

# „Bin ich dafür gut genug?“ Ergebnisse einer qualitativen Studie mit angehenden Studierenden mit und ohne Abitur. Projektbericht

von Johanna Lojewski und Miriam Schäfer

## Problemaufriss

Trotz der bildungspolitischen Bemühungen der letzten Jahre zur Öffnung von Hochschulen für neue Zielgruppen (ANKOM, Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschule) stellen beruflich qualifizierte Studierende, insbesondere diejenigen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (HZB), an deutschen Hochschulen immer noch eine vergleichsweise kleine Gruppe dar: das CHE weist in den aktuellen Statistiken für das Jahr 2014 einen Anteil von ca. 2,77% der letztgenannten Personengruppe unter den StudienanfängerInnen und einen Anteil von 1,85% unter den Studierenden aus (vgl. CHE 2016a). Immerhin habe sich der Anteil dieser Studierenden seit 2010 nahezu verdoppelt (CHE 2016b). Dennoch gibt es kaum aussagekräftige Untersuchungen zum Studienverlauf und Studienerfolg von beruflich qualifizierten Studierenden ohne Abitur im Vergleich zu denjenigen mit Abitur.

Vereinzelt gibt es Studien, die darauf hinweisen, dass Studierende ohne Abitur gemessen an ihren Abschlussnoten genauso erfolgreich sind wie Studierende mit Abitur (vgl. Schäfer & Hagemann 2015) und im Hinblick auf Studierfähigkeit und Studienerfolg nicht hinter den Studierenden mit schulischer HZB zurück stehen (vgl. überblicksartig Jürgens 2014). Andere Studien kommen zu entgegen gesetzten Befunden bzw. stellen bezüglich des Studienabbruchs je nach Hochschulzugangsberechtigungsart unterschiedlich hohe Quoten fest (vgl. z.B. Heublein et al. 2010; Freitag 2011, 2012; Brändle & Lengfeld 2015), was jedoch unter anderem an der uneinheitlichen Erfassung der verschiedenen Hochschulzugangsorten in der Gruppe der beruflich qualifizierten Studierenden liegt (vgl. hierzu Muckel 2013a).

Grundsätzlich hat die Abiturnote eine hohe Prognosekraft hinsichtlich der Studierfähigkeit und des Studienerfolgs (Köller & Baumert 2002; Gold & Souvignier 2005; Köller 2014). Gleichzeitig gibt es eine breite Forschungslage zur Bedeutung von Vorkenntnissen, Persönlichkeitsmerkmalen, überfachlichen Kompetenzen und der sozialen Herkunft für Studienabbruch bzw. Studienerfolg (Gold 1988; Nagy 2005; Fellenberg & Hannover 2006; Brandstätter, Grillich & Farthofer 2006; Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2006; Trappmann et al. 2007; Schiefele, Streblov & Brinkmann 2007; Blüthmann, Lepa & Thiel 2008; Krempkow 2008; Heublein et al. 2010; Schmitt 2010; Büchler 2012). In einer Metaanalyse zeigen Robbins et al. (2004) zum Beispiel, dass Leistungsmotivation und akademische Selbstwirksamkeitsüberzeugung einen höheren Beitrag zur Erklärung des Studienerfolgs (gemessen an der Durchschnittsnote) liefern als der sozioökonomische Status oder die High School Abschlussnote.

Dies verweist darauf, dass es möglicherweise eher die sogenannten Soft Skills bzw. „sekundäre Kompetenzen“ sind, auf die es ankommt und die mögliche (schul)fachliche Defizite kompensieren, und dass das Abitur alleine wenig über die „Studierfähigkeit“ aussagt (Berthold & Herdin 2015; Köller & Baumert 2002). Der internationale Forschungsstand ist an der Stelle leider wenig aussagekräftig, da das Abitur nur im deutschsprachigen Raum als wichtigstes Zulassungskriterium und Nachweis der Studierfähigkeit gilt, während in den meisten anderen Ländern zumindest zusätzlich, wenn nicht gar hauptsächlich, spezielle Zulassungstests eingesetzt werden (vgl. Nickel & Leusing 2009; Köller 2014). Internationale Vergleichsstudien beziehen sich daher zumeist auf die Gruppe der „non-traditional students“, wobei sich die Definition je nach Land auf eine mehr oder weniger heterogene Population

bezieht, die nicht nur Personen ohne schulische Zugangsberechtigung umfasst (vgl. Nickel & Leusing 2009: 22; Stöter 2013: 55ff, Jürgen & Zinn 2012: 40).

Gerade für nicht-traditionelle Studierende, insbesondere diejenigen ohne schulische HZB, werden oft besondere Beratungs- und Unterstützungsbedarfe unterstellt, die sich aus vermeintlichen fachlichen Defiziten ergeben, sei es durch das Fehlen des Abiturs oder durch die länger zurückliegende Schulzeit (etwa Banscherus & Pickert 2013; Maertsch & Voitel 2013; Jürgens 2014). Um den Übergang und Einstieg dieser Gruppen ins Studium zu erleichtern und damit mehr Durchlässigkeit im deutschen Hochschulsystem zu schaffen, wurden u.a. auf Grundlage dieser Prämisse im Kontext der Initiativen ANKOM und „Aufstieg durch Bildung – Offene Hochschulen“ vielerorts Unterstützungsangebote und Maßnahmen lanciert. Die Überprüfung ihrer Wirksamkeit für die Zielgruppe steht allerdings noch aus, da kaum längsschnittlich angelegte Studien zu dieser Studierendengruppe vorhanden sind. Ohnehin ist es fraglich, ob diese Studierendengruppe überhaupt andere Unterstützungsangebote oder spezielle institutionelle Arrangements benötigt als der „Normalstudierende“, jedenfalls fehlt dafür die empirische Evidenz bzw. zeigen empirische Daten aus den Erhebungen von HIS bzw. DZHW (Heublein et al. 2015) sowie Erfahrungen aus vielen Hochschulen, dass es auch auf Seiten der sogenannten „Normalstudierenden“ viel Unterstützungs- und Förderbedarf gibt (Berthold, Jorzik & Meyer-Guckel 2015). Einzig im Bereich der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen lässt sich plausiblerweise ein Beratungs- und Unterstützungsbedarf unterstellen. Zu fragen wäre an dieser Stelle, ob spezielle Angebote, die sich explizit an diese Gruppe richten, nichts sogar kontraproduktiv wirken, indem sie eine defizitorientierte Sichtweise auf diese Studierendengruppe transportieren.

Zu Recht stellt sich hier außerdem die Frage, welche Bedeutung das Fehlen oder das Vorhandensein von Abitur letztlich für die erfolgreiche Bewältigung des Studiums hat, insbesondere in der subjektiven Sicht der Studierenden.

## Theoretische Grundlagen der Studie

Auf der Grundlage der oben skizzierten Forschungsbefunde und in Anlehnung an Erkenntnisse aus der Studienabbruchforschung werden die folgenden theoretischen Bezüge im Kontext des Vorhabens berücksichtigt (vgl. Sarceletti und Müller 2011):

Aus der *Perspektive der soziokulturellen Reproduktion* geht es im Zusammenhang mit Studienbewältigung um „kulturelle Passung“, das heißt das Ausmaß der Vertrautheit mit den kulturellen Kodifizierungen des akademischen Systems und die „Ähnlichkeit“ zwischen dem familiärherkunftsspezifischen (primären) und dem institutionell geforderten (sekundären) Habitus. Die Hauptannahme dieser ungleichheitsbezogenen bildungssoziologischen Perspektive lautet, dass Studierende aus sogenannten „bildungsfernen“ Schichten größere Anpassungsleistungen erbringen müssen, da sie die geforderten akademischen Denk-, Wahrnehmungs-, Einstellungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata nicht „von Haus aus“ vermittelt bekommen (Bourdieu 1973, 1982). Je nach Milieuzugehörigkeit und Bildungsherkunft besteht also eine mehr oder weniger große soziale und kulturelle Distanz zum akademischen Feld (vgl. auch Lange-Vester & Teiwes-Kügler 2004). In diesem Kontext ist zu berücksichtigen, dass beruflich qualifizierte Studierende und Studierende ohne Abitur häufig aus nicht-akademischen Elternhäusern stammen (Muckel 2013b: 105; Jürgens & Zinn 2012), so dass die Denk-, Wahrnehmungs- und Einstellungsschemata des akademischen Systems für diese Gruppe fremd sein könnten. Diese Hypothese wird auch in der aktuellen Forschung zu nicht-

traditionellen Studierenden häufig aufgestellt (Allheit, Rheinländer & Watermann 2008; Brändle & Lengfeld 2015).

Ähnlich argumentiert die *interaktionistische Perspektive*: Sie betont die Bedeutung der Anpassung an und Internalisierung von Einstellungen, Normen und Werten des Wissenschaftssystems für Studienverbleib und -erfolg. In diesem Zusammenhang hat Vincent Tinto (1975, 1988) die Bedeutung der akademischen Integration herausgestellt: Für den Verbleib im Studium sei wesentlich, dass in der Interaktion und Kommunikation mit anderen Studierenden und Lehrenden Einstellungs-, Werte- und Normmuster des akademischen Systems übernommen werden und auch soziale Unterstützung erfahren werden kann. Daher plädiert er für spezifische Konzepte und Maßnahmen zur Gestaltung der Studieneingangsphase, um die akademische Integration von Studierenden zu fördern. Dies ist auch ein häufiges Argument für die Bereitstellung entsprechender Angebote für nicht-traditionelle Studierende, wobei unterstellt wird, dass diese Gruppe aufgrund ihrer größeren Distanz zum akademischen Feld und den dort herrschenden Normen und Werten dahingehend einen besonderen Bedarf hat.

Die *Perspektive rationaler Wahl* fokussiert hingegen individuelle Bildungsentscheidungen. Dabei geht sie von rational handelnden Akteuren aus, die anhand individuell-kalkulierender Abwägungen, etwa in Form der subjektiven Einschätzungen (im-)materieller Kosten, Erträge und Erfolgswahrscheinlichkeiten, zu einer Entscheidung für oder gegen ein Studium gelangen (Becker 2000; Boudon 1974; Esser 1999). Im Hinblick auf den Studienabbruch lautet die Hauptannahme, dass die genannten Kosten-Nutzen-Kalkulationen im Laufe des Studiums enttäuscht wurden, z. B. aufgrund eines unzureichenden Informationsstandes zu Beginn des Studiums oder aufgrund ausbleibender Renditen. Gerade für beruflich qualifizierte Studierende kann der letztgenannte Punkt ausschlaggebend für die Studienaufnahme sein, nämlich die Aussicht auf einen beruflichen Mehrwert wie z.B. eine höhere Position oder die Übernahme anderer Aufgaben. Es gibt in der Forschung einige Hinweise darauf, dass sich Personen je nach Bildungsstand in ihren Bildungsaspirationen und -motiven unterscheiden, insbesondere bezüglich des Motives Statuserhalt oder -aufstieg (Becker 2000; Boudon 1974). Gleichzeitig kann die Erfolgserwartung je nach Vorbildung unterschiedlich ausfallen, z.B. indem Studierende ohne Abitur aufgrund dessen größere Zweifel bezüglich ihrer Studierfähigkeit haben und deshalb auch eine geringere Studienerfolgserwartung haben. Es ist davon auszugehen, dass die Überzeugung, das Studium aus eigener Kraft bewältigen zu können (Selbstwirksamkeitsüberzeugung), auch die Motivation, das Studium abzuschließen, positiv beeinflusst.

Selbstkonzeptbezogene Konstrukte wie Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugungen (Bandura 1977) berücksichtigen auch die *psychologische Perspektive*: Sie rekurrieren auf ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale, die im Zusammenspiel mit den hochschulischen Lern- und Lehrbedingungen den Studienverlauf und -erfolg beeinflussen. Demzufolge sind Studienzufriedenheit und -erfolg u.a. das Ergebnis einer gelungenen Person-Umwelt-Passung. Dabei werden häufig auch verhaltensbezogene Einstellungen z.B. gemäß der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen 1991; Fishbein & Ajzen 1975) oder motivationsbezogene Einstellungen gemäß der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan 1993, 2000) berücksichtigt. Letztere liefert eine Erklärung für den Zusammenhang zwischen der Qualität der Motivation und der Persistenz, der Qualität des emotionalen Erlebens sowie der Qualität der Handlungsergebnisse (vgl. Krapp & Ryan 2002, S. 58). Dabei ist die Qualität der Motivation maßgeblich durch das Erleben von Autonomie und Kompetenz beeinflusst. Diese beiden Aspekte sind auch im Zusammenhang mit der Studienaufnahme und -bewältigung relevant. Das Autonomieerleben im Kontext der Studienentscheidung spiegelt sich unter anderem in den Studienmotiven und -zielen

wider, insbesondere im Hinblick auf den persönlichen Wert des Studiums und die Rolle des sozialen Umfelds (z.B. Einfluss des Arbeitgebers). Das Kompetenzerleben, welches eng mit der Selbstwirksamkeitsüberzeugung verknüpft ist, kann sich sowohl aus der vorhandenen Berufserfahrung als auch aus der individuellen Lernbiographie speisen und beeinflusst die Studienzuvorsicht sowie das Lern- und Studienverhalten.

Die individuelle Lernbiographie gibt u.a. Aufschluss über positive und negative Lernerfahrungen sowie – im Falle von negativen Erfahrungen - über die jeweiligen Umgangsweisen und Bewältigungsstrategien. Aus lernpsychologischer Sicht gibt sie außerdem Aufschluss über selbstkonzept- und leistungsbezogene Aspekte sowie über Lernvorlieben, z.B. im Hinblick auf Lernorientierungen (Entwistle & McCune 2004) und Lernstrategien (Krapp 1993).

Schließlich dient das *Konzept der Studierfähigkeit* (Huber 2009, Konegen-Grenier 2002) als theoretisches Rahmenkonzept für die Analyse des Materials. Zwar gibt es bis dato keine einheitliche Definition von Studierfähigkeit, was dadurch erschwert wird, dass es sich um ein multidimensionales Konzept handelt, doch lassen sich anhand der Literatur zwei prominente Varianten identifizieren: Die eher prozessorientierte Variante von Huber (2009) sowie die kompetenzorientierte Variante von Konegen-Grenier (2002). Beiden ist gemeinsam, dass hier nur wenige konkrete (Schul-)Kenntnisse wie Mathematik, Deutsch und Englisch, sondern eher allgemeine, fächerübergreifende Fähigkeiten und Eigenschaften wie Leistungsmotivation, Fachinteresse, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft, Selbstorganisation und -disziplin etc. im Vordergrund stehen. Bei Huber (2009) werden diese Fähigkeiten unter gegenstands-, zukunfts-, sozialitäts- und selbstbezogenen Komponenten allgemeiner Studierfähigkeit subsummiert (ebd., S. 89), während sie bei Konegen-Grenier (2002) in fachliche, kognitive, soziale und persönliche Dimensionen unterteilt werden (ebd., S. 62).

## Fragestellungen

Gemäß den vorangegangenen Ausführungen ergibt sich die folgende zentrale Fragestellung, die im Rahmen des Vorhabens bearbeitet werden soll:

*Wie nehmen sich Studierende ohne Abitur im Hinblick auf ihre eigene Studierfähigkeit wahr?*

Daraus leiten sich nachstehende Folgefragen ab:

- Welche subjektiven Vorstellungen über das Studium, die dort vorherrschende Lehr-/Lernkultur, die Lehrenden sowie die Mitstudierenden liegen bei Studierenden ohne Abitur vor?
- Wie nehmen sich Studierende ohne Abitur in Bezug auf ihre akademische Integration und ihre fachliche, kulturelle und soziale Passung selbst wahr?
- Welche Studienmotive und -ziele liegen der Studienentscheidung zugrunde? Welche (externen) Einflussfaktoren spielen hierbei eine Rolle (Autonomieerleben)?
- Lässt sich je nach individueller Lernbiographie und Vorbildung ein unterschiedliches lern- und leistungsbezogenes Selbstkonzept identifizieren?
- Welche subjektiven Sichtweisen und Theorien von Studierfähigkeit kommen zum Ausdruck?
- Wie deuten Studierende die Studieneingangsphase und welche individuellen und institutionellen Probleme werden identifiziert?

## Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Um Erkenntnisse zu den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, der Motivation, der Selbsteinschätzung bzgl. der eigenen Studierfähigkeit und zu möglichen Unterstützungsbedarfen von Studierenden ohne Abitur beim Übergang und Einstieg in das Studium zu gewinnen, wurde eine qualitative Befragung durchgeführt. Dabei wurde das Forschungsdesign so angelegt, dass sowohl Studierende mit und ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung befragt wurden, um einen Vergleich zu ermöglichen. Darüber hinaus wurden zwei Befragungszeitpunkte definiert, wobei der erste Befragungszeitpunkt bewusst vor Aufnahme des Studiums gewählt wurde, um Verzerrungseffekte durch erste hochschulische Erfahrungen zu vermeiden.

T1: Vor Studienaufnahme zu den Themenbereichen:

1. Studienentscheidung
2. Erwartungen im Hinblick auf das Studium
3. Studierfähigkeit und Studierbarkeit
4. Rückblick auf eigene Lernerfahrungen

T2: Nach dem ersten Studienjahr, um zu erfragen

- inwiefern sich die Erwartungen der Studierenden an das Studium erfüllt haben,
- inwiefern sich die Vorstellung von Studierfähigkeit und die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im ersten Studienjahr bestätigt haben bzw. ob die Selbsteinschätzung der Studierenden im ersten Studienjahr zutreffend war,
- inwiefern sich rückblickend Unterstützungsbedarfe für den Übergang in das Studium ergeben haben.

Nach gründlicher Literaturrecherche und Aufarbeitung des Forschungsstandes zu nicht-traditionellen Studierenden wurde ein Interview-Leitfaden entwickelt (siehe Anhang). Die Konzeption des Leitfadens erfolgte entlang der Kriterien von Cornelia Helfferich (2005). Der Leitfaden wurde einem Pretest unterzogen (hierzu wurde ein Probe-Interview durchgeführt), um die Verständlichkeit der Fragen zu überprüfen, und anschließend noch einmal überarbeitet.

Aufgrund der Überlegung, die Studierenden noch vor Aufnahme des Studiums zu interviewen, wurde die Entscheidung getroffen, im August und September 2015 die angehenden Studierenden im Bachelorstudiengang „Management im Sozial- und Gesundheitswesen“ zu befragen, der traditionell einen hohen Anteil Studierender ohne schulische HZB (um 25%) aufweist. Dabei wurde aus dem o.g Grund (Verzerrungseffekte) als Ausschlusskriterium für die Befragung ein bereits begonnenes oder absolviertes Hochschulstudium an anderen Hochschulen definiert. Über das Studierendensekretariat wurden die entsprechenden Informationen zu Form der Hochschulzugangsberechtigung, einem früherem Studium sowie die Kontaktdaten eingeholt und die angehenden Studierenden per Email angeschrieben und zur Teilnahme an Interviews zum Thema „Übergang in das Studium“ eingeladen. In der Email und den mitgeschickten Informationen zur Studie wurde das Thema „Abitur“ bewusst vermieden, da es von Interesse war, ob die Studierenden dies im Rahmen der Interviews selbst erwähnen würden oder nicht bzw. ob und wenn ja, für wen das Abitur ein relevantes Kriterium für die Einschätzung der eigenen Studierfähigkeit darstellt.

Bei den Rückmeldungen wurde anhand der Daten des Studierendensekretariats darauf geachtet, sowohl Studierende mit als auch ohne Abitur in das Sample einzubeziehen. Der Stichprobenumfang

wurde auf 15 Interviews festgelegt, so dass die Rekrutierung der Interviewpartner beim Vorliegen der 15. Zusage beendet wurde. Je nach Wohnort und Wunsch der Studierenden wurden die Interviews telefonisch oder persönlich geführt. Zwei Personen haben den Interviewtermin kurzfristig abgesagt, so dass bis Oktober 2015 insgesamt 13 Interviews geführt werden konnten. Ein Interview wurde im Nachhinein aus der Analyse ausgeschlossen, da die befragte Person im Interview angab, bereits ein Studium abgeschlossen zu haben, was in den Daten des Studierendensekretariats nicht erfasst war. In die Auswertung gingen daher 12 Interviews ein. Die Interviews dauerten zwischen 15 und 54 Minuten.

Nach jedem Interview wurde ein zweiteiliges Postprotokoll angefertigt. Im ersten Teil wurden die Interviewpersonen unmittelbar nach dem Interview um einige Angaben zu ihrer Person gebeten. Im Einzelnen waren das Angaben zum Alter, zum schulischem Werdegang, zur Art der Hochschulzugangsberechtigung (Abitur: ja/nein), zum Ausbildungsberuf, zur Dauer der Berufserfahrung, zur aktuellen Berufstätigkeit, zu familiären Verpflichtungen (Kinder oder zu pflegende Angehörige), zum Bildungsniveau und zu den Berufen der Eltern sowie zum eigenen und elterlichen Geburtsland.

Der zweite Teil des Postprotokolls enthält Angaben zur Interviewsituation (Gesprächsdauer, Störungen etc.), Themen, die die IP gern oder weniger gern angesprochen hat und der Relevanz des Abiturs im Interview. Dieser Teil des Postprotokolls wurde von dem Interviewer nach Beendigung des Gespräches alleine ausgefüllt.

Die Transkription der Interviews erfolgte weitgehend gemäß der Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2011, S. 14ff.). Jedes transkribierte Interview wurde einer Korrekturschleife durch eine zweite Person unterzogen. Für alle Interviewpersonen wurde außerdem eine Fallzusammenfassung angelegt, die sich an den vier Themenbereichen des Leitfadens orientiert und Hintergrundinformationen über die Interviewperson enthält.

Bei der Auswertung der Interviews wurde zunächst auf die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) zurück gegriffen. Dabei wurden die Interviews entlang vorab festgelegter Kategorien kodiert. Die Kategorien entsprachen weitgehend den im Leitfaden formulierten Fragen und Themenbereichen. In einem zweiten Durchgang wurden induktiv gewonnene Subkategorien kodiert.

Für die geplante Typenbildung wurden in Anlehnung an Kluge & Kelle (2010) anschließend vorläufige Typisierungsmerkmale entlang der gewonnenen Kategorien sowie ihre jeweiligen Ausprägungen vorläufig festgelegt. Auf diese Weise können die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Fällen systematisch herausgearbeitet werden und anschließend zur Gruppierung der Fälle genutzt werden. Da zum Zeitpunkt der Berichtslegung die Zweitbefragung noch nicht stattgefunden hat, wurde noch keine Typenbildung vorgenommen, da die endgültigen Typisierungsmerkmale erst nach der Analyse der Zweitbefragung festgelegt werden können. Hier wird sich dann zeigen, inwiefern das Vorliegen oder Fehlen von Abitur eine relevante Strukturkategorie darstellt.

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse anhand der vier Themenbereiche des Leitfadens deskriptiv vorgestellt. Dabei wird auf potentielle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Abitur Bezug genommen. Anschließend wird im Zwischenfazit diskutiert, welche Anforderungen an Hochschulen sich daraus möglicherweise ergeben.

Abschließend wird exemplarisch anhand von zwei Fällen eine Fallkontrastierung vorgenommen, um die vorläufigen Typisierungsmerkmale zu prüfen und ggfs. zu konkretisieren.

## Deskriptive Ergebnisse

### Beschreibung des Sample

Insgesamt wurden 12 Interviews analysiert, davon sieben mit angehenden Studierenden mit Abitur und fünf mit angehenden Studierenden ohne Abitur. Es handelte sich um neun Frauen und drei Männer im Alter von 22 bis 46 Jahren. Die Studierenden ohne Abitur sind alle BildungsaufsteigerInnen, d.h. kein Elternteil verfügt über einen akademischen Abschluss, in der Gruppe der Studierenden mit Abitur trifft dies auf vier zu. Sechs von 12 Befragten geben an, neben Studium und Beruf auch noch familiäre Verpflichtungen zu haben (entweder eigene Kinder oder zu pflegende Angehörige).

### Studienentscheidung

Bei nahezu allen Interviewpersonen ist die Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums im Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung begründet, lediglich in einem Fall geht es um die Erhaltung des aktuellen Arbeitsplatzes. Wie die berufliche Weiterentwicklung konkret aussieht, ist allerdings unterschiedlich: Vier Interviewpersonen berichten konkret vom Wunsch nach beruflichem Aufstieg und Führungspositionen, andere wollen sich eher auf horizontaler Ebene für neue Aufgaben und Bereiche qualifizieren. Zwei Interviewpersonen benötigen explizit den akademischen Abschluss, um die gewünschte Position bekleiden zu können.

Gefragt nach Faktoren, die die Entscheidung für ein Studium erschwert haben, überwiegt die schwierige Vereinbarkeit mit dem Beruf (7 Nennungen) sowie die finanzielle Belastung durch Stellenreduktion und Studiengebühren (6 Nennungen). Die problematische Vereinbarkeit mit der familiären Situation wird nur von zwei Interviewpersonen genannt. Als positive Einflussfaktoren auf die Studienentscheidung werden der Wunsch nach persönlicher und/oder beruflicher Weiterentwicklung genannt (9 Nennungen) gefolgt von Unterstützung durch Arbeitgeber (6 Nennungen) und privatem Umfeld (ebenfalls 6 Nennungen). Auffällig ist hier, dass die Unterstützung durch den Arbeitgeber von fünf Interviewpersonen mit Abitur, aber nur von einer ohne Abitur genannt wird. Häufig wird das Studium nicht nur vom Arbeitgeber unterstützt, sondern sogar angeregt, möglicherweise spricht der Unterschied dafür, dass Arbeitgeber eher ihre Angestellten mit Abitur für ein Studium vorsehen. Dies kann sowohl darin begründet sein, dass sie diesen Angestellten mehr zutrauen, kann aber auch ebenso daran liegen, dass die Möglichkeiten des Studierens ohne Abitur sowohl den Arbeitgebern als auch den Angestellten nicht bekannt genug sind. Weitere Einflussfaktoren sind die biographisch-zeitliche Passung (bspw. weil die Kinder jetzt groß sind) und die Relevanz eines akademischen Abschlusses für die eigene Karriere.

Die Reaktionen auf die Studienentscheidung fallen insgesamt sehr positiv aus. Zehn Interviewpersonen berichten von positiven Reaktionen aus dem privaten Umfeld, vier Interviewpersonen von positiven Reaktionen aus dem beruflichen Kontext. Drei Interviewpersonen sprechen davon, dass es aus dem privaten Umfeld (auch) Irritationen bzw. Bedenken gab:

*„Einige Freunde natürlich erstmal etwas irritiert, gerade auch die ähm Freundinnen mit Familie und Kindern, die dann sagen "Ach, echt? Das könnte ich mir ja gar nicht vorstellen! So was willst Du nochmal machen?" und "Das ist doch bestimmt ganz viel Arbeit und kriegst Du das alles unter einen Hut?"“*  
(SMA\_w9; 9).

Zwei Interviewpersonen (beide ohne Abitur) berichten von „gespaltenen“ Reaktionen des Arbeitgebers, im einen Fall wird die Stundenreduzierung als Pflegedienstleitung kritisch gesehen, im anderen Fall hat der Arbeitgeber keine Vorstellung davon, wo er die IP nach Studienabschluss einsetzen soll:

*„also direkt mein Vorgesetzter (3) hat es erst sehr skeptisch gesehen, der sagt "Ja, ich sehe Sie auch eigentlich woanders als das was Sie jetzt machen" aber er wüsste eben nicht, wohin mit mir, und dann hätte ich diesen Abschluss und dann wüsste er auch nicht wohin.“ (SOA\_w4; 15).*

Eine weitere Interviewperson hat ein mögliches Studium zwar mit dem Arbeitgeber abgesprochen, die tatsächliche Studienentscheidung und anstehende Studienaufnahme jedoch bislang verschwiegen. Sie will erst das erste Semester abwarten, um zu sehen, ob sie es schafft.

Den Stellenwert oder die Bedeutung des Studiums schätzen alle Interviewpersonen für sich sehr hoch ein, allerdings aus unterschiedlichen Gründen. Dabei lassen sich vier relevante Dimensionen identifizieren: (1) die Bedeutung eines akademischen Abschlusses, (2) die Eröffnung neuer beruflicher Perspektiven und Aufstiegsmöglichkeiten, (3) der persönliche Wissenszuwachs und (4) der Aspekt der wissenschaftlichen bzw. theoretischen Auseinandersetzung mit praxisrelevanten Themen. Eine Interviewperson mit Abitur betont, dass sie die erste aus ihrem Umfeld sei, die studiert, eine weitere Interviewperson ohne Abitur betont den sozialen Aspekt:

*„Das Besondere am Studium für mich ist ähm, ja, auf jeden Fall, neue Leute kennenzulernen, die das Gleiche vorhaben, wie ich.“ (SOA\_m1; 33).*

## Erwartungen im Hinblick auf das Studium

Die Interviewpersonen wurden gebeten, ihre Vorstellungen vom Studium zu schildern. Die Aussagen beziehen sich sowohl auf organisatorische und formale Aspekte als auch auf inhaltliche und fachliche Aspekte. Einige Befragte betonen den hohen zeitlichen Aufwand eines Studiums, das mit hohem Lernpensum und disziplinierten Arbeiten einhergeht (6 Nennungen):

*„Ja, das ist ((lacht)), ja, ich stelle mir das so vor, dass ich zum einen natürlich die Präsenztage habe, al / die ja nicht so - reichlich sind, und dass ich dann auch wirklich ähm ja, nach der Arbeit noch einiges tun muss - ja. Und ähm schon also viel Zeit dafür investieren - also auf jeden Fall muss. Also, da gibt es / ich glaube, es ist nicht so, dass ich dann nach Hause gehen kann und jeden Tag viel Freizeit habe. - Ja. Ich kenne auch ein paar andere, die hier studiert haben, oder studieren. - Die haben mir das auch so ein bisschen - ja, erzählt - und erklärt, ja. (Weil?) ich denke mal, dass es schon - ja, viel Zeit sein wird, die ich da investieren ((lacht leicht)) muss, ja. (SMA\_m3; 36)*

Andere beziehen sich eher auf die fachlichen outcomes des Studiums wie z.B. die Erweiterung des Fach- und Hintergrundwissens (5 Nennungen). Daneben werden auch soziale Aspekte des Studiums, wie Knüpfung neuer Kontakte, genannt.

*Also, ich hatte das ja eben schon gesagt, dass ich ähm, ähm, bei diversen Tätigkeiten hier in der Arbeit denke "Oh Mensch, da bräuchtest Du jetzt nochmal ein bisschen Hintergrundwissen, da wäre nochmal ein bisschen betriebswirtschaftliches Grundverständnis gut oder da wäre jetzt einfach gut ähm, äh das nochmal ähm jetzt ähm aktuell auf dem Schirm zu haben" und dieses, dieses Fachwissen, dieses Know-how äh, erwarte ich mir und erhoffe ich mir natürlich durch das Studium. (SMA\_w3; 11)*

*„Ich freue mich darauf, ich denke, dass mich das auch weiter bringen wird, ja? Auch im äh fachlich so- wie auch äh von der Sozialkompetenz, ja? Ei=Eigentlich in allen Kompetenzen, ja, mich weiterbringen wird und äh ich da viel Neues lernen werde. Das äh das gehe ich schwer von aus. ((lacht)) Ja? Und natürlich auch Kontaktpflege mit=mit den, meinen äh, ja, Kollegen im Grunde ähm vielleicht auch zu anderen Einrichtungen. Ja? Vielleicht ergibt sich ja da dann auch äh andere Kontakte auch nochmal, ja? Äh als die bisherigen“ (SOA\_m2; 41)*

In den meisten Antworten zu Vorstellungen vom Studium finden sich implizite oder explizite Vergleiche mit anderen Bildungsinstitutionen, vornehmlich Schule, Ausbildung und Weiterbildung. Es finden sich sowohl Aussagen, die ein Studium mit schulischem Lernen gleich setzen (3 Nennungen), als auch einige, die es davon abgrenzen (6 Nennungen). Insbesondere werden hier die antizipierten Lehr- und Lernformen angesprochen.

*„Ich glaube, also, durch Erfahrungen zumindest - ist es ähnlich wie Schule. Würde ich jetzt erstmal / ne? Also da steht schon jemand und erzählt erstmal was. Ich glaube schon, dass es auch Bereiche einfach gibt, wo man ähm - Aufgaben kriegt, wo man Inhalte selber erlernen muss, lesen muss, raussuchen muss, sich selber was erarbeiten muss, ähm, ja. Das ist so das / ja, und w=weiß ich nicht, wissenschaftlich arbeiten, das hört sich immer so an / weiß ich nicht / habe ich noch keine Vorstellung von.“ (SOA\_w5; 21)*

*„Mit der Vorstellung das ist irgendwie total schwierig, also man hat zwar so seine Grundvorstellung irgendwie dass / also für mich heißt das eben, dass ich äh halt an diesen Tagen, die ich ja dann quasi zugewiesen bekomme, ähm dann in die FH fahre und dass man dann eben mit einer bestimmten Gruppe zusammen eben in diesen Unterricht oder wie auch immer eben geht, und das einem da eben Wissen vermittelt wird.“ (SMA\_w1; 16)*

Während in den vorangegangenen Zitaten eine schulische geprägte Vorstellung vom Studium mit- schwingt (Frontalunterricht, feste Gruppenstruktur), werden von anderen Befragten eher Abgren- zungen zur Schule und Ausbildung vorgenommen. Dabei wird schulisches Lernen vielfach mit passi- ver Wissensaufnahme und -vermittlung, einfachen Lernstrategien (wiederholen und auswendig ler- nen), Frontalunterricht und Hausaufgaben konnotiert, während im Zusammenhang mit dem Studium Aspekte wie eigenverantwortliches Lernen und aktive Mitgestaltung im Vordergrund stehen.

*„Ja, ich denke mal, es ist nicht wie in der Schule, dass man ((lacht)) alles so ewig durchkaut und ähm alles bespricht. Ich denke mal, man kriegt den Input, und ähm gewisse Sachen werden dann bestimmt auch so erklärt, - aber im Grunde ist man selbst dafür verantwortlich - ja, was man dann daraus n / al- so mitnimmt und was nicht. – Ja.“ (SMA\_m3; 38)*

*„(...) aber ich denke schon, dass das eben auch anders ist als zu meiner Schulzeit zumindest noch ähm, eben einfach - ja, mit aktiverer Mitgestaltung der Studierenden.“ (SMA\_w9; 23)*

In Bezug auf die Unterschiede zwischen Befragten mit und ohne Abitur fällt auf, dass nur letztere Aspekte wie wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben sowie Theoriebezug in der Lehre im Kontext ihrer Vorstellungen über das Studium thematisieren.

Je nach individuellen Voraussetzungen (Vorbildung, Alter, familiäre Verpflichtungen etc.) kann die Studienaufnahme mit unterschiedlichen Sorgen und Bedenken einhergehen, die sowohl die Studien- zuversicht als auch die Erwartungshaltung an die Unterstützungs- und Beratungsangebote der Hoch-

schule beeinflussen können. Um die potentiellen Differenzen zwischen Befragten mit unterschiedlichen Voraussetzungen herauszuarbeiten, wurden die Interviewpersonen danach gefragt, worin sie die größten Herausforderungen im Studium sehen. Dabei wurde offen gelassen, ob organisatorische, soziale, persönliche oder fachliche Herausforderungen gemeint sind.

Gefragt nach den größten Herausforderungen im Studium werden von nahezu allen Befragten gleichermaßen das Zeitmanagement (8 Nennungen) und die Vereinbarkeit mit Familie und/oder Beruf genannt (6 Nennungen). Daneben werden auch Aspekte wie Aufbringen von Selbstdisziplin und (selbständiges) Lernen genannt, letzteres mehrheitlich von Personen mit Abitur (4 Personen). Das Thema Lernen am PC bzw. Umgang mit Lernplattformen wird hingegen ausschließlich von Befragten ohne Abitur (2 Personen) als Herausforderung thematisiert.

*„Die größte Herausforderung sehe ich auf alle Fälle, so wie ich es eben schon angedeutet habe, im Zeitmanagement. Ich kann im Moment noch gar nicht so richtig einschätzen, ähm, wenn jetzt so ein Lehrbrief nach Hause kommt, äh wie viel Zeit brauche ich dafür? (...) Ähm, ich glaube das wird die größte Herausforderung, sich da neben der Arbeit, nach der Arbeit dann noch hinzusetzen und sich das zu erarbeiten und ähm, das zu - zu entwickeln und=und=und aufzuschreiben.“ (SMA\_w3; 23)*

*„Schon diese Selbstdisziplin äh aufzubringen und ähm, diese Zeit auch wirklich, ja, für das Lernen und so zu nutzen, die zuhause natürlich auch irgendwie wichtig ist und wo zuhause einfach auch ganz viel gemacht muss, und Zeit mit dem Kind irgendwie noch, die ich ja auch verbringen möchte. Da sehe ich schon die größte Herausforderung.“ (SMA\_w9; 33)*

Typische Anforderungen eines Hochschulstudiums wie Referate/Vorträge halten, schriftliche Hausarbeiten anfertigen, Auseinandersetzung mit Theorien etc. werden nur vereinzelt als Herausforderung genannt. Auch hier lassen sich keine Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Abitur finden.

Auf die Frage, wie die genannten Herausforderungen bewältigt werden können, werden sowohl arbeits- als auch lernbezogene Lösungen genannt. Zu ersteren gehören Vereinbarungen mit dem Arbeitgeber über andere bzw. reduzierte Arbeitszeiten, Bildungsurlaub oder das „Abfeiern“ von Überstunden oder das Delegieren von Aufgaben (8 Nennungen). Zu letzteren gehören regulative und metakognitive Lernstrategien wie Zeitplanung, Schaffung von räumlichen und zeitlichen Freiräumen und Mobilisierung interner Ressourcen wie Selbstdisziplin (9 Nennungen).

*„Ja, zum einen habe ich mit meinem Arbeitgeber gesprochen, dass ich viele Frühdienste habe - da habe ich einfach dann noch genug Zeit zum Lernen. - Und am besten, wenn ich ähm die Präsenztage habe, dass ich dann ein langes Wochenende habe, dass ich danach und davor, also, vorher und nachher noch ein bisschen Zeit zum - ja, also, dass ich mich mit dem Thema nochmal beschäftigen kann.“ (SMA\_m3; 56)*

*„Die einzige Strategie, die ich auf jeden Fall schon äh jetzt schon ausgeführt habe: ich habe mir ein Arbeitszimmer zuhause wirklich eingerichtet, wo ich die Tür hinter mir zu machen kann, wo ich mich jetzt schon total wohl fühle, es ist so schön geworden ((lacht)). Ähm, das war ganz wichtig, glaube ich, ähm so schön wie der große Küchentisch ist, wo alle zusammen sitzen, ich glaube da werde ich, würde ich einfach nicht zur Ruhe kommen.“ (SMA\_w9; 35)*

Auch die Nutzung externer Ressourcen, also die Unterstützung durch Kommilitonen, Dozenten, PartnerIn und Familie kommen für einige Befragte in Frage (5 Nennungen).

## Studierfähigkeit und Studierbarkeit

Auf die Frage, welche Fähigkeiten, Eigenschaften und Voraussetzungen man braucht, um zu studieren, werden nur wenige kognitive Voraussetzungen genannt (Lernfähigkeit, Intelligenz =2) und überhaupt keine fachlichen Kompetenzen. Auch die Nennungen zu sozialen Kompetenzen fallen eher gering aus, lediglich Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit werden vereinzelt genannt.

Bedeutsam scheinen vor allem persönliche Eigenschaften und Fähigkeiten zu sein, hier überwiegen vor allem die Selbstorganisationsfähigkeiten, unter die auch Zeitmanagement subsummiert wird (insgesamt 15 Nennungen) und Aussagen, die die eigene Disziplin und das Durchhaltevermögen betreffen (13 Nennungen), gefolgt von Selbstreflexionsfähigkeiten (z.B. Wissen über das eigene Lernen und Lernvorlieben; „mit sich selbst im Reinen sein“) mit insgesamt 7 Nennungen. Interessanterweise werden auch Berufs- und Lebenserfahrung als wichtige Voraussetzungen genannt, vermutlich aber im konkreten Bezug auf ein berufsbegleitendes Studium. Eine Interviewperson ohne Abitur erwähnt, dass ihrer Meinung nach die Vorbildung nicht entscheidend ist.

Gefragt nach den eigenen förderlichen oder hinderlichen Eigenschaften, Fähigkeiten und Voraussetzungen überwiegt erneut die persönliche Dimension. Im Vergleich der Interviewpersonen mit und ohne Abitur lassen sich kaum nennenswerte Gruppenunterschiede finden, lediglich wird von zwei Interviewpersonen ohne Abitur auf vorherige Aus- und Weiterbildungen Bezug genommen, die als förderlich gesehen werden.

Nur eine Interviewperson hat zu der Frage nach Studierfähigkeit Bezug auf das Vorhandensein des Abiturs genommen. Insgesamt wird das (Nicht-)Vorhandensein des Abiturs zwar von acht Interviewpersonen im Laufe der Interviews angesprochen, allerdings eher im Kontext der Studienentscheidung und im Hinblick auf bisherige Lernerfahrungen. Für die eigene Vorstellung von Studierfähigkeit spielt das Abitur offenbar kaum eine Rolle.

In Bezug auf den späteren Studienerfolg wurden die Interviewpersonen danach gefragt, was sie selbst dafür tun können und was die Hochschule dafür tun kann bzw. welche Wünsche und Erwartungen die Befragten diesbezüglich an die Hochschule haben.

Mehrheitlich sehen die Befragten bei sich selbst den größeren Anteil am Studienerfolg. In nahezu allen Interviews werden Selbstdisziplin und Anstrengung, konzentriertes und gewissenhaftes Lernen sowie Motivation und Willensstärke als entscheidend für den eigenen Studienerfolg genannt.

*„Was kann ich selbst tun? (3) Na ja, ich muss mich, wir sind schon wieder beim Thema Disziplin, ich muss mich halt selbst disziplinieren, ähm, muss mir die Zeit und die Ruhe nehmen dafür, ähm - muss mir sicherlich auch immer mal zwischendurch eingestehen, dass es echt gerade, dass es einfach schwierig ist, aber dass es einfach sein muss, so. Ähm - ja, ich kann einfach mein Umfeld und alles drum herum so organisieren, dass ich mit gutem Gefühl und gutem Gewissen ähm lernen kann - das ist auch ganz wichtig.“ (SMA\_w9; 47)*

*„Also maßgeblich ist schon auch äh die eigene, ja, die eigene Einstellung, Motivation, auch maßgeblich für den Studienerfolg ähm ausschlaggebend, meine ich. Meine Meinung dazu, ne? - Weil äh im Grunde ähm, ja, ein Dozent ja jetzt nicht äh dreieinhalb Jahre dann irgendwann einen Studierenden durch das Studium ziehen kann, ne? - Das äh weiß ich nicht, ob das überhaupt so gehen würde, ne?“ (SOA\_m2;113)*

Im Hinblick auf den Beitrag der Hochschule und die damit verbundenen Wünsche der angehenden Studierenden werden vor allem die Ansprechbarkeit bei Problemen rund um das Studium und die Unterstützung beim Lernen seitens der DozentInnen hervorgehoben (jeweils 15 Nennungen)

*„Dass diese Gesprächsbereitschaft eben da ist und man vielleicht Möglichkeiten, ähm hat, einfach - Dinge anzusprechen ähm, die einem irgendwie nicht gefallen ((seufzt)) (3) Ja, dass die Dozenten natürlich irgendwie auch äh alles geben und keinen Stoff runterleiern ((lacht)), sondern wirklich ähm einem das nahe bringen wollen und ähm, einen da unterstützen.“ (SMA\_w9; 51)*

*„Ich hoffe, dass ähm wenn Fragen sind oder Probleme da sind, dass dann äh da klare Ansprechpartner sind, an wen kann ich mich jetzt wenden, mit welchem Problem gehe ich zu wem, ähm (4) und - ja so was, dass halt einfach ganz klar ist, ähm wer ist wofür Ansprechpartner. Und ähm wie ist die Organisation des Studiengangs und der Hochschule an sich, dass das relativ schnell, dass mir das klar wird.“ (SOA\_w7; 79)*

Aber auch die Ermöglichung von Austausch und gemeinsamer Reflexion, Praxisbezug in der Lehre und formal-organisatorische Aspekte wie Einführungsveranstaltungen zum E-Learning, Strukturiertheit und transparente Organisation sowie die Bereitstellung geeigneter Räumlichkeiten und Technik werden als wichtig erachtet (jeweils 5 Nennungen).

*„Dann natürlich ja, Räumlichkeiten zur Verfügung stellen. Räumlichkeiten, ähm die halt dem Zweck entsprechen, ne? Wo man sich auch wohlfühlen kann im Grunde, zu studieren, ne? Äh, wäre zum Beispiel ein Punkt, ja? Ähm, ich weiß nicht, inwieweit technische Möglichkeiten da äh ähm von der Hochschule ausgegeben werden können. Ich habe gesehen, hier gibt es ja auch dieses Netzwerk, ne? Was ja auch zur Verfügung gestellt wird, ne? - Das ist ja schon im Prinzip eine technische Option, ne? (3) Ja.“ (SOA\_m2; 109)*

Auch hier sind kaum Differenzen in den Wünschen und Erwartungen zwischen Personen mit und ohne Abitur zu finden. Letztere legen lediglich etwas mehr Gewicht auf formal-organisatorische Aspekte, erstere haben etwas konkretere Vorstellungen von Unterstützung beim Lernen (z.B. Tipps und Hilfe beim wissenschaftlichen Arbeiten, Literaturhinweise, Bereitstellung von PowerPoint und anderen Materialien). Eine Interviewperson mit Abitur betont den hohen Stellenwert von Fach- und Forschungskompetenz bei den Lehrenden, eine weitere wünscht sich persönliches Coaching zu Studienbeginn.

Insgesamt wird deutlich, dass aus Sicht der befragten Personen in erster Linie die Betreuungsqualität einen wichtigen institutionellen Beitrag für Studierbarkeit und Studienerfolg darstellt, für einige war dies auch unter anderem ein Grund, sich für eine kleine Hochschule zu entscheiden.

## Rückblick auf eigene Lernerfahrungen

Die meisten Befragten berichten von positiven Lernerfahrungen und beziehen sich dabei auf Schule und Aus- und Weiterbildungen. Fünf Interviewpersonen benennen explizit motivationale Aspekte: wenn sie ein Thema interessiert, fällt das Lernen leicht(er). In diesem Zusammenhang thematisieren die Befragten auch einen Unterschied zwischen Schule einerseits und Aus- oder Weiterbildung und Studium andererseits: In der beruflichen und akademischen Bildung beschäftigt man sich eher mit Themen und Inhalten, die einen auch interessieren und man lernt, weil man das will, und nicht, weil man es muss.

*„Wenn man sich mit einer Sache befasst, das war früher in der Schule ja eher so, dass man sagte "Naja Schule und ich muss das jetzt machen", und jetzt ist es ja so, dass man von sich aus sagt "Hmm, ich möchte das machen" und dann - ist es ja schon viel einfacher eigentlich, ne?“ (SOA\_w4; 101)*

Der motivationale Aspekt wird besonders häufig von Interviewpersonen ohne Abitur genannt, zwei von ihnen sagen auch, dass sie die Schule nicht weitergemacht haben, weil sie keine Lust mehr auf Lernen hatten. Einige Interviewpersonen nehmen in diesem Zusammenhang Bezug auf ihre Lernvorlieben, etwa dass sie gut über das Schreiben lernen können (durch Notizen, Zusammenfassungen oder Karteikarten) oder dass sie besser lernen, wenn sie den Lernstoff mit ihrer beruflichen Praxis verbinden können.

Gefragt nach besonderen Lernerfolgen nennen fünf Interviewpersonen gute Noten bzw. einen erfolgreichen Abschluss. Drei Interviewpersonen beschreiben sich als „immer gut“, können aber keine besonderen Erfolge benennen. Drei weitere Einzelnennungen beziehen sich darauf, auch schwierige Inhalte verstehen zu können, eine schnelle Auffassungsgabe zu haben oder Inhalte so durchdrungen zu haben, dass man sie auch anderen erklären kann. Als Misserfolg im Zusammenhang mit Lernen definieren einige Interviewpersonen schlechte Noten. Vier Interviewpersonen beziehen ihre Misserfolge auf spezifische Fächer (Englisch, Naturwissenschaften, Rechnungswesen, Technik). Die restlichen Antworten sind sehr unterschiedlich, Unterschiede zwischen Interviewpersonen mit und ohne Abitur lassen sich nicht ausmachen.

Zum Umgang mit Misserfolgen berichten drei Interviewpersonen, dass sie diese anschließend aufgearbeitet haben und nach Ursachen gesucht haben. Ebenfalls drei Interviewpersonen haben im Falle eines Misserfolgs eher aufgegeben und resigniert. Insgesamt scheinen fast alle Interviewpersonen sich von Misserfolgen nicht zu sehr beeindruckt zu lassen, sie nutzen eher die nächste Chance, wollen es da besser machen oder legen ihre Prioritäten eher in Bereiche, die ihnen besser liegen. Nur eine Interviewperson (ohne Abitur) berichtet von Selbstzweifeln, die durch Misserfolge auf gekommen sind.

Gefragt nach ihren Lernvorlieben nennen fünf Interviewpersonen den Austausch in der Gruppe, vier Interviewpersonen lernen gerne alleine. Zum Teil gibt es hier Überschneidungen, da einige differenzieren, wann sie lieber in der Gruppe (fachlicher Austausch, Diskussion) und wann sie lieber alleine (auswendig lernen) lernen. Fünf Interviewpersonen lernen gern mit praktischen Beispielen bzw. Praxisbezug, eine weitere spricht vom „Learning by doing“ und führt aus: *„Gucke mir gerne was an und probiere es dann sofort selber.“* (SMA\_w8; 111). Andere Interviewpersonen beziehen ihre Lernvorlieben auf konkrete Lerntechniken wie Textzusammenfassungen (zwei Nennungen), Lernen am PC (eine Nennung), Lernen mit Karteikarten (drei Nennungen) oder Powerpointausdrucken (eine Nennung). Das bevorzugte Lernsetting beschreiben vier Interviewpersonen, wobei zwei sich dabei auf präferierte Lernzeiten beziehen und zwei auf die Atmosphäre (Ruhe, sich wohlfühlen). Zwei Interviewpersonen wünschen sich einen Ansprechpartner, wenn sie beim Lernen nicht weiterkommen. Unterschiede zwischen Interviewpersonen mit und ohne Abitur fallen nicht auf.

## Exemplarische Fallrekonstruktion und Fallkontrastierung

Für die geplante Typenbildung gilt es zunächst, relevante Vergleichsdimensionen zu identifizieren. Dies geschieht mit Hilfe einer Fallrekonstruktion und anschließender Fallkontrastierung (vgl. Kluge 1999, S. 123). Hierzu wurden exemplarisch zwei Fälle ausgewählt (SMA\_w1 und SOA\_w4), für die entlang des (vorläufigen) Kategoriensystems ausführliche Fallberichte erstellt wurden.

Die Fälle wurden so ausgewählt, dass sie sich hinsichtlich der folgenden externen Merkmale möglichst unterscheiden (maximale Abweichung): Alter, Abitur, Sorgepflichten und Berufserfahrung<sup>1</sup>. Ziel der exemplarischen Fallrekonstruktion war es zudem, die deduktiv und induktiv gewonnenen Kodierkategorien und die mögliche Ausprägungen der Merkmale zu prüfen und ggfs. zu ergänzen und zu konkretisieren.

**Tabelle 1: Vorläufiges Kategoriensystem**

| Kategorien   | Mögliche Ausprägungen  |
|--|--|
| <b>Studienentscheidung</b>                             |  |
| Studienmotivation                                      | intrinsisch bis extrinsisch  |
| Einfluss / Reaktion AG                                 | hoch/niedrig; positiv/negativ  |
| Einfluss / Reaktion priv. Umfeld                       | hoch/niedrig; positiv/negativ  |
| Studienziele   | Kompetenzerweiterung für Praxis / Berufliche Entwicklung / Persönliche Entwicklung / Wissenschaftliche Qualifikation |
| <b>Studienbezogene Vorstellungen &amp; Erwartungen</b> |  |
| Lehr/Lernkultur  | schulisch /akademisch  |
| Praxis- vs. Theoriebezug im Studium                    | Praxis- vs. Theorie- und Wissenschaftsbezug  |
| Soziales Lernen/Mitstudierende                         | wichtig / unwichtig  |
| Herausforderungen im Studium                           | fachlich /persönlich/organisatorisch   |
| Wünsche an Hochschule                                  | formal-fachlich /informell-sozial  |
| <b>Studierfähigkeit</b>                                |  |
| Relevanz von Abitur                                    | hoch/niedrig   |
| Subjektive Theorie                                     | Fachlich/kognitiv /sozial/persönlichkeitsbezogen   |
| Selbsteinschätzung/-bild                               | Fachlich/kognitiv/sozial/persönlichkeitsbezogen  |
| <b>Lernbiographie</b>                                  |  |
| Lernerfahrungen Schule/ Ausbildung                     | positiv /negativ/ ambivalent   |
| Lernbezogenes Selbstbild                               | positiv/negativ  |
| Lernorientierung/-stil                                 | Bedeutung/Leistung/Reproduktion  |
| <b>Studienzuversicht / Selbstwirksamkeit</b>           | hoch/niedrig   |
| <b>Sonstiges</b>                                       |  |

***Persönlicher und beruflicher Hintergrund von SMA\_w1 und SOA\_w4***

Die Interviewperson SMA\_w1 ist weiblich, 21 Jahre alt und hat nach dem Abitur am Gymnasium eine Ausbildung als Medizinische Fachangestellte absolviert. Ihre Berufserfahrung beschränkt sich auf die zweijährige Ausbildungszeit. Gegenwärtig arbeitet sie in einer Arztpraxis. Sie hat weder Kinder noch zu pflegende Angehörige. Dass sie Abitur hat, erwähnt sie unaufgefordert an verschiedenen Stellen des Interviews.

Die Interviewperson SOA\_w4 ist weiblich, 43 Jahre alt und hat einen 16-jährigen Sohn. Sie hat nach der 10. Klasse (POS) eine Ausbildung zur Medizinisch-Technischen Assistentin absolviert und ist auch

<sup>1</sup> Als weitere Kontrastierungsmerkmale kommen auch Geschlecht und familiärer Bildungshintergrund in Frage, allerdings sind diese im Sample nicht gleich verteilt (3 Männer und 3 Personen aus akademischem Elternhaus vs. 9 Frauen und 9 Personen aus nicht akademischen Elternhaus).

aktuell noch in diesem Beruf tätig. Sie verfügt über insgesamt 24 Jahre Berufserfahrung. Das nicht vorhandene Abitur erwähnt sie nur einmal am Rande im Kontext der Studienentscheidung.

### **Studienentscheidung (Motivation, Ziele, Einfluss und Reaktionen des Umfeldes)**

Den Entscheidungsprozess für die Studienaufnahme beschreibt SMA\_w1 so:

*„Ja, also bei mir war es eigentlich so, ähm - ich hab ja Abitur gemacht, und dann ähm war eigentlich immer so das Ziel, Medizin zu studieren, aber ähm ja da ich keinen Eins Komma Schnitt im Abitur hatte, hat sich das dann halt vorerst erledigt, und so dachte ich mir halt, weil mich das Gesundheitssystem interessiert, mache ich da erst mal eine Ausbildung, aber irgendwie war für mich von Anfang an klar, dass ich dann noch irgendwas machen will, was mich weiterbringt und dann habe ich halt erstmal die Ausbildung gemacht zur Medizinischen Fachangestellten, war ja jetzt oder bin beim Anästhesisten tätig, aber das äh fordert mich nicht genug so auf Dauer und ähm - hab ich mich halt immer so ein bisschen hingesezt und hab halt geguckt was es so für Möglichkeiten gibt und dadurch bin ich dann eben da drauf gekommen, dass ich auf jeden Fall gerne ein Studium machen möchte. Genau, also das war so, irgendwie so grob der Weg, der mich so dahin geführt hat.“ (SMA\_w1; 00:00:14)*

Die Nähe des Ausbildungsberufes zum Wunschstudium sowie das von ihr genannte Interesse am Gesundheitssystem sprechen zunächst für eine intrinsische Studienmotivation. Das ursprüngliche Wunschstudienfach „Medizin“ sowie die Absicht, später noch „irgendwas zu machen“, was sie „weiterbringt“ gepaart mit der Diskrepanzerfahrung, im Beruf nicht genug gefordert zu werden, lässt außerdem auf eine Kombination aus beruflichen (Weiter-)Entwicklungs- und Aufstiegsmotiven schließen. Verstärkt wird der Eindruck durch zwei Passagen, in denen der Stellenwert des Studiums für den beruflichen und sozialen bzw. Bildungsaufstieg und zugleich das Fachinteresse thematisiert werden:

*„Dass ich einfach weiter kommen wollte ähm, dass mich diese Materie einfach interessiert und ähm - ja, irgendwie wollte ich schon immer mal studieren ((lacht)) müsste ich auch dazu sagen. Das war irgendwie so immer das Ziel, dass ich gesagt habe "Ich mach mein Abi und dann studiere ich was", und ähm das wollte ich absolut und deswegen war das schön, dass sich das jetzt für mich irgendwie so angeboten hat.“ (SMA\_w1;00:04:26)*

*„Also ich muss sagen bei mir in der Familie oder in näheren / in der näheren Familie ist es eigentlich so, da hat noch niemand studiert also ähm, die meisten haben eben irgendwie eine Ausbildung gemacht ähm, das heißt da wäre ich irgendwie so=so im nahen Umfeld die erste, die jetzt wirklich ein Studium macht und also für mich bedeutete das eigentlich immer, dass ich eben ähm - mich ja / weiter bilde in einem Bereich, der mich wirklich interessiert.“ (SMA\_w1;00:05:59)*

Der Eindruck einer weitgehend autonomen Entscheidung mit intrinsischer Motivstruktur, der hier entsteht, relativiert sich durch die nächste Passage. Gefragt nach Einflussfaktoren für die endgültige Studienentscheidung nennt SMA\_w1 zunächst ihre private Situation, weshalb sie nach Studienangeboten in der Nähe zum derzeitigen Wohnort gesucht hat. Insbesondere in Bezug auf die Wahl des Studiengangs (Management im Sozial- und Gesundheitswesen) scheint jedoch der Einfluss des Arbeitgebers entscheidend gewesen zu sein:

*„Also ähm es war eben so, ich hab, eigentlich von Anfang an da mit offenen Karten gespielt und auch gesagt, dass ich halt gerne noch was machen möchte nach der Ausbildung und ähm ja die haben eigentlich fest damit gerechnet, dass ich nach der Ausbildung weg bin, und sind dann somit auch auf*

*mich zugekommen, ob nicht irgendwie ein Studium was wäre, wo ich eben weiterhin bei denen arbeiten könnte. Also das hat mich dann doch schon sehr in die Richtung gebracht, in die ich dann jetzt im Endeffekt äh gehen werde, das ähm / sonst wäre ich da vielleicht auch so auf das Studium oder auf diesen Studiengang jetzt gar nicht unbedingt gekommen - wenn die mich nicht so angestoßen hätten.“*  
(SMA\_w1; 00:01:15)

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der Studienmotivation von SMA\_w1 festhalten, dass hier in Anlehnung an Deci & Ryans Selbstbestimmungstheorie (1993, 2000) von einem Bündel aus eher autonom bis hin zu external regulierten Gründen und Zielen gesprochen werden kann. Während die Aufnahme eines Studiums von intrinsischen Motiven wie Weiterbildungs- und Fachinteresse sowie eher instrumentellen Aufstiegsmotiven geleitet wird, scheint die Entscheidung über den Zeitpunkt und den konkreten Studiengang eher external reguliert zu sein. Das Studium als solches scheint hier das Ziel zu sein. Gestützt wird dieses Vermutung durch die Aussage: *“Das war irgendwie so immer das Ziel, dass ich gesagt habe `Ich mach mein Abi und dann studiere ich was“*. Als das zunächst anvisierte Medizinstudium aufgrund des Notendurchschnitts nicht realisierbar war, hat SMA\_w1 als Moratorium und vermutlich auch aus Sicherheits- bzw. pragmatischen Gründen eine Ausbildung in einem medizinnahen Beruf absolviert. Quasi ohne eigenes Zutun ergibt sich dann schlussendlich die Möglichkeit, den Studienwunsch zu relativ geringen Kosten zu realisieren: der Arbeitgeber geht aktiv auf sie zu, bringt einen berufs begleitenden Studiengang ins Spiel, garantiert eine Weiterbeschäftigung und gewährt ein zinsloses Darlehen zur Finanzierung der Studiengebühren. Die Entscheidung für das Studium folgt hier also einer gewissen Opportunitätslogik.

Neben der Unterstützung des Arbeitgebers kann SMA\_w1 auch auf Unterstützung aus dem privaten bzw. familiären Umfeld zählen. Gefragt nach der Reaktion des Umfeldes auf die Studienentscheidung, führt SMA\_w1 folgendes aus:

*„Erstmal sind alle total stolz, dass ich jetzt das was ich angefangen habe, dass ich jetzt quasi schon so weit gekommen und also ich muss wirklich sagen, ich werde von allen Seiten unterstützt, also alle sagen wirklich sie finden das klasse, dass ich das mache und gerade weil man ja auch viel hört, dass berufs begleitend ja auch nicht so einfach ist, weil man ja alles miteinander vereinbaren muss ähm aber - also ich hab eigentlich durchweg positive Resonanz bekommen, also es sagen wirklich alle wenn was ist, sind immer für mich da und ähm haben mir auch geholfen jetzt, ich musste ja auch Motivations schreiben und so mit einreichen, da ist man ja doch ein bisschen unsicher und da haben auch alle direkt gesagt `Ach komm, wenn Du was hast, wir helfen Dir´ und das ist schon, also da kann ich mich wirklich nicht beschweren, das ist schon schön, von der familiären Seite habe ich ganz viel Unterstützung - da fühlt man sich schon - schon ähm ja stärker irgendwie, wenn man so äh bedenkt, was eben so in den nächsten Jahren auf einen zukommt oder zukommen könnte ((lacht))“* (SMA\_w1; 00:04:53)

Hier wird die hohe Relevanz des privaten Umfeldes für das Selbstvertrauen und die studienbezogene Zuversicht deutlich. Das familiäre Umfeld ist für SMA\_w1 - neben dem Arbeitgeber – eine weitere soziale Ressource, auf die sie während ihres Studiums zurückgreifen kann. Dies wird später noch einmal behandelt.

Die Interviewperson SOA\_w4 beschreibt ihren Weg ins Studium folgendermaßen:

*„Also das erste Mal habe ich einen Flyer gesehen [Name eines Krankenhauses] und dann dachte ich, ja, studieren ohne Abitur ist ja dann auch noch mal - ähm/ genau, bin zwanzig Jahre jetzt im Oktober hier in [Name eines Krankenhauses], und hab gedacht `Ja, zwanzig Jahre waren jetzt gut, aber ich hab ja auch noch über zwanzig Jahre bis ich ja dann mal - in Rente gehe, such einfach noch eine neue Herausforderung´. Zudem kommt dazu ähm, dass ich seit dreieinhalb Jahren erste Vorsitzende des Berufsfachver-*

*bandes bin, dadurch natürlich ganz viel neue Einblicke in andere - Krankenhäuser oder - ja, andere Be-reiche auch nochmal bekommen habe, und ähm - ja, einfach durch diese ehrenamtliche Fachverbandsarbeit, also zwanzig Jahre bin ich da auch schon als Referentin, einfach dann gesehen hab, naja, man müsste schon auch noch einige Sachen ändern eigentlich, was so Fortbildungen oder auch Weiterbildungen angeht, und das war dann einfach so wo ich dachte 'Ja dafür braucht man aber auch wieder mehr Infos', und ähm - ja, genau, also es war dann einfach so, dass ich dachte 'Ja, du sitzt sehr viel am PC und recherchierst, es wäre eigentlich einfacher du würdest das irgendwo nochmal beigebracht bekommen und dann auch darüber einen Abschluss machen können'." (SOA\_w4; 00:00:16)*

Anders als bei SMA\_w1 dominieren hier klar intrinsische Motive der persönlichen Weiterentwicklung („such einfach noch eine neue Herausforderung“) und der Kompetenzerweiterung für die aktuelle ehrenamtliche Tätigkeit, in deren Rahmen das Bedürfnis nach mehr Wissen und Informationen entstand, um die als notwendig wahrgenommenen Veränderungen anstoßen und mitgestalten zu können. Berufliche Veränderungs- oder Aufstiegs motive sind weder hier, noch an anderen Interviewstellen erkennbar und auch der Abschluss scheint eher ein – wenn auch besonderer - Nebeneffekt zu sein, wie es im Kontext von später thematisierten Lernerfolgen heißt: „ich sehe dann wenn ich den Studienabschluss erreicht habe, das glaub ich das ist dann äh ((lacht)) was Besonderes.“(00:34:55). Ihre Studienabsicht wird durch Gespräche mit ihrer Familie und dem Kollegenkreis abgesichert, wobei sie zuhause auf eine eher skeptische Haltung stößt:

**B:** *Also die meisten finden es toll, so, klar, zuhause kamen natürlich erstmal Bedenken so 'Wann willst Du das noch machen?' irgendwie ((lacht)), aber - ich sage, 'na ja gut, das wird sich miteinander sicherlich so ein bisschen verzahnen, diese Fachverbandsarbeit und das Studium auch', (...) und dazu habe ich einfach noch Kontakte und kenne einfach Leute, die in Osnabrück zum Beispiel an der Fachhochschule dann Pflegemanagement studiert haben, die das auch, trotz einer Vollzeitstelle noch nebenberuflich dann geschafft haben und dann dachte ich 'Gut, wenn die das geschafft haben, dann schaffst Du das auch'. ((lacht))*

**I:** *Ja klar, das heißt also eher - ja - die Reaktionen waren eher so, dass Sie ermutigt worden sind, das nochmal aufzunehmen?*

**B:** *Genau, eigentlich waren es eher die anderen, die gesagt haben 'Mann, Du hast so viel know how, Du musst das doch jetzt eigentlich noch mal - ähm, ja, Dir umsetzen lassen' und - ja - genau, bis vor einem Jahr war es eigentlich so, dass ich sagte 'Nein wirklich, wann soll ich das noch schaffen?' und dann dachte ich 'Naja gut, wenn nicht jetzt - wann dann?' Also und dann ( ) 'Irgendwie passt es schon zusammen, irgendwie wird es jetzt passend gemacht.' ( ) Nein die meisten waren eigentlich so - die gesagt haben 'Mach das' und 'Du schaffst das locker' und /. (SOA\_w4; 00:03:22)*

Die Einbeziehung der sozialen Ressourcen erweist sich als gewinnbringend: anfängliche Bedenken wegen der Finanzierung des Studiums werden durch den Tipp einer Kollegin für ein Stipendium zerstreut, ein weiterer Kollege in Leitungsfunktion ermuntert sie, sich darum zu bewerben (ohne Zitat). Ermunterungen aus dem Kollegenkreis und positive Beispiele anderer berufsbegleitender Studierender festigen schließlich die Entscheidung.

Der Arbeitgeber bzw. der unmittelbare Vorgesetzte reagiert zunächst skeptisch:

*„Also direkt mein Vorgesetzter (3) hat es erst sehr skeptisch gesehen, der sagt 'Ja, ich sehe Sie auch eigentlich woanders als das was Sie jetzt machen' aber er wüsste eben nicht, wohin mit mir, und dann hätte ich diesen Abschluss und dann wüsste er auch nicht wohin. Und äh dann hab ich zu ihm gesagt, ich sag 'Naja, das ist ja in einer Perspektive von fast fünf Jahren' ich sag / also er wollte eigentlich von mir wissen, welche Stelle ich dann haben möchte, und ich sage, das wäre viel zu vermessen von mir, ich sage, äh es wird sich in diesem Studium auch noch ganz viel ergeben, in welche Richtung man sich wahrscheinlich entwickelt und welche Kontakte man hat und ähm - ja und dann hatte ich wie gesagt mit Herr [Name] nochmal dem Pflegedirektor gesprochen und der sagt 'Wir suchen eigentlich solche*

*Leute wie Sie, wir haben viel zu wenig' und es wäre wichtig, ja (oder?) es wäre super, wenn ich es nochmal auf mich nehmen würde. (...) Er sagt eben, es wären jetzt schon freie Stellen, die nicht besetzt werden können, also dass die Qualifikationen fehlen, das sagte Herr [Name]. Ja und dann hatte er dann eben mit Professor [Name des Vorgesetzten] gesprochen und dann sagte er "Ja wenn das so ist, dann / ((lacht))"* (SOA\_w4; 00:05:00 - 00:05:48)

Abgesehen von der einrichtungsintern unterschiedlichen Wahrnehmung der Notwendigkeit einer (akademischen) Qualifikation und der damit verbundenen beruflichen Perspektiven von SOA\_w4, wird hier noch einmal deutlich, dass ein beruflicher Aufstieg für die Befragte kaum eine Rolle bei der Studienentscheidung spielt. Eine interessante Differenz zwischen den beiden Fällen ergibt sich hier in Bezug auf die Haltung des Arbeitgebers zum Studium: während der Arbeitgeber von SMA\_w1 das Studium anregt, um sie als Mitarbeiterin zu halten, geht die Studienaufnahme für den Arbeitgeber von SOA\_w4 mit der Sorge einher, sie im Anschluss nicht adäquat beschäftigen zu können. Zusammenfassend kann man festhalten, dass SOA\_w4 primär intrinsisch motiviert ist und ihre Studienentscheidung unabhängig von beruflichen Anreizen oder dem direkten Einfluss anderer trifft. Das persönliche Umfeld (re)agiert nicht in dem Maße unterstützend wie bei SMA\_w1, hier fallen die Reaktionen eher zurückhaltend aus. Es wird im Interview auch nicht deutlich, ob und inwiefern SOA\_w4 vom Arbeitgeber unterstützt bzw. entlastet wird, die Finanzierung des Studiums wird jedenfalls durch ein Stipendium gewährleistet, um das sich die SOA\_w4 selbst gekümmert hat. Während bei SMA\_w1 der Arbeitgeber und die Familie eine größere Bedeutung im Kontext der Studienentscheidung inne haben, gilt dies bei SOA\_w4 eher für den Kollegen- und Bekanntenkreis, aus dem direkte als auch indirekte Ermutigungen oder hilfreiche Hinweise (Stipendium) kommen.

### **Studienbezogene Vorstellungen und Erwartungen**

Die Fragen nach ihren studienbezogenen Vorstellungen und Erwartungen beantwortet SMA\_w1 folgendermaßen:

*„Ja, mit der Vorstellung das ist irgendwie total schwierig, also man hat zwar so seine Grundvorstellung irgendwie dass / also für mich heißt das eben, dass ich äh halt an diesen Tagen, die ich ja dann quasi zugewiesen bekomme, ähm dann in die FH fahre und dass man dann eben mit einer bestimmten Gruppe zusammen eben in diesen Unterricht oder wie auch immer eben geht, und das einem da eben Wissen vermittelt wird, - ich erwarte aber eben auch genauso, dass ich für mich selber auch einiges tun muss und ähm, ich hoffe aber, dass man eben auch äh von der Fachhochschule Unterstützung bekommt, wenn eben wirklich mal irgendwo was hakt, das ist ja auch eigentlich der Grund, warum ich mich im Endeffekt für die FH der Diakonie entschieden habe, weil die ja auch damit werben, dass sie sich auch um ihre Studierenden besser äh irgendwie kümmern können, sich da vielleicht mehr Zeit für nehmen können als an einer großen Universität, was ja auch logisch ist, ähm ja, und ich erwarte einfach, dass da das Wissen vermittelt wird, was ich eben benötige, wenn ich später in dem Bereich dann auch arbeiten muss, wenn ich fertig bin.“* (SMA\_w1; 00:07:10)

Im Zitat wird deutlich, dass die Vorstellungen vom Studium eher schulisch geprägt sind: SMA\_w1 spricht von „Unterricht“ und „Wissensvermittlung“ und geht von einer festen Lerngruppe aus. Sie rechnet zwar mit Selbstlernphasen, erhofft sich aber Unterstützung durch die Hochschule, von der sie aufgrund der vergleichsweise kleinen Größe auch eine bessere Betreuung erwartet. Der Ausdruck *„ich erwarte einfach, dass da das Wissen vermittelt wird, was ich eben benötige, wenn ich später in dem Bereich dann auch arbeiten muss“* deutet auf eine rezeptive und zweckmäßig orientierte Vorstellung vom Lernen hin.

Ihre **Vorstellungen vom Lehren und Lernen** an einer Hochschule oszillieren auch im Folgenden zwischen einem passiv-rezeptiven und einem aktiv-verarbeitenden Verständnis, wie das nächste Zitat verdeutlicht:

*„Also ich weiß eben an Universitäten ist es ja so, dass man eben in den Hörsälen sitzt und ähm für sich mitschreibt, was der Dozent vorne erzählt, ähm - ich kann mir vorstellen, dass es jetzt eben in dem Fall auch so sein wird, dass eben erzählt wird, man sich selber seine Notizen machen muss und eben für sich selber ähm zurechtkommen muss und ähm eben auch mit Materialien arbeiten muss, die einem zum einen der Dozent gibt, aber die man sich sicherlich auch selber erarbeiten muss. Ähm, auf jeden Fall wesentlich selbständiger als wenn man jetzt zum Beispiel in / den Vergleich mit einer normalen Schule anstellt, also ich denke schon, dass das deutlich intensiver sein wird, dass man eben selber was tun muss.“ (SMA\_w1: 00:08:52)*

Allerdings grenzt sie hier ihre Erwartungen in Bezug auf die Selbständigkeit und die Intensität beim Lernen von Schule ab, zugleich impliziert der Vergleich mit „*einer normalen Schule*“, dass eine (Fach)Hochschule in ihren Augen lediglich eine andere Art von Schule ist.

Auch SOA\_w4 vergleicht das Lernen an einer Hochschule mit dem Lernen in der Schule, grenzt es jedoch explizit davon ab, wobei sie schulisches Lernen mit „auswendig lernen“ gleich setzt.

**B:** *Ähm - also ich denke es gibt viele Selbstlernphasen, so wie ich das gesehen habe, also man muss selber schon eine gute Zeiteinteilung, Struktur haben, ähm ja -, es wird viele neue Kontakte geben, neue /- ja, dass man einfach viel mehr über den Tellerrand hinausguckt als über die Arbeit, die man bisher so gemacht hat. Ähm, dass ich einfach nochmal viele - Informationen bekomme, einen ganz anderen ähm (3), ja ein anderes Hintergrundwissen, ne? Also vertiefteres Wissen zu verschiedenen Abläufen und ähm (3) ja.*

**I:** *Wie stellen Sie sich denn das Lernen vor an einer Hochschule?*

**B:** *Naja, man fragt ja schon mal so ein bisschen rum, es ist ja nicht mehr so das Auswendiglernen, wie das vielleicht früher mal in der Schule war, also dass man äh - ja sich einfach hinsetzt und was auswendig lernen muss, sondern es geht ja schon um Texte zu erarbeiten und dann natürlich irgendwie schriftliche Arbeiten zu verfassen und äh (3) ja. Das denke ich wird eher so sein als pures Auswendiglernen und das wieder abgefragt zu bekommen, ne? (SOA\_w4)*

Möglicherweise spielt im Zusammenhang mit der Wahrnehmung des schulischen Lernens das Alter und die Herkunft von SOA\_w4 eine Rolle: sie ist in der ehemaligen DDR aufgewachsen und hat dort auch ihren Schulabschluss gemacht.

In ihrer Antwort thematisiert sie weitere Aspekte wie etwa neue Kontakte, Perspektivenerweiterung („über den Tellerrand hinausgucken“), Informationen und vertieftes (Hintergrund-)Wissen, das Erarbeiten von Texten und Verfassen von schriftlichen Arbeiten. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass es hier weniger um die eigenen Vorstellungen vom Lernen geht, sondern um Meinungen oder Erfahrungen von anderen Personen („Naja, man fragt schon mal ein bisschen rum“). Auch an späterer Stelle erwähnt SOA\_w4, sich vorab bei Studierenden der Fachhochschule über das Lernen und die Lernbedingungen erkundigt zu haben. Dies lässt sich möglicherweise als Unsicherheit deuten, die durch das Einholen von möglichst vielen Informationen konstruktiv bearbeitet wird.

*„Man hat ja auch so ein bisschen / man geht ja immer mit / oder zum Schluss hat man ja schon ein bisschen Angst vor der eigenen Courage, sage ich jetzt mal ((lacht)), als das Stipendium dann bewilligt war und so und da dachte ich `Ja, jetzt gibt es irgendwie kein Zurück mehr` ((lacht)). Und `Hoffentlich schaffst Du das` und von daher guckt man natürlich, wer macht es, wie organisieren die das, wie schaffen die das und äh, die erzählen dann eben so, wie sie das machen oder wie das eben auch mit den Lehrenden funktioniert und dass sie da sich gut betreut fühlen, genau.“ (SOA\_w4; 00:09:52)*

In dem Bedürfnis, ihre Studienentscheidung möglichst gut abzusichern, ähneln sich die beiden hier vorgestellten Fälle, wobei sie jeweils auf unterschiedliche soziale Ressourcen zurück greifen (Kollegen und Bekannte vs. Familie und Partner). Dies entspricht weitgehend den Befunden von Brändle und Häuberer (2015) zu sozialem Kapital von nicht-traditionellen Studierenden, die aufgrund ihres Alters und der (längeren) Berufserfahrung über ein größeres arbeitsbezogenes soziales Netzwerk verfügen.

In Bezug auf die **Vorstellungen über Mitstudierende** unterscheiden sich SOA\_w4 und SMA\_w1 in zwei Aspekten: Zum Einen im Hinblick auf die unterschiedliche Relevanz für das eigene Lernen bzw. Studium und zum anderen in der Wahrnehmung der „Passung“. In Bezug auf ersteres ist fest zu halten, dass SOA\_w4 die Mitstudierenden von sich aus im Kontext von studienbezogenen Vorstellungen thematisiert. Sie spricht hier von neuen Kontakten, die ihre Perspektiven erweitern („über Tellerrand hinausgucken“) und - dies führt sie später ausführlicher aus - hofft, von den Erfahrungen der Mitstudierenden, die aus anderen Bereichen kommen, für ihren eigenen Arbeitsbereich profitieren zu können. Abgesehen von unterschiedlichen Arbeitsfeldern, sieht sie Gemeinsamkeiten in Bezug auf das Alter und die Berufserfahrung.

SMA\_w1 thematisiert die Mitstudierenden im Zusammenhang mit den Erwartungen an das Studium nicht, auf Nachfrage hin betont sie vor allem die große Heterogenität:

*„Sehr unterschiedlich, also ähm ich habe schon mal so ein bisschen rumgefragt an diesem äh Aufnahmetag, und da waren sehr sehr viele verschiedene Persönlichkeiten dabei, wir kommen auch irgendwie alle aus ganz unterschiedlichen Bereichen und ähm, ja ich denke, es wird einige geben, die total gut zu recht kommen und es wird auch einige geben, wo ich so im ersten Moment dachte - `Na, habt Ihr Euch das gut überlegt?` So ähm, so manchmal hat man das ja, wenn man jemanden erlebt so an dem Auftreten und da hab ich so bei manchen so ein bisschen gedacht `Na?` Aber vielleicht überraschen die einen auch total.“ (SMA\_w1; 00:10:58)*

Hier wird explizit die oben angesprochene Passung thematisiert: SMA\_w1 bezweifelt die Eignung einiger ihrer zukünftigen KommilitonInnen für das Studium, indem sie deren Studienentscheidung in Frage stellt („Na, habt Ihr Euch das gut überlegt?“). Als Argument führt sie das Auftreten an, welches augenscheinlich nicht zu ihren Vorstellungen von zukünftigen Studierenden passt. Möglicherweise beurteilt SMA\_w1 ihre Mitstudierenden hier auch vor dem Hintergrund des eigenen längeren Entscheidungsprozesses und des hohen ideellen Wertes des Studiums. Die damit einhergehende hohe Anspruchshaltung in Bezug auf das Studium und die Studienmotivation stellen möglicherweise die relevanten Maßstäbe dar, nach denen die zukünftigen Mitstudierenden beurteilt werden.

Zu den größten **Herausforderungen im Studium** äußert sich SMA\_w1 so:

*„Auf jeden Fall erstmal Arbeit und Studium äh zu verbinden. Dass man da wirklich das hinbekommt, dass man genügend Zeit hat sich auf das Studium zu konzentrieren, aber eben irgendwie auch seinem Arbeitgeber gerecht wird, das ist eigentlich so meine größte Sorge. Dass das äh wirklich miteinander zu vereinbaren ist, ähm wie gesagt, ich denke zwar schon, dass mein Arbeitgeber mir da entgegen kommt, aber die Frage ist halt, wenn man wirklich mal da steht und deutlich mehr Zeit benötigt als man vielleicht vorher gedacht hätte, ähm - ob einem da dann wirklich so entgegen gekommen wird, das ist so eigentlich die größte Angst, die ich habe. Hm, ich denke zwar auch ab und zu mal, dass ich vielleicht denke `Na, kommt bestimmt mal eine Zeit wo ich ein bisschen überfordert bin`, aber da denke ich eigentlich `Das kriege ich schon irgendwie hin`, das hat im Abitur auch funktioniert, das war zwar auch irgendwie was anderes, aber es hat halt geklappt und - ähm deswegen ist da die Angst eigentlich gar nicht so groß, also das ist schon so diese Arbeitgebergeschichte irgendwie. Ähm dass man da sich doch*

*ein bisschen Gedanken macht, ob das dann alles so funktioniert, wie man gern möchte.“ (SMA\_w1; 00:11:54)*

Wie nahezu alle Interviewpersonen nennt auch SMA\_w1 die Vereinbarkeit mit dem Beruf bzw. das Zeitmanagement als größte Herausforderungen im Studium. Sie macht sich Sorgen, ihrem Arbeitgeber nicht gerecht zu und zeitlich unter Druck zu geraten. Eher indirekt wird hier ein möglicherweise drohender Konflikt mit dem Arbeitgeber thematisiert („*die Frage ist halt, wenn man wirklich mal da steht und deutlich mehr Zeit benötigt als man vielleicht vorher gedacht hätte, ähm - ob einem da dann wirklich so entgegen gekommen wird*“). In Bezug auf die Anforderungen im Studium macht sich SMA\_w1 hingegen kaum Sorgen. Sie antizipiert zwar mögliche Phasen der Überforderung, doch aufgrund der guten Erfahrungen im Abitur ist sie zuversichtlich, es „hinzukriegen“. Die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen im Abitur scheint die studienbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung vom SMA\_w1 positiv zu beeinflussen.

Auch SOA\_w4 thematisiert den Aspekt des Zeitmanagements und der Überforderung. Doch anders als bei SMA\_w1 spielt letzteres eine größere Rolle:

*B: (3) Die Zeit, denke ich schon. Also dass das ähm - ja - dass das, dass es zeitlich alles zusammen sich fügt und äh - ja klar und wie gesagt so ein bisschen - Angst hat man, (oder?) was heißt, aber Bedenken 'Ja schaffe ich das? Also bin ich dem wirklich gewachsen? Bin ich dafür gut genug? Kann mir das /'  
I: Inwiefern gewachsen und gut genug?  
B: Naja, was heißt intelligenzmäßig ich wei / also äh, ja - kann ich wirklich diesen Anforderungen Stand halten, so ne? Also was da von mir verlangt wird.  
I: Was lässt Sie daran zweifeln? ((lacht))  
B: ((lacht)) Ach eigentlich nichts (3) das ist / ja - so - dass man dann denkt / ja man weiß ja nicht konkret, ne? Klar, man schaut sich den Studienverlaufsplan an, aber was wirklich dann gefragt wird und wie man es umsetzen kann, das - ja, ist ja dann immer / - also auf der einen Seite sage ich 'Klar, ich schaffe das' und auf der anderen Seite sage ich 'Hmm, hoffentlich, ja, passt das alles so'. Genau.  
(SOA\_w4; 00:13:39 – 00:14:50)*

Die Aussagen „*Bin ich dem wirklich gewachsen? Bin ich dafür gut genug?*“ deuten auf eine Unsicherheit hinsichtlich der eigenen Leistungsfähigkeit bzw. der (Lern-)Voraussetzungen hin. Mehr oder weniger explizit wird hier die Ebene der kulturellen Passung im Sinne Bourdieus (1973) angesprochen: es bestehen Zweifel an der Übereinstimmung zwischen dem Geforderten und den eigenen Fähigkeiten („*hoffentlich, ja, passt das alles so*“). Trotz dieser Unsicherheit, ist auch SOA\_w4 überzeugt: „*Klar, ich schaffe das*“. Anders als SMA\_w1, der nicht nur ihr familiäres Umfeld (soziales Kapital) sondern auch der zuvor erlebte schulische Erfolg (Abitur als kulturelles Kapital) Zuversicht verleihen, gewinnt SOA\_w4 ihre Zuversicht allerdings eher aufgrund sozialer Vergleiche und der positiven Resonanz des Umfeldes, wie die im Kontext der Studienentscheidung getroffenen Aussagen zeigen: „*Gut, wenn die das geschafft haben, dann schaffst Du das auch*“ und „*Nein die meisten waren eigentlich so - die gesagt haben: "Mach das" und "Du schaffst das locker."*“ (00:03:22).

### **Studierfähigkeit und Studierbarkeit**

Gefragt nach Fähigkeiten und Voraussetzungen, die man zum studieren benötigt, antwortet SMA\_w1 folgendermaßen:

*„Ich denke man muss auf jeden Fall eine gute Selbstorganisation haben, dass man sich eben auch selber an / äh einteilen kann wann mache ich was, und das dann eben auch so durchzieht. Ähm dass man einen gewissen Plan hat ähm was eben auch zu tun ist, dass man für sich selber weiß ähm - ja, wie ich wann am besten lerne. Also ich glaube es muss jeder schon für sich wissen, wie er lernt oder wie er lernen kann, weil ich glaube, wenn man so eine Voraussetzung nicht hat dann fällt es einem schon ziemlich schwer, also wenn man so kein Lernkonzept irgendwie für sich hat. Ähm - diszipliniert muss man*

*denke ich mal sein, dass man halt auch wirklich mal sagt, auch wenn man am Wochenende vielleicht gerne mit seinen Freunden rausgehen würde, muss man vielleicht dann auch mal einfach realistisch sagen 'Es geht jetzt einfach nicht', also das erfordert sicherlich einiges an Selbstdisziplin [...] Und dass man einfach ähm zumindest grundsätzlich Spaß an dem Thema hat, was man studiert, also es macht für mich absolut keinen Sinn einfach irgendwas zu studieren so auf gut Glück, also da finde ich schon ähm wichtig, dass man irgendwie so in eine Richtung geht, die einen schon interessiert. Ähm - das sind für mich eigentlich so ganz wichtige Sachen, gerade dieses ähm - wie lerne ich für mich selber [...].“ (SMA\_w1, 00:16:52)*

Studierfähigkeit umfasst ihrer Meinung nach Selbstorganisations- und Planungskompetenzen, Wissen über das eigene Lernverhalten, Selbstdisziplin und Fachinteresse. Damit wird ausschließlich die persönliche Dimension von Studierfähigkeit (vgl. Konegen-Grenier 2002) angesprochen, und hier vor allem lernbezogene Fähigkeiten, insbesondere volitionale und motivationale Aspekte des Lernens sowie metakognitive und ressourcenbezogene Strategien (vgl. Krapp 1993). Deutlich wird im obigen Zitat - und auch im weiteren Verlauf des Interviews - die relativ starke Bedeutung von Lernfähigkeit: SMA\_w1 betont sowohl am Anfang als auch am Ende der Ausführungen, dass es wichtig sei, sich über die eigenen Lernvorlieben bzw. ein für sich passendes Lernkonzept klar zu werden. Dies lässt vermuten, dass sie sich mit diesem Thema in der Vergangenheit verstärkt auseinandergesetzt hat. Analog dazu hebt sie als potentiell förderliche eigene Eigenschaften hervor (ohne Zitat), dass sie eine gute Selbstorganisationsfähigkeit besitzt, sich disziplinieren und einen Plan machen kann und Dinge auf- bzw. mitschreibt und im Nachhinein für sich noch einmal strukturiert. Fachliche, kognitive oder soziale Dimensionen von Studierfähigkeit spricht SMA\_w1 nicht an.

Auch SOA\_w4 spricht mit Zeit- und Selbstmanagement die persönliche Dimension von Studierfähigkeit an und auch die soziale Dimension wird thematisiert (Kommunikations- bzw. Teamfähigkeit). In erster Linie führt sie jedoch Berufserfahrung und Lebenserfahrung auf, durch die man ihrer Meinung nach eine andere Perspektive auf das zu erarbeitende Wissen bekommt:

*„Also Voraussetzung finde ich jetzt schon - Berufserfahrung ähm - ja, hätte man als junger Mensch oder als jüngerer vor zwanzig Jahren vielleicht gar nicht als so wichtig gesehen, wo ich jetzt sage ja, Berufserfahrung oder auch eine gewisse Lebenserfahrung auch ähm, die sicherlich den Blick und die Erarbeitung - von Wissen oder von / sicherlich vereinfachen so. Ähm klar, man muss schon einfach ein gutes Zeitmanagement, Selbstmanagement haben, also auch mal denke ich, bei manchen Sachen lern / also nicht für das Studium, aber andere Sachen vielleicht auch mal lernen 'Nein' zu sagen, 'das - übernehme ich jetzt nicht, sondern das muss jemand anderes machen, weil ich brauche jetzt Ressourcen für das Studium zum Beispiel' ähm - ja. (4) Klar, man muss kommunikativ sein, ich denke wenn man in den Lerngruppen zusammen arbeiten möchte ähm - ja muss man sich schon auch gut absprechen, ähm (4) ja.“ (SOA\_w4; 00:16:57)*

Mehr oder weniger direkt sieht sie ein höheres Alter als Vorteil an: „als junger Mensch“ würde man der Berufserfahrung keine große Relevanz zusprechen, die aus ihrer Sicht jedoch besonders wichtig ist. Als förderliche eigene Eigenschaften nennt sie Teamfähigkeit, Organisationstalent, Ehrgeiz und Zielorientierung, also hauptsächlich soziale und motivationale Eigenschaften.

**B:** *Also ich bin schon / also (3) Teamfähigkeit sicherlich, Organisationstalent sage ich jetzt mal, wo ich sage, also im Rückblick auf die letzten Jahre einfach sagen kann 'Ja das liegt mir, das macht mir Spaß irgendwie', ähm dass ich glaub ich ziemlich schnell einen Überblick über eine Situation habe, ähm genau. Dass schon andere sagten 'Ja, Du hast immer so einen klaren Blick', was einem selber ja vielleicht gar nicht so auffällt, ne, weil man einfach so ist..Ähm (11) ähm (3) ja, ich glaube schon ich kann auch ehrgeizig sein ((lacht)) mittlerweile, früher in der Schule war das nicht immer so, aber ((lacht))*

**I:** Nein? ((lacht))

**B:** Nein ((lacht)) Ja, ähm (3) oder einfach ja - schon - als es um dieses Stipendium ging hat meine direkte Dienstvorgesetzte oder Gruppenleitung gesagt "Ja, also wenn sie das jetzt macht, dann hat sie sich das schon sehr gut überlegt und das war nicht unüberlegt" und dann ähm also so, schon zielorientiert einfach auch.

Die eigene Berufserfahrung thematisiert sie hier allerdings nicht. Interessant ist in diesem Zusammenhang der erneute Verweis auf die Meinungen von anderen, auf die im Laufe des Interviews mehrfach rekurriert wird.

Die große Rolle des sozialen Umfelds für die Studienentscheidung und -zuversicht bestätigt sich auch in der Antwort auf die Frage, wie gut sie sich auf das Studium vorbereitet fühlt:

*„Ich hoffe ich habe mich gut selber darauf vorbereitet, ne? Weil wie gesagt ich äh - es ja nicht unüberlegt gemacht habe, sondern schon einfach ähm mit vielen anderen, die das schon geschafft haben, einfach Kontakt hatte, jetzt nicht direkt hier an der FH, aber ähm eben auch welche kenne, die hier studieren, die ja darüber auch berichtet haben, wie sie es unter einen Hut bekommen und ähm ja, ich dann auch denke `Gut, dann wird es jetzt für mich auch machbar sein`. Genau, und hatte einfach schon in diesen Studienverlaufsplan geguckt, was für Literatur man so braucht, wie wird das so sein und mhm ((bejahend)), genau.“ (SOA\_w4; XX)*

Zur Vorbereitung auf das Studium hat sich SOA\_w4 bei anderen berufs begleitenden Studierenden erkundigt, was sie in ihrer **Zuversicht, das Studium zu meistern**, bestärkt. Darüber hinaus hat sich SOA\_w4 zur Vorbereitung auch Informationen über den Studienverlaufsplan sowie die vorgesehene Literatur eingeholt.

Auch SMA\_w1 hat sich bereits mit dem Studienverlaufsplan beschäftigt. Ihre Studienzuversicht schöpft SMA\_w1 jedoch vornehmlich aus ihrer bildungsbiographischen Vorgeschichte:

*„Ich fühle mich eigentlich - soweit ganz gut vorbereitet, also - ich ähm / dadurch dass ich das ja jetzt auch alles so nacheinander quasi durchziehe, ich hab erst das Abi gemacht, dann direkt die Ausbildung und jetzt fang ich direkt das Studium an, ähm ich finde ich bin halt auf die Art und Weise gut vorbereitet als dass ich irgendwie noch im Lernen drin bin, also ich bin es irgendwie noch gewohnt mich mal hinzusetzen und was zu tun, ich denke das ist auch eine Art von Vorbereitung, die gar nicht so verkehrt sein wird und ähm - ja, ich hab mich in dem Sinne auch irgendwie vorbereitet als dass ich auch meinen Freunden und Verwandten erzählt habe, dass ich studiere, weil so wissen alle Bescheid und ähm da kommt dann keiner und sagt `Ja, wieso hast Du denn keine Zeit für mich?` sondern ich glaube da ist dann vielleicht mehr Verständnis, wenn die Leute auch einfach darüber Bescheid wissen und ja, ich sage mal in Anführungsstrichen, aufgeklärt sind.“ (SMA\_w1, 00:19:04)*

Der Verweis auf das erfolgreich abgeschlossene Abitur sowie die Aussage, „noch im Lernen drin“ zu sein, implizieren eine Vorstellung vom Studium als einer hauptsächlich lernbezogenen Tätigkeit. Folgerichtig sieht SMA\_w1 es als Vorteil an, aufgrund ihres bisherigen Bildungsverlaufs das Lernen gewohnt zu sein. Zudem hat sie ihr näheres Umfeld darauf vorbereitet, dass sie demnächst weniger Zeit haben wird, um mögliche Konflikte zu vermeiden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass hinsichtlich der **Vorstellungen über Studierfähigkeit** sich SMA\_w1 und SOA\_w4 demnach in der Relevanz von beruflich versus schulisch erworbenen Fähigkeiten unterscheiden und diese Differenz sich auch in der Wahrnehmung der eigenen Studierfähigkeit wider spiegelt. Darüber hinaus scheint für SOA\_w4 das soziale Umfeld für die Studienzuversicht eine bedeutsame Rolle zu spielen, während für SMA\_w1 hier in erster Linie die eigene Lernbiographie entscheidend ist. Somit bezieht SMA\_w1 ihre studienbezogene Zuversicht eher von internen und SOA\_w4 eher von externen Ressourcen.

In Bezug auf **Wünsche und Erwartungen an die Hochschule**, die Studierbarkeit und Studienerfolg betreffen, äußert sich SMA\_w1 folgendermaßen:

*„Die Fachhochschule kann mir halt insofern helfen, als dass eben der Unterricht wirklich ähm ja, fundiert auf das Wissen ist, was eben vermittelt werden soll, und ähm, ja dass sie vielleicht eben auch Materialien bereitstellt gerade in dieser E-Learning-Geschichte, womit man eben lernen kann. Dass eben ähm ja - Materialien ausgehändigt werden, die es einem dann vielleicht doch vereinfachen oder zumindest Tipps ausgesprochen werden `Gucken Sie doch mal in dem und dem Buch oder ähm auf der und der Internetseite´.“ (SMA\_w1; 00:22:32)*

*„Auf jeden Fall, dass ich einen Dozenten ansprechen kann, wenn wirklich mal irgendwas ist, dass ich sagen kann `Können Sie mir mal helfen? Ich häng da wirklich total´ und dass er wirklich dann auch versucht, mir irgendwie entgegen zu kommen oder beziehungsweise mir zu helfen ähm mir vielleicht Denkanstöße geben kann oder ähm, es gibt ja vielerlei Probleme, die auftauchen können, das kann sein, dass die Situation bei einem selber vielleicht gerade einfach unpassend ist, dass man da vielleicht auch auf Verständnis stößt, dass man dann eben nicht direkt ähm irgendwie was vor den Kopf ähm geknallt bekommt ähm - und ähm, oder wenn es eben mit dem Lernstoff wirklich zu tun hat, dass dann ähm Hilfe kommt, dass, in welcher Form auch immer also, helfen kann man auf viele Arten und Weisen, dass man äh vielleicht nochmal Tipp bekommt, wo man noch was nachschauen kann oder wie man das vielleicht doch besser machen kann für sich, das würde ich schon erwarten.“ (SMA\_w1; 00:24:42)*

Für SMA\_w1 ist neben der fachlichen Fundierung der Lehre (die sie in Anlehnung an schulisch geprägte Vorstellungen als „Unterricht“ bezeichnet) vor allem die Lernunterstützung, z.B. in Form von Bereitstellung von Materialien und weiterführenden Hinweisen, sowie die Ansprechbarkeit und das Verständnis der Dozenten bei Problemen wichtig. Letzteres ist auch SOA\_w4 wichtig, und zwar:

*„Dass [...] die Hochschule (3) ähm (3) ja für meine Fragen, für meine (8) ja, offen ist, also wenn ich irgendwelche - Befürchtungen habe oder ähm - ja, es mal irgendwie ganz schwierige Situationen geben sollte, dass man da einfach ins Gespräch kommt, dass ich sage `Ja, es ist jetzt ähm gerade ähm ganz viel Fachverbandsarbeit und ganz viel auf Arbeit und ganz viel ähm anderes, kann ich noch zwei Wochen Frist zum Beispiel haben?´ Also, genau. [...] Oder es kann ja auch zuhause mal sein, es kann ein Angehöriger irgendwie schwer krank sein, dass man dann, ja, ins Gespräch kommen kann und sa / oder die Situation schildert und sagt `Es ist gerade so nicht machbar. Ich möchte ja gerne aber ähm - da wünsche ich mir – Zeitaufschub´ zum Beispiel oder so.“ (00:20:54).*

Als schwierige Situationen beschreibt sie arbeitsbedingte Überlastung oder auch Erkrankungen von Familienangehörigen und thematisiert damit, anders als SMA\_w1, keine studien- bzw. lernbezogenen Probleme, sondern Probleme, die sich auf die Vereinbarkeit des Studiums mit familiären und beruflichen Verpflichtungen beziehen. Dementsprechend wünscht sie sich zum Einen Flexibilität bzw. Entgegenkommen der Dozenten im Hinblick auf Abgabefristen und zum Anderen eine langfristige und transparente Planung von Präsenzzeiten, „die ja so ganz - ähm gut planbar dann auch sind, vom Dienstplan her oder von anderen Terminen“ (00:23:55).

Deutlich wird hier die unterschiedliche Anspruchshaltung der beiden Interviewpersonen im Hinblick auf die „Kunden-“ bzw. Serviceorientierung der Hochschule: SMA\_w1 äußert Wünsche, die sich auf qualitative Aspekte wie (Fach-)Kompetenz und Lernunterstützung beziehen, während SOA\_w4 eher die formale Ebene der Organisation und Planbarkeit fokussiert.

## Lernbiographie: Lernerfahrungen und Lernorientierung

Gefragt nach ihren bisherigen Lernerfahrungen beschreibt SMA\_w1 zunächst die Lernstrategien, die sie anwendet. Es handelt sich vorwiegend um strukturierende Lernstrategien wie das Anlegen von Ordnern, das Sortieren von Material, das mehrmalige Wiederholen des Stoffes, das Anfertigen von Themenplakaten bei komplexeren Zusammenhängen und das Lernen mit Karteikarten. Diese Strategien hätten sich im Abitur für sie bewährt:

*„Das funktioniert eigentlich ganz gut also bei mir zumindest. Da gibt es natürlich auch Leute, die sagen/ die können damit überhaupt nichts anfangen, aber ich für mich würde sagen, dass das schon ganz/ eine ganz gute ähm Sache ist. Es hat im Abitur ganz gut funktioniert und das hat jetzt für mich in der Ausbildung auch gut funktioniert.“ (SMA\_w1)*

Bezogen auf Lernvorlieben berichtet sie, am liebsten alleine zu lernen und begründet dies folgendermaßen:

*„Weil ich habe für mich, ich habe immer so das Gefühl, wenn ich mit anderen lerne, ich habe so eine völlig andere Art das für mich zu machen. Ich setze mich eben lieber hin und guck für mich selber nach. Ähm, zum Beispiel wenn man einen Text hat mit dem man, man arbeiten muss, ich markiere für mich selber was ich für wichtig halte und ich hab da so meine eigene Vorgehensweise dadran zu gehen und dann ähm kann ich das nicht so gut haben, wenn dann eben der nächste neben mir sitzt, das vielleicht völlig anders macht und die ganze Zeit total andere Ansichten hat. Ähm - das/ damit komm ich nicht so gut zurecht. Also ich kann auch in Gruppen arbeiten das ist überhaupt kein Problem ähm da hab ich kein Problem mit, aber wenn ich mir selbst was erarbeiten muss, was ich selber lernen muss, das kann ich doch besser alleine. Hm, ich finde es zwar schön, wenn ich jemanden habe, wo ich weiß, wenn ich nicht weiter komme den kann ich mal ansprechen, dass der mir dann auch hilft, aber wie gesagt so=so im Großen und Ganzen doch lieber für mich selbst. Also das habe ich doch jetzt so in den letzten Jahren auch in der Schule schon ziemlich deutlich gemerkt, auch die Aufgaben das mach ich lieber so für mich durch, ich habe mein eigenes Tempo, da muss ich mich nach niemanden richten - ähm deswegen komme ich damit doch schon besser klar, wenn ich alleine lerne.“ (SMA\_w1)*

Hier wird nochmal das Thema „eigenes Lernkonzept“ aufgegriffen, welches SMA\_w1 bereits im Kontext von Studierfähigkeit erwähnt hat. Sie betont, eine eigene Vorgehensweise beim Lernen zu haben, die mit der Vorgehensweise anderer Personen nicht unbedingt kompatibel ist. Sie bezieht sich dabei auf den konkreten Vorgang des Lernens als Wissensaufnahme und klammert das Arbeiten in der Gruppe dabei explizit aus. Sie rekurriert vor allem auf Erfahrungen, die sie in der Schule gemacht hat, vermutlich im Kontext der Abitur- bzw. Prüfungsvorbereitungen. Lernen ist für sie kein sozialer, sondern ein individueller Prozess, der durch andere Personen perturbiert werden kann. Hier und auch in den vorangegangenen Ausführungen dominiert eine Vorstellung vom Lernen als subjektive Wissenskonstruktion. Dieses mentale Modell ist vor allem bei der Bedeutungsorientierung zu finden, bei der in erster Linie Verstehen und Einsicht im Vordergrund stehen (Entwistle & McCune 2004). Dementsprechend wendet SMA\_w1 bevorzugt Tiefenverarbeitungsstrategien (in-Beziehung-setzen, strukturieren etc.) an, „erarbeitet“ sich das Wissen selbst, wobei externe soziale Ressourcen allenfalls bei Verständnisschwierigkeiten konsultiert werden. Die Bedeutungsorientierung beim Lernen scheint bei SMA\_w1 mit einer Leistungsorientierung einher zu gehen, wie das folgende Zitat vermuten lässt. Hier wurde die Befragte nach besonderen Lernerfolgen und -misserfolgen befragt. Diese definiert SMA\_w1 über Noten bzw. die Leistungsergebnisse:

*„Ähm ja, Erfolge dass man wirklich merkt, wenn man was dafür tut, wenn man sich wirklich hinsetzt, ähm dass es in der Regel auch funktioniert, dass man dann gute Noten schreibt oder eben für sich merkt "okay da ist echt was hängen geblieben". Ähm, ja Misserfolge sind halt einfach, wenn man das Gefühl hat, man hat wirklich viel dafür getan und irgendwie ist dann die Klausur doch missglückt und total daneben gegangen.“*

Während SMA\_w1 bei der Frage nach Lernerfahrungen sich vornehmlich auf den eigentlichen Lernvorgang und Lernstrategien bezieht, thematisiert SOA\_w4 zunächst die Problematik des „lange aus dem Lernen raus“ zu sein und erinnert sich an ihre Schulzeit, während der ihr die Lernmotivation, die sie als wichtige Bedingung betrachtet, fehlte :

**B:** *Das ist ja, genau, das ist ja der Punkt denke ich, was viele, die so lange aus dem Lernen raus sind, erstmal sagen "Uaaah Hilfe" Weil es einfach so lange zurück ist und weil man - ja (3) ja, weil es einfach was ganz anderes ist, ähm - und wie gesagt also was ich so gemerkt habe, dass ich dachte "Naja, eigentlich fällt es mir gar nicht schwer zu lernen" Wenn man sich mit einer Sache befasst, das war früher in der Schule ja eher so, dass man sagte "Naja Schule und ich muss das jetzt machen", und jetzt ist es ja so, dass man von sich aus sagt "Hmm, ich möchte das machen" und dann - ist es ja schon viel einfacher eigentlich, ne? (3) Ja, was / wie es wirklich ist, wenn man wirklich ähm (3) nur auswendig lernen müsste, das ähm wird sich dann zeigen. Also was weiß ich, ich hab jetzt zwar schon immer mal wieder einen Englischkurs gemacht in Vorbereitung auf die Reise zum Beispiel, da musste man sich ja auch mal wieder hinsetzen und Vokabeln lernen oder Sachen aneignen, das hat so noch ganz gut funktioniert, aber ähm - ja, ich denke es ist ein ganz anderes Lernen als das früher so war.*

**I:** *Wie war es denn früher - für Sie?*

**B:** *Naja ich hab nicht gern gelernt ((lacht)) so in der Schule und ähm (3) aber - ja es war=es war sicher eine Motivations Sache oder wenn ich es jetzt mit meinem Sohn vergleiche, es ist eine Motivations Sache einfach. Und ich denke, die ist jetzt ja einfach ganz anders als wie das in der Schule war, von daher ähm - wird das ja leichter fallen ähm, sich da mit einer Sache auseinanderzusetzen und da sich Wissen anzu-eignen, genau.*

Abgesehen davon ist Ihr lernbezogenes Selbstbild eher positiv: Sofern sie motiviert ist, fällt ihr das Lernen leicht. Dementsprechend antizipiert sie, dass es ihr nun leichter fallen wird, sich Wissen anzueignen, da sie ja studieren möchte. Im Vergleich zum Lernen in der Schule, welches eher negativ konnotiert wird („Na ja, Schule und ich muss das jetzt machen“), macht Sie nun die Erfahrung, dass das Lernen „ein ganz anderes“ ist und gut funktioniert, selbst wenn es um Vokabeln und auswendig lernen geht. Hier kommt implizit die Reproduktionsorientierung des früheren Lernens zum Vorschein, bei dem es hauptsächlich um Wissensaneignung und -wiedergabe geht. In Bezug auf besonderen Erfolge und Misserfolge im Kontext ihre Lernbiographie berichtet SOA\_w4, dass sie für die besonderen Erfolge nicht genug getan hätte, jedoch gerade genug, damit Mißerfolge ausblieben:

**B:** *„Also ich habe nicht mehr gemacht, als ich musste, sage ich jetzt mal, aber ähm - es war dann doch gut ((lacht)). Also - wie gesagt, dann war wahrscheinlich schon der Ehrgeiz anders, ähm - also ich habe mich dann schon eher über eine Drei geärgert, ne? Also - so. Und andere sagen "Na ja, eine Drei ist für mich völlig ausreichend." Und - klar, jeder sagt dann immer "Ja Du hättest ja auch viel mehr geschafft, wenn Du mehr gemacht hättest" aber ähm - nein, also wie gesagt so direkt - ähm - schlechte Erfahrung, dass ich irgendwas nicht erreichen konnte - ähm - sind mir gottseidank erspart geblieben.*

**I:** *Und irgendwelche besonderen Erfolge oder wo Sie so daran zurückdenken und denken "Ach, das habe ich aber gut gemacht"?*

**B:** *((seufzt)) (8) besondere Erfolge (5) Nein, also ich habe schon auch während der Schulzeit eigentlich so Hobbies gehabt, ich habe in der - ja, war reiten wenn es ging jeden Tag ähm war in der Musikschule, habe im Orchester gespielt, habe da einen Abschluss an der Musikschule auch gemacht ähm so - ja. Also von daher kann ich sagen "Naja ich glaube einfach es fällt mir schon leicht - oder leichter vielleicht, andere müssen mehr investieren, um das ähm hinzubekommen" so, ähm aber besondere Erfolge nein, wie gesagt, dafür hätte ich mehr tun müssen um die ((lacht)) besonderen Erfolge einheimen zu dürfen“ (SOA\_w4;).*

Auffällig ist, dass sie ihre außerschulischen Aktivitäten im Kontext von Erfolgen erwähnt, aus denen sie ihr positives lernbezogenes Selbstbild bezieht, insofern unterscheidet sie sich hierin von SMA\_w1, die ihr lernbezogenes Selbstbild hauptsächlich über schulische Lernaktivitäten und -erfolge bezieht. Und auch im Hinblick auf die Lernvorlieben thematisiert SOA\_w4 keine kognitiven oder metakognitiven Lernstrategien oder konkrete Vorgehensweisen, sondern eher ressourcenbezogene Strategien

der Organisation und der Rahmenbedingungen des Lernens wie Ruhe und Ausgeruhtheit (ohne Zitat), volitionale Aspekte sowie Nutzung zusätzlicher Informationsquellen:

*Also ich merke "erstmal anfangen", also eigentlich ergibt es sich dann oft äh - ja gerade auch bei diesem Curriculum dann, klar man hat Ideen, was für Inhalte da rein sollen, aber das zu formulieren in diesem Rahmen zum Beispiel von diesem DQR, ähm - das ähm finde ich jetzt nicht einfach. Aber wenn man erstmal anfängt, also wenn ich dann erstmal angefangen habe, dann kommt man irgendwie rein, also irgendwie arbeitet man sich schon rein, also man m / ne, wenn man erstmal angefangen hat und äh - ja (3) sich dann auch nochmal vielleicht beliest im Buch oder auch im Internet mal äh einfach sich Infos sammelt dann, meistens ergibt es sich dann ja aus der Tätigkeit, dass man Ideen hat und dann - sagt "Ach ja das / da könnte ich mal nachforschen oder" mhm ((bejahend)), so. (3) Und ja, wie gesagt, striktes Auswendiglernen - ja, das ist ja dann sicherlich nur eine Fleißarbeit ((lacht)) so sich dann konzentriert dahin zu setzen. (SOA\_w4)*

Insgesamt werden hier Unterschiede auf mehreren Ebenen deutlich, sowohl im Hinblick darauf, welche Aspekte beim Thema Lernen angesprochen werden (Lernprozess vs. Lernvoraussetzungen), als auch hinsichtlich der Lernorientierung und der Lernvorlieben. Für SMA\_w1 ist Lernen in erster Linie ein(meta-) kognitiv gesteuerter Prozess, während für SOA\_w4 volitionale und motivationale Aspekte im Fokus stehen. Diese Unterschiede scheinen in der jeweiligen Lern- bzw. Bildungsbiographie begründet zu sein, die auf unterschiedliche Bildungsmotivation bzw. -aspiration verweist. Während für SMA\_w1 vor allem eher instrumentell gelagerte Aufstiegs- und Veränderungsmotive prägend zu sein scheinen, scheint bei SMA\_w4 das Motiv der persönlichen Weiterentwicklung und Selbstverwirklichung im Vordergrund zu stehen. Dies schlägt sich schlussendlich auch in der jeweiligen Lerneinstellung und dem Lernverhalten nieder.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die beiden hier betrachteten Fälle in einigen Punkten ähneln, dies betrifft vor allem Aspekte wie Vorstellungen von Studierfähigkeit, das lernbezogene Selbstbild und die Studienzuversicht.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die beiden kontrastierten Fälle entlang der vorläufigen Merkmale. Dabei gilt zu beachten, die ursprünglich angenommenen Ausprägungen einiger Merkmale aufgrund der Analyse der beiden Interviews konkretisiert bzw. modifiziert wurden.

Tabelle 2: Ergebnisse der exemplarischen Fallkontrastierung

| Merkmal   | SMA_w1  | SOA_w4  |
|---|---|---|
| <b>Studienmotivation</b>  | Introjiert bis identifiziert                                  | Identifiziert bis integriert  |
| <b>Einfluss / Reaktion AG</b>   | Initiator und Unterstützer                                    | Gleichgültig bis skeptisch <sup>2</sup>                                   |
| <b>Einfluss / Reaktion priv. Umfeld</b>                                       | ermutigend  | skeptisch   |
| <b>Studienziel: Kompetenzerweiterung für aktuelle berufliche Praxis</b>       | peripher  | zentral   |
| <b>Studienziel: berufliche Qualifikation (Aufstieg/Veränderung/Bewahrung)</b> | zentral   | peripher  |
| <b>Studienziel: persönliche Entwicklung</b>                                   | nein  | ja  |
| <b>Studienziel: wissenschaftliche Qualifikation</b>                           | nein  | nein  |
| <b>Vorstellungen Lehr-/Lernkultur</b>   | schulnah  | schulfern   |
| <b>Relevanz Praxisbezug</b>   | niedrig   | hoch  |
| <b>Relevanz Lernen mit anderen</b>  | niedrig   | hoch  |
| <b>Herausforderungen im Studium</b>   | organisatorisch   | organisatorisch und fachlich  |
| <b>Wünsche an Hochschule</b>  | Fachkompetenz und Lernunterstützung                           | Organisation und Planbarkeit  |
| <b>Studierfähigkeit: Subjektive Theorie</b>                                   | Persönliche und fachliche Dimension<br>Zentral: Lernfähigkeit | Persönliche und soziale Dimension<br>Zentral: Berufs- und Lebenserfahrung |
| <b>Studierfähigkeit: Selbsteinschätzung</b>                                   | fachlich-persönlich   | sozial-persönlich   |
| <b>Studierfähigkeit: Relevanz von Abitur</b>                                  | hoch  | niedrig   |
| <b>Lernerfahrungen</b>  | positiv   | ambivalent  |
| <b>Lernbezogenes Selbstbild</b>   | positiv   | positiv   |
| <b>(Bisherige) Lernerorientierung</b>   | Bedeutung und Leistung  | Reproduktion  |
| <b>Studienzuversicht</b>  | Hoch, intern (kulturelles Kapital)                            | Hoch, extern (soziales Kapital)   |

Bei der Analyse der übrigen Interviews gilt es nun, einen besonderen Augenmerk darauf zu richten, diejenigen Merkmale bzw. Vergleichsdimensionen heraus zu arbeiten, die sich als Basis der späteren Typologie eignen, d.h. sich zur Gruppierung und Kontrastierung der Fälle aufgrund ihrer „diskriminatorischen“ Relevanz eignen. *„Ziel ist es dabei, solche Kategorien zu finden bzw. Kategorien in einer solchen Weise zu dimensionalisieren, dass die Fälle, die einer Merkmalskombination zugeordnet werden, sich möglichst ähneln, wobei aber zwischen den einzelnen Gruppen bzw. Merkmalskombinationen maximale Unterschiede bestehen“* (Kluge & Kelle, 2010, S. 93).

Dieser Schritt erfolgt jedoch erst nach der Auswertung der Folgebefragung. Bei der Folgebefragung werden die Erfahrungen aus der Studieneingangsphase u.a. in Bezug auf den Studienverlauf (Herausforderungen, bisherige Studienleistungen, Zusammenarbeit mit Mitstudierenden), die Studienorganisation sowie potentielle Unterstützungs- und Beratungsbedarfe fokussiert. Dabei werden zum Teil Fragen aus der Erstbefragung noch einmal aufgegriffen, um einen Vergleich zwischen den Erwartungen, Wünschen und Vorstellungen vor und nach Studienaufnahme zu ermöglichen. Gleiches gilt für das Thema Studierfähigkeit: Hier sollen die Befragten aus ihrer jeweils aktuellen Sicht ihre diesbezüglichen Vorstellungen schildern.

<sup>2</sup> Hier wird der formal zuständige Vorgesetzte berücksichtigt.

## Literatur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), S. 179–211.
- Alheit, P., Rheinländer, K. & Watermann, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 11(4). S. 577–606.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), S. 191–215.
- Banscherus, U. & Pickert, A. (2013). Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende. Stand und Perspektiven. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesländer-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Online unter: [http://www.offene-hochschulen.de/download/2013-11-18\\_OH\\_Thematischer%20Bericht\\_Unterst%C3%BCtzungsangebote\\_Formatiert.pdf](http://www.offene-hochschulen.de/download/2013-11-18_OH_Thematischer%20Bericht_Unterst%C3%BCtzungsangebote_Formatiert.pdf) [24.6.2014]
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52 (3), S. 450–474.
- Berthold, C., Jorzik, B & Meyer-Guckel, V. (Hrsg.)(2015). *Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. Essen: Edition Stifterverband
- Berthold, C. & Herdin, G. (2015). Hintergrund und Einführung. In Berthold, Jorzik & Meyer-Guckel (Hrsg.). *Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. Essen: Edition Stifterverband, S. 12-19
- Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (3), S. 406–429.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality: Changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1973). Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In Bourdieu, P. (Hrsg.). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 88–137
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brändle, T. & Lengfeld, H. (2015). Führt Studium ohne Abitur zu geringerem Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. *Arbeitsbericht des Instituts für Soziologie Nr. 66*.

- Brandstätter, H., Grillich, L., & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38 (3), S. 121–131.
- Büchler, T. (2012). Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern im Studium. Hans Böckler Stiftung, Arbeitspapier 249.
- Centrum für Hochschulentwicklung CHE (2016a): Studieren ohne Abitur - Quantitative Entwicklung in Deutschland insgesamt. Online unter: <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-deutschland-insgesamt/b> [04.04.2016]
- Centrum für Hochschulentwicklung CHE (2016b): Studieren ohne Abitur  
Online unter: <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/page/index.html> [04.04.2016]
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik. 1993, Heft 2/93, S. 223-238.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In Psychological Inquiry. 2000, Vol. 11, No. 4, S. 227 – 268.
- Duong, S. & Püttmann, V. (2014). Studieren ohne Abitur: Stillstand oder Fortentwicklung? Eine Analyse der aktuellen Rahmenbedingungen und Daten. Gütersloh: CHE.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative Forscherinnen. 2. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Entwistle, N. & McCune, V. (2004). The conceptual basis of study strategy inventories In : Educational Psychology Review. 16, 4, p. 325-245
- Esser, H. (1999). Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt a. M.: Campus.
- Fellenberg, F. & Hannover, B. (2006). Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln. Empirische Pädagogik, 20 (4), S. 381–399.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research. Reading: Addison-Wesley.
- Freitag, Walburga (2011): Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens? Analysen hochschulstatistischer Daten zum Hochschulstudium von Studierenden mit beruflicher Qualifikation. In: Freitag, W., Hartmann, E., Loroff, C., Stamm-Riemer, I., Völk, D. & Buhr R. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulpolitische und berufliche Bildung im Wandel. Münster u. a., S. 35–56.
- Freitag, W. K. (2012). Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Hans Böckler Stiftung, Arbeitspapier 253.

- Gold, A. (1988). Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs. Frankfurt am Main: Lang.
- Gold, A. & Souvignier, E. (2005). Prognose der Studierfähigkeit. Ergebnisse aus Längsschnittanalysen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37(4), S. 214-222.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2010). Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. HIS: Forum Hochschule 2 | 2010.
- Heublein, H., Ebert, J., Hutzsch, Ch., Isleib, S., Richter, J. & Schreiber, J. (2015). *Studienbereichsspezifische Qualitätssicherung im Bachelorstudium. Befragung der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen zum Thema Studienerfolg und Studienabbruch* (Forum Hochschule 3 | 2015). Hannover: DZHW.
- Helfferrich (2005)**. Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews.
- Huber, L. (2009). Kompetenzen für das Studium: „Studierfähigkeit“. In TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation. 1/2009, 4. Jg. Münster: LIT Verlag. S.81 - 96
- Jürgens, A. (2014). Studieninteresse – Welche Unterschiede bestehen zwischen traditionell und nicht-traditionell Studierenden? Journal of Technical Education (JOTED), Jg. 2 (Heft 1), S. 31-53.
- Jürgens, A. & Zinn, B. (2012). Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. Beiträge zur Hochschulforschung, 34. Jahrgang, 4/2012.
- Kelle, U. & Kluge, H. (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag
- Konegen-Grenier, C. (2002). Studierfähigkeit und Hochschulzugang. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Krapp, A. (1993). Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. In Unterrichtswissenschaft 21 (1993) 4, S. 291-311
- Krapp, A. & Deci, R.M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In Jerusalem, M. & Hopf, D. (Hrsg.). Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. 44. Beiheft, S. 54-82
- Krempkow, R. (2008). Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. In: Die Hochschule, 17 (2008) 1, S. 91-107.

- Köller, O. (2014). Studierfähigkeit und Abitur empirisch betrachtet. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia, R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Abitur und Studierfähigkeit. Ein interdisziplinärer Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55 – 73.
- Köller, O., & Baumert, J. (2002). Das Abitur - immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 52(B 26), S. 12-19.
- Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2006): Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In: Werner Georg (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK, S. 55-92.
- Maertsch, K. & Voitel, M. (2013): Herausforderungen für und Schwierigkeiten von beruflich qualifizierten Studierenden. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.): *Beruflich qualifiziert studieren - Herausforderungen für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen*. Bielefeld, S. 67-84.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Muckel, P. (2013a). Beschreibung der neuen Zielgruppe und die „Schlüsselproblematik“. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.). *Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 21-27.
- Muckel, P. (2013b). Studierende mit nicht traditioneller Hochschulzugangsberechtigung. In: Hanft, A. & Brinkmann, K. (Hrsg.): *Offene Hochschule. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster New York München Berlin: Waxmann. S. 97-109.
- Nagy, G. (2005). *Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen: Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium*. Dissertation Freie Universität Berlin. PDF abrufbar unter: [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS\\_thesis\\_000000002714](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002714).
- Nickel, S. & Leusing, B. (2009). *Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse*. CHE Arbeitspapier Nr. 123 (September 2009).
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin* 2004, Vol. 130, No. 2, S. 261–288.
- Sarclotti, A. & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1 (3), S. 235–248.
- Schäfer, M., Hagemann, T. (2015). Studienerfolg von Studierenden ohne Abitur an der Fachhochschule der Diakonie. In: Schäfer, M., Kriegel, M., Hagemann, T. (Hrsg.). *Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen*. Münster/New York: Waxmann. S. 103-110.

- Schiefele, U., Streblow, L. & Brinkmann, J. (2007). Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (3), S. 127–140.
- Schmitt, L. (2010). *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stöter, J. (2013). Nicht traditionell Studierende im Hochschulkontext. In: Hanft, A., Brinkmann, K. (Hrsg.). *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann. S. 53-65.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45 (1), S. 89–125.
- Tinto, V. (1988) Stages of Student Departure: Reflection on the Longitudinal Character of Student Leaving. *Journal of Higher Education*, 59 (4), S. 438–455.
- Trapmann, S. Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (1), S. 11–27