

DZHW

03 2019

BRIEF

Im Fokus

■ In Deutschland können beruflich Qualifizierte auch ohne schulische Studienberechtigung (Abitur, Fachhochschulreife) ein Studium aufnehmen. Diese Chance nutzen jährlich etwa 13.000 Studienanfänger*innen. Die meisten von ihnen entscheiden sich für eine Fachhochschule; viele wählen flexible Studienformate, z. B. ein Fernstudium oder ein berufsbegleitendes Studium.

■ Die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte wirft die Frage auf, ob auch ohne eine traditionelle schulische Studienberechtigung ein erfolgreicher Studienabschluss möglich ist. Insgesamt zeigt sich, dass nicht-traditionelle Studierende ähnlich erfolgreich sind wie andere Gruppen Studierender.

■ Im Präsenzstudium erreichen nicht-traditionelle Studierende zu ähnlichen Anteilen wie Studierende mit Fachhochschulreife und Studierende mit einer Studienberechtigung von Abendgymnasien und Kollegs einen Abschluss. Dass sie insgesamt etwas häufiger abbrechen, liegt vor allem am hohen Anteil der Fernstudierenden.

■ Die Abschlussnoten nicht-traditioneller Studierender unterscheiden sich kaum von denen der Studierenden mit Abitur oder Fachhochschulreife.

Wie erfolgreich sind Studierende mit und ohne Abitur?

Ein bundesweiter Vergleich zu Studienerfolg und Studienleistungen

Gunther Dahm & Christian Kerst

Bereits in der Weimarer Republik konnte man in Deutschland studieren, ohne zuvor ein Abitur erworben zu haben. In der Bundesrepublik wurde diese Möglichkeit des Hochschulzugangs seit den 1970er Jahren weiter ausgebaut (Freitag, 2012), wobei es deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern gab. Bis in die 2000er Jahre gelangten nur wenige Studierende auf diesem Weg in die Hochschule. Dies änderte sich nach 2009 mit einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung (im Folgenden als nicht-traditionelle Studierende bezeichnet). Danach verfügen beruflich Qualifizierte mit einer beruflichen Aufstiegsfortbildung (z. B. Meister- oder Technikerabschluss,

Fachwirte) über eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, können sich also für alle Fächer an Universitäten und Fachhochschulen einschreiben. Beruflich Qualifizierte mit beruflicher Ausbildung und drei Jahren Berufserfahrung erhalten eine fachgebundene Studienberechtigung und können ein zum Ausbildungsberuf fachlich passendes Studienfach wählen. Dieser Beschluss wurde im Anschluss in allen Ländern umgesetzt, wobei manche Länder noch weitergehende Regelungen beschlossen (vgl. Nickel & Schulz, 2017). Mit dem Ausbau des sogenannten Dritten Bildungswegs, d. h. der Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne schulische Studienberechtigung, sollte die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöht werden. Ziel

Autoren



Gunther Dahm
dahm@dzhw.eu



Dr. Christian Kerst
kerst@dzhw.eu

Gunther Dahm und Christian Kerst arbeiten in der Abteilung „Bildungsverläufe und Beschäftigung“ im Projekt „Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“. Christian Kerst ist darüber hinaus für das DZHW in der nationalen Bildungsberichterstattung tätig.

war es, weitere hochqualifizierte Fachkräfte zu gewinnen und einen sozialen Ausgleich unterschiedlicher Chancen des Hochschulzugangs zu erreichen. Außerdem erhoffte man sich eine Attraktivitätssteigerung für die berufliche Aus- und Fortbildung, weil ihren Absolvent*innen nunmehr neue Wege zur Hochschule offenstanden.

Bereits vor dem KMK-Beschluss und seiner Umsetzung in Landesrecht hatten sich Zahl und Anteil von beruflich qualifizierten Studierenden ohne schulische Studienberechtigung leicht erhöht. Nach 2009 stieg die Zahl der nicht-traditionellen Studienanfänger*innen (von ca. 5.000 Personen) rasch an und liegt seit 2011 jährlich zwischen 11.500 und 13.000 Personen. Deren Anteil an den Studienanfänger*innen insgesamt blieb dennoch klein und lag 2017 bei etwa 3 Prozent. Zu einem großen Zustrom beruflich Qualifizierter an die Hochschulen ist es also nicht gekommen. Die nicht-traditionellen Studierenden unterscheiden sich in der Wahl der Hochschule und der Studienfächer deutlich von den traditionellen Studierenden: Mehr als die Hälfte von ihnen schreibt sich in den Wirtschafts- oder Gesundheitswissenschaften sowie in Sozialwesen und den Sozialwissenschaften ein (2017: 55 Prozent der nicht-traditionellen Studierenden vs. 32 Prozent aller Studierenden). Sie wählen sehr häufig Studienangebote an Fachhochschulen (2017: 50 vs. 39 Prozent), die sich durch eine starke Berufs- oder Praxisorientierung auszeichnen. Besonders stark unterscheiden sie sich von den übrigen Studierenden bei der Wahl flexibler Studienformate, die mit einer Berufstätigkeit und Familienverpflichtungen besser vereinbar sind: 34 Prozent beginnen das Studium als Fernstudierende (im Vgl. zu 4 Prozent der Studierenden insgesamt). Nicht-traditionelle Studierende entscheiden sich oft auch für private Hochschulen, die einen besonders großen Anteil an flexiblen Studiengängen vorweisen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, Tab. F1-14web).

Mit der weiteren Öffnung des Hochschulzugangs und der gestiegenen Zahl von nicht-traditionellen Studierenden stellt sich die Frage, ob auch ohne schulische Studienberechtigung ein erfolgreiches Studium möglich ist. Nicht-traditionelle Studierende bringen zwar umfangreiche

Infokasten 1: Erforschung einer besonderen Gruppe Studierender

Mit dem bildungspolitischen Beschluss der KMK ist auch das Interesse der Forschung an nicht-traditionellen Studierenden wieder gewachsen, nachdem es in den 1980er und 1990er Jahren erste umfangreichere Forschungsbestrebungen zu deren Studienerfolg gegeben hatte (Freitag, 2012). Viele der aktuellen Forschungsprojekte sind in ihrer Reichweite allerdings regional oder fachlich begrenzt, weil sie z. B. nur Studierende an einer einzelnen Hochschule untersuchen oder keine Vergleichsgruppen mit Abitur befragt werden (Berg et al., 2014; Brändle & Lengfeld, 2015). Hier setzt ein seit 2012 am DZHW laufendes Projekt an, das nicht nur bundesweit angelegt ist, sondern nicht-traditionelle Studierende auch mit verschiedenen Gruppen traditioneller Studierender vergleicht. Das Vorhaben am DZHW, das in Kooperation mit einem Team der Humboldt-Universität zu Berlin (Prof. (i.R.) Dr. Andrä Wolter, Caroline Kamm, Alexander Otto; vgl. Wolter et al., 2017a, 2017b) durchgeführt wird, kombiniert dazu verschiedene Datenbestände. Die hier präsentierten Ergebnisse zum Studienerfolg beruhen in erster Linie auf hochschulstatistischen Analysen sowie ergänzend auf Auswertungen von Befragungen der Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanels (NEPS) (Blossfeld, Roßbach, & von Maurice, 2011).¹ Weitere Ergebnisse und Details zum methodischen Vorgehen enthält ein kürzlich in den *Beiträgen zur Hochschulforschung* (Heft 2/2019) erschienener Artikel (Dahm et al., 2019).

biografische Erfahrungen aus Berufsausbildung, Erwerbstätigkeit und Weiterbildung mit (Wolter et al., 2015). Allerdings fehlen dieser Gruppe zumindest Teile des gymnasialen Abiturwissens und der schulischen Studienvorbereitung (Köller, 2013). Ein vom DZHW und der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) gemeinsam durchgeführtes Projekt (siehe Infokasten 1) hat den Studienerfolg von nicht-traditionellen

¹ Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Studierende, doi:10.5157/NEPS:SC5:11.o.o. 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. (IfBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

Studierenden anhand zweier Indikatoren untersucht. Dabei handelt es sich um den erfolgreichen Studienabschluss bzw. den Studienabbruch sowie die Abschlussnoten.

Wie wahrscheinlich ist ein erfolgreicher Studienabschluss bei Studierenden ohne Abitur?

Die Studienabbruchforschung zeigt seit Jahren, dass bei weitem nicht alle Studierenden ihr Studium erfolgreich abschließen (vgl. Heublein et al., 2017). Bei großen Unterschieden nach Fachrichtungen, Abschluss- und Hochschulart verlässt ein Teil der Studienanfänger*innen das Studium, ohne einen Abschluss erworben zu haben. Insgesamt liegt die Studienabbruchquote im Erststudium bei ungefähr einem Viertel (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Für die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden wurden bei Auswertungen der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) in den letzten Jahren höhere Abbruchquoten ermittelt als für Studierende mit einer schulischen Studienberechtigung (vgl. Dahm & Kerst, 2016, S. 244ff., Wolter et al., 2017b, S. 41f.). Allerdings sind Studienabbrecher*innen in Panelbefragungen wie dem NEPS meist deutlich unterrepräsentiert, da sie nach Ausscheiden aus der Hochschulbildung überdurchschnittlich häufig nicht mehr an Befragungen teilnehmen. Die damit errechneten Abbruchquoten liegen deshalb deutlich unter dem in Studienabbruchstudien ermittelten Niveau. Dass nicht-traditionelle Studierende ihr Studium seltener erfolgreich abschließen, wurde auch in länder- oder studiengangbezogenen Untersuchungen (Berg et al., 2014; Brändle & Lengfeld, 2015) nachgewiesen. Gerade Studien, die studiengang- oder hochschulbezogene Daten nutzen, können den Studienerfolg jedoch nicht verlässlich ermitteln, da diese Daten keinen Aufschluss darüber geben (können), ob nach einem Fach- oder Hochschulwechsel möglicherweise doch noch ein Abschluss (in einem anderen Fach und/oder an einer anderen Hochschule) erworben wurde. Um das Ausmaß des Studienabbruchs unter nicht-traditionellen Studierenden besser abschätzen zu können, wurde in der DZHW/HU-Studie deshalb ein Verfahren

verwendet, das Daten der amtlichen Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamts nutzt.

Aktuell ermöglichen die hochschulstatistischen Daten in Deutschland noch keine Beobachtung von individuellen Studienverläufen. Dies wird die 2016 reformierte Hochschulstatistik erst in einigen Jahren leisten können. Deshalb wurden mit einem vereinfachten, auf aggregierten Daten basierenden Verfahren Abschluss- und Schwundquoten im Präsenzstudium berechnet. Mit diesem Verfahren können Erfolgs- und Schwundquoten von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden geschätzt werden. Für jeden Studienanfängerjahrgang kann ermittelt werden, wie viele Absolvent*innen in den Jahren nach der Immatrikulation aus diesem Anfängerjahr hervorgegangen sind und wie viele Studierende dieses Jahrgangs am Ende des Beobachtungszeitraums noch eingeschrieben sind. Die Differenz aus der ursprünglichen Studienanfängerzahl und der Summe der Absolvent*innen und der noch Studierenden eines Jahrgangs kann als Schwund verstanden werden. Das heißt, dieser Teil des Studienanfängerjahrgangs studiert nicht mehr, hat aber auch keinen Abschluss erworben (vgl. Dahm et al., 2019, S. 14ff.). Der Schwund kann überwiegend als Studienabbruch angesehen werden. Daneben gehören aber auch Personen zur Schwundgruppe, die das Studium durch eine Exmatrikulation unterbrochen haben oder das Studium in Deutschland ganz aufgeben, um an eine ausländische Hochschule zu gehen. Bei der Analyse werden nicht-traditionelle Studierende, also diejenigen, die über eine berufliche Qualifikation zum Studium zugelassen wurden, mit drei Gruppen von Studierenden verglichen, die auf anderen Wegen zur Hochschule gekommen sind:

- „klassischer“ Weg über das (Fach-)Gymnasium oder die Gesamtschule,
- Zweiter Bildungsweg über ein Abendgymnasium oder ein Kolleg,
- berufliche Schule und die dort meist erworbene Fachhochschulreife.

Aus den Studienanfängerjahrgängen von 2003 bis 2013 haben Studierende, die über die

Abbildung 1: Studienstatus der Studienanfängerjahrgänge 2003 bis 2013* im Präsenzstudium im Jahr 2017 nach Wegen des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung (in Prozent)**



* Ohne Kunst- und Musikhochschulen, ohne Verwaltungsfachhochschulen, ohne Fernhochschulen, ohne internationale Studierende.

** Lesehilfe zu Abb. 1: Die Abbildung zeigt auf dem Stand des Jahres 2017 für die Studienanfängerjahrgänge 2003 bis 2013, wie viele Abschlüsse aus dem jeweiligen Anfängerjahrgang hervorgegangen sind und wie viele Personen noch eingeschrieben sind. Der Anteil der Studienanfänger*innen, die keinen Abschluss erreicht haben und auch nicht mehr studieren, wird als Schwund bezeichnet. Einbezogen sind Präsenzhochschulen; aufgrund der besonderen Zugangsvoraussetzungen werden die Kunst- und Musikhochschulen sowie die Verwaltungsfachhochschulen ausgeschlossen. Lesebeispiel: Von den Studienanfänger*innen des Jahres 2013 ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (nicht-traditionelle Studierende) haben bis zum Jahr 2017 41 Prozent ihr Studium abgeschlossen, 27 Prozent studieren noch; der Schwund beträgt 31 Prozent.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertungen der Hochschulstatistik, eigene Berechnung

liegen bei diesen drei Vergleichsgruppen etwa gleich hoch, bei über 30 Prozent, wobei Studierende des Zweiten Bildungswegs tendenziell die höchsten Schwund- und geringsten Erfolgsquoten aufweisen. Für nicht-traditionelle Studierende im Präsenzstudium deutet mit diesem Ergebnis nichts auf ein erhöhtes Abbruchrisiko hin, wenn Studierende zum Vergleich genommen werden, die ihre (traditionelle) schulische Studienberechtigung auf weniger traditionellen Wegen, d. h. an beruflichen Schulen oder auf dem Zweiten Bildungsweg erworben haben.

Die Auswertung der Daten der NEPS-Studierendenkohorte bestätigt das Vergleichsergebnis der hochschulstatistischen Analyse (siehe Abb. 2). Im Präsenzstudium erreicht das Abbruchrisiko der nicht-traditionellen Studierenden sowie der Studierenden mit Fachhochschulreife und des Zweiten Bildungswegs ein ähnliches Niveau, während Studierende mit allgemeiner Hochschulreife das geringste Risiko aufweisen. Die NEPS-Daten ermöglichen darüber hinaus, auch Fernstudierende zu betrachten. Dabei ist zu beachten, dass das Fernstudium für nicht-traditionelle Studierende eine ungleich größere Bedeutung hat als für traditionelle Studierende (vgl. die Ausführungen auf Seite 2). Aufgrund geringer Fallzahlen kann die Gruppe der traditionellen Fernstudierenden im Folgenden nicht weiter ausdifferenziert werden. Es zeigt sich, dass insbesondere nicht-traditionelle, aber auch traditionelle Fernstudierende ein deutlich höheres Abbruchrisiko haben als Präsenzstudierende. Dies belegt die Notwendigkeit, bei Studienerfolgsanalysen die unterschiedliche Bedeutung des Fernstudiums für nicht-traditionelle und traditionelle Studierende adäquat zu berücksichtigen.

gymnasiale Oberstufe an die Hochschule gekommen sind, die niedrigsten Schwund- und die höchsten Abschlussquoten (siehe Abb. 1, linker oberer Quadrant). Nicht-traditionelle Studierende (siehe Abb. 1, rechter unterer Quadrant) erreichen seltener als Gymnasiast*innen einen Studienabschluss, jedoch etwa gleich häufig wie Studierende mit einer Hochschulzugangsberechtigung von beruflichen Schulen oder des Zweiten Bildungswegs. Die Schwundquoten

Welche Abschlussnoten erzielen nicht-traditionelle Studierende?

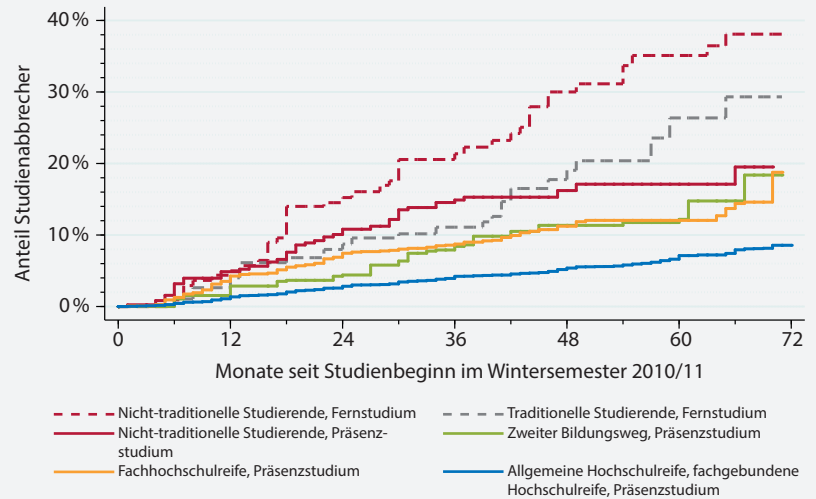
Studien- und Examensnoten sind eine weitere wichtige Dimension des Studienerfolgs. Sie geben Studierenden und Absolvent*innen Rückmeldung über ihren Lernerfolg und informieren Arbeitgeber über die Leistungsfähigkeit von Bewerber*innen. Ein Vergleich von Studien- und Prüfungsnoten nicht-traditioneller und traditioneller Studierender erlaubt somit differenziertere

Aussagen zur Bewältigung der Studienanforderungen als die Unterscheidung zwischen Studienabbrecher*innen, Absolvent*innen und noch Studierenden, zumal ein Studienabbruch nicht notwendigerweise aus Leistungsgründen erfolgen muss (Dahm, Becker, & Bornkessel, 2018; Dahm & Kerst, 2016).

Die bisherige Forschung legt nahe, dass nicht-traditionelle Studierende im Studium und Examen ähnlich gute Noten erzielen wie Studierende mit (Fach-)Abitur (vgl. Dahm, Kerst, Kamm, Otto, & Wolter, 2019, S. 18ff.). Die Unterschiede betragen meist nur bis zu zwei Zehntel einer Studiennote. Allerdings wird die Aussagekraft bisher durchgeführter Leistungsvergleiche durch methodische Einschränkungen beeinträchtigt. So stützen sich einige Vergleiche auf Selbsteinschätzungen Studierender, die möglicherweise positiv verzerrt sind. Darüber hinaus spielen bei der Notenvergabe bekanntermaßen auch leistungsfremde Faktoren eine Rolle, wenn etwa fachspezifische Benotungskulturen, das Leistungsniveau anderer Studierender oder die generelle Einstellung Lehrender gegenüber Leistungstests und Notengebung in die Bewertung einfließen. Dies beschränkt die Vergleichbarkeit von Studiennoten über Fächer und Hochschulen hinweg. Bei Befunden lokaler Fallstudien stellt sich dieses Problem in geringerem Maße, hier jedoch steht in Frage, ob die erzielten Ergebnisse über den jeweiligen Kontext hinaus verallgemeinert werden können. Das Projekt von DZHW und HU hat daher für seine Analyse einen anderen Ansatz gewählt und Daten der Hochschulstatistik verwendet.

Die Hochschulstatistik bietet verschiedene Vorteile für einen Leistungsvergleich. *Erstens* kann mit objektiven Leistungsdaten statt mit möglicherweise subjektiv gefärbten Selbstberichten der Studierenden gearbeitet werden. *Zweitens* lassen sich die Studienleistungen bundesweit untersuchen. *Drittens* enthält die amtliche Statistik auch auf Ebene einzelner Studienfächer eine hinreichend große Fallzahl sowohl an nicht-traditionellen als auch an traditionellen Studienabsolvent*innen, die in denselben Studienkontexten studiert haben. Dem Problem der Abhängigkeit der Studiennoten von

Abbildung 2: Wahrscheinlichkeit des Studienabbruchs des Studienanfängerjahrgangs 2010/11 (in Prozent)*



* Ergebnis einer Ereignisdatenanalyse (Kaplan-Meier-Failure-Funktion).

Quelle: NEPS, Studienanfängerkohorte, dx.doi.org/10.5157/NEPS:SC5:11.0.0, eigene Auswertungen

unterschiedlichen Bewertungsmaßstäben kann dann durch eine sogenannte z-Standardisierung der Daten begegnet werden (siehe Infokasten 2). Dabei werden die Studiennoten so umgewandelt, dass sie über Fächer- und Hochschulkontexte vergleichbar sind – trotz unterschiedlicher Notenniveaus und Streuungen der Noten in den jeweiligen Kontexten. Dies erlaubt die Zusammenfassung der Notendifferenzen aus unterschiedlichen Fach- und Hochschulkontexten zu einer Gesamtnotendifferenz. *Viertens* können auf Basis der standardisierten Notendifferenzen Aussagen dazu getroffen werden, wie bedeutsam die Leistungsunterschiede zwischen Absolvent*innen mit und ohne (Fach-)Abitur tatsächlich sind.

Für den Vergleich der Examensnoten im Bachelor-Studium wurden fünf Studienfächer ausgewählt: Betriebswirtschaftslehre, Sozialwesen, Erziehungswissenschaft, Gesundheitswissenschaften und Maschinenbau. Für die Auswahl dieser Fächer war ihre zahlenmäßige Bedeutung unter nicht-traditionellen Studienabsolvent*innen ausschlaggebend, zugleich sollten unterschiedliche Fachkulturen abgebildet werden. Insgesamt 43 Prozent aller nicht-traditionellen Absolvent*innen im Bachelor-Erststudium

Infokasten 2: Was ist eine z-Standardisierung?

Für die z-Standardisierung der Examensnoten werden für jeden Fach-Hochschul-Cluster drei Informationen benötigt: die Mittelwerte der Examensnoten der vier Vergleichsgruppen, der Notenmittelwert aller Absolvent*innen sowie – als Information zur Notenstreuung – die Standardabweichung der Examensnoten aller Absolvent*innen. Die z-Standardisierung besteht aus zwei Teilschritten: Zunächst wird von der durchschnittlichen Examensnote einer Vergleichsgruppe der Notenmittelwert aller Absolvent*innen desselben Clusters subtrahiert. Diese Mittelwertzentrierung bewirkt, dass nur noch die Abstände der Gruppenmittelwerte vom jeweiligen Gesamtdurchschnitt in den Vergleich eingehen. Der Einfluss unterschiedlicher Notenniveaus beispielsweise zwischen Fächern oder Hochschulen wird dadurch eliminiert. Ob eine Notendifferenz vom Mittelwert als groß oder klein zu bewerten ist, hängt jedoch davon ab, wie sehr sich innerhalb eines Clusters die Noten von besseren und schlechteren Absolvent*innen unterscheiden, d. h. wie stark die Noten streuen. Darum werden in einem zweiten Schritt die Notenabstände durch die Standardabweichung der Examensnoten in einem Cluster dividiert und damit schließlich standardisiert. Da es sich bei dieser Studie um eine Aggregatdatenanalyse handelt – das Statistische Bundesamt stellt aus Gründen des Datenschutzes lediglich Mittelwerte der Vergleichsgruppen in einem Cluster und keine Individualdaten zur Verfügung – müssen die Noten der Vergleichsgruppen mit den jeweiligen Fallzahlen in einem Cluster gewichtet werden.

(ohne Lehramt) entfielen im Prüfungsjahr 2015 auf diese Fächer.

Um die Möglichkeiten des Vergleichs der Examensleistungen voll auszuschöpfen, werden Zweiervergleiche zwischen nicht-traditionellen Studierenden und jeweils einer Vergleichsgruppe (Hochschulzugangsberechtigung über Gymnasien, berufliche Schulen oder Zweiten Bildungsweg) durchgeführt. Dabei werden – innerhalb der fünf ausgewählten Studienfächer – nur jene Hochschulen in den Vergleich einbezogen, an denen sowohl nicht-traditionelle Studienabsolvent*innen als auch Absolvent*innen mindestens einer der drei Vergleichsgruppen vertreten sind. Nur in diesen Fach-/Hochschulkontexten ist die Annahme plausibel, dass nicht-traditionelle Studierende und Studierende der Vergleichsgruppen denselben Bewertungsmaßstäben begegneten und ihre Noten daher tatsächlich verglichen werden können. Dies hat zur Folge, dass je nachdem, mit welcher Gruppe die Examensleistungen der nicht-traditionellen Studierenden verglichen werden, unterschiedliche Hochschulen in den bilateralen Vergleich einbezogen sind, da Studierende der drei Vergleichsgruppen nicht

notwendigerweise an denselben Hochschulen studieren.

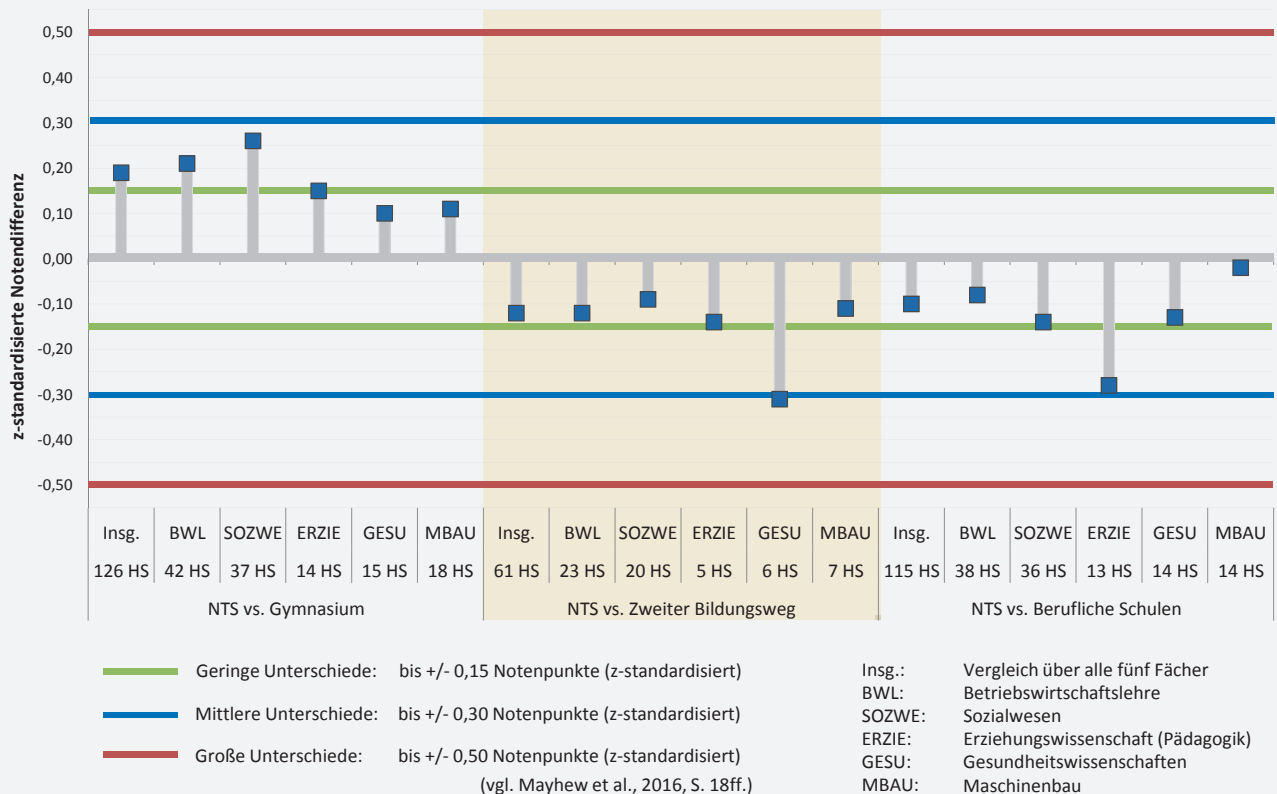
Die Ergebnisse des Vergleichs illustriert Abbildung 3. Sie enthält für jeden der drei Gruppenvergleiche die Ergebnisse des Leistungsvergleichs sowohl für die fünf Studienfächer insgesamt als auch nach Disziplinen getrennt. Die z-standardisierten Notenabstände zwischen zwei Vergleichsgruppen stellen Einheiten von Standardabweichungen dar. Gruppenunterschiede in einer Größenordnung von 0,15 Standardabweichungen gelten als kleine Effekte, Differenzen in Höhe von 0,30 bzw. 0,50 Standardabweichungen als mittlere bzw. große Effekte (Mayhew, Rockenbach, Bowman, Seifert, & Wolniak, 2016, S. 18ff.). Positive Abweichungen stehen für schlechtere Noten der nicht-traditionellen Studierenden, negative Abweichungen für bessere Noten.

Der Gesamtvergleich über alle fünf Studienfächer ergibt, dass zwischen nicht-traditionellen und traditionellen Absolvent*innen nur geringe Unterschiede in den Examensnoten bestehen. Diese erreichen eine Größenordnung von 0,1 bis 0,2 Standardabweichungen, was (sehr) kleinen Effektgrößen entspricht. Angesichts einer mittleren Standardabweichung der Examensnoten an den jeweils einbezogenen Hochschulen in Höhe von etwa einer halben Note bedeutet dies, dass die realen Notendifferenzen zwischen nicht-traditionellen und traditionellen Absolvent*innen durchschnittlich zwischen einem halben und einem Zehntel einer Examensnote betragen. Das heißt, die Examensnote nicht-traditioneller Studienabsolvent*innen weicht über alle Fächer im Schnitt um 0,05 bis 0,1 Notenpunkte von den Noten der drei Vergleichsgruppen ab.

Im Vergleich mit Absolvent*innen mit gymnasialer Hochschulzugangsberechtigung erzielen nicht-traditionelle Studierende in jedem der fünf Studienfächer etwas schlechtere Examensnoten, wobei die Notenabstände je nach Studienfach 0,1 bis 0,26 Standardabweichungen (bzw. 0,5 bis 1,3 Zehntel einer Note) betragen.

Verglichen mit dem Zweiten Bildungsweg bestehen in vier der fünf Studienfächer geringfügige Notendifferenzen zugunsten nicht-traditioneller Absolvent*innen, mittlere

Abbildung 3: Vergleich der Examensnoten (Bachelor) nach Hochschulzugangsberechtigung in fünf Studienfächern 2015 (Notenunterschiede z-standardisiert; siehe Infokasten 2)*



* Lesebeispiel für die Examensnoten in der Erziehungswissenschaft: Nicht-traditionelle Absolvent*innen erzielen an den in den Vergleich einbezogenen 14 Hochschulen (HS) eine um 0,15 Standardabweichungen schlechtere, d.h. in Ziffern ausgedrückt „höhere“ Examensnote als ihre Kommiliton*innen mit einer Hochschulzugangsberechtigung aus der gymnasialen Oberstufe. Es handelt sich um einen geringen Unterschied. Dieser entspricht – bei einer Standardabweichung von etwa einer halben Note (nicht ausgewiesen) – einer tatsächlichen Differenz der Examensnoten beider Gruppen in Höhe von ca. 0,08. Eine ähnliche Größenordnung erreicht der Notenunterschied gegenüber Studierenden des Zweiten Bildungswegs, hier allerdings erzielen nicht-traditionelle Studierende bessere, d.h. in Ziffern ausgedrückt „niedrigere“ Noten als traditionelle Studierende. Auch im Vergleich zu Studierenden mit einer Hochschulzugangsberechtigung von beruflichen Schulen schneiden nicht-traditionelle Studierende besser ab. Es handelt sich um einen mittleren Unterschied in Höhe von knapp 0,3 Standardabweichungen (entspricht einer realen Notendifferenz in Höhe von ca. 0,14).

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertungen der Hochschulstatistik, eigene Berechnungen

Leistungsunterschiede existieren in den Gesundheitswissenschaften. Auch im Vergleich mit den Absolvent*innen mit einer Studienberechtigung aus beruflichen Schulen erzielen nicht-traditionelle geringfügig bessere Studienabschlüsse, in der Erziehungswissenschaft erreichen die Leistungsdifferenzen sogar ein mittleres Niveau. Im Maschinenbau existieren hingegen (praktisch) keine Leistungsunterschiede zwischen den Vergleichsgruppen.

Insgesamt bestätigen die erzielten Ergebnisse die Resultate früherer Vergleiche, wobei die Befunde der DZHW/HU-Studie allerdings methodisch belastbarer sind. Denn zum einen sind Leistungsergebnisse aus unterschiedlichen Fächern, Hochschulen und Regionen in den Vergleich eingegangen, zum anderen wurde dem

Problem der mangelnden Vergleichbarkeit von Noten über unterschiedliche Hochschul- und Fachkontexte hinweg durch eine geeignete Auswertungsmethode bzw. Standardisierung Rechnung getragen. Beides zusammengekommen trägt zu weniger verzerrten und zugleich besser verallgemeinerbaren Ergebnissen bei als die Verfahren in den bislang durchgeführten Studien.

Fazit

Die einleitend aufgeworfene Frage, ob auch ohne eine schulische Studienberechtigung erfolgreich studiert werden kann, lässt sich auf Grundlage der im Kooperationsprojekt von DZHW und HU Berlin erzielten Ergebnisse bejahen. Sowohl hinsichtlich der Abschluss- und Schwundquoten als auch der Abschlussnoten

sind beruflich qualifizierte Studierende ohne Abitur oder Fachhochschulreife ähnlich erfolgreich wie andere Studierende, insbesondere diejenigen mit einer Hochschulzugangsberechtigung aus beruflichen Schulen oder des Zweiten Bildungswegs. Angesichts der zunächst stark gestiegenen, seit etwa 2011 konstanten Zahl von etwa 13.000 nicht-traditionellen Studienanfänger*innen pro Jahr besteht also kein Anlass, die Politik der Öffnung gegenüber dieser neuen Zielgruppe in Frage zu stellen.

Da bisher jedoch nur ein kleiner Teil der beruflich Qualifizierten ohne Abitur oder Fachhochschulreife, vermutlich die eher Leistungsstarken und besonders Motivierten unter ihnen, ein Studium aufnimmt, ist derzeit noch offen, in welchem Maße Rückschlüsse auf die Studienerfolgsaussichten möglich sind, sollte der Anteil nicht-traditioneller Studierender erheblich zunehmen. Hierzu bedarf es weiterer Forschung.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018*. Bielefeld: wbv.

Berg, H., Grendel, T., Haußmann, I., Lübke, H., & Marx, A. (2014). *Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule. Ergebnisse eines Modellprojektes in Rheinland-Pfalz*. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ).

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. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brändle, T., & Lengfeld, H. (2015). Erzielen Studierende ohne Abitur geringeren Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. *Zeitschrift für Soziologie*, 44(6), 447–467.

Dahm, G., Becker, K., & Bornkessel, P. (2018). Determinanten des Studienerfolgs nicht-traditioneller Studierender – zur Bedeutung der sozialen und akademischen Integration, der Lebensumstände und des Studienkontextes für die Studienabbruchneigung beruflich qualifizierter Studierender ohne Abitur. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate* (S. 108–174). Bielefeld: wbv.

Dahm, G., & Kerst, C. (2016). Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden. In A. Wolter, U. Bancherus, & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (Bd. 1) (S. 225–265). Münster: Waxmann.

Dahm, G., Kerst, C., Kamm, C., Otto, A., & Wolter, A. (2019). Hochschulzugang und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden im Spiegel der amtlichen Statistik. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41(2), 8–32.

Freitag, W. K. (2012). *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule* (Böckler-Arbeitspapier Nr. 253). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabschreuerinnen und Studienabschreuer und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).

Köller, O. (2013). Abitur und Studierfähigkeit. In J. Asdonk, S. U. Kuhnen, & P. Bornkessel (Hrsg.), *Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs* (S. 25–49). Münster: Waxmann.

Mayhew, M. J., Rockenbach, A. N., Bowman, N. A., Seifert, T. A., & Wolniak, G. C. (2016). *How College Affects Students. Volume 3: 21st Century Evidence That Higher Education Works* (2. Aufl.). San Francisco: Jossey-Bass.

Nickel, S., & Schulz, N. (2017). Update 2017: *Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen*. CHE (Arbeitspapier Nr. 195). Gütersloh. Abgerufen am 5.7.2019 von http://www.che.de/downloads/CHE_AP_195_Studieren_ohne_Abitur_2017.pdf

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation – Ergebnisse eines empirischen Forschungsprojektes. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 11–33). Bielefeld: wbv.

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2017a). *Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten*. Projektbericht. Berlin/Hannover (Dezember 2017). Abgerufen am 06.04.2018 von https://www.dzhw.eu/pdf/21/pdf/22/Nicht-traditionelle%20Studierende_Projektbericht%202017.pdf

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2017b). *Nicht-traditionelle Studierende: Bildungsbiografie, Studienübergang und erste Studienphase*. Hannover/Berlin (Mai 2014). Abgerufen am 06.04.2018 von [https://www.dzhw.eu/pdf/21/pdf/22/Nicht-traditionelle%20Studierende%20\(M508500\)_Projektbericht%202014.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/21/pdf/22/Nicht-traditionelle%20Studierende%20(M508500)_Projektbericht%202014.pdf)

Impressum

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW)

Lange Laube 12 | 30159 Hannover | www.dzhw.eu

Tel.: +49 511 450670-0 | Fax: +49 511 450670-960 | info@dzhw.eu

Geschäftsführung: Prof. Dr. Monika Jungbauer-Gans, Karen Schlüter

Vorsitzender des Aufsichtsrats: Ministerialdirigent Peter Greisler

Registergericht: Amtsgericht Hannover | B 210251

Redaktionell verantwortlich: Gunther Dahm

Dieses Werk steht unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz (CC-BY-NC-SA)

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/de/>

