

## Unterstützung berufsbegleitender wissenschaftlicher Weiterbildungen für nicht-traditionelle Studierende

Bearbeitung: Rebecca End

12. April 2017

In diesem Teilarbeitspaket sollen derzeit verfügbare Unterstützungsangebote für nicht-traditionell Studierende erfasst werden. Als Einstieg dazu dient eine Vorstellung der Zielgruppe der non-traditionals, wobei insbesondere ihre soziodemografische Lage und ihre Ausgangssituation zu Beginn des Studiums vorgestellt werden. Zum Zeitpunkt der Recherche konnten keine Daten zu Studierenden im therapeieberuflichen Bereich erhoben werden. Der Forschungsstand entspricht somit nicht der gewünschten Zielgruppe. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf die Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden aus den Therapeieberufen bedarf zielgruppenspezifischer Analysen.

### 1. Profil der nicht-traditionell Studierenden

Buchholz et al. (2012) untersuchten in ihrer Arbeit die Situation Berufstätiger im Hinblick auf Hochschulzugänge am Beispiel der Ruhr- Universität Bochum (RUB). Die Angaben beziehen sich hauptsächlich auf beruflich Qualifizierte aus dem technischen Ingenieurbereich. Hier wurde bereits ein konkretes Sozialprofil berufstätiger Studierender erstellt, bei denen es sich größtenteils um Personen aus nicht-Akademiker Haushalten im Alter von 20 bis 30 Jahren handelt<sup>1</sup>, die sowohl während als auch außerhalb der Vorlesungszeit aktiv im Beruf stehen bzw. BAföG<sup>2</sup> erhalten und in Deutschland geboren wurden (vgl. Buchholz et al. 2012, 9, 43f.). Dieses Bild verschiebt sich in den von Freitag (2012) vorgestellten Erkenntnissen: Hier ist lediglich ein Drittel der beruflich qualifizierten Studierenden berufstätig und über die Hälfte finanziert sich über das BAföG (vgl. Freitag 2012, 83). Dort zeigt sich auch, dass Stipendien, Bildungskredite und die Absicherung durch den Partner als Finanzierungsmöglichkeit in Betracht kommen, dies allerdings seltener genutzt wird. Die Hälfte der von der RUB erfassten nicht-traditionell Studierenden ist weiblich, ein Fünftel der Gesamtheit hat bereits eine Familie begründet (19%). 73% der Befragten verfügen über eine mittlere Reife als Bildungsabschluss, bei lediglich 23% handelt es sich im FachabiturientInnen. Mehr als ein Drittel (42%) der Studierenden wurden in ihrer Entscheidung nicht von ihren ArbeitgeberInnen unterstützt (vgl. Buchholz et al. 2012, 9, 43f.). Insgesamt wird bundesweit eine sehr hohe Nachfrage nach Studiengängen für nicht-traditionell Studierende verzeichnet: Der 2007 festgestellte Anteil von 3.940 InteressentInnen hatte sich 2010 bereits verdreifacht (9.241) (Nickel & Duong 2012, 108).

### 2. Motive für die Aufnahme eines Studiums

Externen Befragungen der RUB (2012) zufolge, hat die Bedeutung von Weiterbildung im Lebenslauf zugenommen. Als Begründung werden der gesellschaftliche Wandel und die darauf basierende

1

Notwendigkeit der Etablierung des lebenslangen Lernens genannt. Grundsätzlich wird bei diesen TeilnehmerInnen eine hohe Motivation erwartet, insbesondere da die Befragten angaben, dass sie ihr Studium vor dem Hintergrund der Persönlichkeitsentwicklung und der beruflichen Qualifizierung wahrnehmen würden. Hier werden insbesondere materielle Anreize, wie beispielsweise ein höheres Gehalt durch Karriereentwicklung vermutet (vgl. Buchholz et al. 2012, 44; Otto & Kamm 2014). Als häufigstes Motiv wurde mit 63% das fachliche Interesse, bzw. „Erkenntnisinteresse“ genannt. Ähnlich stark vertreten war die individuelle Identitätsarbeit (50%), wohingegen eine berufliche Neuorientierung seltener im Vordergrund stand (28%) (Buchholz et al. 2012, 46f.; siehe auch Thomas et al. 2013, 480ff.). Weiterhin werden Einflussfaktoren, wie die örtliche Erreichbarkeit, das Studienangebot, der Ruf der Einrichtung sowie die Empfehlung durch Bekannte oder Freunde genannt (vgl. ebd.).

Hier kann von Freitag ergänzend angefügt werden, dass die Motive für die Aufnahme eines Studiums stark mit den jeweiligen Berufsgruppen zusammenhängen. Im Gesundheitsbereich versprechen sich Personen in sozialpflegerischen Berufen oder medizinische Fachangestellte („Arzthelfer“) beispielsweise Möglichkeiten ihre Karrierechancen zu verbessern (Freitag 2012, 79). Gerade bei QuereinsteigerInnen, welche den dritten Bildungsweg nutzen, lassen sich drei spezifische Motive für die Aufnahme eines Studiums herausstellen: *Aufstieg, Veränderung und Bewahrung*. Das Motiv *Aufstieg* beinhaltet die Intention des beruflichen bzw. sozialen Aufstiegs in Verbindung mit der Steigerung des Einkommens. Das Motiv *Verändern* steht für die Erweiterung des Tätigkeitfeldes bzw. der Entwicklung von Alternativen durch Wissenserweiterung. Das Motiv *Bewahren* thematisiert das Verhindern des beruflichen bzw. sozialen Abstiegs oder der Statussicherung bei einem Arbeitgeberwechsel (vgl. Freitag 2012, 82f.).

### 3. Praxisbeispiele: Gestaltung zielgruppenspezifischer Studienangebote

Im Beispiel der Ruhr-Universität (2012) wurden die Übergänge zwischen Beruf und Studium durch verschiedene Strategien gestaltet. Im Vorfeld wurde der Informationsbedarf festgestellt und darauf basierend ein Angebot zur gezielten Verbreitung von Informationen über das Studienangebot entwickelt. Ferner wurden Beratungs- und Unterstützungsangebote für den Studieneinstieg (beispielsweise Tutorien) erstellt. In Bezug auf die thematischen Inhalte wurde ein enger Bezug zum Berufsfachwissen hergestellt. Ferner wurden Strategien für eine flexible Gestaltung des Studiums und dessen Finanzierung erarbeitet (vgl. Buchholz et al. 2012, 19).

Zu den nachweislich förderlichen Faktoren wiederum zählen der Einsatz flexibler Studienzeitenmodelle, ein großzügiges Fernstudienangebot, die Bereitstellung von Informationen zum Studium für beruflich Qualifizierte ohne Abitur, Brückenkurse sowie berufsbegleitende Studiengänge. Zudem erwiesen sich die Anrechnung beruflicher Erfahrungen und die Nutzung von eLearning-Angeboten als begünstigend (vgl. Nickel & Duong 2012, 109; siehe auch Teichler & Wolter, 2004 66f.).

### 4. Praxisbeispiele: Feststellung von Handlungsbedarf

Welche Probleme wurden bei nicht-traditionell Studierenden im Kontext ihres Studiums bzw. vor dessen Antritt festgestellt? Aus den erhobenen Daten generierte die Autorin unterschiedliche Ebenen,

die fachliche Inhalte, den betrieblichen Kontext aber auch den Zugang zu Informationen zum Studium, die institutionelle sowie die individuelle Organisation betreffen. Viele Barrieren entstehen auch aufgrund der individuellen sozialen Verortung der beruflich Qualifizierten, die im Teilarbeitspaket 1.2 bereits ausführlich beleuchtet wurden.

**Fachlich inhaltliche Ebene:** Die häufigsten Schwierigkeiten treten bei nicht-traditionell Studierenden im Zusammenhang mit Methoden wissenschaftlichen Arbeitens und dem Umgang mit Fachliteratur auf (vgl. Freitag 2012, 80ff.; Kern & Hoormann 2011, 80). Dies lässt sich durch Befragungen der RUB (2012) bestätigen: Vertreter von Unternehmen, aber auch Uniinterne gaben an, dass sie Zweifel in Bezug auf die Vergleichbarkeit der Grundlagenkenntnisse von beruflich Qualifizierten und Abiturienten hegen (vgl. Buchholz et al. 2012, 27; Kern & Hoormann 2011, 80). Dieses Problem ist auch den beruflich Qualifizierten bewusst: "So gut wie alle Befragten geben an, dass sie sich bessere Unterstützungsmaßnahmen, wie beispielsweise Vorkurse/Brückenkurse im Bereich wissenschaftliches Arbeiten oder zur Auffrischung von Fremdsprachenkenntnissen, wünschen" (Buchholz et al. 2012, 53). Etwa ein Drittel der nicht-traditionell Studierenden kritisierte außerdem, dass sie ihr berufliches Fachwissen nicht im Kontext des Studiums anbringen und erweitern konnten: „Die Berufserfahrenen stünden vor der Wahl, sich von ihrer Praxis abkehren zu müssen oder eine Theoriefeindlichkeit aufzubauen“ (vgl. Freitag 2012, 80f.)<sup>3</sup>.

**Betrieblicher Kontext:** Gerade Unternehmen gaben bei der Erhebung an, dass sie die Studienmöglichkeiten für berufliche Qualifizierte erst in Betracht ziehen würden, wenn dies gesellschaftlich etabliert und nachgefragt sein würde (vgl. ebd. 28). Es ist daher nicht verwunderlich, dass viele beruflich Qualifizierte angaben, dass sie bei ihrer Entscheidung nicht von ihrem Arbeitgeber unterstützt wurden (s.o.). Allerdings wurden Komplikationen mit ArbeitskollegInnen deutlich stärker in den Vordergrund gerückt, als unzureichende Kooperation von Seiten der Betriebsleitung. Viele Befragte gaben an, dass ihre ArbeitskollegInnen nicht verstünden, warum sie keine festen Dienstzeiten mehr hätten und weniger Stunden arbeiten müssten. Hier würde kaum erkannt, dass die Studierenden keine vollen Stellen mehr bekleiden und daher auch für weniger Stunden bezahlt werden würden (vgl. ebd. 48).

**Zugang zu Informationen:** Viele beruflich qualifizierte BewerberInnen stehen zu Beginn vor dem Problem, sich in der Vielfalt der Studienangebote zu orientieren und für sich die passende Wahl zu treffen (vgl. Freitag 2012, 81ff.). Viele InteressentInnen suchen für die Einholung relevanter Informationen direkt die jeweilige Einrichtung auf und ziehen seltener Onlineberatungen in Betracht. Dies hängt auch direkt mit dem Bildungsabschluss der beruflich Qualifizierten zusammen: Je höher der Abschluss, desto häufiger werden Informationen im Netz herangezogen (Vgl. Buchholz et al. 2012, 83). In Bezug auf unterstützende Beratungsangebote kritisierten Studieninteressenten vor allem die mangelnden Informationen im Hinblick auf Prüfungsanforderungen und Rahmenbedingungen der Studiengänge. Ferner seien keine konkreten Ansprechpartner vorhanden oder Berater vermittelten den Interessenten durch ihr Verhalten das Gefühl „nicht willkommen zu sein“ (Vgl. Buchholz et al. 2012, 9; 50). Häufig würden auch Falschinformationen, das mühsame „Erkämpfen“ von Informationen, lange Wartezeiten und ausbleibende eMails frustrieren (vgl. ebd. 83). Buchholz et al. weisen gerade

im Hinblick auf die Formulierung einer zielgruppenspezifischen Ansprache darauf hin, dass hier eine erhöhte Gefahr der Stigmatisierung gegeben ist (Vgl. Buchholz et al. 2012, 56).

**Institutionelle Organisation:** Weiterer Handlungsbedarf ergibt sich auf organisatorischer Ebene, in Bezug auf die Prüfungsordnung von Modulprüfungen und die Zulassung zu den Studiengängen. Die Prüfungsordnung (auch im Hinblick auf die Aufnahmeprüfungen) wird häufig fakultätsspezifisch aufgebaut und ist daher nicht einheitlich. Daher stellt die Gestaltung und Bewertung von Prüfungen eine komplexe Aufgabe dar, die auf institutioneller Ebene viele Ressourcen erfordert.

Zu erwähnen sei hier der zeitliche Faktor: Bereits zwei Monate<sup>4</sup> nach Ende der Bewerbungsfrist müssen Prüfungen abgenommen werden (Vgl. Buchholz et al. 2012, 32f.; Freitag 2012, 81; Kern & Hoormann 2011, 80). Häufig stellt sich das Zulassungsverfahren dadurch als so komplex dar, dass beruflich Qualifizierte teilweise sehr hohe Hindernisse überwinden müssen und daran scheitern. Zwei Drittel der Befragten gaben beispielsweise an, dass sie sehr lange Vorbereitungszeiten für die Prüfungen in Kauf nahmen und häufig erst nach einem Jahr oder später zugelassen wurden (ebd.).

**Individuelle Organisation:** Hinsichtlich der organisatorischen Bewältigung des Studiums, sowie der familiären und beruflichen Verpflichtungen werden gerade von weiblichen Studierenden häufig Schwierigkeiten genannt. Freitag (2012) vermutet, dass dies auf eine traditionelle Rollenverteilung innerhalb der Familie zurückzuführen ist. Insgesamt geben Frauen sehr viel häufiger als Männer Schwierigkeiten und Belastungen im Kontext des Studiums (Vgl. Freitag 2012, 84). Allerdings gibt ein Großteil der Befragten aus der Erhebung der RUB an, dass sie im Kontext ihrer Berufserfahrung die Fähigkeit erworben hätten, sich ihre Zeit effektiv einzuteilen (Vgl. Buchholz et al. 2012, 539).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass ein Großteil der Hochschulen weiterhin traditionelle Wege einschlägt und nur wenige Einzelbeispiele von Good-Practice vorhanden sind. Mitunter verweigern sich die Hochschulen auch gegenüber einem Zugang von beruflich Qualifizierten ganz offen (vgl. Kern & Hoormann 2011, 79f.; Nickel & Duong 2012, 109f.).

---

<sup>1</sup> Frauenanteil: 50%; Elternanteil: 19%; 20 bis unter 30 Jahre: 52%; 85% in Deutschland geboren (Buchholz et al. 2012, 43 f.)

<sup>2</sup> Hierzu sei gesagt, dass BAföG und Berufstätigkeit sich nicht per se gegenseitig ausschließen. Allerdings existieren strenge Richtlinien, was den Zuverdienst während der Förderungszeit anbelangt (Bundesausbildungsförderungsgesetz- BAföG 2014, Abschnitt IV §21,2)

<sup>3</sup> Dem gegenüber steht allerdings, dass wiederum ein Drittel der Befragten angab, dass die berufliche Erfahrung und ihre Handlungskompetenzen ein besseres Verständnis des theoretischen Hintergrundes ermöglicht habe (Vgl. Freitag 2012, 80).

<sup>4</sup> Diese Angabe bezieht sich auf das Land Nordrhein-Westfalen.

## Zusammenfassung

Bei der Profilerstellung von nicht-traditionell Studierenden ergab sich das Bild einer Gruppe, die größtenteils aus 20- bis 30-jährigen Personen besteht, welche einen nicht-akademischen, deutschstämmigen Hintergrund haben. Die am häufigsten genutzten Finanzierungsmethoden bestehen aus Berufstätigkeit oder des Empfangens von BAföG (je nach Befragung). Diese Personengruppe verfügt häufig über einen mittleren Bildungsabschluss. Der Anteil von Männern und Frauen ist ausgeglichen, wobei bereits ein Fünftel der Befragten eine Familie gegründet hat.

Bei der Entscheidung für den Antritt eines Studiums wurden verschiedene Motive genannt, die sich zum Teil auch uminterpretieren lassen. So wurde das Erkenntnisinteresse und die persönliche Identitätsarbeit als häufigster Grund genannt. Weitere Faktoren im Hinblick auf eine spezifische Institution waren die örtliche Erreichbarkeit, das Fächerangebot und die Empfehlung durch Peers. Im Hinblick auf Entscheidungen welche die Karriere beeinflussen stellte sich heraus, dass die Weiterqualifizierung durch ein Studium insbesondere für beruflichen Aufstieg, Veränderung und Bewahrung in Anspruch genommen wurde.

Am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum (Buchholz et al. 2012) wurde erörtert, wie die Umsetzung von Unterstützungsangeboten gestaltet werden kann. In diesem Fall wurde ein Bündel von Strategien entwickelt, welches Angebote zur gezielten Verbreitung von studienrelevanten Informationen, der Beratung, der Finanzierung sowie der Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Studium beinhaltet. Ferner wurden die Inhalte der Lehrveranstaltungen eng mit den Themen der Berufspraxis verbunden.

Schwierigkeiten ergaben sich dabei insbesondere auf Ebenen der fachlichen Inhalte, des betrieblichen Kontextes, des Zugangs zu Informationen sowie der institutionellen und individuellen Organisation des Studiums.

## Quellen- und Literaturverzeichnis:

**Buchholz, A., Heidbreder, B., Jochheim, L., Wannöfel, M. (2012):** Hochschulzugänge für Berufstätige - Exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum. Düsseldorf: Setzkasten GmbH (Hg. Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 188). Online unter: [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_188.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_188.pdf) [Stand: 25. März 2015]

**Bundesausbildungsförderungsgesetz- BAföG (2014):** Bundesgesetz über individuelle Förderung der Ausbildung (Bundesausbildungsförderungsgesetz-BAföG). Online unter: <https://www.xn--bafg-7qa.de/de/bundesausbildungs--foerderungsgesetz---bafog-204.php> [Stand: 27. Mai 2015]

**Freitag, W. K. (2012):** Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Hans-Böckler-Stiftung (Hg.), Arbeitspapier 253. Düsseldorf: Setzkasten GmbH. Online unter: [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_253.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf) [Stand: 25. März 2015]

**Kern, A., Hoormann, J. (2011):** Der Dritte Bildungsweg für Studierende der Europäischen Akademie der Arbeit (EAdA). Zum Hochschulzugang für Studierende der EAdA- Potentiale, Erfahrungen, Chancen. Hans Böckler-Stiftung (Hg.), Arbeitspapier 244. Düsseldorf: Setzkasten GmbH. Online unter: [http://www.boeckler.de/pdf/p\\_arbp\\_244.pdf](http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_244.pdf) [Stand: 25. März 2015]

**Nickel, S., Duong, S. (2012):** Studieren ohne Abitur: Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. Arbeitspapier Nr. 157. Online unter: [http://www.che.de/downloads/CHE\\_AP157\\_Studieren\\_ohne\\_Abitur\\_2012.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_AP157_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf) [Stand: 23. März 2015]

**Otto, A., Kamm, C. (2014):** Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. Workshop: Studierende der ersten Generation gewinnen und begleiten. Online unter: [https://www.uni-goettingen.de/de/document/download/4953c386b1556c664cadd7862e0dd50.pdf/Vortrag\\_Kamm-Otto.pdf](https://www.uni-goettingen.de/de/document/download/4953c386b1556c664cadd7862e0dd50.pdf/Vortrag_Kamm-Otto.pdf) [Stand: 29. April 2015]

**Teichler, U., Wolter, A. (2004):** Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule 2/2004. Online unter: [http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/04\\_2/Teichler\\_Zugangswege\\_und\\_Studienangebote.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/04_2/Teichler_Zugangswege_und_Studienangebote.pdf) [Stand: 23. März 2015]

**Thomas, M., Iniss-Richter, Z., Mata, H., Cottrell, R. R. (2013):** Career Development Through Local Chapter Involvement: Perspectives From Chapter Members. In: Health Promotion Practice, 14,4, Society for Public Health Education, 480-484

