

# Studienmotive und Lebensziele. Ein Vergleich der Intentionen nicht-traditioneller und traditioneller Studierender\*

Tobias Brändle

---

Die Diskussion über nicht-traditionelle Studierende hat sich nach der bundesweiten Öffnung der Hochschulen für beruflich qualifizierte Bewerber ohne Hochschulzugangsberechtigung intensiviert. Trotzdem ist ungewiss, welche Intentionen nicht-traditionelle Studierende bei der Aufnahme eines Studiums haben. Der Text fokussiert anhand einer Studienanfängerbefragung im Bachelorstudiengang Sozialökonomie der Universität Hamburg die Studienmotive und die Lebensziele nicht-traditioneller und traditioneller Studierender. Zunächst wird aufgezeigt, dass die Öffnung der Hochschulen in diesem Studiengang zu einer stärkeren Heterogenität der Studierendenschaft führt, und diese Bildungsoption vermehrt von Studierenden aus niedrigeren sozialen Schichten genutzt wird. Der Vergleich der Studienmotive veranschaulicht zudem, dass nicht-traditionelle Studierende beim Studieneintritt größeres Interesse als Studierende mit Abitur an der (Weiter-)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und der beruflichen (Weiter-)Qualifikation haben. Hinsichtlich mittel- bis langfristiger Lebensziele bestehen jedoch keine Unterschiede zwischen den Gruppen.

---

## 1 Einleitung

Mit dem Beschluss „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne Hochschulzugangsberechtigung“ (*Kultusministerkonferenz 2009*) wurde im Jahr 2009 ein Schritt zur bundesweiten Öffnung der Hochschulen für so genannte „nicht-traditionelle“ Studierende gemacht. Diese Vereinbarung der Kultusministerkonferenz wurde mittlerweile von allen Bundesländern weitgehend umgesetzt (*Nickel/Duong 2012, S. 26*). Auch wenn dabei nach wie vor Differenzen – beispielsweise hinsichtlich der erforderlichen Dauer der Berufspraxis – bestehen, haben beruflich Qualifizierte ohne Hochschulzugangsberechtigung seitdem die Option zur Studienaufnahme. Diese Öffnung der Hochschulen zielt darauf ab, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu steigern sowie den Herausforderungen der Wissensgesellschaft zu begegnen. Gerahmt werden jene beiden Aspekte durch die Möglichkeit der

---

\*Dieses Vorhaben wird innerhalb des gemeinsamen Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL12033 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

Erhöhung des Bildungsniveaus der Bevölkerung, die mit der Eröffnung von „ungeraden“ Bildungswegen einhergehen.

Seit dieser – politisch motivierten – Öffnung der Hochschuleinrichtungen hat sich die Zahl der beruflich Qualifizierten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung an den Hochschulen auf 11.592 im Jahr 2012 etwa verdoppelt. Der Anteil an nicht-traditionellen Studienanfängern<sup>1</sup> ist jedoch noch immer gering und schwankt im Jahr 2012 – je nach Definition der Gruppe – zwischen 2,3 und 3 Prozent (eigene Berechnungen auf Basis der Daten des Statistischen Bundesamts).<sup>2</sup> Infolge dieses geringen quantitativen Ausmaßes der kurz zurückliegenden bundesweiten Öffnung der Hochschulen und der Unterberücksichtigung von Studierenden ohne Abitur in repräsentativen Studierendenbefragungen ist das Wissen über nicht-traditionelle Studierende beschränkt. So ist auch weitgehend unklar, worin deren Studienmotive und Lebensziele liegen. An Untersuchungen, welche diese Intentionen – im Hinblick auf mögliche Differenzen zu Studierenden mit Abitur – vergleichend fokussieren, mangelt es, obwohl Wissen darüber sowohl für die Abschätzung des Angebots der Hochschulen als auch für die didaktische Ausgestaltung des Studiums hilfreich ist.

Zur Verminderung dieser Defizite werden im Folgenden zunächst die Zielsetzungen traditioneller Studierender referiert. Anschließend erfolgt eine Beschreibung der vorliegenden Befunde zu Studienmotiven und Lebenszielen von Studierenden ohne Abitur. Daran anknüpfend wird die hier verfolgte Fragestellung – nach Unterschieden in diesen Orientierungen – theoretisch gerahmt und die Datenbasis für die nachfolgenden Analysen dargestellt. Darauf aufbauend werden die Studienmotive und die Lebensziele per Varianz- und Faktoranalyse untersucht. Abschließend werden Dimensionen der (Weiter)Bildung sowie der Berufsqualifikation miteinander verglichen.

## 2 Studienmotive und Lebensziele

In Studierendenbefragungen wird regelmäßig erhoben, welche Ziele mit einem Studium verfolgt werden. Dabei kann zwischen Studienmotiven und Lebenszielen differenziert werden. Während die Studienmotive im Folgenden die Gründe umfassen, welche zur Aufnahme des Studiums geführt haben, wird der Begriff der Lebensziele für mittel- bis langfristige Pläne verwendet, welche Studierende für die Zeit nach dem

---

<sup>1</sup>Soweit als möglich wird im Folgenden eine genderneutrale Schreibweise verwendet. Aus Gründen der Lesbarkeit wird ansonsten die männliche Form genutzt, wobei die weibliche Form mit inbegriffen ist.

<sup>2</sup>Während das Statistische Bundesamt unter den nicht-traditionellen Studienanfängern ausschließlich beruflich Qualifizierte ohne Hochschulzugangsberechtigung fasst, schließen *Nicke/Duong (2012)* zur Berechnung der Quote Begabtenprüfungen mit ein. *Dahm/Kerst (2013)* inkludieren zusätzlich Absolventen von Fachschulen.

Studienabschluss hegen.<sup>3</sup> Auf diese Weise lassen sich Rückschlüsse darauf ziehen, ob Studierende eher eine (Weiter)Entwicklung ihrer Persönlichkeit oder eine berufliche (Weiter)Qualifikation anstreben.

## 2.1 Zielsetzungen traditioneller Studierender

Bezüglich der Zielsetzungen traditioneller Studierender liegen mit der HIS-Studienanfängerbefragung und dem Studierendensurvey zwei Befragungen vor, die Trendaussagen über die Einstellungen von Studierenden über einen Zeitraum von fast drei Jahrzehnten zulassen.<sup>4</sup>

Diese Studien verdeutlichen, dass intrinsischen Motiven im Hinblick auf die Studienwahl eine besondere Relevanz zukommt. Seither ist für die Mehrheit der Studierenden fachliches Interesse von zentraler Bedeutung. Ebenso wird überwiegend persönlichen Neigungen und Begabungen großes Gewicht zugemessen. Ungebrochen liegt auch in der persönlichen Entfaltung ein zentrales Studienwahlmotiv (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 28ff.; Scheller/Isleib/Sommer 2013, S. 76*). Extrinsische Motive werden demgegenüber tendenziell von weniger Befragten als wichtig eingeschätzt. Dennoch sind auch vielfältige Berufsmöglichkeiten und überdies sichere Berufsaussichten sowie gute Verdienstmöglichkeiten wichtige Faktoren bei der Studienwahl. Die beiden letztgenannten Aspekte haben dabei in der letzten Dekade an Bedeutung gewonnen (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 28ff.; Scheller/Isleib/Sommer 2013, S. 77*). Hingegen haben weniger Studierende bei Studienbeginn einen festen Berufswunsch (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 28ff.; Scheller/Isleib/Sommer 2013, S. 78*). Soziale Motive fallen demgegenüber deutlich in der Bedeutung ab und sind für etwa ein Drittel der Studienanfänger wichtig. Andere studien- und berufsferne Motive, wie ähnliche Berufe im sozialen Netzwerk der Studierenden, sowie die Beratungspraxis scheinen indes irrelevant zu sein (*Scheller/Isleib/Sommer 2013, S. 76ff.*).

Bezüglich der Studienwahl zeigen die beiden Untersuchungen folglich regelmäßig auf, dass persönliche Interessen und Fähigkeiten die häufigsten Argumente für die Wahl eines Faches sind. Auf den späteren Beruf gerichtete Belange werden hingegen seltener genannt. Dies verdeutlicht auch ein Vergleich der verschiedenen Studienwahlmotive, welcher aufzeigt, dass intrinsische Motive für etwa die Hälfte der Studienanfänger das entscheidende Motiv sind, während etwa ein Drittel extrinsischen

---

<sup>3</sup>Gemäß der Motivationsforschung ist davon auszugehen, dass Motive teilweise unbewusste, handlungsleitende und stabile Persönlichkeitsmerkmale sind (*Kleinbeck 2010*). Lebensziele können nach *Brunstein/Maier/Dargel (2007)* als übergeordnete, kontinuierlich verfolgte Ziele verstanden werden.

<sup>4</sup>Diese Studien berücksichtigen die Hochschulzugangsberechtigung nicht en détail. Entsprechend weisen die jeweiligen Stichproben einen geringen Anteil an Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 16; Scheller/Isleib/Sommer 2013, S. 24*), dessen Größe jedoch irrelevant ist.

Motiven die größte Bedeutung zumisst (*Scheller/Isleib/Sommer 2013, S. 82*). Insofern ist die (Weiter)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit bei der Entscheidung für ein Studium für mehr Studierende bedeutsam als die berufliche (Weiter)Qualifikation.

Ein etwas anderes Bild zeichnet sich ab, wenn nach den Berufs- und Lebenszielen gefragt wird. Der Studierendensurvey und die HIS-Studienanfängerbefragung verdeutlichen, dass intrinsisch-autonome Berufswerte am weitesten verbreitet sind. Zentral sind die Aufnahme einer abwechslungsreichen Tätigkeit, Selbstständigkeit sowie die Verwirklichung eigener Ideen (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 168ff.; Scheller/Isleib/Sommer 2013, S. 182f.*). Sozial-altruistische Ziele werden von etwa der Hälfte der Studierenden verfolgt. Bezüglich dem Wunsch Anderen zu helfen und etwas Nützliches für die Allgemeinheit zu tun, sind in der vergangenen Dekade steigende Trends zu beobachten, während weniger Studierende anstreben, mit Menschen zu arbeiten (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 168ff.; Scheller/Isleib/Sommer 2013, S. 182f.*). Darüber hinaus haben etwa zwei Drittel der Studierenden den Anspruch, einen sicheren Arbeitsplatz beziehungsweise einen guten Verdienst zu haben (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 168ff.; Scheller/Isleib/Sommer 2013, S. 182f.*).

Hinsichtlich der Berufs- und Lebensziele erhoffen sich die Studierenden somit einem Beruf nachgehen zu können, der sie erfüllt sowie Abwechslung und ein gutes Einkommen bietet. Wichtig scheinen aber auch Aspekte der Selbstentfaltung zu sein, die sich in dem Wunsch nach Selbstständigkeit und nach der Möglichkeit des Einbringens eigener Ideen ausdrückt. Dies drückt sich auch in den Nutzenerwartungen der Studierenden aus, die in erster Linie auf die Aufnahme einer interessanten Berufstätigkeit zielen und seltener auf Aspekte der Persönlichkeitsbildung ausgerichtet sind (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 32ff.*).

Insgesamt ist betreffend der Studienmotive und den Lebenszielen der traditionellen Studierenden festzuhalten, dass bei der Studienwahl Aspekte der (Weiter-)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit dominant sind. Die mittel- bis langfristigen Erwartungen sind hingegen häufiger auf den Beruf ausgerichtet. Unklar bleibt hinsichtlich der Berufs- und Lebensziele jedoch, welches Gewicht die Studierenden selbigen auf individueller Ebene zuschreiben, wie also das Verhältnis von Elementen der (Weiter)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und Aspekten der beruflichen (Weiter)Qualifikation von einzelnen Studierenden bewertet wird. Darüber hinaus geht aus diesen repräsentativen Studierendenbefragungen nicht hervor, welche Zielsetzungen nicht-traditionelle Studierende verfolgen.

## 2.2 Zielsetzungen nicht-traditioneller Studierender

Entgegen der verhältnismäßig breit aufgestellten Studierendenforschung ist über die Teilgruppe der nicht-traditionellen Studierenden nur wenig bekannt. Trotz zunehmender Berücksichtigung dieser Gruppe findet bislang keine einheitliche Definition<sup>5</sup> Verwendung, sodass die Befunde untereinander nur eingeschränkt vergleichbar sind. Dennoch ist der Blick auf die Studienmotive und Lebensziele dieser Studierenden lohnenswert, wobei im Folgenden der Fokus auf Untersuchungen liegt, die Studierende ohne Abitur betrachten.<sup>6</sup>

*Scholz/Wolter* zeigen in einer frühen Studie auf, dass „allgemeine Bildungs- und Weiterbildungsabsichten und das Interesse an persönlicher Weiterentwicklung“ (1984, S. 147) für die Studienaufnahme nicht-traditioneller Studierender von herausragender Bedeutung sind. Die Relevanz von Motiven der (Weiter)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit wird ebenso in anderen Studien (*Friebel 1978, S. 130; Mucke 1997, S. 34; Rau 1997, S. 79; Scholz/Wolter 1986, S. 54ff.; Schroeter 1998, S. 108ff.; Wolter/Reibstein 1991, S. 69ff.*) hervorgehoben. Während die Mehrzahl dieser Untersuchungen eine Dominanz der persönlichkeitsorientierten Studiengründe diagnostiziert, finden *Scholz/Wolter* etwa gleich starke Berufs- und Fachorientierungen (1986, S. 56). *Mucke* differenziert die Gründe der Studienaufnahme weiter aus und unterscheidet vier Motivlagen von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung: Die Stärkung des Selbstwertgefühls, die berufliche Neuorientierung, die Konfrontation mit Statusproblemen und private Veränderungen befördern demnach den Wunsch der Studienaufnahme (1997, S. 34).

Neuere Studien berichten demgegenüber oftmals von einer größeren Bedeutung der beruflichen Qualifikation. *Alheit/Rheinländer/Watermann* konstatieren eine Zunahme der Karriereorientierung nicht-traditioneller Studierender (2008, S. 591). *Diller/Festner/Freiling/Huber* differenzieren mit Aufstiegs-, Veränderungs- und Bewahrungsmotiven drei beruflich begründete Anlässe für die Studienaufnahme, die gegenüber persönli-

<sup>5</sup>An dieser Stelle können nicht alle unterschiedlichen Definitionsansätze diskutiert werden. Es sei dennoch darauf verwiesen, dass die Berücksichtigung von Zugangswegen (*Teichler/Wolter 2004; Schuetze/Slowey 2002*) populär ist. Demnach sind nicht-traditionelle Studierende „Studierende, die [...] nicht auf dem geraden Weg [...] zur Hochschule gekommen sind; [...] nicht die regulären schulischen Voraussetzungen [...] erfüllen; [...] nicht in der üblichen Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums [...] studieren“ (*Teichler/Wolter 2004, S. 72*). Eine Vereinheitlichung wurde durch *Orr/Schnitzer/Frackmann* für einen europäischen Vergleich vorgenommen. Sie definieren nicht-traditionelle Studierende über den Hochschulzugang, welcher für diese Gruppe „through the validation of prior learning and work experience – with or without a higher education entrance examination“ (*Orr/Schnitzer/Frackmann 2008, S. 41*) erfolgt. Ein Lösungsansatz für diese konkurrierenden Definitionsansätze kann in der ausschließlichen Berücksichtigung von ex ante Kriterien liegen, das heißt von Merkmalen, die vor dem Studieneintritt erhoben werden können (z.B. Schulabschluss, Art der Hochschulzugangsberechtigung).

<sup>6</sup>Analysen anderer Gruppen, beispielsweise berufsbegleitender Studierender (*Jürgens/Zinn 2012; Holz 2011; Sotz-Hollinger 2009*), fließen damit nicht in die Darstellung mit ein, auch wenn sie zu ähnlichen Ergebnissen kommen.

chen Motiven im Vordergrund stehen (2011, S. 107ff.). Ebenso betonen *Kamm/Otto* die Ausrichtung der Studierenden an beruflichen Zielen und heben hervor, dass der Beruf als Push- oder Pull-Faktor auftreten kann. Die Studienaufnahme wird demnach entweder durch Unzufriedenheit mit dem vorherigen Beruf oder durch ein spezifisches Berufsziel stimuliert (2013, S. 43ff.). Insofern scheinen die nicht-traditionellen Studierenden in erster Linie ein instrumentelles Bildungsverständnis an den Tag zu legen, welches auf die Verwertung des anvisierten Bildungsabschlusses ausgerichtet ist.

Im Gegensatz zu diesen Befunden, die eine primäre berufliche Orientierung der nicht-traditionellen Studierenden aufzeigen, dokumentieren andere Studien (*Brändle/Lengfeld/Ordemann 2013; Buchholz/Heidbreder/Jochheim/Wannöffel 2012; Scholz 2006*) ein größeres Gewicht von Motiven der (Weiter-)Entwicklung der Persönlichkeit. So nennen in der Studie von *Scholz* 87 Prozent der nicht-traditionellen Studierenden persönlichkeitsorientierte Gründe für die Studienaufnahme, während berufsbezogene Wünsche von etwa zwei Dritteln der Befragten angeführt werden (2006, S. 60f.). Zudem ist das Fachinteresse für die Mehrheit der Studierenden ein wichtiges Studienmotiv (*Buchholz/Heidbreder/Jochheim/Wannöffel 2012, S. 47; Scholz 2006, S. 63f.*).

Ebenso wie sich bei den Studienmotiven der nicht-traditionellen Studierenden kein einheitliches Bild zeigt, bewegen sich die Ergebnisse bezüglich mittel- und langfristiger Ziele im Feld zwischen beruflicher (Weiter)Qualifikation und (Weiter-)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. So erwartet über die Hälfte der Studierenden vom Studium entweder eine Höherqualifikation in ihrem früheren Berufsfeld oder die Schaffung einer Grundlage für einen angestrebten Berufswechsel (*Scholz 2006, S. 65f.; Schroeter 1998, S. 110ff.; Wolter/Reibstein 1991, S. 72ff.*). Perspektivisch ist die Aufnahme einer interessanten Arbeit zentral, wobei die nicht-traditionellen Studierenden eher inhaltliche als instrumentelle berufliche Wertorientierungen zeigen (*Scholz/Wolter 1986, S. 66ff.*). Andere Untersuchungen berichten demgegenüber eine Dominanz von mittel- und langfristigen Zielen, die im Bereich der (Weiter)Entwicklung der Persönlichkeit zu verorten sind (*Brändle/Lengfeld/Ordemann 2013, S. 55f.; Buchholz/Heidbreder/Jochheim/Wannöffel 2012, S. 47f.*).

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass die vorliegenden Forschungsbefunde zu Studienmotiven und zu Lebenszielen nicht-traditioneller Studierender nicht eindeutig sind. Je nach Studie wird eine unterschiedliche Gewichtung der beruflichen (Weiter)Qualifikation oder der (Weiter-)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit nachgewiesen. Zum Teil sind diese Differenzen auf die unterschiedlichen Untersuchungsgruppen und die damit einhergehende, mangelnde Vergleichbarkeit der Ergebnisse zurückzuführen. Andererseits ist grundsätzlich anzunehmen, dass die beiden Orientierungsmuster nicht zwei Pole eines Spektrums bilden, sondern vielmehr zwei separate Skalen darstellen, also sowohl Motive der beruflichen (Weiter)Qualifi-

kation als auch Motive der (Weiter-)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit verfolgt werden können und dies von den Studierenden nicht als unvereinbarer Gegensatz empfunden wird (*Bargel/Ramm/Multrus 2008, S. 7*).

### 3 Grundannahmen und Untersuchungsdesign

Die Ausführungen in Kapitel 2 haben verdeutlicht, dass die Studienmotive von Studierenden mit Abitur in erster Linie in der (Weiter-)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit liegen. Die mittel- bis langfristigen Ziele sind hingegen stärker im Bereich der beruflichen (Weiter-)Qualifikation verortet. Hinsichtlich nicht-traditioneller Studierender lassen die vorliegenden Forschungsergebnisse demgegenüber keine klare Zuordnung zu. Fraglich bleibt zudem, inwiefern die Heterogenität bei den Zugangswegen zu einer Uneinheitlichkeit bei den Einstellungen der Studierenden führt.

Aus kultursoziologischer Perspektive werden die Intentionen der Studierenden durch ein Wechselspiel von Lebenswelt und Individuum generiert (*Bourdieu 1982*). Letztlich führt dies zu einer Rückbindung der Studierenden an ihr Herkunftsmilieu mittels des Habitus (*Bourdieu 1987*). In der Folge sollten Studierende mit Abitur aufgrund unterschiedlicher Milieuzugehörigkeit andere Einstellungen als nicht-traditionelle Studierende haben. Auf dieser Folie lassen sich auch die Überlegungen zu Diskrepanzerfahrungen nicht-traditioneller Studierender (*Friebel 1978; Scholz/Wolter 1984, 1986*) interpretieren. Demnach befördert eine Kombination lebensgeschichtlicher Diskrepanzerfahrungen, normativen Orientierungen und günstigen sozialen Anregungsmilieus die Genese des Studienwunsches (*Scholz 2006, S. 59f.; Scholz/Wolter 1984, S. 142ff.*). Die Diskrepanzen können dabei sowohl im beruflichen als auch im privaten Umfeld entstehen und zeichnen sich durch „eine Inkongruenz von bislang erreichten Zielen und weitergehenden Ambitionen“ (*Scholz 2006, S. 59*) aus. Werden diese Unstimmigkeiten von den Individuen als normative Belastung erfahren, da eine Dissonanz zwischen Habitus und Milieu besteht, können diese zu einer Studienaspiration führen. Vorteilhaft für die Realisierung dieses Bestrebens sind im sozialen Umfeld erfahrene Unterstützung sowie vorhandene Weiterbildungsmöglichkeiten (*Friebel 1978, S. 128ff.; Scholz 2006, S. 59f.; Scholz/Wolter 1984, S. 142ff.*).

Die Aufnahme eines Studiums erscheint aus dieser Perspektive als Option zur Überwindung der Diskrepanzerfahrungen. Durch die Möglichkeit des Erwerbs eines Hochschulabschlusses kann zusätzliches Prestige gewonnen sowie ein beruflicher und sozialer Aufstieg realisiert werden. Das Studium findet damit zwar eine instrumentelle Verwendung, der Studienzweck ist jedoch ambivalent, da er sowohl auf die Lösung von beruflichen als auch intrapersonellen Diskrepanzerfahrungen gerichtet sein kann.

Demnach ist anzunehmen, dass sich die Studienmotive und die Lebensziele nicht-traditioneller Studierender von den Intentionen Studierender mit Abitur unterscheiden und erstere sowohl größeres Interesse an der (Weiter)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit als auch an der beruflichen (Weiter)Qualifikation haben. Bezogen auf die Studienmotive werden somit zwei Arbeitshypothesen getestet:

*Hypothese 1: Nicht-traditionelle Studierende haben größeres Interesse an der (Weiter)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit als traditionelle Studierende.*

*Hypothese 2: Nicht-traditionelle Studierende haben größeres Interesse an der beruflichen (Weiter)Qualifikation als traditionelle Studierende.*

Im Hinblick auf die mittel- bis langfristigen Lebensziele ist auf Basis der skizzierten Forschungsergebnisse demgegenüber anzunehmen, dass traditionellen Studierenden der Berufserfolg wichtiger ist, während die Studierenden ohne Abitur auch hier größeren Wert auf die (Weiter)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit legen.

*Hypothese 3: Traditionelle Studierende messen den beruflichen Lebenszielen größere Bedeutung als nicht-traditionelle Studierende zu.*

*Hypothese 4: Nicht-traditionelle Studierende messen Lebenszielen im Bereich der (Weiter)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit größere Bedeutung als traditionelle Studierende zu.*

Zur Überprüfung dieser Arbeitshypothesen werden explorative Faktorenanalysen und Varianzanalysen durchgeführt. Notwendig ist dabei die Konstanzhaltung der universitären Rahmenbedingungen, um einen Vergleich vorzunehmen, der nicht durch Fächerdifferenzen verzerrt wird. Insofern ist der Rückgriff auf eine Studierendenbefragung in *einem* Studiengang mit einer ausreichenden Anzahl nicht-traditioneller Studierender obligatorisch. Vorteilhaft ist zudem die Möglichkeit zum Rückgriff auf ein eindeutiges Kriterium zur Definition nicht-traditioneller Studierender.

Diesen Anforderungen wird das Forschungsprojekt „Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium – PETS“ gerecht, welches die Studierenden im Bachelor Sozialökonomie an der Universität Hamburg fokussiert. Das Projekt erlaubt Aussagen über die Studienmotive und -ziele und bietet durch seine Ansiedlung am Fachbereich Sozialökonomie, an welchem bis zu 40 Prozent der Studienplätze an Absolventen einer Aufnahmeprüfung<sup>7</sup> vergeben werden, eine ideale Basis für einen Vergleich von tradi-

---

<sup>7</sup>Die Aufnahmeprüfung steht Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung, mindestens vierjähriger Berufstätigkeit beziehungsweise einer vergleichbaren Tätigkeit derselben Dauer und Studieninteressierten mit Fachhochschulreife offen (*Universität Hamburg 2006*, § 2).



tionellen und nicht-traditionellen Studierenden. Auch wenn diese Quote zurzeit nicht ausgeschöpft wird und etwa ein Viertel beträgt, liegt der Anteil nicht-traditioneller Studierender in diesem Studiengang weit über dem Bundesdurchschnitt. Die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden umfasst alle Absolventen der Aufnahmeprüfung, also Studierende mit Fachhochschulreife und Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Als traditionelle Studierende werden alle Studierenden mit Abitur bezeichnet. Ausschlaggebend für die Zuordnung ist damit allein der erreichte Schulabschluss und nicht der Weg zu selbigem.

Mit einer standardisierten, schriftlichen Befragung wurden in drei Erhebungen vom Wintersemester 2012/2013 bis zum Wintersemester 2013/2014 insgesamt 731 Studienanfänger befragt. Die als Vollerhebung konzipierte, freiwillige Befragung wurde in einführnden Lehrveranstaltungen durchgeführt, deren Besuch für die Studierenden Pflicht ist. So konnte – bezogen auf alle neu-Immatrikulierten – eine Ausschöpfungsquote von 64 Prozent erreicht werden. Damit liegt die Rücklaufquote deutlich über dem Anteil, der üblicherweise in Studierendenbefragungen erreicht wird.<sup>8</sup> Das Studiendesign erlaubt dennoch keine Rückschlüsse auf die Gesamtheit der nicht-traditionellen Studierenden an deutschen Hochschulen. Wird der Blick auf die drei Vergleichsgruppen – Studierende mit Abitur, Studierende mit Fachhochschulreife sowie Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung – gerichtet, so sind bei der Betrachtung von soziodemographischen Merkmalen auf den ersten Blick Differenzen ersichtlich (Tabelle 1).

**Tabelle 1:** Soziodemographische Merkmale der Befragten

	Studierende mit Abitur (Abi)	Studierende mit FHR (FHR)	Studierende ohne schulische HZB (oHZB)
Stichprobe	554	98	74
Frauenanteil	56,1 %	44,3 %	39,7 %
Durchschnittsalter	22,6 Jahre	25,9 Jahre	26,9 Jahre
Migrationshintergrund			
ohne	65,1 %	46,9 %	65,8 %
indirekt	18,8 %	29,6 %	16,4 %
direkt	16,1 %	23,5 %	17,8 %
Anteil mit Berufsausbildung	29,2 %	70,1 %	87,7 %
soziale Herkunft			
niedrig	15,7 %	20,2 %	21,9 %
mittel	23,9 %	22,5 %	45,3 %
gehoben	26,7 %	33,7 %	15,6 %
hoch	33,7 %	23,6 %	17,2 %

<sup>8</sup>Die Rücklaufquoten der jüngsten Sozialerhebung, des letzten Studierenden surveys und der aktuellen HIS-Studienanfängerbefragung liegen bei jeweils rund 30 Prozent (*Middendorff/Apolinarki/Poskowsky/Kandulla/Netz 2013, S. 48f.; Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 6; Scheller/Isleib/Sommer 2013, S. 2*).

Während Frauen bei den Studierenden mit Abitur die Mehrheit stellen, sind sie in den anderen beiden Gruppen deutlich seltener vertreten. Studienanfänger mit Abitur sind durchschnittlich 3,3 Jahre jünger als Studierende mit Fachhochschulreife und 4,3 Jahre jünger als Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Auch der Anteil an Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung sinkt mit steigender schulischer Qualifikation.<sup>9</sup> Zwischen der Berufsausbildung und dem Alter besteht dabei ein Zusammenhang von Cramérs  $V = ,64^{***10}$ , der anzeigt, dass im Falle des Absolvierens einer Berufsausbildung die Studienaufnahme zeitlich nach hinten verlagert wird. Darüber hinaus ist auffällig, dass der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund bei den Studierenden mit Fachhochschulreife höher als in den Vergleichsgruppen ist. So sind 29,6 Prozent der Personen dieser Gruppe selbst in Deutschland geboren, haben aber Eltern, die im Ausland geboren sind. Für 23,5 Prozent der Studierenden mit Fachhochschulreife gilt, dass sie selbst nicht in Deutschland geboren sind. In den beiden Vergleichsgruppen liegt die Quote der Personen ohne Migrationshintergrund bei jeweils circa 65 Prozent. Des Weiteren sind bezüglich der sozialen Herkunft<sup>11</sup> unterschiedliche Gruppenzusammensetzungen festzustellen. Auffällig ist insbesondere der Anteil an Personen mit mittlerer sozialer Herkunft unter den Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Insgesamt liegt der Anteil an Studierenden mit maximal mittlerer Herkunft in dieser Gruppe 27,6 Prozentpunkte höher als bei den Studierenden mit Abitur und 24,5 Prozentpunkte höher als bei den Studierenden mit Fachhochschulreife.

Insofern ist zu konstatieren, dass die Option des Studiums ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung eine Personengruppe attrahiert, die bislang an deutschen Hochschulen unterrepräsentiert ist. So sind diese Studierenden im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen älter und stammen zu einem größeren Teil aus niedrigeren sozialen Schichten. Ähnlich wie berufliche Gymnasien (*Watermann/Maaz 2006*) scheint die Öffnung der Hochschulen folglich einen Beitrag zur Verminderung sozialer Ungleichheit zu leisten. Darüber hinaus studieren mehr Männer ohne Abitur. Der Weg mit einer Fachhochschulreife an der Universität zu studieren wird im Vergleich zu den Studierenden mit Abitur häufiger von Männern mit Migrationshintergrund genutzt.

<sup>9</sup>Der Anteil an Personen mit Berufsausbildung unter den Abiturienten übersteigt den bundesweiten Durchschnitt, der im Wintersemester 2011/2012 an Universitäten bei 11 Prozent lag (*Scheller/Isleib/Sommer 2013*, S. 38). Die Quote basiert auf der Entscheidungsfrage „Haben Sie eine abgeschlossene Berufsausbildung?“.

<sup>10</sup>Die unterschiedlichen Signifikanzniveaus werden im Text wie folgt gekennzeichnet: \*\*\*  $p < 0,01$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*  $p < 0,10$ . Keine Kennzeichnung = kein signifikanter Zusammenhang.

<sup>11</sup>Die soziale Herkunft wurde, wie bis zur 19. Sozialerhebung (*Isserstedt/Middendorff/Kandulla/Borchert/Leszczynsky 2010*, S. 563ff.), über eine Kombination der beruflichen Stellung und der Bildungsherkunft der Eltern operationalisiert.

## 4 Empirische Befunde

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Vergleichsanalysen der Studienmotive und der Lebensziele der drei verschiedenen Studierendengruppen dargestellt. Mittels Varianzanalysen werden Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen herausgearbeitet und durch Einzelvergleiche<sup>12</sup> auf ihre Signifikanz überprüft. Daran anschließend werden die einzelnen Bestandteile der Studienmotive und der Lebensziele durch explorative Hauptachsenfaktoranalysen auf latente Dimensionen reduziert. Schließlich wird durch einen Vergleich von Faktoren der (Weiter)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und der beruflichen (Weiter)Qualifikation aufgezeigt, welche der Intentionen für die Studierenden dominant sind.

### 4.1 Deskriptive Befunde

#### 4.1.1 Studienmotive

Die Motive für die Aufnahme eines Studiums können unterschiedlich gelagert sein. Von besonderer Bedeutung sind Gründe, welche auf die (Weiter-)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit oder auf die berufliche (Weiter-)Qualifikation gerichtet sind. Beispielsweise kann ein Studium aufgenommen werden, um sich persönlich weiterzubilden oder um sich für einen Beruf zu qualifizieren, für dessen Aufnahme ein Hochschulabschluss notwendig ist. Des Weiteren können elterliche Erwartungen, häufige Studienabschlüsse unter Freunden oder unter Arbeitskollegen ausschlaggebende Studienmotive sein. Diese verschiedenen Aspekte bewerteten die Befragten auf einer sechsstufigen Skala, welche durch das Statement „Es gibt unterschiedliche Gründe, aus denen man ein Studium aufnehmen kann. Welche der folgenden Gründe treffen auf Sie zu?“ eingeleitet wurde.

---

<sup>12</sup> Die Ergebnisse dieser post-hoc Tests sind im Anhang aufgeführt. Zunächst wurden Levene-Tests auf Varianzgleichheit durchgeführt. Im Falle von Varianzungleichheit wurden für die Einzelvergleiche Games-Howell-Tests und bei Varianzgleichheit Tukey-HSD-Tests durchgeführt (Hilton/Armstrong 2006).

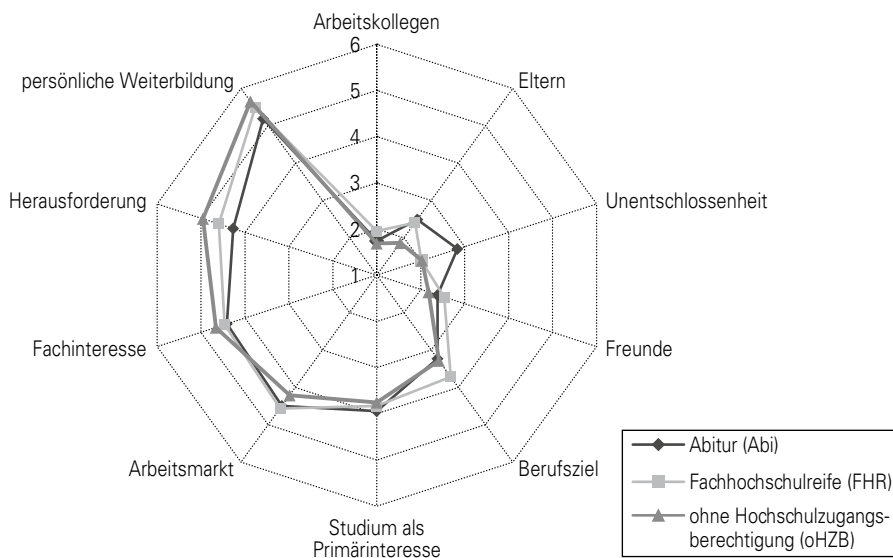
**Abbildung 1:** Studienmotive im Vergleich<sup>13</sup>

Abbildung 1 veranschaulicht die Mittelwerte der drei Vergleichsgruppen. Es zeigt sich, dass sich die drei Antwortprofile nicht grundlegend unterscheiden. Lediglich bei der Unentschlossenheit, der Herausforderung und der persönlichen Weiterbildung ergeben sich größere Gruppenunterschiede. So konstatieren die Studierenden mit Abitur stärker als die beiden anderen Gruppen, das Studium aufgenommen zu haben, weil sie nicht genau wussten, was sie sonst machen sollten. Ferner ist für sie ein genaues Berufsziel unbedeutender als für Studierende mit Fachhochschulreife. Demgegenüber begreifen Studierende mit Fachhochschulreife und ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung im Vergleich zu Befragten mit Abitur das Studium stärker als neue Herausforderung und berichten größere persönliche Weiterbildungsaspirationen. Die Studienentscheidung von Befragten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung wurde im Vergleich zu letzteren zudem in geringerem Maße von den Eltern beeinflusst.

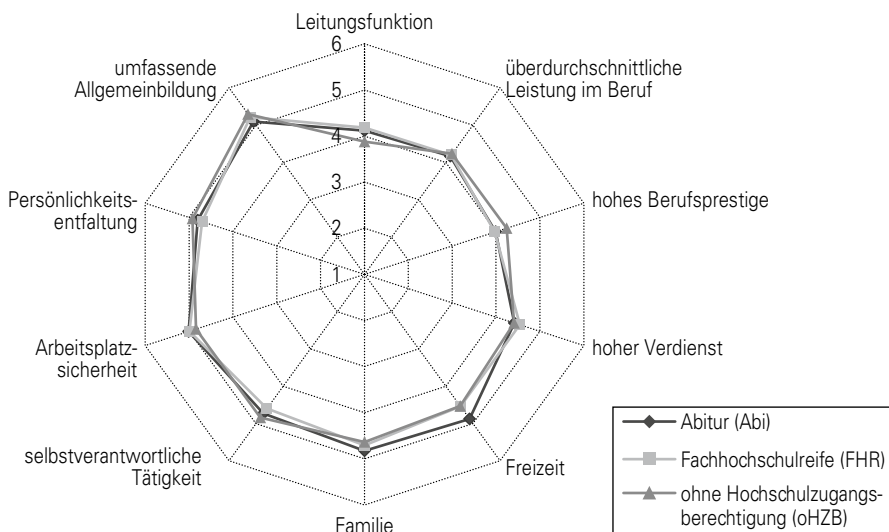
Während der letztgenannte Unterschied in erster Linie auf das höhere Alter der Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung und die damit einhergehende größere Unabhängigkeit vom Elternhaus zurückzuführen ist, deuten die übrigen Differenzen auf eine weniger gezielte Studienentscheidung von Studierenden mit Abitur hin. Dennoch ist festzuhalten, dass in allen Gruppen das Interesse an der persönlichen Weiterbildung die größte Zustimmung erfährt und die Verwertung des Studienabschlusses auf dem Arbeitsmarkt eine geringere Bedeutung hat.

<sup>13</sup>Dargestellt sind die Mittelwerte innerhalb der drei Vergleichsgruppen auf einer Skala von „1 = trifft gar nicht zu“ bis „6 = trifft völlig zu“. Je weiter außen die Linie verläuft, desto zutreffender ist der jeweilige Aspekt. Zu den Signifikanzen siehe Tabelle 4 im Anhang.

### 4.1.2 Lebensziele

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Betrachtung der Lebensziele der Studierenden. Auch diese wurden mittels einer sechsstufigen Skala abgefragt, die mit der Frage „Wie stark verfolgen Sie die hier aufgeführten Ziele?“ (Spangenberg/Mühleck/Schramm/Schneider 2010, S. 91) begonnen wurde. Die examinierten Bereiche erstrecken sich über berufliche Ziele, wie das Erzielen eines hohen Verdiensts oder das Bekleiden einer Führungsposition und persönliche Ziele, wie Selbstentfaltung und Weiterbildung.

**Abbildung 2:** Lebensziele im Vergleich<sup>14</sup>



Die größte Bedeutung wird in allen Gruppen dem Erwerb umfassender Allgemeinbildung zugemessen (Abbildung 2). Das Ausfüllen eines sicheren Arbeitsplatzes hat ein etwas geringeres Gewicht und rangiert in der Gruppe der Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung an dritter Stelle, während dieses Ziel von den beiden Vergleichsgruppen als zweitwichtigstes genannt wird. Im Vergleich zu den Studienmotiven fällt zudem auf, dass die Befragten den Lebenszielen generell stärker zustimmen. So liegt der Mittelwert für das Bekleiden einer Leitungsfunktion, dem Item mit der geringsten Bedeutung für die Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, bei 3,9 und damit im positiven Bereich. Darüber hinaus sind lediglich signifikante Gruppenunterschiede hinsichtlich der Bedeutung der Freizeitorientierung feststellbar. Diese ist bei den Studierenden mit Abitur stärker als in den

<sup>14</sup>Dargestellt sind die Mittelwerte innerhalb der drei Vergleichsgruppen auf einer Skala von „1 = überhaupt nicht“ bis „6 = sehr stark“. Je weiter außen die Linie verläuft, desto stärker wird das jeweilige Ziel verfolgt. Zu den Signifikanzen siehe Tabelle 6 im Anhang.

beiden Vergleichsgruppen, wobei dies durch das geringere Alter der Studierenden mit Abitur bedingt wird ( $r=-,19^{***}$ ).

Bezüglich der Lebensziele ist folglich festzuhalten, dass sich die Studienanfänger unabhängig von der Art der Hochschulzugangsberechtigung ähneln. Eine Ursache für diese Ähnlichkeit und die hohe Bedeutung aller abgefragten Ziele kann in der Erwünschtheit eines erfolgreichen und erfüllten Lebens liegen. Darüber hinaus kann der – im Vergleich zu Studienmotiven – langfristige und damit ungewisse Zeithorizont zu einer erhöhten Zustimmung führen, da die Studienanfänger noch keine stabilen Prioritäten entwickelt haben.

## 4.2 Faktorenanalyse

Die deskriptiven Auswertungen verdeutlichen insgesamt eine hohe Bedeutung der persönlichen (Weiter-)Bildung, während der Stellenwert der beruflichen (Weiter) Qualifikation demgegenüber abzufallen scheint. Nachfolgend werden die einzelnen Aspekte der Studienmotive und der Lebensziele zu Faktoren zusammengefasst. Auf der Basis dieser Ergebnisse werden für die einzelnen Befragten Mittelwerte<sup>15</sup> über die zu einem Faktor zusammengefassten Einzelitems gebildet und deren Verbreitung verdeutlicht. Letztlich ermöglicht dies, Aussagen über die Dimensionen der Studienmotive und der Lebensziele sowie deren Relevanz zu treffen.

### 4.2.1 Studienmotive

Tabelle 2 dokumentiert, dass sich aus den zehn Einzelitems per Varimax rotierter Hauptachsenfaktorenanalyse eine vierfaktorielle Struktur ergibt, die insgesamt 39,8 Prozent der Varianz der einzelnen Variablen erklärt. Die Studienmotive können demnach auf (Weiter)Bildungsinteresse (Cronbachs  $\alpha = ,65$ ), eine Entscheidung, die auf ein klares Berufsziel ausgerichtet ist (Cronbachs  $\alpha = ,52$ ), ein akademisches Umfeld (Cronbachs  $\alpha = ,51$ ) und eine Erwartungshaltung (Cronbachs  $\alpha = ,25$ ) reduziert werden.<sup>16</sup> Die Ergebnisse fügen sich damit in den oben skizzierten Forschungsstand ein, wonach Studienanfänger Motive der beruflichen (Weiter)Qualifikation und Motive der (Weiter)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit verfolgen. Des Weiteren sind ein akademisches Umfeld sowie eigene und elterliche Erwartungen bedeutsam für die Studienaufnahme.

<sup>15</sup> Im Gegensatz zu den gewichteten Faktorwerten haben diese ungewichteten Faktorwerte den Vorteil, dass sie auf Basis der ursprünglichen Antwortskala interpretiert werden können und leichter mit anderen Studien repliziert werden können (*Hair/Black/Babin/Anderson/Tatham 2006, S. 134ff.*).

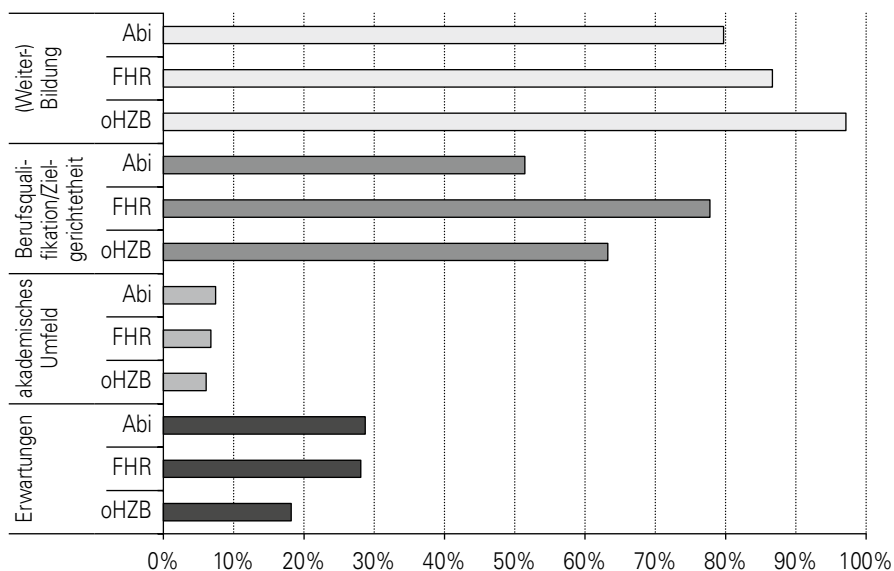
<sup>16</sup> Da Cronbachs  $\alpha$  mit der Zahl von Items ansteigen kann (*Peterson 1994*), sind die hier gefundenen geringen Werte – mit Ausnahme des Werts für den Faktor „Erwartungen“ – akzeptabel.

**Tabelle 2:** Faktorenstruktur der Studienmotive

	(Weiter-) Bildung	Berufsqualifikation/ Zielgerichtetheit	akademisches Umfeld	Erwartungen
Studium als Primärinteresse	0,171	0,230	-0,101	0,455
Berufsziel	-0,050	0,545	0,138	0,231
Freunde	-0,031	-0,070	0,496	0,243
Arbeitsmarkt	0,075	0,085	0,141	0,349
Unentschlossenheit	-0,205	-0,709	0,115	0,033
Herausforderung	0,730	-0,025	0,104	-0,068
pers. Weiterbildung	0,716	0,072	-0,152	0,089
Arbeitskollegen	-0,068	0,075	0,678	0,006
Eltern	-0,165	-0,127	0,323	0,487
Fachinteresse	0,477	0,216	-0,150	0,185
<b>Anteile erklärter Varianz (nach Rotation)</b>	<b>13,9</b>	<b>9,4</b>	<b>9,3</b>	<b>7,3</b>

Die Analyse der ungewichteten Faktorwerte verdeutlicht, dass sich die Abiturienten hinsichtlich ihrer (Weiter-)Bildungsaspiration und dem auf die Berufsqualifikation ausgerichteten Motiv signifikant von den Studierenden mit Fachhochschulreife und ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung unterscheiden (Anhang: Tabelle 5). Beide Dimensionen sind für die Abiturienten unwichtiger als für die Vergleichsgruppen. Insofern können die Arbeitshypothesen H1 und H2 beibehalten werden. Nicht-traditionelle Studierende haben ein größeres Interesse an der (Weiter-)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und der beruflichen (Weiter-)Qualifikation als Studierende mit Abitur.

Dies wird auch an der Darstellung der Bedeutung der einzelnen Faktoren mittels dichotomisierter, ungewichteter Faktorwerte in den Vergleichsgruppen deutlich (Abbildung 3).

**Abbildung 3:** Faktoren der Studienmotive<sup>17</sup>

Es wird erkennbar, dass die meisten Befragten das Studium aus Gründen der (Weiter-) Bildung aufgenommen haben. Für die Mehrheit der Studierender aller Gruppen ist zudem ein beruflich begründetes Studienmotiv feststellbar. Demgegenüber konstatiert weniger als ein Drittel der Befragten, dass Erwartungshaltungen für die Studienaufnahme ausschlaggebend waren. Weniger als zehn Prozent der Befragten geben an, durch ein akademisches Umfeld zum Studium bewegt worden zu sein. Auffällig ist der – im Verhältnis zu den beiden anderen Gruppen – niedrigere Anteil an Abiturienten, die das Studium aufgenommen haben, um sich (weiter)zubilden. Demgegenüber verzeichnen die Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung den größten Zustimmungsanteil. Auch bei der Berufsqualifikation/Zielgerichtetheit verzeichnen die Abiturienten den kleinsten Zustimmungsanteil, während die Befragten mit Fachhochschulreife deutlich häufiger als die beiden anderen Gruppen diese Studienmotive betonen.

#### 4.2.2 Lebensziele

Die Faktorenanalyse der Lebensziele veranschaulicht, dass hinter den zehn Einzelitems drei inhaltliche Dimensionen stehen (Tabelle 3). Neben dem Berufserfolg (Cronbachs  $\alpha = ,82$ ) sind dies Selbstentfaltung (Cronbachs  $\alpha = ,55$ ) und Hedonismus. Mit diesen Aspekten können 41,8 Prozent der Gesamtvarianz erklärt werden. Demnach kommen auch bei den Lebenszielen Facetten von beruflichen und persönlichkeitsorientierten Absichten zum Vorschein.

<sup>17</sup>Dargestellt sind die Anteile der Personen, für die der jeweilige Faktor eher wichtig war (Wertebereich 4–6).

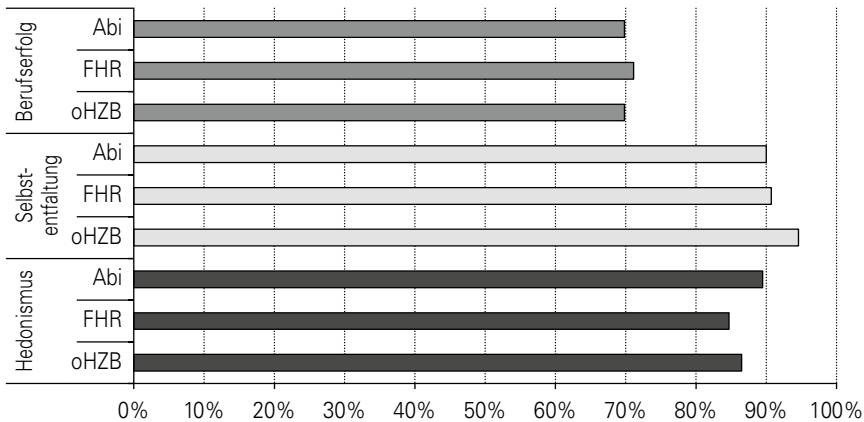


**Tabelle 3:** Faktorenstruktur der Lebensziele

	Berufserfolg	Selbstentfaltung	Hedonismus
Persönlichkeitsentfaltung	-0,081	0,516	0,345
Leitungsfunktion	0,620	0,286	-0,013
Freizeit	0,020	0,202	0,624
selbstverantwortliche Tätigkeit	0,236	0,517	0,128
hoher Verdienst	0,783	0,035	0,186
hohes Berufsprestige	0,793	0,072	0,048
Familie	0,192	0,150	0,312
überdurchschnittliche Leistung im Beruf	0,599	0,422	-0,119
Arbeitsplatzsicherheit	0,578	0,038	0,167
umfassende Allgemeinbildung	0,094	0,402	0,158
<b>Anteile erklärter Varianz (nach Rotation)</b>	<b>24,3</b>	<b>10,3</b>	<b>7,3</b>

Die Untersuchung der sich aus den drei Dimensionen ergebenden ungewichteten Faktorwerten dokumentiert keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Lebensziele in Abhängigkeit von der Art der Hochschulzugangsberechtigung (Anhang: Tabelle 7). Folglich sind die Arbeitshypothesen H3 und H4, wonach sich traditionelle und nicht-traditionelle Studierende hinsichtlich der auf den Beruf und der auf die (Weiter)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit ausgerichteten Lebensziele unterscheiden, abzulehnen.

Anhand der dichotomisierten, ungewichteten Faktorwerte ist ersichtlich, dass diese Aspekte unter den Befragten weit verbreitet sind (Abbildung 4). Wie schon die deskriptive Verteilung der einzelnen Bestandteile der Lebensziele (Abbildung 2) nahelegt, fällt die Bedeutung derselben im Vergleich zu den Faktoren der Studienmotive insgesamt größer aus.

**Abbildung 4:** Faktoren der Lebensziele<sup>18</sup>

Alle drei Dimensionen werden von jeweils über zwei Drittel der Befragten als gewichtige Lebensziele eingeschätzt. Die größte Bedeutung wird in allen Gruppen der Selbstentfaltung zugeschrieben, während der berufliche Erfolg am seltensten als essenziell eingeschätzt und von hedonistischen Orientierungen übertroffen wird. Letztere sind für die Studierenden mit Abitur nahezu gleich bedeutsam wie das Ziel der Selbstentfaltung. Infolge des geringeren Durchschnittsalters in dieser Gruppe nimmt demnach der Genuss des eigenen Lebens eine zentrale Rolle ein (Kapitel 4.1.2). Die großen Differenzen zwischen der Selbstentfaltung und dem Berufserfolg deuten darauf hin, dass in der Phase des Studiums der zukünftige Beruf in den Hintergrund tritt. Der größte Unterschied ergibt sich dabei für die Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung, welche das Ziel der Selbstentfaltung zu 94,6 Prozent verfolgen. Hier wäre weiter zu fragen, inwieweit dieser hohe Zustimmungswert durch lebensgeschichtliche Diskrepanzerfahrungen verursacht wird.

## 5 (Weiter-)Entwicklung der Persönlichkeit oder berufliche (Weiter)Qualifikation?

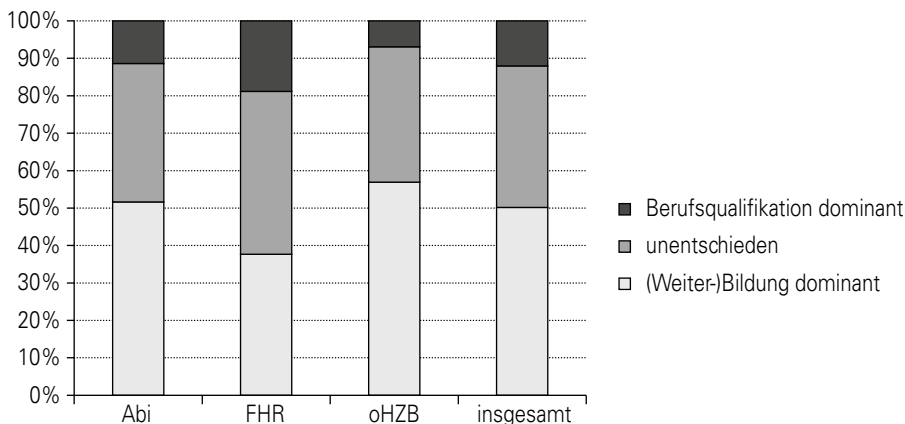
Zuvor wurde die Verbreitung von Motiven der (Weiter-)Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und der beruflichen (Weiter)Qualifikation aufgezeigt. Diese Häufigkeitsverteilungen lassen jedoch keine Rückschlüsse auf die Bedeutung dieser Aspekte für einzelne Personen zu. Hierzu ist ein Vergleich der Antwortmuster auf Individualebene notwendig, der im Folgenden vorgenommen wird. Zu diesem Zweck wird der Fokus ausschließlich auf die Faktoren der (Weiter)Entwicklung der Persönlichkeit und der beruflichen (Weiter)Qualifikation gerichtet und die übrigen Elemente der Studienmotive und Lebensziele (Kapitel 4.2) außer Acht gelassen. Auf diese Weise lässt sich aufzeigen, welche dieser beiden Orientierungen in der Studierendenschaft dominant sind.

<sup>18</sup>Dargestellt sind die Anteile der Personen, die den jeweiligen Faktor eher stark verfolgen (Wertebereich 4–6).

## 5.1 Studienmotive

Abbildung 5 veranschaulicht diese Relation für die Studienmotive. Es wird deutlich, dass der Anteil derjenigen mit dominanter (Weiter)Bildungsaspirationen unter den Studierenden mit Abitur und unter den Befragten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung bei über der Hälfte liegt. Für 37,6 Prozent der Studierenden mit Fachhochschulreife ist dies der wichtigste Grund für die Studienaufnahme. Der Anteil an Personen, für welche die Berufsqualifikation im Vordergrund steht, ist unter den Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung am geringsten (6,9 Prozent) und erreicht in der Gruppe der Befragten mit Fachhochschulreife den größten Wert (18,8 Prozent). Im Gesamtbild zeigen die Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung damit eine besonders große Neigung zur (Weiter)Bildung und ein geringes Interesse an beruflicher (Weiter)Qualifikation. Dennoch ist zu konstatieren, dass die Berufsqualifikation für die Studienanfänger keineswegs unwichtig ist. So befinden sich 37,8 Prozent aller Befragten in der Stichprobe in der Gruppe der Unentschiedenen, welcher die berufliche (Weiter)Qualifikation ähnlich wichtig wie die (Weiter)Bildung ist.

**Abbildung 5:** Vergleich der Studienmotive<sup>19</sup>



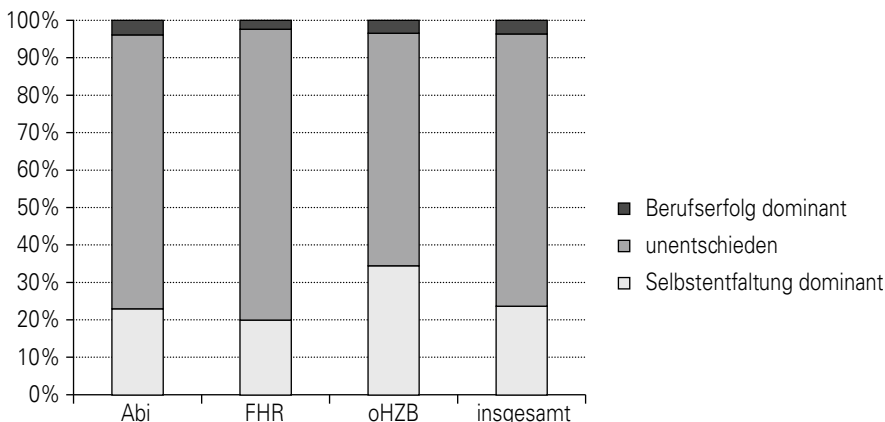
## 5.2 Lebensziele

Der Vergleich der Lebensziele auf Individualebene dokumentiert ein anderes Bild (Abbildung 6). Gegenüber den Studienmotiven ist insbesondere der große Anteil der Personen auffällig, die zwischen Berufserfolg und Selbstentfaltung unentschieden

<sup>19</sup>Die Abbildung vergleicht die Bedeutung der Faktoren (Weiter-)Bildung und Berufsqualifikation miteinander. Die Zuordnung zu einem der beiden Faktoren erfordert einen Abstand von mindestens einem Skaleneinheit auf einer sechsstufigen Skala. Eine geringere Differenz führt zu einer Zuordnung zu den Unentschiedenen.

sind. Eine Ursache für diese Unentschlossenheit kann in dem ungewissen Zeithorizont bis zur Realisierung dieser Ziele liegen. Während die Studienmotive bereits in die Studienaufnahme gemündet sind, fehlt bei den Lebenszielen ein zeitlicher Orientierungspunkt.

**Abbildung 6:** Vergleich der Lebensziele<sup>20</sup>



Des Weiteren verfolgen weniger als vier Prozent der Befragten aller Gruppen in erster Linie berufliche Ziele. Demgegenüber variiert die Quote an Befragten mit dominanten Selbstentfaltungszielen in den drei Gruppen stärker. Unter Studierenden mit Abitur und Befragten mit Fachhochschulreife liegt diese bei ungefähr 20 Prozent, während etwa ein Drittel der Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung primär die Entfaltung ihrer eigenen Persönlichkeit verfolgt. Dies verdeutlicht, dass die Befragten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung klarere Vorstellungen von ihrem Leben haben und das Studium zu einem größeren Teil mit einem bestimmten Ziel aufgenommen haben. Der hohe Anteil an Befragten mit dominanter Selbstentfaltung deutet auf lebensgeschichtliche Diskrepanzerfahrungen hin, die mit der Studienaufnahme überwunden werden sollen.

## 6 Schlussbetrachtung

In der Gesamtschau legen die für den fokussierten Studiengang präsentierten Befunde nahe, dass die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung zu einer stärkeren Heterogenität der Studierenden-

<sup>20</sup>Die Abbildung vergleicht die Bedeutung der Faktoren Selbstentfaltung und Berufserfolg miteinander. Die Zuordnung zu einem der beiden Faktoren erfordert einen Abstand von mindestens einem Skalenpunkt auf einer sechsstufigen Skala. Eine geringere Differenz führt zu einer Zuordnung zu den Unentschiedenen.

schaft führt, welche in beschränktem Ausmaß mit einer Differenzierung der Intentionen der Studierenden einhergeht. Einerseits weist die Analyse der soziodemographischen Merkmale darauf hin, dass auf diesem Wege einer Gruppe von Studierenden aus niedrigeren sozialen Schichten der Übergang an die Universität gelingt. Möglicherweise trägt dies zu einer Reduktion der im Bildungssystem (re)produzierten sozialen Ungleichheit bei.

Andererseits dokumentieren die Analysen der Intentionen lediglich Gruppenunterschiede bezüglich der Studienmotive, während die Lebensziele unabhängig von der Hochschulzugangsberechtigung ähnlich sind. Die Auseinandersetzung mit den Studienmotiven (Kapitel 4.2.1) hat verdeutlicht, dass nicht-traditionelle Studierende sowohl ein größeres Interesse an der (Weiter)Bildung als auch an der Berufsqualifikation als Abiturienten haben. Es ist anzunehmen, dass diese Unterschiede durch verschiedene Herkunftsmilieus, Diskrepanzerfahrungen und berufliche Vorerfahrungen entstehen. Unabhängig von den Ursachen dieser Differenzen zeigt der Vergleich der Studienmotive auf Individualebene, dass für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung besonders häufig die (Weiter)Bildung der dominante Grund für die Studienaufnahme ist. Dies trifft auch für die Mehrheit der Abiturienten zu, während für die Befragten mit Fachhochschulreife häufiger als in den Vergleichsgruppen ein dominanter Wunsch zur beruflichen (Weiter)Qualifikation besteht. Bezüglich der Lebensziele weisen die Ergebnisse hingegen auf Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppen hin (Kapitel 4.2.2). Selbstentfaltung und Berufserfolg sind für die Befragten unabhängig von der Hochschulzugangsberechtigung wichtig, wenngleich das dominante Lebensziel der Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung häufiger als für die übrigen Befragten die Selbstentfaltung ist. Diese weitgehende Übereinstimmung der Lebensziele kann sowohl durch den unklaren Zeithorizont bis zur Erfüllung derselben als auch durch deren Erwünschtheit bedingt sein.

Auch wenn weitere Studien klären müssen, inwiefern die Befunde für die Gesamtheit der nicht-traditionellen Studierenden in Deutschland gelten, sind die vorgelegten Ergebnisse für die Studienanfänger des besagten Studiengangs anschlussfähig an die klassischen Auseinandersetzungen mit nicht-traditionellen Studierenden, die überwiegend eine hohe Bedeutung persönlichkeitsorientierter Studienmotive berichten. Im Hinblick auf die Lebensziele der Studierenden weisen die präsentierten Resultate demgegenüber in Richtung aktueller Studien, welche die Bedeutung von Zielen im Bereich der (Weiter-)Entwicklung der Persönlichkeit hervorheben. Der Vergleich dieser Intentionen mit Zielen der beruflichen (Weiter-)Qualifikation ergänzt die vorliegenden Forschungen zu nicht-traditionellen Studierenden durch die Herausarbeitung von dominanten Interessen. Auf diese Weise kann aufgezeigt werden, mit welchen Erwartungen die Studienanfänger an die Universität kommen und in welchem Bereich deren Prioritäten liegen.

Inwieweit die Erfüllung der studentischen Erwartungen und die Überwindung von Diskrepanzerfahrungen gelingt, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Aus kultursoziologischer Perspektive scheint für das Gelingen jedoch eine erfolgreiche Integration in das akademische Milieu von besonderer Bedeutung zu sein. Diese stellt nicht nur für die Studierenden ohne Abitur, sondern auch für die Hochschuleinrichtungen eine Herausforderung dar. So sind diese Studierenden mit einer für sie fremden Welt konfrontiert, während die Hochschuleinrichtungen deren zusätzlichen Erfahrungsschatz erkennen und für sich fruchtbar machen müssen. Eine Schlüsselrolle spielen dabei die Akteure an den einzelnen Hochschuleinrichtungen, welche in Richtung einer stärkeren Öffnung oder – im Sinne eines Gatekeeping – in Richtung einer sozialen Schließung der Hochschulen wirken können.

## 7 Anhang<sup>21</sup>

**Tabelle 4:** Post-Hoc-Tests der Studienmotive

Studium als Primärinteresse	Abi	3,9 (1,5)	FHR oHZB	Herausforderung	Abi	4,3 (1,4)	FHR* oHZB***
	FHR	3,8 (1,5)	Abi oHZB		FHR	4,6 (1,3)	Abi* oHZB
	oHZB	3,8 (1,8)	Abi FHR		oHZB	5 (1,1)	Abi*** FHR
Berufsziel	Abi	3,2 (1,6)	FHR** oHZB	pers. Weiterbildung	Abi	5,2 (1)	FHR*** oHZB***
	FHR	3,7 (1,5)	Abi** oHZB		FHR	5,5 (0,8)	Abi*** oHZB
	oHZB	3,3 (1,6)	Abi FHR		oHZB	5,7 (0,6)	Abi*** FHR
Freunde	Abi	2,4 (1,4)	FHR oHZB	Arbeitskollegen	Abi	1,7 (1,2)	FHR oHZB
	FHR	2,5 (1,4)	Abi oHZB		FHR	2 (1,3)	Abi oHZB
	oHZB	2,2 (1,3)	Abi FHR		oHZB	1,7 (1)	Abi FHR

*Fortsetzung nächste Seite*

<sup>21</sup>Die Tabellen weisen jeweils die Mittelwerte (Standardabweichungen) der Gruppen bei der jeweiligen Variablen sowie signifikante Gruppenunterschiede aus. Lesehilfe: Abiturienten haben bei der Unentschlossenheit (Tabelle 4) einen Mittelwert von 2,8 (Standardabweichung 1,6), der signifikant höher als der Mittelwert der Studierenden mit Fachhochschulreife und der Befragten ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung ist. Die Mittelwerte der Befragten mit Fachhochschulreife und ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung unterscheiden sich in diesem Fall nicht signifikant.

Fortsetzung **Tabelle 4**

Arbeitsmarkt	Abi	4,5 (1,3)	FHR oHZB	Eltern	Abi	2,5 (1,7)	FHR oHZB***
	FHR	4,6 (1,3)	Abi oHZB		FHR	2,4 (1,7)	Abi oHZB*
	oHZB	4,2 (1,6)	Abi FHR		oHZB	1,9 (1,4)	Abi*** FHR*
Unentschlossenheit	Abi	2,8 (1,6)	FHR*** oHZB***	Fachinteresse	Abi	4,4 (1,2)	FHR oHZB
	FHR	2 (1,3)	Abi*** oHZB		FHR	4,5 (1,2)	Abi oHZB
	oHZB	2 (1,5)	Abi*** FHR		oHZB	4,7 (1,1)	Abi FHR

**Tabelle 5:** Post-Hoc-Tests der Faktoren der Studienmotive

(Weiter-)Bildung	Abi	4,6 (0,9)	FHR* oHZB***	akademisches Umfeld	Abi	2,1 (1)	FHR oHZB
	FHR	4,9 (0,9)	Abi* oHZB		FHR	2,2 (1,1)	Abi oHZB
	oHZB	5,1 (0,6)	Abi*** FHR		oHZB	1,9 (0,9)	Abi FHR
Berufsqualifikation/ Zielgerichtetheit	Abi	3,7 (1,3)	FHR*** oHZB**	Erwartungen	Abi	3,2 (1,2)	FHR oHZB**
	FHR	4,4 (1,1)	Abi*** oHZB		FHR	3,1 (1,3)	Abi oHZB
	oHZB	4,1 (1,2)	Abi** FHR		oHZB	2,8 (1,2)	Abi** FHR

**Tabelle 6:** Post-Hoc-Tests der Lebensziele

Persönlichkeits-entfaltung	Abi	4,8 (1)	FHR oHZB	hohes Berufsprestige	Abi	4 (1,4)	FHR oHZB
	FHR	4,7 (1,1)	Abi oHZB		FHR	4 (1,4)	Abi oHZB
	oHZB	4,9 (1,1)	Abi FHR		oHZB	4,2 (1,5)	Abi FHR
Leitungsfunktion	Abi	4,1 (1,2)	FHR oHZB	Familie	Abi	4,8 (1,2)	FHR oHZB
	FHR	4,2 (1,3)	Abi oHZB		FHR	4,7 (1,2)	Abi oHZB
	oHZB	3,9 (1,5)	Abi FHR		oHZB	4,6 (1,4)	Abi FHR
Freizeit	Abi	4,9 (1,1)	FHR** oHZB**	überdurchschnittliche Leistung im Beruf	Abi	4,2 (1,2)	FHR oHZB
	FHR	4,5 (1,3)	Abi** oHZB		FHR	4,2 (1,2)	Abi oHZB
	oHZB	4,5 (1,2)	Abi** FHR		oHZB	4,2 (1,3)	Abi FHR
selbstverantwortliche Tätigkeit	Abi	4,7 (0,9)	FHR oHZB	Arbeitsplatzsicherheit	Abi	5 (1,2)	FHR oHZB
	FHR	4,6 (1,1)	Abi oHZB		FHR	5 (1,2)	Abi oHZB
	oHZB	4,8 (1,1)	Abi FHR		oHZB	4,8 (1,4)	Abi FHR
hoher Verdienst	Abi	4,4 (1,3)	FHR oHZB	umfassende Allgemeinbildung	Abi	5,1 (0,9)	FHR oHZB
	FHR	4,5 (1,4)	Abi oHZB		FHR	5,2 (0,8)	Abi oHZB
	oHZB	4,4 (1,4)	Abi FHR		oHZB	5,3 (0,9)	Abi FHR



**Tabelle 7:** Post-Hoc-Tests der Faktoren der Lebensziele

Berufserfolg	Abi	4,3 (1)	FHR oHZB	Hedonismus	Abi	4,9 (1,1)	FHR** oHZB**
	FHR	4,4 (1)	Abi oHZB		FHR	4,5 (1,3)	Abi** oHZB
	oHZB	4,3 (1,1)	Abi FHR		oHZB	4,5 (1,2)	Abi** FHR
Selbstentfaltung	Abi	4,7 (0,7)	FHR oHZB				
	FHR	4,7 (0,7)	Abi oHZB				
	oHZB	4,8 (0,7)	Abi FHR				

## Literatur

*Alheit, Peter; Rheinländer, Kathrin; Watermann, Rainer (2008):* Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller“ Studierender. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, 2008, 4, S. 577–606

*Bargel, Tino; Ramm, Michael; Multrus, Frank (2008):* Studiensituation und studentische Orientierung. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen – Kurzfassung. Bonn, Berlin

*Bourdieu, Pierre (1982):* Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main

*Bourdieu, Pierre (1987):* Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main

*Brändle, Tobias; Lengfeld, Holger; Ordemann, Jessica (2013):* Einstellungen traditioneller und nicht-traditioneller Studierender im Vergleich. Erste Ergebnisse einer Studienanfängerbefragung des Projekts „Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium (PETS)“. In: Lenzen, Dieter u. a. (Hrsg.): Wege zur Bildung durch Wissenschaft heute. Institutionelle und curriculare Perspektiven. Hamburg (Universitätskolleg-Schriften 2), S. 49–57

*Brunstein, Joachim C.; Maier, Günter W.; Dargel, Anja (2007):* Persönliche Ziele und Lebenspläne. Subjektives Wohlbefinden und proaktive Entwicklung im Lebenslauf. In: Brandtstädter, Jochen u. a. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch. Stuttgart, S. 270–304

*Buchholz, Anja; Heidbreder, Bärbel; Jochheim, Linda; Wannöffel, Manfred (2012): Hochschulzugang für Berufstätige. Exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum. Düsseldorf*

*Dahm, Gunther; Kerst, Christian (2013): Immer noch eine Ausnahme – nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 8, 2013, 2, S. 34–39*

*Diller, Franziska; Festner, Dagmar; Freiling, Thomas; Huber, Silke (2011): Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung. Bielefeld*

*Friebel, Harry (1978): Weiterbildungsmotivation: Dimensionen und Determinanten. In: Friebel, Harry (Hrsg.): Studierende Erwachsene im Zweiten Bildungsweg. Soziale Herkunft, Studienerfahrungen und Lernprobleme. Braunschweig, S. 121–145*

*Hair, Joseph F.; Black, William C.; Babin, Barry J.; Anderson, Rolph E.; Tatham, Ronald L. (2006): Multivariate Data Analysis. Upper Saddle River, N.J*

*Hilton, Anthony; Armstrong, Richard (2006): Statnote 6: Post-hoc ANOVA tests. In: Microbiologist, 2006, September, S. 34–36*

*Holz, Manuela (2011): Neben dem Beruf studieren – Fluch oder Segen? In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 6, 2011, 2, S. 186–197*

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

*Jürgens, Alexandra; Zinn, Bernd (2012): Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen – Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 34, 2012, 4, S. 34–53*

*Kamm, Caroline; Otto, Alexander (2013): Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditioneller Studierender. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 8, 2013, 2, S. 40–46*

*Kleinbeck, Uwe (2010): Handlungsziele. In: Heckhausen, Jutta u. a. (Hrsg.): Motivation und Handeln. Berlin, S. 285–307*

*Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf) (Zugriff: 09.04.2014)*

*Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Poskowsky, Jonas; Kandulla, Maren; Netz, Nicolai (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS Hochschul-Informationssystem. Berlin*

*Mucke, Kerstin (1997): „Der Hürdenlauf“ – eine Spezialdisziplin Berufserfahrener im tertiären Bereich? Ergebnisse von Interviews mit Studienplatzbewerbern ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. In: Mucke, Kerstin u. a. (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld, S. 31–49*

*Nickel, Sigrid; Duong, Sindy (2012): Studieren ohne Abitur. [http://www.che.de/downloads/CHE\\_AP157\\_Studieren\\_ohne\\_Abitur\\_2012.pdf](http://www.che.de/downloads/CHE_AP157_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf) (Zugriff: 09.04.2014)*

*Orr, Dominic; Schnitzer, Klaus; Frackmann, Edgar (2008): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators | Final report | Eurostudent III 2005–2008. Bielefeld*

*Peterson, Robert A. (1994): A Meta-Analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. In: Journal of Consumer Research 21, 1994, 2, S. 381–391*

*Ramm, Michael; Multrus, Frank; Bargel, Tino (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Langfassung. Bonn/Berlin*

*Rau, Einhard (1997): Neue Gruppen von Studierenden als Herausforderung an die Universität. In: Mucke, Kerstin u. a. (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld, S. 71–89*

*Scheller, Percy; Isleib, Sören; Sommer, Dieter (2013): Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. [http://www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-201306.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201306.pdf) (Zugriff: 09.04.2013)*

*Scholz, Wolf-Dieter; Wolter, André (1984): Hochschulzugang als lebensgeschichtlicher Einschnitt. Ein empirischer Beitrag zu Studienmotiven und Studierenerwartungen von Berufstätigen ohne traditionelle Studienberechtigung. In: Kellermann, Paul (Hrsg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Klagenfurt (Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung 15), S. 129–159*

*Scholz, Wolf-Dieter; Wolter, André (1986): Ergebnisse der Studierendenuntersuchung. In: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Beruf und Studium. Studien-erfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn, S. 19–125*

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

*Schroeter, Klaus R. (1998): Studium ohne Abitur. Studienverlauf und Studienerfolg von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Kiel*

*Schuetze, Hans G.; Slowey, Maria (2002): Participation and exclusion. A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. In: Higher Education 44, 2002, 3–4, S. 309–327*

*Sotz-Hollinger, Gudrun (2009):* Karriereerwartungen berufsbegleitend Studierender. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 4, 2009, 2, S. 10–22

*Spangenberg, Heike; Mühleck, Kai; Schramm, Michael; Schneider, Heidrun (2010):* 20 Jahre nach dem Erwerb der Hochschulreife. Abschließende Befragung der Studienberechtigten des Jahrgangs 1989/90 – Vorbericht. Hannover

*Teichler, Ulrich; Wolter, Andrä (2004):* Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule 13, 2004, 2, S. 64–80

*Universität Hamburg (2006):* Aufnahmeprüfungsordnung für Bewerberinnen nach § 38 Absatz 1 HmbHG zum Studium im interdisziplinären Bachelorstudiengang Sozialökonomie

*Watermann, Rainer; Maaz, Kai (2006):* Effekte der Öffnung von Wegen zur Hochschulreife auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 2006, 2, S. 219–239

*Wolter, Andrä; Reibstein, Erika (1991):* Studierfähig durch Beruf und Weiterbildung? Eine empirische Fallstudie anhand der Bildungs- und Berufsbiographien von Erwachsenen. In: Wolter, Andrä (Hrsg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Eine bildungspolitische Herausforderung. Oldenburg, S. 35–97

Manuskript eingereicht: 23.01.2014  
Manuskript angenommen: 29.04.2014

**Anschrift des Autors:**

Tobias Brändle  
Universität Hamburg  
Fachbereich Sozialökonomie  
Von-Melle-Park 9  
20146 Hamburg  
E-Mail: tobias.braendle@wiso.uni-hamburg.de

Dr. Tobias Brändle ist Post-Doc im Projekt „Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium – PETS“ am Fachbereich Sozialökonomie der Universität Hamburg.