



# Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten

Dezember 2017

Projekt: Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität  
Förderkennzeichen: M508500

## Projektgruppe

Prof. Dr. Andrä Wolter

*Projektleitung*

Caroline Kamm M.A., Dipl.-Soz. Alexander Otto

*Humboldt-Universität zu Berlin*

Gunther Dahm M.A., Dr. Christian Kerst

*Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung  
(DZHW)*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



**Zuwendungsempfänger:** Humboldt-Universität zu Berlin  
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät  
Institut für Erziehungswissenschaften  
Abteilung Hochschulforschung  
Prof. Dr. Andrä Wolter  
Unter den Linden 6  
10099 Berlin

**Vorhabenbezeichnung:** Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität (Teil I) – Eine empirische Untersuchung zu den vor-akademischen Werdegängen und den Studienverläufen nicht-traditioneller Studierender in Deutschland

**Förderkennzeichen:** M508500

**Laufzeit des Vorhabens:** 01.12.2011 – 31.09.2016



## Inhalt

Tabellen.....	4
Abbildungen.....	5
1    Einleitung.....	7
2    Methodik.....	9
3    Nicht-traditionelle Studierende im Spiegel der Hochschulstatistik.....	10
3.1    Hochschulstatistische Erfassung und Validität.....	11
3.2    Ergebnisse der amtlichen Hochschulstatistik.....	14
3.2.1    Entwicklungen im Zeitverlauf zwischen 2000 und 2014.....	14
3.2.2    Alter und Geschlecht .....	15
3.2.3    Hochschulart und Trägerschaft.....	16
3.2.4    Fachwahl.....	19
3.2.5    Ländervergleich .....	22
4    Studienerfolg im Verlauf des Studiums.....	28
4.1    Objektivierbare Merkmale des Studienerfolgs .....	29
4.1.1    Studienleistungen .....	29
4.1.2    Der Studienfortschritt bis zum fünften Hochschulse semester .....	32
4.1.3    Erfolgsquoten, Studienabbrüche und Abbruchgründe.....	34
4.1.4    Ergänzungen zum Studienerfolg und Studienabbruch aus qualitativer Perspektive.....	53
4.2    Studienbewältigung als Prozess – Lernumwelten und Studienstrategien .....	55
4.2.1    Verständnis von Bildungserfolg aus der Perspektive der Zielgruppe .....	55
4.2.2    Studienerfolgsfördernde und –hemmende Bedingungen aus individueller Perspektive.....	58
4.2.3    Studienstrategien .....	79
5    Fazit .....	84
Literatur .....	86

## Tabellen

Tabelle 1:	HZB-Signaturen der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger (NTS).....	11
Tabelle 2:	Entwicklung der Studienanfängerzahlen im Fernstudium sowie Zahl und Anteile nicht-traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger; einschließlich Kunst- und Verwaltungsfachhochschulen 2000 bis 2014.....	17
Tabelle 3:	Nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger <sup>1)</sup> nach Trägerschaft der Hochschule (Studienjahre 2010 und 2014) <sup>2)</sup> .....	18
Tabelle 4:	Nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger (NTS) nach Fächergruppen und ausgewählten Studienbereichen* (Studienjahre 2005 bis 2014, Spaltenprozente).....	20
Tabelle 5:	Formen des Hochschulzugangs nach Bundesland .....	23
Tabelle 6:	Anteil nicht-traditioneller Studienanfänger(innen) nach Art und Trägerschaft der Hochschulen (2014).....	26
Tabelle 7:	Hochschulen mit 100 oder mehr nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfängern (NTS) <sup>1)</sup> (2014).....	27
Tabelle 8:	Studiennoten im dritten Hochschulsemester nach ausgewählten Fachrichtungen .....	30
Tabelle 9:	Zugehörigkeit zur erweiterten Abbruch-Risikogruppe – NEPS-Befragte im dritten Hochschulsemester.....	46
Tabelle 10:	Einflussfaktoren der Zugehörigkeit zur erweiterten Abbruch-Risikogruppe – Ergebnisse logistischer Regressionen .....	47
Tabelle 11:	Einflussfaktoren der Zugehörigkeit zur erweiterten Abbruch-Risikogruppe – Ergebnisse logistischer Regressionen (average marginal effects).....	52

## Abbildungen

Abbildung 1:	Zahl der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und Studienanfänger (NTS) im Zeitverlauf (ohne Kunst- und Musikhochschulen, ohne Verwaltungsfachhochschulen) .....	14
Abbildung 2:	Anteile nicht-traditioneller Studierender (NTS) an der Gesamtzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger im Zeitverlauf (ohne Kunst- und Musikhochschulen, ohne Verwaltungsfachhochschulen, in %) .....	15
Abbildung 3:	Verteilung der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger auf Hochschulen nach Art und Trägerschaft 2014 (Angaben in %, ohne Kunst- und Musikhochschulen und ohne Verwaltungsfachhochschulen).....	17
Abbildung 4:	Anteil nicht-traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger nach Fächergruppen und Hochschulart für das Studienjahr 2014 (Angaben in %) .....	21
Abbildung 5:	Anteil nicht-traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger nach Ländern 2014 (Angaben in %) .....	25
Abbildung 6:	Einschätzung der eigenen Studienleistungen im Vergleich zu Kommiliton(inn)en – Entwicklung zwischen fünftem und siebtem Hochschulsesemester .....	31
Abbildung 7:	Studienfortschritt Präsenzstudierender zu Beginn des 3. und 5. Hochschulsesemesters .....	34
Abbildung 8:	Status der Studienanfängerjahrgänge 2003 bis 2014 insgesamt (ohne NTS) und für nicht-traditionelle Studierende zum Wintersemester 2014/15 (in Prozent) .....	37
Abbildung 9:	Status der Studienanfängerjahrgänge 2003 bis 2014 für Bachelorstudierende insgesamt (ohne NTS) und für nicht-traditionelle Studierende zum Wintersemester 2014/15 (in Prozent) .....	38
Abbildung 10:	Status der Studienanfängerjahrgänge 2003 bis 2014 nach Wegen zum Erwerb der Studienberechtigung im Wintersemester 2014/15 (in Prozent) .....	40
Abbildung 11:	Letztbekannter Studienstatus bis zum siebten Hochschulsesemester (kumuliert) / Aktueller Status im siebten Hochschulsesemester .....	42
Abbildung 12:	Verbreitung von Gründen für den Abbruch des Studiums im vierten bzw. sechsten Hochschulsesemester (in Prozent aller Befragten einer Vergleichsgruppe, vgl. Fn. 31).....	44
Abbildung 13:	Angebot und Nutzung von ausgewählten Informations- und Beratungsangeboten, Anteile in Prozent.....	59
Abbildung 14:	Angebot und Nutzung von ausgewählten Unterstützungsangeboten nach Studierendengruppen, Anteile in Prozent .....	60
Abbildung 15:	Durchschnittlich investierter Zeitaufwand in Std./Wo. von Präsenzstudierenden im dritten Hochschulsesemester: Studien- und Nichtstudienaufwand (ohne Unterbrecher, inkl. NTS-Fernstudierender) .....	63
Abbildung 16:	Durchschnittlich investierter Zeitaufwand in Std./Wo. von Präsenzstudierenden – Entwicklung zwischen drittem und siebtem Hochschulsesemester (ohne Unterbrecher) .....	64
Abbildung 17:	Gelungener Aufbau von Kontakten zu Kommiliton(inn)en (Präsenzstudierende, Anteil der Befragten in %) – Entwicklung zwischen dem dritten und fünften Hochschulsesemester .....	73
Abbildung 18:	Gutes Auskommen mit den Lehrenden (Präsenzstudierende, Anteil der Befragten in %) – Entwicklung zwischen dem dritten und fünften Hochschulsesemester .....	74
Abbildung 19:	Studienstrategien – Merkmalsraum .....	80
Abbildung 20:	Studienstrategien – Typologie .....	81





## 1 Einleitung

Der vorliegende Bericht stellt die Ergebnisse der zweiten Phase des Projekts „Nicht-traditionelle Studierende – zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität (Teil I)“ dar. Anliegen ist es, Befunde aus den parallel laufenden Arbeitspaketen, namentlich der Auswertung der amtlichen Hochschulstatistik, der qualitativen Teilstudie sowie der Auswertung der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) zu berichten. Das Projekt kann als Grundlagenforschung zum Gegenstand ‚nicht-traditionelle Studierende‘ eingeordnet werden und hebt sich in mehreren Punkten von anderen Forschungsarbeiten zu diesem Thema ab:

- (1) Durch die Anwendung von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden ließen sich Befunde sowohl für die Makro- als auch für die Mikroebene gewinnen.
- (2) Das Projekt war als Längsschnittuntersuchung angelegt, sodass individuelle Bildungsverläufe darstellbar waren.
- (3) Die Daten wurden bundesweit erhoben und beschränkten sich nicht auf einen Hochschulstandort.
- (4) Die Anlage des NEPS ermöglicht Vergleiche von nicht-traditionellen Studierenden mit anderen Studierendengruppen (z.B. Abiturient/-innen, Zweiter Bildungsweg).

Durch die Verbindung aus quantitativ-standardisierten und qualitativ-rekonstruktiv angelegten Verfahren ist es möglich, empirische Befunde sowohl in der Tiefe als auch in der Breite darzustellen und somit eine komplexere Sicht auf den Forschungsgegenstand zu entwickeln. Die auf der Hochschulstatistik basierenden Auswertungen lassen zudem grundlegende Aussagen darüber zu, in welchem Maße sich die formale Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung in quantitativer Hinsicht an den Hochschulen niederschlägt, in erster Linie fassbar etwa im Anteil von nicht-traditionellen Studierenden an allen Studienanfängerinnen und -anfängern oder an der Verteilung über die einzelnen Hochschulen bzw. Hochschularten und die Studienfachrichtungen.

Dass die Öffnung der Hochschulzugangswege für die damit angesprochene Zielgruppe neue biografische Optionen bereithält, konnte bereits in früheren Projektberichten und -publikationen dargestellt werden (Wolter/Dahm/Kamm/Kerst/Otto 2014). In der Schulzeit war ein Hochschulstudium häufig noch nicht in Erwägung gezogen worden (vgl. Kamm/Otto 2013). Erst mit Kenntnis der formalen Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulreife setzten sich die Befragten ernsthaft mit der Möglichkeit auseinander, frühere Bildungs- und Berufsentscheidungen zu korrigieren und neue Wege einzuschlagen. Die Befunde der ersten Projektphase (vgl. u.a. Wolter/Dahm et al. 2014, 2015; Dahm/Kerst 2016; Otto/Kamm 2016) zeigen des Weiteren, dass sich nicht-traditionelle Studierende als eine Studierendengruppe charakterisieren lassen, die sich nicht nur formal durch das Fehlen des Abiturs, sondern auch durch besondere biografische Vorleistungen (Schulabschluss, Berufsausbildung, Erwerbstätigkeit, Weiterbildung) vom Gros der Studierenden abhebt. Nach umfangreichen Erfahrungen im Erwerbsarbeitsystem sind nicht-traditionelle Studierende beim Studienbeginn im Schnitt zehn Jahre älter als Studierende des Ersten Bildungswegs. Dementsprechend ist die Gruppe beruflich sozialisiert, wenn sie in die Hochschule einmündet. In diesen Jahren beruflicher Ausbildung, Praxis und Identifikation entwickelte die Zielgruppe fachliche, berufspraktische und soziale Kompetenzen sowie neue Lebensziele, die die Studienentscheidung begründen und die Strategien zur Bewältigung des Studiums beeinflussen. Die Befunde zeigten zugleich die enge berufliche Rahmung der Studienentscheidung auf und können als Beleg dafür interpretiert werden, dass das Studium – auch vor dem Eindruck einer Akademisierung der Arbeitswelt – auf der individuellen Ebene in erster Linie unter Motiven beruflicher Orientierung angestrebt wird. So

wurde dargestellt, dass die Studienentscheidung von nicht-traditionellen Studierenden in den meisten Fällen vor dem Hintergrund einer subjektiv geringen Passung zwischen den eigenen – begrenzten – Berufsperspektiven und den darüber hinausweisenden Selbstkonzepten erfolgt. Nicht-traditionelle Studierende sehen in ihrem Studium – oder präziser: im erfolgreichen akademischen Abschluss – in erster Linie die Option des beruflichen Aufstiegs oder des Verlassens eines mit persönlichen Widersprüchlichkeiten behafteten alten Berufs.

Dieser Bericht setzt an dieser Ausgangssituation an und stellt den Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden in den Mittelpunkt der Betrachtung. Denn der Studienerfolg ist letztlich das entscheidende Kriterium für die Frage, ob sich die in Deutschland in den letzten Jahren betriebene Politik der Öffnung der Hochschulen gegenüber dieser Zielgruppe bewährt oder eher zu einer Belastung für die Hochschulen führt. Diese Frage ist auf unterschiedlichen Ebenen relevant. Bildungs- und arbeitsmarktpolitisch steht sie im Kontext von Arbeitskräftebedarf, Qualifikationsstrukturwandel und der systemischen Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Der Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden trägt zur Erhöhung des Humankapitalangebots auf dem Arbeitsmarkt bei, aber auch zur Chancengerechtigkeit für bislang an Hochschulen unterrepräsentierte Gruppen wie beruflich Qualifizierte oder Studierende mit nicht-akademischer Bildungsherkunft. Nicht zuletzt stellt sich die Frage nach dem Studienerfolg und den Erfolgsbedingungen auch auf der individuellen Ebene, also für die Studienberechtigten selbst, die im Rahmen ihrer Bildungsentscheidungen auch die Wahrscheinlichkeit des eigenen Erfolgs und den damit verbundenen Ertrag ihrer Bildungsinvestition abwägen. Dies setzt sich auch nach der Studienaufnahme fort, insofern als die Studierenden während ihres Studienverlaufs immer wieder neu über Fortsetzung oder Abbruch entscheiden (müssen).

Zu Beginn dieses Berichts werden – im Anschluss an einen kurzen Überblick über das methodische Vorgehen (Abschnitt 2) – zunächst Ergebnisse der amtlichen Hochschulstatistik zu nicht-traditionellen Studierenden dargestellt, die die quantitative Entwicklung des Studiums ohne Abitur, angefangen vom Jahr 2000 bis nunmehr zum Jahr 2014, veranschaulichen (Abschnitt 3). Gemäß der Panel-Struktur des Projekts liegt der thematische Fokus dieses Berichts auf dem Studienverlauf und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden. Es wird aufgezeigt, wie sich das Studium nach der bewältigten Eingangsphase, die zusammen mit der Bildungsbiografie und dem Übergang in die Hochschule Thema eines ersten Projektberichts war (Wolter/Dahm et al. 2014), weiter gestaltet. Insbesondere stehen dabei die Studienleistungen, der Studienfortschritt und die tatsächlichen Erfolgsquoten im Mittelpunkt (Abschnitt 4.1). Ein weiterer in diesem Zusammenhang zentraler Aspekt sind der Studienabbruch und die Gründe dafür. Der Prozess der Studienbewältigung wird anschließend auf Basis von Befunden zu Lernumwelten und Studienstrategien beschrieben (Abschnitt 4.2).

Dieser Projektbericht fungierte zunächst, ebenso wie ein erster Bericht aus dem Jahr 2014 (Wolter/Dahm et al. 2014), als internes Projektpapier. Parallel zu den beiden Berichten sind verschiedene Publikationen des Projektteams entstanden (Wolter/Dahm et al. 2015; Dahm/Kerst 2016; Otto/Kamm 2016; Wolter/Dahm et al. im Erscheinen; Dahm/Kamm et al. 2018). Um die bisherigen Projektergebnisse umfassend und einschließlich bisher nicht veröffentlichter Teile zur Verfügung zu stellen, werden nun beide Berichte ergänzend auf den Webseiten der beteiligten Einrichtungen (HU Berlin und DZHW) zur Verfügung gestellt.

## 2 Methodik

Grundlage der hier präsentierten Befunde bilden die drei Datenquellen des Forschungsprojekts: die amtliche Hochschulstatistik, das Nationale Bildungspanel (NEPS) und die qualitative Studie, welche sowohl Leitfadeninterviews als auch zwei Gruppendiskussionen mit nicht-traditionellen Studierenden und ehemaligen Studierenden umfasste. Das methodische Vorgehen hebt sich in verschiedenen Punkten von anderen Forschungsarbeiten in diesem Themenfeld ab. Zum einen ermöglichen das NEPS sowie die amtliche Hochschulstatistik eine vergleichende Betrachtung verschiedener Studierendengruppen nach Art ihres Hochschulzugangs. Zum anderen geht die Untersuchung aufgrund ihres Längsschnittdesigns über die Ergebnisse bisheriger Studien hinaus. Durch die Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden konnten sowohl individuell-biografische Bildungsverläufe rekonstruiert als auch generalisierbare Ergebnisse zur Makroperspektive des Dritten Bildungswegs gewonnen werden. Zudem wurden die Daten bundesweit erhoben und beschränken sich nicht auf einzelne Hochschulstandorte, Regionen oder Studienfächer.

Die *amtliche Hochschulstatistik* erfasst die Art der Hochschulzugangsberechtigung aller Studienanfängerinnen und -anfänger an deutschen Hochschulen, woraus sich grundlegende Kennzahlen zur Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden berechnen lassen, die auch Aspekte des Studienerfolgs (z.B. Schwundquoten) einschließen.

Die *NEPS-Studierendenkohorte* (Aschinger et al. 2011; Blossfeld et al. 2011) umfasst eine Stichprobe von etwa 17.000 Studienanfängerinnen und -anfängern, unter denen sich auch eine größere Gruppe von rund 600 nicht-traditionellen Studierenden befindet, die seit ihrem Studienbeginn im Wintersemester 2010/11 fortlaufend befragt werden. Die im Bericht präsentierten Auswertungen basieren auf der Version 6-0-0 des NEPS-Datensatzes, der Informationen zum Studienverlauf bis ins siebte Hochschulse semester enthält.<sup>1</sup> Die NEPS-Daten ermöglichen eine Analyse der Studienverläufe und des Studienerfolgs von nicht-traditionellen Studierenden im Vergleich mit traditionellen Studierendengruppen mit schulischer Hochschulzugangsberechtigung vor dem Hintergrund ihrer schulischen und beruflichen Vorbildung und Erfahrungen sowie weiterer Merkmale (Dahm/Kerst 2016). In den NEPS-basierten Auswertungen werden im Folgenden in der Regel sechs Gruppen gegenübergestellt, die sich hinsichtlich der Art ihrer Hochschulzugangsberechtigung und der vor dem Studium erworbenen beruflichen Qualifikation voneinander unterscheiden:

Nicht-traditionelle Studierende ohne schulische Studienberechtigung (NTS),

- Studierende des Zweiten Bildungswegs (ZBW),
- Studierende mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife ohne beruflichen Abschluss (aHR/fgHR o. BA),
- Studierende mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife und beruflichem Abschluss (aHR/fgHR m. BA),
- Studierende mit Fachhochschulreife ohne beruflichen Abschluss (FHR o. BA),
- Studierende mit Fachhochschulreife und beruflichem Abschluss (FHR m. BA).

---

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), Startkohorte 5 (Studierende), doi:10.5157/NEPS:SC5:6.0.0. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

Durch die Verknüpfung mit einer qualitativ angelegten *Interviewstudie* können Studienentscheidungsprozesse vor dem Hintergrund bildungs- und berufsbiografischer Erfahrungen rekonstruiert sowie die subjektive Bewältigung der Studienanforderungen analysiert werden. Vorakademische Bildungsbiografien, Studienmotive und Entscheidungsprozesse sowie die Erfahrungen und Bewertungen des Studienübergangs und -verlaufs wurden im Rahmen von leitfadengestützten Interviews mit nicht-traditionellen Studierenden an sieben Hochschulstandorten zu zwei Befragungszeitpunkten unmittelbar nach dem Studienbeginn erhoben (Kamm/Otto 2013). Im Arbeitspaket „Qualitative Interviews“ wurde im Frühjahr 2014 die zweite Erhebungswelle durchgeführt, in der die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner nach nunmehr ein- einhalb Jahren Hochschulerfahrung noch einmal befragt wurden. Besonderes Augenmerk wurde hierbei auf den Studienerfolg sowie Studier- und Lernstrategien der Zielgruppe gelegt. Dabei konnten aus dem ursprünglichen Sample von 46 nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfängern noch 35 Personen für ein Folgeinterview erreicht werden. Die Auswertung erfolgte mit Hilfe des Verfahrens der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010).

Für eine Vertiefung der Untersuchung studien Erfolgsfördernder sowie -hemmender Bedingungen für Studierende ohne Abitur wurden im Frühjahr 2016 zwei *Gruppendiskussionen* an zwei Hochschulstandorten durchgeführt. Zur Rekrutierung der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer konnte auf das bereits vorhandene Rekrutierungssample (n=143) der Studienanfängerinnen und -anfänger des Wintersemesters 2012/2013 zurückgegriffen werden.<sup>2</sup> Im Rahmen der geplanten Gruppendiskussion sollte zunächst ein besonderer Fokus auf Studienabbrecherinnen und -abbrecher gerichtet werden, um die Ergebnisse der NEPS-Untersuchung qualitativ zu validieren und möglicherweise besondere Ursachen für die moderat höhere Studienabbruchquote von nicht-traditionellen Studierenden zu identifizieren. Aufgrund fehlender Resonanz von Studienabbrecherinnen und -abbrechern und eines generell sehr geringen Rücklaufs konnten jedoch lediglich aktuell Studierende sowie Absolventinnen und Absolventen gewonnen werden und damit zwar mögliche abbruchfördernde Bedingungen, nicht aber reale Abbruchgründe eruiert werden.

### 3 Nicht-traditionelle Studierende im Spiegel der Hochschulstatistik

Die Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamtes stellt eine wichtige Quelle der Forschung über nicht-traditionelle Studierende dar. So lässt sich mit ihr die Entwicklung der Studiennachfrage nicht-traditioneller Studierender in der Zeitreihe darstellen. Die Zahl nicht-traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger ist ein wichtiger Indikator dafür, in welchem Maße die Beschlüsse zur Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte wirken. Die Daten geben zudem einen Einblick, wie sich die Grundgesamtheit nicht-traditioneller Studierender nach verschiedenen Merkmalen, die durch die Hochschulstatistik erhoben werden, zusammensetzt. Die nachfolgenden Auswertungen verdeutlichen außerdem Trends in den Studienoptionen der nicht-traditionellen Studierenden.<sup>3</sup> Schließlich erlaubt die Hochschulstatistik auch eine vorsichtige Abschätzung der Erfolgsquoten nicht-traditioneller Studierender, indem Studienanfänger-, Studierenden- und Absolventendaten miteinander kombiniert werden (vgl. Abschnitt 4.1.3). In diesem

<sup>2</sup> Für Informationen zur methodischen Anlage und zum Sampling der qualitativen Teiluntersuchung vgl. Wolter/Dahm et al. 2014, S. 13ff.

<sup>3</sup> Die Zeitreihe reicht inzwischen bis in das Jahr 2014, wobei aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht immer alle Jahre in die Abbildungen und Tabellen aufgenommen werden. Die Daten beziehen sich auf Studienjahre, die in der amtlichen Statistik als Sommer- und nachfolgendes Wintersemester definiert sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 291, Fußnote 1).

Abschnitt werden Kennzahlen zur Zusammensetzung der Gruppe nicht-traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger und deren Entwicklung im Zeitverlauf sowie im Vergleich der Bundesländer (3.2) präsentiert. Zuvor jedoch erfolgt eine Darstellung, wie die Hochschulen die Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) für die Zwecke der amtlichen Statistik erfassen und wie valide diese Daten sind (3.1).

### 3.1 Hochschulstatistische Erfassung und Validität

Belastbare hochschulstatistische Auswertungen zu traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden sind auf eine korrekte Erfassung der Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) durch die Hochschulen angewiesen; diese findet zumeist in den Studierendensekretariaten statt. Zur Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden werden bei hochschulstatistischen Auswertungen üblicherweise jene Personen gezählt, die einer der sechs in Tabelle 1 dargestellten Gruppen angehören und von den Hochschulen mit der entsprechenden Signatur zu erfassen sind (vgl. Tabelle 1). Diese Abgrenzung der Zielgruppe entspricht dem Vorgehen im nationalen Bildungsbericht (zuletzt Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Zwei Arten von Hochschulen werden in den Analysen nicht berücksichtigt. Aufgrund der speziellen Auswahlpraxis in künstlerischen Studiengängen (künstlerische Eignungsprüfung) werden Kunst- und Musikhochschulen aus den vorliegenden Berechnungen ausgeschlossen. Verwaltungsfachhochschulen bilden eine weitere Sonderform unter den Hochschulen, da der Studienzugang an ein Beschäftigungsverhältnis im öffentlichen Dienst gebunden ist; nicht-traditionelle Studierende finden sich dort nur vereinzelt. Deshalb wurden auch diese in den folgenden Auswertungen nicht berücksichtigt. Ausnahmen werden an entsprechender Stelle ausgewiesen.

Tabelle 1: HZB-Signaturen der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger (NTS)

Signatur	Prüfung	Erläuterungen
33	Begabtenprüfung (aHR)	Prüfung für die Zulassung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis
34	Beruflich Qualifizierte (aHR)	Hochschulzugang ohne HZB. Abzugrenzen von der Begabtenprüfung (Sign. 33) und Eignungsprüfung für Kunst- und Musikhochschulen (Sign. 91)
52	Begabtenprüfung (fgHR)	Prüfung für die Zulassung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis
53	Beruflich Qualifizierte (fgHR)	Hochschulzugang ohne HZB. Abzugrenzen von der Begabtenprüfung (Sign. 52) und Eignungsprüfung für Kunst- und Musikhochschulen (Sign. 92)
71	Beruflich Qualifizierte (FHR)	Hochschulzugang ohne HZB. Abzugrenzen von der Begabtenprüfung (Sign. 77) und Eignungsprüfung für Kunst- und Musikhochschulen (Sign. 93)
77	Begabtenprüfung (FHR)	Prüfung für die Zulassung zum Fachhochschulstudium

Quelle: Statistisches Bundesamt, Schlüsselverzeichnisse für die Studenten- und Prüfungsstatistik, Wintersemester 2015/16 und Sommersemester 2016, Schlüssel 8: Hochschulzugangsberechtigung

Bildungspolitisch stehen Studierende im Zentrum der Aufmerksamkeit, die über eine berufliche Qualifizierung, aber ohne schulische Hochschulreife an die Hochschule gekommen sind und je nach beruflicher Vorbildung und landesgesetzlichen Regelungen eine allgemeine, fachgebundene oder Fachhochschulreife zuerkannt bekommen haben (Signaturen 34, 53 und 71). Auf diese Gruppe zielte der Öffnungsbeschluss der KMK im Jahr 2009.<sup>4</sup> Im Rahmen dieser Studie werden diese Gruppen mit den über eine Begabtenprü-

<sup>4</sup> Zu beachten ist, dass die Bezeichnung „Beruflich Qualifizierte“ im hochschulstatistischen Schlüssel insofern irreführend ist, als es weitere beruflich qualifizierte Studienanfängerinnen und -anfänger gibt, die vor, mit oder nach ihrer beruflichen Qualifizierung auch eine schulische Studienberechtigung erworben haben, z.B. an einer beruflichen Schule. Die Gruppe der beruflich Qualifizierten im Sinne aller Studierenden, die vor dem Studium (auch) einen beruflichen Abschluss erworben haben, ist also größer als die kleine Gruppe der Studierenden, deren Hochschulzugangsberechtigung mit den Signaturen 34, 53 oder 71 kodiert wurde.

fung an der Hochschule zugelassenen Studierenden (Signaturen 33, 52 und 77) als nicht-traditionelle Studierende zusammengefasst. Die Möglichkeit, über eine Begabtenprüfung an die Hochschule zu kommen (vgl. zur Geschichte dieses Zugangswegs z.B. Wolter 1990; Freitag 2012), wurde durch den KMK-Beschluss 2009 zwar nicht abgeschafft, sie spielt in der Zulassungspraxis heute aber fast keine Rolle mehr. Im Jahr 2000 gelangten noch 41 % der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger über eine Begabtenprüfung an die Hochschulen; an den Universitäten waren es sogar 60 %. 2009, im Jahr des KMK-Beschlusses, waren es bereits nur noch 16 %. Seitdem ist der Anteil weiter gesunken: 2014 lag er bei 7 % an den Universitäten und 6 % an den Fachhochschulen.

Eine Recherche zu Beginn des Projekts im Sommersemester 2012 wie auch eine erneute stichprobenhafte Recherche im Sommersemester 2015 ergaben Hinweise auf verschiedene Probleme bei der Erfassung der Art der Studienberechtigung, die die Validität der hochschulstatistischen Daten einschränken. In diesem Abschnitt werden daher unter Verweis auf den ersten Zwischenbericht (vgl. Wolter et al. 2012) zunächst die Ergebnisse der damaligen Recherche kurz zusammengefasst und einige neuere Erkenntnisse zur Validität des Merkmals „HZB“ ergänzt.

Da es sich bei den beruflich qualifizierten Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung um eine relativ kleine Gruppe von Studierenden handelt, ist eine verlässliche Datenbasis besonders wichtig, um deren genaue Größe bestimmen und Aussagen zur Zusammensetzung tätigen zu können. Auch wenn der KMK-Beschluss zur Öffnung des Hochschulzugangs für diese Zielgruppe seit 2014 in die Hochschulgesetze aller Bundesländer implementiert worden ist, bestehen nach wie vor länder- sowie hochschulspezifische Unterschiede in der Ausgestaltung und konkreten Umsetzung dieser Regelungen und somit auch weiterhin Unsicherheiten in der Kodierung der verschiedenen HZB-Schlüssel.

Bei einer ersten Recherche im Jahr 2012 zeigten sich an einzelnen Hochschulen verschiedene Implausibilitäten in der Anwendung der HZB-Schlüssel, die zu Über- und Unterfassungen von nicht-traditionellen Studierenden in der Hochschulstatistik führen können. Ein Risiko systematischer Übererfassungen besteht vor allem an Kunst- und Musikhochschulen, und zwar durch die (fälschliche) Verwendung der Signaturen der Begabtenprüfung (33, 52, 77) für Studienbewerberinnen und -bewerber, die eine Aufnahmeprüfung absolvieren müssen. Auch aus diesem Grund werden die Kunst- und Musikhochschulen ausgeschlossen, sodass eine etwaige Übererfassung von nicht-traditionellen Studierenden kein Problem für die hier präsentierten Auswertungen darstellt.

Das Phänomen der Untererfassung von nicht-traditionellen Studierenden war bei der Recherche 2012 mit der irrtümlichen Verwendung der HZB-Signaturen 37, 55 und 73 verbunden. Während die Signaturen 37 (Externenprüfung/Sonstige Studienberechtigung aHR) und 55 (Sonstige Studienberechtigung fgHR) nur in Einzelfällen, aber nicht systematisch für beruflich Qualifizierte verwendet wurden, nutzten die Hochschulen die Signatur 73 (Fachschule/FHR) häufig für Absolventinnen und Absolventen von Meister- und Technikerschulen. Wenn die Inhaber dieser Abschlüsse eine formale Fachhochschulreife im Rahmen ihrer beruflichen Aufstiegsfortbildung erworben haben, kann an Fachhochschulen der Zugang über diese schulische HZB erfolgen und folglich wäre auch die Verwendung der Signatur 73 korrekt. Im Falle eines Universitätsstudiums handelt es sich bei Verwendung der Signatur 73 jedoch in der Regel um einen Erfassungsfehler, da die schulische Fachhochschulreife, von Ausnahmen abgesehen, nicht als Studienberechtigung ausreicht.<sup>5</sup> Aufgrund dieser unklaren Situation wurde für den ersten Zwischenbericht entschieden, ergänzend auch Studienanfängerinnen und -anfänger mit der Signatur 73 bei einigen Berechnungen einzubeziehen. Damit ist es möglich, eine Unter- und Obergrenze für das Ausmaß der Studienaufnahme

---

<sup>5</sup> An den Universitäten spielt die Signatur 73 kaum eine Rolle. Nur etwa 5 bis 7 % der Fälle mit dieser Signatur entfielen in den letzten Jahren auf die Universitäten.

durch nicht-traditionelle Studierende anzugeben. In der Regel wird jedoch die engere Abgrenzung verwendet, um die Zahl der nicht-traditionellen Studierenden nicht zu überschätzen.

Im Vergleich zur Recherche im Jahr 2012 ist die Verwendung der Signaturen 37 und 55 deutlich zurückgegangen (von 933 im Studienjahr 2012 auf 564 Studienanfängerinnen und -anfänger in der Signatur 37 im Studienjahr 2014; in der häufig als „Restkategorie“ verwendeten Signatur 55 von vormals 954 auf 551), was auf eine Verbesserung der hochschulseitigen Verkodungspraxis hinweist. Dennoch zeigen sich auch weiterhin Auffälligkeiten bei wenigen Hochschulen, die in einer umfassenden systematischen Untersuchung erneut überprüft werden könnten.

Auch bei der Nutzung der Signatur 73 finden sich in den Zahlen für das Studienjahr 2014 weniger Hochschulen mit Auffälligkeiten. In stichprobenartigen Recherchen gaben 2015 sechs Hochschulen mit augenfällig hohen Anteilen in dieser Signatur Auskunft über die Praxis ihrer HZB-Verschlüsselung. Insgesamt ist von einer Verbesserung in der Verwendung des HZB-Schlüssels auszugehen, Fehlzuordnungen von „unsicheren“ Fällen in Restkategorien sind jedoch weiterhin möglich. Das Statistische Landesamt Nordrhein-Westfalen wies beispielsweise im April 2015 an, für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne Abitur nur noch die Signaturen 34 für die allgemeine und 53 für die fachgebundene HZB zu verwenden. Anhand der Stichproben von Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Bayern lässt sich diese Vorgehensweise bestätigen. Eine Hochschule in Sachsen-Anhalt und eine Hochschule in Rheinland-Pfalz erfassten unter der Signatur 73 weiterhin entweder alle beruflich qualifizierten Studienanfängerinnen und -anfänger oder aber diejenigen mit einem Meister- oder Technikerabschluss. Nahezu alle der befragten Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter räumten mögliche Erfassungsfehler aufgrund von Unsicherheiten ein, die zum einen auf die Selbstauskünfte der Studierenden, zum anderen die eigene Beurteilung der eingereichten Unterlagen zurückgeführt werden. Eine Hochschule verweist zudem darauf, dass

*„die Zahlen, die auf den Kodierungen beruhen, [...] in der Regel verzerrenden Effekten unterliegen können. So verfügen bspw. BewerberInnen unter 73 evtl. über eine berufliche und schulische Hochschulzugangsberechtigung. Gleiches kann auch für BewerberInnen unter 34 und 53 sowie fast allen anderen Signaturen gelten. Denn liegen mehrere Hochschulzugangsberechtigungen (HZB) vor, verweisen wir auch in der Beratung darauf, dass es aufgrund strategischer Überlegungen zur Zulassung sinnvoller sein kann, sich eher mit der einen als der anderen HZB zu bewerben.“ (E-Mail-Auszug Hochschulmitarbeiter/-in, Bayern)*

Des Weiteren verwenden die Hochschulen intern häufig eigene Schlüssel, die bei der Weitergabe an die statistischen Landesämter ebenfalls zu Fehlerfassungen führen können. Letztlich ist bei der derzeitigen Erfassungspraxis nicht eindeutig nachvollziehbar, über welchen Weg die nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger tatsächlich an die Hochschule gelangt sind. Da die Zuordnung durch die Hochschulmitarbeiterinnen und -mitarbeiter – auch abhängig von der Kenntnis der landes- und hochschulrechtlichen Zugangsregelungen und dem Verständnis der zu verwendenden Schlüssel – unterschiedlich gehandhabt wird, sind in begrenztem Umfang immer Über- oder Unterschätzungen möglich. Eine Differenzierung nach Untergruppen ist trotz offensichtlicher Verbesserungen der Verwendung der Signaturen 34 für Absolventinnen und Absolventen der Aufstiegsfortbildungen (aHR) und 53 für beruflich qualifizierte Berufserfahrene ohne Aufstiegsfortbildung (fgHR) jedoch weiterhin nicht möglich. Eine hochschulstatistische Erfassung der beruflichen Vorbildung und Erfahrung, auf deren Grundlage die HZB vergeben wurde, könnte hier ggf. zu einer Verbesserung beitragen.

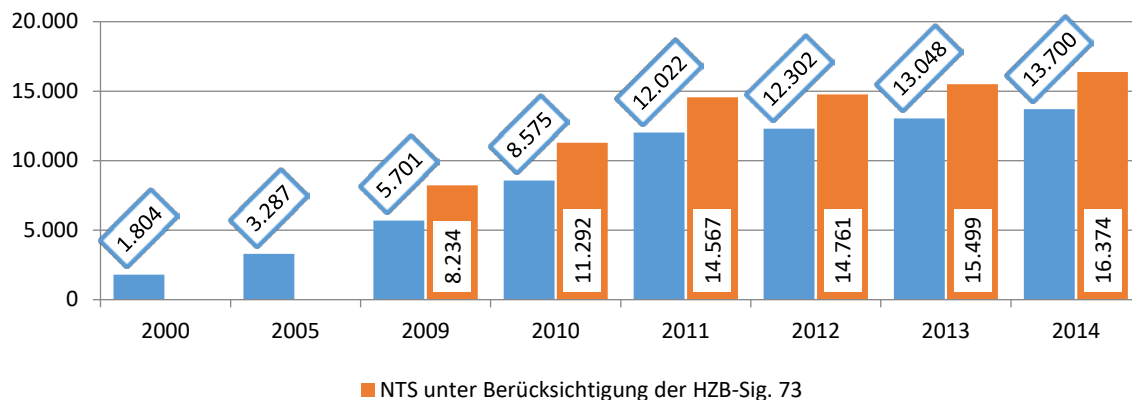
### 3.2 Ergebnisse der amtlichen Hochschulstatistik

Trotz aller Unsicherheiten bei der Erfassung der Hochschulzugangsberechtigung bildet die amtliche Hochschulstatistik die wichtigste Datengrundlage zur Bestimmung und Beschreibung der Grundgesamtheit der nicht-traditionellen Studierenden. Im Folgenden werden sowohl Entwicklungen im Zeitverlauf als auch aktuelle Befunde zur Zusammensetzung dieser Studierendengruppe dargestellt. Der Beobachtungszeitraum wurde gegenüber dem letzten Zwischenbericht (Wolter et al. 2012) erweitert, sodass nunmehr Entwicklungen bis zum Studienjahr 2014 abgebildet werden können. Darüber hinaus wurde die Hochschulstatistik an einigen Stellen differenzierter ausgewertet (z.B. für einzelne Hochschulen) sowie zur Berechnung der Erfolgs- und Schwundquoten (vgl. Abschnitt 4.1.3) herangezogen.

#### 3.2.1 Entwicklungen im Zeitverlauf zwischen 2000 und 2014

Bei der Zahl nicht-traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger ist zunächst, zwischen den Jahren 2000 und 2011, eine sehr dynamische Entwicklung erkennbar. In diesem Zeitraum stieg die Zahl der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger um mehr als das Sechseinhalbfache von 1.800 auf über 12.000. Seither ist ein langsames Anwachsen der Anfängerzahl zu beobachten, zwischen 2011 und 2014 nochmals um 14 % auf zuletzt 13.700 nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger (vgl. Abbildung 1). Damit könnte sich eine langsam einsetzende „Sättigung“ der Studiennachfrage nicht-traditioneller Studierender abzeichnen, während zuvor eventuell Nachholeffekte wirksam waren.

Abbildung 1: Zahl der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und Studienanfänger (NTS) im Zeitverlauf (ohne Kunst- und Musikhochschulen, ohne Verwaltungsfachhochschulen)



Quelle: Hochschulstatistik, Sonderauswertung, eigene Berechnungen

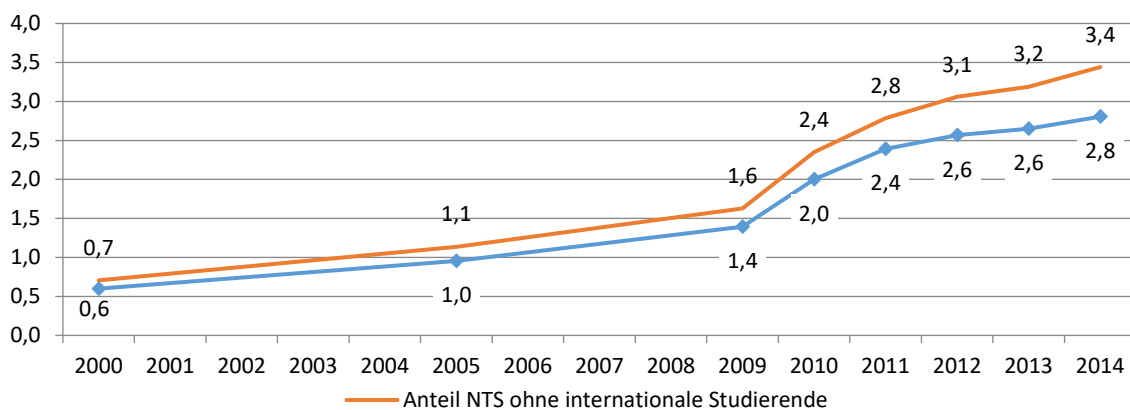
Eine wichtige Rolle bei dem Anstieg zwischen 2009 und 2010 spielt der Basiseffekt, der durch den Wegfall des sogenannten Gasthörermodells der Fernuniversität Hagen für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber im Rahmen der Novellierung der nordrhein-westfälischen Berufsbildungshochschulzugangsverordnung (BBiHZV) vom 08.03.2010 entstanden ist.<sup>6</sup> Allein durch diese statistische Umstellung kamen 2010 etwa 2.500 nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger hinzu.

<sup>6</sup> Über ein sog. „Akademiestudium“ konnten sich beruflich Qualifizierte ohne schulische HZB bereits früher an der Fernuniversität Hagen anmelden, wurden jedoch nicht zu einem Studierenden i.S. der amtlichen Statistik. Am Ende einer Probezeit mussten diese sog. „Gasthörer“ eine Zulassungsprüfung erfolgreich absolvieren, um dann tatsächlich den Status einer/-s Studierenden zu erhalten. Mit der Novellierung der Berufsbildungshochschulzugangsverordnung 2010 ist diese Auswahlfunktion des Akademiestudiums weggefallen, beruflich Qualifizierte können sich seitdem direkt einschreiben. Die Zahlen der beruflich Qualifizierten sei vor dem WS 2010/11 wohl deshalb so gering, da nur wenige der Gasthörerinnen und Gasthörer Probezeit



Da im Zuge der anhaltenden Bildungsexpansion die Nachfrage nach einem Hochschulstudium insgesamt stark gestiegen ist, verlief die Entwicklung des Anteils der nicht-traditionellen Studierenden an der Gesamtheit der Studienanfängerinnen und -anfänger weniger dynamisch als die Erhöhung der absoluten Zahlen. Dieser Anteil hat sich mit einem Anstieg von 0,6 % in 2000 auf 2,4 % im Jahr 2011 jedoch immerhin vervierfacht und erhöhte sich bis zum Jahr 2014 weiter auf 2,8 % (vgl. Abbildung 2). Legt man die erweiterte Abgrenzung (einschließlich der Signatur 73) zugrunde, hat sich der Anteil nicht-traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger hat auch die Zahl der internationalen Studierenden, die in den letzten Jahren überproportional gewachsen ist<sup>7</sup>. Deshalb zeigt Abbildung 2 ergänzend den Anteilswert ohne die internationalen Studierenden. Damit wird deutlicher erkennbar, welcher Teil der inländischen Studiennachfrage auf nicht-traditionelle Studierende entfällt. Dieser adjustierte Anteilswert liegt 2014 bei 3,4 % und ist seit 2009 etwas stärker gestiegen als die ebenfalls dargestellte unbereinigte Gesamtquote, die zuletzt 2,8 % betrug.

Abbildung 2: Anteile nicht-traditioneller Studierender (NTS) an der Gesamtzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger im Zeitverlauf (ohne Kunst- und Musikhochschulen, ohne Verwaltungsfachhochschulen, in %)



Quelle: Hochschulstatistik, Sonderauswertung, eigene Berechnungen

Die nicht-traditionellen Studierenden werden im Folgenden nach verschiedenen hochschulstatistischen Merkmalen differenziert betrachtet. Dabei zeigen sich verschiedene Besonderheiten dieser Gruppe, etwa bezüglich der Fach- und Hochschulwahl sowie der Studienformate.

### 3.2.2 Alter und Geschlecht

Erwartungsgemäß sind nicht-traditionelle Studierende, die bereits eine berufliche Aus- und Fortbildung durchlaufen haben sowie teilweise über mehrjährige Berufserfahrung verfügen, bei Studienbeginn älter als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen. Wenn alle Hochschularten und Studienformen gemeinsam betrachtet werden, ist etwa ein Viertel von ihnen jünger als 25 Jahre; bei den traditionellen Studierenden macht diese Altersgruppe 86 % aus. Ein Drittel der nicht-traditionellen Studierenden ist zwischen 25 und 30 Jahre alt, ein gutes Viertel zwischen 31 und 39 Jahre.<sup>8</sup>

und Z-Prüfung erfolgreich absolviert hätten (telefonische Auskunft des Studierendensekretariats der Fernuniversität Hagen vom 02.05.2012).

<sup>7</sup> Zwischen 2011 und 2014 hat die Zahl internationaler Studienanfängerinnen und -anfänger um etwa 20.000 zugenommen und ist damit um mehr als 27 % gestiegen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 300).

<sup>8</sup> Ergebnisse beziehen sich auf das Studienjahr 2013.

Deutliche Unterschiede zeigen sich auch in der Geschlechterverteilung. Bei Studienanfängerinnen und -anfängern existiert bereits seit etwa zehn Jahren ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 297). Die Geschlechterverteilung der nicht-traditionellen Studierenden zeigt dagegen einen leichten Überhang der Männer (56 %) gegenüber den Frauen (44 %). Dies liegt möglicherweise unter anderem daran, dass Männer häufiger als Frauen eine berufliche Aufstiegsfortbildung (Meisterschule o.ä.) absolvieren.<sup>9</sup> Frauen erreichen dagegen seit Jahren eine höhere Studienberechtigtenquote als Männer (zuletzt 58 vs. 48 %, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 296, Tab. F2-3A), sodass ein größerer Teil der Frauen den Studienzugang über eine schulische Studienberechtigung suchen kann (trotz höherer Studienberechtigtenquote jedoch etwas seltener ein Studium aufnimmt).

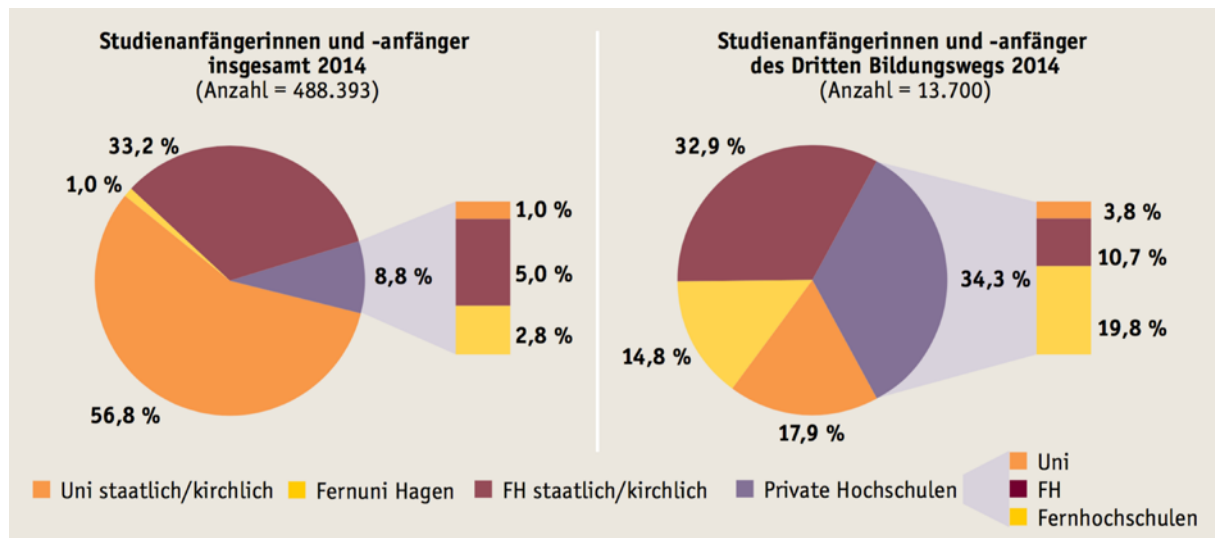
### 3.2.3 Hochschulart und Trägerschaft

Zahl und Anteil nicht-traditioneller Studierender unterscheiden sich stark zwischen den einzelnen Hochschularten. Die Hochschulen werden im Folgenden jedoch nicht nur nach Universitäten und Fachhochschulen unterschieden; auch Fernhochschulen und die Hochschulen in privater Trägerschaft werden gesondert betrachtet. Die Fachhochschulen, von ihrer Tradition her stärker am Arbeitsmarkt und an beruflicher Qualifikation orientiert und ursprünglich auch als ein berufsbezogener Weg zur Hochschule konzipiert, weisen die höchste Zahl und den höchsten Anteil nicht-traditioneller Studierender auf. 2014 schrieben sich 44 % der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger an einer (Präsenz-)Fachhochschule ein (33 % an staatlichen, 11 % an privaten Hochschulen). Dieser Anteil liegt etwas höher als der insgesamt auf die Fachhochschulen entfallende Studienanfängeranteil (38 %) (vgl. Abbildung 3, für eine Zeitreihe ab 2010 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, Tab. F2-17web). Große Unterschiede gibt es jedoch bei den anderen Hochschularten. So entscheiden sich nur 22 % der nicht-traditionellen Studierenden für eine Einschreibung an einer Universität; insgesamt liegt der Anteilswert bei 58 %. Ein Drittel aller nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger – insgesamt 4.700 – nimmt das Studium an einer Fernhochschule auf, allein rund 2.000 an der staatlichen Fernuniversität Hagen (vgl. Tabelle 2). In Anbetracht der geringen Anzahl an Fernhochschulen in Deutschland<sup>10</sup> und verglichen mit dem Anteil der Fernstudierenden insgesamt (5 %) ist dies eine bemerkenswert hohe Quote. Die flexiblen Studienformate und geringen Präsenzzeiten, die schon in den 1970er Jahren als Ziel und Stärke des Modells „Studium neben dem Beruf“ gesehen wurden, sind für nicht-traditionelle Studierende also besonders attraktiv. Dabei werden diese Studiengänge immer noch überwiegend von Fern-Fachhochschulen in privater Trägerschaft angeboten.

<sup>9</sup> Laut Berufsbildungsbericht 2014 lag der Frauenanteil an den bestandenen Meister-/Fortbildungsprüfungen im Berichtsjahr 2012 bei etwa einem Drittel (33.975 von 102.987; vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2014, Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014, S. 367).

<sup>10</sup> Sechs Hochschulen führen einen Hinweis auf das Fernstudium in ihrem Namen; an weiteren acht Hochschulen waren 2014 mehr als drei Viertel der Studienanfängerinnen und -anfänger im Fernstudium eingeschrieben, sodass auch diese Hochschulen den Fernhochschulen zugerechnet werden. Hinzu kommen Fernstudierende an anderen Hochschulen, die sowohl Fern- als auch Präsenzstudiengänge anbieten.

Abbildung 3: Verteilung der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger auf Hochschulen nach Art und Trägerschaft 2014 (Angaben in %, ohne Kunst- und Musikhochschulen und ohne Verwaltungsfachhochschulen)



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 128, basierend auf Daten der Hochschulstatistik

Die hohe Bedeutung des Fernstudiums für nicht-traditionelle Studierende wird noch deutlicher, wenn alle Fernstudierenden betrachtet werden, also neben den an einer Fernhochschule Studierenden auch diejenigen, die sich an einer Hochschule, die auch oder überwiegend Präsenzstudiengänge anbietet, einschreiben (vgl. Tabelle 2, in der alle Hochschularten einschließlich der Kunst- und Verwaltungsfachhochschulen enthalten sind). Das Fernstudium scheint in den letzten zehn bis 15 Jahren zu einer sehr attraktiven Studienoption für nicht-traditionelle Studierende geworden zu sein. Zwischen 2000 und 2010 zeigen sich mehrfach hohe Zuwächse (von weniger als 2 % auf 24 %) <sup>11</sup> beim Anteil der Studierenden ohne schulische Studienberechtigung unter den Fernstudierenden, der anschließend stabil bei deutlich über 20 % liegt. Innerhalb der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden hat das Fernstudium ebenfalls geradezu sprunghaft an Gewicht gewonnen. Seit 2010 entfallen deutlich mehr als ein Drittel der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger auf das Fernstudium.

Tabelle 2: Entwicklung der Studienanfängerzahlen im Fernstudium sowie Zahl und Anteile nicht-traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger; einschließlich Kunst- und Verwaltungsfachhochschulen 2000 bis 2014

	2000	2005	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Studienanfänger(innen) im Fernstudium (FernStAnf)	9.838	10.156	16.330	18.182	20.985	20.974	21.332	23.096
Nicht-traditionelle Studienanfänger(innen) im Fernstudium	176	966	1.894	4.363	4.908	4.992	4.717	5.312
	in %							
Anteil nicht-traditioneller FernStAnf an FernStAnf gesamt	1,8	9,5	11,6	24,0	23,5	21,9	21,8	23,0
Anteil nicht-traditioneller FernStAnf an allen nicht-traditionellen Studienanfänger(innen)	8,6	27,5	30,0	36,3	40,8	40,6	36,2	38,8
Anteil der Fernstudienanfänger(innen) an allen Studienanfänger(innen)	3,2	2,9	3,8	4,1	4,0	4,2	4,2	4,6

Quelle: Hochschulstatistik, Sonderauswertung, eigene Berechnungen

<sup>11</sup> Auch hier ist für den sprunghaften Zuwachs von 2009 auf 2010 wieder auf den Basiseffekt durch die Veränderung an der Fernuniversität Hagen hinzuweisen (vgl. Fußnote 6).

Vor allem wegen des hohen Anteils an Fernstudierenden in privaten Hochschulen, deren Zahl sich in den letzten Jahren weiter erhöht hat (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 124; Sperlich 2008, S. 131; Frank et al. 2010), unterscheidet sich der Anteil der nicht-traditionellen Studierenden an Hochschulen in privater Trägerschaft deutlich von dem bei Studierenden insgesamt. Seit 2011 steigt der Anteil der Personen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung an, die sich in Studiengänge an privaten Hochschulen einschreiben, und erreichte 2014 mit 34 % an allen nicht-traditionellen Studierenden einen Höchstwert (Tabelle 3). Gemessen an der Gesamtzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger an privaten Hochschulen (ohne Fernhochschulen) ist der Anteil derjenigen, die als nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger zum Studium gelangten, mit zuletzt 11 % gegenüber denen an staatlichen Hochschulen sehr hoch (2 %, vgl. Tabelle 3). Einige private (Fach-)Hochschulen scheinen ihre Studienangebote gezielt auf diese Gruppen auszurichten. Bei den staatlichen Hochschulen zeigen sich erwartungsgemäß große Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen: Während der Anteil nicht-traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger an Fachhochschulen bei 2,8 % liegt, stellen diese an den Universitäten einen Anteil von weniger als einem Prozent.

*Tabelle 3: Nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger<sup>1)</sup> nach Trägerschaft der Hochschule (Studienjahre 2010 und 2014)<sup>2)</sup>*

	Nicht-traditionelle Studienanfänger		Anteil an Gesamtzahl der Studienanfänger je Hochschulart (%)		Anteil an allen nicht-traditionellen Studienanfängern (%)	
	2010	2014	2010	2014	2010	2014
<b>Staatliche Hochschulen</b>	<b>6.728</b>	<b>8.993</b>	<b>1,7</b>	<b>2,0</b>	<b>78,5</b>	<b>65,6</b>
Universitäten <sup>3)</sup>	1.468	2.446	0,6	0,9	17,1	17,9
Fachhochschulen	2.758	4.513	2,0	2,8	32,2	32,9
Fernuniversität Hagen	2.502	2.034	30,6	34,2	29,2	14,8
<b>Private Hochschulen</b>	<b>1.847</b>	<b>4707</b>	<b>7,1</b>	<b>11,0</b>	<b>21,5</b>	<b>34,4</b>
Universitäten <sup>3)</sup> & Fachhochschulen	1.005	1.988	5,3	6,8	11,7	14,5
Fernhochschulen	842	2.719	12,1	20,2	9,8	19,8
<b>Gesamt</b>	<b>8.575</b>	<b>13.700</b>	<b>2,6</b>	<b>2,8</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

<sup>1)</sup> In enger Abgrenzung, ohne Signatur 73

<sup>2)</sup> Ohne Kunst- und Musikhochschulen, ohne Verwaltungsfachhochschulen

<sup>3)</sup> Einschließlich Theologischer und Pädagogischer Hochschulen

Quelle: Hochschulstatistik, Sonderauswertung, eigene Berechnungen

### 3.2.4 Fachwahl

Der eindeutige Schwerpunkt bei der Fachwahl der nicht-traditionellen Studierenden liegt auf den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (vgl. Tabelle 4). Im Jahr 2014 entschieden sich 38 % der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger für ein wirtschaftswissenschaftliches Studium (vs. 21 % insgesamt). Dieser Anteil ist seit 2011 kontinuierlich gewachsen. Auch auf die Sozial- und Verwaltungswissenschaften sowie die Gesundheitswissenschaften entfällt bei den Studierenden ohne (Fach-)Abitur ein überdurchschnittlich hoher Anteil, während MINT-Fächer von ihnen deutlich seltener gewählt werden. Dieses Muster findet sich sowohl an den Universitäten als auch an den Fachhochschulen. An den Universitäten ist die Studienfachwahl der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger seit 2010<sup>12</sup> stabil geblieben; die Anteile zwischen den Fächergruppen haben sich nur wenig verändert, am stärksten jedoch der Anteil der Sprach- und Kulturwissenschaften, der um vier Prozentpunkte gesunken ist. An den Fachhochschulen ist in diesem Zeitraum eine deutliche Verschiebung zugunsten der Wirtschaftswissenschaften zu sehen. Fast die Hälfte (46 %) der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger an den Fachhochschulen haben sich 2014 für die Wirtschaftswissenschaften entschieden. Deutlich gestiegen ist auch der Anteil in den Gesundheitswissenschaften (von 8 auf 12 %), während sich der Anteil der Ingenieurwissenschaften und der Informatik von 39 % auf 22 % reduziert hat.

Der hohe Anteil der Wirtschaftswissenschaften ist insofern plausibel, als es in diesen Fachrichtungen große Schnittmengen zwischen beruflicher und akademischer Bildung gibt und die Studiengänge vielfach eine klare Arbeitsmarktorientierung aufweisen. Angesichts der inhaltlichen Bezüge zwischen vielen handwerklich-technischen Ausbildungsberufen und den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen fällt zum einen der unterdurchschnittliche Anteil der Ingenieurwissenschaften auf. Möglicherweise spielen hier die (antizipierten) hohen fachlichen Anforderungen eine Rolle bei der Studienwahl. Zum anderen scheint der hohe Anteil nicht-traditioneller Studierender in den Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten bemerkenswert (28 %). Möglicherweise ist dies vor allem durch Lehramtsstudierende zu erklären. Der höhere Anteil der nicht-traditionellen Studierenden in der Fächergruppe Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften ist auf die gesundheitswissenschaftlichen Studiengänge an den Fachhochschulen zurückzuführen, in die sich etwa 12 % der nicht-traditionellen Studierenden an Fachhochschulen einschreiben. Auch hier liegt es nahe, fachliche Verbindungen zu Ausbildungsberufen in der Kranken- und Altenpflege sowie den nichtärztlichen Gesundheitsberufen zu vermuten. Auswertungen des NEPS-Datensatzes zeigen, dass etwa 60 Prozent der nicht-traditionellen Studierenden ein zur beruflichen Vorbildung affines Studienfach gewählt haben (vgl. Wolter et al. 2015, S.21).

---

<sup>12</sup> Das in Tabelle 4 ebenfalls ausgewiesene Jahr 2005 weicht vor allem an den Universitäten in der Fächerverteilung deutlich von den späteren Jahren ab. Hierfür spielt vermutlich die veränderte Erfassung der nicht-traditionellen Studierenden an der Fernuniversität Hagen eine Rolle (vgl. Fußnote 6), die 2010 mehr als die Hälfte der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger an den Universitäten stellen und deren Fächerspektrum damit auch die Fächergruppenverteilung stark beeinflusst.

Tabelle 4: Nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger (NTS) nach Fächergruppen und ausgewählten Studienbereichen\* (Studienjahre 2005 bis 2014, Spaltenprozente)

	Insgesamt						Nicht-traditionelle Studienanfänger(innen)					
Fachrichtung <sup>1)</sup>	2005	2010	2011	2012	2013	2014	2005	2010	2011	2012	2013	2014
<b>Sprach- und Kulturwiss., Sport</b>	<b>21,6</b>	<b>18,9</b>	<b>18,2</b>	<b>18,2</b>	<b>18,1</b>	<b>17,8</b>	<b>8,0</b>	<b>17,8</b>	<b>17,2</b>	<b>16,7</b>	<b>16,0</b>	<b>14,3</b>
<b>Rechts-, Wirtschafts-, Sozialw.</b>	<b>30,8</b>	<b>32,3</b>	<b>31,4</b>	<b>32,0</b>	<b>32,1</b>	<b>32,5</b>	<b>50,3</b>	<b>44,2</b>	<b>44,2</b>	<b>44,9</b>	<b>46,5</b>	<b>50,8</b>
darunter:												
Rechtswiss.	-	-	4,8	4,4	4,6	4,6	-	-	5,2	4,0	3,7	3,4
Wirtschaftswiss.	-	-	19,9	20,3	20,5	20,6	-	-	29,6	30,7	33,0	37,9
Sozial- und Verwaltungsw.	-	-	6,7	7,3	6,2	7,3	-	-	9,4	10,1	9,8	9,5
<b>Mathematik, Naturwiss.</b>	<b>18,6</b>	<b>17,4</b>	<b>18,1</b>	<b>17,7</b>	<b>17,7</b>	<b>17,8</b>	<b>9,2</b>	<b>12,8</b>	<b>12,8</b>	<b>11,2</b>	<b>9,9</b>	<b>9,5</b>
<b>Humanmedizin, Gesundheitsw.</b>	<b>4,5</b>	<b>4,6</b>	<b>4,4</b>	<b>5,0</b>	<b>5,1</b>	<b>5,2</b>	<b>10,2</b>	<b>5,0</b>	<b>7,3</b>	<b>9,3</b>	<b>10,0</b>	<b>9,6</b>
<b>Agrar-, Forst-, Ernährungsw., Veterinärmed.</b>	<b>2,6</b>	<b>2,4</b>	<b>2,2</b>	<b>2,2</b>	<b>2,3</b>	<b>2,3</b>	<b>1,8</b>	<b>1,3</b>	<b>1,1</b>	<b>1,1</b>	<b>1,2</b>	<b>1,1</b>
<b>Ingenieurwiss.</b>	<b>19,6</b>	<b>21,7</b>	<b>23,2</b>	<b>22,3</b>	<b>22,3</b>	<b>21,9</b>	<b>18,5</b>	<b>17,7</b>	<b>16,1</b>	<b>15,4</b>	<b>15,1</b>	<b>13,2</b>
<b>Kunst, Kunstwiss.</b>	<b>2,3</b>	<b>2,3</b>	<b>2,1</b>	<b>2,1</b>	<b>2,1</b>	<b>2,1</b>	<b>2,0</b>	<b>1,2</b>	<b>1,2</b>	<b>1,3</b>	<b>1,3</b>	<b>1,3</b>
<b>An Universitäten (ohne Kunst- und Musikhochschulen)</b>												
Fachrichtung <sup>1)</sup>	2005	2010	2011	2012	2013	2014	2005	2010	2011	2012	2013	2014
<b>Sprach- und Kulturwiss., Sport</b>	<b>30,6</b>	<b>28,9</b>	<b>27,5</b>	<b>28,2</b>	<b>27,7</b>	<b>27,2</b>	<b>20,9</b>	<b>32,1</b>	<b>30,4</b>	<b>30,1</b>	<b>28,8</b>	<b>28,2</b>
<b>Rechts-, Wirtschafts-, Sozialw.</b>	<b>25,9</b>	<b>26,2</b>	<b>25,8</b>	<b>25,8</b>	<b>25,8</b>	<b>25,9</b>	<b>48,7</b>	<b>41,6</b>	<b>40,9</b>	<b>41,1</b>	<b>41,9</b>	<b>40,0</b>
darunter:												
Rechtswiss.	-	-	6,8	6,5	6,7	6,8	-	-	7,5	5,8	5,6	5,9
Wirtschaftswiss.	-	-	13,4	13,1	13,1	13,0	-	-	26,9	26,1	27,1	24,6
Sozial- und Verwaltungsw.	-	-	5,7	6,2	6,1	6,2	-	-	6,4	9,2	9,2	9,4
<b>Mathematik, Naturwiss.</b>	<b>21,9</b>	<b>21,2</b>	<b>22,2</b>	<b>22,0</b>	<b>22,2</b>	<b>22,4</b>	<b>9,5</b>	<b>16,3</b>	<b>17,2</b>	<b>16,1</b>	<b>15,5</b>	<b>16,9</b>
<b>Humanmedizin, Gesundheitsw.</b>	<b>5,5</b>	<b>5,1</b>	<b>4,6</b>	<b>5,1</b>	<b>5,1</b>	<b>5,2</b>	<b>6,8</b>	<b>2,4</b>	<b>3,6</b>	<b>4,2</b>	<b>4,9</b>	<b>5,3</b>
<b>Agrar-, Forst-, Ernährungsw., Veterinärmed.</b>	<b>2,3</b>	<b>2,2</b>	<b>2,0</b>	<b>2,1</b>	<b>2,2</b>	<b>2,2</b>	<b>2,4</b>	<b>0,8</b>	<b>0,8</b>	<b>0,9</b>	<b>1,0</b>	<b>1,0</b>
<b>Ingenieurwiss.</b>	<b>11,8</b>	<b>14,1</b>	<b>15,8</b>	<b>14,6</b>	<b>14,9</b>	<b>14,8</b>	<b>10,1</b>	<b>6,0</b>	<b>6,1</b>	<b>6,6</b>	<b>6,7</b>	<b>6,7</b>
<b>Kunst, Kunstwiss.</b>	<b>2,1</b>	<b>1,8</b>	<b>1,6</b>	<b>1,7</b>	<b>1,7</b>	<b>1,7</b>	<b>1,7</b>	<b>0,6</b>	<b>0,7</b>	<b>0,9</b>	<b>1,2</b>	<b>1,9</b>
<b>An Fachhochschulen (ohne Verwaltungs-FH)</b>												
Fachrichtung <sup>1)</sup>	2005	2010	2011	2012	2013	2014	2005	2010	2011	2012	2013	2014
<b>Sprach- und Kulturwiss., Sport</b>	<b>2,4</b>	<b>2,5</b>	<b>2,7</b>	<b>3,1</b>	<b>3,7</b>	<b>4,2</b>	<b>1,3</b>	<b>2,5</b>	<b>3,2</b>	<b>4,9</b>	<b>6,7</b>	<b>6,4</b>
<b>Rechts-, Wirtschafts-, Sozialw.</b>	<b>41,2</b>	<b>42,2</b>	<b>40,8</b>	<b>41,5</b>	<b>41,7</b>	<b>42,0</b>	<b>51,2</b>	<b>46,9</b>	<b>47,7</b>	<b>48,2</b>	<b>49,9</b>	<b>57,0</b>
darunter:												
Rechtswiss.	-	-	1,6	1,3	1,4	1,5	-	-	2,7	2,5	2,2	1,9
Wirtschaftswiss.	-	-	30,7	31,2	31,6	31,7	-	-	32,4	34,7	37,4	45,5
Sozial- und Verwaltungsw.	-	-	8,5	8,9	8,7	8,8	-	-	12,5	11,0	10,2	9,6
<b>Mathematik, Naturwiss.</b>	<b>11,6</b>	<b>11,3</b>	<b>11,4</b>	<b>11,2</b>	<b>10,9</b>	<b>11,2</b>	<b>9,0</b>	<b>9,1</b>	<b>8,1</b>	<b>6,8</b>	<b>5,8</b>	<b>5,3</b>
<b>Humanmedizin, Gesundheitswi.</b>	<b>2,5</b>	<b>3,7</b>	<b>4,2</b>	<b>5,0</b>	<b>5,0</b>	<b>5,1</b>	<b>12,0</b>	<b>7,8</b>	<b>11,2</b>	<b>13,8</b>	<b>13,7</b>	<b>12,1</b>
<b>Agrar-, Forst-, Ernährungsw., Veterinärmed.</b>	<b>3,4</b>	<b>2,7</b>	<b>2,5</b>	<b>2,4</b>	<b>2,5</b>	<b>2,4</b>	<b>1,4</b>	<b>1,8</b>	<b>1,5</b>	<b>1,4</b>	<b>1,4</b>	<b>1,2</b>
<b>Ingenieurwiss.</b>	<b>36,2</b>	<b>34,3</b>	<b>35,3</b>	<b>33,9</b>	<b>33,5</b>	<b>32,2</b>	<b>22,9</b>	<b>30,2</b>	<b>26,7</b>	<b>23,2</b>	<b>21,2</b>	<b>17,0</b>
<b>Kunst, Kunstwiss.</b>	<b>2,7</b>	<b>3,2</b>	<b>3,0</b>	<b>2,8</b>	<b>2,7</b>	<b>2,7</b>	<b>2,1</b>	<b>1,7</b>	<b>1,7</b>	<b>1,7</b>	<b>1,3</b>	<b>1,0</b>

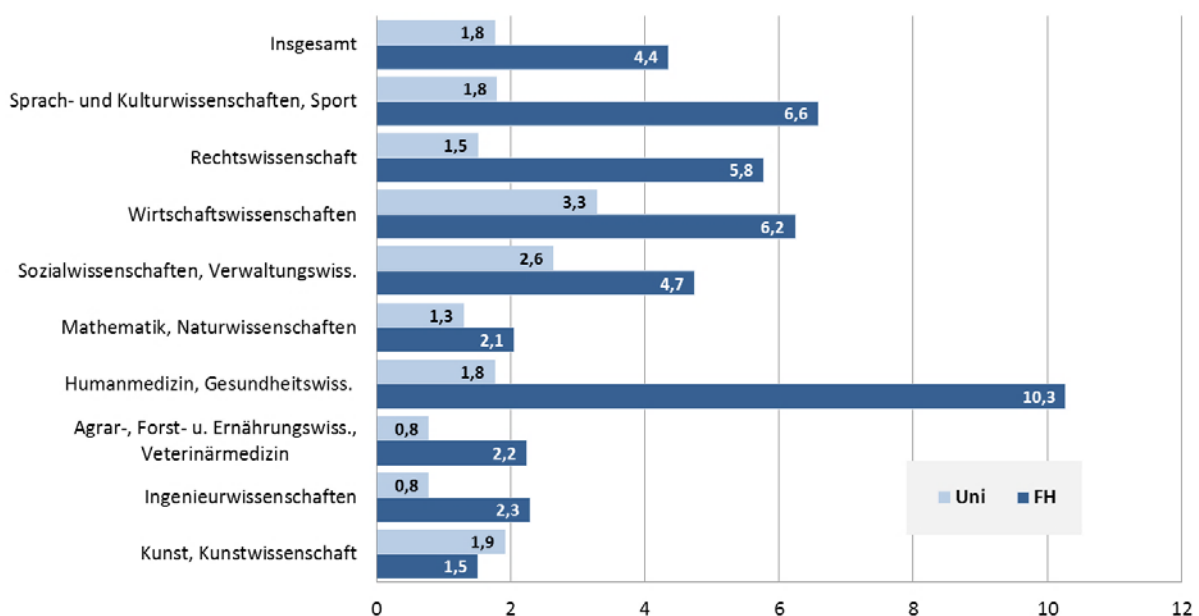
\* Nach Studienbereichen differenzierte Daten für die Fächergruppe Rechts- Wirtschafts- und Sozialwissenschaften liegen uns erst ab 2011 vor.

<sup>1)</sup> Ohne Studienanfänger(innen) außerhalb der Studienbereichsgliederung. Ohne Kunst- und Musikhochschulen, ohne Verwaltungsfachhochschulen.

Quelle: Hochschulstatistik, Sonderauswertung, eigene Berechnungen

Um zu überprüfen, wie offen die einzelnen Fächergruppen gegenüber nicht-traditionellen Studierenden tatsächlich sind, ist es sinnvoll, die Anteile der nicht-traditionellen an der Gesamtzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger nach Fachdisziplinen und Hochschulart zu betrachten (vgl. Abbildung 4). Insgesamt sind die Universitäten weniger offen. Auf sie entfällt nicht nur ein geringerer Anteil der Nicht-traditionellen (36 %); diese bilden mit knapp 2 % auch nur eine sehr kleine Gruppe unter den Studienanfängerinnen und -anfängern. An den Fachhochschulen ist ihr Anteil mit über 4 % mehr als doppelt so hoch. Die größte Offenheit an den Universitäten haben die Fachrichtungen Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (3,3 bzw. 2,6 %) sowie die Sprach- und Kulturwissenschaften (1,9 %). An den Fachhochschulen ist die Fächergruppe Gesundheitswissenschaften (10,3 %) gefolgt von den Sprach- und Kulturwissenschaften (6,6 %) sowie den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (4,7 bis 6,6 %) am offensten.

Abbildung 4: Anteil nicht-traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger nach Fächergruppen und Hochschulart für das Studienjahr 2014 (Angaben in %)



Quelle: Hochschulstatistik, Sonderauswertung, eigene Berechnungen



## Ländervergleich

Mit den hochschulstatistischen Daten kann der Anstieg des Anteils der nicht-traditionellen Studierenden nicht umfänglich erklärt, zum Teil aber mit landespolitischen Initiativen zur weiteren Öffnung der Hochschulen in Zusammenhang gebracht werden. Inwiefern darüber hinaus eine allgemeine Nachfrage des Arbeitsmarktes nach höher qualifizierten Erwerbstätigen beziehungsweise eine grundsätzlich ansteigende persönliche Bildungsaspiration unter beruflich Qualifizierten – auch unter dem Einfluss der öffentlichen Debatte über einen Fachkräftemangel – ursächlich sind, bleibt spekulativ. Der Einflussfaktor Studienmotivation wird in der qualitativen Teiluntersuchung dieses Forschungsprojektes genauer untersucht (vgl. Otto/Kamm 2016; Wolter et al. 2014).

Ob sich hinter dem sprunghaften Anstieg zwischen 2009 und 2011 (vgl. Abbildung 2) eine direkte Auswirkung der KMK-Empfehlung von 2009 verbirgt, scheint fraglich, da ein Großteil der Bundesländer erst 2010 bzw. 2011 auf den Beschluss reagiert hat (vgl. Dahm/Kerst 2013; auch Nickel/Duong 2012, S. 31f.). Einige Länder, z.B. Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz oder Mecklenburg-Vorpommern, hatten bereits vor 2009 umfangreiche Maßnahmen zur Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte unternommen, was sich – teilweise mit zeitlicher Verzögerung – ausgewirkt haben könnte. Als eine wichtige Ursache des Anstiegs ist außerdem der Basiseffekt zu erwähnen, der durch den Wegfall des sogenannten Gasthörermodells der Fernuniversität Hagen für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber im Rahmen der Novellierung der nordrhein-westfälischen Berufsbildungshochschulzugangsverordnung (BBiHZV) vom 08.03.2010 entstanden ist (vgl. die Erläuterungen in Fußnote 6). Allein durch diese statistische Umstellung kamen 2010 etwa 2.500 nicht-traditionelle Studierende hinzu.

Für die Länderebene insgesamt ist festzuhalten, dass bis zum Jahr 2014 mittlerweile in allen Hochschulgesetzen die vom KMK-Beschluss vorgesehenen Möglichkeiten für den allgemeinen und fachgebundenen Hochschulzugang mit beruflicher Qualifikation – teilweise über die KMK-Empfehlungen hinausgehend, teilweise auch mit kleineren Einschränkungen (z.B. in Sachsen) – rechtlich umgesetzt wurden (Tabelle 5). Die Länder, die bereits im Bericht 2012 (Wolter et al. 2012) als sehr offen und durchlässig eingeschätzt wurden, verzeichnen zwischen 2010 und 2014 weiterhin Anstiege in den Anteilen nicht-traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger (vgl. Abbildung 5): Insbesondere in Rheinland-Pfalz, das zwischen 2011 und 2014 ein Modellprojekt mit dem Verzicht auf die dreijährige Berufserfahrung durchführte, sowie Nordrhein-Westfalen, wo vor allem die Fernuniversität Hagen sowie private Hochschulen wie die FOM Hochschule Studienangebote für Berufstätige bereitstellen, ist die Nachfrage stark angewachsen. Hamburg und Berlin, aber auch Bayern und Niedersachsen, die ebenfalls sehr weitgehende Zugangsregelungen für nicht-traditionelle Studienbewerberinnen und -bewerber offerieren, verzeichnen auf hohem Niveau weiterhin leichte Anstiege bei den Anteilen. Daneben haben die Länder Thüringen und Schleswig-Holstein in den letzten Jahren ihr Profil in Richtung Durchlässigkeit gestärkt und somit ihre Anteile nicht-traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger deutlich erhöht. So ermöglicht Thüringen seit 2014 beispielsweise ein einjähriges Probestudium alternativ zur Eignungsprüfung sowie für Berufserfahrene ohne Hochschulabschluss unter bestimmten Voraussetzungen den Zugang zu weiterbildenden Masterstudiengängen. Dies ist auch in Bayern möglich; zudem wurden hier die meisteräquivalenten Fortbildungsabschlüsse weiter ausdifferenziert und Grundlagen zur Einrichtung berufsbegleitender Bachelorstudiengänge geschaffen. Interessant wird sein, in welchem Maße sich die weiteren Zugangserleichterungen in einigen Ländern seit 2014 – z.B. Umsetzung des KMK-Beschlusses in Brandenburg, Novellierung des Hochschulgesetzes und Einführung einer Vorabquote in Hamburg oder die Umsetzung eines Modellprojektes in Hessen – zukünftig auf die Entwicklung der Nachfrage nach nicht-traditionellen Zugangswegen auswirken werden.



Tabelle 5: Formen des Hochschulzugangs nach Bundesland

Bundesland	Direkter Hochschulzugang		Zugangsprüfung fgHR	Probestudium fgHR	Begabten- prüfung	Sonstige Voraussetzungen*	Anrechnung	Quote
	allgemeine HZB	fachgeb. HZB						
Niedersachsen	M	B3 (affin)	B2; 5-j. Berufstätigkeit ** HZB kann durch Zusatzprüfung auf anderes Studienfach erweitert werden	-		Nachweis Prüfungsvorbereitung zur Z-Prüfung; Pflege-/ Erziehungszeiten, berufl. Weiterbil- dung, Ersatzdienst, Praktika anrechenbar	verpflichtend	ja (max. 10%)
Nordrhein- Westfalen	M	B3 (affin)	B3	ja (nur ohne n.c.) (mind. 4 S [2]) (mind. 20LP pro S)	§49, Abs.11 HG	Pflege-/Erziehungszeiten, berufl. Tätigkeiten an- rechenbar, i.d.R. Beratungsgespräch, Eignungs- test mögl.	mögl.	ja (2-4%)
Berlin	M	B3 (affin)	B3	-		Pflege-/Erziehungszeiten anrechenbar	verpflichtend	mögl. (HUB 8%)
Rheinland- Pfalz	M	B2 (affin)	-	-		Beratungsgespräch, Mindestnote 2,5, Pflege- zeit, Ersatzdienst, Praktikum anrechenbar, nach Modellversuch (2011-2104) in 22 Studiengän- gen Verzicht auf B2	verpflichtend	-
Brandenburg	M	B2 (affin)	Eignungsfeststellungsverfahren mögl.	-			verpflichtend	mögl. (rel.)
Bremen	M	-	B3; B5; Kontaktstudium	B5 1-4 S, bis 2 S; „kleine Matrikel“		Aufhebung der Fachbindung durch Zwischen- prüfung, Pflege-/Erziehungs-/ Ersatzzeiten anre- chenbar	verpflichtend	-
Hamburg	M	-	B3 (Ausnahme: B2)	mögl., jedoch derzeit nicht angeboten, 1j. erfolgreiche TN ersetzt Eingangsprü- fung		Beratungsgespräch, Pflege-/Erziehungszeiten, Ersatzdienst anrechenbar	verpflichtend, Mögl. pauschaler Anrechnung	ja (3 %); U HH/Sozialök. (ehem. HWP) bis 40%
Hessen	M	VWA-Abs. m. abgeschl. Berufsausb., Abs. eines 1j. Lehrgangs der EAdA d. Uni Frankf./M.	B2 ** (affin o. einschlägige Weiterbildung mind. 400h)	-	ja	Erziehungszeiten und Weiterqualif. anrechen- bar, Beratungsgespräch mögl.; Verzicht auf B2 im Modellversuch bis 2021 (+ weitere Voraussetzungen)	mögl. bei Akk.	-
Mecklenburg- Vorpommern	M	-	B3 (affin); „mehrj. herausgeh. o. inhaltl. besonders an- spruchsvolle Tätigkeit“ (affin)	-	ja (aHR)	Erweiterungsprüfung für nicht-affine Bereiche mögl.; Erziehungszeiten; Einstufung in höheres FS für B3 mögl.; Beratungsgespräch	mögl. bei Akk.	ja (5%)
Schleswig-Hol- stein	M	-	B3 (affin) **	B5, Note >3,0; ja (2-4 S; affin)		bei B5 Note < 3,0, Studienberatung vor Zulas- sungsprüfung	verpflichtend	- (aber mögl.)
Saarland	M	-	B3 (affin) **; B2 (affin) + Aufstiegsstipen- dium/ Ausbildungsabschlussnote mind. 1,9/ erfolgreiche „Teilnahme an überregionalen beruflichen Leistungswettbewerb“	B3 (affin) ** (2-4 S)		Anerkennung von Erziehungszeiten, Beratungs- gespräch, Nachweis dt. Sprachkenntnisse, an- statt Eignungsfeststellung Zwischenprüfung möglich	mögl.	ja (5%)

Bundesland	Direkter Hochschulzugang		Zugangsprüfung fgHR	Probestudium fgHR	Begabten- prüfung	Sonstige Voraussetzungen*	Anrechnung	Quote
	allgemeine HZB	fachgeb. HZB						
Bayern	M	-	B3 (affin), B2 + Aufstiegsstipendium	B3 (2-4 S)		Beratungsgespräch, Anerkennung bei nicht- bayr. Abschluss notwendig	möglich	ja (max. 5%)
Baden-Württemberg	M	-	B3 (affin) **, auch b. mehrjähriger heraus- gehobener oder inhaltl. besonders an- spruchsvoller Tätigkeit (affin)	-		Beratungsgespräch, Pflege-/Erziehungszeiten anrechenbar	mögl. bei Akk.	-
Thüringen	M	-	B3	B3 (affin) (1-2 S)		Beratungsgespräch	mögl. bei Akk.	-
Sachsen-Anhalt	M	-	B (k.A.), durch HS-Ordnungen geregelt, ori- entiert an KMK-Synopse 2011	-	ja		mögl. bei Akk.	ja (rel.)
Sachsen	M	-	B3	-		Beratungsgespräch	verpflichtend	-

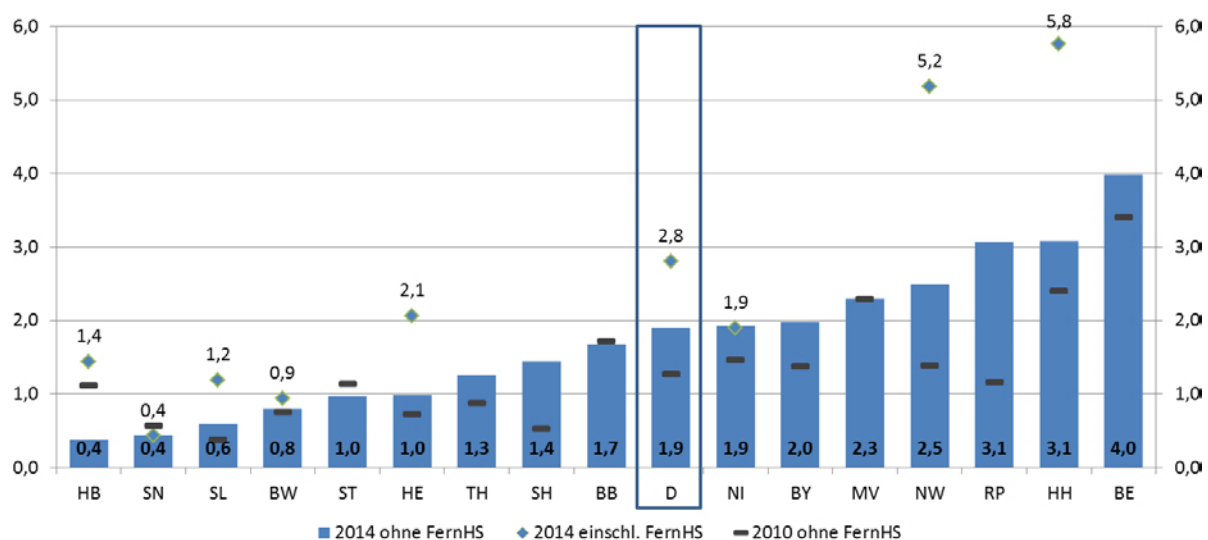
\* z.B. Bildungsabschluss, Berufserfahrung, Mindestalter, Erziehungs-, Pflege- und Ersatzzeiten, Hauptwohnsitz

\*\* In diesen Bundesländern ist die Durchführung des Prüfungsverfahrens einheitlich durch Verordnung geregelt.

Abkürzungen: M = Meister (bzw. entsprechende Abschlüsse); B2, B3, B5 = Berufsausbildung und 2-,3- bzw. 5-jährige Berufserfahrung; S = Semester

Quellen: Rechtsvorschriften der Länder; Übersichten: Banscherus (2012); Schönfelder (2013); Högl (2016) – Stand: August 2016

Abbildung 5: Anteil nicht-traditioneller Studienanfängerinnen und -anfänger nach Ländern 2014 (Angaben in %)



Quelle: Hochschulstatistik, Sonderauswertung, eigene Berechnungen

Anzunehmen ist jedoch, dass es möglicherweise weniger die Länder insgesamt sind, die durch die gelockerten Zugangsregelungen eine stärkere Nachfrage durch nicht-traditionelle Studieninteressierte hervorgerufen haben, sondern auch die spezifischen Studienangebote einzelner Hochschulen in den Ländern eine Rolle spielen (vgl. auch Duong/Püttmann 2014). Da die Anteilswerte für nicht-traditionelle Studierende zwischen den Hochschulen sehr stark streuen, ist zu vermuten, dass einzelne Hochschulen ganz bewusst auf eine eher defensive Strategie gegenüber dieser Zielgruppe setzen, während andere eine eher „offene“ Haltung einnehmen und Studienangebote bereitstellen, die beispielsweise berufsbegleitend studiert werden können und beruflich Qualifizierte besonders ansprechen. Hinweise darauf ergeben sich unabhängig von der Trägerschaft der Hochschule. Die Studierenden ohne (Fach-)Abitur konzentrieren sich auf vergleichsweise wenige Hochschulen: Nur bei einem kleinen Teil der Hochschulen machen 2014 nicht-traditionelle Studierende mehr als 10 % der Studienanfängerinnen und -anfänger aus (31 von 352 Hochschulen, Tabelle 6). An diesen Hochschulen schreiben sich 7.354 der nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger ein (54 %). In dieser Gruppe von Hochschulen sind sowohl Fernhochschulen (darunter die Fernuniversität Hagen und sieben Fernhochschulen in privater Trägerschaft) als auch 22 Präsenzhochschulen (jedoch keine Universität) vertreten, darunter neun in öffentlicher und 13 in privater Trägerschaft. Bei der größten Gruppe von Hochschulen machen die nicht-traditionellen Studierenden zwischen ein und fünf Prozent der Studienanfängerinnen und -anfänger aus. Viele Hochschulen haben überhaupt keine (77 Hochschulen) oder nur sehr wenige (99 Hochschulen) nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger. Nur ein kleiner Teil der Hochschulen ist also in besonderer Weise für die Zielgruppe zugänglich.

Die Konzentration wird ebenfalls deutlich, wenn man die absoluten Zahlen nach Hochschulen betrachtet. Die 13.700 nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger aus dem Jahr 2014 verteilen sich zwar auf insgesamt 275 (von insgesamt 352) Hochschulen, von denen jedoch 70 nur zwischen 1 und 5 nicht-traditionelle Studierende aufgenommen haben. Nur an 20 Hochschulen sind es mehr als 100 nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger.

Tabelle 6: Anteil nicht-traditioneller Studienanfänger(innen) nach Art und Trägerschaft der Hochschulen (2014)

Anteil nicht-traditioneller Studienanfänger (innen)	Hochschulen insgesamt		Hochschulen ohne Fernhochschulen		Hochschulen in privater Trägerschaft (ohne Fernhochschulen)		Hochschulen in staatlicher/kirchl. Trägerschaft (ohne Fernuni Hagen)		Fernhochschulen <sup>1)</sup>	
	Anzahl									
	Hochschulen	Studienanfänger (innen)	Hochschulen	Studienanfänger (innen)	Hochschulen	Studienanfänger (innen)	Hochschulen	Studienanfänger (innen)	Hochschulen	Studienanfänger (innen)
Keine	77	0	75	0	54	0	21	0	2	0
Bis unter 1 %	99	1.233	92	1.071	12	24	87	1.209	–	–
1 bis unter 5 %	131	4.258	128	4.358	24	136	97	4.060	3	62
5 bis unter 10 %	21	855	21	855	10	127	11	728	–	–
10 bis unter 25 %	24	2.892	18	2.090	9	1.128	9	962	6	802
Über 25 %	7	4.462	4	573	4	573	–	–	2	3.889
Insgesamt	352	13.700	338	8.947	113	1.988	225	6.959	14	4.753

<sup>1)</sup> Fernuniversität Hagen mit 2.034 Studienanfänger(innen) sowie 13 Fernhochschulen in privater Trägerschaft.

Quelle: Hochschulstatistik, Sonderauswertung, eigene Berechnungen

An den 20 Hochschulen mit mehr als 100 nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfängern nahmen 2014 insgesamt 8.213 Studierende aus dieser Gruppe (d.h. 60 % aller Studienanfängerinnen und -anfänger ohne (Fach-)Abitur) das Studium auf, darunter mehr als 2.000 allein an der Fernuniversität Hagen (vgl. Tabelle 7). Die Liste zeigt eine große Vielfalt an Hochschultypen. So sind sieben dieser Hochschulen mit einem Fernstudierendenanteil von mehr als 75 % von allen Studierenden als Fernhochschulen zu bezeichnen; abgesehen von der Fernuniversität Hagen befinden sie sich alle in privater Trägerschaft. Neben den Fernhochschulen und zwei weiteren privaten Hochschulen sind drei Universitäten sowie neun Fachhochschulen vertreten, die unter ihren Studienanfängerinnen und -anfängern einen Anteil von 1,6 bis 15,6 % nicht-traditioneller Studierender haben. Die meisten der Hochschulen befinden sich in Nordrhein-Westfalen, darüber hinaus verteilen sie sich auf sechs weitere Bundesländer. Ein großer Teil des Studienangebots für nicht-traditionelle Studierende wird also von einer eher kleinen Zahl von Hochschulen getragen, die wiederum die Werte des jeweiligen Bundeslandes stark beeinflussen. So werden etwa die Anteilswerte für Berlin und Hamburg, ebenso in Nordrhein-Westfalen, stark von den in der Tabelle enthaltenen Hochschulen geprägt. Auch in diesen Ländern gibt es Hochschulen, die keine oder nur wenige nicht-traditionelle Studierende aufnehmen. Im Rahmen der landesrechtlichen Regelungen zum Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende kommt es also für die konkrete Studiennachfrage offenbar auch stark auf die Attraktivität der einzelnen Hochschule und deren Studienangebot sowie ihre Offenheit für nicht-traditionelle Studierende an.

Tabelle 7: Hochschulen mit 100 oder mehr nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfängern (NTS)<sup>1)</sup> (2014)

Hochschulname	Land	Anzahl NTS	Anteil NTS	Anteil im Fernstudium <sup>2)</sup>
Fernuniversität Hagen	NW	2.034	34,2 %	100 %
Internationale Hochschule Bad Honnef-Bonn (Priv. FH)	NW	1.502	31,9 %	83,0 %
Priv. FH für Ökonomie und Management Essen	NW	964	13,9 %	0 %
Steinbeis-H Berlin (Priv. H)	BE	487	39,1 %	0 %
FH Südwestfalen	NW	478	13,8 %	11,9 %
DIPLOMA - FH Nordhessen (Priv. FH)	HE	353	26,0 %	78,4 %
HFH Hamburger Fern-H (Priv. FH)	HH	305	19,6 %	100 %
U Hamburg	HH	277	4,6 %	0 %
Duale Hochschule Baden-Württemberg, Stuttgart (FH)	BW	273	2,5 %	0 %
Hochschule Koblenz (FH)	RP	254	12,2 %	17,4 %
Europ. Fern-H Hamburg GmbH Hamburg (Priv. FH)	HH	202	21,0 %	100 %
HS für Technik und Wirtschaft Berlin	BE	176	5,5 %	6,1 %
FH München	BY	131	4,1 %	0 %
FH Münster	NW	127	4,7 %	0 %
U Mainz	RP	119	2,2 %	0 %
FH Köln	NW	119	2,7 %	0 %
U Erlangen-Nürnberg	BY	107	1,6 %	0,3 %
Wilhelm Büchner Hochschule Darmstadt (Priv. Fern-FH)	HE	103	13,9 %	100 %
ASH für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin	BE	102	15,6 %	0 %
FH Würzburg-Schweinfurt	BY	100	5,1 %	0 %
Summe dieser 20 Hochschulen	–	8.213	11,1 %	20,6 %
Hochschulen insgesamt	D	13.700	2,8 %	4,6 %

<sup>1)</sup> In enger Abgrenzung, ohne Signatur 73.

<sup>2)</sup> Anteil bezogen auf alle Studienanfänger(innen).

Quelle: Hochschulstatistik, Sonderauswertung, eigene Berechnungen

## 4 Studienerfolg im Verlauf des Studiums

Eine allgemein anerkannte Definition von Studienerfolg gibt es nicht (z.B. Kuh et al. 2007; Trapmann 2008). Je nach Forschungsinteresse werden recht unterschiedliche Indikatoren des Studienerfolgs in den Vordergrund gestellt (z.B. Dahm/Kerst 2016). So geht es in einer institutionen- bzw. outputbezogenen Perspektive vor allem um statistisch objektivierbare Erfolgsmerkmale wie zum Beispiel den Studienabschluss oder Zensuren, Erfolgs- bzw. Abbruchquoten und die Studiendauer. Solche Kriterien werden gerade in der bildungspolitischen Diskussion über die Öffnung des Hochschulzugangs immer wieder betont, etwa, wenn auf das höhere Abbruchrisiko nicht-traditioneller Studierender verwiesen wird (Brändle/Lengfeld 2015). Demgegenüber interessiert sich eine kompetenzorientierte Studienerfolgsforschung dafür, welche (fachlichen oder beruflichen) Kompetenzen tatsächlich im Laufe eines Studiums erworben werden. Dieses wird heute häufig mit dem Begriff ‚outcomes‘ umschrieben. Hier schließen auch arbeitsmarktpolitisch ausgerichtete Ansätze an, die Studienerfolg im Kern mit Beschäftigungsfähigkeit und den dafür erforderlichen Kompetenzen identifizieren (Wolter/Banscherus 2012; Wolter 2013). Ein subjektbezogener Ansatz wiederum betont die Perspektive der Studierenden und betrachtet beispielsweise deren Zufriedenheit mit dem Studium, den Studienbedingungen und dem Studienerfolg als wichtige Erfolgskriterien. Gerade in dieser subjektiven Perspektive können die Kriterien für Studienerfolg (vom formalen Abschluss abgesehen) interindividuell erheblich variieren. Schließlich wird in einer studienverlaufs- bzw. anforderungsbezogenen Perspektive die Bewältigung der tatsächlichen Leistungsanforderungen im Prozess des Studierens, einschließlich eventueller Studienschwierigkeiten, thematisiert (Dahm/Kerst 2016).

Dieser Bericht betrachtet den Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden zum einen aus einer output- und verlaufsbezogenen Perspektive und greift dafür auf quantitative Ergebnisse zum – teils noch vorläufigen – Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden zurück (vgl. dazu Dahm/Kerst 2016). Zum anderen erlaubt die Auswertung qualitativer Interviews, auch die subjektive Perspektive der Studierenden zu berücksichtigen. Die im Studium erworbenen Fachkompetenzen im Sinne einer outcome-orientierten Perspektive sind nicht Gegenstand dieses Beitrags. Erfolgreiche Studierende zeichnen sich demnach dadurch aus, dass sie in der Lage sind, die verschiedenen fachlichen und nicht-fachlichen Herausforderungen, die sich im Laufe des Studiums stellen, zu meistern. Neben der Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Studienabschlusses kann daher die Bewältigung der Studienanforderungen als übergeordnetes Erfolgskriterium gelten.

Die in diesem Bericht verwendeten NEPS-Daten (Aschinger et al. 2011; Blossfeld et al. 2011) sind Teil eines laufenden Projekts mit Längsschnittperspektive und enthalten zum jetzigen Zeitpunkt noch keine Informationen zum endgültigen Erfolg der Studierenden. Daher werden hier Merkmale aus dem bisherigen Studienverlauf thematisiert, die als Indikatoren des erwartbaren Studienerfolgs gelten können:

- (retrospektive) Selbsteinschätzungen von Studierenden mit und ohne (Fach-)Abitur zu ihrem Kenntnisstand am Beginn des Studiums,
- Studienfortschritt und Studienleistungen bis zum fünften bzw. siebten Hochschulsesemester,
- Studienabbrüche und Erfolgsquoten bis zum siebten Hochschulsesemester (NEPS) sowie bis zu elf Jahre nach Studienbeginn (Hochschulstatistik).

Während mit diesen outputbezogenen Kriterien Studienerfolg empirisch zumindest tendenziell erfasst werden kann, kann daran anschließend nach den Faktoren gefragt werden, die den Studienerfolg beeinflussen (z.B. Blüthmann 2014; Trapmann 2008). Diese Faktoren können wiederum auf drei Ebenen

differenziert werden: einer individuellen bzw. biografischen Ebene, der Ebene der Kontextfaktoren und der Ebene der institutionellen Bedingungen.

## 4.1 Objektivierbare Merkmale des Studienerfolgs<sup>13</sup>

### 4.1.1 Studienleistungen

Folgt man der insbesondere im Umkreis der Gymnasialpädagogik verbreiteten Überzeugung, wonach der gymnasiale Bildungskanon Voraussetzung von Studierfähigkeit ist (vgl. z.B. Köller 2013, S. 42ff.), sollten Studierende ohne (Fach-)Abitur deutlich schlechtere Studienleistungen erreichen als Absolventinnen und Absolventen der gymnasialen Oberstufe. Damit ist zugleich das Hauptargument benannt, das traditionell gegen die Öffnung des Hochschulzugangs für Studienbewerberinnen und -bewerber ohne Abitur ins Feld geführt wurde. In der Tat ist eine ausgeprägte Defizitwahrnehmung auf Seiten nicht-traditioneller Studierender ein stabiles Ergebnis der bisherigen Forschungsaktivitäten zur Studienbewältigung dieser Gruppe (vgl. zusammenfassend Freitag 2012). Studierende ohne (Fach-)Abitur beurteilen die Wirksamkeit ihrer (schulischen) Vorbereitung auf die fachlichen Anforderungen im Studium sehr ungünstig und nehmen besonders zu Studienbeginn Wissenslücken in schulischen Grundlagenfächern bei sich wahr. Auch die aktuelle Untersuchung bestätigt diesen wiederkehrenden Befund (Dahm/Kerst 2016; vgl. dazu bereits Wolter/Dahm et al. 2014). Häufiger als ‚traditionelle‘ Studierende gaben Studierende des Dritten Bildungswegs an, dass ihnen am Studienanfang Kenntnisse und Fähigkeiten fehlten, die im Studium vorausgesetzt werden. So verfügt nur knapp ein Drittel der nicht-traditionellen Studierenden nach eigener Einschätzung am Beginn des Studiums in hohem oder sehr hohem Maße über die im Studium benötigten Kenntnisse in Mathematik, Deutsch und Englisch, dagegen fast drei Viertel der Studierenden mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife ohne Ausbildung. Im Kontrast zu dieser Defizitwahrnehmung stehen jedoch die Studienleistungen, die nicht-traditionelle Studierende tatsächlich erzielen. Tabelle 8 enthält einen nach ausgewählten Studienbereichen differenzierten Gruppenvergleich der selbstberichteten Studiennoten aus dem dritten Hochschulsesemester. Vergleicht man die Durchschnittsnoten *zwischen* den Fächern, zeigt sich bei jeder Vergleichsgruppe ein bekanntes Muster, nämlich die Existenz unterschiedlicher Kulturen in der Notengebung je nach Studienfach. Während in den sogenannten MINT-Fächern vergleichsweise schlechte Noten vergeben werden, bekommen Studierende der Erziehungswissenschaften und des Sozialwesens im Schnitt die besten Noten. Der Gruppenvergleich *innerhalb* der Fächer zeigt: Nicht-traditionelle Studierende werden den spezifischen Anforderungen ihres Studienfachs in ähnlicher Weise gerecht wie andere Studierende, können sich an ihrer Hochschule mithin erfolgreich akademisch integrieren. Auch bei Betrachtung des weiteren Studienverlaufs bis zum siebten Hochschulsesemester bleibt der Befund ähnlich guter Studienleistungen von nicht-traditionellen Studierenden stabil. Statistisch signifikante Unterschiede in den selbstberichteten Studiennoten aus dem dritten, fünften und siebten Hochschulsesemester bestehen lediglich gegenüber Studierenden mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife. Unter Kontrolle der Hochschulart, der Hochschulträgerschaft und des (ersten) Hauptfachs schneiden letztere jedoch nur geringfügig besser ab (um zwei Zehntel einer Note) als Studierende ohne (Fach-)Abitur. Insgesamt fällt auf, dass mit den Merkmalen „Art der Hochschulzugangsberechtigung“ und „berufliche Vorbildung“ kaum systematische Notenunterschiede verbunden sind. Nicht auszuschließen ist aller-

<sup>13</sup> Dieser Abschnitt nutzt Textteile aus bereits an anderer Stelle zu diesem Themenbereich veröffentlichten Artikeln (vgl. Dahm/Kerst 2016; Dahm/Kamm et al. 2018).

dings, dass für dieses Ergebnis auch die Kontextabhängigkeit der Notengebung, d.h. die Existenz hochschulspezifischer Bewertungsstandards mitverantwortlich ist (Müller-Benedict/Tsarouha 2011; Wissenschaftsrat 2012). Träfe dies zu, wären die geringen Notenunterschiede auch darauf zurückzuführen, dass traditionelle Studierende häufiger als nicht-traditionelle Studierende an Hochschulen mit strengerem Bewertungsmaßstäben studieren.

Tabelle 8: Studiennoten im dritten Hochschulsesemester nach ausgewählten Fachrichtungen

Fächergruppe		NTS	ZBW	aHR/ fgHR o. BA	aHR/ fgHR m. BA	FHR o. BA	FHR m. BA
<b>Erziehungswissenschaften, Pädagogik, Sozialwesen</b>	Fallzahl	76	14	380	95	58	72
	Mittelwert <sup>1</sup> (SE)	2,0 (0,06)	1,9 (0,13)	1,8* (0,05)	1,9** (0,05)	2,0 (0,11)	1,9 (0,07)
<b>Wirtschaftswissenschaften</b>	Fallzahl	65	12	826	265	64	130
	Mittelwert <sup>1</sup> (SE)	2,4 (0,10)	2,4 (0,32)	2,3 (0,04)	2,3 (0,06)	2,6+ (0,07)	2,3 (0,08)
<b>Ingenieurwissenschaften</b>	Fallzahl	51	8	874	103	79	163
	Mittelwert <sup>1</sup> (SE)	2,6 (0,11)	2,7 (0,23)	2,5 (0,04)	2,5 (0,06)	2,6 (0,07)	2,5 (0,05)
<b>Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften</b>	Fallzahl	27	25	1.494	139	42	69
	Mittelwert <sup>1</sup> (SE)	2,3 (0,17)	2,7+ (0,14)	2,3 (0,03)	2,3 (0,06)	2,7* (0,11)	2,3 (0,06)
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>	Fallzahl	20	27	1.518	125	18	25
	Mittelwert <sup>1</sup> (SE)	2,3 (0,09)	2,2 (0,09)	2,1* (0,03)	2,1 (0,05)	2,1 (0,15)	2,3 (0,10)

<sup>1</sup> Signifikanz der Unterschiede gegenüber dem Wert von NTS: + p ≤ 0,1; \* p ≤ 0,05; \*\* p ≤ 0,01; \*\*\* p ≤ 0,001.

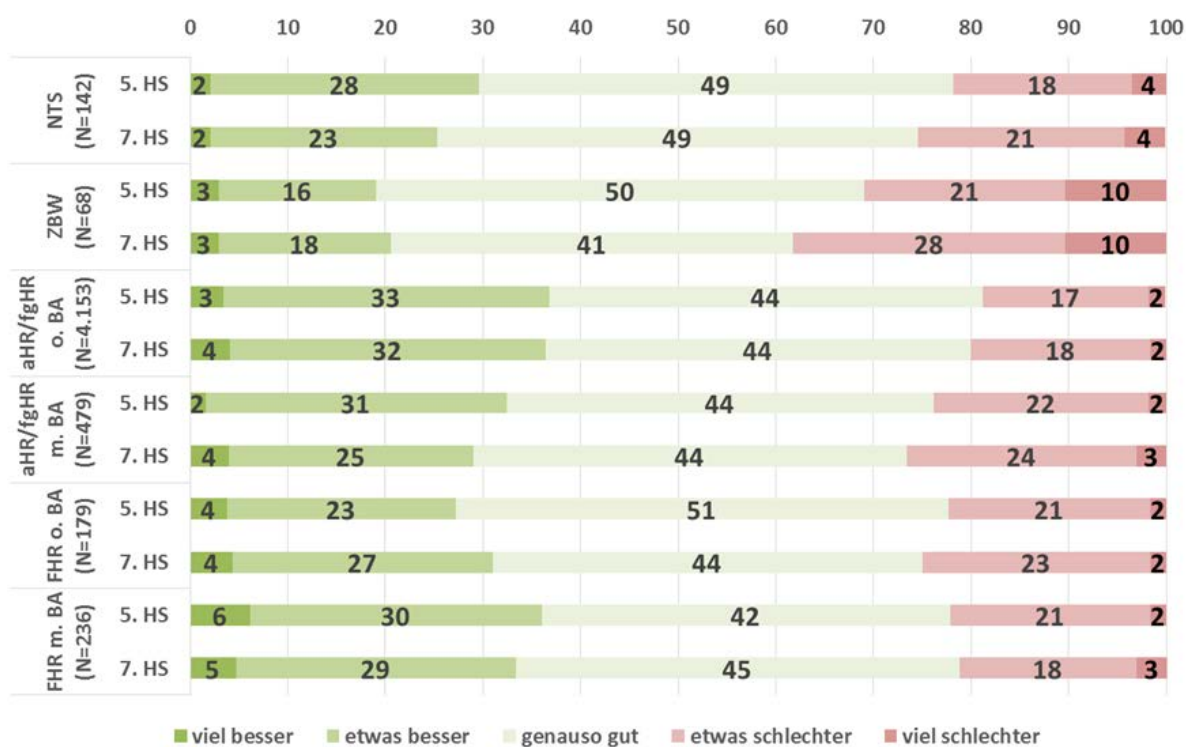
Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:4.0.0), eigene gewichtete Auswertungen

Gestützt werden die Ergebnisse des Notenvergleichs durch Befunde zur subjektiven Bewertung der Studienleistungen durch die Befragten selbst, und zwar im Vergleich zu ihren direkten Kommilitoninnen und Kommilitonen: So geben im fünften Hochschulsesemester 31 % der nicht-traditionellen Studierenden an, dass ihre Studienleistungen insgesamt besser sind als die ihrer Mitstudierenden, 24 % haben schlechtere Studienleistungen, der Rest berichtet von „genauso guten“ Ergebnissen. Damit liegen Studierende ohne (Fach-)Abitur im Mittelfeld zwischen Studierenden mit Fachhochschulreife ohne Ausbildung (27 % mit besseren Leistungen vs. 26 % mit schlechteren Leistungen) und solchen des Zweiten Bildungswegs (22 % vs. 32 %) auf der einen Seite und Studierenden mit Fachabitur und Ausbildung (36 % vs. 21 %) sowie den beiden Gruppen mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife auf der anderen Seite (38 bzw. 36 % mit besseren Leistungen vs. 18 bzw. 21 % mit schlechteren Leistungen). Diese Einschätzungen sind zwar einerseits weniger objektiv als Studiennoten, andererseits können sie örtliche Unterschiede in den Notenkulturen und der leistungsbezogenen Zusammensetzung der Studierendenschaft möglicherweise besser berücksichtigen als ein Notenvergleich über Hochschulstandorte hinweg.



An einer kleineren Subgruppe der NEPS-Teilnehmerinnen und -teilnehmer, die sich an der Online-Befragung sowohl im fünften als auch im siebten Hochschulsesemester beteiligt hat, lässt sich die *Entwicklung* der (subjektiven) Einschätzung der eigenen Leistungen im Vergleich zu Kommilitoninnen und Kommilitonen desselben Studiengangs überprüfen (vgl. Abbildung 6). Die Ergebnisse zeigen, dass die relative Performanz von nicht-traditionellen Studierenden in deren Selbstwahrnehmung über den Studienverlauf weitgehend stabil bleibt. Im fünften Hochschulsesemester schätzten 78 % der nicht-traditionellen Studierenden ihre eigenen Studienleistungen mindestens genauso gut ein wie die ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen. Über alle Vergleichsgruppen hinweg lag dieser Wert nur geringfügig höher bei 80 %, wobei Inhaberinnen und Inhaber einer allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife ohne Ausbildung am häufigsten (81 %) und Studierende des Zweiten Bildungswegs am seltensten ihre Leistungen im Vergleich mit Kommilitoninnen und Kommilitonen als mindestens genauso gut einschätzten (69 %).

Abbildung 6: Einschätzung der eigenen Studienleistungen im Vergleich zu Kommiliton(inn)en – Entwicklung zwischen fünftem und siebtem Hochschulsesemester



Quelle: NEPS Startkohorte 5 (Studierende), doi:10.5157/NEPS:SC5:6.0.0; eigene Berechnungen

Zwei Semester später fällt der subjektive Vergleich mit den jeweiligen Kommilitoninnen und Kommilitonen bei fast allen Vergleichsgruppen etwas schlechter aus. Im siebten Hochschulsesemester schätzen noch 75 % der Studierenden ohne (Fach-)Abitur ihre Leistungen mindestens genauso gut ein wie die ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen. Über alle Vergleichsgruppen sinkt der entsprechende Wert von 80 % im fünften Hochschulsesemester (siehe oben) auf nunmehr 79 % im siebten Hochschulsesemester. Lediglich Studierende des Zweiten Bildungswegs schätzen ihre Studienleistungen deutlich schlechter ein als noch ein Jahr zuvor: Nur noch 62 % halten ihre Studienleistungen für mindestens genauso gut wie die ihrer Studienkolleginnen und -kollegen. Allein bei beruflich qualifizierten Studierenden mit Fachhochschulreife steigt (allerdings nur geringfügig) der Anteil derjenigen, die ihre Leistungen in Re-

lation zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen als mindestens genauso gut beurteilen. Festzuhalten ist, dass sowohl der Gruppenvergleich der selbstberichteten Studiennoten als auch der subjektive Leistungsvergleich mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen belegen, dass sich die von den Studierenden ohne (Fach-)Abitur wahrgenommenen Defizite in ihrer Studienvorbereitung offenbar nicht in auffälligen Leistungsproblemen niedergeschlagen haben.<sup>14</sup> Angesichts dieser Ergebnisse stellt sich allerdings die Frage, warum die Selbsteinschätzung nicht-traditioneller Studierender dennoch meist etwas skeptischer ausfällt als bei anderen Studierendengruppen. Möglicherweise ist die ausgeprägte Defizitwahrnehmung auch eine Konsequenz der gesellschaftlichen Reputation des Abiturs. Ungeachtet dieser Wahrnehmung schreiben nicht-traditionelle Studierende ihrer beruflichen Qualifikation eine sehr viel größere Bedeutung bei der Studienvorbereitung zu als ihrer schulischen Laufbahn. Nur 15 % der nicht-traditionellen Studierenden gaben bei der NEPS-Befragung im dritten Semester an, insgesamt gut durch die Schule auf das Studium vorbereitet worden zu sein. Demgegenüber stimmen 80 % der Aussage zu, dass ihre berufliche Qualifikation und Erfahrung sie entsprechend vorbereitet hätte. Hier deutet sich an, dass auch in der beruflichen Bildung und Tätigkeit studienqualifizierende Kompetenzen erworben werden können.

#### 4.1.2 Der Studienfortschritt bis zum fünften Hochschulsemester

Der prominenteste Indikator des Studienerfolgs besteht im erfolgreichen Abschluss des Studiums. Will man jedoch zu einem frühen Zeitpunkt im Studium den Erfolg untersuchen, bietet sich der bisherige Studienfortschritt als näherungsweise Kriterium an – hier operationalisiert über die Anzahl von Leistungspunkten, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt seit Studienbeginn erworben wurden (Beekhoven/De Jong/van Hout 2003; Moore/Shulock 2009). Dieser Indikator sagt freilich nichts über die *Qualität* der bereits erbrachten Studienleistungen aus, vielmehr bringt er zum Ausdruck, welcher *Anteil* des Arbeitsaufwands, der für den erfolgreichen Studienabschluss insgesamt vorgesehen ist, von einem Studierenden zu einem bestimmten Zeitpunkt bereits erfolgreich absolviert wurde. Er zeigt somit an, ob und – wenn ja – in welchem Tempo sich Studierende dem Studienabschluss nähern. Eine frühe Akkumulation von Kreditpunkten, etwa der Erwerb einer bestimmten Mindestanzahl im ersten Studienjahr, oder auch eine im Studienverlauf abnehmende Rate beim Punkte-Erwerb sind systematisch verbunden mit dem Grad der akademischen Einbindung ins Studium sowie mit der Wahrscheinlichkeit, das Studium abzugeben oder aber erfolgreich zu beenden (Moore/Shulock 2009, S. 3f.). Somit erlaubt der Fortschritt beim Erwerb von Leistungspunkten eine Prognose der Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Studienabschlusses. Allerdings scheinen die erwähnten Zusammenhänge (mit dem endgültigen Studienerfolg) bei jüngeren Studienanfängerinnen und -anfängern etwas stärker ausgeprägt zu sein als bei älteren Studierenden (Calcagno et al. 2006). Ein geringer Credits-Erwerb je Semester ist im Übrigen nicht zwangsläufig mit einer höheren Abbruchrate verbunden, dieser schlägt sich dann aber in einer längeren Studiendauer nieder.

Nach unserem Kenntnisstand existieren bislang keine Forschungsbefunde zum Studienfortschritt nicht-traditioneller Studierender, wohl aber zu damit verbundenen Merkmalen wie der Quote erfolgreich bestandener Lehrveranstaltungen oder der Studiendauer bis zum Abschluss: Die Befragung von niedersächsischen Studierenden des Ersten, Zweiten und Dritten Bildungswegs von Schulenberg et al. (1986) lieferte Hinweise auf eine größere Zielstrebigkeit im Studienverhalten von Studierenden ohne

<sup>14</sup> Zu beachten ist allerdings die Einschränkung, dass nur jene NEPS-Teilnehmenden nach ihren Studienleistungen befragt wurden, die zum Zeitpunkt der Befragungen im dritten, fünften bzw. siebten Hochschulsemester noch studierten. Personen, die ihr Studium zum jeweiligen Befragungszeitpunkt abgebrochen oder unterbrochen hatten, gingen nicht in den Leistungsvergleich ein.

Studienberechtigung und eine seltenere Überschreitung der vorgesehenen Studienzeiten (Schulenberg et al. 1986, S. 110f.). Eine Untersuchung zu den durchschnittlichen Studiendauern im Fach Psychologie an der Universität Osnabrück in den Jahren 1978 bis 1993 (Richter 1995, 39ff.) kam dagegen zu dem Ergebnis, dass Studierende ohne Hochschulreife das Vordiplom im Schnitt knapp ein Semester später erreichten als frühere Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die bereits Diplomierten unter ihnen schlossen das Studium insgesamt mit einer Verzögerung von einem halben Semester gegenüber den klassischen Abiturientinnen und Abiturienten ab. Diese älteren Befunde deuten auf nur geringe Unterschiede im Studienfortschritt zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass es in der Untersuchung von Schulenberg et al. um (zum Befragungszeitpunkt) noch Studierende ging, die eine Prognose über die voraussichtliche Studienverzögerung abgeben sollten. In den Vergleich der Studiendauern bei Richter gingen wiederum nur solche Studierende ein, die das Vordiplom bzw. das Diplom im Fach Psychologie erfolgreich abgeschlossen hatten, sodass daraus keine Aussagen über den sukzessiven Studienerfolg der gesamten Studierendenschaft dieses Studiengangs getroffen werden können. Die einzige Untersuchung neueren Datums stammt von Brändle und Lengfeld (2015), die die Studienbewährung von nicht-traditionellen Studierenden in einem für diese Gruppe eher offenen Studiengang an der Universität Hamburg untersuchen. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass nicht-traditionelle Studierende im ersten Studienjahr lediglich 72 % der besuchten Lehrveranstaltungen erfolgreich bestehen gegenüber einer Erfolgsquote von 79 % bei Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife.<sup>15</sup>

Mit den aktuell vorliegenden NEPS-Daten ist es möglich, den bisherigen Fortschritt in Richtung des erfolgreichen Studienabschlusses zum Zeitpunkt des dritten und fünften Semesters seit Studienbeginn zu untersuchen.<sup>16</sup> Die große Mehrheit der Studierenden (je nach Vergleichsgruppe zwischen 86 und 99 %) wird in ihrem Studiengang nach dem European Credit Transfer System (ECTS) bewertet, bei dem durch erfolgreiches Bestehen der Lehrveranstaltungen eines Semesters in der Regel 30 Leistungspunkte bzw. Credits zu erwerben sind, insgesamt 180 Punkte in einem sechssemestrigen Studiengang. Lediglich gut 60 % der nach dem ECTS-System bewerteten Studierenden haben in der Onlinebefragung des dritten Semesters Angaben zu den bisher von ihnen erreichten Leistungspunkten gemacht. In der Wiederholungsbefragung im fünften Semester konnten die Teilnehmenden statt des exakten Punktestands auch ein Intervall auswählen, in dem ihr aktueller Punktestand liegt, wodurch die Antwortquote auf gut 90 % gesteigert werden konnte.<sup>17</sup>

Für einen fairen Gruppenvergleich des Studienfortschritts ist zu beachten, dass ein erheblicher Teil der nicht-traditionellen Studierenden (ca. 30 %) ein Fernstudium absolviert und somit oft in Teilzeit oder berufsbegleitend studiert (Wolter et al. 2015), während der Anteil der Fernstudierenden unter

---

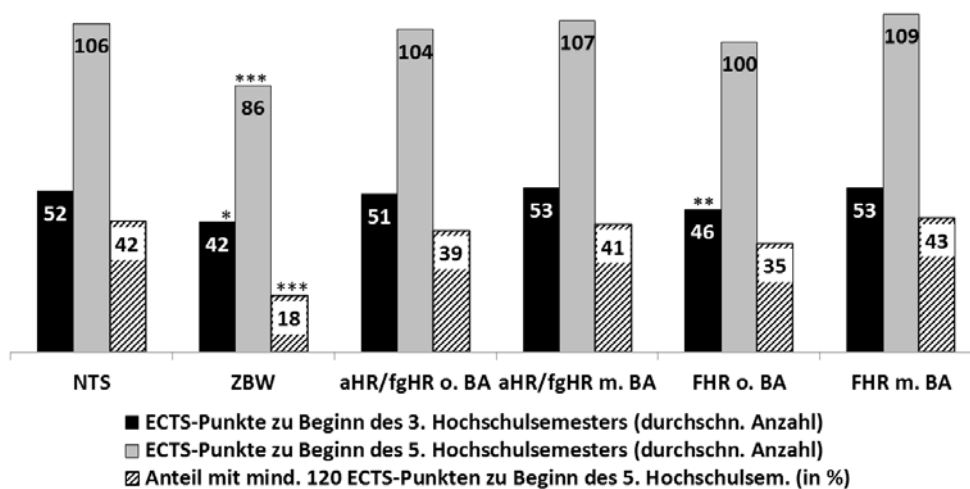
<sup>15</sup> Einschränkung erwähnt sei, dass in der Gruppe der über ihre berufliche Qualifikation zugelassenen Studierenden auch solche mit Fachhochschulreife enthalten sind, sodass das Abschneiden von Studierenden ohne jegliche schulische Hochschulzugangsberechtigung in der Untersuchung von Brändle und Lengfeld unbekannt bleibt.

<sup>16</sup> Eine Ausweitung dieses Vergleichs auch auf das siebte (oder spätere) Hochschulsemester ist inhaltlich nicht sinnvoll, da zu diesem Zeitpunkt bereits ein beträchtlicher Anteil der Studierenden einen ersten Hochschulabschluss erworben hat (vgl. die Darstellung des aktuellen Studienstatus und der bisherigen Absolventenquote im nächsten Abschnitt). Ein Vergleich des Studienfortschritts der im siebten Hochschulsemester noch Studierenden wäre mithin nicht mehr aussagekräftig hinsichtlich des bisherigen Studienerfolgs.

<sup>17</sup> Dies deutet darauf hin, dass die geringe Antwortrate in der ersten Onlinebefragung zu einem Großteil auf tatsächliche Unwissenheit über den exakten Punktestand bzw. auf einen zu hohen Aufwand, diesen Stand zum Befragungszeitpunkt zu ermitteln, zurückzuführen ist, weniger auf eine geringere Antwortbereitschaft von Befragten mit schlechteren Studienleistungen. Für den nachfolgenden Gruppenvergleich wurden die jeweiligen Skalenmitten der Credits-Intervalle genutzt und auf diese Weise in „exakte“ ECTS-Werte umgewandelt. An den substanziellen Ergebnissen des Vergleichs ändert sich durch den Einbezug der betreffenden Fälle nichts.

den beruflich qualifizierten Studierenden mit schulischer Studienberechtigung kaum über fünf Prozent liegt. Vergleicht man ausschließlich Präsenzstudierende, dann schneiden jene ohne (Fach-)Abitur nicht schlechter ab als traditionelle Studierende (Abbildung 7).<sup>18</sup> Im Schnitt haben nicht-traditionelle Studierende bis zum Beginn des dritten bzw. fünften Hochschulsemesters gut 50 bzw. 105 Leistungspunkte erworben. Damit haben sie ebenso wie traditionelle Studierende mit allgemeiner und fachgebundener Hochschulreife und solche mit Fachabitur und Ausbildung knapp 90 % der Vorgaben des Studiengangs zum jeweiligen Zeitpunkt erfüllt. Wie schon bei den vorherigen Erfolgsindikatoren schneiden Studierende des Zweiten Bildungswegs auch hier vergleichsweise ungünstig ab, ebenso Studierende mit Fachabitur ohne Ausbildung.

Abbildung 7: Studienfortschritt Präsenzstudierender zu Beginn des 3. und 5. Hochschulsemesters



Signifikanz der Unterschiede gegenüber dem Wert von NTS: +  $p \leq 0,1$ ; \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$ .

Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:4.0.0), eigene gewichtete Auswertungen

Auch wenn nicht-traditionelle Studierende auf ihrem Weg in Richtung Studienabschluss ähnlich gut vorankommen wie Studierende mit formaler Hochschulreife, so ist doch mit Blick auf alle Studierenden erwähnenswert, dass zu beiden Erhebungszeitpunkten gerade einmal gut 40 % der Befragten die vorgesehene Anzahl an Leistungspunkten erworben haben. Wie viele der NEPS-Studierenden bis zum siebten Hochschulsemester einen Abschluss erreicht haben und wie hoch allgemein die Studienabschlusschancen im Vergleich der unterschiedlichen Studierendengruppen sind, wird im folgenden Abschnitt ausführlich thematisiert.

#### 4.1.3 Erfolgsquoten, Studienabbrüche und Abbruchgründe

Wie bereits erwähnt, ist der erfolgreiche Abschluss eines Studiums bzw. umgekehrt der vorzeitige Studienabbruch das wohl prominenteste Kriterium, an dem der Erfolg oder Misserfolg im Studium bemessen wird (z.B. Heublein et al. 2010; Heublein/Wolter 2011; Tinto 1975, 1993). Forschungsergebnisse zum Studienabbruch belegen, dass Studierende mit untypischen vorakademischen Werdegängen, die nicht direkt über das Gymnasium oder erst mit einer größeren Verzögerung an die Hochschule führen,

<sup>18</sup> Wie schon beim Notenvergleich muss auch hier berücksichtigt werden, dass NEPS-Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer nur dann nach ihrem bisherigen Studienfortschritt befragt worden sind, sofern sie zum jeweiligen Befragungszeitpunkt noch studierten, das Studium also weder abgebrochen noch unterbrochen hatten.

seltener ihr Studium erfolgreich beenden als Studierende, die nach dem Schulbesuch ihre Bildungslaufbahn ohne große Umwege an der Hochschule fortsetzen (z.B. Bozick/DeLuca 2005; Heublein et al. 2010, S. 65ff.; Müller/Schneider 2013; Roksa/Velez 2012). Für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung wäre vor allem aus zwei Gründen mit einem höheren Abbruchrisiko zu rechnen: erstens aufgrund von Kompetenzdefiziten, die sich aus dem Fehlen des Abiturs und der längeren Schulabstinenz ergeben<sup>19</sup>, und zweitens wegen der besonderen Lebensumstände dieser im Schnitt deutlich älteren Studierenden (vgl. Wolter et al. 2015). Ein dritter Grund könnten Unterschiede in der Bewertung des Studiennutzens und damit in der Studienmotivation sein, die sich daraus ergeben können, dass nicht-traditionelle Studierende für den Erhalt des elterlichen Status seltener auf einen Studienabschluss angewiesen sind als traditionelle Studierende (vgl. Boudon 1974, S. 29ff.; Keller/Zavalloni 1964; Wolter et al. 2015).

Neuere studiengangbezogene Untersuchungen für Rheinland-Pfalz (Berg et al. 2014, S. 58ff.) und die Universität Hamburg (Brändle/Lengfeld 2015) liefern Hinweise darauf, dass die Erfolgsquoten von Studierenden des Dritten Bildungswegs unter jenen von traditionellen Studierenden liegen dürften. Die Aussagekraft dieser Studien wird allerdings durch die hochschul- bzw. studiengangbezogene Betrachtung der Abschlusswahrscheinlichkeit geschmälert, bei der die etwaige Weiterführung des Studiums an einer anderen Hochschule nicht berücksichtigt werden kann. Zudem ist nicht ausgeschlossen, dass sich die festgestellten Unterschiede bei einem längeren Beobachtungszeitraum reduzieren. Doch selbst wenn diese technischen Probleme nicht existierten und die Ergebnisse für die betrachteten Hochschulen und Studiengänge korrekt wären, bliebe das Problem einer mangelnden Generalisierbarkeit der Ergebnisse dieser lokal oder regional begrenzten Studien bestehen. Derartige Einschränkungen der internen und externen Validität aufgrund von Verzerrungen des Gruppenvergleichs durch Hochschulwechsel und Begrenzungen des Beobachtungszeitraums oder durch mangelnde Generalisierbarkeit spielen bei den nachfolgend präsentierten Ergebnissen zu Studienabbruchquoten von traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden eine geringere Rolle, für die neben den NEPS-Daten auch die Hochschulstatistik genutzt wurde.

#### 4.1.3.1 *Studienerfolgsquoten auf Grundlage der Hochschulstatistik*

Auf Basis der Hochschulstatistik können Erfolgs- und Abbruchquoten berechnet werden, ohne Verzerrungen durch den in Stichprobenerhebungen auftretenden systematischen Ausfall von Studienabbrecherinnen und -abbrechern und darüber hinaus mit erheblicher Ausweitung des Beobachtungszeitraums. Beispiele für die Berechnung von Abbruch- und Erfolgsquoten finden sich bei Heublein et al. (2014) sowie der Erfolgsquotenberechnung des Statistischen Bundesamts (2014). Allerdings ist ein so differenziertes Vorgehen wie in den beiden genannten Studien in diesem Beitrag nicht realisierbar, sodass hier ein vereinfachtes Verfahren gewählt wird, das jedoch über den simplen Vergleich von Absolventen- und Anfängerzahlen hinausgeht (vgl. etwa Dahm/Kerst 2013, S. 38; Stroh 2009). Damit sollen näherungsweise Hinweise auf den tatsächlichen Studienerfolg und -abbruch der nicht-traditionellen Studierenden gewonnen werden.

Die folgenden Auswertungen hochschulstatistischer Daten können als anfängerbezogenes Verfahren bezeichnet werden. Dabei wird für verschiedene Studienanfängerjahrgänge geprüft, wie viele Studienanfängerinnen und -anfänger des jeweiligen Jahres zu späteren Zeitpunkten einen Abschluss

<sup>19</sup> Zwar erzielen nicht-traditionelle Studierende, wie oben gezeigt, ähnlich gute Noten wie traditionelle Studierende. In den Notenvergleich konnten jedoch keine Informationen von Befragten eingehen, die zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt das Studium abgebrochen oder unterbrochen hatten, da diese Gruppe zu ihren Studienleistungen nicht befragt wurde (vgl. Abschnitt 4.1.1).

erworben haben und wie viele noch studieren.<sup>20</sup> Betrachtet werden alle Hochschulen mit Ausnahme der Kunst- und Musikhochschulen sowie der Verwaltungsfachhochschulen, die aufgrund der besonderen Zugangsvoraussetzungen ausgeschlossen werden. Ausgeschlossen werden auch die Fernhochschulen<sup>21</sup>, darunter die Fernuniversität Hagen<sup>22</sup>, weil ein Fernstudium häufig berufsbegleitend absolviert wird und die Studiendauer im Vergleich zu Präsenzstudiengängen stark abweichen kann. Für die Anfängerjahrgänge von 2003 bis zum aktuellen Anfängerjahrgang 2014 wird vergleichend für nicht-traditionelle Studierende und die übrigen Studierenden dargestellt, wie viele Abschlüsse aus dem jeweiligen Anfängerjahrgang bis zum Wintersemester 2014/15 hervorgegangen sind<sup>23</sup> und wie viele Personen aus diesem Anfängerjahrgang noch studieren. Die ehemaligen Studienanfängerinnen und -anfänger eines der betrachteten Anfängerjahrgänge, die bis zum Wintersemester 2014/15 weder einen Abschluss erworben haben noch weiter als Studierende eingeschrieben sind, bezeichnen dann den sogenannten Schwund. Die sich daraus ergebende Schwundquote kann als Näherung für den Studienabbruch interpretiert werden.<sup>24</sup>

Mit dem hier gewählten anfängerbezogenen Verfahren werden die Studierenden zunächst ohne Differenzierung nach Hochschultyp und Abschlussart betrachtet (vgl. Abbildung 8), sodass sich Wechsel zwischen Universität und Fachhochschule oder Wechsel der Abschlussart nicht bemerkbar machen.

---

<sup>20</sup> Sowohl für Absolventinnen und Absolventen als auch für Studierende enthält die Hochschulstatistik Angaben darüber, in welchem Studienjahr sie sich erstmals an einer deutschen Hochschule eingeschrieben haben. Auf diese Weise können die aus einem Anfängerjahrgang hervorgegangenen Absolventinnen und Absolventen über die Zeit summiert werden, ebenso gibt es zu jedem Wintersemester eine Angabe darüber, wie viele Studierende eines Anfängerjahrgangs noch eingeschrieben sind.

<sup>21</sup> Als Fernhochschulen werden Hochschulen klassifiziert, die mehr als 70 % der Studienanfängerinnen und -anfänger als Fernstudierende einschreiben. Dieses Verfahren wird gewählt, weil in der Hochschulstatistik zwar erhoben wird, ob Studienanfängerinnen und -anfänger oder Studierende in einem Fernstudiengang eingeschrieben sind, diese Information aber in der Absolventenstatistik nicht zur Verfügung steht. Da hier alle drei Statistiken (Studienanfänger-, Studierenden- und Absolventenstatistik) zusammengeführt werden, ist nur der Ausschluss der Fernhochschulen möglich. So kann zumindest der größte Teil der Fernstudierenden für die Analyse kontrolliert werden. In den Jahren 2012 bis 2014 waren jeweils 85 bis 89 % der nicht-traditionellen Fernstudierenden an einer der Fernhochschulen eingeschrieben.

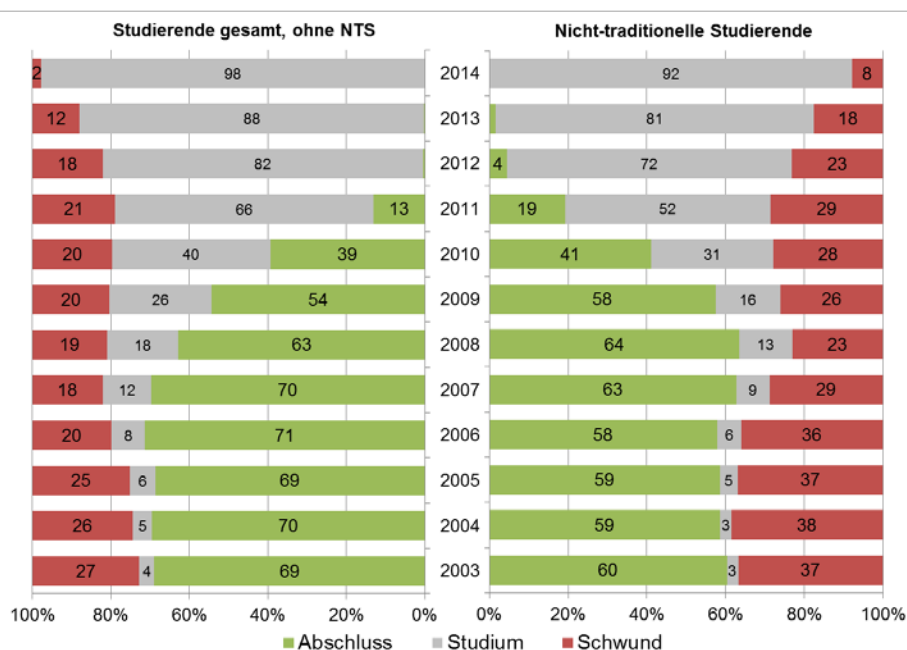
<sup>22</sup> Hier spielen auch statistische Umklassifizierungen eine Rolle. So werden seit 2010 (weiterbildende) Akademiestudierende an der Fernuniversität Hagen zumindest teilweise statistisch als reguläre Studierende geführt, was einen Teil der starken Zunahme an nicht-traditionellen Studierenden an der Fernuniversität (von 159 auf über 2.500) zwischen 2009 und 2010 erklärt.

<sup>23</sup> Dieses Verfahren liegt im Prinzip der Erfolgsquotenberechnung des Statistischen Bundesamtes zugrunde, wobei dort ein erweitertes Verfahren zum Einsatz kommt, das versucht, Studienverläufe synthetisch nachzubilden. Diese Vorgehensweise ist jedoch nur unter Nutzung der Individualdaten der Hochschulstatistik direkt beim Statistischen Bundesamt möglich. Hier wird deshalb ein vereinfachtes Verfahren angewendet, das Bestandsgrößen zu verschiedenen Zeitpunkten miteinander vergleicht.

<sup>24</sup> In der Abbruchforschung bezeichnet die Schwundquote „alle Studienanfänger eines bestimmten Jahrgangs, die keinen Abschluss in dem Bereich erworben haben, in dem sie sich ursprünglich immatrikulierten“ (Heublein et al. 2012, S. 52f.). Zu dieser Gruppe gehörende Personen können jedoch in einem anderen Bereich einen Abschluss erreichen. Bei fachbezogener Betrachtung spielen diese Wechsel in ein anderes Fach mit anschließendem Abschluss eine relevante Rolle. Hier werden jedoch die Studierenden aller Fächer und des größten Teils der Hochschulen gemeinsam betrachtet. Der Bereich, in den sie hineinwechseln können bzw. aus dem neu hinzukommende Studierende stammen könnten, ist daher sehr klein. Er umfasst ausländische Hochschulen und die hier ausgeschlossenen Hochschularten. Weil diese Wechsel zudem relativ selten genutzt werden dürften, kommt die Schwundquote der Abbruchquote recht nahe, wenn die Hochschulen in der hier vorliegenden Abgrenzung gemeinsam betrachtet werden (Universitäten und Fachhochschulen, ohne Kunst- und Musikhochschulen, Verwaltungsfachhochschulen und Fernhochschulen). Die Unterschiede zwischen Schwund und Abbruch werden größer, wenn mit dem hier verwendeten Verfahren Untergruppen betrachtet werden, etwa Universitäten und Fachhochschulen. Ein Wechsel zwischen den Hochschularten erscheint dann auf der Seite des abgebenden Hochschultyps als Schwund, auf der Seite des aufnehmenden Hochschultyps als Zugang. Dadurch wird der Abbruch auf der abgebenden Seite überschätzt, auf der aufnehmenden Seite unterschätzt.

Die Ergebnisse variieren stark mit der betrachteten Studienanfängerkohorte. In den ältesten der betrachteten Jahrgänge (2003 bis 2006) ist der Studienprozess für fast alle Anfängerinnen und Anfänger abgeschlossen, und deutlich weniger als zehn Prozent der ursprünglichen Studienanfängerinnen und -anfänger studieren noch; hier lassen sich annähernd endgültige Abschluss- und Schwundquoten ermitteln. Bei den Anfängerjahrgängen, die später begonnen haben, wird der Anteil der noch Studierenden immer größer und erreicht beim jüngsten Anfängerjahrgang 2014 fast 100 % (Abbildung 8). Aber auch wenn für die jüngeren Jahrgänge noch nicht absehbar ist, wie die Abschlussquoten letztlich ausfallen werden, lassen sich doch zumindest die bisherigen Schwundquoten vergleichen. Insgesamt weisen die Ergebnisse auf Unterschiede im Studienverlauf für die nicht-traditionellen Studierenden hin. So liegt der Anteil derjenigen, die sich noch im Studium befinden, bei den nicht-traditionellen Studierenden für alle Anfängerjahrgänge unter dem Wert für die übrigen Studierenden.<sup>25</sup> Sie gelangen eher in einen der beiden abschließenden Status (erfolgreicher Abschluss oder Schwund) und haben einen in den länger zurückliegenden Anfängerjahrgängen geringeren Anteil an Langzeitstudierenden. Das deutet darauf hin, dass nicht-traditionelle Studierende frühzeitiger einen Studienabbruch vollziehen als andere Studierendengruppen oder das Studium eher abschließen.

Abbildung 8: Status der Studienanfängerjahrgänge 2003 bis 2014 insgesamt (ohne NTS) und für nicht-traditionelle Studierende zum Wintersemester 2014/15 (in Prozent)



Ohne Kunst- und Musikhochschulen, ohne Verwaltungsfachhochschulen, ohne Fernhochschulen; ohne Bildungsausländer.  
Quelle: Hochschulstatistik, Sonderauswertung, eigene Berechnungen

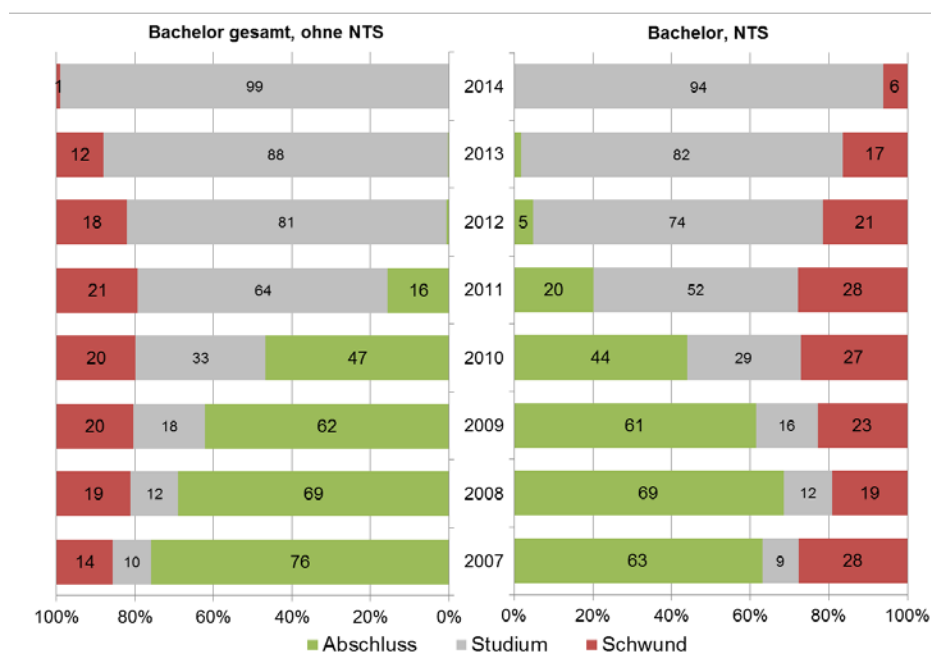
Für die am weitesten zurückliegenden Anfängerjahrgänge 2003 bis 2006 zeigen sich bei den nicht-traditionellen Studierenden eine unterdurchschnittliche Abschlussquote und eine überdurchschnittliche Schwundquote. Während insgesamt etwa 70 % dieser Anfängerjahrgänge abgeschlossen haben, sind es bei den nicht-traditionellen Studierenden etwa zehn Prozentpunkte weniger. Die Schwundquoten liegen bei ihnen zwischen 36 und 38 %, bei den anderen Studierenden jedoch nur bei 20 bis 27 %. Auch rechnerisch können die nicht-traditionellen Studierenden der Anfängerjahrgänge 2003 bis 2006 die für

<sup>25</sup> Aus dem Anfängerjahrgang 2011 waren 2014 beispielsweise insgesamt noch fast zwei Drittel (65 %) der damaligen Studienanfängerinnen und -anfänger eingeschrieben; bei den nicht-traditionellen Studierenden liegt dieser Anteil nur bei gut der Hälfte (52 %).



2014 errechnete Abschlussquote der anderen Studierenden nicht mehr erreichen, selbst wenn alle noch Immatrikulierten unter ihnen erfolgreich abschließen und alle Studierenden der anderen Anfängergruppen nicht abschließen würden. Für die nachfolgenden Anfängerkohorten 2007 bis 2010, aus denen noch zwischen 10 und 40 % im Studium sind, nähern sich die Abschlussquoten der nicht-traditionellen Studierenden der Quote der übrigen Studierenden stärker an und liegen teilweise sogar etwas höher. Allerdings zeigt sich auch für diese Anfängerjahrgänge eine stets höhere Schwundquote. Der jeweils geringere Anteil an noch Studierenden deutet erneut an, dass die nicht-traditionellen Studierenden schneller über ihren weiteren Studienverlauf entscheiden. Dieses Muster – zugleich etwas höhere Abschluss- und Schwundquoten für die nicht-traditionellen Studierenden – findet sich auch in den jüngsten Anfängerjahrgängen. Ob es langfristig auch für diese Jahrgänge wieder zu einem Unterschied von etwa zehn Prozentpunkten kommen wird, hängt davon ab, wie sich die noch Studierenden dieser Jahrgänge auf den Schwund und die Abschlüsse verteilen werden.

Abbildung 9: Status der Studienanfängerjahrgänge 2003 bis 2014 für Bachelorstudierende insgesamt (ohne NTS) und für nicht-traditionelle Studierende zum Wintersemester 2014/15 (in Prozent)



Ohne Kunst- und Musikhochschulen, ohne Verwaltungsfachhochschulen, ohne Fernhochschulen; ohne Bildungsausländer.  
Quelle: Hochschulstatistik, Sonderauswertung, eigene Berechnungen.

Auch wenn die Betrachtung auf die Bachelorabschlüsse<sup>26</sup> beschränkt wird, zeigt sich ein ähnliches Bild (Abbildung 9). Auch hier lässt sich ab 2008 eine Angleichung der Abschlussquoten beobachten, wobei die Schwundquote der nicht-traditionellen Studierenden – mit Ausnahme des Jahres 2008 – über der der übrigen Studierenden in Bachelorstudiengängen liegt. Nur für den am weitesten zurückliegenden Anfängerjahrgang 2007 fällt auch die bisher erreichte Abschlussquote deutlich niedriger aus; die Erfolgsquote der traditionellen Studierenden kann nicht mehr erreicht werden. Ob die Angleichung der

<sup>26</sup> Die Zeitreihe beginnt hier erst 2007, als sich erstmals mehr als 50 % der Studienanfängerinnen und -anfänger in ein Bachelorstudium einschrieben. Für frühere Jahrgänge ist außerdem von einem erheblichen Anteil von Wechslern zwischen den Abschlussarten auszugehen, sodass sich z.B. negative Schwundquoten finden, die auf Zuwanderung in den Bachelor hindeuten.



Abschlussquoten (auch) darauf zurückzuführen ist, dass in den Bachelorstudiengängen die Studierenden insgesamt zu einem schnelleren Abschluss geführt werden, kann auf Basis dieser hochschulstatistischen Analyse nicht beantwortet werden.

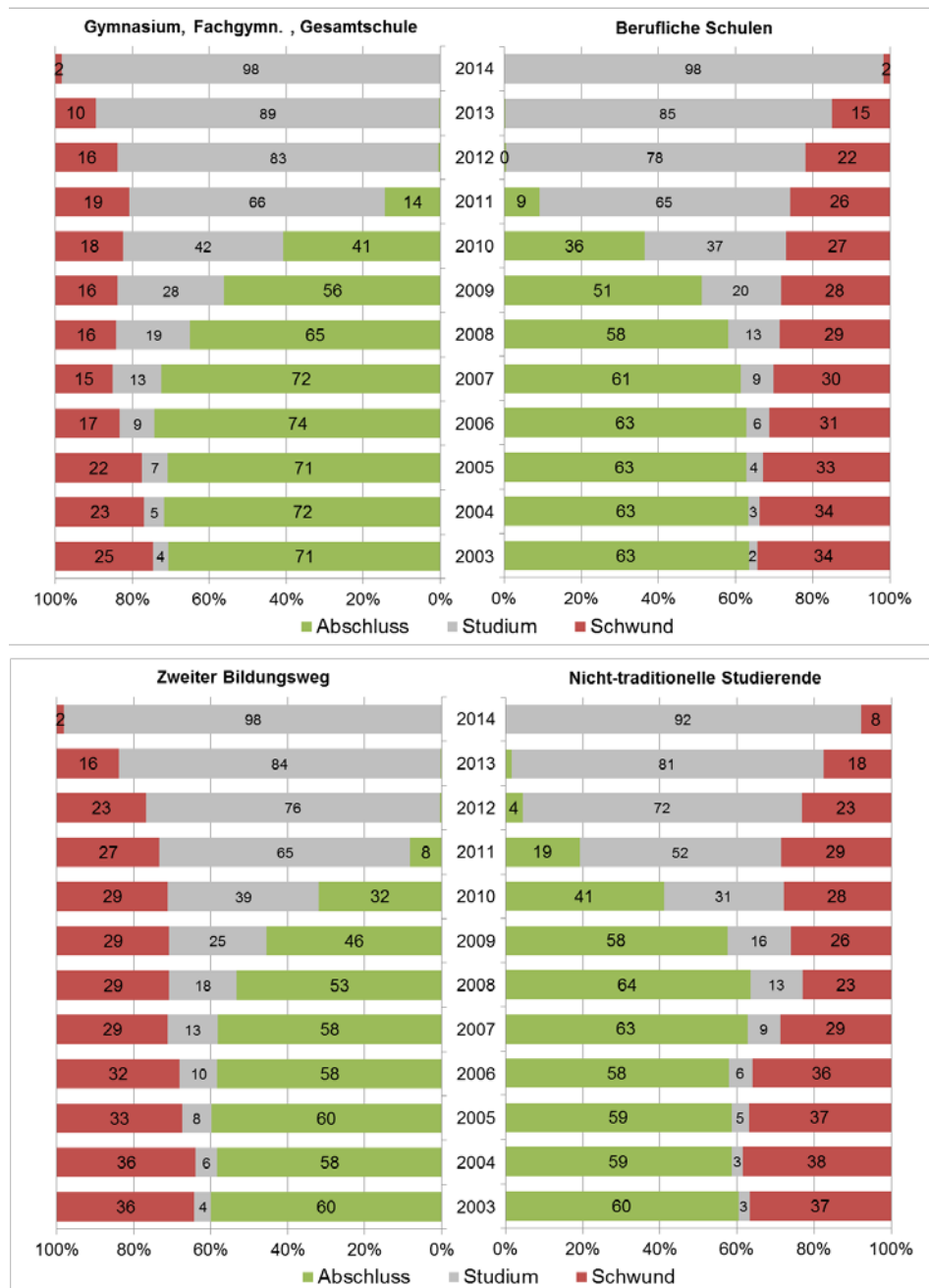
Es ist mit den hochschulstatistischen Daten nicht sinnvoll, die hier vorgelegte Analyse differenziert für die Hochschularten oder nach Fachrichtungen zu berechnen, da Wechsel von Universitäten an Fachhochschulen (oder umgekehrt) sowie Fachwechsel die Ergebnisse beeinflussen und die Abschluss- und Schwundquoten nicht mehr interpretierbar sind. Möglich ist es aber, für das im Studienverlauf nicht mehr veränderliche Merkmal des Weges, auf dem Studierende ihre Studienberechtigung erworben haben, eine differenzierte Analyse durchzuführen. Dazu werden vier Gruppen gebildet:

- (1) Studierende, die über ein Gymnasium, ein Fachgymnasium oder eine Gesamtschule an die Hochschule gekommen sind (Signaturen 3, 6, 9, 12, 18, 43, 60, 62, 64 und 68 des Schlüssels),
- (2) Studierende des Zweiten Bildungswegs (Signaturen 27, 29, 70 und 75),
- (3) Studierende, die eine berufliche Schule besucht haben (Schlüssel 21, 28, 44, 45, 48, 49, 65, 66, 72, 73 und 74), sowie
- (4) nicht-traditionelle Studierende in der hier verwendeten engen Angrenzung (Schlüssel 33, 34, 52, 53, 71 und 77).

Die Gruppen unterscheiden also nicht nach der Art der Hochschulreife (allgemeine, fachgebundene oder Fachhochschulreife), sondern nach der Institution, an der die Hochschulreife erworben wurde. Vor allem die Gruppen (1) und (3) sind jedoch sehr stark jeweils von der allgemeinen Hochschulreife (2014: 97 % in Gruppe 1) und der Fachhochschulreife (86 % in Gruppe 3) dominiert. Der Zweite Bildungsweg (Gruppe 2) führt zu knapp zwei Dritteln zu einer Fachhochschulreife, während die nicht-traditionellen Studierenden zu jeweils etwa 40 % eine allgemeine und eine fachgebundene Hochschulreife aufweisen.

Mit dieser zusätzlichen Differenzierung wird deutlich, dass sich insbesondere die Abschluss- und Schwundquoten der Gymnasiastengruppe von den anderen drei Gruppen abheben. Bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erreichen die Abschlussquoten mit 71 bis 74 % für die länger zurückliegenden Anfängerjahrgänge 2003 bis 2007 die höchsten Werte, während die Schwundquoten mit maximal 25 % am niedrigsten liegen (Abbildung 10). In den anderen drei Gruppen liegen die Abschluss- und Schwundquoten teilweise deutlich darüber. Die geringsten Abschlussquoten zeigen die nicht-traditionellen Studierenden und die Studierenden des Zweiten Bildungswegs mit etwa 60 % in den vergleichbar weit zurückliegenden Anfängerjahrgängen. Die Studierenden aus beruflichen Schulen liegen zwischen diesen Gruppen und den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und erreichen eine Abschlussquote von 63 %. Bei den Schwundquoten gibt es eine ähnliche Abstufung. Die Studierenden des Zweiten Bildungswegs haben etwas geringere Schwundquoten als die nicht-traditionellen Studierenden, weil sich von ihnen noch ein etwas größerer Anteil im Studium befindet.

Abbildung 10: Status der Studienanfängerjahrgänge 2003 bis 2014 nach Wegen zum Erwerb der Studienberechtigung im Wintersemester 2014/15 (in Prozent)



Ohne Kunst- und Musikhochschulen, ohne Verwaltungsfachhochschulen, ohne Fernhochschulen; ohne Bildungsausländer.  
 Quelle: Hochschulstatistik, Sonderauswertung, eigene Berechnungen

Als Ergebnis der hochschulstatistischen Analyse ist festzuhalten, dass die Schwundquoten in fast allen Jahrgängen bei den nicht-traditionellen Studierenden über dem Wert der übrigen Studierenden liegen, was bei den jüngeren Kohorten auf schnellere Entscheidungen über den Studienabbruch hindeutet. Über die letztlich zu erwartenden Abschluss- und Schwundquoten können hier für die meisten Anfängerjahrgänge noch keine abschließenden Aussagen getroffen werden. Dies ist tendenziell am ehesten für die älteren Anfängerjahrgänge möglich, bei denen sich in der Gesamtbilanz zeigt, dass von den nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfängern die Mehrzahl das Studium mit einem Abschluss beendet, aber mehr als ein Drittel die Hochschulen ohne Studienabschluss verlässt. Dabei un-

terscheiden sich die nicht-traditionellen Studierenden kaum von den Studierenden des Zweiten Bildungswegs. Die hochschulstatistische Analyse stimmt damit einerseits mit den Ergebnissen verschiedener Studien über die geringeren Erfolgsquoten von Studierenden, die nicht über den „Königsweg“ Abitur an die Hochschule gelangt sind, überein. Andererseits deuten die nach Zugangswegen differenzierten Abschluss- und Schwundquoten insbesondere für den Zweiten Bildungsweg darauf hin, dass nicht das fehlende Abitur (allein) für den etwas geringeren Studienerfolg verantwortlich ist. Für die nicht-traditionellen Studierenden liefern die Daten darüber hinaus Hinweise auf die tatsächliche Größenordnung von Abschluss- und Schwundquoten.

#### 4.1.3.2 Studienabbruch auf Basis des NEPS – Gründe und Ursachen

Bei der Berechnung und Interpretation von Abbruchquoten auf Basis der vorliegenden NEPS-Daten sind einige Einschränkungen zu beachten. Zum einen kann über den endgültigen Studienerfolg derzeit noch nichts gesagt werden, da die Befragungsdaten bisher maximal ins siebte Hochschulse semester reichen. Zudem sind die ermittelbaren Abbruchquoten nach unten verzerrt, weil sich Studienabbrecherinnen und -abbrecher an Befragungen von Studierenden seltener beteiligen, selbst wenn sie, wie im NEPS, explizit als Zielgruppe angesprochen werden.<sup>27</sup> Die auf Basis des NEPS-Datensatzes ermittelten Abbruchquoten liegen daher – nicht nur für die nicht-traditionellen Studierenden, sondern für alle Studierendengruppen – deutlich unter den Abbruchquoten, die auf der Grundlage der Hochschulstatistik berechnet werden (Heublein et al. 2014; Statistisches Bundesamt 2014).<sup>28</sup> Bloße Hochschulwechsel dagegen sind im Rahmen der NEPS-Befragung als solche erkennbar und gehen nicht fälschlicherweise als Abbruchereignis in den Gruppenvergleich ein.

Die Auswertung der Daten der NEPS-Studienanfängerkohorte bestätigt, dass unkonventionelle Bildungswege vor Studienaufnahme in der Tendenz mit einem höheren Studienabbruchrisiko einhergehen. In der oberen Hälfte von Abbildung 11 ist auf Basis des *letztbekannten* Studienstatus jeder/s NEPS-Studienteilnehmenden dargestellt, wie groß in den Vergleichsgruppen die Anteile der Studienabbrecher und -unterbrecher, der Absolventinnen und Absolventen und der noch Studierenden sind.<sup>29</sup> In der unteren Hälfte der Abbildung ist nur für die im siebten Hochschulse semester noch *verbliebenen* NEPS-Teilnehmerinnen und Teilnehmer die jeweilige Statusinformation angegeben.

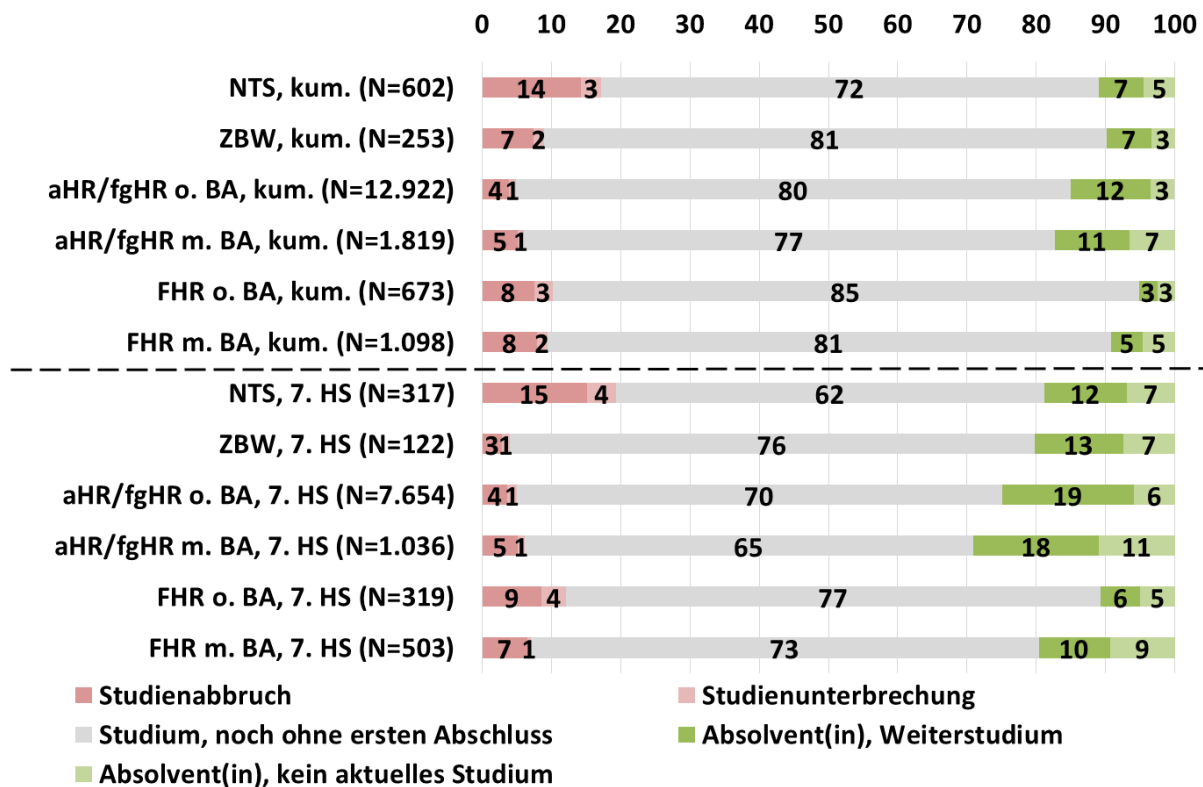
Im aktuell auswertbaren Beobachtungszeitraum bis zum siebten Hochschulse semester haben nicht-traditionelle Studierende das höchste Abbruchrisiko. Der Anteil der Abbrecherinnen und Abbrecher unter ihnen liegt mehr oder weniger deutlich über dem aller Vergleichsgruppen. Die Absolventenquote von nicht-traditionellen Studierenden beträgt bis zum siebten Hochschulse semester – bei Betrachtung des *letztbekannten* Studienstatus – zwölf Prozent und liegt damit zwischen der Quote von Studierenden mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife (15 bzw. 18 %) und jener von Studierenden mit Fachhochschulreife (6 bzw. 10 %). Werden nur Befragte im siebten Hochschulse semester verglichen (untere Hälfte der Abbildung), liegen nicht-traditionelle Studierende gleichauf mit beruflich qualifizierten Fachabiturientinnen bzw. Fachabiturienten und Studierenden des Zweiten Bildungswegs.

<sup>27</sup> So lag in der NEPS-Studienanfängerkohorte die Beteiligung von Studienabbrecherinnen und -abbrechern an der jeweils direkten Folgebefragung bisher zwischen 10 bis 20 Prozentpunkte unter der Beteiligung derjenigen, die in der vorhergehenden Welle noch studierten.

<sup>28</sup> In diesem Zusammenhang ist zudem nicht völlig auszuschließen, dass sich Studienabbrecherinnen und -abbrecher je nach Vergleichsgruppe *unterschiedlich* stark an den Folgebefragungen des NEPS beteiligt haben. Dieser Umstand würde die Vergleichbarkeit der Abbruchquoten *zwischen* den Gruppen beeinträchtigen.

<sup>29</sup> Für jede/n Befragte/n wurde die aktuellste Statusinformation herangezogen, die im Datensatz verfügbar ist. Je nach Zeitpunkt der letzten NEPS-Teilnahme stammt diese im ungünstigsten Fall aus dem ersten Telefoninterview im ersten bzw. zweiten Hochschulse semester, im günstigsten Fall aus der aktuellsten verfügbaren Befragungswelle, d.h. der dritten Onlineerhebung im siebten Hochschulse semester.

Abbildung 11: Letztbekannter Studienstatus bis zum siebten Hochschulsesemester (kumuliert) / Aktueller Status im siebten Hochschulsesemester



Quelle: NEPS Startkohorte 5 (Studierende), doi:10.5157/NEPS:SC5:6.0.0; eigene Berechnungen

Die Ergebnisse auf Basis der NEPS-Daten stimmen nur zum Teil mit den Befunden der hochschulstatistischen Auswertung überein, bei der ein erhöhtes Abbruchrisiko von nicht-traditionellen Studierenden nicht gegenüber allen Vergleichsgruppen, sondern lediglich im Vergleich mit den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten festgestellt wurde. Angesichts der starken Kopplung zwischen der Art der Hochschulzugangsberechtigung und dem Schultyp, an dem diese unterschiedlichen Hochschulzugangsberechtigungen erworben werden<sup>30</sup>, scheint die unterschiedliche Logik der Vergleichsgruppenbildung bei der hochschulstatistischen und der NEPS-Auswertung als Erklärung für diese Abweichung auszufallen. Eine andere Ursache könnte eine zwischen den Vergleichsgruppen abweichende NEPS-Beteiligung von Studienabbrecherinnen und -abbrechern sein.

Im Falle von nicht-traditionellen Studierenden bietet sich aufgrund des hohen Anteils von Fernstudierenden eine weitergehende Betrachtung des letztbekannten Studienstatus an, die zusätzlich nach dem Studienformat differenziert: Bis zum siebten Hochschulsesemester haben mehr als 17 % der ehemals Fernstudierenden das Studium abgebrochen gegenüber „lediglich“ 13,5 % unter den ehemals Präsenzstudierenden, gut vier Prozent der Fernstudierenden hatten das Studium zum Zeitpunkt ihrer letzten Befragung unterbrochen, Präsenzstudierende nur zu zwei Prozent. Noch deutlicher sind die Unterschiede zwischen Präsenz- und Fernstudierenden bei der bisherigen Absolventenquote. Während im Präsenzstudium 16 % der nicht-traditionellen Studierenden einen ersten akademischen Abschluss erworben haben, sind es unter den Fernstudierenden weniger als drei Prozent. Damit unterscheiden sich „Nicht-Abiturienten“, sofern sie ein Präsenzstudium absolvieren, von den traditionellen

<sup>30</sup> Der größte Teil der Abschlüsse der Fachhochschulreife wird an beruflichen Schulen, das Gros der allgemeinen Hochschulreife an Gymnasien und Integrierten Gesamtschulen erworben.

Studierendengruppen vor allem durch ihre höheren Abbruchquoten, während der Anteil der Absolventinnen und Absolventen in ähnlicher Höhe ausfällt. Fernstudierende hingegen schneiden in beiden Dimensionen deutlich schlechter ab als alle anderen Vergleichsgruppen, wobei angesichts der längeren Studiendauer im Fernstudium weniger die geringe Absolventenquote bis zum siebten Hochschulsemester, sondern vor allem die deutlich erhöhte Abbruchquote bemerkenswert ist.

Im Folgenden soll auf zwei Wegen versucht werden, sich der Frage nach den Ursachen für das höhere Abbruchrisiko nicht-traditioneller Studierender zu nähern: zum einen über die Auswertung von Angaben der NEPS-Befragten zu Abbruchgründen, zum anderen über eine multivariate Analyse mit einer erweiterten Abbruch-Risikogruppe.

### Gründe für den Studienabbruch

Mit den Angaben von Studienabbrecherinnen und -abbrechern in der NEPS-Befragung zur Bedeutsamkeit verschiedener Abbruchgründe ist eine erste Annäherung an die Frage nach den Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs möglich. Annäherung deshalb, da bei der subjektiven Bewertung der Bedeutsamkeit unterschiedlicher Abbruchgründe selbstbildbewahrende Rationalisierungen (für alle betrachteten Studierendengruppen) nicht ausgeschlossen werden können (Becker/Haunberger/Schubert 2010; Brückner 1990).

Studienabbrecherinnen und -abbrecher in der NEPS-Befragung wurden bisher in zwei Wellen, entweder im vierten oder im sechsten Hochschulsemester, nach den Gründen für ihren Studienabbruch befragt, dabei waren Mehrfachnennungen möglich.<sup>31</sup> Für 24 Einzelgründe wurde erfasst, in welchem Maße diese jeweils eine Rolle für den Abbruch spielten. Auf Basis von Faktorenanalysen und sachlogischen/inhaltlichen Überlegungen lassen sich diese 24 Einzelgründe zu sechs allgemeineren Abbruchfaktoren und vier für sich stehenden Einzelgründen zusammenfassen.<sup>32</sup> Diese insgesamt zehn Abbruchgründe wiederum können drei großen Kategorien von Abbruchmotiven und einer Restkategorie zugeordnet werden (Abbildung 12).

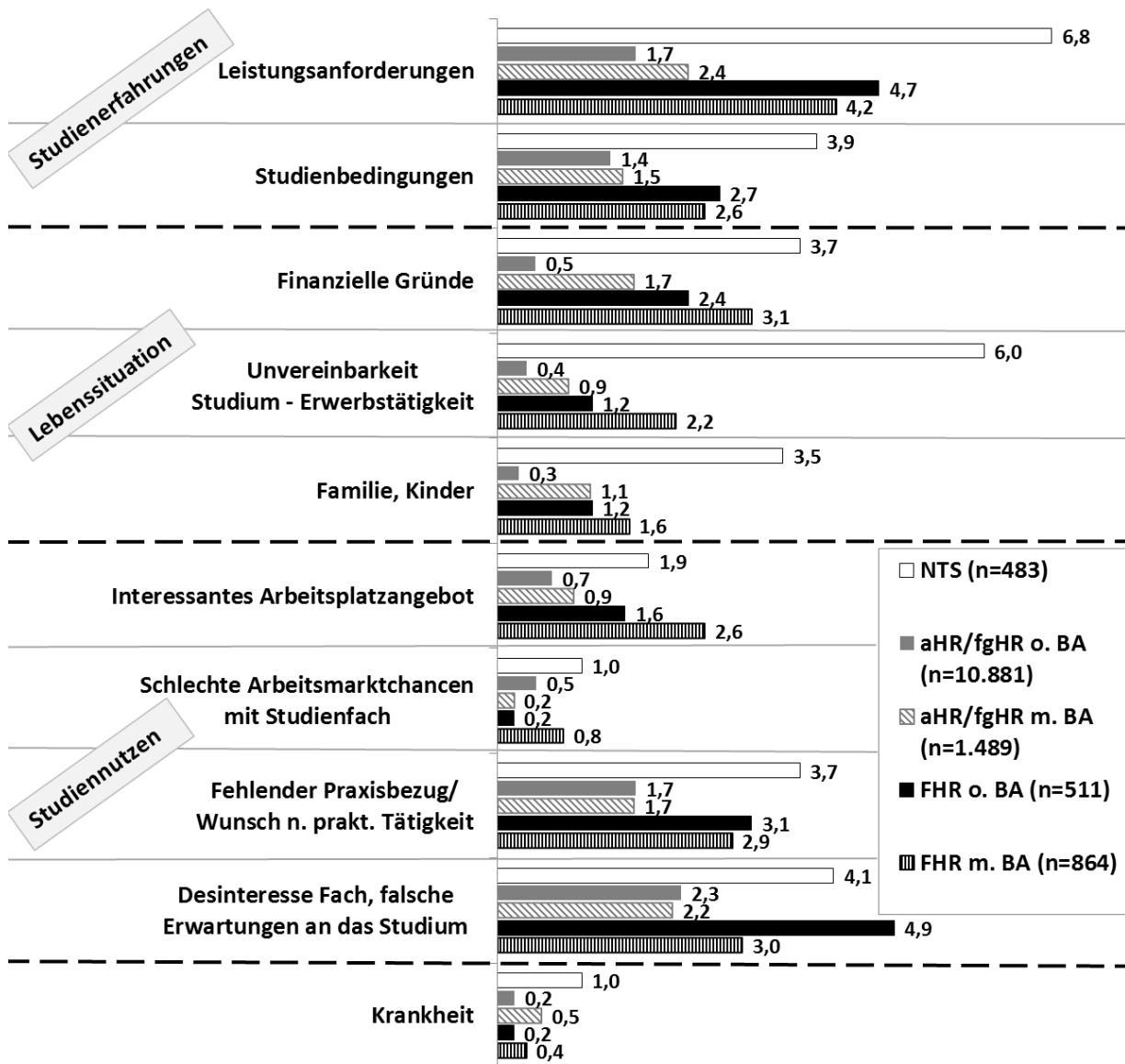
Dieser Systematisierung entsprechend fasst die erste Kategorie solche Abbruchgründe zusammen, die mit den *Studienerfahrungen* im engeren Sinne zu tun haben, und zwar entweder mit (zu hohen) Leistungs- und Prüfungsanforderungen im Studium oder aber mit negativ bewerteten Merkmalen der Studienbedingungen. In der zweiten Kategorie sind Abbruchgründe zusammengefasst, die die außerhochschulische *Lebenssituation* betreffen, z.B. finanzielle Gründe oder Probleme der Vereinbarkeit des Studiums mit anderweitigen Verpflichtungen (Erwerbstätigkeit, Familie). Vier weitere Abbruchgründe verweisen auf eine ungünstige Bewertung des *Studiennutzens* als dritte Abbruchkategorie: Entweder besteht kein Interesse (mehr) an den Studieninhalten, oder der instrumentelle Nutzen des Studiums für die Chancen auf dem Arbeitsmarkt und einen interessanten Beruf wird – gegebenenfalls vor dem Hintergrund attraktiver Alternativen – ungünstig eingeschätzt. Schließlich bleiben Krankheitsgründe als weitere Kategorie. In Abbildung 12 ist die Verbreitung der zehn Abbruchgründe innerhalb verschiedener Studierendengruppen dargestellt, sofern diese Gründe als bedeutsam für den Abbruch bezeichnet wurden.<sup>33</sup>

<sup>31</sup> Nur in Einzelfällen lagen Angaben zu den Abbruchgründen sowohl aus dem vierten als auch aus dem sechsten Semester vor. Es wurde dann die aktuellste Angabe genutzt.

<sup>32</sup> Ein Abbruchgrund galt im Rahmen der Auswertungen als erfüllt bzw. relevant, sofern ein/e Befragte/r diesem auf einer sechsstufigen Skala eine (sehr) große Rolle (Antwortkategorien 5 und 6) zubilligte. Im Fall der inhaltlich zusammenfassbaren Abbruchgründe musste mindestens einer der zugehörigen Einzelgründe als bedeutsam bezeichnet werden.

<sup>33</sup> Dargestellt ist die Verbreitung eines Abbruchgrunds innerhalb der *Gesamtgruppe* der Befragten einer Vergleichsgruppe. Würden lediglich Abbrecherinnen und Abbrecher als Bezugsgruppe fungieren, wären keine Rückschlüsse auf die mutmaßlichen Ursachen der Unterschiede in den gruppenspezifischen Abbruchquoten möglich.

Abbildung 12: Verbreitung von Gründen für den Abbruch des Studiums im vierten bzw. sechsten Hochschulsesemester (in Prozent aller Befragten einer Vergleichsgruppe, vgl. Fn. 31)



Quelle: NEPS Startkohorte 5 (Studierende), doi:10.5157/NEPS:SC5:6.0.0; eigene Berechnungen

Mit Blick auf die Ausgangsfrage, welche Ursachen für die höheren Abbruchquoten von nicht-traditionellen Studierenden mutmaßlich verantwortlich sind, stechen zwei Abbruchmotive besonders hervor: zum einen Gründe, die der außerhochschulischen Lebenssituation zuzurechnen sind (Vereinbarkeit, finanzielle Gründe), zum anderen Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Leistungs- und Lernanforderungen im Studium. Zwar wurden alle Abbruchgründe von nicht-traditionellen Studierenden häufiger als bedeutsam bezeichnet als von anderen Gruppen (mit Ausnahme von zwei Gründen im Vergleich zu Studierenden mit Fachhochschulreife), besonders auffällige Unterschiede bestehen jedoch bei den beiden genannten Abbruchkategorien. Somit scheinen neben Leistungsproblemen und Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Studien- und Prüfungsstoffs vor allem (für die erfolgreiche Studienbewältigung) ungünstige Lebens- bzw. Rahmenbedingungen einschließlich finanzieller Gründe für die höheren Abbruchquoten von nicht-traditionellen Studierenden verantwortlich zu sein. Dies steht im Ein-

klang mit theoretischen Überlegungen, wonach der Studienabbruch von nicht-traditionellen Studierendengruppen in stärkerem Maße von externen Faktoren beeinflusst wird (Bean/Metzner 1985). Dass vor dem Hintergrund der deutlich häufigeren Erwähnung von Vereinbarkeitsproblemen durch nicht-traditionelle Studierende die Gruppenunterschiede bei der Nennung der Studienbedingungen als Abbruchgrund vergleichsweise moderat ausfallen, kann auf die Formulierung der entsprechenden Items zurückgeführt werden, die in erster Linie auf die lehr- und lernbezogenen Rahmenbedingungen abzielen, während Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Studium und Beruf bzw. Familie nicht thematisiert worden sind. Die berichteten Vereinbarkeitsprobleme können jedoch durchaus auch als Probleme mit den äußeren Rahmenbedingungen des Studiums gedeutet werden, die seitens der Hochschulen etwa durch flexible Studienformate oder Betreuungsangebote beantwortet werden könnten.

### **Ursachen der Zugehörigkeit zu einer erweiterten Abbruch-Risikogruppe: multivariate Überprüfung**

Im Folgenden sollen die Ergebnisse, die aus der Auswertung der Abbruchgründe gewonnen wurden, multivariat überprüft werden (vgl. dazu bereits Dahm/Kerst 2016). Aufgrund von Fallzahlproblemen – die geringe absolute Zahl an Studienabbruchereignissen bei nicht-traditionellen Studierenden erschwert multivariate Auswertungen – fungiert dabei jedoch nicht nur der bereits erfolgte Studienabbruch, sondern die Zugehörigkeit zu einer weiter gefassten Abbruch-Risikogruppe als dichotome abhängige Variable. Datengrundlage dafür ist die erste Onlinebefragung im dritten Hochschulse semester, in der geeignete Fragen für die Bildung einer erweiterten Abbruch-Risikogruppe enthalten sind. Neben Studienabbrecherinnen und -abbrechern gehören dieser Gruppe zum einen Studierende mit erhöhter Abbruchneigung<sup>34</sup> an, zum anderen solche, die ihr Studium zum Befragungszeitpunkt unterbrochen haben und dabei eine aktuelle Tätigkeit angeben, die eher gegen eine Wiederaufnahme des unterbrochenen Studiums spricht (Arbeitslosigkeit, außerhochschulische Aus- oder Weiterbildung, Umschulung, Hausfrau/-mann).<sup>35</sup>

Tabelle 9 stellt für die bekannten Vergleichsgruppen zunächst dar, wie groß der Anteil der im dritten Hochschulse semester befragten NEPS-Teilnehmenden ist, der das Studium bis zu diesem Zeitpunkt entweder abgebrochen hat oder aufgrund der o.g. Zusatzkriterien zur erweiterten Abbruch-Risikopopulation gehört.<sup>36</sup> In den Vergleich gehen nur Fälle ein, von denen Informationen auf jenen Variablen vorliegen, die für die nachfolgenden multivariaten Auswertungen benötigt werden (listenweiser Fallausschluss). Erkennbar ist, dass nicht-traditionelle Studierende insgesamt einem etwas größeren Risiko unterliegen als Studierende mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulschulreife (12 % vs. 8,6 bzw. 9,1 %). Auch gegenüber Studierenden mit Fachhochschulreife ohne Ausbildung (10,7 %) ist die Quote geringfügig erhöht. Beruflich qualifizierte Studierende mit Fachhochschulreife gehören dagegen ähnlich oft der Risikogruppe an (12,2 %) wie Studierende ohne (Fach-)Abitur. Den höchsten Anteil an

<sup>34</sup> Die erhöhte Abbruchneigung wurde auf Basis zweier Items ermittelt: Zur erweiterten Risikogruppe gehören demnach solche Studierende, die zum Befragungszeitpunkt entweder von ernsthaften Gedanken an den Studienabbruch berichten (Antwort 3 „trifft eher zu“ oder 4 „trifft völlig zu“) oder deren Absicht, das „Studium auf jeden Fall bis zum Abschluss“ weiterzuführen, nur gering ausgeprägt ist (Antwort 1 „trifft gar nicht zu“ oder 2 „trifft eher nicht zu“).

<sup>35</sup> NEPS-Teilnehmende, die bereits zum Zeitpunkt der Auftaktbefragung im ersten Telefoninterview das Studium abgebrochen hatten, werden von der Auswertung ausgeschlossen, um die Vergleichbarkeit der Antworten bei den verwendeten Konstrukten sicherzustellen.

<sup>36</sup> Ausgangsgruppe für die Berechnung der Quoten sind also all jene Personen, die an der NEPS-Onlineerhebung im dritten Hochschulse semester teilgenommen haben. Es fallen somit alle Personen aus der Betrachtung heraus, die nicht an dieser NEPS-Befragung im dritten Hochschulse semester teilgenommen haben. Diejenigen unter den Befragungsteilnehmern, die bis zum Befragungszeitpunkt im dritten Hochschulse semester das Studium abgebrochen haben oder eines der Zusatzkriterien erfüllen, gehören zur erweiterten Abbruch-Risikogruppe.

tatsächlichen und potenziellen Abbrecherinnen und Abbrechern weisen Studierende des Zweiten Bildungswegs auf (13,6 %). Festzuhalten ist, dass auf Basis dieser Konstruktion einer Abbruch-Risikogruppe höchstens moderate Risikoauflschläge aufseiten der nicht-traditionellen Studierenden bestehen. Allein der Anteilsunterschied zwischen nicht-traditionellen Studierenden und Studierenden mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife (*ohne* Ausbildung) erreicht statistische Signifikanz ( $p = .050$ ).

Tabelle 9: Zugehörigkeit zur erweiterten Abbruch-Risikogruppe – NEPS-Befragte im dritten Hochschulsesemester

	NTS	ZBW	aHR/fgHR o. BA	aHR/fgHR m. BA	FHR o. BA	FHR m. BA
Fallzahl	387	160	8.492	1.207	384	663
Davon Risiko- gruppe <sup>1</sup>	12,0 %	13,6 %	8,6 %*	9,1 %	10,7 %	12,2 %

<sup>1</sup> Signifikanz der Anteilsunterschiede gegenüber NTS: \*  $p \leq 0,1$ ; \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$ .

Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:4.0.0), eigene gewichtete Auswertungen

Im Folgenden werden die Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen präsentiert, deren Ziel es ist, den eben berichteten Unterschied zwischen den beiden genannten Studierendengruppen hinsichtlich der Zugehörigkeit zur Abbruch-Risikogruppe zu erklären. Zugleich soll damit überprüft werden, ob die im vorigen Abschnitt als besonders bedeutsam identifizierten Abbruchgründe in der multivariaten Auswertung zur Erklärung der Gruppenunterschiede beitragen. Als potenzielle Erklärungsvariablen kommen einschlägige Determinanten des Studienabbruchs in Betracht: zum einen leistungsbezogene und motivationale Einflussfaktoren, zum anderen Merkmale der Lebensbedingungen als Indikatoren für etwaige Vereinbarkeitsprobleme oder finanzielle Belastungen. Angesichts der starken Bedeutung des Fernstudiums bei nicht-traditionellen Studierenden soll darüber hinaus auch das Studienformat als möglicher Erklärungsfaktor für unterschiedliche Risikoquoten zwischen den Vergleichsgruppen einbezogen werden (vgl. zu den verwendeten Konstrukten und einem Gruppenvergleich der Ausprägung dieser Variablen Dahm/Kerst 2016, S. 264f.). Da die Fallzahl der in die Auswertungen eingehenden nicht-traditionellen Studierenden recht gering ausfällt (vgl. Tabelle 9), ist damit zu rechnen, dass die ohnehin lediglich moderaten Risikoauflschläge von nicht-traditionellen Studierenden gegenüber Studierenden mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife schon bei leichter Reduktion durch eine einzige Erklärungsvariable insignifikant werden. Daher werden bei den nachfolgenden Berechnungen zunächst immer nur die Variablen eines einzigen Erklärungsfaktors in ein Modell einbezogen, bevor am Ende die Ergebnisse eines vollständigen Modells präsentiert werden. Es werden jeweils *average marginal effects (AME)* ausgewiesen, um die Effekte einzelner Variablen zwischen den Modellen vergleichen zu können (Mood 2010; Williams 2012).<sup>37</sup> Grundlegende Ergebnisse zu den vorhandenen Effekten, d.h. deren Richtung und Signifikanzniveau werden in vereinfachter Form in Tabelle 10 dargestellt, Tabelle 11 enthält weitergehende Informationen zu den einzelnen Modellergebnissen.

<sup>37</sup> Average marginal effects geben an, wie stark sich die Wahrscheinlichkeit, der Risikogruppe anzugehören, durchschnittlich verändert, wenn die jeweils betrachtete unabhängige Variable um eine Einheit erhöht wird.



Tabelle 10: Einflussfaktoren der Zugehörigkeit zur erweiterten Abbruch-Risikogruppe – Ergebnisse logistischer Regressionen

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
NTS (vs. aHR/fgHR o. BA)	+++	+++	kE	kE	kE	kE	kE
Höchster Bildungsabschluss Eltern: Akademiker (vs. Nicht-Akademiker)		---				-	-
Studiennutzen: Spaß am Studium		----				----	----
Studiennutzen: gute Jobaussichten		kE				kE	kE
Statuserhalt Eltern: Wichtigkeit		kE				kE	kE
Statuserhalt Eltern: Wahrscheinlichkeit		kE				kE	kE
Erfolgswahrscheinlichkeit				----		----	----
(Schlechte) Vorbereitung auf Studienanforderungen				++++		++++	++++
Direkte Kosten Studium			+			kE	kE
Opportunitätskosten Studium			kE			kE	kE
Erwerbstätigkeit in h (logarithmiert)			+			kE	kE
Kind(er)			+++			+++	
Männer o. Kind (vs. Frau o. Kind)							++++
Männer m. Kind (vs. Frau o. Kind)							kE
Frauen m. Kind (vs. Frau o. Kind)							+++
Fernstudium (vs. Präsenzstudium)					++	kE	kE
Geschlecht: Frau (vs. Mann)	----	----	----	----	----	----	
<b>N</b>	<b>8.879</b>						

Kontrollvariablen: Hochschultyp (Uni vs. FH), aggregierte Fächergruppen. +/-: positiver bzw. negativer Effekt (Anzahl der Symbole zeigt Signifikanzniveau an, vgl. Tabelle 11). kE: kein signifikanter Effekt.

Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:4.0.0), eigene gewichtete Auswertungen

Im Basismodell (*Modell 1*) in Tabelle 10 bzw. Tabelle 11 sind zunächst nur das Geschlecht, der Hochschultyp und die Fächergruppe (im dritten Hochschulse semester) enthalten. Unter Kontrolle dieser Variablen weisen nicht-traditionelle Studierende gegenüber der Gruppe der Studierenden mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife ohne Ausbildung eine um 3,8 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit auf, der erweiterten Abbruch-Risikogruppe anzugehören. Frauen haben im Schnitt ein um 3,2 Prozentpunkte geringeres Risiko als Männer. In den Modellen 2 bis 5 soll durch Einbezug einschlägiger Determinanten des Studienabbruchs versucht werden, die Unterschiede zwischen nicht-traditionellen Studierenden und solchen mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife (ohne Ausbildung) zu erklären, bevor in Modell 6 und 7 der Einfluss der verschiedenen Faktoren simultan geschätzt wird.

Zunächst werden in *Modell 2* zur Kontrolle motivationaler Faktoren neben der Bildungsherkunft verschiedene Nutzeneinschätzungen in Bezug auf das Studium eingeführt. Die Konstrukte sind dem Rational-Choice-Paradigma zuzurechnen, wobei die Operationalisierung des Studiennutzens neben unmittelbar berufsbezogenen Aspekten (gute Jobaussichten) und Fragen zur Wichtigkeit und Wahrscheinlichkeit des Statuserhalts<sup>38</sup> auch nicht-ökonomische Dimensionen („Spaß am Studium“) abdeckt (Aschinger et al. 2011; Stocké et al. 2011). Die Items wurden bei der ersten Telefonbefragung (im ers-

<sup>38</sup> Bei den Konstrukten zur Messung des Statuserhaltungsmotivs (subjektiv wahrgenommene Wichtigkeit sowie Wahrscheinlichkeit einer Reproduktion des elterlichen Berufsstatus mithilfe eines Studiums) wurde für weibliche Befragte auf die Items zum beruflichen Status der Mutter zurückgegriffen, bei männlichen Studienteilnehmern auf die vaterbezogenen Items. Nur bei fehlenden Werten wurden die Items mit Bezug auf den jeweils anderen Elternteil verwendet. Die nachfolgend berichteten substanziellen Ergebnisse ändern sich nicht, wenn statt dieser geschlechtsrollenbezogenen Operationalisierung generell nur die vaterbezogenen Items oder aber die Items beider Elternteile verwendet werden.

ten oder zweiten Hochschulsemester) erhoben. Sie sollen Differenzen bei der Bewertung des Studiennutzens abbilden, die sich aus Unterschieden bei den vorakademischen Werdegängen, dem bisher erreichten sozialen Status und der Bildungsherkunft ergeben können (Esser 1999; Keller/Zavalloni 1964).

Einen hochsignifikanten negativen Effekt auf die Wahrscheinlichkeit, der Risikogruppe anzugehören, haben – neben dem Geschlecht – der Spaß am Studium und eine akademische Bildungsherkunft. Diese Faktoren senken mithin das Risiko. Keinen signifikanten Effekt haben hingegen die explizit berufsbezogenen Nutzeinschätzungen, d.h. die Aussichten auf „einen guten Job“ sowie die Wichtigkeit und Wahrscheinlichkeit des Statuserhalts. Die Risikodifferenz zwischen den beiden Vergleichsgruppen hat sich im Modell 2 nicht verringert, sondern im Gegenteil leicht erhöht (von 3,8 auf 3,9 %). Aus Platzgründen hier nicht darstellbare Zwischenschritte zeigen, dass hinter dieser Konstanz der Risikounterschiede gegenläufige Wirkungen der signifikanten Modellvariablen „Bildungsherkunft“ und „Spaß am Studium“ stehen: Bei Kontrolle der elterlichen Bildung *verringern* sich die Gruppenunterschiede um ca. 0,5 Prozentpunkte. Offenbar ist also ein Teil des höheren Risikos von nicht-traditionellen Studierenden darauf zurückzuführen, dass sie seltener aus einem akademisch gebildeten Elternhaus stammen (vgl. Wolter et al. 2015, S. 18f.). Die Kontrolle der Variable „Spaß am Studium“ führt indes zu einem gegenläufigen Effekt in ähnlicher Größenordnung: Die Unterschiede zwischen nicht-traditionellen Studierenden und solchen mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife fallen gegenüber einem Modell ohne diese Variable nicht kleiner, sondern *größer* aus. Dies deutet auf überdurchschnittlich hohe Werte von Studierenden ohne Abitur bei dieser nicht-monetären Nutzendimension hin, die insofern dazu beiträgt, das höhere Abbruchrisiko dieser Studierendengruppe teilweise zu kompensieren. Festzuhalten ist, dass nur ein kleiner Teil der Risikodifferenz zwischen den Vergleichsgruppen durch Unterschiede in der Bildungsherkunft erklärt werden kann. Darüber hinaus ist unklar, welche Mechanismen sich hinter diesem Effekt verbergen. Gruppenspezifische Ausprägungen des berufsbezogenen Studiennutzens sind es offenbar nicht. Es bleibt abzuwarten, ob der Effekt der Bildungsherkunft auch im vollständigen Modell (6 bzw. 7) stabil bleibt.

In den Modellen 3 und 4 werden Variablen eingeführt, die jene Aspekte abbilden sollen, die in der Auswertung der Abbruchgründe als besonders bedeutsam herausstachen. Dort waren Vereinbarkeitsprobleme und finanzielle Gründe sowie Leistungsschwierigkeiten von nicht-traditionellen Studierenden sehr viel häufiger genannt worden als von traditionellen Studierenden. Als Proxy für Vereinbarkeitsprobleme wurde in *Modell 3* zum einen der selbst eingeschätzte Stundenaufwand für Erwerbstätigkeit am Studienbeginn als Variable einbezogen.<sup>39</sup> Zum anderen wurde eine Dummyvariable gebildet, die den Wert 1 aufweist, wenn die Befragten am Beginn des Studiums eigene Kinder haben oder wenn Kinder des Partners/der Partnerin im Haushalt der Befragten leben. Die Bedeutung finanzieller Faktoren wird über zwei Items abgebildet, die der Rational-Choice-Theorie entstammen (Stocké et al. 2011): Die Studienteilnehmer und -teilnehmerinnen wurden zum einen gefragt, wie schwer es ihnen fällt, die *direkten* Kosten eines Studiums zu tragen. Zum anderen sollten sie angeben, wie sehr es sie belastet, dass sie während des Studiums nur bedingt eigenes Geld verdienen können. Diese sogenannten *Opportunitätskosten* eines Studiums könnten insbesondere bei vormals (vollzeit-)erwerbstätigen nicht-traditionellen Studierenden besonders hoch sein und somit gegen das Studium sprechen. Beide Kostenvariablen sowie die Informationen zu den Lebensbedingungen am Studienbeginn (vgl. dazu Wolter et al. 2015) entstammen der ersten Telefonbefragung. *Modell 3* zeigt, dass drei der vier Variablen die

<sup>39</sup> Aufgrund der Rechtsschiefe der Verteilung der Stundenangaben und der Annahme, dass der Effekt der Arbeitsstunden mit zunehmenden Werten abnimmt, wurde die entsprechende Variable logarithmiert zur Basis 2, sodass nach der Transformation mit einem Anstieg der Arbeitsstunden um eine Einheit jeweils eine Verdopplung des Stundenaufwands verbunden ist.

Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zur Risikopopulation signifikant erhöhen. Mit dem Vorhandensein von Kindern nimmt diese Wahrscheinlichkeit um 6,2 Prozentpunkte zu. Eine Steigerung des Wochenaufwands für Erwerbstätigkeit um eine Einheit – dies entspricht jeweils einer Verdopplung des Stundenaufwands – ist mit einem um 0,4 Prozentpunkte höheren Risiko verbunden. Der Effekt des Stundenumfangs für Erwerbstätigkeit ist allerdings nur schwach signifikant ( $p = .095$ ). Die Steigerung der direkten Kosten eines Studiums um eine Einheit erhöht das Risiko um 0,9 Prozentpunkte ( $p = .059$ ). Die Opportunitätskosten üben keinen Effekt aus. Durch den Einbezug der Variablen verringern sich die Risiko-Unterschiede in Modell 3 zwischen nicht-traditionellen Studierenden und solchen mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife deutlich auf nur noch 0,5 Prozentpunkte und sind nicht mehr signifikant ( $p = .737$ ). Dieses Ergebnis stützt die obigen Befunde aus der Auswertung der Abbruchgründe zur hohen Bedeutung von Belastungen durch Familie und Erwerbstätigkeit sowie von finanziellen Gründen für den häufigeren Studienabbruch nicht-traditioneller Studierender (vgl. Abbildung 12), wobei sich allerdings die *direkten* Studienkosten und nicht der Einkommensverzicht (als Opportunitätskosten eines Studiums) als relevant erwiesen haben. Weiter unten wird zu klären sein, ob die hier festgestellten Effekte der Indikatoren der außerhochschulischen Lebenssituation auch bei Kontrolle weiterer Einflussfaktoren bestehen bleiben. Dies gilt insbesondere für die nur schwachen Einflüsse der direkten Studienkosten und des Erwerbstätigkeitsumfangs.

In *Modell 4* wird der Effekt leistungsbezogener Faktoren anhand zweier Variablen überprüft: Zum einen über die subjektiv eingeschätzte Wahrscheinlichkeit, das Studium erfolgreich abschließen zu können. Die Variable wurde im ersten Telefoninterview erhoben, entstammt ebenfalls dem Rational-Choice-Kontext (Stocké et al. 2011) und dürfte in erster Linie eine Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit widerspiegeln. Um explizit das fachliche Leistungsvermögen und etwaige Leistungsprobleme zu erfassen, wurde darüber hinaus auf Items zurückgegriffen, bei denen die Befragten den Stand ihrer Vorbereitung auf die fachlichen Studienanforderungen am Studienbeginn einschätzen sollten.<sup>40</sup> Dazu wurde ein Mittelwert aus drei verschiedenen Items berechnet, die in der ersten Onlineerhebung im dritten Hochschulse semester erhoben wurden. Die Befragten sollten hierbei einschätzen, ob ihre bei Studienbeginn vorhandenen Kenntnisse ausreichten, um dem Lehrstoff des ersten Semesters folgen zu können, ob ihnen im Studium vorausgesetzte Kenntnisse und Fähigkeiten fehlten und schließlich, wie gut sie insgesamt auf das Studium vorbereitet waren (Cronbachs  $\alpha = .76$  für die Auswertungsstichprobe).

Beide Variablen beeinflussen die Wahrscheinlichkeit, der Abbruch-Risikogruppe anzugehören, in erwartbarer Weise und sind hochsignifikant. Steigt die Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit um eine Einheit, sinkt das Risiko um 3,3 Prozentpunkte. Mit einer um eine Einheit schlechteren Einschätzung der Vorbereitung auf die Leistungsanforderungen im Studium erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, der Abbruch-Risikogruppe anzugehören, im Schnitt um circa 6,1 Prozentpunkte. Mit dem Einbezug dieser Variablen ist eine deutliche Reduktion der Gruppendifferenzen zwischen nicht-traditionellen Studierenden und Studierenden mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife (ohne Ausbildung) verbunden, sie beträgt noch 0,6 Prozentpunkte und ist nicht mehr signifikant ( $p = .656$ ). Nähere Analysen zeigen (nicht dargestellt), dass zu dieser Reduktion des Risikounterschieds die Erfolgswahrscheinlichkeit weniger beiträgt als der selbst eingeschätzte Kenntnisstand. Dies mag mit den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten der Variablen zusammenhängen. Die starken Effekte in Modell 4 stehen

---

<sup>40</sup> Studiennoten standen nur bei noch Studierenden zur Verfügung, sodass dieser Leistungsindikator nicht verwendet werden konnte (vgl. Abschnitt 4).

im Einklang mit der großen Bedeutung von leistungsbezogenen Abbruchgründen in der obigen Auswertung. Wie bei den Ergebnissen der vorigen Modelle bleibt weiter unten zu prüfen, wie stabil die hier festgestellten Einflüsse unter Kontrolle weiterer Faktoren sind.

In *Modell 5* wird schließlich getestet, ob das Studienformat für einen Teil des höheren Risikos bei nicht-traditionellen Studierenden verantwortlich sein könnte. Fernstudierende absolvieren ihr Studium oftmals in Teilzeit neben einer regulären Erwerbstätigkeit, sodass das Studium häufig einen geringeren Raum im Leben der jeweiligen Studierenden einnimmt bzw. einnehmen kann als bei Präsenzstudierenden. Wie die Ergebnisse in Modell 5 zeigen, steigt mit einem Fernstudium die Wahrscheinlichkeit, der Risikogruppe anzugehören, um durchschnittlich 4,2 Prozentpunkte. Gleichzeitig führt die Kontrolle dieser Variable zu einer Verringerung der hier betrachteten Gruppendifferenz auf zwei Prozentpunkte, deren Signifikanz über dem Schwellenwert von 10 Prozent liegt ( $p = .219$ ).

Verschiedene Mechanismen könnten für den risikosteigernden Effekt des Fernstudiums verantwortlich sein, etwa Vereinbarkeitsprobleme aufgrund einer Mehrfachbelastung aus Studium, Erwerbstätigkeit und gegebenenfalls Familienpflichten. Eine andere Erklärung wäre ein allgemein geringeres Commitment von Fernstudierenden gegenüber dem Studium bzw. eine stärkere Bindung an den bisherigen Beruf. Es ist an dieser Stelle nicht möglich, diesen potenziellen Mechanismen im Detail nachzugehen. Gleichwohl bieten die Auswertungen der nachfolgenden Modelle 6 und 7 die Möglichkeit zu prüfen, ob auch bei Kontrolle der anderen Einflussfaktoren weiterhin signifikante Effekte des Studienformates erkennbar sind. Sollte dies nicht der Fall sein, ist davon auszugehen, dass die Mechanismen, die den Effekt des Studienformates vermitteln, bereits durch die anderen Faktoren im Modell wirksam kontrolliert wurden. Gleiches gilt natürlich auch für die signifikanten Einflussfaktoren der zuvor getesteten Modelle 2 bis 4.

*Modell 6* zeigt nun die Ergebnisse der logistischen Regression, bei der die zuvor getesteten Einflussfaktoren gemeinsam in ein Modell eingehen. Nach wie vor hochsignifikante Effekte auf die Wahrscheinlichkeit, der Risikogruppe nicht anzugehören, gehen von der Freude am Studium, dem (bezogen auf die Studienanforderungen) selbst eingeschätzten Kenntnisstand, von der subjektiv eingeschätzten Erfolgswahrscheinlichkeit sowie dem Geschlecht aus, wenngleich sich die Stärke der Effekte gegenüber den vorherigen Modellen etwas verringert hat. Die Bedeutung der leistungsbezogenen Faktoren (Erfolgswahrscheinlichkeit, Einschätzung der Studienvorbereitung) wird somit auch im vollständigen Erklärungsmodell bestätigt. Der risikomindernde Einfluss einer akademischen Bildungsherkunft ist noch schwach signifikant. Die dahinterstehenden Wirkungsmechanismen werden somit nicht (vollständig) durch die im Modell enthaltenen Variablen abgebildet.

Veränderungen gegenüber den Ergebnissen der vorherigen Modelle ergeben sich für zwei Indikatoren der Lebensbedingungen bzw. etwaiger Vereinbarkeitsprobleme aus Modell 3: Während der Einfluss von Elternschaft auch bei Kontrolle der anderen Faktoren nach wie vor statistisch bedeutsam ist, übt der Umfang studienbegleitender Erwerbstätigkeit keinen signifikanten Effekt mehr auf die Zugehörigkeit zur Risikogruppe aus. Auch die direkten Kosten eines Studiums sind (wie zuvor bereits die Opportunitätskosten) nunmehr, unter Kontrolle der anderen Faktoren, unbedeutend für die Zugehörigkeit zur Risikogruppe. Der Effekt des Studienformates schließlich ist ebenfalls nicht mehr signifikant, sodass davon auszugehen ist, dass die dahinterstehenden Mechanismen durch die anderen im Modell enthaltenen (signifikanten) Variablen zu einem wesentlichen Teil bereits abgebildet sind. Die simultane Kontrolle der verschiedenen Einflussfaktoren in Modell 6 hat dazu geführt, dass das ursprünglich höhere Risiko nicht-traditioneller Studierender gegenüber Studierenden mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife nicht nur nicht mehr vorhanden ist, sondern sich umkehrt in einen Risikounterschied *zugunsten* der nicht-traditionellen Studierenden, der allerdings statistisch nicht abgesichert

ist. Festzuhalten ist angesichts der Ergebnisse der Modelle 1 bis 6, dass für die Aufklärung der anfänglichen Risikodifferenzen die gemeinsame Kontrolle der hochsignifikanten leistungsbezogenen Variablen sowie der Variable „Kind(er)“ verantwortlich sein dürfte. Im Widerspruch zur recht großen Bedeutung finanzieller Gründe sowie erwerbstätigkeitsbezogener Vereinbarkeitsprobleme bei der Auswertung der Abbruchmotive (vgl. Abbildung 12) steht die Irrelevanz sowohl der direkten und indirekten Studienkosten als auch des Erwerbstätigkeitsumfangs in der multivariaten Analyse. Dieses Ergebnis wird am Ende dieses Abschnitts noch einmal aufgegriffen.

In den Modellen 3 und 6 wurde lediglich der allgemeine Effekt des Vorhandenseins von Kindern überprüft. Etwaige geschlechtsspezifische Effekte von Elternschaft konnten so nicht sichtbar werden. In *Modell 7* wurden dazu nun vier Vergleichsgruppen auf der Basis der Variablen „Geschlecht“ und „Kind(er)“ gebildet, wobei Frauen ohne Kinder als Referenzkategorie fungieren.<sup>41</sup> Erkennbar ist zunächst, dass Männer *ohne* Kinder eine um 3,4 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, der Risikogruppe anzugehören, als Frauen ohne Kinder. Der Risikoaufschlag von Männern *mit* Kindern fällt gegenüber der Referenzgruppe nur geringfügig höher aus als der von Männern ohne Kinder und liegt bei 3,7 Prozentpunkten, lässt sich jedoch bei dieser Größenordnung aufgrund geringer Fallzahlen statistisch nicht absichern. Bei Frauen hingegen ist der Effekt von Kindern signifikant. Bei ihnen steigt mit dem Vorhandensein von Kindern die Wahrscheinlichkeit, der Risikogruppe anzugehören, um 13,6 Prozentpunkte.<sup>42</sup> Die sonstigen Ergebnisse sind identisch mit jenen aus Modell 6.

---

<sup>41</sup> Auf die Einführung eines Interaktionsterms wurde zugunsten einer eingängigeren Darstellung verzichtet.

<sup>42</sup> Weitere hier nicht dargestellte Auswertungen, bei denen das Alter der Kinder berücksichtigt wurde, deuten darauf hin, dass es sich keineswegs nur um einen Effekt von Kleinkindern handelt, sondern dass bei weiblichen Studierenden hohe Risikoaufschläge bestehen, wenn deutlich ältere Kinder vorhanden sind. Hier könnte sich andeuten, dass hinter dem Effekt von Elternschaft nicht nur unbefriedigte Betreuungsbedarfe stehen, sondern (familiäre) Hürden anderer Art.

Tabelle 11: Einflussfaktoren der Zugehörigkeit zur erweiterten Abbruch-Risikogruppe – Ergebnisse logistischer Regressionen (average marginal effects)

	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
NTS (vs. aHR/fgHR o. BA)	.038 **	.039 **	.005	.006	.020	-.023	-.024
Höchster Bildungsabschluss Eltern: Akademiker (vs. Nicht-Akademiker)		-.022 **				-.014 +	-.014 +
Studiennutzen: Spaß am Studium		-.051 ***				-.039 ***	-.039 ***
Studiennutzen: gute Jobaussichten		-.004				-.003	-.003
Statuserhalt Eltern: Wichtigkeit		-.002				-.003	-.003
Statuserhalt Eltern: Wahrscheinl.		-.005				-.006	-.007
Erfolgswahrscheinlichkeit				-.033 ***		-.023 ***	-.023 ***
(Schlechte) Vorbereitung auf Studienanforderungen				.061 ***		.050 ***	.050 ***
Direkte Kosten Studium			.009 +			.001	.001
Opportunitätskosten Studium			.003			.002	.002
Erwerbstätigkeit in h (logarithm.)			.004 +			.002	.003
Kind(er)			.062 **			.059 **	
Männer o. Kind (vs. Frau o. Kind)							.034 ***
Männer m. Kind (vs. Frau o. Kind)							.037
Frauen m. Kind (vs. Frau o. Kind)							.136 **
Fernstudium (vs. Präsenzstudium)					.042 *	.030	.028
Geschlecht: Frau (vs. Mann)	-.032 ***	-.030 ***	-.035 ***	-.035 ***	-.032 ***	-.031 ***	
<b>N</b>	<b>8.879</b>	<b>8.879</b>	<b>8.879</b>	<b>8.879</b>	<b>8.879</b>	<b>8.879</b>	<b>8.879</b>
<b>Pseudo-R<sup>2</sup><sub>McFadden</sub></b>	<b>.01</b>	<b>.06</b>	<b>.01</b>	<b>.07</b>	<b>.01</b>	<b>.09</b>	<b>.10</b>

Kontrollvariablen: Hochschultyp (Uni vs. FH), aggregierte Fächergruppen. +  $p \leq 0,1$ ; \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$ .

Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:4.0.0), eigene gewichtete Auswertungen

Mit Blick auf die Ausgangsfrage nach der Erklärung der (hier freilich nur moderaten) Risikodifferenz zwischen den Vergleichsgruppen bleibt festzuhalten, dass die Ergebnisse der Modelle 6 und 7 – die den Effekt einschlägiger Determinanten des Studienabbruchs simultan geschätzt haben – die Bedeutung von leistungsbezogenen Faktoren unterstreichen konnten. Modifiziert wird das Ergebnis der Auswertung der Abbruchgründe hingegen bezüglich der Relevanz der Lebensumstände: Während die Bedeutung familiärer Faktoren gestützt wurde, spiegelt sich die hohe Relevanz von Abbruchgründen, die mit studienbegleitender Erwerbstätigkeit oder finanziellen Gründen zusammenhängen, in der multivariaten Auswertung nicht wider. Grund hierfür mag der frühe Erhebungszeitpunkt der in der multivariaten Analyse verwendeten Konstrukte sein, die der ersten Telefonbefragung im ersten bzw. zweiten Hochschulse semester entstammen, während die Abbruchgründe im vierten bzw. sechsten Hochschulse semester erhoben wurden. So könnte sich die subjektiv wahrgenommene finanzielle Belastung durch die direkten Studienkosten oder den Einkommensverzicht (Opportunitätskosten) im Studienverlauf durchaus geändert haben. Auch der Umfang studienbegleitender Erwerbstätigkeit mag sich seit der ersten Befragung erhöht haben, sodass sich etwaige Vereinbarkeitsprobleme und entsprechende Effekte auf das Abbruchrisiko eventuell erst in späteren Studienabschnitten zeigen mögen.

Eine zweite Erklärung für die partielle Inkonsistenz zwischen den Ergebnissen beider Teiluntersuchungen wären selbstbildbewahrende Rationalisierungen bei der Benennung der subjektiv relevanten Abbruchgründe – eine Verzerrung, für die die multivariate Analyse mit *prospektiv* erhobenen Items weniger anfällig ist (Becker et al. 2010; Brückner 1990). Denkbar ist drittens, dass der Einfluss der Erfolgswahrscheinlichkeit in Modell 6 und 7 nicht in erster Linie Aspekte der individuellen Leistungsfähigkeit widerspiegelt – denn diese wurden ja mit dem signifikanten Indikator „Studienvorbereitung“ möglicherweise schon vollständig kontrolliert –, sondern gegebenenfalls Effekte ungünstiger Lebensumstände abbildet (Stocké et al., S. 106). Dies könnte dann der Fall sein, wenn die Lebensumstände – im Gegensatz zu den Leistungsproblemen – nur unzureichend durch die vorhandenen Indikatoren erfasst wären. Schließlich sei viertens daran erinnert, dass in der multivariaten Analyse fallzahlbedingt nicht der tatsächliche Abbruch als abhängige Variable fungiert, sondern die Zugehörigkeit zu einer *erweiterten* Abbruch-Risikogruppe im dritten Hochschulse semester, während die Abbruchmotive im vierten bzw. sechsten Hochschulse semester von Studienabbrecherinnen und -abbrechern erhoben wurden. Die erwähnten Einschränkungen bezüglich der verwendeten Konstrukte und der abhängigen Variable haben sich aufgrund der Grenzen des verfügbaren Datenmaterials, insbesondere wegen der geringen Zahl an tatsächlichen Abbruchereignissen bei der kleinen Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden ergeben.

#### 4.1.4 Ergänzungen zum Studienerfolg und Studienabbruch aus qualitativer Perspektive

Auf Basis der qualitativen Interviews mit ganz überwiegend erfolgreichen nicht-traditionellen Studierenden lassen sich Abbruchgedanken, die bei einem Großteil der Befragten irgendwann im Verlauf des bisherigen Studiums auftraten,<sup>43</sup> und der Umgang mit diesen rekonstruieren. Im Rahmen der Gruppendiskussionen konnten ebenfalls ausschließlich erfolgreiche Studierende und ehemalige Studie-

---

<sup>43</sup> Diese scheinen im Vergleich zur Gesamtzahl der Studierenden bei nicht-traditionellen häufiger aufzutreten: In der DZHW-Absolventenstudie des Prüfungsjahrgangs 2013 gab knapp jeder Zehnte rückblickend an, während des Studiums jemals ernsthaft an Studienabbruch gedacht zu haben (Fabian et al. 2016, S. 12). Im 12. Konstanzer Studierendensurvey berichtet etwa ein Fünftel, ernsthaft, teilweise oder zumindest wenig an Studienabbruch zu denken (Ramm et al. 2014, S. 229), wobei der Anteil derjenigen, die einen Abbruch ernsthaft in Erwägung ziehen, mit geringerer Fach- sowie Studienidentifikation und Studienzufriedenheit zunimmt.

rende über mögliche Abbruchursachen spekulieren. Aus diesen Befunden können ergänzende Informationen über mögliche Einflussfaktoren für die oben beschriebenen Risikogruppen und Abbruchgründe im NEPS gewonnen werden. Zwar liegen im Sample zwei Fälle von Studienabbruch vor, aus denen sich die jeweils individuellen Erfahrungen und Umstände, die zur Abbruchentscheidung führten, gut rekonstruieren lassen, dennoch ist die Datenlage im Rahmen der qualitativen Teilstudie eingeschränkt.

Gedanken über einen Studienabbruch werden insbesondere in Zusammenhang mit hohem Prüfungsstress sowie mangelnder Selbstwirksamkeitserwartung und Zweifeln hinsichtlich der Anforderungsbewältigung geäußert, ferner mit Frustrationssymptomen aufgrund des hohen Zeit- und Arbeitsaufwandes für das Studium oder aber als Folge von als unbefriedigend empfundenen Prüfungsleistungen.

*„Kurz vor den Klausuren. [...] oder wenn die Belastungen durch die Prüfungen so hoch werden, dass ich (-) manchmal das Gefühl habe, das ist nicht zu schaffen. [...] Und dann hab ich manchmal das Gefühl, da sind so zwei Teufelchen auf meiner Schulter, einer links einer rechts, der eine sagt ‚Abbruch!‘ der andere ‚Nein!‘ Und dann kommt so der Gedanke, ‚du hast es die Semester davor geschafft, dann schaffst du das auch noch.‘ Und (-) es ist ein unglaublicher Kampf. Also das ist sehr hart. Wirklich. Das kann ich nicht abstreiten. [...] Und der Gedanke ist immer mal wieder da. Aber ich würde es nicht machen. [...] nee, nie, nie, NIE.“ (GD, H4: 105)*

In solchen temporären Belastungsphasen wird einerseits die Rückkehroption in den alten Beruf wieder attraktiv, die bereits im Entscheidungsprozess ein großes Gefühl von Sicherheit darstellte. Andererseits kann aber gerade die antizipierte Berufsrückkehr auch wieder zur Motivation führen, das Studium doch fortzuführen, weil die „*Flucht aus dem Beruf*“ (Otto/Kamm 2016) schließlich eines der zentralen Studienmotive darstellte. Einen weiteren Anlass für Abbruchgedanken bilden interessante Jobaussichten oder -erfahrungen. Da die meisten der befragten Studierenden neben dem Studium arbeiten, haben sie nach wie vor vergleichsweise intensiven Kontakt zur Erwerbsarbeitswelt, was der Studienmotivation gerade in schwierigen Studienphasen abträglich sein kann. Zugleich würde der berufliche (Wieder-)Einstieg den Studienabbruch auch ökonomisch vertretbar machen.

*„Aber was ich mir auf jeden Fall auch noch vorstellen könnte, wäre: Man hat ja doch noch die Sicherheit, dass man halt eben schon so eine erste Qualifizierung hat. Und ich glaube, je länger dieser Zeitraum ist zwischen Berufsausbildung und Hochschulstudium, je mehr oder je länger man schon Geld verdient hat und in dieser Routine drin war, umso sicherer fühlt man sich da drin und umso mehr sehnt man sich das dann vielleicht auch herbei, gerade wenn man im Studium steht. Weil es ja doch mit einem recht bequemen Leben [...] einhergeht, oder einhergehen kann. [...] Wenn man mal so an die finanzielle Situation denkt, Ich hab keinen Bock, jedes Semester aufs Neue hier meine Rechnungen aufzustellen, zu gucken, wie wenig kann ich arbeiten, damit ich möglichst viel studieren kann. Das macht einfach keinen Spaß. Da kann ich mir schon vorstellen, dass der eine oder andere sagt, ‚ich hab keinen Bock mehr, ich geh lieber arbeiten.‘“ (GD; H2: 99)*

Die hohe Doppelbelastung, eine Balance zwischen der Notwendigkeit der finanziellen Absicherung des Lebensunterhalts (häufig nicht nur des eigenen, sondern auch der Familie) durch Erwerbstätigkeit und der für die erfolgreiche Bewältigung der Studienanforderungen erforderlichen Zeit zu finden, birgt aus



Sicht der überwiegend erfolgreichen nicht-traditionellen Studierenden – so der Konsens aus Gruppendiskussionen und Interviews – neben unvorhergesehenen Lebensereignissen die größte Gefahr für einen potenziellen Studienabbruch.

Die große Mehrheit (etwa drei Viertel) der Interviewten hält ihren persönlichen Studienerfolg jedoch für sicher oder (sehr) wahrscheinlich, obwohl sich die Befragten zumindest in der Studieneingangsphase, besonders hinsichtlich des Umfangs der Studieninhalte und des dafür benötigten Zeitaufwands, teilweise überrascht und herausgefordert zeigten. Entsprechend müssen die Zeitrhythmen und Lernstrategien im Studienverlauf individuell erprobt und angepasst werden. Studienschwierigkeiten werden in erster Linie durch Ehrgeiz und Motivation sowie große Lernbereitschaft und zusätzliche zeitliche Investitionen bewältigt, aber auch durch die Inanspruchnahme von Unterstützungsangeboten in der Hochschule (z.B. in Form von Brückenkursen oder Tutorien), aber auch außerhochschulisch, z.B. in Form von individueller Nachhilfe. Dieser überwiegende Optimismus geht einher mit der Einstellung, Begonnenes, hier das Studium, in jedem Fall zu Ende führen zu müssen. Zum Teil wird Scheitern als persönliche Niederlage gegenüber dem eigenen Anspruch oder äußeren Widerständen (z.B. seitens der Familie) empfunden. Bereits hier wird deutlich, dass wesentliche Bedingungen des Studienerfolgs von nicht-traditionellen Studierenden zum einen in vermehrten individuellen Anstrengungen und pragmatischen, zielorientierten Studienstrategien bestehen, für die praktische Arbeits- und Organisationserfahrungen eine hilfreiche Ausgangsbasis bilden. Zum anderen sind institutionelle Unterstützungsangebote bedeutsam, die es ermöglichen, fachliche Rückstände oder andere Defizite zu kompensieren.

## 4.2 Studienbewältigung als Prozess – Lernumwelten und Studienstrategien

### 4.2.1 Verständnis von Bildungserfolg aus der Perspektive der Zielgruppe

Im vorangegangenen Kapitel konnte auf Grundlage von Befragungs- und statistischen Daten gezeigt werden, wie erfolgreich nicht-traditionelle Studierende bislang in ihrem Studium sind. Im Folgenden soll es um die Rekonstruktion eines Verständnisses von Studienerfolg anhand des subjektiven Erlebens des Hochschulalltags aus der Perspektive der Zielgruppe gehen. Dies schließt auch die Bedingungen ein, die aus der Sicht der Befragten zur Realisierung der persönlichen Studienziele bzw. des Studienerfolgs erforderlich sind.

Die Befunde verweisen hinsichtlich des subjektiven *Studienerfolgsverständnisses* auf zwei wesentliche Aspekte. Zum einen zeigt sich eine ziel- und abschlussorientierte Vorstellung von Studienerfolg, die auf das Erreichen des akademischen Abschlusses und des damit erwarteten beruflichen Ertrags, in der Regel des erfolgreichen Auf- oder Wiedereinstiegs, gerichtet ist. Lernstrategien werden in diesem Zusammenhang eher instrumentell zur Erfüllung der formalen Anforderungen und zum Bestehen der Prüfungen eingesetzt, während gute Noten in diesem Kontext weniger wichtig sind (vgl. 4.2.2.4). Vor dem Hintergrund des höheren Lebensalters und der Unterbrechung der bisherigen Erwerbslaufbahn stellt ein – hinsichtlich zeitlicher Ressourcen und individueller Anstrengungen – effizient durchgeführtes Studium unter Orientierung an der vorgegebenen Regelstudienzeit ein weiteres Erfolgskriterium dar.

*„Für mich würde ich jetzt einfach mal sagen, dass man seinen Abschluss schafft. [...] Und durch diesen Abschluss einen guten Job bekommt. Ja, das ist der Studienerfolg. Mir geht es jetzt, glaube ich, gar nicht so extrem darum, dass ich jedes Semester mit ‚super gut‘ bestehe,*

*sondern mir geht es schon eher darum, dass ich das bestehe und am Ende mit einem Bachelor herausgehe – das ist der Studienerfolg für mich.“ (M287: 88/92)*

Zum anderen finden sich unter den nicht-traditionellen Studierenden aber auch solche, die mit ihrem Studium neben dem beruflichen Ertrag eine persönliche Selbstverwirklichung oder Weiterentwicklung verbinden und ihren Erfolg auch im Erwerb neuen Wissens und der Erweiterung vor allem fachlicher Kompetenzen sehen. Referenzrahmen des Studienerfolgs ist hier neben Beruf und Beschäftigung primär der Erwerb von bildungs- und disziplinspezifischem Wissen, auch als Medium von Persönlichkeitsentwicklung. Ein interessengeleitetes Studium, soziale Integration und die Identifikation mit der Studierendenrolle sind für diese Studierenden neben dem ‚intellektuellen Ertrag‘ von Bedeutung.

*„Also Studienerfolg bedeutet für mich ein fruchtbares Studium, eines, wo man in Seminare geht, wo man mitdiskutiert, weil ich gerade ein Mensch bin, der sich durch Diskussionen und durch den Austausch im Plenum eigentlich noch mehr Wissen aneignet. [...] Deswegen ist für mich ein erfolgreiches Studium nicht nur der Abschluss, sondern der Inhalt.“ (L091: 324)*

Auffällig ist, dass im Vergleich zu Untersuchungen aus den 1980er Jahren (Scholz/Wolter 1984) die Bedeutsamkeit von Selbstentfaltungswerten und Identitätsentwicklung für Studienmotivation und Studienerfolg bei nicht-traditionellen Studierenden (vgl. z.B. auch Untersuchungen von Brändle 2014; Diller et al. 2011; Alheit/Rheinländer/Watermann 2008) gegenüber instrumentellen beruflichen Orientierungen anscheinend deutlich zurückgegangen ist. Für einen Teil der Befragten lässt sich jedoch der Studienerfolg als eine Art emanzipatorischer Prozess beschreiben, der in der Bewältigung einer persönlichen Herausforderung liegt und im Ergebnis mit höherer sozialer Anerkennung und Selbstbestätigung verbunden wird. An die Stelle solcher eher post-materialistischer Motive sind deutlich stärker berufs- und beschäftigungsbezogene Motive getreten. Allerdings gibt es immer auch Interdependenzen zwischen beiden Motivtypen, da auch die Realisierung (oder Nicht-Realisierung) beruflicher Aspirationen mit Selbstansprüchen verbunden ist, wie auch die folgenden Ausführungen deutlich machen.

Für den individuellen Studienerfolg spielen verschiedene Bedingungen eine Rolle. Erstens werden aus Sicht der Befragten *persönliche Voraussetzungen sowie schulische und berufliche Vorerfahrungen* bei der Studienbewältigung als bedeutsam angesehen. Nicht-traditionelle Studierende verfügen demnach in besonders hohem Maße über Motivation und Zielstrebigkeit und stehen zumindest teilweise unter dem individuellen Rechtfertigungszwang, sich in der Hochschule beweisen zu müssen. Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen stehen einer – zumindest am Studienbeginn – ausgeprägten Defizitwahrnehmung aufgrund der länger zurückliegenden Schulzeit und damit verbundener angenommener Wissenslücken gegenüber (vgl. Abschnitt 4.1.1). Erworbene Lernstrategien mussten im Studienverlauf zum Teil revidiert oder angepasst werden. Lebenserfahrung und persönliche Reife werden in Verbindung mit praktischen Arbeitserfahrungen aus der beruflichen Ausbildung und der Ausübung des Berufs für die Entwicklung einer ernsthaften Studienabsicht und -einstellung, eines klareren Berufsbildes sowie für die Entfaltung einer hohen Zielstrebigkeit mit Blick auf die Bewältigung der Studienanforderungen als relevant erachtet. Die persönlichen und beruflichen Vorerfahrungen werden als Ressourcen zur erfolgreichen Durchführung des Studiums als eine Art ‚Wettbewerbsvorteil‘ gegenüber Studierenden wahrgenommen, die direkt nach dem Erwerb des Abiturs ins Studium übergehen – jedoch seltener in Form konkreter beruflicher Fertigkeiten und Kenntnisse, sondern eher im Hinblick auf soziale oder personale Kompetenzen wie Zeitmanagement, Organisations- oder Kommunikationsfähigkeit.

Daneben sind, zweitens, *hochschul- und studienbezogene (strukturelle) Bedingungen* als Erfolgsfaktoren zu nennen (vgl. Abschnitt 4.2.2.1). Nicht-traditionelle Studierende sind aus ihrer Sicht dann

im Studium erfolgreich, wenn Anforderungen transparent und klar formuliert sind. Dies ist vor allem bei der Studienvorbereitung sowie in den Phasen der Prüfungsvorbereitung relevant. Zielgruppenorientierte Beratung bei der Studienentscheidung und Unterstützung beim Erkennen und Aufarbeiten von Wissenslücken werden ebenfalls als wichtig erachtet; dazu gehört auch die Einführung in Lern- und Arbeitstechniken sowie wissenschaftliches Arbeiten (vgl. Banscherus/Kamm/Otto 2015; Kamm/Spexard/Wolter 2016). Hinsichtlich der didaktischen Gestaltung von Lehrangeboten werden die klare Strukturierung von Inhalten und Aufgaben sowie die Anschlussfähigkeit an berufliche Erfahrungen geschätzt. Angesichts einer überwiegend beruflich affinen Fachwahl von nicht-traditionellen Studierenden könnten Verfahren zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen ebenfalls einen Beitrag zur Unterstützung des Studienerfolgs leisten, insbesondere unter dem Aspekt häufig knapper zeitlicher Ressourcen. Diese Verfahren spielten jedoch bei den Befragten kaum eine Rolle und werden – wie auch andere Befunde zeigen – an den Hochschulen bisher noch selten angeboten oder genutzt (vgl. Kamm/Spexard/Wolter 2016; Lenz/Schmitt 2016).

Darüber hinaus kann, drittens, mit Blick auf die Passung des Studiums mit individuellen *Kontextbedingungen außerhalb der Hochschule* vor allem die Möglichkeit einer flexiblen Studiengestaltung, die eine Vereinbarkeit mit den Lebensumständen (*Erwerbsarbeit, Familie*) ermöglicht, als wichtige Erfolgsvoraussetzung für Studierende mit beruflicher Qualifikation gelten (vgl. Abschnitt 4.2.2.2). Neben der Bewältigung der inhaltlichen Studienanforderungen ist das Studium von nicht-traditionellen Studierenden häufig durch eine zeitliche Parallelität von Studium und Berufstätigkeit sowie zum Teil familiären Aufgaben gekennzeichnet. Bei der Betrachtung der zeitlichen und finanziellen Belastungen muss das jeweilige Studienformat (Fern- vs. Präsenzstudium, Vollzeit- vs. Teilzeit- und/oder berufs begleitendes Studium) berücksichtigt werden. Für nicht-traditionelle Präsenzstudierende zeigt sich im Vergleich zu ‚traditionellen‘ Studiengruppen ein deutlich erhöhter Zeitaufwand für außerhochschulische Aktivitäten bei etwa gleichem Umfang des studienbezogenen Engagements (vgl. Otto/Kamm 2016; auch Kamm/Spexard/Wolter 2016). Das Antwortverhalten auf die Frage, wie schwer das Studium mit anderen Verpflichtungen in Einklang zu bringen ist, weist jedoch eher in Richtung einer stärkeren Belastbarkeit nicht-traditioneller Studierender – ein Resultat, das sich schon in früheren Studien andeutete (z.B. Scholz 2006) und auch mit den Interviewbefunden zu Bewältigungsmustern korrespondiert.

Hinsichtlich der *sozialen Integration in die Hochschule* zeigt sich, *viertens*, ein eher ambivalentes Bild. Während die Identifikation mit der Hochschule und der Studierendenrolle sowie der Anschluss an Lerngruppen in der Selbstwahrnehmung der nicht-traditionellen Studierenden positive Effekte auf die Studienbewältigung zeigen, ist ihre hochschulische Integration häufig nicht sehr ausgeprägt. Dies wird zum einen auf Altersunterschiede gegenüber den Mitstudierenden, zum anderen auf die zeitliche Einbindung in berufliche und familiäre Verpflichtungen zurückgeführt (vgl. Abschnitt 4.2.2.3). Gerade dieser sozialen Dimension hochschulischer Integration wird aber in der empirischen Studienabbruchforschung eine zentrale Bedeutung zugeschrieben (Tinto 1975). Die Wahrscheinlichkeit einer gelingenden akademischen und sozialen Integration an der Hochschule scheint in erheblichem Maße davon abhängig zu sein, wie viel Zeit und Engagement sowohl in studienrelevante Tätigkeiten als auch in den Aufbau von Sozialkontakten an der Hochschule investiert wird bzw. werden kann.

Schließlich werden Aspekte des Lernens und Studierens selbst in den Blick genommen und Einschätzungen der nicht-traditionellen Studierenden zu ihrer Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung, ihren Lernerfahrungen und Schwierigkeiten im bisherigen Studienverlauf, sowie die Bedeutung von Studienleistungen und Noten betrachtet (vgl. Abschnitt 4.2.2.4).

## 4.2.2 Studienerfolgsfördernde und –hemmende Bedingungen aus individueller Perspektive

### 4.2.2.1 Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebote beim Hochschulzugang und im Studienverlauf<sup>44</sup>

Die Beratung und Unterstützung von Studierenden gelten als ein wesentlicher Einflussfaktor nicht nur für einen gelingenden Übergang in das Studium, sondern auch für einen erfolgreichen Studienverlauf. Ebenso wie die Befundlage zum bestehenden Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangebot für nicht-traditionelle Studierende an Hochschulen (vgl. Banscherus/Pickert 2013) weist auch der Forschungsstand zur Nutzung und Bewertung solcher Angebote erhebliche Leerstellen auf. Um Hinweise auf spezifische Beratungsanforderungen und Unterstützungsbedarfe zu gewinnen, werden an dieser Stelle Befunde aus dem NEPS zu Angebot und Nutzung hochschulischer Angebote im Vergleich verschiedener Studierendengruppen sowie aus den Interviews mit nicht-traditionellen Studierenden zur Einschätzung solcher Beratungs- und Unterstützungsangebote präsentiert (vgl. ausführlicher auch Banscherus/Kamm/Otto 2015, 2016).

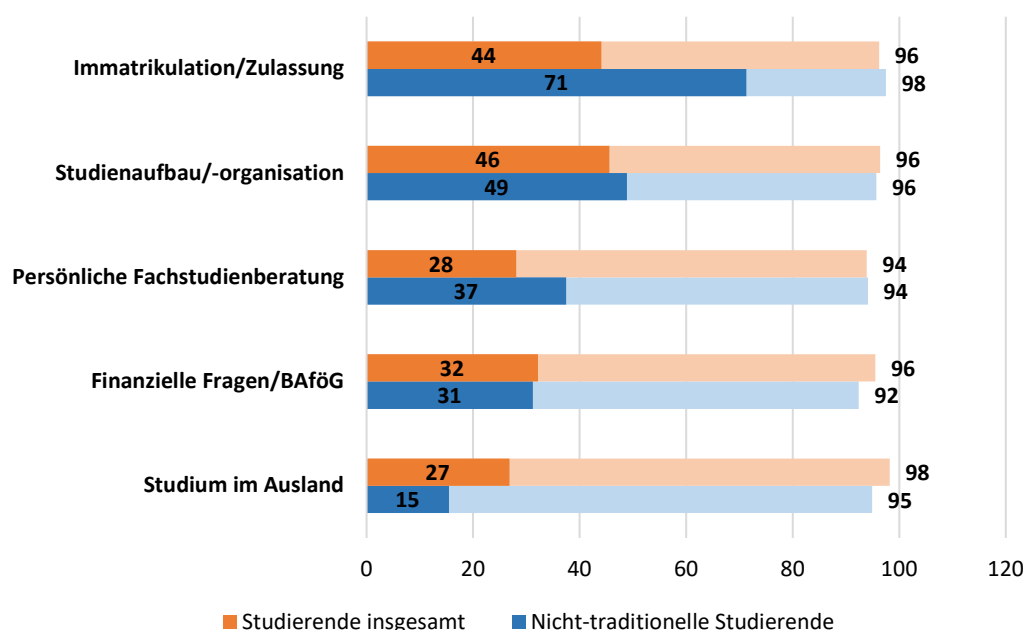
Für Angebote beim Übergang ins Studium, die entweder grundlegende Fragen der *Zulassung* zum Studium behandeln oder die *Orientierung an der Hochschule und im Studiengang* erleichtern sollen (Fachstudienberatung, Veranstaltungen zur Studienorganisation und Rahmenbedingungen des Studierens), gilt, dass diese eindeutig zum Regelangebot der Hochschulen gehören: Sie sind mehr als 90 % der Angehörigen aller Studierendengruppen bekannt. Auswertungen der NEPS-Daten<sup>45</sup> zufolge nahmen nicht-traditionelle Studierende in der Studieneingangsphase erheblich häufiger Informations- und Beratungsangebote zu Fragen des Hochschulzugangs und der Studienzulassung in Anspruch als die Studierenden insgesamt (vgl. Abbildung 13). Dies gilt – auf einem deutlich niedrigeren Gesamtniveau – auch für die persönliche Fachstudienberatung. Letztere nutzen die nicht-traditionellen Studierenden – das zeigen die qualitativen Interviewbefunde – vor Studienaufnahme eher selten. Werden in der Studieneingangsphase jedoch konkrete Fragen zu Studienanforderungen relevant, führen diese sie u.a. auch zur Fachstudienberatung. Erst im Studienverlauf kommen bei vielen nicht-traditionellen Studierenden Fragen zu spezifischen Lehrinhalten hinzu. Geschätzt wird an dieser Form der Beratung der persönliche und direkte Kontakt mit den Lehrenden. Weitere niedrigschwellige Informationsangebote im Studium stellen aus Sicht der nicht-traditionellen Studierenden unter anderem die Studierendenvertretungen bereit, die zum Beispiel über soziale Medien gute Vernetzung und schnelle Hilfe gewährleisten.

Auffällig ist, dass nicht-traditionelle Studierende offenbar einen deutlich geringeren Informations- und Beratungsbedarf zum Studium im Ausland haben. Hier dürften sich die häufig beschriebenen Unterschiede beim Alter und der sozialen Einbindung sowie der Bildungsherkunft nicht-traditioneller Studierender auswirken, die zu einer insgesamt geringeren internationalen Mobilität dieser Studierendengruppen beitragen (vgl. Netz 2014; Banscherus/Spexard 2014).

<sup>44</sup> Dieser Abschnitt nutzt Textteile aus bereits an anderer Stelle zu diesem Themenbereich veröffentlichten Artikeln (vgl. Banscherus/Kamm/Otto 2015, 2016)

<sup>45</sup> Die Einschätzungen zu Unterstützungsangeboten wurden zu Studienbeginn im Rahmen der Rekrutierungsbefragung (im 1./2. Hochschulsemester) erhoben, während die Angaben zu den Informations- und Beratungsangeboten aus der Onlinebefragung im dritten Hochschulsemester stammen, an der sich noch etwa 12.000 der eingangs befragten Studierenden beteiligten.

Abbildung 13: Angebot und Nutzung von ausgewählten Informations- und Beratungsangeboten, Anteile in Prozent



Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:4.0.0)

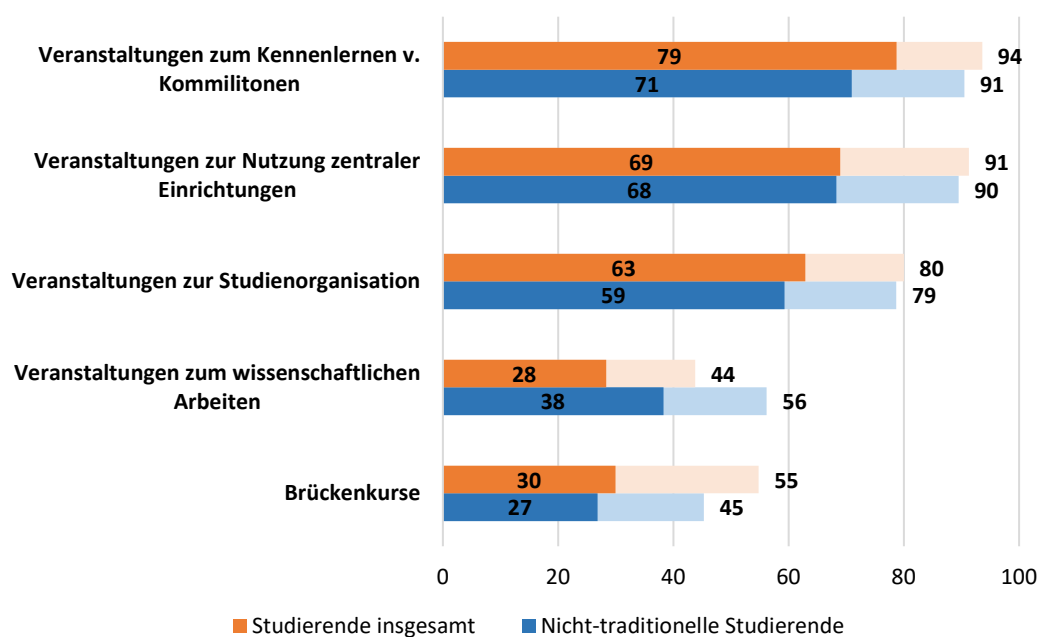
In der Studieneingangsphase gehören auch Veranstaltungen zum *Kennenlernen von Kommilitoninnen und Kommilitonen* sowie zur *Studienorganisation* an den allermeisten Hochschulen zum Standard. Mehr als vier Fünftel aller Befragten gaben an, dass ihnen entsprechende Angebote zur Verfügung standen. Diese wurden von den Studienanfängerinnen und -anfängern der Vergleichsgruppen auch zum überwiegenden Teil genutzt. Deutlich seltener werden den Studierenden vor Studienbeginn und in der Studieneingangsphase Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten und Brückenkurse angeboten. Nur 44 % aller Studierenden gaben an, dass sie *Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten* nutzen konnten. Von diesen haben gut zwei Drittel (65 %) die Angebote auch in Anspruch genommen, was einem Anteil von 28 % an der Gesamtzahl aller Studierenden entspricht. Nicht-traditionelle Studierende gaben mit 56 % im Vergleich deutlich häufiger an, dass ihnen Kurse zum wissenschaftlichen Arbeiten angeboten wurden. Bei der Nutzung zeigt sich, dass diese von nicht-traditionellen Studierenden mit Anteilen von 68 % auch häufiger besucht wurden, woraus sich für diese Studiengruppengruppe ein Anteilswert von insgesamt 38 % ergibt (vgl. Abbildung 14).

Hinsichtlich des Angebots und der Nutzung von *Brückenkursen*<sup>46</sup> zeigt sich ein anderes Bild. Hierzu gaben zwar 55 % aller Studierenden, aber nur 45 % der nicht-traditionellen Studierenden an, dass ihnen ein entsprechendes Angebot zur Verfügung stand. Vorhandene Angebote wurden wiederum in unterschiedlicher Weise genutzt. So haben 55 % aller Studierenden, denen ein Brückenkursangebot zur Verfügung stand, dieses auch in Anspruch genommen. Bei nicht-traditionellen Studierenden waren es 59 %. Daraus resultieren für die unterschiedlichen Studiengruppengruppen insgesamt Anteilswerte von 30 bzw. 27 %, die vor dem Studium oder in der Studieneingangsphase einen Brückenkurs besucht

<sup>46</sup> Bei diesen Kursen handelt es sich um Vorbereitungsangebote, die vor allem in naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik vorgehalten werden und „darauf ausgerichtet [sind], fachliche Defizite der Studienanfängerinnen und -anfänger bereits vor Studienbeginn zu beheben, um ein einheitliches Qualifikationsniveau zu sichern“ (Banscherus/Pickert 2013, S. 132).

haben. Brückenkurse werden von nicht-traditionellen Studierenden also – auch in Relation zum vorhandenen Angebot – seltener genutzt als Kursangebote zum wissenschaftlichen Arbeiten. Eine mögliche Erklärung, die sich mit den qualitativen Interviews bekräftigen lässt, liegt in der zeitlichen Verortung und im Umfang der beiden Veranstaltungsformate: Während Brückenkurse in der Regel bereits vor Studienbeginn in Form von Block- oder Intensivkursen durchgeführt werden, und damit für Berufstätige aus Vereinbarkeitsgründen meist nicht problemlos genutzt werden können, werden Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten häufig während des ersten Semesters, teilweise auch im Rahmen des Studiencurriculums, angeboten und lassen sich so besser in der individuellen Studienplanung berücksichtigen.

Abbildung 14: Angebot und Nutzung von ausgewählten Unterstützungsangeboten nach Studierendengruppen, Anteile in Prozent



Quelle: NEPS, Startkohorte 5 (Studierende) (doi:10.5157/NEPS:SC5:4.0.0)

Die oben genannten Angebote richten sich in der Regel an *alle* Studierenden einer Hochschule oder einer Fachrichtung. *Zielgruppenspezifische Beratungsangebote* für beruflich qualifizierte Studieninteressierte werden – sofern vorhanden – von den Interviewteilnehmenden aufgrund der schnellen und kompetenten Hilfe sowie der Erreichbarkeit sehr geschätzt; gibt es feste Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner, fühlen sich diese Studierenden mit ihren spezifischen Lebensumständen und Bedürfnissen ernst genommen und wertgeschätzt. Fehlende spezifische Beratungsstellen, unklare Zuständigkeiten und intransparente Informationen können dagegen zur Verunsicherung der Studieninteressierten führen.

Die Frage nach den *Anforderungen des Studiums und deren Bewältigung* spielt für die nicht-traditionellen Studierenden eine besondere Rolle, da bei ihnen aufgrund des fehlenden Abiturs zum Teil große Unsicherheiten über die eigene Studierfähigkeit bestehen. Die Herstellung von Transparenz über die Studienanforderungen und fachlichen Voraussetzungen – zum Beispiel im Rahmen der Fachstudienberatung – erscheint einigen Befragten ausbaufähig. Ebenso sehen die nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger Handlungsbedarf hinsichtlich der *Studienorganisation und -orientierung*,

vor allem in Bezug auf die Themen Stundenplanung, Nutzung von Lernplattformen, Kenntnis von Fristen und Terminen sowie Hinweise auf die jeweils verantwortlichen Ansprechpartnerinnen oder Ansprechpartner.

*Vor- und Brückenkurse* werden in der Regel für alle Studieninteressierten eines Fachs unabhängig von ihrer Vorbildung oder der Art des Hochschulzugangs angeboten, um auf diese Weise auf ein ausgeglichenes fachliches Niveau der Studienanfängerinnen und -anfänger hinzuwirken. Meist sind diese als Intensivkurse über zwei bis sechs Wochen organisiert und zum Teil mit Gebühren verbunden. Insbesondere in der Mathematik, die vor allem in natur-, ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen eine zentrale Rolle spielt, sind diese Formen der Studienvorbereitung weit verbreitet und werden auch von den befragten nicht-traditionellen Studierenden des Interviewsamples stark in Anspruch genommen. Im Allgemeinen werden sie als hilfreich für den Ausgleich fachlicher Defizite eingeschätzt. Teilweise wird der Nutzen hinsichtlich der fachlichen Integration jedoch bezweifelt, da sich das Pensum am Abiturwissen orientiere und die unterschiedlichen Ausgangsniveaus nicht genügend berücksichtigt würden. Vor allem bei kürzeren Kursangeboten wird der Beitrag zum Ausgleich von bestehenden fachlichen Defiziten infrage gestellt. Die Angebote führten vielmehr zu Überforderung und Verunsicherung bei den nicht-traditionellen Studierenden.

*„[...] das war zuerst mal ernüchternd, das erste Mal habe ich irgendwie so einen Schock bekommen und dachte, das kann es ja nicht sein, dass das im Vorkurs so als Refresh gemeint ist und dass da wirklich so was drankommt. Dann habe ich aber auch ein paar Leute kennengelernt im Vorkurs, die ich dann wirklich gefragt habe: ‚Ist das tatsächlich so, habt ihr das im Abitur schon alles gemacht und das ist wirklich nur alles Refresh?‘ Und dann haben eigentlich alle gesagt, bei weitem nicht.“ (E248:77)*

Fachungebundene Angebote wie Vorbereitungskurse, wozu vor allem Orientierungskurse zum wissenschaftlichen Arbeiten, Kurse zu Präsentations- und Kommunikationstechniken sowie Tutorien zur Studienorganisation gehören können, sind den befragten Studienanfängerinnen und -anfängern kaum bekannt und in der Regel ebenso wenig spezifisch auf nicht-traditionelle Studierende ausgerichtet. Nur an einer Fachhochschule im Sample wurde ein entsprechendes Angebot vorgehalten und von den nicht-traditionellen Studierenden im Vergleich zum allgemeinen Brückenkurs als deutlich sinnvoller bewertet.

Die befragten nicht-traditionellen Studienanfängerinnen und -anfänger weisen einer Teilnahme an Brücken- und Vorbereitungskursen vor allem zwei Funktionen zu: Zum einen dienen sie der *fachlichen Vorbereitung auf das Studium* durch die Auffrischung von Wissen beziehungsweise durch den Ausgleich von Niveauunterschieden, geben Einblick in die inhaltlichen Anforderungen des Studiums und können so bestehende Defizite aufzeigen. Zum anderen tragen diese Unterstützungsangebote zur *sozialen Integration* der Studienanfängerinnen und -anfänger bei. Nach Ansicht der befragten nicht-traditionellen Studierenden bieten solche Kurse eine erste Orientierung im Studium und unterstützen die Gewöhnung an das *Lernen in der Hochschule*. Zudem werden sie zum Knüpfen von Kontakten zu Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie zur Bildung von Lerngruppen genutzt. Die Unterstützungsangebote werden von den Befragten gut angenommen; nur wenige sehen keinen Bedarf. Generell besteht jedoch der Wunsch nach Angeboten, welche die spezifischen Bedürfnisse und Voraussetzungen der beruflich qualifizierten Studierenden stärker berücksichtigen als dies bisher häufig der Fall ist, beispielsweise hinsichtlich des Vorbildungsniveaus. Bei der sozialen Integration von nicht-traditionellen Studierenden können unter anderem Tutorien- und Mentoringprogramme einen wichtigen Beitrag leisten.

*„Was ich schön fände, wenn es vielleicht irgendwie so ein Netzwerk gäbe [...]. Also vielleicht einen Mentor von jemandem, der den gleichen Weg gegangen ist aus einem höheren Semester. Zu sagen, hier, darauf musst du achten und das hilft dir vielleicht. [...] Dann hat man einen direkten Ansprechpartner. Jemanden, der die Probleme versteht, die man hat. Ansonsten muss man sich da einfinden wie jeder andere, der mit dem Studium beginnt.“ (M287: 158)*

Einige der Befragten berichten über fehlende oder eine zu späte Kenntnis des Kursangebots; die transparente und frühzeitige Information über solche Angebote ist daher ebenso wichtig wie die ausdrückliche Empfehlung durch die Hochschule, solche Kurse zu besuchen. Ein weiteres Problem stellt für viele nicht-traditionelle Studierende die zeitliche Kollision der Kurse mit Erwerbsarbeit oder Aus- beziehungsweise Fortbildungszeiten vor Studienbeginn dar. Entsprechend äußern die Befragten vereinzelt den Wunsch nach zeitlich flexibleren Angeboten, wie zum Beispiel Online-Kursen.

Flexibilität in der Studiengestaltung generell wird häufig als ein unterstützender Faktor für eine erfolgreiche Studienbewältigung angesehen, unabhängig davon, ob die Studierenden den Anspruch verfolgen, zu „studieren wie jeder andere auch“ (H136: 199), oder sich eine Berücksichtigung ihrer spezifischen Voraussetzungen und Bedürfnisse im Studium erhoffen.

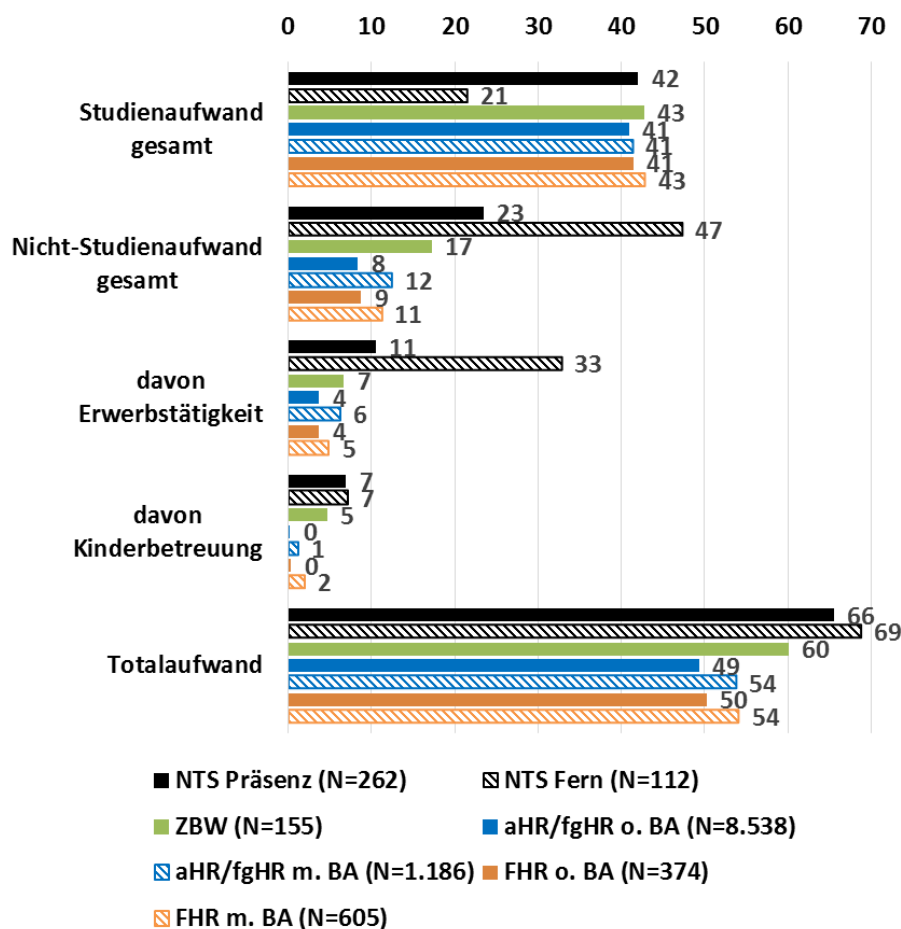
*„Ja es wär' natürlich schon schön, wenn die Uni auch mal ein bisschen flexibler wäre. Ich glaube, wir nehmen es immer alle auch sehr dankend an, wenn wir mal bei der Abgabe von einer Hausarbeit vielleicht doch ein paar Tage mehr Zeit bekämen. (lachen) Nein, aber (-) machen ja auch nicht alle mit, aber das sind schon Faktoren, die im Zweifelsfall echt was ausmachen. Vor allem auch im Blick darauf auch, dass man vielleicht noch irgendwie einen Job hat, oder dass man ein Kind hat oder. [...] Gleichzeitig ist es natürlich so, die Uni ist eine Institution, es gibt halt einfach Strukturen, die sind ja auch notwendig ein Stückweit. Die Frage ist dann schon, inwieweit können beide Parteien, also sprich Student und Uni, soweit flexibel sein, dass das Gesamtkonstrukt noch funktioniert und nicht irgendwie zu viel Chaos entsteht dadurch. Auch so Geschichten wie Anmeldefristen und sowas, das ist schon ein Stückweit nachvollziehbar, dass es diese Fristen gibt, aber es wäre natürlich schon nicht schlecht, wenn man in DEN Bereichen ein bisschen mehr Flexibilität hätte. [...] Es ist schon sehr straff strukturiert.“ (GD, H2: 151)*

#### 4.2.2.2 Zeitverwendung im Studium und außerhochschulische Lebensbedingungen

Wenn sehr viele zeitliche Ressourcen für studienfremde Aktivitäten aufgewendet werden (müssen), dann steht entweder weniger Zeit für das Studium zur Verfügung, oder es steigt – bei gleichbleibendem Studienaufwand – die Gesamtbelastung. Beides kann Einfluss auf den Studienerfolg haben. In Abbildung 15 ist der durchschnittlich von Präsenzstudierenden investierte *Zeitaufwand* pro (Semester-)Woche für studienbezogene und studienfremde Tätigkeiten im dritten Hochschulse semester dargestellt (ohne Studienunterbrecher). Nicht-traditionelle Fernstudierende werden in der Abbildung zusätzlich aufgeführt, da abweichend von den anderen Gruppen ein erheblicher Teil der „Nicht-Abiturienten“ ein Fernstudium absolviert – etwa 30 %.



Abbildung 15: Durchschnittlich investierter Zeitaufwand in Std./Wo. von Präsenzstudierenden im dritten Hochschulsesemester: Studien- und Nicht-Studienaufwand (ohne Unterbrecher, inkl. NTS-Fernstudierender)

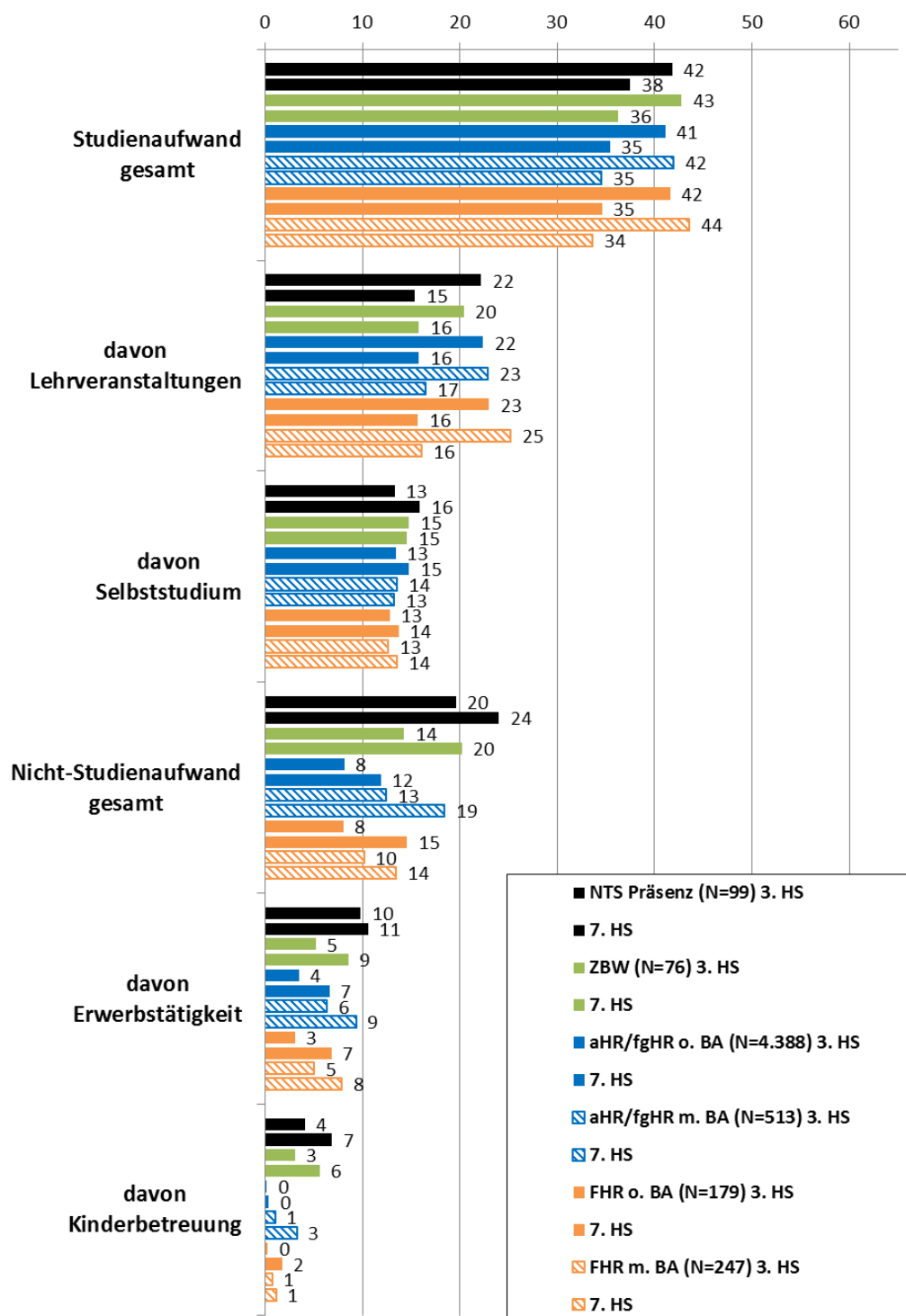


Quelle: NEPS Startkohorte 5 (Studierende), doi:10.5157/NEPS:SC5:6.0.0; eigene Berechnungen

Der von nicht-traditionellen Präsenzstudierenden betriebene Aufwand für das Studium beträgt gut 40 Stunden pro Woche und weicht damit kaum vom Stundenaufwand traditioneller Präsenzstudierender ab. Dagegen ist die durchschnittliche Belastung mit studienfremden Tätigkeiten bei Studierenden ohne (Fach-)Abitur zum Teil erheblich größer als bei Studierenden der Vergleichsgruppen – mit dem Ergebnis, dass der wöchentliche Gesamtaufwand für die abgefragten Tätigkeiten bei nicht-traditionellen Studierenden über dem Aufwand aller anderen Gruppen liegt. Im Wesentlichen ist der höhere Gesamtaufwand auf Erwerbsarbeit und Kinderbetreuung zurückzuführen.

Besonders große Unterschiede in der Zeitverwendung bestehen zwischen Fernstudierenden (ohne Abitur) auf der einen Seite und Präsenzstudierenden, ob mit oder ohne Abitur, auf der anderen. Während bei nicht-traditionellen Studierenden im Präsenzstudium die Zeitverwendung – abgesehen vom Aufwand für Kinderbetreuung – derjenigen von traditionellen Studierenden ähnelt, stellen nicht-traditionelle Fernstudierende eine Sondergruppe dar, die im Unterschied zu allen anderen Gruppen deutlich weniger Zeit in das Studium investiert und stattdessen sehr viel mehr Zeit für Erwerbstätigkeit aufwendet.

Abbildung 16: Durchschnittlich investierter Zeitaufwand in Std./Wo. von Präsenzstudierenden – Entwicklung zwischen drittem und siebtem Hochschulsesemester (ohne Unterbrecher)



Quelle: NEPS Startkohorte 5 (Studierende), doi:10.5157/NEPS:SC5:6.0.0; eigene Berechnungen

Für eine kleine Subgruppe von Befragten, die sich sowohl an der ersten als auch an der dritten Onlineerhebung beteiligt hat, lässt sich untersuchen, wie sich die Zeitverwendung für verschiedene Tätigkeiten zwischen dem dritten und dem siebten Hochschulsesemester entwickelt hat (vgl. Abbildung 16). Zwei wesentliche Veränderungen lassen sich für Präsenzstudierende feststellen: Zum einen reduziert sich der Aufwand für das Studium im genannten Zeitraum um ca. sieben Stunden pro Woche, was im We-

sentlichen auf einen ebenso großen Rückgang des Zeitaufwands für den Besuch von Lehrveranstaltungen (insbesondere zwischen dem fünften und siebten Hochschulsesemester) zurückzuführen ist. Bei nicht-traditionellen Studierenden sinkt der Gesamtstudienaufwand etwas weniger deutlich, da sie gleichzeitig mehr Zeit als noch im dritten Hochschulsesemester (ca. drei zusätzliche Stunden pro Woche) in das Selbststudium investieren.

Zum anderen steigt im Verlauf des Studiums der Aufwand für studienfremde Tätigkeiten, und zwar um ca. vier Stunden pro Woche bei traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden. Drei Stunden des Anstiegs bei traditionellen Studierenden gehen auf eine längere Erwerbstätigkeit zurück. Der Anstieg des studienfremden Aufwands bei nicht-traditionellen Studierenden geht stärker auf das Konto eines höheren Aufwands für Kinderbetreuung (Anstieg um ca. 3½ h), während der ohnehin höhere Erwerbstätigkeitsaufwand „nur“ um eine Stunde weiter ansteigt. Somit findet beim Erwerbstätigkeitsumfang eine Annäherung der traditionellen Studierenden an das Niveau der nicht-traditionellen Präsenzstudierenden statt, während der Abstand beim Aufwand für Kinderbetreuung zwischen beiden Gruppen größer wird.

Vor dem Hintergrund der hier dargestellten NEPS-Befunde war es eine der zentralen Fragen der zweiten qualitativen Erhebungsphase, welche Bedeutung die außerhochschulischen Kontexte wie Erwerbstätigkeit, Familie, Freunde und Freizeitaktivitäten im Hinblick auf die Vereinbarkeit mit dem Studium aus der Perspektive der Studierenden haben. Im Folgenden werden Befunde zum Einfluss von Erwerbsarbeit, Familienarbeit und Peer-Beziehungen dargestellt.

### **Berufstätigkeit parallel zum Studium – Zugewinn und Herausforderung**

Die Mehrzahl der Befragten gibt an, neben dem Studium<sup>47</sup> erwerbstätig zu sein, auch dann, wenn sie BAföG-Leistungen oder einen Studienkredit erhalten. Dabei variiert die Intensität der Erwerbstätigkeit von Ferienarbeit über Minijobs bis hin zu Vollzeitbeschäftigung. Interessant ist, dass die meisten Befragten die Einbindung in die Erwerbsarbeit weniger als Belastung, sondern als Zugewinn sehen. Sie arbeiten, um am Erwerbsarbeitsleben weiterhin teilzuhaben, und auch, um den gewohnten Lebensstandard aus der Zeit der Berufstätigkeit vor dem Studium während des Studiums aufrecht zu erhalten und nicht auf den eines in ihrer Vorstellung „typischen Studenten“ oder einer „typischen Studentin“ zu fallen. Die Befragten sind bestrebt, Präsenzzeiten in der Hochschule mit ihrer Erwerbsarbeit zu vereinbaren, was zumindest zu Beginn des Studiums recht gut gelingt.

*„Ja. Also wenn ich so auf den Stundenplan gucke, denke ich jedes Mal, ist ja gar nicht so viel, weil in der Woche habe ich vielleicht zehn oder elf Veranstaltungen. Ich finde, das ist eigentlich ganz gut machbar und die sind relativ gut verteilt in vormittags und mal nachmittags. Das heißt, ich kann meinem Arbeitgeber anbieten, ich kann vormittags oder an dem Tag kann ich nachmittags, was ja für den Hort zum Beispiel gut ist, arbeiten.“ (L098: 392)*

Es zeigt sich aber auch, dass die Befragten bei ihrer persönlichen Arbeitsplanung Zeiten für die Vor- und Nachbereitungen von Lehrveranstaltungen unterschätzt haben, was zu Schwierigkeiten führt und korrigiert werden muss.

*„Und was ich jetzt eben für mich auch merke, man muss eben aufpassen, dass man sich diese Zeit auch nimmt. Und nicht dieses NUR Studium und NUR Arbeiten. Also wenn ich nicht studiere, also das heißt, wenn ich nicht hier bin, also nicht direkt räumlich hier in [Stadt], dann arbeite ich. Und das ist auch nicht Sinn eines Vollzeitstudiums. Der Sinn eines Vollzeitstudiums, also das merke ich ja auch, ist, hier zu sein, aber auch zuhause was zu tun, in der*

<sup>47</sup> 29 von 34 befinden sich in einem Vollzeitstudium.

*Bibliothek zu tun. Und das habe ich für mich selber noch nicht in den Griff bekommen. Und das ist, glaube ich, ganz, ganz wichtig. Und man muss einfach für sich einsehen, man ist jetzt Student und eben nicht Teilzeitstudent und Teilzeitarbeitskraft.“ (L080: 214)*

Trotz der dargestellten Doppelaufgabe von Studium und Beruf streben die Befragten zunächst danach, das Studium in der Regelstudienzeit zu absolvieren. Die Interviews machen deutlich, dass hierin eine große Herausforderung besteht, sodass Zeithorizonte angepasst werden mussten.

*„Die [Prüfungen] muss ich halt noch nachschreiben und es wird nicht weniger in den nächsten Semestern. [...] dann muss ich halt sagen, dann studiere ich vielleicht ein Semester länger, um halt dann nicht komplett im Stress zu enden, weil ich will ja neben dem Studium auch noch ein bisschen leben.“ (M287: 44)*

Die Befragten schreiben ihrem eigenen Kompetenzportfolio aus Hochschulerfahrung und praktischer Erfahrung bereits während des Studienverlaufs einen Nutzen im Feld der Erwerbsarbeit zu, der sich in Form von Anerkennung und Wertschätzung durch den Arbeitgeber zeigt. Zum Teil fanden bereits mit dem Übergang in das Studium Wechsel hin zu anspruchsvolleren Arbeitstätigkeiten statt.

*„Und dann habe ich denen eben ein bisschen von meinem Lebenslauf erzählt und die waren sehr interessiert daran [...]. Und dann hat sich im Endeffekt das so herausgestellt, dass ich eigentlich über alle Kenntnisse dafür verfüge, weil sie etwas im Praxisaufbau gebraucht haben, also jemanden, der auch mechanische Kenntnisse hat, sich ein bisschen damit auskennt, ein bisschen Konstruktion, aber auch so Signaltechnik, ein bisschen Steuerungstechnik – und so was hatte ich alles in der Technikerschule schon – und andererseits aber auch [das] Physikalische und das Theoretische versteht und damit umgehen kann. Und die waren so begeistert, dass sie mir sogar noch am selben Nachmittag den Job zugesagt haben. Und das hat mich dann eher bekräftigt, weil die sehr begeistert von mir waren. Die haben mir gleich dann gesagt, ich solle mir keine Gedanken machen, wenn es drunter und drüber geht während der Arbeitszeit, kann ich auch sicher sein, dass ich dort meine Bachelorarbeit schreiben könnte. [...] Und ja, es war eine große Bestätigung dafür, dass ich auf dem richtigen Weg bin. Die vorgehende Erfahrung hilft mir da seltsamerweise besser, als ich gedacht habe.“ (N020: 80)*

Anerkennung und Wertschätzung zählen neben der Kooperationsbereitschaft und Unterstützung von Seiten der Arbeitgeber zu den Faktoren, die von den meisten Befragten in diesem Zusammenhang als förderlich für das Gelingen des Studiums herausgestellt werden. Dies wiederum impliziert die Steigerung des eigenen Selbstwertgefühls, das dann schließlich erfolgsfördernd auch auf die Leistungen in der Hochschule zurückwirkt. Zudem hält die Einbindung in die Erwerbsarbeit für die Befragten das Gefühl von Rückhalt und Struktur bereit, die im Studium oftmals vermisst wird. Die Befragten beschreiben eine Art Erleichterung durch die Strukturierung, die ihnen die Berufstätigkeit im Kontrast zum Studium bietet.

*„Es macht mir Spaß, ich habe nette Kollegen und ich wollte auch irgendwie nebenbei noch was machen, weil allein diese Regelmäßigkeit, die man dann halt hat, dann hier zu sein, die Vorlesung danach.“ (E323: 364)*

### **Wandel und Passung in Partnerschaft und Familie**

Durch die neue Lebenssituation des Studiums, die vor allem als mit weniger zeitlichen Vorgaben, mehr geforderter Selbständigkeit und -organisation und für viele zusätzlich als eine Doppeltätigkeit von Studieren und Arbeiten beschrieben wird, stehen vor allem nicht-traditionelle Studierende, die in einer Familie oder Partnerschaft leben, vor neuen Herausforderungen. In aller Regel waren die Partner und Partnerinnen bereits in den Entscheidungsprozess hin zur Studienaufnahme eingebunden und haben wesentliche strukturelle, vor allem zeitliche Veränderungen bereits zu diesem Zeitpunkt antizipiert. So ist es für die Befragten zunächst nicht überraschend, dass weniger Zeit für Familie und Partnerschaft zur Verfügung steht.

Im Verlauf des Studienalltags müssen dennoch Aufgaben und Zeitregime in der Alltagspraxis neu ausgehandelt werden. Dies gelingt nicht immer ohne Spannungen. Hier geht es nicht vordergründig um die Vereinbarkeit mit Präsenzveranstaltungen, vielmehr scheint die Realisierung von Arbeitszeiten und Arbeitsorten im privaten Raum die große Herausforderung zu sein. Das folgende Zitat zeigt die Schwierigkeiten, die innerhalb der Partnerschaft für Lernphasen außerhalb von Lehrveranstaltungen entstehen können.

*„Also wir sind umgezogen. Wir waren ja da in [Stadt A] und ich bin jeden Tag gependelt und habe dann aber festgestellt, dass das mit dem Kind sehr schwierig ist, weil ich sollte ja auch zuhause lernen und dann gab es da öfter mal, naja, Probleme, weil [...] Lernen ist halt nicht Arbeiten. Es sieht halt immer aus, als würde man dasitzen und was lesen und sich gerade einen schönen Tag machen, sage ich mal so, nach außen. Und dann schreit der Kleine, ich bin abgelenkt. Dann wollte ich nicht aufstehen, weil wenn man beim Lernen ist, dann bin ich halt jetzt dabei, und dann, ja gab es dann wieder Ärger mit der Frau und dann [...] haben wir das geändert und sind auch aufgrund von Hilfe für den Kleinen wieder zu mir nachhause nach [Stadt B] gezogen. Und ich habe hier ein kleines Apartment jetzt, wo ich unter der Woche die meiste Zeit bin. Hier kann ich auch lernen und wenn ich am Freitag heimfahre, dann ist halt die Familie übers Wochenende. Und am Montag ist wieder Studium.“ (M154: 400)*

Andererseits werden im Studium auch neue Freiräume für Familienarbeit und Freizeit erkannt, die als Zugewinn an Lebensqualität innerhalb der Familie gedeutet werden.

*„Ja jetzt ist es so, dass ich auch mal sagen kann, ok, heute habe ich früher Schluss, dann kann ich sie [=die Tochter] auch mal früher abholen. Also, ja, dass man mehr Zeit auch hat für das Kind, kommt mir so vor.“ (H057: 239)*

### **Freundschaften und Peer-Groups**

Freundschaften werden durch das Studium weniger beeinflusst, Kontakte jedoch in aller Regel in ihrer Intensität reduziert. Fast alle Befragten geben an, nunmehr weniger Zeit für Freundschaften zu haben. Durch die Zeit, die neben der Anwesenheit in der Hochschule, für Lernen, das Anfertigen von Hausarbeiten etc. und die Berufstätigkeit verwendet wird, ist die wenige verbleibende Freizeit wertvoll und muss gezielt aufgeteilt werden. Dennoch, so wird berichtet, bleibt der Freundeskreis weitgehend stabil. Doch während die alten Freunde beständig in ihrem Lebensverlauf und Umfeld verbleiben, wandeln sich Lebensumfeld und Alltag bei den befragten nicht-traditionellen Studierenden. In Referenz zu den Lebensläufen dieser vertrauten Freunde nehmen die Befragten eine „Entstandardisierung“ des eigenen Lebenslaufs wahr.

*„[...] ich glaub ich hab mich noch ein Stück weit verändert durch das Studium. Da kommt schon ein wesentlich größerer Wissensdurst jetzt irgendwie noch mit einher und das macht es auch wie bei den anderen schwierig, mich da privat jetzt so mit alten Bekannten groß zu unterhalten, weil, weiß nicht, Hochzeit, Scheidung, Villen, Kinder (lachen) ist okay so mal für zehn Minuten, eine halbe Stunde oder so, aber vielleicht möchte man mal andere Themen anschneiden und das wird dann schon schwierig. Und dann muss man halt gucken, mit wem kann man sich eigentlich in dem Punkt austauschen? Also das verschiebt sich dann schon. [...] Es ist halt ein Prozess. Man muss halt irgendwie [...] seinen Weg finden.“ (GD, L2:33)*

Weiter zeigt sich, dass es den Befragten durch die finanzielle Belastung im Studium schwerer fällt, den Lebensstil zu halten, der ihnen vom Freundeskreis vorgelebt wird.

*„Ja, ne, ich gehe nicht mehr so oft einkaufen, ich gehe nicht mehr so oft essen, [...]. Ich fahre gar kein Auto mehr. (-) Ich lebe wesentlich bewusster, was Geld angeht.“ (E323: 348)*

Nur wenige entwickeln über das Studieren hinausgehende Freundschaften mit Kommilitonen und Kommilitoninnen. Ein kleiner Teil gibt an, sich durch die Sozialisation in der Hochschule vom ursprünglichen Freundeskreis entfremdet zu haben.

*„Man merkt halt in Gesprächen mit Leuten, die man vorher auch als Freunde ganz normal empfunden hat, vielleicht ist es auch der Umgang mit der Uni jetzt, ich weiß es nicht genau, wie ich es einschätzen soll, aber das da halt schon zu kategorisieren [ist], dass die Menschen, die nicht studieren, in Anführungsstrichen „die Freunde“, da ganz anders reden und anders sich präsentieren als die, die halt hier an der Uni sind. Das stimmt schon.“ (E250: 376)*

#### 4.2.2.3 Hochschulsozialisation

Nicht-traditionelle Studierende sind beruflich sozialisiert. Vor diesem Hintergrund ist die Frage interessant, welchen Einfluss die Hochschule auf die Persönlichkeitsentwicklung hat. Der Begriff der Hochschulsozialisation suggeriert bereits, dass Sozialisation in der Hochschule stattfindet oder stattgefunden hat (Huber/Vogel 1984). Das Problem ist selbst auf der Ebene des individuellen Falls komplex, weil es, erstens, die Lebensgeschichte und die daran geknüpften persönlichen Voraussetzungen, zweitens, die Qualität der Auseinandersetzung zwischen Subjekt und sozialer Umwelt und, drittens, die Ergebnisse dieses Auseinandersetzungsprozesses (Kompetenzen, Orientierungen, Persönlichkeitsentwicklung) impliziert (ebd.). Die bisherigen zwei Befragungswellen reichen nicht aus, um Befunde zu präsentieren, die dieser Komplexität gerecht werden können. Was aber bereits mit der zweiten Befragungswelle möglich ist, ist die Hochschule als individuell rezipierte Sozialisationsumwelt zu rekonstruieren, um sich dem Themenfeld Hochschulsozialisation schrittweise anzunähern. Es kann gezeigt werden, welche der vielfältigen Aspekte von Hochschule für die Befragten präsent sind. Mit den NEPS-Daten lässt sich im Rahmen dieses Themenfelds das Auskommen mit den Hochschullehrenden als wichtiger Aspekt der Hochschulsozialisation und -integration untersuchen.

Die qualitative Analyse war eingebettet in ein Vorverständnis von Hochschule als soziales Feld. Mit dem Konzept des sozialen Feldes bezieht sich Bourdieu (1982) auf ein von ihm der Moderne zugeschriebenes Phänomen der Eigenlogik abgegrenzter sozialer Strukturen oder Institutionen. Folgt man Bourdieus Konzept, begreifen nicht-traditionelle Studierende die Hochschule als eigenständiges System, in dem Akteure nach feldspezifischen Regeln, Normen und sozialen Praktiken agieren. Hinweise, die diese These unterstützen, finden sich auch im Interviewmaterial.

*„Naja, mit der ganzen Institution an sich, ist ja eine ganz andere Welt als in der [...] Arbeitswelt, also in der freien Wirtschaft.“ (H078: 129)*

Die hier als „andere Welt“ chiffrierten Bedeutungszuschreibungen von Hochschule sollen im folgenden Abschnitt aufgezeigt werden. Dabei wird deutlich, dass die Bilder von Hochschule, die sich aus den verschiedenen Interviews rekonstruieren lassen, durchaus widersprüchlich sind.

### **Hochschule als akademischer Freiraum und Entgrenzung**

Der berufliche Alltag war vor dem Übergang in die Hochschule für die Befragten von einer Dichotomie aus Arbeitszeit und Freizeit mit einem hohen Anteil an Strukturierung bestimmt. Im Kontrast dazu werden die Strukturen der Hochschule allgemein als offen, frei und flexibel wahrgenommen. Neu und ungewohnt ist für die meisten der Befragten, dass die Grenzen zwischen hochschulbezogenen Tätigkeiten und Freizeit verschwimmen. Es wird berichtet, dass ein Hochschulstudium, anders als im Vorfeld antizipiert, ein beträchtliches Maß an eigenverantwortlichem Zeitmanagement verlangt. Mit dieser Erkenntnis sind unterschiedliche Bewertungsraster verbunden. Ein Großteil der Befragten zeigt sich überrascht und ausgesprochen herausgefordert, ihre auf ein schulähnliches Lernsetting ausgerichteten Handlungspraktiken in Hinblick auf den Arbeitsaufwand und die Eigenverantwortung zu korrigieren, und spricht von einer erheblichen persönlichen Mehrbelastung.

*„Ich habe es nur unterschätzt diese Vollzeitgeschichte. Das habe ich einfach unterschätzt. Ich habe mir halt das so ausgemalt: Du gehst halt zu den Vorlesungen, die du glaubst, die wichtig sind. Die schreibst du dann und dann machst du ein halbes Jahr später die nächsten. Wollte es halt relativ gemütlich oder entspannter angehen. Dass das natürlich so ad hoc geht, das habe ich unterschätzt.“ (N010: 204)*

Die meisten befinden sich auch nach drei Semestern noch im Suchprozess nach der geeigneten Studienstrategie. Ein anderer Teil der Befragten fühlt sich durch die Hochschule von der engen zeitlichen Struktur des Erwerbsarbeitssystems befreit und zieht für sich die Bilanz der Verbesserung der Lebensqualität durch freiere Zeiteinteilung und größere individuelle Gestaltungsräume. Die Chance, sich in der Hochschule individuell entscheiden und bewähren zu können, steht hier im Vordergrund.

*„Also die Freiheiten sind natürlich gar nicht zu vergleichen mit irgendeinem anderen Lebensabschnitt, glaube ich. Weder in der Schule hat man die Option, da mal nicht hinzugehen, ohne gleich Ärger zu bekommen, noch irgendwie in der Ausbildung, noch später dann im Beruf oder sonst irgendwo. Also das ist schon sehr toll, dass man auch einfach in die Bibliothek gehen kann, sich mal mit einem Thema beschäftigen kann, das einen selber interessiert und sagt, okay, damit beschäftige ich mich jetzt ein bisschen. Und man hat ständig auch immer Leute um einen herum, die sich da auskennen. Man kann zu Professoren gehen oder spricht die einfach mal an, man hört sich das an oder macht einen Termin aus. Das ist schon ganz, ganz toll.“ (N020: 156)*

### **Hochschule als Ort von Verschulung und Ausbildung**

Nicht alle Befragten nehmen die Hochschule, wie im vergangenen Abschnitt dargestellt, als flexibel und offen wahr. Ein diesem Befund entgegengesetzter ist der einer verschulten, kontrollierenden oder reglementierten Hochschule. Die Studienorganisation, so wird berichtet, ist hochgradig an zeitlicher Effizienz und disziplinärer Eigenlogik orientiert und lässt kaum Spielräume für eigene Schwerpunktsetzungen zu, schafft aber andererseits Struktur und Orientierung.

Zwar lässt sich aus den Schwierigkeiten, die viele Befragte mit den oben dargestellten akademischen Freiräumen haben, schließen, dass diese sich eine „verschultere“ Studienorganisation wünschen

würden. Diejenigen, die die Hochschule in den Interviews als verschult beschreiben, tun dies jedoch mit einer eher kritischen Haltung. So werden die Vorgaben als die eigene Autonomie einschränkend und dem eigenen Selbstbild unangemessen bewertet.

*„Also man wird hier eigentlich nicht behandelt wie ein Erwachsener, gerade in den Seminaren. Also mein Stundenplan, ich glaube, achtzig Prozent der Veranstaltungen sind halt mit Anwesenheitspflicht. Und ich dachte, je höher dann die Stufe irgendwie geht, desto selbständiger lässt man einen sein. Aber das ist halt gar nicht so einfach. Da darf ich nur einmal fehlen, ja dann habe ich eins, das überschneidet sich, jetzt muss ich da zweimal fehlen, jetzt muss ich extra nacharbeiten. Und all so Zeug, das nervt halt, weil ich mir denke, ich bin ja jetzt eigentlich schon erwachsen und kann selber entscheiden, wo möchte ich hin und was ist wichtig für mich. Und ich denke, Dinge, die ich für mich als wichtig empfinde, da gehe ich auch hin. Und Dinge, die mir Spaß machen, gehe ich auch gern hin.“ (M203: 158)*

Ein traditionelles Bild von Hochschule, das vor Studienbeginn auszumachen war, hat sich hier durch die Studienerfahrungen dekonstruiert. Die Hochschule hat sich im Erleben ihrer Realität entzaubert.

*„Ja, nichtsdestotrotz bin ich immer noch irritiert, wie Uni funktioniert, mit den einzelnen Fächern. Ich weiß nicht, ob Sie den Ausdruck "Bulimie-Fach" kennen? [...] Ich habe das Gefühl, ich weiß gar nichts über meinen Studiengang, aber irgendwie habe ich meine Scheine in der Tasche. [...] Deswegen senkt sich so langsam das Ansehen eines Bachelorabschlusses oder auch Masterabschlusses schon sehr. Also früher habe ich gedacht, wenn einer ein Diplom hatte oder überhaupt studiert hatte, ‚Oh, mein Gott. Da ist der Allwissende.‘ Und ja, jetzt kann man mal ein bisschen hinter die Fassade gucken.“ (E257: 28/36)*

### **Hochschule als charismatischer Ort mit akademischem Ethos**

Einen Gegenpol zum vorangestellten Bild einer verschulten Hochschule bildet die Wahrnehmung von Hochschule als symbolischen Ort geistiger und wissenschaftlicher Präsenz. Beschreibungen einer monumentalen Architektur der Hochschule sind hier konnotiert mit der Bildung von Eliten und der Tradition akademischer Forschung und Lehre. Das Bild einer in sich selbst ruhenden unabhängigen Hochschule steht als Gegenentwurf zu den Berufserfahrungen in einer marktorientierten Erwerbsarbeitswelt. Wie die folgenden Zitate belegen, wirkt dieses Hochschulbild auf die Befragten in erster Linie inspirierend, fördert die eigene Motivation oder bestätigt die getroffene Studienentscheidung.

*„Ich bin auch immer wieder stolz, wenn ich hier in die Hochschule radele in der Frühe und das Gebäude sehe und mir denke: ‚Hey, du hast es geschafft, hier an die Uni zu kommen und du kannst dann sagen, dass du an der besten Uni Deutschlands studiert hast und hast es gut gemacht!‘ Nee, eigentlich bin ich schon zufrieden. Ich bin auch stolz, dass ich das mache.“ (M287: 76)*

*„Ja. Also wenn ich es mir einfach nur so angucke von Beruf, Ausbildung so die Sachen zu dem, wie sich hier die Leute verhalten. Es ist ein wesentlich offenerer und weltoffenerer Umgang, als man es teilweise mit den Leuten in der Ausbildung hat. Und das ist halt doch schon sehr schön.“ (E254: 248)*

Doch verweisen die Befragten in diesem Zusammenhang eines besonderen akademischen Ethos auch auf Anpassungsschwierigkeiten und Verunsicherungen im Hinblick auf einen hochschultypischen (Sprach-)Habitus, mit dem sie bis dato noch keine Erfahrungen hatten.



*„Geschockt! Am Anfang, dachte man sich, puh, man der nervt dann so und alles irgendwie. Weil so alles halt Fremdsprache ist. Also egal, in welchem Fach man gerade sitzt, es kommt einem vor wie aus einer anderen Welt rausgeworfen. Aber klar kommt das nicht in einem Monat. Und da darf man sich halt nicht beeindrucken lassen.“ (H078: 396)*

### **Die geschlossene Gruppe der „traditionellen“ Studierenden**

Die (traditionell studierenden) Kommilitoninnen und Kommilitonen werden von den Befragten als eine zunächst relativ homogene Gruppe eingeordnet, die sich vor allem aufgrund des Lebensalters, der biografischen Vorerfahrungen, der aktuellen Lebenssituation und eines aus ihrer Perspektive hedonistischen studentischen Lebensstils von den nicht-traditionellen Studierenden unterscheiden. Die Befragten berichten weiter, dass es wenig Gemeinsamkeiten hinsichtlich aktueller Wohn- und Familiensituation, Lebenszielen und Freizeitverhalten gibt. Im Gegensatz zu den „normalen“ Studierenden wohnen die nicht-traditionellen Studierenden größtenteils nicht in studentischen Wohngemeinschaften und haben kaum Zeit oder Interesse, an außerhochschulischen studentischen Aktivitäten teilzunehmen.

Interessant ist, dass traditionelle Studierende nicht im Sinne eines vorbildhaften Persönlichkeitstypus rezipiert werden. Die Befragten rekurrieren hier vielmehr selbstbewusst auf Insignien der eigenen Persönlichkeit und beschreiben die Mitstudierenden vor diesem Hintergrund eher defizitorientiert als infantil, unerfahren und unverbindlicher in ihren Bestrebungen. Nicht-traditionelle Studierende verstehen sich in Hinblick auf Lebensstile und Einstellungen im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen als erwachsener und ernsthafter.

Ein vollständiges Eintauchen in das studentische Milieu wird auch im Studienverlauf nur in Einzelfällen berichtet. Typischer für nicht-traditionelle Studierende ist eine eher kritische Distanzierung von der breiten Masse der Kommilitonen und Kommilitoninnen. Beziehungen werden häufig eher im Zusammenhang mit Lern- oder Arbeitsgruppen geknüpft und haben dann zumeist eine entsprechend zweckrationale Qualität.

*„Man hat halt über die Zeit hinweg dann doch gemerkt, okay, das sind Kommilitoninnen und Mittel zum Zweck, wenn ich was brauche für Uni und so ab und an mal [...].“ (M203: 287)*

Für emotionale persönliche Beziehungen besteht von Seiten der meisten nicht-traditionellen Studierenden in aller Regel wenig Interesse. Grund dafür ist ein aus ihrer Sicht gefestigtes soziales Umfeld außerhalb der Hochschule, weniger Zeit aufgrund von Familienarbeit und Berufstätigkeit.

*„Also ich fühle mich mit der Uni nicht verbunden. Die Uni ist für mich ein Arbeitsplatz und/ naja, ich gehe dahin, um meine Pflicht abzuarbeiten, aber in meinem privaten Freundeskreis sind keine Kommilitonen aus der Uni. Ich habe nach wie vor die Freunde und ich habe mich da gar nicht verändert. [...] Das sind zwei völlig verschiedene Welten und ich glaube, ein Kommilitone würde sich in meinem Privatleben auch nicht wohlfühlen.“ (L091: 186)*

*„Also, ich hab ja mit dem Großteil meiner Kommilitonen nicht wirklich viel zu tun. Da spielen so mehrere Faktoren mit rein. Das ist einmal der Punkt Alter. Ich würde trotzdem noch behaupten, dass ich im Kopf ein bisschen weiter bin als manch anderer. Und dass der Durchschnitt meiner Kommilitonen zwischen siebzehn und zweiundzwanzig liegt. Auch jetzt noch. [...] Also das ist schon extrem.“ (H077: 117)*

Aus diesem Grund schließen sich nicht-traditionelle Studierende in der Hochschule häufig in Peer-groups von ebenfalls beruflich Qualifizierten und älteren Studierenden zusammen.

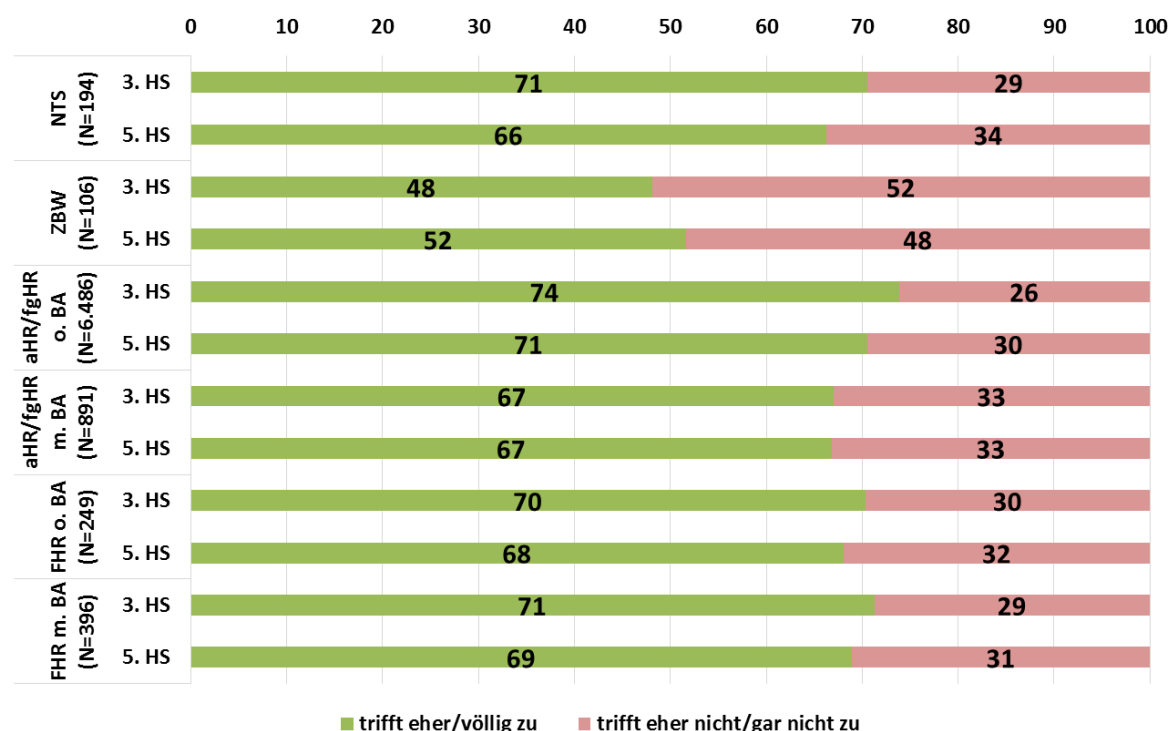
*„Die meisten bewegen sich so zwischen 25 bis 30, in dem Feld ungefähr. Das sind auch meistens so die, mit denen ich tatsächlich privat und in der Uni zu tun habe. Dann gibt es noch mal so ein Klümpchen der Jüngeren einfach, die [...] unter unserem Altersdurchschnitt liegen. Die Älteren sind eher so, habe ich oft das Gefühl, so Eigenbrötler, die aber auch oft schon eine Familie haben und das dann natürlich auch irgendwie noch mit dem Studium in Einklang bringen müssen. Genau, von daher ist da schon so Gruppierung sozusagen.“ (L089: 448)*

Gefragt nach dem gelungenen Aufbau von *Kontakten* zu Kommilitoninnen und Kommilitonen<sup>48</sup> (und nicht nach der Qualität von persönlichen Beziehungen), zeigt sich in der NEPS-Stichprobe ein anderes Bild. Nicht-traditionelle Studierende bewerten den Aufbau von Kontakten, der hier als ein Indikator für soziale Integration verwendet wird (vgl. Dahm/Lauterbach/Hahn 2016), im fünften Semester zu 66 % als gelungen. Auffällig ist hier der Abfall des Wertes – wie bei allen anderen Studierendengruppen auch – vom 3. zum 5. Semester (vgl. Abbildung 17).

Lediglich Präsenzstudierende des Zweiten Bildungswegs konnten sich bei diesem Aspekt der hochschulischen Integration zwischen dem dritten und fünften Hochschulsemester leicht verbessern, allerdings auf nach wie vor sehr niedrigem Niveau. Bei allen anderen Gruppen ist der Anteil der Personen, die nach eigener Aussage über gute Kontakte zu Mitstudierenden verfügen, zwischen dem dritten und fünften Hochschulsemester gesunken, wenn auch nur leicht. Der nominal größte Rückgang ist bei nicht-traditionellen Studierenden zu verzeichnen, die im Gruppenvergleich jedoch immer noch ähnlich gut integriert sind wie andere Präsenzstudierende. Bei den Fernstudierenden ohne (Fach-)Abitur ging der geringe Anteil der Studierenden mit gut ausgebauten Kontakten zu Kommilitoninnen und Kommilitonen weiter zurück, von 37 % im dritten Hochschulsemester auf 27 % im fünften Hochschulsemester.

<sup>48</sup> Der gelungene Aufbau von Kontakten zu Kommilitoninnen und Kommilitonen wurde im NEPS durch drei Fragen mit einer jeweils vierstufigen Antwortskala (1 „trifft gar nicht zu“ (geringe Integration) bis 4 „trifft völlig zu“ (hohe Integration)) erhoben. Aus den Antworten eines/r Befragten auf diese drei Items wurde der Mittelwert gebildet. Es sind die Anteile der Befragten mit einem Mittelwert  $\geq 3$  bzw.  $<3$  dargestellt.

Abbildung 17: Gelungener Aufbau von Kontakten zu Kommiliton(inn)en (Präsenzstudierende, Anteil der Befragten in %) – Entwicklung zwischen dem dritten und fünften Hochschulsesemester



Quelle: NEPS Startkohorte 5 (Studierende), doi:10.5157/NEPS:SC5:6.0.0; eigene Berechnungen

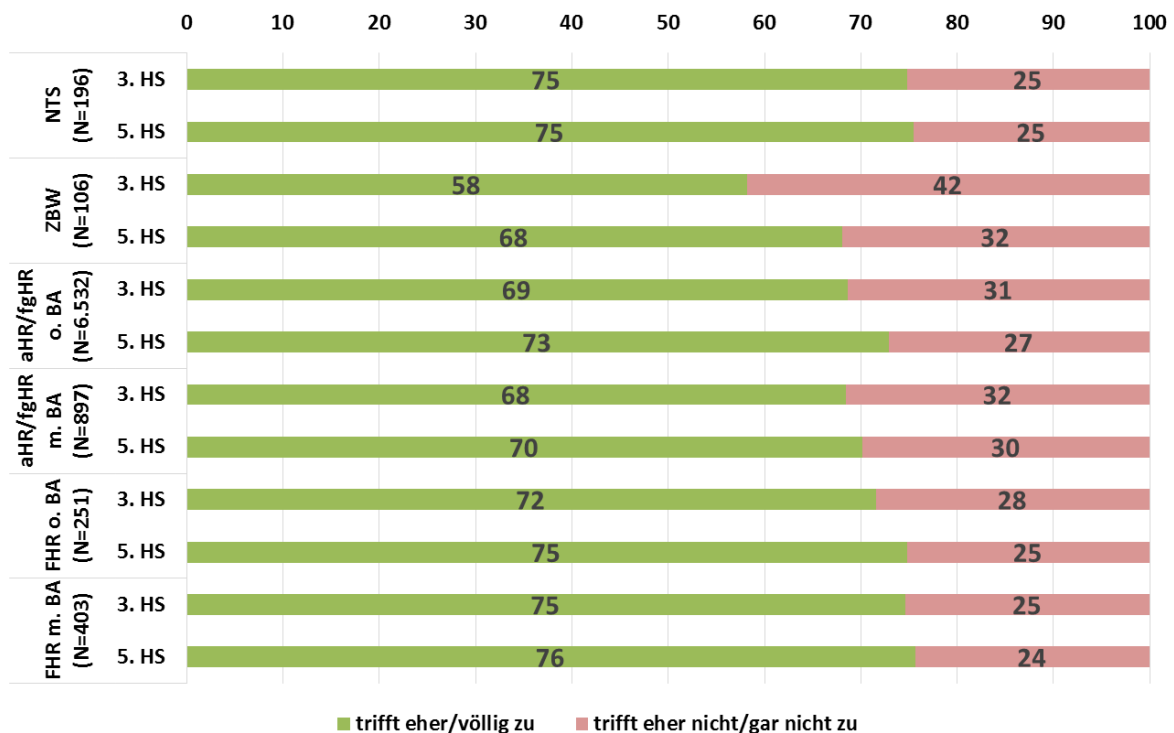
### Lehrende im akademischen System

Das *Auskommen mit den Lehrenden* als Repräsentantinnen und Repräsentanten des akademischen Systems stellt einen weiteren wichtigen Teilaspekt einer gelungenen akademischen Integration an der Hochschule dar (vgl. Tinto 1993). Im NEPS wird regelmäßig im Abstand von bislang zwei Semestern erhoben, ob die Studierenden mit den Lehrenden gut zurechtkommen, ob sie sich von den Lehrenden anerkannt und fair behandelt fühlen und ob sich Lehrende dafür interessieren, was die Studierenden zu sagen haben (vgl. Dahm et al. 2016).<sup>49</sup> Damit ist es möglich zu prüfen, wie sich dieser Aspekt der akademischen Integration an der Hochschule im Laufe des Studiums entwickelt. Abbildung 18 zeigt einen Gruppenvergleich der Studierenden, die das Auskommen mit den Lehrenden (eher) positiv oder aber (eher) negativ beurteilen. Dargestellt ist die Entwicklung der Anteile unter Präsenzstudierenden, die an der Befragung sowohl im dritten als auch im fünften Hochschulsesemester teilgenommen haben. Zunächst ist erkennbar, dass der Anteil derjenigen, die das Auskommen mit den Lehrenden positiv einschätzen, zwischen dem dritten und fünften Hochschulsesemester nicht sinkt, sondern (leicht) ansteigt oder zumindest stabil bleibt. Ziemlich stark fällt der Anstieg des Anteils der gut mit den Lehrenden Auskommenden beim Zweiten Bildungsweg aus. Der im dritten Hochschulsesemester noch recht große Abstand gegenüber den anderen Gruppen hat sich ein Jahr später merklich reduziert. Moderate Zuwächse beim Anteil Studierender, die gut mit ihren Lehrenden auskommen, gibt es ansonsten vor allem bei den Studierenden *ohne* berufliche Vorqualifikation, während sich bei Studierenden mit vorheriger Ausbildung die Einschätzungen zwischen den zwei Befragungszeitpunkten am wenigsten ver-

<sup>49</sup> Es wurden vierstufige Antwortskalen verwendet, die den Grad der Zustimmung zu einem guten Auskommen mit Lehrenden wiedergeben (1 „trifft gar nicht zu“ bis 4 „trifft völlig zu“). Aus den Antworten der Befragten auf die vier Items wurden Mittelwerte gebildet. In der Abbildung sind die Anteile der Befragten mit einem Mittelwert  $\geq 3$  bzw.  $<3$  dargestellt.

ändert haben, so auch bei nicht-traditionellen Studierenden. Möglicherweise steht hinter diesem Muster ein Reifungseffekt auf Seiten der Studierenden ohne berufliche Vorbildung – diese sind jünger als beruflich qualifizierte Studienanfängerinnen und -anfänger –, der sich im Studienverlauf positiv auf ihr Verhältnis zu den Lehrenden bzw. dessen Wahrnehmung auswirkt. Von den nicht-traditionellen Studierenden im Präsenzstudium kommen drei Viertel der Befragten gut mit ihren Lehrenden aus, unter den Fernstudierenden sind es im dritten wie im fünften Hochschulsemester 69 Prozent (nicht dargestellt).

Abbildung 18: Gutes Auskommen mit den Lehrenden (Präsenzstudierende, Anteil der Befragten in %) – Entwicklung zwischen dem dritten und fünften Hochschulsemester



Quelle: NEPS Startkohorte 5 (Studierende), doi:10.5157/NEPS:SC5:6.0.0; eigene Berechnungen

#### 4.2.2.4 Lernerfahrungen und Kompetenzentwicklung<sup>50</sup>

Eine wesentliche Herausforderung für beruflich qualifizierte Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung besteht neben den inhaltlichen Anforderungen des Studienfachs und der Vereinbarkeit mit Erwerbsarbeit und Familie auch im Umgang mit der hochschulischen Lehr- und Lernkultur. Dies spielt insbesondere vor dem Hintergrund ihres anwendungsorientierten beruflichen Erfahrungswissens und der biografisch bedingten Distanz zu wissenschaftlichen Arbeitstechniken und Denkweisen eine große Rolle. Fast allen Beschreibungen zur Bewältigung der Studienanforderungen gemein ist die notwendige „Gewöhnung“ an das Lernen bzw. das „Lernen lernen“ nach länger zurückliegender Schul- und Ausbildungszeit und formellen Bildungsprozessen, oder aufgrund der geringen Unterstützung in der Herkunftsfamilie. Insbesondere hinsichtlich Konzentration sowie Selbstdisziplin und -strukturierung fühlen sich die meisten der Befragten zu Beginn des Studiums herausgefordert.

<sup>50</sup> Dieser Abschnitt nutzt Textteile aus einem an anderer Stelle zu diesem Themenbereich veröffentlichten Artikel (vgl. Dahm/Kamm et al. 2018).

*„Ja, für mich persönlich, muss ich sagen, einfach dadurch, dass ich ungefähr zehn Jahre von der Schule weg bin sozusagen, dieses Wieder-Lernen und sich dieses Wieder-da-Reinzufinden war etwas schwierig. Aber letztendlich, ja, mit Ach und Krach und mit Mühe vor allem, (lacht kurz) mit Fleiß und Mühe hat das dann doch gut funktioniert.“ (E248: 24)*

Entsprechend müssen vormalig verinnerlichte Lernstrategien angepasst oder neu entwickelt werden. Kontinuität in der Lernanstrengung, Zeitmanagement sowie die Einübung von Selbstdisziplin und -motivation spielen dabei eine besondere Rolle. Die Strategieentwicklung konzentriert sich dabei vor allem auf die Optimierung der zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie ggf. einer Abgrenzung zur außerhochschulischen Umwelt. Die befragten nicht-traditionellen Studierenden verfügen über ein hohes Maß an Ziel- und Leistungsorientierung. Zur Bearbeitung wahrgenommener Defizite werden selbständig und pragmatisch Lösungen entwickelt und entsprechende Hilfen, z.B. Nachhilfe, Lerngruppen oder Beratung durch Lehrende, in Anspruch genommen.

Wie die Befunde zeigen, sind die befragten nicht-traditionellen Studierenden in der Regel erfahrungs- und anwendungsorientierte Lerner, die fortwährend Verknüpfungen zu ihren berufspraktischen und lebensweltlichen Vorerfahrungen herstellen. Vor diesem Hintergrund berichten sie im Studium zum Teil von Schwierigkeiten, das „theoretisch angeeignete“ Wissen mit der beruflichen Praxis zu verknüpfen. Die Fähigkeit zur Strukturierung und Fokussierung bzw. Priorisierung des Lernstoffes fällt einigen nicht-traditionellen Studierenden ebenfalls schwer. Insbesondere hinsichtlich des Auswendiglernens (als „Bulimielernen“ bezeichnet) äußern die Befragten häufig Probleme.

*„Man braucht einige Zeit, um sich selbst wieder zu entdecken, wie man lernt, wie man am besten lernt, wie man effektiv lernt. Es gibt verschiedene Arten. Der eine nimmt schneller auf, der andere weniger. Ich gehöre leider zu letzteren, habe ich festgestellt. Das heißt, es ist zeitintensiv, meine Lernerei [...]. Ich kann es nicht einmal durchlesen und habe es drin. Dementsprechend bin ich so ein Student, der von Anfang an mitlernt. Also ich sitze eigentlich vor dem Semesterbeginn schon in der Bib und fange zu lernen an.“ (M155: 12)*

Während ein Teil der Befragten den Anspruch verfolgt, sich aktiv mit den Studieninhalten auseinanderzusetzen, deren Zusammenhänge zu verstehen und diese auch kritisch zu hinterfragen und zu diskutieren, weist der andere Teil eher oberflächliche Verarbeitungsweisen auf, die sich auf das Aneignen der für das Bestehen der Prüfungen notwendigen Inhalte beschränken. Mit beiden Vorgehen sind entsprechend unterschiedliche Lernmotivationen und -strategien verbunden, die im Folgenden gegenübergestellt werden sollen.

Der größere Teil derjenigen nicht-traditionellen Studierenden, die sich der ersten Gruppe zuordnen lassen, weisen in der Regel eine hohe Lernmotivation auf, die sich als überwiegend intrinsisch oder beruflich-inhaltlich bzw. kompetenzorientiert bezeichnen lässt, jedoch auch ein leistungs- oder prüfungsorientiertes Vorgehen nicht ausschließen muss. Verstehen und Anwenden sowie die Reflexion und kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten des Faches, Freude am Lernen und die aktive und interessengeleitete Aneignung beruflich relevanter Kompetenzen stehen im Mittelpunkt. Außerhalb der Lehrveranstaltungen lernen die befragten nicht-traditionellen Studierenden meist in Zusammenarbeit mit Kommilitoninnen und Kommilitonen. Das Lernen und der gegenseitige Informationsaustausch in der Gruppe stellen für sie gegenüber dem Selbststudium einen Mehrwert dar, der sich in einem gemeinsamen Verständnis sowie größerer Motivation und Integration aller Beteiligten äußert. Die Interviewpartnerinnen und -partner dieser Gruppe sehen sich selbst und nicht die Hochschule in der Verantwortung für den individuellen Lernerfolg und bearbeiten vorhandene Defizite aktiv durch

zusätzliche Übungen und Tutorien, Nachhilfe oder Selbststudium. Selbstdisziplin, Kontinuität und strukturiertes Vorgehen bei der Einteilung von Lernstoff und -zeit sowie die Reflexion und Anpassung des Lernverhaltens sind dabei wichtige Aspekte einer erfolgreichen Lernstrategie.

*„[...] die Leute denken, sie müssten sich das irgendwie nicht geben oder, dass wenn ich in einer Gruppenarbeit bin, dass es nur darum geht, etwas ganz schnell fertig zu machen, diese fünf Credit Points abzugreifen und dass keiner mit mir diskutieren will, und dass eine Sache sich entwickelt. Oder kontinuierlich an etwas arbeiten. Da hatte ich neulich so einen Streit mit meiner Projektgruppe. Und da schickte die mir eine Sprachnachricht und sagte, ‚Wir arbeiten einfach so unterschiedlich und ich kloppe das dann in zwei Nächten fertig und Du willst lieber kontinuierlich jede Woche und dann immer drüber REDEN.‘ (lachen) Dann dachte ich nur so, ja, weil ich irgendwie auch denke, wenn ich studiere, dann will ich mich auch vertieft mit etwas beschäftigen und nicht irgendwas DURCHKLOPPEN. Ich hab auch das Ziel, diesen Abschluss zu bekommen, aber ich begreife es auch irgendwie als eine Zeit, wo ich mich wirklich mit Dingen auseinandersetzen möchte.“ (GD, L2: 109)*

Etwa ein Drittel der Befragten verfolgt eine eher oberflächliche Lernweise. Die instrumentelle Orientierung ist bei diesen Studierenden höher und häufig auf das Bestehen von Prüfungen oder das Erreichen eines guten Abschlusses gerichtet („[Motivation] ist die Klausur, die Note am Ende und dass ich mein Studium gut bestehen will.“, M287: 28). Die Anstrengungsbereitschaft ist meist etwas geringer, der Lernaufwand eher kurzfristig auf die Prüfungsphase gerichtet – vor allem deshalb, weil das Studium selbst in der Regel nicht im Lebensmittelpunkt steht, sondern mit der Erwerbstätigkeit und/oder familiären Verpflichtungen vereinbart werden muss.

*„Es ist Minimalismus. Also mit möglichst wenig das Maximum erreichen wollen. Ich will nicht ganze Ordnungen begreifen, ich will nur das in der Prüfung wiedergeben können, was verlangt wird.“ (N010: 268)*

Entsprechend erfolgt die Aneignung des Stoffes eher rezeptiv; es wird gelernt, was notwendigerweise gelernt werden muss (Lernen als „notwendige Pflicht“). Damit verbunden ist bei einigen der Befragten ein eher verschultes Verständnis von Hochschulbildung. Die Aneignungsstrategie lässt sich durch Zusammenfassen und Wiederholen des Lernstoffes charakterisieren, wobei Beispiele und Übungen das Einprägen erleichtern.

*„Ich fasse mir immer alles zusammen. Habe ich in der Schule damals schon gemacht. Also ich musste immer meine Schmierzettel haben, die ich dann nachher lerne. Ich kann nicht aus dem Buch lernen oder aus einem Skript. [...] Was ist wichtig? Und das muss ich mir alles einmal rausschreiben, und dann lerne ich auch nachher wirklich nur das, was ich zusammengefasst habe.“ (E246: 33)*

Aufgrund der geringeren Identifikation mit dem Studium lernen einige dieser Studierenden eher im Selbststudium oder nutzen Lerngruppen vorwiegend „instrumentell“ als Informationsquelle bei Fragen und Problemen. Ein Teil nimmt den eigenen Lernerfolg als „Glückssache“ wahr, was auf ein geringeres Selbstwirksamkeitserleben bei der Bewältigung der Studienanforderungen hindeutet. Dennoch sind die Befragten überwiegend erfolgreich, z.T. sehen sie sich jedoch mit größeren Defiziten oder Lernproblemen konfrontiert, berichten bspw. über Schwierigkeiten beim Verständnis und der kritischen Auseinandersetzung mit Studientexten.

Die Befunde deuten auf Zusammenhänge zwischen Lernmotivation, Aneignungsstrategien und dem Maß der Integration bzw. der Nutzung kooperativer Lerntechniken: Diejenigen nicht-traditionellen Studierenden, die sich zum zweiten Interviewzeitpunkt als weniger erfolgreich oder „erfolgsoffen“ einschätzen oder einschätzen lassen, scheinen dem akademischen Fachstudium und der Institution Hochschule eher distanziert gegenüberzustehen und/oder sozial weniger integriert zu sein (darunter fallen auch die Fernstudierenden). Sie wenden häufiger oberflächliche Aneignungsstrategien (Zusammenfassung, Wiederholung) an und sind häufiger extrinsisch, d.h. vor allem abschlussmotiviert (vgl. z.B. Boerner et al. 2005; Creß/Friedrich 2006; Diseth 2011).

*„Ich glaube, ich bin nicht fürs Studium gemacht, aber das Ding ist ja, dass ich tatsächlich weiß, was ich mit meinem Abschluss machen kann und was ich auch machen möchte, und ich möchte angehende Erzieher und Erzieherinnen unterrichten und möchte genau da hin. Und das ist nun mal der Weg, den ich dafür auch zu gehen habe.“ (L089: 20)*

Dagegen zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen sogenannten Tiefenverarbeitungsstrategien (Verstehen und Anwendung, kritisches Hinterfragen und Reflektieren), hoher intrinsischer Motivation (Freude am Lernen, Kompetenzerleben, Fachinteresse) und der Nutzung von Lerngruppen und sozialer Integration auf den Lernerfolg. Das bedeutet jedoch nicht, dass sich hier zwei „Idealtypen“ von Lernstrategen komplementär gegenüberstehen, vielmehr werden unterschiedliche Strategien in unterschiedlichen Fächern, Lehr- oder Prüfungsformen und -situationen angewendet. Hochschulische Unterstützungsangebote zur Vermittlung und Erprobung von Lernstrategien werden dabei als hilfreich angesehen.

*„[...] auch so eine gewisse Lernhilfe vielleicht. Dass man sagt, wie kann man denn überhaupt richtig lernen. Weil das ist was, was ich jetzt an der Schule oder so, auch vom Privaten, von den Eltern oder so her, nie gelernt habe. Und das ist natürlich schon ein Manko, wenn man dann anfängt und auch nicht mehr gesagt kriegt: ‚Du kriegst eine Hausaufgabe auf‘, sondern einem alles selbst überlassen bleibt.“ (M154: 699)*

### **Perspektivenerweiterung und Persönlichkeitsentwicklung**

Die ersten Semester des Studiums sind für die befragten nicht-traditionellen Studierenden mit einer Gewöhnung an das hochschulische Lernen verbunden. In Bezug auf die Studienanforderungen und Prüfungen berichten die meisten von einer zunehmenden Gelassenheit und Routine, aber auch über eine Erweiterung der eigenen Perspektiven bis hin zu Persönlichkeitsentwicklung durch das Studieren. Damit verbunden ist für einen Teil auch eine intensivere Auseinandersetzung mit der eigenen bisherigen beruflichen Orientierung und der Einstellung zu Bildung und Lernen im Lebenslauf im Allgemeinen.

*„[...] also ich hab früher immer gedacht, als ich so selber jugendlich war, in der Berufsfindungsphase, ich würde was lernen und dann wär' ich fertig. Und dann würde ich das arbeiten und dann wär' gut. Und irgendwann später hab ich dann schon verstanden, was jetzt auch O-Ton ist, dass man lebenslang lernt. Und das macht ja auch viel mehr Sinn. Also mein Horizont hat sich erweitert und auch meine Vorstellung von dem, wie man leben kann. Ich lerne nicht einen Beruf und dann bin ich fertig, sondern ich lerne immer weiter. So, das ist ja das, was wir hier auch diskutieren, dass wir gar nicht fertig sind. Und dass das Studium am Ende uns auch nicht fertiger macht, sondern eher noch offener für viel mehr Dinge. Also ich weiß nicht, wie das in anderen Bereichen ist, also bei mir wird es eher alles noch größer und weiter als fertiger, hab ich das Gefühl.“ (GD, L2: 70)*

### **Prüfungsfokus und geringe Bedeutung von Noten**

Ein Großteil misst den Studiennoten eher geringe Bedeutung bei, zum Teil entwickelt sich diese Einstellung erst im Laufe des Studiums. Der anfänglich hohe Ehrgeiz, gute bis sehr gute Noten zu erreichen, weicht dem Anspruch an das Bestehen und Erreichen des Studienabschlusses in der Regel- oder einer für die eigene Lebensplanung zumindest akzeptablen Studienzeit, andererseits aber auch dem Wunsch nach Kompetenzerweiterung durch das Studium bei gleichzeitiger Vereinbarkeit mit außerhochschulischen Verpflichtungen und Aktivitäten („Nutzenmaximierung bei Aufwandsminimierung“). Einige der befragten nicht-traditionellen Studierenden erheben jedoch einen besonders hohen Anspruch an die eigenen Leistungen. Gute Noten werden dabei nicht nur als „Honorierung“ für das Geleistete und Motivation zum Weitermachen gesehen, sondern entweder als Rechtfertigung für potenzielle Arbeitgeber – als Kompensation des höheren Lebensalters – oder als Beweis für die vorhandene Studierfähigkeit im Vergleich zu den jüngeren Abiturientinnen und Abiturienten. Nicht-traditionelle Studierende, die einen Übergang in ein Masterstudium anstreben, berichten häufiger von der hohen Relevanz guter Noten und einem damit verbundenen Leistungsdruck.

### **Probleme der Anforderungsbewältigung**

Die bereits unter dem Abschnitt Lernerfahrungen beschriebenen Probleme der Gewöhnung an das Lernen, insbesondere im Hinblick auf Aspekte der Konzentration sowie des Verständnisses, der Aneignung und Wiedergabe des Lehrstoffes lassen sich fächerübergreifend nachweisen.

In Abhängigkeit der Fachrichtung zeigen sich zudem im Studienverlauf auch weiterhin fachlich-inhaltliche Schwierigkeiten. Als Problemfach setzt sich Mathematik bei vielen Befragten vor allem in den ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern fort. Die anfängliche Defizitwahrnehmung löst sich bei diesen Studierenden nur teilweise auf. Diejenigen, die bereits vor oder während der Studienaufnahme große Zweifel an der Fähigkeit zur Anforderungsbewältigung äußerten, berichten häufig, auch im Studienverlauf weiterhin das Gefühl zu haben, kontinuierlich Wissenslücken durch die fehlende schulische Vorbildung aufholen zu müssen. Dass Aneignung und Verständnis in der Regel im Vergleich zu Abiturientinnen und Abiturienten aus ihrer Wahrnehmung mehr Zeit – und zum Teil auch Unterstützung durch Dritte – in Anspruch nehmen, wird von den Studierenden zum einen auf das Alter und die länger zurückliegende Schulzeit zurückgeführt, zum anderen auf die fehlenden schulischen Vorkenntnisse und akademischen Denkweisen des Gymnasialweges. Zum Teil berichten die Befragten über Schwierigkeiten, die „Sprache“ der Lehrenden bzw. der gestellten Aufgaben zu verstehen, was vor allem auf habituelle Unterschiede zwischen beruflich und akademisch sozialisierten Studierenden zurückgeführt wird (vgl. Abschnitt 4.2.2.3). Der damit verbundene höhere Arbeitsaufwand führe nicht selten zu einem Zeitverzug in der eigenen Studienplanung und einer Überschreitung der Regelstudienzeit sowie Problemen der Vereinbarkeit mit Familie und Beruf.

Erwartungsgemäß lassen Orientierungsprobleme im Studienverlauf nach, weniger jedoch Schwierigkeiten, die mit der Studienorganisation einhergehen. Während einige Befragte zu Studienbeginn über fehlende Transparenz der inhaltlichen und organisatorischen Anforderungen des Studiums und schlechte Studienvorbereitung durch Beratungsangebote sowie Barrieren in Bezug auf die Studienplanung, vor allem hinsichtlich der verschiedenen Online-Plattformen und Strukturierung der Hochschulwebseiten, berichteten (vgl. Abschnitt 4.2.2.1 sowie Banscherus/Kamm/Otto 2015), werden hemmende Bedingungen nun häufiger in der mangelnden Flexibilität der Studiengestaltung gesehen. Für einige ergeben sich durch die Teilnehmerbeschränkungen bei der Kurseinschreibung Vereinbarkeitsprobleme mit außerhochschulischen Verpflichtungen. Andere berichten über ungünstig geplante Praxisphasen, die in einem konkreten Beispiel mit den Betreuungszeiten der hochschuleigenen Kinderta-



gestätte kollidieren oder deren Dauer für potenzielle Praktikums- bzw. Arbeitgeber unattraktiv erscheint. Andere wiederum bemängeln eine fehlende „Kunden- oder Dienstleistungsorientierung“ der Hochschule in Bezug auf Informationen über Fristen oder die Bereitstellung von Informations- und Lehrmaterial. Sogar berufstätige Teilzeitstudierende in Präsenzstudiengängen berichten auffällig häufig über fehlende Flexibilität in der Organisation von Studien- und Prüfungszeiten.

*„Also, ich muss zu den Zeiten genauso hier hin wie alle anderen Studierenden auch. Das heißt, ich muss mir das eben halt freischaufeln, ich muss gucken, wie ich von der Arbeit aus hierhin komme, wie ich das alles mache. Und einen Teilzeitstudiengang habe ich mir eigentlich vorgestellt, dass speziell für Teilzeitstudierende hier auch was angeboten wird. [...] Das ist eigentlich nur, damit sie keinen Druck haben vom BAföG-Amt. Alles andere ist Pustekuchen. Und das ist sehr schade. Ich dachte echt, [...] ich würde hier mit 30 anderen möglicherweise [...] in so einem Raum sitzen und dann würde halt eben der Prof, Dozent oder wer auch immer, würde uns dann dementsprechend schulen, wie das auch an einem Abendgymnasium der Fall ist. Da lernen Sie halt eben nicht das, was die an der Tagesschule lernen, sondern Sie lernen das alles eben ein bisschen komprimierter. Und das hätte ich mir hier gewünscht oder ich dachte, es wäre so. Deswegen ist es dann, ja, sehr, sehr schwierig halt eben, das alles zu erfüllen, was die Herrschaften dann gerne hätten, von irgendwelchen Laborpraktika, die man hier machen muss. Ich muss ja immer gucken, wie ich das alles freischaufele, immer hin auch zu den Klausuren, dass ich dann gucken muss, jetzt musst du dir den Tag frei nehmen, weil halt eine Klausur ansteht [...]“ (E257: 428/432)*

#### 4.2.3 Studienstrategien

Mit den NEPS-Daten konnte gezeigt werden, dass nicht-traditionelle Studierende ähnlich gute Studienleistungen erzielen wie traditionelle Studierende (vgl. Abschnitt 4.1.1). Ebenso wurde deutlich, dass ein Großteil der Befragten (ca. 80 %) seiner beruflichen Qualifikation (ganz im Gegensatz zu den schulischen Erfahrungen) hinsichtlich der eigenen Studierfähigkeit eine Bedeutung zuschreibt. Die qualitative Analyse zeigt in diesem Kontext, dass es eher die sogenannten weichen Kompetenzen sind, die die Befragten im Studium erfolgreich einsetzen. So wird beispielsweise auf die eigene Kommunikationskompetenz und eine Souveränität im sozialen Umgang, auf Selbstvertrauen, Gelassenheit, Lebenserfahrung, Disziplin und Reflexionsvermögen verwiesen. Auf der anderen Seite stehen nicht-traditionelle Studierende vor den Herausforderungen, sich im sozialen Feld der Hochschule (vgl. Abschnitt 4.2.2.3) zurechtzufinden, fachliche Wissenslücken (Mathematik, Englisch) zu kompensieren, zeitliche Aufgabenüberschneidungen mit anderen Tätigkeitsfeldern zu organisieren und geeignete Lernstrategien zu entwickeln. Offen blieb bislang die Frage, mit welchen Studienstrategien nicht-traditionelle Studierende ihr Studium bewältigen. Das Erkenntnisinteresse besteht demnach in der Identifikation unterschiedlicher Handlungs- und Orientierungsmuster von nicht-traditionellen Studierenden in Hinblick auf die Bewältigung des Studiums und dessen unterschiedlich wahrgenommenen Anforderungen. In diesem Kontext sei auf die Diskussion über Bewältigungskonzepte bzw. Coping-Strategien verwiesen (vgl. Tesch-Römer/Salewski/Schwarz 1997). Diese beschreibt Verhaltensweisen, die Akteure in Bezug auf besonders fordernde (oder belastende) Situationen – also auch auf biografischen Integrationskrisen – aufwenden. Die Strategien sind in der Regel mit erheblichem Aufwand und Anstrengung verbunden, weil sie von den üblichen Handlungsroutinen abweichen. Dies umfasst auch kompensatorische Strategien, um persönliche Defizite auszugleichen.

Obwohl der Begriff Studienstrategie in der empirischen Hochschulforschung häufig Verwendung findet (z.B. Multrus/Bargel/Ramm 2014, Hessler/Oechsle/Scharlau 2013), fehlt es bislang an einer the-

oretischen Auseinandersetzung mit dem Begriff. Unstrittig scheint aber, dass das Entdecken der eigenen Studienstrategie als ein wichtiger Lernprozess im Verlauf des Studiums zu deuten ist (Jenert 2011). Den im Folgenden dargestellten Befunden liegt ein handlungstheoretisches Vorverständnis zugrunde. Dieses impliziert eine prinzipielle individuelle Gestaltbarkeit des Studiums, bestimmt durch ein gewisses Maß an Handlungsfreiheit sowie an Gestaltungskompetenz des Einzelnen. Vereinfacht gesagt, geht es um eine Art individuelle Anpassungsleistung an die objektiven Gegebenheiten und Herausforderungen der Institution Hochschule. Demnach ist anzunehmen, dass eine diversifizierte Studierendenschaft mit unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen, Biografien, Fähigkeiten, Rahmenbedingungen und Studienmotiven eine gewisse Bandbreite von Studienstrategien aufweist. Wenn in dieser Studie also von Studienstrategie die Rede ist, meint dies ein biografisch entwickeltes, individuell legitimates Handlungsmuster, das unter dem Eindruck der Bedingungen von Hochschule und dem Selbstverständnis der persönlichen Ressourcen eingesetzt wird, um ein individuell gesetztes Studienziel zu erreichen.

Anhand des umfangreichen Materials der geführten Interviews empfahl sich in Hinblick auf die Dimension „Studienstrategien“ eine typologische Analyse in Anlehnung an Kluge (1999). Der hier dargestellten Typologie liegt ein Merkmalsraum zugrunde, der induktiv aus dem Datenmaterial gebildet wurde und der durch die Dimensionen „Bildungsverständnis“ und „Integration in die Hochschule“ aufgespannt wird (vgl. Abbildung 19).

Abbildung 19: Studienstrategien – Merkmalsraum

	Integration in die Hochschule	
	integriert	distanziert
Bildungsverständnis		
zweckrational		
kompetenzorientiert		

Quelle: eigene Darstellung

### **Zweckrationales Bildungsverständnis – kompetenzorientiertes Bildungsverständnis**

Mit den Ausprägungen dieser Dimension werden zwei unterschiedliche Einstellungen zur persönlichen Bildung an der Hochschule erfasst. Was meinen die Befragten, wenn sie über ihre persönliche Bildung an der Hochschule sprechen? Hinsichtlich dieser Frage wurden Fälle einem zweckrationalen Bildungsverständnis zugeordnet, wenn Bildung in erster Linie an Bildungstiteln und Noten festgemacht wird oder sich eine enge Orientierung an den inhaltlichen Bildungsvorgaben der Hochschule feststellen ließ. Die Lernmotivation, so zeigen es die Fälle weiter, ist hier auf das Ziel einer Demonstration von tatsächlichen oder vermeintlichen Lernerfolgen hin ausgerichtet. Eigene Fragestellungen, Interessen oder Probleme kommen in diesem Zusammenhang seltener vor.

Fälle, die einem kompetenzorientierten Bildungsverständnis zugeordnet wurden, zeigten einen Willen zur Ausschöpfung individueller Potenziale oder aber ein Verständnis von Bildung, das die Anwendungsorientierung von Wissen in den Vordergrund stellt. Die Lernmotivation richtet sich in diesen

Fällen eher auf die eigenen Interessen und wird weniger vom Curriculum des Studienganges geleitet. Bildung steht für die Erweiterung der eigenen Handlungsspielräume.

### Integration in die Hochschule – Distanz zur Hochschule

In dieser Dimension wird unterschieden, in welcher Qualität sich die Befragten in die Hochschule sozial einbinden und in ihrer eigenen Wahrnehmung die Rolle einer Studentin oder eines Studenten einnehmen. Eine Integration in die Hochschule liegt in Fällen vor, in denen eine gelebte Performativität als Studentin oder Student erkennbar ist, wenn also eine soziale, das heißt über den bloßen Erwerb von Hochschulbildung hinausgehende Zugehörigkeit zur Hochschule artikuliert wird oder wenn beispielsweise über persönliche Beziehungen zu Kommilitoninnen und Kommilitonen berichtet wird.

Ein distanziertes Verhältnis liegt vor, wenn die eigene Rolle eher der eines Gastes oder Beobachters gleicht, der nicht in die studentische Subkultur eintaucht. Hochschule wird in diesen Fällen eher als Komplement zum privaten und beruflichen Lebensraum aufgefasst, in dem man lediglich temporär agieren muss. Es gibt in dieser Ausprägung auch Fälle, die die Hochschule radikal auf das Bild eines Bildungsdienstleisters reduzieren und darüberhinausgehende vergemeinschaftende Aspekte vollständig ignorieren.

### Beschreibung der einzelnen Typen von Studienstrategien

Mit Hilfe der oben skizzierten Dimensionen lassen sich vier intern jeweils konsistente Typen (Abbildung 20) von Studienstrategien nicht-traditioneller Studierender identifizieren. Dabei wurde eine empirisch begründete Typenbildung vorgenommen, bei der die anhand relevanter Vergleichsdimensionen gruppierten Fälle hinsichtlich empirischer Regelmäßigkeiten analysiert und beschrieben werden (vgl. Kluge 1999). Im Folgenden werden die charakteristischen Eigenschaften der Typen kurz dargestellt.

Abbildung 20: Studienstrategien – Typologie

Bildungsverständnis	Integration in die Hochschule	
	integriert	distanziert
zweckrational	prüfungsfokussierte Pragmatiker	strukturierte Patchworker
kompetenzorientiert	assimilierte Selbstbestimmte	praxisorientierte Experimentierer

Quelle: eigene Darstellung

### Prüfungsfokussierte Pragmatiker

Charakteristisch für diesen Studierendentyp ist die enge Ausrichtung auf Studiengangscurricula und Prüfungsanforderungen. Singuläres Kriterium für den Studienerfolg sind Prüfungsergebnisse. Der antizipierte Erfolg in Klausuren bzw. Hausarbeiten ist notwendig, um Arbeitsrhythmus und Lerninhalte zu strukturieren. Die Selbststeuerung des Lernens bleibt gering. Stattdessen findet eine eher funktionalistische Orientierung an Probeklausuren, Beispielaufgaben, Vorlesungsskripten und Pflichtliteratur statt. Der subjektiv wahrgenommene Studienfortschritt wird anhand der Bewältigung von Prüfungsleistungen festgemacht. Hingegen lassen sich im Interviewmaterial keine Prozesse grundlegender reflexiver fachlicher oder persönlicher Weiterentwicklung oder Selbstverwirklichung rekonstruieren. Die Selbstmotivation kreist vielmehr um den Weg zum beruflichen Erfolg und um die Fortschritte auf diesem Weg. Auf dieses Ziel hin ausgerichtet wird eine Anstrengungsbereitschaft etwa nach dem Motto „Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg“ gepaart mit einer Art Prüfungspragmatismus („Bulimielernen“, „nicht verstehen, sondern machen“) mobilisiert. Typisch sind in diesem Zusammenhang der Anschluss an Lerngruppen oder der Besuch von Repetitorien.

*„[...] die Motivation ist die Klausur, die Note am Ende und dass ich mein Studium gut bestehen will und dann sagt man sich: ‚Okay, wenn du das bestanden hast das Fach, dann ist es ja auch weg, dann musst du dich damit eigentlich nicht mehr mit auseinandersetzen.‘“  
(M287: 28)*

### Strukturierte Patchworker

Das übergeordnete Bestreben dieses Typus besteht in der Koordination und Integration von zwei oder mehr Lebenswelten, die des Studiums und die der Erwerbsarbeit bzw. gegebenenfalls auch der Familienarbeit. Dafür wurden erfolgreich Strategien zur Bewältigung entwickelt. Dies wird primär durch ein vordergründig zweckrationales, an Effektivität ausgerichtetes Handeln erreicht. Im Mittelpunkt des strukturierten Patchworkers stehen Zeitpläne und sogenannte „To-Do-Listen“, die das Verhältnis von Aufwand und Nutzen optimieren sollen. Typisch ist das Blocken von Veranstaltungen auf zwei bis drei Wochentage, um sich Freiräume für andere Aufgaben zu schaffen. Die Identität ist hier der Beruf (oder die Familienrolle), die auch für die Studienbewältigung selbstbewusst eingesetzt wird. Es erfolgt kaum eine Integration in die Hochschule bzw. Identifikation mit der Studierendenrolle.

*„Ich habe natürlich vor Beginn schon mal so ausgelotet, dass ich auf jeden Fall arbeiten könnte. Ich habe gesagt einen Tag, vielleicht auch zwei. Und habe dann eben mal so grob geschaut, was das Vorlesungsverzeichnis so hergibt und mich entsprechend auch für manche Kurse so eingeschrieben, die halt dann nicht von inhaltlicher Präferenz sind, sondern mit zeitlicher, dass die dann vielleicht am Wochenende als Blockseminar stattfinden, dass ich einfach unter der Woche auch Zeit habe.“ (M177: 206)*

### Assimilierte Selbstbestimmte

Dieser Typus identifiziert sich mit der Rolle der Studentin oder des Studenten und dem Studienfach. Er unterscheidet sich in seinem Selbstbild kaum vom sogenannten „Normalstudierenden“. Er beobachtet an sich selbst eine kontinuierliche Entwicklung seiner Persönlichkeit hin zu einer fachlichen Identität. Berufliche Ziele und studienfachbezogene Motive und Fragestellungen differenzieren sich weiter aus und gewinnen an Tiefenschärfe. Das Verhaltensmuster lässt sich als ein vollständiges Eintauchen-Wollen in die Hochschule und deren Heuristiken und Anforderungen beschreiben. Die Befragten selbst berichten von einer Art „Gewöhnungseffekt“ oder einer Verinnerlichung von hochschulischen Hand-

lungspraktiken durch Beobachten und Nachahmen. Dieser Typus bildet mit seiner intrinsisch motivierten Einstellung zu den Anforderungen im Studium (Lernfreude und Wissensdurst) einen Gegenentwurf zum Typ des prüfungsfokussierten Angepassten. Lehrveranstaltungen werden – wenn möglich – interessengeleitet ausgewählt und unabhängig von Zeitregimen und Prüfungsrelevanz besucht.

*„Die Zeit des Studiums die sehe ich als Zeit für mich, weil das tue ich für niemanden, das tue ich erst mal, um meinen Horizont zu erweitern. [...] also es ist halt ein komplett anderes Lebens/ein anderer Lebensstil oder ein anderes Lebenskonzept [...] und man entscheidet eben selbst oder ich entscheide selbst, wann ich lerne.“ (M185: 16)*

### **Praxisorientierte Experimentierer**

Dieser Typus beschreibt sich selbst als Berufspraktiker/-in und steuert sein Handeln aus einem individualökonomischen Kalkül heraus, das sich vordergründig an der Stärkung der persönlichen Employability orientiert. Eine prominente Rolle spielt auch in diesem Fall die Optimierung von Aufwand und Nutzen, doch werden hier die Studien- und Lerninhalte auf ihre berufspraktische Verwertbarkeit hin überprüft und nach Möglichkeit ausgewählt. Dieses Muster impliziert eine süffisante oder ablehnende Haltung gegenüber theoriebasiertem und abstraktem Wissen. Es zeigt sich eine Schiefelage zwischen den Erwartungen an das Studium und den bislang gewonnenen Erfahrungen.

Die Anstrengungsbereitschaft generell, aber vor allem die Bereitschaft, sich auf neue Inhalte und wissenschaftliche Ambiguitäten einzulassen, ist hier geringer als bei den drei vorangestellten Typen. Das Handlungsmuster lässt sich als experimentell beschreiben. Ziel ist es, mit möglichst wenig Aufwand Prüfungen zu bestehen. Es gelingt vergleichsweise gut, fachliche Schwächen mit einer Art „professionellem Bluff“ zu kompensieren. Ferner sind das kalkulierte Umgehen von schwierigen oder arbeitsintensiven Aufgaben, der Fachwechsel hin zu „anspruchsrärmeren“ (Neben-)Fächern und das Verdrängen und Ausweichen von Problemen typische Verhaltensweisen. Um kognitive Dissonanzen zu bewältigen, wird das persönliche Anspruchsniveau hinsichtlich der Studiennoten oder der Studienzeit nach unten hin angepasst.

*„Ich werde da gewisse Teile erstmal rauspicken, die mir erstmal sinnvoll erscheinen, mit denen ich was anfangen kann, und wenn ich sehe, das Ganze bringt mich weiter, dann würde ich natürlich dann später die für mich erstmal irrelevanten Sachen [...] dranhängen. Und dann ist das natürlich nicht so wie dieser, wie nennt sich das, dieser Studienrahmenplan oder was das auch immer ist, das das vorgibt.“ (E275: 8)*

## 5 Fazit

Den vorliegenden Untersuchungsergebnissen zufolge stehen zwei zentrale Befunde nebeneinander. Auf der einen Seite erweisen sich nicht-traditionelle Studierende als studierfähig und bewältigen ihr Studium (vorläufig bis zum 5. Semester) ähnlich erfolgreich wie Studierende mit Abitur. Dies zeigt sich unter anderem an den einzelnen Studiennoten und am Studienfortschritt. Hier schnitten Studierende ohne (Fach-)Abitur ähnlich erfolgreich ab wie Studierende mit schulischer Studienberechtigung.

Auf der anderen Seite zeigen sich in der Studie durchaus Risikoaufläufe gegenüber traditionellen Studierenden. So liegt die Studienabbruchquote bei nicht-traditionellen Studierenden höher als bei den ‚traditionellen‘ Studierenden, was vor allem leistungsbezogene Ursachen hat. Neben Leistungsgründen spielen zeitliche Ressourcenengpässe eine zentrale Rolle. Interessanterweise gibt es andere Studierendengruppen, auch solche mit Abitur (insbesondere aus dem Zweiten Bildungsweg), die im Studium vor größeren Hürden stehen als die Studierenden des Dritten Bildungsweges.

Um den gleichwertigen Studienerfolg der nicht-traditionellen Studierenden zu erklären, lassen sich zwei Hypothesen formulieren, die es in der weiteren Untersuchung zu überprüfen und gegebenenfalls zu differenzieren gilt: Erstens verfügen nicht-traditionelle Studierende über spezifische, von ihren jeweiligen biografischen Lernerfahrungen, dem Grad der Integration in die Hochschule und ihrem Verständnis von Bildung abhängige Strategien, mit denen sie die Studienanforderungen bewältigen. Zweitens findet im Studium – vermittelt über den Studienabbruch – offenbar eine gewisse Selektion statt.

Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass sich nicht-traditionelle Studierende aufgrund ihrer beruflichen Werdegänge auch habituell (vgl. Bourdieu 1982) von Abiturientinnen und Abiturienten unterscheiden, was bestimmte Vorteile (Erfahrungen, Lernmotivation und Zielorientierung) bei der Bewältigung des Studiums, aber auch vergleichsweise größere Schwierigkeiten bei der Anpassung an den universitären Habitus (vgl. auch Alheit 2009), an hochschultypische Denk- und Handlungsmuster und sozio-kulturelle Milieus mit sich bringt. Bislang in nicht-akademischen Milieus sozialisiert, erfahren viele nicht-traditionelle Studierende die Hochschule (zumindest in der Studieneingangsphase) nicht selten als realitätsfern und fremd. Hier wären im weiteren Projektverlauf die Unterschiede innerhalb der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden genauer zu untersuchen.

Ein weiterer Unterschied zwischen den Studierendengruppen besteht in der Lebenssituation. Schon aufgrund ihres Lebensalters und ihrer Biografie ist es nicht verwunderlich, dass nicht-traditionelle Studierende häufiger als andere Studierendengruppen Erwerbsarbeit und/oder Familienarbeit mit den Studienzeiten koordinieren müssen, was zu einer Doppel- bzw. Dreifachbelastung führen kann, die es zu bewältigen gilt. Erwerbsarbeit und Kindererziehung reduzieren die für das Studium verfügbare Zeit und haben ebenfalls Einfluss auf den Studienerfolg.

Nicht-traditionelle Studierende tendieren offenbar dazu, ihr Studium mit subjektiven Defizitwahrnehmungen aufzunehmen, die bei vielen in einem Kontrast zu ihren tatsächlichen Studienverläufen stehen. Besonders zu Studienbeginn schätzen sie ihre Studienvoraussetzungen pessimistischer ein als der Durchschnitt der Studierenden und fühlen sich eher schlecht auf das Studium vorbereitet. Nicht zuletzt stellen sich nicht-traditionelle Studierende im Rahmen ihrer Studienentscheidung die Frage nach der Wahrscheinlichkeit des eigenen Erfolgs, den Erfolgsbedingungen und dem erwarteten Ertrag ihrer Bildungsinvestition. Dies verweist auf ein weiteres zentrales Ergebnis der Studie, nämlich, dass es sich bei nicht-traditionellen Studierenden im Vergleich zu anderen Studierendengruppen (insbesondere denen mit Abitur) um eine höchst selektiv zusammengesetzte Gruppe hinsichtlich motivationaler Aspekte, Risikoabwägungen, persönlichem Anspruch und Selbstwirksamkeitserwartungen handelt. Diese Selektivität spiegelt sich in besonderer Weise in dem hohen vorakademischen Vorbildungs- und

Qualifikationsniveau und der ausgeprägten (Weiter-)Bildungsmotivation dieser Personen wider. Auch scheint ihre Studienentscheidung das Resultat eines Chancen und Risiken wohl abwägenden Prozesses zu sein und nicht eines wie auch immer gearteten Ausbruchsversuchs oder biografischen Wagnisses.

Der vergleichsweise geringe Anteil an nicht-traditionellen Studierenden an deutschen Hochschulen kann verschiedene Ursachen haben, die sich als Wechselwirkung von institutioneller Selektion und Selbstselektion in individuellen Entscheidungsprozessen zum Studium modellieren lassen (Wolter et al. 2015). Trotz der Tatsache, dass die Hochschule für beruflich Qualifizierte ohne Abitur in allen Bundesländern weiter geöffnet wurde, hemmen immer noch institutionelle Selektionsprozesse den Zugang. Diese zeigen sich in Form einer geringen Bekanntheit sowie eines prinzipiell eher zurückhaltenden Interesses der Studienberechtigten selbst an der Möglichkeit einer Studienaufnahme über den Dritten Bildungsweg, der Hürden im Hochschulzugang (z.B. Anerkennungs- und Affinitätsbestimmungen), aber auch eines Angebotsdefizits flexibler Studienformate. Es sind aber nicht allein solche institutionellen Hürden, sondern auch die (im vorangegangenen Absatz beschriebenen) selbstselektiven individuellen Abwägungs- und Entscheidungsprozesse, die den Zugang nicht-traditioneller Studierender limitieren.

Daraus ergeben sich zahlreiche Hinweise auf die Notwendigkeit der Schaffung angemessener Rahmen- und Studienbedingungen. Nicht-traditionelle Studierende studieren nach eigenem Erfolgsverständnis dann erfolgreich, wenn es (1.) Raum für den Transfer von beruflichen und persönlichen Kompetenzen in das Studium gibt, (2.) zielgruppenorientierte studienvorbereitende und -begleitende Unterstützungsmaßnahmen angeboten werden, (3.) die Lehrveranstaltungen mit den Prüfungsanforderungen abgestimmt sind und Leistungserwartungen klar und transparent formuliert werden, (4.) wenn das Studium mit den außerhochschulischen individuellen Zeitregimen vereinbar ist (flexible Studienformate) und es ihnen (5.) gelingt, sich in die Institution Hochschule zu integrieren (vgl. Wolter et al., im Erscheinen).

## 6 Literatur

- Alheit, P./Rheinländer, K./Watermann, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (4), S. 577-606.
- Alheit, P. (2009): Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 3, S. 215–226.
- Aschinger, F./Epstein, H./Müller, S./Schaeper, H./Vöttner, A./Weiß, T. (2011): Higher education and the transition to work. In: Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./von Maurice, J. (Hrsg.), *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 14, S. 267-282.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A. (2015): Information, Beratung und Unterstützung von nicht-traditionellen Studierenden. Angebote der Hochschulen und deren Bewertung durch die Zielgruppe. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster: Waxmann, S. 81–96.
- Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A. (2016): Gestaltung von Zu- und Übergängen zum Hochschulstudium für nicht-traditionelle Studierende. Empirische Befunde und Praxisbeispiele. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (Bd. 1)*. Münster: Waxmann, S. 295-319.
- Banscherus, U./Pickert, A. (2013): Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte: eine Bestandsaufnahme. In: Vogt, H. (Hrsg.), *Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – lebenslanges Lernen*. Beiträge zur wissenschaftlichen Weiterbildung Nr. 53, Hamburg, S. 128-134.
- Banscherus, U./Spexard, A. (2014): Zugänge aus der beruflichen Bildung und der Berufstätigkeit: Weiterhin keine Priorität für Hochschulen und Hochschulforschung. In: Banscherus, U./Bülow-Schramm, M./Himpele, K./Staack, S./Winter, S. (Hrsg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion – Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 61–78.
- Bean, J.P./Metzner, B. S. (1985): A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. In: *Review of Educational Research* 4, S. 485–540.
- Becker, R./Haunberger, S./Schubert, F. (2010): Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. In: *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung* 42 (4), S. 292-310.
- Beekhoven, S./De Jong, U./Van Hout, H. (2003): Different Courses, Different Students, Same Results? An Examination of Differences in Study Progress of Students in Different Courses. In: *Higher Education* 1, S. 37–59.
- Berg, H./Grendel, T./Haußmann, I./Lübbe, H./Marx, A. (2014): *Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule. Ergebnisse eines Modellprojektes in Rheinland-Pfalz*. (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung 20). Mainz.
- Blossfeld, H.P./Roßbach, H.G./ von Maurice, J. (Hrsg.) (2011): *Education as a Lifelong Process: The German National Educational Panel Study (NEPS)*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 14.



- Blüthmann, I. (2012): *Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch: Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen* (Diss.). Freie Universität Berlin.
- Boerner, S./Seeber, G./Keller, H./Beinborn, P. (2005): Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: Zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 37 (1), S. 17-26.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality – Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bozick, R./DeLuca, S. (2005): Better Late Than Never? Delayed Enrollment in the High School to College Transition. In: *Social Forces* 84 (1), S. 531–554.
- Brändle, T./Lengfeld, H. (2015): Führt Studium ohne Abitur zu geringerem Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. In: *Zeitschrift für Soziologie* 6, S. 447–467.
- Brändle, T. (2014): Studienmotive und Lebensziele. Ein Vergleich der Intentionen nichttraditioneller und traditioneller Studierender. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 36 (4), S. 92–119.
- Brückner, E. (1990): Die retrospektive Erhebung von Lebensverläufen. In: K. U. Mayer (Hrsg.), *Lebensverläufe und sozialer Wandel*. Opladen: Westdt. Verlag, S. 374–403.
- Calcagno, J. C./Crosta, P./Bailey, T./Jenkins, D. (2006): *Stepping Stones to a Degree: The Impact of Enrollment Pathways and Milestones on Community College Student Outcomes*. (CCRC Working Paper No. 4). New York.
- Creß, U./Friedrich, H. F. (2000): Selbst gesteuertes Lernen Erwachsener. Eine Lernertypologie auf der Basis von Lernstrategien, Lernmotivation und Selbstkonzept. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14, S. 194–205. URL: <http://econtent.hogrefe.com/doi/full/10.1024//1010-0652.14.4.194> [31.01.2017].
- Dahm, G./Kamm, C./Kerst, C./Otto, A./Wolter, A. (2018): Ohne Abitur an der Hochschule – Studienstrategien und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden. In: Buß, I./Erbsland, M./Rahn, P./Pohlenz, P. (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten*. Wiesbaden: Springer VS. S. 157-186. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20415-0>.
- Dahm, G./Kerst, C. (2013): Immer noch eine Ausnahme – Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium* 8 (2), S. 34-39.
- Dahm, G./Kerst, C. (2016): Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (Bd. 1)*. Münster: Waxmann, S. 225–265.
- Dahm, G./Lauterbach, O./Hahn, S. (2016): Measuring Students' Social and Academic Integration - Assessment of the Operationalization in the National Educational Panel Study. In: Blossfeld, H.-P./von Maurice, J./Bayer, M./Skopek, J. (Hrsg.), *Methodological Issues of Longitudinal Surveys: The Example of the National Educational Panel Study*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 313–329. URL: [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2\\_18](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2_18) [31.01.2017].
- Diller, F./Festner, D./Freiling, T./Huber, S. (2011): *Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Diseth, Å. (2011): Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. In: *Learning and Individual Differences* 21, pp. 191–195.

- Duong, S./Püttmann, V. (2014): *Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten*. (CHE-Arbeitspapier Nr. 177). Gütersloh.  
URL: [http://www.che.de/downloads/CHE\\_AP\\_177\\_Studieren\\_ohne\\_Abitur\\_2014.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_AP_177_Studieren_ohne_Abitur_2014.pdf) [02.06.2015].
- Esser, H. (1999): *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Fabian, G./Hillmann, J./Trennt, F./Briedis, K. (2016): *Hochschulabschlüsse nach Bologna. Werdegänge der Bachelor- und Masterabsolvent(inn)en des Prüfungsjahrgangs 2013*. (Forum Hochschule 1/2016). Hannover.
- Frank, A./Hieronimus, S./Killius, N./Meyer-Guckel, V. (2010): *Rolle und Zukunft privater Hochschulen in Deutschland*. Eine Studie in Kooperation mit McKinsey & Company. Hrsg. v. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Essen. URL: <https://www.stifterverband.org/rolle-und-zukunft-privater-hochschulen-in-deutschland> [22.03.2017].
- Freitag, W. K. (2012): *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule*. Hans-Böckler-Stiftung. Reihe *Bildung und Qualifizierung* (Arbeitspapier 253). Düsseldorf.
- Hessler, G./Oechsle, M./Scharlau, I. (2013): *Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform*. Bielefeld: Transkript.
- Heublein, U./Hutzsch, Ch./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (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). Hannover.
- Heublein, U./Wolter, A. (2011): Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (2), S. 214–236.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2012): *Die Entwicklung der Schwund und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010*. URL: [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201203.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf) [31.01.2015].
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2014): *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012*. (Forum Hochschule 4/2014). Hannover.
- Huber, L./Vogel, U. (1984): Studentenforschung und Hochschulsozialisation. In: Goldschmidt, D./Teichler, U./Webler, W.-D. (Hrsg.), *Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht (Campus Forschung)*. Frankfurt: Campus-Verlag, S. 107-153.
- Jenert, T. J. (2011): *Studienprogramme als didaktische Gestaltungs- und Unterrichtseinheit. Theoretische Grundlegung und empirische Analyse*. URL: <https://www.alexandria.unisg.ch/209857/1/Dis3960.pdf> [21.03.2017].
- Kamm, C./Otto, A. (2013): Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium* 8 (2), S. 40-46.
- Kamm, C./Spexard, A./Wolter, A. (2016): Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (Bd. 1)*. Münster: Waxmann, S. 165–196.
- Keller, S./Zavalloni, M. (1964): Ambition and Social Class: A Respecification. In: *Social Forces* 43 (1), S. 58–70.
- Kluge, S. (1999): *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009): *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009.

- Köller, O. (2013): Abitur und Studierfähigkeit. In: Asdonk, J./Kuhnen, S.U./Bornkessel, P. (Hrsg.), *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs*. Münster: Waxmann, S. 25–49.
- Kuh, G.D./Kinzie, J./Buckley, J.A./Bridges, B.K./Hayek, J.C. (2007): *Piecing Together the Student Success Puzzle: Research, Propositions, and Recommendations*. ASHE Higher Education Report 32 (5).
- Lenz, K./Schmitt, S. (2016): Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen als Instrument zur Öffnung von Hochschulen. Potentiale und Realisierungshürden. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (Bd. 1)*. Münster: Waxmann, S. 322–343.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Mood, C. (2010): Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. In: *European Sociological Review* 26 (1). S. 67–82.
- Moore, C./Shulock, N. (2009): *Student Progress Toward Degree Completion: Lessons from the Research Literature*. Sacramento 2009. URL: [http://www.csuchico.edu/gradinitiative/documents/csu/presentations/IHELP\\_Student\\_Progress\\_Toward\\_Degree\\_Completion.pdf](http://www.csuchico.edu/gradinitiative/documents/csu/presentations/IHELP_Student_Progress_Toward_Degree_Completion.pdf) [26.02.2016].
- Müller, S./Schneider, T. (2013): Educational Pathways and Dropout From Higher Education in Germany. In: *Longitudinal and Life Course Studies* 4 (3), S. 218–241.
- Müller-Benedict, V./Tsarouha, E. (2011): Können Examensnoten verglichen werden? Eine Analyse von Einflüssen des sozialen Kontextes auf Hochschulprüfungen. In: *Zeitschrift für Soziologie* 40 (5), S. 388–409.
- Netz, N. (2014). Der Zugang zu studienbezogenen Auslandsaufenthalten aus Sicht von Hochschulpolitik und Hochschulforschung: Eine Bestandsaufnahme. In: Banscherus, U./Bülow-Schramm, M./Himpele, K./Staack, S./Winter, S. (Hrsg.), *Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 81-97.
- Nickel, S./Duong, S. (2012): *Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen*. Centrum für Hochschulentwicklung (Arbeitspapier 157). Gütersloh.
- Otto, A./Kamm, C. (2016): „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr“ – Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen (Bd. 1)*. Münster: Waxmann, S. 197–223.
- Ramm M./Multrus F./Bargel T./Schmidt M. (2014): *Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studienrendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Langfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.
- Richter, G. (1995): *Abiturienten und Nichtabiturienten im Hochschulstudium*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades für das Fach Psychologie an der Universität Osnabrück. Osnabrück 1995.
- Roksa, J./Velez, M. (2012): A Late Start: Delayed Entry, Life Course Transitions and Bachelor's Degree Completion. In: *Social Forces* 80 (3), S. 769–794.
- Scholz, W.-D. (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-Univ.
- Scholz, W.-D./Wolter, A. (1984): Hochschulzugang als lebensgeschichtlicher Einschnitt – Ein empirischer Beitrag zu Studienmotivation und Studiererwartungen von Berufstätigen ohne traditionelle Studienberechtigung. In:

- Kellermann, P. (Hrsg.), *Studienaufnahme und Studienzulassung*, Klagenfurt: Kärtner Druck- und Verlagsgesellschaft, S. 129–159.
- Schulenberg, W./Scholz, W.-D./Wolter, A./Mees, U./Fülgraff, B./von Maydell, J. (Hrsg.) (1986): *Beruf und Studium: Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis*. Studien zu Bildung und Wissenschaft 23. Bonn: Bock.
- Sperlich, A. (2008): Private Hochschulen in der deutschen Hochschulforschung. Oder: „Noch nicht mal ignorieren!“. In: *die hochschule* 17 (2), S. 126–139. URL: [http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/08\\_2/Sperlich.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/08_2/Sperlich.pdf) [22.03.2017].
- Statistisches Bundesamt (2014): *Erfolgsquoten 2012. Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 2000 bis 2004*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stocké, V./Blossfeld, H.-P./Hoenig, K./Sixt, M. (2011): Social Inequality and Educational Decisions in the Life Course. In: Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./von Maurice, J. (Hrsg.): *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–119.
- Stroh, A. (2009): *Neue Wege zum Studium*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Tesch-Römer, C./Salewski, C./Schwarz, G. 1997 (Hrsg.): *Psychologie der Bewältigung*. Weinheim: Psychologie Verl.-Union.
- Tinto, V. (1975): Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: *Review of Educational Research* (45). S. 89–125.
- Tinto, V. (1993): *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Trapmann, S. (2008): *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose: Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs*. Berlin: Logos.
- Williams, R. (2012): Using the Margins Command to Estimate and Interpret Adjusted Predictions and Marginal Effects. In: *Stata Journal* 12 (2). S. 308–331.
- Wissenschaftsrat (2012): *Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010*. Arbeitsbericht mit einem wissenschaftspolitischen Kommentar des Wissenschaftsrates (Drs. 2627-12). Hamburg.
- Wolter, A. (2013): Studium und Beruf im Wandel: Von der akademischen Persönlichkeitsbildung zur Beschäftigungsfähigkeit? In: Buck, M. F.; Kabaum, M. (Hrsg.), *Ideen und Realitäten von Universitäten*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 169–198.
- Wolter, A./Banscherus, U. (2012): Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – “A never ending story”? In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M. (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, S. 21–36.
- Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A./Spexard, A. (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 36 (4), S. 8–39.
- Wolter, A./Dahm, G./Kamm, C./Kerst, C./Otto, A. (2014): *Nicht-traditionelle Studierende: Bildungsbiografie, Studienübergang und erste Studienphase* (Projektbericht). Berlin und Hannover.
- Wolter, A./Dahm, G./Kamm, C./Kerst, C./Otto, A. (2015): Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation – Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes. In: Elsholz, U.

(Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11–33.

Wolter, A./Dahm, G./Kamm, C./Kerst, C./Otto, A. (im Erscheinen): Studienerfolg nicht-traditioneller Studierender – Kriterien, Performanzen und Bedingungen. In: Heister, M./Hemkes, B./Wilbers, K. (Hrsg.), *Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung*. Bielefeld: wbv.

Wolter, A./Otto, A./Kamm, C./Schönfelder, U./Kerst, C./Dahm, G. (2012): *Zwischenbericht. Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität*. (unveröffentlichter Projektbericht).