

STUDY

Nr. 312 · Februar 2016

LERNERFAHRUNGEN AUF DEM DRITTEN BILDUNGSWEG

Eine Charakterisierung beruflich qualifizierter Studierender

Jessica Heibült
unter Mitarbeit von Eva Anslinger
und Moritz Müller

Dieser Band erscheint als 312. Band der Reihe Study der Hans-Böckler-Stiftung.

Die Reihe Study führt mit fortlaufender Zählung die Buchreihe „edition Hans-Böckler-Stiftung“ in elektronischer Form fort.

STUDY

Nr. 312 · Februar 2016

LERNERFAHRUNGEN AUF DEM DRITTEN BILDUNGSWEG

Eine Charakterisierung beruflich qualifizierter Studierender

Jessica Heibült
unter Mitarbeit von Eva Anslinger
und Moritz Müller

Autor/innen:

Jessica Heibült und Eva Anslinger sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen am Zentrum für Arbeit und Politik der Universität Bremen. Moritz Müller ist Projektleiter bei der Impuls Deutschland Stiftung e. V. in Bremen.

© 2016 by Hans-Böckler-Stiftung
Hans-Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf
www.boeckler.de

Lektorat: Heike Herrberg, Bielefeld
Satz: DOPPELPUNKT, Stuttgart
ISBN: 978-3-86593-218-1

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne schriftliche Zustimmung der Hans-Böckler-Stiftung unzulässig und strafbar.

INHALT

1	Dritter Bildungsweg, Lebenslanges Lernen und Lernbiografie – Einleitung	7
2	Lernen, Lernerfahrungen und Biografie – Begriffsverständnis	15
3	Empirische Grundlagen	18
	3.1 Methodisches Forschungskonzept	18
	3.2 Theoretische Vorannahmen	19
	3.3 Sampling	21
	3.4 Forschungsdesign	22
4	Lernbiografische Erfahrungen beruflich qualifizierter Studierender	24
	4.1 Sozialprofil und zentrale Merkmale	24
	4.1.1 Soziale Merkmale	25
	4.1.2 Bildungshintergrund des Elternhauses	26
	4.1.3 Höchster Schulabschluss und Lernerfahrungen in der Schulzeit	28
	4.1.4 Berufsausbildung als praxisnaher Zugang zum Lernen	36
	4.1.5 Reflexion der Berufsorientierung in der Berufstätigkeit	42
	4.1.6 Weiterbildungserfolg als Lernmotivation	48
	4.1.7 Informationslücken und Unsicherheit am Übergang	54
	4.1.8 Studium als beruflich Qualifizierte	63
	4.2 Muster der Studienentscheidung	78
	4.2.1 Dritter Bildungsweg als nächster Karriereschritt Fallstudie 1 – Frau Weber: „Ich hatte schon das Ziel, die Karriereleiter ein bisschen nach oben zu klettern.“	81 89

4.2.2 Dritter Bildungsweg als Ausweg	97
Fallstudie 2 – Frau Dreyer: „Es hat sich so angefühlt, als wenn mein Kopf irgendwie immer leerer wird.“	105
4.2.3 Dritter Bildungsweg als Mittel zur Selbstverwirklichung	113
Fallstudie 3 – Herr Kubel: „Also, ich bin Späentwickler.“	120
4.2.4 Dritter Bildungsweg als sozialer Aufstieg	125
Fallstudie 4 – Herr Jahno: „Noch mal Risiko gehen und wirklich versuchen zu studieren“	132
5 Schlussbetrachtung und Handlungsempfehlungen	142
6 Literatur	147

1 DRITTER BILDUNGSWEG, LEBENSLANGES LERNEN UND LERNBIOGRAFIE - EINLEITUNG

Der sogenannte dritte Bildungsweg erfährt seit einigen Jahren große bildungspolitische Aufmerksamkeit. Er begleitet die Diskussion um eine weitere Öffnung der Hochschulen bzw. um die höhere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Der dritte Bildungsweg „bezeichnet inzwischen – als Sammelbegriff – alle Wege, die ohne zusätzlichen Schulbesuch über eine berufliche Ausbildung und Tätigkeit zur Hochschule führen“ (Wolter 1994, S. 9).¹ Der bildungspolitische Fokus liegt auf beruflich Qualifizierten ohne Abitur – im Folgenden als beruflich Qualifizierte (Studierende)² bezeichnet –, denen der Zugang zur Hochschule erleichtert werden soll. Es handelt sich um Personen, die sich nach einer Zeit der Berufstätigkeit für ein Studium entscheiden und damit in einen neuen Lernprozess begeben. In der Diskussion um die weitere Öffnung der Hochschulen bleibt jedoch bisher eine entscheidende Perspektive unberücksichtigt: die der beruflich Qualifizierten selbst.

Der dritte Bildungsweg beschäftigt Bildungspolitik und Forschung bereits seit Jahrzehnten. Dabei veränderte sich allerdings der Fokus: Früher richtete er sich auf die individuelle Gerechtigkeitsfrage, wie die Studiemöglichkeiten für Personen ohne Abitur verbessert werden können; in jüngerer

1 Als Synonym zum dritten Bildungsweg wird oft der Begriff „nicht traditioneller Zugangsweg“ verwendet (Wolter et al. 2014, S. 9). Der Begriff „nicht traditionelle Studierende“ bezieht sich auf die Kategorie der „non-traditional students“ der angelsächsischen Länder und weist im internationalen Vergleich Definitionsprobleme auf. Teichler und Wolter (2004, S. 70 ff.) schreiben den nicht traditionellen Studierenden drei Kriterien zu: Es sind Studierende, die nicht auf geradem Weg bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz und Dauer zur Hochschule gekommen sind, die nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen und solche, die nicht in der üblichen Form eines Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren (also Teilzeit-, Abend- und Fernstudierende). In dieser Studie wird der Begriff nicht verwendet, da beruflich Qualifizierte in Vollzeit- und Präsenzstudium untersucht wurden und somit nicht alle genannten Kriterien zutreffen.

2 Beruflich Qualifizierte sind aus formal definitorischen Gründen eine sehr heterogene Gruppe. Neben Studierenden des dritten Bildungsweges, auf die sich diese Studie bezieht, werden auch Studierende, die einen Ausbildungsabschluss vor, während oder nach dem Erwerb der Hochschulreife erworben haben, als beruflich qualifizierte Studierende bezeichnet (Freitag 2011b, S. 37 f.). In dieser Studie werden die Bezeichnungen „beruflich qualifizierte Studierende“ bzw. „Studierende des dritten Bildungsweges“ gewählt, um von der Defizitorientierung des Begriffs „ohne Abitur“ Abstand zu nehmen.

Zeit geht es eher um die institutionelle Frage, wie die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung erhöht werden kann (Hartmann et al. 2008, S. 13). Diese Entwicklung lässt sich gut an den unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten der vergangenen Jahrzehnte ablesen.

Freitag (2012, S. 49 ff.) identifiziert drei Publikationswellen, deren Auswirkungen sich auch in der heutigen Forschung noch finden. In der ersten Welle, die sich auf die 70er-Jahre konzentriert, wurde die wissenschaftliche Bearbeitung des dritten Bildungsweges von Untersuchungen in Norddeutschland und speziell in Niedersachsen dominiert. Dabei ging es vor allem um Fragen der Motivationslagen sowie der Bedeutung von Vorbereitungskursen für die Zulassungsprüfungen und des Studienerfolgs. Anfang der 80er-Jahre schaltete sich in einer zweiten Veröffentlichungswelle die berufliche Bildung in den Diskurs ein, so dass vermehrt eine Öffnung der Hochschulen für Berufstätige ohne Abitur gefordert und über die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung diskutiert wurde.

Die dritte Veröffentlichungswelle geht schließlich mit den bildungspolitischen Zielsetzungen der Europäischen Union einher, beginnt mit dem Bericht der Bund-Länder-Kommission zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte (BLK 2005) und mündet im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) von 2009, der den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte entscheidend erleichterte.

Die neue große Aufmerksamkeit für das Thema des dritten Bildungsweges ist nach Wolter et al. (2014, S. 10 ff.) besonders auf fünf Umstände zurückzuführen:

- Die *höhere Nachfrage nach Hochschulbildung* bedingt das hochschulpolitische Ziel einer deutlichen Steigerung des Anteils an Studienanfänger/inne/n. Hintergrund sind unter anderem internationale Absolventenvergleiche, die jedes Jahr aufs Neue belegen, dass sich Deutschland im Vergleich zu den vorangegangenen Jahrzehnten bei den akademischen Abschlussquoten nicht steigern kann. Der Anteil von Hochschulabsolvent/inn/en bleibt geringer als in vielen anderen Industrieländern (vgl. auch OECD 2013, S. 26). Darüber hinaus trägt der demografische Wandel dazu bei, dass die Hochschulen künftig neue Zielgruppen rekrutieren müssten.
- Der befürchtete *Mangel an hoch qualifizierten Fachkräften*, der sich laut Wolter jedoch empirisch bisher nicht bestätigt hat, ist zu einem „Teil der konsensfähigen Rhetorik“ (Wolter et al. 2014, S. 11) geworden.
- Auch die *Europäisierung der Bildungspolitik* hat die Diskussion um Durchlässigkeit in Deutschland entscheidend vorangetrieben. Der Bologna- und auch der Kopenhagen-Prozess haben seit 1999, zusammen mit der späte-

ren Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens, daran großen Anteil. Insbesondere die Themen des Lebenslanges Lernens und der Anrechnung vorrangig erworbener Kompetenzen – „recognition of prior learning“ – sind in diesem Zusammenhang von zentraler bildungspolitischer Bedeutung.

- Die Forderung nach einer höheren *Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung* existiert vor allem seit Ende der 80er-Jahre und bezieht sich auf die in Deutschland traditionell starke Segmentierung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung (Baethge 2006). Die eine der beiden Säulen des Bildungssystems bildet für eine berufliche Tätigkeit aus, die andere für ein wissenschaftliches Studium. Demnach ist traditionell eine formale Studienberechtigung über einen gymnasialen Bildungszweig notwendig, um ein Studium aufnehmen zu können.

Ebenfalls seit den 80er-Jahren zeichnet sich ein Trend zur Höherqualifizierung in der beruflichen Bildung ab. Die abstrakt-wissensbasierten Qualifikationsanforderungen werden immer wichtiger und die Bedeutung von erfahrungsbasiertem Wissen nimmt tendenziell ab. Bei gleichzeitig zunehmenden Qualifikationsanforderungen entsteht so ein verändertes Verhältnis von Arbeit, Erfahrung und Wissen, wodurch sich die Distanz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung sukzessive verringert. Dabei gilt zu berücksichtigen, dass diese Entwicklung in den diversen Berufsgruppen unterschiedlich verläuft. Auch die Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)³ soll künftig zu einer höheren Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung beitragen.⁴

3 Auf europäischer Ebene wurde das Instrument des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) entwickelt, um die europäischen Bildungssysteme vergleichbarer zu machen. Auf bundespolitischer Ebene wurde mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) ein Pendant geschaffen, das die Besonderheiten des nationalen Bildungssystems berücksichtigt. Der DQR schließt nach der neuesten Vereinbarung alle formalen Abschlüsse der beruflichen Bildung, Hochschulbildung und Weiterbildung ein (AK DQR 2011). In allen acht Stufen sind jeweils die zu erwerbenden hochschulischen und beruflichen Kompetenzen beschrieben.

4 Auch wenn sich in den vergangenen Jahren erste Weichenstellungen ergeben haben, ist die Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem insgesamt noch immer sehr gering und stark von der sozialen Herkunft abhängig (z. B. Becker 2011; Becker/Lauterbach 2010; Maaz 2006; Maaz/Neumann/Baumert 2014). Die von Wolter beschriebenen veränderten arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen verlangen, dass die Bildungswege im Sinne des Lebenslanges Lernens erweitert und verändert werden. Mit der „Öffnung neuer Lernwege“ geht auch die Hoffnung einher, die soziale Durchlässigkeit – im Sinne einer erweiterten Teilhabe an Erwerbsarbeit und gesellschaftlicher Integration – zu erhöhen (Minks 2011, S. 22). Ob dies gelingt, kann empirisch bisher nicht nachgewiesen werden.

- Schließlich sind die Hochschulen selbst zu nennen, die sich inzwischen vermehrt mit *Diversity*-Aspekten auseinandersetzen müssen. Dahinter steht zum einen die Forderung, sich über Angebote und Organisation besser an die veränderten Lebenswelten der Studierenden anzupassen. Zum anderen sollen Hochschulen selbst eine größere Vielfalt herstellen, weil sie zukünftig wegen des demografischen Wandels auf neue Zielgruppen angewiesen sind.

Vor diesem Hintergrund sind auf politischer Ebene in den vergangenen Jahren eine Reihe von Maßnahmen ergriffen worden, um Hochschulen weiter für beruflich Qualifizierte zu öffnen. Vor allem ist dabei der KMK-Beschluss aus dem Jahr 2009 zu nennen. Danach wurde der Hochschulzugang besonders für Absolvent/inn/en von Aufstiegsfortbildungen (Meister/in, Techniker/in etc.) erleichtert. Sie erhalten nun den Hochschulzugang für alle Studiengänge, an Fachhochschulen wie auch an Universitäten, ohne dass er länger an die Frage der Affinität geknüpft ist. Ausbildungsabsolvent/inn/en können jetzt nach erfolgreicher Eignungsfeststellung in einem affinen Fach auch an Universitäten studieren, nachdem dieser Zugang für sie in den meisten Bundesländern bisher nur an Fachhochschulen vorgesehen war (Freitag 2012, S. 90 f.).

Der KMK-Beschluss wurde bis heute in unterschiedlicher Ausgestaltung von allen Bundesländern in das jeweilige Landeshochschulgesetz übernommen. Dabei lassen sich verschiedene Gruppen ausmachen: Länder, die Änderungen entsprechend dem Beschluss oder sogar weiterreichende Regelungen vereinbart haben, sowie Länder, die einschränkende Regelungen getroffen haben (Freitag 2013a, S. 2 ff.).⁵

Ob sich diese Öffnung des formalen Hochschulzugangs auf die Zahl beruflich qualifizierter Studierender auswirkt, kann bisher empirisch nicht nachgewiesen werden. Der Anteil beruflich qualifizierter Studienanfänger/innen steigt in den letzten Jahren zwar leicht, bleibt aber auf einem insgesamt niedrigen Niveau. So lag der Anteil im Jahr 2009 bei 2,1 Prozent und stieg 2011 auf 2,9 Prozent. An staatlichen Fachhochschulen liegt der Anteil, gemessen an der Zahl aller Studienanfänger/innen, mit 3,7 Prozent mehr als doppelt so hoch wie an staatlichen Universitäten (0,8 Prozent). An der Fernuniversität sind 38,7 Prozent aller Studienanfänger/innen beruflich qualifiziert. Beruflich Qualifizierte finden demnach an Fachhochschulen und an der Fernuniversität

⁵ Brandenburg hatte bis vor kurzem als einziges Bundesland den KMK-Beschluss noch nicht umgesetzt (Freitag 2013a, S. 4). Im April 2014 trat der Beschluss jedoch mit einer Änderung des Hochschulgesetzes in Kraft (Präsident des Landtages Brandenburg 2014, S. 10, § 9, Abs. 2).

Hagen eher Angebote, die ihren Bedürfnissen entsprechen. An Universitäten stellen sie jedoch eine Minderheit dar (Dahm/Kerst 2013, S. 35 f.).⁶

Die politischen Initiativen und die wissenschaftliche Forschung zum dritten Bildungsweg werden in jüngster Zeit bestimmt durch die Entwicklung von Konzepten, die ein Studium für beruflich Qualifizierte attraktiver gestalten sollen, um so die Zahl der Studienanfänger/innen zu erhöhen. In großen Bundeswettbewerben wie „Aufstieg durch Bildung – offene Hochschulen“ werden Hochschulen in zwei Wettbewerbsrunden aufgefordert, sich dieser neuen Zielgruppe anzunehmen und neue Studienformate zu entwickeln.⁷

Zuletzt wurde unter anderem das Programm „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM) vom BMBF gefördert.⁸ Darin wurden Methoden für die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf ein Studium entwickelt und umgesetzt. Beruflich Qualifizierte sollen auf ihre bereits vorhandenen Qualifikationen aufbauen können, indem entsprechende Kompetenzen unabhängig von der Institution, in der sie erworben wurden, anerkannt werden (Thielen 2008, S. 10).⁹ „Auf diese Weise wird das Ziel des lebenslangen Lernens der Europäischen Kommission umgesetzt: Die

6 Neuere Zahlen für das Jahr 2012 wurden vom CHE ermittelt und geben für Studienanfänger/innen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung insgesamt einen Anteil von 2,5 Prozent an (Duong/Püttmann 2014, S. 13). Allerdings erfolgt nach Dahm und Kerst (2013, S. 35) hier eine Untererfassung nicht traditioneller Studierender, da zwar Studierende mit Hochschulzugangsberechtigung über die „berufliche Qualifikation“ und die „Begabtenprüfung“ einbezogen, unter anderem Absolvent/inn/en von Aufstiegsfortbildungen aber nicht konsequent erfasst werden. Daher werden an dieser Stelle die berechneten Studienanfängerzahlen für 2011 in der erweiterten Abgrenzung durch Dahm und Kerst verwendet, die auf Basis von Daten des Statistischen Bundesamtes und der Hochschulstatistik erfolgte.

7 Weitere Informationen unter www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/ (Abruf am 13.7.2015).

8 Im Programm ANKOM wurden von 2005 bis 2008 elf Entwicklungsprojekte an Hochschulen in Deutschland gefördert, eingeteilt in vier thematische Cluster: Ingenieurwissenschaften, Informationstechnologien, Gesundheit und Soziales sowie Wirtschaftswissenschaften. Ziel war die Entwicklung und Erprobung von Methoden, mit deren Hilfe beruflich erworbene Kompetenzen auf Bachelor- und Masterstudiengänge angerechnet werden können. Dafür wurden übertragbare Anrechnungsverfahren und -instrumente entwickelt, die an den entsprechenden Hochschulen und Studiengängen angewendet werden (Freitag/Loroff 2011, S. 9). Es handelt sich dabei um pauschale, individuelle oder kombinierte Anrechnungsverfahren (Loroff/Stamm-Riemer/Hartmann 2011).

9 Ein weiteres Thema war die Anrechnung formalisierter und informell erworbener Qualifikationen auf ein Hochschulstudium. Das sogenannte APEL-Verfahren (Accreditation of Prior Experiential Learning) wurde in einem gemeinsamen Projekt der Universität Kassel und der Hochschule Fulda im Fachbereich Pflege und Gesundheit entwickelt und implementiert. Dort ist es heute möglich, neben beruflichen Qualifikationen auch die Erziehung von Kindern, die Betreuung von Pflegebedürftigen oder ehrenamtliches Engagement anrechnen und so den studentischen Workload (Arbeitszeit) für mehrere Studiengänge im Fachbereich Pflege und Gesundheit verringern zu lassen (Hochschule Fulda 2008, S. 2 f.).

auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen sollen, sofern sie auf demselben Niveau liegen, im universitären Bildungsbereich angerechnet werden können“ (Freitag 2008a, S. 18). Die Entwicklung neuer Studienkonzepte und Anrechnungsmöglichkeiten soll demnach im Rahmen des lebenslangen Lernens neue Lernwege eröffnen und – so die Hoffnung – mehr beruflich Qualifizierte für ein Studium gewinnen. Die individuellen vorangegangenen Lernwege und Erfahrungen der Studierenden spielen dabei bisher eine eher untergeordnete Rolle.

Neben der Frage des ausreichenden zielgruppenspezifischen Angebots wird derzeit besonders die Frage des Studienerfolgs wieder wissenschaftlich thematisiert (z. B. Brändle/Lengfeld 2015).¹⁰ Niedersächsische Studien aus den 80er-Jahren haben die „Studierfähigkeit“¹¹ von Studierenden des dritten Bildungsweges bereits empirisch nachgewiesen. Die Studien von Fengler et al. (1983) und Schulenberg et al. (1986) sind wichtige repräsentative und vergleichende Studien zum dritten Bildungsweg. Sie belegen beispielsweise, dass Kurse der Erwachsenenbildung zur Studierfähigkeit von beruflich Qualifizierten beitragen. Darüber hinaus unterscheidet sich der Studienerfolg beruflich Qualifizierter nicht wesentlich von Studierenden des ersten oder zweiten Bildungsweges.¹²

Richter (1995) bestätigt in ihren Untersuchungen ebenfalls eine Studierfähigkeit von Studierenden des dritten Bildungsweges im Fach Psychologie

10 Brändle und Lengfeld (2015, S.25 ff.) kommen zu dem Ergebnis, dass der Studienerfolg nicht traditioneller Studierender etwas geringer ist als der ihrer Kommiliton/inn/en mit Abitur. Sie schließen im Durchschnitt 7,4 Prozent weniger Lehrveranstaltungen im ersten Studienjahr erfolgreich ab, studieren etwas länger und beenden das Studium durchschnittlich um 0,15 Notenpunkte schlechter. Auch unter Berücksichtigung methodischer Einschränkungen und der Betrachtung eines einzelnen Fachbereichs der Universität Hamburg, gehen sie davon aus, dass diese Leistungsunterschiede bundesweit noch größer sind. Entsprechende empirische Ergebnisse, die auf einer breiteren Datenbasis fußen, existieren bislang nicht.

11 Der Begriff der Studierfähigkeit wird oft im Zusammenhang mit dem dritten Bildungsweg verwendet, ist jedoch wissenschaftlich umstritten. Häufig steht die Annahme im Vordergrund, dass die Studierenden, die nicht über die üblichen schulischen Wege die Hochschulreife erworben haben, gewisse Vorbildungs- und Studierfähigkeitsdefizite aufweisen und deshalb überdurchschnittlich mit den wissenschaftlichen Niveaus von Lehre und Studium überfordert seien (Teichler/Wolter 2004, S.9). Für Studierfähigkeit – die noch immer anhand der Abiturnote bemessen wird – existiert jedoch kein eindeutiges Konzept (Koller/Baumert 2002), das auch alternative Wege in die Hochschule miteinbezieht.

12 Während der erste Bildungsweg den Erwerb der Hochschulreife über das Abitur an allgemeinbildenden Schulen und der zweite Bildungsweg das Nachholen des Abiturs (z. B. in Abendschulen) beschreibt, meint der dritte Bildungsweg formal, dass die Hochschulzugangsberechtigung von der jeweiligen Hochschule erteilt wird. Der dritte Bildungsweg ist, wie Freitag konstatiert, durch das „ohne“ charakterisiert, denn es ist formal keine schulische Hochschulzugangsberechtigung vorhanden (Freitag 2012, S.9).

an der Universität Osnabrück. Ferner konstatiert Scholz (2006, S. 109), dass sich die Gruppe der Studierenden des dritten Bildungsweges „als uneingeschränkt studierfähig“ erweist. Für die beruflich Qualifizierten, die den Übergang ins Studium erfolgreich bewältigt haben, ist die Studierfähigkeit folglich hinreichend belegt. Der biografische Werdegang der Studierenden vor ihrem Studienbeginn und sein möglicher Einfluss auf Studienmotivation und -erfolg ist hingegen kaum beforscht. An dieses Forschungsdefizit will die vorliegende Untersuchung anschließen.

Qualitative Untersuchungen zu Gründen der Studienentscheidung bleiben bisher auf einzelne Hochschulen und spezifische Studiengänge beschränkt (z. B. Jürgens/Zinn/Schmitt 2011; Jürgens/Zinn 2012; Buchholz et al. 2012, Klumpp/Krol 2013). Ein aktuelles Projekt des BMBF mit dem Titel „Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“ verspricht entscheidende Erkenntnisse zu subjektiven Erfahrungen beruflich qualifizierter Studierender. In Kooperation zwischen dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) und der Humboldt-Universität Berlin werden sowohl hochschulstatistische quantitative Daten sowie die erste Welle des Nationalen Bildungspanels (NEPS) ausgewertet als auch 50 qualitative Interviews mit nicht traditionellen Studierenden zu Studienentscheidungen und Studienmotivation durchgeführt. Erste Ergebnisse belegen bereits, dass nicht traditionelle Studierende immer noch eine Ausnahme darstellen (Dahm/Kerst 2013) und dass die Studienentscheidung beruflich Qualifizierter eng an ihre Berufs- und Lebenspraxis gebunden ist (Kamm/Otto 2013).

Obwohl der dritte Bildungsweg mit der Diskussion um das Lebenslange Lernen an Bedeutung gewonnen hat und das Ziel „Lebenslanges Lernen“ Ausgangspunkt für politische Initiativen und wissenschaftliche Studien ist, spielt der Zusammenhang zwischen beiden Themen bislang kaum eine Rolle. Die Definition des Lebenslangen Lernens macht zunächst deutlich, dass es Aufgabe des Individuums ist, sich aktiv um Lernen zu bemühen, wenn es den veränderten arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Anforderungen genügen will. Lebenslanges Lernen „reicht vom Kindergarten bis ins späte Erwachsenenalter. Geht es bei den Jüngsten darum, das Lernen zu lernen und Lernbereitschaft zu fördern, sind ältere Erwachsene gehalten, ihre Weiterqualifizierung auch in den letzten Berufsjahren nicht zu vernachlässigen. Lernen umfasst die gesamte Lebensspanne und nimmt die Bildungsnachfrager in die Verantwortung, ihre Bildungs- und Lernbiografien aktiv zu gestalten“ (Kuhlenkamp 2010, S. 7). Dabei ist es die Aufgabe der Politik, die dafür notwendigen Rahmenbedingungen bereitzustellen.

Gleichzeitig sollen im Kontext des lebenslangen Lernens neue Zielgruppen in das Hochschulsystem einbezogen werden (ebd., S.64). Um entsprechende zielgruppengerechte Angebote und Studienformate entwickeln zu können, müssen jedoch auch subjektive Ansichten und Erfahrungen miteinbezogen werden, denn: »Lebenslanges Lernen ist biografisches Lernen« (Alheit/von Felden 2009, S.9) und hängt eng mit verschiedenen Lernerfahrungen im Lebenslauf zusammen. Tatsächlich haben beruflich qualifizierte Studierende in ihrer Bildungsbioografie diverse Lernerfahrungen in ganz unterschiedlichen Bildungskontexten gesammelt. Allerdings gibt es bisher kaum qualitative, biografisch angelegte Forschung, die die Zielgruppe der beruflich qualifizierten Studierenden näher beschreibt. Unklar ist vor allem, wie sich der Lernprozess für die Individuen subjektiv gestaltet.

Wenn lebenslanges Lernen als biografischer Prozess verstanden wird, müssen in die Entwicklung von Konzepten und Instrumenten zur Verbesserung der Durchlässigkeit sowie in neue Studienangebote für beruflich qualifizierte auch Erkenntnisse zu biografischen Lernerfahrungen einbezogen werden. Wer ist also die Gruppe der beruflich qualifizierten, die den dritten Bildungsweg für sich nutzt? Welche lernbiografischen Erfahrungen haben eine zentrale Bedeutung für die Studienentscheidung? Welche biografischen Lernerfahrungen helfen bei der Bewältigung des Übergangs? Und welche Hindernisse ergeben sich am Übergang vom Beruf in die Hochschule?

Der vorliegende Text beschreibt die Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung, die vom 1.1.2013 bis 31.12.2014 von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert und am Zentrum für Arbeit und Politik der Universität Bremen durchgeführt wurde. Insgesamt wurden 38 Interviews an neun Universitäten in acht Bundesländern erhoben. Zunächst wird in [Kapitel 2](#) das zugrundeliegende Begriffsverständnis der Untersuchung vorgestellt, bevor in [Kapitel 3](#) das verwendete Forschungskonzept der Grounded Theory, der Sampling-Prozess und die verwendeten Forschungsmethoden in den Blick genommen werden. In [Kapitel 4](#) werden dann die zentralen Ergebnisse präsentiert. Zunächst werden das Sozialprofil des Samples sowie die allgemeinen Merkmale beruflich qualifizierter Studierender nach einzelnen Lebensphasen dargestellt. Im Anschluss geht es um vier zentrale Muster der Studienentscheidung, die sich aus den Gruppierungen der einzelnen Fälle nach empirischen Regelmäßigkeiten ergeben haben und denen je ein typisches Fallbeispiel zugeordnet wird. Schließlich werden die zentralen Ergebnisse in einem Schlusskapitel zusammenfassend betrachtet und entsprechende Handlungsempfehlungen für die weitere Förderung des dritten Bildungsweges abgeleitet.

2 LERNEN, LERNERFAHRUNGEN UND BIOGRAFIE - BEGRIFFSVERSTÄNDNIS

Diese Studie beschäftigt sich aus individueller Sicht mit Lernerfahrungen Studierender auf dem dritten Bildungsweg. Daher bietet sich ein subjektwissenschaftlicher Lernbegriff als theoretischer Zugang an. Damit erfolgt eine Abgrenzung zu den traditionellen Konzepten der Lernpsychologie – wie etwa dem des Konstruktivismus oder des Behaviorismus –, in denen Lernen als abhängige Variable verstanden wird, die durch die bzw. den Lernende/n oder die bzw. den Lehrende/n von außen gesteuert werden kann. Diese Konzepte legen damit ein klassisches Ursache-Wirkungs-Modell zugrunde. Alternativ plädieren Faulstich und Ludwig (2004) für eine breitere Berücksichtigung subjektwissenschaftlicher Konzepte, die Lernen nicht als abhängige Variable, sondern als Prozess „aus einer empirischen und kritischen Haltung heraus“ verstehen. Damit werden die Lernenden selbst in den Mittelpunkt gestellt (ebd., S. 10 f.).¹³

Auch von Felden greift das subjektwissenschaftliche Verständnis auf und verbindet den Lernbegriff mit dem Erfahrungsbegriff. Sie verwendet einen „Lernbegriff, der Lernen mit Erfahrung koppelt, Lernen in seinem Sinn- und Bedeutungscharakter für die Lernenden ausweist, Lernen als Prozess auch längerfristig betrachtet und Lernen sowohl als inneren Prozess als auch in Auseinandersetzung mit anderen und in seinen gesellschaftlichen Implikationen versteht“ (von Felden 2014, S. 65). Lernen wird dabei aus phänomenologischer und sozialkonstruktivistischer Perspektive¹⁴ begründet und in der Übergangsforschung im Sinne von subjektiven Lern- und Bildungsprozessen verstanden.

Durch das Verständnis von Lernen als Prozess muss dieser in einen größeren Kontext eingebettet werden. Nach Alheit/Dausien (2009, S. 722) erscheint

13 Faulstich und Ludwig beziehen sich in ihrem Text auf die Lerntheorie von Klaus Holzkamp (1993), deren detaillierte Erläuterung hier nicht vorgesehen ist.

14 Phänomenologische Ansätze verstehen unter Lernen ein lebensgeschichtliches, das sich in der individuellen Lebenswelt vollzieht (siehe auch Husserl 1986). Sozialkonstruktivistische Lerntheorien gehen davon aus, dass Lernende Sinnzusammenhänge an vorherige Lernerfahrungen anschließen und damit eine subjektive Bedeutung und Wahrnehmung von Welt entsteht, die auch von sozialen, kulturellen und normativen Faktoren beeinflusst wird (siehe auch Berger/Luckmann 1980) (von Felden 2014, S. 65 f.).

„Lernen als eine Transformation von Erfahrungen, Wissen und Handlungsstrukturen im lebensgeschichtlichen („lifewide“) Zusammenhang“. Die gesamte Lernbiografie wird folglich begründet durch eine Anhäufung von Lernerfahrungen (Alheit/Hoerning 1989, S. 8 f.). „Ohne Biographie gibt es kein Lernen, ohne Lernen keine Biographie“ (Alheit/von Felden 2009, S.9). Um Lern- und Bildungsprozesse nachvollziehen zu können und in diesem Sinne möglichst viele subjektiv bedeutsame Lernerfahrungen beruflich qualifizierter Studierender abzubilden, die für die Studienentscheidung und die Bewältigung des Übergangs bedeutend sein können, werden diese aus einer biografischen Perspektive betrachtet.

Unter dem Begriff der Biografie wird der Verlauf des Lebens eines einzelnen Menschen verstanden – dieser wird umgangssprachlich auch als Lebensgeschichte oder Lebenslauf bezeichnet. Das griechische Wort „Biographie“ bedeutet wörtlich „Lebensbeschreibung“ und meint eine verschriftlichte Lebensgeschichte. Gleichzeitig bezieht sich der Begriff auch auf das Leben eines Menschen und seine Lebenswirklichkeit. Biografien haben einen narrativen Charakter und es handelt sich immer um die real erlebte Geschichte einer Person (Schulze 2006, S.36 f.). Dabei ist auf der analytischen Ebene zu berücksichtigen, dass es sich bei Erzählungen der eigenen Biografie immer um selektive Konstruktionen handelt: „Der Mensch ist das, was er in Form seiner eigenen Geschichte für sein Leben hält. In Form von Geschichten entwerfen wir unsere Vergangenheit und unsere Zukunft stets neu“ (Marotzki 2006, S. 65).

Der Begriff des biografischen Lernens verweist auf die Lernerfahrungen des Subjektes in institutionellen und außerinstitutionellen Lernsettings, die wiederum die Lernbiografie von Individuen bestimmen (Delory-Momberger 2007, S.150). Lernerfahrungen sind dabei immer auf einen bestimmten biografischen Kontext bezogen: „Biografisches Lernen ist in gesellschaftliche Strukturen und kulturelle Deutungskontexte eingebunden. Deshalb ist es für die Analyse individuell-biografischer Bildungs- und Lernprozesse notwendig, sich die ‚äußere‘ Rahmenstruktur des Lebenslaufs zu verdeutlichen“ (Alheit/Dausien 2009, S.723). Lernen ist, auch wenn es vom Menschen ausgeht und ein Prozess ist, der im Menschen stattfindet, stets auch von den Lernumgebungen abhängig, da diese das Lernergebnis mitbeeinflussen (Blings/Spöttl 2011, S. 5). Lernen findet folglich immer innerhalb bestimmter Communitys statt, ist also kulturell und gesellschaftlich eingebettet. Communitys können zum Beispiel Familien, Schule oder Weiterbildung darstellen, die sich wiederum auf das Lernen auswirken (Mandl/Kopp/Dvorak 2004, S.34).

Als Beispiel sei an dieser Stelle die Lernumgebung Schule zu nennen, die nicht nur ein rein formaler Lernort ist, sondern auch informelle Kontexte

(Peer-Beziehungen) bietet, in denen ebenfalls Lernerfahrungen gesammelt werden (Düx/Sass 2005, S.395 f.). Zusammengefasst bedeutet das: „Unter Lernorten sind im engeren Sinne Bildungseinrichtungen zu verstehen, die Lernangebote organisieren; in einem weiteren Sinne fasst man darunter alle räumlichen Einheiten, die Lernende pädagogisch stimulieren – sowohl im Kontext formal-organisierter Einrichtungen als auch im Rahmen informeller Lernprozesse“ (Tippelt/Reich-Claassen 2010, S.11). Zugleich finden – das zeigte auch Mead (1991) – biografische Lernprozesse immer in Interaktion statt, das heißt, sie sind nicht losgelöst von einem bestimmten sozialen Umfeld zu betrachten (Ecarius 2006, S.99).

Für uns sind die Begriffe „Lernen“, „Lernerfahrungen“ und „Biografie“ eng miteinander verbunden. Dem Lernbegriff liegt in dieser Studie folglich nicht das detaillierte Nachzeichnen einzelner Lernprozesse zugrunde – wie die Entwicklung individueller Mathematikkenntnisse von der Schule bis zum Studium –, sondern eine Gesamtentwicklung lernbiografischer Erfahrungsprozesse, die zu einer individuellen Weiterentwicklung und hier im Speziellen zu einer Studienentscheidung führen. Dabei soll insbesondere auch darauf geachtet werden, welche Kontexte von den Interviewten als subjektiv bedeutsam für ihre Lernprozesse betrachtet werden und welche Rolle ihr soziales Umfeld sowie der Übergang vom Beruf in die Universität spielen.

3 EMPIRISCHE GRUNDLAGEN

3.1 Methodisches Forschungskonzept

Die subjektiven Lernerfahrungen der beruflich Qualifizierten auf dem dritten Bildungsweg sind bislang kaum erforscht. Um soziale Wandlungsprozesse und bisher unerforschte Bereiche des Sozialen verstehen zu können, muss neues theoretisches Wissen generiert werden (Alheit 1999, S.2). Deswegen basiert das methodische Forschungskonzept der vorliegenden Studie auf dem theoriegenerierenden Modell der Grounded Theory von Glaser und Strauss (1967, 1998). Ausgangspunkt der Untersuchung sind folglich keine theoretischen Vorannahmen, die es zu überprüfen gilt. Theoretische Konzepte werden nach Glaser und Strauss erst während der Analyse der Daten entwickelt und müssen sich an ihnen bewähren (Hildenbrand 2010, S.33). Das Modell wird nicht als rein technisches Verfahren, sondern als Forschungsstil verstanden, den sich Forscher/innen als methodologische Rahmenstrategie nutzbar machen (Alheit/Rheinländer/Watermann 2008, S.601).

Auch Alheit und sein Forschungsteam lehnen sich methodologisch an dieses Modell an (siehe z.B. Alheit/Dausien 1985; Alheit 1994; Dausien 1996). Sie machen deutlich, dass beim Lesen des Modells von Glaser und Strauss der Eindruck entstehen könne, qualitative Forschung komme ohne theoretischen Vorüberlegungen aus, eine Theorie „ergebe sich sozusagen von selbst“. Diese strenge Forschungshaltung wurde jedoch auch von Glaser und Strauss selbst nie derart strikt vertreten. Theorie und Empirie stehen vielmehr in einer wechselseitigen Beziehung (Alheit et al. 1999, S.26).¹⁵ Dausien formuliert den „Forschungsprozess als spiralförmige Hin-und-her-Bewegung zwischen theoretisch angeleiteter Empirie und empirisch gewonnener Theorie“ (Dausien 1996, S.93). Glaser und Strauss sprechen von der „theoretischen Sensibilität“. Damit ist gemeint, dass Forscher/innen ihr empirisches Material mit theoretischen Begriffen reflektieren können (Glaser/Strauss 1998, S.54).

15 Auch Kelle und Kluge (2010) machen deutlich, dass Forscher/innen nicht von allen theoretischen Vorannahmen befreien können: „Jeder Versuch, theoretische Konzepte allein aus den Daten emergieren zu lassen, kann letztendlich nur dazu führen, dass man hilflos einer großen Menge unstrukturierter Datenmaterials gegenübersteht“ (Kelle/Kluge 2010, S.21).

In der Forschungsrealität bringen die Forscher/innen beständig theoretische Annahmen mit in den Prozess ein, denn nur so können theoretisch relevante Kategorien erzeugt und Vorstellungen vom Feld erlangt werden (Alheit et al. 1999, S.26 f.). Deshalb erfüllt weder das rein deduktive noch das rein induktive Vorgehen diese Anforderungen. Stattdessen herrscht eine abduktive Suchbewegung vor, indem die vorläufigen Annahmen bestätigt, weiterentwickelt oder auch revidiert werden können. „Der Vorgang des ‚Entdeckens‘ einer neuen theoretischen Einsicht ist so etwas wie eine vorbereitete und kritisch reflektierte Inspiration“ (ebd., S.27).

3.2 Theoretische Vorannahmen

Entsprechende theoretische Vorannahmen und Vorstellungen vom Feld haben auch die Konzeption der hier beschriebenen Untersuchung geprägt. So bestand im Vorfeld die Hypothese, dass Freund/inn/e/n oder Familienangehörige, als Unterstützende oder auch als Akademiker/innen mit Vorbildfunktion, eine fördernde Rolle bei der Studienentscheidung einnehmen können. Auch in der Ungleichheits- und Übergangsforschung zeigt sich, dass fehlende akademische Vorbilder und Studienerfahrungen im sozialen Umfeld ein Grund für die geringe Studienbeteiligung von Nichtakademikerkindern sind, Vorbilder hingegen helfen, Zweifel und Ängste zu beseitigen (z.B. Urbatsch 2013, S.176). Nicht nur der Einfluss des sozialen Umfelds, sondern auch verschiedene Lernumgebungen bestimmen die Anlage der Untersuchung, denn: „Bildung findet nicht nur in organisierter und institutionalisierter Form statt. Sie schließt die Gestaltung von alltäglichen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Übergängen und Krisen ein“ (Alheit/von Felden 2009, S.9).

Weiterhin liegt die Annahme zugrunde, dass bestimmte lernbiografische Erfahrungen am Übergang und in der ersten Studienzeit als hilfreich erlebt werden. Neuere Forschung zeigt zum Beispiel, dass Berufserfahrung den Studienerfolg positiv beeinflusst (Grendel/Lübbe/Haußmann 2014). Diese Annahmen führten dazu, dass in den Interviews mit beruflich Qualifizierten biografische Lernerfahrungen innerhalb wie auch außerhalb von Bildungsinstitutionen sowie Erfahrungen in der Freizeit und im sozialen Umfeld und ihr Einfluss auf die Studienentscheidung berücksichtigt werden.

Ferner führten Kenntnisse über das Forschungsfeld zu einer Eingrenzung des Samples. Für die Befragung wurden Personen ausgewählt, die bundes-

weit als beruflich Qualifizierte Zugang zur Universität erhalten haben¹⁶ und sich zum Befragungszeitpunkt im dritten bis fünften Studiensemester befanden. Es wurden Universitäten verschiedener Bundesländer ausgewählt, da die Vermutung bestand, dass die unterschiedlichen Länderregelungen durch die Umsetzung des KMK-Beschlusses von 2009 sich auf die Wahl der Universität ausgewirkt haben könnten. Mit der Wahl des Befragungszeitpunktes wurde gewährleistet, dass die Befragten bereits wichtige erste Studierenerfahrungen gesammelt haben, sich aber noch an die Phase des Übergangs erinnern können.¹⁷

Zudem wurden ausschließlich Studierende an Universitäten ausgewählt, da davon auszugehen ist, dass die subjektiv empfundenen Hürden zu Universitäten größer sind als zu Fachhochschulen, die durch ihre Nähe zur beruflichen Praxis den beruflich Qualifizierten traditionell näherstehen (Herzog/Sander 2013, S. 66) und leichter – auch über das Fachabitur – zugänglich sind.¹⁸ Für die „First Generation Students“, die als Erste in ihrer Familie ein Studium aufnehmen, jedoch nicht ausschließlich Studierende des dritten Bildungsweges umfassen, wird diese Vermutung durch eine neue Studie bereits bestätigt (Miethe et al. 2014).

Durch den KMK-Beschluss von 2009 wurde insbesondere der Zugang zu Universitäten entscheidend erleichtert – dennoch verschließen sich Universitäten nach Freitag (2013b) eher als andere Hochschulen, indem sie ein starkes Gatekeeping betreiben. Auch die Forschung der vergangenen Jahre zeigt: Es fällt insbesondere den Universitäten schwer, sich der neuen Zielgruppe zu öffnen oder gar außerhochschulisch erworbene Kompetenzen als gleichwertig anzuerkennen (Haugg 2008, S. 38) und damit das Verhältnis von Offenheit neu zu definieren (Doering/Hanft 2008, S. 179). Ein zentrales Ziel aller Hochschulen ist es, Niveau und Reputation zu bewahren oder zu steigern.

16 Gemeint sind Personen, die entsprechend den landesspezifischen Regelungen nach dem Vorbild des KMK-Beschlusses von 2009 Zugang zur Universität erhalten haben. In der Praxis zeigte sich, dass die Zielgruppe in der jeweiligen Hochschulstatistik nicht immer einfach herauszufiltern war: Nicht jede Universität teilt ihre Studierenden systematisch und vor allem nicht nach gleichen Kriterien den unterschiedlichen Hochschulzugangsberechtigungen zu (siehe auch Dahm/Kerst 2013, S. 35). Wir verdanken es unter anderem sehr engagierten Universitätsmitarbeiter/innen, dass die Interviewteilnehmer/innen ausgewählt werden konnten.

17 Durch diese Auswahl sind nur beruflich Qualifizierte im Sample zu finden, die den Übergang tatsächlich bewältigen konnten. Es können daher keine Aussagen darüber getroffen werden, welche institutionellen, strukturellen oder individuellen Hürden zu einem Scheitern des Übergangs führen.

18 Diese Auswahl bedingt, dass bestimmte Berufsfelder und Studienfächer, die ausschließlich an Fachhochschulen ausgebildet werden, nicht im Sample berücksichtigt werden konnten.

Sie wollen sicherstellen, dass auch beruflich Qualifizierte das Niveau des Studiengangs eher heben als senken (Freitag 2008b, S. 235). Dies führt dazu, dass staatliche Hochschulen eine Anrechnung mit dem Hinweis auf ein höheres Anspruchsniveau, den Abstraktionsgrad und die wissenschaftliche Methodik in der Regel ablehnen (Weiß 2008) und Studienangebote für beruflich Qualifizierte deshalb nur im marginalen Umfang bereitgestellt werden (Zinn/Jürgens 2010, S. 1).

Weiterhin wurden ausschließlich Studierende in Vollzeit- und Präsenzstudiengängen befragt. Dies ist zum einen dadurch begründet, dass berufsbegleitende Studienangebote an öffentlichen Universitäten bisher eine Ausnahme darstellen und sofern sie existieren, meist als Pilotprojekte intern evaluiert werden. Zum anderen sahen wir durch unsere Auswahl gewährleistet, die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten möglichst breit charakterisieren zu können. Dabei findet auch bewusst eine Abgrenzung von der Forschung zu berufsbegleitenden Formaten (z. B. Hoffmann/Schermutzki 2008; Freitag 2011a; Minks/Netz/Völk 2011; Zimmer 2013; Arnold/Wetzel/Dobmann 2014) statt, in denen vornehmlich Personen mit konkreten beruflichen Zielen fachlich affin und in speziell entwickelten Formaten studieren.

Bei berufsbegleitenden Studierenden wird als zentrale Studienmotivation vor allem der berufliche Aufstieg im eigenen Berufsfeld erwartet. Hinter der Aufnahme eines Vollzeitstudiums an einer Universität sind jedoch verschiedenartige biografische Motive zu vermuten. Unter Umständen existieren zentrale Argumente dafür, sich bewusst gegen private Studienformate und für eine staatliche Universität zu entscheiden, an denen Studierende des dritten Bildungsweges bisher unterrepräsentiert sind. Forschungsleitend war in diesem Zusammenhang etwa die Frage, ob der dritte Bildungsweg bewusst für eine berufliche Neuorientierung genutzt und die vorherige Berufstätigkeit dafür aufgegeben wird.

3.3 Sampling

Die Auswahl der Interviewteilnehmenden erfolgte der Grounded Theory entsprechend nach dem Theoretical Sampling. Zu Beginn der Untersuchung werden möglichst unterschiedliche Personen als Interviewpartner/innen ausgewählt, um die Forschungsfrage so breit wie möglich beantworten zu können. Im späteren Prozess werden Daten gesucht, die bereits entwickelte Kategorien belegen und widerlegen können (Böhm 2010, S. 476). Es werden folglich Kontrastfälle gesucht, die das Wissen über den Forschungsgegenstand

weiter vergrößern und zu einem „Sättigungseffekt“ führen (Alheit et al. 1999, S. 28).

In dem Wissen, dass deutschlandweit im Jahr 2011 nur 0,8 Prozent der Studienanfänger/innen an Universitäten beruflich qualifizierte Personen waren (Dahm/Kerst 2013, S. 36), bestand im Feldzugang die Unsicherheit, genügend Interviewteilnehmende zu finden. Unter Wahrung des Datenschutzes wurden Anfragen über die jeweilige Studienberatung oder das Sekretariat für Studierende an die definierte Zielgruppe verschickt. Die Befürchtung, dass sich durch dieses Vorgehen ein „Creaming-off“-Effekt ergeben würde, sich also nur jene Studierende melden, die einen besonders bemerkenswerten beruflichen Aufstieg vorweisen können, bestätigte sich nicht. So finden sich Lernbiografien mit einem erfolgreichen beruflichen Aufstieg wie auch unsichere und brüchige Lernbiografien im Sample.

Insgesamt gab es während des Sampling-Prozesses verschiedene Strategien. Vorrangiges Ziel war zunächst, das Sample studienfachübergreifend zu generieren (Naturwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften etc.). Zudem wurde ein ausgewogener Anteil von Männern und Frauen im Sample angestrebt. Außerdem sollten möglichst Migrant/inn/en in die Befragung einbezogen werden. Diese Ziele wurden unseres Erachtens im gesamten Sampling-Prozess ausreichend erfüllt.

Trotz der anfänglichen Befürchtungen, nur auf wenige freiwillige Fälle zurückgreifen zu können, war ein Theoretical Sampling im Forschungsprozess möglich. Nach der Auswertung der ersten Interviews zeichnete sich beispielsweise ab, dass vor allem Lernerfahrungen während der Berufstätigkeit einen entscheidenden Einfluss auf die Studienentscheidung haben. Daher wurde im weiteren Sampling-Prozess nach möglichst unterschiedlichen Berufskarrieren gesucht.

3.4 Forschungsdesign

Als zentrales Erhebungsinstrument wurde aus forschungsökonomischen Gründen nicht das narrative, sondern das problemzentrierte Interview gewählt. Die in Anlehnung an die Grounded Theory entwickelte Methode beinhaltet jedoch auch in ihrer Gegenstandsorientierung, dass im Verlauf des Interviews biografische Lebensabschnitte verdeutlicht werden. Im Rahmen der individuellen Auseinandersetzung mit der sozialen Realität werden subjektive Deutungsmuster von den Interviewten themenbezogen zu den einzelnen Lebensabschnitten herausgearbeitet (Witzel 2000).

Für die vorliegende Studie wurden 38 Interviews durchgeführt, die aufgrund der offenen Forschungsfrage hohe narrative Anteile aufweisen. Die Befragten waren aufgefordert, über ihre einzelnen Lebensabschnitte – Schule, Ausbildung, Beruf, Weiterbildung und Studium – zu berichten. Bei Bedarf wurden Nachfragen zu besonderen Ereignissen, zur Rolle des sozialen Umfelds und zur Freizeit gestellt. Um soziografische Daten zu ermitteln, wurde darüber hinaus ein Fragebogen verwendet, den die Teilnehmenden im Anschluss an das Interview ausgefüllt haben. Diese Daten können nach Witzel (2000) in Kombination mit den Interviewaussagen wertvolle Ergänzungen zum Sozialprofil liefern. So wurden beispielsweise Daten über Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, Familienstand, Finanzierung des Studiums und den höchsten Bildungsabschluss erhoben.

Maßgebend für die Datenaufbereitung ist ebenfalls das Untersuchungsverfahren der Grounded Theory. Zum einen wurden Einzelfallanalysen durchgeführt, um ein ganzheitliches Bild der Lernbiografie nachzeichnen zu können. So ergibt sich eine intensive Betrachtung, um umfangreiche und komplexe Ergebnisse zu erhalten und den Lernprozess detailliert beschreiben zu können. Zum anderen erfolgte eine theoriegestützte fallübergreifende komparative Querschnittsauswertung der unterschiedlichen Fälle mithilfe sozialwissenschaftlicher interpretativer Verfahren. Kategorisiert und codiert wurde das Material mithilfe des computergestützten Analyseprogramms MAXQDA nach den methodologischen Grundsätzen der Grounded Theory. Dabei wurden die einzelnen Textpassagen paraphrasiert und thematischen Codes zugeordnet (Kuckartz 2010, S. 57 ff.).

Die so aus dem Datenmaterial entstandenen Muster und Kategorien wurden in einem weiteren Auswertungsschritt zu typischen Mustern zusammengefasst. Dies dient dazu, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen Fällen herauszuarbeiten. Wichtig ist, dass alle entstehenden Muster anhand gleicher Merkmale charakterisiert werden. Ziel dieser Gruppierung ist es, den Untersuchungsbereich deskriptiv zu strukturieren und gleichzeitig das Datenmaterial zu reduzieren. Darüber hinaus hat die Gruppierung eine heuristische und theoriebildende Funktion; sie dient dem Auffinden von Korrelationen und der inhaltlichen Begründung der Fragestellungen des Untersuchungsbereichs (Kluge 1999, S. 43 f.).

4 LERNBIOGRAFISCHE ERFAHRUNGEN BERUFLICH QUALIFIZIERTER STUDIERENDER

Die Biografien von beruflich qualifizierten Studierenden weisen unterschiedliche Lernerfahrungen in verschiedenen Lernumgebungen auf. Dennoch lassen sich im Sample typische Merkmale für diese Zielgruppe und Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Studienentscheidung feststellen. Zunächst geht es im ersten Teil um das Sozialprofil der Befragten und – ausgehend von der Kategorienbildung im Auswertungsprozess – allgemeine Merkmale des Samples. Diese werden sortiert nach den einzelnen Lebensphasen dargestellt. Dabei kann speziell in der Phase des Übergangs und in der Phase des Studiums verdeutlicht werden, auf welche Herausforderungen beruflich Qualifizierte auf dem dritten Bildungsweg stoßen.

Im zweiten Teil werden vier Muster vorgestellt, die nach einer Gruppierung der einzelnen Fälle entstanden sind. Die Muster zeigen jeweils ähnliche Lernerfahrungen, die zu einer Studienentscheidung geführt haben. Entscheidend ist dabei der Unterschied zwischen gesamtbiografischen und berufsbiografischen Auslösern. Um dieses Zusammenspiel zu verdeutlichen, wird für jedes Muster ein typisches Fallbeispiel vorgestellt. In beiden Kapitelteilen finden sich Hinweise darauf, welche lernbiografischen Erfahrungen bei der Bewältigung des Übergangs hilfreich sind.

4.1 Sozialprofil und zentrale Merkmale

Im Folgenden stellen wir das Sozialprofil des Samples vor sowie zentrale Merkmale, die sich im Laufe der Untersuchung als besonders typisch für beruflich qualifizierte Studierende herausgestellt haben. Der biografischen Struktur der Interviews entsprechend, werden alle Erkenntnisse in chronologischer Reihenfolge anhand konkreter lernbiografischer Stationen nachgezeichnet.

4.1.1 Soziale Merkmale

Insgesamt wurden 18 Männer und 20 Frauen interviewt. Sechs Personen haben einen Migrationshintergrund (drei Männer und drei Frauen). Hinsichtlich der Studienentscheidung ließen sich jedoch keine geschlechtsspezifischen oder ethnischen Unterschiede feststellen. Das Durchschnittsalter im Sample beträgt 31,8 Jahre, der Median liegt bei 29 Jahren. Auffällig ist, dass sich die älteren Befragten einem bestimmten Muster der Studienentscheidung zuordnen lassen, dem der „Selbstverwirklicher“¹⁹ (vgl. Kapitel 4.2.3). 26 Personen leben in einer Partnerschaft, zwölf Personen nicht (fünf Männer und sieben Frauen). Zwölf Personen haben Kinder (sieben Männer und fünf Frauen, davon sind zwei Frauen alleinerziehend).

Zum Familienstand ist festzuhalten, dass die Personen, die in Partnerschaft leben, sehr viel mehr regional verbunden sind als Alleinstehende. Die Wahl einer Universität in der Nähe des Wohnortes ist deshalb für Interviewte in Partnerschaften unabdingbar. Darüber hinaus stehen zwei alleinerziehende Frauen im Übergangsprozess und im Studium viel mehr als andere beruflich Qualifizierte vor finanziellen und organisatorischen Herausforderungen:

„Was mich noch ansprechen würde, ist tatsächlich die Flexibilität, dass zum Beispiel [...] Montagmorgen und Dienstagnachmittag [...] ein Thema zweimal in der Woche angesprochen wird. [...] Oder dass meinerwegen mal vier Freitagnachmittage angeboten werden so als Block irgendwie, also nachmittags in komprimierter Form. [...] Weil ich habe ja auch meine Kinder und es ist leichter für mich zu sagen, Jungs, ich habe jetzt vier Freitage nacheinander und dann bin ich aber auch durch. [...] Ich habe bis Oktober seitens meines geschiedenen Mannes nur noch den Ehegattenunterhalt, der mir zusteht, ja dann fällt das aber weg, ich muss mich ja irgendwie finanzieren. [...] Dann stehe ich jetzt da, als, in Anführungsstrichen, alte Frau, wie kann ich mich finanzieren? Bafög ist offiziell nur bis 30. Man muss bestimmte Voraussetzungen erbringen, schaffe ich alles ja gar nicht, weil ich bin ja schon viel älter, wie kriege ich das hin? Aber ich bin doch auch jemand, der lernen möchte, ich bin

19 Bei den Kurzformen der einzelnen Muster wird wegen der besseren Lesbarkeit auf die weibliche Form verzichtet.

auch jemand, der irgendwann in den Beruf gehen möchte, auf meinen eigenen Füßen stehen will. [...] Das sind Sachen, das verstehe ich einfach nicht“ (IW 6, § 422).

Die zitierte Studentin äußert nicht nur Bedarf an angemessenen Finanzierungsmöglichkeiten, sondern auch an eine flexible Studiengestaltung, um das Studium mit der Kindererziehung vereinbaren zu können. Es wird deutlich, dass sie sich aufgrund ihres fortgeschrittenen Alters und ihrer Lebenssituation benachteiligt fühlt. Eine entsprechende Beratung ist für diese spezifischen Bedürfnisse deshalb zentral.

4.1.2 Bildungshintergrund des Elternhauses

Die soziale Herkunft spielt eine zentrale Rolle im deutschen Bildungssystem, da dieses durch soziale Selektion und soziale Ungleichheit geprägt ist. An prominentester Stelle bestätigen die PISA-Ergebnisse empirisch immer wieder, worauf soziologische und erziehungswissenschaftliche Forschung bereits seit langer Zeit hinweisen: die Ungleichheit im und durch das Bildungssystem sowie die soziale Selektivität der Bildungseinrichtungen (Bremer 2007, S. 13). Für die Hochschulbildung belegt insbesondere die Untersuchung von Isserstedt et al. (2010, S. 124), dass die soziale Zusammensetzung der Studierenden in Deutschland – trotz Bildungsexpansion – exklusiv bleibt und lediglich zwei Prozent der Studierenden laut der deutschen Analyse des vierten Eurostudent-Reports aus einer Familie mit „niedrigem Bildungshintergrund“ kommen (Gwosc et al. 2011, S. 10). Es ist folglich schwer, den einmal eingeschlagenen Bildungspfad zu verlassen. Dies liegt vor allem daran, dass sich das deutsche Bildungssystem bisher durch stark segmentierte Teilbereiche und Verzweigungen schulischer, beruflicher und hochschulischer Bildung sowie Weiterbildung auszeichnet (Wolter 2008, S. 1).

Die historisch gefestigte institutionelle Segmentierung von Allgemein- und Berufsbildung bezeichnet Baethge als „Bildungs-Schisma“ (Baethge 2006, S. 16). Damit ist gemeint, dass das System der beruflichen Bildung und das Hochschulsystem nahezu unverbunden nebeneinanderstehen. Für die Absolvent/inn/en des jeweiligen Systems eröffnen sich sehr unterschiedliche Bildungs- und Partizipationschancen, die schwer miteinander zu vereinbaren sind. Als Hauptgründe werden fehlende Informationen über das jeweils andere System und die Verwendung von unterschiedlichen Sprachen in unterschiedlichen Kontexten identifiziert (Haugg 2008, S. 38).

Umstiege und Aufstiege sind in Deutschland traditionell mit Eingangsvoraussetzungen und Zugangsbedingungen verbunden (Frommberger 2009, S. 1). Soziale Ungleichheiten zeigen sich bildungsbiografisch deshalb vor allem an den Übergängen zwischen verschiedenen Bildungssystemen (Granto/Ulrich 2014, S. 206). Wenn die Vermutung zugrunde gelegt wird, dass beruflich Qualifizierte eher aus Familien mit geringer Bildung kommen, durchbricht die Zielgruppe der vorliegenden Untersuchung vermeintlich genau dieses Muster, da sie den Übergang vom Beruf in die Universität bewältigt. Über die soziale Zusammensetzung der Studierenden des dritten Bildungsweges existieren jedoch bislang keine empirischen Erkenntnisse.

Im Rahmen der Untersuchung war zwar keine ausführliche Analyse der sozialen Zusammensetzung des Samples vorgesehen, doch kann an dieser Stelle Einblick in den Bildungshintergrund der Befragten gegeben werden. Dafür wird zunächst der akademische Bildungshintergrund der Eltern dargestellt. Interessant ist in diesem Zusammenhang besonders, ob die Befragten aus Familien mit niedrigem oder hohem Bildungsniveau kommen. Dabei wird hier zwischen akademischem (mindestens ein Elternteil hat einen Hochschulabschluss) und nicht akademischem Bildungshintergrund unterschieden. Unter letzterem werden alle Eltern mit beruflicher Ausbildung, Meister- oder Techniker-Abschluss sowie alle ohne berufliche Ausbildung zusammengefasst.

Die überwiegende Mehrheit der Befragten stammt aus nicht akademischen Elternhäusern – ein nicht akademischer Bildungshintergrund gilt damit als typisch für das vorliegende Sample. In acht Fällen hat jedoch ein Elternteil ein Hochschulstudium absolviert; dabei handelt es sich in sieben Fällen um den Vater. In fünf Fällen haben diese Elternteile vor ihrem Studium eine Berufsausbildung absolviert und damit sowohl das Berufsbildungs- als auch das Hochschulsystem durchlaufen. Auffällig ist, dass durch die Eltern dieser befragten Personen eine höhere familiäre kulturelle Förderung stattgefunden hat: „Meine Eltern haben uns viel vorgelesen und haben dann mit uns zusammen gelesen, die haben da schon viel gemacht. Und ich weiß noch, meine Mutter war immer mit mir in der Bücherei einmal die Woche und hat neue Sachen geholt“ (IW 29, § 56).

Damit ist in diesen Fällen gleichzeitig eine höhere Bildungserwartung verbunden: „Dann hat meine Mutter immer gesagt, ich soll Abi machen, und ich habe gesagt, ich will nicht. Und dann hat sie gesagt, du willst bestimmt irgendwann studieren, ich habe gesagt, ich will im Leben nicht studieren“ (IW 29, § 127). Die zitierte Studierende entscheidet sich, gegen den Rat ihrer studierten Mutter, das Gymnasium zu verlassen, um eine Ausbildung zu begin-

nen. Im Laufe ihres Berufslebens entwickelt sie dann aber doch einen Studienwunsch. Dabei kann sie wiederum auf die Unterstützung und Erfahrungen ihrer Mutter zurückgreifen. Entsprechende Vorbildpersonen sind ein Grund, warum Akademikerkinder im Vergleich zu Nichtakademikerkindern mit weniger Unsicherheit in ein Studium einmünden (Urbatsch 2013, S. 176).²⁰

Wie sich im nächsten Abschnitt zeigt, sind die Personen mit akademischem Bildungshintergrund zudem Teil einer größeren Gruppe, die zwar eine starke Affinität zur höheren schulischen Bildung aufweist, jedoch aus unterschiedlichen Gründen nicht den Weg bis zum Abitur gegangen ist. Ob sich der akademische Bildungshintergrund auf die Lernprozesse und Lernerfahrungen auswirkt, lässt sich also erst durch die Analyse des weiteren Lebenslaufs der hier vorgestellten Personen sagen.

4.1.3 Höchster Schulabschluss und Lernerfahrungen in der Schulzeit

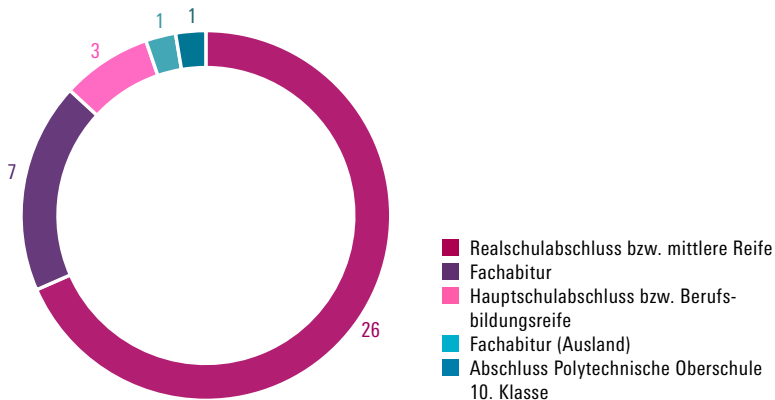
Die Lernumgebung Schule ist für die hier untersuchte Zielgruppe bedeutsam, da die erste Phase im Lebenslauf in einem – im EU-Vergleich – stark stratifiziertem Bildungssystem als richtungweisend für die späteren Bildungs- und Erwerbschancen im mittleren Lebensalter gilt. Die frühe Sortierung der Schüler/innen auf das dreigliedrige Schulsystem bedingt, dass Schulwahlentscheidungen von großer Tragweite sind und sich im weiteren Lebenslauf als träge Verläufe innerhalb des Schulsystems (Sackmann 2013, S. 119), aber auch im weiteren Lebenslauf, zeigen. Dabei kann auch die Verarbeitung von positiven oder negativen schulischen Lernerfahrungen die spätere Gestaltung der Lernbiografie prägen (z. B. Schulenberg et al. 1986; Barz 2000; Faulstich 2003).

Für beruflich qualifizierte Studierende, die per Definition nicht über einen Schulbesuch ihre Hochschulzugangsberechtigung erhalten haben, stellen sich die Schulwahlentscheidungen als besonders wegweisend dar. Im Folgenden werden zunächst die höchsten Schulabschlüsse der Befragten präsentiert, bevor die Rolle der Schulwahlentscheidungen und der Lernerfahrungen in der Schule aufgezeigt werden, die für den späteren Lebenslauf bedeutsam sind.

20 Die Analyse von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen Personen mit und ohne akademischen Bildungshintergrund war kein Vorhaben der vorliegenden Untersuchung.

Abbildung 1

Höchster Schulabschluss (n = 38)



Quelle: Eigene Darstellung

Die Mehrheit der Befragten hat die Realschule besucht bzw. einen Abschluss der mittleren Reife absolviert. Insgesamt haben sieben Studierende mit einem Fachabitur – etwa über die höhere Handelsschule, eine Fachoberschule oder ein Oberstufenzentrum – eine höhere schulische Sozialisation erfahren.²¹ In nur zwei Fällen handelt es sich dabei um Personen mit akademischem Bildungshintergrund. Augenscheinlich haben die meisten Befragten jedoch keinen höheren Schulabschluss in Erwägung gezogen. Diese Vermutung lässt sich im Material in einigen Fällen bestätigen: „Gymnasium [...] kam für mich nie zur Sprache, [...] weil ich mich noch nie darauf konzentriert habe und weil meine Eltern und meine Brüder auch auf die Realschule gegangen sind“ (IW 13, § 151).

Weitaus dominierender – und aus [Abbildung 1](#) nicht zu ersehen – ist jedoch eine starke Neigung zum Besuch des Gymnasiums. Das bedeutet: Die Mehrheit derjenigen, die einen Abschluss der mittleren Reife haben, hätte

21 In der Auswertung waren keine Unterschiede festzustellen hinsichtlich der Bewertung der eigenen Studienentscheidung oder des Studienerfolgs zwischen Personen mit Fachabitur und Personen mit mittlerer Reife oder niedrigeren Schulabschlüssen. Darüber hinaus galt diese höhere schulische Sozialisation nicht als Hochschulzugangsberechtigung für eine Universität. Diejenigen mit Fachabitur erhielten – wie alle anderen – jeweils die Hochschulzugangsberechtigung über ihre berufliche Qualifikation.

entweder das Gymnasium besuchen können, es retrospektiv besuchen wollen oder hat es besucht und nach einiger Zeit wieder verlassen. Die Befragten, die aus einem akademischen Elternhaus kommen, weisen – wie schon beschrieben – eine Affinität zu höherer Bildung auf, weil sie zu den Gruppen gehören, die entweder das Gymnasium hätten besuchen können oder es besucht, jedoch vor dem Abitur verlassen haben.

Für diejenigen mit einer Gymnasialempfehlung spielen vor allem Eltern und Freund/inn/e/n eine entscheidende Rolle bei der Wahl der als „sicheren“ und „weniger belastend“ eingeschätzten Realschule. Befragte mit Gymnasialempfehlung verbinden mit ihrer Schulzeit positive Lernerfahrungen, sie sind gern zur Schule gegangen und haben gute schulische Leistungen erbracht: „Ich konnte immer schon sehr gut lernen“ (IW 2, § 10). Subjektiv war die Wahl der Realschule trotzdem für die meisten in Ordnung, auch wenn einige gern das Gymnasium besucht hätten. Im Moment der Entscheidung war aber beispielsweise das Zusammenbleiben mit dem Freundeskreis bedeutsamer. Eine Befragte schildert rückblickend ihre Überlegungen bei der Schulwahl:

„Also, ich hätte auch aufs Gymnasium gehen können, habe aber für mich selber gesagt, dass ich das nicht möchte, weil ich auch die Einzige bei uns aus der Klasse gewesen wäre, die dahin konnte. [...] Und bin dann mit auf die Realschule gegangen. Und muss im Endeffekt auch sagen, dass das eigentlich auch gut so war. [...] Dadurch dass meine Eltern beide auch nur den Hauptschulabschluss hatten, ist es jetzt auch nicht so gewesen, dass sie gesagt haben, ich muss es machen, sondern es hieß dann immer: das, was ich auch für mich so ertragen kann. Also, es war denen klar, wenn ich auf das Gymnasium gehe, dass ich noch mehr tun muss und noch weniger Freizeit habe. Und da habe ich für mich selber auch gesagt, dass ich das aber gar nicht möchte und dass ich auch natürlich bei meinen Freunden bleiben wollte“ (IW 17; § 123, § 127).

Der Besuch des Gymnasiums wird mit einem sehr hohen Lernaufwand und entsprechend großen Einschränkungen in der Freizeit verbunden. Der Sicherheitsgedanke der Eltern, der von dieser Studierenden beschrieben wird, sowie die Eigenzuschreibung als „Nichtakademikerkind“ zeigen außerdem rückblickendes Verständnis für eine als gesellschaftlich normal angesehene Zuordnung. Insgesamt ist ein entscheidender Einfluss der Eltern auf die

Schulwahl festzustellen. Dieser wird von der bildungssoziologischen Forschung ebenso bestätigt wie die geringere Wahrscheinlichkeit für Kinder aus bildungsferneren Schichten – bei gleichen schulischen Leistungen –, den Übergang auf ein Gymnasium zu bewältigen (z. B. Maaz 2006; Baumert et al. 2010; Fend 2014; Dumont et al. 2014). Retrospektiv klingen bei einigen Personen auch Wehmut und Rechtfertigung für die damalige Akzeptanz der Schulwahl durch:

„Gymnasiumempfehlung hatte ich natürlich. Aber durfte nicht hin. [...] Das habe ich bis heute eigentlich nicht als negativ empfunden. So hatte ich es natürlich auch immer leicht. In der Nachbarschaft sind mehrere mit wackeliger Gymnasiumempfehlung hingegangen und die hast du dann nicht wiedergesehen beim Spielen, die waren nur am Lernen, die waren kreidebleich und von fünf aus der Nachbarschaft sind, glaube ich, vier dann irgendwann wieder zurückgekommen auf die Realschule, haben es nicht gepackt. Auch deswegen, weil [...] die Eltern sicherlich nicht die Verbindung hatten. Das heißt, ein Akademikerkind wäre da auch durchmarschiert, klar“ (IW 2, § 40, § 46).

Für die Eltern des hier zitierten Landwirtes war der Weg ihres Sohnes, die Übernahme des elterlichen Betriebes, vorbestimmt. Das Abitur hielten sie für nicht notwendig. Auch der Befragte selbst rechtfertigt diese Entscheidung im Nachhinein damit, dass er so eine entspanntere Schulzeit genießen konnte. Seiner Meinung nach haben es „Akademikerkinder“ auf dem Gymnasium leichter. Die Beschreibung „durfte nicht hin“ verweist gleichzeitig darauf, dass der Befragte mit der Erlaubnis seiner Eltern durchaus das Gymnasium besucht hätte. Der Hinweis auf das Scheitern anderer Kinder zeigt gleichzeitig eine Distanz zu entsprechenden Fällen und lässt erkennen, dass sich der Befragte einen Erfolg auf dem Gymnasium durchaus zugetraut hätte.

Eine zweite Gruppe hat aus verschiedenen Gründen den Besuch eines Gymnasiums in Erwägung gezogen, doch die schulischen Leistungen waren dafür nicht ausreichend. Das folgende Zitat stammt von einem männlichen Befragten, der die Vorstellung hatte, er würde nach der Grundschule genau wie sein Bruder das Gymnasium besuchen. Er war überrascht, als er aufgrund seiner schlechten schulischen Leistungen eine Hauptschulempfehlung bekam. Ihm war offensichtlich nicht bewusst, dass er für den Besuch des Gymnasiums bessere schulische Leistungen hätte erbringen müssen:

„Ich wollte eigentlich auch aufs Gymnasium. Mein Bruder war auf dem Gymnasium. Ich dachte, da kommst du auch ganz locker hin. War dann nicht der Fall. Habe dann auch so kurz zum Ende der sechsten Klasse ja auch diese Empfehlung bekommen und habe dann gedacht, so, okay, das ist es jetzt nicht, was du dir eigentlich gedacht hattest, aber ändern kann man es auch nicht mehr [...] Wo ich auch echt geschluckt habe, die Hauptschule, wo ich gedacht habe, das ist ja jetzt [...] wirklich wie so ein Schlag ins Gesicht. [...] So, jetzt kriegst du dann mal richtig mit, wie sehr du hier nicht aufgepasst hast. Und ich habe gesagt, also, auf eine Haupt gehe ich nicht [...]. Und ich habe mich dann für eine Gesamtschule entschieden und mich auch dort beworben. Und bin dann auch angenommen worden“ (IW 34, § 34, § 61).

Der Befragte sieht seinen Bruder als Vorbild. Das Gymnasium zu besuchen ist seines Erachtens eine Selbstverständlichkeit in der Familie und mit keinerlei Eigenleistungen verbunden. Lernen ist in der Grundschule mit „Aufpassen“ gleichgestellt. Die Bedeutung des Lernens und „Aufpassens“ für den Besuch der weiterführenden Schule wird ihm erst bewusst, als er lediglich eine Empfehlung für die seiner Meinung nach gesellschaftlich wenig akzeptierte Hauptschule bekommt.

Weiterhin berichten einige Befragte, dass sie das Gymnasium besucht haben, bevor sie auf die Realschule wechselten. Als Gründe für den Wechsel werden Mobbing Erfahrungen oder nicht ausreichende schulische Leistungen angegeben. Eine Studentin beschreibt, dass sie sich auf dem musischen Gymnasium als Außenseiterin fühlte und sich deshalb mehr auf ihr Hobby statt auf das Lernen konzentrierte. Sie bewertet den Wechsel auf die Realschule rückblickend – vor allem im Zusammenhang mit ihren schulischen Leistungen – als positiv:

„Doch, im Nachhinein war das auf jeden Fall das Richtige. Und es hätte auch in der Situation nicht viel gebracht, wenn meine Mutter stärker da gewesen wäre und mich an den Schreibtisch gezwungen hätte zum Lernen. Ich glaube, im Endeffekt, in der Zeit war ich einfach nicht fähig dazu, mich hinzusetzen und wirklich zu lernen“ (IW 4, § 96). Der implizite Wunsch, ihre Mutter hätte mehr auf ihre Probleme geachtet und beim Lernen mehr unterstützt, lässt erkennen, dass sie sich heute wünscht, das Abitur geschafft zu haben, dieser Wunsch aber in ihrer damaligen Lebenssituation nicht zu erfüllen war.

In einem anderen Fall berichtet ein Student, den Zeitpunkt verpasst zu haben, mit dem Lernen anzufangen. In der Grundschule bekam er auch ohne Lernen gute Noten, auf dem Gymnasium reichte das allerdings nicht mehr aus: „Also, das Interesse war zwar noch da, grundlegendes Verständnis. Aber in den Klausuren und Hausaufgaben, das wurde da einfach ein bisschen heftiger bewertet. Also, das zählte dann negativer, wenn man die mal nicht machte. Und bin dann deswegen auch, nachdem ich die Siebte einmal wiederholt habe, auf die Realschule gewechselt. Oder wurde gewechselt – wie man es nimmt“ (IW 8, § 71). Obwohl er merkt, dass es härtere Konsequenzen für fehlende Hausaufgaben gibt, ändert er sein Verhalten nicht. Der Prozess einer fortwährenden Schulmüdigkeit führt für ihn sogar dazu, den Schulwechsel zu akzeptieren.

Darüber hinaus gibt es Interviewteilnehmende, die eigenständig – und oft ohne Zustimmung ihrer Eltern – nach der zehnten Klasse entschieden haben, das Gymnasium zu verlassen und statt des Abiturs eine Berufsausbildung zu absolvieren. Als Beispiel dient im Folgenden das Zitat einer sehr ehrgeizigen Studierenden mit akademischem Bildungshintergrund. Ihren Entschluss, das Gymnasium zu verlassen, erklärt sie mit Schulmüdigkeit:

„Meine Mutter hat immer gesagt, ich will bestimmt irgendwann studieren. Ich habe immer gesagt, erstens will ich nicht und zweitens ist es mir egal, es haben so viele Leute so ein schlechtes Abi, ich brauche kein schlechtes Abi, dann mache ich es irgendwann nach oder es findet sich irgendein anderer Weg, aber ich brauche kein Abi mit 3,6 oder 3,7, nur weil ich keinen Bock habe hinzugehen. Und es war absehbar, dass es sich nicht ändert“ (IW 29, § 129).

Der Befragten ist sehr bewusst, dass ein gutes Abitur einen hohen Lernaufwand erfordert, den sie jedoch nicht bereit war, auf sich zu nehmen. Ein schlechtes Abitur ist für sie mit einem Scheitern gleichgesetzt. Darüber hinaus kann sie sich mit einem schlechten Abiturdurchschnitt nicht von der „Masse der schlechten Abiturient/inn/en“ abheben. Dieser hohe Anspruch an sich selbst und ihre Leistungen setzt sich in ihrer Bildungsbiografie weiter fort. So hat sie in ihrer Berufsausbildung und ihrer Berufstätigkeit ebenfalls einen hohen Professionsanspruch, der sie letztlich auch in ein Studium führt.

Unabhängig von einem gewünschten oder erfolgten Besuch des Gymnasiums berichten die Befragten von ganz unterschiedlichen Lernerfahrungen in der Schule. Einig sind sich fast alle darin, dass Spaß und Erfolg an der

Schule entscheidend von den Lehrkräften beeinflusst werden: „Wenn ich mit dem Lehrer klarkam und der Lehrer mich verstanden hat, dann waren das auch Fächer, wo ich gut war“ (IW 9, § 72).

Negative Lernerfahrungen haben bei den Befragten sampleübergreifend vielfältige Ursachen. Es geht in ihren Erzählungen nicht vorrangig um schlechte Noten, sondern vor allem um äußere Einflüsse, die sich auch auf die Leistungen in der Schule auswirken. Dabei handelt es sich besonders um die bereits angesprochenen Mobbing-Prozesse, aber auch um Probleme mit Lehrkräften: „Schüler hatten da ein vollkommen schlechtes Leben, ganz ehrlich. Die hat mir echt das Leben zur Hölle gemacht. [...] Ganz, ganz schlimm. Ich war todunglücklich, ich war ganz, ganz unglücklich. [...] In allem was ich gemacht habe, hat die Fehler gesehen“ (IW 7, § 64). Die Verwendung zahlreicher negativer Begriffe in diesem Zitat verdeutlicht, wie unangenehm die Lernumgebung Schule für diese Befragte war.

Entsprechende Erfahrungen führen zu Unsicherheit und geringer Lernmotivation. Darüber hinaus beeinflussen auch familiäre Herausforderungen wie ein verändertes soziales Umfeld durch Umzüge, Scheidung der Eltern oder deren mangelnde Fürsorge direkt oder indirekt die schulischen Leistungen und damit auch die Bewertung der Schulzeit. Diese Erfahrungen bestimmen – in Kombination mit anderen negativen Erfahrungen, wie schlechten Noten – die Schulwahlentscheidungen aus subjektiver Sicht der Befragten erheblich.

Die Befragten, die negative Schulerfahrungen beschreiben, konstatieren auch eine Schulmüdigkeit: „Und dann war ich eigentlich heilfroh, als das zehnte Schuljahr um war, und vom Lernen oder Schule weitermachen wollte ich dann gar nichts mehr wissen. Also, da war ich erst mal durch mit, wollte nur noch irgendwie aus der Schule raus und Ausbildung machen. Geld verdienen, aber nicht mehr zur Schule gehen“ (IW 19, § 97). Die Schulzeit und das Lernen werden durch überwiegend negative Erfahrungen als belastend und anstrengend empfunden. Ein späterer Mehrwert eines höheren Schulabschlusses rückt dafür in den Hintergrund. Der Weg in eine Ausbildung ist hingegen, vor allem durch eigenes „Geld verdienen“, positiv besetzt.

Schließlich lässt sich eine Gruppe ausmachen, die dem Lernen in der Schule eher gleichgültig gegenübersteht bzw. fehlende Lernmotivation beschreibt. Sie äußert weder besonders positive noch besonders negative Lernerfahrungen in der Schulzeit. Darunter fallen auch Schüler/innen, die eine Zeit lang das Gymnasium besucht haben. Dabei handelt es sich eher um mittelmäßige Schüler/innen, die auch mit wenig Einsatz für sich ausreichende Noten bekommen haben: „So ein Dreier-, Viererkandidat war ich immer.

[...] Ein gutes Pferd springt nicht höher als es muss [lacht]“ (IW 13, § 174). Andere beschreiben, dass sie mehr an Freizeitbeschäftigungen interessiert waren als an Schule. „Ich war relativ selten dann in der Schule. Und war irgendwie viel weg und viel feiern und hatte viel Lust auf Party machen und Einkaufen und Kaffee trinken und andere Sachen“ (IW 29, § 129). Schulisches Desinteresse lässt ein vorzeitiges Beenden der Schule bzw. den Weg in eine Berufsausbildung attraktiver erscheinen und ist zugleich eine Strategie „des geringsten Widerstands“.

In einigen Fällen sind nicht so sehr Leistungsschwächen für schlechte Noten verantwortlich, sondern vielmehr Schulabstinz, die auch zu sozialen Problemen in der Schule geführt hat: „Ich war da mit vielen in einer Gruppe, die wirklich nur Unsinn gemacht haben. Und auch überhaupt nicht gelernt. Und das wurde dann so ein bisschen zerschlagen, als dann mit einem Schlag alle sitzen geblieben sind [lacht]“ (IW 23, § 55). Schulische Konsequenzen haben dazu geführt, dass der Befragte sich wieder mehr in der Schule beteiligte. Das Lachen am Ende der Aussage zeigt eine Verlegenheit bezogen auf das frühere Verhalten. Dem Befragten wird rückblickend und im Vergleich mit dem Lernaufwand im Studium deutlich, dass ihm die Bedeutung des Lernens in seiner Schullaufbahn nicht in ganzer Tragweite bewusst war.

Auch wenn die Lernerfahrungen schulformübergreifend sehr heterogen sind, kann als ein typisches Merkmal des Samples eine Affinität zu höherer schulischer Bildung ausgemacht werden. Der Besuch des Gymnasiums bzw. das Erlangen des Abiturs kann für die „guten Lernenden“ aufgrund unterschiedlicher Faktoren nicht realisiert werden. Zum einen haben Eltern einen entscheidenden Einfluss auf die Schulwahlentscheidung, zum anderen spielen subjektiv besonders auch die Schulwahlentscheidungen des Freundeskreises eine zentrale Rolle, was oft zu einer Entscheidung gegen das Gymnasium führt.

Fehlende Lernmotivation und nicht ausreichende schulische Leistungen bestimmen maßgeblich die Schulwahl bzw. die Entscheidung, das Gymnasium zu verlassen. Ein Teil der Befragten hat de facto per Empfehlung die Möglichkeit, das Gymnasium zu besuchen, eine andere Gruppe äußert retrospektiv den damaligen Wunsch, einen höheren Schulabschluss zu erwerben. Die Beispiele zeigen auch, dass nicht ausschließlich Lernerfahrungen in der Schule, sondern auch Rahmenbedingungen und das soziale Umfeld die subjektive Bewertung der Schulzeit besonders beeinflussen.

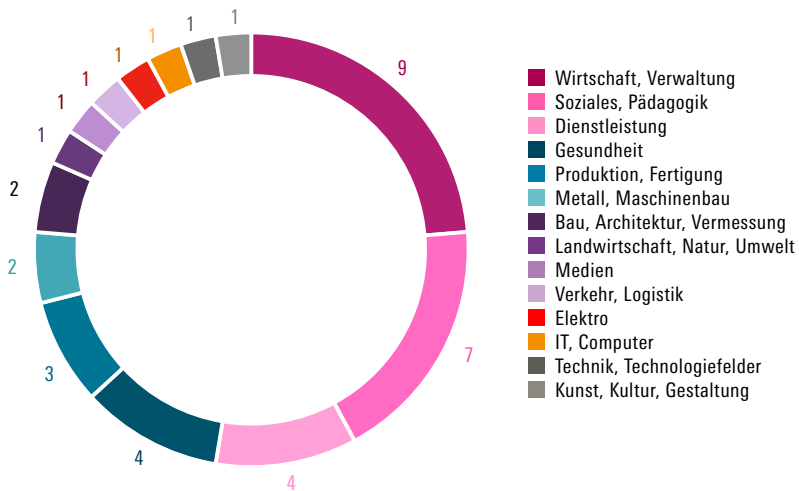
4.1.4 Berufsausbildung als praxisnaher Zugang zum Lernen

Alle Befragten im Sample entscheiden sich nach der Schule für eine Berufsausbildung. Den Übergang von der Schule in eine Ausbildung nehmen sie überwiegend positiv wahr. Einzelne versuchen in Bildungsgängen des Übergangssystems den Notendurchschnitt aus der allgemeinbildenden Schule zu verbessern, um ihre persönlichen Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu erhöhen, und schließen dann eine Berufsausbildung an.

Insgesamt absolviert die Mehrheit von 29 Befragten eine duale Ausbildung. Neun Personen gehen in eine schulische Berufsausbildung, darunter die Erzieher/innen, ein Fremdsprachenkorrespondent und ein Fremdsprachensekretär. An dieser Stelle sollen die Ausbildungsberufe im Sample sowie entscheidende Merkmale der Ausbildungszeit dargestellt werden. [Abbildung 2](#) zeigt die gewählten Ausbildungsberufe nach Berufsfeldern.

Abbildung 2

Ausbildungsberufe nach Berufsfeldern (n = 38)



Quelle: Eigene Darstellung. Die Zuordnung der Berufsfelder entspricht dem „Verzeichnis der Berufe nach Berufsfeldern“ der Bundesagentur für Arbeit (BA 2015, S. 7 ff.).

Die beruflich qualifizierten Studierenden sind in ganz unterschiedlichen Bereichen ausgebildet worden. Im dominierenden Bereich der Wirtschaft und Verwaltung handelt es sich um Industriekaufleute, Bankkaufleute, einen Fremdsprachenkorrespondenten, einen Fremdsprachensekretär und eine Bürokauffrau, im Bereich Soziales sind es sieben Erzieher/innen. Insgesamt sind die branchenspezifischen Lernerfahrungen in der Ausbildungsphase sehr heterogen. Auffällig ist jedoch, dass die vier Befragten im Dienstleistungsbereich – eine Köchin, ein Koch, ein Restaurantfachmann und eine Hotelfachfrau – mit ihrer Berufswahl von Beginn an unzufrieden waren.

Die Ausbildungswahl erfolgte in diesen vier Fällen aus Mangel an Alternativen, weil kein Ausbildungsplatz im Wunschberuf zur Verfügung stand oder fremdbestimmt durch die Eltern: „Auf Druck meines Vaters, der mich überall hingeschleift hat, habe ich mir dann einen Ausbildungsplatz suchen lassen“ (IW 24, § 118). Teilweise werden fehlende Berufswünsche auch auf mangelnde Unterstützung des Elternhauses zurückgeführt: „Mit Bildung habe ich relativ spät angefangen, weil von zu Hause eigentlich überhaupt nix kam, keine Unterstützung. Ob das nun damals mit der Lehre war oder irgendwas, es kam nichts. Null. Also, man hatte überhaupt keine Vorstellung, welchen Beruf man ergreifen sollte und so“ (IW 18, § 131). Es wird deutlich, dass sich der Befragte schon wesentlich früher in seiner Bildungslaufbahn Unterstützung bei der Berufsorientierung gewünscht hätte. Seine Passivität bei der Berufswahl wird folglich auf unzureichende Berufsorientierung zurückgeführt.

Zwei der vier Befragten im Dienstleistungsbereich absolvieren eine zweite Berufsausbildung. Ihnen gelingt innerhalb ihres Berufslebens später eine Annäherung an ihren Wunschberuf – sie nutzen damit den dritten Bildungsweg als Mittel zur Selbstverwirklichung (vgl. Kapitel 4.2.3). Die zwei weiteren Personen finden auch nach Arbeitgeberwechseln und Weiterbildungen nicht ihr gewünschtes Tätigkeitsfeld und nutzen den dritten Bildungsweg als Ausweg (vgl. Kapitel 4.2.2).

Lernerfahrungen in der Berufsschule

Die Ausbildungszeit wird von den Befragten überwiegend als sehr positiv beschrieben. In den Interviews wird deutlich, dass auch jene, die negative Lernerfahrungen in der Schulzeit beschreiben, diese in der Berufsausbildung positiv wenden konnten. Diejenigen, die für sich in der Schulzeit eine fehlende Lernmotivation beschreiben, finden mit der Berufsausbildung ebenfalls einen neuen Zugang zum Lernen. Häufig finden sich Aussagen dazu, dass sich das Lernen in der Berufsschule vom schulischen Lernen grundsätzlich unterscheidet: „Und vom Inhalt her war es natürlich auch wesentlich enger,

das waren Sachen, die einen auch interessiert haben und die auch hilfreich sind, die man dann wissen muss. Das war dann auf dem Gymnasium oft der Fall, dass ich gedacht habe: „Ja, ist ja nett, dass wir das lernen, aber warum?“ (IW 5, § 154). Das Lernen mit Praxisbezug erscheint nicht nur sinnvoller als das schulische Lernen, sondern bietet auch einen leichteren Zugang.

Den jungen Erwachsenen fällt es durch den Anwendungsbezug leichter, Inhalte zu wiederholen, sich selbstständig Inhalte anzueignen bzw. sich gezielt auf Prüfungen vorzubereiten: „Die ganze Sichtweise, die man auf Dinge hat, auf die Gesellschaft, auf Menschen, die wurde komplett umgestülpt. Ich weiß nicht, wie ich es erklären soll, aber man hat einen geschulten Blick einfach gekriegt für viele Sachen. Es war das erste Mal, dass ich mich freiwillig mit Lernen auseinandergesetzt habe“ (IW 26, § 209). Das hier geäußerte übergeordnete Verständnis für größere Zusammenhänge führt zu neuer Lernmotivation. Auch diejenigen, die eine schulische Berufsausbildung absolvieren, betonen den für sie interessanten Praxisbezug als sehr lernförderlich. Darüber hinaus spielt für diese Gruppe die Zusammensetzung der Klassen und das Verhältnis zu den Lehrkräften eine größere Rolle als für diejenigen in einer betrieblichen Berufsausbildung.

Eine Erzieherin beschreibt ihre Berufsschulzeit positiv und betont besonders die Rolle der Mitschüler/innen und Lehrer/innen. Eine heterogene Zusammensetzung der Klasse mit großem Zusammenhalt sieht sie dabei als besonders lernförderlich:

„Das war schön. Also, das war so bunt zusammengewürfelt. Und tatsächlich haben sich auch aus der Zeit Freundschaften entwickelt, die bis heute irgendwie ganz fest bestehen. [...] Wir hatten da wirklich klasse Lehrer, die alle super viel Spaß daran hatten, die alle auch schon in Kitas oder Schulen gearbeitet haben. Ich glaube, das hat auch noch mal einen großen Unterschied gemacht. Und ja, das war wirklich eine schöne Zeit. Und auch so von den Inhalten her habe ich dann über die Sozialassistentenausbildung gemerkt, dass mir das eigentlich liegt und mir Spaß macht“ (IW 28, § 160).

Die Verwendung zahlreicher positiver Begriffe belegt hier die positiven Lernerfahrungen in der Ausbildungszeit. Besonders das Wissen um die eigenen Fähigkeiten und der Spaß an den Inhalten zeigen auch noch retrospektiv eine hohe Zufriedenheit mit der Berufswahl.

Obwohl der überwiegende Teil die Ausbildungszeit positiv sieht, gibt es im Zusammenhang mit Lernen in der Berufsschule auch kritische Aussagen, vor allem von jenen in einer betrieblichen Berufsausbildung. Dabei wird besonders das Niveau des Unterrichts auf fachlicher Ebene angeprangert. Darüber hinaus gilt die Strategie des „Durchkommens“: Der Berufsschule wird hier im Allgemeinen eine geringere Bedeutung als der betrieblichen Ausbildung zugemessen.

Zudem wird häufig angemerkt, dass das Niveau in den Berufsschulklassen niedriger ist als in der allgemeinbildenden Schule: „Im Endeffekt, von der Berufsschule her, war es total einfach, das war so, dass man sich gedacht hat: ‚Hm, warum sitzt man hier?‘ Das war wirklich so, teilweise wurde Karten gespielt oder damals ja noch Walkman gehört. Also, das war so, dass man echt gedacht hat: ‚Hm, bringt nicht wirklich was!‘, (IW 4, § 128). In diesem Fall führt die Unterforderung auch deshalb zu einer negativen Bewertung der Ausbildungszeit, weil die Befragte das Gefühl hat, in der Berufsschule nur ihre „Zeit abzusetzen“ statt neue Inhalte zu lernen.

Als weiterer Grund für das niedrige Niveau der Berufsschule wird, in Verbindung mit der Zusammensetzung der Klassen, die Heterogenität der Lernstände angeführt. In den Klassen lernen häufig Jugendliche aus Hauptschulen, Realschulen und zum Teil auch Gymnasien gemeinsam. Dabei orientiert sich der Unterricht oft am unteren Niveau, um allen Schüler/innen gerecht zu werden. Leistungsstärkere Auszubildende langweiligen sich schnell und kommen dann zu drastischen Aussagen wie: „Also, das war wirklich so was von Unterkante dumm!“ (IW 2, § 164). Vor allem Interviewteilnehmende, die auch in der Schulzeit keine fachlichen Probleme hatten, können sich mit dem Niveau der Berufsschulen nicht identifizieren und realisieren bereits in dieser Phase, dass sie mehr lernen können und wollen.

Lernerfahrungen im Betrieb

Das betriebliche Lernen wird analog zum Lernen in der Berufsschule überwiegend positiv bewertet. Dies ist unabhängig davon, ob die Befragten ihren Wunschberuf erlernen können, durch Zufall zu dem Ausbildungsberuf gelangt sind, weil sie zu dem Zeitpunkt noch nicht orientiert waren, oder den Beruf aus Mangel an Alternativen erlernt haben. Es fällt auf, dass in der retrospektiven Sicht negative Erfahrungen positiv gewendet und als „Lehrgeld“ verbucht werden. Unangenehme Situationen oder Arbeitsaufgaben werden als notwendiger Teil der Ausbildung angesehen und erledigt. Die eher selten beschriebenen negativen Erfahrungen im Betrieb äußern vor allem jene, die nicht ihren Wunschberuf erlernen konnten.

Die Befragten deuten in diesen Fällen darauf hin, dass sie sich bereits in dieser Phase umorientierten und nach möglichen Alternativen forschten oder gleich seit Beginn der Ausbildung wussten, dass sie eigentlich etwas anderes machen wollten:

„Ich kenne niemanden von uns, der im Ausbildungsbetrieb geblieben ist. Also, die haben sich danach alle woanders umgeschaut. Man hat auch nicht so sehr viel Einfluss drauf gehabt, wo man jetzt hin kommt zur Praxis. Also, es gab nur ein Hotel [...]. Und tja, da ging es auch wieder nur nach Beziehungen. Und ansonsten ist das einfach zugeteilt worden. Man konnte nicht sagen, hier, ich bewerbe mich jetzt mal, keine Ahnung, bei irgendeinem großen Hotel, und mache dort meine Ausbildung. Also, so hat das leider nicht funktioniert. Das ist zentral wieder alles vergeben worden. Man musste sich fügen. Mehr oder minder. Man musste das für die Dauer der Lehre akzeptieren. Ist einfach so. Alles andere wäre mit tierisch viel Stress verbunden gewesen“ (IW 21, § 83).

Die Ausbildungszeit der Befragten ist sehr negativ behaftet, da sie selbst keinen Einfluss auf ihre Berufswahl und ihren Arbeitsort hatte. Deshalb sah sie für sich keine andere Möglichkeit, als die schlechten Ausbildungsbedingungen für die Dauer der Lehre zu akzeptieren.

Kollegiales Umfeld

Die betriebliche Ausbildung und vor allem die schulischen Ausbildungsgänge sind gekennzeichnet durch Anerkennung und Wertschätzung seitens der Ausbilder/innen und Kolleg/inn/en. Die meisten fühlen sich in ihrer Rolle als Auszubildende/r wohl und genießen die Anerkennung und Akzeptanz ihrer Tätigkeiten. Die Auszubildenden erlangen Selbstbewusstsein, vor allem durch die Übertragung verantwortlicher Tätigkeiten und die damit verbundene Anerkennung, den Aufgaben nicht nur gerecht zu werden, sondern diese in einem besonderen Maße zu erfüllen. Sie fühlen sich dadurch erwachsen und legen Wert darauf, auch von den Kolleg/inn/en wie Erwachsene behandelt zu werden. Arbeiten und Lernen unter diesen Bedingungen machen Spaß und können das Selbstbewusstsein stärken:

„Und ich habe dann auch einfach gesehen, durch das Lob von den Ausbildern und durch Lob von den Leuten, die in der Produktion sind, dass auch einfach da was zurückkommt. Also dass man sieht, man bringt nicht nur Leistung, Leistung, Leistung und am Ende bringt es nix oder man weiß nicht, was man machen will, sondern man hat gesehen, es bringt einfach was. Und das hat mir dann noch so einen Schub gegeben. Im letzten Jahr in der Ausbildung waren wir dann in den einzelnen Produktionsstätten, wo wir dann wirklich auch, sage ich mal, im Beruf eigentlich schon gearbeitet haben. Klar, wir wurden immer rangeführt. Aber du hast eigentlich dann schon, sage ich mal, die Aufgaben auch übernommen, die jetzt auch ein Fertiger in dem Beruf übernommen hat. Und das war so der erste Moment, wo man wirklich Verantwortung übernehmen muss. Einfach weil da auch, sage mal, viel Geld dahintersteckt und man sich da [...] klar, Fehler waren erlaubt, logisch. Aber man steht mit seinem eigenen Namen da, wenn man den Fehler gemacht hat. Also, man muss schon Verantwortung übernehmen. Und das hat mir auch Spaß gemacht dann eigentlich. Und so ging das dann gut durch“ (IW 25, § 121).

Die Beschreibung ist durch großes Engagement und Begeisterung gekennzeichnet, das Wort „Schub“ unterstreicht den vom Befragten akzeptierten Laufbahnprozess als Entwicklung innerhalb des Unternehmens. Für ihn gehen Lob, Verantwortung und Spaß einher mit kleinen Rückschlägen in Form von möglichen Fehlern, aus denen er wiederum lernen kann. Besonders die Unterstützung und Anerkennung durch Kolleg/inn/en und Vorgesetzte helfen ihm dabei, sich selbstbewusst weiterzuentwickeln und führen zu neuer Lernmotivation.

Insgesamt verbinden die Befragten ihre Ausbildungszeit rückblickend vor allem mit positiven Lernerfahrungen und mit Freiheit. Mit dem ersten Geldverdienen und der Übernahme von Verantwortung gehen ein neues Gefühl der Unabhängigkeit sowie eine Ablösung von der Herkunftsfamilie einher. Die Ausbildungszeit wird bis auf wenige Ausnahmen mit neuen Lernerfahrungen verbunden, die neue Perspektiven aufweisen. Es ist zu erkennen, dass vor allem diejenigen, die eine Affinität zur höheren Bildung in der Schulzeit aufweisen, sich in der Berufsschule eher unterfordert fühlen. Trotzdem bewerten sie die Ausbildungszeit überwiegend positiv, vor allem den handlungsorientierten Zugang zum Lernen.

4.1.5 Reflexion der Berufsorientierung in der Berufstätigkeit

Der Beruf spielt als Lernumgebung in der Biografie eine entscheidende Rolle. So gilt der Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem als neue Phase des Lebenslaufs (Sackmann 2013, S.141). Studien zum zweiten Bildungsweg weisen bereits auf die hohe subjektive Bedeutung des Berufes in der Biografie hin (Wolf 1985). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie liefern hier erste empirische Erkenntnisse zur Bedeutung des Berufes in der Biografie von Studierenden des dritten Bildungsweges. Zentrales Merkmal der Phase der Berufstätigkeit ist, dass alle Befragten früher oder später damit beginnen, ihre ursprüngliche Berufsorientierung zu reflektieren, und damit eine berufliche Weiterentwicklung, eine Korrektur der Berufswahl oder sogar eine berufliche Neuorientierung vorgenommen wird, wodurch es anschließend zu einer Studienentscheidung kommt.

Berufsorientierung wird im bisher gängigen Verständnis noch als ein einmaliger Entscheidungsprozess am Übergang Schule–Beruf gefasst, der es Schüler/inne/n ermöglicht, „eine rationale, d.h. zwischen subjektiven Interessen und Voraussetzungen sowie objektiven aktuellen und – soweit vorhersehbar – zukünftigen Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarktbedingungen vermittelnde Entscheidung für einen ‚Start-‘ bzw. ‚Erstberuf‘ zu treffen“ (Schudy 2002, S.9). Im Zusammenhang mit dem Thema des lebenslangen Lernens und der Zielgruppe beruflich qualifizierter Studierender bedarf es jedoch eines breiteren Verständnisses: In einer erweiterten Definition gilt Berufsorientierung als ein lebenslanger Lernprozess, der aus einer Vielzahl von Bildungs-, Ausbildungs-, Weiterbildungs-, Berufs- und Arbeitsplatzentscheidungen besteht. Individuen sollen so zu einer permanenten Erweiterung und Vertiefung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen befähigt werden (Famulla et al. 2003, S.5).

Berufsorientierung muss im Kontext des lebenslangen Lernens folglich als lebensbegleitender Prozess betrachtet werden (Meyer 2014; Anslinger/Heibült/Müller 2015) und spielt damit für beruflich Qualifizierte, die sich nach einer Phase der Berufstätigkeit für ein Studium entscheiden, eine zentrale Rolle. Individuen müssen sich an Veränderungen der Arbeitswelt und betriebliche Prozesse anpassen. Gleichzeitig stimmen sie ihre individuellen Interessen und Zukunftsvorstellungen mit ihrer Arbeitszufriedenheit ab. Berufsorientierung als lebensbegleitender Prozess wird jedoch bisher im berufs-pädagogischen Kontext kaum berücksichtigt (Meyer 2014, S.1).

Die Berufserfahrungen im Sample sind insgesamt sehr heterogen. Sie reichen von jahrelanger Zufriedenheit bei demselben Arbeitgeber über das Aus-

probieren unterschiedlicher Tätigkeiten bei verschiedenen Arbeitgebern bis hin zu nur wenigen Monaten Berufserfahrung. Alle Befragten erfahren in ihrem Berufsfeld oder ihrer Berufstätigkeit ein berufsbiografisches Ungleichgewicht, das eine Studienentscheidung begünstigt. Dieses Ungleichgewicht entsteht dadurch, dass die Befragten ihr aktuelles berufliches Profil überprüfen und gleichzeitig reflektieren, inwiefern dieses mit ihren weiteren beruflichen Zielen übereinstimmt.

An dieser Stelle sollen ausgewählte Aspekte in Bezug auf die subjektive Reflexion der Berufsorientierung und anschließender Berufswahl dargestellt werden. Im Sample lassen sich vier Veränderungen der Berufsorientierung beobachten, die eng mit der Studienmotivation der beruflich Qualifizierten verknüpft sind und sich auch in den in [Kapitel 4.2](#) vorgestellten vier Mustern der Studienentscheidung wiederfinden.

Berufliche Weiterentwicklung als nächster Karriereschritt

Im Sample existiert eine Gruppe, die den dritten Bildungsweg als nächsten Karriereschritt wahrnimmt und damit eine Weiterentwicklung der Berufswahl nach subjektiven Karrierevorstellungen vornimmt. Für diese Befragten sind positive berufliche Lernerfahrungen ausschlaggebend für eine Erweiterung und Vertiefung ihres fachlichen Wissens, zunächst durch Weiterbildungen und dann durch ein Studium. Eine 27-jährige gelernte Krankenpflegerin beschreibt, wie sie über ihre Berufserfahrung und die Weiterbildung Selbstbewusstsein und Studienmotivation erlangt:

„Die Fachweiterbildung war dann so langsam der Punkt, warum ich angefangen habe, mir doch über das Studieren Gedanken zu machen, weil das war mir eigentlich auch ein bisschen zu wenig Input und ein bisschen zu langweilig. [...] Wenn man sich ein bisschen für das interessiert, was man jeden Tag gemacht hat, dann hätte man die Weiterbildung nicht so zwingend gebraucht. Und da war ich dann ein bisschen enttäuscht. Und eigentlich habe ich da fast zwei Jahre lang aus Trotz gar nicht so viel [...] nicht viel mitgemacht oder so, weil mich das alles genervt hat, dass immer alle sagen, dass das so anspruchsvoll und so schwer ist, was ich gar nicht so fand. Und habe dann da irgendwie echt die letzten Wochen beschlossen, dass das saudumm wäre, wenn ich jetzt nicht ein bisschen was lerne. [...] Dann habe ich ein bisschen was gemacht. Und da habe ich dann aber schon überlegt: Ja, wenn ich jetzt tatsächlich mit drei

Wochen Lernen irgendwie einen Einser-Abschnitt habe, dann kann ich ja doch irgendwie vielleicht noch mal Medizin studieren“ (IW 29, § 238).

Ein erster Schritt der beruflichen Weiterentwicklung über eine Weiterbildung reicht ihr nicht aus, sie fühlt sich unterfordert und ist zunächst demotiviert. In Abgrenzung zu ihren Kolleg/inn/en wird ihr dann bewusst, dass sie einen höheren Anspruch an ihre Weiterbildung hat und sich eine berufliche Weiterentwicklung zutraut. Ein tiefgehendes Interesse für ihre täglichen Arbeitsabläufe und ein durch Berufserfahrung weiterentwickeltes Professionsverständnis führen in Kombination mit Lernerfolg zu dem Ehrgeiz, den nächsten Karriereschritt – das Medizinstudium – einleiten zu können.

Korrektur der Berufswahl durch Suche nach einem Ausweg

Weiterhin finden sich beruflich Qualifizierte im Sample, die den dritten Bildungsweg als Ausweg nutzen, wodurch sich mehr oder weniger zwangsweise eine Korrektur der Berufswahl ergibt. Dabei sind die negativen beruflichen Lernerfahrungen so dominierend, dass ein Verbleiben in der aktuellen Tätigkeit nicht mehr infrage kommt. Es gibt sowohl prozesshafte als auch punktuelle Auslöser für die Korrektur der Berufswahl. Das folgende Zitat beschreibt einen solchen negativen Erfahrungsprozess:

„Das war einfach noch mal eine Hürde. Ich war 19. Und wenn man da Eltern gegenüber sitzen hat, die denken sich dann auch: ‚Du hast selber keine Kinder und bist eigentlich noch viel zu jung und du hast auch gar keine Erfahrung und du willst uns jetzt was über unser Kind erzählen.‘ Das war schon so ein Schmiss ins kalte Wasser. Das war einfach unangenehm. Und ich habe dann auch erst im Dezember eine Zweitkraft dazubekommen, habe vorher die ganze Zeit alleine gearbeitet, und das hatte sich dann aber auch so ausgewirkt, dass ich oft krank war und dann auch im März zusammengebrochen bin, weil es einfach nicht mehr ging, weil meine Zweitkraft auch oft krank war. Ja, das war so das Negative in der Zeit. Und ich hatte auch keine Unterstützung von der Leitung bekommen“ (IW 17, § 301).

Zahlreiche negative Zuschreibungen verdeutlichen die negativen Lernerfahrungen in der Berufstätigkeit dieser Befragten und belegen ihre Überforderung. Diese ist besonders auch daran abzulesen, dass sie mögliche Gedanken der Eltern in die Situation hineininterpretiert, die ihr derart gar nicht begegnet sind. Die Unsicherheit als Berufsanfängerin führt in Kombination mit negativen Lernerfahrungen im Beruf zu einer Reflexion ihrer Berufsorientierung und einer anschließenden Korrektur der Berufswahl. Das nächste Zitat beschreibt einen punktuellen Auslöser für die Suche nach einer alternativen Beschäftigung:

„Bei uns ist eine Situation vorgefallen in der Gruppe, die man keinem wünscht, und wo wir alle kurz davorstanden, entweder den Job zu verlieren oder abzuhaufen oder zu sagen, ich mache den Job nicht mehr, ich bin doch nicht bescheuert, dass ich hier echt Blut und Wasser schwitze und mir so was antue und echt den Jungs eine Zukunft ermöglichen will und dann kriegt man so einen vor den Latz geknallt vonseiten der Jungs. [...] Und für mich kam aber nicht infrage, dass ich jetzt aufhöre und das Team hängenlasse. [...] Also, wir haben das Konzept komplett neu erarbeitet, alle Regeln neu erarbeitet. [...] Und dann hat es, glaube ich, bis April gedauert, bis sich dann die Gruppe so ein bisschen wieder gelegt hat. Also, war echt eine Zeit, die ich nicht noch mal haben muss. [...] Dass man da den Glauben an die Jungs nicht verliert oder überhaupt an die Jugendlichen, die so was machen, das hat man auch dem Team zu verdanken und allen, die da irgendwie mitgewirkt haben. Ja, das ging uns allen so. Und in dieser Zeit habe ich gesagt, ich gehe dann Ende des Jahres“ (IW 14, § 178).

Obwohl die Befragte das Bedürfnis hat, sofort nach dem beschriebenen Vorfall zu kündigen, bringt sie ihre Arbeit professionell zu Ende. Dies bezeichnet sie im Nachhinein als wichtigen Lern- und Entwicklungsprozess, ihre Klienten nicht „hängenzulassen“, sondern ihre Aufgabe bis zum Ende weiterzuführen. Ihr Verhalten verschafft ihr gleichzeitig den zeitlichen Raum, ihre beruflichen Alternativen zu überdenken.

Beide zitierten Erzieherinnen münden im Anschluss an ihre Berufstätigkeit in ein Studium der Erziehungswissenschaft ein. Sie nehmen damit eine Korrektur ihrer Berufswahl vor, weil sie nach Abschluss des Studiums nicht mehr als Erzieherinnen tätig sein wollen. Gleichzeitig können sie inhaltlich

mit dem Studium an vorherige Lernerfahrungen anschließen und bleiben somit im Kontext des Berufsfeldes. Die Suche nach einem derartigen Ausweg ist oft mit begrenzten Aufstiegsmöglichkeiten bestimmter Berufsfelder verbunden. Besonders die Berufsgruppe der Erzieher/innen und einzelne Gruppen im Gesundheits- und Gestaltungsbereich werden mit einer „strukturellen Blockade“ konfrontiert. Damit ist gemeint, dass das Arbeitsmarkt- und Berufsbildungssystem für diese Berufsgruppen keine oder nur geringe Aufstiegschancen bereitstellt.

Betroffene Personen geben vor allem an, dass sie für sich in ihrem erlernten Beruf keine Perspektive sehen und sich unter- oder überfordert fühlen. Eine Erzieherin erzählt, von Anfang an geplant zu haben, nur eine begrenzte Zeit in dem Berufsfeld arbeiten zu wollen:

„So spaßeshalber mit einem Kollegen hatte ich das mal gesagt. Ja, ich gehe in fünf Jahren weg. Dann hat der gesagt: ‚Nee, nee, nee, du wirst hier nie wieder weggehen, ne?‘ Habe ich gesagt: ‚Ja, doch, auf jeden Fall!‘ Und da war für mich der Punkt, ich habe mit 20 da angefangen und ich wusste, dass ich da nicht in Rente gehen will. Und dann habe ich gedacht, du musst dann auch natürlich gucken, [...] wie jung du bist oder wie alt du bist, wenn du dich veränderst und was du dann für Chancen hast. Von daher habe ich einfach gesagt, so, zehn Jahre“ (IW 14, § 148).

Im Zitat wird deutlich, dass der Befragten bereits zu Beginn ihrer Berufstätigkeit bewusst war, dass sie strukturell und/oder persönlich in diesem Beruf an ihre Grenzen stoßen würde. Zusammen mit negativen Lernerfahrungen in ihrer Tätigkeit führen diese Umstände zu einer Korrektur ihrer Berufswahl. Der dritte Bildungsweg stellt in den vorgestellten Fällen einen möglichen Ausweg für Arbeitnehmer/innen dar, denen in ihrem Berufsfeld Aufstiegschancen strukturell verwehrt bleiben.

Selbstverwirklichung über eine berufliche Neuorientierung

Die beruflich Qualifizierten, die den dritten Bildungsweg als Mittel zur Selbstverwirklichung nutzen, nehmen eine berufliche Neuorientierung vor. Aufgrund privater und beruflicher Unabhängigkeit können sie zu einem späteren Zeitpunkt in ihrer Lernbiografie einem lange währenden Bildungsinteresse nachgehen. Trotz dieser Neuorientierung schließt das Studium zum Teil inhaltlich an vorherige Lernerfahrungen an. Als Beispiel kann hier ein

gelernter Landwirt dienen, der ein Lehramtsstudium in Biologie und Germanistik beginnt und damit auf einen gänzlich neuen Beruf hinarbeitet, gleichzeitig jedoch an seine Berufserfahrungen anknüpft. Dabei kann er berufliche Inhalte mit Studieninhalten verbinden:

„Und jetzt habe ich Ökoflächen gekriegt vor ein paar Jahren und das läuft ganz gut. Jetzt werden mir noch mehr angeboten. [...] Jetzt läuft da eine Wiedervermessung. Also, da soll so ein Gebiet entstehen, so ein Flächenpool für die ganzen Ausgleichsmaßnahmen. Ich denke, dass ich das als Thema nehmen werde für meine Biologie-Bachelorarbeit, weil ich die ja auch alle irgendwie kenne – Moorverwaltung, Landkreis, Naturschutzbehörden, mein Biolandverband. Da freue ich mich schon drauf“ (IW 2, § 404).

Für den Befragten besteht die Selbstverwirklichung darin, sich im fortgeschrittenen Alter noch mal ein Studium zu ermöglichen. Gleichzeitig hat er immer gern in seinem erlernten Beruf gearbeitet, weshalb er seine berufliche Neuorientierung mit vorherigen Lernerfahrungen verbinden möchte. Auch eine Neuorientierung ist demnach nie losgelöst von vorherigen Lernerfahrungen zu betrachten.

Berufliche Weiterentwicklung durch das Streben nach sozialem Aufstieg

Schließlich finden sich in Sample beruflich Qualifizierte, die den dritten Bildungsweg als sozialen Aufstieg nutzen. Dabei erfolgt eine berufliche Weiterentwicklung nicht durch ein konkretes berufliches Ziel, sondern vor allem über das Streben nach sozialem Aufstieg. Für diese Befragten steht die Wahl subjektiv prestigeversprechender Studienfächer im Vordergrund. Ein 24-jähriger gelernter Tischler und Student der Wirtschaftswissenschaften beschreibt seine Studienmotivation so: „Ich habe angefangen, darüber nachzudenken, wie man noch mehr Geld verdienen könnte“ (IW 23, § 128). Für ihn ist ein Studienabschluss der Wirtschaftswissenschaften vor allem mit einem höheren Gehalt und weniger mit einer konkreten beruflichen Perspektive verbunden.

Insgesamt ergibt sich für diese Gruppe eine Weiterentwicklung der Berufswahl ebenfalls aus negativen Berufserfahrungen. Der zitierte Studierende möchte der körperlich anstrengenden Arbeit im Tischlereibetrieb entkommen und sieht in einem Studium die Möglichkeit, eine Position zu erreichen, in der er weniger körperlich arbeiten muss und mehr Geld verdient.

Die Lernerfahrungen in der Phase der Berufstätigkeit belegen, dass eine berufliche Orientierung im späteren Lebenslauf eine zentrale Rolle einnehmen kann. Grundlage für eine Weiterentwicklung der Berufsorientierung, eine Korrektur der Berufswahl oder eine Neuorientierung sind die vielfältigen Erfahrungen in den unterschiedlichen Lernumgebungen wie Schule, Ausbildung und vor allem dem Beruf. Die Befragten reflektieren vor diesem Hintergrund ihre Entscheidungen. Dabei werden subjektiv sinnvolle Wege gefunden, die berufliche Perspektive zu gestalten und sich den Veränderungsprozessen der Berufswelt zu stellen. Im Folgenden wird dargestellt, welche besondere Rolle berufliche Weiterbildung in diesem Prozess einnimmt.

4.1.6 Weiterbildungserfolg als Lernmotivation

Berufliche bzw. betriebliche Weiterbildung zielen darauf, die Beschäftigungsfähigkeit von Arbeitnehmer/innen zu erhalten und weiter auszubauen (Meyer 2006, S. 22 f.).²² Individuen haben heute – aufgrund des technologischen Wandels und der Notwendigkeit einer schnellen Aneignung neuen Wissens – zunehmend das Gefühl, sich beruflich und berufsbezogen weiterqualifizieren zu müssen. Im biografischen Sinne sehen sie jedoch in der Weiterbildung nicht nur einen strategischen Nutzen hinsichtlich des Wertes auf dem Arbeitsmarkt, sondern auch einen persönlichen Sinn, wenn beispielsweise zuvor nicht erfüllte Bildungswünsche dadurch realisiert werden können (Alheit/Dausien 2009, S. 725 f.).

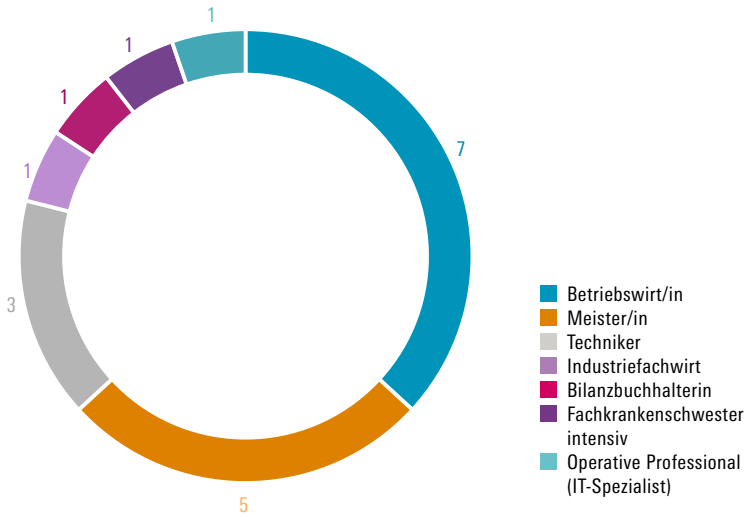
Für die beruflich Qualifizierten ist Weiterbildung ein zentraler Faktor für die weitere Lernmotivation sowie für die berufliche Weiterentwicklung. **Abbildung 3** stellt die größeren Weiterbildungen dar, zu denen in diesem Zusammenhang alle Weiterbildungen gezählt werden, die zu einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung führen. Insgesamt haben 19 Personen (elf Männer, acht Frauen) eine berufliche Aufstiegsfortbildung entsprechend dem KMK-Beschluss von 2009 absolviert, darunter vier Personen mit akademischem Bildungshintergrund.

Die Befragten im Sample können als sehr weiterbildungsaffin bezeichnet

22 Die Begriffe „Beruf“ und „Betrieb“ sind hier zu unterscheiden. Der eher abstrakte Begriff des Berufes meint ein gesellschaftliches und soziales Konstrukt der Organisation von Arbeit (Meyer 2006, S. 23). Betriebliche Weiterbildung ist hingegen auf die Institution des Betriebes zugeschnitten, das heißt, mit einer Weiterbildung werden in der Regel die Qualifikationen eines Arbeitnehmers oder einer Arbeitnehmerin an die betrieblichen Anforderungen angepasst (ebd., S. 33).

Abbildung 3

Art der Aufstiegsfortbildung (n = 19)



Quelle: Eigene Darstellung

werden: 27 von 38 Personen haben an kleineren und/oder größeren beruflichen Weiterbildungen teilgenommen. Neben den größeren Aufstiegsfortbildungen handelt es sich vor allem um kleinere betriebsinterne Schulungen, wie Excel-Kurse, Rhetorik-Kurse, Kommunikationsschulungen, Software- und Programmierungsschulungen, aber auch längere Weiterbildungsformate wie Fortbildungen in kollegialer Beratung, der Erlebnispädagogik für Erzieher/innen oder eine Fachweiterbildung für außerklinische Intensivpflege im Gesundheitsbereich.

Weiterbildungsmotivation

Insgesamt lassen sich zwei unterschiedliche Motivationslagen für die Teilnahme an Weiterbildungen identifizieren. Dominierend und naheliegend ist der Wunsch des beruflichen Aufstiegs, den eine Befragte anschaulich beschreibt: „Also, ich hatte schon das Ziel, dann irgendwo die Karriereleiter ein

bisschen nach oben zu klettern, und dafür habe ich diese Weiterbildung benötigt“ (IW 16, § 241). In diese Kategorie fallen besonders jene, die bereits zu Schulzeiten höhere Bildungsaspirationen hatten und sich in der Berufsschule unterfordert fühlten. Sie beginnen relativ schnell nach dem Ende der Ausbildung eine Weiterbildung.

In diesen Fällen ist eine starke Identifikation mit dem Beruf zu erkennen. Die Befragten wollen sich innerhalb ihres Berufsfeldes beruflich weiterentwickeln; ein Studienwunsch spielt zu diesem Zeitpunkt noch keine Rolle. Eine entsprechende Weiterbildungsmotivation findet sich vor allem bei den Befragten, die dem ersten Muster der „Karrieristen“ (vgl. Kapitel 4.2.1) zugeordnet werden.

Darüber hinaus gibt es Personen im Sample, die erhoffen, mit einer Weiterbildung ihrem eigentlichen Wunschberuf näherzukommen oder einen Ausweg aus der aktuellen Tätigkeit zu finden. Eine Hotelfachfrau und Köchin, die seit langem eine Stelle in der Buchhaltung haben möchte und sich diesem Beruf auch bereits in ihrem Familienbetrieb durch die Übernahme der Buchhaltung und diverse Nebenjobs angenähert hat, beschreibt diesen Prozess so: „Mit zwölf habe ich angefangen, Buchhaltung zu machen. Und da habe ich schon kämpfen müssen, dass ich dann auch zur Prüfung [zur Bilanzbuchhalterin, Anm. d. Verf.] zugelassen worden bin. Also auch jetzt nicht so der einfachste Weg, weil ich es mir eher selbst beigebracht habe“ (IW 31, § 378). Das Wort „Kampf“ unterstreicht, wie beschwerlich ihr Bildungsweg zu ihrem Wunschberuf war – er erforderte viel Ehrgeiz und Eigeninitiative.

Ebenso verbindet ein Restaurantfachmann mit der Weiterbildung die Hoffnung, einer „bloßen“ Kellnertätigkeit zu entgehen: „Weil mir war von Anfang an klar, wenn ich in dieser Branche bleibe, will ich da nicht irgendwie als Kellner versauern und enden. Und von daher wollte ich das dann schon“ (IW 24, § 290). Das Verbleiben in seinem Beruf setzt er mit einem „Versauern“ und dem „Ende“ gleich, eine Weiterbildung stellt für ihn hingegen einen Ausweg dar. Entsprechende Weiterbildungsmotivationen finden sich im zweiten Muster der Studienentscheidung (vgl. Kapitel 4.2.2).

Weiterbildung als zeitliche Herausforderung

Als größte Herausforderung in der Zeit der Aufstiegsfortbildung, die oft neben dem Beruf stattfindet, beschreiben die Befragten den hohen zeitlichen Aufwand.

„Also, ich fand es sehr anstrengend. Aber nicht wegen dem Inhalt, sondern einfach wegen der Zeit. Ich habe eigentlich immer so gearbeitet, dass ich um sechs Uhr angefangen habe, und habe dann um halb drei, drei aufgehört, weil das einfach von den Zeiten, auch von den Lieferanten und so weiter am besten gepasst hat. Und um drei Uhr dann heimgefahren, schnell was gegessen, [...] Und dann ging es gleich direkt los. Fahrgemeinschaft um fünf Uhr. Viertel nach fünf ging dann die Schule los. Das ist noch mal von mir 30 Kilometer weiter weg“ (IW 25, § 166).

Inhaltliche Anforderungen werden von den Befragten insgesamt kaum thematisiert. Die Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Weiterbildung erfordert eine gute zeitliche Organisation. Aus diesem Grund werden die Erfahrungen dieser Zeit als insgesamt lohnenswert, aber sehr anstrengend beschrieben. Den Befragten gelingt es trotz hohem Aufwand, die inhaltlichen Anforderungen zu bewältigen und gute Leistungen zu erbringen.

In der Regel verbinden die Befragten trotz großer Anstrengungen im Allgemeinen positive Lernerfahrungen mit ihrer Weiterbildung und erlangen nach eigenen Angaben damit ein größeres Selbstbewusstsein und mehr fachliche Kompetenz: „Und ich habe da einige Ausbildungen oder Fortbildungen mitnehmen können, was einem auch noch mal anders Sicherheit gibt. Also so Geschichten wie nonverbale Kommunikation oder konfliktfrei Konflikte lösen und so was. Das konnte man dann alles mitnehmen. Und von daher hat sich alleine da das Auftreten schon sehr verändert“ (IW 14, § 146). Neben dem fachlichen Mehrwert der Weiterbildung wird auch das informelle Lernergebnis „professionelles Auftreten“ thematisiert.

Gesteigertes Selbstbewusstsein und Lernerfolg führen in der Weiterbildung dazu, dass die Studienentscheidung erleichtert wird: „Und dann habe ich natürlich auch irgendwie alles gegeben. Sehr verkrampft war ich dabei, dachte, ich muss das unbedingt schaffen. Für so viel Leistung habe ich dann auch eine Eins auf diese Prüfung gekriegt. Das war cool, dann dachte ich: ‚Schön, dann kann ich ja vielleicht auch an der Uni was werden!‘“ (IW 11, § 261). Dem Zitat ist deutlich der Respekt vor den Anforderungen der Universität zu entnehmen. Eine sehr gute Note in der Weiterbildung schafft das Vertrauen in die Fähigkeit, auch an der Universität bestehen zu können.

Darüber hinaus fällt auf, dass viele die Zeit der Weiterbildung mit ihrer Schulzeit in Verbindung bringen, mit positiven Lernerfahrungen: „Ja, das war super. Ich war ja endlich wieder in der Schule. Ich konnte das immer gar

nicht fassen. Also, ich war total glücklich. Und es war auch eine super Zeit. Wir waren auch wieder eine super Klasse“ (IW 22, § 310). Die Befragte ist begeistert, wieder in schulischen Strukturen lernen zu können, während das nächste Zitat beschreibt, wie wichtig die Motivation für den Lernprozess ist: „Hat Spaß gemacht auf jeden Fall. [...] Und das war kein Vergleich dann vorher zu der Zeit im Gymnasium, weil ich das ja auch selber wollte. Und dort habe ich dann auch wieder was gemacht. Und klar, ein bisschen angestrengt und alles. Das war dann kein Problem irgendwie“ (IW 24, § 296). Konkrete berufliche Ziele und ein Praxisbezug zu den Lerninhalten helfen dabei, die negativen Lernerfahrungen in der Schulzeit zu überwinden und sich neuen Herausforderungen auch in institutionellen Lernumgebungen zu stellen.

In vier Fällen erfolgt eine nachträgliche Abwertung der Weiterbildung durch den Arbeitgeber, indem der erfolgreiche Abschluss von den Vorgesetzten nicht über eine Gehaltserhöhung oder einen beruflichen Aufstieg honoriert wird. Dies überlagert die positiven Lernerfahrungen aus der Weiterbildung: „Sie arbeiten im öffentlichen Dienst, bei uns zählt nur ein anerkanntes Hochschulstudium, alles andere, schön, dass Sie es gemacht haben, aber können wir nix mit anfangen!“ (IW 4, § 219). Die Betroffenen reagieren mit großer Frustration. Entsprechende Erfahrungen sind unter anderem Auslöser für die Studienentscheidung.

„Und ja, ich habe dann die Resonanz gekriegt nachher: ‚Sie haben jetzt diesen Abschluss über die Abendschule gemacht, mühsam, ja, erkennen wir auch an, total zeitintensiv und bla, bla, bla, aber, beim besten Willen, im Prinzip muss man sich jetzt auch eingestehen, hat Ihnen das nichts gebracht‘ [...] und so hatte ich dann nachher diesen Gedanken gefasst: ‚Komm, macht keinen Sinn, hier im Unternehmen macht es keinen Sinn, andere Unternehmen machen keinen Sinn, sieh zu, dass du jetzt irgendwie ans Studieren kommst‘“ (IW 13, § 362).

Auch wenn der Zitierte gern im Unternehmen geblieben wäre, gibt er seine Karrierewünsche in diesem Betrieb auf und orientiert sich neu. Für diese Personen ist ein Studium der einzige Weg, den erwünschten betrieblichen Aufstieg zu erreichen bzw. der fehlenden Anerkennung im Betrieb zu entgehen und einen nächsten Karriereschritt über ein Studium einzuleiten.

Zur Bedeutung des sozialen Umfelds

Auch in der Phase der Weiterbildung zeigt sich, wie wichtig die Unterstützung im sozialen Umfeld für die Befragten ist. Besonders das Verständnis des Partners bzw. der Partnerin ist für die Bewältigung dieser Zeit zentral: „Und meine Frau [...] hat mir dann noch geholfen, hat dann Kontrolle gelesen. Die hat dann nachts mit mir bis um drei da gesessen und hat Kontrolle gelesen“ (IW 25, § 252). Auch kollegiale Unterstützung spielt eine entscheidende Rolle. Ein Student beschreibt, wie ihn sein Ausbilder in der Zeit seiner Meisterprüfung zum Dachdecker beim Lernen unterstützt hat:

„Er hat mir auch sehr viel geholfen. Über den praktischen Teil, der hat sich drei Monate gezogen, hatte ich dann gerade keine Arbeit und auch kein Werkzeug. Das hat er mir alles gestellt. Dann gab es noch mal einen Samstagabend, wo ich dann gerade mal gar keinen Durchblick mehr hatte durch eine gewisse spezielle Deckung, die ich in meinem Meisterstück machen wollte. Und dann hat er sich mit mir samstagabends noch getroffen, dann sind wir in die Halle gefahren und haben dann noch geübt, ganz alleine. Und ich habe ihm viel zu verdanken“ (IW 33, § 143).

Darüber hinaus hilft das Zusammensein mit „Gleichgesinnten“ innerhalb der Lerngruppe, die anstrengende Zeit der Weiterbildung zu überstehen: „Ja, aber das war ein echt einfaches Lernen. Aber es war auch, weil du in einer Gruppe warst. Und wenn du die anderen immer abgefragt hast, ja, dann hast du es zack zack dringehabt“ (IW 35, § 318). Gegenseitige Unterstützung trägt auch dazu bei, die Inhalte schneller aufzunehmen.

Als typisch für beruflich qualifizierte Studierende dieses Samples gilt eine insgesamt hohe Weiterbildungsaffinität. Für die meisten ist es der nächste logische Schritt auf ihrer Karriereleiter, für andere ein Weg, ihre Profession zu stärken oder ihrem Wunschberuf näherzukommen. Die Lernerfahrungen in den Weiterbildungen werden rückblickend als überaus positiv bewertet, weil sie sowohl zu einer fachlichen als auch zu einer persönlichen Weiterentwicklung führen. Die empfundenen zeitlichen Belastungen rücken dadurch in den Hintergrund. Das erfolgreiche Absolvieren der Weiterbildungen führt zu neuer Lernmotivation und erleichtert den Schritt Richtung Universität, weil das persönliche und berufliche Selbstbewusstsein gestärkt wird.

4.1.7 Informationslücken und Unsicherheit am Übergang

Mit dem Zeitpunkt der Studienentscheidung beginnt die Übergangsphase. „An Übergangsstellen werden Bildungsentscheidungen getroffen, mit denen biografische Weichen gestellt werden, die Lebensverläufe bis in das hohe Alter prägen und später nur unter beträchtlichen Anstrengungen revidiert werden können“ (Wolter 2013, S. 45). Übergänge sind besonders prägende Ereignisse in der Biografie und haben auch deshalb eine zentrale Bedeutung, weil Personen sich oft und sehr intensiv an sie erinnern. Vor allem gelungene Übergänge werden als Erfolg und damit als Stärkung der eigenen Persönlichkeit empfunden (Tillmann 2013, S. 23 f.). Unter dem Übergang zwischen Beruf und Hochschule verstehen wir anlehnend an Tillmann (2013, S. 17) einen deutlichen Bruch, also das Verlassen der Berufstätigkeit und das Eintreten in den neuen Zustand des Studierens.

Dieser Übergang erfolgt nicht plötzlich, sondern weist eine zeitliche Struktur auf. Rath (2011, S. 12) beschreibt diese beginnend mit einer Ablösung, darauf folgt eine Schwellenphase, die zwischen der ersten und der dritten Phase liegt. In der Angliederungsphase erfolgt dann die Integration in den neuen Zustand. Nach unserem Verständnis beginnt die Übergangsphase unserer Zielgruppe mit dem Zeitpunkt der Studienentscheidung und endet mit der Angliederung in der ersten Zeit des Studiums. Das Individuum wird bei diesem Übergang vor die Herausforderung gestellt, sich an den neuen Zustand anzupassen und entsprechende Handlungsstrategien zu entwickeln (Tillmann 2013, S. 17).

Zum einen wird davon ausgegangen, dass sich der Übergang sowohl auf den psychischen Zustand als auch auf den sozialen Status eines Individuums auswirkt. Zum anderen sind diese Übergangsprozesse für die gesellschaftliche Institution Hochschule aus strukturellen und kulturellen Aspekten von großer Bedeutung. Denn sie bestimmen beispielsweise, wer als Mitglied der Institution wie behandelt wird (Krawietz/Raithelhuber/Roman 2013, S. 652). Besonders interessant ist in diesem Kontext also nicht nur die zeitliche Perspektive der Übergangspassage, sondern auch, wie dieser Prozess von den beruflich Qualifizierten gestaltet wird und welche Lernerfahrungen aus dieser Passage wiederum erwachsen, die für die Aufnahme des Studiums und den weiteren Studienverlauf bedeutsam sind. Darüber hinaus kann dargestellt werden, ob und wie sich beruflich Qualifizierte an der Institution Universität angenommen fühlen.

Informationssuche und Bewerbungsphase

Ein großer Teil der Studierenden gibt an, eher zufällig von der Möglichkeit erfahren zu haben, beruflich qualifiziert studieren zu können. Sie erhalten die Information über Freund/inn/e/n oder Bekannte, in Einzelfällen auch von Dozent/inn/en in Weiterbildungseinrichtungen oder im Internet. Tatsächlich geht diesem Hinweis jedoch oft ein Suchprozess voraus. Sie wissen nach einer Bilanzierungsphase bereits, dass sie studieren wollen. Die meisten beginnen mit einer Recherche im Internet, indem sie „Studieren ohne Abitur“ in eine Suchmaschine eingeben: „Ich habe im Internet nachgeschaut und hatte dann gesehen, dass [...] ein neues Gesetz seit ein paar Jahren existiert und dadurch beruflich Qualifizierte gefördert werden“ (IW 15, § 166).

Für die Mehrzahl der Befragten ist es zunächst überraschend, dass sie durch die neue Gesetzeslage den Hochschulzugang leichter als erwartet erhalten: „Ich wäre nie drauf gekommen, dass ich studieren kann, weil ich ja kein Abitur habe. Das hat mich total gefreut, dass mir meine fünfjährige Berufserfahrung zugutekam und dass ich dann echt noch mal anfangen konnte neu zu denken und ein Studium anzufangen“ (IW 7, § 249). Wenn beruflich Qualifizierte also flächendeckend von den Möglichkeiten des dritten Bildungsweges erfahren, können sie für sich früher und intensiver eine Studienorientierung einleiten.

Mit der Gewissheit, ein Studium auch ohne Abitur aufnehmen zu können, geht anschließend ein Erstkontakt mit der bisher weitgehend unbekanntem Institution Universität einher. Die Befragten schildern eine oft aufwendige und mühevoll Suche nach Informationen über die konkreten Studienbedingungen. So realisieren sie sehr schnell, dass sich die Möglichkeiten, beruflich qualifiziert zu studieren, von Universität zu Universität unterscheiden:

„Und das [die Informationsbeschaffung, Anm. d. Verf.] fand ich sehr mühsam, muss ich ganz ehrlich sagen [...]. Dann habe ich ziemlich frühzeitig sämtliche Informationen herangezogen, was auch wirklich mühsam war, weil jede Uni wirklich komplett unterschiedliche Anforderungen hat. Der eine will ein Motivationsschreiben, der andere will ein Motivationsschreiben auf Englisch, der andere braucht kein Motivationsschreiben. [...] Und das war insgesamt echt einfach nur mühsam irgendwie [...] Also, ich glaube, ich könnte jetzt noch nicht genau blicken, was jetzt welche Uni wirklich von mir abgefordert hat. Und das war echt so ein bisschen nervig“ (IW 13, § 418).

Das Zitat verdeutlicht, wie wichtig eine individuelle Beratung im Bewerbungsprozess für beruflich Qualifizierte ist. Konkrete Informationen können den Prozess erheblich erleichtern und Unsicherheiten vorbeugen.

Länderspezifische und universitätsspezifische Regelungen erhöhen die Unübersichtlichkeit zusätzlich. Viele Befragte kontaktieren daher die Studienberatung per Telefon oder Mail und lassen sich persönlich beraten. Die anfängliche Vermutung, die Befragten würden die unterschiedlichen Zugangsregeln der Bundesländer (nach KMK) und Universitäten in ihre Studienwahl miteinbeziehen, bestätigte sich nicht. Stattdessen haben die meisten tatsächlich keinerlei Kenntnis von den unterschiedlichen Länderregelungen. Es stellt sich heraus, dass für die Mehrheit der Befragten und besonders für diejenigen, die bereits Familie und einen festen Wohnort haben, vielmehr die regionale Nähe zu einer ganz bestimmten Universität eine entscheidende Rolle spielt. Nur in Einzelfällen bewerben sich Befragte deutschlandweit.

Entscheidenden Einfluss auf die Wahrnehmung der Übergangsphase haben klar definierte Ansprechpartner/innen und Beratungsangebote an den Universitäten. Der erste Weg auf der Suche nach Informationen führt – wie bereits erläutert – meist ins Internet. Spezifische Internetportale und Homepages der jeweiligen Hochschulen sind auch bei traditionellen Studienberechtigten²³ bei der Informationssuche die meistgenutzte Quelle und werden als besonders hilfreich eingeschätzt (Franke/Schneider 2015, S. 13). Die angebotenen Auskünfte reichen allerdings für besonders unsichere Personen nicht, um alle offenen Fragen zu klären: „Da hatte ich meine Zweifel am Anfang. Es wäre sicher schön gewesen, hätte ich die Zweifel nicht gehabt oder sie gleich ausräumen können durch Erfahrungen von irgendjemandem oder einem Beratenden [...]. In dem Beratungsgespräch von der Uni aus könnte man da vielleicht aufklären“ (IW 12, § 538).

Nicht nur detaillierte Informationen und Beratung, sondern auch Vorbilder werden als besonders hilfreich am Übergang erachtet. Hier kann an die Erfahrungen von ArbeiterKind.de²⁴ angeknüpft werden, die mit Mentor/inn/

23 Unter traditionellen Studienberechtigten bzw. traditionellen Studierenden verstehen wir, in Anlehnung an Teichler und Wolter (2004, S. 72), Studierende, die einen Hochschulzugang auf direktem Weg über das Abitur erhalten, die regulären schulischen Voraussetzungen für einen Hochschulzugang erfüllen und in Vollzeit- und Präsenzstudiengängen studieren.

24 ArbeiterKind.de ist eine gemeinnützige Initiative mit dem Ziel, den Anteil von Nichtakademikerkindern in der Hochschulbildung zu erhöhen. Dafür bietet die Initiative ein Internetportal zu Studien- und Finanzierungsmöglichkeiten sowie ein bundesweites Netzwerk von Mentor/inn/en. Diese stehen Schüler/inne/n sowie Studierenden als Ansprechpersonen und Vorbilder zur Seite. Weitere Informationen unter www.arbeiterkind.de/ (Abruf am 13.7.2015).

en-Programmen Studierende aus Nichtakademikerhaushalten im Studium unterstützen.

Die Befragten betonen, dass sie ihren Zugangsweg zur Universität als einen besonderen wahrnehmen. Die Zuschreibung dieser Sonderrolle beginnt bei der Informationssuche nach Zugangsvoraussetzungen an unterschiedlichen Universitäten und den spezifischen Regelungen für Fristen im Bewerbungsverfahren. Bei den Interessierten herrscht meist eine sehr große Unsicherheit über die Zulassungskriterien des gewählten Studienfachs.²⁵ Kamm (2015, S.36) kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Sie identifiziert drei Themen, bei denen die nicht traditionellen Studierenden besonderen Informations- und Beratungsbedarf äußern: zu Fragen des Hochschulzugangs, zu den einzelnen Regelungen, hinsichtlich der Anforderungen im Studium und zur Studienorganisation.

Beruflich Qualifizierte sind in ihrem Bewerbungsprozess, wie alle anderen Studienbewerber/innen, aufgefordert, Abschlusszeugnisse und Nachweise der Berufstätigkeit einzureichen, um die (fachgebundene oder allgemeine) Hochschulzugangsberechtigung zu erhalten. Da die meisten Befragten zu diesem Zeitpunkt noch voll berufstätig sind, ergibt sich sowohl ein zeitlicher Aufwand für die Erstellung der Bewerbung als auch die organisatorische Aufgabe, Fristen einzuhalten und Dokumente einzureichen.

Befragte mit zusätzlichem Beratungsbedarf müssen darüber hinaus Entfernungen zwischen beruflichem Wirkungsort und Universität bewältigen, um zu bestimmten Öffnungszeiten Beratungstermine wahrzunehmen. Dabei entsteht ein ganz unterschiedlicher zeitlicher Aufwand für den gesamten Bewerbungsprozess – zwischen wenigen Wochen bis hin zu einem Jahr. Es bleibt empirisch bislang unklar, ob solche Umstände für andere potenzielle Studieninteressierte mit beruflicher Qualifikation ein Hindernis im Übergang darstellen und dazu führen, dass sie eine Studienentscheidung wieder verwerfen. Beratungs- und Unterstützungsangebote von universitärer Seite, die sich an die Berufszeiten beruflich Qualifizierter anpassen, könnten dem entgegenwirken.

Einige Befragte beschreiben negative Erfahrungen im Bewerbungsverfahren. In zwei Fällen verschiebt sich der Studienbeginn aufgrund einer Absage um ein Jahr. Da diese Personen jedoch ein bestimmtes Fach an einer be-

25 Es können hier keine Vergleiche mit traditionellen Studierenden angestellt werden. Allerdings lässt sich für Studierende des dritten Bildungsweges sagen, dass sie mit dem Aufgeben ihrer Berufstätigkeit ein größeres Risiko tragen als traditionelle Studierende, da diese in der Regel sowohl beruflich als auch familiär in andere Strukturen eingebunden sind (Mucke/Kupfer 2011, S.231).

stimmten Universität studieren wollen, bewerben sie sich im nächsten Jahr ein weiteres Mal und bleiben bis dahin berufstätig. Ein Student erkundigt sich nach den individuellen Zulassungsvoraussetzungen für sein gewünschtes Studienfach und äußert Unverständnis über unterschiedliche universitäre Zugangsregeln: „Also, ich habe den Sinn von dieser Prüfung nicht verstanden, weil entweder habe ich die Berufserfahrung und kann das [...] oder warum soll ich dann eine Prüfung schreiben, die ähnlich ist wie eine Abi-Prüfung? Wenn ich das nie gelernt habe, wofür brauche ich bei Sozialwissenschaften eine Matheprüfung? Ich glaube, ich hätte in Mathe, Englisch und irgendwas anderes noch schreiben müssen“ (IW 37, § 358).

Im Zitat wird die Gleichwertigkeit von Berufserfahrung und Abitur thematisiert. Der Student erwartet, dass die Möglichkeit, beruflich qualifiziert zu studieren, ihn im Bewerbungsprozess nicht gegenüber den Abiturient/inn/en benachteiligt. Er selbst äußert sich zuversichtlich, dass ihn seine Berufserfahrung zu einem Studium befähigt.

Insgesamt wird keine/r der Befragten im Sample durch Absagen im Studienvorhaben entmutigt, da Absagen meist zeitgleich mit einer erfolgreichen Bewerbung erfolgen und daher weniger dramatisch bewertet werden. Da in der vorliegenden Studie nur Studierende befragt wurden, die den Übergang erfolgreich bewältigt haben, kann in diesem Zusammenhang empirisch nur vermutet werden, dass viele beruflich Qualifizierte ihren Studienwunsch nach einem gescheiterten Bewerbungsverfahren frühzeitig wieder verwerfen.

Es bedarf weiterer Untersuchungen, aus welchen Gründen Studieninteressierte nicht in ein Studium einmünden. Eine individuelle, auf die Bedürfnisse der Zielgruppe zugeschnittene Beratung kann das Verfahren sowie den gesamten Bewerbungsprozess unterstützen und die Motivation für eine erneute Bewerbung für einen Studienplatz fördern.

Persönliche Abwägungen

Neben diesen formalen Unsicherheiten spielen zunächst vor allem finanzielle Abwägungen für die beruflich Qualifizierten eine Rolle:

„Ja, also, die Wohnung konnte ich nicht mehr halten. Ich bin dann in mein Elternhaus wieder eingezogen [...]. Das Finanzielle war auch noch ein Problem, weil ich kein Bafög mehr bekomme. Sie sagen, ich habe schon zwei abgeschlossene Berufsausbildungen, was ich nach wie vor irgendwie nicht einsehe, weil man nur Erzieherin werden kann, wenn man Sozialassistentin geworden ist, einen ande-

ren Weg gibt es nicht. Und als Sozialassistentin kann man eh nicht überleben, da verdient man nichts. Aber gut, es sind zwei abgeschlossene Berufsausbildungen. Ich bekomme kein Geld. Dann habe ich jetzt einen Studienkredit genommen. Ich darf gar nicht drüber nachdenken, wie hoch der Schuldenberg dann am Ende ist, das kann ich eigentlich überhaupt nicht haben. Aber ich verdiene dann hoffentlich auch genug, um das dann irgendwann wieder abzubezahlen. Ja, und dann habe ich meine Wohnung aufgegeben, das war auch interessant, sich von allem mal zu befreien. Das war eigentlich nicht schlecht. Ich habe mein Auto aufgegeben und bin dann zu Hause bei meinen Eltern eingezogen“ (IW 5, § 374).

Die Aufgabe der Berufstätigkeit und die Finanzierung des Studiums über einen Kredit stellen für die hier Befragte ein hohes finanzielles Risiko dar. Die Aufnahme eines Studiums ist für sie mit einem finanziellen und damit auch individuellen Rückschritt verbunden, da sie sich erneut in die Abhängigkeit ihres Elternhauses begibt, um ihren Studienwunsch zu realisieren. Die erlebten Einschränkungen können durch die intensive Absprache und Unterstützung im privaten Umfeld sowie die Hoffnung auf eine finanziell abgesicherte Zukunft jedoch abgefangen werden.

Neben finanziellen Überlegungen spielen außerdem Ängste hinsichtlich der eigenen Leistungsfähigkeit eine Rolle. Die Möglichkeit, an einer Universität studieren zu können, wird zwar von den Befragten wahrgenommen und begrüßt, führt darüber hinaus aber zu einer Zuschreibung eines subjektiven Defizits: das Fehlen einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung. Der Wissensvorsprung, den die Befragten den traditionellen Studierenden mit Abitur zuschreiben, geht dabei weit über die Realität hinaus. Sie befürchten, dass die Abiturient/inn/en, die aus der gymnasialen Oberstufe kommen, ihnen gegenüber einen Wissensvorsprung haben, auch weil der Abstand zwischen schulischem Lernen und Aufnahme des Studiums kürzer ist.

Der dritte Bildungsweg geht in der Übergangsphase mit der Sorge einher, die Anforderungen an ein Studium nicht erfüllen zu können. Einige bewerten dies rückblickend aber auch als Herausforderung, der sie sich bewusst stellen: „Ich wollte auch wissen: Ist mein Kopf eigentlich noch in der Lage zu lernen? Das war für mich die größte Frage, weil ich ja schon so lange aus der Schule raus war“ (IW 11, § 261). Insgesamt verbinden beruflich Qualifizierte das erwartete universitäre Lernen am Übergang noch stark mit dem schulischen Lernen, eine mögliche hilfreiche Verbindung zu Lernerfahrungen im Beruf wird dagegen (noch) nicht hergestellt.

Hochschulzugang

Einige Bewerberinnen und Bewerber zweifeln selbst nach einer ausführlichen Beratung vor und während der Bewerbungsphase oft bis zum Erhalt der Zulassung, ob sie tatsächlich einen Studienplatz bekommen werden. Bis zum tatsächlichen Antritt des Studiums, und teilweise noch darüber hinaus, bleibt bei den Studierenden eine Restunsicherheit über ihren spezifischen Hochschulzugang. Trotz des bürokratischen Aufwands können sie auf Nachfrage nicht konkret benennen, über welchen Weg sie letztlich eine Studienberechtigung erhalten haben. In diesen Fällen sind die Befragten froh, einen Zugang erhalten zu haben, und erkundigen sich nicht nach den genauen Umständen.

In einigen Fällen erzählen Studierende sogar, auf weitere Nachfragen verzichtet zu haben, weil sie fürchteten, dann vielleicht doch nicht für ein Studium zugelassen zu werden. Dieser Befund zeigt, dass es für beruflich qualifizierte zweitrangig ist, über welchen Weg sie letztlich einen Studienplatz bekommen: „Ich weiß ehrlich gesagt nicht, wie ich jetzt an die Uni rangekommen bin“ (IW 38, § 153). Im Sample finden sich – wie [Abbildung 4](#) auf Seite 61 zeigt – unterschiedliche Arten der beruflichen Qualifikation, die zu einer Hochschulzugangsberechtigung geführt haben.

Die Mehrheit der Befragten erhält den Hochschulzugang aufgrund einer absolvierten Aufstiegsfortbildung. Die Zahl von 22 Personen, die den Zugang über eine Aufstiegsfortbildung erhalten haben, unterscheidet sich von den in [Kapitel 4.1.6](#) genannten 19 Absolvent/inn/en von Aufstiegsfortbildungen aus zwei Gründen. Zum einen nutzten zwei Personen (eine Frau und ein Mann) statt ihrer Aufstiegsfortbildung den fachgebundenen Hochschulzugang, weil ihnen dies – wegen der besseren Note und damit der besseren Chance auf einen Studienplatz – von der Studienberatung empfohlen wurde. Zum anderen hatten zwei Befragte (eine Frau und ein Mann) ihre Aufstiegsfortbildung zum Zeitpunkt der Bewerbung noch nicht abgeschlossen, so dass der eine einen fachgebundenen Zugang erhielt und die andere eine Einstufungsprüfung absolvieren musste.

Damit reduziert sich die Zahl der Hochschulzugänge über eine Aufstiegsfortbildung zunächst auf 15 Personen. Dafür werden laut KMK-Beschluss von 2009, Absatz 1, alle sieben Erzieher/innen den Personen mit einer Aufstiegsfortbildung gleichgestellt und in dieser Grafik zu den Aufstiegsfortbildungen dazugezählt, so dass sich eine Zahl von 22 ergibt.

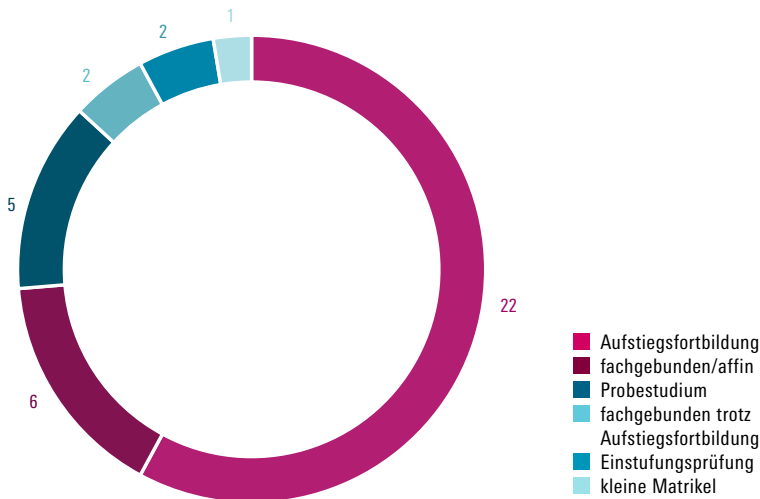
Der Übergang von der Berufstätigkeit ins Studium erfolgt bei den meisten Befragten im Sample nahtlos: Sie arbeiten bis zum Freitag und beginnen am Montag mit dem Studium. Partiiell bestehende Angebote in Form von

Vorbereitungskursen können dadurch meist nicht wahrgenommen werden, da ein Besuch der Kurse neben dem Beruf zeitlich nicht möglich ist. Die Entscheidung, bis zum letzten Tag zu arbeiten, wird einerseits damit begründet, so lange wie möglich Geld verdienen zu wollen, andererseits bleiben bis zum tatsächlichen Antritt des Studiums Zweifel bei einigen bestehen, ob sie tatsächlich beruflich qualifiziert ein Studium beginnen dürfen. Darüber hinaus lässt sich der späte Erhalt einer Zusage oft nicht mit Kündigungsfristen vereinbaren:

„Problematisch war auch dann dieses Pokern. Ich musste kündigen, bevor ich die Zusage hatte. Aber das geht vielleicht auch Leuten mit Abitur so, die arbeiten. Ich weiß jetzt nicht, ob das spezifisch nur für qualifizierte Bewerber so ist [...] oder ob es unfair wäre, beruflich Qualifizierten eher die Zusage zu geben. Aber man kann dann an-

Abbildung 4

Art der Hochschulzugangsberechtigung (n = 38)



Quelle: Eigene Darstellung

ders planen, ne? Man kann dann gegebenenfalls den Umzug anders planen und man kann auch schon mit dem Arbeitgeber sprechen, ob er das vielleicht auch unterstützen würde. Aber das geht wirklich erst, wenn man eine Zusage hat“ (IW 16, § 674).

Die Befragte äußert ausdrücklich Kritik an bestehenden Studienstrukturen sowie den Wunsch, Organisationsstrukturen besser an die Bedürfnisse beruflich Qualifizierter anzupassen. Damit ist die Vermutung verbunden, dass mehr beruflich Qualifizierte ein Studium aufnehmen könnten, wenn sie mit Erhalt der Studienzusage noch die gesetzlichen Kündigungsfristen einhalten können.

Zur Bedeutung des sozialen Umfelds

Insgesamt erfahren die Befragten großen Zuspruch, viel Bewunderung und Unterstützung für ihr Vorhaben, vor allem von der Familie, in den meisten Fällen von den Eltern: „Also, die haben sich wirklich gefreut und haben mich da auch ermutigt und bekräftigt“ (IW 19, § 231).

Im beruflichen Umfeld wird der Studienwunsch dagegen oft sehr selektiv kommuniziert; hier spielt über die bereits beschriebenen Ängste hinaus auch die Sorge vor Ausgrenzung wegen der Studienentscheidung eine Rolle. „[Ich habe es, Anm. d. Verf.] nicht an die große Glocke gehängt, weil ich auch immer so ein bisschen die Befürchtung hatte, wenn jetzt, bevor ich wirklich ein Studium habe oder anfangen kann, dass es dann irgendwie eventuell heißen könnte: ‚Ja, der ist ja gar nicht hundertprozentig voll dabei im Job‘“ (IW 1, § 318). Indirekt ist diesem Zitat auch die Angst vor dem Scheitern zu entnehmen. Der Befragte nimmt seinen Job als Absicherung wahr, für den Fall, dass eine Studienbewerbung scheitert. Von vertrauten Kolleg/inn/en erfahren die Befragten insgesamt jedoch viele positive Reaktionen:

„Die eine [Reaktion einer Kollegin, Anm. d. Verf.] fand ich sehr schön, weil die kam dann irgendwann zu mir und meinte: ‚Ich finde das voll toll, wie du das machst, das würde ich mich nie trauen.‘ Aber sie möchte ja eigentlich auch gar nicht mehr im Kindergarten arbeiten. Und jetzt hatte ich sie vor einem Jahr mal getroffen und dann meinte sie, sie überlegt immer noch, sie möchte ja gerne irgendwie Tischler oder irgendwas werden, aber traut sich eben nicht. Schade eigentlich“ (IW 5, § 367).

Auch wenn die Befragte Zuspruch für ihr Vorhaben erfährt, wird durch dieses Beispiel deutlich, dass der Mut, etwas Neues anzufangen, weiterhin als anerkennungswürdige Ausnahme gilt.

Zentrales Kennzeichen der Übergangsphase ist, dass die meisten Befragten eine große Unsicherheit empfinden. Dabei geht es grundsätzlich um Informationslücken über die Studienmöglichkeiten für beruflich Qualifizierte im Allgemeinen sowie die Zulassungsvoraussetzungen an den einzelnen Universitäten im individuellen Fall. Die beruflich Qualifizierten müssen den gleichen Bewerbungsprozess durchlaufen wie Studienbewerber/innen mit Abitur. Dennoch wünschen sie sich in den meisten Fällen eine Anpassung der Informationen und der Beratungszeiten an ihre Bedürfnisse.

Eine Bündelung von allgemeinen und universitätsspezifischen Informationen auf den Internetseiten der Universitäten und zentrale Ansprechpersonen werden als äußerst hilfreich erachtet. Ansprechpartner/inne/n an den Universitäten kommt die wichtige Aufgabe zu, in einem telefonischen oder persönlichen Beratungsgespräch Informationslücken zu schließen und so den Bewerbungsprozess einzuleiten. Wie sich im folgenden Abschnitt zeigt, lösen sich viele der dargelegten Unsicherheiten in der Studienphase auf.

4.1.8 Studium als beruflich Qualifizierte

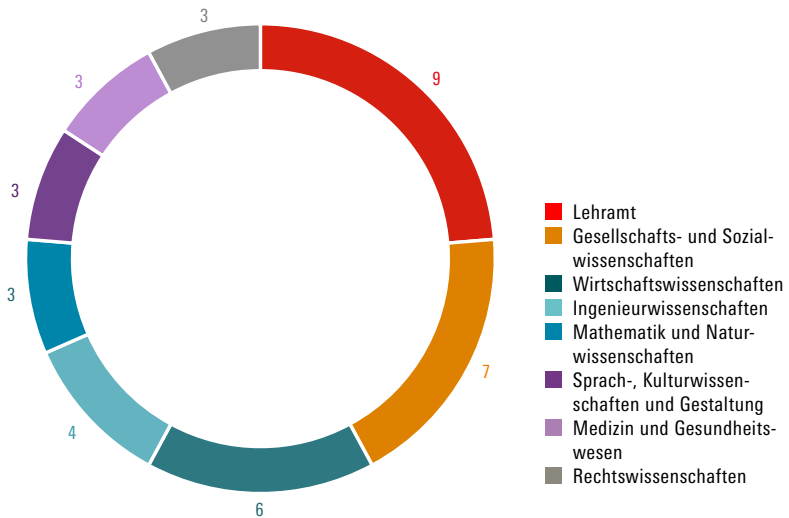
Das Ende der Übergangsphase, das von Rath (2011, S. 12) als Angliederungsphase bezeichnet wird, also die Integration in den Zustand des Studierens bzw. in das neue Feld Universität, stellt in diesem Zusammenhang den Studienbeginn dar. Zunächst wird in [Abbildung 5](#) dargestellt, welche Studienrichtungen von den beruflich Qualifizierten gewählt wurden, bevor zentrale Merkmale der Studienphase dargestellt werden. Aus entsprechenden Erkenntnissen lassen sich Hinweise für die zukünftige Förderung beruflich qualifizierter Studierender ableiten.

Affines Studium

Insgesamt studieren 15 Personen affin zu ihrem Ausbildungsberuf. Dabei handelt es sich beispielsweise um alle vier Studierenden der Ingenieurwissenschaften, wie etwa Dachdecker, die Bauingenieurwesen studieren. Weiterhin studieren alle beruflich Qualifizierten im Medizin- und Gesundheitswesen affin, so etwa Krankenpflegerinnen, die Pflegewissenschaften oder Medizin studieren. Die übrigen affin Studierenden finden sich teilweise in Mathematik und den Naturwissenschaften (z. B. Informatiker) sowie in den Wirtschafts-

Abbildung 5

Gewählte Studienrichtung (n = 38)



Quelle: Eigene Darstellung

(z. B. Industriekaufleute) und den Gesellschaftswissenschaften (Erzieher/innen). Die meisten treffen diese Wahl als bewussten nächsten Schritt der Karriereentwicklung und machen sich nach eigenen Angaben keine Gedanken über alternative Studienmöglichkeiten.

Einzelne Befragte hätten lieber etwas anderes studiert, haben dies aber aus Unsicherheit darüber, ob sie die Anforderungen bewältigen können, nicht umgesetzt. Dabei handelt es sich beispielsweise um eine Erzieherin, die sich aufgrund ihrer Berufserfahrungen ein nicht affines Studium nicht zutraut: „Ich wollte eigentlich dann Psychologie studieren. Aber das hätte ich nicht hinbekommen wahrscheinlich, weil Statistik mich zu Tode langweilt. Und dann bin ich zu demotiviert, dass ich es nicht mache“ (IW 27, § 173). Im Zitat ist große Unsicherheit und Angst vor einem Scheitern im Studium zu lesen. Mit der Entscheidung für ein fachlich affines Studium der Erziehungswissenschaft beugt die Befragte vermuteten Schwierigkeiten im Studium vor.

Lehramtsstudium

Die neun Lehramtsstudierenden studieren teilweise affin, da sie entweder bewusst oder auf Empfehlung ein Studienfach passend zu ihrem vorherigen Beruf gewählt haben. Von den neun Lehramtsstudent/inn/en haben sich sieben für das Berufsschullehramt entschieden, einmal wurde das Förderschullehramt und einmal das Lehramt für Sekundarstufe zwei gewählt.

Lehramtsstudierende finden sich vorwiegend in den Mustern, die den dritten Bildungsweg als Ausweg (vgl. Kapitel 4.2.2) oder als Mittel zur Selbstverwirklichung (vgl. Kapitel 4.2.3) nutzen. Für Erstere bietet diese Wahl die Möglichkeit, das bisherige Tätigkeitsfeld zu verlassen, aber dennoch an ihre beruflichen Inhalte anzuknüpfen. Letztere können damit an ihre ursprünglichen Bildungsaspirationen bzw. Berufswünsche anknüpfen. Dabei können auch sie ihr Studium teilweise mit ihren Berufserfahrungen verbinden.

Für das Lehramtsstudium an sich lassen sich unterschiedliche Motive ausmachen. Zunächst ist die Institution Berufsschule für die Befragten eine bekannte Institution. „Ja, an der Berufsschule vielleicht zu unterrichten, weil ich dann auch diese Lehrer da mitgekriegt hatte, die guten wie auch schlechte [...], die ja auch zum Teil genau dieselben Sachen in der Abendschule dann auch unterrichtet haben. Und das hat [...] das Interesse geweckt, [...] dahingehend was zu machen.“ (IW 13, § 360). Durch eigene Erfahrungen ist dem Befragten bewusst, welche Aufgaben Lehrkräfte erfüllen müssen.

Weiterhin steht der Beruf des Lehrers bzw. der Lehrerin für finanzielle Sicherheit, die vor allem geschätzt wird, wenn die Befragten vorher nur ein geringes Gehalt bekommen haben. Eine gelernte Fotografin berichtet über ihre Studienfachwahl: „Und ich dachte mir, ob ich jetzt in diesem Fotografenbetrieb bleibe oder ob ich Kunst studiere [...] das ist genauso brotlose Kunst. Dann dachte ich, nee, das kann ich alles in meiner Freizeit machen, ich will jetzt irgendwie einen Job, so! [...] Und deswegen auch Lehramt. Ich dachte auch, so schlecht kann das nicht sein. So rein kohletechnisch war das für mich auf jeden Fall auch mit ein Grund“ (IW 11, § 287).

Die Befragte bezeichnet den Beruf der Fotografin und den der studierten Künstlerin nicht als „richtigen Job“, weil diese Tätigkeiten mit einem geringen Verdienst verbunden sind. Der Lehrerberuf gilt hingegen als finanziell und sozial abgesichert. Ferner wird dieser Beruf mit Selbstständigkeit verbunden, die vor allem für den gelernten Landwirt eine zentrale Rolle spielt:

„Also, ich will auf jeden Fall den Hof behalten. Wir haben alles neu gebaut. [...] Was machst du dann? Ja, kannst du nicht einen Nebenwerb machen? Kann man machen, ja. Und was soll ich dann ma-

chen nebenbei? Ich habe einen Nachbarn, der hat seinen Hof aufgegeben, der geht jetzt zu anderen Höfen helfen. Der ist quasi vom Selbstständigen jetzt zum Knecht geworden. Zum Aushilfsknecht. Mobiler Knecht. [...] Ich würde das natürlich auch notfalls tun, klar, aber das willst du nicht. Aber irgendwas willst du noch. Und zack war ich bei der Studienberatung“ (IW 2, § 390).

Das Lehramtsstudium bietet ihm die Möglichkeit, weiterhin selbstständig zu arbeiten, ohne dass jemand seine Tätigkeit „kontrolliert“. Die Alternative einer Angestelltenposition verbindet er hingegen mit einem gesellschaftlichen Abstieg.

Motivierend bei der Studienfachwahl wirken für ihn zusätzlich seine Lernerfahrungen mit Kindern: „Ich glaube, dass ich Lehrer kann. Das glaube ich schon. Und ich habe immer Kinder auf dem Hof, immer. Gestern Abend, wir hatten ja unsere Ernte fertig, da müssen ja diese Reifen draufgepackt werden, Folien drauf, Vogelnetze und so weiter, und das finden Jugendliche immer total super interessant [...] Und ich kann gut mit Kindern umgehen. Ich habe, glaube ich, auch das richtige Maß an Empathie und an Gleichgültigkeit, um damit umgehen zu können“ (IW 2, § 394). Das Zitat verdeutlicht, dass der Befragte sich bereits intensiv mit seiner Rolle als Lehrer auseinandergesetzt hat. Seine Berufs- und Lebenserfahrungen bringen ihn dazu, den Umgang mit Schüler/innen als wesentlich bedeutsamer anzusehen als das Unterrichten selbst.

Es gibt zwei Personen, die vor ihrem Studium bereits im Ausbildungsbereich gearbeitet haben und das Studium als Alternative zum Quereinstieg wählen: „Ich hätte ja als Quereinstieg in einer Berufsschule gleich anfangen können. [...] Da habe ich aber gesagt, nee, das möchte ich nicht, ich möchte es didaktischer einfach auch lernen, weil es bringt nix, wenn ich da wie so ein Fachidiot hinkomme, so sinngemäß, und denen irgendwas erkläre und die verstehen gar nix. [...] und ich hatte einfach auch noch mal so ein bisschen dieses, dass ich noch mal einfach mehr lerne“ (IW 36, § 196). In dieser Aussage lässt sich zum einen das geringe Vertrauen in die eigenen bereits erlernten Fähigkeiten im Ausbildungsbereich ablesen. Zum anderen zeigt sich ein Vertrauen in die Institution Universität, didaktische und theoretische Grundlagen zu vermitteln, die neben den praktischen Kompetenzen als zentral erachtet werden, um als Lehrkraft handlungsfähig zu sein.

In Einzelfällen hätten die Befragten ein anderes Zweitfach favorisiert, was jedoch aufgrund des fachgebundenen Hochschulzugangs abgelehnt wurde: „Und da sagt er mir, welche Möglichkeiten ich habe, dass ich auch ein Fach

wählen muss, was mit meiner Ausbildung zu tun hat. Also irgendwas Wirtschaftliches. In Pädagogik wollte ich ja nun mal rein. Und dann gab es eben keinen anderen Weg, dass ich auch was Wirtschaftliches nehmen musste. Und das fällt mir heute sehr schwer. Also, diesen Wirtschaftsteil finde ich schwierig, vom Lernen her“ (IW 6, § 364). In diesem Fall führt das nicht gewünschte Zweitfach zu inhaltlichen Problemen im Studium, Lernen wird zur Belastung.

Gewinn von Sicherheit im Studium

Zu Beginn des Studiums müssen sich beruflich Qualifizierte in der Universität eingewöhnen, die sich von den Institutionen der Berufsbildung ganz grundsätzlich unterscheidet: „Das ist eine andere Welt hier“ (IW 2, § 470). Sie fühlen sich zunächst in einer Sonderrolle, was sie vor allem am äußerlichen Merkmal des höheren Alters, ihrem fehlenden Abitur und ihrer Zeit der Berufserfahrung festmachen. Die Befragten wurden im Interview gebeten, ihren ersten Tag an der Universität zu beschreiben. Darüber berichtet eine Studierende:

„Mein erster Tag an der Uni, alle strömten in den großen Hörsaal, um die Begrüßungszeremonie mitzumachen, jeder bekommt am Eingang einen Apfel in die Hand gedrückt und irgendeinen Flyer, nur ich nicht. Dann hab ich mich gefragt, woran das wohl liegt. Drinnen bekam man auch noch Rucksäcke. Gott sei Dank konnte man sich dann auch zum Schluss noch einen Rucksack nehmen und bekam sie nicht nur offiziell in die Hand gedrückt. Dann habe ich mir auch einen Rucksack genommen. Woran lag das wohl? Alle sprachen sich mit Du an, nur ich wurde gesiezt. Ja, woran lag das wohl? Okay, ich sehe eben nicht aus wie ein normaler Student. Ich kam mir ein bisschen deplatziert vor, weil ich auf einmal zwischen ganz vielen jungen Leuten saß“ (IW 6, § 390).

Das Zitat verdeutlicht, wie wenig sich die Befragte zu Beginn an der Universität willkommen fühlt. Sie hat vor allem aufgrund ihres Alters das Gefühl, Außenseiterin zu sein. Mit der Zeit stellt sie fest, dass sich alle aneinander gewöhnen: „Aber mittlerweile kennen die mich. Jetzt bin ich im vierten Semester und [...] ich bin dann auch schon irgendwo normal“ (IW 6, § 390). Die Bezeichnung „irgendwo normal“ deutet darauf hin, dass ihre Anwesenheit in Seminaren für andere Studierende zwar nicht mehr ungewöhnlich ist, sie sich jedoch nach wie vor nicht hinreichend integriert fühlt.

Den Altersunterschied zu anderen Studierenden spüren vor allem jene, die mit sehr viel jüngeren Studienkohorten studieren. Zu dieser Erkenntnis kommt auch Freitag (2011a) in biografischen Interviews mit Anrechnungstudierenden der BMBF-Initiative ANKOM. Die Befragten umgeben sich deshalb oft mit gleichaltrigen Kommiliton/inn/en, die bereits eine Ausbildung abgeschlossen haben und ebenfalls über Berufserfahrung verfügen. In der Zusammenarbeit mit jüngeren Kommiliton/inn/en übernehmen sie dagegen häufig Verantwortung – etwa in Studiengruppen –, indem sie mit ihrem Ehrgeiz und ihrer Disziplin andere Studierende unterstützen.

In unserem Sample finden sich in den dargestellten Mustern hingegen unterschiedliche Befunde: So grenzen sich die „Karrieristen“ (vgl. Kapitel 4.2.1) beispielsweise eher von traditionellen Studierenden ab. Die Gruppe der „Selbstverwirklicher“ (vgl. Kapitel 4.2.3) betont dagegen besonders den gegenseitigen Nutzen beider Studierendengruppen. In Einzelfällen übernehmen beruflich Qualifizierte Verantwortung in Lerngruppen: „Sie kommen meistens immer noch zu mir, wenn sie irgendwas nicht verstanden haben, und ich darf dann erklären“ (IW 26, § 429). In diesen Fällen beschreiben die Befragten, dass ihre Berufs- und Lebenserfahrungen von den anderen Studierenden besonders geschätzt werden.

Die im Übergang beschriebenen Unsicherheiten hinsichtlich der Selbstzuschreibung des fehlenden Abiturs lösen sich im weiteren Verlauf des Studiums auf. Die Befragten werden sich zunehmend des Wertes ihrer beruflichen Qualifikation, ihrer beruflichen Lernerfahrungen und ihrer Lebenserfahrungen bewusst und vergleichen sich reflektierter mit traditionellen Studierenden. Dabei fällt ihnen auf, dass sie theoretische Lerninhalte besser mit der Praxis verknüpfen können: „So mit der Zeit irgendwann erkennt man, dass die alle auch nur mit Wasser kochen und dass das alles nix Besonderes ist. [...] Wenn man sich die Kommilitonen anguckt, mit denen man irgendwelche Projektarbeiten zusammen macht, [...] da liegen Welten dazwischen. Die haben keine Vorstellung, [...] von der tatsächlichen Arbeitswelt und wie es dann später im Beruf ist“ (IW 4, § 337). Teilweise verändert sich der Respekt vor traditionellen Studierenden sogar in Überraschung darüber, wie wenig diese von „der Arbeitswelt“ wissen.

Auch das Defizitgefühl aufgrund des fehlenden Abiturs löst sich mit der Zeit auf: „Also, man muss jetzt keine Angst haben, im Studium zu versagen, weil man kein Abitur hat. Man darf auch nicht denken, man ist ein schlechterer Mensch oder ein schlechterer Student, weil man kein Abitur hat. Das ist einfach gar nicht so. [...] Da hatte ich meine Zweifel am Anfang [...]“ (IW 12, § 538). Das Zitat verdeutlicht nochmals, wie groß zum Teil die Versagens-

ängste – vor allem im Vergleich zu Abiturient/inn/en – vor Studienbeginn gewesen sind. Hier kann nur vermutet werden, dass solche Ängste viele andere beruflich Qualifizierte davon abhalten, ein Studium überhaupt zu beginnen. Eine entsprechende Beratung und Aufklärung etwa über Mentoringprogramme könnten in diesem Zusammenhang hilfreich sein.

Wert der Berufserfahrung versus Matheproblem

Musterübergreifend heben alle Befragten ihre Berufs- und Lebenserfahrung gegenüber traditionellen Studierenden hervor: „Ich habe denen auf jeden Fall was voraus, meine Erfahrung, Lebenserfahrung, Berufserfahrung, alles, weil ich es entsprechend umsetzen kann“ (IW 6, § 398). Die Studentin spricht damit ein besseres Theorie-Praxis-Verständnis an, das auch andere Studierenden bestätigen. Die Praxiserfahrung ermöglicht den Studierenden unter anderem, die Inhalte kritisch zu hinterfragen:

„Also, auch heute Morgen zum Beispiel wieder hatten wir eine Präsentation und die hatten auch Erkundungen in Unternehmen vorgenommen, das ist dann komplett die eine Seite, wo man sich nur fragt, ja, ein Unternehmen ist nicht nur darauf ausgerichtet, dass es den Mitarbeitern gut geht. Und wenn man sich da irgendwie kritisch meldet und sagt: ‚Aber guckt mal von der anderen Seite, die wollen auch einen Gewinn davon, wenn sie Mitarbeiter schulen‘, zum Beispiel, wird so was einfach komplett ausgeblendet, wo ich dann schon sage: ‚Das ist realitätsfern‘“ (IW 4, § 352).

Diese Studierende äußert deutliche Kritik an den traditionellen Studierenden, die Inhalte aufnehmen, ohne sie kritisch zu hinterfragen. An dieser Stelle wird ein Mehrwert der Berufserfahrung deutlich, den die Studentin in den Unterricht einbringen kann. Damit können beruflich Qualifizierte theoretische Veranstaltungen mit ihrem Praxiswissen bereichern. Der Vergleich mit traditionellen Studierenden und das damit verbundene Herausstellen der eigenen Berufserfahrungen spielt eine zentrale Rolle am Studienbeginn. Diese Erkenntnis ist ein entscheidender Grund, warum sich die Befragten schnell in der Institution Universität eingewöhnen und das Studium insgesamt als persönliche und berufliche Bereicherung empfinden. Universitäten könnten sich dieses Praxiswissen zunutze machen, indem sie beruflich Qualifizierte aktiver in die Lehre einbeziehen und sie beispielsweise für Tutorien einsetzen.

Beruflich qualifizierte Studierende bewerten alle neuen Lerninhalte vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Erfahrungen: „Ich denke, ich kann besser nachvollziehen wie es in der Praxis umzusetzen ist“ (IW 6, § 398). Als hilfreiche Vorerfahrungen aus der Berufstätigkeit nennen die Befragten ihre Strukturiertheit, Kommunikationsfähigkeit und Organisationsfähigkeit. Diese Eigenschaften unterscheiden sie nach eigenen Aussagen vor allem von jenen Studierenden, die direkt nach dem Abitur ein Studium beginnen. Daraus lässt sich die Erkenntnis ableiten, dass Berufserfahrung einen positiven Effekt auf das Studium hat. Verwiesen sei hier beispielhaft auf die Forschung von Grendel, Lübke und Haußmann (2014)²⁶ mit beruflich qualifizierten Studierenden, die belegt, dass mit zunehmender Berufserfahrung der Studienerfolg positiv beeinflusst wird. Darüber hinaus hat nicht etwa die fachliche Nähe zum Beruf einen positiven Effekt auf den Studienerfolg, sondern die Möglichkeit, berufliche Erfahrungen im Studium zu nutzen (ebd., S. 58). Diese Erkenntnisse lassen sich anhand unseres Samples bestätigen.

Von inhaltlichen Problemen im Studium berichten nur einzelne Befragte, dabei handelt es sich vorrangig um Schwierigkeiten mit Mathematik:

„Die größte Leistung an dieser Universität war, im ersten Semester Mathe zu bestehen. Das darf man ja nicht vergessen, also, die Abiturienten kommen und können Integral- und Differentialrechnung, das ist denen absolut geläufig. Davon habe ich noch nie was gehört. Also, in meiner ganzen Schullaufbahn. So weit bin ich einfach nicht gekommen. Und verschiedene andere Sachen musste ich auch erst mal wieder reinholen, also auch die Basics, Bruchrechnung“ (IW 9, § 276).

Das Zitat verdeutlicht, dass nicht die Angst vor dieser Aufgabe im Vordergrund steht, sondern das Gefühl, dass Inhalte in kurzer Zeit aufgeholt werden müssen. In diesem Fall wird die Herausforderung bewusst angegangen und mit Erfolg bewältigt.

Das Bestehen der Prüfungen erleben viele dennoch mit großer Erleichterung. „Meine größte Sorge war wirklich: Schaff^t ich das Studium im Hin-

26 Die quantitative Untersuchung wurde an Hochschulen in Rheinland-Pfalz mit beruflich qualifizierten Studierenden durchgeführt. Darunter fallen nicht nur die des dritten Bildungsweges, sondern alle, die vor ihrem Studium eine Berufsausbildung absolviert haben, mit und ohne Berufserfahrung, mit und ohne Fortbildungsabschluss (Grendel/Lübke/Haußmann 2014, S. 48).

blick auf Statistik? Also, irgendwie so abstrakte Zahlengeschichten und so. Das war wirklich meine größte Sorge überhaupt. Und seitdem ich das Ende letzten Semesters hinter mir hatte, geht es mir richtig gut“ (IW 1, § 350). Die Angst, nicht mit den anderen Studierenden mithalten zu können, wechselt nach erfolgreichem Bestehen der Prüfung in großer Erleichterung, den Anforderungen doch genügt zu haben. Die fachlichen Probleme werden von den Befragten mit großem Fleiß und Ehrgeiz sowie durch die Wahrnehmung von Unterstützung gelöst.

Neben der Unterstützung durch Kommiliton/inn/en nehmen einige Befragte auch Nachhilfe wahr: „Da habe ich mir auch sofort Nachhilfe geholt. Habe ich Glück gehabt, also, mein Nachbar ist gerade pensionierter Gymnasiallehrer gewesen, der also Zeit über hatte und sagte: Ja, kommen Sie rüber.“ Das war auch wieder Glück“ (IW 9, § 276). Auch wenn der Befragte von „Glück“ spricht, wird deutlich, dass Zielstrebigkeit und Ehrgeiz seine Suche nach Nachhilfe bestimmen. Dabei werden private Nachhilfestunden oft als gewinnbringender empfunden als Tutorien oder Sprechstunden:

„Sprechstunden, die haben mir viel geholfen. Es gibt ja einmal die Woche Sprechstunden für jeden Kurs. Da war ich auch meistens Stammgast. Bevor ich die Nachhilfe begonnen habe. Und habe dann mal gemerkt, dass sehr viele zur Sprechstunde hingehen und dass dann meine Fragen auf der Strecke bleiben bzw. die haben nicht das gemacht, was ich wollte. Ich wollte eigentlich, dass er es mir richtig vorrechnet an der Tafel. Und das hat er nicht getan, hat immer nur gesagt, was ich machen soll. Und wenn mir jemand sagt, nebenher, mach jetzt das und das und das, dann bin ich meistens so überfordert, dass ich in dem Moment das einfach nicht kann, weil ich meine Zeit brauche, das einfach durchzugehen. Und das hat mein Nachhilfelehrer gemacht. Der hat das selbst alles aufgeschrieben. Ich habe selbst nie geschrieben. Der hat für mich auch die Hausaufgaben vorgerechnet. Aber immer mit anderen Werten. Das heißt, dass ich die Hausaufgabe selbst rechnen musste. Also, er [...] wollte, dass ich was lerne. Und das hat er schon richtig gut hinbekommen“ (IW 33, § 415).

Hier wird deutlich, dass die Lehrenden im Rahmen der Sprechstunden nicht auf die individuellen Bedürfnisse des Befragten eingehen können, wodurch dieser sich benachteiligt fühlt. Sprechstunden reichen in diesem Fall nicht

aus, um das teilweise hohe Nachholbedürfnis in Mathematik auszugleichen. Universitäre studienbegleitende Angebote könnten an dieser Stelle den Erfordernissen beruflich qualifizierter Studierender besser gerecht werden.

Individuelles Lernverhalten und Gruppenarbeiten

Zu Beginn des Studiums machen einige Befragte deutlich, dass sie sich an die Lernformen und Lernformate an der Universität gewöhnen müssen: „Und damit bin ich am Anfang überhaupt nicht klargekommen, sich wirklich selbst zu organisieren. [...] Wenn du das nicht liest, hast du in einer Diskussion, wenn du im Seminar sitzt, echt die A-Karte gezogen. Und das merkst du einfach [...] Du bist einfach wirklich auf dich alleine gestellt“ (IW 7, § 303). Das selbstständige Lernen ohne Anleitung fiel dieser Studentin anfangs besonders schwer. Beruflich qualifizierte Studierende sind jedoch, spätestens nach einer kurzen Eingewöhnungszeit, sehr ehrgeizig und investieren viel Zeit und Energie in ihr Studium. Sie studieren nach eigener Einschätzung nicht anders und vor allem nicht weniger erfolgreich als andere Studierende.

Obwohl sie teilweise schon in den Aufstiegsfortbildungen sehr viel lernen mussten, empfinden sie den Lernaufwand im Studium noch einmal als deutlich höher: „Ich fange jetzt, glaube ich, erst so richtig an zu lernen“ (IW 35, § 58). Sie beschreiben einen hohen Aufwand, um die einzelnen Veranstaltungen vor- und nachzubereiten und gleichzeitig fehlende Kenntnisse nachzuholen. Um diesen Lernaufwand zu bewältigen, entwickeln sie für sich passende Lernstrategien:

„Also zum Beispiel Bauwirtschaft und Baurecht, das sind so Multiple-Choice-Aufgaben gewesen, und da habe ich mich lieber verkrochen, ganz alleine, und habe mir das Skript dann, die 200 Seiten, immer und immer wieder durchgelesen. Immer und immer wieder durchgelesen. Sachen markiert und rausgeschrieben auch. Ich lerne eher, wenn ich was rausschreibe. Nicht nur, wenn ich es lese. Und bis ich das überhaupt verstanden habe, dass ich das rausschreiben muss, hat es auch so eine Zeit lang gedauert“ (IW 33, § 391).

Der Student perfektionierte seine Lernstrategie mit der Zeit. Entsprechende Angebote von universitärer Seite könnten helfen, beruflich qualifizierte schneller an die universitären Anforderungen zu gewöhnen und in die Arbeitstechniken einzuführen.

Teilweise können die Studieninhalte bereits in der beruflichen Praxis angewendet werden und so den Lernerfolg intensivieren, wie das Beispiel einer Medizinstudentin zeigt:

„Das tut ja jetzt keinem weh, die Patienten liegen da, die sind sowieso sediert und im künstlichen Koma. Und dann nehme ich mir das Ultraschallgerät aus der Kammer und gucke drauf. Und wenn ich irgendwas sehe, wovon ich nicht weiß, was es ist, dann hole ich den Arzt aus seiner Kammer raus und sage, er soll mir das erklären. Und dann machen die das auch. Und das ist so der Luxus, den die anderen nicht haben. Die stehen hier, kriegen das einmal gezeigt, und entweder sie haben es verstanden oder nicht. Und ich kann auf der Arbeit auf alle möglichen Bilder und so weiter kann ich zugreifen und kann mir das selber angucken. Und die sind schon alle befundet, die ganzen CT-Bilder, Röntgenbilder, dann gucke ich mir die Bilder an, gucke, was ich sehe, und lese mir die Befunde dazu durch“ (IW 29, § 441).

Das fordernde Verhalten gegenüber dem Arzt zeugt von großem Selbstbewusstsein und hohem Anspruch an die universitäre Ausbildung. Entsprechende Vorteile können selbstverständlich vor allem jene nutzen, die affin studieren und auch weiterhin in ihrem Berufsfeld tätig sind. Dabei ist im Fall dieser Studentin auch die freie Zeiteinteilung bzw. die Möglichkeit des selbstständigen Arbeitens hilfreich.

Einige Befragte stellen heraus, wie die unterschiedlichen Studierenden-Gruppen voneinander profitieren können, indem sie sich gegenseitig beim Lernen unterstützen. Dies wird besonders in gemeinsamen Lerngruppen deutlich, wie ein gelernter Dachdecker und Student des Bauingenieurwesens beschreibt:

„Aber [...] die haben mir auch sehr geholfen. Die haben mich in vielen Fächern mitgezogen, auch so in Lerngruppen immer viel Rücksicht auf mich genommen, wenn ich mal ‘ne doofe Frage gestellt habe, haben sie mich nicht ausgelacht, sondern mir es dann noch mal erklärt. Und da bin ich auch viel dankbar (IW 33, § 363). [...] Und da ist es mit den Kommilitonen immer am besten, so drei, vier Leute, nicht größer, weil dann ist schon wieder zu viel Lärm und zu

viel Durcheinander. [...] Im dritten wussten sie, dass ich nicht für die eine Hilfe bin, sondern eher nur umgekehrt, dass sie die Hilfe nur für mich sind. So, und jetzt im vierten Semester habe ich gemerkt, dass ich doch gerade für Bauphysik, haben sie viel gefragt. Und dann wusste ich auch meistens die Antwort. Auch in dem Projekt mit dem Pavillon, wo wir das Dach konstruieren mussten, war ich auch gerne gesehen und war auch der einzige, der mit der CAD-Zeichnung klarkam [...]. Und hatte ich auch schon einen Pluspunkt. Ja, es ist auch so ein Geben und ein Nehmen im Studium. Und wenn jemand nur nimmt, dann wirst du auch schnell ausgegrenzt“ (IW 33, § 391).

Die gegenseitige Unterstützung und Verständnis füreinander ist für den Befragten wichtig, um in der Studierendengruppe akzeptiert zu werden. Darüber hinaus trägt sein Praxiswissen dazu bei, dass er sich gleichberechtigt fühlt und seine empfundenen Lerndefizite eine geringere Rolle spielen. Die Förderung von gemischten Lerngruppen kann im Sinne eines Theorie-Praxis-Austausches folglich sowohl für traditionelle als auch für beruflich qualifizierte Studierende hilfreich sein.

Veränderungen durch das Studium

Eine Herausforderung für viele beruflich Qualifizierte stellt auch der neue Umgang mit Zeit dar. Während sie in ihrer beruflichen Vergangenheit an einen durchstrukturierten Arbeitstag gewöhnt waren, müssen sie nun selbstorganisiert ihre Zeit strukturieren, Stundenpläne erstellen, Seminare und Vorlesungen wahrnehmen und sich Freiräume zum Lernen schaffen.

„Das war eine Umstrukturierung, weil die Uni ja teilweise erst um zehn angefangen hat. Und früher, wo ich arbeiten gegangen bin, habe ich um vier oder um fünf angefangen, da [um zehn, Anm. d. Verf.] war mein Arbeitstag, dann bald zu Ende. Und es war einfach ein anderes Leben, also ein anderer Alltag. Ich bin jetzt ein Nachtmensch geworden. [...] Mit der Zeit bin ich dann aus der Uni gekommen, habe mich erst mal um meine Kinder gekümmert, und ab 20 Uhr habe ich dann angefangen zu lernen oder was rauszuschreiben. Und dann ist es mal schnell halb zwei, zwei“ (IW 36, § 251).

Der Studienalltag verändert den Tagesablauf der Befragten nachhaltig. Es ist vor allem eine Herausforderung für Studierende mit Kindern, ihren Alltag neu zu organisieren.

Die Befragten betonen neben dem beruflichen auch einen großen persönlichen Nutzen durch die Studienentscheidung und die ersten Studienerfahrungen: „Also, das Studium hat mich wirklich total verändert, weil ich über mich hinausgewachsen bin und noch mehr an mich selbst glaube und mir noch mehr zutraue und ich vor allem so ein bisschen meinen Blickwinkel auf meine Zukunftsperspektive geändert habe, eben jetzt auf das Lehramt, und mich das total freut, dass mir das ermöglicht wird, und ich ganz tolle Leute auch kennengelernt habe“ (IW 7, § 332).

Neben einer neuen Zukunftsperspektive heben die Befragten besonders informelle Lernprozesse im Studium wie den Gewinn an Selbstvertrauen hervor. Außerdem wird eine zunehmende Gelassenheit thematisiert: „Ich bin stressresistenter geworden noch, glaube ich. Früher habe ich alles immer sehr eng gesehen, wenn irgendwas nicht geklappt hat. Mittlerweile finde ich mich damit ab, wenn irgendwas mal nicht hinhaut. Bin vielleicht noch ein bisschen erwachsener geworden, würde ich sagen, ein bisschen ruhiger“ (IW 12, § 571). Darüber hinaus wird durch das Studium ein zunehmendes Bildungsinteresse konstatiert:

„Dass mich auch viel mehr interessiert. Ich habe ja während meiner Berufszeit auch immer den Wunsch gehabt, mich weiterzuentwickeln. Aber so in diesem Ausmaß, in diesem immensen Ausmaß, mich weiterzuentwickeln, wie ich es jetzt tue, dass ich Fachbücher lese. Auch abends, als meine Gutenachtlektüre, dass ich Wissensendungen im Fernsehen angucke, weil ich [...] irgendwie gerade merke, meine Speicherkapazität von meinem Kopf ist noch gar nicht beschränkt“ (IW 7, § 332).

Die Befragte beschreibt einen Prozess der individuellen Weiterbildung, der mit dem Studium zu der Motivation führt, sich auch in der Freizeit mit neuen Themen auseinanderzusetzen.

Finanzierung des Studiums

Insgesamt 26 Befragte sind neben ihrem Studium weiterhin berufstätig, oft in Teilzeit, in Ausnahmefällen sogar in Vollzeit, bei ihrem alten Arbeitgeber. Darüber hinaus spielen bei der Finanzierung des Studiums für 14 Befragte

Rücklagen eine Rolle, für neun Befragte die finanzielle Unterstützung des Partners bzw. der Partnerin und für fünf Befragte die Unterstützung der Familie. Ein Bildungskredit wird von vier, Bafög von acht Personen in Anspruch genommen. Die meisten greifen für die Finanzierung ihres Studiums auf mehrere Möglichkeiten zurück:

„Dann hat man ja in den Jahren, wo man gearbeitet hat, Altersvorsorge betrieben, ich zumindest habe was für die Rente getan, habe einen Bausparvertrag, hatte noch so eine Berufsunfähigkeitsversicherung, das wird dann zum Teil auch wieder angerechnet mit ins Bafög, wo man dann auch nicht mehr so viel Bafög bekommt. Also, am Anfang waren es irgendwie 50 Euro, die ich bekommen habe. Also musste ich einen Studienkredit aufnehmen. Gut, habe dann weiter nebenbei gearbeitet. Hatte dann auch das Glück, seit letztem Jahr, dass ich ein Stipendium habe, Deutschlandstipendium. Gut, und meine Eltern haben mich ein Glück auch unterstützt. Also, die stehen auch hinter mir und helfen mir auch finanziell noch ein bisschen weiter. Ja, so dass ich quasi auf mehreren Standbeinen [lacht] stehe“ (IW 19, § 229).

Das Zitat verdeutlicht, dass die Befragte großen Aufwand betrieben hat, um ihr Studium finanziell abzusichern. Dabei wird der Erhalt des Stipendiums als „Glück“ bezeichnet, stellt also für die Studentin eine große finanzielle Erleichterung dar. Die Finanzierung über ein Stipendium nutzen fünf Personen; zwei finanzieren ihr Studium ausschließlich über ein Stipendium. Einzelne berichten davon, bei der Bewerbung für ein Stipendium gescheitert zu sein:

„Es geht nicht anders [in Vollzeit arbeiten, Anm. d. Verf.]. Ich habe versucht, ein Stipendium zu kriegen oder so. Das hat alles nicht geklappt. Zu Anfang des Studiums hatte ich mal über einen KfW-Kredit nachgedacht, um nicht Vollzeit arbeiten zu müssen, aber dieses Prozedere dieser Anmeldung war so langwierig. Also, ich habe mich da Anfang des Studiums drum beworben und habe erst vor einem halben Jahr eine Antwort bekommen, dass ich jetzt doch einen Kredit bewilligt bekomme, aber insgesamt nur über ein halbes Jahr für 300 Euro im Monat. Und damit kann ich dann auch nichts werden. Und ich weiß noch nicht, ob der Berufsstart, so wie ich ihn mir

wünsche, jetzt über diese Praktika auch wirklich so fruchtet, und dann wäre ich wahnsinnig, wenn ich meine Festanstellung aufgeben würde, wo ich wirklich gutes Geld verdiene momentan“ (IW 20, § 281).

Die Befragte würde ihre Berufstätigkeit gern reduzieren, um mehr Zeit für das Studium zu haben. Sie glaubt nicht daran, dass sie nach Abschluss des Studiums direkt in eine neue Tätigkeit gehen wird, und behält deshalb ihren Job als eine Art Rückversicherung. Beratungen über Finanzierungsmöglichkeiten und Berufsperspektiven können individuelle Unsicherheiten bereits vor Aufnahme des Studiums auflösen, die Studienentscheidung erleichtern und generell das Studium im Einzelfall erleichtern.

Zusammenfassung Studienerfahrung

Insgesamt beschreiben beruflich qualifizierte Studierende überwiegend positive Lernerfahrungen im Studium. Die Unsicherheit, die während des Übergangs und zu Beginn des Studiums geschildert wurde, lässt bereits im Laufe der ersten Semester nach bzw. löst sich vollständig auf. Organisatorische Hindernisse, wie der Umgang mit Zeit, mit Lernformaten oder Finanzierungsfragen, werden in der ersten Zeit des Studiums ebenfalls individuell gelöst. Eine entsprechende Beratung und Aufklärung zu Beginn des Studiums könnte hier den Einstieg ins Studium jedoch weiter erleichtern.

Die meisten Befragten passen sich beruflich und privat den vorgegebenen Strukturen des gewählten Vollzeitstudiums an. Nur in Ausnahmefällen – hier sind es alleinerziehende Mütter und weiterhin in Vollzeit arbeitende Berufstätige – wird der Wunsch nach flexibleren Studienformaten geäußert, um das Studium besser mit Privatleben und Beruf vereinbaren zu können. Eine individuelle Beratung über die Optionen eines berufsbegleitenden oder eines Teilzeitstudiums kann in diesen Fällen den Studienverlauf erleichtern.

Im Vergleich zu traditionellen Studierenden heben die Befragten ihre Lebens- und Berufserfahrung hervor. Dabei ist die Erkenntnis, dass sie die Fähigkeiten aus Berufsausbildung und Berufstätigkeit für das Studium nutzen können, von zentraler Bedeutung. Sie lernen sehr strukturiert, organisiert und zielstrebig und heben sich damit nach eigenen Aussagen stark von der Mehrheit der anderen Studierenden ab. Inhaltliche Probleme – vor allem in Mathematik – werden durch großen Fleiß und die Wahrnehmung von Unterstützung überwunden. Beruflich Qualifizierte lassen sich als eine Gruppe charakterisieren, die den Lernprozess im Studium äußerst hartnäckig und ehrgeizig bewältigt.

An dieser Stelle kann nur vermutet werden, dass viele andere beruflich qualifizierte Studieninteressierte bereits im Laufe des mühsamen Übergangsprozesses kein entsprechendes Durchhaltevermögen aufweisen und einen Studienwunsch wieder verwerfen. So kann der aufwendige Bewerbungsprozess auch als eine Art Gatekeeping bezeichnet werden, indem ausschließlich die motiviertesten und hartnäckigsten Studierenden den dritten Bildungsweg an die Universität bewältigen. Weitere Unterstützungs- und Beratungsangebote zu genannten Schwerpunktthemen können dazu beitragen, beruflich qualifizierte Studierende besser zu integrieren und künftig potenziellen Interessierten eine Studienentscheidung zu erleichtern.

4.2 Muster der Studienentscheidung

Alle Befragten im Sample kommen nach einem Abwägungsprozess zu dem Entschluss, ein Studium aufzunehmen. Sie leiten dadurch eine Veränderung ihres Status quo und damit einen formalen Aufstiegsprozess ein. Die Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, wird in den meisten Fällen während der Phase der Berufstätigkeit getroffen. Die subjektiven Rekonstruktionen der Befragten verweisen dabei immer auf mehrere Begründungen für und Einflüsse auf die Studienentscheidung. Allerdings lässt sich in den meisten Fällen ein zentrales Studienmotiv ausmachen, das von den Befragten besonders hervorgehoben wird und daher die Zuordnung zu einem bestimmten Muster bestimmt.

Im Rahmen der Studienmotivation werden entweder Push- oder Pull-Faktoren wirksam. Angelehnt an die englische Wortbedeutung werden die Befragten im Fall dominierender Push-Faktoren von einem ursprünglichen Bereich „weggedrückt“, im Fall dominierender Pull-Faktoren von einem anderen Bereich „angezogen“. Davon ausgehend, unterscheiden sich die Muster auch hinsichtlich besonderer (berufs-)biografischer Merkmale sowie durch ihre Merkmale im Übergang und im Studium. Insgesamt nutzen beruflich Qualifizierte den dritten Bildungsweg: erstens als nächsten Karriereschritt, zweitens als Ausweg, drittens als Mittel zur Selbstverwirklichung oder viertens als sozialen Aufstieg. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die zentralen Merkmale der einzelnen Muster.

Tabelle 1

Muster der Studienentscheidung – zentrale Merkmale

	Studien- motivation	biografische Merkmale	berufsbiografi- sche Merkmale	Merkmale am Übergang und im Studium
1. Dritter Bildungsweg als nächster Karriereschritt	konkretes berufliches Ziel (Aufstieg), das an vorherige Tätigkeit anschließt		Zufriedenheit mit Berufswahl, hohe Weiterbildungsaффinität, Ehrgeiz, berufliches Selbstbewusstsein	Sicherheit am Übergang, Ehrgeiz, Erfolgsorientierung, Abgrenzung von traditionellen Studierenden
2. Dritter Bildungsweg als Ausweg	Flucht aus Tätigkeitsbereich, berufliche Ziele zweitrangig		punktueller oder prozesshafte Unzufriedenheit mit Tätigkeit, Unsicherheit	Unsicherheit am Übergang, Wertschätzung von traditionellen Studierenden trotz Wahrnehmung von Unterschieden
3. Dritter Bildungsweg als Mittel zur Selbstverwirklichung	Bildungsinteresse, (neue) berufliche Ziele sind diesem Interesse nachgelagert	Wunsch nach höherer Bildung bzw. Nachqualifizierung, private und berufliche Unabhängigkeit	lange Berufserfahrung, berufliches Selbstbewusstsein	Gelassenheit am Übergang, Integration im Studium, Studium als persönliche Bereicherung
4. Dritter Bildungsweg als sozialer Aufstieg	Interesse an höherem gesellschaftlichem Status, diffuse berufliche Ziele	Abgrenzung von sozialer Herkunft, Hinterfragen und Vergleichen der gesellschaftlichen Position	Unzufriedenheit und Konflikte im Beruf	Unsicherheit am Übergang, Studium als „Risiko“, im Vergleich zu traditionellen Studierenden größere inhaltliche und zeitliche Schwierigkeiten

In den Mustern werden die Merkmale hervorgehoben, die jeweils als typisch und dominant bezeichnet werden können. Das bedeutet nicht, dass entsprechende Merkmale nicht auch in anderen Mustern eine Rolle spielen können. Diese stehen dann jedoch in einem anderen Begründungszusammenhang. Zur Verdeutlichung der unterschiedlichen Zusammenhänge folgen hier einige Beispiele. Die Unsicherheit, die in Muster 2 am Übergang festgestellt wird, gründet in negativen Berufserfahrungen und damit in berufsbiografischen Ursachen. Die Unsicherheit am Übergang in Muster 4 gründet hingegen in der sozialen Herkunft, hat also eher gesamtbiografische Ursachen.

Darüber hinaus wiederholen sich einzelne Merkmale – wie etwa „Ehrgeiz“ in Muster 1 – sowohl im Beruf als auch im Studium. Darin zeigt sich ein Zusammenhang zwischen Lernerfahrungen in verschiedenen Lebensphasen, in diesem Fall ein beruflicher Ehrgeiz, der auch auf das Studienverhalten wirkt. Entsprechende Zusammenhänge werden in den einzelnen Unterkapiteln thematisiert und näher erläutert.

Die meisten Befragten sind den ersten beiden Mustern zuzuordnen. Als typisch für beruflich qualifizierte Studierende im vorliegenden Sample gilt folglich, dass sie den dritten Bildungsweg als nächsten Karriereschritt (Pull-Faktoren) oder als Ausweg (Push-Faktoren) nutzen. Kamm und Otto (2013, S. 44) kommen hinsichtlich der zentralen Studienmotive zu ähnlichen Ergebnissen. Sie beschreiben vor allem zwei als typisch geltende Ausprägungen der Motivation: das Interesse an einem formalen akademischen Abschluss und das Interesse, sich von der bisherigen Tätigkeit wegzubewegen.²⁷ In beiden Mustern dominieren berufsbiografische Auslöser der Studienentscheidung. Für beruflich Qualifizierte, die diesen Mustern zugeordnet werden, spielen im Einzelfall immer auch gesamtbiografische Merkmale eine entscheidende Rolle für die Studienentscheidung. Diese sind innerhalb der ersten beiden Muster allerdings sehr heterogen, so dass für das Gesamtmuster keine gemeinsamen Merkmale festgeschrieben werden können.

Darüber hinaus lassen sich in der hier vorliegenden Studie zwei Muster identifizieren, die zwar insgesamt auf weniger Fälle zutreffen, jedoch aus lernbiografischer Perspektive interessant sind, da die Studienentscheidung vor allem auf gesamtbiografische Ursachen zurückzuführen ist. Für die

27 Im Gegensatz zur vorliegenden Studie werden im BMBF-Projekt „Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Realität“ neben Universitäten auch Fachhochschulen, eine Fernuniversität und eine private Fernfachhochschule einbezogen. Zudem werden die Studierenden in zwei Wellen befragt: unmittelbar nach Studienbeginn und etwa im dritten Semester (Kamm/Otto 2013, S. 42).

„Selbstverwirklicher“ (vgl. Kapitel 4.2.3) und die „sozialen Aufsteiger“ (vgl. Kapitel 4.2.4) sind analog zu den „Karrieristen“ (vgl. Kapitel 4.2.1) anziehende Faktoren des Studiums (Pull-Faktoren) dominierend. Im Folgenden werden die einzelnen Muster, ihre zentralen Merkmale und das Zusammenspiel lernbiografischer Erfahrungen detailliert vorgestellt.

4.2.1 Dritter Bildungsweg als nächster Karriereschritt

Die „Karrieristen“ zeichnen sich, gemessen an ihrer gesamten Biografie, als die klassischen „Aufsteiger“ aus, die mit der Politik der „Offenen Hochschule“ besonders angesprochen werden sollen. Im Sinne einer kontinuierlichen Berufsbiografie sind es vor allem die fachlich affinen Angebote in konkreten Berufsfeldern, die berufsbegleitend für diese Zielgruppe entwickelt werden und so das Fachkräfteangebot sichern sollen. Die „Karrieristen“ im vorliegenden Sample nennen vor allem berufsbiografische Gründe für ihre Studienentscheidung. Dabei dominiert der Wunsch, im eigenen Berufsfeld mehr zu erreichen bzw. „Karriere zu machen“. Ihre Studienmotivation bilden konkrete berufliche Ziele, die mit einem hierarchischen Aufstieg im Betrieb bzw. im gewählten Berufsfeld verbunden sind: „Weil ich irgendwie doch ein bisschen mehr machen wollte als nur die Vertriebsassistentin von jemandem zu sein“ (IW 15, § 188).

Es besteht ein vorrangiges Interesse am Studienabschluss und damit ein hohes Verwertungsinteresse. Dabei muss nicht immer eine zum Ausbildungsberuf affine Studienfachwahl erfolgen. Es geht vor allem um die subjektiv empfundenen Anknüpfungsmöglichkeiten an die berufliche Tätigkeit und die Karrierechancen, die sich durch das Studium ergeben. So beschreibt ein 24-jähriger Verfahrensmechaniker, warum er sich nach einer Zeit der Berufstätigkeit und einer Techniker-Weiterbildung bewusst gegen ein Maschinenbau- und für ein BWL-Studium entschieden hat.

„Und das Glück, was ich hatte, war, dass dann nachdem ich noch ein halbes Jahr etwa in diesem neuen Bereich war, konnte ich dann in die technische Entwicklung wechseln. Das war durch meinen guten Abschluss, durch meinen Techniker, den ich nebenbei gemacht habe. [...] Und das war für mich eigentlich so das, was in diesen sechs Jahren Berufszeit am meisten Spaß gemacht hat, weil das einfach dann das Projektmanagement war [...], teilweise Führungsauf-

gaben übernehmen. [...] Und dann war für mich eigentlich klar, dass ich dann Maschinenbau studiere. Und dann habe ich noch ein Jahr weitergearbeitet. [...] Und dann habe ich mir gesagt, weil ich das gesehen habe im Projektmanagement, wie das abläuft, dass dieses Technische eigentlich ziemlich in [den, Anm. d. Verf.] Hintergrund rückt. Also, es ist so, bei diesem Organisieren, bei dem Managen und so weiter, da spielen eher wirtschaftliche Faktoren eine Rolle als technische, weil man ruft einen Lieferanten an und macht mit dem irgendeinen Vertrag aus oder sonst irgendwas, und er kümmert sich eigentlich um die Entwicklung. Man kümmert sich selbst als Projektmanager eigentlich nur noch da drum, dass das Projekt sinnvoll umgesetzt wird. Und deswegen war dann für mich so dieser Maschinenbau erst mal so ein bisschen hintenangestellt. Und habe dann gesagt, gut, dann studiere ich mal Wirtschaft“ (IW 25, § 150).

Der Befragte bezeichnet seinen Entwicklungsprozess im Unternehmen als „Glück“. Neue Aufgaben zu übernehmen macht ihm vor allem deshalb Spaß, weil er neue berufliche Perspektiven im Unternehmen kennenlernt. Nur durch diese Lernerfahrungen an verschiedenen Stationen im Betrieb gelangt er zu der Erkenntnis, dass ein Studium im Managementbereich eher seinen Interessen entspricht als ein Ingenieurstudium. Das Verwertungsinteresse besteht für ihn konkret darin, im Anschluss an das Studium in eine Führungsposition zu gelangen.

Auch in anderen Berufsfeldern werden neue berufliche Herausforderungen als lehrreich bezeichnet und motivieren die „Karrieristen“, ein Studium anzuschließen. So nutzt eine Erzieherin, die an einer Förderschule Kinder betreut, den dritten Bildungsweg für ein Lehramtsstudium, um damit im pädagogischen Bereich weiter aufzusteigen. Bereits während ihrer Ausbildung realisiert sie, dass sie die Arbeit mit kleinen Kindern beruflich nicht favorisiert. Durch eine Ausnahmeregelung wird ihr das Anerkennungsjahr an einer Förderschule bewilligt. Sie beschreibt zu Beginn der Berufstätigkeit vor allem überfachliche Herausforderungen, die sie zwar zunächst überfordern, rückblickend aber fachlich sehr geprägt haben:

„Und die [Anleiterin, Anm. d. Verf.] hat mich zum Teil wie eine Referendarin behandelt, womit ich natürlich total überfordert war, weil Sachen wie Unterrichtspläne schreiben habe ich nie gelernt,

hat sie aber von mir erwartet. Ich bin da schon ziemlich oft auf dem Zahnfleisch gelaufen und habe mich auch mit ihr auf fachlicher Ebene gerieben, weil das sind ja schon zwei unterschiedliche Welten, ob man jetzt Erzieher ist oder Förderschullehrer – auf einer pädagogischen Sichtweise. [...] Ich wurde sehr viel auch mit fachlichem Input gefüttert an der Schule. Von meiner Anleiterin. Ich habe unheimlich viel gelernt dadurch. Ich musste mich anstrengen. Das musste ich ja sonst [nicht, Anm. d. Verf.]. Ich habe mich immer durchgewurschtelt. Ich wurde auch mal kritisiert, das wurde ich davor eigentlich auch immer nicht, weil ich habe immer alles super gemacht, es waren immer alle zufrieden, und da wurde dann auch mal kritischer geguckt und nachgefragt, ich konnte mal diskutieren. Wenn ich in der Ausbildung irgendwie zu irgendwas diskutieren wollte, wollte immer keiner mitdiskutieren von meinen Klassenkameraden, weil es denen zu anstrengend oder zu anspruchsvoll war. Ich will mich nicht drüberstellen, aber die hatten keinen Bock, sich damit auseinanderzusetzen und in eine Diskussion zu kommen. Und alleine mit dem Lehrer zu diskutieren ist auch irgendwann doof. Und dort hatte ich Partner, die sich mit mir eben auch mal auf fachlicher Ebene eigentlich auch mal auseinandergesetzt haben. Das bringt einfach unheimlich viel, wenn man sich so mit jemandem auseinandersetzt“ (IW 26, § 221, § 226).

Durch die weitreichende Förderung im Anerkennungsjahr baut sie ihre erzieherischen Fähigkeiten in der Förderpädagogik aus und lernt gleichzeitig den Aufgabenbereich einer Lehrkraft kennen. Rückblickend schreibt sie sich höhere Bildungsaspirationen bereits in der Ausbildungszeit zu, in der sie „diskutieren wollte“, sich selbst als kritikfähig bezeichnet und damit deutlich von ihren Mitschüler/inne/n abhebt. Nach Abschluss ihrer Ausbildung arbeitet sie weiter an einer Förderschule.

Später absolviert sie eine Weiterbildung zur Heilpädagogin und erfährt dort vom dritten Bildungsweg. Ihre Reaktion beschreibt sie so: „Super, dann kann ich an der Förderschule arbeiten, muss mir nicht mehr von den resignierten, alten, demotivierten Lehrern sagen lassen, was ich alles nicht tun soll, und kann selbst das Zepter in die Hand nehmen [lacht]“ (IW 26, § 310). Aus der Aussage, ihre Berufserfahrung würde sie eher für den Beruf als Lehrerin befähigen als jene Lehrkräfte, mit denen sie zusammenarbeitet, lässt sich ein für die „Karrieristen“ typisches starkes berufliches Selbstbewusstsein able-

sen. Gleichzeitig sind eine empfundene Stigmatisierung des Erzieherinnenberufes zu erkennen und der Wunsch, ihren Arbeitsbereich durch einen Positionswechsel selbstständig gestalten zu können.

Für eine kleine Untergruppe der „Karrieristen“ stellt ein Studium die einzige Möglichkeit dar, betriebsintern aufzusteigen. Alle drei Befragten, die in diese Gruppe fallen, arbeiten im öffentlichen Dienst. Ihre beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten sind bereits erschöpft und die einzigen weiteren Aufstiegsmöglichkeiten – im Sinne einer höheren beruflichen Position oder einer höheren Gehaltsgruppe – ergeben sich ausschließlich durch ein Studium. Bei diesen Befragten handelt es sich um Personen, die auch nach ihrem Studium in ihren Organisationen beschäftigt bleiben wollen. Ein junger Fremdsprachensekretär beschreibt seinen Wunsch nach weiterführenden Perspektiven:

„Ich habe eben gemerkt, ich komme so mit meiner Ausbildung eben nicht mehr viel weiter. [...] Ich kam an so eine Grenze von dem, was ich erreichen konnte. Und wollte noch mal was Neues erlernen, mich weiterbilden. Und wieder was wissen, noch mehr wissen. [...] Ich habe meine Vorgesetzten gefragt, was es für berufliche Perspektiven gibt. [...] Das ging nicht so. Also, sie meinten immer, na ja, du hast ja keine Hochschulbildung, da können wir nicht so viel machen. [...] In diesem Bereich gab es eben nicht mehr viel, was man mehr erreichen kann, weil ich ja schon Prüfer bin und das ist eigentlich das Höchste“ (IW 37, § 318–326).

Der für die „Karrieristen“ typische Wunsch, „mehr lernen“ und „mehr erreichen“ zu wollen, stößt im öffentlichen Dienst an seine Grenzen. Für den Befragten ergibt sich eine entsprechende Weiterbildungsoption nur durch ein Studium.

Diese Befragten hätten das Studium als Aufstiegsmöglichkeit nicht gewählt, wenn sich alternative berufliche Aufstiegschancen geboten hätten. Das folgende Zitat beschreibt die Situation eines gelernten Schlossers, der sich zum Techniker weiterbildete und nach mehreren Arbeitgeberwechseln eine Beschäftigung in der Projektarbeit im öffentlichen Dienst antrat: „Mein Ziel ist die Gehaltsgruppe gewesen. Also, das war der Hintergrund. [...] Ich hab es ja schriftlich, dass ich in einem höheren Rahmen arbeite, aber ich kriegen es nicht bezahlt. Und ich habe bei mir rundum nur Kollegen, die alle mindestens Dipl. Ing. FH sind. Ich behaupte mal, ich bin besser qualifiziert als die meisten dort bei mir im direkten Umfeld. Aber der Schlechtbezahlteste“

(IW 10, § 559). Für ihn ergibt sich eine Studienmotivation nicht vorrangig aus dem Ziel einer Höherqualifizierung, sondern ausschließlich aus dem Wunsch des (finanziellen) hierarchischen Aufstiegs. Der Befragte hat im Vergleich zu seinen Akademikerkolleg/inn/en ein hohes Kompetenzerleben, da er wichtiges Praxiswissen in die theoretischen Arbeitsprozesse einbringt. Die tarifliche Eingruppierung empfindet er deshalb als ungerecht.

Aus berufsbiografischer Perspektive sind die Befragten in diesem Muster mit ihrer Berufswahl grundsätzlich zufrieden, sie suchen jedoch nach Mitteln und Wegen, sich beruflich weiterzuentwickeln. Früher oder später wird ihnen bewusst, dass sie nicht dauerhaft auf der gleichen beruflichen Position bleiben wollen. Damit lässt sich auch die sehr hohe Weiterbildungsaffinität in diesem Muster erklären. Die Befragten beginnen ihren beruflichen Aufstieg zunächst mit einer Weiterbildung, viele mit einer Aufstiegsweiterbildung zum/zur Betriebswirt/in, Meister/in oder Techniker/in. Diese Weiterbildungen sind vor allem zeitlich sehr herausfordernd. Die Befragten schildern jedoch, dass sie durch den erfolgreichen Abschluss ein hohes Maß an Selbstbewusstsein erlangen.

In Kombination mit beruflichem Erfolg und beruflicher Anerkennung entdeckt diese Gruppe durch die Lernerfahrungen für sich großen Ehrgeiz, sich beruflich erneut weiterzuentwickeln. Das folgende Zitat beschreibt, wie bei dem bereits vorgestellten Verfahrenstechniker durch die Weiterbildung ein beruflicher und persönlicher Mehrwert sowie neue Lernmotivation entstehen: „Im Bereich Maschinenbau hat es mich natürlich noch mal stark weitergebildet. Das ist die eine Sache. Und die andere Sache ist, glaube ich, einfach das Durchhaltevermögen. Also wirklich die Selbstdisziplin, wirklich hinzugehen, das nicht abzubrechen, weiterzumachen und durch alle Widrigkeiten durch eigentlich. Das ist schon eine Erfahrung“ (IW 25, § 184).

Neben dem fachlichen Mehrwert der Weiterbildung betont er besonders informelle Lernergebnisse²⁸ wie Beständigkeit und Disziplin, die er nicht nur

28 Informelle Lernformen gewinnen mit der Diskussion um das Lebenslange Lernen zunehmend an Bedeutung (Seidel et al. 2008). So schreibt das Strategiepapier der Bund-Länder-Kommission bereits 2004: „Informelles Lernen in Familie, Beruf und Freizeit führt zu persönlich und gesellschaftlich nützlichen und verwertbaren Qualifikationen. Deren Zertifizierung und Anerkennung wird das Nachholen von schulischen und beruflichen Abschlüssen erleichtern“ (BLK 2004, S. 26). Informelles Lernen führt zu einem Lernergebnis, ohne dass dieses von vornherein bewusst angestrebt wird. Es geht um Lernen durch Erfahrungen, die in und über Tätigkeiten und Handlungen gewonnen werden. Informelles Lernen ergibt sich aus Arbeits- und Handlungserfordernissen und führt zu Lernergebnissen, die aus Situationsbewältigungen und Problemlösungen hervorgehen. Es ist dabei nicht institutionell organisiert und wird nicht durch Lehrpersonal initiiert (Dehnbostel/Seidel/Stamm-Riemer 2010, S. 8 f.).

beruflich, sondern auch persönlich als wertvoll erachtet. Die Bezeichnung der Weiterbildung als „Erfahrung“ unterstreicht ihre Bedeutung für seinen weiteren Lernprozess. Die Entscheidung für die Universität und gegen eine Fachhochschule wird zwar abgewogen, aber wohl begründet getroffen.

„Weil mir damals sehr wichtig war, dass ich viel Wissen bekomme. Die Wissensaneignung war mir ab der Ausbildung sehr wichtig. Und ich wusste, die Fachhochschulen sind ja sehr praxisorientiert. Oder sollten sehr praxisorientiert sein und hinterfragen manche Dinge nicht so wie eine Uni. Also die ganzen Theorien, die da dahinterstehen, die werden ja eher angewandt, als die Theorien zu entwickeln. Und da mir das Mathematische, sage ich mal, auch bis heute noch sehr viel Spaß macht, habe ich gesagt: ‚Nee, du willst das schon im Komplettpaket dann machen, also auch schon den Hintergrund verstehen.‘⁶ Deswegen war die Entscheidung für eine Uni klar bei mir“ (IW 25, § 256).

Fachhochschulen werden deshalb nicht gewählt, weil die Ausbildung mit Praxisorientierung bereits im Beruf erfolgte und die Universität demgegenüber einen Mehrwert an Wissensaneignung verspricht. Die Universität stellt für die Befragten die höchste akademische Institution dar, in der das Höchstmaß an Wissen als „Komplettpaket“ vermittelt wird. Darüber hinaus ist sie für die beruflich Qualifizierten in diesem Muster die einzige Möglichkeit, das gewünschte Studienfach zu studieren (z. B. Jura oder Lehramt) oder die gewünschte Gehaltsstufe zu erreichen.

Der im beruflichen Kontext entwickelte Ehrgeiz und der Anspruch, möglichst viel Wissen zu generieren, setzt sich gemeinsam mit einer Erfolgsorientierung im Übergang und im Studium weiter fort. Im Übergangsprozess zeigen die Befragten eine vergleichsweise große Sicherheit, sie suchen sich zielorientiert eigenständig alle notwendigen Informationen über das Internet und die Studienberatung. Dabei beginnen sie ihre Suche mit der Frage, wie sie ein Studium aufnehmen können. Die Wahl des Studienfachs schließt an ihre beruflichen Perspektiven an: „Also, ich habe gehört, man kann studieren gehen. Was ich dann studieren möchte, war natürlich klar. Heilpädagogik studieren wäre Quatsch gewesen, weil dann wäre ich von mir aus Diplom-Heilpädagoge und hätte damit aber immer noch nix anfangen können. Und weil ich ja in die Schule will, war Förderschullehramt klar. Und [...] auf der Seite von der Uni stand dann alles, wie das funktioniert“ (IW 26, § 370).

Hier wird deutlich, dass mit dem Studium ein konkretes berufliches Ziel verbunden ist. Gleichzeitig findet eine Abwertung des heilpädagogischen Berufsfeldes statt. Dies ist auf die Berufserfahrungen der befragten Studentin und auf die mangelnden Aufstiegsperspektiven in ihrem Berufsfeld zurückzuführen. Als Lehrerin in ihrem Wunscharbeitsbereich, der Förderschule, hat sie mehr Gestaltungsspielraum als im Bereich Heilpädagogik.

Wie alle anderen beruflich Qualifizierten im Sample auch, gehen die „Karrieristen“ mit einer gewissen Unsicherheit ins Studium. Diese bezieht sich vor allem auf die neue Institution Universität und die dortigen Anforderungen. Nach einer kurzen Eingewöhnungszeit nimmt die Unsicherheit schnell ab. Im Studium erfolgt dann eine starke Abgrenzung gegenüber traditionellen Studierenden, die aus Sicht der Befragten weniger ehrgeizig studieren. Bei diesem Vergleich spielt die Berufserfahrung bzw. die Vorstellung von der beruflichen Praxis eine zentrale Rolle:

„Ich hatte das Gefühl, dass denen das schwerfällt, selbstständig oder eigenständig irgendwie sich einen Plan zurechtzulegen. Also zu gucken, wann betreibe ich Literaturrecherche, wie gestalte ich mir meinen Zeitplan, bis wann habe ich irgendeinen ersten Abschnitt fertig, wer guckt das vielleicht noch mal durch, liest Korrektur oder irgendwas. Und da hatte ich zum Teil manchmal das Gefühl, dass das alles so ein bisschen unstrukturiert war. [...] Also wie gesagt, es gibt auch etliche, bei denen das nicht der Fall ist. Aber so in ersten Gruppenarbeiten hatte ich da doch relativ häufig welche zwischen, na ja, wo man dann auch so das Gefühl hatte, man selbst und vielleicht noch ein, zwei andere, ziehen dann irgendwie den Karren aus dem Deck und machen mehr als die anderen, um eine gute gemeinsame Note zu bekommen. Wo manchen das vielleicht auch gar nicht so wichtig war, hatte ich den Eindruck. [...] Da ist dann vielleicht auch noch nicht so der Ehrgeiz da“ (IW 19, § 306).

Wie das Zitat zeigt, nehmen sich beruflich Qualifizierte besonders in der Zusammenarbeit mit Kommiliton/inn/en in Projekten als besser strukturiert und organisiert wahr. Außerdem ist eine große Unzufriedenheit mit Studierenden abzulesen, die weniger zur gemeinsamen Arbeit beitragen als andere. Beruflich Qualifizierte nehmen das Studium subjektiv ernster als traditionelle Studierende. Für Erstere entsteht durch Lernen ein Mehrwert, der langfristiger und größer angelegt ist als das Bestehen der nächsten Prüfung.

Darüber hinaus registrieren beruflich Qualifizierte einen Unterschied im Lernverhalten unter den Studierenden: „Viele gehen einfach arbeiten, gehen Party machen und in zwei Wochen ist Klausur. Ja, jetzt erzählt mir mal, wie alles funktioniert. Gibt ja so Studenten. Und ich will studieren gehen, um mich weiterzubilden und nicht um Bulimie-Lernen zu machen, um danach eine super Note abzugeben. Ich glaube, das unterscheidet jemanden, der schon eine Ausbildung hat, von jemandem, der das noch nicht hat“ (IW 26, § 429).

Hier wird das zielgerichtete Lernen vor allem auf den beruflichen Hintergrund zurückgeführt. Daneben spielt immer auch eine Rolle, dass Lernen im Studium nach Meinung der Befragten mit einem konkreten Ziel verbunden ist und deshalb auch ernst genommen wird. Lernen und Lernerfolg führen für die Befragten in diesem Muster zum erwünschten akademischen Abschluss.

Für die beruflich Qualifizierten, die den dritten Bildungsweg für sich als nächsten Karriereschritt nutzen, entsteht die Studienentscheidung vornehmlich aus berufsbiografischen Motiven. Im Kontext ihrer Ausbildung, ihrer beruflichen Tätigkeit und ihrer Weiterbildung erhalten sie neue und spezifischere Lernmotivation, die in einem Studienwunsch mündet. Ihr Studium schließt an ihre berufliche Tätigkeit an und eröffnet eine konkrete berufliche Perspektive. Dabei ergibt sich für sie von Beginn der Ausbildung bis zum Studium ein roter Faden der beruflichen Weiterentwicklung. Es handelt sich bei den Personen in diesem Muster um sehr ehrgeizige und erfolgreiche Auszubildende und Berufstätige, die den Übergang und den Studienbeginn selbstbewusst meistern. Lernen ist für sie ein selbstverständlicher Prozess, um ihre beruflichen Ziele zu erreichen.

Das folgende Fallbeispiel zeigt anhand einer konkreten Lernbiografie detailliert, welche Lernerfahrungen (berufs-)biografisch zu einer Studienentscheidung führen. Gleichzeitig verdeutlicht es, welche Rolle das soziale Umfeld im Einzelfall für die berufliche Weiterentwicklung spielt. Die Namen und Ortsbezeichnungen aller Fallbeispiele wurden anonymisiert.

Fallstudie 1 – Frau Weber: „Ich hatte schon das Ziel, die Karriereleiter ein bisschen nach oben zu klettern.“

Frau Weber ist zum Zeitpunkt des Interviews 24 Jahre alt, gelernte Bankkauffrau und Studentin der Rechtswissenschaft. Ihr Bildungsweg ist von der Grundschule bis zum Studium durch positive Lernerfahrungen, Ehrgeiz und Aufstieg gekennzeichnet. Sie freut sich auf ihre Einschulung und beneidet die ältere Schwester, die vor ihr die Schule besuchen darf. Es macht ihr Spaß, Lesen und Schreiben zu lernen, ihr Lieblingsfach ist Deutsch. Den Umgang mit den Lehrkräften beschreibt sie als spielerisch, auch wenn sie diese als Respektspersonen wahrnimmt. Ihre Hausaufgaben macht sie im Hort, den sie nachmittags besucht, weil ihre Eltern beide berufstätig sind. Wenn sie nicht dort ist, spielt sie mit ihren Freund/inn/en aus der Straße, die sie seit dem Kindergarten kennt.

Sie bekommt eine Gymnasialempfehlung, hätte auch sehr gern das Gymnasium besucht, aber ihre Eltern entscheiden sich, „obwohl [ich, Anm. d. Verf.] das Gymnasium geschafft hätte“, aus Sicherheitsgründen für die Realschule, die Frau Weber nach Einschätzung ihrer Eltern in jedem Fall bewältigen kann. Sie bewertet die Entscheidung ihrer Eltern rückblickend als verständlich: „Die haben da auch Wert [...] auf eine gute fundamentale Ausbildung gelegt und gesagt, Abitur kann man ja später noch machen.“ Die Entscheidung ist für sie vor allem auch deshalb in Ordnung, weil ihre engsten Freundinnen mit ihr zusammen auf die Realschule gehen. Dennoch ist sie sicher, dass sie den ersten Bildungsweg erfolgreich beschrritten hätte. So erklärt sie sich retrospektiv vor allem auch ihren problemlosen Übergang ins Studium und den Erfolg im Studienverlauf.

Die Schule fällt ihr sehr leicht, teilweise fühlt sie sich im Unterricht sogar unterfordert. Ihre Lieblingsfächer auf der Realschule sind Mathematik und Sprachen. Künstlerische Fächer wie Werken, Kunst und Musik liegen ihr eher weniger. Ihre schulischen Leistungen sind gut. Dennoch bewertet sie diese sowie ihre Abschlussprüfung als „nicht überdurchschnittlich“. Während ihrer Schulzeit absolviert sie zwei Praktika. Bei der Auswahl orientiert sie sich an einer Liste des Arbeitsamtes von Unternehmen mit offenen Praktikumsplätzen. Das erste Praktikum macht sie bei einer Versicherung, das zweite in einem privaten Spielzeugladen. Bereits in der Schulzeit ist ihr bewusst, dass sie sich beruflich in die kaufmännische Richtung orientieren möchte: „Mir war wirklich klar, dass ich nie was Praktisches machen werde, weil mir das absolut nicht liegt. Bin schon eher in diese kaufmännische, sprachliche Richtung.“ Schule und Lernen sind für Frau Weber insgesamt

sehr positiv besetzt, Unterforderung führt dazu, dass ihre Ansprüche an die eigenen Leistungen sehr hoch sind. Durch Lernerfolg kann sie neue Aufgaben – wie die Berufsausbildung – selbstbewusst angehen.

Zum Ende der Schulzeit macht sie sich Gedanken über ihre Ausbildungs- und Berufswahl und bespricht dies mit Eltern und Freund/inn/en. Sie erwägt nach wie vor, das Abitur zu absolvieren, und bewirbt sich parallel für Ausbildungsplätze und an einer weiterführenden Schule. Wegen der Ausbildungsplatzknappheit bewirbt sie sich breit gefächert bei Banken, der Stadtverwaltung und Krankenkassen, wobei Erstere zu ihren Favoriten gehören. Nach einem erfolgreichen Bewerbungsverfahren bei einer Bank ihrer Wahl erhält sie den dortigen Ausbildungsplatz und entscheidet sich gegen den Platz an der weiterführenden Schule.

Bei dieser Entscheidung spielen erneut ihre Eltern eine zentrale Rolle: „Und da waren wieder die Eltern, die gesagt haben: ‚Ausbildungsplatz!‘ Dann die wirtschaftliche Situation, dass es wirklich noch so war, dass man es sich eben nicht aussuchen konnte [...], war schon eng damals. Und auch die Verlockung, das erste eigene Geld zu verdienen und selber was machen zu können und so. Das war dann der ausschlaggebende Punkt.“ Retrospektiv trifft sie diese Wahl nicht nur auf Anraten ihrer Eltern, sondern rechtfertigt sie auch mit finanziellen Gründen. Der Wert eines sicheren Ausbildungsplatzes steht für sie und ihre Familie an erster Stelle.

Sie bereut es rückblickend nie, den Ausbildungsplatz angenommen zu haben. Das Übernehmen von eigenen Aufgaben stellt zwar zunächst eine Herausforderung für sie dar, gibt ihr jedoch mit der Zeit das Gefühl, Verantwortung und Anerkennung übertragen zu bekommen. Frau Webers Anspruch an die Ausbildung ist insgesamt hoch. Die betriebliche Ausbildung ist ihrer Meinung nach im Vergleich zu anderen Betrieben qualitativ hochwertig, da die Auszubildenden eine innerbetriebliche Förderung erhalten. Diese beinhaltet unter anderem das Lösen kleinerer, anspruchsvoller Aufgaben parallel zur Berufsschule. Frau Weber bewertet den dadurch entstehenden Wettbewerb der Auszubildenden untereinander als große Lernmotivation.

Das Verhältnis zu den Kolleg/inn/en ist gut, sie fühlt sich aufgenommen und unterstützt. Insgesamt herrscht eine eher familiäre Atmosphäre. In der Berufsschule macht es ihr insgesamt großen Spaß, Neues zu lernen. Sie fühlt sich jedoch oft unterfordert und erarbeitet sich deshalb in ihrer Freizeit zusätzliche Inhalte wie etwa Wissen über Wertpapiere. Für ihren Ehrgeiz und ihre Leistungsbereitschaft erhält sie Lob und Anerkennung von ihrem Ausbilder: „Du warst der erste Azubi, bei dem ich irgendwann keine Antworten mehr gewusst habe!“ [Es, Anm. d. Verf.] hat mir schon genützt, dass ich da

mehr Wissen hatte.“ Auch während ihrer Ausbildung ist Lernen positiv besetzt. Der Lernerfolg führt darüber hinaus zu neuer Lernmotivation, Selbstbewusstsein und Sicherheit im Berufsalltag. Sie schließt ihre Ausbildung mit sehr guten Noten ab, wird jedoch zu ihrer großen Frustration nur befristet übernommen.

Ihr Freundeskreis aus der Schulzeit bleibt während ihrer Ausbildungszeit weitestgehend bestehen; zu ihrer besten Freundin aus dem Kindergarten besteht bis heute enger Kontakt. Einige Freunde aus ihrem Heimatort machen Abitur und beginnen ein Studium, worum sie Frau Weber beneidet. In ihrer Freizeit treibt sie sehr viel Sport. Seit Beginn der Ausbildung ist sie außerdem ehrenamtliche Kassenwartin in der Gemeinde. Dort verwaltet sie Gelder und Mitgliedsbeiträge, übernimmt somit ähnliche Tätigkeiten wie in der Bank und fundiert damit ihre beruflichen Kompetenzen zusätzlich.

Nach dem erfolgreichen Abschluss der Ausbildung hat Frau Weber weiterhin den Wunsch, das Abitur nachzuholen. Sie denkt darüber nach, eine Abendschule zu besuchen, wählt stattdessen aber eine dreijährige, berufs begleitende Weiterbildung zur Betriebswirtin, da ihr diese weniger zeitintensiv erscheint. Sie entscheidet sich darüber hinaus bewusst gegen die angebotenen, bankinternen Lehrgänge, da sie mit einem externen Lehrgang auf dem Arbeitsmarkt flexibel bleiben möchte.

Die Weiterbildung ist mit dem Arbeitgeber abgesprochen, wird jedoch – als externes Format – nicht gefördert. Sie macht Frau Weber Spaß, ist aber neben dem Beruf eine große zeitliche Herausforderung. Der Unterricht findet dreimal wöchentlich statt. Zusätzlich muss Frau Weber für Prüfungen und Klausuren lernen. Insgesamt beschreibt sie die Weiterbildung als sehr lohnenswert, da sie ein breiteres Verständnis für die fachlichen Hintergründe gewinnt. Sie findet ein besonderes Interesse an juristischen Inhalten, auch wenn diese neben den betriebs- und volkswirtschaftlichen Inhalten eine eher untergeordnete Rolle spielen. Frau Weber plant ihre berufliche Weiterentwicklung bereits mit der Entscheidung für einen externen Anbieter. Sie hat Vertrauen in ihre Fähigkeiten und keine Sorge vor der beruflichen Zukunft.

In der Bank verändert sich ihre Rolle nach Ende der Ausbildung mehrmals. Zunächst ist sie in der Beratung tätig. Sie fühlt sich jedoch in der Rolle unwohl, den Kund/inn/en – in ihren Augen – unrentable Verträge zu verkaufen. Sie wechselt in die Rechtsabteilung, wo sie sich unter anderem mit Insolvenzbearbeitung beschäftigt. Frau Weber findet – parallel zu ihrem inhaltlichen Interesse an der Weiterbildung – großen Gefallen an der Arbeit im juristischen Bereich. Zuletzt soll sie ein internes IT-Projekt begleiten.

Dazu kommt es nicht mehr, da sich in dieser Zeit ihre Pläne ändern:

„Also, ich hatte schon das Ziel, die Karriereleiter ein bisschen nach oben zu klettern, und dafür habe ich diese Weiterbildung benötigt. [...] Also, es hätte mir schon was gebracht, bloß wir [der Betrieb, Anm. d. Verf.] sind dann fusioniert und dann gab es ein paar Rängeleien und deswegen hat mir das dann an der Stelle, wo ich fertig war, nix gebracht.“ Frau Weber findet ihren favorisierten Tätigkeitsbereich in der Rechtsabteilung und interessiert sich parallel auch in ihrer Weiterbildung vor allem für die rechtlichen Inhalte. Zum Ende der Weiterbildung wird jedoch deutlich, dass sie im aktuellen Betrieb nicht ihre Karrierevorstellungen verwirklichen kann. Sie empfindet dies nicht als Rückschlag, sondern macht sich ganz selbstverständlich auf die Suche nach Alternativen.

In der Zeit ihrer ersten Berufserfahrung und der Weiterbildung entsteht der Wunsch, Jura zu studieren. Vom ersten Gedanken bis zur Umsetzung des Studienwunsches vergeht ein Jahr. Das liegt Frau Weber zufolge besonders an der aufwendigen Informationssuche und der Bewerbungsphase. Informationen über den dritten Bildungsweg sammelt sie hauptsächlich über das Internet, zusätzlich liest sie Hochschulverordnungen, schreibt sehr viele E-Mails, telefoniert mit Studienberatungen und fährt auch persönlich zu einigen Hochschulen. Sie erkennt schnell, dass sich die Bewerbungsvoraussetzungen von Universität zu Universität stark unterscheiden.

Da sie sich an mehreren Universitäten bewirbt, arbeitet Frau Weber sich ehrgeizig in die unterschiedlichen Regelungen ein, um diese nachvollziehen zu können. Im unübersichtlichen Bewerbungsprozess wird sie von ihrem Partner unterstützt, der ebenfalls studiert. Sie bewirbt sich für Jura und parallel für Betriebswirtschaft – für den Fall, dass sie keinen Platz in ihrem favorisierten Fach erhält. Dafür reicht sie das Betriebswirtzeugnis in vorläufiger Form ein. Da ihre Weiterbildung zum Zeitpunkt der Bewerbungsphase noch nicht abgeschlossen ist und sie damit keine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung besitzt, entscheidet sie sich, eine Eignungsprüfung in Jura zu absolvieren, um nicht noch ein weiteres Semester auf einen Studienplatz warten zu müssen.

Die Einstufungsprüfung besteht aus drei schriftlichen Arbeiten in Deutsch, Englisch und Allgemeinbildung. Davor hat sie ein Gespräch mit dem Leiter der Prüfungskommission. Dieser rät ihr, sich mithilfe der Abiturvorbereitungsbücher des Bundeslandes vorzubereiten. Die Prüfungen fallen ihr leicht, sie besteht alle mit einer Zwei, allerdings bedauert sie es im Nachhinein, nur die Note und kein Feedback bekommen zu haben. Die juristische Prüfung verläuft in Form eines persönlichen Gesprächs mit einem Professor, worauf sie sich nicht vorbereitet: „Es hieß: ‚Der Professor möchte mit Ihnen

noch mal sprechen und Ihnen sagen, was auf Sie zukommt, und Ihnen ein paar Fragen stellen.‘ Also, ich wusste ja gar nicht, was da auf mich zukommt.“

Frau Weber ist jedoch bewusst, dass es sich um eine Prüfungssituation handelt, und sie ist entsprechend nervös. Ihr werden in diesem Gespräch alltagsjuristische Fragen (wie etwa zur Bedeutung von Haftungsschildern auf öffentlichen Plätzen) gestellt, die sie beantworten kann, weil diese schon Thema in ihrer Weiterbildung waren. Der Professor erklärt ihr, dass er einen sehr guten Eindruck von ihr gewonnen habe, weist sie aber auch ausdrücklich auf die Anforderungen eines Jurastudiums hin. Schriftliche und mündliche Noten fließen in das reguläre NC-Verfahren mit ein. Frau Weber geht insgesamt selbstbewusst in das Prüfungsverfahren und kann dieses aufgrund ihres Hintergrundwissens aus der Weiterbildung und der Berufstätigkeit gut bestehen.

Für die Einstufungsprüfung nimmt Frau Weber Urlaub, da sie ihren Arbeitgeber nicht über die Studienbewerbung in Kenntnis setzt: „Wenn ich da sage, ich möchte noch studieren und ich möchte aufhören, dann wäre ich da so ein bisschen auf das Abstellgleis gekommen.“ Da sie vor Studienbeginn die dreimonatige Kündigungsfrist einhalten muss, kündigt sie ihr Arbeitsverhältnis, bevor sie die Zusage der Universität erhält. Dieses Risiko beschäftigt Frau Weber bis zur Bestätigung des Studienplatzes sehr. Ihre direkte Vorgesetzte reagiert überrascht und etwas empört auf die Kündigung, da sie Frau Weber bereits für weitere betriebsinterne Aufgaben eingeplant hat. Die Personalchefin und andere Kolleg/inn/en heißen ihre Entscheidung gut und ermutigen sie, diese Chance zu nutzen.

Ihr Freundeskreis reagiert unterschiedlich: „Man hat schon gemerkt, wer selber studiert hat, fand das gut, und wer nicht studiert hat, ja, fand das nicht so gut. Oder riskant, eher riskant.“ Zwischen dem Ende der Arbeit und dem Studienanfang liegt nur eine Woche, in der Frau Weber zusätzlich den Umzug in die neue Stadt bewältigen muss. Sie hätte sich rückblickend mehr Zeit für die inhaltliche und mentale Vorbereitung auf das Studium gewünscht.

Den Studienbeginn beschreibt sie als völlige „Reizüberflutung“. Sie hätte sich eine individuellere Anleitung gewünscht: „Ein bisschen schade. Man hat diese normale Einführungswoche bekommen, die alle bekommen haben. Aber [die Einführungswoche, Anm. d. Verf.] war jetzt nicht speziell zugeschnitten auf Leute, die von der Universität noch nie was gehört und gesehen haben.“ Sie betont, dass sie sich komplett allein zurechtfinden muss. Den inhaltlichen Start ins Studium bezeichnet sie als „sportlich“. Als besondere Herausforderung in der Universität empfindet sie es zunächst, sich räumlich zurechtzufinden, Bücher nicht zu vergessen, alle erforderlichen Unterlagen zu besorgen und die Prüfungs- und Bibliotheksausweise zu organisieren. Hierzu

nimmt sie die Hinweise für Studierende im ersten Semester auf der Homepage der Fakultät in Anspruch und informiert sich bei ihren Kommiliton/inn/en.

Frau Weber findet selbstständig Wege, mit diesen anfänglichen Unsicherheiten in der neuen Institution umzugehen. Das Lesen, Lernen und Absolvieren von Prüfungen gestaltet sich zusätzlich als „richtig anstrengend. Also, am Anfang hatte ich es schon ein bisschen unterschätzt, weil ich es ja gewöhnt war, dass mir Dinge eher leichtfallen und dass auch ohne Lernen gute Noten rauskommen. Und das war hier komplett anders. Also, man musste wirklich das so nacharbeiten, wie einem das gesagt wurde. Und auch sehr selbstständig viel nacharbeiten und so. Das war schon eine Umstellung. Das war richtig viel Lernerei.“ Obwohl sie den Arbeitsaufwand für das Studium als „Umstellung“ bezeichnet, kann sie diese zeitlich und fachlich bewältigen. Ihr Lernerfolg in Schule, Ausbildung und Weiterbildung bildet dafür eine wichtige Grundlage.

Sie beschreibt ihre Studiensituation im Vergleich zu ihren Kommiliton/inn/en als „anders“. Vorteil ihrer beruflichen Qualifikation ist ihrer Meinung nach, dass sie sich gut organisieren kann und durch ihre Weiterbildung schon über rudimentäre Fachkenntnisse – etwa im Steuerrecht – verfügt. Der Vorteil der Abiturient/inn/en hingegen ist, dass sie durch den „Bildungstrichter Richtung Universität“ die Fähigkeit zum andauernden Lernen haben, jedoch ohne jeglichen Bezug zur Praxis: „Die meisten, die kennen die Praxis nicht. Also, ich bin dann schon der Praxisdenker und weiß, okay, im normalen Leben läuft das aber anders. Aber das ist ja nicht gewollt. Also, es ist ja wirklich dieser Tunnel jetzt nur Universität und das ist der Stoff, den muss ich lernen und den muss ich dann und dann bringen. Also weniger dieser Praxisbezug, wo man dann denkt: ‚Das läuft aber im richtigen Leben ein bisschen anders.‘“ Frau Weber kritisiert hier nicht nur die Lernstrategie ihrer Kommiliton/inn/en, sondern auch den fehlenden Theorie-Praxis-Bezug an der Universität, der für sie persönlich dazu beiträgt, sich Inhalte besser aneignen zu können.

In den ersten beiden Semestern nimmt sie sich bewusst Zeit für das Studium, um sich einzugewöhnen und herauszufinden, „ob ich es überhaupt schaffe. [...] Das wusste ich ja nicht, ob es dann doch das ist, was ich mir vorgestellt habe.“ Die größte Frage besteht für sie darin, ob sie die inhaltlichen Anforderungen bewältigen kann. Es bedeutet eine Umgewöhnung für sie, nur zu lernen und sich in einem Studierenden-Dozenten-Verhältnis zu befinden. Das Arbeitspensum beschreibt Frau Weber als anstrengend, aber machbar. Im ersten Fachsemester identifiziert sie die besondere Herausforderung,

sich zusätzlich zur neuen Materie im neuen Umfeld Universität orientieren zu müssen. Im zweiten Fachsemester fühlt sie sich im Studium angekommen, nimmt aber einen Anstieg des Arbeitspensums wahr. Im dritten Fachsemester sieht sie sich in der Lage, neben dem universitären Arbeitspensum einen Nebenjob anzunehmen.

Seit ihrem Studienbeginn entwickelt sie, im Zusammenhang mit ihrer Vorbildung, neue inhaltliche Interessen besonders im Bereich des Wirtschafts- und Bankrechts. Sie zweifelt nie an ihrer Studienentscheidung. Als entscheidende Umstellung gibt Frau Weber die finanzielle Situation an, da es für sie eine große Veränderung ist, auf das regelmäßige Gehalt verzichten zu müssen. Anschaulich beschreibt sie die Veränderungen, die sich mit dem Übergang vom Beruf in ein Studium ergeben. Das freiwillige selbstständige Arbeiten stellt dabei die größte Herausforderung dar. Sie hat sich jedoch nach dem zweiten Semester eingewöhnt und ist sicher, den Anforderungen gewachsen zu sein.

Ihre persönliche Veränderung durch das Studium äußert sich in einer akademischeren Art zu denken. So macht sie sich zum Beispiel Gedanken über Sprache, da ihre Aufgabe als Juristin darin besteht, diese auszuwerten. Sie sagt, dass sie sich seit Studienbeginn mit Dingen auseinandersetzt, über die sie früher nicht nachgedacht hat, wie etwa über politische Entscheidungen, die in den rechtlichen Bereich hineinreichen. Frau Weber stellt damit einen informellen Bildungsprozess neben ihrem fachlichen Studium fest. Sie nimmt im weiteren Verlauf die Studienberatung ihrer Fakultät in Anspruch, um Fragen zum Aufbau des Studiums zu klären bzw. um zu erfahren, wie man mit möglich wenig Aufwand zum Staatsexamen kommt und es gut bis sehr gut bestehen kann.

Ihr Verbesserungsvorschlag für den Einführungstag ist ein Austausch zwischen beruflich qualifizierten Alumni, die ihre Erfahrungen an beruflich qualifizierte Studienanfänger/innen weitergeben können. Ein weiterer Vorschlag ist eine bundesweite Anlaufstelle, wo alle Informationen zum Studium ohne Abitur erfasst sind, da es sehr mühsam ist, alle Informationen selbstständig zusammenzutragen. Zudem schlägt sie die Einführung einer bundesweit einheitlichen Regelung für beruflich Qualifizierte sowie spezielle Stipendien vor, um die finanziellen Belastungen abfangen zu können. Obwohl Frau Weber den Lernaufwand als mühsam beschreibt, hat sie den Anspruch, das Studium möglichst gut und schnell zu beenden. Zusätzlich spricht sie im Interview Empfehlungen für die weitere Verbesserung der Durchlässigkeit aus. Dies belegt, dass sie sich auch mit diesen Zusammenhängen intensiv auseinandergesetzt hat und sich für andere beruflich Qualifizierte einsetzen will.

Frau Webers Lernbiografie ist geprägt durch einen permanenten Wunsch der Höherqualifizierung. Bereits zur Schulzeit hatte sie den Wunsch, das Abitur zu machen, entscheidet sich – hauptsächlich durch den Einfluss ihrer Eltern – aber für eine Berufsausbildung. Während der Schulzeit, doch auch in ihrer Ausbildung und ihrer Berufstätigkeit ist sie eine gute Lernerin, die sich auch über die eigentlich abverlangten Inhalte hinaus weitere Aufgaben sucht, die ihrem Interesse entsprechen. Berufliche Erfolgserlebnisse und Anerkennung im kollegialen Umfeld führen zu beruflichem Selbstbewusstsein und dadurch auch zum Mut, sich bewusst für einen externen Weiterbildungsanbieter zu entscheiden.

Ebenso selbstbewusst gestaltet Frau Weber den Übergangsprozess in die Universität, indem sie sich selbstständig alle Informationen sucht. Auch die Entscheidung für die Einstufungsprüfung zeugt von Eifer und Selbstbewusstsein, da sie ein halbes Jahr später auch ohne jegliche Prüfung hätte studieren können. Im Studium ist sie ebenso ehrgeizig und erfolgsorientiert. Frau Weber schätzt ihre berufliche Praxis als wichtige Lernerfahrung für das Studium ein. Durch Berufs- und Weiterbildungserfahrung hat sie ein besseres Verständnis für die Zusammenhänge von Theorie und Praxis. Lernen ist für sie dabei mit einem größeren Aufwand verbunden, den sie für das Ziel ihrer beruflichen Weiterentwicklung jedoch problemlos meistert. Das Staatsexamen der Rechtswissenschaften ist für sie das Mittel zum Zweck, um „die Karriereleiter weiter nach oben zu klettern“.

4.2.2 Dritter Bildungsweg als Ausweg

Die zweite große Gruppe beruflich qualifizierter Studierender nutzt den dritten Bildungsweg als Ausweg aus ihrem Tätigkeitsbereich. Die zentrale Studienmotivation ergibt sich aus der Suche nach Beschäftigungsalternativen. Die beruflichen Ziele sind insgesamt zweitrangig. Aus berufsbiografischer Perspektive sind punktuelle oder prozesshafte negative Berufserfahrungen ausschlaggebend. Teilweise sind die Befragten bereits mit ihrer Ausbildungswahl unzufrieden. Das heißt, allen Personen, die diesem Muster zugeordnet werden, ist gemein, dass sie mit ihrer letzten beruflichen Tätigkeit aufgrund verschiedener Umstände nicht zufrieden sind.

Dabei ist das Ausmaß an negativen Erfahrungen ganz unterschiedlich. Einigen Befragten macht der gewählte Beruf zwar Spaß, wird perspektivisch jedoch als nicht erfüllend betrachtet: „Mir war klar, okay, das macht mir Spaß und das ist auch okay, aber als Erzieherin werde ich auf Dauer einfach nicht glücklich“ (IW 28, § 179). Die Befragte äußert Unzufriedenheit aufgrund von Unterforderung. Daneben finden sich auch einzelne Personen in diesem Muster, die Mobbing- oder Burnout-Erfahrungen machen. Vor allem durch negative Berufserfahrungen ist Unsicherheit eine zentrale Kategorie für dieses Muster.

Eine 23-jährige Erzieherin erhält nach Abschluss ihrer Ausbildung bei ihrem neuen Arbeitgeber schnell alleinige Verantwortung für eine große Kindergruppe und ist damit überfordert, weil sie keine Unterstützung erhält: „Ja, Nervenzusammenbruch. Also, es ging einfach nicht mehr. Ich wollte auch einfach nicht mehr zur Arbeit. [...] Das war wirklich so ein Heulausbruch. Es ging einfach gar nichts mehr. Ich bin auch immer schlecht gelaunt von der Arbeit gekommen, weil ich auch immer alles abbekommen habe. Und die Leitung war auch eine, die sehr stark gemobbt hat anstatt zu unterstützen. Und da habe ich wenig gute Erfahrungen gemacht“ (IW 17, § 305). Trotz dieser sehr dramatischen Beschreibung des Arbeitsverhältnisses bleibt sie dort insgesamt ein Jahr beschäftigt. Sie wechselt anschließend nochmals den Arbeitgeber, bleibt aber auch dort, aufgrund von Differenzen mit einer Kollegin, nur wenige Wochen. Diese erneute negative Erfahrung führt zu Frustration und letztlich zu der Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, um dem Arbeitsfeld als Erzieherin den Rücken kehren zu können.

Bereits in der Erzieherinnenausbildung wusste sie von der Möglichkeit, auch ohne Abitur studieren zu können, und hatte den Gedanken, ein Studium im Bereich Grundschullehramt aufzunehmen. Aufgrund ihrer negativen Berufserfahrungen traut sie sich ein Lehramtsstudium jedoch nicht mehr zu:

„Das hatte ich für mich in dem einen Jahr, wo ich gearbeitet habe. Also dieses Thema abgeschlossen, dadurch, dass ich einfach gesehen habe, wie es im Kindergarten schon ist und dass ich in der Grundschule alleine zurechtkommen müsste und dann natürlich auch die Eltern habe. Und ich bin da ja für viel, viel mehr verantwortlich. [...] Das ist alles Arbeit, die würde ich mir ständig immer mit nach Hause nehmen, weil ich dafür auch ein Stück weit zu engagiert wäre. Ich könnte da gar nicht diesen Stopp für mich selber ziehen, dass ich mich da auch nicht irgendwann einfach überarbeite“ (IW 17, § 420).

Verantwortung löst bei ihr Druck aus, mit dem sie nicht umgehen kann. Diese berufliche Unsicherheit überträgt sich damit auch auf ihre Studienentscheidung, vorangegangene Lernerfahrungen führen zu Unsicherheit auf dem weiteren Bildungsweg. Sie erhofft sich, durch die Wahl des Faches Erziehungswissenschaft das Studium inhaltlich bewältigen zu können. Ein konkretes berufliches Ziel verknüpft sie mit der Studienfachwahl jedoch nicht.

Verstärkt wird der Wunsch nach einem Ausweg aus der Tätigkeit teilweise durch strukturelle Hindernisse des Berufsfeldes. Dies betrifft vor allem die befragten Erzieher/innen und eine Fotografin in diesem Muster. Ihnen ist bewusst, dass sie – selbst wenn sie in ihrem Beruf oder ihrer Tätigkeit bleiben wollten – in ihrem erlernten Berufsfeld für sich keine beruflichen Perspektiven entwickeln können. Ein Studium stellt für sie die einzige, aber willkommene Möglichkeit dar, ihren Tätigkeitsbereich zu verlassen. Die Unzufriedenheit dieser Berufsgruppen gründet vor allem in der fehlenden Abwechslung bzw. der Unterforderung in der beruflichen Tätigkeit sowie in den zu geringen Gehaltsaussichten. In bereits dargestellten Einzelfällen ist auch Überforderung ausschlaggebend. Beim jeweiligen Höhepunkt der beruflichen Unzufriedenheit beginnt eine berufliche Reflexion.

Eine 24-jährige Erzieherin sieht diese Unzufriedenheit in der beruflichen Unterforderung: „Aber ich habe in dem einen Jahr [...] schon gemerkt, dass es irgendwie nicht genug ist für mich. Dass ich das zwar toll finde, dann im Team über die ganzen einzelnen Fälle zu reden und so weiter und das mit anderen zu beleuchten und auch pädagogisch im Alltag tätig zu sein, aber es war mir irgendwie nicht genug. Also, ich fand es irgendwann zu einfach. Es ging mir zu einfach von der Hand“ (IW 27, § 133). Die Befragte hat durchaus Freude an ihrer beruflichen Tätigkeit, fühlt sich jedoch geistig unterfordert und sieht für sich keine Perspektive im Berufsfeld der Erzieherin. Die Wie-

derholung der Begriffe „nicht genug“ und „einfach“ unterstreicht diese Ausichtslosigkeit. Ein Studium der Erziehungswissenschaft stellt für sie einen Ausweg aus dieser Situation dar.

Eine Fotografin beschreibt den Beginn ihrer beruflichen Reflexion wie folgt: „Dann dachte ich, jetzt mal auf das ganze Leben bezogen, kann es das nicht gewesen sein, das geht ja gar nicht, ich kann mir ja nie was leisten. Dann dachte ich auch: ‚Na ja, aber was will ich jetzt mit meinem jetzigen Bildungsstand eigentlich auch großartig erwarten? Ich kann nur den Job ändern, aber ob ich dann da glücklich bin? Vielleicht kriege ich mehr Kohle.‘ Und dann dachte ich: ‚Was mache ich?‘“ (IW 11, § 229).

Zur Sprache kommen die zu geringen Gehaltsaussichten, Unterforderung in der beruflichen Tätigkeit sowie die begrenzten beruflichen Möglichkeiten aufgrund der Berufswahl in einem Feld, das wenige Aufstiegs Optionen bietet. Bezeichnend ist hier, dass sie sich nicht fragt, ob es ihr gelingt, die berufliche Tätigkeit zu wechseln, sondern ob sie damit glücklich wäre. Sie nähme auch einen beschwerlichen Weg in einen anderen Beruf hin, wenn dieser sie in eine zufriedenstellende Tätigkeit führen würde. Darüber hinaus wird durch den Bezug auf den eigenen Bildungsstand deutlich, dass die Befragte nicht die Erwartung hat, eine höhere Position im erlernten Beruf erreichen zu können.

Das soziale Umfeld spielt bei der Suche nach einem Ausweg aus der Erwerbstätigkeit eine zentrale Rolle. Die im Folgenden zitierte 32-Jährige ist eine selbstständige Fleischermeisterin, die das Familiengeschäft von ihrem Vater übernommen hat. Sie arbeitet sehr viel, bis ihr Ehemann ihr ein Ultimatum stellt:

„Er hat dann irgendwann zu mir gesagt: ‚Also, ich möchte nicht, dass du so endest wie dein Vater, es muss sich hier was ändern, so kann ich mir nicht vorstellen, mit dir meine Ehe weiterzuleben.‘ Ja, das war dann für mich erst mal so, ups! Aber irgendwie hat er auch Recht gehabt, das wird nicht einfacher im Einzelhandel, das wird immer schwerer. Die großen Konzerne machen die kleinen kaputt [...] und sich da durchzukämpfen ist schon nicht einfach. Und daraufhin haben wir uns hingesetzt und haben immer darüber geredet, was es denn für Alternativen gibt, was könnte man denn machen?“ (IW 36, § 196).

Das Nachdenken über berufliche Alternativen wird von ihrem Mann angestoßen. Das Gespräch führt zu einer Reflexion ihrer beruflichen und familiären Situation. Mit der Entscheidung für das Studium des Berufsschullehramtes knüpft sie an ihre beruflichen Fähigkeiten an und entwickelt einen für sich zukunftsweisenderen Weg. Dabei erscheint ihr das „Durchkämpfen“ durch ein Studium weniger mühsam denn als Selbstständige weiterhin im Einzelhandel zu bestehen.

Hier muss betont werden, dass der dritte Bildungsweg für die Befragten in den meisten Fällen eine unerwartete Möglichkeit eines Auswegs darstellt. Daneben bleiben alternative Versuche, der Situation zu entkommen – etwa über den Wechsel des Arbeitgebers – nicht aus. So kann eine 46-jährige alleinerziehende Industriekauffrau nach einer langen Familienphase nicht in ihren ursprünglichen Beruf zurückkehren, da alle Bewerbungsversuche gescheitert sind. Der dritte Bildungsweg ist für sie eine Option des Auswegs aus der Arbeitslosigkeit. Sie arbeitet ehrenamtlich in der Grundschule ihrer Kinder, wo eine Kollegin und Lehrerin sie auf die Möglichkeit des Studiums hinweist. Gleichzeitig weiß sie, dass die Unterhaltszahlungen ihres Ex-Mannes in absehbarer Zeit auslaufen werden, und wägt für sich ab:

„Die Entscheidung war dann klar, weil ich konnte nicht in meinen Beruf zurück und ich möchte auch nicht, um es mal krass auszudrücken, putzen gehen. Obwohl Putzfrauen mehr verdienen als ich in der Grundschule. Das ist aber nicht mein Endziel. Hört sich doof an, aber ich will weiter nach oben. Also sprich, ich möchte einfach irgendwas anderes machen, so dass ich auch ein Einkommen habe, dass ich mich selbst versorgen kann. Und dann mit so einem, zwei Putzjobs in der Woche oder so was, da kann ich nicht auf eigenen Füßen stehen“ (IW 6, § 370).

Für sie stellt der dritte Bildungsweg eine Möglichkeit dar, ihre Existenz zu sichern bzw. einen gesellschaftlichen Abstieg, den sie mit einer Putztätigkeit assoziiert, zu verhindern.

Ähnlich ergeht es einer 31-jährigen Speditionskauffrau, die insgesamt zwölf Jahre in ihrem Ausbildungsbetrieb arbeitet. Nach etwa sieben Jahren beginnt sie eine Weiterbildung zur Betriebswirtin, die sie erfolgreich abschließt. Der Betrieb belohnt ihr Engagement allerdings nicht, so dass sie weder eine Gehaltserhöhung erhält noch eine höhere Position im Betrieb einnehmen kann:

„Mir hat das natürlich Spaß gemacht, was ich gemacht habe. Aber ich habe auch gemerkt, ich mache unheimlich viel und ich versuche auch unheimlich viel und das kommt auch gut an bei den Vorgesetzten, aber da geht überhaupt nix irgendwie. Also, ich bleibe immer dieser Sachbearbeiter, der ich jetzt bin. Das kann es aber auch nicht sein [...] Ich war immer so im Zwiespalt, entweder mache ich Dienst nach Vorschrift und gehe dann nach Hause und ärgere mich auch über nix mehr, also darüber, dass ich jetzt wieder zu viel gemacht habe oder so. [...] Das muss sich irgendwann auch mal für mich lohnen. Aber es hat sich nicht gelohnt“ (IW 22, § 291).

Ihre Unzufriedenheit entsteht aus der Kombination von mangelnder betrieblicher Anerkennung und Unterforderung. Darüber hinaus lässt sich ein Wunsch nach selbstbestimmtem Arbeiten ablesen. Trotz der steigenden Unzufriedenheit fasst sie erst zwei Jahre später den Entschluss zu kündigen. Im Anschluss ist sie bei zwei weiteren Expeditionen beschäftigt, allerdings jeweils nur für wenige Monate. Im ersten Betrieb kündigt sie, aufgrund von Differenzen mit Kolleg/inn/en, in der Probezeit. Im zweiten Betrieb erhält sie eine Kündigung, weil ihre Abteilung aufgelöst wird.

In der Zeit der Arbeitslosigkeit versucht sie sich beruflich neu zu orientieren und bewirbt sich bei Personalabteilungen mit dem Ziel, in „sozialere Bereiche“ zu wechseln. Ihre Bewerbungsanstrengungen sind jedoch erfolglos. Daraufhin beginnt sie, sich über ihre Studienmöglichkeiten zu informieren. In ihrer Aufstiegsfortbildung hatte sie bereits erfahren, dass der Abschluss der Betriebswirtin sie zu einem Studium berechtigt. Auch in der Wahl des Studienfachs zeigt sich, dass sie ihren ursprünglichen Tätigkeitsbereich verlassen will: „BWL ist ja sehr mathematiklastig. Was mir ja schon entgegenkam, was ich ja ganz gut fand, aber was ich mir gerade im Personalbereich gar nicht mehr vorstellen konnte, dass ich irgendwie da sitze und einen Menschen als eine Zahl sehe“ (IW 22, § 379). Ihre Überlegungen führen zu der Erkenntnis, dass potenzielle Tätigkeiten in ihrem Berufsfeld nicht mit ihren persönlichen Wertvorstellungen übereinstimmen.

Bei der Suche nach Alternativen ist eine berufliche Perspektive zweitrangig, sie wählt sowohl aus pragmatischen Gründen als auch aus persönlichem Interesse ein Studium der Erziehungswissenschaft:

„Ich habe geguckt, was man zum Sommersemester anfangen kann. [...] Ich habe das schon so ein bisschen rausgefiltert, was mich interessieren würde, und dann hat sich das ergeben. Also, es hat sich so rauskristallisiert, dass es Erziehungswissenschaften schon eher ist, weil ich hatte auch schon überlegt, ob ich Psychologie studieren soll. Mein Bruder hat das auch studiert. Aber es gibt Parallelen, wo ich sage, das passt. [...] Das ist eher Erziehungswissenschaften, was ich gerne machen würde. Und das konnte man ja dann auch im Sommersemester anfangen“ (IW 22, § 375).

Die Aussage belegt, dass die Suche nach einem Ausweg aus der Berufstätigkeit – möglichst schon zum Sommersemester – Vorrang hat. Die beruflichen Ziele bleiben jedoch unklar. Die Befragte orientiert sich eher interessengeleitet sowie an Studienentscheidungen ihrer bekannteren Personen.

Bei den Befragten dieses Musters ist eine Perspektivlosigkeit und Unzufriedenheit mit der Tätigkeit sowie eine berufliche Unsicherheit festzustellen, die sie mit in den Übergang und den Studienbeginn nehmen. Die Berufstätigkeit wird von negativen Lernerfahrungen dominiert. Den Befragten fehlen im Vergleich zum ersten Muster konkrete berufliche Zielvorstellungen. Dadurch besteht auch eine Unsicherheit darüber, welches Studienfach gewählt werden soll. Unwissenheit, mangelnde Informationen (vgl. Kapitel 4.1.7) und Unsicherheit führen insgesamt dazu, dass die meisten Befragten dieses Musters ein zum Beruf affines Studium wählen. Sie sehen durch ein fachverwandtes Studium eine relativ sichere Variante, den vermuteten universitären Anforderungen zu genügen.

Die Möglichkeit des dritten Bildungsweges eröffnet sich für alle in dem Moment, in dem sie über berufliche Alternativen nachdenken. Die befragten Erzieher/innen dieses Musters geben an, auch über ein Studium der Sozialen Arbeit nachgedacht zu haben. Sie entschieden sich dagegen, weil sie fürchten, damit weiterhin sehr nah an ihrer alten Tätigkeit zu bleiben. Die Entscheidung für ein Studium der Erziehungswissenschaft bietet hingegen die Sicherheit, an bestehende Fähigkeiten anzuschließen und sich gleichzeitig in einen anderen Tätigkeitsbereich zu bewegen. Alternative Studienfächer werden zugunsten dieses Sicherheitsaspektes wieder verworfen:

„Psychologie wäre die einzige Alternative. [...] Ich habe mich informiert und gerade die ersten Semester sind sehr viel Statistik und Forschung und auch Mathe. Und ich will ja später therapieren und

nicht Psychiaterin sein und irgendwelche Medikamente verschreiben und so weiter. Und deswegen dachte ich, dass Erziehungswissenschaften besser ist, weil das ja auch mehr mit den Hintergründen, mit den Theorien zu tun hat. Und ich kann auch später noch in zwei Modulen wählen. Und da nehme ich dann auch Psychologie. Also kann ich das gut unterbringen“ (IW 27, § 226).

Die Unsicherheit über die Anforderungen eines Psychologiestudiums bestimmt die alternative Studienfachwahl der Erziehungswissenschaft dieser Befragten. Allerdings versucht sie, ihrem favorisierten Bereich durch Schwerpunkt wählen im späteren Studienverlauf näherzukommen.

Nachdem der Übergang ins Studium bewältigt wurde, legt sich die Unsicherheit in den ersten Semestern bzw. unterscheidet sich nicht von der anderer beruflich Qualifizierter. Zudem sind die Studierenden dieses Musters mit dem Verlauf der ersten Semester zufrieden. Auch wenn sie ebenso ehrgeizig studieren wie die beruflich Qualifizierten im ersten Muster, sprechen sie zum Befragungszeitpunkt wertschätzend von den traditionellen Studierenden – obwohl ihnen gleichzeitig Unterschiede bewusst sind. Dabei betonen sie die Stärken und Schwächen beider Gruppen und grenzen sich damit weniger von traditionellen Studierenden ab als die „Karrieristen“ (vgl. Kapitel 4.2.1).

„Ich spüre einen Unterschied zu den 19-, 20-Jährigen, die jetzt gerade frisch vom Abitur kommen und einfach noch ganz, ganz viel Pädagogik intus haben. Also die [...] Mathe und statistische Sachen gerade alles durchgenommen haben. Das fehlt mir natürlich komplett. Davon weiß ich also nix mehr. Und ja, das ist schon ein deutlicher Unterschied. [...] Ich glaube, ich lerne ernsthafter, oder anders ernsthaft als die, weil bei mir natürlich viel mehr dranhängt und bei mir ja auch einfach noch mal zehn Jahre dann da drauf kommen als bei denen“ (IW 14, § 292, § 302).

Das fortgeschrittene Alter im Vergleich zu traditionellen Studierenden und die bereits absolvierte erste Ausbildung geben den beruflich Qualifizierten das Gefühl, das Studium als Chance wahrnehmen zu müssen.

Die beruflich Qualifizierten, die den dritten Bildungsweg als Ausweg nutzen, treffen die Studienentscheidung ebenfalls aus berufsbiografischen Zusammenhängen. Allerdings sind hier im Gegensatz zu den „Karrieristen“

Push-Faktoren dominierend. Dabei spielen negative berufliche Lernerfahrungen eine zentrale Rolle. Das Studium ist damit nicht in erster Linie ein nächster gewünschter Schritt, sondern die Option, anschließend einer anderen Tätigkeit nachgehen zu können. Das Studium schließt fachlich trotzdem meist an den gelernten Beruf an, allerdings hat das in dieser Gruppe eher pragmatische Gründe: Die Studierenden fühlen sich den Anforderungen des Studiums besser gewachsen, wenn sie inhaltlich an bereits Gelerntes anknüpfen können.

Lernen stellt in diesem Muster einen notwendigen Prozess dar, um der beruflichen Tätigkeit entgehen zu können. Die beruflich begründete Unsicherheit über eigene Fähigkeiten und berufliche Perspektiven führt nicht dazu, dass die Befragten weniger erfolgreich studieren als andere beruflich Qualifizierte dieses Samples, jedoch nehmen sie das Studierendenumfeld dadurch anders wahr. Die folgende Lernbiografie präsentiert anschaulich, wie die Bewältigung verschiedener Übergänge dabei hilft, Unsicherheit zu lösen.

Fallstudie 2 – Frau Dreyer: „Es hat sich so angefühlt, als wenn mein Kopf irgendwie immer leerer wird.“

Frau Dreyer ist zum Zeitpunkt des Interviews 29 Jahre alt, gelernte Erzieherin und Studentin der Psychologie. Ihr Bildungsweg ist durch zahlreiche Brüche und Übergänge gekennzeichnet. Sie wächst als Älteste von vier Geschwistern auf. Ihr erster Schulwechsel erfolgt zwei Monate nach ihrer Einschulung. Sie bezeichnet den Wechsel als schwierig, kommt aber gut in der neuen Klasse zurecht, findet Anschluss und neue Freundinnen. Nach der zweiten Klasse folgt ein weiterer Umzug. Dieser Schulwechsel wird dadurch erleichtert, dass sie die neue Klasse gemeinsam mit ihrer besten Kindergartenfreundin besucht.

Ihre Lieblingsfächer in der Grundschule sind Sachkunde und Deutsch. Die Zeit in der Orientierungsstufe beschreibt Frau Dreyer als unauffällig und angenehm, trotz der Schwierigkeiten mit einem Mathematiklehrer, den sie als wenig einfühlsam empfindet, weil er nicht gut erklären kann. Sie hat eine Freundin, mit der sie sich auch privat verabredet, pflegt ansonsten eher lose Kontakte und hat keinen richtigen Freundeskreis. Durch die zwei Umzüge und die Schulwechsel ist es für sie schwer, feste Freundschaften zu schließen.

Frau Dreyer wechselt auf ein Gymnasium, wo sie sich besonders mit zwei Mitschülerinnen gut versteht. In der achten Klasse wechselt auch ihre bis heute beste Freundin wieder in ihre Klasse. Das Unterrichtsniveau steigt sukzessive an, was für sie relativ schwer zu bewältigen ist, sie bezeichnet ihre Leistungen als mittelmäßig. Das Verhältnis zu den Lehrkräften ist gut, mit Ausnahme zu jenen in Mathematik und Sport. Frau Dreyer beschreibt besonders das schlechte Verhältnis zum Sportlehrer, der Schüler/innen „fertig-machte“, wenn sie nicht die erwarteten Leistungen erbrachten. Sie entwickelt in der Folge ein Belastungsasthma und bekommt bis heute Atemprobleme beim Laufen.

Das Verhältnis zu den Mitschüler/inne/n bewertet Frau Dreyer zu Beginn als „relativ neutral“. Später berichtet sie jedoch von Mobbingprozessen durch eine Mitschülerin, die sie bis zur zehnten Klasse beleidigt und auch andere Mitschüler/innen gegen sie aufbringt. Sie leidet unter der Situation und empfindet ihre drei Freundinnen als wichtige Unterstützung in dieser Zeit. Trotz dieser Erfahrungen, geht sie insgesamt gern zur Schule, weil sie Spaß am Unterricht hat, besonders an Englisch, Biologie, Religion sowie Werte und Normen. Die zwischenmenschlichen Verhältnisse in der Schulzeit werden von Frau Dreyer besonders betont, dabei spielen die schulischen Leistungen eine eher untergeordnete Rolle. Die Information, dass sie Spaß an der Schule hat,

wirkt eher nachgeschoben. Dies ist besonders auf ihre prägenden Mobbing-erfahrungen zurückzuführen.

In der zehnten Klasse denkt sie das erste Mal über ein Studium nach, da sie bereits sicher ist, dass sie Sozialpädagogin werden möchte. Frau Dreyer bezeichnet sich als „schon immer ein bisschen sozial angehaucht“. Das bedeutet für sie, mit Menschen helfend zu arbeiten. Ihre ersten Berufsvorstellungen beinhalten eine anschließende Tätigkeit im Jugendamt. Diese begründet sie rückblickend damit, dass sie sich eigentlich schon immer für „brisantere“ Dinge interessierte. Sie wägt zum Ende der Schulzeit ab, entweder das Abitur und ein Studium oder eine vierjährige Erzieherinnenausbildung zu machen. Dabei ist ihr bereits bewusst, dass sie diese Ausbildung zu einem Studium berechtigt: „Und ich dachte: ‚Na ja, gut, wenn man drei Jahre irgendwie dann noch Abi macht, hinterher ist man meist auch nicht schlauer irgendwie, was das Leben betrifft. Dann mache ich lieber dann die vier Jahre Ausbildung und weiß dann schon mal was irgendwie.‘ Und dann habe ich angefangen, meine Erzieherinnenausbildung zu machen.“ Die Entscheidung, das Gymnasium zu verlassen, ist vor allem auf die Mobbing-situation mit der Mitschülerin zurückzuführen.

Wegen der großen Entfernung zur Schule verlässt sie zu Beginn der Ausbildung mit knapp 17 Jahren ihr Elternhaus und zieht in ein Wohnheim direkt an der Schule. Sie empfindet es als angenehm, unabhängig von ihren Eltern zu sein. Mit der Schule und der Zusammensetzung der Klasse ist sie sehr zufrieden, obwohl es auch hier zu Konflikten mit Mitschülerinnen kommt. Die Konflikte sind nach ihrer Einschätzung auf die große Zahl von Frauen in der Klasse zurückzuführen. Sie spricht von ein paar „engen Bekannten“, die sie in der Ausbildungszeit begleiten. Das Lernen im Gymnasium und in der schulischen Berufsausbildung unterscheidet sich in methodischer Hinsicht: Neben Gruppenarbeiten müssen Themen auch eigenständig erarbeitet und präsentiert werden. Das behandelte Themenspektrum ist außerdem enger, sie lernt Inhalte, die sie interessieren und die für den Erzieherinnenberuf hilfreich sind. Das steht im Gegensatz zu dem von ihr teils als nutzlos empfundenen Lernen im Gymnasium. Das Lernen in der Ausbildung fällt ihr leicht, sie bezeichnet es als vielfältig, sie lernt viel und gern.

Während der Ausbildungszeit lernt Frau Dreyer einen Mann kennen, von dem sie zum Ende des zweiten Ausbildungsjahres ein Kind bekommt. Nach der Geburt ihrer Tochter setzt sie die Ausbildung für ein Jahr aus. Das Verhältnis zum Vater des Kindes beschreibt sie als in der folgenden Zeit „nicht ganz einfach“, sie trennen sich, als das Kind elf Monate alt ist. Als Gründe gibt sie viele Streitigkeiten und eine verkomplizierte Beziehung auf-

grund der Verantwortung für die Tochter an. Sie empfindet diese Zeit als sehr anstrengend und ist froh, die Ausbildung nach einem Jahr fortsetzen zu können, um so Ablenkung vom Alltag zu bekommen. Dafür zieht sie zurück in ihren Heimatort in die Nähe ihrer Familie. Ihr jüngster Bruder ist nur ein halbes Jahr älter als ihre Tochter, daher können ihre Eltern sie bei der Betreuung des kleinen Kindes unterstützen.

Da sie das Abschlusspraktikum vor der Geburt des Kindes nicht mehr hat absolvieren können, wiederholt sie das zweite Ausbildungsjahr auf einer neuen Schule. Sie hat keine Probleme beim Wiedereinstieg, berichtet von sehr netten Mitschüler/inne/n und Lehrkräften und fühlt sich sofort integriert. Die etwas verharmlosende Bezeichnung dieser Lebensphase als „anstrengend“ oder „nicht ganz einfach“ wird dieser prägenden Erfahrung nicht gerecht. Die Unterstützung ihrer Familie ist zentral, um die schwierige Situation als Alleinerziehende mit Kind während der Ausbildung zu bewältigen.

Nach Abschluss der Ausbildung zur Sozialassistentin absolviert Frau Dreyer in weiteren zwei Jahren die Ausbildung zur Erzieherin. Die Inhalte der Ausbildung werden anspruchsvoller, sind für sie jedoch gut zu bewältigen. Dominiert wird diese Lebensphase jedoch vor allem durch ein Burnout – dieses führt Frau Dreyer auf Überforderung aufgrund der Kindererziehung und der Auseinandersetzungen mit ihrem Ex-Partner zurück. Sie entscheidet sich aufgrund der großen Belastung für einen Klinikaufenthalt und muss die Ausbildung daher erneut für einige Monate unterbrechen. Ihre Ausbildungszeit verlängert sich um diesen Zeitraum. Frau Dreyer muss auf ihrem Bildungsweg also nicht nur Umzüge und Schulwechsel, sondern auch Unterbrechungen in der Ausbildung bewältigen.

Nach Abschluss der Ausbildung findet sie nicht sofort eine Stelle als Erzieherin. Das Sozialamt vermittelt sie an eine Grund- und Hauptschule, wo sie ihre ersten Berufserfahrungen sammelt. Frau Dreyer unterstützt dort für ein halbes Jahr Kinder mit Lernschwächen. Es ist ihr sehr wichtig, dass sie dabei von den Lehrkräften ernst genommen wird, da sie befürchtet, als Ein-Euro-Kraft stigmatisiert zu werden. Die Tätigkeit bewertet sie als sehr ambivalent. Einerseits gefällt ihr die Arbeit mit Kindern sehr gut, andererseits ist der Umgang mit den Hauptschüler/inne/n der neunten Klasse schwierig: „Die haben sich gerne ein bisschen an mir gerieben. Weil ich auch dafür verantwortlich [war, Anm. d. Verf.], dass sie in der Pause nicht ins Schulgebäude kommen und so [...] Und das ist ein toller Job, vor allen Dingen, wenn sie ständig auf Toilette müssen. Das war ein bisschen schwierig teilweise, aber hat auch gut geklappt. Also, ich konnte mich durchsetzen.“ Sie spricht hier

eher ironisch von einem „tollen Job“; zwischen den Zeilen lässt sich erkennen, dass sie diese erste Stelle persönlich sehr herausgefordert hat.

In dieser Zeit hinterfragt sie auch ihre Berufswahl: „Mir war schon während der Ausbildung klar, dass es eigentlich nicht das ist, was ich wirklich will. Aber ich wusste auch nicht, was ich wirklich will. Also habe ich es gemacht. Ich meine, [es, Anm. d. Verf.] stehen ja auch irgendwie Werte dahinter, die irgendwie vermittelt wurden, man macht seine Ausbildung und dann arbeitet man auch, auch wenn es keinen Spaß macht.“ Frau Dreyer wünscht sich nach den zahlreichen Brüchen in ihrer Lernbiografie Beständigkeit und möchte deshalb ihren gewählten Beruf nicht sofort wieder aufgeben. Darüber hinaus ist sie sich zu diesem Zeitpunkt noch nicht der möglichen Alternativen bewusst.

Nach einem halben Jahr nimmt Frau Dreyer eine Stelle im Kindergarten an und zieht in eine eigene Wohnung. Der Berufsbeginn ist wiederum schwierig, da sie die alleinige Verantwortung für die Leitung einer Gruppe von zehn Kindern hat. Sie meistert diese Herausforderung ihrer Meinung nach sehr gut, da sie ein „relativ gutes Gefühl für Kinder“ hat. Sie entwickelt die Struktur eines Tagesablaufs selbst, probiert diese mit den Kindern aus und passt sie nach Bedarf an. Sie erhält dafür Bestätigung und Lob von ihrer Chefin und wird von den Kolleginnen aus der Nachmittagsgruppe unterstützt. Ihr Selbstbewusstsein steigt und sie findet Gefallen an ihrer Arbeit. Im zweiten Jahr übernimmt sie als Zweitkraft zusammen mit einer Kollegin die Leitung einer Gruppe von 25 Kindern. Frau Dreyer freut sich über die neue Aufgabe: „War dann auch schön, [...] guter Vertrauensbeweis eigentlich und auch eine Bestätigung für die Arbeit, die ich im ersten Jahr geleistet habe.“ Das Verhältnis zu der neuen Kollegin ist gut. Am Ende des Jahres bekommt sie eine unbefristete Anstellung, die sie „nicht einfach so wieder aufgeben möchte“. Es wird deutlich, dass die Tätigkeit im Kindergarten für sie zum ersten Mal zu Erfolgserlebnissen führt, die ihr Selbstbewusstsein stärken.

Im Verlauf der Berufstätigkeit erkennt Frau Dreyer jedoch erneut, dass sie nicht in ihrem Wunschberuf arbeitet. „Und ich bin dann immer wieder an so einen Punkt gekommen, wo ich dachte, ja gut, es geht zwar, aber es ist nicht das, was ich will.“ Als Gründe für ihre Unzufriedenheit nennt sie die enge Zusammenarbeit mit den Eltern, deren überhöhte Ansprüche sie als unangebracht empfindet. Sie ist frustriert, die Kinder nicht ihren Ansprüchen entsprechend fördern zu können, weil sie die Kinder nur vier Stunden am Tag betreut. Zudem fehlt ihr die geistige Beanspruchung:

„Also, ich habe das irgendwann gemerkt, es hat sich so angefühlt, als wenn mein Kopf irgendwie immer leerer wird und mein Gehirn immer

mehr schrumpft. Also, es ist zwar schon eine anspruchsvolle Arbeit, weil man muss überall gleichzeitig sein, alles im Blick haben und so, aber es ist nichts, was wirklich den Kopf anstrengt. Und das hat mir irgendwann sehr, sehr gefehlt. Und dann habe ich angefangen, noch mal über ein Studium nachzudenken.“ Frau Dreyer liegt daran, ihren Ausbildungsberuf nicht abzuwerten, und betont deshalb die anspruchsvollen Tätigkeiten. Dennoch wird deutlich, dass die täglichen Aufgaben sie perspektivisch nicht glücklich machen werden.

Die absolvierten Weiterbildungen sind im Fall von Frau Dreyer nicht auf persönliche Karriereinteressen zurückzuführen, sondern auf Vorgaben des Arbeitgebers: Aufgrund einer Richtlinie, die zwei Fortbildungen pro Jahr vorschreibt, absolviert sie eintägige Fortbildungen zu einzelnen, selbst gewählten Themenschwerpunkten wie Lernwerkstatt, Kreativitätsförderung, Religionspädagogik oder Qualitätssicherung. Überdies absolviert sie eine zweijährige berufliche Weiterbildung zum Thema kollegiale Beratung. Gegenüber der Kursleiterin in der Fortbildung äußert sie in einem Beratungsgespräch ihre berufliche Unzufriedenheit; die Leiterin unterstützt sie später sehr bei der Umsetzung ihres Studienvorhabens. Dies ist der entscheidende Mehrwert, den Frau Dreyer mit ihren Weiterbildungen verbindet. Eine zunehmende Lernmotivation sowie einen beruflichen oder persönlichen Nutzen verknüpft sie mit den Weiterbildungen nicht.

In ihrer Freizeit beginnt sie neben dem Haushalt, der Zeit mit ihrer Tochter und den Vorbereitungen für die Arbeit eine ehrenamtliche Tätigkeit in einem Verein. Der betreibt eine Internetplattform, auf der Menschen mit psychischen Problemen sich beraten lassen können. Als Motivation für ihr Engagement gibt Frau Dreyer ihre eigenen problematischen Erfahrungen nach der Geburt ihrer Tochter an. Zu Beginn arbeitet sie eine ganze Weile als Beraterin, das heißt, sie fungiert als erste Anlaufstation und ZuhörerIn, die die Menschen mit psychischen Problemen auf dem Weg zu einer Therapie begleitet. Später ist sie Forenmoderatorin und wird dann Vorstandsvorsitzende. In dieser Funktion ist sie für die Organisation der Mitarbeiter/innen, die Betreuung des Vereinskontos sowie die Akquise von Spenden und die Öffentlichkeitsarbeit verantwortlich. Ihre ehrenamtliche Arbeit kann sie auch beruflich nutzen. Sie hat persönlich erfahren, wie wichtig Geduld ist, wie verschieden Menschen sind und wie unterschiedlich sie mit Problemen umgehen. Der persönliche Bezug zu dieser Thematik führt bei Frau Dreyer in Verbindung mit Anerkennung zu großem Engagement und der Motivation, sich in neue Bereiche einzuarbeiten.

Während ihrer Berufstätigkeit setzt sich Frau Dreyer mehrmals mit ihrem Studienwunsch auseinander: „Na ja, es kam ja immer mal wieder so hoch,

dass ich gedacht habe, ja, wäre vielleicht nett, aber geht ja nicht, ich will hier bleiben und arbeiten.“ Sie macht diverse Hindernisse für die Aufnahme des Studiums aus: erstens die mit der Kündigung des festen Arbeitsvertrags verbundene Aufgabe von (vor allem finanzieller) Sicherheit, zweitens die Aufgabe ihrer Wohnung, die sie als Studentin nicht finanzieren könnte, drittens die Versorgung ihrer Tochter, viertens die Frage des Studienorts und -fachs sowie fünftens die Unsicherheit, ob sie nach langer Schulabstinenz noch in der Lage ist zu lernen. In einem Gespräch mit ihrem Vater räumt dieser alle ihre Befürchtungen aus dem Weg und bietet ihr Unterstützung an.

Kurz vor dem Ende der Bewerbungsfristen bewirbt sie sich an den Universitäten in ihrer Nähe. Zunächst ist sie sich unsicher bei der Fachwahl: Sie möchte weg von der Pädagogik und entscheidet sich daher gegen Soziale Arbeit. Sie bewirbt sich für Psychologie, da das Fach eine inhaltliche Verbindung zu ihrer ehrenamtlichen Beratungstätigkeit hat, und erhält eine Zusage. Ihre Familie unterstützt ihren Studienwunsch: „Also, die haben mich ja belagert, dass ich doch endlich noch mal was mache.“ Vor allem an der Reaktion ihrer Familie ist abzulesen, dass Frau Dreyer eine längere Phase beruflicher Unzufriedenheit hinter sich hat, ihr aber bislang der Mut fehlte, den Studienwunsch zu realisieren. Die Unterstützung der Familie ist zentral für ihre Studienentscheidung.

Der Übergang und der Studienbeginn sind geprägt von persönlichen Einschnitten und Umbrüchen: „Ja, und dann habe ich meine Wohnung aufgegeben, das war auch interessant, sich von allem mal zu befreien. Das war eigentlich nicht schlecht. Mein Auto aufgegeben.“ Sie zieht zurück zu ihren Eltern. Aufgrund von zwei bereits abgeschlossenen Berufsausbildungen erhält sie kein Bafög und muss widerstrebend einen Kredit aufnehmen. An der Universität fühlt sie sich wieder „ganz klein“, der Studienanfang ist „spannend“. In der Einführungswoche knüpft sie erste Kontakte, was ihr den Einstieg erleichtert. Ihre Bedenken, den Anforderungen im Studium nicht gerecht zu werden, verliert sie in den ersten zwei Semestern: „Ich hatte Bedenken, ob ich noch lernen kann. [...] Am Anfang war es auch echt sehr mühselig. Also, ich musste mir die Sachen ganz viel angucken, damit es überhaupt haften bleibt. Aber ich merke, wie es jetzt im Verlauf immer besser wird. Also, mein Gehirn ist jetzt gut im Training. Das klappt ganz gut und macht Spaß.“ Die Entwicklung von Lernstrategien hilft ihr, dem Arbeitspensum gerecht zu werden.

Der Unterschied zwischen Ausbildung und Studium ist ihrem Empfinden nach sehr groß: Im Studium lernt sie vor allem Zusammenhänge kennen, die sie in ihrer Ausbildung nicht gelernt hat. Dazu zählt sie etwa be-

stimmte Krankheitsbilder oder die Entwicklungsprozesse von Kindern. Auch andere Themenbereiche aus der Ausbildung werden im Studium tiefer und umfangreicher behandelt. Inhaltlich möchte sich Frau Dreyer auf Rechtspsychologie spezialisieren und damit partiell an ihren Ausbildungsberuf anknüpfen. Sie kann es sich beispielsweise vorstellen, Gutachten im Familienbereich zu erstellen. Insgesamt hat sie im Studium das Gefühl, in allen Bereichen gut mitzukommen, sie benötigt keine inhaltliche Unterstützung und hat nicht das Gefühl, anders als Studierende ohne Berufserfahrung zu studieren. Als zentral für ihren Studienerfolg bezeichnet sie ihr Zeitmanagement.

Das Verhältnis zu ihren Kommiliton/inn/en ist gut. Sie bewertet es als positiv, dass viele vor dem Studium eine Ausbildung absolviert haben, entsprechend älter sind und ähnliche Vorerfahrungen wie sie selbst aufweisen. Außerhalb der Präsenzzeiten kann sie sich jedoch nicht mit Kommiliton/inn/en verabreden, da sie zu weit weg wohnt und ihr Privatleben organisieren muss. Mit dem Vater ihrer Tochter hat sie spezielle Betreuungszeiten vereinbart. Unter der Woche ist das Kind bei ihm, weil er die Betreuung gut mit seinen Arbeitszeiten vereinbaren kann. Da Frau Dreyer das Kind am Wochenende betreut, muss sie in der Woche alles rund um das Studium organisieren: „Also, ich muss immer zusehen, dass ich das alles irgendwie gut zeitlich zusammenpuzzle, da ich auch immer ja viel um die Ohren habe.“

Insgesamt hat das Studium noch weitere persönliche Veränderungen bewirkt. Frau Dreyer berichtet zum Beispiel, dass ihre Freund/inn/e/n und die Familie sich viel „schlaues Gequatsche“ von ihr anhören müssen. Sie beschreibt, dass sie im Studienverlauf mehr über die Verhaltensweisen von Menschen gelernt hat und diese dadurch besser einschätzen kann. Auch ihre Interessen haben sich verändert, sie interessiert sich nun für den kriminalistischen Bereich/Forensik, liest verstärkt Bücher und besucht Fachvorträge neben dem Studium. Neben fachlichen Lernprozessen unterstreicht sie folglich auch informelle Lernergebnisse durch das Studium, die ihre berufliche und persönliche Weiterentwicklung prägen.

Frau Dreyer bewältigt in ihrer Biografie zahlreiche Übergänge wie Umzüge und Schulwechsel in ihrer Kindheit, Unterbrechungen der Ausbildung aufgrund einer Schwangerschaft sowie einer Krankheitsphase. Aus diesen schwierigen Situationen sucht und findet sie – auch mithilfe ihrer Familie – Auswege. Diese Lernerfahrungen sind hilfreich, um auch den Übergang in das Studium zu bewältigen. Dabei spielen gleichzeitig der Zuspruch ihres Vaters und die familiäre Unterstützung bei der Kinderbetreuung eine zentrale Rolle. Sie beweist viel Mut und Ausdauer, indem ihr – trotz Unsicherheiten – immer wieder ein Neuanfang gelingt. Sie ist mit ihrer Berufswahl unzufrieden

den, während ihrer Tätigkeit im Kindergarten fühlt sie sich oft unterfordert – trotzdem hat sie zunächst längere Zeit das Gefühl, „durchhalten“ zu müssen, auch um in ihrem Leben und in dem ihrer Tochter für Beständigkeit zu sorgen.

Auch wenn Frau Dreyer bereits in der Schulzeit über ein Studium nachdachte, kann sie erst im Rahmen ihres ehrenamtlichen Engagements den Mut fassen, diesen Schritt zu gehen. Der Schritt in Richtung Studium gibt ihr rückblickend das Gefühl, dass Richtige zu tun und der nicht erfüllenden Berufstätigkeit zu entgehen. Ihre persönlichen Lernerfahrungen sowie die ehrenamtliche Tätigkeit führen zur Studienfachwahl der Psychologie. Mit diesem Fach kann sie sowohl an bereits erlernte Inhalte aus Ausbildung und Berufstätigkeit anschließen als auch ihren ursprünglichen Berufswunsch der „helfenden Arbeit“ mit dem Ziel einer neuen Tätigkeit kombinieren.

4.2.3 Dritter Bildungsweg als Mittel zur Selbstverwirklichung

Die beruflich qualifizierten Studierenden, die diesem Muster zugeordnet werden, verbinden in erster Linie ein Bildungsinteresse mit ihrem Studium und sind besonders an Inhalten interessiert. Es handelt sich dabei ausschließlich um ältere Befragte zwischen 42 und 53 Jahren, die bereits einige Jahre Berufserfahrung vorweisen können. Mit der Möglichkeit des dritten Bildungsweges sehen sie noch einmal die Chance, eine zweite bzw. neue berufliche Laufbahn einzuschlagen oder beruflich das zu tun, was sie schon immer wollten.

Ein 46-jähriger gelernter Druckereitechniker blickt auf seine berufliche Laufbahn so zurück: „Also, in meinem beruflichen Leben habe ich fast alles erlebt, was ich erleben wollte. Also, ich habe als Chefredakteur, als Geschäftsführer, als Chef, als Abteilungsleiter oder Produzent gearbeitet. [...] Aber das Interesse für die Universität geht bis in meine Kindheit zurück“ (IW 30, § 381). Mit dem Gefühl, beruflich alles erlebt zu haben, kann sich der Zitierte nun auf seinen Kindheitswunsch konzentrieren. Im Gegensatz zu den ersten beiden Mustern steht hier nicht der akademische Abschluss im Vordergrund, sondern das Studium an sich und die damit verbundene Bildung.

In diesem Muster ist gesamtbiografisch festzustellen, dass seit Schulzeiten ein Studienwunsch besteht und der dritte Bildungsweg damit auch eine Möglichkeit der nachholenden Qualifizierung darstellt.

„Für mich war das ja immer so, ich hätte ja gerne studiert. Immer. Das war aber eigentlich immer irgendwo mein Wunsch. Aber zuerst hatte ich die Zugangsberechtigung nicht, weil auch als ich den Meister hatte, war es noch nicht so, dass der Meister eine Hochschulzugangsberechtigung gewesen ist – eine Fachhochschulberechtigung, aber auch nur fachbezogen. Aber was hätte ich mit Zahntechnik machen können? Werkstoffingenieur? War jetzt nicht so meins. Also, das war nicht das, was ich hätte studieren können, hat mich nie interessiert“ (IW 9, § 205).

Der 49-jährige gelernte Zahntechniker suchte in seinem bisherigen Berufsleben immer wieder nach neuen Herausforderungen und hat sich schon früh mit dem Gedanken an ein Studium beschäftigt. Das konkrete Interesse für einen bestimmten Studiengang hat sich jedoch erst nach jahrelanger Berufstätigkeit entwickelt.

Nach einigen Jahren als Angestellter machte er sich erfolgreich selbstständig, absolvierte die Meisterfortbildung, wechselte von der Produktion in den Servicebereich, hielt nebenbei Vorträge und ließ sich später von seinem Geschäftspartner auszahlen. Das Studium stellt in seiner Berufsbiografie den letzten fehlenden Baustein dar. Er wählt das Studienfach nicht aufgrund einer spezifischen beruflichen Perspektive, sondern aus inhaltlichen Interessen: „Betriebswirtschaft, ja, das war klar. Also, das hat was mit Mathe zu tun, das hat mir immer gefallen. Es hat was mit Kaufmann zu tun. Also, ich habe ja auch immer kaufmännische Entscheidungen getroffen, wollte nach wie vor die Unterfütterung der Entscheidungen haben. Das ist schon ein tolles Fach“ (IW 9, § 263). Seine Studienmotivation gründet in der theoretischen Unterfütterung seines Praxiswissens und in der Begeisterung für das Fach. Das für dieses Muster typische berufliche Selbstbewusstsein durch viele Berufserfahrungen erleichtert den Schritt Richtung Studium.

Dabei realisieren die beruflich Qualifizierten diesen Wunsch aus unterschiedlichen Gründen nicht auf dem ersten Bildungsweg. Neben selbst zugeschriebenen mangelnden Leistungen in der Schule spielen auch soziale, kulturelle und strukturelle Faktoren eine Rolle. Rückblickend bedauert der Zahntechniker, sich in der Schule nicht genügend bemüht zu haben: „War auch überhaupt gar keine Option mehr für mich, das Abitur zu machen zu dem damaligen Zeitpunkt. Das war natürlich sehr schade. Also, ich bin, ja, wenn ich es so sage, eigentlich der einzige Nichtakademiker in unserer Familie. Also, sonst haben aus meinem Cousin- und Cousinenkreis alle studiert gehabt“ (IW 9, § 96).

Durch das Gefühl, an die Qualifikationen des sozialen Umfelds anschließen zu müssen, ist mit dem Studium für dieses Muster implizit auch ein sozialer Aufstieg verbunden. Dieser kann jedoch – im Gegensatz zum vierten Muster (vgl. Kapitel 4.2.4) – aufgrund der Dominanz inhaltlicher Bildungsinteressen als nachgelagert betrachtet werden. Die persönliche Entwicklung steht für „Selbstverwirklicher“ im Vordergrund.

Der bereits zitierte Druckereitechniker ist in der Türkei aufgewachsen. Dort hatte er nach der Schule nicht die finanziellen Möglichkeiten für ein Studium:

„Also, mein Vater war damals Hausmeister. Und er brauchte wirklich viel Geld, weil wir keine Wohnung hatten. Und er hat dort selbst gebaut später und dadurch viele Schulden gehabt. Und ich musste immer arbeiten, um zu helfen. Also, Familie ist bei uns sehr,

sehr wichtig. Also, wenn man zum Beispiel 18 Jahre ist, kann man sich nicht einfach von der Familie trennen bei uns. Also, das ist traditionell fast unmöglich, wenn Sie nicht in anderer Stadt studieren. Also, das ist anders natürlich. Aber zum Beispiel unsere Großeltern oder Eltern darf man nicht von der Familie trennen. Also, Sie müssen sich einfach um Ihre Familie kümmern“ (IW 30, § 85).

Aufgrund der in seiner Kultur selbstverständlichen familiären Verpflichtungen wählte er pragmatisch die Arbeit, die ihm angeboten wurde. Über eine Ausbildung zum Druckereitechniker landet er nach einer Zeit als Redakteur für Wirtschaft und Politik bei einer Zeitung und kommt damit seinem Wunschberuf „Autor“ sehr nahe. Sein Interesse für Literatur und Gesellschaft mündet heute in einem Studium der Soziologie und Politikwissenschaft.

Eine 42-jährige beruflich Qualifizierte berichtet, wie das System der ehemaligen DDR ihren Berufsweg beeinflusst hat. Nach eigenen Angaben wurde ihr der Besuch der weiterführenden Schule verwehrt, weil ihre Eltern nicht Mitglied in der Partei waren. „Mein Weg ging dahin weiter, dass [sicher, Anm. d. Verf.] Schulberufswunsch, mit Russisch und Französisch eigentlich im Prinzip eine Lehrerausbildung zu machen, nicht verwirklicht hat. Aufgrund dessen, dass es mit der Zusage für die EOS [erweiterte Oberschule, Anm. d. Verf.] nicht funktioniert hat. Dann ging es erst mal ganz pragmatisch weiter. Dann habe ich eine Berufsausbildung zum Koch gemacht“ (IW 21, § 53).

Nachdem sie bei ganz unterschiedlichen Arbeitgebern in diversen Bereichen gearbeitet hat, absolviert sie eine Weiterbildung zur Hauswirtschaftsmeisterin. Anschließend findet sie eine Stelle als Ausbilderin und kommt so ihrem eigentlichen Wunschberuf als Lehrerin näher. Ohne ein Studium hat sie jedoch keine Möglichkeit, fest angestellt zu werden:

„Befristete Verträge sind ja heutzutage so und so Standard. Und ich wollte eigentlich nach wie vor in den Schuldienst rein. Und das aber als Quereinsteiger fast aussichtslos ist. Also, wenn man versucht, im Prinzip mit der Meisterausbildung und dem Ausbilder irgendwo als Quereinsteiger in irgendeine Schule reinzukommen, reden wir nicht mal unbedingt von einer staatlichen Schule, ist das fast aussichtslos, weil man sich ja auf irgendwelche Listen eintragen muss, dann muss man eintragen, wo man arbeiten könnte“ (IW 21, § 195).

Die „Aussichtslosigkeit“ ihres Bildungsweges ist immer wieder zu erkennen, stets sind es strukturelle Ursachen und nicht ihre Qualifikation, die sie von ihrem Wunschberuf fernhalten. Sie schreibt sich für das Studium des Berufsschullehramtes ein, um damit in ihrem Wunschberuf Fuß fassen zu können. Die Selbstverwirklichung gelingt hier aufgrund von strukturellen Grenzerfahrungen erst spät.

Insgesamt ist für die Befragten in diesem Muster eine späte berufliche Selbstverwirklichung vor allem dadurch möglich, weil sie eine berufliche und private Unabhängigkeit erreicht haben. Ein 44-jähriger gelernter Landwirt und heutiger Lehramtsstudent beschreibt seinen Entscheidungsprozess:

„Haus ist gebaut und bezahlt, Kinder sind groß. [...] Meine ehemalige Frau hatte das vor ein paar Jahren schon gesagt: ‚Mensch, du musst eigentlich irgendetwas anderes machen, du bist nicht so wie die anderen!‘ Ich kann mich ab und zu natürlich mal über Gülle und über Land und über Milchkuh und solche Sachen unterhalten, klar, aber meine Welt ist das nicht. Habe auch kaum landwirtschaftliche Freunde oder so. Kaum. [...] Ja, aber was? Was soll ich denn machen? Soll ich umschulen? Nee, den Hof will ich ja behalten. [...] Ich habe gedacht, der Wetteinsatz ist jetzt praktisch tausend Euro, lass es eine Kuh kosten, das Ganze. Und dann habe ich angefangen“ (IW 2, § 388, § 392).

Der bildhaft beschriebene Einsatz einer Kuh für das Studium zeigt, dass nach eigenem Empfinden ein geringes finanzielles und berufliches Risiko mit einem Studium eingegangen wird. Die Befragten können im Notfall in ihren Beruf zurückkehren oder nebenbei weiterarbeiten. Darüber hinaus haben sie einen finanziellen Rückhalt durch erspartes Einkommen oder das Einkommen des Partners bzw. der Partnerin.

Aufgrund dieser Unabhängigkeit ist der Übergang für diese Gruppe von Gelassenheit geprägt. Auch diese Personen erfahren von Freund/inn/en, Bekannten oder Kolleg/inn/en von der Möglichkeit des dritten Bildungsweges. Sie informieren sich daraufhin im Internet und persönlich bei der Studienberatung über die Zugangsvoraussetzungen. Die Bewerbung erfolgt dann gezielt an einer bestimmten Universität für ein spezifisches Studienfach: „Und dann habe ich mich auch nicht mehr darum gekümmert, habe dann praktisch meine letzten Monate noch in meinem eigenen Betrieb gearbeitet und im Juni hatte ich meinen letzten Tag. Dann hatte ich einen Monat, den ich

im Garten verbracht habe, um mich erst mal zu sammeln und runterzukommen. Und dann kam am ersten August: „Herzlichen Glückwunsch, Sie haben den Studienplatz bekommen“ (IW 9, § 219). Die Aufnahme eines Studiums ist für die „Selbstverwirklicher“ mit freudiger Erwartung verbunden. Anders als beispielsweise beruflich Qualifizierte im zweiten Muster (vgl. Kapitel 4.2.2), stehen sie nicht vor unsicheren Zukunftsperspektiven. Das Studium bietet eine Option der Selbstverwirklichung und dient weniger der Existenzsicherung.

Auch wenn sich diese Gruppe vor Studienbeginn Gedanken darüber macht, wie die anderen Studierenden das fortgeschrittene Alter ihrer neuen Kommiliton/inn/en aufnehmen, sind sie im Studium integriert und nehmen – außer ihrer Berufserfahrung – kaum einen Unterschied zu traditionellen Studierenden im Studienalltag wahr: „Das ist aber auch untereinander jetzt, in den Gruppen, kein Problem. Auch mit allen, egal, wie alt die sind. Also, für mich ist das kein Thema, ich bin dann Student wie jeder andere, muss genauso meine Prüfungen schreiben und meine Leistungen bringen und habe vielleicht hier und da den einen oder anderen Vorteil. Aber nicht wirklich“ (IW 21, § 211). Die zitierte Studentin beruft sich in ihrer Beschreibung ausschließlich auf die inhaltlichen Anforderungen, die an alle Studierenden gleich gestellt werden, und nimmt keinen wertenden Vergleich bezüglich der Lebens- und Berufserfahrungen vor.

Darüber hinaus suchen diese Studierenden bewusst den Kontakt zu traditionellen Studierenden, etwa in Lerngruppen, und betonen, dass sie sich auch gegenseitig beim Lernen unterstützen können:

„Das sind meine Universitätsfreunde. Also, mit denen ich zusammen lerne, mit denen ich zusammen die Gruppenarbeiten mache. Das war am Anfang stark fokussiert eben auf das Lernen für die Klausuren. Und jetzt ist es mehr verstärkt auf die Gruppenarbeiten. [...] Ich hatte mir am Anfang vorgenommen, einmal im Semester wenigstens eine Party mitzumachen [lacht]. Und die sagen auch, Mensch, du hast gefehlt und wäre schön, wenn du dabei gewesen wärst. Also, ich bin voll integriert. Das ist keine Schwierigkeit, das ist sehr angenehm“ (IW 9, § 313).

Neben der Tatsache, dass alle gemeinsam für die Prüfungen lernen müssen, ist es den Befragten auch wichtig, persönlich integriert zu sein. Heterogene Lerngruppen werden als gewinnbringend angesehen. Das Studium gilt insge-

samt als persönliche Bereicherung. Beruflich Qualifizierte beschreiben den Fortschritt ihrer Lernprozesse mit Begeisterung:

„Korrekt plattdeutsch schreiben können ist eine ganz andere Geschichte. Und sowieso wissenschaftlich schreiben auf Platt, das ist eine eigene Disziplin. Habe ich jetzt gemacht. 2,7. Gut, ne? Meine erste wissenschaftliche Arbeit [...] Und das freut mich. Und das war so, ich hatte das aufgeschoben, und dann plötzlich sonntags, so gegen drei Uhr, hatte ich das im Kopf zusammen. Bin ich angefangen, habe das aufgeschrieben. Von drei bis um acht. Kühe blökten schon rum, weil ja normalerweise Melkzeit ist. Aber es floss aus mir raus, düt, düt, düt, düt. Und dann hatte ich es. Und dann nachher noch ein bisschen Feinschliff, Korrektur und so weiter, und dann war das fertig. Ja, das macht einen Heidenspaß“ (IW 2, § 466, § 468).

Der Anspruch an die eigene Leistungsfähigkeit rückt zugunsten der Freude am Lernerfolg in den Hintergrund. Da das wissenschaftliche Arbeiten für diesen Studenten anfangs als große Herausforderung galt, ist er mit einer Note von 2,7 überaus zufrieden.

Für ihr persönliches Ziel des Studienabschlusses werden auch größere Hürden mit Ehrgeiz überwunden:

„Weil es mir einfach Spaß macht. Mathe, da habe ich echt kämpfen müssen, da habe ich richtig Anlauf nehmen müssen. Und habe auch alle Möglichkeiten, die die Uni angeboten hat und auch privat, die ich ergreifen konnte, genommen, um das zu schaffen. Und habe ich auch geschafft. Bin bisher durch keine Prüfung durchgefallen. Und mein Notendurchschnitt ist eigentlich auch über dem Durchschnitt. Also, ich bin aber auch witzigerweise wieder in den Kreisen, die alle so ein Einserkandidat sind. Komisch, dass mich das immer wieder anzieht“ (IW 9, § 283).

Die Beschreibungen, für Mathematik „kämpfen“ zu müssen und es dann zu „schaffen“, belegen den subjektiv als sehr anstrengend empfundenen Lernprozess. Gleichzeitig erhöht der Lernerfolg zusätzlich den Spaß am Studieren.

Für die beruflich Qualifizierten, die den dritten Bildungsweg für die eigene Selbstverwirklichung nutzen, dominieren die Pull-Faktoren bei der Studi-

enmotivation. Sie haben eine „erste Berufskarriere“ bereits abgeschlossen und verwirklichen mit dem Studium ein persönliches Bildungsinteresse, das mit einem seit langem existierenden Studienwunsch verbunden ist. Die Studienfachwahl gründet in persönlichen Interessen, denen sie sich teilweise bereits im Berufsleben angenähert haben. Dabei wird bewusst ein neuer Lernprozess eingeleitet, der mit persönlicher Weiterbildung und Spaß verbunden wird. Durch finanzielle und berufliche Sicherheit ist es dieser Gruppe möglich, sich selbst zu verwirklichen. Dafür gehen die Studierenden gelassen an die Anforderungen des Studiums, nehmen Hilfe von Kommiliton/inn/en, Beratung und Nachhilfe in Anspruch und freuen sich über den Erfolg bei Prüfungen sowie ihre Lernfortschritte.

Fallstudie 3 – Herr Kubel: „Also, ich bin Spätentwickler.“

Herr Kubel ist zum Zeitpunkt des Interviews 53 Jahre alt, gelernter Koch, Standesbeamter und Student der Geschichte. Sein Bildungsweg ist durch ein langsames Annähern an seinen Wunschberuf gekennzeichnet. Er wächst gemeinsam mit seiner älteren Schwester auf dem Dorf bei seiner Mutter auf. Seine Eltern sind getrennt, die Mutter ist berufstätig. Deshalb sind die Kinder meist sich selbst überlassen. In der Grundschule kommt er zunächst gut zurecht, obwohl er sich nicht besonders anstrengt. Nach dem Wechsel auf die Realschule fangen die schulischen Probleme an: „Ich habe gesehen, Mathe, Physik war schlecht. Und dann habe ich eigentlich gar nichts mehr gemacht. Dann hatte ich fünf Fünfen und bin damit sitzen geblieben logischerweise. War mir aber auch egal, weil ich habe mich da eh nicht wohl gefühlt.“ Er begegnet der Schule insgesamt mit Gleichgültigkeit.

Die mangelhaften schulischen Leistungen führt er rückblickend auf Faulheit sowie die fehlende Unterstützung der Eltern zurück. In der neuen Klasse sind seine Noten zwar in Ordnung, er strengt sich jedoch weiterhin nicht besonders an, so dass sich seine Leistungen kaum verbessern. Durch seine damalige Partnerin und deren Freunde, die das Gymnasium besuchen, wird ihm der Wert einer höheren Schulbildung vorgelebt. Dies reflektiert Herr Kubel jedoch erst im Verlauf von Ausbildung und Berufstätigkeit. Eine Fortsetzung des Schulbesuchs nach dem Realschulabschluss zieht er aufgrund seiner Noten und der mangelnden Unterstützung aus dem Elternhaus nicht in Erwägung.

Mit 16 Jahren besucht er die Berufsberatung des damaligen Arbeitsamtes, und der Sachbearbeiter schlägt ihm angesichts seiner Noten handwerkliche Berufe wie beispielsweise Werkzeugmacher vor. Er möchte keine „Schmiere“ an den Fingern, nicht mit Metall arbeiten oder im Blaumann rumlaufen, sondern ins Büro. Doch der Berufsberater rät davon ab: „Nee, mit dem Zeugnis sowieso nicht. Und dann [...] Koch habe ich da noch. Und dann meine Mutter: ‚Ach, was für ein schöner Beruf!‘“ Er stellt sich bei der vom Arbeitsamt vorgeschlagenen Stelle als Koch vor, die auch seine Mutter für geeignet hält, und wird genommen. Allerdings hadert er mit seiner Entscheidung: „Na ja, jetzt habe ich nur mittlere Reife und mache so eine popelige Ausbildung, die ich gar nicht will. [...] Und da habe ich dann so mir gedacht, na ja gut, von zu Hause kam ja auch nix [...] ja, was willst denn machen? Ja. Bist mit der Schule fertig, jetzt musst du eine Lehre machen [...] ja gut, dann mache ich eine Lehre. Ich war einfach zu blöd auch noch, um das überhaupt zu begreifen, dass man eine vernünftige [...] Schulbildung haben muss, um später

auch etwas Vernünftiges [zu lernen; Anm. d. Ver.].“ Er beschreibt auch bei der Berufswahl den Weg des geringsten Widerstands und äußert rückblickend großes Unverständnis über seine eigene Gleichgültigkeit.

Vor allem in Bezug auf seine schulische Leistungsfähigkeit hat er wenig Selbstbewusstsein und eine geringe Bildungserwartung ausgebildet. Nach der Schule in eine Berufsausbildung zu gehen ist für ihn daher der nächste logische und naheliegende Schritt. Die berufliche Orientierung sowie die Berufsentscheidung werden durch die Berufsberatung und durch seine Mutter bestimmt. Er glaubt, seinen Berufswunsch – eine kaufmännische Tätigkeit im Büro – aufgrund seiner Schulleistungen nicht realisieren zu können, so dass er die Empfehlungen der Berufsberatung und seiner Mutter zunächst unreflektiert übernimmt.

Die Ausbildung bewertet er rückblickend als in Ordnung. Er findet sich damit ab, als Koch sein Geld zu verdienen. Es gibt jedoch keine Tätigkeiten in diesem Berufsfeld, die er besonders gern macht, es muss schließlich alles gemacht werden. Das Kochen macht ihm Spaß, aber „als Beruf, nee! Niemals! Niemals!“ Er realisiert, dass der Beruf unterbezahlt ist und man ungünstige Arbeitszeiten hat, was sich nicht mit seinen persönlichen Präferenzen und Zielen vereinbaren lässt. In der Berufsschule engagiert er sich ähnlich wenig wie in der Realschule, da auf „Hauptschulniveau“ unterrichtet wird. Er erarbeitet sich gemeinsam mit einem anderen Auszubildenden die Perspektive, nach der Ausbildung etwas „Vernünftiges“ zu machen, und besucht im Anschluss an die Ausbildung für ein Jahr die Fachoberschule für Ernährung. „Ich dachte, [...] ich muss wieder irgendwas Vernünftiges lernen, das geht nicht mehr so weiter!“

Sein Ziel ist es, Ernährungswissenschaften zu studieren. Er hat jedoch Probleme in den naturwissenschaftlichen Fächern: In Mathematik bekommt er eine Sechs, in Chemie ist er ebenfalls schlecht. Er bricht die Schule vor der Fachabiturprüfung ab in dem Glauben, den Abschluss sowieso nicht zu schaffen – was er allerdings rückblickend bereut. Die schulischen Misserfolge und das damit verbundene geringe Zutrauen zur eigenen (schulischen) Leistungsfähigkeit führen zu einer niedrigen Erwartung in Bezug auf seine Bildungsaspirationen. Er reagiert zunächst mit Resignation.

Nach einem halben Jahr der Arbeitslosigkeit findet er eine Stelle als Küchenleiter in einem öffentlichen Kindertagesheim. Trotz seines noch jungen Alters wird ihm Verantwortung übertragen, die sein Selbstbewusstsein stärkt: „Ich war auch erst 21 und hatte irgendwie schon einen Job, wo man eigentlich normalerweise ein paar Jahre für braucht. Das fand ich toll, dass man dann auch schon gleich als Küchenchef anerkannt wird. Ganz toll.“ Die Stel-

le, angesiedelt im öffentlichen Dienst, erscheint ihm von Anfang an als gute Option, von der aus man sich weiter in Richtung öffentliche Verwaltung umorientieren kann. Er hofft, seinen ursprünglichen Berufswunsch, die „Arbeit im Büro“ über diesen Umweg realisieren zu können, und verfolgt die Ausschreibungen für diverse Stellen im öffentlichen Dienst.

Nach acht Jahren als Küchenchef bewirbt er sich schließlich auf eine Stelle als Hilfssachbearbeiter im Standesamt, die er trotz erheblicher finanzieller Einbußen auch kurze Zeit später antritt. Herr Kubel ergreift eine ihm sich bietende Gelegenheit und hofft, dass die berufliche Veränderung ihn zu einer inneren Zufriedenheit führt. Darüber hinaus zieht er mit seiner heutigen Ehefrau in eine erste gemeinsame Wohnung und entzieht sich damit dem starken Einfluss seiner Mutter. Seine Partnerin bestärkt ihn darin, über mögliche Alternativen zu seinem Beruf als Koch nachzudenken.

Rückblickend bewertet Herr Kubel die Entscheidung als lohnenswert. Aufgrund von Personalknappheit im Standesamt qualifiziert er sich, ohne eine explizite Weiterbildung, durch die Bearbeitung höherqualifizierter Aufgaben schnell weiter, wobei er von seinen Kolleg/inn/en und seinem Vorgesetzten unterstützt wird. Herr Kubel wird in das (neue) Kollegium schnell integriert, was sich auch im beruflichen Aufstieg ausdrückt: Bereits nach einem Jahr wird er drei Stufen höher eingruppiert, gleichzeitig beginnt er eine berufsbegleitende Verwaltungsausbildung für den mittleren Dienst. Im Anschluss durchläuft er den gleichen Prozess noch einmal für den gehobenen Dienst: „Dann habe ich irgendwann gesagt, okay, mal gucken, wo die nächste Grenze ist. [...] Und ging auch alles ganz easy [lacht]. [...] Also, ich bin Spätentwickler.“

Seine Leistungen in den Fortbildungen sind gut, BWL bereitet ihm als einziges Fach Probleme, insgesamt schneidet er mit einer Drei ab. Seiner Meinung nach macht er jetzt im Grunde das, was er mit 16 Jahren schon hätte machen sollen. Die Arbeit bei einer Behörde fand er schon immer interessant, er fühlt sich dort wohl und die Bearbeitung der Aufgaben fällt ihm leicht. Durch die Weiterqualifizierung verändern sich nochmals seine Aufgaben – er ist jetzt Standesbeamter.

Nach zehn Jahren in diesem Beruf erfährt er zufällig von einer Bekannten, dass er durch seine Berufserfahrung und die Weiterqualifizierungen die Möglichkeit hat, auch ohne Abitur an der Universität ein Studium zu beginnen. In seinen Weiterbildungen sammelt er viele positive Lernerfahrungen und lernt dabei das Fach Politikgeschichte kennen und schätzen. Er informiert sich im Internet und bei der Studienberatung über die Studienmöglichkeiten, bewirbt sich und beginnt kurze Zeit später mit dem Studium der Geschichte.

„Das fand ich unheimlich spannend. Und dann kam also nichts anderes für mich infrage, als Geschichte zu studieren. Als ich wusste, dass das geht, ich hab es ja erst spät erfahren, dass man das überhaupt studieren kann [...]. Sonst hätte ich wahrscheinlich schon eher angefangen. Ich könnte mir auch vorstellen, sonst hätte ich schon direkt nach dem gehobenen Dienst damit angefangen, wenn ich es gewusst hätte.“ Die uneingeschränkte Unterstützung seiner Partnerin sowie zwischenmenschliche Probleme im Standesamt bestärken ihn in seiner Entscheidung. Zudem hat er in den Weiterbildungen erkannt, dass ihm Lerninhalte, die seinen Neigungen entsprechen, leichtfallen. Ihm wird bewusst, dass ihm trotz fehlender Abschlüsse der Zugang zu akademischem Wissen nicht verschlossen bleiben muss.

Auch während des Studiums arbeitet er weiter bei seinem Arbeitgeber, was teilweise zu zeitlichen Problemen führt, weil er sich nicht zu jeder Tageszeit freinehmen kann. Insgesamt macht ihm das Studium großen Spaß, die negativen Lernerfahrungen aus der Schule kann er dadurch überwinden. Er bezeichnet sich durch diese positiven Erfahrungen mittlerweile als „Bildungsjunkie“. Im Studium kann er Lerninhalte aus seinen Weiterbildungen und der Berufstätigkeit nutzen: „Im gehobenen Dienst [...] habe ich gelernt, Gutachten zu schreiben. Und dieser Gutachtenstil ist ein Prüfstil. [...] Es gibt einen richterlichen Stil und einen Gutachtenstil. Und eigentlich macht man in so einer Hausarbeit nichts anderes. Im öffentlichen Dienst heißt das Fallfrage und hier heißt das einfach [...] Fragestellung. Also, man hat eine Fragestellung, man geht an irgendwas ran und versucht dann, zu einem Ergebnis zu kommen.“

Herr Kubel geht mit dem Gefühl in das Studium, durch den großen Altersunterschied unter den jungen Studierenden aufzufallen. Das Gefühl wird ihm aber schnell genommen, vor allem durch viele gemeinsame Arbeitsgruppen fühlt er sich bald integriert: „Ich kenne so viele Leute hier, auch auf Facebook. Für mich sind das einfach auch Kommilitonen und für die bin ich das auch. Toll.“

Beruflich hat er verschiedene Ziele. Reizen würde ihn die Arbeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter, aber seiner Einschätzung nach kann er sich auf eine solche Position nicht bewerben, da ihm das nötige Wissen und die entsprechende Berufserfahrung fehlen. Realistischer findet er seine Idee, wiederum über den öffentlichen Dienst in einem Museum oder bei der Landesarchäologie zu arbeiten. Alternativ spielt er mit dem Gedanken, sich selbstständig zu machen, beispielsweise mit Dienstleistungen wie etwa familienbezogenen Recherchen. Seine beruflichen Ziele bezeichnet er jedoch als zweitrangig: „Also, wichtig ist mir das hier, was ich jetzt hier an der Uni ma-

che. Also, das ist so eigentlich, was mir auch Freude macht. [...] Ja gut, wenn ich nichts mehr kriege, dann kriege ich nichts, dann mache ich selber was. Ich lerne hier zu schreiben. Dann publiziere ich was. Ich habe da auch schon konkrete Vorstellungen.“

Die Biografie von Herrn Kubel ist durch Selbstverwirklichung geprägt. Es wird deutlich, dass die primäre Berufswahl maßgeblich von äußeren Faktoren beeinflusst wird und seine berufliche Orientierung überlagert. Er hat an der ersten Schwelle zwar konkrete berufliche Vorstellungen, kann diese aber nicht gegenüber Dritten durchsetzen. Gründe hierfür sind die mangelnde Unterstützung aus dem Elternhaus sowie die Lernprobleme in der Schule, die eine große Unsicherheit über die Wahl der Ausbildung bedingen. Herr Kubel nimmt die Herausforderungen in seinem Erstberuf an und entwickelt mit der beruflichen Tätigkeit als Küchenchef sogar die Gewissheit, dass selbstständiges Arbeiten und eine verantwortliche Tätigkeit seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechen. Daraus reift das Selbstbewusstsein, nicht aufzugeben und sein Ziel, im Büro zu arbeiten, weiterzuverfolgen, also den zunächst eingeschlagenen Berufsweg irgendwann zu verlassen. Auch der Auszug aus seinem Elternhaus ermöglicht ihm, seine Denk- und Handlungsweisen neu zu entfalten. Eine entscheidende Rolle spielen veränderte Umweltbedingungen: Sein soziales Umfeld bestärkt ihn darin, sich neu zu orientieren.

Letztlich findet er über die Bewerbungsstrategie im öffentlichen Dienst eine Möglichkeit, sich beruflich zu verändern, ohne zunächst weitere Lernanstrengungen im institutionalisierten Bildungssystem zu unternehmen. Motiviert durch Beförderungen, stellt er sich neuen Lernsituationen und qualifiziert sich bis zum Standesbeamten. Die Option eines Studiums eröffnet ihm erneut eine Möglichkeit, die er aufgrund seiner Schulbildung nie geglaubt hatte erreichen zu können. Insgesamt ist Herr Kubel an seinen Lernerfahrungen gewachsen und entwickelt über die positiven beruflichen Tätigkeiten und Weiterbildungen das Selbstbewusstsein, das ihn zu einem geisteswissenschaftlichen Studium führt. Sein persönliches Bildungsinteresse steht dabei vor konkreten beruflichen Zielen.

Diese Fallstudie wurde in ähnlicher Form bereits veröffentlicht (vgl. Anslinger/Heibült/Müller 2014).

4.2.4 Dritter Bildungsweg als sozialer Aufstieg

Für die Befragten, die diesem Muster zugeordnet werden, gilt als zentrales Studienmotiv das Interesse an einem höheren gesellschaftlichen Status. Dabei werden implizit ebenfalls hierarchische Interessen, also höhere Karriereziele verfolgt, jedoch grenzt sich dieses Muster im Vergleich zu den „Karrieristen“ (vgl. Kapitel 4.2.1) besonders dadurch ab, dass keine konkreten beruflichen Ziele mit dem Studium verbunden werden. Die beruflichen Ziele sind eher diffus und einem Statusinteresse nachgelagert:

„Und ich denke mir doch, vielleicht später irgendwann, also, ich hätte auch gar kein Problem auf dem Bau, ne? Aber denn wenn es geht irgendwie mit sauberen Klamotten und dann vielleicht mit einem Klemmbrett und einem Stift in der Hand und dann wieder in meinen BMW und ab ins Büro oder so. [...] Also, bis jetzt, wenn ich mal auf Arbeit war, und ich bin dann mal irgendwie an irgendwelchen Bürogebäuden vorbei und so was, und ich sehe, wie die da alle schön da in ihrer Küche da zusammensitzen und Spaß haben, dann denke ich mir auch so: ‚Okay, doch, das wäre doch schon eher was für mich.‘ Also, ich habe lange genug draußen gearbeitet, um zu sagen, ich würde es auch ganz gerne mal irgendwie anders versuchen. Und ich hätte kein Problem damit, einen festen Arbeitsplatz zu haben“ (IW 34, § 256).

Für diesen 25-jährigen gelernten Dachdecker ist eine Leitungsposition auf der Baustelle mit angenehmerer „sauberer“ Arbeit und höherer gesellschaftlicher Anerkennung verbunden. Seine berufliche Tätigkeit ist hingegen von großer Anstrengung geprägt. Höhere Tätigkeiten auf der Baustelle sind für ihn positiv besetzt. Ähnlich ergeht es einem 32-jährigen gelernten Bankkaufmann, der sich für ein Jura-Studium entscheidet. Seinen Entscheidungsprozess beschreibt er wie folgt:

„Ich habe es mir aber nie zugetraut. Selbst die Macht oder die Verantwortung zu haben. [...] Und diese ganzen kleinen Ungerechtigkeiten, von nicht wehren können, das war immer das, was mir am meisten Probleme gemacht hat. [...] Es macht jemand die und die Leistung, oder es gibt die und die Vereinbarung, und wird nicht ein-

gehalten, oder jemand, der vermeintlich schwächer ist, sei es nur in Argumenten oder tatsächlichen, den macht man einfach nieder. [...] Das war so immer das Thema, was mich verfolgt hat, aber ich bin nie drauf gekommen, dass das ja der ideale Job eigentlich sein könnte, der genau mit diesem Thema zu tun hat, da kommt das wohl her. [...] Es hat sich [seit dem Studium, Anm. d. Verf.] natürlich massiv schon was verändert, die Wirkung von außen hat sich doch geändert. Die Wirkung nach außen. Also die Rückmeldung von außen, mehr Respekt eigentlich. Und je länger man es durchzieht, umso mehr Respekt eigentlich. Und auch der Respekt, dass man sich traut, dass man den eigenen Lebensweg geht, auch wenn er vermeintlich nicht möglich ist oder wie auch immer oder schwer ist [...]. Langsam wird es mehr“ (IW 32, § 372).

In der Verwendung des Machtbegriffs wird deutlich, dass sich der Befragte in einer untergeordneten gesellschaftlichen Position sieht und aus dieser aufsteigen möchte. Mit der Zunahme des Respekts ihm gegenüber sieht er sich diesem Ziel bereits nähergekommen. Mit dem Studium ist keine konkrete berufliche Position verbunden, sondern es geht eher um abstrakte, ideelle Ziele wie „Gerechtigkeit“ und „Macht“.

Dabei sind die Lernbiografien insgesamt von einem Hinterfragen und Vergleichen der gesellschaftlichen Position gekennzeichnet. Ein 24-jähriger gelernter Tischler vergleicht seine Tätigkeit mit der seiner Freunde: „Ja, ich habe einfach gesehen, also, Freunde von mir haben teilweise eine Bankenausbildung angefangen und die haben wesentlich mehr verdient und haben wesentlich weniger gearbeitet, auch körperlich gearbeitet. Und ich habe sowie-so eine verdrehte Wirbelsäule. Und hat' dann 'ne Zeit lang jeden Tag Rückenschmerzen. Und habe ich dann gesagt: ‚Nee, auf Dauer will ich das nicht machen‘“ (IW 23, § 255). Ein Aufstieg in andere berufliche Positionen ist für ihn mit weniger Arbeit und geringerer körperlicher Belastung verbunden.

Dieser Vergleich führt zu einer Reflexion der Berufsorientierung, die nach und nach in einer Orientierung Richtung Studium mündet: „Und [...] irgendwie habe ich dann Interesse hier dran [dem Studium, Anm. d. Verf.] gekriegt. Aber wie ich dann sehe, wie manche teilweise [...] im Büro sitzen und mit ihrem Computer arbeiten und einen Arsch voll Geld verdienen und ich buckle mich da kaputt in einem Jahr für so einen Hungerlohn. Und das war auch ein Grund, weswegen ich dann hier angefangen habe“ (IW 23, § 144). Dieser Tischler empfindet den Arbeitsaufwand seines Ausbildungsbe-

rufes im Vergleich zu beruflichen Tätigkeiten im Büro als ungerechtfertigt, vor allem im Hinblick auf das Gehalt. Seine Studienmotivation gründet vorrangig darin, selbst in eine Tätigkeit einzumünden, für die er weniger (körperlich) arbeiten muss, bei höherer finanzieller Entlohnung.

Gesamtbiografisch ist in diesem Muster darüber hinaus ein Streben nach einer Abgrenzung von der sozialen Herkunft²⁹ zu erkennen. Die Selbstbeschreibung als „Nichtakademikerkind“ wird dabei als Nachteil wahrgenommen: „Und einfach diese fehlende Erfahrung aus der eigenen Familie heraus, weil die Personen auch kein Studium aufgenommen haben, weil überhaupt keine Erfahrungswerte dafür vorlagen, wie ein Studium zu machen ist, was für Herausforderungen da auf einen zukommen und ja, das hat mich wahrscheinlich so ein bisschen gebremst“ (IW 1, § 53). Dabei werden besonders fehlende Erfahrungen im sozialen Umfeld, also der Austausch mit Akademiker/inne/n benannt. Implizit ist hier ein Bedürfnis nach Vorbildern herauszulesen.

Der zitierte Bankkaufmann macht deutlich, dass fehlende Unterstützung im sozialen Umfeld seine Bildungsbiografie nachhaltig beeinflusst hat. „Das waren eigentlich immer alle diese großen Sachen, die ich angegangen bin. Jeder hat mir immer abgeraten, ‚das ist nix, das brauchst du nicht, das ist nicht gut, schaffst du nicht‘ und was weiß ich“ (IW 32, § 150). Es ist umso bemerkenswerter, dass die Befragten den Übergang in die Universität trotz mangelnder Unterstützung aus dem näheren sozialen Umfeld bewältigen.

Die Berufsbiografien der hier zugeordneten Befragten sind insgesamt nicht weniger erfolgreich als die in den anderen Mustern, zeichnen sich jedoch stärker durch Unzufriedenheit und Konflikte aus. Im Gegensatz zum zweiten Muster (vgl. Kapitel 4.2.2) – in dem ebenfalls Unzufriedenheit in der Berufstätigkeit beschrieben wird – grenzen sich diese dadurch ab, dass sie beruflich weniger unsicher sind. Darüber hinaus verbinden sie ihr Studium mit einem höheren Ziel, nämlich der sozialen Positionierung, aber eben nur implizit mit einem beruflichen, nämlich einer bestimmten Position. Insgesamt dominieren damit nicht Push-, sondern Pull-Faktoren.

Ein gelernter Tischler soll zukünftig den Familienbetrieb übernehmen und beschreibt seine beruflichen Möglichkeiten so:

29 Besonders im Rahmen von Bildungsentscheidungen wird eine zunehmende Distanz zum Elternhaus und den dortigen Bildungswerten deutlich. An dieser Stelle lässt sich an bildungssoziologische Forschung anschließen: Dort wird beispielsweise unter Arbeiterkindern eine Aufstiegsangst konstatiert, die auf die historisch niedrigen Zahlen von Studierenden aus bildungsfernen Schichten zurückgeführt wird (Schindler 2012). Eine explizite bildungssoziologische Auswertung der einzelnen Fälle war im Rahmen dieser Studie jedoch nicht vorgesehen und wird hier nicht weiterverfolgt.

„Also, er [der Vater, Anm. d. Verf.] hätte es wahrscheinlich schon lieber, wenn ich daheim den Betrieb irgendwie mal weiterführen würde. Aber er ist jetzt keiner, der sagt, du musst das so machen, sondern er sagt: ‚Wenn du das machen willst, dann machst du das und dann sehen wir weiter.‘ Zumal jetzt die drei Jahre Bachelor sind ja vielleicht auch von Vorteil, wenn ich dann mal einen Betrieb führe daheim. Also, es ist jetzt nicht so, dass ich alles auf eine andere Karte setze“ (IW 23, § 191).

Der Befragte sieht in dem Studium die Möglichkeit, einer anderen Tätigkeit nachgehen zu können, schließt eine Übernahme des elterlichen Betriebes aber nicht aus. Dies ist auch als eine Art Versicherung zu verstehen, falls sich der Studienerfolg nicht wie gewünscht einstellt. Gleichzeitig betont der Befragte, dass die bislang im Studium erlernten Inhalte auch einen Wert an sich darstellen, die er bei künftigen Tätigkeiten produktiv einbringen kann, unabhängig vom Studienerfolg oder von der Beschäftigungsform.

Darüber hinaus existieren in diesem Muster Konflikte mit Kolleg/inn/en oder Vorgesetzten, die den Arbeitsalltag belasten:

„Also, ich habe dem [Kollegen, Anm. d. Verf.] auch wirklich nichts Böses getan, aber dadurch, dass ich mit einem anderen Kollegen irgendwie auch nicht mehr nach seiner Pfeife getanzt habe, und ‚lass uns doch mal früher gehen‘ und so was alles, rutschte das irgendwie alles weiter ins Negative ab. Und heute ist es so weit, der hat irgendwie seine Abmahnung bekommen. Einfach wegen seiner Art und alles. Und der ignoriert mich jetzt völlig und lässt mich links liegen. Und das ist einfach so ein Arbeitsklima, das strengt an. Das war jetzt schon seit eineinhalb oder zwei Jahren so. Und da hast du auch manchmal morgens so gedacht: ‚Jetzt musst du schon wieder zu dem auf die Baustelle und du siehst ihn schon wieder und das gibt wieder nur Stress.‘ Also, das belastet dann auch schon sehr“ (IW 34, § 125).

Der Befragte versucht den Konflikten im Betrieb zu entgehen und verbindet mit einer höheren Qualifizierung ein von Respekt und Wertschätzung geprägtes Arbeitsklima. Entsprechende negative Berufserfahrungen bestärken die Befragten in ihrer Studienentscheidung. Das Erreichen höherer Positio-

nen im Betrieb ist für sie mit der Hoffnung verknüpft, Unzufriedenheit und Konflikte schließlich hinter sich lassen zu können.

Mit der Studienentscheidung begeben sich die beruflich Qualifizierten in diesem Muster in einen unsicheren Übergangsprozess. Die Unsicherheit ist mutmaßlich auf die soziale Herkunft der Befragten zurückzuführen. Sie betonen mehr als andere beruflich Qualifizierte in diesem Sample das finanzielle Risiko, das durch das Studium entsteht. Aus diesem Grund treffen sie zum Beispiel Vereinbarungen mit ihrem letzten Arbeitgeber, um dort in Teilzeit oder sogar Vollzeit weiterzuarbeiten. Damit bleiben sie mit einem Bein im Berufsleben und minimieren so das Risiko eines möglichen Scheiterns im Studium: „Problem war, dass das alles ganztätig ist. Und ich habe gesagt, ich will meinen Job nicht aufgeben. [...] Und ich weiß auch gar nicht, dann bin ich meinen Job los, das klappt vielleicht alles nicht. Und wer weiß, ob ich dann irgendwo noch was finde. Nee, also, Priorität war, dass ich meinen Job behalten kann. Dann habe ich gedacht, irgendwie das teilzeitmäßig irgendwie machen und so. Bieten sie nicht an, geht nicht, gibt es nicht“ (IW 34, § 148).

Der Job gilt als eine Art Rückversicherung, um dem Risiko eines Scheiterns im Studium vorzubeugen. Der gelernte Dachdecker sucht nach einer Möglichkeit, in Teilzeit oder über ein Fernstudium zu studieren. Weil er entsprechende Angebote für seinen Bereich in seiner Heimatstadt nicht findet, muss er eine Arbeitszeitvereinbarung mit seinem Arbeitgeber treffen: „Und dann war das so geregelt, dass ich dann einfach nur noch die Stunden bezahlt kriege, die ich auch arbeiten komme“ (IW 34, § 186).

Im Studium sind die beruflich Qualifizierten im Vergleich zu traditionellen Studierenden größeren inhaltlichen und zeitlichen Problemen ausgesetzt. Sie müssen einen größeren (Lern-)Aufwand betreiben, um den Stoff zu bewältigen: „Weil das war schon ziemlich deprimierend, wenn man sich da irgendwie zwei Stunden für ein Thema hinsetzt oder für eine Aufgabe und es immer noch nicht rafft und andere Leute, die rechnen dir das in zehn Minuten so runter und für die ist das verständlich. Das ist schon ziemlich blöd“ (IW 23, § 337). Sie empfinden ihre inhaltlichen Schwierigkeiten als Nachteil und reagieren mit Frust auf die ihres Erachtens schleppenden Lernerfolge. Sie äußern dabei explizit auch Versagensängste: „Also, bis jetzt kann ich noch gar nicht sagen, ob ich das jetzt wirklich zu Ende bringe oder nicht“ (IW 34, § 256). Den beruflich Qualifizierten in diesem Muster ist keinesfalls ein geringerer Studienerfolg zuzuschreiben, doch äußern sie größere Unsicherheiten und inhaltliche Probleme als andere in diesem Sample.

Dies ist möglicherweise auch auf besondere Umstände wie die schwierige Vereinbarkeit von Studium und Beruf zurückzuführen. Insbesondere zeitlich

stellt das Studium einen gelernten Bankkaufmann vor große Herausforderungen, da er weiterhin in Vollzeit neben seinem Studium arbeitet:

„Grundstudium hast du in vier Semestern absolviert oder du fliegst für immer raus. Das ist wahrscheinlich in anderen Studiengängen oft ähnlich organisiert, dass man spätestens da ausgesiebt wird. Und dann wird es ja flexibler. [...] Aber Zwischenprüfungen einmal schreiben, einmal durchgefallen, zweite Chance. Oder du hast eine Gegenprüfung, was sich damit verrechnet, dass du es [das Grundstudium, Anm. d. Verf.] dann hast, aber wenn du es nicht hast, hast du Pech gehabt. Habe mir dann Urlaub genommen, ja. Sämtlicher Urlaub ist da draufgegangen. [...] Habe eigentlich jede freie Zeit, die irgendwie möglich war, dann versucht zu lernen. Also, irgendwie so unterzubekommen. Und dann Urlaub genommen, möglichst vor der Prüfung, wenn es dann gegangen ist. Also, jetzt zum Beispiel letztes Jahr noch einmal Sonderurlaubstage gekauft, den ganzen Dezember dann zu Hause gewesen zum Lernen“ (IW 32, § 331).

Das intensive Lernen, vor allem für die Prüfungen, ist neben einer Berufstätigkeit besonders anstrengend und wird in diesem Zusammenhang negativ konnotiert, da der Urlaub geopfert werden muss, in dem man sich eigentlich erholen sollte. Es wird deutlich, unter welchem Druck die beruflich Qualifizierten geraten, um Berufstätigkeit, Studium und Privatleben zu vereinbaren. Dieser Druck wird umso größer, je mehr Arbeitszeit und Verantwortung sie bei ihrem Arbeitgeber übernehmen müssen.

Die beruflich Qualifizierten dieser Gruppe versuchen sich mehr als die Befragten der anderen Muster, an die traditionellen Studierenden anzugleichen. Dies stellt sie vor gewisse Schwierigkeiten, da sie immer wieder mit den Realitäten unterschiedlicher Lebenssituationen konfrontiert werden. Vor allem im Hinblick auf die Studienleistungen vergleichen sie sich ständig mit traditionellen Studierenden. Die Ansprüche an die eigenen Leistungen werden besonders mit dem fortgeschrittenen Alter der beruflich Qualifizierten in Verbindung gebracht:

„Ich habe mir auch vorher fest [...] vorgenommen, dass, egal, was passiert, dass ich mich auf jeden Fall hinsetze, den Stoff durcharbeite und das nicht so laufenlasse wie in den Schulen vorher, weil da

wäre mir die Zeit dann auch ein bisschen zu schade. Ich habe jetzt angefangen, da war ich 24 fast. Und bis ich hier mit dem Master fertig wäre, wäre ich ja schon an die 30. Und da arbeiten andere Leute schon zwölf Jahre. Und das ist mir dann so ein bisschen unangenehm irgendwie, da noch Zeit zu verschwenden. Deswegen habe ich gesagt, ich ziehe das auf jeden Fall durch.“ (IW 23, § 245).

Ehrgeiz und Fleiß sollen einem eventuellen Scheitern im Studium vorbeugen. Gleichzeitig ist mit einem Scheitern die Angst verbunden, sich für die „verschwendete“ Zeit rechtfertigen zu müssen. Die Befragten glauben, wenn sie sich schon im „fortgeschrittenen Alter“ für ein Studium entscheiden, müssen sie auch entsprechend erfolgreich sein. Hintergrund dieser Angst ist die Befürchtung, dass ihre biografisch „späte“ Studienentscheidung gesellschaftlich nicht akzeptiert wird und sich entsprechend negativ auf den Berufseintritt auswirkt.

Insgesamt sind für die beruflich Qualifizierten, die den dritten Bildungsweg als sozialen Aufstieg nutzen, Pull-Faktoren bei der Studienmotivation dominierend. Dabei sind die mit dem Studium verbundenen beruflichen Ziele eher diffus. Mit einem Studium wird vorrangig die Hoffnung verknüpft, in eine höhere gesellschaftliche Position zu gelangen. Insgesamt dominieren gesamtbiografische Faktoren bei der Studienentscheidung: Ein starker Wunsch des Bildungsaufstiegs ist verbunden mit einem stetigen Hinterfragen der gesellschaftlichen Position und einer Abgrenzung von der sozialen Herkunft. Negative Lernerfahrungen im Beruf sowie Unzufriedenheit und Konflikte bestärken diese Ziele.

Im Übergang und zum Studienbeginn weisen Befragte dieses Musters große Unsicherheit auf. Das Studium gilt als finanzielles Risiko. Um dieses Risiko zu minimieren und sich eine Rückkehroption zu erhalten, sind sie daher überwiegend weiter bei ihrem alten Arbeitgeber beschäftigt. Auch dadurch ist das Lernen im Studium für diese Gruppe mit größeren inhaltlichen und zeitlichen Schwierigkeiten verbunden. Sie müssen nach eigenem Empfinden sehr viel mehr für ihren Studienerfolg arbeiten als traditionelle Studierende und kämpfen stärker als andere beruflich Qualifizierte dieses Samples mit Versagensängsten. Das folgende Fallbeispiel beschreibt eingehend das Risiko des sozialen Aufstiegs.

Fallstudie 4 – Herr Jahno: „Noch mal Risiko gehen und wirklich versuchen zu studieren“

Herr Jahno ist zum Zeitpunkt des Interviews 29 Jahre alt, gelernter Fremdsprachenkorrespondent und Student der Politikwissenschaften. Er wächst gemeinsam mit einer Schwester bei seiner alleinerziehenden Mutter auf. Als Bezugspersonen nennt er seine Mutter, die Großmutter sowie seinen Onkel, der häufig zu Besuch kam – den Onkel bezeichnet er als männliche bzw. väterliche Bezugsperson. In der Vorschulphase beginnt er Klavierunterricht zu nehmen und spielt dieses Instrument über sieben Jahre. Mit etwa neun Jahren beschäftigt sich der Befragte nach eigenen Angaben erstmals mit Politik und Geschichte. Herangeführt an diesen Bereich wird er von seinem Onkel, der sich stark für die Themen Militärgeschichte, Zweiter Weltkrieg und Nationalsozialismus interessiert. Es ist auffällig, dass Herr Jahno den inhaltlichen Bezug zu seinem heutigen Studium bereits auf seine Kindheit zurückführt. Diese Verknüpfung spricht im gesamten Interview für eine intensive Reflexion seines Bildungsweges.

Die Zeit in der Grundschule beschreibt er als sehr angenehm. Er versteht sich besonders gut mit seiner Klassenlehrerin und bezeichnet Deutsch und Sachunterricht als seine Lieblingsfächer. Herr Jahno bewertet seine Leistungen in Deutsch und Sachkunde als überdurchschnittlich. Sein Interesse für Sachkunde begründet er rückblickend damit, dass diese inhaltlich an das Fach Politik anknüpft. Im Anschluss wechselt er auf eine Realschule, wo er den bilingualen Zweig (Englisch/Deutsch) besucht. Mit den Lehrkräften in den Fächern Deutsch, Politik und Englisch verbindet ihn ein gutes Verhältnis. Mit seinem Mathematiklehrer steht er hingegen auf „Kriegsfuß“, was er auf seine Schwierigkeiten mit dem Fach zurückführt: „Mathe war nie meine Stärke, das hab ich immer gehasst wie, wie die Pest.“

Gute Leistungen im Unterricht und Freude an dem Fach hängen für ihn eng mit der Wertschätzung der Lehrer/innen zusammen. Gute bis sehr gute Noten hat er ausschließlich in den Fächern Politik und Geschichte. In der neunten Klasse absolviert er ein Praktikum in einer Rechtsanwaltskanzlei, in der seine Mutter als Sekretärin arbeitet, dieses bezeichnet er rückblickend als „machbar“. Insgesamt hat Herr Jahno eine neutrale Einstellung zur Schule, die Zeit ist – ab der Realschule – vor allem durch ein schlechtes Verhältnis zu Lehrkräften geprägt. Zudem ist er nicht besonders engagiert und fleißig. Dies äußert sich vor allem in seiner passiven Rolle bei der Praktikumssuche. Er betont deshalb besonders die guten Leistungen in seinen favorisierten Interessengebieten.

Während der Realschulzeit spielt Herr Jahno gelegentlich Basketball mit Freunden, verbringt zudem viel Zeit mit Strategie- und „Ballerspielen“ am Computer und beschäftigt sich auch in seiner Freizeit mit Politik und Geschichte. Im Interview gibt er an, durch häufige Konflikte mit Menschen mit Migrationshintergrund, Gespräche darüber im Freundeskreis und die eigenen politischen Interessen in eine rechtsextreme Richtung gedriftet zu sein:

„Insgesamt für mich persönlich war es immer so, ich hab nichts gegen das Fremde an sich, sondern einfach nur das, was ich wirklich selber erlebt habe, irgendwie an gewalttätigen Auseinandersetzungen und an Problemen, die man hatte. Und [...] damals war das auch noch ein bisschen verstärkter, zum Beispiel in den Medien gewesen, wenn zum Beispiel ein Roland Koch damals auch gegen Migranten geschimpft hat, und dann fühlte man sich natürlich in seiner, in seiner inneren Einstellung auch durchaus bestärkt. Wenn man gesehen hat: Selbst die Eliten des Landes sehen das teilweise so.“ Die Bezeichnung von Politikern als „Eliten des Landes“ zeigt, dass er Politikern einen hohen sozialen Status zuschreibt. Er betont zudem den Prozesscharakter von einem neutralen zu einem rechtsextremen Denken: „Und man war quasi darin gefangen, konnte gar nicht mehr rauskommen.“ Rückblickend bedauert er, diesen Freundeskreis nicht früher verlassen zu haben.

Zu Schulkameraden kann der Interviewte kaum Freundschaften aufbauen; bis auf zwei Freunde aus der Klasse setzte sich der Freundeskreis aus Leuten zusammen, die er „über [...] andere Freunde quasi auf der Straße kennengelernt“ hat. Er beschreibt sich selbst als antriebslos und als „jemanden, der sich durch die Schulzeit hat treiben lassen“ und „wenig mit sich anzufangen wusste“. Seine Mutter, die sehr an englischsprachigen Ländern interessiert ist, informiert sich für ihn über mögliche Ausbildungsberufe im Bereich Sprachen. Daraufhin beginnt er eine Ausbildung zum kaufmännischen Fremdsprachenkorrespondenten. Er lässt sich in dieser Lebensphase auch in seiner „Gedankenwelt“ treiben, Schule und Lernen spielen für ihn kaum eine Rolle. Auch bei der Berufswahl geht er den „Weg des geringsten Widerstands“.

Seine Berufsausbildung beschreibt Herr Jahno als eine „angenehme“ Zeit, während der er mit Auszubildenden verschiedenster Nationalitäten zusammen lernte. Das Lernen fiel ihm leicht, er begründet dies mit der veränderten Rolle als Auszubildender gegenüber der Schülerrolle in der Realschule: „Vielleicht liegt es auch daran, dass man das erste Mal nicht mehr so als, ich sag mal kleines Kind irgendwie, angesehen wurde.“ Kaufmännische und sprachliche Fähigkeiten zu erlernen bereitet ihm keine Schwierigkeiten. Er stellt eine schrittweise Verbesserung seiner Leistungen im Mathematikunter-

richt fest und führt dies zum einen auf die Praxisnähe der Inhalte zurück, zum anderen auf das bessere Verhältnis zu seiner Lehrerin. Zwei Jahre seiner Ausbildungszeit wurde er von einer Lehrerin unterrichtet, die Mathematik nicht studiert hatte und „das dann auch wesentlich besser und einfacher für Pappnasen wie mich erklären“ konnte. Im letzten Jahr wechselt die Lehrkraft und die Noten verschlechtern sich daraufhin wieder. Mit der Praxisnähe in der Ausbildung findet er das erste Mal einen Zugang zum Lernen. Seine Mathematikleistungen sind davon abhängig, wie gut oder schlecht eine Lehrkraft ihm die Inhalte näherbringen kann.

In seinem Freundeskreis aus der Realschule dominieren handwerkliche Ausbildungsberufe. Herr Jahno ist der Einzige, der eine kaufmännische Ausbildung absolviert, und wird daher als Sonderling betrachtet. Während der Ausbildungszeit kann er jedoch neue Freundschaften knüpfen. Darüber hinaus entsteht durch die Ausbildung ein neues Interesse: für Lateinamerika bzw. für politische und geschichtliche Aspekte anderer Länder. Mit dem Beginn der schulischen Berufsausbildung beginnt er zum ersten Mal, sich kritisch mit seiner „politischen Einstellung“ auseinanderzusetzen, da er „zwangsläufig mit Menschen mit Migrationshintergrund arbeiten“ muss. Er bezeichnet dies als einen „ersten Bruch“ mit seinem damaligen Freundeskreis und seiner damaligen „Gedankenwelt“.

Die Gespräche mit seinen Mitschüler/inne/n beschreibt er als interessante Möglichkeit, andere Kulturen kennenzulernen: „Wenn [...] ich vormittags in der Schule war, hab‘ ich das Ideologische eigentlich für mich persönlich ausgeblendet und mich auf die Tätigkeit an sich konzentriert. Also auf das Lernen der Lerninhalte.“ Er bezeichnet sich in dieser Zeit rückblickend weiterhin als „rechts“. Gleichzeitig beginnt Herr Jahno, sich während der Berufsausbildung für „linke“ Themen zu interessieren. Die eigentliche Motivation ist allerdings, in politischen Diskussionen besser gegen „linke“ Thesen argumentieren zu können.

Im Anschluss an seine Ausbildung leistet Herr Jahno seinen Grundwehrdienst. Nach der dreimonatigen Grundausbildung arbeitet er die restlichen sechs Monate im Büro. Während seiner dortigen Tätigkeit kann er auf Kenntnisse aus seiner Ausbildungszeit zurückgreifen, die ihm das strukturierte Arbeiten im Büro erleichtern. Darüber hinaus kommt er nach seiner schulischen Ausbildung zum ersten Mal mit der Berufswelt in Kontakt und lernt den Büroalltag und ein kollegiales Umfeld kennen. Er denkt über die Möglichkeit nach, seinen Wehrdienst bei der Bundeswehr zu verlängern, entscheidet sich allerdings dagegen, da er die Auslandseinsätze der Bundeswehr ablehnt. Diese Entscheidung ist auf seine politische Einstellung zurückzuführen.

ren sowie auf die starke Auseinandersetzung mit politischen Themen, die sein Handeln bis hin zur Wahl des Berufes beeinflussen. Die Zeit bei der Bundeswehr empfindet er rückblickend als angenehm. Er gibt an, durch sein Interesse an Militärgeschichte in eine ihm bereits bekannte Welt gekommen zu sein.

Nach einer erfolgreichen Bewerbung beginnt er im Anschluss an die Bundeswehrzeit, bei einer Firma im Vertrieb zu arbeiten. Zu Beginn arbeitet er in der telefonischen Kunden- und Produktberatung. Um das Aufgabengebiet auszugestalten, wird er in Bezug auf die gesamte Produktpalette geschult. Nach drei Monaten beginnt er mit ersten Übersetzungstätigkeiten für seinen Vorgesetzten, um dann nach weiteren zwei Monaten zum Hauptverantwortlichen für die Auslandskundenbetreuung aufzusteigen. Kurze Zeit später wird er zum Prokuristen einer englischen Zweigstelle ernannt und in eine Filiale in den Niederlanden versetzt. „Das war natürlich ein großer Zugewinn für das Selbstvertrauen, allein durch die ganzen Auslandsreisen die man mal gemacht hat.“ Dass sich Herr Jahno nach und nach ohne berufliche Fortbildungsmaßnahmen schnell weiterentwickelt und in neue Strukturen einfindet, empfindet er als positiv und herausfordernd. Die beruflichen (Lern-)Erfolge stärken sein Selbstbewusstsein nachhaltig.

Herr Jahno beschreibt im Weiteren eine zunehmende Verschlechterung des anfangs sehr guten Arbeitsklimas durch das steigende Arbeitspensum. Schulungen und Meetings müssen beispielsweise unbezahlt neben der eigentlichen Arbeitszeit besucht werden. Die Verschlechterung des persönlichen Verhältnisses zu seinem Vorgesetzten begründet der Interviewte durch seine fortwährende Beschäftigung mit „linken Themen“ und seine dadurch entwickelte Abneigung gegen die „kapitalistischen Züge der Geschäftsführung“:

„Zumindest in den letzten Jahren ist es mir immer stärker aufgefallen, oder ich hab mich vielleicht auch insofern ein bisschen anders entwickelt, weil ich mich in der Zeit auch stärker mit politisch linken Fragen befasst habe. Und insofern hat auch die soziale Frage für mich eine immer größere Rolle gespielt. Dann habe ich auch so eine Abneigung gegen diese geldgierigen, ich sag jetzt irgendwie mal, Kapitalisten bekommen. Und ich denke mal, das kam wirklich, vielleicht hat er sich auch insgesamt so ein bisschen schärfer in die Richtung entwickelt, und wahrscheinlich im Wechselspiel auch mit meinen eigenen persönlichen Einstellungen, dass das wirklich beides zusammengekommen ist. Auf jeden Fall hab ich dann immer mehr

irgendwie dieses Bewusstsein bekommen, dass er nur auf Kohle aus war, und solange die Leute spuren, ist alles in Ordnung. Und solange die dicke Kohle reinkommt, ist alles in Ordnung, und wenn nicht, dann gibt es schön Ärger. Und, es ist dann, es ist dann bei mir immer weiter gewachsen, dass ich dann gesagt hab, irgendwo war der Punkt erreicht, ich kann halt nicht mehr ertragen.“

Über die Beschäftigung mit der „linken Denkweise“ befähigt sich Herr Jahno, politische Inhalte auf sein Beschäftigungsverhältnis zu übertragen, so dass er sich zunehmend von seinem Vorgesetzten ausgebeutet fühlt. Als er sich hier eindeutig positioniert und die schlechten Bedingungen kritisiert, wird er abgestraft und muss auf Privilegien wie seinen Dienstwagen verzichten. Dies ist auch der Auslöser, sich auf neue Stellen zu bewerben. Der Leidensdruck wird für ihn allerdings so groß, dass er ohne neue Stelle sein Arbeitsverhältnis vorzeitig kündigt.

Auch aus seinem bisherigen Freundeskreis löst sich der Befragte zusehends und bezieht dies auf unterschiedliche Interessen: „In der Zeit hatte sich das doch so ein bisschen auseinanderentwickelt, weil ich mich immer mehr mit Geistesthemen beschäftigt habe, und die anderen waren immer noch so ein bisschen auf dieser [...] Feierlaune und dieses Handwerkliche und so. Ich will jetzt nichts Falsches sagen, Arbeitermentalität war das ein bisschen mehr. Wo ich jetzt nichts dagegen habe grundsätzlich, aber ich hab‘ mich so ein bisschen, würd‘ ich sagen, so ein bisschen da herausentwickelt aus diesem Milieu.“

Herr Jahno grenzt sich mit seinem zunehmenden Bildungsinteresse mehr und mehr von seinem sozialen Umfeld ab. Den Freunden, die in Handwerksberufen ausgebildet werden, schreibt er eine Arbeitermentalität zu, der er sich durch seine persönliche und berufliche Weiterentwicklung nicht mehr zugehörig fühlt.

Nach viermonatiger Arbeitslosigkeit tritt er eine neue Stelle als Assistent der Buchhaltung an. Die inhaltliche Veränderung des Berufsfeldes begründet er mit dem Wunsch, „woanders reinschnuppern“ zu wollen. Nach der Einarbeitungszeit durch seine Vorgesetzten verliert Herr Jahno jedoch relativ schnell das Interesse an seiner Tätigkeit. Dies begründet er mit den immer wiederkehrenden Arbeitsinhalten und der Routine, die sich schnell einstellt. Die Tätigkeit macht ihm keinen Spaß: „Das war von der Berufszeit her das Schlimmste, was ich hatte, weil das war immer irgendwie dieses sture, trockene Buchhalterische, man wusste morgens schon, man steht auf und weiß ganz genau, ja, heute musst du den Scheiß machen.“

Auch mit seinem Vorgesetzten ist er „nie richtig warm geworden“. Er beschreibt, dass er mit Abstand der jüngste Angestellte war und sich mit seinen Kolleg/inn/en – außer einer Kollegin – nicht wirklich gut verstanden hat. Trotz großer Unzufriedenheit übt er diese Tätigkeit insgesamt drei Jahre aus. Dies begründet er mit der Hoffnung auf Verbesserung des Arbeitsklimas sowie mit seiner Antriebslosigkeit, sich um eine neue Stelle zu kümmern. Wie auch zu Schulzeiten ist ein „Sich-treiben-Lassen“ zu erkennen. Er nimmt die unbefriedigende Situation erst einmal hin und findet keine Motivation, sich um Alternativen zu kümmern.

Im Laufe seines zweiten Arbeitsverhältnisses denkt Herr Jahno irgendwann über die Möglichkeit nach, ein Studium aufzunehmen, verwirft diesen Gedanken aber aufgrund seiner Lebensumstände: „Und da hatte man insofern natürlich dann auch noch ein bisschen Sicherheit irgendwie im Lebensumfeld und wollte das nicht irgendwie aufs Spiel setzen, für irgendwelche neuen, insofern Schnapsidee oder so was, und mit Studium.“ Die Aufnahme eines Studiums ist ihm zufolge überaus abwegig und mit einem zu großen Risiko verbunden. Die gewonnene „Sicherheit“ steht den vermuteten unsicheren Lebensumständen während eines Studiums gegenüber. Er befürchtet besonders, finanzielle Probleme zu bekommen und den intellektuellen Anforderungen eines Studiums nicht gewachsen zu sein. Eine konkrete berufliche Perspektive verbindet er mit dem Studienwunsch nicht.

Mit dem Ende seiner Partnerschaft und aufgrund der wachsenden Unzufriedenheit mit der beruflichen Situation beginnt er dann, sich über Studienmöglichkeiten zu informieren. Er kommuniziert dies jedoch nicht unter seinen Kolleg/inn/en. Er befürchtet, aufgrund seines Studienwunsches nicht mehr als vollwertige Arbeitskraft wahrgenommen und daher vielleicht vorzeitig gekündigt zu werden. Nur mit der Personalverantwortlichen verbindet ihn ein engeres Verhältnis; diese weiß von seinen Plänen und ermutigt ihn in seinem Studienvorhaben. Herrn Jahno gelingt es nur langsam, sich aus alten Strukturen zu lösen und aktiv in den Übergangsprozess einzumünden. Er kämpft dabei mit vielen Unsicherheiten, die für ihn auch deshalb ein großes Hindernis darstellen, weil er keine Unterstützung in seinem sozialen Umfeld erfährt. In seinem Familien- oder Freundeskreis kann ihn niemand mit eigenen Studiererfahrungen beraten.

Er nimmt deshalb an einem Beratungsgespräch der Agentur für Arbeit teil, mit dem Ziel, für sich herauszufinden, ob er ein Studium (vor allem finanziell) bewältigen kann. Der Berufsberater weist ihn auf die Möglichkeit hin, das Abitur auf dem zweiten Bildungsweg nachzuholen, informiert ihn aber nicht über Zugangswege an die Universität für beruflich Qualifizierte.

Die Hochschulzugangsberechtigung auf dem zweiten Bildungsweg zu erwerben kommt für Herrn Jahno wegen seiner schlechten Erfahrungen im Mathematikunterricht nicht infrage. Er bewertet das Gespräch daher als ergebnislos und beschließt, selbst nach Informationen zu suchen. Weitere Recherchen im Internet zeigen die Möglichkeit, beruflich qualifiziert an deutschen Universitäten studieren zu können. Herr Jahno bewirbt sich daraufhin erfolgreich für den Studiengang Politik und Verwaltung an einer Universität. Allerdings wird dort nicht sein Ausbildungszeugnis, sondern sein Realschulabschlusszeugnis als Bewertungsgrundlage genommen, so dass er auf einem Wartelistenplatz im mittleren dreistelligen Bereich landet und somit auch keinen Studienplatz erhält.

Ermutigt durch das im Grunde erfolgreiche Bewerbungsverfahren, beginnt er im darauffolgenden Jahr, sich an verschiedenen Universitäten zu bewerben: „Und wo ich dann diesen, diesen, diesen Sprung schon gewagt hatte, mich irgendwo zu bewerben für ein Studium. Da hab‘ ich dann gesagt, ach ja, versuchst du es einfach noch mal woanders.“ Eine Universität lädt Herrn Jahno daraufhin zu einem Bewerbungsgespräch ein. Das Gespräch mit zwei Professoren empfindet er als unangenehm. Er gibt an, sich unpassend auf das Gespräch vorbereitet zu haben, indem er die Bundespräsidenten und -kanzler auswendig lernte und sich über aktuelle Themen informierte. Nach dem Gespräch erhält er eine Absage und äußert sein Unverständnis über diese Art Prüfung: „Die hatten da irgendwie schon erwartet, dass man [...] wirklich, ohne Abitur und ohne Studienerfahrung, dass man quasi schon lehrbuchartig da irgendwie so Definitionen raushauen kann.“ Unzureichendes Wissen über Anforderungen und fehlende Hinweise seitens der Universität führen zu einem Scheitern. Herr Jahno ist jedoch nur kurz frustriert über diese Erfahrung, da er einen Studienplatz für Politikwissenschaft an einer anderen Universität erhält, bei der er keine Prüfung ablegen muss.

Rückblickend empfindet er den Bewerbungsprozess an einer Universität als sehr aufwendig, kann aber dabei von seinen vorherigen beruflichen Tätigkeiten profitieren: „Den ganzen Bürokratiekram, das war natürlich nicht sehr angenehm, aber insofern war ich da natürlich schon ein bisschen dran gewöhnt durch meine berufliche Tätigkeit.“ Ferner kann er berufliche und in der Berufsausbildung erworbene Kompetenzen im fremdsprachlichen Bereich für das Studium anrechnen lassen. Vor Beginn des Studiums äußert er dennoch große Bedenken hinsichtlich der Lerninhalte und Prüfungen, besonders im mathematischen Bereich. Auf die Frage, ob er das Gefühl hatte, sich vorbereiten zu müssen, antwortet er: „Das definitiv, einfach wegen, dieser, dieser gefühlten Unsicherheit, wegen dieser erwarteten Unzulänglichkei-

ten. War immer noch diese große Angst, dass ich es einfach nicht schaffen kann. Und insofern hab ich mich natürlich, abgesehen von dem, was ich bisher immer gemacht hab, Politik und Geschichte, mich einzulesen oder so.“ Von seiner Familie erfährt er Zuspruch, allerdings werden auch der Nutzen und die Verwertbarkeit seiner Studienfachwahl bezweifelt. Dies begründet er für sich mit großer Unsicherheit und fehlenden Studiererfahrungen seiner Familie. Er führt darüber hinaus auch seine eigene Unsicherheit und die Angst vor dem Scheitern auf seine soziale Herkunft zurück.

Herr Jahno betont mehrmals, dass er sein Studium problemlos absolviert – zum Zeitpunkt des Interviews kann er einen Notendurchschnitt von 1,9 vorweisen. Im letzten Semester hat er Statistik abgeschlossen und muss sich seither keinen mathematischen Inhalten mehr stellen: „Seitdem ich das Ende letzten Semesters hinter mir hatte, geht es mir richtig gut.“ Er ist sich sicher, dass er das Bachelorstudium erfolgreich beenden wird, und plant, einen Master anzuschließen. Nach eigenem Empfinden stellt ihn das Studium nicht vor größere Probleme als traditionelle Studierende. Er bezeichnet sich als ambitioniert und zielstrebig. Strukturiertes Arbeiten, Berufserfahrung und Sozialkompetenzen aus seiner beruflichen Tätigkeit gibt er als Fähigkeiten an, die ihn im Lernprozess unterstützen und ihn zudem von traditionellen Studierenden unterscheiden.

Darüber hinaus vergleicht er seine eigenen Leistungen oft mit denen anderer Studierender: „Das definitiv, also wenn ich jetzt so meinen Freundeskreis betrachte, haben wir eine, die auch ein bisschen agiler dabei ist, die anderen haben bis jetzt so ein bisschen schleifen lassen, haben mehr so nach Regelstudienplan gearbeitet. Also, jetzt zum Beispiel im letzten Semester hab ich sogar 42 CP insgesamt gemacht, während die anderen, ich glaub der eine hatte 32 gemacht, der andere wirklich die 30, die vorgesehen sind.“ Mit seinen Lernerfolgen grenzt Herr Jahno sich zum ersten Mal von seiner antriebslosen Haltung in der Schule und der zweiten Berufstätigkeit ab. Er gibt an, inhaltlich von seinem politischen Hintergrundwissen, das er sich in seiner Freizeit angeeignet hat, zu profitieren und so in einigen Vorlesungen den anderen Studierenden voraus zu sein. Der unbedingte Wille, dieses Studium erfolgreich abzuschließen, erzeugt in Herrn Jahno große Lernmotivation.

Er betont besonders die Unterschiede im Studierverhalten zu traditionellen Studierenden. Diese führt er darauf zurück, dass er die Arbeitsbelastung eines Vollzeitjobs gewohnt ist und seine Zeit im Studium bestmöglich nutzen möchte: „Ich will die Zeit jetzt hier wirklich nutzen. Ich will jetzt nicht einfach quasi die drei Jahre hier mal da zum Seminar, mal da zur Vorlesung gehen und den Rest der Zeit irgendwie rumbummeln.“ Mit dem Studium

geht er seinen bisherigen Hobbys und Interessen „hauptberuflich“ nach, was ihn innerlich zufrieden macht. Darüber hinaus ist ihm auch die soziale Herkunft seiner Kommiliton/inn/en bewusst: Einer stammt aus einem Arbeiterhaushalt, die beiden anderen haben einen bildungsbürgerlichen Hintergrund. Dieser Vergleich hilft ihm, seine eigenen Leistungen besser einordnen zu können. Sich gegenüber seinen Kommiliton/inn/en mit besonderen Leistungen absetzen zu können, erfüllt ihn mit Stolz.

Aus seinem Status als beruflich qualifizierter Student hat sich eine ehrenamtliche Tätigkeit in einer Hochschulgruppe ergeben, die anderen beruflich Qualifizierten in der Bewerbungsphase und im Studium eine Unterstützung anbietet. Dieses ehrenamtliche Engagement ist Herrn Jahno besonders wichtig, weil er damit seine Erfahrungen an Gleichgesinnte weitergeben kann. Rückblickend ärgert er sich besonders darüber, aufgrund seiner Unsicherheit nicht früher ein Studium begonnen zu haben: „Jetzt im Nachhinein hätte ich das alles wesentlich früher in Angriff nehmen können. Ich mein, ich bin jetzt 29, wenn ich fertig bin mit dem Bachelorstudium, dann bin ich 30. Also, und dann, wollt‘ ich jetzt eigentlich auch noch einen Master machen, definitiv. Wo andere Leute dann fast schon, teilweise schon ihren Doktor haben [...] Warum ich das nicht früher angefangen hab‘, frag‘ ich mich wirklich ernsthaft.“ In dieser Aussage ist ein befürchtetes gesellschaftliches Stigma durch einen späteren Studienabschluss und damit einen von der Norm abweichenden Lebensweg zu spüren. Er glaubt, sein fortgeschrittenes Alter könnte für ihn – im Vergleich zu anderen Studienabsolvent/inn/en – ein großer Nachteil sein.

Die Lernbiografie von Herrn Jahno ist durch den sozialen Aufstieg über Bildungsprozesse gekennzeichnet. Seine schulischen Leistungen sind durchschnittlich, er bezeichnet sich während dieser Zeit als antriebslos. Nach der Schule hat er keine beruflichen Zielvorstellungen; der Übergang in die Ausbildung wird maßgeblich von seiner Mutter beeinflusst, die aktiv seine Berufswahl mitbestimmt. Seine Lernmotivation wird besonders durch individuelle und informelle Lernerfahrungen befördert. Diese sind vor allem auf das persönliche Interesse an Politik und Geschichte zurückzuführen, das bis in seine Kindheit zurückreicht.

Ein so entstehender informeller Lernprozess, der parallel zur formalen Schulbildung erfolgt, bringt ihn mit der Zeit zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit seiner politischen Einstellung und seiner sozialen Herkunft. Ferner führen informelle Lernprozesse in der Zeit der Berufstätigkeit zu einer Erweiterung seiner Handlungskompetenz. Diese äußert sich etwa darin, dass er das Verhalten seines Vorgesetzten sowie daraus entstehende Arbeitssi-

tuationen im Betrieb hinterfragt und für sich beschließt, dort nicht mehr arbeiten zu wollen.

Durch die Auseinandersetzung mit den politischen Extremen verändert sich auch seine politische Einstellung. Den Mut, sich für ein Studium zu entscheiden, kann er erst nach einem langen Abwägungsprozess aufbringen. Insgesamt ist vor allem in der Phase des Studienbeginns eine Unsicherheit zu erkennen, die der Befragte selbst auf seine soziale Herkunft und damit auf fehlende Studienerfahrungen in seinem sozialen Umfeld zurückführt. Dabei ist er besonders unsicher, ob er – im Vergleich zu traditionellen Studierenden – den Anforderungen des Studiums gerecht werden kann. Seine Lernmotivation im Studium ist vor allem durch das Ziel des Abschlusses geprägt. Der ständige Vergleich – auch mit den Studienleistungen anderer Kommiliton/innen – belegt, dass Herr Jahno sich durch das Studium in erster Linie eine bessere soziale Position erhofft, als seine soziale Herkunft ihm gebietet hat.

5 SCHLUSSBETRACHTUNG UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Beruflich qualifizierte Studierende, die ein Vollzeitstudium an einer Universität aufnehmen, sind insgesamt eine sehr heterogene Gruppe. Dennoch lassen sich in ihrer Lernbiografie gemeinsame Merkmale ausmachen, die in unserem Sample als typisch zu charakterisieren sind. Mit Bezug auf das in Kapitel 2 präsentierte Verständnis des Lern- und Erfahrungsbegriffs kann festgestellt werden, dass beruflich Qualifizierte eine biografische Gesamtentwicklung ihrer Lernerfahrungen beschreiben. Sie bewerten ihre Erfahrungen in neuen Lernkontexten immer vor dem Hintergrund ihrer vorherigen Erfahrungen. Dabei können bestimmte Lernerfahrungen, Lernzusammenhänge und Rahmenbedingungen ausgemacht werden, die besonders bedeutsam sind für die Studienentscheidung und die Bewältigung des Übergangs vom Beruf in die Universität.

Der Beruf sowie Weiterbildungen gelten als wichtige Lernkontexte, die entscheidenden Einfluss auf die Studienentscheidung haben. Ein (neuer) praxisnaher Zugang zum Lernen in der Zeit der Berufsausbildung eröffnet beispielsweise weitere berufliche Perspektiven. Eine hohe Affinität zu beruflicher Weiterbildung in der Zeit der Berufstätigkeit ist außerdem für die berufliche Weiterentwicklung oder eine berufliche Umorientierung von zentraler Bedeutung und wird von den Befragten genutzt, um Veränderungsprozesse einzuleiten. Gemeinsam mit subjektiv ganz unterschiedlichen positiven oder negativen Berufserfahrungen führen diese Erfahrungen zu einer beruflichen Weiterentwicklung, einer Korrektur der Berufswahl oder einer beruflichen Neuorientierung – und münden schließlich in einer Studienentscheidung. Der dritte Bildungsweg kann somit – wie in Kapitel 1 dargestellt – in den Kontext des Lebenslangen Lernens gestellt werden.

Berufserfahrungen werden darüber hinaus als äußerst hilfreich bei der Bewältigung des Übergangs und beim Studienbeginn gesehen. Entscheidende informelle Lernergebnisse wie Zielstrebigkeit, Disziplin, Organisationsfähigkeit und Zeitmanagement werden in Beruf und Weiterbildung erworben und helfen dabei, den Übergang sowie den Studienbeginn zu meistern. Darüber hinaus bewirken vorherige Lernerfahrungen, dass beruflich qualifizierte ehrgeizig und zielstrebig studieren. Lernen ist folglich der entscheidende Faktor, um den dritten Bildungsweg und speziell das Studium zu bewältigen. Entsprechende Lernprozesse funktionieren zudem immer dann am besten

und werden als besonders positiv bewertet, wenn sie vom sozialen Umfeld im Beruf und im Privatleben unterstützt werden. Vor allem während berufsbegleitender Aufstiegsfortbildungen, im Übergang und im Studium spielt das soziale Umfeld eine zentrale Rolle, um Herausforderungen und Hindernisse unterschiedlicher Art zu bewältigen.

Der enge Zusammenhang zwischen Berufswahl und Studienentscheidung verdeutlicht außerdem, dass die Berufsorientierung eine immens wichtige Rolle im gesamten Lebenslauf spielt. Sie sollte daher thematisch über die Schule und Ausbildung hinaus um Weiterbildungsformate und die Möglichkeiten des dritten Bildungsweges ergänzt werden. Indem man sämtliche Bildungsträger für das Thema sensibilisiert, können auch beruflich Qualifizierte künftig zielgerichtet über Studienmöglichkeiten informiert und damit für ein Studium gewonnen werden. Dabei sind allerdings die unterschiedlichen Motivationslagen zu berücksichtigen.

Aus lernbiografischer Perspektive treffen beruflich Qualifizierte eine Studienentscheidung aus unterschiedlichen Gründen, jedoch fast immer in der Zeit der Berufstätigkeit. Für die künftige Forschung zu Studienmotivation, Anrechnungsmöglichkeiten und Studienerfolg ist es daher zentral, die vorherigen Lernerfahrungen – und dabei besonders die Berufserfahrungen – zu berücksichtigen. Für die Entwicklung künftiger Studienformate und Angebote für beruflich qualifizierte Studieninteressierte und Studierende lassen sich aus den hier gewonnenen Erkenntnissen zudem Handlungsempfehlungen auf zwei Ebenen ableiten: zielgruppenspezifisch aus den entwickelten Mustern der Studienentscheidung und institutionell für die Phase des Übergangs und für den Studienbeginn:

Die Gruppe der „Karrieristen“ (vgl. Kapitel 4.2.1) durchläuft zielstrebig und erfolgreich das Berufsbildungssystem, ist sehr weiterbildungsaffin und nutzt den dritten Bildungsweg als nächsten Karriereschritt, der fachlich an das berufliche Tätigkeitsfeld anschließt. Damit erfolgt eine berufliche Weiterentwicklung. Die „Karrieristen“ gehören zu einer Zielgruppe, die eigentlich auch von anderen Angeboten – etwa von privaten Anbietern oder von berufsbegleitenden Formaten – angesprochen werden könnte, da sie sich zielgerichtet für ein Studium entscheidet. Die „Karrieristen“ entscheiden sich in diesem Sample jedoch bewusst für ein Studium an einer Universität, weil sie dort ihr gewünschtes Studienfach sowie die größtmögliche theoretische Unterfütterung ihres Praxiswissens erwarten. Diese Gruppe kann vor allem über eine zielgerichtetere Bewerbung des dritten Bildungsweges in beruflichen und betrieblichen Weiterbildungsformaten für ein universitäres Studium gewonnen werden.

Die zweite Gruppe nutzt den dritten Bildungsweg als Ausweg (vgl. Kapitel 4.2.2) aus ihrem bisherigen Tätigkeitsfeld, wobei die beruflichen Ziele zum Zeitpunkt der Studienentscheidung zweitrangig sind. Aus berufsbiografischer Perspektive erleben diese beruflich Qualifizierten Unmut und Frustration während ihrer Berufstätigkeit; dabei geht es sowohl um Erfahrungen von Unter- oder Überforderung als auch um Mobbing. Der zusätzliche Mangel an Perspektiven in ihrem Berufsfeld führt zu einer Korrektur der Berufswahl über ein Studium. Vor allem für die hier vertretenen Berufsgruppen, die in ihrem Berufsfeld begrenzte Aufstiegsmöglichkeiten für sich feststellen, kann der dritte Bildungsweg eine Möglichkeit darstellen, sich alternative Felder zu erschließen. Bei Personen in diesem Muster handelt es sich vorrangig um „Suchende“, die über politische Maßnahmen nur schwer zu erreichen sind. Deshalb ist eine umfassende Informationspolitik über die Möglichkeiten des dritten Bildungsweges von zentraler Bedeutung.

Im dritten und vierten Muster sind gesamtbiografische Zusammenhänge für die Studienentscheidung wesentlich. Für die „Selbstverwirklicher“ (vgl. Kapitel 4.2.3) ist ein Studium nach einer langen Zeit der Berufstätigkeit eine persönliche Bereicherung und eine Möglichkeit der nachholenden (wissenschaftlichen) Qualifizierung. Sie gehen mit größerer Gelassenheit in den Übergang, weil sie bereits private und berufliche Unabhängigkeit erreicht haben. Ein Studium stellt für sie kein existenzielles Risiko dar, sondern eine Art der persönlichen Weiterbildung. Der dritte Bildungsweg ist damit *eine* willkommene Möglichkeit der beruflichen Neuorientierung. Diese Studierendengruppe ist zwar keine explizite Zielgruppe des dritten Bildungsweges, doch handelt es sich um eine Gruppe, die über ein Studium auf dem akademischen Arbeitsmarkt Fuß fassen möchte. Ein Ausbau der universitären Beratungsangebote wäre hilfreich, um auch diese Personen besser zu erreichen und zu unterstützen.

Für die „sozialen Aufsteiger“ (vgl. Kapitel 4.2.4) geht es hingegen vorrangig um das Erreichen einer höheren gesellschaftlichen Position und um die Abgrenzung von ihrer sozialen Herkunft. Sie werden in diesem Prozess von Unsicherheiten begleitet und treffen auch im Studium auf größere Herausforderungen als die anderen beruflich Qualifizierten dieses Samples. Sie knüpfen mit dem Studium zwar fachlich an ihre Berufstätigkeit an und entwickeln sich damit weiter, doch sind ihre beruflichen Ziele, die mit dem Studium verbunden werden, eher abstrakt und einem erhofften Statusgewinn nachgelagert. Für diese Gruppe sind eine frühe und lebensbegleitende Berufsorientierung sowie Beratung und Unterstützung auf dem dritten Bildungsweg besonders wichtig.

Der Übergang vom Beruf in die Universität stellt für beruflich Qualifizierte eine entscheidende Phase dar und wird ganz unterschiedlich gestaltet. Zentrales Kennzeichen ist, dass die meisten durch Zufall von der Möglichkeit erfahren, an einer Universität studieren zu können. An dieser Stelle gibt es großen Nachholbedarf in der Informationspolitik auf allen beteiligten Ebenen. Der dritte Bildungsweg muss gesellschaftlich bekannter und von sämtlichen Bildungsträgern, die berufliche und/oder betriebliche Weiterbildungen anbieten, beworben werden, da in diesen Institutionen berufliche Weiterentwicklungen eingeleitet werden. Vor allem Universitäten müssen die Studienmöglichkeiten, die Zulassungsbedingungen und die fachlichen Anforderungen transparenter gestalten.

Eine gebündelte und gezielte Bewerbung der Möglichkeiten, beruflich qualifiziert zu studieren, ist unerlässlich, wenn in Zukunft mehr Studierende auf diesem Weg erreicht werden sollen. Eine öffentliche Anerkennung der Berufserfahrung als Hochschulzugang – etwa über eine gezielte Werbung auf Internetseiten der Universitäten – würde ein hohes Maß an Wertschätzung bedeuten und den Schritt Richtung Universität vereinfachen. Darüber hinaus wird eine zentrale Ansprechperson an Universitäten als wertvoll erachtet.

Ein zusätzliches Hindernis im Übergang – das auch andere potenzielle Studieninteressierte mit beruflicher Qualifikation abschrecken könnte – ist die Unsicherheit über finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten und die Anforderungen des Studiums. Hier kann eine gezieltere Aufklärung den Übergang entscheidend erleichtern.

Im Studium lösen beruflich Qualifizierte erste Herausforderungen, indem sie individuelle Bewältigungsstrategien entwickeln. Sie müssen sich in der Welt der Universität erst einmal zurechtfinden, einen neuen Umgang mit Zeit lernen und sich an die Lernformate und Lernumfänge gewöhnen. Dafür entwickeln sie eigene Lernstrategien und suchen sich eigenständig Unterstützung bei Bekannten, Kommiliton/inn/en oder über Nachhilfe. Beratungs- und Unterstützungsangebote zu universitären Anforderungen und Arbeitstechniken können den Studienbeginn jedoch zusätzlich erleichtern. Auch inhaltliche Unterstützung in Mathematik und im wissenschaftlichen Arbeiten wird als besonders wichtig angesehen.

Obwohl Studierende dieses Samples die inhaltlichen und organisatorischen Anforderungen ehrgeizig selbst lösen können, sollten Universitäten gezielter auf beruflich Qualifizierte zugehen und unterstützende Angebote zu Beginn und während des Studiums deutlich erkennbar auf ihrer Homepage platzieren. Dadurch können unter Umständen auch beruflich qualifizierte Studieninteressierte erreicht werden, die größere Probleme haben, individu-

elle Lösungsstrategien beim Hochschulzugang und während des Studiums zu finden.

Als hilfreich im Studium bezeichnen beruflich Qualifizierte ihre berufliche Vorerfahrung, die dazu beiträgt, erlernte Theorie in einen praktischen Zusammenhang einzuordnen. Über ihre Berufs- und Lebenserfahrung heben die beruflich Qualifizierten sich subjektiv deutlich von traditionellen Studierenden ab. Sie studieren zielstrebig, ehrgeizig und fleißig. Universitäten können sich diese Fähigkeiten zunutze machen, indem sie beispielsweise bewusst Lerngruppen aus traditionellen und beruflich qualifizierten Studierenden zusammensetzen oder beruflich Qualifizierte gezielt als Dozent/inn/en für Tutorien werben, in denen ein konkreter Praxisbezug hergestellt werden soll. Entsprechende Erfahrungen sollten wiederum auf Internetseiten und in Informationsbroschüren präsentiert werden, um Studieninteressierten von Anfang an zu verdeutlichen, dass sie an Universitäten nicht nur willkommen sind, sondern dass sie ihre beruflichen Erfahrungen gezielt in den Studienalltag integrieren können.

Zugleich wird betont, dass gemeinsame Lerngruppen mit traditionellen Studierenden eine Bereicherung für beide Seiten darstellen. Eine bewusste Steuerung gemischter Studierendengruppen seitens der Universitätsmitarbeiter/innen kann einen Austausch fördern. Darüber hinaus können auf diese Weise auch andere Studierende von den Erfahrungen beruflich Qualifizierter profitieren. Dies setzt allerdings voraus, dass die Berufserfahrungen an der Universität sichtbar werden. Auch hier bedarf es einer offenen Hochschulkultur, die die (beruflichen) Erfahrungen Studierender des dritten Bildungsweges wertschätzt.

6 LITERATUR

AK DQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf, Abruf am 5.5.2015).

Alheit, Peter (1994): Taking the Knocks. Youth Unemployment and Biography – A Qualitative Analysis, London: Cassell.

Alheit, Peter (1999): Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Manuskript, Göttingen, S. 1–19 (www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/alheit_grounding_theory_ofas.pdf, Abruf am 18.5.2015).

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (1985): Arbeitsleben. Eine qualitative Untersuchung von Arbeiterlebensgeschichten, Frankfurt am Main: Campus.

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2009): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 713–734.

Alheit, Peter/Hoerning, Erika M. (1989): Biographie und Erfahrung. In: Alheit, Peter/Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographisches Wissen, Frankfurt am Main/New York: Campus, S. 8–23.

Alheit, Peter/von Felden, Heide (2009): Einführung: Was hat lebenslanges Lernen mit Biographieforschung zu tun? In: Alheit, Peter/von Felden, Heide (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–17.

Alheit, Peter/Rheinländer, Kathrin/Watermann, Rainer (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller

Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, H. 4, S. 577–606.

Alheit, Peter/Haack, Hanna/Hofschen, Heinz-Gerd/Meyer-Braun, Renate (1999): Gebrochene Modernisierung – Der langsame Wandel proletarischer Milieus. Eine empirische Vergleichsstudie ost- und westdeutscher Arbeitermilieus in den 1950er Jahren. Band 1: Sozialgeschichtliche Rekonstruktionen, Bremen: Donat.

Anslinger, Eva/Heibült, Jessica/Müller, Moritz (2015): Berufsorientierung, Lebenslanges Lernen und dritter Bildungsweg. Zur Entwicklung beruflicher Orientierung im Lebenslauf anhand zweier Fallstudien. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H 27/2015, S. 1–19 (www.bwpat.de/ausgabe/27/anslinger-et-al, Abruf am 2.9.2015).

Arnold, Marlen/Wetzel, Kathrin/Dobmann, Bernd (2014): Erwartungen an die Qualität berufsbegleitender Studiengänge aus Hochschul- und Unternehmensperspektive – eine vergleichende Untersuchung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 36, H. 4, S. 64–91.

BA – Bundesagentur für Arbeit (2015): Beruf aktuell. Ausgabe 2015/2016. Lexikon der Ausbildungsberufe. Bielefeld: W. Bertelsmann (www.arbeitsagentur.de/web/content/beruf-aktuell, Abruf am 20.1.2016).

Baethge, Martin (2006): Das deutsche Bildungsschema. Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-Mitteilungen 34, S. 13–27.

Barz, Heiner (2000): Weiterbildung und soziale Milieus, Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.

Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Gresch, Cornelia/McElvany, Nele/Anders, Yvonne/Jonkmann, Kathrin/Neumann, Marko/Watermann, Rainer (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten: Zusammenfassung der zentralen

Befunde. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bildungsforschung, Band 34, Bonn/Berlin: BMBF, S. 5–21.

Becker, Rolf (Hrsg.) (2011): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2010): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4., aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 5. Auflage, Frankfurt am Main: Fischer.

Blings, Jessica/Spöttl, Georg (2011): Stellungnahme- Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR, Bremen: ITB.

BLK – Bund-Länder-Kommission (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 115, Bonn.

BLK – Bund-Länder-Kommission (2005): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte. BLK-Bericht vom 20.1.2005, Bonn.

Böhm, Andreas (2010): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 475–485.

Brändle, Tobias/Lengfeld, Holger (2015): Führt Studium ohne Abitur zu geringerem Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. Arbeitsbericht 66 des Instituts für Soziologie der Universität Leipzig (www.uni-leipzig.de/^sozio/content/site/a_berichte/66.pdf, Abruf am 5.5.2015).

Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung, Weinheim/München: Juventa.

Buchholz, Anja/Heidbreder, Bärbel/Jochheim, Linda/Wannöffel, Manfred (2012): Hochschulzugang für Berufstätige – Exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum. Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 188, Düsseldorf: HBS.

Dahm, Gunther/Kerst, Christian (2013): Immer noch eine Ausnahme – nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. In: Knigge-Ilner, Helga/Menne, Rudolf/Rott, Gerhart/Scholle, Klaus (Hrsg.) Zeitschrift für Beratung und Studium, H. 2/2013, Bielefeld: UVW, S. 34–39.

Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten, Bremen: Donat.

Dehnbostel, Peter/Seidel, Sabine/Stamm-Riemer, Ida (2010): Einbeziehung von Ergebnissen des informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise, Bonn/Hannover: HIS.

Delory-Momberger, Christine (2007): Biographisches Lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim/Basel: Beltz, S. 142–152.

Doering, Sabine/Hanft, Anke (2008): Studium für beruflich Qualifizierte. In: Buhr, Regina/Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Mucke, Kerstin/Stamm-Riemer, Ida (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 176–186.

Düx, Wiebken/Sass, Erich (2005): Lernen in informellen Kontexten. Lernpotentiale in Settings des freiwilligen Engagements. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, H. 3, S. 394–411.

Dumont, Hanna/Maaz, Kai/Neumann, Marko/Becker, Michael (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I: Theorie, Forschungsstand, Inter-

ventions- und Fördermöglichkeiten. In: Maaz, Kai/ Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 141–165.

Duong, Sindy/Püttmann, Vitus (2014): Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier 177, Gütersloh: CHE.

Ecarius, Jutta (2006): Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91–108.

Famulla Gerd-E./Butz, Bert/Deeken, Sven/Jensen, Marion/Michaelis, Ute/Möhle, Volker/Schäfer, Birgit/Schreier, Claudia (2003): Vom Konzept zur Kompetenz in der Berufsorientierung. Zwischenergebnisse des Programms „Schule–Wirtschaft/Arbeitsleben“, Flensburg/Bielefeld: BMBF/ES.

Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung. Hand- und Lehrbuch der Pädagogik, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (2004): Lernen und Lehren – aus „subjektwissenschaftlicher Perspektive“. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen, Hohengehren: Schneider, S. 10–28.

Fend, Helmut (2014): Bildungslaufbahnen von Generationen: Befunde der Life-Studie zur Interaktion von Elternhaus und Schule. In: Maaz, Kai/ Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37–72.

Fengler, Harald/Jankofsky, Bernd/Reibstein, Erika/Weißbach, Jürgen (1983): Berufliche Qualifikation und Hochschulzugang: Bericht über eine Untersuchung der Vorbereitung auf die Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifeprüfung in Niedersachsen, Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Franke, Barbara/Schneider, Heidrun (2015): Informationsverhalten bei Studien- und Berufsausbildungswahl. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. In: Forum Hochschule, H. 1/2015, Hannover: DZHW.

Freitag, Walburga K. (2008a): Gleiche Chance für alle. Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen. In: PADUA: Fachzeitschrift für Pflegepädagogik, Patientenedukation und -bildung 3, H. 1, S. 18–20.

Freitag, Walburga K. (2008b): Qualität der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. In: Buhr, Regina/Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Mucke, Kerstin/Stamm-Riemer, Ida (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 225–243.

Freitag, Walburga K. (2011a): Berufsbegleitend Studieren in Anrechnungsstudiengängen – biographische Erfahrungen und Herausforderungen. In: Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Stamm-Riemer, Ida/Völk, Daniel/Buhr, Regina (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 121–144.

Freitag, Walburga K. (2011b): Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens? Analysen hochschulstatistischer Daten zum Hochschulstudium von Studierenden mit beruflicher Qualifikation. In: Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Stamm-Riemer, Ida/Völk, Daniel/Buhr, Regina (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 35–55.

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

Freitag, Walburga K. (2013a): Studieren ohne Abitur. Eine Zwischenbetrachtung vier Jahre nach Inkrafttreten des KMK-Beschlusses. Denk-doch-mal, Onlinemagazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft, H. 2/2013 (www.denk-doch-mal.de/sites/denk-doch-mal.de/files/Freitag.pdf, Abruf am 18.5.2015).

Freitag, Walburga K. (2013b): Gatekeeping und der Dritte Bildungsweg in die Hochschule. Keynote zur Tagung „Studium ohne Abitur“ an der Universität Hamburg am 12.9.2013 (www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/pets/Freitag_-_Gatekeeping.pdf, Abruf am 12.1.2015).

Freitag, Walburga K./Loroff, Claudia (2011): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM) – Einführung und Überblick. In: Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Stamm-Riemer, Ida/Völk, Daniel/Buhr, Regina (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 9–17.

Frommberger, Dietmar (2009): „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.pdf, Abruf am 12.1.2015).

Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research, Chicago: Aldine Publishing Company.

Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Huber.

Granato, Mona/Ulrich, Joachim G. (2014): Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung: Welche Bedeutung haben die Institutionen? In: Maaz, Kai/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hrsg.): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten

aus interdisziplinärer Perspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–232.

Grendel, Tanja/Lübbe, Holger/Haußmann, Iris (2014): Effekte der Dauer und der Qualität berufspraktischer Vorerfahrungen auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter. In: Beiträge zur Hochschulforschung 36, H. 4, S. 40–63.

Gwosc, Christoph/Netz, Nicolai/Orr, Dominic/Middendorff, Elke/Isserstedt, Wolfgang (2011): Soziale und wirtschaftliche Bedingungen des Studiums. Deutschland im europäischen Vergleich. Eurostudent IV 2008–2011, Hannover: HIS.

Hartmann, Ernst A./Buhr, Regina/Freitag, Walburga K./Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Mucke, Kerstin/Stamm-Riemer, Ida (2008): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – wozu, wie, warum und für wen? In: Buhr, Regina/Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Mucke, Kerstin/Stamm-Riemer, Ida (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 13–20.

Haugg, Kornelia (2008): Im Dialog Durchlässigkeit der Bildungssysteme und Anrechnung von Kompetenzen fördern. In: Buhr, Regina/Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Mucke, Kerstin/Stamm-Riemer, Ida (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 38–41.

Herzog, Marius/Sander, Tobias (2013): Fokus auf den Vorreiter: Die Öffnung der Hochschulen in Niedersachsen. In: Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 66–79.

Hildenbrand, Bruno (2010): Anselm Strauss. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 32–42.

Hochschule Fulda (2008): Anrechnung von Kompetenzen auf beruflicher Erfahrung. Merkblatt zum APEL-Verfahren. Hochschule Fulda, Fachbereich Pflege und Gesundheit (www.hs-fulda.de/fileadmin/Fachbereich_PG/Fachbereich/Merkblatt_APEL_2008_10_12.pdf, Abruf am 18.5.2015).

Hoffmann, Ulrich/Schermutzki, Margret (2008): „Work Based Learning“ am Beispiel des berufsbegleitenden Studiengangs Prozesstechnik der Fachhochschule Aachen und der Rhein-Erft-Akademie. In: Buhr, Regina/Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Mucke, Kerstin/Stamm-Riemer, Ida (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und Hochschulischer Bildung, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 187–196.

Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt am Main/New York: Campus.

Husserl, Edmund (1986): Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte, Band II, Stuttgart: Reclam.

Isserstedt, Wolfgang/Middendorff, Elke/Kandulla, Maren/Borchert, Lars/Leszczynsky, Michael (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage von Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Berlin/Bonn: BMBF.

Jürgens, Alexandra/Zinn, Bernd (2012): Nicht-traditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 4, H. 34, S. 34–53.

Jürgens, Alexandra/Zinn, Bernd/Schmitt, Ulrich (2011): Beruflich Qualifizierte – die neuen Studierenden der „Bologna-Ära“. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 6, H. 2, S. 230–237.

Kamm, Caroline (2015): Informations- und Beratungsangebote für nicht-traditionelle Studierende aus der Perspektive der Zielgruppe. In: Balke, Johannes/Banscherus, Ulf/Boettcher, Aisha/Busch, Susanne/Glaubitz, Marko/Hardt, Katharina/Herrlinger, Simone/Herzig, Lita/Jütte,

Wolfgang/Käuper, Kristin Maria/Kamm, Caroline/Lauber-Pohle, Sabine/Marx, Christopher/Schulte, Birgit/Westenhöfer, Joachim/Wolter, André (Hrsg.): Gestaltung von Zu- und Übergängen zu Angeboten der Hochschulweiterbildung. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung – offene Hochschulen“, Bonn/Berlin: BMBF, S. 35–41.

Kamm, Caroline/Otto, Alexander (2013): Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. In: Knigge-Illner, Helga/Menne, Rudolf/Rott, Gerhart/Scholle, Klaus (Hrsg.): Zeitschrift für Beratung und Studium, H. 2/2013, Bielefeld: UVW, S. 40–46.

Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kluge, Susan (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung, Opladen: Leske + Budrich.

Klumpp, Matthias/Krol, Bianca (2013): Bestandsaufnahme und Rahmenbedingungen zum Erfolg von Technikern im Hochschulstudium (BERATEC). Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf: HBS (www.boeckler.de/pdf/fof/S-2010-408-5-1.pdf, Abruf am 23.4.2015).

Köller, Olaf/Baumert, Jürgen (2002): Das Abitur – immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 26/2002 (www.bpb.de/apuz/26840/das-abitur-immer-noch-einguelteiger-indikator-fuer-die-studierfaehigkeit?p=all, Abruf am 23.4.2015).

Krawietz, Johanna/Raitelhuber, Eberhard/Roman, Navina (2013): Übergänge in der Hochschule. In: Schröder, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge, Weinheim/Basel: Beltz, S. 651–687.

Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3.,

aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuhlenkamp, Detlef (2010): Lifelong Learning umsetzen. Programmatik, Realität, Perspektiven, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der KMK vom 6.3.2009 (www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf, Abruf am 18.5.2015).

Loroff, Claudia/Stamm-Riemer, Ida/Hartmann, Ernst A. (2011): Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen. In: Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Stamm-Riemer, Ida/Völk, Daniel/Buhr, Regina (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 77–117.

Maaz, Kai (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Maaz, Kai/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2014): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mandl, Heinz/Kopp, Birgitta/Dvorak, Susanne (2004): Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung – Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn: DIE (www.die-bonn.de/espidr/dokumente/doc-2004/mandl04_01.pdf, Abruf am 20.1.2015).

Marotzki, Winfried (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte

Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 59–70.

Mead, George H. (1991): Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meyer, Rita (2006): Theorieentwicklung und Praxisgestaltung in der beruflichen Bildung. Berufsbildungsforschung am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems, Bielefeld: W. Bertelsmann.

Meyer, Rita (2014): Berufsorientierung im Kontext des Lebenslangen Lernens – berufspädagogische Annäherungen an eine Leerstelle der Disziplin. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 27/2014, S. 1–21 (www.bwpat.de/ausgabe27/meyer_bwpat27.pdf, Abruf am 20.4.2015).

Miethe, Ingrid/Boysen, Wibke/Grabowsky, Sonja/Kludt, Regina (2014): First Generation Students an deutschen Hochschulen. Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative www.ArbeiterKind.de. Band 167, Berlin: edition sigma.

Minks, Karl-Heinz (2011): Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit – demographische und sozioökonomische Herausforderungen. In: Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Stamm-Riemer, Ida/Völk, Daniel/Buhr, Regina (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 21–34.

Minks, Karl-Heinz/Netz, Nicolai/Völk, Daniel (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. In: Forum Hochschule, H. 11/2011, Hannover: HIS.

Mucke, Kerstin/Kupfer, Franziska (2011): Durchlässigkeit umsetzen für lebensbegleitendes Lernen – Schlussfolgerungen aus der Sicht der beruflichen Bildung. In: Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Stamm-Riemer, Ida/Völk, Daniel/Buhr, Regina (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 221–238.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2013): Education at a Glance.

OECD Indicators, OECD Publishing (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>, Abruf am 18.5.2015).

Präsident des Landtages Brandenburg (Hrsg.) (2014): Gesetz zur Neuregelung des Hochschulrechts des Landes Brandenburg vom 28. April 2014. In: Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Brandenburg Teil I – Gesetze 25, Nummer 18 vom 29.04.2014, Potsdam.

Rath, Matthias (2011): Übergänge sind immer. Anthropologische Überlegungen zu einem pädagogischen Thema. In: Bellenberg, Gabriele/Höhmann, Katrin/Röbe, Edeltraud (Hrsg.): Übergänge. Friedrich Jahresheft, Seelze: Friedrich, S. 10–13.

Richter, Gudrun (1995): Abiturienten und Nicht-Abiturienten im Hochschulstudium. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades für das Fach Psychologie an der Universität Osnabrück, Osnabrück: Universität Osnabrück.

Sackmann, Reinhold (2013): Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schindler, Steffen (2012): Aufstiegsangst? Eine Studie zur sozialen Ungleichheit im historischen Zeitverlauf, Düsseldorf: Vodafone-Stiftung.

Scholz, Wolf-Dieter (2006): Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin. Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen, Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Schudy, Jörg (2002): Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe. In: Schudy, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–16.

Schulenberg, Wolfgang/Scholz, Wolf-Dieter/Wolter, Andrä/Füllgraf, Barbara/ Mees, Ulrich/Maydell, Jost (1986): Beruf und Studium. Studienverfahren und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis, Bonn.

Schulze, Theodor (2006): Biografieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstand und Bedeutung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki,

Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–57.

Seidel, Sabine/Bretschneider, Markus/Kimmig, Thomas/Neß, Harry/Noeres, Dorothee (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“, Bonn/Berlin: BMBF.

Teichler, Ulrich/Wolter, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: die hochschule, H. 2/2004, S. 64–80.

Thielen, Michael (2008): Eine Agenda für Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit. In: Buhr, Regina/Freitag, Walburga K./Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Mucke, Kerstin/Stamm-Riemer, Ida (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 9–11.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2013): Einführung. Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In: Bellenberg, Gabriele/Forell, Matthias (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 15–31.

Tippelt, Rudolf/Reich-Claassen, Jutta (2010): Lernorte – Organisationale und lebensweltbezogene Perspektiven. In: Report, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 33, H. 2, Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 11–22.

Urbatsch, Katja (2013): Bedingungen gelingender Übergänge – Praxisbeispiel Arbeiterkind.de. In: Bellenberg, Gabriele/Forell, Matthias (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 175–179.

Von Felden, Heide (2014): Transformationen in Lern- und Bildungsprozessen und Transitionen in Übergängen. In: Von Felden, Heide/Schäffter, Ottfried/Schicke, Hildegard (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen

Lebenslagen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–84.

Weiß, Reinhold (2008): Hilfen statt Hürden – Studium. In: Das Parlament, H. 33/34 vom 11.08.2008, S. 3.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum für qualitative Sozialforschung, H. 1/2000 (www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1132/2520, Abruf am 18.5.2015).

Wolf, Hartmut K. (1985): Bildung und Biographie. Der Zweite Bildungsweg in der Perspektive des Bildungsverlaufs, Weinheim/Basel: Beltz.

Wolter, Andrä (1994): Hochschulzugang im Umbruch? Die bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Oldenburger Universitätsreden 63, Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Wolter, Andrä (2008): Vorwort. In: Stamm-Riemer, Ida/Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Freitag, Walburga K. (Hrsg.): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotentialen von beruflicher und hochschulischer Bildung. Forum Hochschule, H. 13/2008, Hannover: HIS, S. 1–2.

Wolter, Andrä (2013): Übergang aus dem Schulsystem heraus. Übergänge zwischen Schule, beruflicher Bildung und Hochschule – Entwicklungen und Herausforderungen aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Bellenberg, Gabriele/Forell, Matthias (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 45–61.

Wolter, Andrä/Banscherus, Ulf/Kamm, Caroline/Otto, Alexander/Spexard, Anna (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung 36, H. 4, S. 8–39.

Zimmer, Marco (2013): Entgrenztes studieren – Teilzeitstudium als Option?! In: Hanft, Anke/Brinkmann, Katrin (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 179–191.

Zinn, Bernd/Jürgens, Alexandra (2010): Akademische Weiterbildung von Meistern und Technikern in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 19/2010 (www.bwpat.de/content/ausgabe/19/zinn-juergens/, Abruf am 18.5.2015).