Vorbereitungsprogramme zur strukturellen Studienvorbereitung im Dritten Bildungsweg ausgestaltet sein müssen, um Studieninteressierte bei ihrer Vorbereitung auf das Studium zu unterstützen.

Als Datenbasis für die Beantwortung dieser Frage soll die Evaluation des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ dienen, welches von der Hans-Böckler-Stiftung initiiert wurde. Das Modellprojekt sollte beruflich qualifizierten Studieninteressierten bei der Studienvorbereitung helfen und hatte eine erfolgreiche Studieneingangsphase zum Ziel. Trotz der kleinen Datenbasis⁵⁹ soll auf Basis der Evaluationsbefunde der Versuch unternommen werden, allgemeine Hinweise für die Gestaltung vergleichbarer Programme abzuleiten.

Das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ wurde von der Hans-Böckler-Stiftung vor dem Hintergrund der unverändert geringen Anzahl von Studierenden im Dritten Bildungsweg und der somit offenbar geringen sozialen Durchlässigkeit initiiert.

Die einzigen anderen nennenswerten bisher durchgeführten Programme zur Studienvorbereitung wurden in Niedersachsen durchgeführt. Es handelte sich dabei um die so genannten „Z-Kurse“, welche auf die niedersächsische Zulassungsprüfung („Z-Prüfung“) vorbereiteten (vgl. Kapitel 4.2.1). Diese Kurse sind wegen des Wegfalls der „Z-Prüfung“ durch die allgemeine Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte aufgrund des KMK-Beschlusses von 2009 obsolet geworden und wurden seitdem nicht mehr durchgeführt.

Während die Z-Kurse auf eine spezifische Prüfung vorbereiteten, hat die Hans-Böckler-Stiftung mit dem Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ einen anderen Ansatz gewählt. Das Modellprojekt sollte nicht auf eine Zulassungsprüfung, sondern auf den Studienbeginn bzw. das Studium selbst vorbereiten:

⁵⁹ Die Bewerberzahlen für das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ blieben weit hinter den Erwartungen zurück, so dass lediglich 11 Befragte zur Verfügung standen. Aufgrund des Forschungszugangs durch mehrere Interviews wird jedoch angenommen, dass dennoch auch verallgemeinerbare Befunde generiert werden konnten.

Auf die Anforderungen der Hochschulen, den lernkulturellen Bruch und die Besonderheiten des hochschulischen Habitus. Zudem wurden die Teilnehmer_innen durch das Programm nicht nur bis zur Studienaufnahme, sondern bis zum Ende des zweiten Semesters begleitet.

Für die Beantwortung der Frage, welchen Förderbedarf beruflich qualifizierte Studieninteressierte vor ihrem Studium haben und wie eine solche Förderung realisiert werden könnte bzw. sollte, werden die Daten der Evaluation des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ herangezogen.

Im Folgenden soll deshalb zunächst das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ beschrieben und der Evaluationsansatz erläutert (Kapitel 5.1) werden. Im Anschluss daran werden die Befunde der Evaluation ausführlich dargestellt: Nach der Beschreibung der Befragten (Kapitel 5.2) werden die durchgeführten Projektbausteine bewertet (Kapitel 5.3) und darüber hinausgehende Befunde aufgeführt (Kapitel 5.4). Im Anschluss daran wird der Frage nachgegangen, ob das Förderungsziel – der erfolgreiche Studieneinstieg – erreicht wurde (Kapitel 5.5) und welchen tatsächlichen Unterstützungsbedarf die Programmteilnehmer_innen retrospektiv identifizierten (Kapitel 5.6). Darauf folgend werden einige hochschulpolitische Implikationen der Befunde erläutert (Kapitel 5.7), wobei vertiefend auf den Entscheidungsprozess der Teilnehmer_innen für die Projektteilnahme eingegangen wird. Im Anschluss daran wird die Perspektive der im Modellprojekt kooperierenden Hochschulen dargestellt (Kapitel 5.8). Zum Abschluss dieses Kapitels wird nochmals eine Zusammenfassung der zentralen Befunde gegeben (Kapitel 5.9).

Im darauf folgenden Kapitel 6 werden aus den Erkenntnissen der Kapitel 3 bis 5 sowohl hochschulpolitischer Handlungsbedarf als auch Empfehlungen zur Konzeptionierung studienvorbereitender Programme für beruflich qualifizierte Studierende abgeleitet.

5.1 Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“

Um eine Einordnung der Evaluationsbefunde zu ermöglichen, soll in diesem Abschnitt zunächst eine kurze Beschreibung des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ erfolgen (Kapitel 5.1.1). Im Anschluss daran werden die Fragestellungen für die Evaluation beschrieben (Kapitel 5.1.2) und der Evaluationsansatz vorgestellt (Kapitel 5.1.3).

5.1.1 Kurzbeschreibung des Modellprojekts

„Das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ ist eine besondere Förderung für (angehende) Studierende im dritten Bildungsweg, die in den Bereichen Gesundheitswissenschaften (Hochschule Niederrhein) und Ingenieurwissenschaften (Universität Duisburg-Essen) studieren (möchten).“ (HBS 2013)

Für das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ wurde von der Grundannahme ausgegangen, dass beruflich qualifizierte Studieninteressierte einen besonderen Förderbedarf haben, der sich erheblich von dem Bedarf von Studieninteressierten mit Hochschulreife unterscheidet. Zudem wurde angenommen, dass die Hochschulen mit einer adäquaten Förderung der Studierenden im Dritten Bildungsweg überfordert sind. Darüber hinaus lag dem Modellprojekt die Annahme zugrunde, dass Studieninteressierte im Dritten Bildungsweg vor einem Studium wegen der grundsätzlichen Fremdartigkeit der universitären Atmosphäre bzw. des akademischen Habitus vor einer Studienaufnahme zurückschrecken (vgl. z. B. Alheit/Merrill 2004) und dass eine entsprechende Vorbereitung helfen könnte, diese soziale Zugangshürde zu überwinden.

Die Hans-Böckler-Stiftung selbst beschreibt die Prämissen wie folgt:

- *„Die Hochschulen kämpfen aktuell mit der vorübergehend dramatisch ansteigenden Zahl der Studienanfänger[!] und knappen Mittel: Sie sind weder willens noch in der Lage, den besonderen Bedürfnissen beruflich erfahrener Studienanfänger zu entsprechen.*
- *Insbesondere die Universitäten haben Probleme mit einer umfangreicheren Integration von Angeboten für das "Lebenslange Lernen" ins eigene Studiensystem.*
- *Die in der beruflichen Bildung Qualifizierten schrecken vor einem Studium zurück, weil sie ohne Vorbereitung in eine fremde akademische Lernwelt kämen. Es fehlen individuelle Beratung und strukturierte Studieneingangskurse“.*
(Quelle: HBS 2013)

Die formulierten zentralen Ziele des Projekts waren:

- *„[...] leicht zugängliche Informationen zum Studium ohne Abitur anbieten,*
- *die Entscheidung für ein Studium zu unterstützen,*
- *einen erfolgreichen Studienstart gewährleisten sowie*
- *die Studierenden des Dritten Bildungsweges zu einem erfolgreichen Studienabschluss führen.“ (ebd.)*

Konkret wurden davon die folgenden Maßnahmen abgeleitet, welche die Teilnehmer_innen des Modellprojekts als Förderungen erhalten sollten (eine detailliertere Beschreibung der jeweiligen Projektbausteine befindet sich in Kapitel 5.3 Bewertung der einzelnen Projektbausteine):

- Im Jahr vor dem Studienbeginn wurden drei Seminare zur Studienvorbereitung durchgeführt. Im Anschluss an die Seminare erhielten die Teil-

nehmer_innen, unabhängig von der tatsächlichen Studienaufnahme, ein Fortbildungszertifikat.

- Zusätzlich zu diesen drei bereits im Vorfeld geplanten Seminaren wurde wegen des hohen Bedarfs der Teilnehmer_innen ein Extraseminar für Mathematik durchgeführt.
- Direkt vor dem Studienbeginn wurde ein mehrwöchiger „Spezialkurs“ durchgeführt.
- Die kooperierenden Hochschulen sollten ein eigenes Förderprogramm für die Projektteilnehmer_innen entwickeln und während des Studienbeginns umsetzen.

Zusätzlich zur Studieneingangsförderung erhielten Projektteilnehmer_innen auch das Studienstipendium der Hans-Böckler-Stiftung, um den Aspekt der allgemein schwierigen Studienfinanzierung aufzufangen.

Als Kooperationspartner wurden die beiden Hochschulen

- Hochschule Niederrhein (HN) und
- Universität Duisburg-Essen (UDE)

gewonnen. Dementsprechend waren auch die Studiemöglichkeiten innerhalb des Modellprojekts begrenzt.

An der Hochschule Niederrhein konnten die Teilnehmer_innen Health Care Management studieren. Andere Studiengänge waren hier nicht für die Teilnehmer_innen zugänglich.

An der UDE konnten die Teilnehmer_innen die Studiengänge der Ingenieurwissenschaften studieren. Konkret wurden davon im Modellprojekt die Studiengänge Maschinenbau, Elektrotechnik und Bauingenieurwissenschaft gewählt.

Die Projektdauer war zu Beginn auf 5 Jahre angelegt und sollte drei Kohorten von Teilnehmer_innen eine Studienaufnahme ermöglichen.

Da die Bewerberzahlen für das Projekt jedoch weit hinter den Erwartungen zurückblieben (vgl. Kapitel 5.1.3), wurde im Modellprojekt nach der ersten Kohorte keine weitere mehr gefördert. Die folgenden Ausführungen beziehen sich demnach nur auf diese erste Kohorte.

Mit der Evaluation des Modellprojekts wurde Prof. Dr. Wolfgang Böttcher von Lehrstuhl für Qualitätsentwicklung und Evaluierung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster beauftragt.

Im folgenden Kapitel 5.1.2 wird nun auf die der Evaluation zugrundeliegenden Fragestellungen eingegangen.

5.1.2 Fragestellungen für die Evaluation

Die Ziele der Evaluation bzw. die Fragen, welche die Evaluation beantworten sollte, orientierten sich vor allem an den Programmzielen des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“.

Konkret sollten die folgenden Fragen beantwortet werden:

- Gelang den Teilnehmer_innen der erfolgreiche Einstieg in ihr Studium?
- Wie wurden die einzelnen Projektbausteine von den Teilnehmer_innen bewertet?
- Welchen Nutzen hatten die einzelnen Projektbausteine für die Teilnehmer_innen?
- Wie bewerteten die Teilnehmer_innen die Programmbestandteile, welche die kooperierenden Hochschulen eigens entwickelt hatten?
- Welchen Nutzen hatten die Programmbestandteile, welche die kooperierenden Hochschulen eigens entwickelt hatten, für die Teilnehmer_innen?
- Wie war die Wirkung der Werbematerialien?
- Wurde die von der Hans-Böckler-Stiftung intendierte Zielgruppe erreicht?

Wegen des Modellcharakters des Projekts wurde darüber hinaus auch einer Frage nachgegangen, die eher eine Forschungs- als Evaluationsfrage ist:

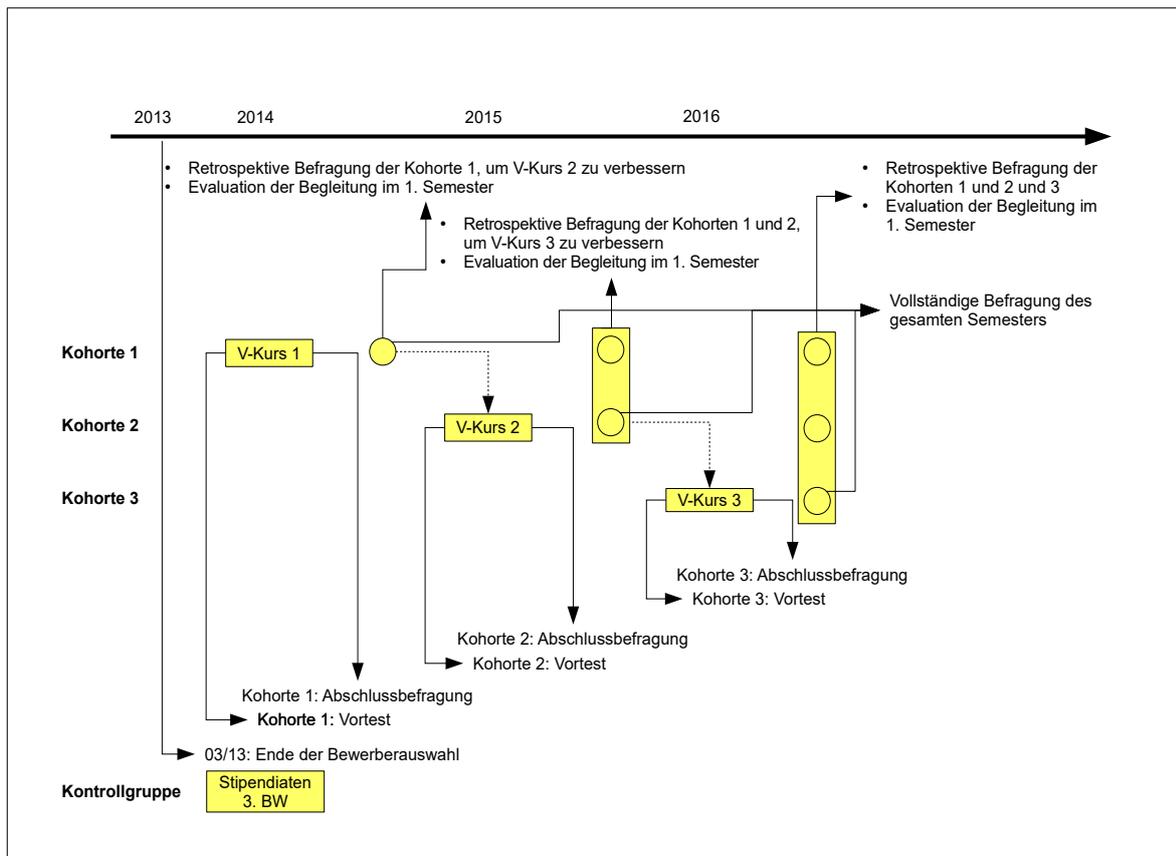
- Lassen sich (verallgemeinerbare) Hinweise darauf finden, wie ein Programm zur Studienvorbereitung gestaltet werden sollte, um eine gute Studienvorbereitung zu ermöglichen?

Im folgenden Kapitel 5.1.3 wird nun der Evaluationsansatz beschrieben, der zur Beantwortung der oben beschriebenen Fragestellungen gewählt wurde.

5.1.3 Evaluationsansatz und Erhebungsmethoden

Bei der Erstellung des Evaluationskonzepts wurde von der Hans-Böckler-Stiftung eine Stichprobe von 60 bis 90 Projektteilnehmer_innen pro Kohorte prognostiziert. Aufgrund dieser Annahme wurde ein quantitativer Evaluationsansatz gewählt, in dem für jede Kohorte drei Fragebogenerhebungen vorgesehen waren (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3: Erstes Evaluationsdesign



Die Evaluationsbefunde sollten dabei direkt in die Programmplanung der jeweils nächsten Kohorte einfließen. Der Evaluationsansatz hatte damit also sowohl summative als auch formative Funktion.

Das Konzept sah zwei Kontrollgruppen vor:

1. Stipendiat_innen der Hans-Böckler-Stiftung, die ebenfalls im Dritten Bildungsweg studierten, jedoch nicht am Projekt teilnahmen.
2. Die Studierenden desselben Semesters, welche nicht am Projekt teilnahmen.

Die Stipendiaten-Kontrollgruppe wurde zusammen mit der Testgruppe erstbefragt. Der Fragebogen deckte für die nicht projektbezogenen Items, so weit möglich, identische Konstrukte ab.

Die Bewerberanzahl blieb jedoch weit hinter den prognostizierten Zahlen zurück. Tatsächlich bewarben sich für beide kooperierenden Hochschulen zusammen lediglich 14 Bewerber_innen, von denen zwei von der Hans-Böckler-Stiftung abgelehnt wurden und einer seine Bewerbung zurückzog. Die gesamte Testgruppe bestand somit lediglich aus elf Teilnehmer_innen.

Da mit elf Teilnehmer_innen kaum aussagekräftige Resultate aus quantitativen Methoden erwartet werden können, wurde das gesamte Evaluationsdesign auf einen qualitativen Ansatz umgestellt. Hierzu wurde bei jeder Interviewreihe die gesamte Testgruppe befragt.

Die folgenden Befragungen wurden durchgeführt:

Tabelle 6: Durchgeführte Erhebungen

| Messung | Zeitraum | Erhebung | Anmerkung |
|---------|------------|---------------------|--|
| M1 | 06/2013 | Fragebogenbefragung | Die Befragung fand vor der Förderungszusage statt. |
| M2 | 05-06/2014 | 1. Interview | Die Interviews fanden in der Zeit zwischen dem letzten Vorbereitungsseminar und dem Spezialkurs statt. |
| M3 | 11-12/2014 | 2. Interview | Die Interviews fanden einige Wochen nach Studienbeginn statt. |
| M4 | 11/2015 | 3. Interview | Die Interviews fanden zu Beginn des dritten Studiensemesters statt. |

5.1.4 Erhebungsinstrumente

Während die Fragebogenbefragung in erster Linie eine Beschreibung der Test- und Kontrollgruppe geben sollte, wurde in den Interviews der Fokus auf eine mögliche Weiterentwicklung des Modellprojekts gelegt. Um einen möglichst hohen praktischen Nutzen der Evaluation zu ermöglichen, wurde ein partizipativer Evaluationsansatz gewählt und die Erhebungsinstrumente, also der Fragebogen und die Interviewleitfäden, wurden mit dem Verwertungsbedarf der Hans-Böckler-Stiftung abgestimmt.

Im Folgenden werden die Instrumente kurz beschrieben und es wird auf die jeweiligen grundlegenden Fragestellungen eingegangen.

M1 - Fragebogen

Der Erstellung des Fragebogens ging eine umfangreiche Literaturrecherche voraus. Ein größerer Teil des Fragebogens ist an die Studie von Isserstedt (1994) „Studieren ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung - Ergebnisse einer Befragung von Zulassungsbewerbern“ angelehnt. Auch wenn die Isserstedt-Studie Zulassungsbewerber_innen und die Vorbereitungskurse zur Zulassungsprüfung in Niedersachsen zum Gegenstand hat, erwiesen sich dennoch viele Items für das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ als relevant. Insbesondere betrifft dies die Items zur Studienmotivation. Daher wurden möglichst viele Items aus dieser Studie verwendet, um – soweit dies über-

haupt möglich ist – Veränderungen in diesen Bereichen aufzuzeigen. Neben dieser Studie sind auch Anregungen aus der Studie von Nickel/Duong (2012), projektspezifische Fragestellungen sowie Rückmeldungen aus dem Prätest des Fragebogens eingeflossen.

Konkret behandelte der Fragebogen die folgenden Themen:

1. Beruflicher Werdegang
2. Aktuelle Lebenssituation
3. Persönliche Daten
4. Studienmotivation
5. Sorgen und Ängste
6. Verzichtsbereitschaft
7. Motivation für die Teilnahme am Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“
8. Wahrnehmung der Werbe-/Informationsmaterialien
9. Gesellschaftliches Engagement

Während die ersten sechs Themenbereiche wiederkehrende Themen in der Forschung zum Dritten Bildungsweg sind, sind die Bereiche 7 und 8 projektspezifisch und der Bereich des gesellschaftlichen Engagements ist ein spezifisches Thema der Studienförderung der Hans-Böckler-Stiftung.

Durchführung der Fragebogenerhebung und Rücklaufquote

Am 06.06.2013 wurden insgesamt 13 Bewerber_innen von der Westfälische Wilhelms-Universität Münster (WWU) per E-Mail zu der Online-Befragung eingeladen, am 25.06.2013 nochmals zwei weitere Bewerber_innen, die ihre Bewerbung erst später eingereicht hatten. Die E-Mail enthielt einen Einladungstext, die URL⁶⁰ zu der Befragung, Erklärungen zum Zweck der Evaluation sowie Hinweise zum Datenschutz. Die Bewerber_innen wurden von der Hans-Böckler-Stiftung vor dem Versand der Einladungen auf die Befragung und ihren verpflichtenden Charakter hingewiesen. Für eine Online-Befragung sprachen vor allem pragmatische Erwägungen, da hierdurch die Kosten für eine postalische Befragung und Erinnerung sowie für die Eingabe der Befragungsdaten entfielen. Durch den verpflichtenden Charakter der Befragung entfielen zudem die Nachteile (z. B. eine geringe Rücklaufquote), die üblicherweise mit Online-Befragungen assoziiert werden.

Am 19.06.2013 wurde eine Erinnerungs-E-Mail an diejenigen Bewerber_innen verschickt, welche den Fragebogen noch nicht bzw. noch nicht vollstän-

⁶⁰ „Uniform resource locator“, auch „Internetadresse“ oder „Webadresse“ oder „Link“ genannt.

dig ausgefüllt hatten. Der Inhalt der Erinnerungs-E-Mail war weitgehend identisch mit der Einladungs-E-Mail, jedoch wurde nochmals besonders auf die Wichtigkeit der Befragung für die Hans-Böckler-Stiftung hingewiesen.

Die Befragung sollte am 30.06.2013 um 24:00 Uhr enden.

Während der laufenden Auswertung wurde die Befragung nochmals verlängert, da noch ein weiterer Bewerber in die Auswertung aufgenommen werden sollte. Dieser wurde am 29.07.2013 zur Befragung eingeladen. Da dieser schon am selben Tag den Fragebogen vollständig ausgefüllt hatte, wurde die Befragung am 30.07.2013 beendet.

Die Stipendiaten-Kontrollgruppe wurde im gleichen Modus in der Zeit vom 29.06.2013 bis zum 02.09.2013 befragt (vgl. Tabelle 7). Der Fragebogen für die Kontrollgruppe bestand aus denjenigen Fragen des Fragebogens der Testgruppe, welche auch durch die Kontrollgruppe sinnvoll beantwortet werden konnten. Einige Fragen wurden in ein möglichst naheliegendes Konstruktäquivalent überführt; auf die betreffende Differenz wird jeweils ausdrücklich hingewiesen.

Die folgende Tabelle 7 gibt nochmals einen Überblick über die jeweiligen Aktivitäten für die Befragung:

Tabelle 7: Ablauf der Befragung

| Datum | Aktivität |
|-------------------|---|
| 06.06.2013 | Testgruppe: Einladung zur Befragung |
| 19.06.2013 | Testgruppe: Erinnerung an die Befragung |
| 29.06.2013 | Kontrollgruppe: Einladung zur Befragung |
| 30.06.2013 | Testgruppe: Geplantes Ende der Befragung |
| 29.07.2013 | Testgruppe: Nachträgliche Einladung |
| 26.08.2013 | Kontrollgruppe: Erinnerung an die Befragung |
| 30.07.2013 | Testgruppe: Ende der Befragung |
| 02.09.2013 | Kontrollgruppe: Ende der Befragung |

Von den 16 angeschriebenen Bewerber_innen haben 14 (88 %) den Fragebogen komplett beantwortet, zwei Bewerber_innen haben nicht auf die Einladung oder die Erinnerung reagiert. Von *allen* tatsächlichen Teilnehmer_innen liegt ein vollständig ausgefüllter Fragebogen vor.

Von den 104 angeschriebenen Befragten der Kontrollgruppe haben 84 den Fragebogen vollständig ausgefüllt (81 %). Von diesen 84 Befragten ließen sich 69 tatsächlich dem Dritten Bildungsweg zuordnen.

M2 - Interviewleitfaden

Im ursprünglichen Evaluationskonzept war vorgesehen, die Testgruppe – also die Projektteilnehmer_innen – in der Zeit zwischen dem letzten Vorbereitungsseminar und dem Beginn des sechswöchigen Spezialkurses mit einem Fragebogen zu befragen. Zusätzlich waren Interviews mit einigen Teilnehmer_innen geplant, um die Befunde abzurunden.

Da jedoch aufgrund der geringen Projektnachfrage die Testgruppe nach den Vorbereitungsseminaren aus lediglich elf Teilnehmer_innen bestand und aufgrund dieser kleinen Testgruppengröße kaum mit aussagekräftigen Ergebnissen durch quantitative Verfahren gerechnet werden konnte, wurde in Abstimmung mit der Hans-Böckler-Stiftung entschieden, das Evaluationsdesign auf rein qualitative Methoden umzustellen. Statt einzelner Teilnehmer_innen wurde die gesamte Testgruppe interviewt.

Als Befragungsmethode wurde das Experteninterview nach Meuser und Nagel gewählt (vgl. Meuser/Nagel: 2005). Der Methode des Experteninterviews entsprechend hatte der Interviewleitfaden einen relativ hohen Strukturierungsgrad, wobei während der Interviewführung entstehende Narration, die über den Leitfaden hinaus ging, nur sehr zurückhaltend zum Leitfadeneinhalt zurückgeführt wurde.

Die Interviews wurden im Rahmen einer Programmevaluation und nicht im Rahmen eines Forschungsprojekts durchgeführt. Insofern wurde der Fokus der Fragestellungen für den Interviewleitfaden auf die Weiterentwicklung des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ gelegt.

Der Leitfaden enthielt Fragen zu den Themen

- Erfahrungen mit dem Modellprojekt,
- Nutzen der Vorbereitungsseminare für die Teilnehmer_innen,
- Verbesserungsmöglichkeiten für das Modellprojekt,
- Vernetzung der Teilnehmer_innen,
- Standardisierte Kurzsкала zur Kontrollüberzeugung der Befragten,
- Entscheidungsprozesse im Modellprojekt,
- Bewerbersituation im Modellprojekt und
- bisherige Gesamtbewertung des Projekts.

Die Interviews erfolgten telefonisch und fanden von Mai bis Juni 2014 statt, also in der Zeit zwischen dem letzten Vorbereitungsseminar und dem Spezial-

kurs. Durchgeführt wurden die Interviews, ebenso wie auch alle folgenden Interviews, von einem den Teilnehmer_innen persönlich bekannten Interviewer.

M3 - Interviewleitfaden

In dieser dritten Befragung wurden die Projektteilnehmer_innen einige Wochen nach ihrem Studienbeginn nach ihren bis dahin gesammelten Erfahrungen im Projekt und im Studium gefragt. Damit die Befragten überhaupt Angaben zu ihren Studienanfangserfahrungen machen konnten, wurde nach Studienbeginn einige Wochen mit dem Start der Interviews gewartet. Die Teilnehmer_innen wurde in der Zeit vom 21.11.2014 bis zum 07.12.2014 telefonisch befragt.

Auch für diese Interviewreihe wurde erneut das Experteninterview nach Meuser und Nagel als Befragungsmethode gewählt (vgl. Meuser/Nagel: 2005). Der Strukturierungsgrad und die Gesprächsführung entsprachen der Interviewreihe zum Zeitpunkt M2.

Der Fokus der Befragung lag dabei auf dem Spezialkurs sowie den Vorbereitungskursen der Hochschulen und dem eigentlichen Studienbeginn. Der Leitfaden enthielt Fragen zu den Themen:

- Spezialkurse für die Teilnehmer_innen
- Vorbereitungsseminare der Hochschulen
- Erfahrungen zum Studienbeginn, insbesondere
 - Erfahrungen mit den Veranstaltungen
 - Umstellungserfahrungen der Teilnehmer_innen
 - Erfahrungen mit den Kommiliton_innen
 - Nutzen beruflicher Qualifikation
- Nutzen der Vorbereitungsseminare für das Studium

M4 - Interviewleitfaden

Diese vierte Befragung und dritte Interviewreihe wurde im dritten Fachsemester der Teilnehmer_innen durchgeführt, so dass bereits die Prüfungsergebnisse der ersten beiden Semester vorlagen. Für diese Befragung wurden alle elf Projektteilnehmer_innen in der Zeit vom 12.11.2015 bis zum 25.11.2015 telefonisch befragt.

Der Fokus der Interviews lag bei der Teilnehmereinschätzung zum eigenen Erfolg im Studium sowie auf einer retrospektiven Einschätzung der Projektmaßnahmen in Bezug auf ihre Nützlichkeit für die Teilnehmer_innen.

Auch für diese Interviewreihe wurde erneut das Experteninterview nach Meuser und Nagel als Befragungsmethode gewählt (vgl. Meuser/Nagel: 2005). Der

Strukturierungsgrad und die Gesprächsführung entsprachen den Interviewreihen zu den Zeitpunkten M2 und M3.

Der Leitfaden enthielt Fragen zu den Themen:

- Erfolg des Studienbeginns
- Unterstützung während des Studiums
- Nützlichkeit der Projektmaßnahmen für die Teilnehmer_innen
- Hypothetische Einschätzung dazu, welche Maßnahmen tatsächlich nützlich gewesen wären

Als Grundlage für die Einschätzung der Nützlichkeit der einzelnen Projektmaßnahmen, insbesondere der Vorbereitungsseminare, hatte die Hans-Böckler-Stiftung eine Liste der Inhalte erstellt, die in den jeweiligen Vorbereitungsseminaren behandelt worden waren.

Bevor diese letzte Interviewreihe stattfand, hatte die Hans-Böckler-Stiftung wegen des Bewerbermangels für das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ beschlossen, keine weitere Projektkohorte zu fördern. Die Förderung für die bereits bestehende erste Kohorte wurde von dieser Entscheidung nicht berührt. Die Entscheidung, dass es keine weiteren Projektkohorten mehr geben würde, war den Befragten zum Interviewzeitpunkt bekannt.

5.2 Beschreibung der Test- und Kontrollgruppe

Zur Einordnung der Evaluationsbefunde dient ebenfalls eine Beschreibung der Test- und Kontrollgruppe. Bevor auf die Bewertung der einzelnen Projektbausteine eingegangen wird, soll deshalb in diesem Kapitel zunächst die Test- und Kontrollgruppe beschrieben werden.

Das ursprüngliche Evaluationsdesign musste zwar aufgrund der Bewerbersituation für das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ verändert werden, dennoch wurde bei der M1-Erhebung (vor Projektteilnahme) auch eine Kontrollgruppe von Stipendiaten der Hans-Böckler-Stiftung befragt. Da diese Befragung auch gleichzeitig eine Wiederholungsstudie zu Isserstedt (1994) war und die Erkenntnisse – vor allem zur Studienmotivation – allgemein von Interesse sein könnten, wird in diesem Kapitel auch diese Kontrollgruppe ausführlich beschrieben. Sie ist deutlich größer als die Testgruppe (14 vs. 69). Ihre Beschreibung dürfte in Anbetracht der geringen Forschungsbefunde zum Thema Dritter Bildungsweg (vgl. Freitag 2012) von wissenschaftlichem Wert sein.

Darüber hinaus wurde eine zweite Kontrollgruppe hinzugezogen, mit deren Hilfe der Erfolg der Projektteilnehmer_innen während der Studieneingangs-

phase bewertet werden soll. Bei dieser zweiten Kontrollgruppe handelt es sich um die Kommiliton_innen der Teilnehmer_innen, welche das jeweilige Fach im selben Fachsemester studieren.⁶¹

Um Bedeutungsungenauigkeiten bei der Abgrenzung der unterschiedlichen Befragungsgruppen zu vermeiden, wird die Gruppe der Projektbewerber_innen bzw. der späteren Projektteilnehmer_innen im Folgenden als „*Testgruppe*“ bezeichnet.

Die Gruppe der Stipendiat_innen der Hans-Böckler-Stiftung, die im Dritten Bildungsweg studierten ohne durch das Modellprojekt gefördert zu werden und als Vergleichsgruppe befragt wurden, wird im Folgenden als „*Kontrollgruppe*“ bezeichnet.

Die Gruppe der Kommiliton_innen wird als zweite Kontrollgruppe bezeichnet. Im diesem Teil des Berichts werden die Ergebnisse zu den einzelnen Themen des Fragebogens ausführlich dargestellt.

Der folgende Diskurs konzentriert sich vor allem auf die Beantwortung der Evaluationsfragen (vgl. Kapitel 5.1.2).

Um die Lesbarkeit der statistischen Daten zu vereinfachen, werden im Folgenden Prozentangaben auf ganze Zahlen gerundet, soweit die Nachkommastellen nicht besonders bedeutend sind oder keine Angaben auf 0 % abgerundet werden müssen.

Häufigkeitsangaben zu Fragen, bei denen Mehrfachnennungen möglich waren, sind mit dem Hinweis „(m. M.)“ für „mögliche Mehrfachnennungen“ gekennzeichnet.

Die Größe der Bewerbergruppe für das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ ist deutlich hinter den Erwartungen zurückgeblieben. Statt ca. 60 erwartete Bewerber_innen pro Kohorte konnten lediglich 16 zur Befragung eingeladen werden. Die Rücklaufquote der Onlinebefragung lag bei 88 % der Bewerber_innen. Das ist zwar für sich gesehen eine äußerst zufriedenstellende Quote, jedoch stehen trotz dieser hohen Rücklaufquote lediglich 14 vollständige Datensätze aus der Testgruppe zur Verfügung.

⁶¹ Die Daten der Kontrollgruppe waren vollständig anonymisiert. Es lässt sich deshalb nicht ermitteln, in welchem Umfang ihr Studierende des Dritten Bildungswegs angehören. Aufgrund der insgesamt geringen Studierendenzahlen des Dritten Bildungswegs dürfte jedoch davon auszugehen sein, dass diese Fehlerquelle vernachlässigt werden kann.

Die Testgruppe der Studie bildeten die 11 Teilnehmer_innen des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“. Die Testgruppe umfasste für den Bereich der quantitativen Auswertung nicht 11 sondern 14 Befragte, da für die Fragebogenbefragung auch später abgelehnte Bewerber_innen befragt wurden. Die Teilnahme an der Evaluation war eine Bedingung für die Projektteilnahme. Zu jedem Befragungszeitpunkt wurde die vollständige Testgruppe befragt.

Da bei dieser Gruppengröße keine signifikanten Ergebnisse für statistische Auswertungsverfahren zu erwarten sind, beschränkt sich die Auswertung auf deskriptive (beschreibende) Statistik.

Zudem werden in der Regel jeweils die absoluten Zahlen genannt, da bei derart kleinen Fallzahlen relative Angaben in Prozent bedeutender wirken würden, als sie tatsächlich sind. Relative Prozentwerte werden deshalb nur bei angemessen erscheinender Größenordnung angegeben.

Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass bei einer derart kleinen Stichprobengröße Verallgemeinerungen sehr problematisch sind und die vorliegenden Befunde hauptsächlich explorativen Charakter haben. Die Ergebnisse sollten lediglich als Hinweise auf Trends verstanden und nicht darüber hinaus interpretiert werden.

5.2.1 Studiengang und Geschlechterverteilung

Von den Befragten der Testgruppe hatten sich drei für den Bereich der Gesundheitswissenschaften und elf für den ingenieurwissenschaftlichen Bereich beworben. Von den Bewerber_innen waren drei weiblich und elf männlich. In das Projekt wurden insgesamt elf Teilnehmer_innen aufgenommen, davon drei im Bereich der Gesundheitswissenschaften und 8 für den ingenieurwissenschaftlichen Bereich. Drei Teilnehmer_innen waren weiblich, acht männlich.

Betrachtet man die Geschlechterverteilung in Bezug auf die angestrebten Studiengänge, so hatten sich für den gesundheitswissenschaftlichen Bereich zwei Frauen und ein Mann beworben, für den ingenieurwissenschaftlichen Bereich eine Frau und zehn Männer (vgl. Tabelle 8).

**Tabelle 8: Kreuztabelle - Für welchen Bereich des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ haben Sie sich beworben?
* Welches Geschlecht haben Sie?**

| (N=14) | | Geschlecht | | Gesamt |
|---------|---------------------------|------------|----------|--------|
| | | Weiblich | Männlich | |
| Bereich | Gesundheitswissenschaften | 2 | 1 | 3 |
| | Ingenieurwissenschaften | 1 | 10 | 11 |
| Gesamt | | 3 | 11 | 14 |

Die Kontrollgruppe bildeten Stipendiaten_innen der Hans-Böckler-Stiftung, welche zwar ebenfalls im Dritten Bildungsweg studierten, jedoch nicht im Rahmen des Projekts gefördert wurden. Die Teilnahme an der Befragung war für die Kontrollgruppe freiwillig. Für die Onlinebefragung wurden 104 Stipendiat_innen angeschrieben, von denen 84 antworteten. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 81 %. 15 Befragte verfügten entgegen der Annahmen der Hans-Böckler-Stiftung über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung, so dass die verbliebenen 69 Befragten die Kontrollgruppe bildeten.

Die Studiengänge der Befragten wurden nicht erhoben, da keine Erwartung bestand, bezüglich des Studiengangs statistische Differenzen feststellen zu können.⁶² Die Geschlechterverteilung in der Kontrollgruppe geht aus Tabelle 9 hervor.

Tabelle 9: Welches Geschlecht haben Sie? (Kontrollgruppe)

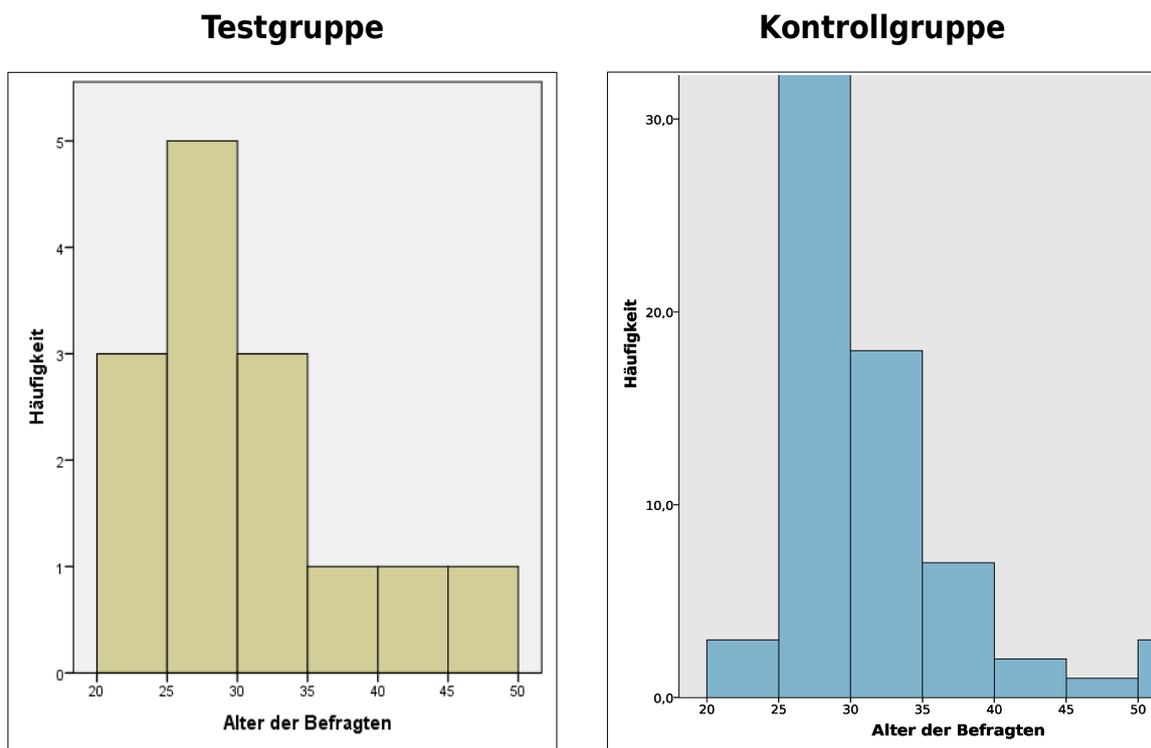
| | Häufigkeit | Prozent |
|----------|------------|---------|
| Weiblich | 20 | 29,0 |
| Männlich | 49 | 71,0 |
| Gesamt | 69 | 100,0 |

⁶² Da im Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ ausschließlich Ingenieurwissenschaften und Gesundheitsmanagement als Studiengänge infrage kamen, die Studiengänge der Kontrollgruppe jedoch nach Auskunft der Hans-Böckler-Stiftung ein weites Spektrum mit einer Häufung bei Sozialwissenschaften abdeckten, konnte nicht erwartet werden, dass eine sinnvolle Vergleichsgruppenbildung zur Identifizierung von Projekteffekten möglich gewesen wäre.

5.2.2 Alter

Abbildung 4 gibt einen Überblick über die Altersverteilung der Befragten der Test- und Kontrollgruppe. Drei Bewerber_innen der Testgruppe waren zum Zeitpunkt der Befragung älter als 36 Jahre alt. Der Mittelwert beträgt 30,8 Jahre, die Standardabweichung 7,1 Jahre. Die Befragten der Kontrollgruppe war zwischen 24 und 51 Jahren alt, der Mittelwert der Kontrollgruppe beträgt 31,6 Jahre (Std-Abw.: 6,6 Jahre).

Abbildung 4: Alter der Befragten



5.2.3 Beruflicher Werdegang

Die berufliche Erstausbildung der Teilnehmer_innen entsprach bis auf in einem Fall⁶³ der jeweiligen Studienrichtung. Die erste Ausbildung fand also jeweils in einem technischen oder gesundheitsbezogenen Beruf statt.

Die meisten Bewerber_innen waren zum Zeitpunkt der Bewerbung in einem studiengangaffinen Berufsfeld beschäftigt (vgl. Tabelle 10 zur zum Zeitpunkt der Befragung ausgeübte Tätigkeit). Die Befragten der Testgruppe waren zwi-

⁶³ Die Person hatte eine Ausbildung im Handel absolviert, so dass eine Aufnahmeprüfung im ingenieurwissenschaftlichen Studiengang erforderlich war.

schen zwei und 20 Jahren im aktuellen Berufsfeld (Mittelwert: 8,9 Jahre, Std.-Abw.: 4,9 Jahre).

**Tabelle 10: Welchen Beruf/welche Tätigkeit üben Sie derzeit aus?
(Testgruppe)**

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Angestellte_r im Bürodienst • CNC-Einrichter_in und Programmierer_in • Elternzeit • Feuerwehrmannanwärter_in • Gießereimechaniker_in • Host_ess • Kfz-Techniker Meister_in | <ul style="list-style-type: none"> • Mechatroniker_in • Medizinische_r Fachangestellte_r • Schornsteinfeger_in • Servicetechniker_in • Technische_r Zeichner_in • Werkzeugmacher_in • Arbeitslos |
|--|---|

Die Bewerberzahlen für den ingenieurwissenschaftlichen Bereich waren erheblich höher als die für den Bereich des Gesundheitsmanagements. Dies mag zum einen durch die größere Flexibilität der im Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ angebotenen Studiengänge begründet sein, zum anderen spricht jedoch auch die Zusammensetzung der Kontrollgruppe dafür, dass die MINT-Fächer⁶⁴ sich im Dritten Bildungsweg einer erhöhten Beliebtheit erfreuen, bzw. Personen mit technischer Ausbildung sich eher für ein Studium über den Dritten Bildungsweg interessieren. Tabelle 11 gibt einen Überblick über die berufliche Erstausbildung der Kontrollgruppe.

Tabelle 11: Berufsgruppen der Kontrollgruppe

| Bereich | Anzahl (N=57) |
|---------------------|---------------|
| Handel | 8 |
| Technische Berufe | 26 |
| Gesundheitsberufe | 6 |
| Soziale Berufe | 7 |
| Öffentlicher Dienst | 5 |
| Sonstiges | 5 |

Dies ist auch insofern bemerkenswert, da die Zielgruppe der Stipendiatenförderung der Hans-Böckler-Stiftung allgemein eher in den sozialwissenschaftli-

⁶⁴ Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik

chen Fächern zu finden ist (vgl. auch Böttcher/Wiesweg 2013). Insofern haben die Stipendiaten_innen des Dritten Bildungswegs innerhalb der Stiftung einen eher untypischen Fächerhintergrund.

Nach ihrer ersten Berufsausbildung haben drei Befragte der Testgruppe eine zweite Berufsausbildung absolviert. Einer der drei Befragten hat darüber hinaus eine dritte Berufsausbildung absolviert, die jedoch vermutlich eher als Fortbildung zu werten ist. Es fällt auf, dass die Befragten nicht einheitlich zwischen Berufsausbildungen und längeren Fortbildungen unterscheiden. In der Kontrollgruppe verhält sich dies hinsichtlich des Umfangs weiterer Ausbildungen und der ungenauen Differenzierung äquivalent.

Zum Zeitpunkt der Befragung waren vier der 14 Teilnehmer_innen Arbeiterin oder Arbeiter, sieben waren in einem Angestelltenverhältnis, eine Person war arbeitslos und zwei hatten einen anderen Status (z. B. selbstständig, Hausfrau/Hausmann). Die Befragten der Kontrollgruppe waren zum Zeitpunkt der Befragung bereits Studierende.

Die Projektbewerber_innen waren im Mittel bei 3,2 Arbeitgebern beschäftigt (Standardabweichung: 3,5), die Befragten der Kontrollgruppe im Mittel bei 2,3 Arbeitgebern (Standardabweichung 2,2).

Mit Blick auf Fortbildungen fällt auf, dass sowohl die Test- als auch die Kontrollgruppe eher fortbildungsaffin waren (Anzahl der Fortbildungen: Testgruppe MW=7,5, STA=11,2; Kontrollgruppe MW=5,2, STA=7,3). Im Regelfall wurden diese Fortbildungen auch durch ein Zertifikat bestätigt. Jedoch sind Angaben der Befragten zu Fortbildungen widersprüchlich, da z. T. für mehr Fortbildungen Zertifikate erhalten worden sein sollen als Fortbildungen absolviert wurden. Dies wäre zum einen dadurch erklärbar, dass für einzelne Fortbildungen mehrere Zertifikate vergeben wurden, zum anderen besteht die Möglichkeit, dass es sich bei den Angaben der Befragten eher um Schätzwerte als um gesicherte Auskünfte handelt.

Fünf Befragte waren verheiratet, vier lebten in einer festen Beziehung und fünf waren ledig. Zwölf Befragte haben Geschwister, bei vier dieser Befragten hat wenigstens eines der Geschwister studiert.

Die Mehrheit der Befragten (9, vgl. Tabelle 12) hatte einen Berufsschulabschluss oder einen Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens, drei Befragte verfügten bereits über eine Aufstiegsfortbildung, zwei hatten einen anderen Schul- oder Berufsabschluss.

Tabelle 12: Schulabschlüsse der Test- und Kontrollgruppe

| Höchster Abschluss | Testgruppe | Kontrollgruppe |
|---|------------|----------------|
| Berufschulabschluss oder Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens | 9 | 52 |
| Aufstiegsfortbildung | 3 | 10 |
| Sonstiger Schul- oder Berufsabschluss | 2 | 7 |

Soweit die Befragten in einer Partnerschaft oder Ehe lebten, hatte die Partnerin bzw. der Partner meist einen – im Sinne der Hochschulzugangsberechtigung – „höheren“ Abschluss als die Befragten. Tabelle 13 gibt einen Überblick über die Schulabschlüsse der Partner_innen.

Tabelle 13: Schulabschlüsse der Partner_innen der Test- und Kontrollgruppe

| Abschluss Partner_in | Testgruppe (N) | Kontrollgruppe (N) ⁶⁵ |
|--|----------------|----------------------------------|
| Volksschulabschluss/Hauptschulabschluss | | 2 |
| Realschulabschluss/Mittlere Reife/Abschluss der POS ⁶⁶ | 1 | 1 |
| Berufschulabschluss oder Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens | 3 | 8 |
| Fachhochschulreife/Berufsfachschule/Abschluss an einer Fachschule, Meister- oder Technikerschule | | 3 |
| Abitur/Allgemeine Hochschulreife | 3 | 4 |
| Fachhochschulreife/Berufsfachschule/Abschluss an einer Fachschule, Meister- oder Technikerschule | | 3 |
| Hochschulabschluss (Magister, Diplom, Staatsexamen, Master, Bachelor) | 2 | 2 |

In Bezug auf den höchsten Schulabschluss der Eltern der Befragten ergibt sich ein deutlich differenzierteres Bild (vgl. Tabelle 14).

⁶⁵ Bei der Kontrollgruppe wurde nach dem Partner_in zum Zeitpunkt der Studienaufnahme gefragt.

⁶⁶ Polytechnische Oberschule

**Tabelle 14: Vergleich der Schulabschlüsse der
Bewerber_innen mit ihren Eltern⁶⁷**

| Abschluss Befragte | Abschluss Eltern | Test- gruppe | | Kontroll- gruppe | |
|---|--|-----------------|----|---------------------|----|
| | | N | % | N | % |
| Berufsschulabschluss oder Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens | Kein Schulabschluss | | | 5 | 10 |
| | Volksschulabschluss/Hauptschulabschluss | 2 | 22 | 12 | 23 |
| | Realschulabschluss/Mittlere Reife/Abschluss der POS | 2 | 22 | 5 | 10 |
| | Berufsschulabschluss (Lehre, Ausbildung) oder Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens | 2 | 22 | 14 | 27 |
| | Fachhochschulreife/Berufsfachschule/Abschluss an einer Fachschule, Meister- oder Technikerschule | 1 | 11 | 4 | 8 |
| | Abitur/Allgemeine Hochschulreife | 1 | 11 | 2 | 4 |
| | Fachhochschulabschluss/Diplom (FH)/Abschluss an einer Berufsakademie | | | 2 | 4 |
| | Hochschulabschluss (Magister, Diplom, Staatsexamen, Master, Bachelor) | 1 | 11 | 8 | 15 |
| Aufstiegsfortbildung | Kein Schulabschluss | | | 2 | 20 |
| | Volksschulabschluss/Hauptschulabschluss | 1 | 50 | 2 | 20 |
| | Berufsschulabschluss (Lehre, Ausbildung) oder Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens | | | 2 | 20 |
| | Fachhochschulreife/Berufsfachschule/Abschluss an einer Fachschule, Meister- oder Technikerschule | | | 2 | 20 |
| | Fachhochschulabschluss/Diplom (FH)/Abschluss an einer Berufsakademie | 1 | 50 | 1 | 10 |
| | Hochschulabschluss (Magister, Diplom, Staatsexamen, Master, Bachelor) | | | 1 | 10 |
| Sonstiger Schul- oder Berufsabschluss | Kein Schulabschluss | 1 | 50 | 1 | 17 |
| | Volksschulabschluss/Hauptschulabschluss | | | 4 | 67 |
| | Realschulabschluss/Mittlere Reife/Abschluss der POS | 1 | 50 | | |
| | Berufsschulabschluss (Lehre, Ausbildung) oder Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens | | | 1 | 17 |

⁶⁷ Nicht alle Befragten haben Angaben zum Bildungsniveau der Eltern gemacht.

Insgesamt stammen zwei der 14 Befragten der Testgruppe aus Akademikerhaushalten (wenigstens ein Elternteil mit Hoch- oder Fachhochschulabschluss). Andererseits hatten die Eltern von drei Befragten einen – im Sinne der Hochschulzugangsberechtigung – „weniger hohen“ Abschluss als die Befragten. Ca. ein Drittel (12 von 67) der Kontrollgruppe stammt aus Akademikerhaushalten, knapp die Hälfte (31 von 67) der Kontrollgruppe verfügt im vorgenannten Sinn über einen höheren Abschluss als ihre Eltern.

5.2.4 Studienaffinität des Umfeldes

Um zu ermitteln, ob die Befragten mit ihrer Bewerbung für ein Programm, welches eine akademische Karriere ermöglichen bzw. vereinfachen soll, in ihrem Umfeld in Bezug auf akademische Laufbahnen die „Avantgarde“ ihres persönlichen Umfeldes darstellten, wurde ergänzend zu den Bildungsabschlüssen der Partner_innen und Eltern auch danach gefragt, ob bereits (viele) Personen aus dem weiteren Familien- und Bekanntenkreis studiert haben.

Aus der Testgruppe kamen zwei Befragte aus einem Akademikerhaushalt⁶⁸. Die Eltern von zwei Befragten hatten Hoch- oder Fachhochschulreife, bei 10 der 14 Befragten lag der höchste Bildungsabschluss der Eltern unterhalb der Hoch- oder Fachhochschulreife. Bei der Kontrollgruppe stellte sich die Situation strukturell ähnlich dar.

In Bezug auf das persönliche Umfeld der Befragten haben, mit Ausnahme von zwei Bewerber_innen (14 %), alle zumindest für einen der Bereiche

- eigener Freundeskreis,
- eigener Familienkreis,
- Freundeskreis des_r Partner_in oder
- Familienkreis des_r Partner_in

angegeben, dass in der jeweiligen Personengruppe viele studiert haben (vgl. Abbildung 5).

⁶⁸ Der höchste Bildungsabschluss der Eltern ist ein Hoch- oder Fachhochschulabschluss.

**Abbildung 5: Viele Leute in meinem Umfeld haben studiert
(dichotome Darstellung) (N=13)**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|--|------|------|------|-----|------|------|------|------|------|------|-----|------|------|
| Eigene Freunde | Grün | Grün | Grün | Rot | Rot | Grün | Rot | Rot | Rot | Rot | Rot | Rot | Rot |
| Eigene Familie | Rot | Grün | Rot | Rot | Rot | Grün | Rot | Grün | Grün | Rot | Rot | Rot | Grün |
| Partner Freunde | Grün | Grün | Weiß | Rot | Grün | Rot | Weiß | Rot | Weiß | Weiß | Rot | Grün | Rot |
| Partner Familie | Rot | Rot | Weiß | Rot | Grün | Grün | Weiß | Grün | Weiß | Weiß | Rot | Grün | Grün |
| Anzahl kaum Vorbilder eigene Sozialphäre | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Anzahl kaum Vorbilder gesamt | 2 | 1 | 1 | 4 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 4 | 2 | 2 |

Grüne Felder: Viele Leute aus dieser Personengruppe haben studiert.

Rote Felder: Wenige Leute aus dieser Personengruppe haben studiert.

Weiße Felder: Kein_e Partner_in vorhanden

Umgekehrt hatten sechs der Befragten eher wenig bis keine studierte Vorbilder in ihrer eigenen Sozialsphäre. Zwei dieser Befragten hatten auch kaum Vorbilder in der Sozialsphäre des_r Partner_in, soweit ein_e Partner_in zum Zeitpunkt der Befragung vorhanden war. Ein Befragter hat keine Angaben zu dieser Frage gemacht.

Für die Kontrollgruppe stellt sich die Studienaffinität vergleichbar dar (vgl. Tabelle 15). Auch hier kam die überwältigende Mehrheit der Befragten aus einem eher hochschulfernen Milieu.

Tabelle 15: Studienaffinität des Umfelds (Kontrollgruppe)

| | N | stimme überhaupt nicht zu | - | + | stimme voll zu |
|--|----|---------------------------|-----|-----|----------------|
| Aus meinem Freundes- und Bekanntenkreis haben viele studiert. | 69 | 15% | 48% | 22% | 16% |
| Aus meiner weiteren Familie haben viele studiert, z. B. Tanten oder Onkel, Cousinen oder Cousins, Schwägerinnen oder Schwager usw. | 69 | 42% | 36% | 19% | 1% |
| Aus der weiteren Familie meines Partners haben viele studiert. | 23 | 57% | 26% | 13% | 4% |
| Aus dem Freundes- und Bekanntenkreis meines Partners haben viele studiert. | 23 | 30% | 44% | 17% | 4% |

Mit der notwendigen Rücksicht auf die kleine Testgruppe kann festgestellt werden, dass dieser Umstand auch etwa im gleichen Umfang in der Kontroll-

gruppe vorzufinden ist. Dort hatten sieben von 69 (10 %) Befragten keine bis wenige studierte Vorbilder im eigenen Familien- bzw. Freundeskreis oder in dem des_r zum Studienbeginn vorhandenen Partner_in. Auch eine ausschließliche Betrachtung des eigenen Freundes- bzw. Familienkreises führt zu Ergebnissen in einer vergleichbaren Größenordnung. In der Kontrollgruppe gaben 48 % an, dass nicht viele aus diesen Kreisen studiert haben.

Sowohl in der Testgruppe (33 %) als auch in der Kontrollgruppe (30 %) hatte ca. ein Drittel der Befragten Geschwister, die bereits Studienerfahrungen hatten.

Bei jeweils ca. einem Fünftel der Befragten (Testgruppe und Kontrollgruppe 22 %) verfügte der_die Lebenspartner_in zum Zeitpunkt der Bewerbung bzw. des Studienbeginns über einen (Fach-)Hochschulabschluss.

5.2.5 Überlegungen zur Studienaufnahme

Für die Hälfte der Bewerber_innen (7 von 14) stand das Thema „Studieren“ erst seit Kenntnis vom Modellprojekt zur Debatte. Die andere Hälfte überlegte zum Zeitpunkt der Befragung schon seit einem halben bis vier Jahren (Mittelwert: 22,1 Monate, Standardabweichung: 15 Monate), ob sie ein Studium aufnehmen soll.

Die fehlende Studienfinanzierung wurde von fünf der sieben Befragten, welche schon länger überlegten zu studieren, als Haupthemmnis angegeben. Darüber hinaus wurden als Hemmnisse (teils in Kombination mit Finanzierungsproblemen) angegeben:

- Fehlende Unterstützung durch die eigene Familie,
- Probleme bei der Vorbereitung auf das Studium,
- Notwendige Wartezeit von 3 Jahren wegen des fehlenden Abiturs (Bedingung für den Dritten Bildungsweg),
- Umzug und die neue Arbeitsstelle des Partners
- „Private Gründe“

5.2.6 Motivation, sich für genau dieses Projekt zu bewerben

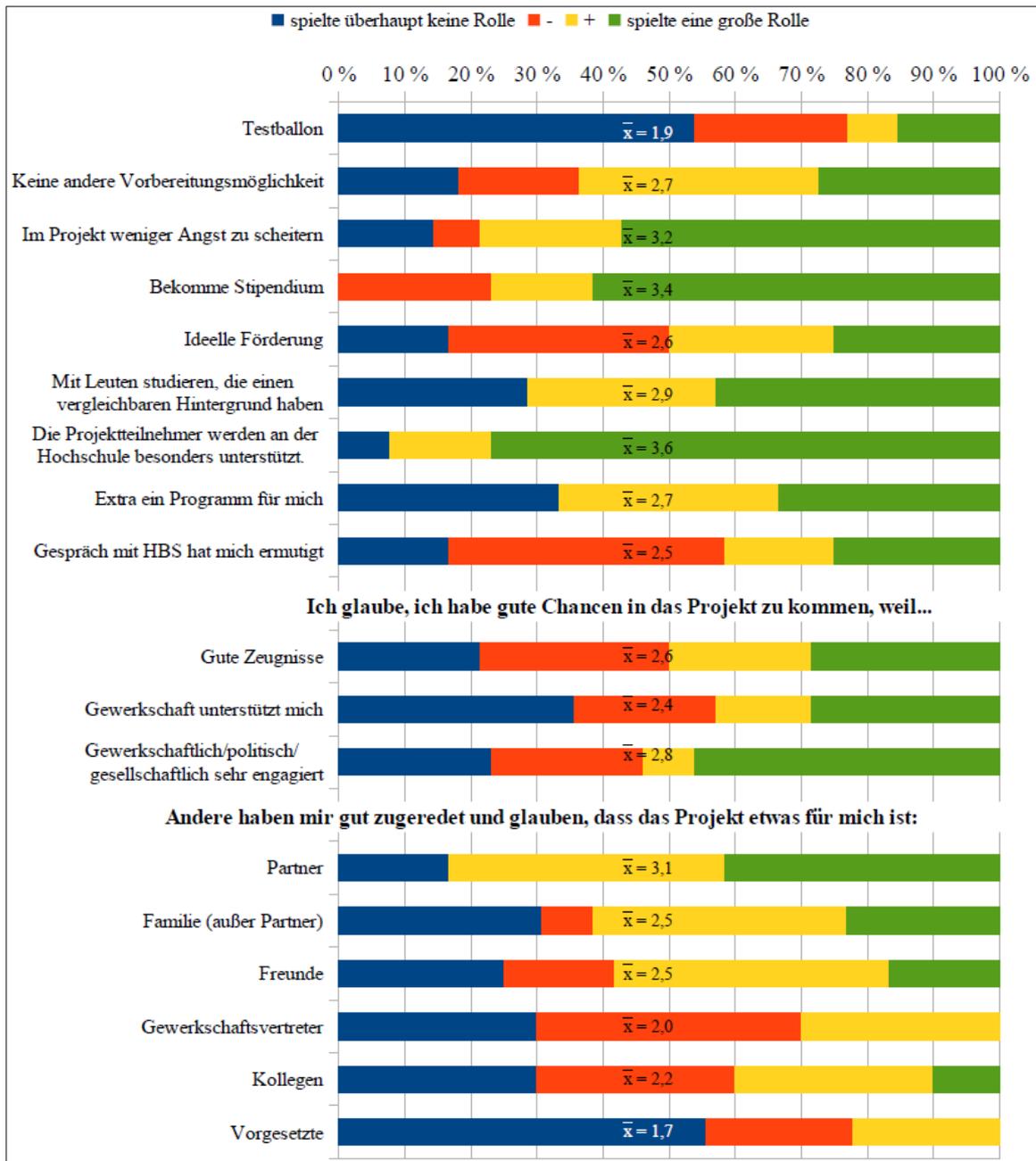
Neben der allgemeinen Studienmotivation ist auch von Interesse, warum die Bewerber_innen sich ausgerechnet für das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ bewarben.

Besonders starke Motive (Mittelwert (\bar{x}) besonders hoch; vgl. Abbildung 6 auf der Folgeseite) waren hierbei vor allem, dass

- die Projektteilnehmer_innen von den kooperierenden Hochschulen besonders unterstützt werden,
- sie im Programm weniger Angst zu scheitern haben,
- sie ein Stipendium erhalten,
- sie mit anderen zusammen studieren können, die über einen vergleichbaren Hintergrund verfügen,
- das Programm extra auf die Zielgruppe zugeschnitten ist und
- das Programm das Fehlen von alternativen Möglichkeiten zur Studienvorbereitung kompensiert.

Ermutigungen durch Mitarbeiter_innen der Hans-Böckler-Stiftung oder Angebote der ideellen Förderung im Rahmen des Stipendiums spielten eine eher untergeordnete Rolle. Insgesamt gaben drei Bewerber_innen an, dass die Bewerbung auch ein „Testballon“ („Ich wollte einfach mal sehen, ob es klappt. Die Bewerbung verpflichtet ja zu noch nichts.“) war. Wenigstens zwei andere Items wurden von diesen Befragten jedoch mindestens als gleich wichtig angegeben.

Abbildung 6: Wie sehr spielten die folgenden Überlegungen für Sie eine Rolle, sich genau für dieses Programm zu bewerben? (N=14)



Auffällig ist, dass der_ die Partner_in (so weit vorhanden) eine wichtige Rolle für die Bewerbungsentscheidung spielte (bei 8 von 10 Befragten mit Partnerinnen/Partnern). Je weiter sich die möglicherweise zurechnenden Personengruppen von der engsten Sozialsphäre entfernen, desto unbedeutender werden sie für die Entscheidung, sich für das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ zu bewerben bzw. überhaupt zu studieren. Besonders Einflüsse aus der Sphäre der Unternehmen, in denen die Befragten beschäftigt waren, spielten für die

Entscheidungsfindung offenbar kaum eine Rolle. Dies korrespondiert stark mit den Antworten zur Rückkehrmöglichkeit in das bisherige Unternehmen (vgl. Kapitel 5.2.9: Finanzielle Situation).

5.2.7 Allgemeine Studienmotivation

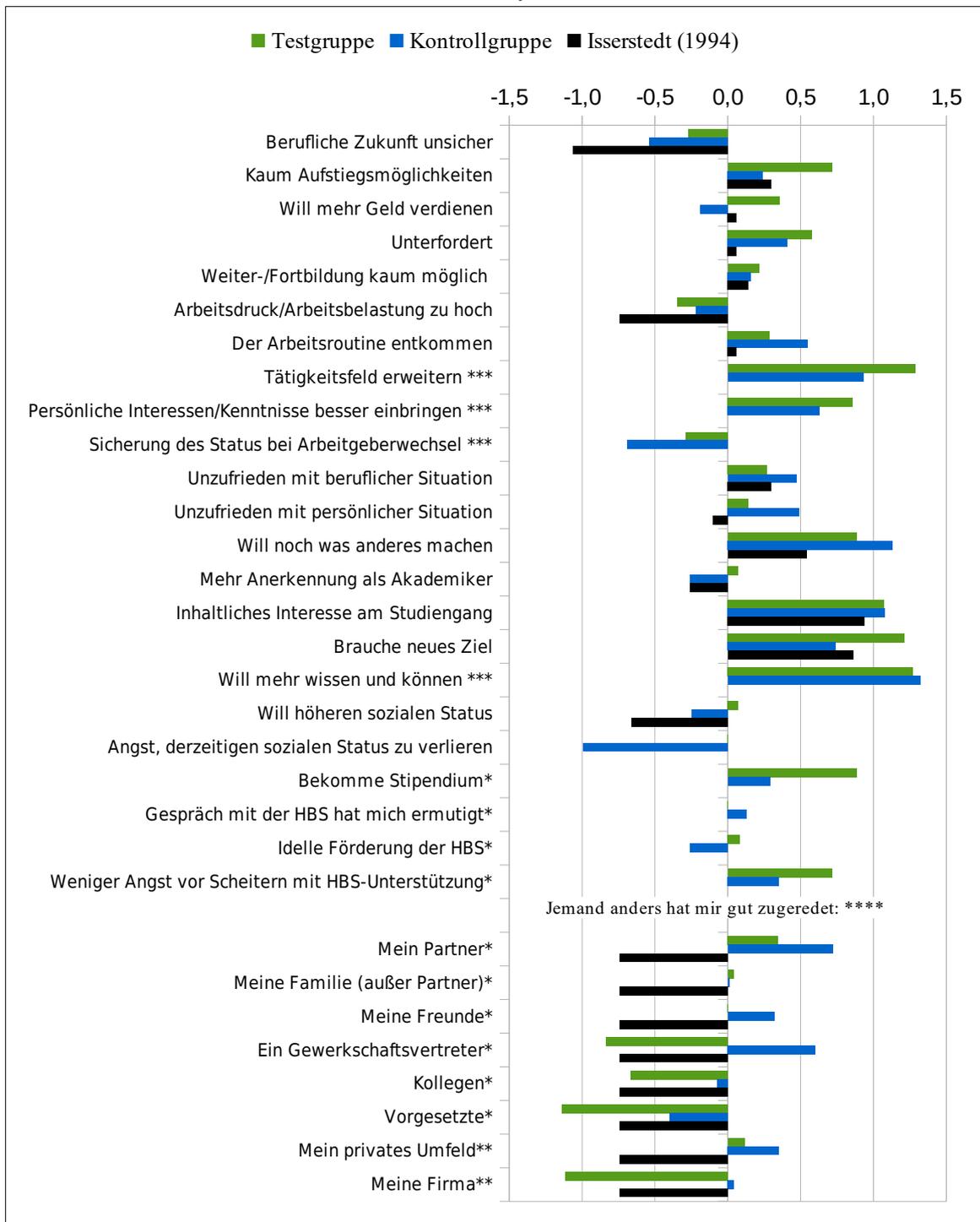
Die Befragten der Test- und Kontrollgruppe wurden danach gefragt, wie sehr verschiedene Motive bei der Entscheidung zu studieren eine Rolle spielten.

Abweichend von der Kontrollgruppe wurden der Testgruppe zwei Fragen zur Studienmotivation gestellt: Zum einen die Frage nach der Motivation zur Bewerbung für genau dieses Projekt (vgl. vorheriges Kapitel 5.2.6) und zur Studienmotivation im Allgemeinen. Wurde Einfluss durch andere („gutes Zureden“) in der vorhergehenden Frage sehr differenziert erhoben, so wurde dieser Themenkomplex in der Frage zur allgemeinen Studienmotivation nur noch in zwei Items aggregiert erhoben.

Da die Frage nach der Motivation zur Projektteilnahme sich für die Kontrollgruppe nicht stellte, jedoch auch für diese Gruppe eine differenzierte Erhebung dieses Themas sinnvoll erschien, wurden die beiden aggregierten Items in der Frage nach der allgemeinen Studienmotivation für die Kontrollgruppe durch die stärker differenzierten Items aus der Frage nach der Motivation zur Projektteilnahme substituiert.

Für diese Auswertung wurden innerhalb der Gruppen Mittelwerte für die einzelnen Items gebildet. Abbildung 7 zeigt einen Vergleich der Abweichungen der Mittelwerte von der theoretischen Skalenmitte 2,5 (dichotome Grenze) der Test- und Kontrollgruppe. Werte, die wenig Abweichung nach unten oder oben haben, wurden demnach etwa gleich häufig oberhalb und unterhalb der dichotomen Grenze beantwortet. Zusätzlich wurden zum Vergleich die Befunde von Isserstedt (1994) aufgenommen, dessen Fragebogen Basis der vorliegenden Items war. Isserstedt befragte Teilnehmer_innen aus Vorbereitungskursen für die Zulassungsprüfung in Niedersachsen.

Abbildung 7: Studienmotive der Test- und Kontrollgruppe im Vergleich (Abweichung des Mittelwerts von der theoretischen Skalenmitte 2,5) (N=14|69)



* Die Items wurden von der Testgruppe bei der Frage „Wie sehr spielten die folgenden Überlegungen für Sie eine Rolle, sich genau für dieses Programm zu bewerben?“ beantwortet.
 ** Für Kontrollgruppe aus den vorherigen Items von „mein Partner“ bis „Vorgesetzte“ errechnet.
 *** Bei Isserstedt war kein vergleichbares Item vorhanden.
 **** Isserstedt hatte nur ein Item zum Einfluss durch Dritte, welches zum Vergleich herangezogen wird.

Die differenzierteren Items, welche die Testgruppe bereits in der Frage zur Motivation zur Projektteilnahme beantwortete und die zum Vergleich nochmals dargestellt werden, sind mit einem „*“ gekennzeichnet. Die beiden aggregierten Items, welche von der Kontrollgruppe wegen der Substitution nicht beantwortet wurden, sind zum Vergleich aus den differenzierteren Items berechnet worden und mit „**“ gekennzeichnet. Einige Fragen waren bei Isserstedt nicht vorhanden (mit „***“ gekennzeichnet); die differenzierten Fragen zu Einflüssen von Dritten wurden bei Isserstedt durch nur ein Item („Freunde und Bekannte haben dazu ermuntert“) abgedeckt. Zudem mussten die Befunde von Isserstedt zur Herstellung der Vergleichbarkeit von einer fünfstufigen Skala auf eine vierstufige transponiert werden.

Eine Bewertung der Daten, vor allem die der Testgruppe, sollte mit einer für so kleine Gruppen angemessenen Vorsicht vorgenommen werden.

Auffällig ist, dass sowohl von der Test- als auch von der Kontrollgruppe angegeben wurde, dass die Studienmotive, die zu den Themenbereichen

- persönliche Weiterentwicklung,
- Erweiterung der eigenen Handlungsfelder,
- fehlende berufliche Aufstiegsmöglichkeiten und
- das Bekommen eines Stipendiums

gehören, von größerer Bedeutung für die Studienentscheidung waren als andere mögliche Studienmotive.

Die Motive der Themenbereiche

- Status
- berufliche Unsicherheit oder
- Überforderung

spielten eher eine untergeordnete Rolle. Angst vor Statusverlust ist vor allem in der Kontrollgruppe ein wenig bedeutendes Motiv zur Studienaufnahme gewesen. Neben unterschiedlicher Bedeutung des Status bzw. dessen Verlust fallen besonders große Unterschiede zwischen Test- und Kontrollgruppe hauptsächlich im Bereich der von außen an die Befragten herangetragenen Bestärkung auf. Während hier lediglich aus dem persönlichen Umfeld – besonders bedeutsam war der_ die ggf. vorhandene Partner_in – die Studienentscheidung bestärkende Einflüsse vorhanden waren, erfuhren die Befragten der Kontrollgruppe diese auch im professionellen Kontext. Besonders fallen hier Vertreter

der Gewerkschaften⁶⁹ auf. Zusätzlich wurde in der Testgruppe unter „Sonstiges“ mit voller Zustimmung „bessere Chance im Arbeitsmarkt“ genannt.

Interessant ist auch ein Vergleich der statistisch aussagefähigeren Kontrollgruppe mit den etwa 20 Jahre älteren Befunden von Isserstedt (1994). Es fällt auf, dass die Motive

- unsichere berufliche Zukunft,
- (mentale) Unterforderung bei der Arbeit,
- Belastung durch die Arbeit,
- Wunsch, der Arbeitsroutine zu entkommen,
- Bedürfnis nach persönlicher Veränderung und
- Statusbewusstsein

für die Studienentscheidung der Kontrollgruppe deutlich wichtiger waren als für die Befragten der Vorbereitungskurse Mitte der 1990er Jahre. Zudem ist erkennbar, dass die

- positive Verstärkung durch das persönliche Umfeld

eine deutlich größere Bedeutung für die Studienaufnahme gewonnen hat.

Gestützt werden diese Befunde auch durch die aktuellere Studie von Buchholz et al. (2012), in der die Befragten ebenfalls angeben, dass ihre Studienmotive vor allem das Interesse am Studienfach und der Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung sind.

Von den elf Befragten der Testgruppe, welche über keine Aufstiegsfortbildung verfügten, gaben sechs an, dass sie überlegt hätten, statt des Studiums eine Aufstiegsfortbildung zu absolvieren. Vier dieser Befragten machten Angaben dazu, warum sie ein Studium vorziehen. Jeder dieser vier Befragten nannte wenigstens zwei Gründe. Besonders bedeutend war, dass ein abgeschlossenes Studium mehr berufliche Flexibilität ermöglicht und mit Blick auf den späteren Arbeitsmarkt als bessere Alternative erscheint (vgl. Tabelle 16).

⁶⁹ Dieser Umstand ist vor dem Hintergrund der gewerkschaftlichen Hans-Böckler-Stiftung wenig überraschend.

Tabelle 16: Gründe für Vorzug eines Studiums

| Anzahl | Grund |
|--------|---|
| 5 | Beruf-/Tätigkeitsfeld erweitern |
| 2 | Bessere Verdienstmöglichkeiten |
| 2 | Bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt |
| 2 | Wissenserweiterung |
| 1 | Akademischer Abschluss ist höherwertiger |
| 1 | Studienwunsch zusätzlich zum Meister, der gerade gemacht wird |

5.2.8 Sorgen und Ängste der Bewerber

Neben der Studienmotivation wurde auch nach den Sorgen und Ängsten der Bewerber_innen gefragt. Abbildung 8 zeigt einen Vergleich der Abweichungen der Mittelwerte von der theoretischen Skalenmitte 2,5 (dichotome Grenze) der Test- und Kontrollgruppe. Werte, die wenig Abweichung nach unten oder oben haben, wurden demnach etwa gleich häufig oberhalb und unterhalb der dichotomen Grenze beantwortet.

Insgesamt fällt auf, dass sowohl die Befragten der Test- als auch die der Kontrollgruppe wenig Ängste oder Sorgen in Bezug auf ein zukünftiges Studium hatten.

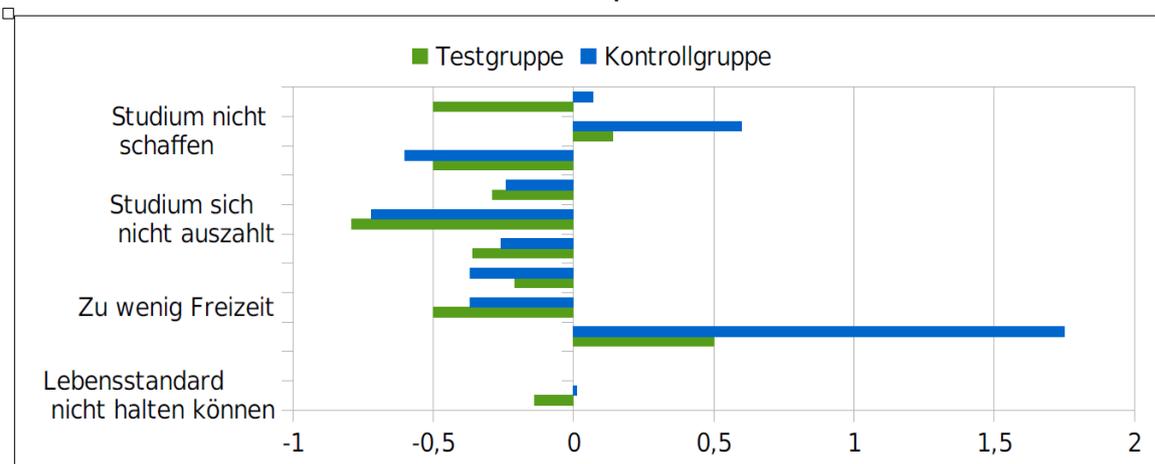
Das auf den ersten Blick auffälligste Item ist die Angst, Kindesunterhalt nicht mehr zahlen zu können. Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass dieses Item ausschließlich Befragten angezeigt wurde, die zuvor angaben, Unterhaltspflichten für Kinder zu haben. Dies war in der Testgruppe bei zwei, in der Kontrollgruppe bei vier Befragten gegeben, wobei alle sechs Befragte mit Kindern im selben Haushalt wohnten⁷⁰. Keine_r der Befragten zahlte Ehegattenunterhalt.

Ein zweites auffälliges Item ist die Sorge, ein begonnenes Studium „nicht zu schaffen“, also nicht abschließen zu können. Hier zeigt sich die Testgruppe auffällig weniger ängstlich als die Kontrollgruppe. In Kombination mit dem Item „Mit der Unterstützung [im Projekt] habe ich weniger Angst zu scheitern“ (siehe Abbildung 6) könnte an dieser Stelle bereits eine erste Wirkung

⁷⁰ Aus den Daten geht nicht hervor, ob die Kinder im selben Haushalt auch tatsächlich die eigenen Kinder waren oder ob es sich um Kinder des_der Partner_in handelt. Für die Testgruppe konnte während der Interviews verifiziert werden, dass es sich um eigene Kinder handelt.

der speziellen Förderung des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ erkennbar sein: Die Angst vor Versagen im Studium zu reduzieren.

Abbildung 8: Sorgen der Test- und Kontrollgruppe im Vergleich (Abweichung des Mittelwerts von der theoretischen Skalenmitte 2,5) (N=14|69)



Die Mittelwerte zu Sorgen um das eigene Sozialleben (Freunde, Familie, Freizeit) und die Ungewissheit der eigenen Chancen am Arbeitsmarkt nach Abschluss eines Studiums sind noch relativ nah an der Skalenmitte. Hieraus könnte für die Angebotsplanung von Unterstützungsprogrammen der Hinweis abgeleitet werden, dass Inhalte zu Zeitmanagement und zur Strategieplanung im Studium sinnvoll sein könnten (vgl. Kapitel 5.6.4).

5.2.9 Finanzielle Situation

Ein oft angenommener⁷¹ (aber wenig erforschter) Grund, kein Studium aufzunehmen, ist die „finanzielle Fallhöhe“ von der meist relativ gut bezahlten Berufstätigkeit zum „armen Studenten“ und die damit verbundene Problematik der Studienfinanzierung. Daher wurde erfragt, wie hoch das jeweilige Einkommen vor der Studienaufnahme war.

Tabelle 17 gibt einen Überblick über das Einkommen der Befragten vor ihrem Studium. Unter Berücksichtigung der sehr kleinen Testgruppe, in der sich einzelne Ausreißer stärker auswirken, kann man feststellen, dass das mittlere Einkommen der beiden Gruppen, vor allen bei dem Nettoeinkommen, in etwa auf gleichem Niveau lag. Die Befragten der Testgruppe hatten vor dem Studi-

⁷¹ Z. B. von den Teilnehmer_innen des Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“.

um zwar ein etwas höheres arithmetisches Mittel beim Einkommen, jedoch sind die Einkommen der Kontrollgruppe weiter gestreut.

Tabelle 17: Einkommen vor dem Studium

| | Testgruppe | | Kontrollgruppe | |
|--------------------------------------|------------|--------------|----------------|--------------|
| | Mittelw. | Standardabw. | Mittelw. | Standardabw. |
| Bruttoeinkommen (ca.) in Euro | 2.204,83 € | 887,39 € | 1.962,29 | 1.146,54 |
| Nettoeinkommen (ca.) in Euro | 1.431,49 € | 502,94 € | 1.325,35 | 671,46 |

Zum Vergleich: Die Höhe des Stipendiums der Hans-Böckler-Stiftung richtet sich nach den Vorgaben des BAFöG. Der BAFöG-Höchstsatz betrug zum Zeitpunkt der Erhebung (2013) 670 € (seit 2016 735 €). Darin sind bereits die Zuschläge für Kranken- und Pflegeversicherung sowie Mietkosten enthalten. Einkommen und Vermögen können zum Teil auf diesen Satz angerechnet werden. Für Kinder werden weitere Zuschläge gezahlt. Das Stipendium umfasst zusätzlich 300 € Büchergeld. Anders als Leistungen des BAFöG müssen die Stipendien zudem nicht zurück gezahlt werden.

Zwei Befragte der Testgruppe hatten Unterhaltspflichten für zwei bzw. vier Kinder, mit denen sie auch im selben Haushalt lebten. Zwei weitere Befragte der Testgruppe lebten ständig mit einem bzw. zwei Kindern in einem Haushalt, für die sie keine Unterhaltspflichten hatten. Eine Befragte pflegte die eigene Mutter.

Keiner der Befragten, sowohl in der Test- als auch in der Kontrollgruppe, zahlte oder erhielt Ehegattenunterhalt.

5.2.10 Bereitschaft zu persönlichen Einschränkungen

Fünf Befragte gaben an, für die Projektteilnahme den Wohnort wechseln zu müssen, acht Befragte gaben an, ihren bisherigen Wohnsitz beibehalten zu können. Eine weitere Person gab an, im Falle der Projektteilnahme einen doppelten Haushalt führen zu müssen.

Die Testgruppe wurde hinsichtlich der Dimensionen

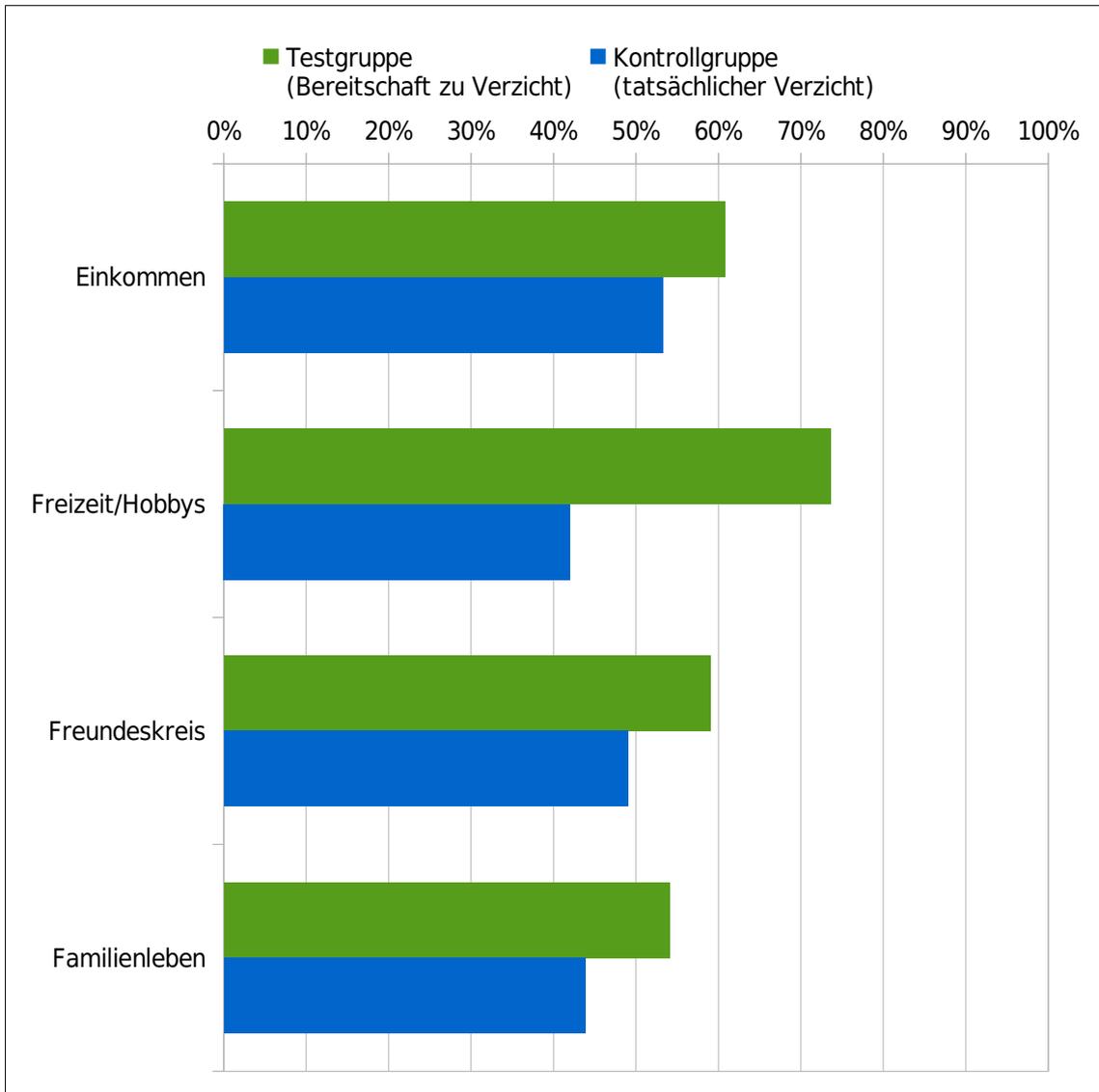
- Einkommen,
- Freizeit bzw. Hobbys,
- Freundeskreis und
- Familienleben

zu ihrer Verzichtsbereitschaft befragt. Die Befragten wurden gebeten, auf einer in Fünf-Prozentschritten abgestuften Skala anzugeben, auf wie viel Prozent der jeweiligen Dimension sie bereit sind für ein Studium zu verzichten. Die Kontrollgruppe wurde analog gefragt, wie hoch der tatsächliche Verzicht für die jeweiligen Dimension war.

Im Vergleich fällt auf, dass die erklärte Verzichtsbereitschaft in allen Dimensionen mindestens ca. 10 % höher ist als die Einschätzung des tatsächlichen Verzichts der Kontrollgruppe (vgl. Abbildung 9). Besonders groß ist diese Differenz in Bezug auf die Dimension „Freizeit bzw. Hobbys“.

Die für die Befragten der Testgruppe wichtigste Dimension scheint aufgrund der geringsten Verzichtsbereitschaft das Familienleben zu sein.

Abbildung 9: Zu welchen persönlichen Einschränkungen sind sie für ein Studium bereit?/ Welche persönlichen Einschränkungen mussten Sie für Ihr Studium hinnehmen?

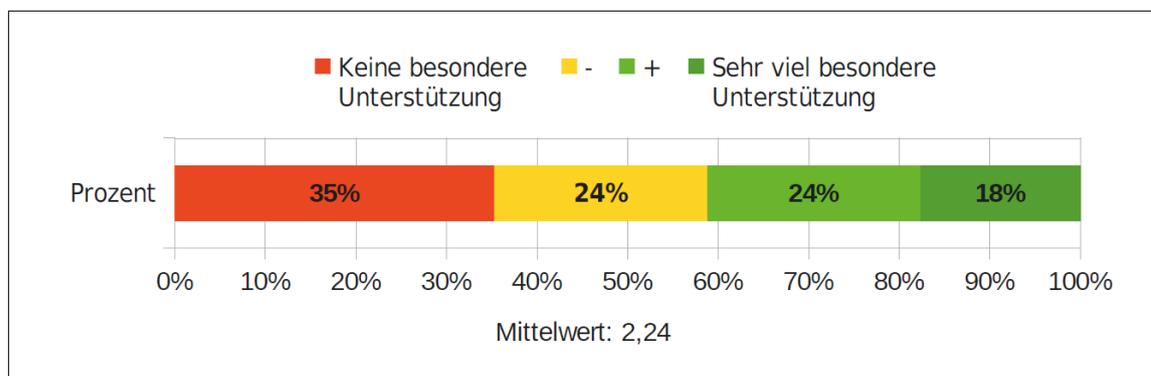


Insgesamt kann jedoch aufgrund der allgemein recht hohen Verzichtsbereitschaft auf eine hohe Motivation für ein Studium zum Zeitpunkt der Befragung (vor Projektbeginn) geschlossen werden.

5.2.11 Unterstützung von Studierenden des Dritten Bildungswegs durch Universitäten

Bei der Befragung der Kontrollgruppe hat es sich angeboten, nach dem Unterstützungsgrad der Hochschulen für Studierende des Dritten Bildungswegs im Allgemeinen zu fragen. Etwa ein Drittel (35 %) der Befragten der im Dritten Bildungsweg studierenden Kontrollgruppe erhielt von ihrer Hochschule keinerlei besondere Unterstützung (vgl. Abbildung 10). In der dichotomen Betrachtung bewerteten 59 % der Befragten die Unterstützung als eher schlecht. Sehr viel besondere Unterstützung durch die Hochschule erfuhren etwa jeder fünfte Befragte (18 %).

Abbildung 10: Werden Studierende des 3. Bildungswegs von Ihrer Hochschule besonders unterstützt?



5.2.12 Erfolgs- bzw. Misserfolgsorientierung der Teilnehmer_innen

Unter Erfolgs- bzw. Misserfolgsorientierung werden Persönlichkeitsmerkmale beschrieben, bei deren Vorhandensein das Individuum grundsätzlich einen Erfolg bzw. Misserfolg seiner eigenen Handlungen erwartet (vgl. Pschyrembel 2014). Dementsprechend handeln erfolgsorientierte Personen eher so, dass sie den eigenen Erfolg herbeiführen, misserfolgsorientierte Personen so, dass versucht wird, den erwarteten Misserfolg abzuwenden.

Um tatsächlich eine Aussage über ein solches Persönlichkeitsmerkmal der Teilnehmer_innen treffen zu können, müsste man jede_n Teilnehmer_in mit einem entsprechenden standardisierten umfangreichen psychologischen Test konfrontieren, was im Kontext des Experteninterviews nicht sinnvoll ist. Zur

Operationalisierung innerhalb der Interviews wurden daher hilfsweise drei Indikatoren gewählt:

1. Kontrollüberzeugung

Die Kontrollüberzeugung bezeichnet die generalisierte Erwartung, Kontrolle über das eigene Leben u. bestimmende Faktoren zu haben. Zur Erhebung der Kontrollüberzeugung wurde die Kurzsкала zur Messung von Kontrollüberzeugung (Skala Internale-Externale-Kontrollüberzeugung-4 (IE-4)) von Kovaleva et al. (2012) verwendet, die aus vier Fragen besteht.

Die Antworten der Befragten (vgl. Tabelle 18) legen nahe, dass die meisten Teilnehmer_innen des Modellprojekts die Kontrolle für ihr eigenes Leben vor allem bei sich selbst sehen. Externe Kontrolle (andere Menschen, Schicksal) spielt eine eher untergeordnete Rolle.

Tabelle 18: Kurzsкала Kontrollüberzeugung

| | trifft gar nicht zu | trifft wenig zu | trifft etwas zu | trifft ziemlich zu | trifft voll und ganz zu |
|--|---------------------|-----------------|-----------------|--------------------|-------------------------|
| Ich habe mein Leben selbst in der Hand. | | | 2 | 3 | 6 |
| Wenn ich mich anstrengende, werde ich auch Erfolg haben. | 1 | | | 2 | 8 |
| Egal ob privat oder im Beruf: Mein Leben wird zum großen Teil von anderen bestimmt. | 5 | 5 | 1 | | |
| Meine Pläne werden oft vom Schicksal durchkreuzt. | 4 | 2 | 3 | 2 | |

2. Schwierigkeitspräferenz

Nach Atkinson (1957) neigen Menschen mit höherer Erfolgsmotivation als Misserfolgsvermeidungsmotivation eher zur Auswahl von Aufgaben mittlerer Schwierigkeit. Im umgekehrten Fall neigen Menschen eher dazu, sehr leichte und sehr schwere Aufgaben auszuwählen.

Die meisten Teilnehmer_innen schätzten das von ihnen gewählte Studium auf einer Skala von 1 (einfach) bis 10 (schwierig) im oberen Bereich der mittleren Schwierigkeit ein (Mittelwert: 6,8, Standardabweichung: 1,5). Nur drei Teilnehmer_innen schätzten das Studium als sehr schwierig ein (>8). Die Angaben sind dabei weitgehend kongruent zu den Antworten zur Kontrollüberzeugung.

Auch die Attributierung eines möglicherweise erfolgreichen Studiums nahmen die Teilnehmer_innen in erster Linie bei sich selbst vor. Äußere Einflüsse

(„Schicksal“) spielten eher eine untergeordnete Rolle, bei den meisten Befragten scheinbar gar keine.

Dies deutet zusammen mit den Ergebnissen zur „Kurzskala Kontrollüberzeugung“ auf eine vorherrschende Erfolgsorientierung der Teilnehmer_innen hin.

3. Rückschlüsse durch Aussagen in den Interviews

Dieser Eindruck wurde auch durch weitere Aussagen in allen Interviewgesprächen bestärkt. Aussagen wie „Ich schaffe das, wenn...“ waren sehr häufig. Aussagen, die auf eine misserfolgsvermeidende Einstellung schließen lassen und „Scheitern verhindern“ zum Inhalt hatten, waren vergleichsweise selten. Auch hier waren die Gesprächsverläufe weitgehend kongruent zu den Angaben zur Kontrollüberzeugung und der Annahme von Atkinson (1957).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die meisten Teilnehmer_innen eine deutlich stärkere Erfolgs- als Misserfolgsorientierung haben.

Nach der Darstellung der Test- und Kontrollgruppe werden in den folgenden Kapiteln 5.3 bis 5.5 die Befunde der Evaluation des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ vorgestellt. Im Anschluss daran wird in Kapitel 5.6 der Versuch einer Verallgemeinerung unternommen.

5.3 Bewertung der einzelnen Projektbausteine

Nachdem im vorherigen Kapitel die Merkmale der Test- und Kontrollgruppe beschrieben wurden, werden in den folgenden Textabschnitten Befunde zu den einzelnen Projektbausteinen bzw. Projektteilen diskutiert. Obwohl Teile der Bewertungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten (ggf. auch erneut als Rückbetrachtung) erhoben wurden, orientiert sich die Reihenfolge der Darstellung zum besseren Verständnis an der Projektlogik bzw. am Projektverlauf. Nicht bewertet wurden die Bewertungsformalien, welche durch das Stipendienprogramm der Hans-Böckler-Stiftung bestimmt werden. Die Inanspruchnahme des Stipendienprogramms ist zwar Teil des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“, jedoch betrifft dies in erster Linie die Aufnahme von Bewerber_innen in das Projekt und nicht die Projektplanung und -durchführung selbst. Es erscheint jedoch erwähnenswert, dass die Förderkriterien des Stipendienprogramms wegen der geringen Bewerberzahlen offenbar ungewöhnlich großzügig⁷² ausgelegt wurden.

⁷² Das bedeutet ausdrücklich *nicht*, dass die Hans-Böckler-Stiftung teilweise von ihren Förderrichtlinien abgewichen wäre. Zumindest eine Bewerberin wurde wegen festgestellter Nichterfüllung der Förderrichtlinien nicht in das Modellprojekt aufgenommen.

5.3.1 Vorbereitungsseminare

Der zeitlich erste Projektbaustein bestand aus drei dreitägigen „Vorbereitungsseminaren“:

- Das erste Seminar fand in der Zeit vom 12. bis 14. Juli 2013 in Hattingen statt,
- das zweite Seminar wurde in der Zeit vom 14. bis 16. Februar 2014 in Hamburg durchgeführt und
- das dritte Seminar fand in der Zeit vom 16. bis 18. Mai 2014 in Mülheim an der Ruhr sowie an den späteren Studienorten Krefeld und Duisburg statt.

Für die Seminare wurden jeweils Tagungshotels angemietet. Zusätzlich zu den eigentlichen Seminarinhalten war mit jedem Seminar auch eine Aktivität im Kontext ideeller Förderung verbunden (z. B. eine Besichtigung des Airbus-Werks in Hamburg mit sich anschließender Diskussion mit einem Betriebsrat).

Teile der Inhalte wurden von Akteuren der Hans-Böckler-Stiftung durchgeführt, andere Teile – insbesondere das Modul Mathematik – von Akteuren der kooperierenden Hochschulen. Bei dem Seminar in Hamburg hospitierte ein Mitglied des Evaluationsteams.

Da bereits während des ersten Vorbereitungsseminars erhebliche Wissenslücken im Bereich der Mathematik bei den Teilnehmer_innen festgestellt wurden und die späteren Studiengänge (Ingenieurwissenschaften und Health Care Management) jeweils eine starke mathematische Ausrichtung haben, wurde zusätzlich zwischen dem ersten und zweiten Vorbereitungsseminar darüber hinaus ein

- Mathematikseminar vom 06. bis 07.12.2013 in Bonn

durchgeführt.

Die Testgruppe wurde zweimal zu den Inhalten der Vorbereitungsseminare befragt. Die erste Befragung zu den Seminarinhalten erfolgte direkt im Anschluss an das letzte Vorbereitungsseminar (M2). Die zweite Befragung zu diesem Thema erfolgte zum Abschluss der Evaluation nach dem zweiten Studiensemester (M4).

Im Folgenden werden zunächst die Befunde zur allgemeinen Bewertung der Vorbereitungsseminare dargestellt (Kapitel 5.3.1.1). Dies war ein Hauptfokus der M2 Befragung. Im Anschluss daran wird diskutiert, welchen konkreten Nutzen

die Teilnehmer_innen aus den Seminaren ziehen konnten (Kapitel 5.3.1.2), wobei hier sowohl Befunde der M2 als auch der M4 Befragung einfließen.

5.3.1.1 Bewertung der Vorbereitungsseminare vor dem Studium

Die Bewertung der Vorbereitungsseminare lässt sich im Wesentlichen den Bereichen

- personale Kompetenzen,
- Heranführung an den universitären Habitus,
- Mathematik und
- Programmorganisation

zuordnen. Darüber hinaus gibt es einige Einzelthemen, die im Anschluss daran erläutert werden.

Personale Kompetenzen

Der erste inhaltliche Bereich der Vorbereitungsseminare war das Thema der personalen Kompetenzen. Angesprochen wurden z. B. Themen wie Zeitplanung, Stressmanagement und insbesondere Lerntechniken. Dieser gesamte Inhaltsbereich wurde bereits direkt nach dem dritten Seminar (M 2) von den Teilnehmern ambivalent beurteilt.

Während die Teilnehmer_innen den Erwerb neuer Lerntechniken und das erneute „Erlernen des Lernens“ selbst weitgehend positiv sahen, wurden zu häufige Themendopplungen kritisiert, die stets am Beispiel der Lerntechniken konkretisiert wurden.

Die zwar grundlegende positive Sicht auf das Erlernen von Lerntechniken hat sich jedoch nur in Ausnahmefällen in konkreten Veränderungen der persönlichen Performanz der Teilnehmer_innen verfestigt. Nach dem zweiten Semester (M 4) hatten lediglich drei Befragte angegeben, überhaupt zumindest eine der erlernten Techniken zu nutzen. Die Erinnerung an die konkreten Inhalte war weitgehend nicht mehr vorhanden.

Insofern ergibt sich die Frage, ob eine punktuelle Behandlung kompetenzorientierter Inhalte in Seminaren ohne eine entsprechende Nachbereitung und Einübung überhaupt zielführend erscheint. So weist z. B. Kanning (2005: 72ff) darauf hin, dass insbesondere das Einüben von Techniken zur Erlernung von verhaltensbasierten Kompetenzen wichtig ist. Die einmalige Vorstellung z. B. einer Lerntechnik oder einer Technik zum Zeitmanagement – also das Angebot eines „Werkzeugs“ – ohne spätere Einübung scheint deshalb nicht erfolgversprechend zu sein.

Für studienvorbereitende Programme lässt sich daraus die Erkenntnis ableiten, dass in Bezug auf die Entwicklung personaler Kompetenzen schon bei der Programmplanung sowohl die Wirktheorie des Programms als auch die daraus abgeleiteten didaktischen Folgen ins Zentrum der Programmplanung gestellt werden sollten. Entsprechend sollte von den Teilnehmer_innen auch die Einübung der jeweiligen Inhalte zwischen einzelnen Programmabschnitten konsequent eingefordert werden.

Heranführung an den universitären Habitus

Der zweite wichtige Inhaltsbereich des Modellprojekts war der Abbau der vermuteten sozialen Zugangshürde zur Hochschule. Dem lag die Annahme zugrunde, dass die Hochschule eine „fremde Welt“ ist, vor der beruflich qualifizierte zurückschrecken. Die Heranführung an einen für die Teilnehmer_innen fremden universitären Habitus sollte über Inhaltsblöcke zur Institution Universität, Berichte von Altstipendiaten_innen und das Kennenlernen der Lernorte geschehen.

Inhaltsblöcke zur Institution Universität

In Erinnerung blieb den Teilnehmer_innen vor allem ein längerer Inhaltsteil, der „Uni-Glossar“ genannt und während des zweiten Vorbereitungsseminars in Hamburg durchgeführt wurde. Während zwei Befragte diesen Teil zwar als hilfreich und interessant empfanden, teilten alle Teilnehmer_innen die Einschätzung, dass der Block zeitlich vollkommen unangemessen lang war und auch in Bezug auf die Programmplanung zu früh stattfand. Zum Zeitpunkt der Durchführung waren die Inhalte subjektiv noch zu weit entfernt von den Befragten, als dass sie als aktuell relevant wahrgenommen wurden. Bis zum Studienbeginn hatten die Befragten den Inhalt praktisch vollständig vergessen.

Insgesamt legen die Befragungsergebnisse nahe, dass Inhalte zur Hochschulorganisation erst kurz vor dem eigentlichen Studienbeginn besprochen werden sollten, wenn auch eine subjektive Betroffenheit bei den Teilnehmer_innen erwartet werden kann.

Kontakt zu den Altstipendiaten_innen

Der Kontakt zu den Altstipendiaten_innen hat den Teilnehmer_innen vor allem einen Eindruck davon gegeben, was auf sie zu kommen wird. Aus diesem Grund wurden die Erfahrungsberichte der ehemaligen Stipendiaten_innen besonders geschätzt. Zudem haben die Altstipendiaten_innen auch einen Ausgleich zu demotivierenden Faktoren (vgl. Kapitel 5.3.1.1, Abschnitt Demotivation, S. 130) gebildet. Zwar wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass ein Studium harte Arbeit ist und die Projektteilnehmer_innen „sich das nicht

so einfach vorstellen sollen“ [TN10, 040], jedoch wurde auch wiederholt betont, dass „das [Studium] zu schaffen ist“ [ebd]. Die Berichte der Altstipendiaten haben neben einer allgemein motivierenden Wirkung auch eine Reflexion bzw. Korrektur der eigenen Erwartungen bei einigen der Teilnehmer_innen ausgelöst.

Kennenlernen der Lernorte

Die Teilnehmer_innen konnten sich vor ihrer Projektteilnahme kaum den Lernort „Hochschule“ vorstellen. Es war für sie eine wichtige bzw. positive Erfahrung, ihre zukünftige Hochschule von innen zu sehen, Professoren_innen und Dozenten_innen kennen zu lernen und „auch mal eine echte Vorlesung zu sehen“ [TN09, 026]. Das Kennenlernen der späteren Lernorte hat bei vielen der Teilnehmer_innen Berührungsängste abgebaut. Insofern können diese Programmteile im Sinne der Programmziele ohne Einschränkung als zielführend bewertet werden.

Mathematik in den Vorbereitungsseminaren

Einen zeitlich großen Umfang hatte die mathematische Vorbereitung der Teilnehmer_innen. Gleichzeitig war dies auch ein besonders ambivalent wahrgenommener Teil der Vorbereitungsseminare. Die mathematische Vorbereitung wurde vor allem von Akteuren einer der kooperierenden Hochschulen durchgeführt.

Ganz allgemein wurde – von fast allen Teilnehmer_innen – eine zu starke inhaltliche Fokussierung auf den Bereich Maschinenbau kritisiert. Dies gilt sowohl für die Teilnehmer_innen aus dem Bereich des Gesundheitswesens als auch für diejenigen aus dem der Ingenieurwissenschaften. Auch bei Befragten, die sich für den Studiengang Maschinenbau interessierten, ist die einseitige Ausrichtung negativ aufgefallen. Dies mag eine Folge der geringen Teilnehmeranzahl sein. Da statt der erwarteten 2 mal 30 Teilnehmer_innen nur insgesamt 11 Teilnehmer_innen vorhanden waren, hatte die Hans-Böckler-Stiftung aus Kostengründen die getrennt geplanten Vorbereitungsseminare zusammengelegt, um überhaupt ein Programm für beide Zielgruppen durchführen zu können. Dennoch fiel auf, dass die Dozenten_innen trotz entsprechender Rückmeldung durch die Teilnehmer_innen bei monoprofessionellen Beispielen blieben.

Die Befragten mit Interesse für den Studiengang Health Care Management waren nicht in der Lage, die Relevanz der Inhalte bzw. Beispiele aus dem Maschinenbau für ihr eigenes Studium zu erkennen. Dementsprechend war ihre Bewertung ausgesprochen negativ.

Die Interessenten für ingenieurwissenschaftliche Studiengänge bewerteten die Vermittlung von Mathematik in den Vorbereitungsseminaren positiver.

Während der Hospitation beim zweiten Vorbereitungsseminar fiel dem Hospitanten des Evaluationsteams auf, dass gerade die nach Ansicht aller Beteiligten besonders wichtige mathematische Vorbereitung sehr ineffektiv anmutete. Während die anfänglichen Übungsaufgaben von den Teilnehmer_innen zu bewältigen waren, wurden sie sehr schnell sowohl vom Anspruchsniveau der Aufgaben als auch von der Lehrmethode – Vorrechnen am Tageslichtprojektor mit Rollfolie – überfordert. Gut die Hälfte der Teilnehmer_innen konnte die Projektion nicht sehen, weil der Dozent die Sicht behinderte. Darüber hinaus wurde auch noch ausführlich (und zeitaufwendig) eine Aufgabe besprochen, die weit über das Anspruchsniveau der gymnasialen Oberstufe hinausging und die auch von Abiturienten nicht lösbar gewesen wäre⁷³, obwohl allen beteiligten Programmakteuren_innen zum Zeitpunkt des zweiten Vorbereitungsseminars hätte klar sein müssen, dass die Teilnehmer_innen bereits mit mathematischen Inhalten der Sekundarstufe I überfordert waren.

Das Mathematikseminar in Bonn

Bereits im ersten Vorbereitungsseminar wurde festgestellt, dass die Teilnehmer_innen zum Teil erhebliche Wissenslücken im Bereich der Mathematik hatten und zumeist bereits vom Lehrstoff der Sekundarstufe I überfordert waren. Deshalb wurde ergänzend zu den bereits geplanten Vorbereitungsseminaren ein zusätzliches Mathematikseminar in Bonn durchgeführt.

Auf die Frage „Was hat Dir besonders gut am Modellprojekt gefallen?“ war „Das Matheseminar in Bonn“ bei einigen Teilnehmer_innen [z. B. TN04, 030] die sofortige Antwort. Das Seminar wurde als besonders produktiv und nützlich beschrieben. Der durchführende Dozent war offenbar in der Lage, die Teilnehmer_innen entsprechend ihrem individuellen Bedarf mit angemessener Didaktik zu unterrichten.

Anders als bei den drei regulären Vorbereitungsseminaren fungierte ein Mathematiklehrer der Sekundarstufe II als Dozent und es wurde ausdrücklich mit schulischer Didaktik unterrichtet.

Anders als im Bereich der personalen Kompetenzen (vgl. Kapitel 5.3.1.1, Abschnitt Personale Kompetenzen, S. 125) wären Themendopplungen im mathematischen Bereich der regulären Vorbereitungsseminare von einigen Teilnehmern ausdrücklich erwünscht gewesen, wurden jedoch nicht geleistet.

⁷³ Es ging um die Optimierung von Gleichungen mit mehreren Unbekannten. Zwar wurde statt der mathematischen Lösung eine Solver-Lösung mit einer Tabellenkalkulation präsentiert, dieser konnten die Teilnehmer_innen wegen fehlender Anwendungskenntnisse jedoch ebenfalls nicht folgen.

Programmorganisation

Neben den Programminhalten war auch die Organisation des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ Gegenstand der Interviews. Diese war zwar in den Interviewleitfäden nicht ausdrücklich als Thema vorgesehen, wurde jedoch von den Befragten selbst häufig – meist kritisch – thematisiert.

In Bezug auf die Seminarsdurchführung wurde vor allem ein zum Teil als „chaotisch“ beschriebener Seminarablauf kritisiert. Dies betrifft besonders das Seminar in Hamburg. Aus Sicht der Teilnehmer_innen ist die Ursache dafür in einer Kombination aus der faktischen Übernahme der Seminarführung durch einen der beteiligten Hochschuldozenten und einem inadäquaten Zeitmanagement desselben zu sehen.

Dies führte dazu, dass z. B. lange auf Essen gewartet werden musste oder die Teilnehmer_innen zugesagte Telefonanrufe (z. B. an ihre Kinder) nicht einhalten konnten und deshalb auch Pausenzeiten zum Teil stark überzogen werden mussten, was zu weiteren Zeitverlusten führte. Letztlich wurden aus diesem Grunde einige geplante Inhaltsblöcke nicht durchgeführt.

Auch die Reihenfolge der Themen war Gegenstand der Kritik. So wurde z. B. das „Uniglossar“ zum Zeitpunkt seiner Behandlung im Seminar in Hamburg als irrelevant empfunden und es hätte besser in das letzte Seminar gepasst, während die Klärung der konkreten individuellen Stipendienhöhe schon im ersten und nicht erst im letzten Seminar hätte stattfinden sollen. Besonders hinsichtlich eigener Dispositionen vor dem Studienbeginn wäre es für die Teilnehmer_innen hilfreich gewesen, wenn es eine frühzeitige Klärung der Stipendienhöhe gegeben hätte.

Eine befragte Person äußerte sich dahingehend kritisch, dass man sich schlecht auf die Vorbereitungsseminare vorbereiten könne. „Da geht man hin und weiß nicht, was einen erwartet, weil die Überschrift einfach so groß ist“ [TN04, 061]. Das habe auch den Dozenten „zu viel Spiel gelassen, etwas zu machen, obwohl vielleicht genau das schon erwähnt wurde“ [ebd.].

Anderes

Neben den bereits besprochenen größeren Themengebieten der Evaluation gab es auch einige weitere weniger gut zusammenfassbare Themen, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Allgemeine Unterstützung der Teilnehmer_innen

Die Befragten haben sich insgesamt sehr positiv über die allgemeine Unterstützung durch die Akteure_innen der Hans-Böckler-Stiftung geäußert. Mit „Unterstützung“ sind im Wesentlichen drei Formen der Unterstützung gemeint:

1. Die direkte Unterstützung der Teilnehmer_innen bei konkreten Problemen (z. B. „Dass die [Name] und [Name] immer Zeit für uns hatten und wenn man sie kontaktiert hat, haben sie jede Frage beantwortet“ [TN11, 013], „Man wurde sprichwörtlich an die Hand genommen“ [TN02, 003]).
2. Die Unterstützung durch Motivation der Teilnehmer_innen. Dies schätzten die Teilnehmer_innen insbesondere vor dem Hintergrund von demotivierenden Faktoren (vgl. Kapitel 5.3.1.1, Abschnitt Demotivation, S. 130).
3. Die Hilfe zur Selbsthilfe, welche auch Gegenstand der Seminarinhalte war, wie z. B. beim erneuten Lernen des Lernens und effizienter Selbstorganisation.

Diese Formen der Unterstützung waren offenkundig nicht formaler Programmbestandteil, jedoch als informeller Bestandteil für die Teilnehmer_innen außerordentlich wichtig.

Vernetzung der Teilnehmer_innen

Mit Vernetzung ist die Vernetzung der Teilnehmer_innen untereinander gemeint, also das Kennenlernen der Stipendiatengruppe, der gegenseitige Kontakt untereinander und die Möglichkeit, innerhalb der Gruppe Unterstützung einzufordern. Die Vernetzung hatte für die Teilnehmer_innen einen derart hohen Stellenwert, dass eine ausführliche Ergebnisbeschreibung in einem eigenen Kapitel erfolgt (vgl. Kapitel 5.3.1.5 Vernetzung der Teilnehmer_innen).

Demotivation

Einer der Hauptkritikpunkte der Befragten an der Programmdurchführung war die kontinuierliche Demotivation der Teilnehmer_innen durch einen Akteur einer kooperierenden Hochschule. Es wurde immer wieder, zum Teil auch durch unwahre Aussagen, sowohl die Studienberechtigung⁷⁴ als auch die Studierfähigkeit der Teilnehmer_innen angezweifelt („Da braucht er nicht immer wieder sagen, dass die Hälfte von uns ohnehin das Studium nicht schaffen wird“ [TN07, 083]). Die Akteure_innen der Hans-Böckler-Stiftung sowie Alt-

⁷⁴ Z. B. wurde mehrfach angenommen, dass auch fachaffine Bewerber erst die Aufnahmeprüfungen bestehen müssten, um zum Studium zugelassen zu werden.

stipendiaten_innen mussten deshalb immer wieder als Motivatoren_innen auftreten und Aussagen relativieren bzw. richtigstellen.

Zwei Teilnehmer_innen äußerten sich entgegengesetzt zu den anderen Befragten: Sie empfanden diese Art der Vorbereitung auf die Schwierigkeiten des Studiums als sehr motivierend. Eine dieser beiden befragten Personen zeigte sich über das „Dauergemecker“ [TN11, 076] der meisten Teilnehmer_innen über diesen Dozenten genervt und schlug vor, stattdessen besser deutlicher zu machen, weshalb immer wieder auf die kommenden Schwierigkeiten hingewiesen wurde. Zwei weitere Teilnehmer_innen erklärten zwar, dass sie mit der Art des Dozenten gut umgehen konnten, wiesen aber deutlich auf den insgesamt sehr demotivierenden Effekt auf die gesamte Gruppe hin.

Ideelle Förderung

Neben den bereits genannten Punkten wurde auch das „Rahmenprogramm“ bzw. die ideelle Förderung ausgesprochen positiv bewertet. So wurde z. B. die Besichtigung bei Airbus von zwei Teilnehmer_innen hervorgehoben; eine weitere befragte Person freute sich auch darüber, die Seminarorte gesehen zu haben („Wann kommt man denn schon mal nach Hamburg?“ [TN03, 029]).

Neben den genannten Punkten wurde auch mehrfach (drei Teilnehmer_innen) Dankbarkeit darüber geäußert, überhaupt die Möglichkeit zu haben, an einem solchen Programm teilzunehmen.

Insgesamt waren sich die meisten Teilnehmer_innen – trotz der geäußerten Kritik – jedoch auch der Tatsache bewusst, dass das Projekt, an dem sie teilnehmen, ein Modellprojekt war und es sich eben nicht um ein bereits erprobtes Programm handelte. Insofern relativierten einige Teilnehmer ihre Kritiken auch immer wieder als „Jammern auf hohem Niveau“ [TN02, 053].

5.3.1.2 Nutzen der Seminare für die Teilnehmer_innen

Nach dem Nutzen der Vorbereitungsseminare für die Teilnehmer_innen wurde zu zwei Zeitpunkten gefragt:

1. Nach dem letzten Vorbereitungsseminar (M2)
Zu diesem Zeitpunkt stand die Frage nach dem Nutzen der Seminare für die Studienvorbereitung im Vordergrund.
2. Nach dem zweiten Semester (M4)
Zum Abschluss der Evaluation stand die Frage nach dem Nutzen der Seminarinhalte für den Studieneinstieg im Vordergrund.

Es fällt dabei eine erhebliche Diskrepanz zwischen den beiden Bewertungszeitpunkten auf. Die Bewertung nach dem letzten Vorbereitungsseminar war zwar teilweise ambivalent, jedoch insgesamt durchaus positiv. Nach dem zweiten Semester fiel die Bewertung aber deutlich ab.

Dies mag zum einen durch die Perspektive der Befragung erklärbar sein. Nach dem letzten Seminar lag der Fokus der Befragung auf der Studienvorbereitung, bei der letzten Befragung auf dem Nutzen der Seminarinhalte für den Studienbeginn. Zum anderen dürfte ein Grund für den erheblichen Unterschied auch im Zeitverlauf zu sehen sein. Es stellte sich nach dem zweiten Semester das Problem, dass bei den Befragten kaum noch Erinnerungen an die konkreten Seminarinhalte vorhanden waren.

Wegen der erheblichen Unterschiede in der Nutzenbewertung und dem unterschiedlichen Fokus der Befragung werden im Folgenden zunächst die Erfahrungen und Bewertungen der Teilnehmer_innen mit den Vorbereitungsseminaren zum Befragungszeitpunkt M2 (nach dem letzten Seminar) diskutiert. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der letzten Interviewreihe M4 (nach dem zweiten Semester) erörtert.

5.3.1.3 Nutzen der Vorbereitungsseminare für die Studienvorbereitung

Neben der im vorherigen Abschnitt beschriebenen Bewertung der einzelnen Projektbausteine ergab sich auch die Frage nach dem konkreten Nutzen der einzelnen Seminarbestandteile. Hiernach wurde in zwei Interviews gefragt:

1. Direkt nach dem letzten Vorbereitungsseminar, mit dem Fokus auf den Nutzen der Seminare für die eigene Studienvorbereitung.
2. Nach dem zweiten Semester, mit dem Fokus auf den Nutzen der Seminarinhalte für das eigene Studium bzw. für den Studieneinstieg.

Bei der Auswertung fielen vor allem die drei Hauptthemenkreise

- Vernetzung der Teilnehmer_innen,
- Mathematik und
- Altstipendiaten_innen

auf, in denen die Teilnehmergruppe einen konkreten Nutzen für sich sah und die alle Teilnehmern_innen ansprachen. Darüber hinaus wurden von mehreren Teilnehmer_innen die Bereiche

- Lerntechniken und persönliche Entwicklung
- Informationen und Orientierung

- Unterstützung durch die Hans-Böckler-Stiftung
- Geld und Finanzen

angesprochen. Im Folgenden wird beschrieben, inwiefern die Befragten einen konkreten Nutzen aus den oben beschriebenen Teilen des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ ziehen konnten.

Vernetzung der Teilnehmer_innen:

Für einige der Teilnehmer_innen war die Vernetzung untereinander der wichtigste Nutzen der Seminare überhaupt.

Die Vernetzung innerhalb der Stipendiatengruppe war vor allem deshalb von besonderem Nutzen, weil ein Austausch über Probleme stattfand und die Gruppe kollaborativ Lösungen erarbeitet hat. Gefundene Hinweise wurden dabei solidarisch allen zur Verfügung gestellt. Dies führte auch zu einem Gemeinschaftsgefühl und zur Einsicht, dass der Einzelne mit seinen Problemen, Sorgen, Ängsten und Schwierigkeiten nicht alleine ist und auch nicht alleine gelassen wird (vgl. Kapitel 5.3.1.5 Vernetzung der Teilnehmer_innen).

Mathematik

Der konkrete Nutzen in diesem Themenbereich bezieht sich vor allem darauf, dass den Teilnehmer_innen klar ist bzw. durch das Programm klar geworden ist, dass sie in Mathematik einen großen Vorbereitungsbedarf hatten. Vor allem das Mathematik-Seminar in Bonn wurde von den Teilnehmer_innen besonders wertgeschätzt. Dem Dozenten scheint es sehr gut gelungen zu sein, auf die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmer_innen einzugehen.

Soweit ersichtlich, wurde für die Vermittlung der mathematischen Inhalte in den drei Vorbereitungsseminaren eine vorwiegend nur an Hochschulen gebräuchliche Didaktik verwendet (Tageslichtprojektor mit Rollfolie).

Trotz Kritik am persönlichen Stil eines Dozenten hatte jedoch auch die mathematische Vorbereitung in den anderen Seminaren und – soweit genutzt – auch die Aufgabenstellung und Unterstützung über den Moodle-Server überwiegend einen positiven Nutzen für die Teilnehmer_innen. (Zur Kritik am Moodle-Server siehe Kapitel 5.3.1.5 Vernetzung der Teilnehmer_innen.) Über die inhaltliche Vorbereitung für Mathematik hinaus hatte vor allem die Art der Unterstützung über den Moodle-Server für einige Teilnehmer_innen auch einen Vorbereitungseffekt in Hinblick auf eigenverantwortliches, selbstorganisiertes und regelmäßiges Lernen. Gleichzeitig waren jedoch einige Teilnehmer_innen mit den gestellten Aufgaben zum Teil derart überfordert, dass sie nicht in der Lage waren, sie zu lösen oder auch nur ihre Probleme bei der Lö-

sung zu benennen. In Hinblick auf solche Aufgaben wurde auch immer wieder auf den Nutzen der Vernetzung der Teilnehmer_innen hingewiesen.

Altstipendiaten_innen

Der konkrete Nutzen des Kontakts zu Altstipendiaten_innen bestand in erster Linie in Erfahrungsberichten und dem realistischen Bild, welches die ehemaligen Stipendiaten zum zu erwartenden Aufwand für ein Studium gaben. Die Altstipendiaten_innen antworteten auch auf viele Detailfragen der Teilnehmer_innen. Sie stellten ein Studium als schwierig, anstrengend und mit persönlichen Opfern verbunden, aber auch als zu bewältigen dar. Darüber hinaus hatten die Altstipendiaten_innen auch einen stark motivierenden Einfluss auf die Teilnehmer_innen und glichen damit auch einen großen Teil der Demotivation aus, welche durch einen der Hochschuldozenten hervorgerufen wurde (vgl. Kapitel 5.3.1.1, Abschnitt Demotivation, S. 130). Die Altstipendiaten_innen gaben ebenfalls einen Ausblick darauf, welche weiteren Möglichkeiten den Stipendiaten_innen durch ihr Stipendium offen stehen.

Kritisiert wurde hier lediglich von einer befragten Person, dass die Hans-Böckler-Stiftung versucht habe, Berichte über negative Seiten des Studiums zu verhindern.

Neben diesen drei Themenfeldern, die von fast allen Teilnehmer_innen angesprochen wurden, gab es vier weitere Bereiche, die nur von einigen Teilnehmer_innen angesprochen wurden:

Lerntechniken und persönliche Entwicklung

Einige Teilnehmer_innen sahen einen Nutzen im Kennenlernen des eigenen Lerntypus und von Lerntechniken. Sie hätten durch die Seminare eine bessere Selbstorganisation gelernt. Auch die Erkennung eigener Defizite hätten einige genutzt, um an sich zu arbeiten bzw. sich weiter auf das Studium vorzubereiten.

Informationen und Orientierung

Ein eher diffuses Konglomerat ist der Bereich Informationen und Orientierung. Die Teilnehmer_innen haben insgesamt viele Informationen erhalten, die als nützlich und wichtig eingestuft werden. Hierbei handelt es sich im Wesentlichen auch um die eigentlichen Seminarinhalte. Aussagen wie „Man wurde über vieles informiert“ [TN11, 119] oder „Man weiß, welche Möglichkeiten einem noch offen stehen z. B. Auslandssemester“ [TN06, 118] stehen für diesen Bereich. Die Teilnehmer_innen haben ihrer Einschätzung nach eine gute Orientierung erhalten und erfahren, was für ihr Studium wichtig ist.

Unterstützung durch die Hans-Böckler-Stiftung

Die Teilnehmer_innen erlebten es als beruhigend, dass sie „an die Hand genommen werden“ [z. B. TN02, 003; TN06, 042], dass es eine unterstützende Instanz gab. Das Wissen um persönlich bekannte Ansprechpartner bei der Hans-Böckler-Stiftung und die Möglichkeit, sich mit Fragen und Problemen an diese wenden zu können, wurde als sehr nützlich gesehen.

Geld und Finanzen

Die fehlende Möglichkeit, ohne ein Stipendium das eigene Studium finanzieren zu können, war für die meisten Befragten das Haupthindernis für ein Studium (vgl. auch Kapitel 5.7.1.2). Ebenso hätten die meisten nach eigener Einschätzung ohne die finanzielle Förderung auch kein Studium begonnen.⁷⁵ Insofern war die Klärung der tatsächlichen Förderhöhe im Einzelfall für die Stipendiaten_innen von sehr hohem Nutzen.

Verbleibender Vorbereitungsbedarf (vor den Spezialkursen)

Eine der Ausgangshypothesen für die Programmidee zum Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ war, dass Studienbewerber_innen für den Dritten Bildungsweg einen besonderen Förderbedarf im Vergleich zu Studieninteressenten mit Abitur haben. Insofern ergibt sich die Frage, welchen weiteren eigenen Vorbereitungsbedarf die Teilnehmer_innen nach dem letzten Vorbereitungsseminar für sich selbst haben.

Der Hauptschwerpunkt der eigenen Studienvorbereitung lag zum Zeitpunkt des Interviews (M 2) bei fast allen Teilnehmer_innen auf Mathematik. Einige Teilnehmer nannten darüber hinaus auch Naturwissenschaften (Physik, Chemie), eine befragte Person sah in Englisch ihren größten Vorbereitungsbedarf.

Eine befragte Person hatte erwartet, dass in den Seminaren auch schon einmal weitergehende Studieninhalte vorweg genommen werden würden. Eine andere befragte Person sah auch Vorbereitungsbedarf bzw. eher Hilfestellungsbedarf bei der Immatrikulation. Insgesamt ist feststellbar, dass es deutliche Differenzen zwischen formulierten Programmzielen und den Erwartungen der Teilnehmer_innen an das Programm gab.

Zwei Teilnehmer_innen sahen zum Zeitpunkt des Interviews überhaupt keinen akuten Vorbereitungsbedarf mehr („Ich glaube, wir sind die am besten vorbereiteten Studenten überhaupt – wir bekommen ja auch noch den Vorkurs

⁷⁵ Die entsprechende Ausnahme im BAFöG war den Befragten nicht bekannt.

vor dem Universitätsvorkurs. Ich sehe da jetzt überhaupt keinen Handlungsbedarf mehr“ [TN03, 137]). Jedoch schloss einer dieser Befragten nicht aus, dass bei einer umfangreicheren Defizitanalyse noch Vorbereitungsbedarf identifizierbar gewesen wäre.

5.3.1.4 Nutzen der Vorbereitungsseminare für den Studieneinstieg

Neben der im letzten Abschnitt erfolgten Einschätzung des Nutzens für die Studienvorbereitung wurde nach dem zweiten Semester auch nach dem Nutzen der Vorbereitungsseminare für den Studieneinstieg gefragt. Als Studieneinstieg wurden die ersten beiden Fachsemester verstanden.

Obwohl für die Hans-Böckler-Stiftung vor allem der nicht-mathematische Teil der Vorbereitungsseminare im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stand⁷⁶, wurde die Wichtigkeit der mathematischen Vorbereitung von allen Teilnehmer_innen selbst nochmals ausdrücklich betont (vgl. Kapitel 5.3.1.4, Abschnitt „Sonstige Inhalte“, S. 141).

Als Grundlage für die Befragung diente eine von der Hans-Böckler-Stiftung bereitgestellte Auflistung der jeweiligen Seminarinhalte. Die Teilnehmer_innen wurden zu jeweils allen Punkten der Liste danach befragt, wie nützlich die jeweiligen Inhalte für die Teilnehmer_innen waren. Insgesamt war die Erinnerung der Befragten an die einzelnen Programmteile der jeweiligen Seminare sehr schwach ausgeprägt. Dementsprechend kurz sind auch die folgenden Einschätzungen zu den einzelnen Inhalten. An Inhalte, die von Akteuren_innen der Hans-Böckler-Stiftung durchgeführt wurden, konnten sich die Teilnehmer_innen tendenziell besser erinnern als an diejenigen, welche von Akteuren_innen der Hochschulen durchgeführt wurden. Zudem wurden die Programmteile der Akteure_innen der Hans-Böckler-Stiftung – mit Ausnahme von Mathematik – auch in Bezug auf die Nützlichkeit besser bewertet.

Im Folgenden werden die Bewertungen der einzelnen Programmpunkte dargestellt. Die Struktur der Darstellung folgt der von der Hans-Böckler-Stiftung zur Verfügung gestellten Themenliste.

Das erste Seminar in Hattingen

Vier der elf Teilnehmer_innen nahmen nicht an diesem Seminar teil, da sie zum Zeitpunkt der Durchführung noch nicht im Programm gefördert wurden. Zwei weitere Teilnehmer_innen hatten außer an die Vernetzung der Teilneh-

⁷⁶ Der mathematische Teil wurde bereits zur Befragung zum Zeitpunkt M2 ausführlich evaluiert (vgl. Kapitel 5.3.1.1, Abschnitt Mathematik in den Vorbereitungsseminaren, S. 127).

mer_innen praktisch keine Erinnerung mehr an dieses Seminar – auch nicht nach „Stichwortgabe“ durch den Interviewer.

- **Unterschiede berufliches vs. wissenschaftliches Lernen**

Lediglich drei Teilnehmer_innen haben überhaupt eine Erinnerung an dieses Thema. Eine Person fand ihr vorheriges Wissen bestätigt und sah ebenso wenig wie die zweite Person einen praktischen Nutzen in diesem Block. Die dritte Person war der Ansicht, dass alleine das Wissen „es ist an der Hochschule schwieriger als in der Berufsschule“ [TN 9, 128] wenig praktischen Wert habe und es sinnvoller gewesen wäre, sich um die Konsequenzen dieser Erkenntnis zu kümmern und mehr Zeit auf das Erlernen des Lernens zu verwenden (vgl. auch Kapitel 5.6.4).

- **Lernen als Erwachsene**

Keine_r der Teilnehmer_innen konnte sich an diesen Block erinnern.

- **Wissenschaftliches Arbeiten – was bringe ich mit, was muss ich noch lernen?**

- **Wie habe ich in der Berufsschule gelernt?**

- **Systematisierung der Kartenabfrage und Reflexion**

Diejenigen Teilnehmer_innen, die sich überhaupt noch an diese Einheit erinnerten, sahen sich in bereits bestehendem Wissen bestätigt. Eine Person merkte an, dass die Einheit „vielleicht etwas Selbstsicherheit gegeben“ [TN 2, 137] hätte.

- **Grundsätze des wissenschaftlichen Arbeitens mit Rückfragemöglichkeit**

Eine Person hatte noch Erinnerungen an diesen Teil. Sie merkte an, dass die Einheit zwar „spannend, aber nicht hilfreich“ [TN 3, 135] war.

- **Selbstmanagement: Hilfreiche Planungs-Techniken zur Einführung: Mind Mapping/Portfolio/ Lerntagebuch**

Mehrere Teilnehmer_innen verwechselt diesen Block zunächst mit einem später (nicht im Rahmen des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“) stattgefundenen Gruppencoaching in Berlin.

- **Mind-Mapping**
Mind-Mapping wurde von einer Person schon zuvor praktisch genutzt. Eine weitere Person hat die Methodik für eine Hausarbeit verwendet.
 - **Portfolio**
Keiner der Befragten konnte sich an das Portfolio erinnern.
 - **Lerntagebuch**
Eine befragte Person hatte das Lerntagebuch noch immer in Benutzung, eine weitere nutzte es während des Vorbereitungsjahres. Eine gab an, dass die Nutzung zwar ausprobiert wurde, jedoch „nichts gebracht“ [TN 3, 150] hätte.
- **Was macht Misserfolg aus? → Was macht Erfolg aus?**
Eine befragte Person gab an, dass diese Übung beim Studienstart „etwas mental geholfen“ [TN 4, 154] hätte. Ein konkretes Beispiel konnte nicht genannt werden. Keine_r der anderen Teilnehmer_innen konnte sich ansonsten überhaupt an diese Übung erinnern.
- **Auseinandersetzen mit wissenschaftlichen Themen und Texten**
Für die Teilnehmer_innen an der UDE war keiner der Inhalte bisher im Studium relevant. Eigene Recherchen waren bisher nicht oder nur in minimalem Umfang erforderlich. Dementsprechend wurde der gesamte Block einheitlich als unnütz bzw. irrelevant eingestuft.
Nur eine_r der drei Teilnehmer_innen, die in Krefeld studierten, konnte sich noch daran erinnern, dass ein solcher Inhaltsblock überhaupt durchgeführt wurde. Diese_r gab an, diese Inhalte während des Studiums im Wesentlichen neu erlernt zu haben und die besprochenen Inhalte nicht genutzt zu haben.
 - **Miteinander vernetzen**
Die Vernetzung der Teilnehmer_innen wurde von allen Inhalten der drei Seminare von *allen* Teilnehmer_innen als der nützlichste und wichtigste Teil empfunden (vgl. Kapitel 5.3.1.5).
In Hinblick auf den Zeitraum der Nützlichkeit wurde vor allem die Vorbereitungszeit (ab dem ersten Seminar bis zum Spezialkurs) und der Studieneinstieg bzw. das erste Semester genannt. Bereits während des ersten

Semesters ging der Austausch innerhalb der Teilnehmer_innen_Gruppe bereits zurück und fand zum Zeitpunkt der Befragung, Anfang des dritten Fachsemesters, wenn überhaupt, nur noch sporadisch statt.

Nützlich war die Vernetzung ganz konkret für die eigene Motivation und für den Austausch von z. T. elementar wichtigen Informationen (z. B. zur Krankenversicherung). Gewonnene Erkenntnisse wurden offenbar innerhalb der Gruppe sofort miteinander geteilt.

Das zweite Seminar (Hamburg)

Anders als beim ersten Seminar in Hattingen waren beim Seminar in Hamburg alle Teilnehmer_innen anwesend.

- **Uni-Glossar (Begrifflichkeiten der Hochschule)**

Fünf Befragte gaben an, dass die Einheit zum „Glossar“ zumindest beim Studienanfang bei der ersten Akklimatisierung geholfen habe. Die anderen Teilnehmer_innen empfanden das Glossar als überflüssig.

Einig waren sich alle Befragten darüber, dass, im Falle der Bearbeitung eines solchen Glossars, dieses deutlich kürzer abgehandelt werden sollte. Zudem erscheint eine mögliche Durchführung auch erst im letzten Seminar sinnvoll, damit die Inhalte von den Teilnehmer_innen nicht bis zum Studienbeginn weitgehend vergessen werden.

- **Berichte von ehemaligen Stipendiaten**

Von den Befragten wurden die Berichte der ehemaligen Stipendiaten_innen allgemein als motivierend und angstnehmend wahrgenommen. Es „war gut, zu sehen, dass es schon Leute gibt, die es geschafft haben. Wenn die das geschafft haben, kann ich das auch schaffen“ [TN 10, 189].

- **Übung „Die Uhr“ → Zeitmanagement → Sensibilisierung für die Dauer von Tätigkeiten**

Eine befragte Person hat keine Erinnerung mehr an diese Übung. Ein_e Teilnehmer_in hat die Übung mit dem bereits erwähnten Gruppencoaching in Berlin verwechselt, zwei weitere Teilnehmer_innen nutzten die Übung auch zum Befragungszeitpunkt noch manchmal.

Mehreren Teilnehmer_innen hat die Übung die Notwendigkeit von Zeitplanung und Arbeitsstruktur verdeutlicht. Eine Person „fand die Übung gut“ [TN 8, 198], sie war individuell jedoch nicht von besonderem Nutzen, weil bereits weitergehendes eigenes Vorwissen vorhanden war.

Zwei Teilnehmer_innen nutzte diese Übung nichts. Eine Person konnte mit der Übung inhaltlich wenig anfangen, die zweite hatte Probleme mit dem Praxistransfer.

- **Übung zu Stressmanagement**

Acht der elf Teilnehmer_innen hatten an diese Einheit keine Erinnerung. Von den drei Teilnehmer_innen, die sich an die Übung erinnern konnten, hatten zwei ernsthafte Probleme mit dem Praxistransfer.

Ein Teilnehmer gab zum Befragungszeitpunkt an, die Übung noch regelmäßig zu wiederholen, kannte sie jedoch bereits aus einem anderen Kontext.

Das dritte Seminar (Mühlheim)

- **Ortsbegehung**

UDE:

Die Ortsbegehung wurde nur in Duisburg durchgeführt, für den Standort Essen gab es kein derartiges Angebot („Gute Intention, brachte aber nichts für Essen“ [TNx, 214]).

Die Teilnehmer_innen, welche in Duisburg studierten, bewerteten die Ortsbegehung ausnahmslos positiv. Sie hat den Teilnehmer_innen dabei geholfen, sich zum Studienbeginn schneller zurechtzufinden und Berührungängste abzubauen.

HN:

In Krefeld wurde offenbar eine nicht begleitete/geführte Ortsbegehung durchgeführt, die in einem Fall als hilfreich für die Erstorientierung eingeschätzt wurde, in einem zweiten Fall mit „hat wenig gebracht“ [TN 4, 211] bewertet wurde. Die dritte befragte Person konnte sich an eine Ortsbegehung nicht erinnern („wurde nicht gemacht“ [TN 11, 223]), jedoch an eine Präsentation mit hilfreichen Informationen zur Hochschule.

- **Identitäts- und Rollenfindung**

Sieben der elf Teilnehmer_innen hatten an diesen Block keine Erinnerung mehr, drei konnten keinen Zugang zu den Inhalten finden und eine_r fühlte sich in der vorherigen eigenen Wahrnehmung bestätigt.

- **Studierfähigkeit und Wissenschaftlichkeit**
Nur eine Person konnte sich noch an diese Einheit erinnern. Diese sei gut gewesen, hätte ihr jedoch auch nicht konkret genutzt.
- **Studienformate und Bewertungsformate**
Nur drei Teilnehmer_innen konnten sich noch an diese Inhalte erinnern. Zwei sahen keinen Nutzen darin, eine Person fand es allgemein hilfreich, die Inhalte zu kennen.
- **Wissenschaftliche Themen und Texte, wissenschaftlich diskutieren**
Die Einheiten waren nach Einschätzung der Teilnehmer_innen bisher vollständig irrelevant für ihr eigenes Studium, da eine Anwendung der Inhalte im Studium nicht vorgesehen ist und damit bis zur Befragung auch nicht möglich war.

Sonstige Inhalte

Auch wenn der Fokus der Befragung auf die nicht-mathematischen Inhalte der Vorbereitungsseminare gelegt wurde, so haben dennoch einige Befragte von sich aus nochmals auf die Wichtigkeit der mathematischen Vorbereitung hingewiesen. Insbesondere auch das Seminar in Bonn sei sehr hilfreich gewesen.

Ein Inhaltsblock, der nicht in der von der Hans-Böckler-Stiftung gelieferten Liste enthalten war, aber von zwei Teilnehmer_innen selbst angesprochen wurde, war die Ermittlung der Stipendienhöhe. Diese wurde als äußerst wichtig empfunden, jedoch auch als sehr komplex beschrieben.⁷⁷ Diese Ermittlung hätte nach Ansicht der Teilnehmer_innen früher erfolgen sollen. Zudem kritisierte ein Teilnehmer, dass wertvolle Hinweise, wie ein möglichst hohes Stipendium zu erreichen sein könnte, nicht gegeben wurden.

Wie viel die einzelnen Befragten aus den Seminaren für sich mitgenommen haben, ist zwar individuell sehr unterschiedlich, insgesamt lässt sich jedoch festhalten, dass die meisten Inhalte im Nachhinein von den Teilnehmer_innen als sehr begrenzt nützlich beschrieben wurden. Zudem konnten sich die meisten Teilnehmer_innen ohne Stichwortvorgabe kaum noch an mehr als zwei oder drei Inhalte der Vorbereitungsseminare erinnern.

⁷⁷ Die Ermittlung der Höhe des Stipendiums entspricht der Ermittlung des BAföG-Satzes.

5.3.1.5 Vernetzung der Teilnehmer_innen

Die Teilnehmer_innen haben sich jenseits der Vorbereitungsseminare untereinander vernetzt. Diese Vernetzung der Teilnehmer_innen untereinander war für viele Befragte offenbar eine der wichtigsten Wirkungen des Programms für die Zeit der Studienvorbereitung. Diese Einschätzung blieb auch nach dem zweiten Semester unverändert. Wegen des hohen Stellenwertes für die Befragten erscheint es sinnvoll, die Vernetzungsstrukturen genauer zu betrachten.

In diesem Abschnitt wird zunächst die Qualität und Struktur der Vernetzung beschrieben. Im Anschluss daran wird erläutert, mit Hilfe welcher Medien die Vernetzung realisiert wurde.

Die Qualität der Vernetzung wird allgemein gut bis sehr gut bewertet. Jedoch waren einige Teilnehmer_innen der Ansicht, dass die Anlaufzeit zur Vernetzung zu lang war. Eine konkretere Anregung zur intensiven Vernetzung gleich im ersten Seminar wäre vermutlich zur Prozessbeschleunigung förderlich gewesen. Andere Teilnehmer_innen zeigten sich von der Problemlösbarkeit und Geschwindigkeit der Vernetzung überrascht. Auch wenn die Intensität der Vernetzung unterschiedlich bewertet wird und Teilnehmer_innen sich individuell in einem sehr unterschiedlichen Maße selbst aktiv einbrachten, wird die Qualität und der persönliche Nutzen der Vernetzung innerhalb der Projektgruppe von den Teilnehmer_innen durchweg positiv bewertet.

Der konkrete Nutzen der Vernetzung bestand zunächst vor allem in der gegenseitigen Unterstützung bei der Lösung der Mathematikaufgaben, die von der UDE über eine E-Learning-Plattform (Moodle) für die Teilnehmer_innen bereitgestellt wurden. Im weiteren Verlauf gab es eine Ausweitung auf zusätzliche Themen, die für die Studienaufnahme wichtig sind (z. B. die Frage nach einer günstigen Krankenversicherungsmöglichkeit). Zum Teil fand auch ein Austausch über private Themen statt und es bahnten sich auch erste Freundschaften an. Teilweise wurde auch von Plänen für die Zeit nach dem Studienbeginn berichtet.

Teilnehmer_innen, die erst später zur Gruppe hinzugekommen sind, haben sich über die schnelle Aufnahme in die Stipendiatengruppe gefreut und waren überrascht, dass sie sofort in die bestehende Vernetzung integriert wurden.

Die Vernetzung ist auch in Hinblick auf die Motivation der Teilnehmer_innen ein Faktor: Etwa die Hälfte der Teilnehmer_innen empfand sie auch als hilfreich für ihre eigene Studienmotivation. Andere berichteten, dass die Vernetzung zwar keinen direkten Einfluss auf ihre Studienmotivation hat, aber dennoch als sehr positiv in Hinblick auf die eigene Studienaufnahme empfunden wurde.

Die Vernetzung fand strukturell auf drei verschiedenen Ebenen statt:

Offizielle Ebene

Die innerhalb des Projekts bereitgestellte Vernetzungsplattform „Moodle“ wird von den Teilnehmer_innen als „offizielle Ebene“ verstanden.

Semioffizielle Ebene

Die Teilnehmer_innen haben über eine von Dritten bereitgestellte Technik („WhatsApp-Gruppe“) eine eigene, zur offiziellen Ebene parallele, Struktur etabliert, an der eine Akteurin der Hans-Böckler-Stiftung partizipierte.

Inoffizielle Ebene

Zusätzlich zur „semioffiziellen“ WhatsApp-Gruppe haben die Teilnehmer_innen eine weitere WhatsApp-Gruppe gegründet, an der keine weiteren Personen partizipierten. Darüber hinaus gab es auch noch weitere Vernetzungswege, an denen nicht immer alle Teilnehmer_innen beteiligt waren.

Die Kommunikation innerhalb der Projektgruppe wurde technisch über verschiedene Wege realisiert:

Moodle (E-Learning-Plattform)

Der Moodle-Server wurde zunächst zum Bereitstellen und Betreuen von Mathematikaufgaben von der Universität Duisburg-Essen eingerichtet. Moodle ist die Standard-E-Learning-Plattform vieler deutscher Hochschulen und verfügt über einen breiten Funktionsumfang. Von den Funktionen der Plattform wurde neben der Verteilung von Lernmaterial zumindest auch das Forum (zum Austausch zwischen den Teilnehmern) und der Chat (zur Unterstützung der Teilnehmer durch Dozenten) angeboten.

Die Nutzung von Moodle durch die Teilnehmer_innen war sehr heterogen ausgeprägt. Während viele Teilnehmer_innen zumindest die gestellten Aufgaben bearbeitet und ihre Lösungen zur Korrektur eingeschickt haben, wurde Moodle von anderen Teilnehmern_innen kaum bis überhaupt nicht genutzt. Der Chat wurde anscheinend überhaupt nur von wenigen Teilnehmer_innen genutzt. Das Forum diente hauptsächlich für Mitteilungen und Texte, die entweder nicht dringend oder zu umfangreich waren, um sie auf dem Mobiltelefon einzugeben.

Das Hauptproblem der Teilnehmer_innen mit dem Medium Moodle war, dass Rückmeldungen nicht in einem für die Teilnehmer_innen sinnvollen Zeitraum erfolgten. Die Zeiten, in denen die Teilnehmer_innen die gestellten Aufgaben

bearbeiten konnten, waren stark von beruflichen und privaten Verhältnissen abhängig und individuell sehr unterschiedlich. Eine Hilfestellung für Aufgaben, die unter Umständen erst mit einigen Tagen Verzögerung erfolgt, war deshalb nicht hilfreich, eine „Rund-um-die-Uhr-Betreuung“ war weder durch die Betreuer zu leisten noch hätten die Teilnehmer_innen dies erwartet. Eine zeitnahe gegenseitige Unterstützung war jedoch mit Moodle, also einem vorwiegend an den eigenen Computer gebundenen Medium, schwierig, weil der eigene Computer von den meisten Teilnehmer_innen nur sporadisch genutzt wurde. Da das Mobiltelefon jedoch in der Regel permanent mitgeführt wurde, bauten die Teilnehmer_innen eine parallele Vernetzungsstruktur mit WhatsApp (siehe unten) auf. Dies schloss für die Befragten zumindest einen Teil der Lücke, die aus dem Spannungsverhältnis von individuellem Bedarf und Realisierbarkeit entstand.

Ein weiterer Grund für die Nichtnutzung von Moodle dürfte zumindest bei einigen Teilnehmer_innen in dem für sie zu hohen Anspruchsniveau der gestellten Aufgaben gelegen haben. In der Folge zogen sich die betreffenden Teilnehmer_innen aus dem Medium zurück und unternahmen keinen weiteren Anlauf zur Nutzung. Inwieweit Rückmeldungen zur Überforderung an die betreuenden Dozenten erfolgten, lässt sich anhand der Interviewdaten nicht zuverlässig beantworten. Jedoch legen die Beobachtungen der Seminarhospitation in Hamburg nahe, dass Rückmeldungen nicht in einem Maße erfolgten, anhand dessen die Dozenten diesen Umstand hätten erkennen können.

Zeitmangel der Teilnehmer_innen für ihre eigene Studienvorbereitung war ein weiterer häufig genannter Grund für die Nichtnutzung von Moodle. Rückschlüsse auf die Tauglichkeit von Moodle als Arbeitsmedium für die Teilnehmergruppe lassen sich daraus jedoch nicht schließen, da davon auszugehen ist, dass für Aufgaben, welche über ein beliebiges anderes Medium gestellt worden wären, vergleichbare zeitliche Probleme aufgetreten wären.

Insgesamt scheint die Moodle-Plattform zwar von den Teilnehmer_innen eingefordert worden zu sein, wurde nach der Einrichtung jedoch nur sporadisch, jedenfalls nicht im erwarteten Umfang genutzt. Hervorzuheben ist jedoch, dass die Begründung der Nichtnutzung nicht mit persönlicher Kritik an den betreuenden Dozenten_innen verbunden war. Vielmehr scheint es eher so, dass Moodle zwar ein geeignetes Medium zur Verteilung und Korrektur von Aufgaben ist, es sich jedoch für die Zielgruppe des Projekts aufgrund schlechter mobiler Nutzbarkeit nur sehr begrenzt für die Vernetzung und den Austausch innerhalb der Teilnehmergruppe eignete.⁷⁸

⁷⁸ Seit dem Abschluss des Projektzeitraums ist eine Mobil-Anwendung für Moodle erschienen. Falls in einem neuen studienvorbereitenden Programm die Moodle-Plattform verwendet werden soll, könnte ein Hinweis auf diese Anwendung die Nutzbarkeit für die Teilnehmer_innen erhöhen.

WhatsApp

Die Teilnehmer richteten parallel zum bestehenden Moodle-Server zwei WhatsApp-Gruppen zur Vernetzung ein. Der einen Gruppe gehörten die Teilnehmer_innen sowie die Projektverantwortliche der Hans-Böckler-Stiftung an. Die zweite Gruppe bestand ausschließlich aus den Projektteilnehmer_innen.

Für die Teilnehmer_innen bestand der größte Nutzen der WhatsApp-Gruppen aus der quasi sofortigen Benachrichtigung aller Teilnehmer_innen über geschriebene Inhalte („instant messaging“). Probleme wurden somit direkt von allen andern Gruppenmitgliedern wahrgenommen, Antworten waren schnell und ortsunabhängig möglich und ebenfalls wiederum für alle sofort verfügbar. Dies scheint zunächst vor allem bei den zu bearbeitenden Mathematikaufgaben hilfreich gewesen zu sein. Im weiteren Projektablauf wurde offensichtlich der Kontext kontinuierlich erweitert.

Insgesamt wurde offenbar die meiste Kommunikation der Befragten untereinander über WhatsApp abgewickelt. Die Nutzung anderer Medien war eher die Ausnahme. Dies wurde von vielen Teilnehmer_innen positiv gesehen, da auf diese Weise Informationen stets allen zugänglich gemacht wurden, was z. B. bei einem Telefonat nicht der Fall gewesen wäre.

Facebook

Die Kommunikation über WhatsApp war innerhalb der Gruppe derart dominant, dass auch das soziale Netzwerk der Konzernmutter Facebook nur vereinzelt für die Vernetzung von Teilnehmer_innen genutzt wurde.

Telefon

Telefonate zwischen den Teilnehmer_innen waren allgemein eher eine Ausnahme („Telefoniert wird gar nicht mehr“ [TN01, 169]). Nur einige wenige Teilnehmer_innen telefonierten häufiger miteinander. Vorrangiger Inhalt war die Lösung der in Moodle gestellten Mathematikaufgaben. Zum Teil wurde aber auch über private Themen gesprochen.

Lediglich zwei Teilnehmer_innen telefonierten mehr oder weniger regelmäßig miteinander, wobei hier gleichermaßen Projektinhalte und private Themen besprochen wurden. Die Fokussierung auf WhatsApp und das Meiden von Telefonaten sahen die Teilnehmer_innen positiv: Telefonate finden zwischen nur zwei Beteiligten statt, Mitteilungen in einer WhatsApp-Gruppe kommen automatisch der gesamten Gruppe zugute.

E-Mail

Nutzung von E-Mails zwischen den Teilnehmer_innen war, ebenso wie Telefonieren, eher eine Ausnahme. Auch hier stand das Lösen der Mathematikaufgaben im Vordergrund. Auch mit den betreuenden Dozenten⁷⁹ kommunizierten die Teilnehmer_innen per E-Mail. Bestehende Probleme ließen sich so meist unproblematisch lösen. Insbesondere der hauptverantwortliche Betreuer des Moodle-Servers wurde für schnelle Reaktionen auf E-Mails gelobt.

Persönliche Treffen

Außerhalb der Vorbereitungsseminare fanden aufgrund der großen räumlichen Distanz kaum persönliche Treffen zwischen den Befragten statt. Jedoch bildete sich für die Studienvorbereitung eine Lerngruppe aus drei Teilnehmer_innen, die sich regelmäßig zum gemeinsamen Lernen trafen, wobei hier die jeweils größte Entfernung ca. 100 km betrug. Auch zwei Teilnehmer_innen, die im gleichen Ballungsgebiet wohnten, trafen sich gelegentlich, jedoch nicht regelmäßig auch persönlich.

Freundschaften

Neben den genutzten Medien ergab sich auch die Frage nach der Intensität der Kontakte innerhalb der Gruppe. Als Indikator sollten dazu „sich bildende Freundschaften“ dienen. Mit dem Freundschaftsbegriff gingen die meisten Befragten sehr zögerlich und zurückhaltend um. Jedoch schienen sich tatsächlich langsam Beziehungen zwischen den Teilnehmer_innen zu bilden, die das Potential hatten, zu Freundschaften zu werden. Eine konkrete Attribution über ein „kumpelhaftes“ Verhältnis hinaus nahm jedoch kaum eine_r der Befragten vor.

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der Technik festhalten, dass das Moodle-Angebot für die mathematische Vorbereitung seine Berechtigung hat, für die tatsächliche effiziente Vernetzung der Teilnehmer_innen jedoch ein Medium mit geringer Zeitverzögerung erforderlich ist.

5.3.1.6 Eigene Vorbereitungsaktivitäten der Teilnehmer_innen

Besonderer Aufmerksamkeit bedürfen auch die eigenen Vorbereitungsaktivitäten der Teilnehmer_innen während des „Vorbereitungsjahres“⁸⁰. Die Befragten berichteten teilweise von erheblichen Schwierigkeiten, sich neben der Vollzeitbe-

⁷⁹ Es handelte sich ausschließlich um männliche Dozenten.

⁸⁰ Das erste Vorbereitungsseminar fand ca. ein Jahr vor dem Spezialkurs statt.

schäftigung und weiteren privaten Verpflichtungen zusätzlich auf das eigene Studium vorzubereiten. Eine befragte Person berichtete, überhaupt nicht zu eigener Studienvorbereitung gekommen zu sein und war deshalb vollständig auf eine Kompensation durch den Spezialkurs und den Vorkurs der Hochschule angewiesen. Anderen war bewusst, dass „man sich, auch wenn man noch im Beruf ist, eigentlich jeden Tag mit der Vorbereitung beschäftigen muss“ [TN05, 400].

Offenbar gab es innerhalb der Teilnehmergruppe kein einheitliches Bild davon, was ganz genau vom Spezialkurs und vom Vorkurs der Hochschule geleistet werden sollte: Welcher inhaltliche Umfang ist zu erwarten? Wie viel persönliche Vorbereitung über das gesamte Jahr ist erforderlich? Ein Befragter zweifelte aufgrund seiner eigenen Nachhilfeeindrücke an, dass „man in den sechs Wochen des Vorkurses erfolgreich den Oberstufenstoff [in Mathematik] vermitteln kann“ [TN10, 381]. Die Vorbereitungsseminare seien zwar gut für die mathematische Vorbereitung, besser wäre es jedoch, wenn die Teilnehmer_innen über das ganze Jahr mit einem „Lernleitfaden“ aufgebaut werden würden.

Diejenigen Teilnehmer_innen, welche das gesamte Projektjahr konsequent zur eigenen Vorbereitung genutzt haben, berichteten auffällig weniger von inhaltlichen Problemen im Studium. Sie hatten zwar auch Schwierigkeiten mit der Masse des Lernstoffs, jedoch berichteten sie seltener von inhaltlicher Überforderung durch den jeweiligen Lernstoff. Diejenigen, die sich – aus welchen Gründen auch immer – nicht konsequent vorbereiten konnten, klagten weit häufiger über Verständnisprobleme aufgrund unzureichender eigener Grundlagenkenntnisse - zusätzlich zu Problemen mit der Masse des Lernstoffs. Zwar kann durch diese Evaluation keinesfalls ein Ursache-Wirkungs-Zusammenhang nachgewiesen werden, dennoch legen die Befunde – trotz ihrer Explorativität – nahe, dass eine frühzeitige Eruiierung des individuellen Vorbereitungsbedarfs sehr wichtig ist und für studienvorbereitende Programme des Dritten Bildungswegs bereits zu Beginn eingeplant werden sollte. Zudem sollte eine regelmäßige Vorbereitung über den gesamten zur Verfügung stehenden Zeitraum gefördert bzw. gefordert werden.

5.3.1.7 Verbesserungsvorschläge der Teilnehmer_innen

Die Teilnehmer_innen wurden auch gefragt, wie sie die Seminare für die nächste Teilnehmer_innen_kohorte verbessern würden. Im Folgenden werden die Vorschläge der Teilnehmer_innen aufgeführt:

Zu Themendopplungen

- Im Mathematik-Teil mit Wiederholungen der zuletzt behandelten Inhalte beginnen.
- Grundsätzlich ist eine Reduzierung der Themendopplungen gewünscht.

Zur Seminarorganisation

- Der Zeitplan sollte eingehalten werden und einzelne Punkte nicht um 20 bis 30 Minuten überzogen werden. („Man hat Angst, etwas wichtiges zu verpassen, wenn man z. B. eher auf Toilette geht“ [TN02, 081]).
- Der Programmträger sollte darauf achten, die Kontrolle über die Seminarführung zu behalten und sie nicht den Dozenten der kooperierenden Hochschulen zu überlassen.
- „Es wäre besser, wenn die Professoren sich etwas zurückhalten würden und nicht ständig erzählen, dass die Hälfte durchfallen wird“ [TN07, 083].

Zur Seminar-/Programmplanung

Themenreihenfolge

- Bei einem Programm, welches ein Stipendium einschließt, sollten konkrete Auskünfte zur erwartbaren Stipendienhöhe bereits zu Beginn des Programms stattfinden. („Die finanzielle Situation ist für die meisten [Teilnehmer_innen] das wichtigste, auch wenn die HBS das gern anders vermittelt“ [TN04, 089]).
- Die Reihenfolge der Themenschwerpunkte sollte so gewählt werden, dass sie für die Teilnehmer_innen nützlich sind und Inhalte noch präsent sein können, wenn sie benötigt werden.

Ablaufübersicht

- Die Teilnehmer_innen sollten zu Beginn des Programms einen Ablaufplan oder Leitfaden bekommen, aus dem man entnehmen kann, wann was im Projekt passieren wird. Dieser sollte auch die Termine und Fristen zum bürokratischen Ablauf enthalten.
- Für die Vorbereitung des mathematischen Teils wäre es für die Teilnehmer_innen hilfreich, einen „Aufbauleitfaden“ [TN10, 091] zu bekommen, der eine sinnvolle Anleitung enthält, in welcher Reihenfolge was gelernt bzw. wiederholt werden sollte. Man sollte am Anfang das Realschulniveau wiederholen und dann mit dem Leitfaden nach und nach den Stoff darauf aufbauen.

Andere Vorschläge

- Es sollte spezifisch auf die jeweiligen Studiengänge eingegangen werden, für welche die Teilnehmer_innen sich interessieren. So sollten z. B. auch Anwendungsbeispiele aus dem Bauingenieurwesen, dem Heizungsbau und vor allem auch aus dem Management behandelt werden.
- Während zwar allgemein das Eingehen auf individuelle Probleme sehr positiv gesehen wurde, haben dennoch einige Teilnehmer angeregt, Gespräche über „Privatprobleme“ auf Pausenzeiten zu verlegen bzw. anzustreben, Lösungen zwischen den Seminarterminen zu suchen.

5.3.2 Spezialkurs der Hans-Böckler-Stiftung

Der zweite Projektbaustein nach den Vorbereitungsseminaren war der Spezialkurs der Hans-Böckler-Stiftung. Der Spezialkurs fand direkt vor Studienbeginn statt.

Die Spezialkurse wurden damit im Zeitablauf vor den Einführungskursen der jeweiligen Hochschulen durchgeführt, welche die jeweiligen Fachbereiche allen ihren Studienanfänger_innen anbieten (vgl. Kapitel 5.3.3).

An der UDE dauerte der Spezialkurs sechs Wochen, an der HN vier Wochen. Die Spezialkurse wurden zwar von der Hans-Böckler-Stiftung finanziert, jedoch von Akteuren_innen der jeweiligen Hochschulen entwickelt und in Vollzeit durchgeführt.

Die Kurse sollten „maßgeschneidert auf die Bedürfnisse beruflich Qualifizierter“ (HBS 2013) sein. „Sie sollen an die besondere Lern- und Lehrumgebung einer Hochschule heranführen und damit so gut wie möglich auf den Studienalltag vorbereiten. Fachlich orientieren sie sich an dem Wissensspektrum der im Modellprojekt angebotenen Studiengänge an beiden Hochschulen“ (ebd.). Die Spezialkurse sollen somit fachspezifisch (Wissens-)Lücken zu den von den Hochschulen erwarteten Voraussetzungen schließen.

Die Teilnehmer_innen wurden während der Erhebung M3 (einige Wochen nach Studienbeginn) nach ihren Erfahrungen im Spezialkurs befragt.

Insgesamt bewerteten alle Teilnehmer_innen ihren Spezialkurs sehr ähnlich und positiv: Äußerungen wie „Den Kurs sollte man besucht haben“ [TN 2, 4] oder „[Der Kurs] war auf jeden Fall sinnvoll, für jeden einzelnen von uns“ [TN 5, 6] waren typisch für den Grundtenor der gesamten Teilnehmergruppe. Besonders wurde jeweils die mathematische Vorbereitung gelobt. Dennoch äußerten alle Befragten in Bezug auf jeweils zumindest einen inhaltlichen Teil

sehr deutliche Kritik. Eine schlechte Bewertung einzelner Teile war in der Regel auch mit Kritik an dem jeweiligen Dozenten verbunden.

Da die Kurse sich in Bezug auf die Dauer, die Inhalte und auch auf die jeweiligen Akteure_innen unterschieden, werden im Folgenden die Erfahrungen der Befragten jeweils separat für beide Hochschulen dargestellt.

5.3.2.1 Der Spezialkurs an der Universität Duisburg-Essen

Die einzelnen Themenblöcke des Spezialkurses für die Teilnehmer_innen, die an der Universität Duisburg-Essen studierten, wurde je nach Inhalt (bzw. Fach) von unterschiedlichen Dozenten durchgeführt.

Besonders viel Lob äußerten die Teilnehmer_innen über den Dozenten für die mathematische Vorbereitung. Die Teilnehmer_innen fühlten sich bei ihrem Kenntnisstand abgeholt und sie nahmen den Dozenten sowohl als geduldig mit den Stipendiaten_innen als auch didaktisch fähig und flexibel wahr. Zudem wussten die Teilnehmer_innen besonders sein persönliches und vermutlich auch über seinen Arbeitsauftrag hinausgehendes Engagement für die Stipendiat_innen zu schätzen, welches dieser auch während des ersten Semesters fortführte. Der Kurs habe „sehr gut zu der Mathematikvorlesung des ersten Semesters hingeführt“ [TN 7, 23].

Besonders kritisch bewerteten die Interviewten die Unterrichtseinheit zu Mechanik. Im Fokus der Kritik steht vor allem der durchführende Dozent: Die Teilnehmer_innen nahmen ihn unisono als unmotiviert und unvorbereitet wahr. Als Konkretisierungen für ihre Vorwürfe gaben die Befragten z. B. an: „Die Aufgaben waren schlecht vorbereitet, er konnte Aufgaben teils selbst nicht lösen und es wurde immer früher Feierabend gemacht. Es war viel Reisezeit für wenig Gelerntes“ [TN 1, 42] oder „Anfangs war [der Dozent] noch gut vorbereitet, das hat dann aber schnell nachgelassen. [...] Das Thema wurde dann bei einer nicht zu Ende gerechneten Aufgabe mit ‚Das ist nicht so wichtig‘ gewechselt. Ich habe mich dann immer gefragt, warum das jetzt gemacht wird, wenn es nicht so wichtig ist“ [TN 3, 45].

Gleichzeitig wurde auch, analog zur Kritik der Vorbereitungsseminare, kritisiert, dass alle Übungsaufgaben erneut ausschließlich dem Fachbereich Maschinenbau entnommen worden sein (vgl. Kapitel 5.3.1.1, Abschnitt Mathematik in den Vorbereitungsseminaren, S. 127). Eine interdisziplinäre Ausrichtung fehlte in der Wahrnehmung der Befragten vollständig. Eine befragte Person wies jedoch darauf hin, dass der Dozent auf die hierzu geäußerte Kritik auch eine Lehreinheit von „zwei Stunden Elektrotechnik“ eingeschoben habe.

Jedoch „hatten wir das Gefühl, dass er dort nicht kompetent und nicht vorbereitet war“ [TN 7, 49].

Bei aller Kritik an der Durchführung des Inhaltsblocks zu Mechanik stellte eine befragte Person fest, dass Mechanik selbst im Studium an Relevanz zunehme. „Mechanik [im Vorbereitungskurs] war etwas überflüssig. Aber da [Mechanik] langsam in Physik auch wichtig wird, war es nicht vollkommen unnützlich“ [TN 3, 43]. Die besondere Bedeutung von Mechanik als „Kernfach“ für Ingenieure wurde auch durch die Befragten der UDE nochmals betont (vgl. Kapitel 5.8.5). Die Entscheidung, überhaupt Mechanik im Spezialkurs zu behandeln, erscheint demnach aus Sicht der Evaluation sinnvoll.

Den Block zur technischen Darstellung haben lediglich drei Teilnehmer_innen auf die Frage „Was habt Ihr denn in dem Kurs gemacht?“ überhaupt erwähnt. Gleichzeitig wurde dieser Teil jedoch auch als „bereits bekannt“ bzw. „überflüssig“ beschrieben. Die Teilnehmer_innen beherrschten aufgrund ihrer Ausbildung und Berufspraxis die Inhalte dieses Themenblocks bereits auf einem die Veranstaltung und die Anforderungen des Studiums (zum Zeitpunkt des Interviews) deutlich übersteigendem Niveau. Zudem wäre eine umfassende Einführung in das Thema nach Ansicht der Befragten kaum innerhalb der vorgesehenen Zeit möglich gewesen. Entsprechende geäußerte Kritik habe jedoch zu keiner Reaktion geführt.

Als Lehrmethode diente den Dozenten_innen in Duisburg vor allem ein Tageslichtprojektor mit Rollfolie. In Mathematik gab es darüber hinaus auch Tutorien, in denen Aufgaben geübt und gerechnet wurden. Die Teilnehmer_innen waren von dieser didaktischen Methode z. T. überfordert und sie hielten sie für wenig effizient; eine Einschätzung, die sich im Verlauf des ersten Semesters verstärkt hat (vgl. Kapitel 5.5.1.2 Erfahrungen mit den Veranstaltungen im Studium). Während die Befragten bei der Verwendung dieser Methode im mathematischen Teil des Spezialkurses immerhin noch die Chance sahen, in einer Pause die Folie noch einmal „zurückzuspulen“, um offene Fragen zu klären, fiel die Kritik für die anderen Inhaltsteile äußerst negativ aus. Der einzig positive Aspekt, den die Befragten in der Nutzung eines Tageslichtprojektors mit Rollfolie sahen, war eine mentale Vorbereitung auf den Studienalltag; jedoch zu dem Preis einer vermutlich schlechteren Vorbereitung im Spezialkurs. Vor dem Hintergrund, dass auch Studierende mit Abitur im Normalfall erst im Studium mit dieser Methode konfrontiert werden, erscheint diese didaktische Methode für die Vorbereitung im Programm als ungeeignet.

Es fällt auf, dass die Bewertung des Tageslichtprojektors für den Inhaltsteil Mathematik im Vergleich zu anderen Inhaltsblöcken moderat ausfiel. Die Ur-

sache könnte darin liegen, dass für den mathematischen Teil der Tageslichtprojektor nicht die ausschließliche Lehrmethode war, sondern durch praktische Übungen ergänzt wurde.

5.3.2.2 Der Spezialkurs für Teilnehmer_innen, die an der Hochschule Niederrhein studieren

Ebenso wie in Duisburg wurden auch die Inhalte des Spezialkurses für die Teilnehmer_innen, die an der Hochschule Niederrhein in Krefeld studierten, je nach Fach von unterschiedlichen Dozenten_innen durchgeführt.

Auch die Teilnehmer_innen der Krefelder Gruppe lobten besonders den mathematischen Teil des Spezialkurses. „Das war sehr wichtig und hat mir viel gebracht. Das war ganz gut“ [TN 4, 30]. Ähnlich äußerten sich die anderen beiden Teilnehmer_innen des Kurses in Krefeld.

Besonders betont wurde der Unterschied zur mathematischen Vorbereitung während der Vorbereitungsseminare. Ein Transfer der Inhalte aus den Vorbereitungsseminaren auf die später im Spezialkurs und im Studium behandelten Inhalte schien die Teilnehmer_innen zu überfordern. Auch retrospektiv wurde der Vorwurf der Irrelevanz zu den Inhalten der Vorbereitungsseminare aufrecht erhalten. Man mache im Studium ganz andere Inhalte, wie z. B. Differential- und Integralrechnung. Dass beispielsweise ein allgemeines Verständnis von Algebra (Inhalt des Vorbereitungsseminars in Hamburg) eine Voraussetzung für das Verständnis von Differential- und Integralrechnung ist, wurde offenbar nicht realisiert. Darauf hingewiesen erklärte die Person den nicht erfolgten Transfer mit der „Kombination aus Anwendungen nur aus dem Bereich des Maschinenbau, persönlicher Antipathie gegen [den Dozenten] und die von ihm vermittelten Inhalte sowie hoffnungsloser Überforderung zusammen mit nicht wirklich durchgeführter Nachbereitung der Seminarinhalte“ [TN 11, 33].

Hier zeigt sich, dass eine zielgruppenangepasste Didaktik eine wesentliche Grundlage für den Lernerfolg der Teilnehmer_innen darstellte. Die ausschließlich auf Maschinenbau ausgerichteten Rechenbeispiele des Spezialkurses haben offenbar diejenigen Teilnehmer_innen, die an Gesundheitsmanagement interessiert waren, weder als für sich relevant wahrgenommen, noch konnten sie die Aufgaben für ihre eigene Vorbereitung sinnvoll nutzen. Bekamen dieselben Projektteilnehmer_innen die gleichen mathematischen Inhalte in einer für sie relevanten Form präsentiert, waren sie kaum in der Lage, ex post einen Bezug zu Aufgaben mit anderem Anwendungsgebieten herzustellen.

Neben der mathematischen Vorbereitung wurde auch die Vorbereitung in Englisch sehr gelobt. Vor allem, dass ein im Spezialkurs erworbenes Zertifikat für das Studium angerechnet wurde, half den Teilnehmer_innen später im Studium. Sie konnten dann die dafür eigentlich erforderlichen Ressourcen auf andere Fächer fokussieren.

Kritik der Teilnehmer_innen in Krefeld, fokussierte sich vor allem auf die Inhaltsblöcke Deutsch und Chemie.

Alle drei Teilnehmer_innen empfanden den Deutschblock als überflüssig, eine Person auch als „zu esoterisch“ [TN 6, 55], was an Fragestellungen wie „Welche Farbe hat für Euch dieser Text?“ [ebd.] exemplarisch konkretisiert wurde. Die Ansicht der Teilnehmer_innen, was sie stattdessen lieber gelernt hätten, unterschied sich lediglich darin, ob wahlweise mehr Mathematik, mehr Physik oder mehr von beidem präferiert wurde.

Bei der Vorbereitung für Chemie wurde vor allem der Dozent kritisiert. Neben einer langweiligen Präsentation der Inhalte wurde vor allem bemängelt, dass die Teilnehmer_innen aufgrund fehlender Grundlagenkenntnisse nicht hätten folgen können und die Vorbereitung nicht auf die Veranstaltungen im Studium zugeschnitten gewesen sei. Letzteres erachteten die Befragten vor allem deshalb als kritikwürdig, weil der Dozent ebenfalls für die betreffende Veranstaltung im Studium verantwortlich war und demnach „hätte [er] dann ja wissen müssen, was im Studium dran kommt“ [TN 4, 60]. Vor allem wegen der großen inhaltlichen Überforderung haben die Teilnehmer_innen wenig Nutzen in diesem Inhaltsblock gesehen.

Anders als beim Spezialkurs in Duisburg berichteten die Befragten von mehreren verschiedenen Lehrmethoden. Neben dem Tageslichtprojektor mit Rollfolie wurden auch PowerPoint-Präsentationen, Handouts, Übungen und Gruppenarbeiten erwähnt. Auch der Moodle-Learnserver, der nach den Vorbereitungsseminaren teils stark kritisiert wurde, wurde nun von den Teilnehmer_innen sehr gelobt. Unterlagen seien tagesaktuell verfügbar gewesen und insgesamt wurde der Learnserver von allen drei Teilnehmer_innen gut angenommen. Dies bekräftigt auch die These, dass der Moodle-Learnserver sehr wohl für die Zielgruppe geeignet ist, wenn die Lehrinhalte angemessen betreut bzw. gepflegt werden und die Nutzung auch konsequent eingefordert wird (vgl. Kapitel 5.3.1.5).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle Projektteilnehmer_innen der Ansicht waren, von den Spezialkursen sehr profitiert zu haben. Unterschiede in der Bewertung der einzelnen inhaltlichen Teile ergeben sich hauptsächlich aus der Auswahl und Präsentation der Inhalte bzw. dem_der durchführenden Dozenten_in. Es zeigt sich, dass das didaktische Konzept und eine adressatengerechte Aufbereitung der Inhalte einen sehr hohen Stellenwert bei der Angebotsplanung erhalten sollte. Zudem wurde zumindest der Duisburger Gruppe ein Inhaltsblock angeboten, der bereits auf einem höheren Niveau bekannt war. Es würde sich daher empfehlen, die Teilnehmer_innen aktiv in die Planung der konkreten Inhalte mit einzubeziehen.

5.3.3 Vorbereitungskurse der Hochschulen

Nach den Vorbereitungsseminaren und dem Spezialkurs war die nächste Projektphase für die Teilnehmer_innen der Besuch der Vorbereitungskurse, welche die Hochschulen allen Studierenden des ersten Semesters für ihre jeweiligen Studiengänge anbieten. Diese Vorbereitungskurse sind nicht im engeren Sinne ein Bestandteil des Modellprojekts. Sie werden unabhängig vom Modellprojekt von den Hochschulen regelmäßig durchgeführt. Die Teilnahme an diesen Veranstaltungen ist für die Studierenden grundsätzlich freiwillig. Für die Teilnehmer_innen des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ war die Teilnahme jedoch verpflichtend, was die Kurse indirekt zu einem Programmbestandteil macht. Zudem waren diese Vorbereitungskurse die erste tatsächliche Erfahrung der Teilnehmer_innen als Studierende und mit Kommiliton_innen.

Während die Stipendiaten_innen der Gesundheitswissenschaften in Krefeld an „zwei Einführungswochen“ teilnehmen konnten, wurde in Duisburg ein sechswöchiger Vorbereitungskurs für die Studierenden des ersten Semesters der Ingenieurwissenschaften angeboten. Die Vorbereitungen der beiden Hochschulen für alle ihre Studierenden unterschieden sich somit nicht nur inhaltlich für die jeweiligen Fachbereiche, sondern auch erheblich in ihrer Dauer. Aus diesem Grund werden die Erfahrungen auch hier wieder für beide kooperierenden Hochschulen separat dargestellt.

Die Erfahrungen mit den allgemeinen Vorbereitungskursen der Hochschulen wurden während der M3-Befragung (einige Wochen nach Studienbeginn) erhoben.

5.3.3.1 Vorkurs der Universität Duisburg-Essen

An der Universität Duisburg-Essen wurde ein sechswöchiger Vorkurs durchgeführt, in dem Mathematik, Physik, Chemie und jeweils eine Woche studienfachspezifische Vorbereitung angeboten wurde.

Der Gesamteindruck der Befragten zum Vorkurs in Duisburg war, dass er deutlich stärker an die Veranstaltungen des Studiums angelehnt war und dass das Tempo im Vergleich zum Spezialkurs deutlich schneller war. Beides empfanden die Teilnehmer_innen als gewöhnungsbedürftig. Allerdings merkten auch fast alle Befragten von sich aus an, dass ihrer Wahrnehmung nach ihre Kommiliton_innen mit Abitur im Großen und Ganzen nicht nennenswert besser mit der Situation zurecht gekommen waren als sie selbst.

Es drängt sich hier eine Infragestellung einer der Prämissen für das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ auf:

„Die in der beruflichen Bildung Qualifizierten schrecken vor einem Studium zurück, weil sie ohne Vorbereitung in eine fremde akademische Lernwelt kämen“ (HBS 2013).

Die universitäre Lernwelt scheint für Studierende des Ersten und Dritten Bildungswegs gleichermaßen fremd und herausfordernd zu sein. Jedoch bestand die Prämisse vor allem im Zurückschrecken vor dieser Lernwelt und nicht in der Fremdartigkeit. Der erste Bildungsweg zielt mit dem Abitur direkt auf eine Studienaufnahme. Abiturienten_innen erleben mit dem Hochschulwechsel dennoch ebenfalls einen lernkulturellen Bruch, der die Frage aufwirft, ob die gymnasiale Oberstufe ihren wissenschaftsprädeutischen Anspruch tatsächlich einlöst. Dennoch wird der Schritt vom Abitur ins Studium als „normal“ angesehen und dürfte deshalb weniger belastend für die Studierenden sein. Studieninteressierte des Dritten Bildungswegs wurden jedoch in ihrer Bildungsbiographie in der Regel nicht (mental) auf ein Hochschulstudium vorbereitet. Insofern ist dieser Befund nicht als Indiz zur Widerlegung dieser Prämisse geeignet.

Mathematik

Den meisten Raum gaben die Befragten dem mathematischen Teil des Vorkurses, wobei deutlich wurde, dass dieser für sie den höchsten Stellenwert einnahm.

Inhaltlich habe es viele Überschneidungen mit dem Spezialkurs gegeben. Nach Einschätzung der Teilnehmer_innen waren 80 % der Inhalte bereits aus dem Spezialkurs bekannt. Die Gelegenheit zur Wiederholung wurde jedoch überwiegend positiv bewertet, da der behandelte Lernstoff aus Sicht der Befragten sehr umfangreich und anspruchsvoll war. Lediglich ein Befragter äußerte sich kritisch dazu und hätte gern mehr unbekanntes Inhalt gehabt.

Die Stipendiaten_innen empfanden den mathematischen Teil anfangs als „sehr locker“ [TN 2, 103], weil die meisten Inhalte bereits aus dem Spezialkurs bekannt gewesen seien. Jedoch sei die Vermittlungsgeschwindigkeit

deutlich höher gewesen. Eine Person berichtete exemplarisch für die Mehrheit der Befragten aus der Duisburger Gruppe, dass Mathematik langsam angefangen habe, „dann aber so stark angezogen [hat], dass die Mitarbeit wegen Überforderung aufgegeben wurde“ [TN 1, 109]. Der Dozent habe als Begründung für das Tempo mitgeteilt: „Ja, ich weiß, dass ihr alle nicht mitkommt, das ist einfach mal, damit ihr seht, was Euch im Studium erwartet“ [ebd.].

Der Vorlesungsteil wurde methodisch vollständig auf einem Tageslichtprojektor mit Rollfolie und sehr schnell gehalten. Neben dem Vorlesungsteil in Mathematik gab es im Vorkurs auch Tutorien, in denen Übungsaufgaben zu den Inhalten gerechnet wurden.

Physik

Ähnlich wie Mathematik war auch die Vorbereitung in Physik in Vorlesung und Tutorien aufgeteilt. Der Berichtsfokus war bei den Befragten sehr unterschiedlich. Die meisten von ihnen artikulierten, dass Physik sehr mathematisch und dementsprechend der Abstraktionsgrad hoch gewesen sei, was zu Verständnisproblemen geführt habe. Ein Befragter betonte vor allem, dass der Dozent und die Tutorien sehr gut gewesen seien, ein anderer bemängelte die fehlende Struktur der Veranstaltung und die zahlreichen Themensprünge sowie die Auswahl der Themen, die eigentlich „Inhalte des zweiten Semesters“ [TN 1, 116] seien. Diejenigen Befragten, die Probleme mit dem Inhalt hatten, waren vor allem von der Mathematiklastigkeit in Kombination mit dem schnellen Tempo der Inhaltsvermittlung überfordert.

Anders als in Mathematik sei die Vorlesung mit einem „Touchpad“ gehalten worden, was eine automatische Aufzeichnung der Veranstaltung erlaubt habe. Die Aufzeichnung sei dann schnell zur eigenen Wiederholung der Inhalte online verfügbar gewesen.

Chemie

Für den Inhaltsteil zu Chemie habe es die „Unregelmäßigkeit“ gegeben, dass der eigentlich vorgesehene Dozent aus für die Teilnehmer_innen unbekanntem Gründen ausfiel und die Vorlesung durch zwei „zwangsrekrutierte“ [TN 2, 122] Physiktutoren_innen gehalten wurde, die auf den für sie eher fremden Inhalt nach Ansicht der Interviewten nicht gut vorbereitet waren.

Insgesamt bewerteten alle Befragten den Vorkurs in Chemie sehr schlecht. Die Ersatzdozenten_innen schienen offenbar erst kurzfristig vor der Veranstaltung verpflichtet worden zu sein und die Präsentation nicht zu kennen. Insgesamt hätten sie nicht kompetent in Chemie gewirkt. Die Kommiliton_innen mit Abitur hätten die Veranstaltung ähnlich empfunden.

Außer mit den Umständen der Veranstaltungsdurchführung hatten die Teilnehmer_innen zudem auch mit den Inhalten zu kämpfen. Den Befragten fehlten viele Grundlagen und das Niveau wurde entsprechend als sehr hoch wahrgenommen.

Die Veranstaltung wurde vor allem mit einer PowerPoint-Präsentation gehalten.

Fachbezogene Vorbereitung

Zwei Teilnehmer_innen berichteten auch noch von der fachbezogenen Vorbereitung in technischer Informatik. Die Veranstaltung wurde komplett auf Englisch gehalten. Beide Teilnehmer_innen hatten dabei größere Sprachprobleme und konnten der Veranstaltung kaum folgen. Darüber hinaus wurde bemängelt, dass die Unterlagen zur Veranstaltung nicht online verfügbar gemacht wurden und sie nur alles mitschreiben konnten, um es zu Hause nachzuarbeiten – was durch die vorhandene Sprachbarriere zusätzlich erschwert war.

5.3.3.2 Einführungswochen der Hochschule Niederrhein

Anders als an der UDE, an der die Teilnehmer_innen an einem sechswöchigen Vorkurs teilnahmen, wurden an der HN in Krefeld zwei Einführungswochen für die Studierenden des ersten Semesters gegeben.

Inhaltlich gab es Vorbereitung für Mathematik, Chemie und Medizin sowie ein allgemeines Kennenlernen der Hochschule. Die einzelnen Fachblöcke wurden wie auch in Duisburg von Dozenten_innen der Hochschule durchgeführt, Teile aber auch durch die Kommiliton_innen der Fachschaft.

Ähnlich wie die Stipendiaten_innen aus Duisburg bewerteten die Teilnehmer_innen die Einführungswochen in Krefeld je nach durchführendem_r Dozenten_in sehr unterschiedlich. Hinzu kommt bei der Bewertung der Angaben der Befragten, dass nicht alle Teilnehmer_innen an allen Veranstaltungen teilgenommen haben, da sie sich z. T. nicht vollständig von beruflichen Verpflichtungen befreit hatten (was auch teilweise noch im Studium der Fall war), so dass eine vollständige Bewertung der Veranstaltungen durch die Befragten nicht möglich war.

Ebenso wie die Befragten aus Duisburg hatten die Befragten aus Krefeld Probleme mit dem deutlich anziehendem Lehrtempo. Da die Spezialkurse in Duisburg und Krefeld parallel stattfanden, die Einführungswochen in Krefeld jedoch deutlich später starteten als der Vorkurs in Duisburg, hatten die Teilnehmer_innen aus Krefeld eine relativ lange Pause zwischen diesen beiden Projektabschnitten. Zwei der drei Teilnehmer_innen aus Krefeld schätzten

dies als problematisch ein, da sie durch die Pause „wieder raus aus dem Lernen“ [TN 4, 155] gekommen seien.

Mathematik

Mathematik wurde von den drei Teilnehmer_innen als besonders schwierig wahrgenommen. Inhaltlich wurde attestiert, dass die Einführungswochen in diesem Fach an die Inhalte des Spezialkurses anschlossen. Dennoch war das Anspruchsniveau für zwei der drei Befragten deutlich zu hoch.

Beim abschließenden Test fielen alle drei Stipendiaten_innen durch, was jedoch von allen Befragten positiv gesehen wurde, da sie deshalb nochmals von einer besonderen Förderung profitieren konnten. Diese Förderung wurde von demselben Dozenten durchgeführt, der auch schon im Spezialkurs Mathematik unterrichtete und der von den Teilnehmer_innen sehr positiv bewertet wurde.

Chemie

Chemie wurde von demselben Dozenten gegeben, der die Teilnehmer_innen auch schon im Spezialkurs unterrichtete. Die Bewertung der Veranstaltung während der Einführungswochen war gleichermaßen negativ. Die Befragten waren sich darin einig, dass sie aus der Veranstaltung wenig bis nichts lernen konnten. Ein Zusammenhang zwischen den Inhalten des Spezialkurses und der Veranstaltung war für die Befragten nicht erkennbar.

Medizin

Nur eine_r der Teilnehmer_innen erwähnte die Vorbereitung in Medizin. Die Ursache dafür könnte darin begründet sein, dass alle drei Teilnehmer_innen im dritten Teil des Interviews angaben, gerade in medizinischen Fächern besonders gut mitzukommen und aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation nur wenig Ressourcen darauf verwenden zu müssen. Insofern war dieser Bereich für die Teilnehmer_innen vermutlich nicht schwierig und auch subjektiv nicht bedeutsam genug, um an Vorbereitungsangeboten für Medizin teilzunehmen. Daher wurde dieser Teil von den Befragten auch nicht bewertet.

Kennenlernen der Hochschule

Nur ein_e Teilnehmer_in berichtete von diesem Inhaltsblock. Das ist vor allem deshalb auffällig, weil diese befragte Person die einzige war, die über alle Interviews während des gesamten Projektverlaufs auch ohne Nachfrage durch den Interviewer „Nicht-Fachinhalten“ ausreichend Wichtigkeit beimaß, um eigeninitiativ über sie zu reden (vgl. Kapitel 5.4.2 Starke Inhaltsfokussierung der Teilnehmer_innen).

In diesem Inhaltsteil sollten die Studierenden die Hochschule selbst, die Bibliothek, die Einrichtungen (z. B. das Prüfungsamt, den Asta, die psychosoziale Beratungsstelle) sowie die Stadt Krefeld selbst etwas kennenlernen. Vor allem die von der Fachschaft organisierte „Stadtrallye“ wurde positiv hervorgehoben.

5.3.3.3 Unterschiede zwischen den Vorbereitungsaktivitäten: Hochschulen vs. Modellprojekt

Jenseits von individuellen Bewertungen und Vorlieben oder Abneigungen der Teilnehmer_innen für einzelne Inhalte und Personen lassen sich einige strukturelle Befunde aggregieren, welche aus Sicht der Stipendiaten_innen die Unterschiede zwischen den Spezialkursen und der Vorbereitung der Hochschulen intrasubjektiv charakterisieren.

Der Spezialkurs wurde für eine sehr kleine Gruppe (drei bzw. neun Personen) gegeben. Dies ermöglichte eine sehr viel individuellere Förderung bzw. Betreuung der einzelnen Teilnehmer_innen und eine von den Teilnehmer_innen als angenehm empfundene Lernatmosphäre. „Wir waren unter uns, man hat sich da auch eher getraut, Fragen zu stellen“ [TN 8, 140]. Auch das Lerntempo im Spezialkurs war eher an die individuellen Voraussetzungen der Teilnehmer_innen angepasst. Während für den Spezialkurs keiner der Befragten von Schwierigkeiten mit dem Lerntempo berichtete, war dies eines der am meisten thematisierten Probleme während der hochschulischen Vorbereitung. „Im Vorkurs von der Uni war alles noch mal viel schneller. Noch mehr Stoff, mehr Fächer als Mathematik. Das war ein richtiges Schockmoment. Man muss sich auch auf noch viel mehr vorbereiten“ [TN 3, 142]. Ebenfalls wurde häufig thematisiert, dass der Spezialkurs „eine Lücke geschlossen [hat] zwischen dem, was in der Schule gelernt wurde und dem, was als Grundlage im Studium erforderlich ist“ [TN 1, 145]. Der Vorbereitungskurs bzw. die Einführungswochen hätten demgegenüber wenig aufgefrischt, sondern stattdessen schon viele Studieninhalte vorweg genommen, die zu dem Zeitpunkt noch nicht wichtig gewesen seien. Für diese Bewertung dürfte zum Teil die Unkenntnis der Teilnehmer_innen über die Lehrpläne der Oberstufe ursächlich sein. Hier lag häufig die (falsche) Annahme zugrunde, dass Studieninhalte grundsätzlich nicht Bestandteil der Lehrinhalte der gymnasialen Oberstufe, sondern exklusive Studieninhalte sind. Als Beispiele wurden auf Nachfrage immer wieder „Integralrechnung“ und „Vektorrechnung“ genannt. Beide Themen sind jedoch Inhalte des Mathematikunterrichts der gymnasialen Oberstufe in NRW. Aus Sicht der Hochschulen dürfte davon auszugehen sein, dass diese Themen für die Studierenden (des Ersten Bildungswegs) eine Wiederho-

lung darstellen. Buchholz et al. (2012) berichten vergleichbare Befunde: Die von Buchholz et al. befragten beruflich qualifizierten Studierenden konnten ebenfalls nur einen begrenzten Nutzen aus derartigen Vorbereitungskursen ziehen, da die Vorbereitungskurse Abiturwissen voraussetzten.

Insgesamt kann jedoch deutlich darauf hingewiesen werden, dass die Teilnehmer_innen des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ die Vorbereitungen der Hochschulen als ähnlich fremd und herausfordernd erlebten wie ihre Kommiliton_innen mit Abitur. Die größten Herausforderungen bestanden für die Stipendiaten_innen sicherlich in Mathematik (einschließlich anderer mathematischer Fächer), Englisch (als Unterrichtssprache) sowie – vor allem in Krefeld – Chemie.

5.3.4 Weitere projektbezogene Förderung durch die Hochschulen

Über die Vorbereitungsseminare, den Spezialkurs und die Teilnahme an den Einführungskursen der Hochschulen hinaus sollten die Teilnehmer_innen auch eine „Unterstützung beim Lernen bis zum dritten Semester“ (HBS 2013) erhalten:

„Bis zum dritten Semester bieten wir unseren Stipendiaten/-innen besondere Lernunterstützung, zum Beispiel durch zusätzliche Lerngruppen mit Lehrenden der Hochschule. Begleitender Einsatz moderner Lehrmaterialien und -techniken, die an die beruflichen Erfahrungen anknüpfen.

Extra Ansprechpartner/-innen an der Hochschule, der Universität und in der Hans-Böckler-Stiftung nur für diese Stipendiaten/-innen“ (HBS 2013).

Insofern ergab sich aus Sicht der Evaluation die Frage, welche Unterstützung die Teilnehmer_innen des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ während der ersten beiden Semester von den Hochschulen oder der Hans-Böckler-Stiftung erhielten, welche Intensität die weitere Förderung hatte und wie sie offeriert wurde.

Die weitere Programmimplementierung war an der UDE und der HN z. T. sehr unterschiedlich, so dass wiederum eine getrennte Darstellung der Befunde angemessen erscheint.

5.3.4.1 Weitere Förderung an der Universität Duisburg-Essen

Für die UDE unterschieden sich die Angebote nach den Studienfächern der Teilnehmer_innen erheblich. Unabhängig vom Fachbereich blieb die Unter-

stützung durch die Hochschule weit hinter den Erwartungen der Teilnehmer_innen zurück.

Fachrichtung Maschinenbau

Die umfangreichste Unterstützung haben die vier Teilnehmer_innen im Fach Maschinenbau erhalten. Konkret wurde von folgenden Unterstützungsangeboten berichtet:

- Es gab Tutorien für Mathematik und Thermodynamik. Den Teilnehmer_innen war unbekannt, ob dies eine Förderung im Rahmen des Modellprojekts war oder ob es sich um „privates“ Engagement des Dozenten handelte, da er offenbar allgemein von Studierenden als sehr unterstützend und engagiert wahrgenommen wurde. Diese Tutorien wurden ausnahmslos als sehr hilfreich und nützlich bewertet.
- Zwei Teilnehmer_innen berichteten von guten Tutorien in Physik, die von einem Physiker durchgeführt wurden [TN 5, 002; TN 10, 008]. Unklar ist jedoch, ob diese Tutorien im Kontext des Modellprojekts stattfanden, da sie eher den Charakter privater Nachhilfe hatten.
- Eine befragte Person berichtete von Tutorien in Chemie, die jedoch erst sehr kurzfristig vor der Klausur stattfanden und daher nur sehr begrenzten Nutzen gehabt hätten [TN 5, 004].

Fachrichtung Elektrotechnik

Die drei Teilnehmer_innen, welche Elektrotechnik studieren, berichteten von den folgenden Unterstützungsangeboten:

- Ab dem zweiten Semester wurde – „auch erst nach wochenlangem Betteln“ [TN 2, 012] – Nachhilfe für Informatik angeboten. Eine Person berichtete davon, dass der Dozent auch Nachhilfe für Physik angeboten habe. Der Dozent wurde dabei zwar als sich bemühend beschrieben, aber auch als „nicht für Informatik kompetent“ [ebd.] bzw. „offenkundig ungeeignet“ [TN 7, 019], weil er „noch weniger Verständnis vom Fach hatte als die Teilnehmer“ [ebd.]. Die Einschätzung zu Physik war äquivalent.
- Ebenfalls ab dem zweiten Semester wurde Nachhilfe für „Mathematik 2“ von der Hans-Böckler-Stiftung organisiert. Hierzu wurden zwei Personen von der Hans-Böckler-Stiftung rekrutiert: Die erste Person hatte nach Auskunft der Teilnehmer_innen an der FH studiert und war – auch nach eigener Ansicht – mit dem Anspruchsniveau der UDE überfordert

bzw. kannte Teile des Stoffes nicht. Zur zweiten Person, welche diese Nachhilfe geben sollte, konnten die Teilnehmer_innen keinen Kontakt aufbauen.

Übereinstimmend wurde davon berichtet, dass zwar im ersten Semester mehrfach um Unterstützung gebeten („gebettelt“ TN 2, 011) wurde, jedoch keinerlei entsprechende Hilfen von der UDE oder der Hans-Böckler-Stiftung durchgeführt wurden.

Die Teilnahme an den Maßnahmen für die Teilnehmer_innen aus dem Fach Maschinenbau (insbesondere an den Tutorien für Mathematik) wurde zwar angeboten, jedoch waren diese nicht mit dem Stundenplan der Elektrotechnik kompatibel, so dass eine Partizipation aufgrund der Studienorganisation nicht möglich war.

Fachrichtung Bauingenieurwissenschaft

Dem in Essen studierenden Teilnehmer wurde überhaupt kein weiteres Förderangebot im Rahmen des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ gemacht. Ihm wurde zwar (von den anderen Teilnehmer_innen, nicht von der UDE oder der Hans-Böckler-Stiftung) angeboten, an den in Duisburg stattfindenden Förderangeboten teilzunehmen, jedoch wurde dies zum einen aufgrund des hohen Zeitaufwandes für die Anreise und zum anderen wegen nicht vorhandenem eigenen Bedarf abgelehnt. Nach besonderen Hilfen oder Maßnahmen hat dieser Teilnehmer jedoch auch nicht aktiv verlangt.

Dies mag zum einen an der persönlichen Einstellung der Person („Ich möchte es unbedingt alleine schaffen“ [TN X⁸¹, 001]) gelegen haben, zum anderen aber auch an den sehr guten Noten des Befragten, der aufgrund seiner Studienleistungen zur Spitzengruppe seiner Kommiliton_innen zählte und nach eigenen Angaben auch keine Hilfe benötigte.

Aus programmplanerischer Sicht ist dies dennoch äußerst bedenklich, da zumindest im ersten Semester beide Gründe nicht absehbar gewesen sein können. Im Rahmen eines geplanten Projekts hätten zumindest während des ersten Semesters konkrete Angebote innerhalb des Programms offeriert werden müssen.

Die Teilnehmer_innen im Fach Maschinenbau hatten einen festen Ansprechpartner, manche nahmen auch dessen Assistenten als Ansprechpartner wahr.

⁸¹ Das Teilnehmerpseudonym wird an dieser Stelle nicht angegeben, weil dies zur einer Deanonymisierung aller anderen Quellenangaben dieses Befragten führen könnte.

Den Teilnehmer_innen im Fach Elektrotechnik wurde zunächst kein konkreter Ansprechpartner genannt. Erst als sie sich an den Ansprechpartner für das Fach Maschinenbau wandten, wurde ihnen ein eigener Ansprechpartner genannt. Mit dem genannten Ansprechpartner waren die Teilnehmenden der Elektrotechnik derart unzufrieden, dass auf weitere Kontaktaufnahmen verzichtet wurde.

Dem Studierenden in Essen wurde weder ein Ansprechpartner genannt noch hat er nach einem gefragt.

5.3.4.2 Weitere Förderung an der Hochschule Niederrhein

Die Teilnehmer_innen, die an der Hochschule Niederrhein das Fach Health Care Management studieren, haben in Bezug auf projektexklusive Unterstützung vor allem von Nachhilfe für Statistik berichtet, die durch die Ansprechpartnerin der Hochschule vermittelt wurde.

Darüber hinaus gab es Nachhilfe für Chemie, die jedoch durch die Hans-Böckler-Stiftung vermittelt wurde.

Anders als an der UDE gab es in Krefeld eine Implementierung von Projektpaten. Diese sind offenbar im ersten Semester für alle Studierenden vorgesehen, den Teilnehmer_innen gegenüber wurde dies jedoch als besondere Leistung im Projektkontext kommuniziert und für die Dauer von zwei Semestern versprochen. Die HN hat im ersten Semester zwei Studierende aus höheren Fachsemestern als Studienpaten gestellt. Mit den Studienpaten trafen sich die Teilnehmer_innen regelmäßig. Neben Gesprächen über allgemeine Themen wurden auch hilfreiche Hinweise gegeben.

Nach dem ersten Semester „waren die aber plötzlich weg“ [TN 4, 032]. Dies war für die Teilnehmer_innen sehr überraschend, da es weder eine Verabschiedung noch ein gegenseitiges Feedback für die Paten oder Vergleichbares gegeben habe. Nach Protesten der Teilnehmer_innen und Intervention der Hans-Böckler-Stiftung gab es für das dritte Semester wieder eine Patin, mit der sich die Teilnehmer_innen ein Mal pro Woche treffen konnten.

Die Rolle der Studienpaten wurde allgemein als sehr hilfreich eingeschätzt, da diese informell besonders unterstützend gewesen seien.

Den Teilnehmer_innen an der HN wurde eine Ansprechpartnerin genannt. Als diese zum ersten Mal wegen der Studienpaten angesprochen wurde, „war die auch schon direkt weg, wegen ihres Schwangerschaftsurlaubes“ [TN 2, 032]. Im Anschluss daran gab es länger keinen offiziellen Ansprechpartner bzw.

keine Vertretung. Zum Zeitpunkt des Interviews (zu Beginn des dritten Semesters) gab es jedoch wieder einen Ansprechpartner.

5.3.4.3 Gesamteindruck zur weiteren Förderung

Nach der Analyse der Interviews wirkt die Programmdurchführung vor allem an der UDE weniger wie ein geplant durchgeführtes Programm, sondern eher wie ein situativ improvisierter „Flickenteppich“. Konkrete und verlässliche Vorausplanungen des Projekts waren für die Teilnehmer_innen kaum bis gar nicht erkennbar. Akteure_innen erschienen aus Teilnehmersicht z. T. ungeeignet für ihre Aufgaben und erbetene Hilfe wurde meist nur sehr langsam und zum Teil erst zu kurz vor Prüfungen gewährt. Zwar ist zu attestieren, dass z. B. mit der Nachhilfe in Mathematik durch den Mathematikdozenten der Spezialkurse offensichtlich erforderliche Hilfen auch im geeigneten Rahmen angeboten wurden. Ein *geplant durchgeführtes* Programm lässt sich dennoch in den Beschreibungen der Teilnehmer_innen, folgt man den Aussagen der Interviews, kaum erkennen.

Der Eindruck zu den weiteren Förderangeboten der HN ist etwas positiver. Zwar waren auch hier die Teilnehmer_innen eher unzufrieden mit der Programmdurchführung, jedoch ist hier ein im Voraus *geplantes* Programm zumindest in Grundzügen erkennbar. Die Studienpaten_innen wurden wie geplant eingesetzt und benötigte Nachhilfe schnell organisiert. Zwar gab es auch hier Schwächen in der Programmdurchführung (z. B. keine Studienpaten_innen im 2. Semester, Verzögerungen bei den Hilfen), jedoch entstand aus Sicht der Evaluation nicht der Eindruck, dass es wie an der UDE eher kein geplantes Programm gab.

Im Wesentlichen entspricht dieser Befund der Darstellung der Programmverantwortlichen zu dem Vorgehen der jeweiligen Hochschule, da sowohl die HN als auch die UDE entschieden, dass die weitere Förderung während der Studieneingangsphase situativ „nach Bedarf“ stattfinden sollte (vgl. Kapitel 5.8.9).

5.3.5 Gesamtbewertung des Projekts durch die Teilnehmer_innen

Zum Abschluss des M4-Interviews wurden die Befragten gebeten, ihren bisherigen Eindruck von dem Modellprojekt in der Vergabe einer Schulnote zu bündeln. Insgesamt wurde das Projekt gut (Schulnote „2“) bzw. voll gut („2+“) bewertet. Lediglich eine befragte Person bewertete das Projekt davon abweichend mit befriedigend („3“), wobei als Grund hauptsächlich die einseitige Ausrichtung auf Maschinenbau angegeben wurde.

Bevor in Kapitel 5.5 der zentralen Frage nach dem Projekterfolg, also einem erfolgreichen Studieneinstieg der Teilnehmer_innen, nachgegangen wird, werden im folgenden Kapitel 5.4 zunächst noch einige Befunde präsentiert, die über das eigentliche Erkenntnisinteresse der in Kapitel 5.1.2 genannten Fragestellungen hinausgehen, bei denen jedoch eine inhaltliche Nähe zu den bisher vorgestellten Befunden erkennbar wird.

5.4 Weitere Befunde zum Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“

Neben den bisher beschriebenen Befunden wurden durch die Interviews auch weitere Befunde generiert, die zwar keine Antworten auf die intendierten Evaluationsfragen waren, jedoch in Bezug auf die Frage der Perspektiven für die Studienvorbereitung (Kapitel 6) im Dritten Bildungsweg relevant sein könnten. Auf diese wird in diesem Kapitel näher eingegangen.

5.4.1 Heterogener Anspruch der Teilnehmer_innen

Die Ansprüche der Teilnehmer_innen, vor allem an das Vorbereitungsangebot der jeweiligen Hochschule, waren sehr heterogen. Während einige über zu wenig Wiederholung klagten und sich beschwerten, dass der Stoff teils schon Studieninhalte vorweg nahm, wurde von anderen kritisiert, dass „nichts Neues“ gelernt wurde. Dies gilt sowohl intrasubjektiv für die gleichen Themenbereiche als auch intersubjektiv für verschiedene Themenbereiche.

In Bezug auf die eigentlichen Projektbausteine scheint die Erwartungshaltung der Teilnehmer_innen ebenfalls heterogen gewesen zu sein. Einigen Befragten war klar, dass das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ im Schwerpunkt ein Programm zur Studienvorbereitung war und demnach auch die Projektleistungen mit dem Studienbeginn weitgehend⁸² enden würden. Andere Teilnehmer_innen hatten einen sehr hohen Anspruch an Umfang und Intensität der weiteren Unterstützung gehabt und kritisierten, dass nach dem Studienbeginn keine weiteren Kurse im Projektkontext mehr angeboten wurden. Offenbar wurden Eckpfeiler des Programms nicht so deutlich kommuniziert, dass bei den Teilnehmer_innen Klarheit über den konkreten Programmumfang herrschte.

⁸² Laut Programmbeschreibung sollte es weitere „Lernunterstützung“ in den ersten zwei Semestern geben (vgl. Kapitel 5.3.4).

5.4.2 Starke Inhaltsfokussierung der Teilnehmer_innen

Fast alle Interviews hatten seitens der Teilnehmer_innen eine sehr starke Fokussierung auf fachliche Inhalte. Darüber hinausgehende Themen, wie z. B. Kennenlernen der Lernorte, Hochschulkultur oder „Soft-Skills“ (wie das eigene Lern- und Arbeitsverhalten, sozialer Umgang) wurden von den meisten Teilnehmer_innen selbst überhaupt nicht angesprochen. Auch in Bezug auf die Vorbereitungsseminare (Fragen nach nützlichen Inhalten) war es zum Teil sehr schwierig, den Gesprächsfokus von Mathematik zu den nicht fachlichen Inhalten zu lenken. Zum Teil mussten die Befragten lange überlegen, nach welchen Inhalten überhaupt gefragt wurde.

Während das Nichtansprechen der hochschulischen Kultur durchaus als ein Hinweis für eine gute Integration der Teilnehmer_innen in die hochschulische Umgebung gesehen werden kann, fällt in Bezug auf die Inhalte der Vorbereitungsseminare auf, dass nicht-fachliche Inhalte kaum durch die Teilnehmer_innen selbst thematisiert wurden. Es ergibt sich die Frage, ob diese von den Befragten als irrelevant angesehen wurden oder ob die sehr starke Fokussierung auf andere – vorwiegend mathematische – Inhalte vor allem mit Wissenslücken der Teilnehmer_innen oder mit der inhaltlichen Beanspruchung durch das Studium selbst (vor allem zum Zeitpunkt des letzten Interviews) erklärt werden kann. Durch die Analyse der Interviews kann diese Frage nicht beantwortet werden.

5.4.3 Rolle von Familie und Partnerschaft

Die Rolle von Familie und Partner_in wurde von den Teilnehmer_innen ambivalent beschrieben.

Bei notwendiger Kinderbetreuung erwies sich die Familie als Belastung und Unterstützung zugleich. Teilnehmer_innen mit Betreuungspflichten nahmen diese in Bezug auf das eigene Studium als Zusatzbelastung wahr. Auch wenn sie von der eigenen Familie stark unterstützt wurden, führte der Zeitaufwand für die Familienbetreuung zu einer Doppelbelastung. Hinzu kam eine eingeschränkte Mobilität: Einem Umzug an den Studienort standen die sozialen Bedürfnisse der Familie entgegen, was einen zusätzlichen hohen Zeitaufwand für die Anreisen zum Studienort zur Folge hatte.

Vor allem, wenn gewohnte bzw. eingeplante Betreuungshilfen wegfielen (z. B. durch Erkrankung der Großmutter), führte dies zu einer Zwangssituation, in der die fehlenden zeitlichen Ressourcen durch eigentlich für das Studium vorgesehene Zeiten substituiert wurden. Aber auch bei räumlicher Distanz (z. B. weit entfernter Wohnort von Partner_in und Kind) spielte die Fa-

milie eine große Rolle. So wurde sehr viel Zeit für Telefonate benötigt und der Wunsch nach räumlicher Nähe führte zu einer dauerhaften mentalen Belastung.

Gleichzeitig wurde vor allem der die Partner_in oft als mental unterstützend wahrgenommen. Insbesondere wenn der die Partner_in selbst studierte, wurde häufig zeitgleich gelernt, so dass hierdurch auch eine direkte Steigerung der eigenen Studienleistung erfolgte.

5.4.4 Wandel von Studienmotiven

Eine im weiteren Evaluationsverlauf neu hinzugekommene Frage war, ob sich die Studienmotive der Teilnehmer_innen während des Studiums verändert hatten.

Für die Gruppe der Projektteilnehmer_innen lässt sich anhand der Interviews feststellen, dass dies zumindest bis zum Beginn des dritten Hochschulseesters nicht in nennenswertem Umfang der Fall war. Es dominierten auch im dritten Fachsemester noch immer die Motive „Wissenshunger“ und das Entkommen aus der vorherigen beruflichen Situation. In den meisten Fällen lagen beide Motive vor.

Neu hinzugekommen war bei zwei Teilnehmer_innen der Wunsch, etwas Begonnenes auch zu beenden. Eine befragte Person hat als hinzugekommenes Motiv geschildert, ihr bisheriges gesellschaftliches Engagement stärker mit dem Studium verknüpfen zu wollen.

5.5 Erfolgreicher Studieneinstieg?

Nach dem Spezialkurs haben alle Teilnehmer_innen des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ sich für den von ihnen favorisierten Studiengang eingeschrieben und das entsprechende Studium begonnen.

Das Hauptziel des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ war es, dass die Teilnehmer_innen einen „erfolgreichen“ Studieneinstieg haben. Erfolg kann sich dabei hinsichtlich verschiedener Dimensionen manifestieren:

- Gelungene Akklimatisierung an der Hochschule
- Anzahl bestandener Prüfungsleistungen
- Gute Benotung der Prüfungsleistungen

Dabei ist aus Projektsicht sowohl der absolute Erfolg der einzelnen Studierenden als auch der relative Erfolg im Vergleich zu anderen Studierenden von Interesse.

Im Folgenden werden die Befunde zu diesen Dimensionen beschrieben. Im Anschluss daran wird auf die von den Befragten identifizierten Ursachen für ihren Erfolg bzw. Misserfolg eingegangen.

5.5.1 Akklimatisierung an der Hochschule

Um beurteilen zu können, ob eine schnelle Akklimatisierung an der Hochschule gelungen ist, wurden die Teilnehmer_innen während der M3-Befragung (einige Wochen nach Studienbeginn) zu diesem Thema interviewt.

Der Studienanfang wurde von allen Teilnehmer_innen als chaotisch, anstrengend und als sehr anders als das Arbeitsleben beschrieben. Sie mussten Strategien finden, um mit den neuen und unbekanntem Herausforderungen umzugehen. Gleichzeitig erlebten die Stipendiaten_innen die Hochschule als anregende, faszinierende Umgebung und hatten das Gefühl, jeden Tag etwas Neues zu lernen.

Diese allgemeine Beschreibung des Studieneinstiegs dürfte vermutlich die „universale Erstsemestererfahrung“ darstellen, die Studienanfänger_innen, unabhängig vom Hochschulzugang und studierten Fach, machen.

In diesem Sinne dürften die Projektteilnehmer_innen einen „normalen“ Studienbeginn erfahren haben. Einige Teilnehmer_innen haben diese Schlussfolgerung auch bereits für sich selbst gezogen, da ihnen aufgefallen ist, dass es ihren Kommilitonen_innen mit Abitur zwar vielleicht in Details anders erging, aber alle mit strukturell ähnlichen Problemen konfrontiert waren.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass es keine Unterschiede zwischen den Projektteilnehmern_innen und traditionellen Studierenden gab oder dass einzelne Problembereiche nicht doch „spezieller“ waren. Auch kann gefragt werden, wie die Teilnehmer_innen mit Überforderung umgingen, welche Rolle die Projektgruppe im Studium noch spielte und wie sie sich an der Hochschule akklimatisierten. Auf diese Fragen wird im Folgenden detailliert eingegangen.

5.5.1.1 Umstellungserfahrungen

Fast alle Teilnehmer_innen berichteten von unangenehmen Umstellungserfahrungen, die vor allem vor dem Hintergrund des bisherigen Arbeitslebens erlebt und bewertet wurden.

Sich „nach Feierabend noch mal hinsetzen und zu lernen“ [TN 5, 187] sei schwierig. Es gab teilweise erhebliche zeitliche Belastungen durch Pendelzeiten und Arbeit im alten Beruf. Wenigstens zwei Befragte hielten sich durch die nicht vollständige Aufgabe ihres bisherigen Arbeitsplatzes eine Rückkehr offen, falls sie im Studium nach dem ersten Semester scheitern würden. Dies

nahm zumindest bei einer Person dramatische Züge an, da die Arbeitszeit dringend für das Studium benötigte Zeitressourcen beanspruchte. Die offen gehaltene Rückkehroption hätte so ursächlich für ein mögliches Scheitern im Studium werden können.

In Bezug auf das Lernen selbst berichteten einige Befragte, dass es in Vorlesungen kaum noch Wiederholungen gegeben habe. Alles einmal Erläuterte sei als bekannt vorausgesetzt worden. Besonders nach der intensiven individuellen Betreuung im Spezialkurs erschien den Befragten diese Umstellung als sehr hart.

Trotz guter Vorbereitung waren einige Befragte vom „Realitätsschock“ [TN 5, 188] überrascht. Erfahrungen wie im folgenden Zitat wurden von mehreren Befragten vergleichbar beschrieben:

„Die Erwartungshaltung war durch das Gespräch mit dem Vertrauensdozenten der HBS schon realistisch. Der Realitätsschock kam aber trotzdem. Ich konnte mir vorher nicht vorstellen, dass auch mentale Belastung so anstrengend ist.“ [ebd.]

Die meisten Teilnehmer_innen hatten eine deutlich geringere Arbeitsbelastung erwartet und waren vom tatsächlich erforderlichen Aufwand für das Studium überrascht. Auch das vollständige Fehlen von Kontrolle durch die Hochschulen war für die Teilnehmer_innen überraschend. Es war den Befragten zufolge ungewohnt, dass an der Hochschule wenig verpflichtend ist und dass „es niemanden interessiert, ob man da ist oder nicht und ob man etwas lernt oder nicht“ [TN 7, 191]. Die dafür erforderliche „Selbstdisziplin ist besonders schwierig, weil alles freiwillig ist“ [TN 4, 201].

Diese beschriebenen Erfahrungen dürften – vielleicht mit Ausnahme der fehlenden Gewöhnung an umfangreiche Hausaufgaben – ebenfalls weitgehend eine „Universalerfahrung“ für Erstsemester sein. Insofern dürften die Befragten auch hinsichtlich der Umstellungserfahrungen insgesamt einen „normalen“ Studienanfang erlebt haben.

5.5.1.2 Erfahrungen mit den Veranstaltungen im Studium

Die Erfahrungen der Befragten in den Veranstaltungen des Studiums entspricht – wie auch die Wahrnehmung des Studienanfangs insgesamt – durchaus einem erwartbaren Bild: Es gibt gute und schlechte Veranstaltungen, individuell einfache und schwierige Themengebiete, theoretischere Zugänge zu Inhalten und stärkeren Praxisbezug sowie gute wie schlechte Didakten_innen unter den Hochschuldozenten_innen. Auch dies dürfte der Wahrnehmung der anderen Kommiliton_innen entsprechen.

Teilnehmer_innen fiel auf, dass die Inhalte der Vorbereitungen aus den vorherigen Projektphasen „aufgebraucht“ seien und dass „das Wasser jetzt deutlich kälter wird“ [TN 2, 183]. Obwohl sich die Befragten eher heterogen über die Studienveranstaltungen äußerten, ist der allgemeine Eindruck entstanden, dass die Teilnehmer_innen gerne studierten. Die Veranstaltungen wurden von vielen Teilnehmer_innen überwiegend als inhaltlich gut strukturiert wahrgenommen. Manche Befragte äußerten jedoch Unverständnis über die Reihenfolge der einzelnen Veranstaltungen. Vor allem die Vorlesungen wurden von den Befragten als groß und laut beschrieben. Es habe viel Gerede zwischen den Kommiliton_innen, die teilweise auch mit anderen Aktivitäten beschäftigt gewesen seien, gegeben.

Fächer, in denen die Teilnehmer_innen besonders gut folgen konnten, waren in Duisburg Physik, technische Informatik, technische Darstellung und Mechanik. In Krefeld waren dies die medizinischen Fächer sowie BWL. Offenbar konnten die Befragten hier am ehesten entweder von ihren bisherigen beruflichen Qualifikationen profitieren oder das Verständnis der Inhalte war weniger am Bildungskanon der gymnasialen Oberstufe ausgerichtet.

Das Fach, in dem die Teilnehmer_innen – unabhängig vom Studiengang- oder -ort – besonders große Probleme hatten, war Mathematik. Dies galt auch für andere Fächer, sobald der Lernschwerpunkt im mathematischen Bereich lag.

In Krefeld trat dabei ein überraschender Effekt auf: Alle drei Teilnehmer_innen bestanden einen Test in Mathematik nicht und gehörten damit aus Sicht der Hochschule zur Gruppe der besonders leistungsschwachen Studierenden in Mathematik. Dennoch freuten sich ausnahmslos alle drei Befragten über diesen Umstand, da sie dadurch einen zusätzlichen Aufbaukurs besuchen durften, der von demselben Dozenten geleitet wurde, der auch schon im Vorbereitungskurs die mathematische Vorbereitung durchgeführt hat. Alle drei Befragten sahen die Teilnahmemöglichkeit eher als Privileg als dass die eigene Schwäche in Mathematik als Anlass zur Sorge oder der erforderliche Zusatzaufwand als belastend gesehen wurde.

Für besondere Verärgerung sorgte bei allen Teilnehmer_innen die von vielen Dozenten_innen fachunabhängig bevorzugte Methodik des Tageslichtprojektors mit Rollfolie. Die Befragten äußerten sich unisono negativ über diese Lehrmethode und wiesen zur Bestärkung stets darauf hin, dass es ihren Kommiliton_innen mit Abitur damit nicht besser gegangen sei. Im Prinzip müssten Studierende sich entscheiden, ob sie mitschreiben oder inhaltlich folgen möchten. Da das Tempo in den Veranstaltungen grundsätzlich derart hoch gewesen sei, dass schon allein das ausreichend schnelle Mitschreiben schwierig gewesen sei, sei es in der Regel nicht möglich gewesen sowohl mitzuschreiben als auch inhaltlich zu folgen. Auch die Erfahrungen in den Vorbereitungs-

seminaren und dem Spezialkurs hätten ihnen kaum geholfen, sich mit der bestehenden Situation zu arrangieren. Auch, wenn diese spezielle Methodik für das Vorrechnen ihren Nutzen haben kann, wirkt der beschriebene Einsatz eher so, als ob das Ziel verfolgt worden sei, möglichst viele Studierende „auszusieben“. Dies legt den Schluss nahe, dass die Dozenten entweder nicht das Ziel verfolgten, dass die Studierenden dem Lehrstoff folgen können oder ihnen schien die Sensibilität für die Überforderung ihrer Studierenden zu fehlen bzw. diese wurde bewusst ignoriert. Sollten die sehr hohen Abbruchquoten der betreffenden Studiengänge für die jeweiligen Hochschulen ein Problem darstellen, wäre es zu empfehlen, dass didaktische Konzept bzw. den Methodeneinsatz zu überdenken.

Insgesamt lässt sich auch für die Wahrnehmung der eigentlichen Studienveranstaltungen vermuten, dass die Befragten im Wesentlichen einen „normalen“ Studienstart hatten. Auffällig sind jedoch die beschriebenen Probleme mit mathematischen Inhalten. Hier ergibt sich die Frage, ob es sich um fachspezifische Probleme handelt (sowohl Management als auch Ingenieurwissenschaften gelten allgemein als besonders mathematiklastig) oder ob Mathematik ein generelles Zugangshemmnis für viele hochschulische Fächer bzw. Studiengänge darstellt. Diese Fragestellung lässt sich jedoch nicht im Rahmen dieser Arbeit beantworten.

Kontakt zu den Kommiliton_innen

Abgesehen davon, dass es in allen größeren sozialen Gruppen Sympathien und Antipathien zwischen einzelnen Individuen gibt, beschrieben die Befragten den allgemeinen Kontakt zu ihren Kommiliton_innen als sehr positiv.

Bis auf drei Teilnehmer_innen bildeten alle Befragten mit Kommiliton_innen Lerngruppen, in denen außerhalb der Vorlesungen und Tutorien gemeinsam gelernt wurde. Zum Teil wurden die Lerngruppen bereits während des Vorkurses gegründet. Für die drei Befragten ohne Lerngruppe waren die Hauptgründe für ihren Nichtanschluss an eine Lerngruppe die lange tägliche Pendelzeit und zusätzliche private Verpflichtungen, wie z. B. die eigene Familie. Alle Befragten gaben jedoch an, dass sie sich ihre „Grüppchen“ [TN 5, 201] gesucht hätten, mit denen sie im Allgemeinen die Zeit innerhalb der Hochschule verbrachten.

Unterschiede zur Mehrheit ihrer Kommiliton_innen sahen die Projektteilnehmer_innen vor allem in ihrem Alter und der von den Teilnehmer_innen unterstellten Lebenseinstellung der jüngeren Kommiliton_innen. Einige berichteten deshalb von Schwierigkeiten, vor allem zu den jungen Kommiliton_innen

überhaupt Kontakt aufzunehmen; bei bereits berufserfahrenen⁸³ Kommiliton_innen sei der persönliche Zugang leichter gefallen, weil diese eher über einen gemeinsamen Erfahrungshorizont verfügen würden. Fast alle Teilnehmer_innen fragten sich bei vielen ihrer Kommiliton_innen, warum diese überhaupt im Hörsaal waren, weil die Kommiliton_innen die gesamte Zeit nur mit ihren Mobiltelefonen, Computerspielen oder in Gespräche mit Sitznachbarn vertieft und insgesamt „wenig konzentriert“ [TN 2, 255] gewesen seien. „Häufig scheinen die kaum zu wissen, warum sie studieren. [...] Teilweise haben sie auch ganz andere Ansichten und Wertvorstellungen“ [TN 2, 255].

Vor allem in Bezug auf die Lautstärke im Hörsaal erwähnten drei Befragte, dass der Ratschlag des Projektansprechpartners, sich stets ganz vorne in den Hörsaal zu setzen, um mehr mitzubekommen, sehr hilfreich gewesen sei.

Neben dem Alter und unterschiedlichen Ansichten und Erfahrungshorizonten wurden Unterschiede zu Kommiliton_innen in Bezug auf den Lernstand in Mathematik und Naturwissenschaften gesehen. Hier nahmen die Befragten die Kommiliton_innen mit Abitur als besser im Stoff und im Lernen wahr. Gleichzeitig wurde jedoch auch berichtet, dass diese häufig mit den gleichen Aufgaben überfordert gewesen seien wie die Teilnehmer_innen, was letzteren in Momenten der Überforderung gegen Selbstzweifel geholfen habe. Auch hätten sich ihre Kommiliton_innen häufiger darüber gewundert, dass die Stipendiaten_innen in einzelnen Bereichen besser vorbereitet gewesen seien. Zudem wurde auch ein Unterschied in der Praxiserfahrung gesehen, wo die Teilnehmer_innen sich selbst im Vorteil sahen, was sich vor allem im Praxistransfer der Lehrinhalte zeige.

Einen „Sonderstatus“ bei ihren Kommiliton_innen sahen die Teilnehmer_innen aufgrund der Teilnahme am Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ nicht. Die meisten Kommiliton_innen hätten weder von der Existenz des Modellprojekts noch vom Teilnehmerstatus der Befragten gewusst. Die Befragten würden dies in der Regel für sich behalten und hätten nur ausgewählten Personen – in der Regel innerhalb ihrer Peergroup („die Grüppchen“) – davon berichtet. Die Gründe für diese Zurückhaltung sind vor allem in der Vermeidung von Neidreaktionen der Kommiliton_innen zu sehen, aber auch im Willen, sich nicht auf die Eigenschaft „ohne Abitur“ reduzieren lassen zu wollen. Innerhalb ihrer Peergroup, die meist identisch mit der Lerngruppe war, war die Projektteilnahme in der Regel bekannt. Die Teilnehmer_innen sahen sich hier als wertvolle Ergänzung für die Gruppe, da sie häufiger ihre Praxiserfahrungen hätten einbringen können. Zum Teil war auch die Einstellung vorhan-

⁸³ Berufserfahren sind auch jene Studierende, die nach dem Abitur zunächst eine Berufsausbildung absolviert haben.

den, dass die Befragten zwar zu Studienbeginn noch eher Nehmende in ihrer Lerngruppe waren, es jedoch Gruppenkonsens gewesen sei, dass im Verlauf des Studiums die Praxiserfahrungen der Teilnehmer_innen an Bedeutung gewinnen würden.

Beim Kontakt zu den Kommiliton_innen fällt auf, dass die Teilnehmer_innen als Studierende im Dritten Bildungsweg durchaus Anschlusschwierigkeiten aufgrund des höheren Alters hatten. Kontakte zu anderen bereits beruflich Erfahrenen wurden bevorzugt. Davon abgesehen kann die soziale Integration der Befragten als gelungen bezeichnet werden.

5.5.1.3 Rolle der Teilnehmer_innen_gruppe

Für die Programmbewertung ist es auch von Interesse, nochmals die Rolle der Projektgruppe beim Studienbeginn afzugreifen, da, wie bereits in Kapitel 5.3.1.5 beschrieben, die Vernetzung der Teilnehmer_innen für die Studienzubereitung eine sehr bedeutende Rolle spielte.

Die Projektgruppe als solche teilte sich mit dem Beginn des Studiums auf. Zum einen hatte dies geographische und fachliche Gründe: Die Studienorte befinden sich in unterschiedlichen Städten. Zwei Studiengänge sind zwar in Duisburg verortet, jedoch unterschieden sich die Stundenpläne des Fachs Elektrotechnik erheblich von denen des Fachs Maschinenbau.

Zum anderen handelte es sich um eine Reaktion auf die extern geschaffene, künstliche Seminargemeinschaft: Während der Vorbereitungsseminare gab es eine durch das Programm vorgegebene Zweckgruppe, die sich gegenseitig unterstützt hat. Diese wuchs zunehmend Sympathiegemeinschaften, die einen gemeinsamen Zweck jedoch nicht ausschließen. Die Befragten suchten sich die Gruppen, mit denen *sie sich selbst* zu vernetzen *wünschten*.

Trotz des Auseinanderdriftens spielte die Projektgruppe den Befragten zufolge auch zum Studienbeginn noch eine Rolle: Viele Vorlesungen seien gemeinsam besucht worden und es sei häufiger gemeinsam gegessen worden. Zumindest zwischen einzelnen Teilnehmer_innen sind offenbar auch Freundschaften entstanden, die über die Zweckbeziehung der Vorbereitungsseminare hinausgingen. Auch das grundlegende Netzwerk innerhalb der Gruppe ist weitgehend erhalten geblieben. Bei der Bewältigung von Stress und Problemen im Studienalltag waren die anderen Projektteilnehmer_innen für viele Befragte von geringer Bedeutung. Lernprobleme wurden meist in den eigenen Lerngruppen besprochen. Beim Umgang mit Stress wählten die Befragten ebenfalls Strategien, die keinen Bezug zur Projektgruppe hatten.

5.5.1.4 Umgang mit Überforderung und Stress

Während der Vorbereitungsseminare gab es mehrere Lerneinheiten zum Umgang mit Stress und Zeitmanagement. Hier ergab sich für die Evaluation die Frage, wie die Teilnehmer_innen mit Stress umgehen und ob die Inhalte aus den Vorbereitungsseminaren zur Bewältigung hilfreich waren.

Die Hauptstrategie der meisten Befragten gegen Überforderung und Stress (oder eher gegen Stress durch Überforderung) im Studium habe darin bestanden, sich Hilfe in ihren Lerngruppen zu suchen, die sie z. T. bereits sehr früh (während des Vorkurses) gegründet hätten. Auch ein Intensivieren der eigenen Lernanstrengungen, z. B. durch den Besuch von verschiedenen Tutorien zur selben Veranstaltung oder mehr Zeit für das Lernen aufzuwenden, wurde als Mittel gesehen, die große Menge an Lehrinhalt aufnehmen zu können. Die Intensivierung des Lernens habe dazu geführt, dass so lange gelernt worden sei, bis sie geglaubt hätten, den Lernstoff verstanden zu haben. Dies habe zwar nicht zu Stressabbau geführt, jedoch zu einem Abbau des Überforderungsgefühls. Zusätzlich hätte diese Strategie auch dabei geholfen, Lernrückstände gar nicht erst entstehen zu lassen. Dies habe dann tatsächlich auch zu einer Stressreduktion vor der Klausurphase geführt, da keine Lernrückstände mehr hätten abgebaut werden müssen. In diesem Sinne hätten intensive Lernstrategien geholfen, zukünftigen Stress zu vermeiden, bzw. abzumildern.

Ein weiterer Weg war die Inanspruchnahme von Nachhilfe. Diese wurde z. T. durch Programmakteure_innen (der Hochschulen und der Hans-Böckler-Stiftung) angeboten, z. T. auch selbst organisiert.

Ein beruhigendes Element für fast alle Teilnehmer_innen war die Wahrnehmung, dass ihre Kommiliton_innen mit Abitur vor denselben Problemen standen und mit denselben Inhalten Schwierigkeiten hatten. Dieses Erkenntnis schien sehr hilfreich in Momenten mit Selbstzweifeln zu sein, wenn die Befragten unsicher waren, ob sie dem Studium überhaupt ohne Abitur gewachsen sein könnten.

Insgesamt schienen die meisten Befragten zum Zeitpunkt des Interviews, also ca. sechs bis acht Wochen nach Studienbeginn, schon etwas „gelassener“ geworden zu sein. Dennoch soll dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass einige Befragte offensichtlich ihre Belastungsgrenze erreicht hatten. Die Befragten berichteten davon, dass ihre soziale Umgebung das Erreichen der eigenen Belastungsgrenze bemerkt habe. Zudem sahen die Befragten in dem eigenen Stress auch die Ursache für Erkrankungen. Vor allem Pendler_innen, die einen hohen Zeitaufwand zur An- und Abreise zur Hochschule aufwenden mussten, schienen dabei die größten individuellen Belastungen zu spüren. Keine_r der Betroffenen konnte die Pendelzeiten zum produktiven Arbeiten nutzen.

Auf die Inhalte der Vorbereitungsseminare verwies während der Interviews nur eine befragte Person von sich aus. Diese gab an, zahlreiche (über die Inhalte hinausgehende) Techniken zum Zeit- und Stressmanagement zu nutzen. Insgesamt scheinen die Teilnehmer_innen keinen praktischen Nutzen aus den Übungen zur Stressbewältigung gezogen zu haben (vgl. hierzu auch Kapitel 5.3.1.4 für eine detailliertere Beschreibung).

5.5.1.5 Ideeller Nutzen der Vorbereitungsseminare

Nicht nur in Hinblick auf Zeit- und Stressmanagement fällt auf, dass die ideellen Inhalte der Vorbereitungsseminare für das erste Zurechtfinden an der Hochschule von begrenztem Nutzen waren.

Gezielt nach dem konkreten Nutzen der Vorbereitungsseminare für das Studium gefragt, wurde deutlich, dass die Teilnehmer_innen stark inhaltsfokussiert sind (vgl. auch Kapitel 5.4.2 Starke Inhaltsfokussierung der Teilnehmer_innen): Vor allem das Seminar für Mathematik in Bonn wurde dabei immer wieder hervorgehoben. Nachdem nochmals deutlicher nach dem Nutzen der anderen Seminarinhalte gefragt wurde, die auf die Entwicklung der personalen Kompetenzen der Teilnehmer_innen gerichtet waren, mussten die meisten Befragten erst einmal länger überlegen, welche Inhalte überhaupt abseits von Mathematik und Mechanik behandelt worden waren.

Konkreten, wenn auch eher geringeren Nutzen hatten die Teilnehmer_innen vor allem von den Inhalten und Übungen zu den Themen

- Lerntechniken,
- Planung und Zeitmanagement,
- „Wie die Universität denkt“ und zur
- Motivation der Teilnehmer.

Mehrere Befragte gaben an, dass sie bisher noch keinen Nutzen des ideellen Teils der Vorbereitungsseminare für sich erkennen konnten. Sie schlossen jedoch auch nicht aus, dass ihnen die Inhalte „unbewusst“ nützen konnten. Da kompetenztheoretisch zur Förderung dieser Kompetenzbereiche eher ein Trainingsformat als ein Lehrkontext erforderlich ist (vgl. z. B. Kanning 2005, Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003), erscheint dieser Befund wenig überraschend.

5.5.1.6 Nutzen beruflicher Qualifikation im Studium

Vor dem Hintergrund der Diskussion um die Gleichwertigkeit von beruflicher und schulischer Bildung (vgl. z. B. Bundesinstitut für Berufsbildung 1992 und

1995) stellt sich auch die Frage, ob und inwieweit die Befragten im Studium an ihre beruflichen Qualifikationen und Erfahrungen anknüpfen konnten.

Insgesamt lassen die Berichte den wenig überraschenden Schluss zu, dass alle den Teilnehmer_innen im Projekt offengestandenen Studiengänge vor allem an das Abitur als Vorbildung anschließen. Dennoch konnten die Befragten durchaus Vorteile aus ihren beruflichen Qualifikation ziehen. Vor allem in Bereichen, die viel Bezug zu ihrer eigenen vorherigen Berufspraxis haben, war dies der Fall: technisches Zeichnen, medizinische Fächer, Betriebs- und Volkswirtschaftslehre, Mechanik und Chemie. Darüber hinaus berichteten einige Teilnehmer_innen aus Duisburg, dass sie Vorteile dadurch hätten, dass sie bereits über grundlegendes physikalisches Verständnis verfügen würden, welches die Aufnahme von vielen Studieninhalten erleichtert.

Neben inhaltlichen Vorteilen sahen die Befragten aber auch einen Nutzen ihrer beruflichen Qualifikation auf der Ebene der eigenen personalen Kompetenzen: Sie seien aus dem Berufsleben ein erhebliches Arbeitspensum gewohnt gewesen und hätten bereits einen hohen Grad an Selbstorganisation und -disziplin gehabt. Sie seien es gewohnt gewesen, früh aufzustehen und glaubten, eine grundlegend ernstere Einstellung zum Studium zu haben als die meisten ihrer Kommiliton_innen, was sich z. B. darin gezeigt habe, dass kaum Veranstaltungen verpasst worden seien.

Einige Befragte gaben auch an, dass sie bisher noch keine Vorteile ihrer beruflichen Qualifikation gesehen hätten, aber davon ausgehen würden, dass dies im Studienverlauf noch kommen werde.

Basierend auf den Interviewauswertungen kann insgesamt davon ausgegangen werden, dass den Teilnehmer_innen eine schnelle Akklimatisierung an die Hochschulumgebung gelungen ist und dieses Projektziel erreicht wurde. Die Teilnehmer_innen hatten im Wesentlichen einen „normalen“ Studienbeginn, der sich in den meisten wichtigen Dimensionen nicht erheblich von dem Einstieg Studierender mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung unterschied. Auffällig sind bei der Testgruppe lediglich das höhere Alter und Defizite im mathematischen Bereich.

5.5.2 Prüfungserfolg in der Studieneingangsphase

Zusätzlich zu dem eher weichen Kriterium der Eingewöhnung in die hochschulische Umgebung bietet es sich an, das harte und übliche Kriterium des individuellen Prüfungserfolgs zur Beurteilung einer erfolgreichen Studieneingangsphase zu untersuchen.

Hierzu wurden von den Teilnehmer_innen die Prüfungsergebnisse der ersten beiden Fachsemester erfragt. Die Kontrollgruppe für den Prüfungserfolg bildeten die Mitstudierenden der Teilnehmer_innen des jeweils selben Semesters.⁸⁴ Hierzu wurden von den kooperierenden Hochschulen vollständig anonymisierte Daten der Kontrollgruppe zur Verfügung gestellt.

Es ist darauf hinzuweisen, dass die hier vorgenommenen Gruppenvergleiche wegen der sehr kleinen Testgruppe statistisch nicht signifikant sind, sondern eher explorativen Charakter haben.

„Prüfungserfolg“ wird für die Bewertung durch die folgenden zwei Dimensionen operationalisiert:

1. Die Anzahl der bestandenen Prüfungsleistungen
2. Die durchschnittliche⁸⁵ Benotung der Studierenden

Für beide Variablen wurden jeweils für die gesamte Semestergruppe (Test- und Kontrollgruppe) die jeweiligen Grenzwerte für das obere, mittlere und untere Drittel⁸⁶ gebildet.

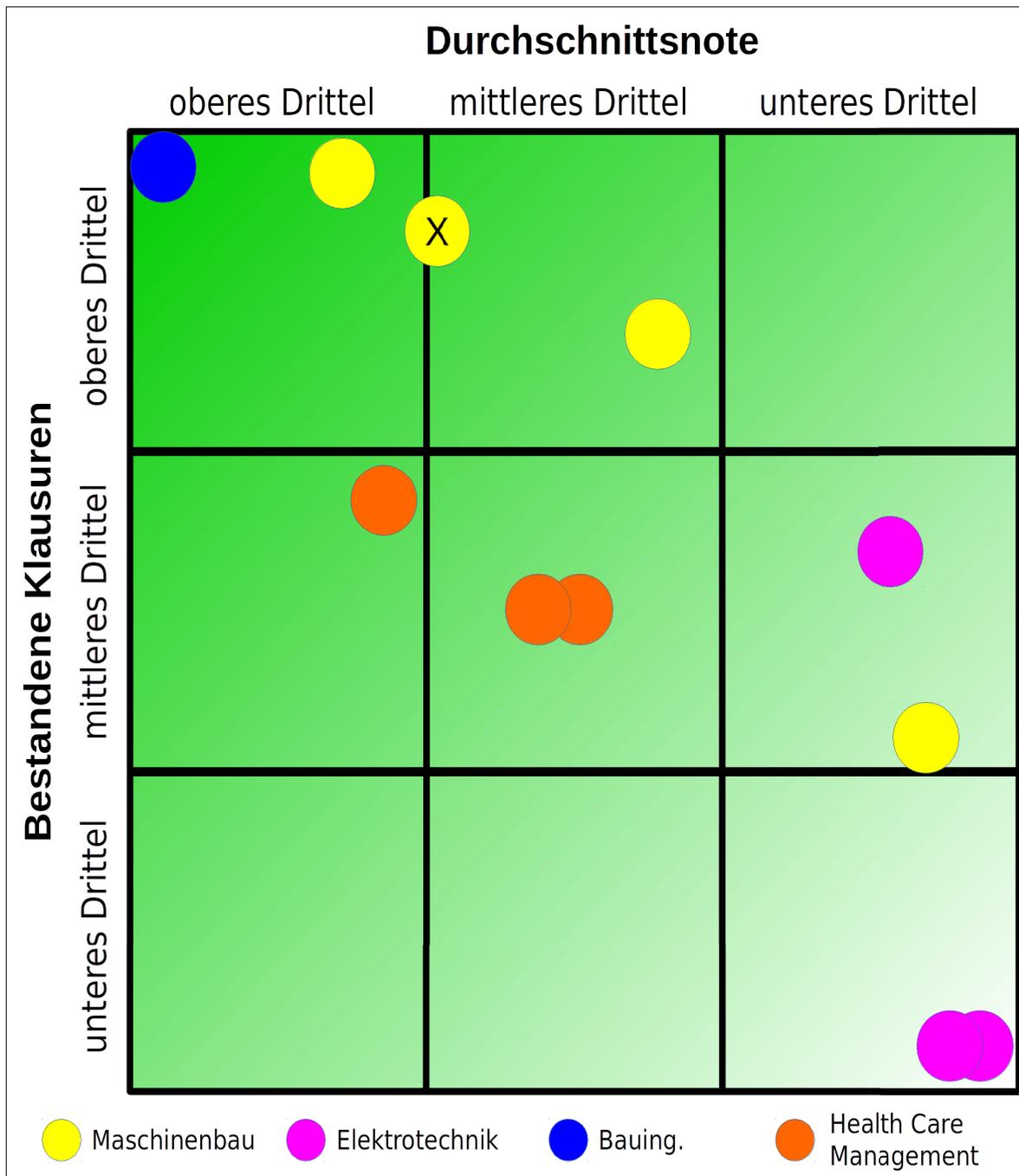
Die folgende Abbildung 11 zeigt, in welcher Leistungsgruppe die Projektteilnehmer_innen im Vergleich zu ihren Kommiliton_innen liegen. Die jeweiligen Studienfächer wurden farblich abgegrenzt.

⁸⁴ Hinweis: Diese Kontrollgruppe entspricht nicht der in Kapitel 5.2 vorgestellten Kontrollgruppe, sie stellt eine zweite Kontrollgruppe dar.

⁸⁵ Obwohl Schul- bzw. Hochschulnoten aufgrund ihrer ordinalen Skalenstruktur nicht die Voraussetzung zur Berechnung eines arithmetischen Mittels haben, wird dies hier dennoch durchgeführt. Zum einen ist dies für Rangvergleiche bei der Schulnoten-Skala weitgehend akzeptiert, so dass eine Vergleichbarkeit zur bisherigen Forschung erhalten bleibt, zum anderen wird hier lediglich ein Ranking ohne weitere Folgeberechnungen, die eines intervallskalierten Niveaus bedürfen, vorgenommen, so dass dem arithmetischen Mittel hier selbst eine Ordinalfunktion zukommt. Die ordinale Skala dürfte deshalb für diesen Zweck nicht schädlich sein.

⁸⁶ Eine feinere Unterscheidung erscheint aufgrund der sehr kleinen Testgruppe und des damit verbundenen explorativen Charakters der Studie nicht sinnvoll.

Abbildung 11: Studienerfolg der Teilnehmer_innen



X: Die Darstellung dieser Person ist wegen teilweise fehlender Vergleichsdaten nicht vollständig möglich.

Die Drittelung bezieht sich auf die Gesamtgruppe der Studierenden des jeweiligen Semesters. Für die Darstellung der Teilnehmer_innen innerhalb der Matrix sind die Angaben jeweils auf die Vergleichsgruppe des jeweiligen Studiencamps bezogen.

Die Teilnehmer_innen im Fach **Maschinenbau** an der UDE (in Abb. 11 gelb dargestellt) hatten im Vergleich zur Kontrollgruppe einen sehr erfolgreichen Studieneinstieg. Zwei Teilnehmer_innen sind bei der Anzahl der bestandenen Klausuren im oberen Drittel des Gesamtsemesters, bei der Durchschnittsnote ist eine_r der beiden ebenfalls deutlich im oberen Drittel, der_die andere an der oberen Grenze des mittleren Drittels. Die dritte Person ist in Bezug auf die Noten zwar im unteren Bereich des mittleren Drittels, hat jedoch relativ viele Klausuren bestanden, so dass sie hier im oberen Drittel der Gesamtgruppe ist.

Die vierte Person ist in Bezug auf die Durchschnittsnote im unteren Drittel der Gesamtgruppe, in Bezug auf die Anzahl der bestanden Klausuren knapp im mittleren Drittel.

Der Klausurerfolg einer befragten Person (mit X gekennzeichnet) konnte in diesem Diagramm wegen fehlender Vergleichsdaten nicht korrekt dargestellt werden. Die Person hat – zusätzlich zu den Klausuren der ersten beiden Semester – fünf weitere Klausuren geschrieben, von denen vier bestanden wurden. Die Darstellung im Diagramm bezieht sich ausschließlich auf die Klausuren der ersten beiden Semester. Tatsächlich müsste diese Person in Bezug auf die bestandenen Klausuren oberhalb des Diagrammfeldes platziert werden.

Damit waren die Teilnehmer_innen im Fach Maschinenbau als Gruppe im Vergleich zu ihren Kommiliton_innen überdurchschnittlich erfolgreich beim Studienbeginn.

Die drei Projektteilnehmer_innen im Fach **Elektrotechnik** an der UDE hatten als Gruppe einen unterdurchschnittlichen Studienanfang. Zwei Befragte hatten zwei bzw. drei Klausuren geschrieben, jedoch keine von diesen bestanden. Die dritte befragte Person hat von ihren vier Klausuren zwei bestanden, ist jedoch in Hinblick auf die Durchschnittsnote im unteren Drittel der Gesamtgruppe.

Der Student im Fach **Bauingenieurwissenschaft** an der UDE gehörte sowohl in Bezug auf die Anzahl der bestandenen Klausuren (alle Klausuren der ersten beiden Semester wurden bestanden) als auch in Bezug auf die erreichte Durchschnittsnote zu den besten 10 % seines Semesters.

Die drei Teilnehmer_innen im **Fach Health Care Management** (HN) befinden sich für beide Variablen weitgehend „im Mittelfeld“. Eine befragte Person liegt in Bezug auf die Durchschnittsnote knapp im oberen Drittel.

Für den Projekterfolg bzw. den Studieneinstiegserfolg der Teilnehmer_innen ist neben den beiden beschriebenen Variablen auch der Anteil des formalen Misserfolgs von Interesse. Dieser wird für den vorliegenden Bericht als „Stu-

dienabbruch innerhalb der ersten beiden Semester“ operationalisiert. Tabelle 19 gibt einen Überblick über die Abbruchquote der Kontrollgruppe.

Tabelle 19: Studienabbruchquote der Fächer

| Fach | Abbruchquote 1. Semester | Abbruchquote 2. Semester | Abbruchquote gesamt |
|---------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|
| Maschinenbau | 38,54 % | 2,43 % | 40,97 % |
| Elektrotechnik | 47,41 % | 5,17 % | 52,59 % |
| Bauingenieurwissen- schaft | 40,30 % | 10,33 % | 50,63 % |
| Health Care Management | 10,86 % | 1,09 % | 11,96 % |

Da keine Daten aus den Studierendensekretariaten der Hochschulen vorlagen, wird der Abbruch des Studiums über die Variable der geschriebenen Klausuren operationalisiert.

- Als „Abbruch im 1. Semester“ wurden alle Datensätze gezählt, bei denen überhaupt keine einzige Prüfungsleistung versucht wurde. In diesem Fall wird davon ausgegangen, dass das Studium zumindest de facto bereits im ersten Fachsemester abgebrochen wurde.
- Als „Abbruch im 2. Semester“ wurden alle Datensätze gezählt, bei denen es keinen Versuch für eine Prüfungsleistung des zweiten Fachsemesters gab.

Dem liegt die Annahme zugrunde, dass das Studium vermutlich abgebrochen wurde, wenn keine benoteten Studienaktivitäten mehr unternommen wurden. Diese Überlegung ist jedoch fehleranfällig, da aus den übermittelten Daten die Zeitpunkte der Klausurversuche nicht entnommen werden können. Es besteht demnach die Möglichkeit, dass es zwar Zweitversuche im zweiten Semester zu Klausuren des ersten Semesters gab, der betreffende Studierende jedoch zu keiner Klausur des zweiten Semesters angetreten ist und somit fälschlich als „Abbrecher“ gewertet wurde. Die Abbruchraten des zweiten Semesters sind damit vermutlich überhöht. Die tatsächliche Gesamtabbruchquote dürfte demnach zwischen der Abbruchquote des ersten Semesters und der berechneten Gesamtquote liegen.⁸⁷

⁸⁷ In den Interviews gab der Projektverantwortliche der UDE an, dass die Abbruchquote in den MINT-Fächern deutschlandweit ca. 42-46 % betrage, in Duisburg würde sie jedoch lediglich ca. 30-36 % betragen.

Bei den Projektteilnehmer_innen gab es keinen Studienabbruch innerhalb der ersten zwei Semester. Jedoch brach eine_r der drei Projektteilnehmer_innen des Fachs Elektrotechnik nach dem zweiten Semester das Studium de facto ab und wechselte nach dem dritten Semester zu einem anderen (nicht technischen) Studienfach.⁸⁸ Dies wäre aus den Prüfungsdaten nicht ermittelbar gewesen. Die Abbruchquote innerhalb des Projekts beträgt damit bezogen auf die Vergleichsgruppe zwar formal 0 %, real auf das Fach Elektrotechnik bezogen 33,33 % und real auf alle 11 Projektteilnehmer_innen bezogen 9,1 %.

Zudem stellt sich die Frage, ob einzelne weitere Teilnehmer_innen ohne die finanzielle Förderung durch das Stipendium der Hans-Böckler-Stiftung nicht auch ihr Studium frühzeitig abgebrochen hätten. Die Sicherheit der Finanzierung ist vermutlich ein Faktor mit Haltekraft.

Betrachtet man den Gesamteindruck aus den Variablen

- Anzahl der bestandenen Klausuren,
- Durchschnittsnote und
- Abbruchquote,

so fällt auf, dass die Teilnehmergruppe als Ganzes einen leicht überdurchschnittlich erfolgreichen Studienstart hatte. Abgesehen von den Teilnehmer_innen aus dem Fach Elektrotechnik waren die Befragten im Vergleich zur Kontrollgruppe sogar überdurchschnittlich erfolgreich.

Insofern kann das Projekt auf Basis der quantitativen Bewertung als erfolgreich betrachtet werden.

Die vorliegenden Daten sollten wegen der sehr kleinen Testgruppe nicht überbewertet werden. Es stellt sich jedoch die Frage, warum für das Fach Elektrotechnik das Bild so deutlich von dem der anderen Fächer abweicht. Eine klare Antwort darauf lässt sich jedoch aus den vorliegenden Daten nicht entnehmen.

Die Teilnehmer_innen selbst schätzten sich zum Teil erheblich schlechter ein als die Analyse der Vergleichsdaten sie ausweist. Zutreffend war hierbei vor allem die Selbsteinschätzung der drei (relativ zu ihren Kommiliton_innen) leistungsstärksten und der drei leistungsschwächsten Teilnehmer_innen. Die anderen Befragten schätzten sich in der Tendenz z. T. deutlich schlechter ein. Das mag zum einen daran liegen, dass einige Teilnehmer_innen wenig Interesse an einem Vergleich zu den Mitstudierenden haben und vorwiegend nur an den eigenen Leistungen interessiert sind. Zum anderen mag das auch daran liegen, dass den Befragten die für eine solche Einschätzung wichtigen Infor-

⁸⁸ Fachwechsel sind an Hochschulen durchaus nicht unüblich.

mationen fehlten. Im Fach Elektrotechnik z. B. reichte bereits eine Durchschnittsnote von 4,81 (was bedeutet, dass mehr Klausuren nicht bestanden als bestanden wurden) bzw. eine (!) bestandene Klausur aus, um „im Mittelfeld“ zu sein. Dies könnte auch allgemein als Hinweis darauf gedeutet werden, dass Leistungsselbsteinschätzungsfragen für die Bewertung des Studienerfolgs von Studierenden eher ungeeignet sind.

Die Tabellen 20 und 21 geben einen Überblick über die aus den Daten errechneten Klassengrenzen.

Tabelle 20: Drittelgrenzen - Durchschnittsnote

| Fachbereich | unteres Drittel | mittleres Drittel | oberes Drittel |
|--------------------------|-----------------|-------------------|----------------|
| Maschinenbau | 4,417 - 5,0 | 3,653 - 4,416 | 1,0 - 3,652 |
| Elektrotechnik | 4,811 - 5,0 | 3,989 - 4,810 | 1,0 - 3,988 |
| Bauingenieurwissenschaft | 3,892 - 5,0 | 3,232 - 3,891 | 1,0 - 3,232 |
| Health Care Management | 3,902 - 5,0 | 2,690 - 3,901 | 1,0 - 2,689 |

Tabelle 21: Drittelgrenzen - bestandene Klausuren

| Fachbereich | unteres Drittel | mittleres Drittel | oberes Drittel |
|--------------------------|-----------------|-------------------|----------------|
| Maschinenbau | 0 | 1 - 4 | 5 - 9 |
| Elektrotechnik | 0 | 1 - 3 | 3 - 8 |
| Bauingenieurwissenschaft | 0 - 2 | 3 - 4 | 5 - 12 |
| Health Care Management | 0 - 2 | 3 - 4 | 5 - 8 |

Es ist offensichtlich, dass in keinem der dargestellten Fächer relativ leicht gute Noten zu erreichen sind. Darüber hinaus folgt die Benotung offensichtlich nicht der in Schulen üblicherweise vorzufindenden Normalverteilung der Noten um die Note Befriedigend (3), was eine zutreffende relative Selbsteinschätzung der Teilnehmer_innen zusätzlich erschweren dürfte.

5.5.3 Ursachen für Erfolg und Misserfolg

Die Frage nach dem Studienerfolg bzw. -misserfolg der Teilnehmer_innen führt zu der Frage, worin die Befragten jeweils die Ursachen für ihre persönlichen Erfolge bzw. Misserfolge sehen. Im Folgenden werden diejenigen Er-

folgs- und Misserfolgsk Faktoren dargestellt, welche von den Teilnehmer_innen selbst als ursächlich angesehen wurden.

Abgesehen von einer allgemein üblichen Tendenz, Ursachen für Erfolge zu internalisieren und die für Misserfolge zu externalisieren, deckt sich die Internalisierungs- bzw. Externalisierungstendenz der einzelnen Teilnehmer_innen weitgehend mit den Antworten auf die Fragen zur Kontrollüberzeugung, die den Teilnehmer_innen vor dem Studienbeginn gestellt wurden (vgl. Kapitel 5.2.12).

Ursachen für Erfolg

Diejenigen Teilnehmer_innen, die von Erfolgen im Studium berichteten, haben die folgenden Erklärungsvariablen für ihre Erfolge angegeben:

- Eigener Lernfleiß
- Eine gute Lerngruppe
- Gute Kooperation mit Kommiliton_innen (außerhalb der eigenen Lerngruppen)
- Ein klares Ziel haben bzw. die Ernsthaftigkeit des Studiums
- Gute Zeitplanung
- Vorbereitung mit Altklausuren

Insgesamt wurden die Ursachen für eigene Erfolge im Wesentlichen internalisiert.

Diejenigen Befragten, welche über eine Aufstiegsfortbildung verfügen, wurden danach befragt, ob sie daraus Vorteile im Studium ziehen. Sie vermuteten, dass sie bei der eigenen personalen Kompetenz über Vorteile gegenüber den anderen Teilnehmer_innen verfügen würden: Die im Studium erforderlichen Fähigkeiten zum Selbststudium seien dieselben, die auch während der Aufstiegsfortbildung gefordert waren und während dieser Zeit bereits ausgebildet wurden. Als Ursache für eigene Erfolge wurde eine vorhandene Aufstiegsfortbildung jedoch von keinem der Befragten von sich aus genannt.

Ursachen für Misserfolg

Als Ursachen für eigene Misserfolge wurden vor allem die folgenden, vorwiegend externen Faktoren genannt:

- Überforderung mit der Menge der Studieninhalte
- Überforderung durch das Anspruchsniveau der Studieninhalte
- Schlechte Planung des eigenen Lernens
- Falsche Prioritätensetzung
- Fehlendes „Lernen lernen“ vor dem Studium

- Schlechte Lehrorganisation der Hochschule
- Durch das Projekt eingeschränkte Auswahl des Studienfachs
- Belastung durch Kinderbetreuung
- Gesundheitliche Probleme
- Trauerfall in der Familie bzw. im engsten Freundeskreis
- „Kein Glück“ mit den Klausuraufgaben
- Bildungslücken (vor allem in Mathematik) durch den Zugang über den Dritten Bildungsweg

Insgesamt zeigte sich, dass es bei den Befragten eine Tendenz gibt, Gründe für persönliche Erfolge im eigenen Handeln und für Scheitern oder Misserfolg in externen Ursachen zu suchen.

5.6 Tatsächlicher Unterstützungsbedarf der Teilnehmer_innen

In den Kapiteln 5.3.1.2 (Nutzen der Vorbereitungsseminare für die Studienvorbereitung) und 5.3.1.3 (Nutzen der Vorbereitungsseminare für den Studieneinstieg) wurde festgestellt, dass die meisten der nicht-mathematischen Inhalte die Teilnehmer_innen im Wesentlichen nicht erreicht haben oder nicht zu ihrem individuellen Bedarf passten. Die mathematischen Inhalte wiederum waren oft von Überforderung gekennzeichnet.

Dieser Befund führt direkt zu der Frage, was aus Sicht der Befragten denn tatsächlich für die eigene Studienvorbereitung hilfreich gewesen wäre. In diesem Kapitel werden daher die Anregungen vorgestellt, welche die Teilnehmer_innen auf die Frage

„Wenn Du jetzt noch mal zurück denkst: Was für Unterstützung hättest Du wirklich gebraucht?“

gaben. Die Antworten lassen sich den folgenden Themenbereichen zuordnen:

- Strukturierung der Vorbereitung
- Mathematik und Studieninhalte
- E-Learning
- Soft-Skills & Schlüsselkompetenzen
- Projektorganisation
- Hans-Böckler-Stiftung

Im Folgenden werden die Anregungen der Teilnehmer_innen zur leichteren Erfassbarkeit vorwiegend in Listenform und paraphrasiert präsentiert.

5.6.1 Themenbereich: Strukturierung der Vorbereitung

Die Teilnehmer_innen sagten, es hätte ihnen geholfen, wenn:

- die als wenig zusammenhängend wahrgenommene Förderung systematisch aufeinander aufgebaut und über das gesamte Vorbereitungsjahr verteilt gewesen wäre.
- die Struktur des Programms für sie transparent gewesen wäre, damit sie sich auf Programmteile besser hätten vorbereiten können.
- die Vorbereitung zu den tatsächlichen Anforderungen des ersten Studienseesters hingeführt hätte.
- ein Lern-Leitfaden für Mathematik erstellt worden wäre, der eine gezieltere Eigenvorbereitung ermöglicht hätte. Dieser hätte auch als Onlinekurs angeboten werden können, der dann jedoch auch eine sehr gute Betreuung erfordert hätte.

Den Befragten erschien zudem eine Umkehrung der Reihenfolge sinnvoll: Der intensive Spezialkurs der HBS sollte demnach anderen Programmaktivitäten vorgeschaltet werden. Darauf aufbauend könnte dann im folgenden Jahr eine Förderung über die Vorbereitungsseminare erfolgen.

5.6.2 Themenbereich: Mathematik und Studieninhalte

Die Teilnehmer_innen sagten, es hätte ihnen geholfen, wenn:

- eine umfangreichere mathematische Förderung erfolgt wäre. Sie unterstellten, dass Mathematik für die vertretenen Fächer eine kritische „Schlüssel-Disziplin“ sei, von der wiederum viele weitere Klausuren mit ihren Noten abhängen würden. Zudem sei hier der Unterschied im Leistungsniveau zu Abiturienten_innen am deutlichsten. Große Probleme gebe es nicht nur mit den Inhalten, sondern auch mit der „Sprache der Mathematiker“. Die Teilnehmer_innen könnten zwar oft die Inhalte aufnehmen, hätten aber teils massive Probleme mit den von der Hochschule angebotenen Erklärungen (z. B. Vorlesungsskripte), weil die Sprache „von Mathematikern für Mathematiker“ sei. „Mehr Mathematik“ ist der Grundtenor der meisten Antworten der Befragten.
- es einen Crashkurs für „Mathematik der gymnasialen Oberstufe“ gegeben hätte. Die Problematik der schwierigen Vereinbarkeit eines solchen Kurses mit der Berufstätigkeit wurde von den vorschlagenden Befragten durchaus gesehen.

- die Vorbereitung (vor allem in Mathematik) fachbezogen gewesen wäre. Den Teilnehmer_innen zufolge hätten die Beispielaufgaben aus dem jeweiligen Fachgebiet kommen und die Kurse auf die Anforderungen des jeweiligen Fachs hinführen müssen.
- es eine intensivere fachbezogene inhaltliche Vorbereitung (Mathematik, Physik, Chemie) gegeben hätte.

Anzumerken ist, dass alle vertretenen Fächer (Ingenieurwissenschaften und Management) sehr „mathematiklastig“ sind. Es dürfte wahrscheinlich sein, dass die Förderbedürfnisse bei Interessenten an Geistes- und Gesellschaftswissenschaften⁸⁹ anders gelagert sind.

5.6.3 Themenbereich: E-Learning

Die Teilnehmer_innen sagten, es hätte ihnen geholfen, wenn:

- der Onlinekurs sowohl für sie selbst als auch für die Lehrenden verbindlicher gewesen wäre.
- eine regelmäßige Bearbeitung der Inhalte und Aufgaben konsequent eingefordert worden wäre und die Kontrolle bzw. Korrektur der Bearbeitung regelmäßig erfolgt wäre.

Zwar wurde der Einsatz des Moodle-Learnweb-Servers der UDE während der M2-Erhebung (nach dem letzten Vorbereitungsseminar) von den Teilnehmer_innen z. T. stark kritisiert. Im Zentrum der Kritik stand jedoch der didaktische Einsatz, nicht die Idee des „e-Learning“ an sich. Laut den Befragten sei die Betreuung des Learnwebs während des ersten Projektjahres zu unregelmäßig gewesen, Rückmeldungen hätten zu lange gedauert und eine verbindliche Einforderung von Teilnehmerleistungen habe nicht stattgefunden.

Die meisten Befragten nahmen jedoch an, dass ein didaktisch sinnvoller Einsatz des Learnservers sehr hilfreich gewesen wäre. Den Teilnehmer_innen zufolge wäre insbesondere ein Element der Regelmäßigkeit hilfreich dafür gewesen, sich im Verlauf des Jahres tatsächlich gezielt mit der eigenen Studier-vorbereitung zu beschäftigen anstatt einfach nur auf „gute Spezialkurse“ zu vertrauen, die schon alles retten würden.

⁸⁹ In den meisten Gesellschaftswissenschaften ist Statistik ein obligatorischer Bestandteil des Studiums. Insofern könnte Mathematik auch hier eine – wenn auch nicht so stark ausgeprägte – Selektionsfunktion zukommen.

5.6.4 Themenbereich: Soft-Skills & Schlüsselkompetenzen

Die Teilnehmer_innen sagten, es hätte ihnen geholfen, wenn:

- sie besser auf die spezifischen Ansprüche der Hochschulkultur vorbereitet worden wären. Als Beispiele wurden genannt:
 - „Alles wird nur einmal gezeigt“ [TN10, 267]
 - „Wenn jemand nicht mitkommt, ist es der Uni egal“ [TN06, 170]
 - „Schnelles Mitschreiben“ [TN02, 265]
 - „Betonung der wirklich wichtigen Dinge im Studium, wie z. B. die Bedeutung der Lerngruppen“ [TN10, 272]
 - „Umgangsformen an der Hochschule, wie z. B. ‚offizielle‘ bzw. höfliche E-Mails an Professoren geschrieben werden“ [TN11, 283]
- Filtertechniken gelehrt worden wären. Die Teilnehmer_innen berichteten davon, dass es ihnen schwer gefallen sei, einzuschätzen, was wichtig bzw. nicht wichtig gewesen wäre. Ebenso sei es schwierig gewesen, sinnvoll Prioritäten zu setzen.
- Selbstmotivationstechniken gelehrt worden wären.
- Selbstorganisationstechniken gelehrt worden wären.
- ein sinnvoller Umgang mit der eigenen Prüfungsvorbereitung vermittelt worden wäre. Dabei stand für die Befragten vor allem die Lernplanung für Prüfungen im Vordergrund.
- Techniken zum Krisenmanagement vermittelt worden wären. Gemeint waren nicht nur Stressvermeidungsstrategien, sondern vor allem auch Strategien zur Stress- und Krisenbewältigung.

Die Anregungen der Teilnehmer_innen zeigen, dass „Soft-Skills“ für sie im Studium weit wichtiger wurden als sie es vor dem Studium erwartet hatten. Obwohl es zu einzelnen Punkten durchaus Seminarinhalte gab, ist es offenbar nicht gelungen, die Teilnehmer_innen in ausreichendem Maße dazu zu animieren, die persönliche Komfortzone zu verlassen, um neue Selbstmanagement-techniken – in einem i. d. R. anstrengenden Prozess – einzuüben.

Fraglich ist, ob ein Wechsel der Inhalte ausreichend wäre oder ob diese auch didaktisch anders (z. B. in einem Trainingsformat statt eines Seminars) eingebunden werden müssten.

5.6.5 Themenbereich: Projektorganisation

Auch zur Projektorganisation äußerten sich die Teilnehmer_innen:

- Die Teilnehmer_innen bemängelten, dass einzelne zugesagte Programmbestandteile nicht durchgeführt wurden.

- Den Teilnehmer_innen fiel auf, dass Regelungen innerhalb des Modellprojekts teilweise zu vage ausgestaltet wurden und es unterschiedliche Vorstellungen über den Umfang der von den Beteiligten zu erbringenden Leistungen gab.

An dieser Stelle wird deutlich, dass ein gutes Vertragsmanagement bereits in der Frühphase der Projektplanung besonders wichtig zu sein scheint.

Betrachtet man die in diesem Abschnitt aufgeführten Einschätzungen der Teilnehmer_innen zu ihrem tatsächlichen Förderbedarf, so kann zusammenfassend festgehalten werden, dass studienvorbereitende Programme eine verbindliche Planung der Inhalte benötigen, bei der didaktische Überlegungen ins Zentrum der Planung gestellt werden sollten. Die Förderung sollte demnach sowohl studienfachbezogen als auch an den tatsächlichen Inhalten der ersten beiden Studiensemester ausgerichtet werden. Alles, was zwar für das Studium relevant ist, aber nicht zum Studienanfang benötigt wird, könnte in einer späteren Programmphase während des Studiums vermittelt werden. Während der Vorbereitungsphase auf das Studium sollte auf die Regelmäßigkeit von Eigenaktivitäten zur Vorbereitung geachtet werden. Die Projektplanung sollte den Teilnehmer_innen ausreichend bekannt sein, damit diese eigene Planungen daran ausrichten könnten. E-Learning-Ansätze werden im Prinzip akzeptiert und könnten zwischen Präsenzterminen genutzt werden. Der Einsatz solcher Methoden müsste jedoch ebenfalls didaktisch durchdacht und eine angemessene Betreuung sichergestellt werden. Zudem sollten bei der Erstellung eines Programmcurriculums die Vorkenntnisse der Teilnehmer_innen berücksichtigt werden, welche ggf. zuvor erhoben werden müssten.

Die Programmakteure sollten folglich fachlich und didaktisch kompetent sein. Mögliche Programmträger sollten darauf achten, in Verträgen mit Kooperationspartnern die gegenseitigen Pflichten möglichst konkret zu bestimmen, so dass Inhalte größerer Projektbestandteile nicht ins Belieben der Kooperationspartner gestellt werden. Es erscheint fraglich, ob es sinnvoll wäre, bei der Konzeption eines Vorbereitungsangebots die inhaltliche und didaktische Planung *vollständig* auf externe Kooperationspartner zu übertragen.

5.7 Hochschulpolitische Dimension der Befunde

Einige der Befunde gehen über den Kontext der eigentlichen Programmevaluation hinaus und betreffen den hochschulpolitischen Diskurs zum Thema des Dritten Bildungswegs. Diese Befunde betreffen vor allem den Bewerberman-

gel im Modellprojekt, die geringe Bekanntheit der Hochschulzugangsberechtigung sowie Fragen der Studienfinanzierung.

5.7.1 Geringes Interesse am Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“

Aufgrund der unbefriedigenden Bewerbersituation für das Modellprojekt war es naheliegend, die Teilnehmer_innen – als Experten_innen für die Projektzielgruppe – nach ihren Erklärungs- und Lösungsansätzen für die geringen Bewerberzahlen zu fragen.

Im Folgenden werden zunächst die Erklärungsansätze der Befragten dargestellt. Im Anschluss daran wird der Versuch unternommen, die Struktur für die Entscheidung zur Projektteilnahme und Studienaufnahme zu rekonstruieren, um dadurch für zukünftige Programme Anhaltspunkte für die Ansprache der Zielgruppe zu geben. Zum Abschluss dieses Abschnitts werden verschiedene Lösungsansätze skizziert, die aus den Interviews mit den Projektteilnehmer_innen hervorgingen.

5.7.1.1 Ursachen für die Bewerbersituation

Zunächst wurden die Teilnehmer_innen danach gefragt, wie sie es sich erklären, dass es kaum Bewerbungen für die Teilnahme am Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ gab.⁸⁹

Im Folgenden werden die Erklärungsansätze der Teilnehmergruppe erläutert.

- **Die Studienberechtigung ist der Zielgruppe nicht bekannt genug.**
Insgesamt wüssten anscheinend sehr viele derjenigen, die im Dritten Bildungsweg studieren dürfen, nichts von ihrer Studienberechtigung. Es erschien den Befragten sehr unwahrscheinlich, dass Studienberechtigte sich ohne direkte Ansprache überhaupt als Zielgruppe des Modellprojekts gesehen hätten. „Studieren ohne Abitur“ werde innerhalb der Projektzielgruppe noch immer vorwiegend mit dem vorherigen Absolvieren einer Aufstiegsfortbildung verbunden.
- **Das Projekt war nicht bekannt genug.**
„Niemand kennt das Projekt“ [TN06, 352]. Nach Ansicht der Teilnehmer_innen war das Projekt insgesamt innerhalb der anvisierten Ziel-

⁸⁹ Den Befragten war bekannt, dass es wegen des Teilnehmermangels keine zweite Projektkohorte geben würde.

gruppe nicht ausreichend bekannt. Ursachen sahen die Befragten in zu wenig bzw. die Zielgruppe nicht erreichender Werbung und einer ungünstigen Ansprache der Zielgruppe in Betriebsversammlungen (vgl. nächster Punkt).

- **Die Ansprache der Zielgruppe in Betriebsversammlungen war ungünstig.**

In einigen Fällen wurde das Projekt „durch [den] Betriebsrat in [der] Betriebsversammlung [vorgestellt], wo kaum wer zuhört und alle nur noch nach Hause wollen“ [TN05, 229]. Diese Form der Ansprache sei „unglücklich“ [ebd.] gewesen, da bei vielen Anwesenden die Wahrnehmungsschwelle offenkundig nicht überschritten worden sei.

- **Die Entfernung zum Studienort hätte für viele potentiell Interessierte einen Umzug erfordert.**

Die Projektteilnahme war an zwei Studienorte gebunden, wodurch bei vielen potentiellen Bewerber_innen ein Umzug erforderlich gewesen wäre. Ein Umzug hätte für potentielle Teilnehmer_innen nicht nur einen Ortswechsel und eine Verlagerung des Lebensmittelpunktes weg von Familie und Freunden bedeutet, sondern oft auch hohe indirekte Verluste z. B. durch eine (teilweise) Haushaltsauflösung oder doppelte Haushaltsführung. Dies sei auch für die Projektteilnehmer_innen, die nicht in Pendelreichweite zu den kooperierenden Hochschulen gewohnt hätten, eines der Hauptthemnisse für die eigene Projektbewerbung gewesen.

- **Arbeitende sind nicht zu erheblichen persönlichen Einschränkungen für ein Studium bereit.**

Zusätzlich zum ggf. erforderlichen Umzug für eine Projektteilnahme seien viele Studienberechtigte im Dritten Bildungsweg nach Ansicht der Befragten nicht bereit, die erwartbaren Einschränkungen, die ein Studium mit sich bringt, in Kauf zu nehmen, wie z. B. den Einkommensverlust oder Verzicht auf ein Auto, eine große Wohnung oder hochwertige Alltagsgegenstände. Hinzu kommt den Befragten zufolge eine gewisse Grundträgheit der Studienberechtigten im Dritten Bildungsweg („Die meisten finden sich damit ab, dass die das bis zum Lebensende machen, was sie gelernt haben“ [TN07, 356]).

- **Verlust von Sicherheit**

Wer ein unbefristetes Arbeitsverhältnis hat, in dem er „eigentlich ganz gut verdient, wird es sich sehr gut überlegen, ob er das alles aufgibt, um zu studieren“ [TN06, 353]. Der Studienerfolg sei unsicher und obwohl ein abgeschlossenes Studium zwar objektiv eine Verbesserung des eigenen Marktwertes sei, garantiere es in Anbetracht von Beschäftigungsrisiken keine spätere Sicherheit.

- **Die Chance, ein Stipendium zu erhalten, wird als zu gering eingeschätzt.**

Zum einen sei das Stipendiensystem der Projektzielgruppe kaum bekannt, zum anderen wüssten diejenigen, die es kennen würden, wie gering die Chance sei, tatsächlich ein Stipendium zu erhalten. „Die Chance, ausgerechnet einer dieser wenigen Auserwählten zu sein, ist einfach zu gering“ [TN09, 362].

- **Zu wenige junge Arbeitnehmer_innen sind gewerkschaftlich organisiert.⁹⁰**

Die Einstellung zu Gewerkschaften habe sich im Lauf der Jahre gewandelt. Viele jüngere Arbeitnehmer_innen der Programmzielgruppe seien nicht Gewerkschaftsmitglied. Folglich „kommen die nicht zur HBS“ [TN04, 349] und würden auch durch Gewerkschafter nicht aktiv angesprochen. Letzteres war die erste Strategie zur Ansprache der Projektzielgruppe.

⁹⁰ Die Hans-Böckler-Stiftung legt als Stiftung des Deutschen Gewerkschaftsbunds (DGB) in ihren Förderkriterien besonders viel Wert auf gesellschaftliches Engagement in Form von gewerkschaftlichen Engagement. Dass der gewerkschaftliche Organisationsgrad in den letzten Jahrzehnten nachgelassen hat, dürfte im vorliegenden Kontext vor allem ein spezifisches Problem der Hans-Böckler-Stiftung darstellen. Die grundsätzliche Problematik, dass Zielgruppen sich verändern bzw. kleiner werden, könnte jedoch die meisten Stipendienggeber betreffen, die eine spezifische Zielgruppe fördern möchten. Als Beispiel dafür seien vor allem die politischen Stiftungen der deutschen Parteien genannt.

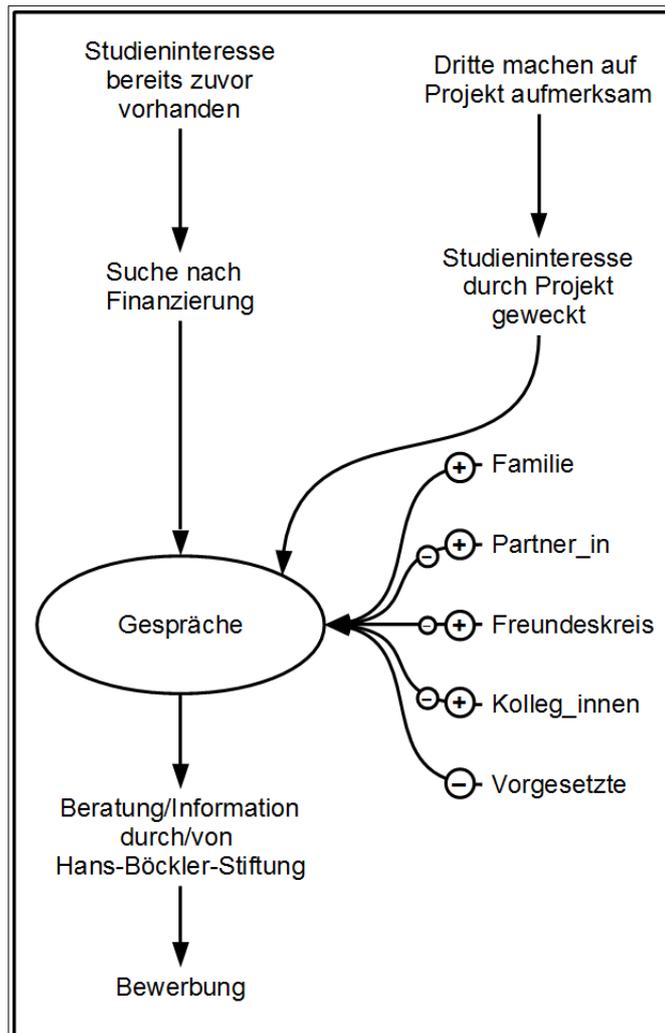
- **Es gibt kaum noch Auszubildende ohne Abitur im Gesundheitswesen.** Gerade für den Bereich der Studiengänge im Gesundheitsbereich stelle sich auch das Problem, dass die Programmzielgruppe der beruflich Qualifizierten ohne Abitur kleiner werde, da Arbeitgeber häufig kaum noch Auszubildende ohne Abitur einstellen würden. Da dieses Phänomen schon seit längerer Zeit bestehe, sei die Zielgruppe in diesem Bereich vielleicht erheblich kleiner als bei der Programmplanung angenommen.
- **Die hohe Durchfallquote in den möglichen Studiengängen ist abschreckend.** Besonders die Ingenieurwissenschaften seien „berühmt berüchtigt“ für ihre besonders hohen Durchfallquoten und Abbruchraten. Beides habe einen stark abschreckenden Charakter. „Wenn schon kaum Abiturienten das Studium schaffen können, weshalb sollte das dann jemand schaffen, der nicht einmal Abitur hat?“ [TN07, 354].

5.7.1.2 Entscheidungsprozess von Kenntnis des Projekts bis zur Bewerbung

Vor dem Hintergrund der weit hinter den Erwartungen zurückgebliebenen Bewerbersituation wurden Fragen zum Entscheidungsprozess der Teilnehmer_innen – von der Erstkenntnis des Projekts bis zu ihrer Bewerbung – in das Interview mit aufgenommen. Ziel war es, eine strukturelle Rekonstruktion dieses Prozesses zu erhalten, um ggf. Hinweise auf Möglichkeiten einer verbesserten Ansprache der Zielgruppe zu finden.

Auch wenn der Entscheidungsprozess von der ersten Kenntnisnahme vom Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ bis zur Bewerbung um Aufnahme in das Programm in allen elf Fällen individuell unterschiedlich war, lässt sich doch ein gewisses Grundmuster erkennen, welches im Wesentlichen ähnlich verlief (vgl. Abb. 12).

Abbildung 12: Entscheidungsprozess



Grundsätzlich kann man in Bezug auf den Entscheidungsprozess bis zur Bewerbung für das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ zwei in etwa gleich große Gruppen (fünf bzw. sechs Teilnehmer_innen) unterscheiden:

Die erste Gruppe bilden diejenigen Stipendiaten_innen, welche schon längere Zeit vor Projektkenntnis studieren wollten. Diese stießen meist durch eigene Recherchen nach Finanzierungsmöglichkeiten auf die Außendarstellung oder Werbung des Projekts.

Die zweite Gruppe bilden diejenigen Befragten, welche erst durch das Projekt von ihrer eigenen Hochschulzugangsberechtigung durch berufliche Qualifikation erfahren haben. Diese wurden von Dritten (Betriebsräten, Gewerkschaftern, Angehörigen, Freund_innen) auf das Modellprojekt aufmerksam ge-

macht. Das Studieninteresse wurde bei dieser Gruppe erst durch die Projektkenntnis geweckt.

Befragte aus beiden Gruppen haben nach Projektkenntnis zunächst meist mit einigen Personen über ihre Studienabsicht gesprochen. Bei denjenigen, die erst durch die Projektkenntnis von ihrer Studienmöglichkeit erfahren hatten, war diese Phase deutlich länger und die Studienabsicht wurde mit deutlich mehr Personen erörtert. Bereits zuvor Studieninteressierte haben meist sehr viel schneller ihre Entscheidung zur Bewerbung getroffen und hatten weniger Gesprächsbedarf, da sie die Frage „Soll ich studieren?“ für sich bereits beantwortet hatten. Für beide Gruppen war jedoch die räumliche Entfernung zum Studienort eines der zentralen Probleme.

Die Personen, mit denen die Teilnehmer_innen im Vorfeld der Aufnahme des Studiums gesprochen haben, lassen sich in fünf Gruppen einteilen:

1. Familie

Die Familien der Befragten standen dem Studienwunsch insgesamt sehr positiv gegenüber. Die Stipendiaten_innen haben von dieser Seite viel, vor allem moralische Unterstützung erhalten.

2. Partner_in

Auch die jeweiligen Partner_innen der Teilnehmer_innen – soweit während des Entscheidungsprozesses vorhanden – wurden überwiegend als unterstützend wahrgenommen. Kritisch war vor allem die zu erwartende räumliche Distanz zum Studienort, was bei einigen Teilnehmer_innen zu Konflikten mit dem_der Partner_in führte. Insgesamt scheint jedoch bei intakten Beziehungen die grundsätzliche Unterstützung des_der Partners_in von überragender Bedeutung für die Entscheidung zur Projektbewerbung zu sein.

3. Freund_innen

Die Reaktionen des Freundeskreises auf den Studienwunsch der Befragten waren ambivalenter. Die meisten Befragten erhielten hier sowohl unterstützende („Klasse, mach das“ [TN02, 242], „Das ist genau das Richtige für Dich“ [TN08, 232]) als auch ablehnende („Ah, der feine Herr will jetzt studieren“ [TN02, 240], „Such dir lieber einen guten Job, damit verdient man ja auch genug“ [TN02, 241]) Rückmeldungen. Insgesamt wurden die Reaktionen des Freundeskreises jedoch im Zeitverlauf positiver. Auch erhielten einige

Befragte von bereits studierenden Freund_innen Unterstützungsangebote für kommende Probleme mit dem Studienstoff.

4. Arbeitskollegen_innen

Auch im Kreis der Arbeitskollegen gab es überwiegend positive, aber auch negative Reaktionen. Zum einen wurde Verständnis für die Studienentscheidung gezeigt, zum anderen aber auch Unverständnis über die Aufgabe des unbefristeten Arbeitsverhältnisses geäußert. Besonders positive Erfahrungen machten die Teilnehmer_innen mit Gewerkschaftskollegen, zum Teil wohl auch, weil von dieser Seite die Anregung zur Projektteilnahme kam („Das sollte man mitnehmen, wenn sich so eine Chance ergibt, weil das eine unglaublich gute Fördermöglichkeit ist“ [TN01, 236]).

5. Vorgesetzte

Die Erfahrungen derjenigen Teilnehmer_innen, die über ihren Studienwunsch mit Vorgesetzten sprachen, waren diesbezüglich meist negativ. Für die jeweiligen Vorgesetzten bedeutete die Studienentscheidung in der Regel den Verlust eine_r guten Mitarbeiter_in. Dieser Befund steht im Kontrast zu den Befunden von Buchholz et al. (2012), wo mehr als die Hälfte der Befragten (54 %) von ihren Arbeitgebern bei der Entscheidung für ein Studium unterstützt wurde.

Die Gespräche mit Familienmitgliedern, Partnern_innen, Freunden und Kollegen_innen über die Studienabsicht wurden auch während der weiteren Phasen des Entscheidungsprozesses und auch während des gesamten bisherigen Projektverlaufs weiter fortgeführt. Eine zentrale Rolle kam dabei sowohl der Unterstützung durch die eigene Familie als auch und vor allem (falls vorhanden) dem_der Partner_in zu.

Die nächste Phase im Entscheidungsprozess war das Beratungsgespräch mit der Ansprechpartnerin der Hans-Böckler-Stiftung, in dem Unklarheiten und offene Fragen ausgeräumt wurden. Dieses Gespräch scheint für diejenigen Befragten, welche zu diesem Zeitpunkt noch eher unsicher waren, den Ausschlag für eine Bewerbung gegeben zu haben.

Die darauf folgenden Gespräche mit den Vertrauensdozenten der Hans-Böckler-Stiftung fanden erst nach der Bewerbung für die Projektaufnahme statt und waren damit nicht mehr Teil des Entscheidungsprozesses zur Bewerbung. Jedoch haben mehrere Befragte betont, dass auch die positive Prognose der

„Experten“ als sehr motivierend empfunden wurde („Das ist schon toll, wenn auch ein Professor denkt, dass ich das schaffen kann“ [TN11,235]).

5.7.1.3 Entscheidung für das Studium

Nach der Entscheidung, sich für das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ zu bewerben, stand nach den Vorbereitungsseminaren und dem Spezialkurs die Entscheidung für oder gegen eine Studiaufnahme an. Dieser Entscheidungsprozess ist für die direkte Zielgruppenansprache interessant, da sich hieraus vermutlich auch ableiten lässt, welche Elemente für eine erfolgreiche Ansprache von Bedeutung sein könnten.

Für einige Teilnehmer_innen stand bereits vor Projektkenntnis der Studienwunsch fest. Jedoch berichteten auch diese von erheblichen Hürden und (Selbst-)Zweifeln.

Im Folgenden werden die Befunde vorgestellt, die für die Studienentscheidung der Befragten von Bedeutung waren.

Bedeutung der ideellen Förderung für die Studienentscheidung

Die ideelle Förderung, insbesondere die Vorbereitungsseminare und die Begleitung während der ersten zwei Semester, wurde von den meisten Teilnehmer_innen sehr hoch geschätzt. Manche erachteten sie sogar für wichtiger als die finanzielle Förderung. Einige der Teilnehmer_innen berichteten davon, dass sie keine Vorstellung davon gehabt hätten, welche Inhalte sie hätten vorbereiten müssen und wie eine solche Vorbereitung hätte strukturiert werden können. Ohne die Vorbereitungsseminare und den Spezialkurs und die in Aussicht gestellte besondere Unterstützung beim Studienbeginn hätten einige der Teilnehmer_innen kein Studium in Erwägung gezogen.

Dieser Befund bestätigt zumindest explorativ die dem Projekt zugrundeliegende Annahme, dass Studieninteressierte im Dritten Bildungsweg einer besonderen Förderung bedürfen.

Bedeutung der finanziellen Förderung für die Studienentscheidung

Die meisten Befragten gaben an, ohne die finanzielle Unterstützung ein Studium nicht finanzieren zu können, da die eigene Familie nicht in der Lage sei, eine ausreichende finanzielle Unterstützung zu leisten. Insbesondere die bei den Befragten vorhandene Annahme über das Bestehen einer Altersgrenze im

BAföG⁹¹ erweist sich in diesem Sinne als effektives Hindernis für eine Studienaufnahme im Dritten Bildungsweg.

Für diejenigen Befragten, die bereits vor Projektkenntnis einen Studienwunsch hatten, bedeutete die Projektteilnahme vor allem auch eine gesicherte Studienfinanzierung.

Verhältnis von Projektbeschränkungen und vorherigen Präferenzen zum Studienort

Durch die Teilnahme am Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ wurden die Befragten auf zwei Studienorte beschränkt. In dem Kontext ergibt sich die Frage, in wie weit das Projekt mit seiner Einschränkung mit ggf. zuvor vorhandenen Präferenzen konkurrierte.

Diejenigen Teilnehmer_innen, die erst durch die Informationsmaterialien zum Modellprojekt von ihrer eigenen Studienberechtigung erfuhren, hatten zuvor keine Präferenzen für einen Studienort entwickelt. Es wurde von den Befragten dieser Gruppe auch nicht gezielt nach anderen Alternativen gesucht. Insofern stand der mit der Projektteilnahme verbundene Studienort für diese Gruppe nicht in direkter Konkurrenz zu bereits vorhandenen Ortspräferenzen. Dennoch hätten sie es grundsätzlich vorgezogen, für das Studium keinen Ortswechsel oder zumindest nur einen Ortswechsel zu einem Studienort in der Nähe ihres bisherigen Lebensmittelpunktes vornehmen zu müssen.

Anders stellte sich die Situation bei denjenigen Teilnehmer_innen dar, die bereits vor Projektkenntnis einen konkreten Studienwunsch hatten. Diese hatten schon zuvor einen Wunschort für ihr Studium, den sie zugunsten der besonderen Förderung im Rahmen des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ aufgaben. Dies gilt gleichermaßen für die finanzielle Unterstützung durch das Stipendium als auch für die projektspezifische ideelle Förderung. Insbesondere die Studiumsvorbereitung und die angekündigte Förderung für die ersten zwei Semester waren für die Entscheidung, sich um die Aufnahme in das Projekt zu bewerben, ausschlaggebend. Für diese Gruppe war die zusätzliche Förderung bei der Studienvorbereitung ebenfalls attraktiver als die parallel bestehende Möglichkeit, sich um ein reguläres Stipendium der Hans-Böckler-Stiftung zu bewerben, um an einem Studienort eigener Wahl studieren zu können.

⁹¹ 1995 wurde in das BAFöG eine Ausnahme für Studierende, die auf Grund ihrer „beruflichen Qualifikation an einer Hochschule eingeschrieben“ (§ 10 BAFöG, Abs. 3, Nr. 1a) wurden, eingefügt. Die allgemeinen Altersgrenzen des BAFöG gelten demnach für die Projektzielgruppe nicht.

Hürden und Hemmnisse für das Studium

Hinsichtlich der größten Hürden für die eigene Studienaufnahme unterschieden die Befragten zwischen

- Hürden für ein Studium im Allgemeinen und
- Hürden für die Projektteilnahme im Besonderen.

Die allgemein größten Hürden zu studieren waren bei den Befragten vor allem

- die fehlende Kenntnis von der eigenen Studienberechtigung
- finanzielle Aspekte, also die Frage nach der eigenen Studienfinanzierung sowie der Verkraftbarkeit der Einkommensreduzierung während des Studiums, vor allem hinsichtlich der Versorgung der eigenen Familie,
- die Aufgabe einer sicheren Festanstellung sowie
- fehlende Kenntnisse über Umfang der notwendigen Studienvorbereitung und deren Organisation.

Die größte Hürde in Bezug auf das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ war der für die meisten Teilnehmer_innen erforderliche Umzug zum Studienort und die Aufgabe der gewohnten sozialen Umgebung.

Zweifel der Teilnehmer_innen

In den Interviews wurde auch über Zweifel gesprochen, die im Projektverlauf bei den Teilnehmer_innen aufkamen. Diese führten dazu, dass die Entscheidung für ein Studium immer wieder infrage gestellt wurde. Hier können drei Themenbereiche unterschieden werden, zu denen die meisten Befragten zumindest zeitweise Bedenken hatten, wobei nicht alle Bereiche von allen Teilnehmer_innen angesprochen wurden.

1. Studienberechtigung - „Darf ich überhaupt studieren?“

Insbesondere durch wiederholte inhaltlich falsche Aussagen eines Hochschuldozenten zur vorgeblichen Notwendigkeit noch zu bestehender Aufnahmeprüfungen für fachaffine Studienbewerber_innen sind bei einigen Teilnehmer_innen immer wieder Zweifel an der eigenen Studienberechtigung aufgekommen. Hier mussten sowohl Akteure der Hans-Böckler-Stiftung als auch die Altstipendiaten_innen immer wieder als Korrektiv auftreten. Andere Teilnehmer_innen zweifelten nur deshalb nicht an ihrer Studienberechtigung, weil ihr Vertrauen in die Maßnahmengestaltung der Hans-Böckler-Stiftung größer war als das in die Aussagen des Dozenten („Wenn die [HBS] das ausschreiben, wird das auch so sein“[TN04, 301]).

Bei einigen Teilnehmer_innen hat es jedoch längerer Zeit zur Realisation dessen bedurft, dass ihre Studienberechtigung unabhängig von der Teilnahme am Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ besteht.

2. Studienbefähigung - „Kann ich das Studium überhaupt schaffen?“

Zweifel an der eigenen Studienbefähigung kamen immer wieder – vor allem beim Bearbeiten der Mathematikaufgaben – auf. Eine weitere Ursache dafür waren auch wiederholte Hinweise zur erwarteten hohen Durchfallquote von einem der Hochschuldozenten.

Für den Umgang mit diesen Zweifeln war sowohl die Teilnehmergruppe als auch das soziale Umfeld der Teilnehmer_innen hilfreich, die beide gleichermaßen eine Auffangfunktion entfalteten.

3. Studienentscheidung - „Ist ein Studium für mich der richtige Weg?“

Vor allem diejenigen Teilnehmer_innen, die erst durch die Projektkennntnis von ihrer Studienmöglichkeit erfahren hatten, haben sich häufiger mit Zweifeln zu ihrer Studienentscheidung an sich auseinander gesetzt („Ja, es gab auch die Frage, ob es richtig ist, alles aufzugeben: Ort, Wohnung, Arbeit, Auto“ [TN01, 304]).

Den Teilnehmer_innen hat besonders die aktive Erinnerung an ihre eigenen Studienmotive geholfen, mit dieser Art von Zweifel umzugehen. Diese waren zwar stets individuell, jedoch meist intrinsisch und weitgehend dem Bereich der persönlichen Weiterentwicklung zuschreibbar.

5.7.2 Geringe Bekanntheit der Hochschulzugangsberechtigung

Obwohl die KMK (2009) einen Rahmen für die Öffnung der Hochschule für beruflich Qualifizierte beschloss und die Bundesländer im Anschluss daran entsprechende Regelungen erließen, sind die daraus resultierenden Möglichkeiten der Zielgruppe dieser Regelungen offenbar weitgehend unbekannt. (Vergleichbare Befunde finden sich z. B. auch bei Heibült 2012.)

Die Möglichkeit des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte wurde scheinbar niemals in einer angemessenen Breite der Zielgruppe oder der Gesellschaft als Ganzem kommuniziert. Sowohl politische Akteur_innen als auch die Hochschulen und die Presse versagten diesbezüglich offenbar. Der Dritte Bildungsweg ist offenbar ein Nischenthema, welches – wenn über-

haupt – akademisch und juristisch diskutiert, jedoch nicht ausreichend zur intendierten Zielgruppe getragen wird.

5.7.3 Studienfinanzierung

Ein weiteres relevantes Problemfeld im Dritten Bildungsweg ist die Frage der Studienfinanzierung, die eng mit dem Alter dieser Studierenden verbunden ist. Studierende des Dritten Bildungswegs haben in der Regel ein deutlich höheres Alter als ihre Kommiliton_innen des Ersten Bildungswegs (vgl. Kapitel 4.4.1). Das höhere Alter ergibt sich bereits durch die Zulassungsvoraussetzungen zur Hochschule, da nach dem 10. Schuljahr eine i. d. R. dreijährige Berufsausbildung absolviert werden muss, zu der wenigstens drei Jahre Berufserfahrung hinzukommen müssen, um als beruflich qualifiziert zu gelten. Im Vergleich zu Abiturienten_innen sind Studierende im Dritten Bildungsweg demnach beim Studienstart i. d. R. wenigstens vier Jahre älter. Darüber hinaus nehmen (zumindest was die Test- und Kontrollgruppe dieser Studie angeht) die wenigsten beruflich Qualifizierten direkt nach dem dritten Berufsjahr ein Studium auf, zumal die Kenntnis der eigenen Hochschulzugangsbeurteilung eher „Glückssache“ zu sein scheint.

Durch die Interviews mit den Projektteilnehmer_innen fielen zu diesem Themenfeld vor allem zwei Problemkomplexe auf: Das BAFöG und die Krankenversicherung.

BAFöG

Grundsätzlich ist für die Studienförderung nach dem BAFöG eine Altersgrenze von 30 Jahren bei Aufnahme eines Bachelorstudiums vorgesehen. Für diese allgemeine Altersgrenze bestehen einige Ausnahmen, von denen die Studierenden des Dritten Bildungswegs eine darstellen. Jedoch wurde in allen Interviews von den Teilnehmer_innen die Ansicht vertreten, dass diese Altersgrenze auch für den Dritten Bildungsweg gelte und demnach ein Studienhindernis darstelle. Die meisten Befragten gaben an, dass sie ohne das Stipendium der Hans-Böckler-Stiftung kaum in der Lage gewesen wären, ihr Studium zu finanzieren. Zum Teil wird die Annahme, dass die allgemeine Altersgrenze des BAFöG auch für den Dritten Bildungsweg gilt, auch von Forschenden tradiert (z. B. Buchholz et al. 2012, Nickel/Püttmann 2015). Auch wenn tatsächlich keine Altersgrenze im BAFöG für Studierende des Dritten Bildungsweg besteht, stellt die unhinterfragte Annahme einer entsprechenden Altersgrenze dennoch ein *subjektives* Problem der Studienfinanzierung dar, was eine Studienaufnahme behindern kann.

Krankenversicherung

Anders als die Altersgrenzen des BAFöG stellt die fehlende Möglichkeit für Über-Dreißigjährige, sich zu vertretbaren Konditionen in der Krankenversicherung zu versichern, ein reales Problem für die Studienfinanzierung dar.⁹²

Studierende haben aufgrund der studentischen Versicherungspflicht grundsätzlich die Möglichkeit, eine kostengünstige Krankenversicherung zu erhalten. Diese Versicherungspflicht endet in der Regel mit dem 30. Lebensjahr. Anschließend ist nur noch eine freiwillige Versicherung zu erheblich teureren Konditionen möglich.

Das Rundschreiben der Spitzenverbände der Krankenkassen vom 21.03.2006 besagt zwar, dass die studentische Versicherungspflicht über die Altersgrenze von 30 Jahren fortgeführt werden kann, wenn

- „die Art der Ausbildung
- familiäre Gründe
- persönliche Gründe
- der Erwerb der Zugangsvoraussetzung in einer Ausbildungsstätte des Zweiten Bildungswegs

die Überschreitung der Altersgrenze oder eine längere Fachstudienzeit rechtfertigen“ (ebd.). Dies ist jedoch stets eine Einzelfallentscheidung. Eine *grundsätzliche* Ausnahme für Studierende des Dritten Bildungswegs besteht nicht.

Diese Regelung wird von den Befragten als ungerecht empfunden, da beruflich qualifizierte Studierende – im Gegensatz zu Studierenden, die direkt nach dem Erwerb ihrer Hochschulreife ein Studium aufgenommen haben – bereits während ihrer Berufspraxis in die Sozialsysteme eingezahlt haben.

Betrachtet man insgesamt die unzureichende Bekanntheit der Ausnahme von der Altersgrenze des BAFöG sowie den schwierigen Zugang zu kostengünstiger Krankenversicherung für Über-Dreißigjährige, erscheint das allgemein geringe Interesse beruflich Qualifizierter an einem Hochschulstudium wenig überraschend. Offenbar ist dringend eine Diskussion über die Studienfinanzierung im Dritten Bildungsweg erforderlich. Mit Blick auf andere BAFöG-bezogene Probleme wie z. B. die geringe Förderquote und die niedrige mittlere Förderhöhe (vgl. z. B. DGB-Jugend⁹⁴ 2017) wäre es vielleicht auch erfor-

⁹² Das Thema der Sozialversicherungen für ältere Stipendiaten_innen ist allgemein problematisch und wurde auch zuvor schon von Stipendiaten_innen des Promotionsstipendiums der Hans-Böckler-Stiftung thematisiert (vgl. Böttcher/Wiesweg 2013:56).

⁹⁴ Der anstehende offizielle BaföG-Bericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) lag zum Zeitpunkt der Verfassung dieses Berichts noch nicht vor. Der alternative BaföG-Bericht basiert auf Daten des Statistischen Bundesamts.

derlich, das Modell der Studienfinanzierung in Deutschland als solches grundlegend zu reformieren.

5.8 Perspektive der kooperierenden Hochschulen

Nach Abschluss des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ wurden auch die Projektverantwortlichen der kooperierenden Hochschulen nach ihren Eindrücken und Erfahrungen mit dem Modellprojekt gefragt. Diese werden im Folgenden dargestellt.

Der Interviewpartner der Hochschule Niederrhein war Prof. Dr. med. Benno Neukirch.

Die Interviewpartner der Universität Duisburg-Essen waren Prof. Dr.-Ing. Paul Josef Mauk und ein wissenschaftlicher Mitarbeiter, der sich im Modellprojekt besonders engagiert hat.

Die Darstellung orientiert sich – wie auch bei den zuvor vorgestellten Befunden – am zeitlichen Ablauf des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“.

5.8.1 Motivation zur Projektteilnahme

Laut den Interviewpartnern ist die Hans-Böckler-Stiftung von sich aus auf die jeweilige Hochschule zugekommen. Die grundsätzliche Motivation zur Teilnahme an dem Modellprojekt wurde von beiden Hochschulen mit der bereits vorhandenen „Fächerkultur“ bei der Ausbildung beruflich qualifizierter Studierender begründet.

In Duisburg habe die zu der Zeit zuständige Prorektorin zudem eine hohe „Gewerkschaftsnähe“ gehabt. Außerdem seien darüber hinaus auch rückläufige Studierendenzahlen in den Ingenieurwissenschaften festgestellt worden.

An der Hochschule Niederrhein (HN) sei die dort im Fach bereits etablierte Förderkultur „sehr kompatibel“ zum Modellprojekt gewesen. Das Projekt habe hervorragend zu bereits vorhandener Förderung im Fach gepasst. Es waren Maßnahmen wie z. B. Peer-Tutorien, Studienpaten oder Kleingruppenförderung eingerichtet.

5.8.2 Vorkenntnisse der Teilnehmer_innen

Die Interviewpartner wurden danach gefragt, wie sie die Vorkenntnisse der Teilnehmer_innen einschätzten.

Die Befragten der Universität Duisburg-Essen (UDE) kamen dabei zu einer eher differenzierten Einschätzung, die mit dem beruflichen Ausbildungsniveau der Teilnehmer_innen korrelierte: Die Teilnehmer_innen mit einer technischen Ausbildung im Facharbeiter- oder sogar Meisterbereich hätten gute Vorkenntnisse mitgebracht. Die fachfremde Teilnehmerin wurde auf der anderen Seite des Vorbildungsstands verortet. Es wurde vermutet, dass diese Studierende letztlich wegen mangelnder Vorkenntnisse⁹⁵ im Studium gescheitert sei. In der retrospektiven Betrachtung hätten die Befragten es für sinnvoller gehalten, sie nicht zum Studium zuzulassen. Während der Vorbereitungsseminare seien bei den Teilnehmer_innen vor allem große Kenntnislücken in Mathematik aufgefallen, wobei der Vorbereitungsstand sehr heterogen gewesen sei.⁹⁶

Die HN war nicht selbst an den Vorbereitungsseminaren beteiligt, zudem war der projektverantwortliche Interviewpartner auch nicht direkt in die Durchführung des Spezialkurses involviert. Deshalb konnte dieser Befragte keine Einschätzung über den vor Projektbeginn vorhandenen Kenntnisstand der Teilnehmer_innen abgeben. Er hat aber Aussagen zu fachlichen Vorkenntnissen bei Studierenden des Dritten Bildungswegs im Allgemeinen gemacht. Er gab an, es sei für Studierende des Dritten Bildungswegs grundsätzlich – auch ohne das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ – möglich, erfolgreich im Fach Health Care Management an der HN zu studieren. Beruflich Hochqualifizierte, z. B. pharmazeutisch-technische Assistenten_innen, hätten in der Regel kaum Probleme, den Studieninhalten zu folgen.

Andere Studierende des Dritten Bildungswegs hätten häufig die folgenden Probleme:

- Mathematik: In Mathematik würden besonders Probleme beim Umgang mit Gleichungen auffallen.
- Naturwissenschaften: „In der Regel haben sie keine Basis in den Naturwissenschaften“ (Prof. Neukirch). Sie hätten im Allgemeinen z. B. wenig Vorstellungen darüber, was in der organischen und anorganischen Chemie gemacht werde.
- Deutsch: Manchmal gebe es ein wenig Nachholbedarf in Deutsch, der sich aber in der Regel als weniger problematisch herausstelle.

⁹⁵ Sie habe zwar während des Vorbereitungsjahres die im E-Learning gestellten Aufgaben gut lösen können, im Spezialkurs habe sie jedoch so schlecht folgen können, dass sich den Akteuren der UDE der Eindruck aufdrängt habe, die Studierende habe die Aufgaben während des Vorbereitungsjahrs nicht selbst gelöst.

⁹⁶ Die Kenntnislücken wurden als so erheblich eingeschätzt, dass die Hans-Böckler-Stiftung deshalb ein ungeplantes, zusätzliches Vorbereitungsseminar für die mathematische Vorbereitung durchführte (vgl. Kapitel 5.1.1).

Diese Erfahrungen seien auch schon zu der Zeit gemacht worden, als diese Studierendengruppe noch Einstufungsprüfungen ablegen musste. Grundsätzlich könne in der Regel jedoch eine zufriedenstellende Lösung gefunden werden, wenn in dieser Gruppe „Teilleistungsprobleme“ aufträten. Voraussetzung dafür sei jedoch, dass sich die Betroffenen rechtzeitig bei der Studiengangsberaterin melden würden.

5.8.3 Die Vorbereitungsseminare

Wie bereits erwähnt, war die HN nicht in die Durchführung der Vorbereitungsseminare involviert, weshalb sich die Inhalte dieses Abschnitts ausschließlich auf das Interview mit den Befragten der UDE beziehen. Während der drei Vorbereitungsseminare übernahmen Akteure der UDE mathematische Einheiten sowie einzelne Inhaltsblöcke zu Hochschulthemen, wie z. B. einem „Universitäts-Glossar“.

Den Interviewpartnern zufolge wurden die Vorkenntnisse der Teilnehmer_innen im ersten Vorbereitungsseminar mit „kleinen Aufgaben“ (Prof. Mauk) getestet. Der gewählte Ansatz sei der einer „Schocktherapie“ gewesen, mit dem Ziel, sie mit den Defiziten ihres Könnens zu konfrontieren. Die intendierte Wirkung sei aber verfehlt worden.⁹⁷ Die Befragten der UDE vermuteten, dass sich das „gewerkschaftliche Standing“ der Teilnehmer_innen auf die fachliche Selbsteinschätzung übertragen habe. „Auf der fachlichen Seite war dieses Selbstbewusstsein leider ein Fehler, weil das zur Selbstüberschätzung führte“ (Prof. Mauk).

Die Befragten der UDE gaben an, sich bei den Aufgaben für die mathematischen Blöcke an den Inhalten der gymnasialen Oberstufe orientiert zu haben, wobei besonderer Wert auf die Anwendungsorientierung gelegt worden sei. Gleichzeitig sollte aber auch, mit Blick auf die Verkettung von Mathematik mit Mechanik und Thermodynamik, auf die Anforderungen im Studium vorbereitet werden. Demnach sollte der Gebrauchswert von Mathematik im Vordergrund stehen. Bei den Teilnehmer_innen habe sich dabei deren mangelnde Abstraktionsfähigkeit als Problem erwiesen. Dies sei jedoch kein spezifisches

⁹⁷ Auch aus Sicht der Teilnehmer_innen wurde das Ziel der „Schocktherapie“ nur vereinzelt erreicht. Während einige wenige Teilnehmer_innen die Überforderung als Anlass zur Intensivierung der eigenen Vorbereitungsleistungen nahmen, kam bei anderen lediglich Kritik an diesem Stil auf. Die Teilnehmer_innen aus dem Fach Health Care Management kamen zu dem (im Wesentlichen falschen) Schluss, dass die behandelten Inhalte und Aufgaben sie schlicht nicht betreffen (vgl. Kapitel 5.3.1.3, Abschnitt Mathematik, S. 133).

Problem der Studierenden des Dritten Bildungswegs, sondern sei auch bei Abiturient_innen in erschreckendem Ausmaß vorhanden.

Den Akteuren der UDE sei aufgefallen, dass sie sich während der Vorbereitungsseminare zumindest anfangs beim Tempo und bei der Art der Vermittlung zurücknehmen mussten.

„Man muss mit teilweise sehr trivialen Dingen anfangen, bis die triviale Ebene klar ist, damit man fortsetzen kann. Sonst hat das keinen Sinn. Mit der klassischen Didaktik, wie sie in der Ingenieur-Mathematik in den Universitäten betrieben wird, kann man hier nicht arbeiten – das geht nicht.“⁹⁸ (Prof. Mauk)

Zwischen den Seminarterminen sollten die Teilnehmer_innen Aufgaben im zur Verfügung gestellten E-Learning-System bearbeiten (vgl. Kapitel 5.3.1.5). Zu dem dafür erforderlichen Betreuungsaufwand befragt, betonten die Befragten der UDE, dass die Betreuung des E-Learning-Angebots (Entwickeln der Aufgaben und Musterlösungen, Einstellen der Aufgaben, Korrektur der Lösungen, Rückmeldungen an Teilnehmer_innen etc.) sehr viel zeitaufwändiger als erwartet gewesen sei. Den Befragten zufolge sollten bei einem möglichen erneuerten Programm, sofern es stark auf E-Learning setzt und eine größere Teilnehmeranzahl hat, mit deutlich mehr Personal für eine angemessene Betreuung kalkuliert werden.

5.8.4 Die Spezialkurse

An der HN wurde ein umfassendes didaktisches Konzept schriftlich ausgearbeitet (Hochschule Niederrhein 2012), welches bei Bedarf – so der Vorschlag – für ähnliche Programme jederzeit wiederverwendet werden könne. Das Konzept sei von den beteiligten Dozenten gemeinsam erarbeitet worden.

Der didaktische Ansatz für den Spezialkurs an der HN wurde mit den Begriffen „anwendungszentriert“ und „bottom-up“ beschrieben. Der Interviewpartner berichtete von Rückmeldungen der Teilnehmer_innen in Krefeld, denen aufgefallen sei, dass an der UDE ein anderer Ansatz („top-down“) gewählt worden sei.⁹⁹

⁹⁸ Sowohl die Befragungen der Teilnehmer_innen als auch die Beobachtungen während der Hospitation im zweiten Vorbereitungsseminar legen den Schluss nahe, dass dieses „Sich-Zurücknehmen“ nicht in einem ausreichenden Maße gelang. Die Vermittlung war offenkundig zu schnell, Aufgaben offenkundig für die meisten Teilnehmer_innen zu überfordernd oder in einem Einzelfall auch mit Oberstufenwissen nicht lösbar.

⁹⁹ Im Interviewkontext kann „bottom-up“ so verstanden werden, dass Lerninhalte und -ziele von den Teilnehmer_innen ausgehend entwickelt werden und die Programmdurchführenden sich diesbezüglich nach den Teilnehmer_innen richten. „Top-down“ kann demnach so verstanden werden, dass die Lerninhalte und -ziele von den Programmgestaltenden vorge-

Das in dem Konzept formulierte Ziel ist:

„Im Rahmen dieses Programms sollen Studieninteressierte respektive Studierende mit einer aufgrund der beruflichen Qualifikation erworbenen Hochschulzulassung auf die Studieninhalte sowie auf das System Hochschule und den damit verbundenen Neuerungen zum einen vorbereitet und zum anderen begleitet werden. Die Verbindung von Lernbiographien der Teilnehmenden auf der einen Seite und die Voraussetzungen auf der anderen Seite stehen gemeinsam im Zentrum bei der Planung und Durchführung des Curriculums.“ (Hochschule Niederrhein 2012:2)

Die dem Konzept zugrundeliegende Idee sei es, von der klassischen Fächeraufteilung (Physik, Chemie etc.) wegzuführen und zu einem eher ganzheitlichen, problemzentrierten Ansatz hinzuführen. Dem Befragten zufolge sollte eine Überforderung der Teilnehmer_innen dadurch vermieden werden, dass bei der Durchführung des Spezialkurses nur so weit in theoretische Details eingeführt wurde, wie die Teilnehmer_innen den Inhalten folgen konnten. Mit Blick auf die Teilnehmer_innen: Ihnen...

...„mit einer Zielvorstellung wie ‚heute muss ich dahin‘ zu kommen, hat keinen Zweck, weil die Teilnehmer_innen ein solches Denken nicht gewohnt sind. Man muss [sich] ja erst langsam in solche naturwissenschaftlichen Dinge [hineindenken]. Es ist klar, dass ich in Chemie und Physik nicht [um eine theoretische Einführung] herum komme, wenn ich jemandem z. B. erklären will, wie ein Nerv funktioniert. Aber ich muss [die Teilnehmer_innen] nicht am ersten Tag ‚vor die Wand fahren‘. Dann lieber – vor allem bei einer so kleinen Gruppe – nur so weit gehen, wie sie folgen können. [...] Wir entschieden uns dazu, lieber im ersten Semester eine zusätzliche Förderung anzubieten, was jedoch nur punktuell benötigt wurde.“ (Prof. Neukirch)

Die Dozenten für den Spezialkurs seien an der HN nach fachlicher Nähe und ihrer Lehrerfahrung in Grundlagenveranstaltungen ausgewählt worden.

Das formulierte Ziel des Spezialkurses an der UDE sei es gewesen, die Lücke zwischen dem Kenntnisstand der Teilnehmer und dem Abiturniveau zu schließen. Den Interviewpartnern zufolge wurde versucht, aus den Inhalten der gymnasialen Oberstufe und den bekannten Studienvoraussetzungen einen Übergang für die Teilnehmer_innen zu schaffen. Die Problemstellung für den Spezialkurs sei gewesen, in sehr kurzer Zeit die Inhalte der gymnasialen Oberstufe an Teilnehmer_innen zu vermitteln, „die mathematisch auf dem Stand der 7. oder 8. Klasse waren“ (Prof. Mauk), so dass diese befähigt würden, auf dem Anspruchsniveau der Universität einzusteigen.

geben werden und die Teilnehmer_innen sich danach richten müssen. Dem Befragten zufolge erschien der „bottom-up“-Ansatz den Teilnehmer_innen leichter zugänglich.

Es sei vor allem für die Teilnehmer_innen im Fach Maschinenbau sehr viel Wert auf Mechanik gelegt worden, wobei sich im ersten Semester gezeigt habe, dass diese keine großen Schwierigkeiten damit gehabt hätten. Es wäre den Interviewpartnern zufolge eigentlich erforderlich gewesen, auch die Sprach- und Schreibkompetenz der Bewerber_innen zu verbessern; dies sei jedoch nicht im Programm vorgesehen gewesen.

Die Dozenten für den Spezialkurs seien an der UDE nach Verfügbarkeit ausgewählt worden („mit dem vorhandenen Personal“ [Prof. Mauk]). Es habe keine zusätzlichen Ressourcen gegeben, die weitere Einstellungen erlaubt hätten. Soweit ersichtlich gab es kein schriftlich ausgearbeitetes Konzept für den Spezialkurs und auch keine enge Verzahnung der Inhalte zwischen den verschiedenen Dozenten.

5.8.5 Vorkurs der Universität Duisburg-Essen

Wie in Kapitel 5.3.3 beschrieben war der Vorkurs der UDE kein Projektbestandteil. Der Vorkurs wird für alle Studierenden der Ingenieurwissenschaften an der UDE angeboten und die Teilnahme ist grundsätzlich freiwillig. Für die Teilnehmer_innen des Modellprojekts war die Teilnahme jedoch verpflichtend, was den Vorkurs zu einem indirekten Programmbestandteil macht.

Die UDE war nach Auskunft der Interviewpartner eine der ersten Hochschulen in Deutschland, die in den Ingenieurwissenschaften ein Vorkurssystem für alle Studierenden der jeweiligen Fächer eingeführt haben. Der Ansatz der Vorkurse sei es, die Studierenden bei ihrem Kenntnisstand abzuholen. Zudem würden sie auch der Nivellierung der Diskrepanzen zwischen den unterschiedlichen Gymnasien sowie zur Überbrückung der schulischen Lücken dienen, die durch die Umstellung auf das Abitur nach der 12. Jahrgangsstufe entstanden seien. Darüber hinaus seien „die Vorkurse [...] unter anderem auch ein Training für die universitäre Lehre; [und zwar] in Bezug auf Tempo, Umfang und Schwierigkeitsgrad“ (Prof. Mauk).

In der Regel bestünden die Teilnehmer_innen der Vorkurse die Prüfungen in Mathematik, Mechanik und Thermodynamik (den wichtigsten Kernfächern im Ingenieurstudium). Die Prüfungsergebnisse seien bei ihnen zudem etwa zwei Notenstufen besser als bei nicht teilnehmenden Studierenden, was statistisch deutlich nachweisbar sei. Grundsätzlich bestünde jedoch das Problem, dass diejenigen Studierenden, welche die Vorkurse inhaltlich am dringendsten benötigen würden, häufig – aus unterschiedlichen Gründen – nicht daran teilnahmen.

Die Teilnehmer_innen des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ wurden von den Programmverantwortlichen der UDE während der Vorkurse als hoch mo-

tiviert wahrgenommen. Jedoch sei der Eindruck entstanden, dass sie stark mit der ungewohnten Lernbelastung über den gesamten Studientag zu kämpfen gehabt hätten. Diese hohe Lernbelastung wäre weder aus der schulischen noch der gewerblichen Ausbildung bekannt gewesen.

Die HN hat keinen entsprechen Vorkurs durchgeführt. Andere Programm-Bausteine hätten jedoch das Fehlen kompensieren können.

5.8.6 Weitere Förderung in der Studieneingangsphase

Sowohl die HN als auch die UDE entschieden, dass weitere Förderung während der Studieneingangsphase situativ – „nach Bedarf“ – stattfinden sollte.

Dem Interviewpartner zufolge habe es an der UDE im Kontext des Modellprojekts während der Studieneingangsphase vereinzelt Spezialtutorien für die Teilnehmer_innen gegeben. Als Beispiel wurde ein Tutorium in technischer Informatik für die Teilnehmer_innen im Fach Maschinenbau genannt, was „gut gelaufen“ sei. Ein weiteres Beispiel war ein Tutorium in technischer Informatik für die Teilnehmer_innen der Elektrotechnik. Die für Elektrotechnik geforderten Inhalte seien jedoch für den Dozenten aus dem Bereich Maschinenbau „fachlich eigentlich zu weit weg“ (wiss. Mitarbeiter) gewesen. Das Tutorium sei deshalb von den Teilnehmer_innen vorzeitig abgebrochen worden.

Zudem hätten die Projektteilnehmer_innen auch an weiteren, allen Studierenden zur Verfügung stehenden Förderungen der UDE partizipieren können. Von den Befragten wurde in diesem Kontext besonders das Angebot „LuDi“ (Lern und Diskussionszentrum) hervorgehoben, welches ein Lernraum sei, in dem Tutor_innen die Studierenden beim Lernen unterstützen würden. Das Angebot werde zwar allgemein nicht gut angenommen, die Projektteilnehmer_innen hätten es jedoch so gut angenommen, dass es „schon fast ein Spezialangebot“ für sie gewesen sei.

Insgesamt fiel während des Interviews auf, dass es an der UDE während aller Projektphasen (Vorbereitungsseminare, Spezialkurs, Studieneinstieg) eine starke Fokussierung auf das Fach Maschinenbau gab. Für die Studierenden des Fachs Elektrotechnik war offenbar kein fachlich ausreichend kompetentes Personal verfügbar, so dass die „situative“ Förderung nicht angemessen durchgeführt werden konnte.

Dem Interviewpartner der HN zufolge seien die Projektteilnehmer_innen während des ersten Semesters von Akteuren der HN dreimal aktiv gefragt

worden, ob es noch weiteren besonderen Förderbedarf gebe. Das Modellprojekt sei insofern im ersten Semester „dynamisch“ an den tatsächlichen Bedarf der Teilnehmer_innen angepasst worden. Insgesamt habe „es jedoch nicht mehr viel Bedarf“ (Prof. Neukirch) seitens der Teilnehmer_innen gegeben.

Während des Interviews wurde vor allem sehr stark auf das allen Studierenden des Fachs Health Care Management zugängliche Peer-Tutoren-Programm verwiesen, an dem auch die Projektteilnehmer_innen partizipiert hätten.

Grundsätzlich stünden – insbesondere für Studierende des Dritten Bildungswegs – innerhalb des Programms Möglichkeiten zur Kleingruppen-Förderung zur Verfügung. Das Peer-Tutoren-Programm sei auch soweit wie möglich mit der Lehre des Fachs verzahnt und in der Didaktik der Lehre verankert. Der dem Programm zugrundeliegende didaktische Verzahnungsansatz werde im Wesentlichen von allen Lehrenden des Fachs mitgetragen.

Darüber hinaus wurden auch weitere, für alle Studierenden zugängliche, Förderformate vorgestellt. Das gesamte „Maßnahmenbündel“, das im Interview ausdrücklich thematisiert wurde, umfasste insbesondere:

- Peer-Tutoren-Programm
- Beratungsangebote
- Winter- bzw. Summer-School
- Studienpaten
- Studienverlaufsberatung

Im ausformulierten didaktischen Konzept werden zusätzlich noch Angebote der Bibliothek, das Sprachenzentrum, die psychosoziale Beratungsstelle, das Familienbüro sowie ein Lernportfolio aufgeführt (Hochschule Niederrhein 2012:25-32). Insgesamt greift das schriftliche Konzept sehr stark auf bereits zuvor im Fach vorhandene Unterstützungsstrukturen zurück, was verdeutlicht, dass das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ tatsächlich eine hohe Kompatibilität zur bereits bestehenden Fachkultur hatte (vgl. Kapitel 5.8.1). Der Projektverantwortliche der HN nimmt an, dass mit diesem Maßnahmenbündel grundsätzlich die meisten Studierenden „abgeholt“ werden können. Als ein wesentliches Indiz für diese Annahme wurde die im Bundesvergleich besonders niedrige Studienabbruchquote von 17 % angeführt. Gleichzeitig wurde aber auch darauf hingewiesen, dass es, vor allem bei Mehrfachbelastungen und Lücken in der Vorbildung, zu einer Verlängerung der Studienzeit kommen könne, was auch akzeptiert werden müsse. („Das bedeutet nicht, dass nicht jemand mal ein Jahr länger [für das Studium] benötigt, das ist aber vollkommen egal. [...] Man darf dabei nicht vergessen, dass viele auch noch einen Job haben“ [Prof. Neukirch]).

5.8.7 Programmiererfolg des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“

Hinsichtlich des Studienerfolgs der Teilnehmer_innen stellten die Befragten den Erfolg des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ je nach Fach unterschiedlich dar, wobei von allen Befragten deutlich auf die geringe Verallgemeinerbarkeit aufgrund der geringen Fallzahlen hingewiesen wurde.

Grundsätzlich hatten die Befragten beider Hochschulen noch alle Projektteilnehmer_innen „im Blick“ und konnten mit Sicherheit beantworten, ob sie sich noch im Studium befanden und auf welchem Leistungsniveau sie lagen. Die Angaben der Befragten dazu waren im Wesentlichen deckungsgleich mit den Prüfungsnoten der Teilnehmer_innen (vgl. Kapitel 5.5.2).

Die drei Teilnehmer_innen, die an der HN Health Care Management studierten, „kommen gut im Mainstream mit“ (Prof. Neukirch). Die HN bewertete das Projekt daher in Bezug auf die Teilnehmer_innen als erfolgreich.

An der UDE gab es erhebliche fachspezifische Unterschiede:

Die drei Teilnehmer_innen der Elektrotechnik seien gescheitert. („Elektrotechnik ist ein höchst formalisierter mathematisch-physikalisch orientierter Studiengang, der in der Mathematik und der Physik höchste Anforderungen stellt“ [Prof. Mauk].)

Die vier Teilnehmer_innen im Fach Maschinenbau würden noch studieren, wobei wenigstens zwei der vier zur oberen Leistungsgruppe gehören würden.

Der Teilnehmer im Fach Bauingenieurwissenschaft gehöre der Spitzengruppe an.

Im Vergleich der beiden Interviews ist vor allem eine unterschiedliche Kausalattribution für den individuellen Studienerfolg aufgefallen:

Die Befragten der UDE sahen die Hauptursache für Erfolg oder Scheitern der Teilnehmer_innen vor allem in der Qualität der individuellen vorhochschulischen Qualifikation. Diejenigen, welche eine gute Vorbildung mitgebracht hätten, seien entsprechend erfolgreicher gewesen. Diejenigen, die hier Defizite gehabt hätten, hätten diese Lücke durch Eigenleistung schließen müssen, was nicht in allen Fällen erfolgreich gewesen sei.

Der Befragte der HN sah die Ursachen für Studienerfolg offenbar vor allem in den Rahmenbedingungen seines Fachbereichs. In diesem Zusammenhang wurden wiederholt die angebotenen Unterstützungsleistungen der Hochschule und die didaktische Verzahnung der Lehrangebote hervorgehoben, mit denen es allgemein sehr gut gelinge, Studierenden mit Teilleistungsproblemen zu einem erfolgreichen Studium zu verhelfen.

Die Befragten äußerten sich auch zu dem Ausbleiben einer zweiten Kohorte. Die Befragten der UDE sahen die Ursachen für den Bewerbermangel vor allem in dem Auswahlverfahren der Hans-Böckler-Stiftung begründet, welches ausschließlich zur Auswahl von Teilnehmer_innen aus der Gewerkschaftsbewegung bzw. der Gewerkschaftsarbeit geführt habe. Dies sei wenig sinnvoll gewesen, da der Teilnehmer_innen-Kreis dadurch von vornherein zu sehr begrenzt worden sei.¹⁰⁰

Der Befragte der HN sah die zentralen Probleme vor allem in den Rahmenbedingungen des Modellprojekts. Zum einen sei die Förderung im Projekt an ein Vollzeitstudium gebunden gewesen, eine Teilzeitförderung sei nicht möglich gewesen. Die Klientel der HN im Fach Health Care Management bleibe jedoch während des Studiums zumeist berufstätig, was mit den Anforderungen an ein Vollzeitstudium nur schwierig zu vereinbaren sei.

Darüber hinaus wurde in der Verbindung des Programms mit einem bestimmten Studienort ein wesentliches Problem für viele potentielle Teilnehmer_innen vermutet.

5.8.8 Anregungen für eine Neukonzeption des Programms

Trotz der beschriebenen Probleme sahen die Akteure der UDE und HN grundsätzlich die Notwendigkeit für Programme wie das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“.

„Ich denke, dass wir in Deutschland mit unserer dualen Berufsausbildung ein riesiges Potential an jungen Menschen haben, die für solche Programme [für beruflich Qualifizierte] geeignet wären. [...] Wir haben teilweise exzellent ausgebildete Facharbeiter mit einem Background im anwendungsorientierten Grundlagenteil, die hervorragend für einen Bachelor- oder Masterstudiengang geeignet wären, um dann als Ingenieure ihre Arbeit fortzusetzen. Sie bringen sowohl die fachliche als auch die praktische Qualifikation mit, kennen die Technik, das Umfeld, die betriebliche Praxis. Sie würden eine soziale Kompetenz in die Ingenieurwissenschaften hineinbringen. Das täte den Universitäten sehr gut. Das täte der akademischen Ausbildung sehr gut. Und wir würden dann im Durchschnitt eine Absolventenklientel bekommen, die deutlich besser für ihre berufliche Karriere vorbereitet wäre als vieles, was wir jetzt haben.“
(Prof. Mauk)

Der Versuch einer Wiederaufnahme des Programms in jetziger Form wird jedoch von keinem der Befragten als sinnvoll erachtet.

¹⁰⁰ Dieses anfängliche Auswahlverfahren wurde von der Hans-Böckler-Stiftung im Projektverlauf aufgegeben. Die Änderung am Auswahlverfahren war den Befragten der UDE unbekannt.

Für die Befragten der UDE wäre bei einer Neuauflage „eine ganz gezielte und planerisch gut vorbereitete [Studien]vorbereitung“ erforderlich. Diese müsste vor allem

- die Feststellung des Kenntnisstandes der Kandidat_innen sowie
- eine spezifische, auf den tatsächlichen Kenntnisstand bezogene Kleingruppenförderung

beinhalten. Ziel eines neuen Programms sollte demnach sein, eine ausreichende Basis für eine „erfolgreiche Teilnahme an den Vorbereitungskursen zu schaffen. Wenn das nicht erreicht wird, ist ein Scheitern quasi vorbestimmt“ (Prof. Mauk). Die Prüfung des Kenntnisstandes könne zum Beispiel mit Hilfe „kleiner Aufgaben“ (Prof. Mauk) erfolgen, durch die der individuelle Kenntnisstand deutlich werde.¹⁰¹ Bei der Kenntnisprüfung müsse auf die persönliche Anwesenheit der Kandidaten bestanden werden, damit sichergestellt sei, dass diese die Aufgaben auch tatsächlich selbst bearbeiten würden. Die Interviewpartner der UDE würden es auch als sinnvoll erachten, bereits bei der Prüfung des Kenntnisstands die Eignung für das Studium mit einer „harten Bewertung“ (Prof. Mauk) deutlich zu machen und dementsprechend Bewerber_innen ggf. auch abzulehnen. Auf dem Kenntnisstand basierend könne man dann entsprechende Fördergruppen bilden, in denen gezielt gearbeitet werden könne. Die weitere Förderung könne primär durch E-Learning realisiert werden, wobei zusätzliche Präsenzlehre dennoch wichtig bleibe.

Die Befragten würden es zudem als sinnvoll erachten, wenn rechtzeitig vor dem Studium, während eines Präsenztermins, eine „Zwischenprüfung“ stattfände und die Ergebnisse mit den Kandidaten besprochen würden, um gemeinsam entscheiden zu können, ob die Weiterförderung – gemeint ist hier offenbar pädagogisch und finanziell – sinnvoll sei.

Für ein solches Programm wären den Befragten zufolge „mindestens ein bis eineinhalb Jahre Vorlauf“ erforderlich. Bei der zeitlichen Planung müsse jedoch Rücksicht auf die Arbeits- und Familienbelastung der Teilnehmer_innen genommen werden, was zwar schwierig, aber für eine derartige Vorbereitung erforderlich sei. Zudem müsse ein solches Vorbereitungsprogramm personell angemessen ausgestattet sein.

¹⁰¹ Das vorgeschlagene Vorgehen erscheint mit Blick auf die beabsichtigte Leistungsdiagnostik zumindest problematisch: Während der Interviews entstand der Verdacht, dass die Hochschulen selbst dem weitgehend standardisierten Zertifikat „Abitur“ nicht entnehmen können, was Studienanfänger_innen tatsächlich wissen und können. Demnach gibt es derzeit vermutlich keinen validen Vergleichsmaßstab, um eine angemessene Leistungsdiagnostik durchführen zu können. Entsprechende Instrumente müssten demnach fachbezogen entwickelt werden. Eine Leistungsdiagnostik nur mithilfe „ein paar kleiner Aufgaben“ erscheint hierfür keinesfalls angemessen.

Es bietet sich den Befragten der UDE zufolge an, bei der Klientel der Berufskollegs gezielt für technische Studiengänge zu werben. Anders als die meisten Studierenden mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung hätten beruflich Qualifizierte meist eine sehr klare Vorstellung von den Inhalten der Studiengänge. Die duale Ausbildung alleine reiche jedoch nicht aus, um die Zukunftsprobleme in Deutschland zu lösen:

„Wir werden mit den klassischen Ressourcen, so wie sie im Moment in Deutschland aufgestellt sind, die Nachwuchsprobleme in der Technik in deutschen Betrieben nicht lösen.“ (Prof. Mauk)

Der Projektverantwortliche der HN sieht – vor dem Hintergrund der bereits sehr starken Förderkultur im eigenen Fachbereich – vor allem Veränderungsbedarf auf politischer bzw. rechtlicher Ebene.

Die Stipendienförderung der Hans-Böckler-Stiftung müsse sich an den Förderbedingungen des BAföG orientieren, damit eine Refinanzierung für die Stiftung möglich sei. Damit die Stiftung Teilzeitstipendien vergeben könne, sei vor allem eine BAföG-Reform notwendig, die ein Teilzeit-BAföG ermöglichen würde. Dies sei zwar von der derzeitigen Bundesministerin für Bildung und Forschung (Johanna Wanka) versprochen worden, jedoch sei es – obwohl dringend erforderlich – nicht umgesetzt worden. „Ich würde ein Teilzeit-BAföG sehr begrüßen. Die Leute haben ja beruflich etwas erreicht. Damit sind auch immer Sozialleistungen aller Art verbunden und in der Regel sind die Arbeitgeber so kulant, dass es eine entsprechende Flexibilisierung gibt, um [ein Teilzeitstudium] zu ermöglichen“ (Prof. Neukirch). Damit verbundene Probleme könne man durch ein Teilzeitstipendium oder Teilzeit-BAföG entschärfen.

Zudem wurde auch die Inkonsequenz kritisiert, die bei der Öffnung der Hochschulen für den Dritten Bildungsweg im politischen (Nicht-)Handeln am Beispiel des BAföG sichtbar werde:

„Als Gesellschaft kümmern wir uns zu wenig um unseren akademischen Nachwuchs. Es wird zwar eine Politik einer breiteren Öffnung der Hochschule und ‚Diversity‘ verfolgt, die aber wenig Nutzen hat, wenn das nicht strukturiert [in Bezug auf die Kontextbedingungen] angegangen wird.“ (Prof. Neukirch)

Diese Kontextbedingungen seien jedoch vollkommen unzureichend. Darüber hinaus wird auch die Notwendigkeit gesehen, eine breitere „Spitzenförderung“ zu betreiben:

„Wir müssten schon ganz allgemein die Möglichkeit haben, im oberen Leistungsdrittel gut zu fördern. [...] Das würde uns als Gesellschaft gut anstehen. [...] Wir haben im Moment die Situation, dass wir Spitzenförderung haben und das auch nur bei wenigen Leuten. Und das halte ich nicht für gut. Dann lieber

breiter und flexibler fördern.“ [...] „Wenn man das zu stark an den Noten festmacht, dann läuft man Gefahr, bestimmte Personengruppen von vornherein zu benachteiligen. Vor allem diejenigen, welche nicht die ‚Supertheoretiker‘ sind oder etwas langsamer studieren.“ (Prof. Neukirch)

Grundsätzlich sei es im Prinzip sinnvoll, Programme anzubieten, die der Öffnung der Hochschule dienen. Man müsse die Vorstellung überdenken, dass Brückenkurse und Unterstützungsmaßnahmen so etwas wie „Lückenfüller“ seien. Auf Grundlage dieser Aussage könnte man anregen, folgende These zu formulieren: Es ist auch eine Aufgabe der Hochschulen, Maßnahmen für das Heranführen an Anforderungen zu etablieren und Hilfen im Studienverlauf vorzuhalten.

5.8.9 Zentrale Erkenntnisse aus den Interviews

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Projektimplementierung an der HN und an der UDE grundsätzlich unterschiedlich war. Beide Hochschulen sind offenbar in der Tradition ihrer Fachbereiche vorgegangen:

An der HN wurde ein gemeinsames Konzept aller im Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ aktiven Dozenten erstellt, um einen ganzheitlichen Lehransatz zu ermöglichen, welcher der Lehrpraxis im Studienfach entspricht.

An der UDE haben die beteiligten Dozenten eigenverantwortlich ihre Lehre im Projekt konzipiert und gelehrt, was ebenfalls dem späteren Lehransatz im Fachbereich entsprechen dürfte.

Beide Hochschulen entschieden sich dazu, die weitere Förderung in der Studieneingangsphase am tatsächlichen Bedarf der Teilnehmer_innen auszurichten. Während dieses Vorgehen innerhalb der jeweiligen Fächer der beiden projektverantwortlichen Professoren (Health Care Management und Maschinenbau) weitgehend erfolgreich war, stellte sich bei den Teilnehmer_innen der Elektrotechnik kein Erfolg ein. Im Wesentlichen korrespondieren die von den Interviewpartnern beschriebenen Schwierigkeiten, eine angemessene Förderung für das Fach Elektrotechnik bereit zu stellen, mit der Unzufriedenheit der betreffenden Teilnehmer_innen (vgl. Kapitel 5.3.4.1, Abschnitt Fachrichtung Elektrotechnik, S. 161).

Die Hauptursache für den individuellen Studienerfolg sahen die Interviewpartner der UDE eher in der jeweiligen Vorbildung der Teilnehmer_innen begründet. Der Interviewpartner der HN sah den Erfolg der Teilnehmer_innen vor allem in der Förderkultur seines Fachbereichs begründet, welche es grundsätzlich

beruflich Qualifizierten ermöglichen soll, auch ohne ein vergleichbares Projekt erfolgreich zu studieren.

Für ein mögliches neues studienvorbereitendes Förderprogramm sahen alle Befragten die Notwendigkeit einer grundlegenden Neukonzeption. Dies gilt sowohl in Bezug auf die eigentliche Programmplanung und -durchführung als auch auf die Rahmenbedingungen, hier insbesondere die Möglichkeit der Förderung eines Teilzeitstudiums.

5.9 Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse

Nach der ausführlichen Vorstellung der Befunde zum Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ folgt nun nochmals eine verdichtete Zusammenfassung der zentralen Befunde. Auf Basis der Zusammenfassung sowie den vorhergehenden Kapiteln zur Rechtslage (Kapitel 3) und dem Diskurs des Forschungsstands (Kapitel 4) werden in Kapitel 6 Perspektiven für die Weiterentwicklung sowohl des Dritten Bildungswegs als auch für die Konzeptionierung von studienvorbereitenden Programmen für beruflich qualifizierte Studieninteressierte entwickelt.

5.9.1 Bewerbungsphase

Für die Bewerbung der Teilnehmer_innen war sowohl die finanzielle als auch die ideelle Förderung sehr wichtig. Zum einen sahen die Befragten kaum eine alternative Finanzierungsmöglichkeit für ihr Studium, zum anderen hätten die meisten auch kaum einen Weg gesehen, ihre Studienvorbereitung selbst zu organisieren.

Während des ersten Projektjahres (die Zeit der Vorbereitungsseminare) zweifelten Teilnehmer_innen immer wieder an

- ihrer Studienberechtigung,
- ihrer Studienbefähigung und
- der Richtigkeit der Studienentscheidung.

Während bezüglich der ersten beiden Punkte sowohl Akteure_innen der Hans-Böckler-Stiftung als auch Altstipendiaten_innen immer wieder relativierend und motivierend agierten, half den Teilnehmer_innen bei Zweifeln an der Studienentscheidung vor allem die Auseinandersetzung mit den eigenen, vorwiegend intrinsischen Studienmotiven.

5.9.2 Die Vorbereitungsseminare

Für die Bewertung des ersten Projektabschnitts – die Vorbereitungsseminare – muss danach zwischen dem Nutzen für

- die Studienvorbereitung und dem Nutzen für
- die Studieneingangsphase der ersten zwei Semester

differenziert werden.

Phase der Studienvorbereitung

In der Phase der Studienvorbereitung zogen die Teilnehmer_innen vor allem einen größeren Nutzen aus

- der allgemeinen Unterstützung durch die Hans-Böckler-Stiftung,
- der Vernetzung innerhalb der Teilnehmergruppe, insbesondere aus den daraus folgenden kollaborativen Elementen der Studienvorbereitung,
- dem Kennenlernen der Lernorte,
- der mathematischen Vorbereitung, insbes. dem Mathematikseminar in Bonn, sowie
- dem Kontakt zu den Altstipendiaten_innen.

Für die Teilnehmer_innen war dabei die Vorbereitung in Mathematik von übertragender Bedeutung. Während Themendopplungen allgemein kritisiert wurden, fehlten sie den Befragten im mathematischen Bereich.

Kritisch waren vor allem

- die starke inhaltliche Fokussierung auf Maschinenbau,
- der z. T. als chaotisch beschriebene Seminarablauf,
- die Demotivation durch einen der Dozenten und
- die Reihenfolge der behandelten Themen.

Trotz festgestellter, zum Teil erheblicher didaktischer und struktureller Mängel kann attestiert werden, dass sich die Teilnehmer_innen nach dem letzten Seminar gut auf die Welt der Hochschule vorbereitet fühlten.

Einen besonders hohen Stellenwert für die Teilnehmer_innen hatte die Vernetzung untereinander. Der Hauptnutzen der Vernetzung bestand in der gegenseitigen inhaltlichen und moralischen Unterstützung. Die Kommunikation zwischen den Teilnehmer_innen fand technisch hauptsächlich über einen Instant-Messaging-Dienst¹⁰² und zum Teil auch über die von einer kooperierenden Hochschule bereit gestellten E-Learning-Plattform statt.

¹⁰² WhatsApp

Auffällig ist jedoch die Heterogenität der individuellen Studienvorbereitungen der Befragten. Während einige das Vorbereitungsjahr konsequent für die eigene Vorbereitung nutzten, gelang es anderen nicht, diese Zeit in diesem Sinne angemessen zu nutzen. Ein konsequentes Einfordern eigener Vorbereitungsaktivitäten fehlte.

Phase des Studieneinstiegs

Hinsichtlich des Nutzens für die Phase des Studieneinstiegs fällt auf, dass eine konkrete Bewertung aller Inhalte kaum noch möglich ist, da die Befragten diesbezüglich erhebliche Erinnerungslücken hatten. Vor allem die Teilnehmer_innen der Ingenieurwissenschaften haben von der mathematischen Vorbereitung während der drei Vorbereitungsseminare im Studium profitieren können. In diesem Zusammenhang wurde von allen Befragten das gesonderte Mathematikseminar besonders positiv hervorgehoben, welches sich vor allem auch durch einen besonderen didaktischen Zugang auszeichnete.

Inhalte, die eher im Bereich der personalen Kompetenzen zuzuordnen sind, haben die Befragten weitgehend nicht erreicht. Es fiel auf, dass keine Einübung der erlernten Methoden zwischen den jeweiligen Seminaren stattfand.

5.9.3 Der Spezialkurs

Sowohl der Spezialkurs in Krefeld als auch der in Duisburg wurden insgesamt sehr positiv bewertet. Dies gilt insbesondere für den mathematischen Teil. Andere Inhalte wurden z. T. sehr ambivalent bewertet, da Inhalte teilweise keinen Studienbezug hatten oder bereits auf höherem Niveau bekannt waren oder einzelne Dozenten aus Sicht der Teilnehmer_innen zur Durchführung der Inhalte ungeeignet waren. Zudem war der didaktische Zugang teilweise fragwürdig.

Insgesamt ergibt sich die Frage, ob es sinnvoll erscheint, die Planung und Durchführung zentraler Projektbestandteile vollständig und ohne Kontrolle zu externalisieren.

5.9.4 Erfolg beim Studieneinstieg

Die Projektteilnehmer_innen hatten insgesamt eine „normale“ Studieneingangsphase. Sie akklimatisierten sich schnell und fanden zügig sozialen Anschluss an ihre Kommiliton_innen. Gewisse soziale Anschlusschwierigkeiten gab es hauptsächlich wegen

- des höheren Alters,
- des bildungswegbedingt unterschiedlichen Erfahrungshorizonts und

- divergierender Ansprüche an das Studium.

Die Teilnehmer_innen waren, im Vergleich zu ihren Kommiliton_innen des Ersten Bildungswegs, vor allem durch die fehlende mathematische Vorbildung benachteiligt. Umgekehrt fiel es den Befragten aufgrund ihrer beruflichen Qualifikation leichter, einen Praxistransfer des Gelernten zu bewerkstelligen.

In Bezug auf ihre Prüfungsleistungen waren die Teilnehmer_innen im Vergleich zu ihren Mitstudierenden leicht überdurchschnittlich erfolgreich. Dies gilt sowohl für die Anzahl der erbrachten Prüfungsleistungen als auch für deren durchschnittliche Benotung. Keine_r der Teilnehmer_innen brach das Studium während der ersten beiden Semestern ab, wobei offen bleibt, welchen Anteil die gesicherte Studienfinanzierung durch das Stipendium am Nichtabbruch hat.

5.9.5 Vorbereitungskurse der Hochschulen

Die Vorbereitungskurse der Hochschulen waren kein direkter Projektbestandteil, für die Projektteilnehmer_innen war die Teilnahme jedoch verpflichtend.

Auch wenn Befragte diese Vorbereitungskurse ambivalent beurteilten, zeigte sich, dass die Teilnahme daran – wie auch an weiteren allgemeinen Förderangeboten der Hochschulen – sehr sinnvoll war. Die Teilnehmer_innen konnten hierdurch zahlreiche noch vorhandene Wissenslücken schließen.

5.9.6 Weitere projektbezogene Förderung

Die Qualität und Quantität der projektbezogenen Förderung blieb während des Studienbeginns hinter den Erwartungen der Teilnehmer_innen zurück. Unterstützung musste – vor allem von den Befragten der Ingenieurwissenschaften – meist mit hoher Intensität eingefordert werden. Es fiel z. T. schwer, in den Berichten der Befragten ein im Voraus geplantes Programm zu erkennen.

5.9.7 Weitere Befunde

Es fällt ein heterogener Anspruch der Teilnehmer_innen an das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ auf. Es ist offenbar nicht gelungen, den Befragten zu vermitteln, was konkret durch das Projekt geleistet werden sollte und wo die Grenzen des Projekts waren.

Ebenfalls auffällig ist eine sehr starke Fokussierung der Befragten auf Mathematik und fachliche Inhalte. Dies ist vor allem in Bezug auf die Vorbereitungsseminare der Fall. Es ist nicht gut gelungen, den Befragten im ausrei-

chenden Maße die Relevanz der anderen Inhalte für die eigene Person zu vermitteln.

Die eigene Familie und (falls vorhanden) Lebenspartner_in hatten für die Teilnehmer_innen sowohl für die Entscheidung zur Projektteilnahme als auch zum Studienbeginn eine herausragende Bedeutung. Für sorgeberechtigte (bzw. -pflichtige) Befragte entstand hieraus während des Studiums eine erhebliche Mehrbelastung. Andererseits erfuhren die Teilnehmer_innen aber auch wichtige, vor allem moralische Unterstützung durch ihre Familie bzw. Partner_in.

Insgesamt bewerteten die Teilnehmer_innen das Projekt gut (Schulnote „2“ bzw. voll gut („2+“).

Zusammenfassend kann auch festgehalten werden, dass durch die Interviews die hohe Bedeutung der didaktischen Planung für studienvorbereitende Programme deutlich wurde.

Im nun folgenden Kapitel 6 wird der Versuch unternommen, einen perspektivischen Ausblick auf den Dritten Bildungsweg auf Basis der Erkenntnisse aus dem Diskurs der Rechtslage zum Dritten Bildungsweg (Kapitel 3) und des Forschungsfeldes zu diesem Thema (Kapitel 4) sowie aus den Befunden der Evaluation des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ zu entwickeln.

6 Perspektiven für den Dritten Bildungsweg

Wenn der Hochschulzugang über den Dritten Bildungsweg für wichtig erachtet wird und es wünschenswert ist, dass beruflich Qualifizierte in deutlich größerem Umfang als bisher ein Studium aufnehmen, zeigen sowohl die Analyse der Rechtslage (Kapitel 3) als auch die des theoretischen Diskurses zum Dritten Bildungsweg (Kapitel 4) und die Evaluation des studienvorbereitenden Modellprojekts (Kapitel 5) jeweils für sich genommen bereits einen erheblichen Handlungs- und Reformbedarf.

Der KMK-Beschluss von 2009 und dessen Umsetzung in den Ländern reichen offenbar nicht aus, um eine größere Anzahl beruflich Qualifizierter tatsächlich zu einer Studienaufnahme zu bewegen. Es entsteht im Gegenteil der Eindruck, dass die Öffnung der Hochschule für beruflich Qualifizierte nur formalrechtlich durchgeführt wurde, da praktisch kein anderer Regelungsbe- reich, der für Studierende des Dritten Bildungswegs wichtig ist, entsprechend ausgestaltet wurde. Ulbricht (2016: 216-220) vertritt die These, dass weder die politisch Verantwortlichen noch die Berufskammern ernsthaft an hohen Studierendenzahlen im Dritten Bildungsweg interessiert sind. Jedoch weist Ulbricht ebenso darauf hin, dass ein „[i]ntensives bildungspolitisches Engagement für ein ausgewähltes Thema, bei dem Politiker aller Parteien sowie die Mitarbeiter in den Landesministerien ‚bearbeitet‘ werden, [...] schon nach kurzer Zeit erfolgreich sein“ (ebd: 216) kann. Dies sollte Ulbricht zufolge eine wichtige Erkenntnis für die Gewerkschaften darstellen, die zwar „seit Jahrzehnten eine stärkere Öffnung der Hochschulen für sogenannte Arbeiterkinder fordern“ (ebd.), die jedoch besonders auf Ebene der Bundesländer ihr Personal abgebaut hätten, also gerade dort, wo die meisten bildungspolitischen Gesetze und Verordnungen entstehen.

Um die Idee des Dritten Bildungswegs, also den Hochschulzugang durch berufliche Qualifikation, grundsätzlich zu stärken, sind z. T. grundlegende Änderungen auf rechtlicher, politischer und hochschulischer Ebene erforderlich. Diese werden im folgenden Kapitel 6.1 beschrieben.

Studienvorbereitende Programme könnten sowohl für eine mögliche Übergangszeit bis zur Umsetzung notwendiger Reformen als auch zur Abmilderung der Folgen bei Nichtdurchführung dieser Reformen hilfreich sein, um die Anzahl der Studierenden im Dritten Bildungsweg zu erhöhen. Aus diesem Grund werden in Kapitel 6.2 Hinweise für die Gestaltung von solchen Programmen gegeben, die aus den Befunden der Evaluation des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ abgeleitet wurden.

6.1 Rechtlicher, politischer und hochschulischer Handlungsbedarf

Ein Studium aufzunehmen, bedeutet für beruflich Qualifizierte in der Regel, die Sicherheit des bisherigen Berufs zu verlassen und statt dessen das Risiko einzugehen, im Studium zu scheitern oder nach dem Studium keine (angemessene) Arbeit zu finden. Die bestehenden rechtlichen Regelungen und die heterogene Verwaltungspraxis sowie weitere Faktoren wie z. B. die fehlende Ausrichtung der meisten Studiengänge auf beruflich qualifizierte Studierende dürften in ihrer Gesamtheit eher ungeeignet sein, diese Entscheidung zugunsten einer Studienaufnahme zu beeinflussen.

Im Folgenden wird deshalb zunächst auf den hochschulpolitischen Handlungsbedarf eingegangen (Kapitel 6.1), der erforderlich erscheint, um zumindest einen Teil der von Mucke (1997) identifizierten – und im Wesentlichen noch immer bestehenden – Zugangshürden für beruflich Qualifizierte auf dem Weg zum Studium abzubauen und Rahmenbedingungen zu schaffen, die mehr beruflich Qualifizierte zur Aufnahme eines Studiums ermutigen.

Da davon auszugehen ist, dass sich hochschulpolitische Veränderungen – wenn sie denn überhaupt politisch gewollt und mehrheitsfähig sind – frühestens mittel- bis langfristig auswirken werden, könnten bis dahin studienvorbereitende Programme für den Dritten Bildungsweg ein geeignetes Mittel sein, beruflich Qualifizierte bei der Studienaufnahme zu unterstützen. In Kapitel 6.2 werden deshalb für Programmverantwortliche Hinweise gegeben, welche aus der Evaluation des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ abgeleitet wurden.

6.1.1 Studienfinanzierung

Probleme mit der Studienfinanzierung im Dritten Bildungsweg resultieren vor allem aus dem höheren Durchschnittsalter dieser Studierendengruppe (vgl. Kapitel 4.4.1) und aus der Lohn- bzw. Gehaltsbiographie.

Auch wenn neuere Studien (z. B. der Alternative BAFöG-Bericht der DGB-Jugend 2016) nahelegen, dass das System der Studienförderung insgesamt dringend einer grundlegenden Reform bedarf, zeigen sich in Bezug auf den Dritten Bildungsweg jedoch mehr Problemfelder als nur die Förderquote oder die durchschnittlichen Fördersätze: Zum einen scheinen Studierende des Dritten Bildungswegs biographiebedingt oft einen höheren Finanzierungsbedarf zu haben als Studierende des ersten Bildungswegs. Sie haben häufiger familiäre Verpflichtungen und in der Regel auch schon Vermögen aufgebaut, welches sie ggf. bei Beantragung von BAFöG „opfern“ müssen, da vorhandenes

Vermögen (z. B. ein KFZ, Riester-Rente Vermögen, Kapitallebensversicherungen, Bausparverträge oder selbstbewohntes Wohneigentum soweit dies die Angemessenheitsgrenzen der Sozialhilfe nach § 90 Abs. 2 SGB XII überschreitet) auf die BAFöG-Leistungen angerechnet wird bzw. verwertet werden muss. Zudem führt bestehendes Vermögen regelmäßig selbst zu finanziellen Folgebelastungen (z. B. Unterhaltskosten, Tilgungsraten, Prämienzahlungen). Diesen zusätzlichen Mehrbedarf können beruflich Qualifizierte auch nicht durch zusätzliche Erwerbstätigkeit neben dem Studium kompensieren, da für sie dieselben Zuverdienstgrenzen wie für andere BAFöG-Empfänger gelten.

Der Ansatz, BAFöG nur an „Bedürftige“ auszuzahlen, ist zwar mit Blick auf die öffentlichen Kassen nachvollziehbar, jedoch in der bisherigen Form vermutlich ungeeignet, um die Studienfinanzierung einer Gruppe zu ermöglichen, die bereits eine Erwerbsbiographie mit entsprechenden Lohn- und Gehaltsbezügen hat. Wenn die Öffnung der Hochschule jedoch nicht nur formal erfolgen soll, sondern auch tatsächlich Studienberechtigte des Dritten Bildungswegs zu einer Studienaufnahme bewegt werden sollen, wird dies nicht gelingen, wenn ausgerechnet denjenigen Studieninteressierten, die sich „vernünftig“ verhalten und von ihren Einkünften Vermögen aufgebaut haben, keine angemessene Möglichkeit der Studienfinanzierung gegeben wird.

Jenseits der für beruflich qualifizierte Studierende bereits schwierigen tatsächlichen Regelungen des BAFöG ist auch die noch immer weit verbreitete – und auch teils von der Wissenschaft (z. B. Nickel/Püttmann 2015, Buchholz et al. 2012) tradierte – unhinterfragte Annahme, dass die Altersgrenze des BAFöG auch für Studierende im Dritten Bildungsweg gilt, problematisch. Tatsächlich ist im BAFöG eine Ausnahmeregelung für Studierende des Dritten Bildungswegs enthalten, die jedoch offenbar weitgehend unbekannt ist. In der Praxis dürfte sich die unhinterfragte Annahme einer entsprechenden Altersgrenze jedoch als kaum weniger zu überwindende Hürde als das tatsächliche Bestehen einer solchen erweisen.

Um den Dritten Bildungsweg für beruflich Qualifizierte interessanter zu machen, wäre es erforderlich, dass relevante gesellschaftliche Akteure sich stärker als bisher dafür einsetzen, die Ausnahmeregelung des BAFöG hinreichend bekannt zu machen.

Eine weitere, zusätzliche Möglichkeit das Problem der Studienfinanzierung für beruflich Qualifizierte (und zugleich für andere Studieninteressierte) zu reduzieren, wäre eine Ausweitung der BAFöG-Förderung auf berufs begleitende und Teilzeit-Studienangebote, die derzeit überhaupt nicht durch das BAFöG förder-

fähig sind (§ 2 Abs. 5 BAFöG i. V. m. BAföGVwV Nr. 2.5.2). Auch ein Verweis auf Stipendienprogramme ist für Studieninteressierte/Studierende in Teilzeitstudiengängen kaum möglich, da sich diese Programme für eine Refinanzierung der Stipendienggeber ebenfalls an den Regelungen zum BAFöG orientieren müssen. Für eine Teilzeitförderung durch das BAFöG wäre jedoch auch evident eine entsprechende Anhebung der Zuverdienstgrenzen erforderlich.

Auch wenn das Problem der fehlenden Teilzeitförderung kein spezielles Problem des Dritten Bildungswegs ist - Middendorff et al. (2017: 4) berichten, dass 29 % der Studierenden de facto ein Vollzeitstudium in Teilzeit absolvieren – scheint die Problematik im Dritten Bildungsweg jedoch ausgeprägter zu sein. Schlindwein et al. (2015: 221f) beschreiben, dass beruflich qualifizierte Studierende durchschnittlich stärker durch Mehrfachbelastungen, wie z. B. Erwerbstätigkeit neben dem Studium, belastet sind als Studierende des Ersten Bildungswegs. Ein bestehender Bedarf für Teilzeitförderung wurde auch im Kontext der Evaluation des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ von den Befragten der kooperierenden Hochschulen explizit beschrieben (vgl. Kapitel 5.8).

Die Möglichkeit der Förderung berufsbegleitender Teilzeitformate (unter entsprechender Anhebung der Freibeträge für den Zuverdienst) oder einer teilzeitäquivalenten Förderung von Vollzeitstudiengängen könnte demnach geeignet sein, die finanzielle Einstiegshürde für beruflich Qualifizierte zu senken.

Die Altersgrenze für die studentische Krankenversicherung stellt ein weiteres Problem der Studienfinanzierung im Dritten Bildungsweg dar. Diese Altersgrenze mag zwar vor dem Hintergrund, dass Studierende des Ersten Bildungswegs vor ihrem Studium in der Regel nicht in die Sozialkassen eingezahlt haben¹⁰³, ihre Berechtigung haben, man darf jedoch nicht ausblenden, dass Studierende des Dritten Bildungswegs vor ihrem Studium in der Regel in sozialversicherungspflichtigen Arbeitsverhältnissen beschäftigt waren und dementsprechend in die Sozialkassen eingezahlt haben.

Insofern besteht diesbezüglich ein dringender Reformbedarf. Denkbar wäre beispielsweise, die Altersgrenze für die studentische Krankenversicherung um die Anzahl der Jahre versicherungspflichtiger Tätigkeit heraufzusetzen oder die Altersgrenze grundsätzlich abzuschaffen und die studentische Versicherungspflicht auf eine bestimmte Anzahl von Hochschulsesemestern zu begrenzen.¹⁰⁴

¹⁰³ In der Regel erfolgt bei Studierenden des Ersten Bildungswegs die Krankenversicherung bis zum 25. Lebensjahr über die kostenfreie Familienversicherung der Eltern bzw. über eine günstige Zusatzversicherung in der privaten Krankenversicherung der Eltern.

¹⁰⁴ Eine solche Lösung würde die selbe Problematik auch für beruflich Qualifizierte mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung entschärfen.

Die für beruflich Qualifizierte schwierige Studienfinanzierung ist jedoch nicht nur ein Problem der Studierenden bzw. Studieninteressierten. Laut Buchholz et al. (2012) sehen auch Befragte der Fakultäten die Frage der Studienfinanzierung – vor allem mit Blick auf die häufig berufsbedingte Überschreitung der Regelstudienzeit – als zentral an, da sich solche Überschreitungen negativ auf die Finanzierung der Hochschule auswirken.

Grundsätzlich dürfte davon auszugehen sein, dass ohne entsprechende Anpassungen der Rahmenbedingungen der Studienfinanzierung die Studierenden des Dritten Bildungswegs einen erheblichen Aufwand zur Studienfinanzierung betreiben müssen (vgl. z. B. Heibült 2016: 76f). Die Problematik der Studienfinanzierung entfaltet somit nicht nur eine abschreckende Wirkung, so dass ein Studium ggf. gar nicht erst aufgenommen wird. Im Falle einer Studienaufnahme bindet die Sicherstellung der Finanzierung zudem erhebliche zeitliche Ressourcen, die dann nicht mehr für das eigentliche Studium zur Verfügung stehen, was wiederum zu einer Verlängerung der Studienzeit und somit zu einem höheren Finanzierungsbedarf für das Studium führen kann.

6.1.2 Zulassungsverfahren und Studienplatzvergabe

Sonderquote für beruflich Qualifizierte

Beim Blick auf die rechtlichen Regelungen zur Zulassung von beruflich qualifizierten Studieninteressierten fällt vermutlich zuerst die Quotenregelung für diese Gruppe auf. Derzeit müssen Hochschulen in NRW 2 % - 4 % der Zulassungszahlen für beruflich qualifizierte Studienbewerber_innen reservieren.

Vor dem Hintergrund, dass die allgemeine Öffnung der Hochschule für beruflich Qualifizierte mit der *Gleichwertigkeit* von beruflicher und schulischer Bildung begründet wurde, erscheint diese Quote erheblich zu niedrig. Würde man der Annahme der Gleichwertigkeit konsequent folgen, müsste die Quote für beruflich Qualifizierte in etwa dem Verhältnis von Berufsabsolventen_innen (incl. Fortbildungsabschlüssen) zu (Fach-)Abiturient_innen entsprechen. Im Jahr 2015 standen in NRW 79.649¹⁰⁵ Schulabgänger_innen mit Fachhochschulreife oder Abitur 113.178 Personen mit bestandenen Ausbildungsprüfungen (95.997) und Fortbildungsabschlüssen (17.181) gegenüber (Statistisches Bundesamt 2016: 102, 112). Bei konsequenter Annahme der Gleichwertigkeit, also auch einem gleichwertigen Zugang zur Hochschule, müsste demnach die Quote für beruflich Qualifizierte eher bei ca. 50 % bis 59 %¹⁰⁶ liegen. Diese – sehr plakative und stark vereinfachte – Überlegung vernachlässigt natürlich,

¹⁰⁵ Quelle: Onlinedatenbank des Statistischen Bundesamts, Tabelle 21111-0015; aufgerufen am 17.11.2017.

dass die Hochschulzugangsberechtigung von beruflich Qualifizierten in der Regel fachbezogen ist und dass entsprechende Differenzierungen mit den jeweils fachlich entsprechenden Berufen und Fächern vorgenommen werden müssten. Es dürfte aber deutlich werden, dass die Sonderquote *erheblich* größer sein müsste, wenn man dem Argument der Gleichwertigkeit von beruflicher und schulischer Bildung folgt.

In Anbetracht der deutschlandweit nur in wenigen Fächern ausgeschöpften Quote von 2,5 % bis 3,5 % würde ein solch hoher Wert jedoch absurd wirken, zumal nicht anzunehmen ist, dass ein vergleichbarer hoher Anteil der beruflich Qualifizierten studieninteressiert ist, wie dies bei (Fach-)Abiturient_innen der Fall ist.

Um jedoch z. B. den vom Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2017: 67) geforderten Anteil von 5 % Studienanfänger_innen (vgl. Kapitel 4.4.9) ohne Abitur bis zum Jahr 2020 zu erreichen, müsste die Quote für beruflich qualifizierte Studierende von derzeit 2,5 % bis 3,5 % verdoppelt werden. Zudem müsste diese Quote dazu auch tatsächlich in allen Studiengängen vollständig ausgeschöpft werden, was für viele Studiengänge wenig realistisch erscheint. Daher wäre zur Erreichung eines solchen Ziels vermutlich eine weit höhere Quote erforderlich, um insgesamt einen Anteil von 5 % Studienanfänger_innen ohne Abitur zu erreichen.

Ob bei sehr kleinen Studiengängen aufgrund der unklaren Quotenregelung zum Vorgehen bei Rundungen überhaupt ein Studienplatz für beruflich qualifizierte Bewerber_innen frei gehalten wird, ist fraglich. Ob dies ein praktisches Problem ist, welches in einigen Fällen tatsächlich zum Festsetzen einer Quote von null Studienplätzen führt, konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht ermittelt werden. Es würde sich jedoch anbieten, Regelungen zu Rundungen und zu einer Mindestquote von einem Studienplatz in die Vergabeverordnung NRW aufzunehmen, so dass im Zweifel zumindest ein Quotenplatz angeboten wird.

Anerkennung von Fachtreue

Ein weiteres Problemfeld für beruflich qualifizierte Studieninteressierte ist die Praxis der Hochschulen bei der Anerkennung der „Fachtreue“.

Es fehlt hier sowohl an Transparenz als auch an einer Vereinheitlichung der Anrechnungspraxis, was derzeit dazu führt, dass Bewerber_innen für vergleichbare Studiengänge je nach Hochschule mal als fachtreu und mal als

¹⁰⁶ Die Daten konnten nicht um doppeltqualifizierende Abschlüsse bereinigt werden. Insofern dürfte das tatsächliche Verhältnis statt bei 59 % vermutlich eher zwischen ca. 50 % und 59 % liegen.

fachfremd eingestuft werden. Ob und wie großzügig einzelne Fachbereiche berufliche Qualifikation als fachtreu anerkennen, scheint sich oft mehr an Restriktions- oder Öffnungszielen zu orientieren als an der tatsächlichen fachlichen Entsprechung der Berufe (vgl. Buchholz et al. 2012, Kapitel 3.5).

Ein daraus folgendes Problem könnte¹⁰⁷ sein, dass zwar verschiedene Hochschulen unterschiedliche Berufe als fachtreu anerkennen, die Studienbewerber_innen jedoch wegen des vollständigen Fehlens eines zentralen Informationszugangs (vgl. Kapitel 6.1.3) keine Kenntnis von der heterogenen Verwaltungspraxis erlangen und daher ggf. durch die Ablehnung von einer Hochschule entmutigt werden, sich auch an anderen Hochschulen zu bewerben.

Es wäre deshalb sinnvoll, eine zentral durch das MIWF gepflegte und öffentlich zugängliche Liste der als fachlich affin anerkannten Ausbildungsberufe zu führen. Dies könnte zudem für die Hochschulverwaltungen hilfreich sein und die Standardisierung der Anerkennung der Fachtreue von Ausbildungsberufen unterstützen. Realisiert werden könnte eine solche Liste z. B. über eine Meldepflicht der Hochschulen über die für die jeweiligen Studiengänge als fachtreu anerkannten Berufe.

Darüber hinaus ist auch die Praxis einiger Fächer, *überhaupt keine* Berufe als fachlich affin anzuerkennen, problematisch zu sehen. Wird für ein Fach kein Ausbildungsberuf als fachtreu anerkannt, führt dies bei Studiengängen mit einem besonders hohen Numerus clausus für die Bewerbergruppe ohne Aufstiegsfortbildung faktisch zum alleinigen Zugang über die Wartezeitquote. Deutlich wird diese Problematik am Beispiel des Fachs Psychologie an der WWU: Wenn die Zulassungsprüfung nicht mit der Note 1,0 bestanden wird, besteht wegen des sehr hohen Numerus clausus keine Möglichkeit, über die Abiturbestenquote einen Studienplatz zu erhalten. Es bleibt lediglich – nach in der Regel intensiver Vorbereitung auf die Zulassungsprüfung – ein Zugang über die Wartezeitquote, wobei die Wartezeit derzeit fast doppelt so viele Semester beträgt, wie die Regelstudienzeit des Bachelorstudiengangs (vgl. Kapitel 3.5). Ob solche Konstruktionen der Studienplatzvergabe überhaupt noch als verfassungskonform betrachtet werden können, dürfte seit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) vom 19.12.2017 (AZ 1 BvL 3/14) zum Verteilungsverfahren der Studienplätze für das Fach Medizin äußerst zweifelhaft sein. Zwei Punkte standen dabei besonders im Zentrum der richterlichen Kritik:

Zum einen die Dominanz der Abiturdurchschnittsnote im Vergabeverfahren.

„Regeln für die Verteilung knapper Studienplätze haben sich grundsätzlich am Kriterium der Eignung zu orientieren. Daneben berücksichtigt der Gesetzgeber

¹⁰⁷ So weit ersichtlich ist diese (mögliche) Problematik noch nicht wissenschaftlich untersucht worden.

Gemeinwohlbelange und trägt dem Sozialstaatsprinzip Rechnung. Die zur Vergabe knapper Studienplätze herangezogenen Kriterien müssen die Vielfalt der möglichen Anknüpfungspunkte zur Erfassung der Eignung abbilden“ (ebd.; Leitsatz Nr. 2)

Zum anderen die lange Wartezeit für Studienplätze der Wartezeitquote:

„Die Einrichtung einer Wartezeitquote ist verfassungsrechtlich zulässig, wenn gleich nicht geboten. Sie darf den jetzigen Anteil von 20 % der Studienplätze nicht überschreiten. Die Wartezeit muss in der Dauer begrenzt sein.“ (ebd.; Leitsatz Nr. 6)

Beide Kritikpunkte dürften durchaus auf das oben beschriebene Beispiel des Fachs Psychologie übertragbar sein. Eine Reform des Vergabeverfahrens für diese Studienplätze, welches derzeit ausschließlich nach den Kriterien „Abiturnote“ und „Wartezeit“ erfolgt, erscheint mehr als dringend geboten.

Die Problematik, dass einzelne Fächer (wie am Beispiel Psychologie oben beschrieben) überhaupt keine Berufe als fachtreu anerkennen, stellt jedoch auch über die vermutlich nicht verfassungskonforme Studienplatzvergabe hinaus ein Problem dar, welches auch innerhalb der speziellen Regelungen des Dritten Bildungsweg zumindest gemildert werden könnte, bis ein grundsätzlich angemessenes Verfahren zur Studienplatzvergabe vorhanden ist: Zumindest in diesen Fächern sollte fachfremden Studienbewerber_innen nach Bestehen der Zugangsprüfung ein Zugang über die Sonderquote für beruflich qualifizierte Studierende ermöglicht werden.

Verdeckte Begabtenprüfungen

Studienbewerber_innen, die nicht als fachtreu anerkannt werden, müssen eine Aufnahmeprüfung bestehen, um eine Hochschulzugangsberechtigung durch die Hochschule zu erhalten.

Eine eigene explorative Studie (vgl. Kapitel 3.5) gelangte zu dem Befund, dass Zulassungsprüfungen für nicht fachtreue Bewerber_innen sich häufig eher am allgemeinen Bildungskanon der gymnasialen Oberstufe und nicht vorwiegend am Inhalt des Studienfachs orientieren. In diesen Fällen ähneln die Prüfungen inhaltlich vermutlich eher einer Begabtenprüfung als einer Zulassungsprüfung im Sinne der BBHZVO. Die Begründung für dieses Vorgehen ist die Vorgabe von §6 BBHZVO, „allgemeines und fachbezogenes Wissen“ zu prüfen, wobei in diesen Fällen der Prüfungsschwerpunkt auf allgemeines Wissen gelegt wird bzw. allgemeines sowie fachbezogenes Wissen mit curricularen Inhalten der gymnasialen Oberstufe gleichgesetzt wird.

Um dem abzuweichen, müssten Hochschulen systematischer angehalten werden, Zugangsprüfungen an den tatsächlichen fachlichen Erfordernissen des Studiums auszurichten und „verdeckte Begabtenprüfungen“ zu vermeiden.

Über die tatsächliche Verwaltungspraxis von Hochschulen beim Umgang mit beruflich qualifizierten Studieninteressierten scheint es insgesamt kaum einen wissenschaftlichen Forschungskorpus zu geben. Die wenigen bestehenden Befunde (z. B. Buchholz et. al. 2012, Kapitel 3.5) legen den Schluss nahe, dass die Handlungswirklichkeit sehr heterogen ist und dass dies vielfach dazu führt, eine Studienaufnahme zum Teil bewusst zu be- oder gar zu verhindern. Um beurteilen zu können, ob es sich bei den Befunden um Ausnahmen handelt oder ob die Befunde verallgemeinerbar sind, wäre weitere Forschung erforderlich.

Erfordernis der Berufspraxis bei fachfremden Studienbewerber_innen

Das Land NRW ist mit der Öffnung des Hochschulzugangs über die Mindestanforderungen des KMK-Beschlusses von 2009 hinausgegangen und erlaubt auch fachfremden beruflich Qualifizierten – nach Bestehen einer Zulassungsprüfung – den Hochschulzugang. Die Analyse der Regelungen für fachfremde Studienbewerber_innen (vgl. Kapitel 3.3.3) zeigte jedoch einen „logischen Bruch“ durch das Erfordernis einer mehrjährigen Berufspraxis auf.

Während fachtreue Studienbewerber_innen einen Anspruch auf den Hochschulzugang ohne eine Zugangsprüfung haben, müssen nicht fachtreue Bewerber_innen in jedem Fall eine Zulassungsprüfung bestehen.

Zusätzlich wird von fachfremden Studienbewerber_innen Berufspraxis von drei Jahren verlangt, die jedoch weder zum Ausbildungsberuf noch zum angestrebten Studium fachlich affin sein muss. Zugleich wird, offenbar aus politischen Opportunitätserwägungen, bei zahlreichen Ausnahmefällen auf diese Berufspraxis verzichtet. Wenn jedoch in zahlreichen Ausnahmefällen (wie z. B. der Pflege von Familienmitgliedern, Kindererziehung oder dem Ableisten des Wehrdienstes; vgl. Kapitel 3.3.3) Berufspraxis für fachfremde Bewerber_innen verzichtbar ist, scheint sie für die Studieneignung von Bewerber_innen offenbar keine nennenswerte Rolle zu spielen.

Um die Zugangshürden im Dritten Bildungsweg abzubauen, sollte deshalb auf das Erfordernis von Berufspraxis bei Studienbewerber_innen, von denen eine Zulassungsprüfung verlangt wird, konsequenterweise gänzlich verzichtet werden.

Analog zu bereits bestehenden Modellversuchen in Hessen und Rheinland-Pfalz könnte auch erwägt werden, das Erfordernis der berufspraktischen Erfahrung insgesamt, also auch für fachtreue Studienbewerber_innen, aufzugeben, was den Studieninteressierten zudem auch einen früheren Studienbeginn ermöglichen würde.

6.1.3 Kenntnis von der Hochschulzugangsberechtigung und Informationszugang

Ein zentrales Problem für den tatsächlichen Zugang zur Hochschule für beruflich Qualifizierte ist oftmals die fehlende Kenntnis der eigenen Hochschulzugangsberechtigung. Kern/Hoormann (2011) stellen die fehlende Kenntnis der eigenen Hochschulzugangsberechtigung als wesentliches Hemmnis für den Übergang von beruflicher zu hochschulischer Bildung dar. Heibült (2016) stellt fest, dass die Kenntnis von der eigenen Hochschulzugangsberechtigung meist vom Zufall abhängt. Die Evaluation des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ zeigte, dass gut die Hälfte der Teilnehmer_innen überhaupt erst durch die Werbematerialien des Projektträgers von ihrer Zugangsberechtigung erfuhren. Trotz dieser und weitergehenden Informationen zweifelten sie dennoch – trotz ihrer Teilnahme am Projekt – bis zur Immatrikulation immer wieder an ihrer Hochschulzugangsberechtigung.

Die Kenntnis der Hochschulzugangsberechtigung sollte bereits sehr früh vermittelt werden. So würde es sich z. B. anbieten, Informationen über den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung als curricularen Bestandteil der Sekundarstufe I und von Berufsschulen und -kollegs zu verankern. Zudem müssten die Möglichkeiten von beruflich Qualifizierten stärker im Fokus des hochschulpolitischen Diskurses stehen. Außerdem müssten mehr allgemeine Informationen, z. B. in Form von Zeitungsartikeln, Fernsehbeiträgen oder Beiträgen in „Social Media“, über die Studienberechtigung von beruflich Qualifizierten verbreitet werden.

Wenn die Hochschulzugangsberechtigung bekannt ist und ein Studienwunsch entwickelt wurde, stehen Studieninteressierte vor einem weiteren Problem: Der Zugang zu Informationen über Studienangebote gestaltet sich als sehr schwierig. Minks et al. (2011) kritisieren grundsätzlich das vollständige Fehlen eines zentralen Informationszugangs. Buchholz et al. (2012) bemängeln ebenfalls den schwierigen Informationszugang für Studieninteressierte des Dritten Bildungswegs sowie eine erhebliche Zersplitterung des geringen vorhandenen Informationsangebots. Minks et al. (2011) kritisieren das Fehlen ei-

nes zentralen Informationszugangs auch für berufsbegleitende Studienformate. Eine eigene explorative Recherche (vgl. Kapitel 3.5) zeigte, dass der Informationszugang für Studieninteressierte sich auch innerhalb einer Hochschule je nach Fachbereich erheblich unterscheidet.

Es fehlt an einem umfassenden zentralen Informationszugang für den Dritten Bildungsweg. Das bereits vorhandene und vom CHE betriebene Portal <http://www.studieren-ohne-abitur.de/> bietet zwar einen guten Einstieg in die Thematik und es werden bereits Informationen über die Voraussetzungen für die Hochschulzugangsberechtigung im Dritten Bildungsweg und allgemeine Informationen zur Studienfinanzierung gegeben. Es fehlen jedoch weiterführende Informationen z. B. zu berufsbegleitenden Studienangeboten, zur Anrechnungspraxis von Qualifikationen, zur bisherige Quotenausschöpfung in einzelnen Fächern oder zur Verwaltungspraxis der Hochschulen, wie z. B. der fachbezogenen Anerkennung für Fachtreue oder Informationen zu Anforderungen oder Inhalten von Zulassungsprüfungen. Für weitergehende Informationen wird wiederum auf externe Zugangsportale verwiesen, die sich in erster Linie an Studierende mit Abitur richten, wobei einige der Angebote (z. B. über Informationen über die Inhalte von Studiengängen) bildungsgangunabhängig sein dürften.

Zudem wäre eigentlich zu erwarten, dass das Land (oder die Länder gemeinsam) ein relevanter Akteur für die Bereitstellung von Informationen ist.

6.1.4 Übergang zur Hochschule

Die Studien zum Dritten Bildungsweg offenbaren, dass diese Studierenden-Gruppe von Hochschulen offenbar primär defizitfokussiert und als zusätzliche Belastung wahrgenommen wird. Das gleiche scheint auch für einen erheblichen Teil der Forschung zu diesem Thema zu gelten. Weitgehend unabhängig von der Begriffswahl für die bezeichnete Gruppe – Studierende *ohne* Abitur, nicht-traditionelle Studierende, Studierende des Dritten Bildungswegs oder beruflich qualifizierte Studierende – knüpfen die beiden zentralsten Fragestellungen im Forschungsfeld an das „Defizit“ des fehlenden Abiturs an:

1. Können Studierende *ohne* Abitur trotz ihrer Bildungslücken genau so erfolgreich sein wie Studierende *mit* Abitur?
2. Wie kann man den bestehenden Defiziten von beruflich qualifizierten Studierenden am besten begegnen?

Umgekehrt wurden praktisch keine Studien dazu publiziert, wie Kenntnisse und Fähigkeiten, welche beruflich Qualifizierte im Gegensatz zu Abiturienten_innen mitbringen, von den Hochschulen genutzt werden könnten.

Es wäre demnach erforderlich, dass hier eine Sensibilisierung der Hochschulen einsetzt und stärker auf die bestehenden Kenntnisse und Fähigkeiten fokussiert wird statt wie bisher auf Defizite.

Um im Studium eine stärkere Fokussierung auf bestehende Kenntnisse und Fähigkeiten zu ermöglichen, wäre es zudem erforderlich, dass die Hochschulen selbst ihr Studiensystem anschlussfähiger an das System der beruflichen Bildung gestalten. Der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2017) schlägt vor, dass berufliche Bildung stärker modularisiert werden sollte, um „Anschlussmöglichkeiten im Sinne einer größeren Durchlässigkeit“ (ebd: 40) zu eröffnen. Zudem solle dies bei der Entwicklung einer Anrechnungskultur helfen.

Dennoch dürfte es für Hochschulen eine erhebliche Herausforderung darstellen, gleichzeitig den Bedürfnissen einer derzeitigen „Randgruppe“ (Studierende ohne Abitur) und der überragenden Mehrheit der Studierenden (mit Abitur) gerecht zu werden. Es bedürfte demnach Studiengänge, die wenig auf die schulische Vorbildung der Sekundarstufe II aufbauen und in denen entsprechende Grundlagen während des Studiums gelehrt werden. Alternativ wären individuellere Pfade innerhalb der Studiengänge vorstellbar, in denen beruflich Qualifizierte schulisches Grundlagenwissen und Studierende mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung berufliches Wissen während des Studiums erlernen, so dass im weiteren Studienverlauf auf beiden Kenntnisbereichen aufgebaut werden könnte. Die UDE hat im Juli 2017 zu dieser Problematik ein Symposium¹⁰⁸ abgehalten, wobei der Umgang mit der mangelhaften Passung zwischen Abitur und den MINT-Fächern der Hochschule das verbindende Thema der Vorträge war.¹⁰⁹ Die allgemein sehr hohen Studienabbruchraten an deutschen Hochschulen (Nickel/Schulz 2017: 6) verstärken diesen Eindruck zusätzlich.

Dies wirft einige Fragen auf: Löst die gymnasiale Oberstufe ihren wissenschaftsprägenden Anspruch tatsächlich ein? Attestiert das Abitur tatsächlich eine universelle Studienbefähigung oder gilt dies nur für einige Fächer und für andere nur dann, wenn die fachlich entsprechenden Leistungskurse gewählt wurden? Sind Hochschulen als aufnehmende Einrichtungen ausreichend auf Schulabgänger_innen mit dem derzeitigen Leistungsstand vorbereitet? Wer trägt die Konsequenzen möglicherweise unzureichender Passung der Ansprüche von Schulen und Hochschulen und wie zeigen sich diese Konsequenzen? Ist die hochschulische Didaktik für die Studierenden angemessen?

¹⁰⁸ Symposium: „Über welches Fachwissen verfügen Studienanfängerinnen und Studienanfänger heute?“ am 05.07.2017 in Essen

¹⁰⁹ Die Vortragsfolien wurden wegen noch ausstehender Publikationen der Vortragenden bis zur Fertigstellung dieser Arbeit noch nicht veröffentlicht.

Es drängt sich der Eindruck auf, dass zahlreiche Studiengänge weder an schulische noch an berufliche Bildung angemessen anschließen. Insofern könnte eine Verbesserung der Passung zwischen abgebenden und annehmenden Organisationen gleichzeitig dazu genutzt werden, einen besseren Anschluss an berufliche Bildung herzustellen.

Eine weiterer Ansatz, den Übergang von beruflicher zu akademischer Bildung zu erleichtern, wäre ein Verzicht auf Zulassungsprüfungen für Fächer, die nur wenig auf Vorwissen der Sekundarstufe II aufbauen (z. B. Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft). Wenige erwartete Voraussetzungen könnten auch während des ersten Semesters als Testat oder Propädeutikum erbracht werden.

6.1.5 Herausforderungen für Hochschulen

Würde die Öffnung der Hochschule für beruflich Qualifizierte nicht nur symbolisch für eine „Randgruppe“ sondern tatsächlich in größerem Umfang vollzogen werden, dürfte nicht außer Acht gelassen werden, dass dadurch für alle beteiligten Institutionen große Aufgaben zu bewältigen wären.

Selbst wenn alle rechtlichen Hemmnisse für den Dritten Bildungsweg schnell beseitigt werden würden und die Sonderquote für beruflich qualifizierte Studierende erheblich erhöht werden würde, wäre nicht von einem gleichermaßen schnellen Anstieg von Bewerbungen bei Hochschulen auszugehen. Daher wären die Hochschulen gezwungen, für eine unter Umständen lange Übergangszeit eine bessere Passung für eine „Randgruppe“ (Absolventen der beruflichen Bildung) herzustellen. Es ist fraglich, wie den Hochschulen dieser Schritt gelingen könnte, wenn vermutlich noch nicht einmal eine angemessene Passung der Angebote für die primäre Zielgruppe (Studierende mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung) erfolgt.

Insbesondere für Studiengänge, deren Curriculum stark auf ein durch die Schule geschaffenes Bildungsfundament setzt (z. B. MINT-Fächer), dürften diese Herausforderungen besonders groß sein, da für eine bessere Anschlussfähigkeit zur beruflichen Bildung eine größere Anzahl von Abschlüssen berücksichtigt werden müsste, die eine weit geringere Homogenität aufweisen als das (Fach-)Abitur.

Sowohl durch den Diskurs der Forschung zum Dritten Bildungsweg als auch durch eigene Recherchen entstand der Eindruck, dass Hochschulen, insbesondere Universitäten, insgesamt wenig Bereitschaft zeigen, andere Gruppen von Studieninteressierten anzusprechen als (Fach-)Abiturienten. Dies findet allenfalls im Bereich einzelner (Aufbau-)Studiengänge statt. Eine breite Öffnung der Hochschule für andersartige Qualifikationen als das (Fach-)Abitur, die vermut-

lich auch mit einer grundlegenden Neukonzeption von Studiengängen verbunden sein würde, würde vermutlich einen erheblichen Widerstand der Hochschulen bzw. der Hochschulakteure hervorrufen. Von einer schnellen und breiten Öffnung der Hochschule wird man demnach nicht ausgehen können.

Zudem werden die Hochschulen diese Problematiken vermutlich nicht lösen können, ohne dass in der beruflichen Bildung nicht auch erhebliche Anstrengungen unternommen würden, um Absolventen beruflicher Bildungsgänge (besser) auf weiterführende Bildungsgänge vorzubereiten.

6.2 Hinweise für die Entwicklung von studienvorbereitenden Programmen

Es gibt mehrere Gründe anzunehmen, dass ein Bedarf an studienvorbereitenden Programmen im Dritten Bildungsweg besteht.

Zum einen ist davon auszugehen, dass notwendige hochschulpolitische Veränderungen (wie im vorhergehenden Kapitel 6.1 beschrieben) wenn überhaupt, dann erst in einem mittel- bis langfristigen Zeithorizont realisiert werden würden. Studienvorbereitende Programme könnten unter den derzeit gegebenen Bedingungen beruflich Qualifizierte dabei unterstützen, einen Studienwunsch trotz der zahlreichen bestehenden Hürden zu realisieren.

Ein weiterer Grund ist, dass viele Studiengänge erheblich auf Inhalte der gymnasialen Oberstufe aufbauen. Heublein et al. (2010) zufolge ist „fehlendes Oberstufenwissen (besonders in Mathematik)“ (ebd.: 20) die Hauptursache für Studienabbrüche im Dritten Bildungsweg. Zudem zeigt die Evaluation des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“, dass beruflich Qualifizierte tendenziell mit der Identifizierung des eigenen Vorbereitungsbedarfs und einer entsprechenden Strukturierung der eigenen Studienvorbereitung überfordert sind. Studienvorbereitende Programme könnten daher eine angemessene Vorbereitung von beruflich Qualifizierten erheblich unterstützen.

Für Projektträger, die sich bildungspolitisch engagieren, erscheint es deshalb aus Sicht eines an Chancengleichheit und an Durchlässigkeit orientierten Bildungsansatzes sinnvoll, beruflich Qualifizierte durch derartige Programme zu fördern. Zudem könnten studienvorbereitende Programme dabei helfen, dass es nicht mehr hauptsächlich dem Zufall bzw. der Eigeninitiative überlassen werden muss, dass die Gruppe der beruflich Qualifizierten den Weg zur Hochschule findet.

In diesem Kapitel sollen deshalb aus den Evaluationsbefunden des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ abgeleitete Hinweise dargestellt werden, die

bei der Entwicklung neuer studienvorbereitender Programme für den Dritten Bildungsweg hilfreich sein könnten.

Die Befunde zeigen, dass ein studienvorbereitendes Programm sowohl die Entscheidung zur Studienaufnahme als auch einen erfolgreichen Studieneinstieg begünstigen kann: Die Teilnehmer_innen hatten im Wesentlichen eine unauffällige Studieneingangsphase und waren in Bezug auf ihren Prüfungserfolg im Vergleich zu ihren Kommiliton_innen leicht überdurchschnittlich erfolgreich. Angesichts der geringen Größe der Gruppe der Geförderten kann diese Wertung allerdings nicht als robustes statistisches Datum gelesen werden.

Für eine neue Programmkonzeption sollten jedoch Aspekte vermieden werden, die sich für das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ als hinderlich erwiesen haben (z. B. Begrenzung auf wenige Studiengänge und zwei Hochschulen und die dadurch erforderliche Mobilität der Teilnehmer_innen, sachfremde Erwägungen bei der Auswahl der Bewerber_innen, unklare Anforderungen für die Fördervoraussetzungen). Gleichzeitig sollte versucht werden, positive Aspekte des Projekts (z. B. die gegenseitige Unterstützung, Reduktion von Versagensangst, Erkennen der eigenen Probleme als typische Probleme, Strukturierung der Studienvorbereitung, die fachliche Vorbereitung) zu replizieren.

In den folgenden Abschnitten dieses Kapitels werden daher aus den Befunden der Evaluation des Modellprojekts Hinweise abgeleitet, die für die Planung zukünftiger Programme grundsätzlich von Bedeutung sein könnten.

Diese betreffen:

- Programmplanung
- Didaktik
- Personale Kompetenzen
- Vernetzung der Teilnehmer_innen
- Ansprache potentieller Teilnehmer_innen und Projektbewerbung

6.2.1 Programmplanung

Orts- und Fachunabhängigkeit des Programms

Das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ war für die intendierte Zielgruppe entweder nicht attraktiv genug oder konnte potentielle Interessenten nicht erreichen. (Es kann keine Aussage darüber getroffen werden, ob es effektivere Methoden der externen Kommunikation hätte geben können. Die Werbung und die damit verbundene Adressatenansprache für das Förderprojekt waren nicht Untersuchungsgegenstand der Evaluation.) Aus Sicht der für die Evaluation befragten Personen – Geförderte und Vertreter der Hochschulen – liegen

die Ursachen für den Bewerber_innen-Mangel des Projekts in der Begrenzung auf wenige Studienorte (Duisburg, Essen und Krefeld) und -fächer (Ingenieurwissenschaften und Health Care Management).

Aus Perspektive eines Programms, welches insbesondere hochschuldidaktische Maßnahmen zur Stärkung der untypischen Studierendenschaft – Studierende ohne Abitur aber mit (einschlägiger) beruflicher Erfahrung – etablieren und entwickeln wollte, sind diese Einschränkungen plausibel. Aus Sicht möglicher Interessenten_innen verliert ein solches Programm jedoch an Attraktivität: Eine Entscheidung zur Studienaufnahme, die ohnehin gewisse Risiken in sich trägt (z. B. die Aufgabe des Arbeitsplatzes, Einkommenseinbußen, Scheitern im Studium), wird durch mögliche Folgekosten dieser Einschränkungen (nicht die eigentlich gewünschte Hochschule, nicht das eigentlich gewünschte Fach, Umzug oder lange Pendelwege) zusätzlich erschwert. Die Förderung durch das Programm (Studienförderung durch besondere pädagogische Maßnahmen und eine gewisse finanzielle Absicherung) konnten hier möglicherweise nicht in ausreichendem Maße die wahrgenommenen Nachteile kompensieren.

- Die positiven Elemente des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ könnten sich auch dann in einem neuen Programm realisieren lassen, wenn die Teilnehmer_innen nicht an nur wenigen Studienorten und in wenigen Studienfächern gebündelt werden. Es wäre jedoch erforderlich, innovative Konzepte zu entwickeln, die genau das leisten, was im Programm geleistet wurde: Strukturierung der Studienvorbereitung, fachliche Vorbereitung, gegenseitige Unterstützung, Reduktion von Versagensangst, Erkennen der eigenen Probleme als typische Probleme etc. Diese Konzepte könnten z. B. durch eine Kombination regelmäßiger Treffen, Internetkonferenzen oder E-Learning realisiert werden.
- Ein neu konzeptioniertes Förderprogramm sollte nicht an einzelne Studiengänge oder Studienorte gebunden sein.
- Aus programmökonomischen Erwägungen würde es sich auch anbieten, zunächst mit einer Förderung für Fächer zu beginnen, die einen ähnlichen Förderbedarf vermuten lassen, so dass mit einem Angebot dennoch mehrere Fächer bedient werden können.
- Ein modularer Programmansatz könnte dabei helfen, ein Programm für eine größere Anzahl an Studienfächern anzubieten und stärker auf individuelle Unterschiede beim Vorbereitungsbedarf einzugehen.

Auswahl der Akteure

Im Verlauf der Evaluation wurde zunehmend deutlich, dass die didaktische Planung eines Programms, also auch die Auswahl der Inhalte und der Zeit-

punkt ihrer Durchführung, in ihrer Bedeutung für den Nutzen und den Erfolg des Programms kaum überschätzt werden kann (vgl. Kapitel 6.2.2).

- Daher sollte auch bei der Auswahl der handelnden Akteure auf entsprechende Fähigkeiten und Qualifikationen geachtet werden.

Transparenz der Planung

Eine ausreichende Planungstransparenz gegenüber den Teilnehmer_innen wäre für ein studienvorbereitendes Programm im Dritten Bildungsweg in zweierlei Hinsicht nützlich:

- Vor der Hintergrund einer in der Regel vollzeitigen Berufstätigkeit von beruflich qualifizierten Studieninteressierten würde eine zeitlich und inhaltlich konkrete Programmablaufplanung es den Teilnehmer_innen ermöglichen, ihre Zeitplanung besser auf das Programm abzustimmen bzw. einem Förderangebot eine höhere Priorität einzuräumen.
- Offenbar hatten die Teilnehmer_innen des Modellprojekts sehr unterschiedliche Vorstellungen von Art und Umfang der Programmleistungen. Eine ausreichende Transparenz würde Teilnehmer_innen verdeutlichen, was innerhalb einzelner Programmbestandteile geleistet bzw. nicht geleistet werden kann und welche eigenen Vorbereitungsleistungen individuell im Laufe des Vorbereitungsjahres erbracht werden müssen.

Terminliche Verzahnung mit dem Studienbeginn

An einer der im Modellprojekt kooperierenden Hochschulen trat das Problem auf, dass eine mehrwöchige Pause zwischen dem letzten studienvorbereitenden Programmteil und dem Studienbeginn lag. Die Befragten berichteten davon, dass Projekteffekte deshalb bei Studienbeginn bereits wieder verpufft wären.

- Zwischen dem letzten studienvorbereitenden Programmteil und dem Studieneinstieg sollte keine längere Pause liegen. Das Ende des letzten Projektabschnitts vor dem Studienbeginn sollte direkt davor terminiert werden.

6.2.2 Didaktik

Die Befunde der Evaluation des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ verdeutlichen, dass für ein Studienvorbereitungsprogramm die didaktische Planung und Durchführung nicht lediglich Zufallsprodukte sein sollten, die sich nach dem „Prinzip Hoffnung“ daraus ergeben, dass die im Programm handelnden Akteure_innen ihre Aufgabe professionell im Sinne des Programmer-

folgs lösen. (Schlindwein et al. 2015 heben ebenfalls die Bedeutung didaktischer Planung und Schulung am Beispiel der Gestaltung von Tutorenprogrammen hervor.)

- Deshalb sollten in Hinblick auf Didaktik Regeln und Prinzipien für ein Programm festgelegt werden. Es erscheint wenig sinnvoll, diesbezüglich ausschließlich auf die mehr oder weniger vorhandenen Kompetenzen der Programmdurchführenden zu vertrauen.
- Notwendig ist eine gute und verbindliche Programmplanung, an der die durchführenden Akteure_innen mit ihrem Professionswissen beteiligt werden sollten.
- Eine angemessene Didaktik sollte der Ausgangspunkt für die Programmplanung sein und damit den Rahmen für alle anderen Planungen, wie die zeitliche Abfolge des Programms, die Auswahl der Akteure_innen etc., bilden.

Fachbezogenheit der Studienvorbereitung

Die Teilnehmer_innen des Modellprojekts waren im mathematischen Bereich der Vorbereitungen offenbar damit überfordert, aus Beispielen für andere Fachrichtungen die Relevanz von Inhalten für die eigene Fachrichtung zu erkennen bzw. selbst eine solche Abstraktions- oder Transferleistung zu erbringen. Zudem wurden die Befragten z. T. mit fachfremden Inhalten übersättigt während gleichzeitig für das eigene Fach notwendige Vorbereitungen nicht erfolgten.

- Sollte ein fachlich gemischtes Vorbereitungsprogramm (bzw. einzelne Programmmodule für mehrere Fächer) geplant werden, sollten Anwendungsbeispiele aus allen adressierten Fächern behandelt werden. Dies könnte Teilnehmer_innen auch gleichzeitig die interdisziplinäre Bedeutung von Inhalten vermitteln.
- Für ein Programm, welches auf ein breiteres Fächerangebot vorbereiten soll, würde sich eine Modularisierung der Inhalte anbieten. So könnten einzelne Module für unterschiedliche Fachrichtungen bzw. Kombinationen angeboten und die jeweiligen Angebote zu einer individuell sinnvollen Vorbereitung kombiniert werden. Auf diese Weise könnte auch leichter auf unterschiedliche individuelle Voraussetzungen reagiert werden.

Aufbau und Zielsetzung der Inhalte

Die Teilnehmer_innen des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ haben die Abfolge der Projektinhalte im Wesentlichen als voneinander isolierte Einheiten mit wenig Bezug zueinander wahrgenommen. Zudem wurden teilweise

Themen behandelt, die während der Studieneingangsphase nicht von Bedeutung waren. Die Befragten beschwerten sich auch einerseits über ihrer Ansicht nach überflüssige Wiederholungseinheiten und andererseits über nicht erfolgte Wiederholungen für Inhalte, bei denen dies sinnvoll gewesen wäre.

- Die Abfolge der Programm- oder Modulinhalte, vor allem die mathematischen und technischen, sollte logisch und didaktisch aufeinander aufbauend sein.
- Ein studienvorbereitendes Programm sollte vor allem auf die Anforderungen der ersten beiden Semester des jeweiligen Studiengangs vorbereiten. Inhalte, die auf darüber hinausgehende Anforderungen hinführen, sollten ausgelassen oder auf die Zeit des Studiums verschoben werden, z. B. durch Lernunterstützung während des Studienbeginns.
- Didaktisch geplante Wiederholungen sollten gegenüber den Teilnehmer_innen expliziert werden, um daraus entstehenden Widerständen zu begegnen. Unnötige Themendopplungen sollten, auch mit Blick auf die in der Regel vollzeitige Berufstätigkeit der Zielgruppe des Dritten Bildungswegs, vermieden werden, notwendige Wiederholungen von neuen und wichtigen Inhalten (z. B. für mathematische Inhalte) sollten hingegen im Sinne eines Spiralcurriculums eingeplant werden.
- Insgesamt legen die Befunde nahe, dass spezifische Themen zum Hochschulalltag erst kurz vor dem eigentlichen Studienbeginn besprochen werden sollten, wenn die notwendige subjektive Betroffenheit bei den Teilnehmer_innen erwartet werden kann.

Teilnehmer_innen bei ihrem Kenntnisstand abholen

Wie groß der von den Teilnehmer_innen des Modellprojekts wahrgenommene Lernerfolg war, hing hauptsächlich davon ab, ob an den Kenntnisstand der Teilnehmer_innen angeknüpft wurde. Für diejenigen Programmabschnitte, in denen dies im Modellprojekt gelang, berichteten die Teilnehmer_innen von den größten Lernerfolgen. Umgekehrt blieb der Lernerfolg fast vollständig aus, wenn Inhalten wegen Überforderung (z. B. aufgrund fehlender Grundlagenkenntnisse) nicht gefolgt werden konnte. In diesen Fällen konnte der Kurs keine Wissenslücken schließen und die Kurszeit wurde aus Sicht der Teilnehmer_innen vergeudet.

Gleichzeitig wurde während der Evaluation auch deutlich, dass an Hochschulen oftmals nur vage oder unzutreffende Vorstellungen über die Fähigkeiten von beruflich Qualifizierten vorhanden sind, was dazu führte, dass Kurszeiten für Inhalte „vergeudet“ wurden, die den Teilnehmer_innen bereits auf höherem Niveau bekannt waren.

- Das Zusammenspiel von didaktischer Methodik und der Auswahl der Lehrinhalte sollte daher kein nebensächliches Zufallsprodukt, sondern ein zentraler Punkt der Programmplanung sein.
Die Inhalte möglicher Programmabschnitte oder -module sollten an den Kenntnisstand der Teilnehmer_innen anknüpfen. Es sollte für alle Bestandteile von studienvorbereitenden Programmen klar sein, von welchen Lern- und Wissensvoraussetzungen bei den Teilnehmer_innen ausgegangen werden kann (z. B. durch einen Leistungstest) und welche Lernziele jeweils mit welcher Methodik erreicht werden sollen.
Eine besondere Herausforderung dürfte dabei die Ermittlung der Anforderungen der jeweiligen Studiengänge darstellen, da die Entwicklung eines angemessenen Instruments der Leistungsdiagnostik anspruchsvoll sein dürfte.
Es würde sich in diesem Kontext auch anbieten, Teilnehmer_innen an der Kursplanung zu beteiligen.
- Über- und Unterforderungen sollten vermieden werden. Lehrmethoden und -medien sollten den fachlichen Inhalten und den Kompetenzen der Teilnehmer_innen angemessen sein.
Die Auswahl von Übungsaufgaben sollte sich an dem Lernstand der Teilnehmer_innen orientieren, der ggf. in einem ersten Schritt erhoben werden müsste (vgl. vorheriger Punkt).

Angemessene Lehrmethoden und -medien

Ein weiteres Problemfeld für studienvorbereitende Programme ist das der Lehrmethoden und der damit verbundene Medieneinsatz. Es mag naheliegend erscheinen, Studieninteressierte möglichst früh an die an Hochschulen vorherrschende fachübliche Lehrmethodik zu gewöhnen. Im Modellprojekt hat sich dieses Vorgehen als nicht sinnvoll herausgestellt. Vor allem wenn es darum geht, Wissenslücken der Teilnehmer_innen zu schließen, kann dies schnell zu einer doppelten, inhaltlichen wie methodischen, Überforderung führen. Als besonders problematisch erwies sich in dieser Hinsicht die Methode, mathematische Inhalte am Tageslichtprojektor mit Rollfolie vorzurechnen. Auch wenn diese Methodik an den meisten hochschulischen Fächern mit großen mathematischen Anteilen der Fachstandard zu sein scheint, sollte auf eine Einführung dieser Lehrmethode „zum schon einmal daran gewöhnen“ in studienvorbereitenden Programmen für den Dritten Bildungsweg gänzlich verzichtet werden. Ein „Gewöhnungseffekt“ an die Lehrmethode „Tageslichtprojektor mit Rollfolie“ konnte nicht festgestellt werden.

- Eine direkte Übertragung jeder an Hochschulen üblichen Lehrmethodik erscheint nicht ratsam.

Während der Vorstudienzeit erscheint es insgesamt sinnvoller, schulische Lehrmethoden zu verwenden.

- Der Einsatz von E-Learning erscheint für studienvorbereitende Programme sinnvoll, dieses müsste jedoch adäquat geplant und betreut werden.

Insbesondere in Bezug auf die Regelmäßigkeit individueller Vorbereitungsaktivitäten von Teilnehmer_innen (vgl. nächster Punkt) könnten E-Learning-Ansätze sich als hilfreich erweisen.

Die Befunde im Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ legen jedoch nahe, dass Teilnehmer_innen Überforderungen nicht eigeninitiativ mitteilen. Deshalb erscheint es empfehlenswert, bei der Ausgestaltung von E-Learning-Angeboten auch ein effektives Feedbacksystem zu implementieren.

Individuelle Vorbereitungsleistungen der Teilnehmer_innen

Im Modellprojekt gab es erhebliche Unterschiede in Bezug auf die individuellen Vorbereitungsleistungen der Teilnehmer_innen während des Jahres vor dem Studienbeginn. Während einige sich vollständig auf den mehrwöchigen Spezialkurs vor dem Studium verließen, nutzen andere die Zeit, um bekannte Wissenslücken selbstständig zu schließen. Letztere berichteten auffallend weniger häufig und intensiv von Problemen mit den Studieninhalten.

- Die Befunde der Evaluation legen nahe, dass eine frühzeitige Eruiierung des individuellen Vorbereitungsbedarfs sehr wichtig ist und für studienvorbereitende Programme bereits zu Beginn eingeplant werden sollte. Diese Ermittlung könnte damit eine Basis für die Planung der individuellen Vorbereitungsaktivitäten der einzelnen Teilnehmer_innen sein.
- In der Vorstudiumsphase eines möglichen Programms sollten konsequent *regelmäßige* Vorbereitungsaktivitäten von den Teilnehmer_innen eingefordert werden. Dabei ist es wichtig, dass schnelle Rückmeldungen zu eingereichten Leistungen gegeben werden. Hierzu würde es sich anbieten, den Selbstlernprozess der Teilnehmer_innen durch E-Learning zu unterstützen (vgl. vorheriger Abschnitt).
- Auf Basis der Erfahrungen im Modellprojekt ist davon auszugehen, dass die Teilnehmer_innen Hilfe bei der Strukturierung ihrer individuellen Vorbereitung benötigen werden. Dazu könnten einige Vorbereitungsaktivitäten, z. B. durch einen „Lernleitfaden“, vorstrukturiert werden. Dieser könnte zum einen hilfreich für das Erlernen eines eigenverantwortlichen Lernverhaltens sein, zum anderen aber auch den Teilneh-

mer_innen deutlich machen, welchen Umfang die eigenen Vorbereitungsaktivitäten haben sollten.

6.2.3 Personale Kompetenzen

Während der Evaluation des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ fiel eine sehr starke Fokussierung der Teilnehmer_innen auf Fachinhalte auf. Erst während der letzten Befragung – nach Ende des zweiten Studiensemesters – als die Teilnehmer_innen eine ex post Bewertung der einzelnen Programminhalte vornehmen sollten, artikulierten die meisten Teilnehmer_innen, dass auch die Entwicklung der eigenen „Softskills“, insbesondere der Bereich der personalen Kompetenzen, für ein erfolgreiches Studium wichtig ist. Entsprechende Inhalte wurden zwar innerhalb des Programms thematisiert, jedoch berichteten die Teilnehmer_innen, dass besprochene Methoden zum Selbstmanagement nicht genutzt würden und sich kein diesbezüglicher Entwicklungseffekt eingestellt habe.

- Den für ein Studium erforderlichen „Softskills“ sollte trotz evtl. Fokussierung der Teilnehmer_innen auf Fachliches eine angemessene Wichtigkeit eingeräumt werden. Eine besondere Herausforderung dürfte es dabei sein, Teilnehmer_innen zu animieren, neue Selbstorganisationsdispositionen (Kompetenzen) zu entwickeln, obwohl diese zum Zeitpunkt der Studienvorbereitung z. T. noch nicht akut erforderlich sind (fehlende direkte Betroffenheit). Dennoch sollte auch hier das Erlernen neuer Techniken bzw. „Selbstmanagement-Werkzeuge“ zwischen einzelnen Programmabschnitten konsequent eingefordert werden, da das Erproben und Einüben neuer Techniken im Kontext von Kompetenzerwerb besonders wichtig ist und ein einmaliges Kennenlernen allgemein nicht als ausreichend erachtet wird. Es wird angenommen, dass zur Vermittlung von Kompetenzen eher ein Trainingsformat als ein Unterrichtsformat erforderlich ist (vgl. z. B. Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003, Kanning 2008).

Konkret wurden von Teilnehmer_innen des Modellprojekts vor allem Probleme mit der Umstellung auf ein stark selbstständiges und unkontrolliertes Lern- und Arbeitsverhalten beschrieben. Von vergleichbaren Befunden berichtet auch Heibült (2016: 72), deren Befragte ebenfalls erhebliche Probleme mit ihrer Selbst(lern)organisation im Studium und dem Lernen ohne Anleitung hatten.

- Es erscheint daher sinnvoll, dass ein studienvorbereitendes Programm eine angemessene Vorbereitung auf eigenständiges Lernen und eigenständige Veranstaltungsnachbereitung leisten sollte. Dafür würden sich vor allem Phasen zwischen einzelnen Präsenzveranstaltungen anbieten. Zudem würde es sich in diesem Zusammenhang anbieten, Möglichkeiten des E-Learnings zu nutzen, um Teilnehmer_innen gleichzeitig an die an Hochschulen erwarteten Arbeitsweisen zu gewöhnen.

Ein weiteres während der Evaluation des Modellprojekts immer wieder von den Befragten angesprochenes Problem waren fehlende Methoden zur Stressbewältigung und zur Setzung von Prioritäten. Im Modellprojekt wurden zwar Inhalte zu diesem Themenkomplex besprochen, jedoch wurden lediglich Methoden zur Stressvermeidung thematisiert.

- Es erscheint daher sinnvoll, in einem studienvorbereitenden Programm auch Methoden zum Umgang mit bereits vorhandenem Stress und Frustration sowie zu Prioritätensetzung zu thematisieren und einzuüben.

6.2.4 Vernetzung der Teilnehmer_innen

Es wurde ausnahmslos von einem sehr hohen Nutzen und der herausragenden Bedeutung der Vernetzung der Teilnehmer_innen untereinander für die Studienvorbereitung berichtet. Zudem etablierten sich dadurch bereits erste kollaborative Lernprozesse. Deshalb sollte schon beim ersten Aufeinandertreffen der Teilnehmer_innen die informelle Vernetzung innerhalb der Teilnehmergruppe angeregt werden.

- Studienvorbereitende Programme sollten dementsprechend die gegenseitige Vernetzung der jeweiligen Teilnehmer_innen anregen und fördern.

6.2.5 Ansprache potentieller Teilnehmer_innen und Projektbewerbung

Auch wenn die Wirkung der Werbematerialien für das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ nicht Gegenstand der Evaluation waren, so ließen sich durch die Evaluation dennoch einige Bewerbungshemmnisse identifizieren, die bei der Gestaltung von studienvorbereitenden Programmen im Dritten Bildungsweg vermieden werden sollten.

Das Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ war mit dem Stipendiatenprogramm einer Stiftung verbunden, so dass sich die Förderkriterien des Stipen-

diatenprogramms auch auf die Entscheidung über die Aufnahme von Bewerber_innen in das Modellprojekt auswirkten.

- Mit Blick auf die Ansprache von Studieninteressierten im Dritten Bildungsweg erscheint es grundsätzlich fragwürdig, die ohnehin schon kleine Zielgruppe der studierwilligen beruflich Qualifizierten durch zusätzliche Auswahlkriterien (z. B. stiftungsbezogene Auswahlkriterien, Partikularinteressen von Programmträgern) zusätzlich zu verkleinern.

Bei der Rekonstruktion der Bewerbungsentscheidung konnten zwei weitere Elemente identifiziert werden, welche auf die Teilnehmer_innen abschreckend bzw. bewerbungshemmend wirkten:

Die Werbematerialien für das Modellprojekt waren den Befragten „zu vage“. Die Befragten berichteten davon, dass sie nicht gewusst hätten, worauf sie sich bei einer Projektteilnahme einlassen würden und sie hätten sich detailliertere Informationen über den Projektverlauf gewünscht. Dies „nicht wissen, worauf man sich einlassen würde“ führte bei den meisten der Befragten dazu, dass ein erster Beratungskontakt erst mit deutlicher zeitlicher Verzögerung nach Kenntnis vom Projekt gesucht wurde.

- Es erscheint deshalb ratsam, in Werbematerialien für Programme, die Studieninteressierte des Dritten Bildungswegs adressieren, eine vergleichsweise konkrete Programmbeschreibung zu inkludieren.

Das zweite Hemmnis waren wiederum die Förderkriterien des Programmträgers, die den Befragten nicht ausreichend bekannt waren. Insbesondere schwammige Anforderungen, wie z. B. dass Bewerber_innen ein ausreichendes gesellschaftlichen Engagement vorweisen müssen, könnten zahlreiche Interessierte von der Bewerbung abhalten, ohne dass es zu einer Kontaktaufnahme kommt, während der weitergehende Informationen gegeben werden könnten.

- Für eine Programmkonzeption sollte daher darauf geachtet werden, dass Anforderungen an die Bewerber_innen ausreichend deutlich formuliert werden, so dass Bewerber_innen die Erfolgsaussichten einer Bewerbung zumindest grob abschätzen können.

7 Resümee

Zum Abschluss dieser Arbeit wird zusammenfassend nochmals auf einige Aspekte eingegangen, die für die Zukunft des Dritten Bildungswegs besonders bedeutsam erscheinen.

Von einer systematischen Erforschung des Feldes „Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ bzw. des „Dritten Bildungswegs“ kann kaum gesprochen werden. Allgemein zeichnet sich die Forschung zum Dritten Bildungsweg dadurch aus, dass nur einzelne Themen punktuell bearbeitet wurden, es kann jedoch ein kleiner Forschungsschwerpunkt bei der Frage zum Studienerfolg von Studierenden dieser Gruppe ausgemacht werden.

Die Ursachen für den unbefriedigenden Forschungsstand wurden bisher nicht systematisch erfasst. Der inhaltliche Diskurs dieser Arbeit bietet jedoch einige Hinweise, warum Forscher sich diesem Feld nur zögerlich zuwenden:

Es fehlt an vergleichsweise leicht erhebbaren bzw. an für die Forschung verwertbaren Daten.

Obwohl die Hochschulen – sowohl in NRW als auch in anderen Bundesländern – eine Berichterstattungspflicht zum Dritten Bildungsweg haben, ermöglichen die erhobenen bzw. berichteten Daten kaum Aussagen über den Studienverlauf und -erfolg oder die erfolgreiche Verwertung eines bestandenen Studiums. An dieser Stelle trifft die Forschung zum Dritten Bildungsweg auf dieselben Probleme wie die Forschung zu den meisten anderen bildungswissenschaftlichen Forschungsfeldern: Es fehlt an Längsschnittdaten, die eine Beurteilung der Wirksamkeit von Programmen erlauben. Zur Lösung solcher Probleme schlugen z. B. Böttcher/Kühne (2017) vor, dass in großem Maße schulstatistische Individualdaten zur Rekonstruktion von Bildungsverläufen von Kindern und Jugendlichen erhoben und für die Forschung zugänglich gemacht werden sollten. Auf diese Weise würden Längsschnittdaten generiert, was tatsächlich evidenzbasierte bildungspolitische Entscheidungen ermöglichen könnte. Ein solches Vorgehen wäre prinzipiell auf Studierende erweiterbar und letztlich auch mit den Daten der Bundesagentur für Arbeit kombinierbar. Auch wenn dieses Konzept unter Datenschutzaspekten, z. B. wegen des sehr hohen Missbrauchspotentials und einer jederzeitigen Veränderbarkeit des rechtlichen Schutzniveaus derartiger Daten, höchst kritisch gesehen werden muss, stellt das Fehlen entsprechender Daten für die Forschung und damit letztlich auch für Entscheidungsverantwortliche in Politik und Administration ein großes Problem dar. Eine zufriedenstellende (und verfassungskonforme) Lösung für diese Problematik zu finden, dürfte – soweit dies *überhaupt* mög-

lich ist – eine äußerst anspruchsvolle bildungspolitische Herausforderung werden.

Eine Verbesserung der Datenlage könnte jedoch bereits dadurch erreicht werden, dass zumindest die Administrationen der Hochschulen in die Pflicht genommen werden, den Werdegang ihrer Studierenden in einer Form zu begleiten und zu dokumentieren, dass dadurch ausreichende Daten (hinreichend anonymisiert) für Forschungszwecke nutzbar wären.

Studierende im Dritten Bildungsweg bilden eine vergleichsweise kleine Gruppe.

Das geringe Interesse beruflich Qualifizierter an einer Studienaufnahme ist offensichtlich. Kleine Studiensample sind vermutlich *das* verbindende Element des gesamten Forschungsfelds zum Dritten Bildungsweg. Selbst vergleichsweise große Studien zu diesem Thema (z. B. Lübke/Berg 2014, Brändle/Lengfeld 2015, Sander 2016) weisen das Manko auf, dass jeweils nur wenige Studierende des Testsamples als Studierende des Dritten Bildungswegs identifiziert werden konnten. Diese vergleichsweise kleine Grundgesamtheit führt zu einem relativ schwierigen Feldzugang, wobei zu vermuten ist, dass Forscher sich vor diesem Hintergrund lieber leichter erschließbaren Forschungsfeldern zuwenden.

Auch das in Kapitel 5 ausführlich besprochene Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“ musste – trotz umfangreicher Werbung – aus Mangel an Teilnehmer_innen eingestellt werden. Das Modellprojekt war ausdrücklich konzipiert, um einige der vermuteten Ursachen für dieses Desinteresse (wie das Problem der Studienfinanzierung, die Studienvorbereitung, den lernkulturellen Bruch, das Zulassungsverfahren der Hochschulen und die geringe Bekanntheit des Hochschulzugangs im Dritten Bildungsweg; vgl. Kapitel 6) aufzufangen. Das Programm wurde mit großem Aufwand beworben, das mit dem Modellprojekt verbundene Stipendienprogramm der Hans-Böckler-Stiftung sollte die Problematik der Studienfinanzierung auffangen, die Teilnehmer_innen bekamen Unterstützung bei der Studienvorbereitung und sollten an den hochschulischen Habitus herangeführt werden. Auch wenn das Modellprojekt selbst einige zusätzliche Hürden für Bewerber_innen erzeugte (z. B. die Bindung an zwei Studienorte, unklare Förderkriterien) ist das sehr geringe Interesse an dem Projekt, welches nicht nur im Bewerber_innenmangel sondern auch an einer geringen Anzahl an Informationsanfragen bei der Hans-Böckler-Stiftung deutlich wurde, dennoch sehr überraschend. Das legt die Annahme nahe, dass dieses fehlende Interesse am Dritten Bildungsweg (zumindest auch) auf grundsätzlichere Ursachen zurückzuführen sein könnte, wie z. B. auf eine große soziale Distanz beruflich Qualifizierter zu hochschulischen Bildungsgängen (vgl. Boudon 1974:

21-24, 29-32). Boudon zufolge wird zu verschiedenen Entscheidungspunkten in der Bildungsbiographie darüber entschieden, ob ein berufliches („vocational“) oder höheres („higher“) Curriculum gewählt wird. Diese Wahl sei von rationalen Entscheidungen geprägt, denen je nach sozialer Herkunft und bereits gewähltem Curriculum unterschiedliche Wertevorstellungen und Nutzenerwartungen zugrunde lägen. Dies führe dazu, dass mit hoher Wahrscheinlichkeit an diesen Entscheidungspunkten ein Curriculum gewählt werde, welches einen geringen Abstand zur eigenen sozialen Herkunft (und den damit verbundenen Wertevorstellungen) habe, also eine geringe soziale Distanz aufweise. Das Überwinden der sozialen Distanz ist Boudon zufolge mit hohen Anstrengungen und sozialen Kosten, wie dem Verlassen des Herkunftsmilieus, verbunden. Folgt man dieser Annahme, dürfte es zur Steigerung der Studierendenzahlen im Dritten Bildungsweg bildungspolitisch kaum ausreichend sein, lediglich den Zugang zur Hochschule rechtlich zu erleichtern. Vor allem angesichts der erheblichen Risiken (z. B. die Aufgabe der Berufstätigkeit für ungewisse berufliche Aussichten nach dem Studium), die eine Studienentscheidung für beruflich Qualifizierte bedeutet, dürften zur Überwindung der vergleichsweise großen sozialen Distanz vielmehr konkrete Anreize (sog. „Incentives“), erforderlich sein, die zu einer positiveren Nutzen-Risiko-Bewertung bei beruflich Qualifizierten führen.

All diese Überlegungen stehen jedoch im starken Kontrast zur Realität des Dritten Bildungswegs: Dem immer wieder beklagten Fachkräfte- und Akademikermangel steht wenig adäquates Handeln der bildungspolitisch verantwortlichen Akteure gegenüber, welches es dem Dritten Bildungsweg tatsächlich ermöglichen würde, die ihm zugeordnete Rolle zur Minderung dieser Problematik – der Erhöhung der Akademikerquote - zu erfüllen. Tatsächlich wird der Zugang durch geringe Quoten, hohe Zugangshürden und nicht standardisierte Verfahren behindert, wobei letztere vor allem auf einen breiten Ermessens- und Handlungsspielraum in den rechtlichen Regelungen zurückzuführen sein dürften (vgl. Kapitel 3 und 4.4.5). Es fehlt weitgehend an Anrechnungsverfahren und -praktiken für in der beruflichen Bildung erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten (vgl. Kapitel 4.4.8). Das Problem der Studienfinanzierung dürfte für Studierende im Dritten Bildungsweg besonders problematisch sein (vgl. Kapitel 6.1.1). Darüber hinaus scheinen die Regelungen zum Hochschulzugang durch berufliche Qualifikation bei der angesprochenen Zielgruppe kaum bekannt zu sein (vgl. Kapitel 6.1.3). Die Studierendenzahlen im Dritten Bildungsweg stagnieren auf niedrigem Niveau und die Sonderquote für beruflich qualifizierte Studierende wird bestenfalls in wenigen, besonders beliebten Studienfächern tatsächlich regelmäßig ausgeschöpft (vgl. Kapitel 4.4.1).

In der Einleitung dieser Arbeit wurden zwei Grundannahmen aufgeführt, mit denen bildungs- bzw. hochschulpolitische Akteure regelmäßig ihr Handeln legitimieren:

1. Der Dritte Bildungsweg ist ein Instrument zur Reduktion bestehender Ungleichheiten.
2. Berufliche Bildung ist zwar andersartig als schulische Bildung, jedoch besteht eine Gleichwertigkeit von beruflicher und schulischer Bildung.

In Anbetracht der oben stehenden Gesamtschau drängt sich der Eindruck auf, dass die Realität des Dritten Bildungswegs in offensichtlichem Widerspruch zu beiden Grundannahmen steht. Angesichts der quantitativen Entwicklungen im Dritten Bildungsweg scheint dieser zumindest bisher *kein wirksames* Instrument zur Reduktion bestehender Ungleichheiten zu sein. Insofern kann der These von Freitag (2012), dass der Dritte Bildungsweg auch als „Feigenblatt eines die soziale Ungleichheit erhaltenden Bildungssystems betrachtet werden“ (ebd.: 7) kann, beigepflichtet werden. Auch von einer tatsächlichen Anerkennung der beruflichen Bildung als „gleichwertig“ kann in Anbetracht geradezu absurd kleiner Zugangsquoten und der dominierenden Defizitorientierung der Hochschulen in Bezug auf beruflich qualifizierte Studierende in der Praxis kaum gesprochen werden.

Wenn den bildungspolitischen Verantwortlichen an einer *tatsächlichen* Öffnung der Hochschule für beruflich qualifizierte Studierende gelegen sein sollte, würde es vermutlich nicht ausreichen, nur dem bereits im vorhergehenden Kapitel 6 beschriebenen Handlungsbedarf nachzukommen. Vermutlich wird es mittel- bis langfristig erforderlich sein, dass auch die berufliche Bildung – wie das Abitur – als ein wissenschaftspropädeutisches Programm begriffen und entsprechend organisiert und ausgestaltet wird. Dies würde nicht nur erhebliche Anstrengungen bzw. Änderungen innerhalb der beruflichen Bildungsgänge, sondern auch an den Hochschulen ein grundlegendes Umdenken erfordern: Hochschulen müssten auf breiter Basis einen angemessenen Umgang mit beruflich Qualifizierten und ihren Fähigkeiten finden sowie ihre Studienangebote anschlussfähig an die berufliche Bildung ausgestalten. Dies entspräche auch der z. B. vom Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (2017) zur Erhöhung der Akademikerrate geforderten Verzahnung und „Auflösung der Versäulung von beruflicher und akademischer Bildung“ (ebd.: 37). Eine solche grundlegende Neugestaltung des beruflichen und hochschulischen Bildungswesens könnte letztlich auch dabei helfen, zumindest einen Teil der oben skizzierten sozialen Distanz (Boudon 1974) auf institutionellem Weg zu verringern.

8 Literatur

- Alheit, P./Merrill, B. (2004): Biography and narratives: Adult returners to learning. In: Osborne, M./Gallacher, J. B./Crossan, B. (Eds.): *Researching Widening Access: Issues and Approaches in an International Context*. – London, pp. 150–162.
- Alheit, Peter/Rheinländer, Kathrin/Watermann, Rainer (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (4): 577-606.
- Allgemeine Verwaltungsvorschrift zum Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföGVwV 1991) Zuletzt geändert durch Verwaltungsvorschrift vom 29. Oktober 2013 (GMBI 2013, S. 1094)
- ANKOM (2010): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Liste der Fortbildungsabschlüsse, deren Inhaberinnen und Inhaber auf Grundlage des KMK Beschlusses eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erhalten sollen. Online unter http://ankom.dzhw.eu/material/dokumente/Liste_der_Fortbildungen_die_zu_einem_allgemeinen_Hochschulzugang_berechtigten_sollen.pdf (abgerufen am 04.08.2017)
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risktaking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): *Bildung in Deutschland 2014*. Bielefeld. Online unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/bildung-in-deutschland-2014> (abgerufen am 13.01.2018).
- BAföG - Bundesgesetz über individuelle Förderung der Ausbildung (Bundesausbildungsförderungsgesetz – BAföG).Neugefasst durch Bek. v. 7.12.2010 I 1952; 2012 I 197; zuletzt geändert durch Art. 71 SchriftVG v. 29.3.2017 I 626
- Bax, Miriam (2012): Wie wird das Recht auf Bildung gesetzlich geregelt? Online unter <http://www.bildungxperten.net/wissen/welche-gesetze-gibt-es-zur-bildung/> (abgerufen am 12.01.2017)
- Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Hermstein, Björn/Abendroth, Sonja/Semper Ina (2017): *Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit*. Verlag Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung (1984): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur "Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung" vom 11. Mai 1984. BWP 3/1984. Online unter: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA061.pdf> (abgerufen am 29.06.2017)

- BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung (1992): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Hochschulzugang für Berufserfahrene. Stellungnahmen und Vorschläge zur Verwirklichung. BIBB. Bonn
- BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung (1995): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Hochschulzugang für Berufserfahrene. Stellungnahmen und Vorschläge. BIBB. Bonn
- BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung (1996): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Förderung des Abschlusses in einem anerkannten Ausbildungsberuf durch die Externenprüfung. BAnz 121/1996; BWP 5/1996; Ergebnisniederschrift Sitzung HA 2/1996 (Online unter <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA096.pdf>, abgerufen am 03.07.2017)
- BLK (Bund-Länder-Kommission) (2005): Arbeitskreis „Berufliche Aus- und Weiterbildung“: Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte, BLK-Bericht vom 20.1.2005, Bonn
- Böttcher, Wolfgang/Wiesweg, Johannes (2013): Promovieren mit Stipendium. Eine Befragung der Absolventinnen und Absolventen der Promotionsförderung der Hans-Böckler-Stiftung
- Böttcher, Wolfgang/Kühne Stefan (2017): Schulstatistische Individualdaten zur Rekonstruktion von Bildungsverläufen. Perspektiven für die Weiterentwicklung des Sozial- und Bildungsmonitorings in Nordrhein-Westfalen. FGW – Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e. V. Düsseldorf. Online unter http://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/FGW-Studie-VSP-03-Boettcher-A1-komplett-Web.pdf (Abgerufen am 20.08.2017)
- Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York, London, Sidney, Toronto: John Wiley
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Schwartz. Göttingen. S. 183–198.
- Brändle, T., 2014: Studienmotive und Lebensziele. Ein Vergleich der Intentionen nicht-traditioneller und traditioneller Studierender. Beiträge zur Hochschulforschung 36: 92-119. Online unter <http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/4-2014-Braendle.pdf> (17.12.2016)
- Brändle, Tobias/Lengfeld, Holger (2015): Führt Studium ohne Abitur zu geringerem Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 44, Heft 6, Dezember 2015, S. 447–467; Online

textgleich auch unter <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/16132/66.pdf> (abgerufen am 06.06.2016)

Braun, Sebastian (2002): Soziales Kapital, sozialer Zusammenhalt und soziale Ungleichheit. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Online unter <https://www.bpb.de/apuz/26805/soziales-kapital-sozialer-zusammenhalt-und-soziale-ungleichheit> (abgerufen am 26.01.2018)

Buchholz, Anja/Heidbreder, Bärbel/Jochheim, Linda/Wannöffell, Manfred (2012): Hochschulzugang für Berufstätige - Exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum. Arbeitspapier der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 188, Düsseldorf

Bundesverfassungsgericht (BverfG) (2017): Urteil des Ersten Senats vom 19. Dezember 2017 - 1 BvL 3/14 - Rn. (1-253). Online unter http://www.bverfg.de/e/ls20171219_1bvl000314.html (abgerufen am 28.02.2018)

Cendon, Eva/Eilers-Schoof, Anja/Flacke, Luise B./Hartmann-Bischoff, Monika/Kohlesch, Anja/Müskens, Wolfgang/Seeger, Mario S./Specht, Judith/Waldeyer, Christina/Weichert, Doreen (2015): Handreichung: Anrechnung, Teil 1. Ein theoretischer Überblick. Eine Publikation der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Berlin. Online unter https://de.offene-hochschulen.de/fyls/432/download_file (abgerufen am 16.11.2016)

CHE - Centrum für Hochschulentwicklung (2017a): Portal „Studieren ohne Abitur“. Bundeslandbezogene Informationen. Online unter <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/laender/> (abgerufen am 16.05.2017)

Daele, Brigitte van den (2000): Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen. München: Herbert Utz Verlag.

DeGEval - Gesellschaft für Evaluation e. V. (2002): Standards für Evaluation (DeGEval-Standards), online unter <https://www.degeval.de/degeval-standards-alt/archiv/download-der-ersten-fassung-von-2002/>

DeGEval - Gesellschaft für Evaluation e. V. (2016): Standards für Evaluation (DeGEval-Standards), online unter <https://www.degeval.de/degeval-standards/standards-fuer-evaluation/>

Deutscher Industrie und Handelstag (DIHT) (1991): Hochschulzugang für Absolventen des Dualen Systems. 11 Thesen für eine größere Durchlässigkeit der Bildungsebenen. In: Hammer, Hans Dieter/Leittretter, Siegfried (Hrsg.): Für eine Reform des Hochschulzugangs für Berufserfahrene. Hochschulzugang und zweiter Bildungsweg im Umbruch - auf dem Weg nach Europa. Düsseldorf: HBS-Manuskripte ; 18. Materialien aus der Studienförderung. S. 24-28.

- DGB-Jugend (2016): Alternativer Bafög-Bericht. Daten und Fakten für eine bessere Ausbildungsförderung. Online unter <http://jugend.dgb.de/-/aLj> (Abgerufen am 04.06.2017)
- Diller, Franziska/Festner Dagmar/Freiling, Thomas/Huber, Silke. (Hrsg.) (2011): Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dittmann, Christian/Kreutz, Maren/Meyer Rita (2014) Gefilterte Fahrstuhleffekte?! Herausforderungen des berufsbegleitenden Studiums in der Perspektive berufserfahrener Lernender. In: Tramm, Tade/Fischer, Martin/Naeve-Stoß, Nicole (Hrsg.): bwp@ Ausgabe Nr. 26, Juni 2014, Berufliche Bildungsprozesse aus der Perspektive der Lernenden. Online unter http://www.bwpat.de/ausgabe26/dittmann_etal_bwpat26.pdf (abgerufen am 04.10.2016)
- Doering, Sabine/Hanft, Anke (2008): Studium für beruflich Qualifizierte. In: Regine Buhr, Walburga Freitag, Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff, Karl-Heinz Minks, Kerstin Mucke, Ida Stamm Riemer (1008). Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Berlin: Waxmann 2008. S. 176-186.
- Dunkel, Thorsten/Le Mouillour, Isabelle: (2007): Länderstudie Frankreich. In: Hanft, Anke/Knust/Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Waxmann, Münster. S. 195-236
- Europäische Union (2012): Charta der Grundrechte der Europäischen Union. ABl. C 326 vom 26.10.2012, S. 391
- Fengler, Harald/Jankofsky Bernd/Reibstein, Erika u.a. (1983): berufliche Qualifikation und Hochschulzugang: Bericht über eine Untersuchung der Vorbereitung auf die Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifeprüfung in Niedersachsen. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem d. Univ.
- Freitag, Walburga (2009): Hochschulzugang öffnen - Mehr Chancen für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Schriftliche Stellungnahme zur Anhörung im Landtag NRW am 3. September 2009 in Düsseldorf
- Freitag, Walburga K. (2010): Recognition of Prior Learning - Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen. Arbeitspapier 208 der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf
- Freitag, Walburga K. (2011b): Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens? Analysen hochschul- statistischer Daten zum Hochschulstudium von Studierenden mit beruflicher Qualifikation. In: Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Stamm-Riemer, Ida/Völk, Daniel/Buhr, Regina

- (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 35–55.
- Freitag, Walburga K. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Arbeitspapier 253 der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf
- Freitag, Walburga K. (2015): Vortrag „Der Dritte Bildungsweg und die sich wandelnde Rolle der Erwachsenenbildung. Tagung „Erwachsenenbildung schafft Übergänge“ am 19. November 2014 in Hannover (Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=CxFiUm6lLOY>, abgerufen am 14.02.2017)
- Freitag, Walburga K./Buhr, Regina/Danzeglocke, Eva-Maria/Schröder, Stefanie/Völk, Daniel (Hrsg.)(2015): Übergänge gestalten Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster [u.a.], Waxmann
- Friedrich, Bärbel (2012): Mehr Chancen auf Bildung. In: Hans-Böckler-Stiftung (2012) Magazin Mitbestimmung Ausgabe 11/2012. https://www.boeckler.de/41582_41591.htm
- Frommberger, Dietmar (1999): Zur Anbindung beruflicher Weiterbildung an den tertiären Bereich des nationalen Bildungssystems. Ein Beitrag zur Berufsbildungsforschung in deutsch-niederländischer Perspektive. Markt Schwaben: Eusl-Verl.-Ges.
- Funk, Marion (1984): Die Zusammenfassung einer Untersuchung der Vorbereitung für die Zulassungsprüfung zum Hochschulstudium für Bewerber ohne Reifezeugnis in Niedersachsen. In: Göttinger Beiträge zur Universitäten Erwachsenenbildung (2): 1-21.
- Geldermann, Brigitte/Schade, Susanne (2007): Länderstudie Großbritannien. In: Hanft, Anke/Knust/Michaela (Hrsg.): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Waxmann, Münster. S. 237-272
- Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz - HG) vom 16. September 2014, in Kraft getreten am 1. Oktober 2014 (GV. NRW. 2014/27 S. 547).
- Gesetz über die Kunsthochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Kunsthochschulgesetz - KunstHG) vom 13. März 2008, in Kraft getreten am 1. April 2008 (GV. NRW. 2008/10 S. 195)
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG) vom 23.05.1949 (BGBl. I S. 1) zuletzt geändert durch Gesetz vom 23.12.2014 (BGBl. I S. 2438) m.W.v. 01.01.2015
- Hans-Böckler-Stiftung (2013): Selbstbeschreibung zum Modellprojekt „Dritter Bildungsweg“. Online unter http://www.boeckler.de/40936_41143.htm (Abruf am 07.01.2016)

- Harney, Klaus und Edwin Keiner (1997): Individualisierung als neue Form der Bildungspolitik. Eine Analyse am Beispiel des Hochschulzugangs Berufstätiger. In: Kerstin Mucke und Bernd Schwiedrzik (Hg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung - ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: 57-70.
- Hartung, Dirk/Krais, Beate (1990): Studierende, die aus dem Beruf kommen. Auswirkungen von Praxiserfahrungen auf Studium und akademische Berufstätigkeit. S. 117–160 in: Kluge, Norbert/Scholz, Wolf-Dieter/Wolter, André (Hrsg.), Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem.
- Hegelheimer, Armin (1986): Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Bad Honnef: Bock.
- Heibült Jessica (2016): Lernerfahrungen auf dem Dritten Bildungsweg. Eine Charakterisierung beruflich qualifizierter Studierender. Band 312 der Reihe Study der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf
- Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schreiber, Jochen/Sommer, Dieter/Besuch, Georg (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. HIS: Forum Hochschule 2/2010. Online unter http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf (abgerufen am 03.06.2017)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (1992): Entschließung des 167. Plenums am 6.7.1992.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2018): Selbstdarstellung des Runden Tisches „Anerkennung“. Online unter <https://www.hrk-nexus.de/runde-tische/erkennung/> (abgerufen am 01.04.2018)
- Isserstedt, Wolfgang (1994): Studieren ohne schulische Hochschulzugangsbeurteilung - Ergebnisse einer Befragung von Zulassungsbewerbern. HIS. Hannover
- Kamm, Caroline/Otto, Alexander (2013): Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 8, 2013, 2, S. 40–46
- Kanning, Uwe P. (2005): Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung. Hogrefe. Göttingen [u.a.]
- Kern, Anna/Hoormann, Josef (2011): Der Dritte Bildungsweg für Studierende der Europäischen Akademie der Arbeit (EAdA). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

- KMK (1959): Vereinbarung über die Zulassung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22. April 1959)
- KMK (1982) Vereinbarung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Anlage III zur Niederschrift der 210. Sitzung der Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 27./28. Mai 1982)
- KMK (2002a): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002). Online unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf (Abgerufen am 01.02.2017)
- KMK (2002b): Die Rahmenvereinbarung über Fachschulen der Kultusministerkonferenz. In: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf (Abgefufen am 30.08.2016)
- KMK (2003): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen/ KMK März 2003. In: <http://www.kmk.org/hschule/Synopse2003.pdf> (depubliziert). Verfügbar in archive.org: <https://web.archive.org/web/20051007111005/http://www.kmk.org/hschule/Synopse2003.pdf> (abgerufen am 04.05.2017)
- KMK (2008): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008). In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf (Abgefufen am 30.08.2016)
- KMK (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf: 1-3. (Abgerufen am 12.10.2015)
- KMK (2010a): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen/ Juli 2010. In: <http://www.wege-ins-studium.de/data/-Bewerber.pdf> (Abgerufen am 12.10.2015)

- KMK (2010b): 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). In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1982/1982_05_28-Pruefung-Hochschulzugang_bes_befaehtig_Berufstaetige.pdf: 1-10. (Abgerufen am 12.10.2015)
- KMK (2014): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen / August 2014. In: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_08_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl_Qualifizierter.pdf (Abgerufen am 12.02.2017)
- Knoll, Joachim H./Siebert, Horst/Wodraschke Georg (Hg.) (1967): *Erwachsenenbildung am Wendepunkt. Der Bochumer Plan als Beitrag zum dritten Bildungsweg*. Heidelberg: Quelle + Meyer.
- Kovaleva, Anastassiya/Beierlein, Constanze/Kemper, Christoph J./Rammstedt, Beatrice, (2012): Eine Kurzsкала zur Messung von Kontrollüberzeugung: Die Skala Internale-Externale-Kontrollüberzeugung-4 (IE-4). Gesis Working Papers 2012/19. Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften
- Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im Studentischen Feld. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen*, Weinheim, S. 159-187
- Lange-Vester, Andrea (2016): Soziale Milieus und BildungsaufsteigerInnen im Hochschulstudium. In: Andrea Lange-Vester, Tobias Sander (2016). *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*, S. 143–162
- Lauenstein, Richard/Zech, Rainer (1981): Vorbereitung auf die „Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifeprüfung“ an der Volkshochschule Seelze. Ein Bericht aus der Praxis emanzipatorischer Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Hannover: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e. V.
- Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Hg.) (2009): *Studium ohne Abitur. Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung für Facharbeiter*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Lübbe, Holger/Berg, Helena (2014): Modellprojekt „Beruflich Qualifizierte an rheinland-pfälzischen Hochschulen“. Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ), Online unter <http://ubm.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2015/4015/pdf/doc.pdf> (aufgerufen am 16.05.2016)

- Melzer, Wolfgang (1990): Hochschulzugang für Berufserfahrene - Erfahrungen und Perspektiven in Nordrhein-Westfalen. In: Norbert Kluge, Wolf Dieter Scholz und Andrä Wolter (Hg.): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg: 251-260.
- Meuser, Michael/Nagel Ulrike (2005): ErpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander./Littig, Beate./Menz, Wolfgang (Hrsg): Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 71-94. (Reprint 1991)
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas/Kandulla, Maren/Netz, Nicolai (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin. https://www.bmbf.de/pub/20._Sozialerhebung_2012_Langfassung.pdf (abgerufen am 01.05.2017).
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Becker, Karsten/Bornkessel, Philipp/Heißenberg, Sonja/Poskowsky, Jonas (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). https://www.bmbf.de/pub/21._Sozialerhebung_2016_Zusammenfassung.pdf (abgerufen am 01.07.2017)
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung (MIWF) (2017): online unter <http://www.wissenschaft.nrw.de>, abgerufen am 04.01.2017
- Minks, Karl-Heinz/Netz, Nicolai/Völk, Daniel (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. HIS: Forum Hochschule. Hannover
- Mucke, Kerstin (1997): „Der Hürdenlauf“ - eine Spezialdisziplin Berufserfahrender im tertiären Bereich? Ergebnisse von Interviews mit Studienplatzbewerbern ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. In: Kerstin Mucke und Bernd Schwiedrzik (Hrsg.): Studieren ohne Abitur: Berufserfahrung - ein ‚Schrittmacher‘ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: 31-49.
- NCES - National Center for Education Statistics (2002): „Nontraditional Undergraduates“, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Online: <https://nces.ed.gov/pubs2002/2002012.pdf> (Zugriff am 13.04.2016)
- Nickel, Sigrun/Leusing, Britta (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Gütersloh: CHE Arbeitspapier Nr. 123

- Nickel, Sigrun/Duong, Sindy (2012): Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. CHE-Arbeitspapier Nr. 157, Gütersloh
- Nickel, Sigrun/Püttmann, Vitus (2015): Erfolgsfaktoren für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung am Beispiel des Studierens ohne Abitur. In: Elsholz, Uwe (Hrsg.) (2015): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: 85-100
- Nickel, Sigrun/Schulz, Nicole (2017): Studieren ohne Abitur in Deutschland Überblick über aktuelle Entwicklungen. CHE-Arbeitspapier Nr. 195, Gütersloh
- Ordnung der Begabtenprüfung für die Zulassung zum Hochschulstudium in Nordrhein-Westfalen, Runderlaß des Kultusministers NW vom 23. Februar 1960 (ABl. KM S. 48), in Kraft am 23. Februar 1960
- Ordnung der Begabtenprüfung für die Zulassung zum Hochschulstudium, Runderlaß des Kultusministers vom 17. März 1948 – II E 7 – 24/5 Nr. 925/48 (Ministerialblatt MBl. (NW) 1948 S. 164), in Kraft ab 17. März 1948, außer Kraft am 22. Februar 1960
- Pahl, Veronika (1995): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Position der Arbeitnehmer. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Hochschulzugang für Berufserfahrene. Stellungnahmen und Vorschläge. Bonn: BIBB: 185-192.
- Perschel Wolfgang (2005) Die Rolle des Staates. In: Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) Bildung neu denken! Das juristische Konzept. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 37-56.
- Petrat, Gerhardt (1976): Die gezielte Öffnung der Hochschulreife für alle Volksschichten in der Weimarer Republik. In: Manfred Heinemann (Hrsg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik. (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Band 1). Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1976, S. 75-92.
- Pschyrembel Premium Online: Pschyrembel Psychiatrie, Klinische Psychologie, Psychotherapie. <https://www.degruyter.com/view/db/pschyprem> (Abruf 20.08.2014)
- Rau, Einhard (1997): Neue Gruppen von Studierenden als Herausforderung an die Universität. In: Mucke, Kerstin u. a. (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld, S. 71–89
- Reibstein, Erika (1986): Berufstätigkeit und Studierfähigkeit - Untersuchungen zur Frage der Äquivalenz von beruflicher und allgemeiner Bildung bei

- Absolventen der Zulassungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis in Niedersachsen. Oldenburg: Uni Oldenburg.
- Reibstein, Erika (o.J. (1990/91)): Auswertung einer Befragung der Absolventen der Hochschulzugangsprüfung für Berufstätige ohne Abitur in Niedersachsen. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Richter, Gudrun (1995): Abiturienten und Nichtabiturienten im Hochschulstudium. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades für das Fach Psychologie an der Universität Osnabrück. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Rödde, Ulf/Odenwald, Stephanie (2009): Bildungswege öffnen: Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung verwirklichen und Durchlässigkeit im Sinne von Chancengleichheit durchsetzen - Kompetenzen für lebenslanges Lernen stärken. Frankfurt a.M.: GEW, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: 13. (Online unter https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=23950&token=f8ad3c13ae725e37f39ee18ae3a948a2c45ca2fe&sdownload=&n=Bildungswege_oeffnen.pdf, abgerufen am 03.05.2017)
- Sander, Tobias (2016): Extreme AußenseiterInnen? Soziale Passungen beruflich qualifizierter Studierender zum Feld Hochschule. In: Andrea Lange-Vester, Tobias Sander (2016). Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium, S. 197–216, Weinheim und Basel
- Sch lindwein, Daniela/Weyland, Ulrike/Schürmann, Mirko (2015): Tutorien als Unterstützung beim Übergang an die Hochschule? Erfahrungen und Ergebnisse aus dem ANKOM-Projekt bequaSt. In: Freitag/Walburga Katharina/Buhr, Regina/Danzeglocke/Eva-Maria/Schröder, Stefanie/Völk, Daniel (Hrsg.) (2015): Übergänge gestalten Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster [u.a.], Waxmann
- Scholz, Wolf-Dieter/Wolter, Andrä (1984): Hochschulzugang als lebensgeschichtlicher Einschnitt. Ein empirischer Beitrag zu Studienmotiven und Studierenerwartungen von Berufstätigen ohne traditionelle Studienberechtigung. In: Kellermann, Paul (Hrsg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Klagenfurt (Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung 15), S. 129–159
- Scholz, Wolf-Dieter (1995): Studieren auch ohne Abitur. Möglichkeiten des Hochschulzugangs über den Beruf in Deutschland. In: Bildung und Erziehung Band 48, Heft 3, S. 285-301
- Scholz, Wolf-Dieter (1997): Neue Wege des Hochschulzugangs für Berufstätige ohne Abitur in Niedersachsen. Rechtliche Regelungen und praktische Probleme. In: Kerstin Mucke und Bernd Schwiedrzik (Hg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: 91-105.

- Scholz, Wolf-Dieter (1999): berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium. Eine empirische Untersuchung über Studienorientierungen und Studienprobleme von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Forschungsbericht für die Hans-Böckler-Stiftung. Oldenburg: Uni Oldenburg.
- Scholz, Wolf-Dieter (2006): Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin: berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen. Oldenburg BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg.
- Schoser, Franz (1995): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Position der Arbeitgeber. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Hochschulzugang für Berufserfahrene. Stellungnahmen und Vorschläge. Bonn: BIBB: 167-174.
- Schroeter, Klaus R. (1998): Studium ohne Abitur. Studienverlauf und Studienerfolg von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Kiel: Christian-Albrechts-Universität.
- Schulenberg, Wolfgang/Scholz, Wolf-Dieter/Wolter, André u. a. (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn.
- Sozialgesetzbuch (SGB) Zwölftes Buch (XII) – Sozialhilfe. Artikel 1 des Gesetzes vom 27.12.2003 (BGBl. I S. 3022), in Kraft getreten am 31.12.2003, 01.01.2004, 01.07.2004, 01.01.2005 bzw. 01.01.2007 zuletzt geändert durch Gesetz vom 17.07.2017 (BGBl. I S. 2541) m.W.v. 01.07.2017 (rückwirkend) bzw. 25.07.2017
- Spitzenverbände der Krankenkassen (2006): Gemeinsames Rundschreiben betr. Kranken- und Pflegeversicherung der Studenten, Praktikanten ohne Arbeitsentgelt, der zur Berufsausbildung Beschäftigten ohne Arbeitsentgelt und der Auszubildenden des Zweiten Bildungswegs vom 21.03.2006. Online unter <http://www.aok-business.de/nordwest/fachthemen/pro-personalrecht-online/datenbank/grundlagen-ansicht/poc/docid/4531447%2C1/> (abgerufen am 04.09.2017)
- Staatsvertrag über die Errichtung einer gemeinsamen Einrichtung für Hochschulzulassung 5. Juni 2008
- Statistisches Bundesamt (2016): Bildung und Kultur. Berufliche Bildung 2015. Fachserie 11 Reihe 3. Online unter <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/BeruflicheBildung/BeruflicheBildung2110300157004.pdf> (Abgerufen am 17.11.2017)
- Statistisches Bundesamt (2017): Studierende insgesamt nach Bundesländern, online unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bildung>

- ForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/StudierendeInsgesamtBundeslaender.html (abgerufen am 21.08.2017)
- Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e. V. (2017): Hochschul-Bildungs-Report 2020. Jahresbericht 2016: Hochschulbildung für die Arbeitswelt 4.0. Online unter <http://www.hochschulbildungsreport2020.de/> (Aufgerufen am 16.08.2017)
- Teichler, Ulrich/Wolter, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: die hochschule, H. 2/2004, S. 64–80.
- Ulbricht, Lena (2016): Föderalismus als Innovationslabor? Diffusion von Durchlässigkeit im Bildungsföderalismus. Baden-Baden: Nomos
- Vereinte Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948. 183. Plenarsitzung. Paris. Online unter <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (Abgerufen am 26.02.2018)
- Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte (Berufsbildungshochschulzugangsverordnung- BBHZVO) Vom 7. Oktober 2016 (GV. NRW. 2016/30 S. 838)
- Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte (Berufsbildungshochschulzugangsverordnung) vom 8. März 2010. (GV. NRW. 2010/9 S. 155)
- Verordnung über den Zugang zu einem Fachhochschulstudium für in der beruflichen Bildung Qualifizierte vom 13. Januar 2003 (GV. NRW. 2003/3 S. 23)
- Verordnung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen (Berufstätigen-Hochschulreifepfungsordnung - PO - BBA) vom 23. März 1989 (GV. NW. 1989/17 S. 208), geändert durch Artikel 11 d. VO v. 14. Juni 2007 (GV. NRW. 1989 S. 288)
- Verordnung über die Prüfung zum Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte (Zugangsprüfungsverordnung – ZugangsprüfungsVO) vom 24. Januar 2005 (GV. NRW. 2005/3 S. 19)
- Verordnung über die Vergabe von Studienplätzen in Nordrhein-Westfalen (Vergabeverordnung NRW - VergabeVO NRW) vom 15. Mai 2008 zuletzt geändert durch Artikel 5 des Gesetzes vom 13. März 2008 (GV. NRW. 2008/16 S. 385)
- Verordnung über die Zulassung zu einer Einstufungsprüfung gem. § 45 Abs. 2 FHG i.d.F. vom 22.06.1984 (GV. NW. 1984 S. 404)
- Verordnung über die Zulassung zu einer Einstufungsprüfung gem. § 66 Abs. 2 WissHG i.d.F. vom 22.06.1984 (GV. NW. 1984 S. 405)
- Verordnung über die Zulassung zu einer Einstufungsprüfung nach dem Fachhochschulgesetz (FHG) vom 9. März 1994 (GV. NW. 1994 S. 136)

- Verordnung über die Zulassung zu einer Einstufungsprüfung nach dem Universitätsgesetz (UG) vom 9. März 1994 (GV. NW. 1994 S. 137)
- Weissbach, Jürgen (1979): Hochschulzugang für Berufstätige ohne Abitur. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik August (8): 188-191.
- Wolter, Andrä/Reibstein, Erika (1991): Studierfähig durch Beruf und Weiterbildung? Eine empirische Fallstudie anhand der Bildungs- und Berufsbiographien von Erwachsenen. In: Andrä Wolter (Hg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige: eine bildungspolitische Herausforderung. Oldenburg: Bibliotheks- u. Informationssystem d. Univ.: 33-97.
- Wolter, Andrä (1994): Hochschulzugang im Umbruch? Die bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Oldenburger Universitätsreden 63, Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Wolter, Andrä (2008a): Aus Werkstatt und Büro in den Hörsaal? Anrechnungen beruflicher Leistungen und Kompetenzen auf das Studium als bildungspolitisches Projekt. In: Regine Buhr, Walburga Freitag, Ernst A. Hartmann, Claudia Loroff, Karl-Heinz Minks, Kerstin Mucke, Ida Stamm Riemer (1008). Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Berlin: Waxmann 2008. S. 81–98.
- Wolter, Andrä (2008b): Die Öffnung der Hochschule für Berufstätige – Nationale und internationale Perspektiven. Vortrag auf der Tagung „Weiterbildung im Elfenbeinturm“. Berlin, 14./15. Januar 2008. Online unter https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik-web/download/Tag_1_Keynote_1_Wolter.pdf (abgerufen am 01.02.2017)
- Wolter, Andrä/Banscherus, Ulf/Kamm, Caroline/ Otto, Alexander/Spexard, Anna (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung 36, H. 4, S. 8–39.
- WWU - Westfälische Wilhelms-Universität (2011): Ordnung für die Zugangsprüfung für in der beruflichen Bildung Qualifizierte zu den vom Fachbereich Geschichte/Philosophie der Westfälischen Wilhelms Universität Münster angebotenen Studiengängen vom 04.07.2011; Online unter http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/ab_uni/ab2011/ausgabe17/beitrag_02.pdf (Abgerufen am 06.02.2017)
- Zech, Rainer (Hg.) (1983a): Zweite Bildungs-Wege zum Hochschulstudium. Fünf Autobiographien von Absolventinnen der Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis. Hannover: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e. V.

Zech, Rainer (1983b): Motivation, Persönlichkeitsentwicklung und Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis. Zur Entwicklung einer Kollektiven-Autobiographie-Forschung. Hannover: Expressum-Verl. d. Inst. für Angewandte Psychologie u. Erwachsenenbildung.

Zugang beruflich Qualifizierter zur Hochschule im Dritten Bildungsweg

Johannes Wiesweg

Diese Arbeit beleuchtet den Dritten Bildungsweg aus verschiedenen Perspektiven: 1. Es wird ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum Dritten Bildungsweg gegeben. 2. Die aktuelle Rechtslage sowie die Verwaltungsrealität (auf Basis einer qualitativen Studie) wird näher betrachtet. 3. Basierend auf der Evaluation des Modellprojekts „Dritter Bildungsweg“ der Hans-Böckler-Stiftung werden Perspektiven für die Studienvorbereitung im Dritten Bildungsweg aufgezeigt. Abschließend werden Implikationen für den hochschulpolitischen Diskurs zur Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte sowie für die Durchführung studienvorbereitender Programme im Dritten Bildungsweg diskutiert.

23,80 €

ISBN 978-3-8405-0205-7

