

„Was wollen Sie denn hier?“

Umgang von Studierenden ohne Abitur mit den Phänomenen
Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel
bei der Gestaltung eines ungewöhnlichen akademischen Weges

Von der Philosophischen Fakultät der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule
Aachen zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie genehmigte

Dissertation

vorgelegt von

Silvia Messing

Berichter: Prof. Dr. phil. Tim Unger, Univ.-Prof.

Prof. Dr. phil. Julia Riebel, Univ.-Prof.

Tag der mündlichen Prüfung: 26.02.2024

Diese Dissertation ist auf den Internetseiten der Universitätsbibliothek online verfügbar.

Zusammenfassung

Diese Dissertationsschrift beschäftigt sich mit den emotional-sozialen Herausforderungen bei der Gestaltung eines ungewöhnlichen akademischen Weges, denen sich Studierende auf dem dritten Bildungsweg gegenübersehen. Der dritte Bildungsweg erfreut sich besonders im letzten Jahrzehnt immer größerer Beliebtheit. Mein Interesse zu dem Studium auf dem dritten Bildungsweg gilt vor allem den emotional-sozialen Empfindungen und Herausforderungen, mit denen sich die Studierenden ohne Abitur konfrontiert sehen. Anders als beim ersten und zweiten Bildungsweg haben die Studierenden auf dem dritten Bildungsweg keine abiturielle Sozialisation erlebt. Sie qualifizieren sich ausschließlich durch berufliche Abschlüsse und Berufserfahrungen. Vor diesem Hintergrund geht es in dieser Dissertationsschrift um den Einstieg in eine fremde Hochschulwelt und eine mögliche Veränderung der persönlichen Welt. Im Forschungsstil der Reflexiven Grounded Theory wurde anhand von narrativen Interviews mit Personen, die ohne Abitur studieren oder studierten, die Phänomene des Unüblichkeitsempfindens und der Legitimitätszweifel herausgearbeitet. Darauf aufbauend wurde eine gegenstandsbezogene Theorie zu den Phänomenen entworfen, die noch weitere Kontextbedingungen und auch Umgehensweisen in Form bestimmter Strategien beleuchtet und Konsequenzen beschreibt. Daraus konnte ein Beratungskonzept für die Studierenden auf dem dritten Bildungsweg entworfen werden, damit ihnen der Übergang von der beruflichen Welt in die Hochschulwelt vereinfacht werden kann. Außerdem besteht dadurch die Möglichkeit Schwierigkeiten in der Hochschulwelt und der persönlichen Welt abzufangen.

Abstract

This dissertation paper focuses on the emotional-social challenges in shaping an unusual academic pathway faced by students on the third educational pathway. Third-chance education has become increasingly popular, especially in the last decade. My interest in third path studies is primarily focused on the emotional-social feelings and challenges faced by students who do not have a baccalaureate. In contrast to the first and second educational pathways, students on the third educational pathway have not experienced any baccalaureate socialization. They qualify exclusively through vocational degrees and work experience. Against this background, this dissertation writing is about the entry into a foreign university world and a possible change of the personal world. Using the research style of Reflexive Grounded Theory, narrative interviews with individuals who study or studied without a baccalaureate degree were used to elaborate the phenomena of Unüblichkeitsempfinden and Legitimitätszweifel. Based on this, a theory of the phenomena was designed, which illuminates further contextual conditions and also ways of dealing with them in the form of certain strategies and describes consequences. From this, a counseling concept for students on the third educational path could be designed, so that the transition from the professional world to the university world can be simplified for them. In addition, there is the possibility of intercepting difficulties in the university world and the personal world.

Danksagung

An erster Stelle soll hier mein Erstbetreuer Herr Prof. Dr. Tim Unger genannt werden, der mich in den letzten Jahren immer freundlich und fachkundig durch diesen wissenschaftlichen Prozess begleitet hat. Ich danke Ihnen ganz herzlich dafür, dass Sie mir die Chance gegeben haben, diesen akademischen Weg zu gestalten und immer bereit waren, Ihre Zeit und Ihr Wissen für mich zur Verfügung zu stellen. Ich möchte mich auch bei Frau Prof. Dr. phil. Julia Riebel bedanken, die freundlicherweise die Zweitbetreuung meiner Arbeit übernommen hat.

Mein besonderer Dank gilt auch den Mitgliedern des Forschungskolloquiums aus Münster unter der Leitung von Prof. Dr. Franz Breuer, sowie den Mitgliedern des Forschungskolloquiums Aachen. Mein ausdrücklicher und ganz besonderer Dank gilt Frau Dr. Andju Giehl, die mich während des gesamten Forschungsprozesses und bei der Erstellung der Dissertation in besonderer Weise unterstützt hat. Mein herzlicher Dank gilt auch der Unterstützung durch Frau Dipl.-Med. Anne Kuhlmeier.

Mein herzlicher Dank gilt auch allen Personen, die sich für ein Gespräch zur Verfügung gestellt haben. Ohne sie wäre der Einblick in die Lebenswelt der Studierenden ohne Abitur nicht möglich gewesen.

Bei Frau Manuela Busch möchte ich mich ebenfalls bedanken. Sie hat mir als Gate-Opener den Weg an die Hochschule erst ermöglicht, indem sie Erkundigungen darüber einzog, wie ein Studium ohne Abitur möglich sein könnte. Ohne sie hätte ich vermutlich keine akademische Laufbahn eingeschlagen.

Darüber hinaus gilt mein großer Dank den Personen meiner persönlichen Welt, die mich durch die oft anstrengende Zeit getragen haben, indem sie mich unterstützten, wo es gerade nötig war. Mein besonderer Dank gilt meinem Ehemann Andreas, der bedingungslos an mich glaubt.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	II
Abstract.....	III
Danksagung	IV
Abbildungsverzeichnis	IX
Erklärung zur Textgestaltung.....	XI
 1 Einleitung.....	 1
1.1 Aufbau der Arbeit.....	1
1.2 Hinführung zum Thema.....	1
1.3 Aktualität und Relevanz des Themas	2
1.4 Persönliche Motivation zur Themenstellung	5
 2 Theoretischer Bezugsrahmen.....	 6
2.1 Der dritte Bildungsweg.....	6
2.1.1 Abgrenzung des dritten Bildungsweges vom ersten und zweiten Bildungsweg	6
2.1.2 Studieren ohne Abitur in Deutschland – bildungspolitischer Hintergrund.....	7
2.1.3 Aktuelle Situation beim Studium ohne Abitur bundesweit und in NRW ...	10
2.1.4 Motive von Studierenden auf dem dritten Bildungsweg.....	15
2.1.5 Herausforderungen und Ressourcen für die Studierenden auf dem dritten Bildungsweg	16
2.1.6 Hochschule – ein geschlossenes System?	18
2.2 Forschungsstand zum Studieren ohne Abitur	19
2.3 Bildungstheoretische Überlegungen in Anlehnung an Pierre Bourdieu.....	22
2.3.1 Die Habitus­theorie von Pierre Bourdieu	23
2.3.2 Bourdieus Sicht auf Chancengleichheit in der Bildung	27
2.3.3 Pierre Bourdieu – eine soziologische Analyse der akademischen Welt	30
2.4 Soziale Welten – eine Handlungstheorie nach Anselm Strauss.....	32
2.5 Psychologische Sicht auf Studierende ohne Abitur	34
2.5.1 Soziale Identitätstheorie nach Henri Tajfel und John C. Turner	34
2.5.1.1 Das Minimal-Gruppen-Paradigma	35

2.5.2	Sigmund Freuds Psychologie des Unbewussten.....	37
2.6	Zusammenfassung und Herleitung des Erkenntnisinteresses	39
3	Methodologie.....	41
3.1	Grundzüge der qualitativen empirischen Forschung und Auswahl der geeigneten Forschungsmethode	41
3.2	Von der Grounded Theory zur Reflexiven Grounded Theory Methodologie	45
4	Darstellung des Forschungsprozesses	49
4.1	Mein persönlicher Weg zur Reflexiven Grounded Theory Methodologie.....	49
4.2	Die Bedeutung der Selbstreflexivität in diesem Forschungsprozess.....	51
4.2.1	Der biografische Hintergrund meiner Präkonzepte.....	52
4.2.2	Literaturbezug meiner Präkonzepte	55
4.3	Datenerhebung	58
4.3.1	Das narrative Interview und die Auswertung nach RGTM.....	59
4.3.2	Auswahl und Ansprache der Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen	61
4.3.3	Biografische Daten zu den Gesprächspartnern und Gesprächspartnerinnen und Reflexion der Gesprächsverläufe.....	62
4.3.4	Persönliche Resonanzen aus dem Forschungstagebuch.....	69
4.3.5	Auszüge aus dem Prozess des Theoretical Sampling und Konkretisierung der Forschungsfrage	70
4.4	Erste Schritte auf dem Weg zur Kernkategorie.....	75
4.4.1	Ankommen in der Hochschulwelt.....	75
4.4.2	Aufbrechen der Daten – erste Codes Ablehnungs- und Akzeptanzempfinden.....	78
4.4.3	Ausbalancieren dreier Welten, die Hochschulwelt, die persönliche Welt und die berufliche Welt	81
5	Entwurf einer bereichsbezogenen Theorie zu den Phänomen Legitimitätszweifeln und Unüblichkeitsempfinden sowie zur Balancierungs- und Legitimierungsarbeit von Studierenden ohne Abitur	85
5.1	Modelllogik des paradigmatischen Modells	85
5.2	Die Phänomene Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel.....	86
5.3	Gesamtmodell	87

5.4	Ursächliche Bedingungen der Phänomene Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel	89
5.5	Befremdungsmomente als Auslöser eines Unüblichkeitsempfindens und Legitimitätszweifels.....	89
5.6	Kontextuelle Bedingungen des Unüblichkeitsempfindens und des Legitimitätszweifels.....	91
5.6.1	Bildungskonzepte in der persönlichen Welt.....	96
5.7	Hinführung zur Balancierungsarbeit und Legitimierungsarbeit	97
5.8	Strategien der Balancierungsarbeit und Legitimierungsarbeit.....	99
5.8.1	Balancierende Strategien in der Hochschulwelt	100
5.8.2	Balancierende Strategien in der persönlichen Welt	102
5.8.3	Legitimierende Strategien in der Hochschulwelt.....	104
5.8.4	Legitimierende Strategien in der persönlichen Welt.....	110
5.9	Konsequenzen der Balancierungsarbeit und Legitimierungsarbeit.....	114
5.10	Erweiterung der Modellkategorien durch Expertengespräche.....	115
5.10.1	Expertensicht auf die Phänomene Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel.....	116
6	Methodische Reflektion und Verortung der Ergebnisse im Forschungskontext	119
6.1	Methodische Reflektion.....	119
6.1.1	Güte und Geltungsbereich der Forschungsergebnisse	119
6.1.2	Die vier S in dieser Forschungsarbeit – Theoretische Subjektivität, Sensibilität, Sampling und Sättigung	122
6.2	Inhaltliche Verortung des Modells im Forschungskontext.....	124
6.2.1	Diskussion der Ergebnisse im Kontext anderer empirischer Untersuchungen	124
6.2.2	Vorbereitung und Entscheidungsprozesse von Studieninteressierten ohne Abitur	125
6.2.3	Der Eintritt in die Hochschule durch ein Nadelöhr.....	126
6.2.4	Gestaltung eines ungewöhnlichen akademischen Weges.....	128
6.2.5	Kontextuelle Bedingungen der Hochschulwelt beim Studium ohne Abitur.....	135
6.2.6	Kontextuelle Bedingungen der persönlichen Welt beim Studium ohne Abitur.....	136
6.2.7	Strategien der nicht traditionell Studierenden	138

6.2.8	Konsequenzen aus Balancierungs- und Legitimierungsarbeit.....	142
7	Reflektion unterschiedlicher Beratungskonzepte und Ausarbeitung eines eigenen Beratungsentwurfs hinsichtlich der Kernkategorien	144
7.1	Überblick zu unterschiedlichen Ansätzen von Beratungskonzepten	145
7.2	Entwicklung und Ausarbeitung eines Beratungskonzeptes	148
7.3	Rückführung in das Feld – Überprüfung der Nutzbarkeit des Beratungskonzeptes.....	157
8	Abschließende Betrachtung und Ausblick.....	158
9	Literatur.....	161
10	Anhang: Transkriptionsregeln.....	169

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Schaubild zur bundesweiten quantitativen Entwicklung des Studiums ohne Abitur	11
Abbildung 2:	Übersicht zur bundesweiten quantitativen Entwicklung des Studiums ohne Abitur	11
Abbildung 3:	Schaubild zur quantitativen Entwicklung des Studiums in NRW von 1997 bis 2018.....	13
Abbildung 4:	Übersicht zur quantitativen Entwicklung des Studiums in NRW von 1997 bis 2018.....	13
Abbildung 5:	Schaubild zur quantitativen Entwicklung des Studiums in NRW von 1997 bis – Ergänzung um die Jahre 2019 und 2020	14
Abbildung 6:	Übersicht zur quantitativen Entwicklung des Studiums in NRW von 1997 bis – Ergänzung um die Jahre 2019 und 2020	14
Abbildung 7:	Ablehnungsempfinden – Gefühle, die das Ablehnungsempfinden beeinflussen	78
Abbildung 8:	Akzeptanzempfinden – Gefühle, die das Akzeptanzempfinden beeinflussen	80
Abbildung 9:	Hinweisende Kategorien Ablehnungsempfinden und Akzeptanzempfinden.....	81
Abbildung 10:	Die Phänomene Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel in unterschiedlicher Stärke und Ausprägung	87
Abbildung 11:	Gesamtmodell	88
Abbildung 12:	Auslöser eines Unüblichkeitsempfindens und Legitimitätszweifels beim Eintritt in die akademische Welt ohne Abitur.....	91
Abbildung 13:	Ausschnitt aus dem Gesamtmodell zu den kontextuellen Bedingungen.....	95
Abbildung 14:	Bildungshemmende und bildungsförderliche Aspekte der persönlichen Welt	96
Abbildung 15:	Überblicksdarstellung über die Balancierungsarbeit und Legitimierungsarbeit	99
Abbildung 16:	Balancierende Strategien in der Hochschulwelt	102
Abbildung 17:	Balancierende Strategien in der persönlichen Welt	104
Abbildung 18:	Legitimierende Strategien in der Hochschulwelt.....	110

Abbildung 19:	Legitimierende Strategien in der persönlichen Welt.....	113
Abbildung 20:	Konsequenzen der Balancierungsarbeit und Legitimierungsarbeit	115
Abbildung 21:	Vier-Felder-Schema der Fachkulturen	127
Abbildung 22:	Neun-Felder-Modell des Beratungshandelns	147

Erklärung zur Textgestaltung

Im vorliegenden Forschungsbericht verwende ich zur besseren Lesbarkeit weitestgehend eine neutrale Schreibweise, die Personen aller Geschlechter ansprechen sollen. Sollte dies im Einzelfall nicht möglich sein, wechsle ich die männliche und die weibliche Schreibweise ab, dabei ist es selbstverständlich, dass mit der jeweils verwendeten Schreibweise alle Geschlechter gleichermaßen angesprochen sind.

Für Eigennamen, feststehende Begriffe und Kategorienamen wird eine kursive Schriftweise verwendet.

Wörtliche Zitate sind in diesem Forschungsbericht durch Anführungsstriche kenntlich gemacht. In dem Teil der Datenauswertung werden die persönlichen Zitate der Gesprächspersonen ebenfalls in Anführungsstriche gesetzt. In diesem Fall ist die Quelle das Interviewtransskript der Person.

„Es (ist) schwierig, die gläserne Decke (...) zu durchstoßen und in die akademische Welt aufzusteigen (...)“
(Aussage von Frau N., Studierende ohne Abitur)

1 Einleitung

1.1 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Forschungsarbeit ist in acht Kapitel gegliedert. Das erste Kapitel beinhaltet eine Hinführung zum Thema. Im zweiten Kapitel folgt der theoretische Bezugsrahmen, in den diese Arbeit eingebettet wird. Hierbei handelt es sich zum einen um die Darstellung der aktuellen Forschung zum Thema „Studieren ohne Abitur“, zum anderen wird Bezug auf die akademische Grundlagenforschung, unter anderem von Pierre Bourdieu, genommen. Die Erkenntnisse von Bourdieu sind soziologischen Ursprungs und vorwiegend im französischen Raum erschienen, dennoch soll eine Übertragung auf deutsche gesellschaftliche Gegebenheiten stattfinden, soweit dies plausibel erscheint. Auch wird die sozialpsychologische Sichtweise von Taifel und Turner besprochen und zuletzt wird auf die psychoanalytische Sichtweise von Freud eingegangen. Im dritten Kapitel werden der methodische Aufbau und die damit einhergehende Vorgehensweise beschrieben. In diesem Kapitel geht es um Grundlagen der Grounded Theory, ihre Weiterentwicklung durch Franz Breuer und die Kontroverse zwischen Strauss und Glaser. Im vierten Kapitel wird der Beginn meines eigenen Forschungsprozesses von der Themenfindung über die Themenfokussierung zusammengefasst. Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit der ausführlichen Beschreibung der Ergebnisse dieser Forschungsarbeit. Kapitel sechs enthält die Reflektion des Erkenntnisgewinns aus der gegenstandsbezogenen Theorie verbunden mit der Einordnung in die Forschungslandschaft. Im siebten Kapitel wird die mögliche Anwendung der gegenstandstheoretischen Erkenntnisse in Form eines ausgearbeiteten Beratungskonzeptes für Studienberatungen vorgestellt. Im achten Kapitel finden sich die abschließende Betrachtung und der Ausblick auf weitere aufgeworfene Fragen.

1.2 Hinführung zum Thema

Seit den 1990er Jahren nutzen immer mehr Personen mit Berufserfahrung die Möglichkeit, einen akademischen Titel ohne Abitur zu erwerben. Auf der Internetseite Update 2022: Studieren ohne Abitur in Deutschland Überblick über aktuelle Entwicklungen AP (2022) ist zu lesen, dass

im Jahr 2020 der Anteil an der Erstsemester-Studierendenschaft bundesweit erstmalig die 3% Marke überschritten hat, sie liegt derzeit bei 3,1 %. Seit 1997 hat sich die Zahl der Studierenden ohne Abitur verzehnfacht.

Die Personen mit diesem ungewöhnlichen Zugang sind trotz des erheblichen Anstiegs eine kleine Gruppe im Fachhochschul- und Hochschulbetrieb. Typischerweise fehlt ihnen die schulische Vorbereitung auf die Anforderungen im Fachhochschul- und Hochschulkontext. Sie unterscheiden sich in ihren Voraussetzungen von Abiturienten, die ein Studium aufnehmen, nachdem sie mit dem Abitur die Hochschulreife erlangt haben. Die Unterschiede könnten im Bereich intellektuell-kognitiver, strategisch-methodischer, emotionaler, motivationaler und sozialer Vorerfahrungen liegen.

Zur Aufdeckung der Besonderheiten und Unterschiede im Studium ohne Abitur wird in der vorliegenden Untersuchung eine Analyse narrativer Interviews von Personen vorgenommen, die ein Studium ohne Abitur absolvieren oder absolviert haben. Ich habe in meinem Forschungsprozess mehrfach die Erfahrung gemacht, dass die Gruppe der Studierenden ohne Abitur schnell mit der Gruppe der berufsbegleitend Studierenden gleichgesetzt oder gelegentlich auch verwechselt wurde. Dies geschah in unterschiedlichen Kontexten sowohl von Gesprächspartnern selbst, als auch aus Sicht der Studienberatung oder von Teilnehmenden der Forschungskolloquien. Dies ist naheliegend, da die Studierenden ohne Abitur auf Grund ihres Berufsabschlusses den Zugang zur Hochschule erwerben, dennoch ist es nicht zwangsläufig so, dass sie auch berufsbegleitend studieren. In dieser Arbeit liegt der Fokus auf den Studierenden ohne Abitur, unabhängig davon, ob sie sich für ein berufsbegleitendes oder ein Vollzeitstudium entschieden haben.

1.3 Aktualität und Relevanz des Themas

Die Möglichkeit eines Studiums ohne Fachhoch- oder Hochschulreife gibt es bereits seit vielen Jahrzehnten in Deutschland. Ein angefragter Gesprächspartner, Herr Sch., mit dem kein Interviewgespräch zustande kam, hat schon in der Zeit von 1973 bis 1977 an einer Fachhochschule ohne Abitur studiert. Es gab vor der großen Diskussion in den 2000er Jahren, dass berufliche und akademische Bildung durchlässiger sein müsse, schon Phasen, in denen die Hochschulen sich in einer projekthaften Art und Weise öffneten. Ursache war beispielsweise, dass es in bestimmten Berufen einen Arbeitskräftemangel gab, so auch bei dem oben genannten Herrn Sch., der aufgrund von fehlendem Personal im Ingenieurwesen zum Ingenieursstudium zugelassen

wurde. Solch ein Mangel wurde durch die zeitweilige Öffnung der entsprechenden Studiengänge für Studierende ohne Abitur behoben. Die Zugangsbedingungen zu den Hochschulen waren bis zum Jahr 2009 sehr heterogen. Die Kultusministerkonferenz (KMK) beschloss im Jahr 2009, nachzulesen unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf, die Empfehlung auszusprechen, eine Vereinheitlichung der Zugangsbedingungen in den Bundesländern voranzutreiben, um die Akzeptanz dieses Zugangsweges zu erhöhen. Die Empfehlung der KMK von 2009 hat in der Zwischenzeit zu der bundesweiten Möglichkeit geführt, ohne Abitur studieren zu können. Trotz der Unverbindlichkeit des Beschlusses, der einen Empfehlungscharakter hat, haben nunmehr alle Bundesländer die KMK-Richtlinien umgesetzt. Die folgenden vier Hochschulzugänge sind auf der Seite www.studieren-ohne-abitur.de (2022) zu finden und werden hauptsächlich in Anspruch genommen.

- Unbeschränkter Hochschulzugang – der Zugang über den Meisterbrief oder eine adäquate Aufstiegsfortbildung.
- Hochschulzugang über eine Zulassungsprüfung – Überprüfung der Studierfähigkeit der Bewerber durch die Hochschulen – Zulassung ist begrenzt auf die Hochschule oder das Bundesland.
- Hochschulzugang über ein Probestudium – Probezulassung, die nach erfolgreichem Abschluss des Probestudiums in eine uneingeschränkte Zulassung übergeht.
- Hochschulzugang über die Begabtenprüfung – Bestehen führt zum unbeschränkten Hochschulzugang bundesweit.

Die Zugangsmöglichkeiten in den Bundesländern waren bis dahin sehr unterschiedlich. Die Anzahl der Personen, die zum Studium gelangten, war klein, weil schon das Finden des Zugangsweges eine erhebliche Schwierigkeit darstellte, so nachzulesen auf www.studieren-ohne-abitur.de (2022), zudem war die Akzeptanz in der Professorenschaft und bei anderen Vertretern akademischer Bildung, aber auch bei der KMK bis 2009 gering. Die Arbeitgeber befürchteten, dass leistungsstarke Mitarbeiter nach einem Studium abwandern oder mit einer praxisfernen Akademisierung in die Betriebe zurückkehren würden. Auch die gewerkschaftliche Befürwortung der Zulassung von Personen über den dritten Bildungsweg schon in den 1980er und 1990er Jahren und die Anmahnungen der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), dass Deutschland eine zu geringe Akademikerquote habe, setzten sich nicht durch (vgl. Elsholz, 2015, S. 5). Erst mit dem Beschluss der Vereinheitlichung der Zugangs-

wege durch die KMK 2009 für beruflich Qualifizierte und der damit einhergehenden Anpassung der jeweiligen Landesvorgaben wurde ein veränderter Mainstream deutlich und es setzte sich die Erkenntnis durch, dass es notwendig ist, berufliche und akademische Bildung durchlässiger zu gestalten. Erst in den letzten Jahren ist eine gemeinsame Haltung von akademischen Vertretern, Gewerkschaftsvertretern und Vertretern der Wirtschaft entwickelt worden, die die Notwendigkeit akademischer Bildung auch für beruflich Qualifizierte für richtig hält. Diese skeptische Haltung ist bildungshistorisch gewachsen. Im internationalen Vergleich stellt Deutschland einen Sonderfall dar. Nach wie vor führt der übliche Weg über den Besuch eines Gymnasiums über das Abitur in die Hochschule. Berufliche Bildung ist weitestgehend außen vor. International hat sich ein hochschuleigenes Auswahlverfahren für die Zulassung zum Studium etabliert (vgl. Isensee und Wolter 2017, S. 13-23).

Die Studie von Lojewski und Schäfer (2017, S. 43-59) postuliert, dass der internationale Forschungsstand nicht vergleichbar sei, da das deutsche Schulsystem das einzige sei, in dem durch das Abitur in der Regel die Studierfähigkeit nachgewiesen werde. Nickel und Duong (2012) schließen sich an und sagen, dass es Länder gibt, die einer schulischen Hochschulzugangsberechtigung nicht den Stellenwert beimessen, wie es in Deutschland üblich ist. Das führt dazu, dass in den anderen Ländern eine große Heterogenität der Studierendenschaft viel gängiger ist als in Deutschland. Deutschland unterscheidet sich im internationalen Vergleich besonders dadurch, dass bereits beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule die Weichen weitestgehend für ein späteres Abitur gestellt werden. Dies hat zur Folge, dass in Deutschland nicht nur die formalen Strukturen verändert werden mussten, was ab 2009 geschah, zusätzlich musste sich das akademische System in seiner Haltung verändern. Die spürbare Skepsis der verantwortlichen Vertreter ist auch in den Forschungsthemen sichtbar. So stellten die Forschenden der letzten Jahrzehnte im Besonderen die Frage nach der Leistungsfähigkeit der Studierenden ohne Abitur. Sie beschäftigten sich mit Abschlussnoten und Abbruchgründen, um den Studierenden ohne Abitur daraus Hilfen abzuleiten. Das kann beispielsweise in Form von Beratungsangeboten oder vorbereitenden mathematischen Kursen stattfinden. Sie forschten entsprechend der Annahme, dass Unterstützung nötig ist. Bisher wurde in der Forschung wenig Augenmerk auf die Empfindungen und persönlichen Bewertungen von Studierenden ohne Abitur in Deutschland gelegt. Diese Arbeit leistet einen Beitrag, die bisherigen Forschungsbemühungen in eine andere noch weitgehend unentdeckte Richtung zu lenken. Sie beschäftigt sich mit den sozial-emotionalen Herausforderungen, mit denen sich eine studierende Person ohne Abitur im Studium konfrontiert sieht.

1.4 Persönliche Motivation zur Themenstellung

In diesem Abschnitt berichte ich darüber, welche persönlichen Motive mich zu diesem Forschungsprojekt bewogen haben. Ich bin eine Absolventin ohne Abitur, die diesen Sonderweg des Studiums ohne Abitur bereits 1997 gegangen ist. Zu diesem Zeitpunkt war die Anzahl der Studierenden ohne Abitur noch deutlich geringer. Lange fühlte ich mich an der Hochschule nicht beheimatet und kämpfte mit der persönlichen Annahme, dort nicht vorgesehen zu sein. Daher beziehe ich meine Motivation daraus, etwas über die Erfahrungen und Umgangsweisen anderer Studierender oder Absolventen ohne Abitur herauszufinden.

Dieser persönliche Bezug zum Thema veranlasste mich dazu, außerdem nach einer Methode zu suchen, die dieser Involviertheit gerecht wird. Das führte mich zur Reflexiven Grounded Theory (vgl. Breuer et al. 2018, S. 5). Durch den (selbst-)reflexiven Bezug der Methode in ihrer typischen Prägung, ist es mir, zumindest in einigen Kapiteln, möglich, von meiner wissenschaftlichen Distanziertheit zu einer stärkeren subjektiven Unmittelbarkeit zu wechseln und diesen Perspektivwechsel sogar methodisch und erkenntnistheoretisch zu nutzen. Daher ist es konsequent, in diesem Forschungsbericht auch über mich zu berichten und dabei an den entsprechenden Stellen die Ich-Form zu verwenden.

2 Theoretischer Bezugsrahmen

In diesem Kapitel wird einführend ein Überblick zum dritten Bildungsweg in Deutschland gegeben. Das umfasst die Begriffsklärung, einschließlich der Abgrenzung zu weiteren Bildungsmöglichkeiten. Außerdem wird die aktuelle Situation Studierender auf dem dritten Bildungsweg vor dem bildungspolitischen Hintergrund zusammenfassend für die Bundesrepublik Deutschland skizziert. Dabei werden auch Motive, Erwartungen und Ziele, sowie Herausforderungen für die Studierenden auf dem dritten Bildungsweg in den Blick genommen.

2.1 Der dritte Bildungsweg

Der dritte Bildungsweg ist ein besonderer Weg, um an eine Hochschule zu gelangen. Durch eine qualifizierte Ausbildung und eine mehrere Jahre währende Berufstätigkeit erreicht eine Person die Qualifikation zur Bewerbung an einer Hochschule. Der dritte Bildungsweg ist daher eher ein praktischer als ein theoretischer Weg zum Hochschulzugang.

2.1.1 Abgrenzung des dritten Bildungsweges vom ersten und zweiten Bildungsweg

In Deutschland gibt es den ersten, zweiten und dritten Bildungsweg, die zunächst in ihrer Unterschiedlichkeit dargestellt werden. Der erste Bildungsweg wird direkt im Anschluss an das Abitur beschritten. Im deutschen Schulwesen erlangt eine Person mit dem Bestehen der Abiturprüfung die allgemeine Hochschulreife und damit die Attestierung der hinreichenden Voraussetzung, ein beliebiges Studienfach erfolgreich zu studieren. Dahinter steckt die Bildungs-idee, so Köller und Baumert (2002), Deutsch, Englisch und Mathematik als Grundqualifikation zu lehren und zusätzlich „Schlüsselqualifikationen“ wie soziale Kompetenz, Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit beim Wissenserwerb zu vermitteln. Andere Fächer gelten als individuell gewählte Zusatzqualifikation. Personen, die nach oder während einer beruflichen Phase das Abitur nachholen und ein Studium aufnehmen, gehen den zweiten Bildungsweg, auch sie werden im Sinne der Bildungs-idee zum Abitur auf ein entsprechendes Studium vorbereitet. Die Studierenden ohne Abitur werden auch als oA-Studierende bezeichnet, sie beschreiten den dritten Bildungsweg. Die Abkürzung oA steht für „ohne Abitur“. Diesen Begriff haben Nickel und Duong (2012, S.12) geprägt. In der Literatur findet man auch Begriffe wie „nicht traditionell Studierende“ oder „beruflich qualifizierte Studierende“. Diese Begriffe sind nötig, um die Gruppen der Studierenden mit und ohne Abitur zu differenzieren und damit den ersten vom zweiten und dritten Bildungsweg zu unterscheiden. In dieser Arbeit werden aufgrund der

abwechslungsreicheren Lesbarkeit des Textes für Studierende ohne Abitur alle drei Begriffe verwendet. Studierende ohne Abitur haben einen Schulabschluss, der nicht zum Studium qualifiziert erworben und anschließend eine berufliche Ausbildung abgeschlossen. Sie sind mehrere Jahre berufstätig gewesen und haben anschließend im hochschulspezifischen Zulassungsverfahren eine Studienberechtigung erhalten (vgl. Freitag 2011). Den Studierenden ohne Abitur fehlt die vorgesehene abiturielle Vorbereitung. Scholz (2006, S.100) berichtet, dass beruflich qualifizierte Personen Schulabschlüsse besitzen, deren Wertigkeit nur gering unter dem eines Abiturs liegt, sie verfügen oft über beachtliche berufliche Vorleistungen und Weiterbildungsaktivitäten. Dies steht in engem Zusammenhang mit einer ausgeprägten Motivationsstruktur, Durchhaltevermögen und Anstrengungsbereitschaft.

Laut Scholz (2006, S. 100) hat das Abitur aber nach wie vor eine „Strahlkraft“. Er befragte Studierende ohne Abitur zu ihren Gefühlen, kein Abitur zu haben, und fand heraus, dass es nachwirkende Gefühle schulischer Versäumnisse gibt. Zudem stellte er Z-Absolventen diese Frage. Die Z-Prüfung ist eine Nachweisprüfung bezüglich der Studierfähigkeit für Personen ohne Abitur. Trotz des bereits aufgenommenen Studiums berichten die Personen von nachwirkenden schultraumatischen Erfahrungen, die einen oftmals einen negativen Einfluss auf das Selbstwertgefühl haben (vgl. Scholz und Wolter 1986). Diesen Ausführungen kann entnommen werden, dass Studierende ohne Abitur in einen das Selbstwertgefühl prägenden Prozess zwischen den biografisch zurückliegenden Schulerfahrungen, der beruflichen Erfahrung und dem beruflich Erreichten geraten können. Auch wird je nach Bedeutungszuschreibung der persönliche Studierprozesses unterschiedlich sein. Je nachdem, welche Bedeutung dem eigenen Abschluss zugeschrieben wird, kann das Selbstbewusstsein bezüglich der Studienentscheidung in unterschiedlicher Weise beeinflusst sein. In der neuen Situation des Studiums kann der Eindruck entstehen, sich nun beweisen zu müssen.

2.1.2 Studieren ohne Abitur in Deutschland – bildungspolitischer Hintergrund

Im Jahr 1964 beschlossen die Länder der Bundesrepublik eine Vereinheitlichung des Schulsystems. Daraufhin folgte in den 1970er Jahren im bildungspolitischen Bereich eine Reihe von Umstrukturierungsmaßnahmen. Es kam zur Abschaffung der Volksschule, die zuvor nach acht Jahren Schullaufbahn die Schüler im ungefähren Alter von 14 Jahren auf den Arbeitsmarkt entließ. In dieser Zeit, als das Konzept der Volksschule auslief, gab es eine Vielzahl an neu gegründeten Hauptschulen, dort erhöhte sich die Länge der Schullaufbahn um ein Jahr. Ab da schloss die Hauptschule an die vierjährige Grundschule an. Die Schullaufbahn auf Grundschule und Hauptschule durfte weiter als Volksschullaufbahn bezeichnet werden. Außerdem gab es

nach der Grundschule die Möglichkeit des Besuches einer Realschule oder eines Gymnasiums. Mit der Veränderung des Schulsystems sollte eine Vereinheitlichung über alle Bundesländer und damit auch eine Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse über die Länder hinweg geschaffen werden (vgl. 1964_10_28_Hamburger_Abkommen.pdf). Der Zeitgeist dieser Jahre stellte die Bildung der Bevölkerung mehr in den Vordergrund. Schon damals stellten Soziologen (vgl. Steinrück und Bolder 2001, S. 8) die Vermutung an, dass, wenn die Öffnung der Bildungssysteme von der Bevölkerung angenommen würde, es wohl mehr akademisch gebildete Menschen gebe, ihnen aber dennoch die Spitzenpositionen verwehrt blieben, da diese in ihrer Anzahl begrenzt seien („akademisches Proletariat“, „Akademikerflut“). In diesem Zusammenhang wurde in Deutschland in den 1980er Jahren über Chancengerechtigkeit im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt diskutiert. Einerseits wurde bereits zu der Zeit erkannt, dass ein Fachkräftemangel auf die Gesellschaft zukommen würde und daher die Öffnung der Hochschulen auch für Nichtabiturienten sinnvoll schien (Banscherus et al. 2015). Andererseits konnte sich die Idee zu der Zeit nicht durchsetzen, da die Arbeitgebervertreter eine Akademisierung der Arbeiterschaft fürchteten und aus diesem Grund entschieden gegen die Öffnung der Hochschulen waren. Auch gab es subtile Maßnahmen, die dieser Strömung entgegenwirkten, so wurde beispielsweise von Forschern der renommierten Harvard University, von angeborenen schichtspezifischen Begabungsunterschieden gesprochen, obwohl diese Annahme schon länger als falsifiziert galt (vgl. Steinrück und Bolder 2001, S.8). Durch die Wiederbelebung solcher Diskursthemen entstand eine akademisch elitäre Atmosphäre, die den Arbeiterkindern die Bildungschancen trotz Öffnung des Bildungssystems einschränkte. So blieben die Arbeiterkinder den Hörsälen fern und es kam nicht zu einer inflationären Entwicklung akademischer Abschlüsse. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die bildungspolitische Situation in den ostdeutschen Ländern vor der Wende 1989 von einer Öffnung der Hochschulen für Studierende ohne Abitur geprägt war. Die Zulassungsverfahren waren jedoch wenig transparent. Ziel war es die Arbeiterkinder an die Hochschulen zu holen, um das Bildungsprivileg des Bürgertums aufzuheben. Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang, dass die ostdeutschen Hochschulen weder nach der Wende 1989 noch nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2009 eine Pionierstellung eingenommen haben (Wolter 2022, S. 43-44). Dies sei hier wegen der Vollständigkeit erwähnt, hat für meine Forschungsarbeit jedoch wenig Relevanz, da alle Personen, mit denen ich die Interviewgespräche führte nach 1989 studierten. Wolter (2022, S. 36-40) berichtet in einem historischen Abriss von den Öffnungs- und Schließungstendenzen der Hochschulen ab den 50er Jahren bis heute. Er zeigt auf, dass es einen wellenartigen Verlauf der Erwünschtheit der Möglichkeit mit beruflichen Abschlüssen an die Hochschule zu gehen gegeben hat. In den 90er

Jahren war der Weg an die Hochschule nicht mehr als der Weg durch eine Hintertür, er zitiert Otto Benecke, der es als „eine kleine Pforte“ beschrieben hat.

Eine erneute Diskussion wurde in den 2000er Jahren im europäischen Bildungsraum über die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte angestoßen. Auf diese Weise entstand ein gewisser Handlungsdruck auf die Bildungspolitik, sich mit den Folgen der Öffnung der Fachhochschulen und Hochschulen für nicht traditionell Studierende zu befassen (vgl. Hanft 2013, S. 9-12) (vgl. Alheit et al. 2008, S. 577–606). Es gab erste statistische Auswertungen der Studierendenquoten, (vgl. Nickel und Leusing 2012, S. 42-103). Desgleichen wurden die Durchlässigkeit und die Praxis der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf das Hochschulstudium diskutiert (vgl. Freitag 2011, S. 35 – 55). Die Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg ist schon seit den 1970er Jahren ein Vorreiter auf dem Feld des Studierens ohne Abitur. Seit 1997 weist der Trend des Studierens ohne Abitur in Deutschland auch an anderen Hochschulen stetig nach oben. In dieser Zeit wurden der demografische Wandel und der daraus resultierende Fachkräftemangel in der Gesellschaft diskutiert. Studierende ohne Abitur konnten finanzielle Hilfen aus dem Bund-Länder-Programm *Aufstieg durch Bildung* (vgl. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2008-10-22-Qualifizierungsinitiative.pdf>, abgerufen am 05.01.2023) erhalten, außerdem nahm der Druck im internationalen Bildungsvergleich zu. Dies sind mögliche Gründe für den Anstieg der Anzahl der Studierenden ohne Abitur. Zudem hatte Deutschland im Rahmen der europäischen Bildungsreformen die Zusage gegeben, dass sich die Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und akademischen Bildung verbessern werde. Diese Entwicklung zeigt, dass der politische Wille vorhanden ist. All das, so kritisieren Steinrück und Bolder (2001, S. 8), sei bereits vor 30 Jahren bildungspolitisch diskutiert worden und würde nun in den 2000er Jahren neu aufgelegt. Wieder einmal geht es den Autoren zufolge um die Ausschöpfung von Begabungsreserven von Personen ohne akademische Bildung, die für die wirtschaftliche Entwicklung des Landes bedeutsam seien. Dennoch würden nach wie vor die Basisstrukturen der Universitäten nicht verändert und es bleibe dabei, dass eine Veränderung der Pädagogik, die Bourdieu (2001, S. 39) für eine Voraussetzung einer nachhaltigen Veränderung des Bildungssystems hielt, nicht stattfinde. Die stärker werdende Globalisierung in den 1980er Jahren beeinflusste auch den Blick auf das deutsche Bildungssystem und fand ihren Höhepunkt in der Bologna-Reform im Jahr 1999 (vgl. Bologna-Erklärung 1999). Um weltweit wettbewerbsfähig zu sein, musste sich auch das Hochschulwesen auf die Herausforderungen der erweiterten Globalisierung einstellen. Nicht nur wirtschaftlich und kulturell begann ein Streben nach weltweiter Anerkennung, im Besonderen sollten auch die Hochschu-

len sowohl im deutschen als auch im europäischen Raum für die Menschen international attraktiv sein. Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurden mangelnde Durchlässigkeit und fehlende Transparenz sowie voneinander separierte Bildungswege als wesentliche Barrieren zu einem modernen Bildungswesen erkannt und anerkannt. Entsprechend war es auch wichtig, die Zugangsmöglichkeiten zu erweitern. Die Öffnung der Hochschulen für Personen ohne Abitur ist eine Konsequenz aus diesen Bemühungen (vgl. Minks 2011, S. 21), besonders Niedersachsen hat mit dem Modellprojekt „Offene Hochschule Niedersachsen“ (vgl. Herzog et al. 2013) eine Vielzahl von Erkenntnissen hervorgebracht und zur weiterer Forschung angeregt. Um Regelungen zum Studienzugang ohne Abitur in den Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland zu vereinheitlichen, empfahl die KMK im Jahr 2009 allen Bundesländern einen Studienzugang ohne Abitur anzubieten und die Zugangsvoraussetzung bundesweit anzugleichen. Somit wurde das Studieren ohne Abitur immer üblicher und ein bundesweiter Vergleich ist heute möglich. Im nachstehenden Kapitel wird die aktuelle Situation eines Studiums ohne Abitur näher beleuchtet.

2.1.3 Aktuelle Situation beim Studium ohne Abitur bundesweit und in NRW

Die aktuellen Zahlen für die Bundesrepublik Deutschland aber auch für Nordrhein-Westfalen zeigen eine positive Veränderung, zumindest hinsichtlich der quantitativen Entwicklung der Studierenden ohne Abitur an den Hochschulen, im Besonderen aber an Hochschulen, die ein spezielles Angebot für berufstätige Personen anbieten. Das kann als Hinweis gewertet werden, dass die traditionellen Universitäten noch keine weitreichenden strukturellen Veränderungen angestoßen haben. Im Ergebnis entsteht eine Verdichtung der Studierenden ohne Abitur an bestimmten Hochschulen, eine Durchmischung mit traditionell Studierenden bleibt oftmals aus. Die aktuelle Situation, dargestellt im folgenden Kapitel, untermauert diese Annahme. Als Ergebnis der zuvor beschriebenen Vereinheitlichung der Studienzugänge ohne Abitur durch den Beschluss der KMK von 2009 zeigt sich die Entwicklung bundesweit und in NRW in den nachstehenden Schaubildern. Wie in Abbildung 1 und 2 zu sehen, waren es im Jahr 1997 bundesweit 1568 Personen, die ein Studium ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung aufnahmen. Im Vergleich dazu sind es im Jahr 2020 bundesweit 15161 Personen, die ein Studium ohne Abitur an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben. Im Jahr 1997 verließen 528 Personen bundesweit die Hochschule mit einem entsprechenden Abschluss. Im Jahr 2020 waren es 8367 Personen bundesweit, also fast 16-mal so viele. Die Anzahl der Absolventen erreicht im Jahr 2018 bundesweit den bisherigen Höhepunkt mit 8728 Personen, die die Hochschule mit einem Abschluss verließen.

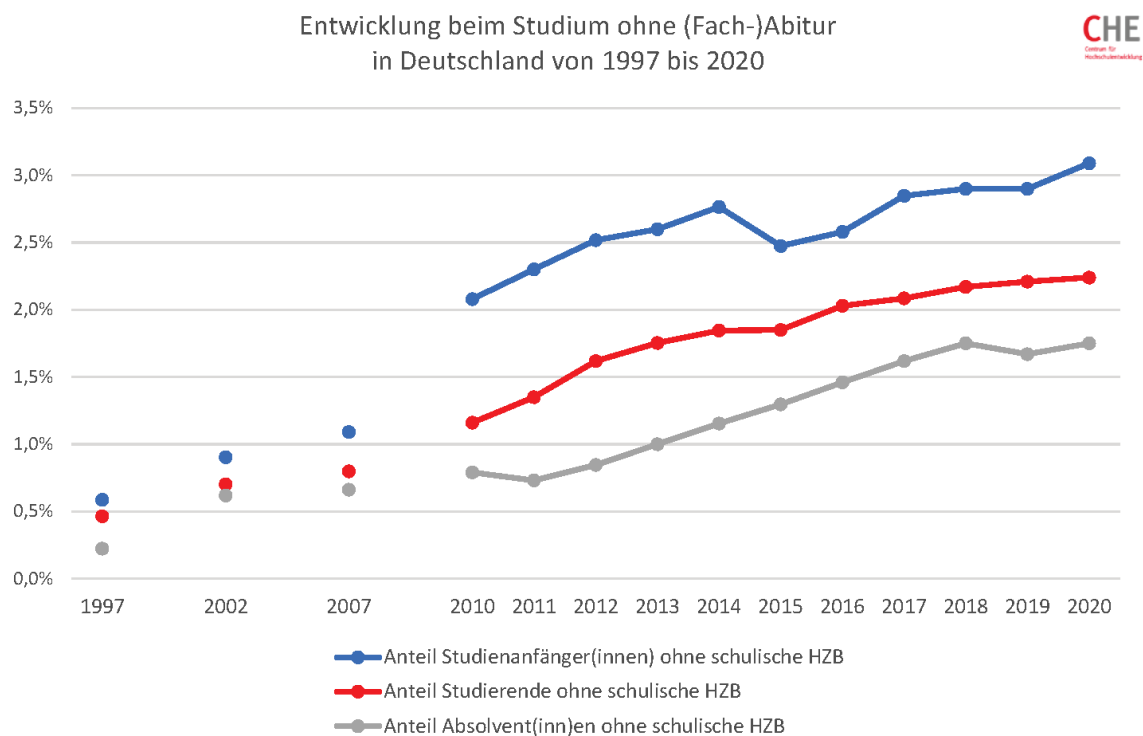


Abbildung 1: Schaubild zur bundesweiten quantitativen Entwicklung des Studiums ohne Abitur (Quelle: <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-deutschland-insgesamt/>, abgerufen am 06.06.2022)

	Studienanfänger*innen ohne schulische HZB	Studierende ohne schulische HZB	Absolvent*innen ohne schulische HZB
1997	1.568	8.447	528
2002	3.240	13.609	1.288
2007	3.940	15.494	1.895
2010	9.241	25.706	2.856
2011	11.907	32.187	2.862
2012	12.464	40.439	3.492
2013	13.215	45.859	4.363
2014	13.963	49.807	5.315
2015	12.535	51.001	6.241
2016	13.132	56.891	7.195
2017	14.595	59.304	8.116
2018	14.837	62.107	8.728
2019	14.736	63.856	8.547
2020	15.161	65.916	8.367

Quelle: Berechnungen des CHE auf Basis von Daten des Statistischen Bundesamtes

Abbildung 2: Übersicht zur bundesweiten quantitativen Entwicklung des Studiums ohne Abitur (Quelle: <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-deutschland-insgesamt/>, abgerufen am 06.06.2022)

Im Folgenden wird ein genauerer Blick auf NRW geworfen, da die meisten meiner Gesprächspartnerinnen ihr Studium in NRW absolviert haben. Zudem hat NRW eine sehr hohe Anzahl an Studierenden ohne Abitur. In absoluten Zahlen im Bundesvergleich liegt NRW, wie in Schaubild 3 bis 6 zu sehen, an der Spitze (vgl. <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-den-bundeslaendern-tableau/#verweis>, abgerufen am 30.05.2022). Dies liegt darin begründet, dass die Fernuniversität in Hagen grundsätzlich eine hohe Zulassungsquote Studierender ohne Abitur hat, zwar in den letzten Jahren etwas rückläufig, dennoch nach wie vor erheblich. Die absolute Zahl im Jahr 2018 in NRW lag bei 4807 Personen, im Jahr 2014 waren es 6455 Personen und damit der Höchststand an Personen, die ein Studium ohne Abitur begonnen haben. Im Jahr 2020 hat die Fernuniversität in Hagen mit einer absoluten Zahl von 1339 Personen im ersten Semester eine Beteiligung in NRW von 39,58% aller Erstsemester ohne Abitur, gefolgt von der FOM (Hochschule für Ökonomie und Management), an der in absoluten Zahlen 309 Personen und damit 9,13% der Personen ohne Abitur studieren (vgl. <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/Nachfrage-in-den-einzelnen-Hochschulen>, abgerufen am 06.06.2022). Es ist leicht nachvollziehbar, dass eine Verringerung der Anzahl der Studierenden ohne Abitur an der Fernuniversität in Hagen Auswirkungen auf gesamt NRW hat.

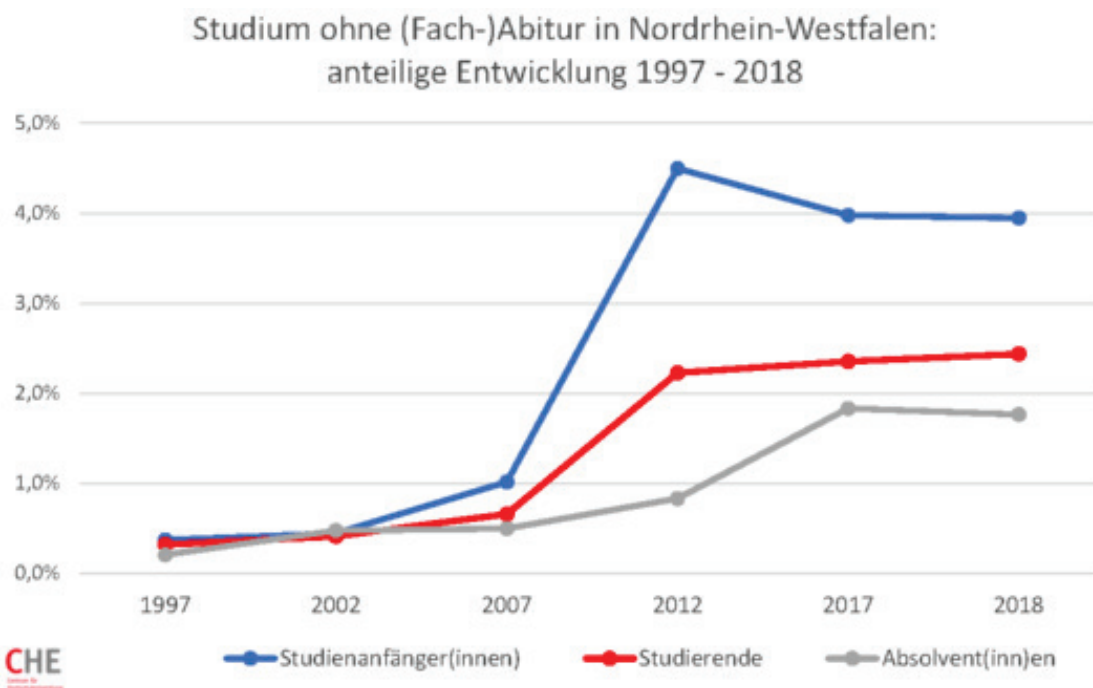


Abbildung 3: Schaubild zur quantitativen Entwicklung des Studiums in NRW von 1997 bis 2018 (Quelle: <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-den-bundeslaendern-tableau/#verweis>, abgerufen am 30.05.2022)

**Quantitative Entwicklung beim Studium ohne (Fach-)Abitur
in Nordrhein-Westfalen 1997 – 2018**

	1997	2002	2007	2012	2017	2018
Studienanfänger(innen) ohne schulische HZB	227	360	787	5.299	4.832	4.807
Studierende ohne schulische HZB	1.650	2.156	3.088	14.351	18.176	19.073
Absolvent(inn)en ohne schulische HZB	115	211	316	709	2.071	1.936

Quelle: Berechnungen des CHE auf Basis von Daten des Statistischen Bundesamtes

Abbildung 4: Übersicht zur quantitativen Entwicklung des Studiums in NRW von 1997 bis 2018 (Quelle: <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-den-bundeslaendern-tableau/#verweis>, abgerufen am 30.05.2022)

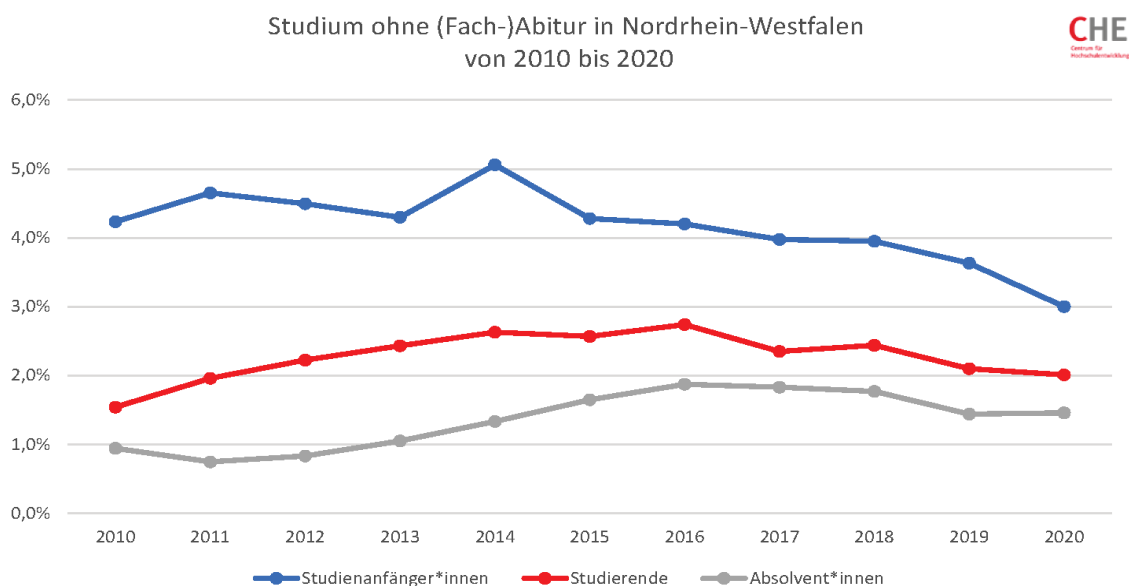


Abbildung 5: Schaubild zur quantitativen Entwicklung des Studiums in NRW von 1997 bis – Ergänzung um die Jahre 2019 und 2020 (Quelle: <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-den-bundeslaendern-tableau/#verweis>, abgerufen am 30.05.2022)

	Studienanfänger*innen ohne schulische HZB	Studierende ohne schulische HZB	Absolvent*innen ohne schulische HZB
2010	4.134	8.259	738
2011	5.595	11.712	611
2012	5.299	14.351	709
2013	5.523	16.909	949
2014	6.455	19.076	1.284
2015	5.333	19.298	1.662
2016	5.248	21.267	2.012
2017	4.832	18.176	2.071
2018	4.807	19.073	1.936
2019	4.331	16.334	1.596
2020	3.383	15.695	1.568

Quelle: Berechnungen des CHE auf Basis von Daten des Statistischen Bundesamtes

Abbildung 6: Übersicht zur quantitativen Entwicklung des Studiums in NRW von 1997 bis – Ergänzung um die Jahre 2019 und 2020 (Quelle: <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-den-bundeslaendern-tableau/#verweis>, abgerufen am 30.05.2022)

Der beschriebene Anstieg der Erstsemester ohne Abitur bedeutet, dass die Bekanntheit und Akzeptanz deutlich gestiegen sind und immer mehr Studienbewerber diese Möglichkeit genutzt haben. Allerdings zeigt sich durch die Hochschulwahl, dass der überwiegende Teil der Studierenden ohne Abitur ein Studium sucht, das die Möglichkeit eröffnet, die Berufstätigkeit ganz oder teilweise beizubehalten. Wie bereits erwähnt befindet sich der überwiegende Teil der Studierenden ohne Abitur an der Fernuniversität in Hagen und der FOM, sie machen gemeinsam ca. 50 % der Studierenden ohne Abitur aus, sodass der Eindruck entsteht, dass die Studierenden ohne Abitur weitgehend unter sich bleiben. Insgesamt ist die Zahl der über den Beruf ein Studium aufnehmenden Personen im Vergleich zu den traditionell Studierenden nach wie vor klein. Diese beiden Aspekte machen deutlich, dass sich die Studierenden an Hochschulen mit einem den Bedürfnissen angepassten Hochschulangebot finden und bilden damit eine noch kleinere Zahl der Gesamtstudierenden an traditionellen Hochschulen. Der Fokus der traditionellen Hochschulen ist damit nach wie vor auf die traditionell Studierenden ausgerichtet. Nur einige traditionelle Hochschulen öffnen sich in besonderer Weise für die beruflich qualifizierten Studierenden, sodass insgesamt eine Durchmischung von traditionell und beruflich qualifiziert Studierenden an den traditionellen Hochschulen ausbleibt. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in den letzten zwanzig Jahren das Studium ohne Abitur deutlich üblicher geworden ist. Immer mehr Personen nutzen die Chance, ein Studium ohne Abitur im Sinne des lebenslangen Lernens für sich zu nutzen. Motive, Erwartungen und Zielen der Studierenden ohne Abitur sind Inhalt des nächsten Kapitels.

2.1.4 Motive von Studierenden auf dem dritten Bildungsweg

Die Forschung beschäftigt sich mit den Motiven für die Studienaufnahme, den Erwartungen an das Studium, den Studienzielen sowie mit dem Studienerfolg der Studierendengruppe des dritten Bildungsweges. Die Studierenden über den dritten Bildungsweg haben den Wunsch nach Weiterbildung, weil sie sich weitergehendes Wissen aneignen wollen. Sie versprechen sich davon eine Steigerung der Eigenständigkeit und Entscheidungsautonomie hinsichtlich ihrer Berufswahl und der Karrieremöglichkeiten (vgl. Schroeter 1998). Bei Elsholz (2015, S. 3-5) werden als Kernmotive ein allgemeines Weiterbildungsinteresse, das Interesse an einer Erweiterung der persönlichen Kompetenzen sowie konkrete Berufs- und Aufstiegsinteressen zusammengefasst. Des Weiteren geben die Studierenden über den dritten Bildungsweg an, dass sie ihr Selbstwertgefühl stärken wollen und sich eine persönliche Weiterentwicklung erhoffen (Mucke 1997, S. 31-49). Sie sind dabei laut Rau (1997, S. 71-89) überwiegend intrinsisch motiviert. Eine „doppelte“ Motivation – bedingt durch das „fachinhaltliche Interesse“ und die Wahrnehmung des

Studiums als „persönliche Chance“ – welche die Situation der Studierenden über den dritten Bildungsweg kennzeichnet, lässt sie ein Studium durchhalten; Schwierigkeiten sehen sie als Herausforderung an und stellen sich ihnen, sodass erfolgreiche Studienabschlüsse, die erbrachten Studienleistungen und die Studiendauer mit denen von Studierenden mit Abitur vergleichbar sind (vgl. Schulenberg et al. 1986, S. 181). Die Herausforderungen, die das Studium auf dem dritten Bildungsweg begleiten, werden im folgenden Abschnitt eingehender betrachtet.

2.1.5 Herausforderungen und Ressourcen für die Studierenden auf dem dritten Bildungsweg

Bedenken der Studierenden auf den dritten Bildungsweg betreffen laut Mucke (1997) die Finanzierbarkeit des Studiums. Als weitere Schwierigkeit nennen die Studierenden auf dem dritten Bildungsweg die Mehrfachbelastung durch Studium, Familie und zusätzliche Erwerbstätigkeit (vgl. Maertsch und Voitel 2013; Diller et al. 2010). Jürgens (2014) erwähnt außerdem Bedenken hinsichtlich der kognitiven Herausforderungen, die ein Studium mit sich bringt. Vielen beruflich Qualifizierten fällt der Umstieg von der Berufstätigkeit in die Rolle einer studierenden Person schwer, ihnen fehlt die Vertrautheit mit strukturierten Lernprozessen (vgl. Schulenberg et al. 1986). Die Studierenden auf dem dritten Bildungsweg geben an, dass ihnen die Unübersichtlichkeit und die Unpersönlichkeit der Hochschule zu schaffen machen (vgl. Richter 1995; Maertsch und Voitel 2013, S. 49-66). Dies dürfte eine Bedingung sein, die der Förderung des Selbstwertgefühls und der persönlichen Weiterentwicklung zunächst einmal entgegensteht.

Scholz (2006) weist darauf hin, dass 87% der befragten Studierenden auf dem dritten Bildungsweg von Problemen im Studium berichten. Diese reichen von fachlichen über psychosoziale bis hin zu kommunikativen Schwierigkeiten. Auch die Studie von Isserstedt (1995) bestätigt diese Defiziterfahrungen. Problematisch zu Beginn eines Studiums sind vorwiegend fachliche Herausforderungen und das Erlernen des wissenschaftlichen Arbeitens, begleitet von psychosozialen Problemen, beispielsweise der Vermeidung von Wortmeldungen aufgrund von mangelndem Selbstbewusstsein. Psychosozial erfahren die nicht traditionell Studierenden die Hochschule in vielen Fällen als anonym und unübersichtlich, sie haben Schwierigkeiten, sich zu orientieren und eine eigene soziale und fachkompetente Position einzunehmen. Sie sorgen sich, etwas Falsches in Lehrveranstaltungen zu sagen und den Prüfungsanforderungen nicht gewachsen zu sein. Psychosoziale Probleme werden besonders von weiblichen nicht traditionell Studierenden geäußert, während Männer eher fachliche Schwierigkeiten nennen (vgl. Scholz 2006). Nicht traditionell Studierende schätzen die eigenen Schwierigkeiten mit dem Studium in verschiedenen Bereichen höher ein als traditionell Studierende. Dies betrifft die

Bereiche „Orientierung in der Vielfalt der Fachinhalte“, „Flexibilität in der Gestaltung des Studiums“ sowie „Leistungs- und Prüfungsanforderungen“. Am deutlichsten ist der Unterschied in prüfungsbezogenen Bereichen. Hier haben nicht traditionell Studierende im Vergleich zu traditionell Studierenden im Allgemeinen größere Schwierigkeiten (vgl. Brändle et al. 2015).

Im fachlichen Bereich gibt es mittlerweile eine Reihe von Maßnahmen, die die Studierenden ohne Abitur unterstützen und vorbereiten. An den deutschen Hochschulen und auch in den externen Weiterbildungsinstitutionen werden mathematische und fremdsprachliche Kurse, Probeklausuren oder Tutorien angeboten, die auf ein Studium vorbereiten. Studierende auf dem dritten Bildungsweg haben mehrere Jahre Berufserfahrung, sind demnach häufig älter als die traditionell Studierenden und befinden sich in einer anderen Lebensphase. Außerhalb der Hochschule gibt es für die nicht traditionell Studierenden Probleme bei der Vereinbarkeit von Beruf und Studium sowie der Finanzierung, aber auch einen Mangel an Akzeptanz und Unterstützung durch die Arbeitgeber im Hinblick auf die akademische Weiterbildung. Eine Studie der Universität des Saarlandes berichtet ebenfalls von Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit von Studium, Arbeit und familiären Verpflichtungen, auf fachlicher Ebene von mathematischen Defiziten (vgl. Schröder et al. 2011, S. 305-334). Für Studierende auf dem dritten Bildungsweg zeigt sich eine besondere Schwierigkeit darin, ein Vollzeitstudium zu absolvieren. Ursache ist in der Regel, dass die berufstätige studieninteressierte Person sich zwischen Beruf und Studium entscheiden muss. Dies dürfte die Anzahl dieser Personen grundsätzlich begrenzen. Allerdings sind in den letzten Jahren unterschiedliche Finanzierungsmöglichkeiten aufgelegt worden, von denen sicher der eine oder andere Studieninteressierte profitieren konnte. Das Aufstiegsstipendium des Bundes und die Hans-Böckler-Stiftung fördern diesen besonderen Weg finanziell, ebenso ist eine Förderung über BAföG bis zu einer gewissen Altersgrenze möglich, die sich jedoch durch Kindererziehungszeiten verändern kann und damit nicht statisch ist (vgl. www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/studienfinanzierung/, abgerufen am 20.05.2019). Dennoch sind die Möglichkeiten der Finanzierung begrenzt, sodass weitestgehend wohl eher ein berufsbegleitendes Studium infrage kommt, da die meisten Studierenden sich in einer Lebenssituation befinden, die den (finanziellen) Verantwortlichkeiten eines höheren Einstiegsalters geschuldet ist. Trotz der genannten Herausforderungen gehen die Studierenden ohne Abitur mehrheitlich davon aus, dass sie ihr Studienziel erreichen werden und schätzen ihre beruflichen Fähigkeiten als hilfreich dafür ein (vgl. Maertsch und Voitel 2013). In einer Untersuchung von Fraij und Kielblock (vgl. Fraij und Kielblock 2013) werden Ressourcen von nicht traditionell Studierenden mit den Ressourcen von traditionell Studierenden verglichen. Die Autoren fanden drei Cluster der Studienstrategien: Lernarbeit, Beziehungsarbeit und Selbstbehauptung. Lernarbeit bedeutet die

Vor- und Nachbereitung von Vorlesungen und Seminaren, Beziehungsarbeit vor allem das gute Verhältnis zu Lehrenden und Selbstbehauptung, sich den Lehrenden gegenüber kritisch und selbstfürsorglich zu verhalten. Sogenannte Allrounder vereinen hohe Werte in allen drei Clustern, ihr Anteil bei traditionell Studierenden liegt bei rund 43%, während er bei nicht traditionell Studierenden 61% beträgt. Studierende auf dem dritten Bildungsweg geben an, dass das Studium im Mittelpunkt ihres Lebens steht. Brändle et al. (2015) weisen ein hohes Engagement der Studierenden ohne Abitur nach. Darunter fallen die Rezeption der Literatur über die verpflichtenden Inhalte hinaus, die Setzung eigener Interessenschwerpunkte, das Durchführen eigener Experimente und die Evaluation von Forschungsergebnissen. Dahm (2013) bestätigt die anfänglichen fachlichen Probleme und stellt heraus, dies würde durch besonderen Fleiß, Motivation, Durchhaltevermögen, Arbeitsorganisation, Konzentration, Zeitmanagement und eine stabilere Persönlichkeit ausgeglichen. Auf der Fachtagung der Universität Hamburg „Studium ohne Abitur“ am 12.09.2013 wies Dahm (2013) darauf hin, dass die vorliegenden Studien zum Thema aus den 1980er und 1990er Jahren stammten. Dort könne bereits nachgelesen werden, dass nicht traditionell Studierende keine „Risikogruppe“ im wissenschaftlichen Betrieb darstellen, sondern ähnlich erfolgreich sind wie traditionell Studierende. Zusammenfassend zeigt sich, dass es für die nicht traditionell Studierenden eine Vielzahl von Herausforderungen gibt. Die Studierenden auf dem dritten Bildungsweg nutzen ihre persönlichen Ressourcen zur Bewältigung der Herausforderungen und sind damit im Ergebnis im Studium hinsichtlich der erbrachten Noten ähnlich erfolgreich wie traditionell Studierende.

2.1.6 Hochschule – ein geschlossenes System?

Wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben, empfinden die Studierenden ohne Abitur die Hochschule in vielen Fällen als anonym und unübersichtlich. In diesem Zusammenhang spricht Alheit von einer „latenten symbolischen Schließung des deutschen Hochschulsystems“ (vgl. Alheit 2006, S. 2). Das deutsche Bildungssystem sei nur offiziell für einen Großteil der Bevölkerung geöffnet, inoffiziell gebe es eine Reihe von Hürden, die den Einstieg in das universitäre System erschwerten. Im Kapitel, das sich dem bildungspolitischen Hintergrund widmet, wurde dieses Phänomen der latenten Schließung bereits erwähnt. Scheinbar waren die Versuche, die Hochschulen zu öffnen, bis heute nur bedingt erfolgreich. Alheit (2006) spricht von unsichtbaren Barrieren beim Eintritt in die Fachhochschul- und Hochschulcommunity für Studierende auf dem zweiten Bildungsweg, dies dürfte aber auch für die Studierenden auf dem dritten Bildungsweg gelten. Er spricht auch davon, dass Studierende, die aus nicht akademischen Milieus

kommen, mit Minderwertigkeitsgefühlen zu kämpfen haben, sie sitzen in Seminaren und kommen sich „dumm“, zu alt, zu unflexibel, nicht dazugehörig vor. Als Kernaussage postuliert Alheit (2006), dass die deutschen Hochschulen auf Studierende auf dem dritten Bildungsweg geschlossen wirken. Er stellt fest, dass die deutschen Hochschulen sich darin von dänischen, schwedischen, finnischen und von Hochschulen in Großbritannien unterscheiden. Alheit (2006) ist der Ansicht, dass die Bildung der Gesamtbevölkerung kein erklärtes Ziel der Verantwortlichen ist. Diese Feststellung wurde seinerseits auf einem Vortrag im Jahr 2009 referiert (Alheit 2009). Diese Aussage machte er zeitgleich mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 2009, eine Empfehlung auszusprechen, bundesweit die Vereinfachung des abiturlosen Zugangs auf den Weg zu bringen. Darin kann ein erneuter Versuch gesehen werden, dieser latenten Schließung entgegenzutreten. Dennoch dürften sowohl die Bildungsbiographie der Studierenden ohne Abitur als auch die Hochschulsysteme ihren Beitrag dazu leisten, wie eine studierende Person auf dem dritten Bildungsweg ihr Studium erlebt.

Nachdem der aktuelle, theoretische Bezugsrahmen, in dem sich die Studierenden ohne Abitur bewegen, dargestellt wurde, geht es in den nächsten Kapiteln sowohl um die konkreten Forschungsergebnisse zum Thema Studieren ohne Abitur als auch um die Rahmung mit einschlägigen theoretischen Bezugspunkten wie der Habitus Theorie nach Bourdieu (1987) und der Handlungstheorie nach Strauss (1978).

2.2 Forschungsstand zum Studieren ohne Abitur

Elsholz (2015) als Herausgeber nimmt für sich in Anspruch, dass er in seiner Zusammenfassung alle wesentlichen Studien zum Studieren ohne Abitur der Jahre 1986 bis 2015 zusammengeführt hat. Darunter finden sich sowohl quantitative als auch qualitative Studien. Er stellt fünf vorwiegend qualitative Studien vor, die sich mit dem Erleben eines Studiums als nicht traditionell studierende Person befassen (ebd.). Diese bilden den Schwerpunkt des aktuellen Forschungsstandes zum emotionalen und sozialen Erleben eines Studiums ohne Abitur. Die quantitativen Studien sind in dieser Arbeit weniger relevant, da sie thematisch eher Aspekte von Abschlusserfolgen erfassen und Defizitaufklärung betreiben, um Studierenden ohne Abitur, falls nötig, fachliche Hilfen anzubieten. Die Forschung bis zu den 2000er Jahren überprüft in diesem Zusammenhang vor allem die Studierfähigkeit der Studierenden ohne Abitur. Sowohl Elsholz (2015) als auch Freitag (2011) beschreiben die quantitative Studie von Richter (1995), die in einer Zeit entstand, in der die Überprüfung der Leistungsfähigkeit der nicht traditionell

Studierenden den Forschungsschwerpunkt bildete. Anhand von Abschlussnoten und Studiendauer stellte er fest, dass die Abschlüsse der Studierenden ohne Abitur unwesentlich schlechter als die der traditionell Studierenden waren und sich auch die Studiendauer nur wenig unterschied. Richter leitete daraus ab, dass die Studierenden auf dem dritten Bildungsweg eine höhere Belastbarkeit hatten als die traditionell Studierenden. Die Forschergruppe um Wolter et al. (2017, S. 84) formuliert dazu die Hypothese, dass die zu traditionell Studierenden gleichwertigen Abschlüsse möglicherweise auch durch Studienabbrüche der Studierenden auf dem dritten Bildungsweg zu erklären seien. So wäre es möglich, dass nur noch die sowohl kognitiv, als auch sozial-emotional belastbarsten Personen im Studium verblieben, die dann ihr Studium mit ähnlichen Noten wie traditionell Studierende abschließen. Dies sind Hinweise darauf, dass sich die Forschung über die quantifizierenden Merkmale hinaus auch auf weitere Aspekte des Studierens auf dem dritten Bildungsweg beziehen sollte. Die Studien, die nun folgen, beschäftigen sich in qualitativer Weise mit dem Erleben von Studierenden ohne Abitur.

Die Arbeit von Schroeter (1998), beschäftigt sich als erste der fünf in Elsholz (2015) vorgestellten Studien qualitativer Ausrichtung, sowohl mit quantitativer Forschung und führte zudem leitfadengestützte Befragungen und Tiefeninterviews. Es handelt sich dabei um ein dreijähriges Forschungsprojekt aus Schleswig-Holstein. Bezüglich der Studienstrategien kam Schroeter (1998) zu dem Ergebnis, dass nicht traditionell Studierende Tugenden aus dem Berufsleben zu Studiertugenden umwandeln, mit denen sie dann erfolgreich die Herausforderungen des Studiums bewältigen. Dabei handelt es sich um Tugenden wie beispielsweise Arbeitsdisziplin, Kritikfähigkeit und Zielgerichtetheit. Als besondere Herausforderung erwies sich die begrenzte Zeit für das Studium auf Grund der Mehrfachbelastung durch Aufgaben in Familie und Beruf.

Alheit et al. (2008), auch zu finden in Elsholz (2015), betonen vor allem das Forschungsdesiderat von biographischen Ressourcen der Personen, die ohne Abitur studieren. Darüber hinaus beschäftigen sich mit der Atmosphäre der Institution Hochschule und wie diese auf Personen ohne Abitur wirken könnte. Außerdem interessieren sie sich für die Wahl des Studienfaches von Studierenden ohne Abitur und die dazugehörigen Motive. Sie untersuchen das komplexe Wechselspiel zwischen dem Hochschulumilieu, dem biographischen Hintergrund und dem jeweiligen Studienfach von Studierenden ohne Abitur. Neben quantitativen Daten zu nicht traditionell Studierenden nutzen sie auch qualitativen Methoden zur Beantwortung ihrer Fragestellung. Im Ergebnis postulieren sie, dass die Studierenden ohne Abitur die Hochschulatmosphäre als fremd und unvertraut und damit auch geschlossen wahrnehmen. Sie fanden heraus, dass sich die Studierenden ohne Abitur im Kontext des Studiums einerseits oft unfähig und alt vorkamen und andererseits den akademischen Habitus in Sprache und wissenschaftlichem Vorgehen als fremd erlebten.

Elsholz (2015) stellt ebenfalls die qualitative Forschungsarbeit von Diller et al. (2010) vor. Ihre Forschung wurde im Rahmen des Projektes „Quereinsteiger in Berufs- und Hochschulbildung“ durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Die Autoren fanden in den 71 biographischen Interviews vier Persönlichkeitstypen von Quereinsteigern in ein Studium ohne Abitur und nennen diese den Pragmatiker, den Aufsteiger, den Selbstverwirklicher und den Patchworker. Diese Persönlichkeitstypen beschreiben die Motive, Ziele und Arbeitsweisen der befragten Studierenden ohne Abitur.

Eine weitere Studie aus Elsholz (2015) ist die von Kamm und Otto (2013), auch hier wird sowohl mit quantitativen als auch mit qualitativen Daten gearbeitet. In leitfadengestützten Interviews fragen die Forscher nach Studienmotiven der nicht traditionell Studierenden. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass es zwei zentrale Motive für die Aufnahme eines Studiums ohne Abitur gibt. Zum einen sollen die neuen Lerninhalte und -erkenntnisse beruflich verwendet werden und andererseits oder zusätzlich ist ein weiteres Motiv durch das Studium einen Karriereprung vorzubereiten.

In der Untersuchung von Otto und Dahm (2014), auch aus Elsholz (2015), wurden ebenfalls leitfadengestützte Interviews eingesetzt. Diese Interviews fragten nach Studieninteressen und -motiven, aber auch nach der Bedeutung und der Bewältigung der Studienanforderungen vor dem Hintergrund der Berufstätigkeit. Es wurden 46 nicht traditionell Studierende befragt. Die Forschenden fanden, ähnlich wie Kamm und Otto (2013) unter anderem heraus, dass das Motiv zur Aufnahme eines Studiums darin bestand, sich aus dem alten Beruf zu verabschieden und/oder einen beruflichen Aufstieg voranzutreiben. Weiter fanden sie heraus, dass die nicht traditionell Studierenden sich weniger gut auf ein Studium vorbereitet fühlten als traditionell Studierende, sie zeigten aber als Absolventen etwa gleich gute Leistungen. Dies wirft die Frage auf, wie es den Studierenden ohne Abitur gelingt, trotz des vermeintlichen Vorbereitungsdefizites, gleich gute Leistungen zu erreichen. Diese Frage rückt auch bei der weiteren Analyse der Literatur in den Fokus. Es zeigt sich bezüglich des Studierens ohne Abitur, dass in den Jahren von 2015 bis heute immer wieder die Frage nach den Studienstrategien und den Studienerfolgen gestellt wird, so beispielsweise auch durch Dahm et al. (2019). Die Untersuchung beschäftigt sich in qualitativer Weise mit dem Erwerb von Lern- und Studienstrategien, die einem Abschluss zugrunde liegen. Sie fanden heraus, dass ein intrinsisches Interesse an den Inhalten des Studienfaches zu einer hohen Lernmotivation führte. Wie bereits in obigen Untersuchungen deutlich wurde destillieren die Studierenden ohne Abitur aus beruflichen Kompetenzen Aneig-

nungsstrategien, um Lerninhalte neu zu erfassen. Besonders beachtenswert ist dabei die Erkenntnis, dass soziale Einbindung in das Hochschulleben zu einer positiveren Einschätzung des eigenen Leistungsvermögens der nicht traditionell Studierenden führte. Die vorgestellten Untersuchungen beschreiben unterschiedliche Aspekte wie Motive, Strategien aber auch umgeleitete Kompetenzen der Studierenden ohne Abitur, die im Hochschulkontext einen Platz einnehmen wollen. In diesem Zusammenhang scheint die Bildungsbiographie der Studierenden ohne Abitur eine Rolle zu spielen. Daher wird nun auf individuelle und soziale bildungstheoretische Überlegungen zurückgegriffen. Damit soll ein grundlegendes Verständnis hinsichtlich eines Studiums ohne Abitur und der damit verbundenen Herausforderungen ermöglicht werden. Dazu werden Forschungsgedanken und theoretische Ansätze von Bourdieu (1987), Strauss (1978) sowie Tajfel und Turner (1986) vorgestellt und in Beziehung gesetzt.

2.3 Bildungstheoretische Überlegungen in Anlehnung an Pierre Bourdieu

Bourdieu (vgl. 1987, S. 278) hat sich in seiner Forschungsarbeit immer wieder auf kulturelle und in dem Zusammenhang auch auf bildungstheoretische Aspekte des Einzelnen im gesellschaftlichen Kontext bezogen und soll hier exemplarisch dargestellt werden, da er für die Thematik dieser Forschungsarbeit besonders passende Erklärungsmodelle anbietet. In seiner Habitus-theorie beschreibt Bourdieu eine Erklärung für tiefgreifende Handlungsmuster von Menschen hergeleitet aus deren Herkunftskontext, die sich auch im Hochschulkontext als Erklärungsmuster anbieten. In dieser Forschungsarbeit beschäftige ich mich mit dem emotionalen und sozialen Erleben von Studierenden ohne Abitur und den daraus resultierenden Verhaltensmustern und Verhaltensstrategien. Mit dem angestrebten Studium geht in der Regel auch eine Veränderung des Status einher, vielleicht verändert sich sogar die Schichtzugehörigkeit. Das kann unterschiedlichen Herausforderungen mit sich bringen. Die von Bourdieu entwickelte Habitus-theorie bietet daher einen interessant erscheinenden bildungstheoretischen Bezugsrahmen für Studierende ohne Abitur. Außerdem hat er sich mit der Frage der Chancengleichheit im Bildungssystem befasst. Zuletzt hat er die Hochschule als soziale Welt mit ihren Besonderheiten detailliert beschrieben und steht damit im Kontext mit der von Strauss entwickelten Theorie sozialer Welten. Diese theoretischen Überlegungen bieten eine Beschreibungsmöglichkeit für die Herkunftsmilieus von Studierenden ohne Abitur aber auch für die neue Welt der Hochschule, in die sie eintreten. Zuletzt die sozialpsychologische Sichtweise auf die Gruppenbildung in sozialen Welten, mit denen sich Tajfel und Turner (1986) befassten, sie stellt eine Möglichkeit zur Reflektion des Zusammenspiels von Studierenden ohne Abitur, traditionell Studierenden und auch Lehrenden dar.

2.3.1 Die Habitus Theorie von Pierre Bourdieu

Bourdieu (vgl. 1987, S. 278), einer der prägendsten Soziologen des letzten Jahrhunderts und immer noch sehr geschätzt, hat dem Begriff des Habitus eine sozialintegrative Bedeutung verliehen. Demnach ist der Habitus eines Menschen von zentraler Bedeutung für seine Zugehörigkeit zu vertrauten und fremden sozialen Milieus. Bourdieu entdeckte die Wirkung des Habitus bereits in seiner frühen Forschung bei algerischen Bauern (vgl. Kraus und Gebauer 2017, S. 22). Er erkannte, dass Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen dieser Bauern auch dann noch wirksam waren, wenn deren Lebensverhältnisse sich grundlegend geändert hatten. Demzufolge wirkt die Vergangenheit als tiefgreifende Geschichte in einer Person weiter und ist damit auch in der Gegenwart präsent. Die zweite Seite seiner Idee vom Habitus umfasst die Erkenntnis, dass soziales Handeln nicht im strengen Sinn „vernünftig“ ist, sondern kulturellen Vorgaben folgt, die in den allermeisten Fällen nicht bewusst sind und trotz nötiger Veränderung der Gefahr unterliegen, weiter fortgeführt zu werden (vgl. Kraus und Gebauer 2017, S. 23).

Bourdieu (1987, S. 11-12) schreibt schon zu Beginn seines Buches „Die feinen Unterschiede“, dass es dem deutschen Leser sehr französisch erscheinen werde, legt dann aber dar, dass die vom ihm gefundenen Merkmale einer Gesellschaft durchaus auf andere Gesellschaften, auch auf die deutsche, übertragbar seien. Schon früh in seiner Laufbahn beschreibt er seine Erkenntnis, dass die Mitglieder einer Gesellschaft nur sehr bedingt die Möglichkeit zur individuellen Entwicklung haben. Bourdieu (vgl. 1987, S. 277-334) schreibt in seinem Hauptwerk „Die feinen Unterschiede“, dass der soziale Raum, in dem eine Person aufwächst, ihr den überwiegenden Teil der eigenen Verhaltensentwicklung vorgibt und dass dies weitgehend unbewusst geschieht. Soziale Klassen mit ihren spezifischen Einstellungen und Verhaltensweisen entstehen beispielsweise durch die ökonomischen Möglichkeiten, dazu zählt vorrangig das Einkommen. Bourdieu berichtet, dass die ökonomische Kapitalsorte, beispielsweise die Vorliebe für bestimmte Lebensmittel, die auch durch das Einkommen bestimmt wird, prägt. Während beispielsweise die ländlich lebende soziale Klasse eher sattmachende Lebensmittel bevorzugt, fand er in der sozialen Klasse, der Freiberufler und Angestellte angehören, eine Vorliebe für Lebensmittel die schlank machen oder halten, aber auch teurer sind. So entsteht seiner Ansicht nach je nach sozialer Klasse auch ein entsprechender Geschmack, in diesem Fall für Vorlieben bestimmter Lebensmittel. Das gilt aber nicht nur für Lebensmittel, auch für Kleidung, mit der Menschen deutlich machen zu welcher sozialen Klasse sie gehören. Unter kulturellem Kapital versteht Bourdieu (1993, S. 97) den Besitz oder das Favorisieren von Gütern mit kulturellem Wert. Dabei geht es um Zeugnisse und Zertifikate, die im Bildungssystem erworben werden, aber auch um Antiquitäten und Kunstgegenstände, die den Kunstgeschmack beeinflussen und

darstellen. Mit dem Geschmack und der Vorliebe für Dinge des Lebens wird deutlich, aus welcher Klasse die Person kommt, das sei habituiert und damit sehr stabil in der Persönlichkeit verankert, selbst wenn die Person die Zugehörigkeit zu einer anderen sozialen Klasse anstrebt, könnte dies durch den Habitus erschwert werden. Vorlieben und Einstellungen werden demnach in der sozialen Klasse erlernt, dadurch ist man Teil der Klasse und es verschließt oder erschwert den Zugang zu einer anderen sozialen Klasse. Menschen schließen sich in Gruppen zusammen, die Gleiches mögen und bilden so ihre soziale Klasse. In diesem Zusammenhang spricht er auch von dem sozialen Kapital und meint damit die sozialen Beziehungen, in denen Menschen sich bewegen, dort erhalten sie Unterstützung für eigene Anliegen oder einer Korrektur, falls das Anliegen nicht zur sozialen Klasse passt. Auch finden sich Gemeinsamkeiten im Gebrauch der Sprache. So kann die Art und Weise des miteinander Sprechens eine Bedingung sein, die eine Person zum Mitglied einer sozialen Klasse macht und sie aus einer anderen Klasse ausschließt. Aus den Kapitalsorten kann Prestige und Anerkennung erworben werden, die für die jeweilige Klasse bedeutsam ist. Dabei geht es um die Zuschreibung bestimmter Einstellung und Fähigkeiten, die aus dem kulturellen Kapital eines Hochschulabschlusses entstehen könnten beispielsweise die Zuschreibung von Klugheit und Durchhaltevermögen. Das kann einer Person mit erworbenem akademischem Titel entsprechendes Prestige und einen Statusgewinn der persönlichen sozialen Klasse einbringen, während es in einer anderen sozialen Klasse sogar einen Statusverlust auslösen könnte.

Den Habitus beschreiben Krais und Gebauer (Krais und Gebauer 2017, S. 5 -6) im Sinne Bourdieus folgendermaßen:

„Der Habitus ist ‚sozial konstituiertes System von strukturierten und strukturierenden Dispositionen, das durch Praxis erworben wird und konstant auf praktische Funktionen ausgerichtet ist‘ (Bourdieu/Wacquant 1996b:154) in den Habitus sind Denk- und Sichtweisen, die Wahrnehmungsschemata, die Prinzipien des Urteilens und Bewertens eingegangen, die in einer Gesellschaft am Werk sind; es ist das ‚Körper gewordene Soziale‘ (ebd.: 161). Als Habitus bezeichnet Bourdieu ein generierendes Prinzip, einen Operator oder *modus operandi* (eine Art des Vorgehens oder Handelns), der jene regelhaften Improvisationen hervorbringt, die man auch gesellschaftliche Praxis nennen kann. Der Habitus ist kreativ, erfindungsreich; er ist in der Lage, in neuen Situationen neue Verhaltensweisen hervorzubringen; er hat das Potenzial einer *ars inveniendi*, einer Kunst des Erfindens (Kunst im Sinne der praktischen Meisterschaft). Dieser Operator ist Produkt der Geschichte eines Individuums, geronnene Erfahrung und damit nicht nur *modus operandi*, sondern auch *opus operantum* (ein Produkt, ein Werk, etwas Hergestelltes); es ist verinnerlichte, inkorporierte Geschichte; in ihm wirkt die ganze Vergangenheit, die ihn hervorgebracht hat, in der Gegenwart fort – allerdings zum Preis des Vergessens. Der Entstehungszusammenhang des Habitus, die sozialen Bedingungen, die ihn hervorbrachten, damit aber auch das Bewusstsein vom Geworden sein dieser ‚zweiten Natur‘, sind in der Selbstverständlichkeit der von ihm erzeugten Praxis untergegangen.“

Beim Habitus geht es demnach um bestimmte Muster einer Person, das sind Fähigkeiten, Ausdrucksweisen, Einstellungen, die einer Person geläufig sind und die sie vertritt, sie werden im normalen Entwicklungsprozess in Interaktion mit dem sozialen Raum angenommen. Ein späterer Erwerb ist möglich, allerdings schwieriger. Diese Muster werden bewusst oder auch unbewusst angewendet, sie vermitteln einen Sinn für die eigene soziale Stellung und sind nach Bourdieu eine dauerhafte Disposition für eine Annäherung oder Entfernung von der eigenen sozialen Gruppe. Die Gruppe sichert die erworbene soziale Stellung. Der Habitus wird von Generation zu Generation weitergegeben, er prägt einen Menschen für sein ganzes Leben. Bourdieu spricht in dieser Theorie dem Individuum die Eigenleistung weitgehend ab. Er beschreibt den Habitus als eine überdauernde und stabile Struktur, die nur durch besondere Anstrengung verändert werden kann. Er meint es handelt sich, um ein zäh dynamisches Konzept, das in Grenzen verändert werden kann (vgl. Bourdieu 2001, S. 165). Das könne geschehen durch Kontakte zu einer anderen sozialen Schicht sowie eine motivierte und engagierte Herangehensweise an die gewünschte Veränderung. Bourdieu (1987, S. 279) ist deshalb von Bedeutung für die vorliegende Arbeit, weil er verdeutlicht, wie schwer es für Angehörige einer bestimmten (Bildungs-)Schicht ist, die habitualisierten und sozial anerkannten Verhaltensweisen zu überwinden und eine Stufe in der Hierarchie des Bildungssystems zu erreichen, die in ihrem Herkunftsmilieu nicht selbstverständlich in Reichweite lag. Eine Funktion dieser Milieuprägung ist die Stabilisierung gesellschaftlicher Hierarchien im Allgemeinen, der Bildungshierarchie im Besonderen. Bourdieu (1987, S. 279) ist der Ansicht, dass auf diesem Wege soziale Zwänge so internalisiert werden können, dass sie als persönliche Freiheit wahrgenommen werden. Er hat erarbeitet, dass soziale Hierarchien ihre Stabilität maßgeblich dem Umstand verdanken, dass die Menschen viel weniger individuell sozialisiert sind, als sie annehmen. Menschen bestätigen bestehende Hierarchien unbewusst durch eine inkorporierte soziale Struktur, in der sie aufwachsen. Diese verinnerlichte soziokulturelle Struktur prägt unseren Geschmack, unsere Vorlieben und damit unser Verhalten. Die innere Einstellung, die er Habitus nennt und die in besonderer Weise von dem jeweiligen Bildungssystem beeinflusst wird (vgl. Bourdieu 2001, S. 165), führt zur Stabilisierung gesellschaftlicher Hierarchien, indem zum Beispiel bildungsferne Schichten höherer Bildung eher fernbleiben als bildungsnahe Schichten. Für Studierende auf dem dritten Bildungsweg, die häufig aus einer bildungsferneren Schicht kommen, gilt dies in verschärfter Form, weil sie auch aufgrund ihres späteren Einstiegs in das Studium bereits ein höheres Lebensalter als der überwiegende Teil der traditionell Studierenden erlangt haben, daher auch in ihrem Milieu länger sozialisiert wurden (Habitualisierung) und mit ihren

inneren Widerständen (Versagensangst, Gefühl der Deplatziertheit etc.) und äußeren Widerständen sozialer Art kämpfen müssen. In dieser prägenden und stabilisierenden Funktion des Habitus liegt die Bedeutung Bourdieus für die vorliegende Untersuchung. Denn bei den auf dem dritten Bildungsweg Studierenden, die an eine Hochschule kommen und anzunehmen häufiger aus einer bildungsfernen Schicht stammen als traditionell Studierende, erweist sich der Habitus in gleichem Maße, wie er milieustabilisierend wirkt, als bildungshemmend. In diesem Zusammenhang ist Bourdieu (1987, S. 238-239) Erkenntnis der „Hysteresis“ des Habitus interessant. Damit ist die Trägheit gemeint, die dem erworbenen Habitus innewohnt, wenn eine Person sich mit neuen sozialen Herausforderungen konfrontiert sieht, d. h., eine Veränderung von habituierten Einstellungen und Verhaltensweisen zu neuen Einstellungen und Verhaltensweisen verläuft sehr langsam, nach Versuch und Irrtum und oft gepaart mit Misstrauen gegenüber den neuen Verhaltensweisen. Ein Hochschulstudium auf dem dritten Bildungsweg ist in diesem Zusammenhang ein Mittel, eine Veränderung der sozialen Schichtzugehörigkeit herbeizuführen. Diese Veränderung steht gleichwohl unter dem Einfluss milieutypischer innerer und äußerer Widerstände. Bourdieu (1982) nimmt in seinen späteren Arbeiten die Möglichkeit auf, den eigenen Habitus zu reflektieren und ihm damit nicht grundsätzlich ausgeliefert zu sein. Die britische Soziologin Margaret Archer prägte den Begriff des reflexiven Habitus und postuliert, dass der starre Habitusbegriff Bourdieus für traditionell ausgerichtete Gesellschaften gelten könne, jedoch nicht für Gesellschaften im Wandel (Archer 2012). Welskopp (2001) beschreibt die Strukturierungstheorie von Antony Giddens als ein Konzept, in dem postuliert wird, dass das Individuum viel weniger von seinem Habitus gesteuert wird als Bourdieu beschreibt. Eine Person sei nicht in der Gesellschaft aufgelöst, demnach dekonstruiert. Er ist der Ansicht, dass eine Person dezentriert zu betrachten sei. Sie sei zwar unter einem historischen Einfluss, nutze aber die eigene Identität um zu handeln. Durch soziale Konstituierung ist die handelnde Person für die Umwelt offen und dem Kontext verbunden. Die handelnde Person transformiert unbewusstes und bewusstes Wissen zu Anleitung seiner Handlung und damit zu praktischem Handlungswissen. Dieses Handlungswissen bleibt dabei weitestgehend unreflektiert und kann im Diskurs in bewusstes, reflektiertes Wissen umgewandelt werden. Die Gesprächspartnerin macht diese Aspekte deutlich, indem sie in einer Psychotherapie eine entsprechende Reflektion vornimmt und sich damit eher mit den späteren Ideen zum Habituskonzept verbindet.

Nachdem dieses Kapitel sich eher grundsätzlich mit habituierten Einstellungen und Verhaltensweisen beschäftigt hat, die auch in einer akademischen Umgebung ihre Wirksamkeit entfalten, geht es im nächsten Kapitel um ebendiese Wirksamkeit des Habitus in Bezug auf Bildung. Die Dauer und Wirksamkeit schulischer Bildung korrespondieren mit der Akzeptanz bestimmter kultureller Praktiken. Kulturelle Praktiken wie Museumsbesuche, Theaterbesuche, Konzerte und Lektüre sind wiederum maßgeblich vom Bildungsstand abhängig. Bourdieu (vgl. 1987, S. 15) ruft zu einem Bruch althergebrachter kulturellen Gegebenheiten auf, das sei die einzige Möglichkeit die Kultur universeller zu machen.

2.3.2 Bourdieus Sicht auf Chancengleichheit in der Bildung

Bourdieu ist der Ansicht, dass gewisse Ausschlusskriterien, die aus der sozialen Herkunft von Personen resultieren, über die ganze Schullaufbahn wirken (vgl. Bourdieu 1971, S. 19). Der Zugang zu einer Hochschule zeigt sich demnach in einer direkten oder indirekten Auslese. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind eines höheren Angestellten schließlich eine Hochschule besucht ist, nach Bourdieus Erkenntnissen, um vierzigmal höher als die eines Arbeiterkindes. Bourdieu widerspricht der Annahme, dass Begabung für den schulischen Erfolg maßgeblich sei, und ist sicher, dass es eine nahezu vollständige soziologische Erklärung für den schulischen Erfolg gebe. Dieser bestehe nicht in erster Linie darin, wie mit Hausaufgaben und Nachhilfe umgegangen werde, wie informiert die Eltern über das Bildungswesen seien, sondern durch die Weitergabe eines kulturellen Kapitals, eines Wertesystems, welches die Einstellung zur Bildung so beeinflusst, dass der Erfolg im Bildungssystem damit bereits zu Grunde gelegt ist (vgl. Bourdieu 2001, S. 26). Dieses Wertesystem wird Bourdieu zufolge nur durch wenige Variablen beeinflusst: durch das Bildungsniveau der Eltern und den Wohnort der Familie (vgl. Bourdieu 2001, S. 27). Weiter oben wurde deutlich, dass die auf dem dritten Bildungsweg Studierenden, die ihr Studium abschließen, genauso so erfolgreich sind wie traditionell Studierende. Damit wird Bourdieu darin bestätigt, dass Begabung nicht den Ausschlag dafür gibt, dass Studierende ohne Abitur erst über Umwege an die Hochschule gelangen. Bourdieus Beobachtungen hinsichtlich des materiellen Kapitals machen deutlich, dass das Einkommen der Herkunftsfamilie keine besondere Rolle beim Schulerfolg spielt. Das stützt seine These, dass es der kulturelle Einfluss der Herkunftsfamilie ist, der die erfolgsentscheidende Rolle spielt. Die Kinder aus einem bildungsnahen Milieu übernehmen neben unmittelbaren Unterstützungsangeboten, wie Hausaufgabenkontrolle, mittelbare Wertmuster, wie bildungsaffine Neigungen und Ehrgeiz, einen Geschmack und Einstellungen, die meist als Begabungsvariablen angesehen werden, aber keine sind (vgl. Bourdieu 2001, S. 29).

Diese Überlegungen von Bourdieu (vgl. 1987, S. 47-48) haben eine besondere Relevanz für die Anwendung auf Bildungseinrichtungen. Bourdieu (vgl. 2001, S. 29- 44) beschreibt Bildungseinrichtungen als Orte, an denen in besonderer Weise ein kultureller Habitus der sozialen Schicht eine Rolle, die von den Lehrenden und von den Herkunftsfamilien der Lernenden vorgegeben wird. Durch die Bewertung der erbrachten Leistungen, im Sinne des kulturellen Habitus der lehrenden Person, teilen sich die in der Schule Lernenden und die Studierenden in Gruppen mit angeblich unterschiedlichem Leistungsvermögen. Hier kritisiert er, dass die Schichtzugehörigkeit und damit seiner Ansicht nach ein erheblicher Verhaltensfaktor nicht zur Kenntnis genommen wird. Dieser Umstand führt dazu, dass soziale Ungleichheit reproduziert wird. Bourdieu geht in seiner Eigenschaft als Soziologe davon aus, dass Begabungsunterschiede in einem erheblichen Maße mehr von den kulturellen Unterschieden als von biologischen Voraussetzungen abhängig sind. Der Einfluss der Herkunft zeigt sich in dem verinnerlichten Habitus auch im Hinblick auf Bildung. Bourdieu beschreibt einen zentralen Mechanismus: Wird einem jungen Menschen beispielsweise, einem Kind von seinen Bezugspersonen signalisiert, es werde in der Schule nichts erreichen oder ein höherer Bildungsabschluss sei nicht von besonderem Interesse, wird der junge Mensch bzw. das Kind diese Einstellung in das eigene Selbstbild integrieren. Durch die Integration des Verstandenen in das eigene Selbstbild habituiert dieses und wird weiter gefestigt. Es ist für die Personen schwer möglich, zu denken, dass die Dinge anders sein könnten, als sie denken, dass sie es sind. Als Konsequenz schlug Bourdieu die Veränderung der Leistungsauslese vor. Er schlägt eine rationale Hochschulpädagogik vor mit dem Ziel, die Wirkung der sozialen Faktoren sozialer Ungleichheit zu neutralisieren. Er plädiert für die Berücksichtigung des schichtspezifischen kulturellen Habitus im Bildungssystem. Eine Blindheit für diesen Einflussfaktor steht seiner Ansicht nach dem Ansinnen der Politik, der Öffnung der Schul- und Hochschulbildung für alle, entgegen, da dann der kulturelle Habitus der Lernenden in der Schule und der Studierenden für die immer gleiche Auslese sorgt.

Bourdieu (vgl. Kraus und Gebauer 2017, S. 80). verwendet die Metapher des Spiels im Sozialen. Er ist der Ansicht, dass einem geübten Fußballspieler alle Fähigkeiten für ein erfolgreiches Spiel zur Verfügung stehen, dieser sich aber den konkreten Fähigkeiten oder deren Anwendung nicht bewusst ist. Durch die Verinnerlichung des Spiels kann der Fußballspieler sich selbst in das Spiel einbringen und erfolgreich sein. Die Fähigkeiten und Kenntnisse aus dem Fußballspiel können sogar auf andere Spiele angewendet werden. Übertragen auf das Bildungssystem bedeutet Bourdieus Metapher, dass bereits in den Regelschulen die nötigen Fähigkeiten für eine akademische Laufbahn bewusstgemacht und gelehrt werden müssen. Denn Kindern aus bildungsferneren Schichten, so Bourdieu, seien diese Fähigkeiten und das Erkennen von Regeln

nicht bekannt. Würden diese Regeln offengelegt und die Fähigkeiten trainiert, hätte das zur Folge, dass alle Schulkinder im späteren akademischen Spiel mitspielen könnten, sofern sie ein Interesse daran hätten. Da aber bisher das Herkunftsmilieu und der darin verbreitete Habitus für die Weitergabe dieser Spielvorgaben sorgen, sind sie unbekannt oder unbewusst und für den Nichtspieler nicht erkennbar. Daher müssten die Spieltechniken vermittelt werden, die den oberen Schichten von Hause aus bekannt sind, die die unteren Schichten sich aber noch erarbeiten müssen. Die Anforderungen, die Lehrende an Lernende stellen, müssen präzisiert und offengelegt werden. Die Spielregeln und die damit verbundenen Leistungsanforderungen sind seiner Ansicht nach nicht transparent genug, die geschulte intellektuelle Klasse hingegen hat diese Anforderungen habituiert, damit stehen diese ihnen unausgesprochen zur Verfügung und sichern den schulischen Erfolg. Da das Bildungssystem diesen Umstand bisher ignoriert, ist Bourdieu der Ansicht, dass das Schulsystem als Ganzes so funktioniere, als sei seine Aufgabe nicht die Ausbildung, sondern die Selektion; außerdem lege es den Verlierern dieses Bildungssystems nahe, dass sie schuldig an ihrem Versagen seien (vgl. Bourdieu 2001, S. 21).

Entsprechend ihrer Herkunft habituiert, betreten nicht traditionell Studierende mit der Universität „fremdes Terrain“ und haben sich je nach Studienfach unterschiedlich stark mit der Aura der Exklusivität deutscher Universitäten auseinanderzusetzen, nicht traditionell Studierende erleben die Universitäten als „fremd“, „realitätsfern“ und gar „anmaßend“ (Alheit 2006). Alheit et al. (2008) beschreiben die Auseinandersetzung von nicht traditionell Studierenden, die aus nicht akademischen Milieus an die Universität kommen, mit der akademischen Bildungswelt. Sie müssen mit einem universitären Exzellenzgehabe, einem „universitären Habitus“, der symbolischen Macht des Wissens umgehen lernen. Dabei scheitern nicht traditionell Studierende keineswegs überproportional an dieser Aufgabe, sie entwickeln „erfolgreiche Technologien des Selbst“, um diese Exklusionshürden zu nehmen. Alheit (2006) unterscheidet in diesem Zusammenhang harte und weiche Fächer. Von den harten Fächern, z. B. Physik, Chemie berichtet er, dass der Zugang besonders schwierig ist, weil dort der Exklusivgedanke stark ausschlägt, während die weichen Fächer, z. B. Sozialwissenschaften, Sozialpädagogik, Germanistik, zwar universitär und gesellschaftlich nicht so prestigebehaftet sind, der Zugang für nicht traditionell Studierende aber einfacher ist (vgl. Alheit 2005; Alheit et al. 2008). Es gilt also für Studierende ohne Abitur, auf eine unterschiedliche Akzeptanzstruktur an den Fachhochschulen und Universitäten zu reagieren. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich je nach Fach, Herkunft und Vorbildung ein unterschiedlicher studentischer Habitus im Studierprozess herausbildet.

2.3.3 Pierre Bourdieu – eine soziologische Analyse der akademischen Welt

Pierre Bourdieu (2014) nimmt in seinem Buch „Homo academicus“ eine soziologische Analyse der akademischen Welt vor. Darin beschreibt er, dass es beim Eintritt in die universitäre Ausbildung sowohl um den Erwerb von Wissen im jeweiligen Studienfach als auch um das Durchschauen der akademischen Strukturen geht. Er beschreibt den universitären Ort als einen Ort der permanenten Konkurrenz um Wahrheit. Dieser Wahrheitsfindungsprozess in der Forschung und Lehre wird durch die soziale Welt einer Hochschule seiner Ansicht nach maßgeblich beeinflusst. In diesem Spannungsfeld bewegen sich die dort Lehrenden und die Studierenden. Die Studierenden über den dritten Bildungsweg, die überwiegend aus bildungsfernen Familien stammen und, wie oben beschrieben, die Unübersichtlichkeit und Unpersönlichkeit einer Hochschule fürchten, werden zudem mit einem Ort konfrontiert, an dem es um eine Konkurrenz geht, die erst einmal erkannt, bewertet und in die sozialen Erwartungen der eigenen Person integriert werden muss. Bourdieu (vgl. 2014, S. 149) ist der Ansicht, dass diese Konkurrenz um Macht nicht offenliege und es daher nötig sei, in einer Art von Versuch und Irrtum oder über Modelllernen sich dieses Verhaltensrepertoire anzueignen. Er führt aus, dass die Arbeiterkinder nur einen geringen Anteil an der Masse der Mächtigen ausmachen. Bourdieu (vgl. 2014, S. 156) beschreibt den universitären Ort als einen Ort des Spiels um Macht und Positionen, zu diesem Spiel gehören die Akzeptanz der Spielregeln, die jedoch, wie zuvor beschrieben, nicht offen zugänglich sind. Wenn auch die Studierenden, seiner Ansicht nach, nicht wirklich als „Objekt der Konkurrenz“ von der Professorenschaft wahrgenommen werden, so sind sie doch die Gruppe der Gefolgsleute der jeweiligen Professoren und somit Teil des Spiels. Des Weiteren beschreibt er den Werdegang vom Studierenden zum Professor so, dass alle dieselben akademischen Grade im Laufe ihrer Studienzeit erworben haben. Dies reicht aber nicht aus, um an der Hochschule Karriere zu machen. Nun beginnt das Warten auf eine der Ausbildung angemessene Anstellung an der Hochschule. Bourdieu (vgl. 2014, S. 158) ist der Ansicht, dass das Warten Teil der Karriere ist. Karriere an einer Hochschule hat daher vor allem damit zu tun, dass eine akademisch ausgebildete Person Zeit zum Warten zur Verfügung hat. Diese institutionalisierte Gleichförmigkeit und Trägheit schaffen eine Welt ohne Überraschungen und führen zum Ausschluss derer, die ungeduldiger sind oder über weniger materielles Kapital verfügen. Bourdieu zufolge bringen die neu Hinzukommenden, die nicht bildungsnah habituiert sind, das System durcheinander, können es aber nicht destabilisieren. Zuvor näherte sich Bourdieu erklärend dem Verhalten von Personen, indem er die innere Haltung und auch unbewusste Prozesse, durch Herkunft und Teilhabe an kulturellen Besonderheiten des Milieus erklärte. Seiner Ansicht nach ist die soziale Gruppe, in der Personen aufwachsen, für einen spezifischen Habitus

verantwortlich. Viele Bereiche, im Besonderen auch der Bildungsbereich sind von bewussten und unbewussten Prozessen beeinflusst. So berührt der Habitus einer Person auch ihren Bildungsweg. Außerdem erklärte Bourdieu die Regeln der akademischen Welt, in der sich Studierende zurechtfinden müssen. Die Hochschule stellt, so Bourdieu, eine besondere Welt dar, in der ein spezifisches Milieu herrscht, Prozesse nach bekannten und unbekannten Regeln ablaufen. Studierende auf dem dritten Bildungsweg bewegen sich, wie zuvor erläutert, in besonderer Weise in der Hochschulwelt, ihrer persönlichen Welt und vielfach auch in ihrer beruflichen Welt und müssen demnach unterschiedliche Welten und deren Regeln und Anforderungen zusammenbringen. Daraus leiteten sich Überlegungen ab, wie die Studierenden mit den unterschiedlichen Regeln, Anforderungen und Prozessen der verschiedenen Welten umgehen und ob die Möglichkeit besteht, gewonnene Erkenntnisse und Handlungsstrategien von einer in die andere Welt zu übertragen oder auch Unterschiede zu erkennen. Insbesondere der Gedanke verschiedene soziale Welten miteinander zu verbinden, führte zur Handlungstheorie von Anselm Strauss (vgl. Strübing 2015, S.82-88). Sie beschäftigt sich mit allgemeinen und übergeordneten Konzepten von sozialen Welten, in denen Menschen sich bewegen. Der Handlungstheorie von Anselm Strauss ist daher das nächste Kapitel gewidmet.

2.4 Soziale Welten – eine Handlungstheorie nach Anselm Strauss

Strauss entwickelte eine Theorie zur Beschreibung sozialer Gruppierungen. Bereits 1978 schreibt Strauss in seinem Aufsatz “A Social World Perspective”, dass seine Theorie sozialer Welten bedeutsam ist, um den gesellschaftlichen Wandel zu erklären. Seine allgemeine Sicht auf soziale Welten ist eine Erweiterung der Arbeit von Tomatsu Shibutani, der sich als erster mit den Kommunikationsformen sozialer Welten befasste (vgl. Strübing 2015). Soziale Welten entstehen durch das Miteinander in Vereinen wie beispielsweise dem Reiterverein oder dem Schützenverein, aber auch in Chören, Orchestern und familiären und beruflichen Gruppen. Legewie und Schrevier-Legewie (2004) befragten Strauss zu seiner Handlungstheorie sozialer Welten. Strauss (2004) erklärte, dass die Ergebnisse, die zu seiner Handlungstheorie führten, aus einer Vielzahl seiner Studien resultierten und somit als Nebenprodukt seiner Studien zustande kamen. In dem Interview fasste er die theoretischen Schlüsselkonzepte, die soziale Welten auszeichnen, zusammen:

- Mitglieder sozialer Welten haben eine ausgehandelte Ordnung oder handeln diese aus.
- Mitglieder sozialer Welten handeln in einem Bewusstheitskontext – er beinhaltet das Offenlegen oder Verbergen von Wissen oder Motiven, nach denen die Mitglieder sozialer Welten handeln.
- Mitglieder sozialer Welten haben eine Verlaufskurve – es handelt sich um eine Zusammenfassung der im sozialen Geschehen stattfindenden Aktionen und Interaktionen.
- Mitglieder sozialer Welten konzeptualisieren psychische Prozesse als Arbeit Abstimmungsarbeit, Gefühlsarbeit, Identitätsarbeit.
- Mitglieder sozialer Welten treten bei Konflikten in einen kommunikativen Austauschprozess ein, handeln Konflikte aus und spalten sich möglicherweise in Subwelten auf. Bei dem Aushandeln treten die Mitglieder in sogenannte Arenen ein.

Strübing (vgl. 2015, S. 82-88) schreibt über die Theorie sozialer Welten von Strauss, dass er ein Konzept sozialer Welten entwickelte, mit dem man in die Lage versetzt werden soll, sowohl Zusammenhänge in Kleingruppen als auch größere gesellschaftliche Gruppenzusammenhänge zu beschreiben und zu erklären. Soziale Welten sind zum einen kommunikative Aushandlungsorte, zum anderen sind sie aber auch Orte, an denen Personen gemeinsam eine Aktivität ausführen. Diese Aktivitäten drehen sich um Inhalte und Gegenstände, die von den Mitgliedern der sozialen Welt als ihre Aktivität entschieden wurden. Strauss erweitert demnach den Diskursaspekt einer sozialen Welt um den Aktivitätsaspekt einer solchen Welt. In jeder sozialen Welt gebe es eine primäre Aktivität, die die Personen an die Welt bindet. Strauss übernahm die

Definition von Clarke (2012), die soziale Welten als Gruppen mit einem gemeinsamen Engagement für bestimmte Aktivitäten beschreibt. Diesen Gruppen stehen Ressourcen unterschiedlicher und vielfältiger Art zur Verfügung, um gemeinsame Ziele zu erreichen. Über die Aktivitäten und Ziele werden gemeinsame Anschauungen entwickelt und es wird abgesprochen, wie die Aktivität zu betreiben ist. Da soziale Welten sich, nach der Meinung von Strauss (vgl. Strübing 2015, S. 82-88), primär um eine Handlung drehen, kann in diesem Zusammenhang auch von einer Prozesshaftigkeit, einem prozessualen Charakter gesprochen werden. Soziale Welten werden in ihren Handlungspraktiken und den sich daraus ergebenden Konsequenzen deutlich und verändern sich. Eine soziale Welt ist ein Kulturraum, in dem sich die Mitglieder handelnd aufeinander beziehen. Mitglied einer sozialen Welt wird demnach eine Person, die sich mit einem entsprechenden Engagement gegenüber der Aktivität der sozialen Welt auszeichnet. Mitglied ist die Person so lange, bis sie sich nicht mehr für die Aktivität engagiert. Je nach Engagement ist eine Person eher zentrales oder peripheres Mitglied der sozialen Welt. Auch wird die Erkenntnis bzw. Kenntnis des Bewusstseinskontextes für die Person, die Mitglied in einer sozialen Welt werden oder sein möchte, den Grad der Authentizität beeinflussen. Bei der Authentizität handelt es sich um einen inneren Auseinandersetzungsprozess einer Person mit dem Ergebnis eines unterschiedlich starken Zugehörigkeitsgefühls zur jeweiligen sozialen Welt. Strauss (1978) schreibt, der Grad der Repräsentativität ist der Grad, mit dem eine Person für diese Welt steht oder einsteht. Der Prozess der Authentizitätsentwicklung kann offen oder verdeckt geschehen. Dabei werden entsprechende Machtverhältnisse ausgehandelt, gezeigt und verdeutlicht. Personen sind mitunter Teil vieler sozialer Welten mit unterschiedlichen Aktivitäten, Machtverhältnissen und Repräsentationsverortungen. Diese verschiedenen Mitgliedschaften sind miteinander zu organisieren, teils stellen sie unterschiedliche Anforderungen an die Mitglieder, die nicht immer gut miteinander abzustimmen sind. Sie können auch damit in Konflikt geraten und müssen ausgehandelt werden, als letzte Konsequenz kann die soziale Welt verlassen werden.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich Menschen in sozialen Welten organisieren, sich entsprechend der innerweltlichen Vorgaben verhalten und nach den Motiven und Aushandlungen der sozialen Welt handeln und kommunizieren. Dabei können sie mehr oder weniger engagiert sein und damit eine entsprechend bedeutsame oder weniger bedeutsame Repräsentativität in der sozialen Welt leben. Je nachdem, welche Bedeutung sie der sozialen Welt beimessen, in der sie sich bewegen, werden sie sich aktiv einbringen oder sogar im Konfliktfall erwägen, die soziale Welt zu verlassen.

Im weiteren Verlauf des Forschungsberichtes wird diese Theorie erklärend wichtig, da sie sich mit den Regeln sozialer Welten, in denen Menschen sich bewegen, beschäftigt. Auch die Welt der Hochschule entspricht einer solchen sozialen Welt mit jeweiligen offenen oder verdeckten Regeln, nach denen diese Welt funktioniert. Aus diesen Regeln entstehen Denk- und Handlungskonzepte, die bei Eintritt einer Person in die soziale Welt der Hochschule erfasst werden müssen. Die besondere Schwierigkeit besteht darin, dass die Regeln nicht immer offen kommuniziert werden, sondern vielfach auch latent vorhanden sind, wie bereits Bourdieu beschrieben hat. Die Erfassung dieses Bewusstseinskontextes könnte für Studierende auf dem dritten Bildungsweg, sofern sie nicht akademisch habituiert sind, schwieriger sein als für akademisch habituierte Personen. Außerdem ist es die Aufgabe von Studierenden ohne Abitur, aber auch von traditionell Studierenden, andere Welten, in denen sie sich bewegen, mit der Mitgliedschaft in der sozialen Welt der Hochschule in Einklang zu bringen. Für Studierende ohne Abitur oder auch für Studierende im späteren Lebensalter ist das eine andere Aufgabe als für traditionell Studierende auf dem üblichen Weg vom Gymnasium zur Hochschule.

2.5 Psychologische Sicht auf Studierende ohne Abitur

Nachdem zuvor soziologische Theorien, in denen die soziale Gruppe von Menschen im Fokus der Betrachtung stand, beschrieben wurden, soll nun der Schwerpunkt auf eine sozialpsychologische Theorie gelegt werden. Die soziale Identitätstheorie nach Tajfel und Turner (1986) wird als Möglichkeit gesehen, der Forschungsfrage näher zu kommen. Zu der soziologischen Betrachtung, die die Gruppe als Ganzes in den Blick nahm, soll der Fokus nun auf die sozialpsychologische Ebene gelenkt werden, bei der es darum geht, das Verhalten und Erleben des Individuums an sich und in der Gruppe zu erklären.

2.5.1 Soziale Identitätstheorie nach Henri Tajfel und John C. Turner

Die soziale Identitätstheorie nach Tajfel und Turner (1986) beschäftigt sich damit, dass bei Personen, die sich thematisch oder funktional einer Gruppe zuordnen oder zuordnen lassen, ein Identifikationsprozess angestoßen wird, der zur Identifikation mit der eigenen Gruppe führt. Dabei wird eine Aufwertung der eigenen Gruppe gegenüber anderen Gruppen gefördert. Die Forscher Tajfel und Turner (1986) interessiert in diesem Zusammenhang in besonderer Weise das Verhalten der einzelnen Person in der Gruppe, da deren Verhalten wesentlich mitverantwortlich ist für die Ausrichtung der Gruppe. Sie definieren eine Gruppe als mehrere Personen, die sich gefühlt als Gruppe wahrnehmen. Die Personen der Gruppe kategorisieren sich selbst

als Angehörige der Gruppe und werden auch von anderen Gruppen entsprechend kategorisiert (Schaupp 2011, S. 107). Tajfel und Turner (1986) verbinden in ihrer Theorie vier Grundkonzepte psychosozialen Verhaltens: die soziale Kategorisierung, die soziale Identität, den sozialen Vergleich und die positive Distinktheit. Die soziale Kategorisierung umfasst die Zuordnung einer Person zu einer Gruppe aufgrund eines Merkmals. Es entstehen dadurch eine Eigengruppe, in dem Fall, in dem die Person das Merkmal trägt, und eine Fremdgruppe der Personen, die das Merkmal nicht trägt (vgl. Kessler und Fritsche 2018, S. 165). Merkmale können die Hautfarbe, die Staatsangehörigkeit, das Geschlecht aber auch Studieren mit oder ohne Abitur sein. Die soziale Identität beschreibt das Phänomen, dass wenn sich Personen als Teil einer Gruppe sehen, die Gruppenmitgliedschaft auf Kosten der eigenen Individualität in den Vordergrund tritt. Der soziale Vergleich beinhaltet die Bewertung einer Person, ob die Mitgliedschaft in der jeweiligen sozialen Gruppe als wünschenswert und lohnend anzusehen ist oder nicht. Entsprechend kann die Entscheidung getroffen werden, in der Gruppe zu bleiben oder diese zu verlassen. Die positive Distinktheit besagt, dass die Eigengruppe dem Vergleich und der Bewertung mit anderen Gruppen standhält (vgl. Kessler und Fritsche 2018, S. 165). Die Gruppenzugehörigkeit wird vom Individuum nach kognitiven, evaluativen und emotionalen Aspekten bewertet. Das Individuum attribuiert sich kognitiv als Mitglied einer Gruppe, überprüft evaluativ den Wert der Mitgliedschaft auf der persönlichen Ebene und empfindet emotional positive oder negative Gefühle der Gruppe gegenüber (vgl. Schaupp 2011, S. 107). Tajfel (1982) erkannte, dass die soziale Kategorisierung, in der die Zuordnung zu einer Gruppe auf Grund eines Merkmals beschrieben wird, schon auf ganz geringfügigen Merkmalsunterschieden beruhen kann. Entsprechend der sozialen Kategorisierung folgt dann der soziale Vergleich, die Ausbildung sozialer Identität und sozialer Distinktheit. Tajfel (1982) konzipierte eine Untersuchung mit minimalistischen Anforderungen an eine Gruppe, die im Folgenden dargestellt wird (vgl. Schaupp 2011). Die Erkenntnisse daraus wurden als Minimal-Gruppen-Paradigma bekannt und gingen in die soziale Identitätstheorie nach Tajfel und Turner (1986) ein.

2.5.1.1 Das Minimal-Gruppen-Paradigma

Tajfel (1982) ging es darum, herauszufinden, ob sich Personen durch die Zuweisung weniger, irrelevanter Gemeinsamkeiten, zu einer Gruppe zusammenfinden, sich in der Gruppe positionieren und ihr Verhalten auf die Gruppenmitgliedschaft ausrichten. Die Forschung Tajfels, die zu Erkenntnissen bezüglich des Minimal-Gruppen-Paradigmas führte, war so aufgebaut, dass Personen willkürlich einer Gruppe zugeordnet wurden und allein durch die Zuweisung eines

Merkmals und der Zuordnung zu einer Gruppe begannen, die sogenannte In-Group (Eigengruppe) zu favorisieren und zu bevorzugen, was zur Folge hat, dass die eigene Gruppe aufgewertet wird, während die Out-Group (Fremdgruppe) abgewertet wird (vgl. Tajfel 1982). Im Versuchsaufbau wurde die Versuchsperson Mitglied einer Gruppe mit dem Merkmal der Kategorie A oder B. Die Gruppenmitglieder untereinander kannten sich nicht, standen in keiner Beziehung zueinander und interagierten nicht miteinander. Im nächsten Schritt sollten die Versuchspersonen den beteiligten Personen aller Gruppen, die aufgrund einer minimalen Kategorisierung gebildet wurden und auch keine weitere Nützlichkeit für die Gruppenmitglieder aufwiesen, allen Mitgliedern der Gruppen Geldbeträge zuweisen. Im konkreten Versuch von Tajfel (1982) wurden zwei Gruppen eingeteilt. Das Merkmal bestand darin, dass die Gruppenmitglieder Liebhaber unterschiedlicher Maler waren. Tajfel (1982) fand heraus, dass bei der Vergabe des Geldgewinns die eigene Gruppe signifikant mehr bedacht wurde. Er interpretiert das Ergebnis so, dass aufgrund einer minimalen kategorialen Zuordnung eine Gruppenbildung stattfindet und die eigene Gruppe bevorzugt wird. Festzuhalten ist, dass herausgefunden wurde, dass Personen mit minimalen Gemeinsamkeiten ohne besonderen Bezug zueinander eine Gruppe bilden können, die dann eine Identitätsmöglichkeit darstellt. Solch eine schnelle und unkomplizierte Art der Gruppenbildung ist in vielen gesellschaftlichen Bereichen vorstellbar. Auch die Hochschule bietet eine Reihe von Möglichkeiten der Gruppenbildung. Beim Eintritt in die Hochschule erhalten alle Immatrikulierten das Merkmal studierende Person, was bereits zur Gruppe „Wir Studierende“ führen kann. Wie Tajfel (1982) darlegt, braucht es dazu keinerlei persönlichen Bezug der Personen untereinander. Die Bildung weiterer Gruppen in der Hochschule, mit Merkmalen wie „traditionell Studierende“, „nicht traditionell Studierende“, „ältere Studierende“, „beruflich erfahrene Studierende“, „studierende Mütter und Väter“ sind denkbar. Unterschiedliche Gruppenbildung und Gruppenzugehörigkeit an einer Hochschule steuert das Verhalten der Studierenden und demnach auch das Verhalten der Studierenden ohne Abitur. So ist denkbar, dass sowohl die Aufnahme in eine Gruppe, als auch der Ausschluss aus einer Gruppe im Hochschulkontext den Studienverlauf einer studierenden Person beeinflussen kann. Studierende ohne Abitur bilden mit dem Merkmal „ohne Abitur“ eine kleine Gruppe. Es ist vorstellbar, dass sie in der großen Gruppe „Wir Studierende“ aufgehen und damit ein breites Spektrum an Identifikationsmöglichkeiten haben, andererseits ist es auch möglich, dass sie als kleine Gruppe der „Studierenden ohne Abitur“ existieren. Es wird von Interesse sein, zu beobachten, ob bei einer kleinen Gruppe der „Studierenden ohne Abitur“ untereinander Zuwendungen und Hilfe in besonderer Weise zu beobachten sind, ähnlich der Zuweisung der Geldbe-

träge bei Tajfel (1982). Nachdem in diesem Abschnitt das Individuum im Kontext einer sozialen Gruppe betrachtet wurde, wobei das Individuum in der Gruppe zurückgetreten ist und damit eine sozialpsychologische Perspektive auf die Gruppenbildung stattgefunden hat, wird im nächsten Abschnitt der Fokus auf das Individuum und dessen innerpsychische Prozesse gelenkt, um dem Forschungsanliegen näher zu kommen.

2.5.2 Sigmund Freuds Psychologie des Unbewussten

Es gibt unterschiedliche Sichtweisen auf die Persönlichkeit eines Menschen, wie diese entsteht und sich aufrechterhält. Auch Freud hat eine Theorie der Persönlichkeit von Menschen entworfen. Sigmund Freud (vgl. Freud 1909) ist ein Verfechter der Psychoanalyse, seine Erkenntnisse werden zur Erklärung psychischer Störungen genutzt und der Nutzen kommt seit mehr als 100 Jahren in psychotherapeutischen Behandlungen zum Einsatz. Freuds besonderes Anliegen war es, grundsätzlich die Psyche des Menschen zu erklären und zwar mehr auf eine naturwissenschaftliche Art und Weise, als auf eine philosophische Art. Freud war der Ansicht, dass der Mensch zur neurotischen Verarbeitung neigt, das ist die Natur der Menschen, so Freud (vgl. Strock 2019, S. 18). Dennoch gilt nach Freuds Sicht nicht jeder neurotische Mensch als psychisch krank. Vielmehr sei es so, dass ein jeder Mensch eigene innere Konflikte austrägt. Ist der Mensch in der Lage, diese Konflikte für sich zu lösen, werden keine Störungen psychischer Art zu beobachten sein. In diesem Zusammenhang entwickelte er sein topisches Modell, in dem es einerseits um die Verdrängung eines aufkommenden Konfliktes in das Unbewusste eines Menschen geht, aber auch um die Umleitung der Impulse in alternative Handlungen und Verarbeitungsweisen. Diese alternativen Handlungen und Verarbeitungsweisen nannte er Abwehrmechanismen. Sie dienen zunächst dem Schutz der Psyche eines Menschen. Ein verdrängter oder verschobener Konflikt wird aus dem Bewusstsein herausgehalten (vgl. Strock 2019, S. 18). Die erste Topik des psychischen Apparates ist die Beschreibung der drei psychischen Systeme Bewusstsein, Vorbewusstsein und Unterbewusstsein (vgl. Strock 2019, S. 18). Im Unterbewusstsein, dem Ort des Unbewussten, wirken Primärprozesse, sie sind triebgesteuert. Das Vorbewusstsein kann grundsätzlich Erinnerung an eine Handlung oder Situation aktivieren, dies ist dem Unbewussten so ohne weiteres nicht möglich. Dem Bewusstsein sind die Handlungen und Impulse bekannt, beim Auftreten eines scheinbar unauflösbaren Konfliktes wird von der Verdrängungsmöglichkeit des Konfliktes ins Unbewusste Gebrauch gemacht. Dabei gibt die Verdrängungsart Hilfestellung bei der Verschiebung über das Vorbewusstsein ins Unbewusste (vgl. Strock 2019, S. 19). Aus diesem Modell entwickelte Freud ein weiteres Modell,

das Modell der zweiten Topik. Dies entstand, indem sich Freud die Frage stellte, wie die psychischen Prozesse gesteuert werden. Er stellte Überlegungen dazu an, wie die Entscheidung getroffen wird, einen Konflikt so zu betrachten, dass dieser verdrängt werden sollte. Daraus entwickelte er das Instanzenmodell. Der psychische Apparat besteht demnach aus unterschiedlichen Instanzen, dem Über-Ich, dem Ich und dem Es. Das Ich ist die Instanz, die zur Unlustvermeidung entscheidet, ob ein Konflikt verdrängt wird oder nicht. Dabei ist die Abwehrart sowohl Teil des Ichs als auch Teil des Unbewussten. Konflikte können zwischen allen Instanzen entstehen. Sie interagieren miteinander und bilden mit ihren Inhalten die Persönlichkeit eines Menschen. Das Über-Ich beinhaltet Werte und Normen, orientiert sich an der akzeptierten Moral des Individuums und des draus entstandenen Gewissens. Das Es ist an Lust und Befriedigung triebhafter Impulse interessiert. Auf der Ebene des Ich sind die Prozesse der Verarbeitung des Konfliktes oder auch der Verdrängung durch Abwehrmechanismen angesiedelt (vgl. Strock 2019, S. 19). Freud postulierte, dass sich aus dem Es, die Instanzen Ich und Über-Ich bilden, dass demnach das Es die ursprünglichste und älteste Instanz darstellt, die vorwiegend der Triebhaftigkeit dient. Das Ich hat die Funktion der Realitätsprüfung, ist in der Lage den triebhaften aus dem Es kommenden Bedürfnissen Aufschub zu signalisieren. Außerdem reguliert das Ich die Affekte und setzt entsprechend des Strukturniveaus einer Person Abwehrmechanismen ein. Das Strukturniveau eines Menschen umfasst auf der Ich-Ebene Mechanismen wie Impulskontrolle, die Kenntnis der eigenen inneren Welt aber auch das Einfühlungsvermögen in die innere Welt anderer. Das Ich reguliert die inneren Prozesse einer Person mit Blick auf die äußere soziale Welt. Die innere Welt einer Person ist gestaltet durch innere Objekte sogenannte Introjekte und Identifizierungen. Introjekte und Identifizierungen entstehen aufgrund der Verinnerlichung äußerer Objektbeziehungen. Andere Individuen und die Beziehung zu diesen werden als äußere Objekte bzw. Objektbeziehungen bezeichnet. Daraus entsteht die Instanz des Gewissens und der Moral, das Über-Ich. Damit entsteht das Über-Ich nicht aus dem tatsächlichen Verhalten der äußeren Objekte, sondern aus dem Verständnis der Person für und über diese Objektbeziehung. Das Über-Ich wird entsprechend der erlebten und bewerteten Erfahrungen ausgebildet (vgl. Strock 2019, S. 19). Diese von Freud erdachte Beschreibung der Persönlichkeitsentstehung bildet demnach interagierende innere Anteile einer Person ab. Die Beteiligung des Unbewussten, aber auch des Über-Ichs an den Prozessen der Persönlichkeitsentstehung einer Person könnte auch für das Verständnis des Verhaltens und Empfindens von Studierenden ohne Abitur Erklärungen liefern. Dieser Art der Persönlichkeitsbeschreibungen schmiegt sich nah an die Vorstellungen vom Habitus eines Menschen, auch Bourdieu (2001)

ist der Ansicht, dass habituelles Verhalten dem Bewusstsein eines Menschen oft nicht zugänglich ist. Seine Beschreibung algerischer Bauern, die trotz veränderter Lebensumstände alte Verhaltensmuster fortführen und dadurch erhebliche Nachteile hinnehmen, zeigt dies eindrücklich. Demnach könnten persönliche Muster, die im Unbewussten, aber auch auf Über-Ich -Ebene wirken, die dem kulturellen Kapital von Bourdieu sehr nah sind, im Kontext eines Studiums ohne Abitur Bedeutung haben. Beispielsweise könnte im Über-Ich die Regeln Geltung haben „Schuster bleib bei Deinen Leisten!“ Dieser mögliche Glaubenssatz hat die Kraft einer ohne Abitur studierenden Person das Gefühl zu vermitteln nicht am richtigen Platz zu sein. Diese und weitere Überlegungen finden in der Arbeit auch im Zusammenhang mit der Modellbeschreibung Beachtung.

2.6 Zusammenfassung und Herleitung des Erkenntnisinteresses

Nachdem in dem hier endenden zweiten Kapitel ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum Thema Studieren ohne Abitur gegeben wurde und eine theoretische Rahmung des Themas stattgefunden hat, beschäftigt sich das dritte Kapitel mit grundlegenden methodologischen Überlegungen, die nötig sind, um die Forschungsfrage beantworten zu können. Wie oben bereits dargelegt, finden sozial-emotionale Herausforderungen eines Studiums ohne Abitur bisher in der Forschungslandschaft nur wenig Aufmerksamkeit. Unter sozialen Herausforderungen ist zu verstehen, dass es um eine Auseinandersetzung in und mit einem sozialen Raum geht. Das Soziale bezieht sich auf das Zusammensein von Menschen in kleinsten Gruppen bis zu größten Gruppe der Gesellschaft. Die Herausforderungen in den Gruppen können unterschiedlich sein. Für diese Forschungsarbeit ist der Bereich Bildung als gesellschaftliche Herausforderung auf der politischen, aber auch persönlichen Ebene bedeutsam. Es ist von politischer Seite gewünscht, Bildungschancen zu erweitern. Dies wird explizit durch die Maßnahme deutlich, dass die Hochschulen sich auch für Personen ohne Abitur öffnen, entsprechend der Beschlüsse der KMK von 2009. Für die Hochschulen bedeutet dies konkret, Personen ohne Abitur zum Studium zuzulassen und in ein Studium zu integrieren. Als Herausforderung für die studierende Person dürfte in diesem Zusammenhang die Erfassung dieses neuen sozialen Raums und dessen Regeln gelten. Die ohne Abitur studierende Person wird sich auch auf der persönlichen Ebene einer emotionalen Auseinandersetzung mit der neuen Situation im Studium ohne Abitur unterziehen. Das kann beispielsweise Gefühle wie Aufregung, Hilflosigkeit und Angst vor der Herausforderung mit sich bringen, aber auch eine große Freude für sich persönlich eine Chance ergriffen zu haben.

Die sozial-emotionalen Herausforderungen in einem Studium ohne Abitur sind in Anlehnung an die Konzepte der sozialen Kompetenz und der emotionalen Intelligenz (Asendorpf 2019) zu verstehen. Soziale Kompetenz wird als Fähigkeit betrachtet Handlungen so vorzunehmen, dass sie kurz- mittel- und langfristig in einem günstigen positiven und negativen Verhältnis zueinanderstehen (Pfungsten und Hinsch 2015). Im Sinne psychologischer Sicht umfasst Soziale Herausforderungen, also neue, vielleicht auch schwierige Situationen zu meistern und sich darin zurecht zu finden, dies ist relevant, um die einhergehenden emotionalen Zustände zu bewältigen, damit diese nicht zu einer Belastung werden. In diesem Zusammenhang steht die emotionale Intelligenz, sie umfasst die Wahrnehmung und Einschätzung von Emotionen eigener und anderer Personen und ihrem Verstehen, aber auch die Regulierung eigener Emotionen in neuen sozialen Situationen (Salovey und Mayer 1990). Die Aufnahme eines Studiums ohne Abitur impliziert sowohl das Eintauchen in neue Situationen als auch die dazugehörige emotionale Verarbeitung.

Die theoretische Rahmung wurde an Überlegungen zu den sozial-emotionalen Herausforderungen, die ein Studium ohne Abitur mit sich bringt, ausgewählt. Von einer soziologischen Sicht ausgehend über eine sozialpsychologische Perspektive bis hin zu persönlichkeitsnahen Überlegungen wurden theoretische Bezugspunkte hergestellt. Daran anknüpfend liegt der vorliegenden Arbeit zunächst ein sehr offenes Erkenntnisinteresse nach dem Erleben, den Bewertungen und den Strategien der Studierenden ohne Abitur auf ihrem ungewöhnlichen akademischen Weg zugrunde. Forschungsleitende Fragen waren zu diesem Zeitpunkt des Forschungsbeginns:

Welchen sozial-emotionalen Herausforderungen begegnen Studierende ohne Abitur in der Hochschulwelt?

Welche sozial-emotionalen Belastungen bringt dies mit sich?

Wie bewältigen Studierende ohne Abitur diese?

Brauchen Studierende ohne Abitur eine besondere Unterstützung von Seiten der Hochschule und wenn ja in welcher Form?

3 Methodologie

Das dritte Kapitel ist der Auswahl und Beschreibung der in der vorliegenden Arbeit anzuwendenden Methode gewidmet. Es werden zunächst die Grundzüge qualitativer Forschung beschrieben, anschließend wird der Forschungsstil der Grounded Theory Methodologie (GTM) vorgestellt und daraufhin auf ihre Weiterentwicklung zur Reflexiven Grounded Theory Methodologie (RGTM) eingegangen.

3.1 Grundzüge der qualitativen empirischen Forschung und Auswahl der geeigneten Forschungsmethode

Flick, von Kardorff und Steinke (2012) beschreiben, dass sich qualitative Forschung in den Sozialwissenschaften in ihrer Vorgehensweise und inhaltlichen Gestaltung deutlich vom Vorgehen in der quantitativen Forschung unterscheiden. Für qualitative Untersuchungen steht ein breites Spektrum unterschiedlicher Forschungsmethoden zur Verfügung. Allen gemeinsam ist, dass sie keine aus bekannten Theorien abgeleiteten Vorhersagen überprüfen, sondern sie entwickeln eben diese Theorien und können damit als Grundlage wiederum für quantitative Forschung dienen. Qualitative Forschung nähert sich in besonderer Weise der Lebenswelt sozialer Gruppen. Sie betrachtet die Lebenswelt von innen heraus aus der Sicht der Akteure. Das trägt dazu bei, dass Abläufe und Deutung unbewusster Art der forschenden Person anders zugänglich werden als auf eine quantitative Weise. Damit weisen die Zugänge der qualitativen Forschung größere Nähe zum Untersuchungsgegenstand auf. Es entsteht ein deutlich differenzierteres und alltagsnahes Bild von den beobachteten Phänomenen (Flick et al. 2012). Aus der großen Vielzahl der qualitativen Methoden und der Kombination mit quantitativen Methoden hat sich ein weites Methodenfeld etabliert, das gemeinsam zur Klärung von wissenschaftlichen Problemstellungen eingesetzt wird. Daher ist es zentral zu Beginn eines Forschungsprojektes abzuwägen welche Forschungsmethode für den zu untersuchenden Forschungsgegenstand geeignet ist.

Auswahl der zum Forschungsgegenstand passenden Methode

In dieser Forschungsarbeit treffen das narrative Interview (Schütze 1983), die GTM (Strauss und Corbin 1996) und ihre Weiterentwicklung die RGTM (Breuer et al. 2018) als Methodenensemble zur Auswertung der erhobenen Daten im Rahmen der qualitativen Sozialforschung aufeinander. Beispielsweise wäre auch der Einsatz der dokumentarischen Methode denkbar gewesen. Die dokumentarische Methode ist wie die GTM eine qualitative Forschungsmethode.

Sie geht auf den deutschen Soziologen Ralf Bohnsack zurück und entstand in Anlehnung an die Arbeiten von Karl Manheim, einem Wissenssoziologen (Bohnsack et al. 2013). Bei der dokumentarischen Methode geht es um die Rekonstruktion von Sinnzusammenhängen bewusster, aber auch unbewusster Art aus Daten wie Interviews, Beobachtungen und Dokumenten (Bohnsack et al. 2013). Es geht um die immanenten Bedeutungen von Daten bezogen auf den Rahmen, in dem sie zu betrachten sind. Sowohl die GTM als auch die dokumentarische Methode vermuten in Daten Strukturen, die erst durch die Beschäftigung mit den Daten und entsprechende Analysen sichtbar werden. Das Ziel der GTM ist die Entwicklung neuer Theorien. Die dokumentarische Methode geht davon aus, dass es Bedeutungen in Daten gibt die eher implizit vorhanden, die soziale Wirklichkeit abbilden und durch die Analyse und Interpretation der Daten sich auch unbewusste soziale Prozesse erschließen lassen (Bohnsack et al. 2013). Die GTM geht ein Stück weiter, zwar bezieht sie sich auch auf Informationen in Daten, die zuvor noch unerschlossen geblieben sind, ihr Ziel ist im Gegensatz zur dokumentarischen Methode weiter gefasst. Sie hat die Absicht aus den Daten eine neue Theorie zu entwickeln, die über die Interpretation der Daten hinauszugeht (Strauss und Corbin 1996). Die RGTM bezieht zudem die forschende Person als Datenquelle mit ein. Hier ist die Besonderheit, dass persönliches Erleben zur Analyse hinzugezogen wird (Breuer et al. 2018). Auch hätte die qualitative Inhaltsanalyse für die Daten dieser Untersuchung Relevanz haben können. Ähnlich wie die dokumentarische Methode ist es das Ziel Muster und Themen in den Daten zu beschreiben. Im Gegensatz zur dokumentarischen Methode bleibt die qualitative Inhaltsanalyse auf der beschreibenden Ebene. Die Inhaltsanalyse wurde entwickelt, um große Datenmengen zu bewältigen und in ihren Anfängen suchte sie in den Daten nach Häufigkeiten, wie beispielsweise oft verwendete Wörter, später auch nach tieferliegenden Sinnhaftigkeiten und wurde damit zur qualitativen Inhaltsanalyse (Flick et al. 2012). Die Inhaltsanalyse oder die qualitative Inhaltsanalyse eignen sich, wie beschrieben, für größere Untersuchungen. Die dokumentarische Methode hingegen wäre geeignet gewesen, um die Daten dieser Untersuchung auszuwerten. Die Wahl fiel jedoch auf die RGTM, da absehbar war, dass es um eine kleinere Datenbasis handeln könnte, die in ihrer ganzen Tiefe zur Auswertung kommen sollte. Und zum anderen sollte ein Zusammenspiel der herausgearbeiteten Konzepte in Form eines Modells entstehen, um Zusammenhänge und Wechselhaftigkeiten zu beleuchten und darzustellen. Außerdem sollte die persönliche Bezo-genheit der Autorin zum Forschungsgegenstand als zusätzlich Informationsquelle miteinbezogen werden.

Grundzüge der (Reflexiven) Grounded Theory Methodologie

Die GTM und auch die RGTM sind qualitative Forschungsstile, die sich dafür eignen, anhand eines methodologischen Regelwerkes neue theoriebasierte Ideen und Sichtweisen zu einer offenen Fragestellung zu erarbeiten. Die Weiterentwicklung zur RGTM verbindet eine selbstreflexive Forschungshaltung, den Prozess der Datenerhebung und die Auswertungsverfahren. Ihren Ursprung findet die GTM in den 1960er Jahren. In dieser Zeit wurden quantitativen Methoden im Allgemeinen ein größerer Wert beigemessen als Methoden, die mit qualitativen Daten arbeiten. Das erscheint zwar gelegentlich heute noch so, dennoch ist die qualitative Forschung mittlerweile weitverbreitet und hat sich etabliert. Diese Konzentration in den 1960er Jahren auf quantitative Methoden stellten die Soziologen Glaser und Strauss (2010) infrage und betonten, dass qualitative Verfahren einen positiven Beitrag zur Theorieformung beisteuern können. Sie betrachteten medizinische und pflegerische Handlungen in Krankenhäusern durch Techniken wie teilnehmender Beobachtung und führten Interviews mit Feldmitgliedern, dabei entwickelten sie in diesem Zusammenhang die GTM. Es ist typisch für diese Art der Forschung, sich zwischen Datenerhebung, Konzeptbildung, Modellentwurf und Modellprüfung, ggf. Modifikation des Modells sowie der Reflexion des Erkenntnisweges zu bewegen. Auf diese Weise entsteht eine datengegründete Theorie in der hermeneutischen Spiralbewegung durch einen iterativen Prozess im ständigen Wechsel zwischen Datenerhebung, -auswertung und Theoriebildung (vgl. Mey und Mruck 2011). Die Interpretation von Daten und das Zuschreiben eines dahinterliegenden Sinnes sind ein kreativer sowie offener Prozess, der nicht zu zwingenden Ergebnissen führt und niemals vollständig abgeschlossen ist (vgl. Breuer 2010, S. 47).

Die Analyse der transkribierten Interviews beginnt mit der Kodiertätigkeit in drei aufeinanderfolgenden Schritten, dem offenen Kodieren, dem axialen Kodieren und dem selektiven Kodieren. Zunächst erfolgt das offene Kodieren, das erste Entdecken von Konzepten in den Daten. Es werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Daten gesucht, die anschließend in Kategorien eingeteilt und mit passenden Oberbegriffen versehen werden. Auch erste Interpretationen und Assoziationen mit den gefundenen Mustern werden festgehalten (vgl. Breuer 2010, S. 71). Anschließend erfolgt das axiale Kodieren, bei dem Konzepte geordnet und in Beziehung gesetzt werden. Das Herausarbeiten einer Kernkategorie erfolgt im Schritt des selektiven Kodierens (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 75). Diese Schritte des Kodierens auf den unterschiedlichen Ebenen können wieder von vorn beginnen, neue Muster werden entdeckt oder auf der Ebene des selektiven Kodierens werden neue Zusammenhänge erkannt, sodass wiederum auf der Ebene des axialen Kodierens auch Anpassungen vorgenommen werden müssen. Neue Ideen werden

immer wieder an den Daten überprüft, ob die Interpretationen dem Rückbezug an die Daten standhalten. In diesem Prozess von Kodiertätigkeit und Überprüfung an den Daten wird schließlich ein Modell entwickelt. Dieses Modell kann inhaltlich durchaus von der ursprünglichen Fragestellung abweichen, wenn sich im Prozess der Arbeit mit dem Datenmaterial neue Aspekte der Forschungsfrage offenbaren. Diese Fokussierung der Forschung richtet sich fortlaufend nach den gewonnenen Einsichten aus dem bisherigen Datenmaterial. Wie in vielen Forschungsarbeiten eröffnet sich mit den ersten Daten ein Themenfeld mit einer Größe, die sich im Rahmen einer Qualifikationsarbeit nicht bewältigen lässt. Daher ist es notwendig, eine Eingrenzung des Themengebietes vorzunehmen. Zwar gilt der Leitsatz „All is Data“ (Glaser 2007b, S. 57), sodass mit Daten jeglicher Art konzeptuell gearbeitet werden kann, oft jedoch werden Daten in Form von Interviewgesprächen erhoben. Nach der Datenerhebung und der Datentranskription werden im Prozess der Kodierung erste Konzepte herausgearbeitet. Ausgangspunkt des Kodierens in der ursprünglichen Fassung der GTM durch Glaser und Strauss ist das sogenannte „Konzept-Indikator-Modell“ (Breuer et al. 2018, S.7). Hierbei stellen die Ereignisse, die aus den Daten herausgearbeitet werden, die Indikatoren dar. Diese gelten als das, was von der Theorie oder dem Konzept, das dahintersteht, sichtbar ist (vgl. Breuer 2010, S.71). Durch das Aufbrechen, Konzeptualisieren und Auf-neue-Art-Zusammensetzen der Daten wird ein erster Modellentwurf entwickelt (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 39). Anschließend entscheidet die forschende Person über die Möglichkeit einer weiteren Datenerhebung im Rahmen des theoretical sampling. Das bedeutet, die Auswahl der weiteren Gesprächspartner richtet sich nach den bisherigen Erkenntnissen aus der Datenauswertung und nach der theoretischen Relevanz. Die forschende Person hält ihre Ideen zu Konzepten und Theorien während des Kodierprozesses mit Memos fest, was als ein methodologisches Werkzeug der GTM gilt (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 169). Dieser Prozess ist wie bereits dargestellt in keinem Fall linear, er ist dynamisch in dem Sinne, dass die Phasen der Datenerhebung, Konzeptbildung, Modellentwurf und Modellprüfung in wiederkehrender Abfolge stattfinden und sich gegenseitig beeinflussen. Die GTM und die RGTM folgen der beschriebenen konzeptionellen Vorgehensweise, sie unterscheiden sich in der Bedeutung der Reflexivität der forschenden Person, die sich selbst als weitere Datenquelle einbringt. Zum Verhältnis von Subjektivität und Reflexivität, der RGTM nach Breuer (2010), wird weiter unten ausführlich gearbeitet. Der nächste Abschnitt des Kapitels widmet sich der Weiterentwicklung der Besonderheiten der GTM zur RGTM.

3.2 Von der Grounded Theory zur Reflexiven Grounded Theory Methodologie

Seit den Anfängen der Ausarbeitung der GTM durch Anselm Strauss und Barney Glaser haben verschiedene Wissenschaftler die GTM methodisch weiterentwickelt. So auch Franz Breuer, der den Forschungsstil der RGTM geprägt hat. Breuer hat schon 1991 entscheidende Weichen für die Reflexivität in der RGTM gestellt, als er betonte, dass die Persönlichkeit und die Präkonzepte der forschenden Person nicht defizitär als Störungen zu beklagen seien, vielmehr sei es sinnvoll, die Erkenntnisse, die eine forschende Person nur auf dem Weg ihrer Subjektivität gewinnen könne, in die wissenschaftlichen Überlegungen einzubeziehen, Vertreter quantitativer Forschungsweisen könnten argumentieren, dass solch ein Vorgehen nicht dem Gütekriterium der Objektivität von Forschung entspricht. Objektivität gilt in der Wissenschaft als eine notwendige Bedingung der Überprüfbarkeit und Verallgemeinerbarkeit ihrer Ergebnisse. Subjektivität im Forschungsprozess hingegen wird als Einschränkung dieser naturwissenschaftlichen Kriterien von Wissenschaftlichkeit verstanden. Dieser wissenschaftliche Konsens bezieht sein Selbstverständnis und seinen Anspruch daraus, subjektive Einflüsse zu eliminieren und damit eine größtmögliche Distanzierung herzustellen (vgl. Breuer 2010, S. 121). Ein naturwissenschaftlicher Forscher hat in diesem Sinne die Aufgabe und den Anspruch, die Forschungsarbeit davon freizuhalten. Beide Forscher, sowohl der quantitativ arbeitende, als auch der qualitativ arbeitende, verpflichten sich der Transparenz und Nachvollziehbarkeit, der zentrale Unterschied liegt darin, dass die Subjektivität im naturwissenschaftlichen Forschungsprozess herausgehalten werden sollte, während der qualitativ arbeitende Forscher die eigene Subjektivität reflektiert und als eine Erkenntnisquelle nutzt. Bourdieu löst das Problem der Subjektivität, indem er seinen biografisch geprägten Standpunkt durch einen epistemologischen Bruch und eine objektivierende Distanz überwindet (vgl. Kraus und Gebaurer, 2017). Er ist der Ansicht, wenn man sich selbst zu einem wissenschaftlichen Gegenstand mache, mache man auch alle Beteiligungen im sozialen Raum zu wissenschaftlichen Objekten; das Alltagswissen über sich selbst, über andere und soziale Prozesse wird der wissenschaftlich tätige Forschende in den Blick nehmen müssen, nur dann könne der Wissenschaftler sich von außen betrachten. Damit würde der eigene Standpunkt nicht bedeutungslos, sondern dessen Besonderheiten würden sichtbar. Würde man den Standpunkt aller Wissenschaftler auf diese Art und Weise offenlegen, so hätte man einem Rundumblick, das wäre dann der Ort der Wahrheit, wohl unerreichbar und damit ein bleibendes Konstrukt, das aber im Kleinen praktiziert die Objektivität in der Forschung erhöht.

Es gibt in den Sozial- und Humanwissenschaften Methoden, die die Sicht auf die Situation, den Menschen und seine inneren Prozesse in den Vordergrund stellen. Aber immer noch werden

die Innen- und die Außenperspektive als konkurrierende Ansätze einander gegenübergestellt. Breuer (2010) erachtet es als ein methodologisches Desiderat, dass die forschenden Personen nicht auf die Exklusivität ihres jeweiligen Ansatzes bestehen, sondern beiden konzeptuellen Ideen ihre Berechtigung zugestehen. Im Sinne der Offenheit der RGTM steht Breuer (2010) allen wissenschaftlichen Vorgehensweisen aufgeschlossen gegenüber, sein Forschungsstil jedoch fokussiert die Subjektivität der forschenden Person. Er postuliert, dass die forschende Person mit ihrer Subjektivität immer Teil des Forschungsprozesses ist, da der Erkenntnisprozess an das erkennende Subjekt gebunden ist. In diesem Zusammenhang spielt die Selbstreflexivität eine bedeutende Rolle, also die aufmerksame Metaeinstellung gegenüber der eigenen Position und Rolle im Erkenntnisprozess. Breuer (2010) bezieht die frühere und aktuelle soziale und kulturelle Einbettung einer forschenden Person in seine Ausführungen zur Subjektivität ein. Die sozialen Bezüge lösen eine Art „persönliche Resonanz“ bei der Erforschung sozialer Themen aus (Breuer et al. 2018, S. 90). Beeinflusst davon würden schon früh motivationale Präferenzen, das Interesse an einem Thema sowie Vorlieben bei der Forschungsthemenwahl. Breuer argumentiert, dass angehende Forschende nicht nur durch ihr Herkunftsmilieu beeinflusst werden und dadurch motivationale Präferenzen haben, sondern sich in ihrem Studium sowohl inhaltlich mit dem jeweiligen Studienfach beschäftigen, als auch organisationale und strukturelle Anpassungsleistungen erbringen müssen (vgl. Breuer et al. 2018, S. 86). Sie lernen zu forschen, die Ergebnisse darzustellen und zu präsentieren und in einen größeren Theorierahmen einzubetten. Ihnen wird klar, dass es Modethemen, Modefächer oder auch Fachleute ihres Faches gibt, die sich gerade besonderer Berühmtheit und Beliebtheit erfreuen. Zudem lernen die Neuforschenden, dass es Bereiche gibt, die an Aktualität eingebüßt haben und kritisch betrachtet werden sollten und können. Auch das hat einen Einfluss auf mögliche persönliche Präferenzen. So berücksichtigt die RGTM persönliche, soziale und institutionelle Erfahrungen, Gedanken und Empfindungen im Forschungsprozess, die in vielen Fällen zu neuen Erkenntnissen beitragen. Breuer et al. (2018) fassen in einem ihrer Werke zur RGTM diesen Ansatz wie folgt zusammen:

„Konstituierender Bestandteil des RGTM-Forschungsstils ist die Auffassung: Der Forscher kommt als personal-ganzheitliches Subjekt und engagierter Protagonist (leib-körperlich, mit einer Lebensgeschichte, familiären u. a. Zugehörigkeiten und Bindungen, mit Interessen, Motivationen etc.) im Kontext der sozialwissenschaftlichen Erkenntnis-Generierung vor. Seine Arbeit findet in einem institutionalisierten Kontext (Wissenschaft, Universität, Disziplin, Forschergruppe etc.) mit bestimmten Instrumentarien und Werkzeugen (Methoden, Technologien, Verfahren, Apparaturen etc.) unter bestimmten historischen, geographischen, sozialen und kulturellen Umständen (Ort, Zeit, Gesellschaftsformation, Denktradition etc.) statt.“ (Breuer et al. 2018, S. 84)

In der RGTM werden solche Prozesse als forscherseitige Resonanzen oder persönlich subjektive Berührung benannt (vgl. Breuer et al. 2018, S. 117). Demnach üben die Interagierenden einen wechselseitigen Einfluss aufeinander aus. Dieser beruht sowohl auf der Resonanz früherer Beziehungserfahrungen und der Befindlichkeit der beforschten Person als auch der forschenden Person. So kann es auch zwischen der forschenden Person und der beforschten Person zu Beziehungsgestaltungen kommen, die sich der forschenden Person sofort eröffnen, aber auch unerschlossen bleiben können. Da die forschende Person Teil des Felds ist und damit eigene bewusste und unbewusste Annahmen über das Feld mitbringt, kann eine Gesprächsatmosphäre entstehen, die auf gleiche Erfahrungen abzielt. Das birgt die Gefahr, dass für Unterschiede in der Wahrnehmung und Bewertung zu wenig Raum entsteht. Sowohl die forschende Person als auch die zu beforschende Person erzeugt durch Gestik, Mimik, Haltung und Sprache ein Mitschwingen eigener subjektiver Empfindungen und Erfahrungen. Beide lösen damit Gedanken, Assoziationen, Verhaltensweisen oder Gefühle beim Interaktionspartner aus und beeinflussen so die Forschungssituation und -interaktion. Die forschende Person sollte sich dieser Effekte bewusst sein und reflektiert damit umgehen. Vor allem muss sie sich der eigenen Resonanzen bewusstwerden, die bei der Auseinandersetzung mit der gegebenen Thematik und der Interaktion mit dem Forschungsfeld entstehen. Um in einer solchen Situation eine Dezentrierung zu erreichen eignen sich beispielsweise Forschungskolloquien und die Arbeit mit einem Forschungstagebuch. Dieser Prozess der Erkenntnis der eigenen Erlebens- und Denkweisen kann im Rahmen der RGTM dadurch produktiv genutzt werden, um das Erkenntnisinteresse und die Theorie weiterzuentwickeln und neue Strukturen und Aspekte des Forschungsgebietes offenzulegen. Breuer et al. (2018) beschreibt in diesem Zusammenhang den Ansatz von Devereux (Breuer et al. 2018, zit. n. Devereux 1984), dem Mitbegründer der Ethnopschoanalyse, der sich in seinen Forschungen der Freud'schen psychoanalytischen Vorgehensweise annäherte (vgl. Breuer et al. 2018, S. 95). Breuer et al. (2018) führen die Arbeiten von Devereux (1984) an, der beschreibt, wie er durch die Aufnahme von emotionalen Resonanzen in seinem Körper und Geist zu neuen Erkenntnissen über eine Person kommen kann, die er analysiert. Dabei ist die Analyse umso objektiver, je mehr der Analytiker in der Form von Selbsterfahrung und durch persönliche Offenheit und Reflektiertheit die eigenen Anteile an diesem Analyseprozess erkennt und von den Erkenntnissen über die analysierte Person trennt. Er war der Auffassung, dass zwei Personen, die in einem Forschungsfeld aufeinandertreffen, einen entsprechenden Reiz aufeinander ausüben. Damit meint er, dass diese Personen sich gegenseitig beobachten und aufeinander reagieren und diese Reaktionen sehr individuell sind. Das bedeutet auch, wenn die forschende Person wechselt, verändert sich die ganze Situation und andere Erkenntnisse

können daraus erwachsen. Unterschiedliche Personen, sowohl Forschende als auch Beforschte, reagieren unterschiedlich auf beispielsweise Alter, Geschlecht, Habitus, Aussehen und lösen damit verschiedene bewusste oder auch unbewusste Reaktionen aus. Devereux (1984) richtet sein Hauptaugenmerk auf die Empfindungen des Forschenden und ist der Ansicht, dass diese Empfindungen zwar subjektiv sind, aber dennoch für den Erkenntnisprozess bedeutsam sein können (vgl. Breuer et al. 2018, S. 96). Er beschreibt eine distale und eine proximale Vorgehensweise im Forschungsprozess. Die distale ist die übliche Vorgehensweise, nämlich die Aufnahme und Verschriftlichung der Daten aus Gesprächen und Beobachtungen. Die proximale Vorgehensweise hingegen ist die Verschriftlichung der introspektiv wahrgenommenen Umstände in Gesprächen und Beobachtungssituationen. Es gibt verschiedene Selbstreflexionstechniken, die zu einer reflektierten Distanz gegenüber den Eigenresonanzen beitragen können. Dazu gehören unter anderem, wie oben bereits erwähnt, das Führen eines Forschungstagebuches und der Austausch der Mitforschenden untereinander bzw. innerhalb eines Kolloquiums (vgl. Breuer 2010, S. 134). Beim Führen eines Forschungstagebuches geht es vor allem darum, den Forschungsprozess begleitend „Transaktionen zwischen Person, Thema, Forschungspartnern und -feld, Kontext etc. aufmerksam zu registrieren, in Worte zu fassen, schriftlich festzuhalten und selbstreflexiv zu analysieren“ (Breuer 2010, S. 129). So können das eigene Erleben, eigene Gedanken und Assoziationen während des Prozesses festgehalten werden, ohne in Vergessenheit zu geraten. Zusätzlich hilft es dabei, die Achtsamkeit und Selbstaufmerksamkeit in Bezug auf das Forschungsthema zu erhöhen und das eigene Denken und Handeln aus einer gewissen Distanz zu betrachten (vgl. Breuer 2010, S. 129). Der Erfahrungsaustausch mit anderen, beispielsweise in einem Kolloquium, kann dem Forschenden ermöglichen, den Einfluss eigener Schemata und Muster im Denken und Handeln auf das Forschungsprojekt zu erkennen und aus einer anderen Perspektive zu betrachten (vgl. Mey und Mruck 2011). Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Subjektivität in Verbindung mit Reflexivität im Forschungsprozess in der RGTM zu einem Erkenntnisgewinn führen kann.

4 Darstellung des Forschungsprozesses

Nachdem im vorherigen Abschnitt die methodologischen Grundlagen der Reflexiven Grounded Theory beschrieben wurden, zeichne ich im folgenden Kapitel meinen Forschungsprozess nach, der zu den Ergebnissen der vorliegenden Forschungsarbeit geführt hat. Ich orientierte mich dabei an dem Vorschlag des praktischen Anwendens von Glaser: „The best way to do GT [Grounded Theory] is to just do it“ (Glaser 2007b, S. 5)

4.1 Mein persönlicher Weg zur Reflexiven Grounded Theory Methodologie

Zwar kam ich in meinem Studium der Sozialen Arbeit an einer Fachhochschule mit qualitativen Methoden in Kontakt, eine vertiefte Auseinandersetzung blieb jedoch aus. Während meines späteren Studiums der Psychologie an einer Universität kam ich mit qualitativen Methoden nicht in Kontakt. Ich war über den Umfang mathematischer Methoden im Psychologiestudium erstaunt und von der quantitativen Ausrichtung des Studiengangs überrascht, nahm aber an, dass meine ursprüngliche Vorstellung von der Angemessenheit qualitativer Befragungen und Beobachtungen der Menschen und ihres Verhaltens – meine Vorstellung von empirischer wissenschaftlicher Arbeit – eher falsch gewesen sei.

Eine Kommilitonin berichtete mir nach meinem Studienabschluss begeistert von der Arbeit Franz Breuers und beschrieb diese spezifische Art der Forschung. Im Jahr 2013 machte ich Bekanntschaft mit der RGTM. Nachdem ich einen persönlichen E-Mail-Kontakt zu Prof. Dr. Breuer hergestellt und eine positive Rückmeldung zu einem Forschungsprojekt aus dem Themenbereich „Studieren ohne Abitur“ von ihm erhalten hatte, lud mich Prof. Dr. Breuer ein, am Kolloquium zuhörend und zusehend teilzunehmen. Ich war erstaunt von der Methode. So lernte ich also die RGTM im Quereinstieg am Modell der Kolloquiumsteilnehmenden kennen. Ich beobachtete, wie aus Gesprächstranskripten theoretische Modelle entstanden, und hörte von theoretischer Sensibilität für das zu erforschende Thema, aus der sich weitere Fragen und das weitere Vorgehen ergeben würden. Die Forscher seien dabei selbst Teil der Forschung, da sie ihr persönliches Weltwissen und ihr Wissen über den beforschten Gegenstand mit einbrächten. Das war neu, hatte ich doch die Qualitätskriterien objektiver quantitativer Forschung sehr präsent. Die Arbeitsgruppe arbeitete hauptsächlich mit transkribierten Gesprächstexten, es wurde aber auch deutlich, dass Daten jeglicher Form und Zugangsweise als Grundlage der Datengewinnung zulässig sind. Es wurde Zeile für Zeile oder in ganzen Absätzen kodiert und die Ko-

dierung wurde von Mal zu Mal auf ein höheres Niveau gehoben; so gelangten die Teilnehmenden schließlich zu einem Code-Begriff, der die Beobachtung in besonders expliziter Weise beschreibt. Dabei scheint es wichtig, die verwendeten Begriffe von bekannten alltäglichen Begriffen genau abzugrenzen, bestenfalls neue, unbelastete Begriffe zu erfinden oder auch „In-vivo-Codes“ zu nutzen (vgl. Breuer 2013; Breuer et al. 2018, S. 178). Das sind Begriffe, die von den Gesprächsteilnehmern genutzt werden und das Phänomen genau beschreiben. Die Forschenden, die nach der RGTM vorgehen, nutzen ihr Ich in einer besonderen Weise, insbesondere bei der Wahl und Ausgestaltung des Forschungsthemas, und erfinden Begriffe für die Welt neu.

Die Wahl des Forschungsthemas und der Forschungsfrage gestaltet sich im Rahmen der RGTM, aus meiner damaligen Sicht, ungewöhnlich. Einerseits gibt es natürlich Interessen und Vorannahmen über ein Forschungsfeld, sonst würde es schließlich nicht in den Fokus der forschenden Person geraten. Die forschende Person ist mit Vorannahmen (Präkonzepten) über das Forschungsfeld ausgestattet und soll diese reflexiv überprüfen und zu einer Distanz kommen, die das Forschungsthema in gewollter, aber reflektierter Weise beeinflusst. Das bedeutet, es gibt reflektierte Annahmen über den zu beforschenden Gegenstand, die Situation und die Beziehungen. Ein weiteres Kriterium für die Auswahl der Forschungsmethode ist die Gegenstandsangemessenheit der Methode im Hinblick auf das gewählte Forschungsthema. Anzunehmen war, dass es sich bei der befochten Gruppe um eine Gruppe mit weniger Mitgliedern im Vergleich zu den der traditionellen Studierenden handelt. Die GTM und auch die RGTM sind Methoden zur Erforschung von Nischengruppen. Damit war die Auswahl der Forschungsmethode in zweierlei Hinsicht angemessen, das reflexive Vorgehen trug der persönlichen Betroffenheit Rechnung, andererseits ist die GTM gegenstandsangemessen hinsichtlich der Erforschung kleiner Gruppen.

Wie bereits erwähnt hatte ich ab 1997 ohne Abitur studiert. Studieren ohne Abitur und im Besonderen die damit verbundenen emotionalen und psychosozialen Prozesse waren daher von besonderem Interesse für mich. Des Weiteren interessierte mich die Frage, ob andere Personen auf dem dritten Bildungsweg sich an der Hochschule hatten beheimaten oder sozialisieren können. Dies war für mich eine besondere Herausforderung, hatte ich doch durchgängig ein Gefühl der Fremdheit verspürt. Ich wandte mich an Prof. Dr. Breuer, der sich bereit erklärte, den Forschungsprozess dieser Arbeit zum Thema „Studieren ohne Abitur“ zu begleiten. Im weiteren Verlauf besuchte ich eine Veranstaltung von Prof. Dr. Tim Unger, der in einer späteren Phase des Forschungsprozesses die Betreuung übernahm. Meine Ausbildung zur RGTM-Forscherin

erfolgte in einem zirkulären Prozess des Erkennens und Verwerfens der Prinzipien des wissenschaftlichen Arbeitens in der RGTM, hin zu deren Neuverständnis. Dieser Prozess spiegelt ein oben bereits beschriebenes Grundprinzip der GTM und der RGTM wieder. Nach dem Modelllernen im Kolloquium besuchte ich bundesweit Workshops und Seminare zum Thema und erlernte so die Theorie der Begründer der GTM Anselm Strauß und Barney Glaser und ihrer Schüler sozusagen im Nachhinein. Als einen der ersten Schritte im RGTM Forschungsprozesses bat mich Prof. Dr. Breuer meine Präkonzepte zum Thema zu reflektieren. Dies wird im nächsten Kapitel beschrieben.

4.2 Die Bedeutung der Selbstreflexivität in diesem Forschungsprozess

Die Erforschung des Themas Studieren ohne Abitur, das in diesem Forschungsbericht behandelt wird, hatte bei mir erhebliche persönliche Bezüge. Bis zum Kontakt mit Prof. Dr. Breuer, der RGTM und der Entscheidung, eine Arbeit zu dieser Thematik zu schreiben, hatte ich meinen Zugang über den dritten Bildungsweg verheimlicht. Mein Anliegen, diese Thematik methodisch mit der RGTM zu verbinden, wurde vom Interesse daran angestoßen, zu erfahren wie andere Studierende sich auf dem dritten Bildungsweg fühlen, welche Erfahrungen sie mit sich selbst und ihrem lebensweltlichen und akademischen Umfeld machen und welche Strategien mit welchen Konsequenzen sie zur Bewältigung ihrer einschlägigen Schwierigkeiten wählen. Ich nahm an, dass eine verheimlichende und beschämte Grundhaltung gegenüber dem Zugang über den dritten Bildungsweg vorherrschend sein müsste. Diese von meinen eigenen Vorerfahrungen geprägte Erwartung verstellte mir eine Zeit lang den Blick auf weitere Sichtweisen zu diesem Thema. Subjektivität spielt im Forschungsprozess also durchaus eine ambivalente Rolle. Einerseits verschafft sie Sicherheit, Klarheit und Zielstrebigkeit bei der Formulierung der thematischen und methodischen Präferenzen, andererseits muss sie aufgrund ihres intuitiven Charakters einen reflexiven Filter passieren, damit ihr Einfluss auf den Forschungsprozess möglich wird (vgl. Breuer et al. 2018). In dem Prozess der Arbeit an diesem Thema wurden meinen eigenen subjektiven Erfahrungen weitere Sichtweisen hinzugefügt, dadurch dehnte sich meine Perspektive aus und wurde komplexer. Ich stimme daher Breuer et al. (2018) zu, dass Objektivität eine empirisch nicht zu erreichende idealtypische Antizipation ist, denn obwohl ich meine Präkonzepte prüfte, dazu folgen weiter unten Ausführungen, gelang es allenfalls, die Subjektivität auf ein operationalisierbares Niveau zu heben und sie im Sinne relativer Objektivität mit anderen Einstellungen und Erfahrungen zu vergleichen.

Meine Sozialisation als Forscherin begann an einer anwendungsorientierten Hochschule, die meiner beruflichen Vorbildung nahe war. Es bereitete mir daher recht wenig Mühe, dort einzusteigen. Trotz neuer Themen wie Philosophie und Soziologie fühlte ich mich im Rahmen der Anwendungsorientiertheit des Studienfaches Soziale Arbeit sicher, schnell integriert und angekommen. Beim späteren Wechsel an die Universität, an der sich durch die Theorielastigkeit Verständnisprobleme auftaten, die bei mir ein Unüblichkeitsempfinden hervorriefen, Versagensangst verstärkten und Legitimitätszweifel weckten. Diese auf Selbsterfahrung zurückgehende Erkenntnis sollte in meinem Forschungsthema Berücksichtigung finden und zwar zum einen in der erkenntnisleitenden Fragestellung, zum anderen galt es, eine vorsichtig-reflexive Haltung einzunehmen, die die Beeinflussung der Gesprächspartner, die wie ich auf dem dritten Bildungsweg studierten, möglichst geringhalten würde.

4.2.1 Der biografische Hintergrund meiner Präkonzepte

An dieser Stelle möchte ich Ausschnitte meines biografischen Hintergrundes erzählend reflektieren. Er hat meine Präkonzepte beeinflusst, die in den Forschungsprozess eingegangen sind und in diesem Text Spuren hinterlassen haben. Es sind auch Geschichten anderer Menschen meiner Lebenswelt und der Personen mit denen ich sprach darin enthalten – geschriebene, erzählte, implizite, tradierte – die sich aufeinander beziehen, deren Horizonte sich berühren und deren lebensweltlicher Kontext den Erzählenden Identität und Fundierung verleiht.

Ich besuchte die Realschule und absolvierte eine Ausbildung zur Erzieherin. Nach einigen Jahren Berufstätigkeit, zuletzt als Kindergartenleiterin, schien es mir wenig verlockend, dieser Tätigkeit bis zum Renteneintritt nachzugehen. Mit den Jahren hatte der Wunsch, ein Studium aufzunehmen an Bedeutung gewonnen. Nur: Ich hatte kein Abitur. Damals nahm ich an, dass das Abitur unabdingbare Voraussetzung für ein Hochschulstudium und einen entsprechenden Studienabschluss sei. Eine studierende Freundin entdeckte den Modellversuch des Landes NRW, berufsqualifizierte Personen ohne Abitur für die Fachhochschule zuzulassen.

Indirekte Informationen zum Studium ohne Abitur werden oftmals eher zufällig wahrgenommen und können durch Fachleute oder durch Hörfunk- und Fernsehbeiträge vermittelt werden. Hieraus entstand eines meiner damaligen Präkonzepte, dass Personen ohne schulische Vorbildung den Weg in die akademische Welt durch Gate Opening finden können. Das bedeutet, es muss eine Person geben, die Zugang zur akademischen Welt hat und entsprechende Informationen vermitteln kann. Das Internet als Informationsquelle war in den 1990er Jahren noch nicht allgemein zugänglich. Die Informationen zum Studium ohne Abitur sind seit den 2000er Jahren

deutlich einfacher zu finden und präsenter in den Medien, sodass man sagen kann, dass sie inzwischen deutlich bekannter geworden sind. Gemeinsam mit meiner Freundin fand ich heraus, dass meine berufliche Qualifikation eine Zugangsberechtigung darstellte. Ich immatrikulierte mich im Jahr 1997 an einer Fachhochschule für den Studiengang Soziale Arbeit. Ich nahm an, den Anforderungen des Studiums der Sozialen Arbeit intellektuell gewachsen zu sein, da der Bereich mit meinem Ursprungsberuf verwandt ist und wohl Ähnlichkeiten mit der Fachschulausbildung aufweisen würde. Sympathisiert hatte ich mit einem Psychologiestudium, aber das habe ich mir erst nach fünf erfolgreichen Semestern Soziale Arbeit zugetraut. Im Wintersemester 1999 stellte ich mich einem Aufnahmegespräch an einer Universität und begann parallel Psychologie zu studieren.

Da ich als beruflich Qualifizierte bereits vor 25 Jahren studierte, also zu der Zeit, als es sich um eine geringere Anzahl von Personen handelte, stammen meine Erfahrungen, die mich persönlich-subjektiv mit dem Thema verbinden, aus einer Zeit, in der diese Art des Studienzugangs noch außergewöhnlicher als heute war. Die Art meines Blickes auf die Daten dürfte von einer gewissermaßen pionierhaften Erfahrung und Ehrfurcht vor der Welt der Hochschule geprägt sein. Seit dem Beginn der Arbeit an diesem Forschungsprojekt im Jahr 2013 und auch schon vorher hat die Anzahl der über den dritten Bildungsweg studierenden Personen stetig zugenommen, zuletzt studierten in der Bundesrepublik Deutschland rund 66.000 Personen über diesen Weg, vor 25 Jahren waren es gerade einmal 8.500 Personen (vgl. www.studieren-ohne-abitur.de/web/, abgerufen am 31.10.2022). Dieser vor 25 Jahren noch exotische Zugang verliert seine Außergewöhnlichkeit immer mehr. Es ist wahrscheinlich, dass meine theoretische Sensibilität von diesem frühen Zeitpunkt beeinflusst war. So ging ich davon aus, dass dieser ungewöhnliche Zugang nicht gut angesehen war und offenbarte ihn in der Welt der Hochschule bis zum Ende des Studiums nicht. Ich fühlte mich als Studierende ohne Abitur, genau wie eine Gesprächspartnerin, fehl am Platz. Auf Grund der fehlenden gymnasialen Sozialisation nahm ich an, dass ich sehr schnell als weniger leistungsfähig zu entlarven sei. Eine andere Gesprächspartnerin machte deutlich, dass es auch alternative Handlungsweisen gibt. Sie ging für mich überraschenderweise offensiv als Studierende auf dem dritten Bildungsweg vor und forderte Hilfe ein. Seitdem kann ich sehen, dass es unterschiedliche Umgangsweisen mit dem Studium ohne Abitur gibt. Vielleicht sogar, dass es Sinn macht, eigene antizipierte Defizite zu offenbaren, um entsprechende Hilfsangebote zu erhalten. Außerdem fehlte mir der Blick auf andere soziale Welten, in denen sich Studierende auf dem dritten Bildungsweg bewegen. Mir war anfangs nicht bewusst, dass das Studium ohne Abitur auch in anderen sozialen Welten Aushandlungsprozesse erfordert. So nahm ich an, dass die persönliche Welt einem Studium vielleicht

skeptisch, aber nicht ablehnend gegenüberstehen könnte. Die weitere Arbeit im Kolloquium mit Gesprächsausügen der Personen, die an dieser Untersuchung teilnahmen, führte auch hier zu veränderten Sichtweisen auf die Daten und auch zu einer Veränderung der theoretischen Sensibilität, die mir allein verschlossen geblieben wäre. Nach der Reflektion im Kolloquium konnte ich auch eine ablehnende Haltung von Familienmitgliedern erwägen und in meine Überlegungen mit einbeziehen.

Ein weiteres Präkonzept, mit dem ich in den Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit eintrat, bezog sich zum einen auf die Unterschiede intellektueller Leistungsfähigkeit von Personen mit Fachabitur bzw. Abitur und Personen, die den Zugang zur Fach- bzw. Hochschule über die berufliche Qualifizierung ohne Fachabitur bzw. Abitur nehmen. Ich nahm an, dass die intellektuelle Leistungsfähigkeit von Personen ohne Abitur geringer sei als von Personen mit Abitur. Exemplarisch greife ich dieses Präkonzept zu intellektuellen Leistungsfähigkeit unten wieder auf, indem ich es in Bezug zur aktuellen wissenschaftlichen Literatur stelle.

Ein anderes Präkonzept enthielt die Annahme, dass die Leistungsanforderungen einer Universität höher seien als die einer Fachhochschule. Ich nahm an, dass dies Personen ohne Abitur davon abhalten könnte, an einer Universität einen Abschluss zu erreichen, weshalb sie eher eine Fachhochschule oder Hochschule für angewandte Wissenschaft als Studienort wählen. Diesem Präkonzept folgend wurden Gesprächspersonen aus beiden Institutionen, von Fachhochschulen und Universitäten akquiriert.

Ein zusätzliches Präkonzept meinerseits bestand in der Annahme, dass die Akzeptanz eines Studiums in Familien mit akademischem Hintergrund größer sei als in Familien ohne akademischen Hintergrund. Daher sollten sowohl Personen befragt werden, die aus einer Akademikerfamilie stammen, als auch Personen, die in Arbeiterfamilien aufgewachsen sind. Als Akademikerfamilien werden von mir solche Familien bezeichnet, in denen es üblich ist, ein Studium aufzunehmen, da bereits die Eltern eine akademische Ausbildung genossen haben. Der Begriff der Arbeiterfamilie dafür steht, dass in diesen Familien häufiger eine Ausbildung angestrebt wird, da auch die Eltern einen Ausbildungsberuf ergriffen haben. Im Zusammenhang mit dem zuvor genannten Präkonzept bestand die Annahme, dass Arbeiterfamilien die Mühe und Dauer eines Studiums angesichts der finanziellen Einschränkungen als wenig lohnenswert erachten. Zudem stellte ich mir die Frage, ob ein Studium in Familien, ohne akademischen Hintergrund, als ein geeignetes Mittel angesehen wird, der Familie Anerkennung zu verschaffen, oder ob solch ein Studium – und damit ein Hervortreten aus der Herkunftsgruppe – eher auf Ablehnung und Verunsicherung stößt und die studierende Person eine Außenseiterposition riskiert. Dieses

Präkonzept greife ich unten auf im Präkonzept zur familiären Akzeptanz und setzte es in Bezug zur wissenschaftlichen Veröffentlichungen. Außerdem nahm ich an, dass Personen ohne gymnasiale Vorbildung die Mühen eines Studiums scheuen könnten. Dieses Präkonzept greife ich unten ebenfalls wieder auf.

Ein weiteres Präkonzept meinerseits bestand darin, dass der Ausstieg oder die Veränderung des beruflichen Alltags von Personen ohne Abitur eher unerwünscht ist. Zum einen wegen des möglichen Verlustes von Status und finanzieller Sicherheit verbunden mit entsprechenden Verpflichtungen der Personen, die sich für ein Studium ohne Abitur interessieren. Dieses Präkonzept zur Ablösung aus dem Berufsleben wird unten mit der wissenschaftlichen Literatur in Bezug gesetzt.

Nachdem ich mir einige dieser Präkonzepte durch das Schreiben im Forschungstagebuch bewusstgemacht hatte, kam die Idee auf, die beschriebenen Präkonzepte mit einer entsprechenden Literaturrecherche zu überprüfen. Ich wollte herausfinden, ob die Präkonzepte bereits in anderen Forschungsarbeiten und wenn ja in welchem Zusammenhang sie untersucht worden sind. Zum damaligen Zeitpunkt, besonders geprägt durch quantitative Forschung im Psychologiestudium, fand ich dieses Vorgehen sinnvoll. Damals war der Anspruch, meine Präkonzepte beweisen zu müssen, noch tief in mir verankert. Um auch meine persönliche Entwicklung als quantitativ forschende Studierende hin zu einer qualitativ arbeitenden Forscherin zu beschreiben, habe ich mich entschlossen, diesen Arbeitsschritt im folgenden Kapitel darzustellen. Darin werden die oben genannten Präkonzepte mit der wissenschaftlichen Literatur abgeglichen. Die zuvor genannten Präkonzepte sind die Präkonzepte mit denen ich in den Forschungsprozess eingetreten bin. Während der Arbeit am Modell wurden weitere Präkonzepte deutlich, die mir zu Beginn des Forschungsprozesses nicht zugänglich waren, sie wurden fortlaufend reflektiert und eingearbeitet.

4.2.2 Literaturbezug meiner Präkonzepte

Im Folgenden stelle ich die exemplarische Überprüfung einzelner Präkonzepte auf meinem Forschungsweg in Bezug zur Literatur dar.

Präkonzept zur intellektuellen Leistungsfähigkeit: Die intellektuelle Leistungsfähigkeit im Studium von Personen ohne Abitur ist geringer als die von Personen mit Abitur.

Hier stellt sich als Erstes die Frage, woran sich die Leistungsfähigkeit der Studierenden ohne Abitur bemisst. Mit Leistungsfähigkeit ist in meinem Präkonzept primär die intellektuelle Leistungsfähigkeit gemeint, allen voran die kognitive Leistungsfähigkeit, die sich durch Notenvergabe zeigen lässt. Wie ist das mit den Noten? Laut Brändle und Lengfeld (2015) haben Personen, die ohne Abitur studieren, im ersten Studienjahr Anfangsschwierigkeiten. 8,4 % der Befragten absolvierten Lehrveranstaltungen nicht erfolgreich, sie beenden ihr Studium mit rund 20 % geringerer Wahrscheinlichkeit nicht in den ersten neun Semestern, aber ihr Abschluss ist durchschnittlich nur um 0,15 % schlechter als der von traditionell Studierenden. Somit erweist sich mein Präkonzept als haltlos.

Präkonzept zur familiären Akzeptanz: Meine Annahme bestand darin, dass die Akzeptanz eines Studiums in Familien mit akademischem Hintergrund höher ist als in Familien ohne akademischen Hintergrund. In diesem Zusammenhang nahm ich an, dass die Dauer und Mühe eines Studiums in Familien ohne akademischen Hintergrund nicht so leicht in Kauf genommen werden. Eine studieninteressierte Person kann zudem nicht sicher sein, ob sie durch ein Studium familiäre und andere soziale Anerkennung gewinnt oder eher in eine Außenseiterposition gerät.

Wolter et al. (2015) stellen dar, dass etwa drei Viertel der Eltern nicht traditionell studierender Personen keinen akademischen Bildungsabschluss haben. Dieselbe Forschergruppe beschreibt, dass die familiäre Sozialisation auf folgende Gesichtspunkte Einfluss nimmt: Schon beim Übergang von der Schule zum Beruf spielt die geringe elterliche Überzeugung von der Leistungsfähigkeit bezüglich der Bewältigung eines Studiums der Kinder eine Rolle, daher raten Nicht-Akademiker-Eltern den Kindern eher zu einem Ausbildungsberuf und bieten diesbezüglich Unterstützung an. Die Eltern wollen ihren familiären Status sichern und tun dies mit der Befürwortung eines Ausbildungsberufes, Ziel ist eine Risikominimierung durch eine vernünftige Berufswahl. Die Daten legen aus meiner Sicht nahe, dass die erhöhte Dauer und Mühe eines Studiums, mit der Gefahr des Scheiterns im Vergleich zu einem Ausbildungsberuf, den Wunsch der Eltern nach einem vernünftigen Ausbildungsberuf für ihr Kind, der den Status sichert, befördern. Diese Statussicherung durch einen Ausbildungsberuf berechtigt zu der Annahme, dass Nicht-Akademiker-Eltern skeptisch gegenüber einem Studium sind und eine studieninteressierte Person befürchten könnte, dass ein Studium kein geeignetes Mittel ist, die elterliche Anerkennung zu erhalten. Die Erkenntnisse von Wolter et al. (2015) dienen als ein Hinweis darauf, dass das dritte Präkonzept zutreffend sein könnte. Denkbar ist anderseits auch, dass Familien

ohne akademischen Hintergrund Freude und Stolz über ein Studium eines ihrer Kinder empfinden. Ein akademischer Abschluss kann das Ansehen einer Familie positiv beeinflussen. Auch kann der Aufstieg aus der Arbeiterschicht in die Akademikerschicht befürwortet werden.

Präkonzept Personen ohne Abitur scheuen sich vor den Mühen eines Studiums: Ich nahm an, dass Personen, die die Möglichkeit hätten, ein Studium ohne Abitur aufzunehmen, die Leistungsanforderungen eines Studiums scheuen und deshalb auf ein Studium ohne Abitur verzichten. Wenn sie sich ein Studium zutrauen, dann schätzen sie die Leistungsanforderungen an einer Universität höher ein als an einer Fachhochschule. Daher nahm ich an, dass Personen ohne Abitur zögern, an einer Universität einen Abschluss anzustreben. Deshalb dachte ich, dass sie eher eine Fachhochschule oder Hochschule für angewandte Wissenschaften als Studienort wählen. Aus dem CHE Arbeitspapier Nr.195 (vgl. Nickel & Schulz, 2017) geht hervor, dass aktuell bundesweit 65% der Absolvierenden ohne Abitur an Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften studiert haben. Das ist kein Beweis für das dieses Präkonzept, dennoch scheint es, dass die Studierenden ohne Abitur vorwiegend Fachhochschulen für ihr Studium auswählen. Damit dürfte mein Präkonzept nicht haltbar sein, da es vermutlich noch weitere Gründe für den Zulauf zu der einen oder anderen Institution gibt.

Präkonzept zur Ablösung aus dem Berufsleben: Studierenden, die aus einer langjährigen Berufstätigkeit kommen, wird es schwerer fallen, sich im Studienkontext einzuordnen. Sie sind Verantwortung und eine Vielzahl von Entscheidungsbefugnissen gewöhnt und müssen daher eine besondere Anpassungsleistung erbringen, um sich im Studium zurechtzufinden. Ihre vorherige Position und die damit verbundenen Erfahrungen und Einstellungen können dabei hinderlich sein. Ein eigener Anspruch von Exklusivität und Statusdenken, den sie aus der Berufstätigkeit mitbringen könnten, könnte Schwierigkeiten bereiten, da dieser Anspruch möglicherweise aufgegeben werden muss.

Alheit (2005) berichtet, dass sich nicht traditionell Studierende Strategien im Umgang mit Exklusivität an deutschen Hochschulen aneignen, um Exklusionshürden zu nehmen (vgl. Alheit et al. 2008). Das könnte dafürsprechen, dass langjährig berufstätige Personen in der Lage sind, schnell ein neues Rollenverständnis zu entwickeln oder auch die Hochschulatmosphäre zu verändern. Diese Ausführungen von Alheit (2005) stützen meine Annahme, dass Studierende, die während ihrer Berufstätigkeit möglicherweise eine verantwortungsvolle Position bekleidet haben, sich nun in einen neuen Kreis, der einen Hauch von akademischer Exklusivität vorgibt, mit ihren ganz eigenen Strategien erfolgreich zurechtfinden.

Die Anregung zur Formulierung und Reflektion meiner Präkonzepte führte dazu, dass ich andere Sichtweisen beachten, eigene Sichtweisen verändern oder anreichern konnte. Dies führte weg von meiner zu Beginn eher defizitorientierten Perspektive hinsichtlich eines Studiums ohne Abitur hin zu einer ressourcenorientierten Sichtweise. Es gelang mir durch den Abstand von meinen Präkonzepten mit einer größeren Offenheit mit der Datenerhebung zu beginnen, die ich im Folgenden vorstellen werde.

4.3 Datenerhebung

Als Einstieg in die Darstellung der Datenerhebung stelle ich das narrative Interview vor, das zur Datengewinnung eingesetzt wurde. Anschließend berichte ich über die Ansprache und Auswahl der Gesprächsteilnehmer. Anhand von Kurzprotokollen aus dem Forschungstagebuch erläutere ich sodann die biographischen Daten der Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen und reflektiere die Gesprächsverläufe. Auch wäre es möglich gewesen, die Daten durch ein problemzentriertes Interview zu erheben. Das problemzentrierte Interview unterscheidet sich zu dem narrativen Interview, indem es zu einer bereits zuvor festgelegten Thematik fragt. Es berücksichtigt das Vorwissen der Person, die interviewt oder auch das der forschenden Person, falls es sich um zwei unterschiedliche Personen handelt (Witzel und Reiter 2022). In dieser Untersuchung ging es um das Erleben des dritten Bildungsweges, die forschende Person hätte diesbezüglich ihr Vorwissen nutzen können, um die Vorlage zu einem problemzentrierten Interview zusammenzustellen. Laut Witzel und Reiter (2022) besteht der Vorteil der problemzentrierten Interviews darin, dass Vorwissen der forschenden Person reflektiert und somit nicht mehr unbeachtet in die Datenerhebung eingeht. In dieser Untersuchung gab es Präkonzepte und Vorannahmen der forschenden Person, aus denen heraus auch ein problemzentriertes Interview zur Thematik hätte entwickelt werden können. Bei der Auswahl dieser Methode wäre durch die Definition des Problems bereits eine Vorgabe gewesen, die richtungweisend für den Gesprächsverlauf hätte sein könne. Anders das narrative Interview, das biographische Gegebenheiten und persönliches Erleben in der Erzählung sich tief und frei entfalten lässt. Beide Interviewformen arbeiten sowohl mit offenen als auch direkten Fragen, allerdings auf unterschiedliche Art. Während beim problemzentrierten Interview die Fragen direkt und konkret im ganzen Interview gestellt werden und sich dabei zielgenau auf das ausgemachte Problem beziehen, um es zu klären und zu verstehen (Witzel und Reiter 2022) werden beim narrativen Interview Nachfragen nur zum Ende des Gesprächs für ein tieferes Verständnis des Gesagten eingesetzt. Der zentrale Unterschied besteht demnach darin, dass das problemzentrierte Interview auch gezielt nach Meinungen und Erfahrungen zum ausgewählten Thema fragen kann. Nach der Auswahl

der RGTM als Auswertungsmethode kam das problemzentrierte Interview nicht mehr in Frage, zur Offenheit der Auswertungsmethode passt besser das narrative Interview, so wie es von Fritz Schütze (2016) konzipiert wurde. Das narrative Interview trägt mit seiner Art und Weise ebenfalls zu dieser Offenheit bei.

4.3.1 Das narrative Interview und die Auswertung nach RGTM

Die Gespräche wurden in Anlehnung an das narrative Interview geführt. Diese Art der Gesprächsführung ist an den Soziologen Fritz Schütze angelehnt. Er hat Ende der 1970er Jahre eine Methode entwickelt, die das Erfassen der sozialen Wirklichkeit möglich machen sollte: das narrative Interview. Diese Art und Weise der Erfassung der biographischen Situationen einer Person, der daraus gewonnenen Erfahrungen und die damit verbundene Interpretation werden in bedeutende Lebensabschnitte gerafft und erzählt. Dabei ist es möglich auch nach Verdrängtem im Gespräch zu forschen (vgl. Schütze 2016). Die soziale Realität wird in dieser Konzeption als dynamischer Prozess verstanden und nicht als etwas Statisches. In jeder kommunikativen Interaktion muss sie neu angepasst und ergänzt werden (vgl. Küsters 2009). Das narrative Interview ist eine besondere Diskursform, es ist eine rückblickende, sinngebende Erzählung von Ereignissen. Die zu beforschende Person soll möglichst frei antworten können – ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten. Die forschende Person stellt offene Fragen und hält sich, anstatt zuvor festgelegte und standardisierte Fragen zu verwenden, lediglich an einen Frageleitfaden. Vor dem Interview stellt sich die Frage: Wie sollten die Fragen formuliert sein, damit sie keinen suggestiven Charakter annehmen und eher die Präkonzepte der forschenden Person bedienen, als neue Erkenntnisse zutage zu bringen? Die forschende Person berührt und verändert den Prozess des Interviews. Die interviewende Person ist indirekt an der Entstehung sinngebender Prozesse im Interview beteiligt (vgl. Küsters 2009).

Das narrative Interview beginnt mit einer Erzählaufforderung als Einstieg in eine Interviewsituation. Dieser sogenannte Einstiegsstimulus muss sorgfältig und mit Bedacht gewählt werden, da das ganze Interview darauf aufbaut. Die zu beforschende Person orientiert sich in ihrer Erzählung an diesem Stimulus und ist sehr empfänglich für verschiedene Formulierungen. Außerdem ist es die Absicht, jedem Interviewpartner denselben Einstiegsstimulus zu bieten (vgl. Küsters 2009). Dabei kann es sich sowohl um eine Frage als auch um eine auffordernde Bitte zur Erzählung handeln. Darauf folgt eine prozesshafte Darstellung der Erlebnisse der zu beforschenden Person, wobei die forschende Person sich erkennbar aufmerksam, jedoch zurückhaltend verhält. Die forschende Person kann allenfalls durch weitere kurze Aufforderungen den Prozess des Erzählens unterstützen, wenn dieser ins Stocken gerät. Anschließend an die erste

Erzählung besteht die Möglichkeit, mit immanentem Nachfragen Lücken in der Erzählung zu schließen, um nur kurz angerissene Teilprozesse oder -handlungen zu verdeutlichen und detaillierter ausführen zu lassen. Ist das immanente Nachfragen abgeschlossen, folgt das sogenannte exmanente Nachfragen, wobei die forschende Person neue Themen ins Gespräch einbringen und einen zweiten Erzählstimulus setzen kann. Während eines Erzählprozesses ist es wichtig, dass die forschende Person nicht thematisierend oder richtungsweisend in die Erzählung eingreift. Die forschende Person hört aufmerksam zu und „muss erzählanregend schweigen“ (Küsters 2009, S. 58). Das bedeutet, sie kann das Erzählverhalten stimulierend durch Nicken oder Hm-Sagen unterstützen und auch emotional an der Erzählung teilnehmen, zudem muss sie in Momenten einer Erzählpause über eine gute Stilletoleranz verfügen (vgl. Küsters 2009).

Nach dem Abschluss eines Interviews wird dieses transkribiert, dabei werden auch subjektive Eindrücke und Beobachtungen in einem separaten Protokoll niedergeschrieben. Dies ist eine Möglichkeit, die Interviewsituation bei der Auswertung der Daten zu berücksichtigen. Schütze nennt das Interviewprotokoll, in dem der emotionale und sonstige Zustand einer Person, aber auch räumliche und andere Begebenheiten notiert werden (vgl. Küsters 2009). Die forschende Person muss anschließend einen inneren Abstand zu dem Erzählten und der beforschten Person schaffen, um die Daten analysieren zu können. Hier erfolgt eine Anlehnung an die Selbstreflexivität, die in der RGTM eine große Bedeutung hat. Durch diese Vorgabe ist diese Art der Datenerhebung kompatibel mit der Forschungshaltung der RGTM.

Bei der Auswertung des narrativen Interviews wird das Hauptaugenmerk auf die erste Erzählung gerichtet. Informationen aus dem immanenten Nachfragen werden anschließend ergänzend hinzugezogen. Informationen aus dem exmanenten Nachfragen werden, wenn auch mit Vorsicht, berücksichtigt. Der erste Schritt in dem Auswertungsverfahren nach Schütze besteht aus einer formalen Textanalyse, in der das Interview in verschiedene Phasen bzw. Segmente eingeteilt wird. Im zweiten Schritt werden die Segmente inhaltlich analysiert und es werden Verbindungen zwischen einzelnen Teilen festgehalten. Im dritten Schritt, der analytischen Abstraktion, werden Details der Erzählung abstrahiert, um den „wesentlichen Ereignisablauf und die grundlegende biographische Erfahrungsaufschichtung“ (Schütze 1983, S. 286) zu ermitteln. Nach diesen Vorbereitungen folgt die „Wissensanalyse“. In diesen ersten vier Schritten werden einzelne Interviews analysiert. In einem weiteren fünften und sechsten Schritt folgt die Integration dieser Einzelanalysen. Auf diese Art der Auswertung wurde in der vorliegenden Forschungsarbeit verzichtet, da der Fokus meines Forschungsinteresses nicht auf der biographisch-

narrativen Analyse lag. Die narrativen Interviews wurden von mir und einer studentischen Mitarbeiterin transkribiert und wie in der RGTm üblich ausgewertet. Zunächst Zeile für Zeile, um daraufhin die einzelnen Kodierschritte vom offenen Kodieren bis zum axialen Kodieren zu durchlaufen. Dieser Prozess kann immer wieder zirkulär verlaufen, sodass es auch zu einer Wiederholung der Kodierschritte kommen kann.

4.3.2 Auswahl und Ansprache der Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen

Die Gewinnung von Gesprächspartnern und Gesprächspartnerinnen fand in dieser Arbeit unter erschwerten Bedingungen statt. Ursache dafür ist, dass nach der Zulassung zur Hochschule die Personen mit Zugang über den dritten Bildungsweg nicht mehr als solche erkennbar sind, da sie im Verwaltungssystem der Hochschulen so geführt werden, als hätten sie ein Abitur erlangt. So mussten andere Wege gefunden werden, um entsprechende Personen zu gewinnen. Die Kontaktaufnahme erfolgte über zwei Wege. Zum einen über persönliche Kontakte zu Personen, von denen ich wusste, dass sie ohne Abitur studiert haben. Zum anderen über Kontakte zum Hochschulmilieu, durch die mir Kontakte jenseits des Verwaltungssystems zu Studierenden ohne Abitur hergestellt wurden. Auch durch eine Hochschullehrerin, die dem Zulassungsausschuss für Studierende ohne Abitur an einer Fachhochschule vorsitzt und über die Internetseite einer Stiftung kamen weitere Kontakte zustande. Auf diesem Wege konnten sieben Personen gewonnen werden. Im weiteren Forschungsprozess kamen zwei Experteninterviews hinzu und eine weitere Person, die ohne Abitur studiert hat. Mit ihr gemeinsam wurde das Gesamtmodell auf Plausibilität überprüft, also in das Feld zurückgeführt. Zwar habe ich mich auf der Suche nach Gesprächspartnern auch direkt an Hochschulen gewandt, von denen ich wusste, dass dort Untersuchungen mit Studierenden ohne Abitur durchgeführt wurden, leider ohne Erfolg. Größer angelegten Studien zu Studierenden auf dem dritten Bildungsweg sind oftmals direkt an den entsprechenden Hochschulen konzipiert und durchgeführt worden. An diesen Hochschulen sind also die Personen, die ohne Abitur studieren, nach der Einschreibung bekannt, anders als bei einem herkömmlichen Einschreibungsverfahren. Es gelang mir nicht, mit zuständigen Personen der Hochschulen Kontakt aufzunehmen, die sich auf diese Weise mit den Studierenden ohne Abitur beschäftigten und über die entsprechenden qualitativen Daten verfügten. Außerdem fanden zwei geplante Gespräche nicht statt, wurden abgesagt, ob diese Gespräche das Modell verändert hätten, lässt sich nicht sagen. Eine Person studierte an einer Universität, das Studienfach blieb unbekannt, eine andere absolvierte ein technisches Studium an einer Fachhochschule.

Alle interviewten Personen erhielten zur Einstimmung auf das Gespräch folgende E-Mail, nachdem sie sich durch unterschiedliche Ansprachen bereit erklärt hatten, für ein Interview zur Verfügung zu stehen:

Liebe Frau/lieber Herr ...

ich möchte Sie mit diesen Zeilen schon ein wenig auf unser Gespräch einstimmen.

Wie Sie ja bereits wissen, ist mein Name Silvia Messing. Nach Abschluss meiner Realschulzeit habe ich eine Ausbildung zur Erzieherin absolviert, Berufserfahrung gesammelt und schließlich eine Tageseinrichtung für Kinder geleitet. Irgendwann im Laufe meiner Berufstätigkeit kam immer wieder die Frage nach Veränderung auf und durch eine Freundin bin ich dann auf die Möglichkeit des Studiums ohne Abitur aufmerksam geworden. So kam es, dass ich mich entschlossen habe, soziale Arbeit zu studieren, während dieser Zeit war ich ermutigt, auch noch den Schritt an die Uni zu wagen, und habe dann schließlich das Studium der Psychologie begonnen.

Für mich war der Fachhochschul- und Unialltag neu, aufregend und verwirrend. Ich empfand das Einleben in diesem Bereich als aufregend, anstrengend und auch schwierig. Soziale, formale und intellektuelle Herausforderungen kosteten viel Energie. Ich würde gerne wissen, wie Sie Ihr Studium erlebt haben, was hat Sie herausgefordert? Was hat Sie beeindruckt? Was hat Ihnen Angst gemacht? Was hat Sie gekränkt? Was hat Sie belohnt? Und wie sind Sie damit umgegangen?

Darauf bin ich neugierig und hoffe, dass Sie mir dazu erzählen mögen.

Viele Grüße und bis ...

Silvia Messing

Diese E-Mail diente dazu, die Personen zu motivieren, sich im Vorhinein noch einmal über ihren biografischen Bildungsweg Gedanken zu machen, damit im Gespräch eine lebendige Erzählung angeregt werden kann. Zu Beginn des Gesprächs wurde noch einmal auf die E-Mail verwiesen und darum gebeten, möglichst frei zu erzählen.

Im Folgenden sind nun die Kurzprotokolle beschrieben, die im Anschluss an die jeweiligen Gespräche niedergeschrieben wurden.

4.3.3 Biografische Daten zu den Gesprächspartnern und Gesprächspartnerinnen und Reflexion der Gesprächsverläufe

Die Damen und Herren, die sich als Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen zur Verfügung stellten, werden nun biographisch beschrieben. In diesen Protokollen und dem vorliegenden Forschungsbericht wurden die Nachnamen mit einem beliebigen Großbuchstaben abgekürzt und dadurch im Sinne des Datenschutzes verändert. Die Gespräche dauerten jeweils etwa eine Stunde. Alle Personen wurden darüber aufgeklärt, dass die Daten des Gesprächs in digitaler und schriftlicher Form aufgezeichnet werden und möglicherweise anonymisierte Gesprächspassagen in der Veröffentlichung der Forschungsarbeit erscheinen und verwendet werden dürfen. Sie gaben dazu ihr schriftliches Einverständnis.

Die von mir ausgewählten Personen haben keine gymnasiale Vorbereitung und Erfahrung und studieren bzw. studierten ohne Abitur an einer Fachhochschule, Hochschule oder einer Universität. Als Kontrastfall steht Frau H. zur Verfügung. Sie besuchte bis zur Oberstufe ein Gymnasium, daher ist anzunehmen, dass sie in der Zeit bis zum zehnten Schuljahr auf das Ablegen des Abiturs vorbereitet worden ist. Sie entschied sich freiwillig für einen Schulwechsel nach der zehnten Klasse. Außerdem ist sie insofern ein Kontrastfall, da sie aus einer bildungsnahen Akademikerfamilie stammt, die anderen Personen hingegen nicht.

Frau H.

Frau H. war zum Zeitpunkt des Interviews, am 10.02.2014, Mitte 40, verheiratet und hat zwei jugendliche Kinder, der Ehemann ist Hausmann. Das Gespräch fand in den Büroräumen, am Arbeitsplatz der Interviewpartnerin statt.

Sie stammte aus einer Akademikerfamilie, der Vater war Professor. Da die Mutter der Befragten sehr früh Mutter geworden war und daher ihre Bildungspläne ausgesetzt hatte, holte sie über das Telekolleg ihr Abitur nach. Die Befragte hatte aus dem Grund schon als Kind nach der „Sesamstraße“ „Telekolleg“ geschaut. Ein anderer als der reguläre Bildungsweg war für sie etwas Vertrautes. Durch ihre Eltern war ihr schon früh bekannt, dass ein Studium ohne Abitur möglich ist. Ihr Bruder schlug wie der Vater eine wissenschaftliche Laufbahn ein.

Das Verhältnis zu ihrem Klassenlehrer auf der weiterführenden Schule, beschrieb die Gesprächspartnerin ab der siebten Klasse als schwierig, sie verlor dadurch viel an Selbstvertrauen. Sie besuchte ein humanistisches, elitäres Gymnasium, auf dem viele Professorenkinder waren. Sprache war dort ein Schwerpunkt, das war aber nicht ihre Stärke, insbesondere in Latein erbrachte sie schlechte Leistungen, was sie veranlasste, nach der zehnten Klasse das Gymnasium zu verlassen, um eine Ausbildung zur Erzieherin zu absolvieren. Sie nahm erst Jahre später wahr, dass die Lateinnote die einzige schlechte Note auf ihrem Zeugnis war. Sie hatte das Gefühl entwickelt, dass sie generell schlechte Leistungen erbracht hatte. Die vorbereitende Klasse zur Erzieherinnenausbildung war, laut ihrer Erzählungen, ein „Kulturschock“. Ab diesem Zeitpunkt bekam sie nur noch gute Noten. Sie verbesserte damit ihr Selbstbild aus der Schule. Im Anschluss daran arbeitete sie als Erzieherin, schloss anschließend eine Ausbildung zur Heilpädagogin ab und stieg auf der Karriereleiter in diesem Bereich bis zu dem Punkt auf, an dem es ohne akademischen Abschluss nicht weiterging. Da sie von den Möglichkeiten des akademischen Weges ohne Abitur wusste, suchte sie sich ihren Weg und kam so zu einem akademischen Titel.

Es wurde deutlich, dass Frau H. die Möglichkeiten des Bildungssystems mit einer selbstverständlichen Gelassenheit für sich nutzte, um beruflich aufzusteigen. Im Kontrast zu den anderen Personen absolvierte sie das Studium der Sozialen Arbeit ohne Abitur parallel zum Berufsalltag. Da sie die Familie finanziell versorgte, war eine andere Möglichkeit als ein berufsbegleitendes Studium nicht infrage gekommen.

Herr T.

Herr T. bat mich zu sich nach Hause, nachdem er zuvor einmal den Termin wegen der Geburt seines Kindes verschoben hatte. Das Interview mit Herrn T. fand am 23.03.2014 in seiner Wohnung statt. Für das Gespräch zogen wir uns in die Küche zurück. Atmosphärisch glich die Begegnung durch die häusliche Situation eher einem Besuch bei Freunden als einem Arbeitstreffen.

Herr T. war nach eigenen Angaben quasi das Maskottchen einer Stiftung, die sich in besonderer Weise engagierte, das Studium ohne Abitur und Studierende ohne Abitur zu unterstützen. Er fühlte sich damit verpflichtet, den Hochschulzugang ohne Abitur bekanntzumachen.

Herr T. war Mitte 30, zum zweiten Mal verheiratet und 2014 zum ersten Mal Vater geworden. Er hatte die Hauptschule besucht. Die Hauptschulzeit war geprägt von der Teilleistungsstörung Legasthenie. Herr T. hatte große Schwierigkeiten, eine Lehrstelle zu finden, und wurde daher eher zufällig zum Schornsteinfeger ausgebildet. In der Berufsschule wurde deutlich, dass seine Legasthenie ihm auch dort Schwierigkeiten bereitete. Den Realschulabsolventen war er seinem Empfinden nach unterlegen. Im Betrieb fand er einen Mentor, der ihn sehr forderte und förderte. Jeden Tag sprach er mit ihm Gesetzestexte durch, die für den Beruf relevant waren. Dies war für ihn sowohl inhaltlich als auch emotional von Bedeutung, er gewann dadurch Fähigkeiten und an Selbstvertrauen. Nach dem Abschluss der Lehre erwarb er nebenberuflich in drei Jahren den Meisterbrief. Er wusste durch Gewerkschaftsarbeit, dass dieser Meisterbrief eine Zugangsvoraussetzung zum Studium war. Nachdem er nun gestärkt aus der Ausbildung und der Meisterfortbildung hervorgegangen war, meldete er sich direkt im Anschluss zum Studium in G. an, weil Studieren dort mit dem Meisterbrief ohne Eignungstest möglich war. Seine Herkunftsfamilie unterstützte seine Ambitionen kaum, zu seinem Vater hatte er wenig Kontakt, Verwandte waren skeptisch. Nur seine Mutter stellte seine Ambitionen nie infrage. Er absolvierte dann ein Fachhochschulstudium im Bereich der Ingenieurwissenschaften und promovierte zum Zeitpunkt des Gesprächs. Herr T. war erfreut über die Möglichkeit des Studierens ohne Abitur. Nach anfänglichen Schwierigkeiten, die er im Studium hatte, wirkte er nun sicher im Umgang mit Fach- und Hochschulgegebenheiten, er fühlte sich an der Hochschule akzeptiert. Beim mir entstand

ein Gefühl der Bewunderung und Interesse, besonders, weil er bei der Gewerkschaft, in der er sich engagierte, Unterstützung fand. Zum Zeitpunkt des Gespräches engagierte er sich in dieser Gewerkschaft mit seinen Erfahrungen im Austausch mit aktuell Studierenden ohne Abitur. Das Interview hatte zumindest passagenweise den Charakter eines kollegialen Gesprächs, was möglicherweise durch das häusliche Setting indem das Gespräch stattfand, begünstigt wurde. Zum Zeitpunkt des Gespräches hatten wir beide bereits die schwierigen Phasen des Studiums ohne Abitur hinter uns gelassen und berichteten uns gegenseitig, neben dem Interview, von den schönen und erfolgreichen Erinnerungen. Daher reflektierte ich dieses Gespräch besonders, damit es mir nicht den Blick für die Schwierigkeiten eines Studiums ohne Abitur verstellte.

Frau N.

Im Jahr 2013 begann ich, das Kolloquium von Prof. Dr. Breuer zu besuchen. Der Kontakt zu Frau N. wurde, nachdem ich das Dissertationsthema im Kolloquium vorgestellt hatte, durch eine Kommilitonin vermittelt. Das Gespräch mit Frau N. fand am 08.11.2014, einem Samstag, statt. Frau N. hatte für unser Gespräch einen kleinen Büroraum an der Fachhochschule für Sozialwesen reserviert. Dieses Gespräch hatte den Charakter eines Arbeitstreffens. Das war durch das Setting in den Räumlichkeiten der Hochschule spürbar. Frau N. bewegte sich dort sehr heimisch und vertraut, ihre Identifikation mit der Hochschule war deutlich. Frau N. war sehr interessiert daran, mir ihre Erfahrungen hinsichtlich des Studiums ohne Abitur mitzuteilen und entwickelte eine begeisternde und mitreisende Beschreibung. Sie war sehr erfreut, dass sie Teil einer wissenschaftlichen Analyse werden sollte. Da das Gespräch an einem Samstag stattfand, war die Fachhochschule verlassen und die Umgebung ruhig. Frau N. zeigte sich sehr engagiert und interessiert an dem Thema und bat mich direkt darum, die Ergebnisse am Ende lesen zu dürfen. Das besondere Engagement wurde auch daran deutlich, dass Frau N. offensichtlich unter einem grippalen Infekt litt und trotzdem diesen Termin wahrnahm. Frau N. sah ihre Studiemöglichkeit als große Bereicherung und Chance. Es entstand der Eindruck, dass Frau N. sehr gern über ihren Werdegang an der Hochschule berichten wollte – wohl auch, um zu verdeutlichen, dass sie den Zugang über den dritten Bildungsweg für eine besondere Herausforderung und eine große Chance hielt.

Frau N. war Anfang 30, lebte alleine und hatte keine Kinder. Sie besuchte zunächst die Realschule, wiederholte die sechste Klasse und wechselte daraufhin auf die Hauptschule. In der neunten Klasse wechselte sie zu einer anderen Hauptschule, sie war wenig integriert unter Mitschülern. Sie betrachtete sich selbst als „Bildungsverliererin“. Durch ein Aufmerksamkeitsde-

fizitsyndrom fiel es ihr sehr schwer, den Anforderungen einer Regelschule zu genügen. Im Anschluss an die Hauptschule erwarb sie auf einer berufsbildenden Schule den Realschulabschluss und absolvierte die elfte Klasse des Fachabiturs, die sogenannte FOS 11, als Zugangsvoraussetzung für die Erzieherinnenausbildung. Im Anschluss nahm sie an einer Fachschule für Sozialpädagogik die Erzieherinnenausbildung auf, hier musste sie die Unterstufe wiederholen. In diesem Zusammenhang merkte sie, dass ihr eher die Praxis lag als die Theorie. Nach dem Abschluss der Ausbildung arbeitete sie mehrere Jahre in einem Kindergarten. Schließlich erreichte sie einen Punkt, an dem sie sich fragte, ob sie weitere 40 Jahre in einem Kindergarten arbeiten wolle, und beantwortete sich dies mit Nein. Dies veranlasste sie dazu, nach einer Möglichkeit des Studiums zu suchen. Frau N. berichtete, dass sie auch überlegt habe, das Abitur nachzuholen für den Fall, dass ein Studium ohne Abitur nicht möglich wäre. Sie beschrieb ihre Gefühle und Gedanken zum Studium in dem Sinne, dass sie irgendwie nicht dorthin gehöre. Ich spürte den Impuls, Frau N. weitere Informationen und Hilfen über das Studium hinaus anzubieten, zu denen ich Zugang gehabt hatte und von denen sie profitieren könnte. Dies nahm sie dankbar an.

Frau Z.

Das Gespräch mit Frau Z. fand am 23.12.2014 an der Universität statt, wo Frau Z. derzeit Pharmazie studierte. Sie berichtete, dass sie auch schon anderen Personen Interviews gegeben habe, um diese Art des Zugangs zur Universität publik zu machen. Die Anfrage eines Radiosenders, ob sie für ein Live-Interview zur Verfügung stehe, habe sie jedoch abgelehnt. Frau Z. hatte einen Raum in der Universitätsbibliothek für dieses Gespräch gemietet. Das Gespräch fand im atmosphärischen Rahmen eines Arbeitsgesprächs statt. Dieser Eindruck entstand durch die Umgebung, in der zur gleichen Zeit weitere Gruppen arbeiteten. Frau Z. war Anfang 30, sie war ledig und lebte alleine. Sie kam 1996 im Alter von zehn Jahren nach Deutschland. Sie war aus Syrien geflohen.

Für ihre große Familie, Eltern und Geschwister, die auch in Deutschland lebten, fühlte sie sich verantwortlich und unterstützte sie mit all ihren Möglichkeiten. Die Verantwortung empfand sie teils als anstrengend und belastend, aber das sei in ihrer Familie so, die Erwartungen seien so. Bis zur fünften Klasse besuchte sie keine Schule, in Deutschland wurde sie ab der fünften Klasse in einer Hauptschule beschult. Sie wurde immer wieder von Lehrenden gefragt, ob sie die Hauptschule verlassen wolle, um zu einer höheren Schulform zu wechseln, sie verstand damals aber nicht, was damit gemeint war. Daher wechselte sie erst nach der neunten Klasse auf eine berufsbildende Schule, ab der zehnten Klasse besuchte sie eine berufsbildende Schule

für Wirtschaft und Verwaltung und machte dort den Realschulabschluss. Im Anschluss daran absolvierte sie eine Ausbildung zur Pharmazeutisch-technischen Assistentin (PTA). Dies war eine schulische Ausbildung. Ein Jahr wurde sie in Niedersachsen unterrichtet, ein weiteres Jahr in NRW, weil sie mit ihrer Familie umgezogen war. Sie arbeitete dann in einer Apotheke. Ihr weiteres Interesse galt dem Friseurberuf und der Ausbildung zur Kosmetikerin, beides erlaubte aber ihr Vater nicht. Diese Ausbildung zur Kosmetikerin absolvierte sie nach der Ausbildung zur PTA in Abendkursen.

Frau Z. war dem deutschen Bildungssystem sehr dankbar, weil es allen Bildungswilligen außergewöhnliche Chancen biete. Diese Einstellung versuchte sie, an ihre jüngeren Geschwister und Freundinnen zu vermitteln, sie bedauerte, dass diese teilweise keinen Schulabschluss hatten. Es war eine deutliche Dankbarkeit für die Chancen im deutschen Bildungssystem zu spüren.

Während des Gesprächs entstand der Eindruck, dass Frau Z. eine Reihe von Assoziationen hatte, wodurch im Gespräch vielerlei Themen angesprochen wurden. Bezüglich des Studiums und der damit verbundenen Anforderungen wirkte die Gesprächspartnerin sehr angespannt. Sie beschrieb die Leistungsanforderungen des Studiums als hoch. Sie fühlte sich oft sehr gefordert bis überfordert und sei durch Prüfungen gefallen, das sei sehr schlimm für sie gewesen. Zudem konnte sie die Gründe für das Scheitern nicht verstehen. Man habe ihr gesagt, dass ihr Deutsch im Schriftlichen zu schlecht sei. Das machte sie hilflos, wütend und traurig. Bei mir entstand der Impuls zu helfen. Ich bot ihr Unterstützung an, indem ich sie an www.arbeiterkind.de weitervermittelte, damit sie dort einen Mentor bekommen könne, der ihr weitere Unterstützung zuteilwerden ließe.

Frau I.

Das Gespräch mit Frau I. fand am 23.01.2015 im Seminarraum der Fachhochschule für Sozialwesen statt, den mir die Fachhochschule freundlicherweise zur Verfügung stellte. Frau I. war Mitte 30, hat einen Migrationshintergrund, wurde in Deutschland geboren. Sie war Mutter von zwei Kindern, eines im Kindergartenalter, das andere besuchte seit Kurzem die Grundschule. Sie war verheiratet, ihr Ehemann unterstützte ihr Studium, er gab ihr Halt, war stolz, dass sie das Studium begonnen hatte. Er unterstützte sie, indem er sich vermehrt um die Kinder und den Haushalt kümmerte, da sie lange Anfahrtszeiten zum Studienort in Kauf nehmen musste. Sie berichtete noch, dass sie die Hauptschule besucht habe, dort machte sie den Realschulabschluss

und absolvierte im Anschluss daran eine Ausbildung zur Erzieherin. Sie war 20 Jahre als Erzieherin beschäftigt.

Frau I. begann das Gespräch mit einer leichten Verunsicherung und Aufgeregtheit, was sich jedoch im Verlauf ihrer Ausführungen legte. Möglicherweise wurde diese Aufregung dadurch hervorgerufen, dass wir uns zunächst nicht gefunden hatten. Der Seminarraum der Fachhochschule gab einen Rahmen vor, der den Eindruck eines Arbeitstreffens forcierte. Der Tag des Interviews war ein Freitag, daher fanden wir die Fachhochschule am Nachmittag verlassen vor. So konnte das Gespräch in einer besonders ruhigen Umgebung stattfinden. Es wurde der Eindruck vermittelt, dass Frau I. ihr Studium als große Bereicherung und Chance begriff. Ich spürte eine starke Zustimmung zu diesem Gefühl der Dankbarkeit.

Frau P.

Frau P. war mir persönlich als Arbeitskollegin bekannt. Der Kontakt entstand dadurch, dass ich in einem Tür-und-Angel-Gespräch von meiner Absicht erzählte, zum Thema Studieren ohne Abitur zu forschen, und sie sich daraufhin bereit erklärte, als Gesprächspartnerin zur Verfügung zu stehen. Das Gespräch fand in den Räumlichkeiten eines Lehrinstitutes statt. Dieser Rahmen forcierte den Eindruck eines Arbeitstreffens. Der Lehrbetrieb lief zum Zeitpunkt des Gesprächs, das Gespräch fand in einem ruhig gelegenen Nebenraum statt. Ich gewann den Eindruck, dass Frau P. sich nach der einleitenden E-Mail in besonderer Weise gedanklich strukturiert auf unser Gespräch zu ihrem Studium ohne Abitur vorbereitet hatte. Das Gespräch mit Frau P. fand am 13.03.2015, einem Freitag, statt. Frau P. ist zum Zeitpunkt des Gesprächs Mitte 40. Sie ist Mutter eines erwachsenen Sohnes. Ihr Sohn wurde zum Ende ihres Psychologiestudiums geboren. Sie wurde in einer Arbeiterfamilie groß. Der Vater hatte einen Volksschulabschluss und keine Ausbildung, er war als ungelernter Arbeiter beschäftigt. Die Mutter hatte einen Hauptschulabschluss und eine kaufmännische Lehre absolviert, war dann Hausfrau. Frau P. verließ nach der zehnten Klasse die Schule, um Ergotherapeutin zu werden. Später im Berufsleben bedauerte sie, dass ihr die akademischen Zugangsvoraussetzungen für ein Studium fehlten. Sie erfuhr durch Zufall von der Möglichkeit, ein Studium ohne Abitur aufzunehmen. Nach einer Einstufungsprüfung studierte sie in der Zeit von 1994 bis 1999 voller Lernfreude. Sie hatte das Gefühl, sich „eingeschmuggelt“ zu haben, nie ganz ablegen können. Es kam zum Ausdruck, dass Frau P. ihr Studium als große Bereicherung und Chance begriff, sogar Begeisterung war spürbar. Ich spürte eine Bewunderung für diese Gesprächspartnerin, mich sprachen die Interessiertheit und die Wachheit an, die sie vermittelte.

Frau U.

Frau U. kam in Begleitung mit derjenigen Freundin, die sie zum Studium motiviert hatte, am 23.01.2015 zum Gespräch in die Fachhochschule, in der sie Soziale Arbeit studierte. Die Freundin hatte den Wunsch geäußert, beim Gespräch dabei zu sein. Dies lehnte ich höflich ab, da ich befürchtete, eine Verfälschung der Daten zu riskieren, da das Erleben der Studierenden ohne Abitur im Vordergrund stehen sollte und nicht das Erleben der Hinweisgeberin. Auch dieses Treffen fand atmosphärisch als Arbeitstreffen statt. Frau U. war Mitte 50, verheiratet, kümmerte sich um ihre Kinder und die 80-jährige Mutter, mit der sie gemeinsam in einem Haus wohnte. Ihr Mann stand dem Studium ohne Abitur sehr skeptisch gegenüber, er zweifelte, ob das zeitlich und finanziell zu schaffen sei. Sie sah den Grund dafür auch darin, dass der Ehemann ein in früheren Jahren begonnenes Studium nicht zu Ende geführt hatte. Sie dachte, er würde einer Ungleichheit bei den Bildungsabschlüssen besorgt entgegengesehen. Der Vater der Gesprächspartnerin starb, als diese fünf Jahre alt war, ihre jüngste Schwester war zu dem Zeitpunkt noch kein Jahr alt. Ein Studium war aufgrund der familiären Situation nicht vorgesehen. Es sei schon ein Entgegenkommen der Mutter gewesen, dass sie eine schulische Ausbildung habe absolvieren dürfen. Sie hatte auf der Fachschule für Sozialpädagogik den Beruf der Erzieherin gelernt und über 30 Jahre in dem Beruf gearbeitet. Aus dieser Zeit stammte auch eine Freundin, die damals ihre Lehrerin war, die sie ermunterte, sich um einen Studienplatz ohne Abitur zu bewerben. Während des Gesprächs betonte Frau U. in besonderer Weise, dass sie es gewohnt sei, Verantwortung zu übernehmen. Ihre Haltung zum Studium sei durch ihre langjährige Berufstätigkeit und Erfahrung geprägt. Sie sah das Studium als besondere Herausforderung und Chance an. Es schien, als habe sie aufgrund ihres Alters, der Berufserfahrung und der früheren verantwortlichen beruflichen Positionen mit der Rolle der Studentin gehadert. Sie wirkte kritisch den hochschulischen Gepflogenheiten gegenüber. Ich konnte die Sorge um die Statusveränderung bei der Aufnahme eines Studiums mitfühlen, ich spürte aber auch einen appellativen Impuls, sie zur Akzeptanz der Gepflogenheiten des Hochschulwesens zu motivieren. Zu Beginn des Studiums sorgte sie sich, dass sie vielleicht einem jungen Menschen die Studiermöglichkeit wegnehmen würde. Dies änderte sich erst nach einem ermutigenden Gespräch mit der Professorin, die das Auswahlverfahren geleitet habe. Anschließend habe sich Frau U. an der Hochschule erwünscht gefühlt.

4.3.4 Persönliche Resonanzen aus dem Forschungstagebuch

Im Folgenden werde ich einen Ausschnitt aus meinen Aufzeichnungen über meine innerpsychischen Zustände vorstellen, die ich nach den Interviewgesprächen im Forschungstagebuch

festhielt. Dies ist nötig, um offenzulegen, wann und in welchem Ausmaß ich als Gesprächsführende möglicherweise durch die Art und Formulierung meiner Fragen, Mimik und Gestik Einfluss auf den Gesprächsverlauf genommen habe. Da ich, wie bereits beschrieben, in diesem Forschungsprozess selbst Teil des Feldes war, spürte ich in manchen Gesprächen eine hohe Identifikation mit den am Gespräch teilnehmenden Personen. Ich beobachte an mir eine verstärkte zustimmende Mimik und Gestik bei Inhalten, die mir selbst vertraut waren. Aus diesem Grund gelang mir auch das Einschwingen auf die Geschichte des Gegenübers leicht. Ich spürte Gegenübertragungsimpulse bei den Schilderungen der Erfahrungen der Interviewpartner mit dem Studieren auf dem dritten Bildungsweg. Das waren unter anderem Gefühle und Impulse wie *Solidarität spüren und signalisieren, schützen und bewahren wollen, unterstützen wollen, belehren wollen*. Begleitet wurden diese Impulse von Gefühlen wie Freude und Begeisterung, Erschrockenheit, Ärger und Angst.

4.3.5 Auszüge aus dem Prozess des Theoretical Sampling und Konkretisierung der Forschungsfrage

Das Forschungsanliegen war zunächst noch eine allgemeine Idee, gespeist aus eigenen Erfahrungen, Annahmen und Erwartungen an die Welt des Studierens ohne Abitur. Auch Breuer et al. (2018) verstehen das Forschungsinteresse zunächst als grobes Raster, gebildet aus forschersseitigem Interesse sowie fachlichen und/oder persönlichen Motiven. Dieses sich auftuende Feld ist in der Regel zu weit, um einen Forschungsprozess in Gang zu bringen, der sich abschließen lässt. Daher ist es notwendig, eine Fokussierung der Forschungsfrage vorzunehmen, um den Arbeitsprozess einzugrenzen, zu systematisieren und zu lenken (vgl. Breuer et al. 2018, S. 151). Diese Fokussierung verläuft vom Großen zum Kleinen durch erste Gesprächsdaten, die daraufhin eine konkretisierende Weiterentwicklung der Forschungsfrage ermöglichen. Im Folgenden stelle ich exemplarisch das Vorgehen mit dem Theoretical Sampling an den ersten beiden Gesprächen dar, um einen Eindruck der praktischen Umsetzung dieses Ablaufs zu geben.

Mein erstes Gespräch entstand eher zufällig und beinhaltete eine Fülle von Themen hinsichtlich des Studierens ohne Abitur. Nach einer ersten Auswertung des Gespräches bin ich im Sinne des Theoretical Sampling vorgegangen, das zur Erweiterung und Verdichtung gefundener Konzepte sowie auch zur Konkretisierung der Forschungsfrage beiträgt (vgl. Breuer 2010, S. 58). Entsprechend habe ich die Auswahl weiterer Personen im Rahmen der zuvor beschriebenen Möglichkeiten fortlaufend an den jeweils gewonnenen Erkenntnissen und weitere aufgeworfene Fragen angepasst.

Meine erste Gesprächspartnerin war Frau H., die ein berufsbegleitendes Studium absolvierte. Das erste Gespräch mit Frau H. kam zustande, nachdem ich mich mit einer Hochschullehrerin in Verbindung gesetzt hatte, an deren Hochschule es einen Studiengang gab, der sich im Besonderen für Studierende auf dem dritten Bildungsweg anbot. Nach der Transkription und der ersten Analyse des Gesprächsinhaltes wurde deutlich, dass Frau H. aus einer bildungsnahen Familie stammte, ein berufsbegleitendes Online-Studium mit Präsenzzeiten absolvierte und gymnasiale Vorerfahrungen gesammelt hatte.

Nach der Analyse dieses ersten Gesprächs mittels des offenen Codierens gewann ich den Eindruck, dass die Erfahrungen, die sie in ihrem Studium gesammelt hatte, und die Motive, die sie verfolgte, sehr eng an der Weiterentwicklung ihrer Berufstätigkeit orientiert waren. Sie verfolgte mit der Studienentscheidung einen beruflichen Aufstieg. Es entstand der Eindruck, Frau H. habe eher eine Fortbildung als ein Studium absolviert. Atmosphärisch wirkte es so, dass sie im Feld der Hochschule im berufsbegleitenden Studiengang eine nur sehr geringe Umstellung von der Berufstätigkeit hin zur Studentätigkeit erbringen musste.

Das Gespräch mit Frau H. überraschte und irritierte mich, hatte ich doch mein eigenes Studium anders erlebt als meine erste Gesprächspartnerin. Hier wurde ich erstmals in praktischer Weise mit dem Erfordernis der theoretischen Sensibilität konfrontiert, die ich nun nutzte, um den Prozess der Fokussierung voranzubringen. Im Rückbezug auf Breuer et al. (2018) ist die theoretische Sensibilität zum einen eine notwendige Bedingung, die die in der RGTM forschende Person mitbringen sollte. Sie ist zum anderen eine besondere Herausforderung, der sich die forschende Person zu stellen hat, denn die theoretische Sensibilität hat eine subjektive Färbung, weil sie gemäß der RGTM vom Hintergrundwissen der forschenden Person geprägt ist. Ganz anderer Meinung ist in dieser Hinsicht Barney Glaser, neben Anselm Strauss einer der Gründerväter der Grounded Theory, der seine Forschung von Präkonzepten frei sieht und die These vertritt, Daten könnten neutral erfasst und daraus später Modelle abgeleitet werden. Ich schließe mich der Ansicht von Strauss und Breuer an, dass Daten nicht unabhängig von der forschenden Person betrachtet werden können, und habe daher meine persönlichen Erfahrungen mit dem Studieren ohne Abitur als Hinweis auf die Fokussierung des Forschungsthemas nutzbar gemacht. Denn im Gespräch mit Frau H. entstand der Eindruck, dass sie die Rolle der berufstätigen Frau während ihrer Studienphase im Vordergrund sah. Frau H. berichtete darüber, dass sie ihre Abschlussarbeit in den Büroräumen des Arbeitgebers angefertigt hatte. Auch unser Gespräch fand dort statt. Ich werte das so, dass Frau H. ihr berufliches und studentisches Wirken ganz nah beieinander sah und hielt. Zwar hatte sie die Rolle einer Studentin eingenommen,

dennoch wirkte es so, als habe die berufliche Rolle im Vordergrund gestanden und die entsprechende Identifikation als Berufstätige gestärkt. Eine Identifikation mit der Welt der Hochschule nahm sie kaum vor. Den Zugang zum Studium über den dritten Bildungsweg bewertete Frau H. nicht als unüblich. Sie beschrieb in unserem Gespräch, dass sie bereits früh durch ihre Familie erfuhr, dass es andere Wege zum Studium gab als den über ein gymnasiales Abitur. Ihre Mutter habe ihr Abitur auf einem Telekolleg erworben, ihr Vater, Professor an einer Fachhochschule, habe sie über weitere Möglichkeiten des Zugangs zur Hochschule informiert. Diese Informationen und der Austausch in der Familie ließen die Gesprächspartnerin Frau H. mit Gelassenheit den gymnasialen Weg verlassen, weil er ihr zu anstrengend war. Sie wusste, dass es andere Wege zum Studium gab, die bekannt und üblich waren. Gleich zu Gesprächsbeginn nahm sie mit folgenden Worten auf meine Email-Anfrage Bezug:

„Wieso? Ist doch kein Problem. Machen doch viele.“ [...] „Und dann habe ich mal rumgefragt: Wer von euch hat hier Abitur? Und dann zeigten die alle auf. Echt? Habt ihr alle Abitur? Streber!“

An dieser Aussage wird deutlich, dass es Frau H. überraschte, dass sie als Einzige im Kreis der Kollegen und Kolleginnen kein Abitur hatte. Diese Überraschung bei Frau H. ist ein Hinweis darauf, dass Personen in dem Maße Unüblichkeit empfinden, wie ihnen bewusst ist, dass sie einen nicht traditionellen Weg zum Studium eingeschlagen haben. Auch stellte ich mir die Frage, was Frau H. wohl zu der spontanen Äußerung „Streber“ veranlasste. Diese Äußerung tätigte Frau H. möglicherweise zum einen, um ihrer Überraschung Ausdruck zu verleihen, zum anderen wohl auch, um die Erkenntnis abzuwehren, dass entgegen ihrer Annahme doch viele Personen mit Abitur studierten. Das brachte sie durch die Abwertung, die in dem Begriff „Streber“ steckt, zum Ausdruck. Den Weg über das Abitur erachtete sie als den schwierigeren Weg zum Studium. Im folgenden Zitat beschrieb Frau H. die Schwierigkeiten in der gymnasialen Beschulung, die sie als sehr anstrengend erlebte. Sie entzog sich diesem schweren Weg in der Gewissheit, dass es einen leichteren Weg geben werde, akademisch zu werden.

„Und der Bereich Sprachen, ich war auf einem humanistischen Gymnasium, war definitiv im Rückblick nicht meins (lacht). Also weder Englisch, also Französisch war noch o.k., aber Englisch zog sich leidvoll über sechs Jahre hin. Tatsächlich der Klassenlehrer, ja, das war sehr schwierig (sie spricht von ihrem Verhältnis zu ihm), sodass ich mit meinen Eltern gesprochen habe und gesagt habe, das mache ich nicht mehr weiter. Das hat keinen Nährwert. Das ist auch viel zu anstrengend.“

Sie hatte also den schwierigen Weg zum Abitur verlassen und den für sie leichteren Weg zum Studium gewählt. Diese bewusste Entscheidung war bei ihr keinem Zweifel ausgesetzt. Auf mich traf das nicht zu, hatte ich doch die Idee, dass ein Studium nur über den schweren Weg eines Abiturs möglich sei, der sich mir durch die Realschullaufbahn verschlossen hatte. Ich hatte,

nach Aussage des Studierendensekretariates der Fachhochschule, an der ich im Vollzeitstudium studierte, einen von zwei dafür vorgesehenen Plätzen in einem Modellversuch bekommen. Dass es sich dabei um einen Versuch handelte, verstärkte noch mein Empfinden der Unüblichkeit meines Vorhabens. Daher empfand ich den Zugang ohne Abitur zum Studium als außergewöhnliches Glück und als sehr unüblich. Sowohl Frau H. als auch ich hielten den Einstieg in das Studium über den dritten Bildungsweg für den leichteren Weg als den über das Abitur. Uns unterschied, dass sie keine Schwierigkeiten im Studium hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit erwartete, ich hingegen Zweifel hegte, ob die Leistungsfähigkeit ohne Abitur ausreichen würde, um ein Studium zu bewältigen, während ein Abitur traditionell Studierenden die Studienreife bescheinigte. Frau H. beschäftigte dieser Gedanke offenbar nicht. Sie sah sich eher mit dem Problem der Vereinbarkeit von Studium und Beruf konfrontiert. Diese Leichtigkeit, mit der Frau H. ihren ungewöhnlichen Weg ging und ihr Arbeitsverhältnis aufrechterhielt, konnte ich nicht aufbringen und handelte anders. Ein weiterer schwerer, mit Ängsten verbundener Schritt waren die Kündigung meines sicheren Arbeitsverhältnisses sowie der Schritt von der leitenden Angestellten zur Studentin und des damit verbundenen Verlustes des Status und der finanziellen Sicherheit. Ich hatte beim Eintritt in das Studium die Absicht, meine Vollzeitstelle zu behalten und das Studium nebenher zu absolvieren. Zu diesem Zweck hatte ich mit meinem Arbeitgeber eine Absprache getroffen, meine Arbeitszeiten flexibler gestalten zu können, um auch Seminare zu besuchen, die üblicherweise in meiner Arbeitszeit lagen. Damit würde sich meiner Einschätzung nach zwar das Studium verlängern, allerdings hätte ich, wie Frau H., meine finanzielle Sicherheit nicht aufgeben müssen. Schon im ersten Jahr stellte sich diese Planung als nicht realisierbar heraus, beide Arbeitsbereiche, Berufstätigkeit und Studium, litten unter diesem Vorgehen und ich bemerkte, dass beide Bereiche mehr Aufmerksamkeit benötigten. Dies führte zu meinem Entschluss, meine Vollzeitstelle aufzugeben und eine andere Finanzierungsmöglichkeit für mein Studium zu finden. In diesem Zusammenhang lautete mein Präkonzept, dass die Aufgabe eines Arbeitsverhältnisses und der Eintritt in ein Vollzeitstudium eine besondere Anpassungsleistung erforderlich machen. Mit Anpassungsleistung meine ich beispielsweise eine Veränderung des Tagesablaufes, eine Veränderung der finanziellen Situation und eine Auseinandersetzung mit eingegangenen Verbindlichkeiten sowohl sozialer als auch finanzieller Art. Bei der Datenanalyse des Gespräches mit Frau H. und der damit verbundenen Reflexion erkannte ich zusätzlich, dass eine Statusveränderung von Bedeutung ist. Wie oben beschrieben, war Frau H. mit dem Verlust von Status und finanzieller Sicherheit nicht konfrontiert, Studium und volle Berufstätigkeit fand sie „o. k.“. Auch unterstützt durch ihren Ehemann.

Im Sinne der theoretischen Sensibilität, die ich als RGTM-Forscherin entwickeln will, stellte ich mir die Frage, ob Personen in einem Vollzeitstudium andere Erfahrungen beschreiben würden. Da im Rahmen der RGTM die Gesprächspartner so ausgewählt werden, dass sie dem Theoretical Sampling gerecht werden, entschied ich im nächsten Schritt, einen Gesprächspartner zu suchen, der sich für ein Vollzeitstudium entschieden hatte. Ich orientierte mich dabei an Schreier und Akremi (vgl. Breuer et al. 2018, S. 156), denen zufolge es sich beim Theoretical Sampling um eine bewusste und mit Absicht getroffene Fallauswahl handelt, von der die forschende Person sich weitere hilfreiche Erkenntnisse verspricht. Mich interessierte dabei auch die jeweilige Statusveränderung. Ich richtete den Fokus aus persönlichem Interesse auf Erfahrungen von Vollzeitstudierenden, die über den dritten Bildungsweg den Zugang zum Studium erlangt hatten und aus bildungsferneren Familien stammten. Unter „vollzeitstudierenden Personen“ verstehe ich, dass diese Personen den Hauptteil persönlicher Energie und Zeit auf das Studium verwenden und eine berufliche Position verlassen haben, die zuvor den Hauptteil persönlicher Energie und Zeit erfordert hat. Ich nahm, meinem Präkonzept folgend, an, dass der Übergang von der Berufstätigkeit in ein Vollzeitstudium bei der studierenden Person andere Aspekte des Lebens in den Vordergrund rückt als bei einer nebenberuflich studierenden Person.

Der erste in Vollzeit studierende Gesprächspartner war Herr T., der aus einer bildungsferneren Familie kam, ein Vollzeitpräsenzstudium absolvierte und keine gymnasiale Vorerfahrung während seiner Schulzeit gesammelt hat. Herr T. berichtete davon, dass die Aufnahme eines Studiums ohne Abitur für ihn nur an einem bestimmten Studienort möglich gewesen sei und die Fachhochschule dort sich besonders um die Berufstätigen bemüht habe. Zwar sei damit die Wahl des Studienortes damit vorgegeben gewesen, das habe er aber auf sich genommen. Schon vor dem Beginn des Studiums habe er um seine Leistungsfähigkeit gebangt und sich entsprechende vorbereitende Literatur besorgt und diese durchgearbeitet. Aus dem Gespräch mit Herrn T. ging hervor, dass er ein Studium ohne Abitur für eine besondere intellektuelle Herausforderung hielt. Die Berufstätigkeit musste Herr T. auch deshalb aufgeben, weil er, um zu studieren, einen Wohnortswechsel vornehmen musste. Für ihn galt ebenfalls, dass er mit dem Studium beruflich aufsteigen wollte, da er das Ende der Karriereleiter bereits mit 21 Jahren erreicht hatte. Eine weitere Vollzeitstudierende mit biografisch einschneidenden Maßnahmen (Umzug, Aufgabe einer Vollzeitstelle) hinsichtlich der Aufnahme eines Studiums fand sich in Frau N., Studierende der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik. Die biographischen Veränderungen und die Auswirkungen auf die persönlichen Welten der Studierenden waren damit offenbar geworden und gingen in die Modellierung ein. Außerdem stellte sich die Frage, ob sich Fachhochschulstudierende von Universitätsstudierenden hinsichtlich ihres Erlebens unterscheiden, zu Klärung

dieser Frage wurde Frau Z., die Pharmazie an einer Universität studierte, um ein Gespräch gebeten. Die Phänomene Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel fanden sich sowohl bei Studierenden an Universitäten als auch an Fachhochschulen. Anschließend ergab sich noch ein weiteres Gespräch mit Frau U., einer Studentin der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik; dieses Gespräch wurde zur weiteren Anreicherung der bis dahin entwickelten Konzepte geführt und brachte weitere Hinweise auf das besondere Erleben in der Hochschulwelt als Studierende auf dem dritten Bildungsweg. Weitere Gespräche folgten, um die Kategorien weiter zu entwickeln. An diesen Ausführungen wird deutlich, dass der Samplingidee der Grounded Theory Methodik entsprechend, gefolgt wurde. Es ist zu beobachten, dass sich von Gespräch zu Gespräch das Erkenntnisinteresse veränderte. Zu Beginn orientierte sich das theoretische Sampling an Merkmalen des Studiums und des Studierens, ausgehend von der Orientierung an den formalen Gegebenheiten des Studiums rückte der Fokus immer weiter auf die sozial-emotionalen Phänomene des Erlebens von Studierenden ohne Abitur.

Diesen exemplarisch beschriebenen Auswahlprozess der Gesprächspartner setzte ich bei der Gewinnung und Auswahl weiterer Gesprächspartner fort. Parallel dazu sammelte ich nach der ersten Analyse der Interviewgespräche bereits Konzepte und Kategorienideen und fertigte erste Modellskizzen an. Im nächsten Abschnitt beschreibe ich den Prozess der Entstehung des Gesamtmodells.

4.4 Erste Schritte auf dem Weg zur Kernkategorie

Bei der Arbeit mit dem Interviewmaterial ist es Aufgabe der forschenden Person, die umfangreichen Daten zu strukturieren und zentrale Kategorien und Konzepte aus ihnen herauszuarbeiten. Bevor im nächsten Kapitel das Gesamtmodell vorgestellt wird, werden in diesem Kapitel zunächst exemplarisch erste aufbrechende Analyseschritte auf dem Weg zur Kernkategorie beschrieben. Dies dient dazu den Forschungsprozess in seiner Lebendigkeit nachzuzeichnen. Es soll der lesenden Person einen Einblick in die Entstehung des Gesamtmodells mit der RGTM ermöglichen.

4.4.1 Ankommen in der Hochschulwelt

Das Datenmaterial dieser Forschungsarbeit macht deutlich, dass einige Gesprächspartner als Aufgabe nach der Aufnahme des Studiums das „Ankommen“ nannten. Es stellte sich die Frage, was damit ausgedrückt wird. Ankommen bedeutet im sozialen Kontext dazuzugehören, das so-

zial Richtige zu tun, sich nicht fremd zu fühlen, integriert und akzeptiert zu sein. In Konkurrenzsituationen bedeutet es auch, sich zu behaupten und einen Platz für sich zu beanspruchen. Zunächst schien es terminologisch sinnvoll, im Hinblick auf ein Studium über den dritten Bildungsweg den In-vivo-Code des „Ankommens“ zu verwenden, um einen Prozess zu verdeutlichen, in dem es um die kleineren oder größeren, inneren und äußeren Auseinandersetzungen mit dem neu eingeschlagenen Weg geht. Meine Gesprächspartnerinnen und mein Gesprächspartner sprechen, wenn sie Unterschiede zu traditionell studierenden Personen erwähnen, von der eigenen Aufgabe des „Ankommens“, womit sie die Anpassungsleistung meinen, die auf Grund der biographischen Muster und Erfahrungen im Spannungsfeld zwischen der persönlichen Welt und Hochschulwelt zu erbringen ist. Nach intensiver Analyse der Daten zeigte sich, dass der Begriff des „Ankommens“ nicht ausreicht, um den Prozess der Studierenden ohne Abitur hinreichend zu beschreiben. Auch ist der Begriff bereits durch die Initiative „ANKOM“ mit einer weiteren Bedeutung belegt. Die Initiative beschäftigt sich mit der Anrechnung von beruflichen Kompetenzen auf das Studium auf dem dritten Bildungsweg (Freitag und Loroff 2011). Zunächst erweiterte ich den Begriff des „Ankommens“ um das Attribut akademisch, sodass nun von akademischem Ankommen die Rede war. Akademisch bedeutet hier allgemein auf die Hochschule bezogen. Damit bedeutet der Begriff des akademischen Ankommens, den individuellen Weg zwischen persönlicher Welt und Hochschulwelt zu finden. Dieser Prozess bei den befragten Studierenden ohne Abitur paart sich häufig mit Legitimationsgedanken. Auch die Auseinandersetzung mit den Legitimationsgedanken gehört zum Spannungsfeld zwischen persönlicher Welt und der Hochschulwelt und berührt damit auch den Prozess des akademischen Ankommens. Es wird deutlich, dass ein Ankommen auf unterschiedlichen Ebenen nötig ist, daher schien der Begriff des akademischen Ankommens zur Benennung der Kernkategorie zunächst geeignet. Vor allem deshalb, weil er einen In-vivo-Code beinhaltet. Der Forschungsprozess verdeutlichte aber, dass der Begriff des akademischen Ankommens zu kurz greift, weil der Prozess langfristiger und tiefer gedacht werden muss, teilweise über das Ende eines abgeschlossenen Studiums hinaus. Zu dem Zeitpunkt stellte sich die vorläufige Kernkategorie so dar, als handele es sich um die Entwicklung und Veränderung einer Person, die sich ohne akademische Vorerfahrung und Vorbereitung in die Hochschule begibt und dort ankommen möchte. Dieser Prozess kann konfliktfrei bzw. konfliktarm verlaufen. Stellt sich jedoch ein konfliktauslösendes Ereignis ein, treten häufig Unsicherheiten bezüglich der Legitimation auf. Diese Unsicherheiten machen das Ankommen schwerer oder verhindern es. Die Erweiterung zum akademischen Ankommen besteht in der Betrachtung dieser Unsicherheit bezüglich der

Legitimation. Anders als bei den traditionell Studierenden fehlt den Studierenden auf dem dritten Bildungsweg das Abitur, was scheinbar den Effekt für Studierende ohne Abitur hat, dass sie sich weniger legitimiert fühlen. Zwar legitimieren sie sich über die berufliche Qualifikation, das scheint jedoch im kollektiven Bewusstsein nicht den gleichen Stellenwert zu haben wie das Ablegen eines Abiturs. Damit veränderte sich die Kategorie des akademischen Ankommens mehr zur Betrachtung der Legitimitätszweifel von denen die befragten Personen sprachen und die das akademische Ankommen erschweren. Sie fanden es unüblich, über den gewählten Weg an die Hochschule zu kommen.

Entlang dieser Gedanken und der weiteren Arbeit am Datenmaterial erweiterte sich die Kategorie des akademischen Ankommens zunächst um den Begriff des Unüblichkeitsempfindens. In dem Gespräch mit Frau Z. finden sich ebenfalls Hinweise auf ein Gefühl der Unüblichkeit. Ihre Maßnahmen zum Ankommen im Studium beziehen sich auf Überlegungen, entsprechende Hilfen zu bekommen. Sie äußert, sie hätte schon zu Beginn des Studiums darauf hingewiesen, dass sie kein Abitur habe und es dementsprechend für sie schwieriger sei, im Studium Fuß zu fassen. Sie ist sich demnach der Unüblichkeit durchaus bewusst, macht sich aber keine Gedanken wie andere befragte Personen zu der Legitimation ihres Vorhabens ein Studium aufzunehmen. Aus dem Vergleich wurde deutlich, dass zu dem Unüblichkeitsempfinden die Frage nach der Legitimation ein Studium ohne Abitur aufnehmen zu können eine Relevanz hat. Um dieser Differenzierung gerecht zu werden wurde zu dem Begriff des Unüblichkeitsempfindens der Begriff der Legitimitätszweifel hinzugenommen. Im Prozess des akademischen Ankommens ist es eine Auseinandersetzung mit dem inneren Erleben bezüglich des Unüblichkeitsempfindens und der Legitimitätszweifel, dass mit dem Studieren auf dem dritten Bildungsweg verbunden ist. Dieses Unüblichkeitsempfinden und die Legitimitätszweifel entstehen dadurch, dass die berufliche Qualifikation, die die Voraussetzung zum Studium ist, nicht mit dem Abitur gleichwertig erlebt wird. Die vorläufige Kernkategorie erweiterte sich daher wie zuvor beschrieben. Die Phänomene Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel finden sich sowie das akademische Ankommen im Gesamtmodell der Arbeit. Um jedoch den Prozess der Entwicklung der Phänomenbegriffe im Gesamtmodell zu beschreiben folgt nun ein Abschnitt aus dem Arbeitsprozess, die sich im Gesamtmodell nicht wiederfinden, die jedoch wichtige hinleitende Gedanken waren. Sie werden hier zur Veranschaulichung des Arbeitsprozesses und um ein genaueres Verständnis für das Gesamtmodell zu schärfen dargestellt.

4.4.2 Aufbrechen der Daten – erste Codes Ablehnungs- und Akzeptanzempfinden

Das Aufbrechen der Daten machte deutlich, dass das Studieren ohne Abitur in hohem Maße mit starken persönlichen Empfindungen einhergeht. Der Begriff *Ablehnungsempfinden* fasst diejenigen Gefühle zusammen, die durch Abwehr des Studienvorhabens, Abwertung und Entmutigung seitens Personen aus dem persönlichen Umfeld wie auch aus ersten Begegnungen mit der Hochschulwelt entstehen. Das können Gefühle und Empfindungen wie Enttäuschung/Kränkung, Betroffenheit, Ärger, Hilflosigkeit, Scham, Verrat/Schuld, Verunsicherung/Angst sein, die aus diesen sozialen Kontakten entstehen. Unter *Akzeptanzempfinden* werden Gefühle wie Stolz, Ermutigung, Freude gefasst, die Studierende auf dem dritten Bildungsweg im Kontakt mit Personen der persönlichen Welt und der Hochschulwelt „zu spüren bekommen“. Diese Empfindungen von Studierenden ohne Abitur sind hier als hinweisende Kategorien zu den zentralen Phänomenen des Unüblichkeitsempfindens und Legitimitätszweifels dargestellt. Sie dienen der Erklärung und Veranschaulichung des Weges zu den späteren zentralen Phänomenen, die im Kontext der Modellbeschreibung weiter ausgeführt werden. Diese Darstellung von Gesprächsausschnitten zum Ablehnungsempfinden und Akzeptanzempfinden zeigt exemplarisch Situationen, die emotional aufgeladen sind.

Ablehnungsempfinden

- Enttäuschung/Kränkung
- Betroffenheit
- Ärger
- Hilflosigkeit
- Scham
- Verrat /Schuld
- Verunsicherung/Angst

Abbildung 7: *Ablehnungsempfinden – Gefühle, die das Ablehnungsempfinden beeinflussen (eigene Darstellung)*

Beispiele aus der persönlichen Welt, die das Ablehnungsempfinden beeinflussen:

Im Kontakt mit Herrn T. wurde spürbar, dass er Aussagen seines Vaters und seiner Großtante zu seiner Studienabsicht als kränkend und abwertend erlebte. Die Großtante und der Vater reagierten mit folgenden Aussagen auf den Studienwunsch von Herrn T.

„Jetzt reicht ihm das nicht mehr. Jetzt will er auch noch studieren!“ [...]

„Was ist da jetzt wieder für ein Mist?“

Im Kontakt mit Frau Z. wurden Gefühle wie Enttäuschung, Hilflosigkeit und Verunsicherung durch Entmutigung nahestehender Personen deutlich, zwar wurden die Gefühle nicht explizit genannt, erschließen sich aber durch folgende Aussagen. Als Frau Z. von ihrem Studienwunsch berichtete, erwähnte sie folgende Aussagen ihrer Familie und Freunde.

„Ach, träum‘ mal weiter ... viele haben sich darüber lustig gemacht.“ [...]
„Das passt nicht zu uns, sowas tun wir nicht“

Die Formulierung „sich lustig machen“ kann, ein Gefühl von Scham hervorrufen. Entsprechend ist Scham ein zentrales Gefühl, dass das Ablehnungsempfinden beeinflusst. Das Empfinden von Scham ist für Menschen ein aversives Gefühl verbunden mit dem Erleben etwas mit der eigenen Person ist nicht richtig. Es wird vermutet, dass es einen Makel gibt, den es möglicherweise zu verstecken gilt. Somit ist Scham ein Gefühl, dass das Ablehnungsempfinden deutlich beeinflusst.

Die von Herrn T. berichtete Äußerung der Großtante und der von Frau P. genannte Eindruck weisen darauf hin, dass im persönlichen Milieu eine Atmosphäre herrschen kann die eine abweichende Lebensgestaltung nicht ohne weiteres akzeptiert, gar eine deutliche Ablehnung signalisiert. Dabei kann bei Herr T. und Frau P. sogar der Eindruck entstehen, dass sie das persönliche Milieu verraten und sich damit schuldig machen. Damit wird ein Gefühl der Ablehnung induziert und Ausschluss aus der persönlichen Welt angedeutet.

Beispiele aus der Hochschulwelt

Frau P. erfuhr eine Kränkung durch die Erfahrung, bei Hochschulangehörigen nicht willkommen zu sein. Daraus resultierte eine erhebliche Betroffenheit. Herr T. teilt diese Erfahrung. Zu Frau P. sagte ein Hochschulprofessor:

„Was wollen Sie denn hier?“

Traditionell Studierende weisen den Zugang von Frau P. zurück, sie sind erbost über die Nachteile, die ihnen selbst dadurch entstehen, dass Studienplätze über den dritten Bildungsweg belegt werden. Frau P. erlebt, dass traditionell Studierende ihr den Zugang neiden, ihn delegitimieren, und sie reagiert darauf mit Verunsicherung. Ein Gefühl von Schuld wurde von Frau P. nicht explizit genannt, ist aber in der Übertragung spürbar.

„Ich war da sehr sensibel, ehm, dass ich mich da so reingeschleust, reingeschmuggelt habe“.

Diese Äußerungen machen deutlich, dass Frau P. einem hohen Maß von Ablehnung entgegensehen musste. Sie und auch Herr T. wurden sowohl von traditionell Studierenden und Hochschulangehörigen mit ihrem ungewöhnlichen Studienzugang abgelehnt.

Herr T. berichtet davon:

„dass da auch noch so Professoren waren, die gesagt/ also die dagegen waren, dass Leute da studieren ohne Abitur. [...] „Naja, wir wissen ja beide, dass es keinen Sinn macht, dass Sie hier sind. Besser wäre es, wenn Sie wieder gehen“.

Die angeführten Zitate haben mich auf eindruckliche Weise auf ein inneres Erleben der Gesprächspartner aufmerksam gemacht, dass ich zunächst als Ablehnungsempfinden kategorisierte.

Akzeptanzempfinden

- Stolz
- Ermutigung
- Freude

Abbildung 8: Akzeptanzempfinden – Gefühle, die das Akzeptanzempfinden beeinflussen (eigene Darstellung)

Frau P. berichtet, dass ihre Eltern stolz auf sie seien, zwar seien sie nicht stolz auf ihren Aufstieg, sondern ihr Fleiß sei es, der die Eltern beeindrucke. Sie erfährt auch Unterstützung durch ihre Eltern. Im Kontrast zu den Angehörigen von Herrn T. steht das folgende Zitat der Eltern von Frau P..

„Meine Eltern haben mich unterstützt, das zu machen“.

Frau U. und Herr T. empfinden Gefühle wie Stolz, Freude und Ermutigung, wenn sie ihr berufliches Know-how einbringen können. Frau U. findet das Einbringen beruflicher Erfahrung „fruchtbar“, ebenso Herr T.:

„[...] das berufliche Wissen, mit dem ich am meisten glänze, ist meistens das aus dem Handwerk.“

Im nun folgenden Schaubild werden die aversiven und angenehmen Gefühle zu vorläufigen Kategorien des Ablehnungsempfindens und des Akzeptanzempfindens bildlich zusammengeführt. Das Ablehnungsempfinden und das Akzeptanzempfinden sind hinweisend zu den späteren Phänomenen des Unüblichkeitsempfindens und des Legitimitätszweifels zu sehen. Das Schaubild

dient, genau wie die vorherige Beschreibung der Vorschau und der Veranschaulichung der Entwicklung der Phänomene des Unüblichkeitsempfindens und des Legitimitätszweifels.

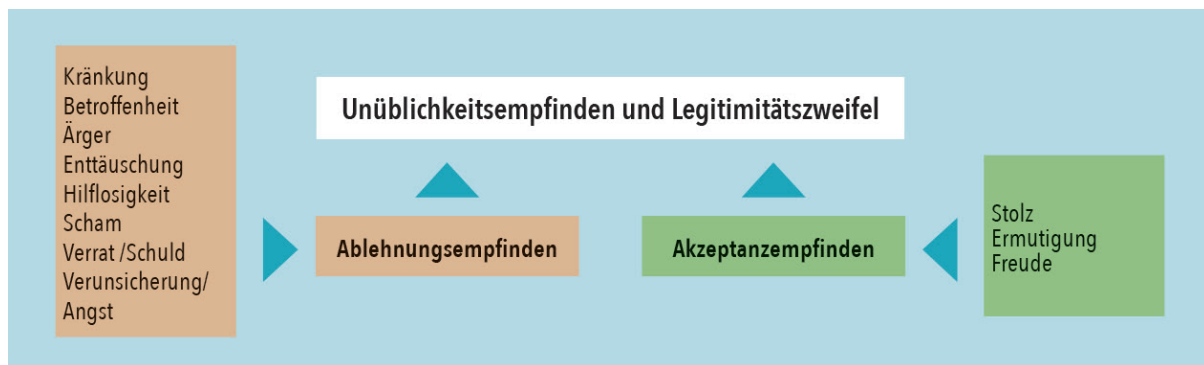


Abbildung 9: Hinweisende Kategorien Ablehnungsempfinden und Akzeptanzempfinden (eigene Darstellung)

Nachdem bis hierher über die emotionale Verarbeitung von Studierenden ohne Abitur hinsichtlich ihres Studieneintrittes und der ersten Studienerfahrungen berichtet wurde, widmet sich das folgende Kapitel dem Übertritt von der beruflichen Welt in die Hochschulwelt für Personen ohne Abitur. Die Studierenden über den dritten Bildungsweg verbleiben im oder verlassen den beruflichen Kontext, um ein Studium aufzunehmen. Dabei scheinen das Verlassen des beruflichen Feldes und das Spannungsfeld zwischen der persönlichen und der Hochschulwelt und eine Neuorientierung im Hochschulkontext ebenfalls besonders bedeutsam zu sein. Das heißt die Studierenden ohne Abitur müssen bis zu drei miteinander korrespondierender Welten vereinen. Dieses Vorgehen macht kontextuelle Bedingungen deutlich, die im Folgenden genauer beschrieben werden.

4.4.3 Ausbalancieren dreier Welten, die Hochschulwelt, die persönliche Welt und die berufliche Welt

Eine elementare Gestaltungsnotwendigkeit der Studierenden über den dritten Bildungsweg ist die Auseinandersetzung mit der persönlichen und studentischen Situation. Aufgabe der Studierenden ohne Abitur ist es, die Bedingungen der persönlichen Situation, die das Leben direkt oder indirekt prägen, mit den Bedingungen der hochschulischen Situation in ein Gleichgewicht zu bringen und die berufliche Tätigkeit zu verabschieden oder beizubehalten. Die Verabschiedung der beruflichen Tätigkeit oder die Entscheidung diese beizubehalten bezeichne ich als Transformationsprozess von der berufstätigen zur studierenden Person. Dieser Prozess verläuft unterschiedlich. Die Personen bewegen sich sowohl real als auch gedanklich in unterschiedlichen Welten. Es ist die Welt der Hochschule, der persönlichen Welt und der beruflichen Welt. Ich beziehe mich in meiner Forschungsarbeit auf diese Definition sozialer Welten nach Strauss, um

die unterschiedlichen sozialen Aushandlungsräume der Studierenden ohne Abitur zu beschreiben. Die Studierenden ohne Abitur stehen vor der Aufgabe, sich in der neuen Welt der Hochschule zurechtzufinden und alte Welten, die bereits da sind auf Passung zur neuen Welt zu prüfen. Wie bereits zuvor dargelegt beschreibt Strauss (vgl. Legewie und Schrevier -Legewie 2004) eine soziale Welt als einen kommunikativen Aushandlungsort, an dem Personen gemeinsam eine Aktivität ausführen. Eine soziale Welt ist „ein verlässlicher Raum, der von gemeinsamen Motiven, Absichten und Werten beeinflusst wird“ (Legewie und Schrevier-Legewie 2004).

Bei der persönlichen Welt handelt es sich um den sozialen Handlungsraum, in dem sich die Studierenden ohne Abitur außerhalb der Hochschule bewegen. Hierunter fallen Kontakte mit dem Partner oder der Partnerin, der Familie und Verwandten, mit Freunden, Bekannten, (ehemaligen) Kollegen. Diese Kontakte bilden den vertrauten persönlichen Rahmen, in dem die Studierenden ohne Abitur leben, d. h. es geht über das engere Zusammenleben in einer Familie oder Partnerschaft hinaus. Es beinhaltet auch den Umgang und das soziale Miteinander von Menschen, mit denen die Studierenden keinen Wohnraum teilen, aber ihnen dennoch so nahe stehen, dass sie mit ihnen in einen Dialog bezüglich persönlicher Vorhaben eintreten könnten, so auch über die Absicht oder die Zulassung zu einem Studium ohne Abitur sprechen könnten. Unter der hochschulischen Welt ist der soziale Handlungsraum zu verstehen, der im engeren und weiteren Sinne die sozialen Kontakte in der Hochschule beinhaltet, das sind Kommilitonen, Dozenten und andere Mitarbeitende der Hochschule, beispielsweise die Verwaltungsmitarbeitenden. All diese Personen bilden den sozialen Rahmen, in dem sich die Studierenden ohne Abitur in der Hochschule bewegen. Wie auch andere soziale Welten ist die Welt der Hochschule eine soziale Welt, in der eine soziale Ordnung vorliegt. Aufgabe der Studierenden ist es, sich die soziale Ordnung zu erschließen und eine Umgangsweise damit zu finden, beispielsweise sich ihr anzupassen oder diese abzulehnen. Die persönliche und die Hochschulwelt müssen die Studierenden miteinander in Einklang bringen. Die Studierenden unterliegen weltentypischen kontextuellen Gegebenheiten.

Die berufliche Welt verließen sechs der sieben Studierenden dieser Untersuchung ganz. Trotzdem ist die berufliche Welt innerlich repräsentiert, dies wird deutlich, besonders darin, dass berufliches Wissen in der Hochschule angewendet wird. Frau H. verblieb in der beruflichen Welt und eröffnete dadurch unter methodischen Aspekten Kontrastierungsmöglichkeiten zu den anderen sechs Studierenden ohne Abitur. Damit lassen sich drei soziale Welten und deren Ordnungen herausfiltern, in denen sich die Studierenden ohne Abitur bewegen.

In weiteren Verlauf der Beschreibung des Forschungsprozesses werden die Hochschulwelt und die persönliche Welt noch konkreter beschrieben. Zur Veranschaulichung der beruflichen Welt, die im Gesamtmodell später nicht weiter aufgegriffen wird, soll an dieser Stelle die berufliche Welt anhand von Gesprächsausschnitten der Interviewpartner illustriert werden. Die berufliche Welt wurde von den Personen, die aus ihren Erfahrungen berichteten zunehmend vernachlässigt. Sie wurde überwiegend beim Eintritt in die Hochschulwelt verlassen und war damit eher innerlich präsent, außer bei Frau H. die auf Grund der Umstände ihrer persönlichen Welt ein Fernstudium mit Präsenzzeiten absolvierte und in der beruflichen Welt verblieb.

Frau H., die Absolventin eines Online-Studiengangs auf dem dritten Bildungsweg, führt an, sie müsse diesen Ablösungs- und Transformationsprozess von der berufstätigen zur studierenden Person nicht in der Weise durchlaufen wie eine in Vollzeit studierende Person, und beschreibt ihre Situation folgendermaßen: Sie habe durch ihr Online-Studium die Möglichkeit gehabt, eine Art Abwehrhaltung gegen die akademischen Gepflogenheiten und den Leistungsdruck an der Hochschule einzunehmen. Ihre fortgeführte Berufstätigkeit habe sie vor einem selbstwertschädigenden Einfluss durch Anforderungen der Hochschulwelt geschützt. In den Gesprächen mit den in Vollzeit studierenden Personen über den dritten Bildungsweg wurde eine Angst vor Versagen und dem Vergleich mit traditionell Studierenden beschrieben. Frau H. sagt, vor diesen Ängsten müsse sie sich schützen, Berufstätigkeit schütze sie davor. Zusätzlich hat sie die Erfahrung gemacht, dass ein nebenberufliches Studium zu einem gelassenen Umgang mit Noten führt. Sie erklärt diesen Effekt damit, dass Noten Zeit voraussetzen, und die habe man als berufstätige, studierende Mutter nicht, daher seien weniger gute Noten in Ordnung. Es scheint, dass ihre neben dem Studium ausgeübte Berufstätigkeit Frau H. hinreichende Kompensation für mögliche weniger gute Leistungen bietet. Die Berufstätigkeit gibt Frau H. so viel Halt, Sicherheit und Erfolgserlebnisse, dass sie um studienabhängige Erfolge weniger verlegen ist als die Vollzeitstudierenden dieser Untersuchung, die bereits eine erfolgreiche Berufstätigkeit erlebt haben. Bei dieser Bedingung geht es also darum, die Berufstätigkeit als Quelle der Selbstwirksamkeit und des damit einhergehenden Selbstbewusstseins nicht aufzugeben. Frau H. kann sich selbstbewusst an der Hochschule behaupten, weil sie sich im beruflichen Alltag bewährt, dadurch verzichtet sie darauf, an der Hochschule richtig anzukommen. Das Ansinnen, an der Hochschule anzukommen, hat sie im Unterschied zu Frau U. nicht.

Frau U. befindet sich im Vollzeitstudium und hat, wie der Großteil der Befragten, kein berufliches Feld mehr, in dem sie in gewohnter und erfolgreicher Weise agieren kann. Ihr fehlt im

Gegensatz zu Frau H. dieses ausgleichende Tätigkeitsfeld mit seinen eigenen Erfolgen und Bestätigungen. Im Gespräch mit Frau U. wird dieser Verlust der Selbstwirksamkeitserfahrung aus dem beruflichen Kontext besonders deutlich. Immer wieder bezieht sie sich auf berufliche Erfolge, die sie bereits vorweisen kann. Sie versucht in besonderem Maße berufliches Wissen in die Hochschulwelt zu übertragen. Dabei macht sie diesbezüglich sowohl die Erfahrung der Anerkennung als auch der Ablehnung beruflichen Wissens. Einige Gesprächspartner erzählen von der Möglichkeit der Selbstwirksamkeitserfahrung und von Erfolgen im Arbeitsleben, das daraus resultierende Vertrauen in sich selber sei einer der Gründe, sich für ein Studium zu bewerben. Es ist auch denkbar, dass Personen in ein Studium auf dem dritten Bildungsweg starten, die sich beruflich weniger selbstwirksam fühlen, um genau diesem Umstand entgegenzuwirken. Diese Ausschnitte machen deutlich, dass die Welt der Hochschule, die berufliche Welt und die persönliche Welt spezifische Herausforderungen bereithalten, die als Bedingungen dieser Welten gelten können. Sie werden als ursächliche, kontextuelle und intervenierende Bedingungen in meine Modellierung an späterer Stelle aufgenommen. Im nächsten Kapitel wird nun der Entwurf dieser gegenstandsbezogenen Theorie vorgestellt.

5 Entwurf einer bereichsbezogenen Theorie zu den Phänomenen Legitimitätszweifeln und Unüblichkeitsempfinden sowie zur Balancierungs- und Legitimierungsarbeit von Studierenden ohne Abitur

Das nächste Kapitel widmet sich der Vorstellung der Ergebnisse der Forschungsarbeit. Dabei wird zunächst die Modelllogik des paradigmatischen Modells beschrieben. Im Anschluss werden die zentralen Phänomene Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel vorgestellt. Diese werden dann in das Gesamtmodell integriert und mit den weiteren Kategorien verknüpft.

5.1 Modelllogik des paradigmatischen Modells

Das paradigmatische Modell wird auf der Ebene des axialen Kodierens als Orientierungshilfe zur Strukturierung der Datenanalyse der forschenden Person herangezogen. Es wurde von Strauss und Corbin (1996) entwickelt und beschreibt die Systematisierung sozialen Handelns.

Das paradigmatische Modell besteht aus dem im Mittelpunkt stehenden Phänomen, das den Kern des Modells ausmacht. Um das Phänomen als axiale Kategorie herum drehen sich wie um eine Achse die Subkategorien des Modells. Die zu Letzteren gehörenden ursächlichen Bedingungen, die zur Entstehung des Phänomens führen, werden herangezogen und untersucht. Als Kontext werden sowohl spezifische Eigenschaften des Phänomens als auch besondere Bedingungen innerhalb derer die Handlungs- und Interaktionsstrategien zur Bewältigung des Phänomens zum Einsatz kommen. Daneben wirken intervenierende Bedingungen auf das Phänomen ein. Intervenierende Bedingungen enthalten „Zeit, Raum, Kultur, sozial-ökonomischen Status, technologischen Status, Karriere, Geschichte und individuelle Biografie. Sie reichen von Bedingungen, die sehr weit von der Situation entfernt sind, bis hin zu solchen, die unmittelbar mit ihnen in Zusammenhang stehen“ (vgl. Strauss und Corbin, 1996, S. 82). Hinzukommen als weitere Subkategorien die Handlungs- und interaktionalen Strategien der Beteiligten. Diese Strategien werden handelnd zur Bewältigung des Phänomens eingesetzt. Das paradigmatische Modell bildet den Gesamtzusammenhang der zuvor beschriebenen Kategorien.

5.2 Die Phänomene Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel

Die befragten Personen beschreiben hinsichtlich ihres Studienzugangs über den dritten Bildungsweg unterschiedliche Empfindungen. Diese Empfindungen treten nach einem Initiationserlebnis, mit empfundenen Passungsproblemen und Konfliktpotenzialen als Unüblichkeitsempfinden und/oder Legitimitätszweifel auf. Dieses Empfinden, auf einem unüblichen und in seiner Berechtigung vielfach als zweifelhaft wahrgenommenen Weg an die Hochschule gekommen zu sein, nenne ich Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel hinsichtlich des Studierens ohne Abitur. Das Unüblichkeitsempfinden und die Legitimitätszweifel stellen die zentralen Phänomene dar, die den Kern des von mir entwickelten Modells bilden. Zur Illustration der Kernkategorie stelle ich im Folgenden Auszüge aus dem Datenmaterial dar. Bei Herrn T. wird deutlich, dass die begrenzte Zahl der Studienorte, die ihm zur Verfügung standen, das Unüblichkeitsempfinden wecken („Gießen damals, weil es ja nur da ging“). Diesem Unüblichkeitsempfinden misst er jedoch emotional wenig Bedeutung bei. Das Unüblichkeitsempfinden kann aber durch die soziale Umgebung mitbeeinflusst werden. Es gibt Studierende auf dem dritten Bildungsweg, die mit ihrem Wunsch zu studieren vom sozialen Umfeld nicht ernst genommen werden, so bei Herrn T., oder anerkennende Beachtung erhalten, wie Frau N. Beide Reaktionen gingen mit Überraschung des sozialen Umfeldes einher. Dies verdeutlicht, dass die soziale Umgebung in den genannten Beispielen die Absicht eines Studiums ohne Abitur für unüblich hält und die Betroffenen in der Übertragung dieses Gefühls selbst zu dieser Empfindung gelangen können. Frau P. empfindet nach bestandener Aufnahmeprüfung Stolz und Zuversicht über ihren ungewöhnlichen Zugang auf dem dritten Bildungsweg. Dennoch berichtet sie im Gespräch an anderer Stelle von dem Empfinden sich auf einem unüblichen Weg zu befinden und mit Legitimitätszweifeln zu hadern. Diese Verunsicherung entstand ebenfalls aus der sozialen Umgebung, nämlich durch die Abwertung ihres Vorhabens durch Lehrende. Demnach kann ein Üblichkeitsempfinden auch mit positiven Gefühlen wie Stolz und Zuversicht einhergehen und dennoch mit Legitimitätszweifeln gekoppelt sein. Bei Frau U. finden sich Schuldgefühle, einem jüngeren Menschen den Studienplatz genommen zu haben, und Zweifel an der eigenen Legitimation, ohne Abitur zu studieren. Das verunsichernde Gefühl der Unüblichkeit verbunden mit der Frage nach der Legitimation ist individuell unterschiedlich ausgeprägt. So erklärt Frau N., sie habe lange das Gefühl gehabt, dass sie ohne Abitur nicht richtig sei und es nicht der eigene Lohn sei, der sie berechtige, an der Hochschule zu sein. Die Subjektivität und Perspektivität dieser Einschätzung zeigen sich in einer – von außen betrachtet – durchaus möglichen alternativen Interpretation: Eine andere Person könnte zu dem Schluss gelangen, dass sie durch die Ausbildung und

ihre berufliche Erfahrung genügend Legitimität erworben habe, an einer Hochschule zu studieren, oder dass die Zulassung zum Studium hinreichend legitimiere, da die Voraussetzungen ja entsprechend geprüft worden seien. Die Aussagen von Frau Z. weisen Anzeichen dieser Sichtweise auf. Sie könnte der Ansicht sein, sie habe sich durch die Zulassung zum Studium genügend legitimiert. Sie weist zu Beginn des Studiums darauf hin, dass sie kein Abitur hat und erwartet entsprechende Hilfen und Rücksichtnahme. Die Phänomene, die es zu betrachten gilt, sind demnach zum einen das Empfinden, vom traditionellen Weg des Hochschulzugangs abzuweichen und deswegen – graduell unterschiedlich – auf unüblichem Weg an der Hochschule zu sein (*Unüblichkeitsempfinden*), und zum anderen, zu einem regulären Studium weniger legitimiert zu sein als Studierende mit einem traditionellen Zugang (*Legitimitätszweifel*).



Abbildung 10: Die Phänomene Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel in unterschiedlicher Stärke und Ausprägung (eigene Darstellung)

Die graduell unterschiedliche Ausprägung und Stärke des Unüblichkeitsempfindens und des Legitimitätszweifels werden in der Abbildung durch die lineare Verbindung von gering nach stark symbolisiert.

5.3 Gesamtmodell

Das folgende Schaubild zeigt das Gesamtmodell zur Balancierungsarbeit und Legitimierungsarbeit auf dem dritten Bildungsweg. Nachdem bereits die Beschreibung der Phänomene erfolgte, werden sie mit den weiteren Kategorien in Zusammenhang gesetzt und das Schaubild detailliert beschrieben. Das Gesamtschaubild an dieser Stelle dient dem Überblick der Kategorien, die im Zusammenhang mit den Phänomenen stehen.

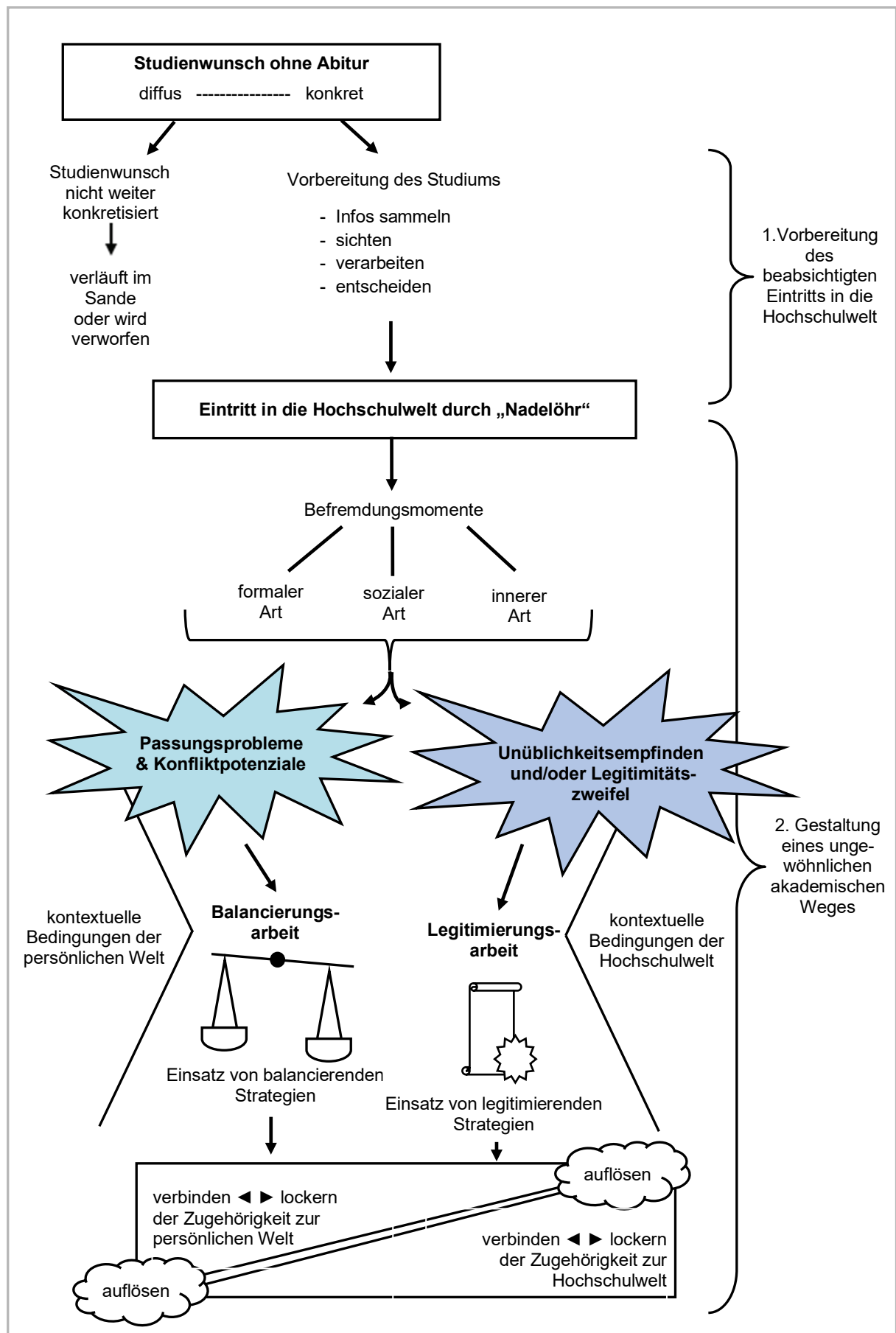


Abbildung 11: Gesamtmodell (eigene Darstellung)

5.4 Ursächliche Bedingungen der Phänomene Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel

Die ursächliche Bedingung der Phänomene Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel besteht aus der Konstellation, dass die über den dritten Bildungsweg Studierenden kein Fachabitur bzw. Abitur abgelegt haben und im Laufe ihres Lebens einen Studienwunsch entwickeln. Dieser Studienwunsch bleibt diffus oder konkretisiert sich, indem die interessierte Person Informationen zu einem Studium ohne Abitur sammelt, sichtet, verarbeitet und entscheidet, sich um einen Studienplatz ohne Abitur zu bewerben. Biographisch haben Studierende auf dritten Bildungsweg zunächst eine für ein Studium primär ungeeignete Schullaufbahn eingeschlagen bzw. durchlaufen. Es zeigt sich aber auch, dass die für ein Studium geeignete Schullaufbahn nicht bis zum Ende, also bis zum Abitur bzw. Fachabitur absolviert wurde. Dies hat unterschiedliche Gründe. Das können Krankheit, Teilleistungsstörungen und daraus resultierende Lernschwierigkeiten, unangepasstes Verhalten im Leistungsbereich oder abweichende Ausbildungsinteressen sein. Nach Umwegen über Ausbildung und Berufstätigkeit haben sie dann doch den Zugang zur Hochschule erworben. In der Darstellung findet sich im Modellbild der Zugang zur Hochschule durch ein Nadelöhr. Das Bild des Nadelöhrs ist aus einem späteren Gespräch mit einem Studienberater entstanden. Das wird im weiteren Verlauf erläutert. Nachdem in diesem Kapitel die ursächlichen Bedingungen des Studienwunsches ohne Abitur beschrieben wurden, zeigt das nächste Kapitel Auslöser nach der Kontaktaufnahme zur Hochschule, die neben den ursächlichen Bedingungen ihre Wirkung entfalten müssen, um in Studierenden ohne Abitur ein beschriebenes phänomenologisches Empfinden auszulösen.

5.5 Befremdungsmomente als Auslöser eines Unüblichkeitsempfindens und Legitimitätszweifels

Nach der Konkretisierung des Wunsches ohne Abitur zu studieren, muss ein auslösendes Ereignis hinzukommen, um bei den Studierenden ohne Abitur ein Unüblichkeitsempfinden und die damit vielfach einhergehenden Legitimitätszweifel auszulösen. Dieses Ereignis kann formaler Natur sein, beispielsweise eine Aufnahmeprüfung. Aber auch weitere Einstiegsformalitäten, die von denen der traditionell Studierenden abweichen, können zu einer Förderung des Unüblichkeitsempfindens beitragen, der Nachweis der beruflichen Qualifikation, das Erbringen entsprechender Belege, Einstufungsprüfungen, Z-Prüfungen oder ein Probestudium können die Unüblichkeit des Vorhabens, ein Studium aufzunehmen, deutlich werden lassen. Ebenfalls lösen Ereignisse sozialer Art Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel aus. Einige Ge-

sprachspartnerinnen erzählten, dass bei ihnen ein Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel aufkamen, als sie bei der Bewerbung um einen Studienplatz eine ablehnende Haltung des Hochschulpersonals bemerkten oder sich im Kontakt mit traditionell Studierenden ebenfalls mit einer ablehnenden Haltung konfrontiert sahen. Es wird auch die konträre Reaktion von Hochschulpersonal und traditionell Studierenden von Gesprächspartnerinnen dieser Untersuchung berichtet, nämlich, dass sie denjenigen, die sich über den dritten Bildungsweg um einen Studienplatz bewerben, in einer freundlichen und fördernden Haltung begegnen. Dennoch kann beispielsweise bereits die unübliche Situation des Bewerbungsgesprächs ausreichen, um ein Unüblichkeitsempfinden hervorzurufen. Frau U. und Frau I. berichten eindrücklich, dass sie von der durchführenden Professorin im Bewerbungsgespräch mit großer Freundlichkeit behandelt wurden. Sie fühlten sich erwünscht und willkommen, ihren Weg an die Hochschule empfanden sie gleichwohl als unüblich. Daneben erlebten sie eine weitere Person in diesem Gespräch, einen Professor, der seine Fragen deutlich kritischer und herausfordernder formulierte. Frau U. hat das derart empfunden, dass er ihre Leistungsfähigkeit und auch ihre Leistungsmöglichkeiten infrage stellte, das habe sie verunsichert. Wirkt schon der empfundene unübliche Weg eines Bewerbungsgesprächs an sich verunsichernd, kann dies ein bestehendes Unüblichkeitsempfinden sowie aufkommende Legitimitätszweifel fördern oder abmildern. Es kann sich auch um einen selbst ausgelösten inneren Prozess handeln, wie beispielsweise die Vermutung, dass der Leistungsvorsprung der traditionell Studierenden besteht und eingeholt werden muss, die nicht traditionell Studierenden damit in einen inneren Vergleichsprozess eintreten und sich fragen, ob sie mit „denen da oben“ mithalten können. Auch der Erhalt des Studierendenausweises mit dem eigenen Namen kann einen inneren Prozess der Freude aber auch der Angst vor der eigenen Courage auslösen, mit der Frage nach Unüblichkeit und Legitimität für das eigene Hochschulvorhaben. Solche und ähnliche Momente können dazu beitragen, dass während der Studienzeit und teils auch darüber hinaus sich die Frage nach der Unüblichkeit und Legitimität aufdrängt. In einem Beispiel erlebt Frau I. einen inneren Prozess, sie hält sich für weniger leistungsfähig als Personen mit Abitur und fühlt sich ihnen unterlegen; es gibt in ihren Ausführungen ein „Oben“, dass sie schwer erreichen kann, weil sie sich nicht „da oben“ zugehörig fühlt, da „die“ ja, damit sind die traditionellen Studierenden gemeint, „ihr Abitur fertig haben“. Wenn sie nun mit den Personen von „da oben“ gemeinsam ein Studium absolviert, erfordert dies eine entsprechende Auseinandersetzung mit dieser Haltung.

Demgemäß kann den Daten entnommen werden, dass als mögliche Ursache Befremdungsmomente formaler, innerer Prozesse und sozialer Art ein Unüblichkeitsempfinden und ein Legitimitätszweifel auslösen können. Die Kategorien formaler, innerer auslösender und sozialer Art

sind nicht immer eindeutig voneinander abzugrenzen, die Beschreibungen der auslösenden Situationen machen deutlich, dass diese Aspekte ineinandergreifen. So wird deutlich, dass ein Studium ohne Abitur zu Passungsproblemen der nicht traditionell vorbereiteten Studierenden führen kann und verschiedene Konfliktpotentiale birgt. Der Vollständigkeit halber soll erwähnt werden, dass die Gesprächspartnerinnen davon berichteten, dass sowohl die Möglichkeit zum Studium als auch Befremdungsmomente im Verlauf des Studiums auch Stolz und Dankbarkeit auslösen können. Dieses Empfinden von Stolz und Dankbarkeit schließt jedoch ein sich entwickelndes Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel nicht aus, wie aus der Aussage von Frau P. deutlich wird: „Und ich sage, [...] das immer auch mit Stolz, also da war das [...] während des Studiums, dass da nicht mehr so jedem zu erzählen, weil ich gemerkt hab, dass kommt nicht so gut an. Aber es hat auch immer diese Seite des Stolzes gegeben, so.“

In der Beschreibung der nun folgenden kontextuellen Bedingungen werden diese Passungsprobleme und Konfliktpotentiale deutlich.



Abbildung 12: Auslöser eines Unüblichkeitsempfindens und Legitimitätszweifels beim Eintritt in die akademische Welt ohne Abitur (eigene Darstellung)

5.6 Kontextuelle Bedingungen des Unüblichkeitsempfindens und des Legitimitätszweifels

In den letzten Abschnitten klangen bereits erste kontextuelle Bedingungen des Unüblichkeitsempfindens und des Legitimitätszweifels beim Studium ohne Abitur an. Wie oben bereits ausgeführt konnten als Aushandlungskontext zwei Welten herausgearbeitet werden. Dies sind die Hochschulwelt und die persönliche Welt. In beiden Welten finden sich verschiedene Bedingungen, die das soziale Miteinander und die Studienbedingungen, mit denen sich die Studierenden

auf dem dritten Bildungsweg konfrontiert sehen, beeinflussen. In diesem Kapitel werden die Bedingungen zu Subkategorien beider Welten ausdifferenziert und inhaltlich angereichert. Aus den Daten wurden die folgenden Aspekte herausgearbeitet, die den Kontext bilden und damit jene Rahmen, unter denen gehandelt wird und Interaktionen ablaufen (vgl. Strauss und Corbin, 1996, S. 80).

In der Welt der Hochschule findet sich zuerst als kontextuelle Bedingung die *Konzipierung des Studiums*. Ein Studium kann sich an Personen richten, die in Vollzeit studieren möchten, entsprechend umfangreich ist das Curriculum aufgebaut. Eine weitere Variante sind berufsbegleitende Studiengänge, beispielsweise konzipiert als Online-Studium mit Präsenzzeiten oder als Fernstudium, besonders bekannt durch die Fernuniversität Hagen. Berufsbegleitende Studiengänge werden in erster Linie für berufstätige Personen konzipiert, dabei besteht die Möglichkeit, die Berufstätigkeit aufrechtzuerhalten. Bei Aufbaustudiengängen geht es sogar darum, Studieninhalte in den Berufsalltag zu transferieren. Die unterschiedlichen Umsetzungen orientieren sich an den Vorgaben des Hochschulgesetzes und bilden den *rechtlichen Rahmen*. Innerhalb dieses rechtlichen Rahmens agieren die Fachhochschulen und Universitäten auch unter *wirtschaftlichen Aspekten*. Standortnachteile und damit eine geringere Anzahl an Studieninteressierten können durch ein attraktives Angebot für nicht traditionell Studierende ausgeglichen werden. Wie bereits einleitend dargelegt, spielen nicht zuletzt auch *bildungspolitische Aspekte* eine maßgebliche Rolle für die kontextuelle Rahmung eines Studiums ohne Abitur. Bildungspolitische Entscheidungen können sowohl fördernd als auch hemmend einwirken, einerseits können Förderprogramme das Studium ohne Abitur unterstützen, andererseits sind solche Programme immer dem politischen Wandel unterworfen, können daher auch wieder zurückgenommen werden. Damit bieten diese Programme möglicherweise keine langfristige Perspektive.

Eine weitere Subkategorie sind *akademische Gepflogenheiten, Regeln, Konventionen und Anforderungen*, die erkannt und erlernt werden müssen. Diese *Gepflogenheiten, Regeln, Konventionen und Anforderungen* werden präsent durch akademische Interaktion und Sprache. Die Intensität und die Art und Weise der akademischen Interaktion ist zudem abhängig vom gewählten Curriculum, so unterscheiden sich Vollzeit- und berufsbegleitende Studiengänge durch die Konfrontation und den Austausch mit Dozierenden und Studierenden. Während in einem Vollzeitstudium das Zusammentreffen der Personen in der Hochschule alltäglich ist, unterscheidet sich ein berufsbegleitender Studiengang durch die geforderten Präsenzzeiten in Blockveranstaltungen. Das Zusammentreffen von Personen der Hochschulwelt ist damit deutlich ge-

ringer. Der direkte Personenkontakt in der Hochschulwelt beeinflusst das Erlernen systemischer und organisationaler Bedingungen und die davon beeinflussten *akademischen Gepflogenheiten, Regeln, Konventionen und Anforderungen*. Die Verwendung der akademischen Sprache ist ein Beispiel, an dem sich akademische Gepflogenheiten zeigen. Frau I. berichtete, dass sie es nicht gewohnt ist, in „Hochwörtern“ zu sprechen. Damit ist die Annahme verbunden, dass es für ein Studium nötig ist, eine akademische Sprache zu beherrschen oder sie zu erlernen, stetig zu erweitern und zu pflegen, um zu einer gewählten Ausdrucksweise zu gelangen. In der neuen Welt der Hochschule besteht die herausfordernde Aufgabe der über den dritten Bildungsweg Studierenden darin, sprachlich die Hochschulwelt mit der persönlichen Welt zu verbinden.

In einigen Gesprächen wird deutlich, dass die interviewten Personen die administrativen und lehrenden Personen, auf die sie in der Hochschule treffen, als fördernd oder behindernd, als akzeptierend oder diskriminierend erleben. Hier zeigt sich eine *Zustimmungs- bzw. Ablehnungskultur der Hochschulwelt*. Diese Zustimmungs- bzw. Ablehnungskultur findet sich sowohl in der Hochschulwelt als auch in der persönlichen Welt, was im folgenden Abschnitt näher beschrieben wird.

Außerhalb der Hochschule werden die meisten Gesprächspartner durch ihre persönliche Welt, ihre Familie und Freunde beeinflusst. Dieser Einfluss in der persönlichen Welt ist eine der kontextuellen Bedingungen und wird nun weiter aufgeschlüsselt. Die Studierenden ohne Abitur sind vielfach damit konfrontiert, dass sie als Abweichler von den tradierten Lebensentwürfen des bildungsferneren Milieus betrachtet werden. Oder ihnen wird Bewunderung entgegengebracht, eine Möglichkeit gefunden zu haben, die persönliche Welt zu erweitern oder zu verlassen, sie werden durch persönliche Interaktion ermutigt oder entmutigt. Studierende auf dem dritten Bildungsweg bewegen sich in ihrer persönlichen Welt nach den dort geltenden Gepflogenheiten, *Regeln, Konventionen und Anforderungen*. Beispielsweise Frau H., die aus einem bildungsnäheren Milieu kommt, gilt in ihrer Lebenswelt mit Studium nicht als Abweichlerin von tradierten Lebensentwürfen. Ihr Zugang zum Studium wird eher als eine akademisch übliche Möglichkeit betrachtet. Es zeigt sich eine *Zustimmungs- oder Ablehnungskultur in der persönlichen Welt*. Vor allem die befragten Personen aus dem bildungsferneren Milieu berichten von einem Auseinandersetzungsdruck hinsichtlich des Studiums mit den Personen aus der persönlichen Welt. Die persönliche Welt prägt durch die Unmittelbarkeit des persönlichen Umfeldes durch konkrete kontextuelle Bedingungen wie die Versorgung von Kindern oder die Pflege naher Angehöriger die Gestaltungsmöglichkeiten eines Studiums. Diese Subkategorie erhält den Namen *familiäre*

Verantwortlichkeiten. Auch sind viele abiturlos Studierende mit einer veränderten *wirtschaftlichen Situation* konfrontiert, die es zu bewältigen gilt und die in engem Zusammenhang mit Anforderungen und damit einhergehenden übernommenen Verantwortungen stehen.

Des Weiteren gibt es in der persönlichen Welt relevante kontextuelle Bedingungen, die ich als *Bildungskonzepte der persönlichen Welt* bezeichne. Damit sind solche Erfahrungen gemeint, die die Studierenden auf dem dritten Bildungsweg über die gesamte Biografie und damit auch über die gesamte Bildungsbiografie geprägt haben. Zur Geschichte und individuellen Biografie der Gesprächspartner gehören milieutypische Bildungsaspekte, das sind beispielsweise Ansichten und Vorgehensweisen bei der Schulwahl. Milieutypisch ist bei den Gesprächsteilnehmerinnen Frau Z. und Frau I., dass die Eltern das deutsche Bildungssystem nicht kennen. Dadurch war Frau I. an der nahgelegensten weiterführenden Schule angemeldet worden, zufälligerweise handelte es sich dabei um eine Hauptschule. Die Schulwahl wurde also von der Entfernung zum Wohnort abhängig gemacht, nicht von der Art der Schule. Dadurch, dass die Eltern der deutschen Sprache nur eingeschränkt mächtig waren, konnten sie eine entsprechende Schullaufbahnberatung nicht in Anspruch nehmen oder verstanden sie nicht. Es wird deutlich, dass die Sprache auch in der persönlichen Welt von Bedeutung für Studierende ohne Abitur ist. Frau Z. schildert, dass sie von Kind an wichtige Entscheidungen wie die Schulwahl selber fällen musste und auch bis zum achten Schuljahr nicht wusste, dass es weitere Schulformen gibt. Dies ist auch zu erklären dadurch, dass Frau Z. erst in der weiterführenden Schule in das deutsche Schulsystem eintrat und die ersten Jahre zur eigenen Orientierung und zum Spracherwerb benötigte. Das Erlernen und die Anwendung der deutschen Sprache – schriftlich und mündlich – bei nichtdeutscher Muttersprache stellen sich in den Ausführungen von Frau Z. als Schwierigkeit dar. Weitere Faktoren, die die Bildungskonzepte der persönlichen Welt beeinflussen, werden auch in den Aussagen von Herrn T. deutlich. Dies sind Interesselosigkeit, Ängstlichkeit oder Passivität der Eltern hinsichtlich eines gymnasialen und akademischen Werdegangs des eigenen Kindes. Außerdem gilt als weiterer Faktor eine Geringschätzung gymnasialer und akademischer Bildung. Frau H. hingegen, die aus einem bildungsnahen Haushalt stammt, wusste schon in ihrer Schulzeit durch ihre Eltern von der Möglichkeit des Studiums ohne Abitur und konnte dieses Wissen bei der Planung ihres Werdegangs individualisiert und gewinnbringend für sich nutzen.

Zusammenfassend sind in der nachstehenden Abbildung die kontextuellen Bedingungen nochmals aufgeführt und finden sich auch im Modellbild wieder. Da nachfolgende Schaubild zeigt, dass die neue Welt Hochschule auf die unmittelbar persönlich erfahrene Welt der Studierenden

mit ihren kulturellen und psychosozialen Prägungen trifft. Die Unterschiedlichkeit der Hochschulwelt und der persönlichen Welt kann zu Passungsproblemen dieser beiden Welten führen, die ein Konfliktpotenzial bergen kann. Daraus entstehen Unüblichkeitsempfinden und/ oder Legitimitätszweifel, die wiederum durch Balancierungsarbeit bewältigt werden soll.

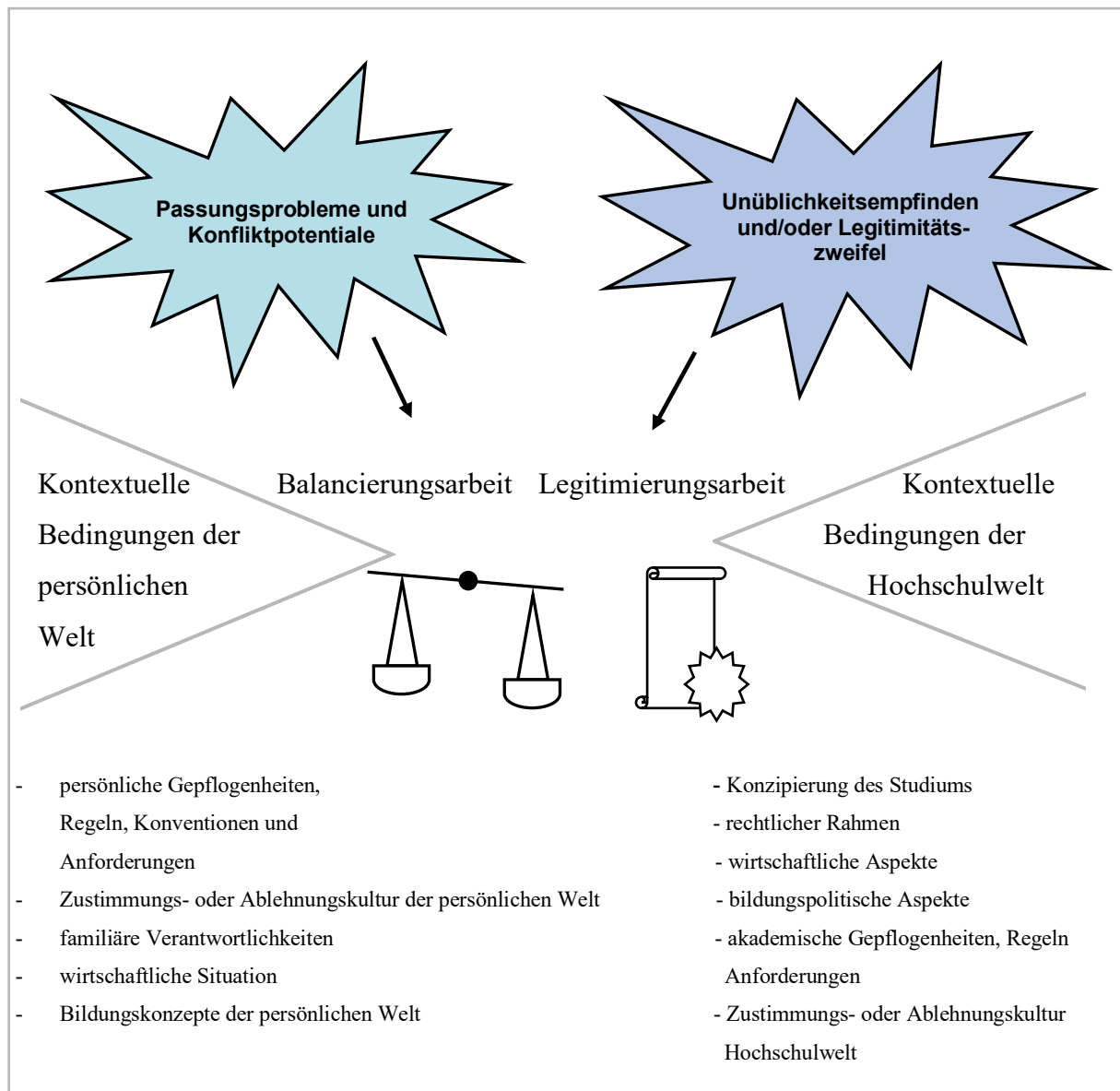


Abbildung 13: Ausschnitt aus dem Gesamtmodell zu den kontextuellen Bedingungen (eigene Darstellung)

Es ist denkbar, dass Teile der kontextuellen Bedingungen auch für traditionell studierende Personen gelten. Zu diesen gehören auch die Personen mit Abitur, die sich erst nach oder während der Berufstätigkeit für ein Studium entschieden haben oder die nach einer Familienphase zur Hochschule kommen.

5.6.1 Bildungskonzepte in der persönlichen Welt

Exemplarisch wird im Folgenden die Ausdifferenzierung der Kategorie *Bildungskonzepte in der persönlichen Welt* vorgestellt. Bei der Analyse der kontextuellen Bedingungen ließen sich Milieuaspekte in der persönlichen Welt finden, die sich hemmend oder förderlich auf ein Studium ohne Abitur auswirken. In Abbildung 14 werden die jeweiligen Aspekte zusammengefasst.

Bildungshemmende Aspekte der persönlichen Welt	Bildungsförderliche Aspekte der persönlichen Welt
• Unkenntnis des Bildungssystems durch die Eltern • Interessenlosigkeit der Eltern an Bildungschancen ihres Kindes • Geringschätzung von schulischer Bildung • Passivität/Ängstlichkeit der Eltern gegenüber gymnasialer Bildung • Nutzung einer bildungsfernen Sprache • Ablehnung des Einsatzes finanzieller Ressourcen	• Kenntnis des Bildungssystems durch die Eltern • Interesse der Eltern an Bildungschancen ihres Kindes • Wertschätzung von schulischer Bildung • Vermittlung der Normalität gymnasialer Bildung • Nutzung einer bildungsnahen Sprache • Aufwendung finanzieller Ressourcen

Abbildung 14: *Bildungshemmende und bildungsförderliche Aspekte der persönlichen Welt (eigene Darstellung)*

In den Gesprächen wurde deutlich, dass sowohl Eltern als auch Schüler beispielsweise mit Migrationshintergrund die Möglichkeiten und Unterschiede im deutschen Schulsystem nicht kennen. Aus dieser *Unkenntnis* heraus kann es zur inadäquaten Schulwahl kommen. Vorteile haben die Kinder deren Eltern Kenntnis des Bildungssystems haben. Andererseits zeigt sich, dass es auch Elternhäuser gibt, die der schulischen Bildung nur geringe Aufmerksamkeit schenken, teils aus *Interessenlosigkeit*, teils sogar aus *Geringschätzung* derselben. Die Gründe dafür waren nicht offensichtlich, man kann die Vermutung anstellen, dass diese fremde Welt abgewehrt werden muss, um eigene Versäumnisse nicht zu offenbaren oder am Ursprünglichen festzuhalten. Förderlich für einen akademischen Weg der Kinder ist das *Interesse der Eltern an Bildungschancen* sowie die *Wertschätzung von schulischer Bildung* und somit eine *Vermittlung von Normalität gymnasialer Bildung*. *Interessenlosigkeit* und *Geringschätzung* können zur *Passivität* oder auch *Ängstlichkeit der Eltern gegenüber gymnasialer Bildung* führen. Beispielsweise müssten sich Eltern aus bildungsferneren Kontexten auf Elternabenden mit Eltern anderer Kontexte auseinandersetzen. Dies kann zu unterschiedlichen Ansichten bezüglich schulischer Unternehmungen führen, beispielsweise die Finanzierung oder das Ziel von Klassenfahrten betreffend. In solchen Auseinandersetzungen wird darüber hinaus ein weiterer bildungshemmender oder auch förderlicher Aspekt der persönlichen Welt relevant, die *Nutzung einer*

bildungsfernen bzw. einer bildungsnahen Sprache. Dieser Aspekt kann die Unterschiede der sozialen Herkunft verdeutlichen, erkennbar machen und aufdecken und auch die Passivität und Ängstlichkeit gegenüber der bildungsnahen Welt fördern. Die Haltung von Eltern hat auf die Kinder, die als Schüler im Bildungssystem agieren, einen Einfluss. Dieser Einfluss kann unterschiedlicher Art sein, beispielsweise bei der Wahl der Schule, aber auch einen motivierenden oder hemmenden Einfluss auf die Lust der Kinder zu lernen und sich zu engagieren haben.

Der vorherige Abschnitt spricht auch den Aspekt der finanziellen Ressourcen an, die finanziellen Ressourcen können unterschiedlich sein sowie auch die Bereitschaft finanzielle Ressourcen für Bildung einzusetzen. Dies nenne ich *Aufwendung bzw. Ablehnung des Einsatzes finanzieller Ressourcen.*

Die Bildungskonzepte der Welten, mit denen sich die Studierenden ohne Abitur konfrontiert sehen, stehen in engem Zusammenhang mit der bereits beschriebenen Zustimmungs- oder Ablehnungskultur in den jeweiligen Lebenswelten. Natürlicherweise geht dies mit dem persönlichen Erleben und Empfinden der Personen einher, die sich mit beiden Welten konfrontiert sehen. Dies kann Passungsprobleme und Konfliktpotenziale mit sich bringen, die in der Folge Unüblichkeitsempfinden und/ oder Legitimitätszweifel auslösen können.

5.7 Hinführung zur Balancierungsarbeit und Legitimierungsarbeit

In den Gesprächen wurde immer wieder deutlich, dass die Gesprächspartner und auch Personen ihres persönlichen Umfeldes ihren Hochschulzugang in unterschiedlicher Intensität als unüblich wahrnehmen. Dieses Unüblichkeitsempfinden kann Legitimitätszweifel nach sich ziehen. So setzen sich die ohne Abitur Studierenden im Studium mit der Berechtigung ihres besonderen Zugangs zur Hochschulwelt auseinander. Die neue Situation des Studiums, in der sich die Studierenden ohne Abitur befinden, erweist sich als Herausforderung. In diesem Zusammenhang ist es zwingend erforderlich, eine Umgangsform mit den Passungsproblemen und den Konfliktpotenzialen zu finden. Außerdem werden Teile der alltäglichen lebensweltlichen Routinen einer Prüfung unterzogen und müssen teils angepasst werden. Aus den Daten konnte eine Vielzahl von Umgehensweisen herausgearbeitet werden, die unter den Begriffen Balancierungsarbeit und Legitimierungsarbeit zusammengefasst sind und im Weiteren ausdifferenziert werden. Durch das biografisch ungeplante Studium eines Mitgliedes der persönlichen Welt kann es bei dessen Mitgliedern beispielsweise zu Entfremdungsbefürchtungen, aber auch zu Ängsten hinsichtlich der Neuaufteilung von Verantwortungen in unterschiedlichen Bereichen des sozialen

Miteinanders kommen, sodass das Zusammensein mit den Angehörigen, Freunden und Bekannten einer neuen Gestaltung bedarf. In der Hinführung wird bereits beschrieben, dass die Studierenden ohne Abitur einen Prozess des „Ankommens“ gestalten. Zwar müssen die Studierenden in der persönlichen Welt nicht ankommen, aber auch dort beginnt ein Prozess der Anpassung an die neue Situation. In der Hochschulwelt beschäftigen sich die Studierenden ohne Abitur mehr oder weniger mit der Legitimierung ihres Vorhabens, auch in der persönlichen Welt kann es um die Legitimierung ihres Vorhabens gehen. Die Gründe sind sozialer und interaktionaler Art, aber unterschiedlichen Ursprungs. Legitimierung findet beispielsweise bei der Auf- oder Umverteilung alter Verantwortlichkeiten statt, aber auch bei dem Studienwunsch an sich muss um Legitimation geworben werden, wenn sich beispielsweise herausstellt, dass der Ehemann fürchtet, von seiner Ehefrau in der Bildung überholt zu werden.

Für die Gesprächspartner dieser Untersuchung wurden neue Handlungsstrategien sowohl im persönlichen als auch im Hochschulkontext nötig. Dabei handelt es sich um Strategien, die allgemeiner Art in dem Sinne sind, dass sie nicht nur für den Start des Studiums von Studierenden ohne Abitur eine Handlungsmöglichkeit darstellen, sondern auch für traditionell Studierende. Probleme bei der Aufnahme des Studiums können auch für traditionell Studierende beispielsweise ein Wohnortwechsel, das Kennenlernen einer neuen Umgebung, aber auch das Einleben in die neue studentische Situation sein. Diese allgemeinen Strategien, die sowohl Studierende ohne Abitur als auch Studierende mit Abitur verwenden, balancieren die beiden Welten der Hochschule und der persönlichen Welt in sich und miteinander aus. Ziel ist es, die Welten miteinander und in sich in Einklang zu bringen. Daher bezeichne ich diese allgemeinen Strategien als balancierende Strategien. Andererseits gibt es Strategien, die sich auf das Unüblichkeitsempfinden und den Legitimierungswunsch des Studiums ohne Abitur sowohl in der persönlichen Welt als auch in der Hochschulwelt beziehen. Ihr zentrales Ziel ist die Legitimierung des Studiums ohne Abitur in der persönlichen und in der Hochschulwelt. Diese Strategien nenne ich legitimierende Strategien. Beide Strategiearten, sowohl die Balancierungsstrategien als auch die Legitimierungsstrategien dienen zusammen, mit unterschiedlichen Gewichtungen, der persönlichen Anpassung der Studierenden ohne Abitur an die neue Situation. Die Anwendung der Strategien zur Legitimierung und Balancierung der Hochschulwelt und der persönlichen Welt ist ein Prozess. Sowohl in den Welten als auch zwischen den Welten wird eine Arbeit geleistet, die der Balancierung und Legitimierung dient. Diese Prozesse bezeichne ich als Balancierungsarbeit und Legitimierungsarbeit. Dies soll deutlich machen, dass der Fokus auf dem Legitimierungswunsch der Studierenden liegt, gleichzeitig legen die Daten auch allgemeine Prozesse der Balancierung von Hochschulwelt und persönlicher Welt nahe.

5.8 Strategien der Balancierungsarbeit und Legitimierungsarbeit

In dem von Strauss und Corbin entwickelten paradigmatischen Modell sind Handlungs- und interaktionale Strategien aufgeführt, die einen prozessualen und zielorientierten Charakter haben (vgl. Breuer et al. 2018, S. 289). Die Aussagen meiner Gesprächspartnerinnen zu den Strategien, die ich unter dem Oberbegriff der Balancierungsarbeit und Legitimierungsarbeit zusammenfasse, verweisen auf diesen Teil des paradigmatischen Modells von Strauss und Corbin.

Wie zuvor bereits ausgeführt, finden sich in den Daten zwei Arten von Strategien, balancierende Strategien und legitimierende Strategien. Balancierende Strategien werden sowohl von nicht-traditionell Studierenden als auch traditionell Studierenden zur Balancierungsarbeit angewandt. So können beispielsweise Studierende höheren Alters mit Abitur nach einer Familienphase oder einer Zeit der Berufstätigkeit sich in ähnlichen Lebensumständen befinden wie die Studierenden auf dem dritten Bildungsweg, die in jedem Fall eine berufliche Lebensphase durchlaufen haben und durch das höhere Lebensalter und die damit verbundenen Verpflichtungen und Verantwortungen entsprechende Strategien anwenden, um die Hochschulwelt und die persönliche Welt zu vereinbaren. Legitimierende Strategien dienen der Legitimierungsarbeit und finden sich bei den nicht traditionell Studierenden. Sie verfolgen das Ziel, das abiturlose Studium zu legitimieren.

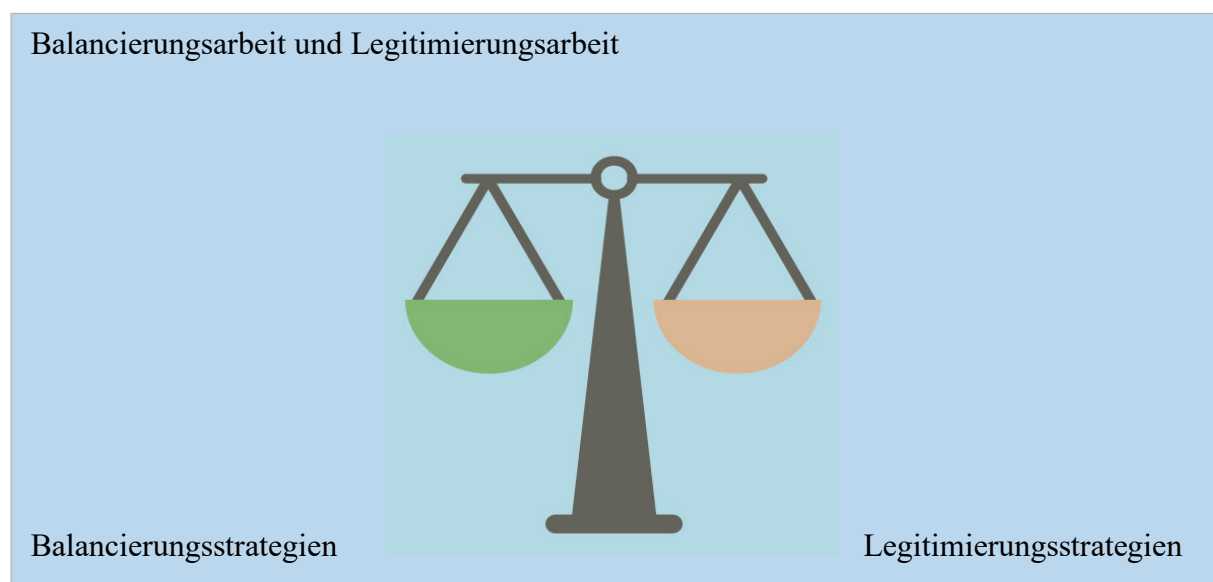


Abbildung 15: Überblicksdarstellung über die Balancierungsarbeit und Legitimierungsarbeit (eigene Darstellung)

5.8.1 Balancierende Strategien in der Hochschulwelt

In der Welt der Hochschule werden balancierende Strategien eingesetzt. In den Gesprächen wird deutlich, dass es eine Vielzahl von balancierenden Strategien gibt, die die Gesprächspartner zur Balancierungsarbeit nutzen. Die balancierenden Strategien wurden zu Subkategorien gruppiert und werden im Folgenden vorgestellt.

Die erste balancierende Strategie ist das Zeigen einer *engagierten Arbeitshaltung im Hochschulkontext*. Sie wird als Möglichkeit des Umgangs mit dem Unüblichkeitsempfinden und den Legitimitätszweifeln angewendet. Zudem besteht teilweise das Anliegen, mit den traditionell Studierenden zu konkurrieren und durch eine engagierte Arbeitshaltung mit ihnen gleichzuziehen oder sich von ihnen abzuheben. Diese konkurrierende, aktive Strategie in der Hochschulwelt zeigt sich bei Frau N. in einer ausgesprochen engagierten Arbeitshaltung. Sie gibt an, dass sie damit ihren abituriellen Vorbereitungsnachteil ausgleichen möchte. Während Kommilitonen nach der wöchentlichen Studenten-Party am nächsten Morgen frühe Veranstaltungen ausfallen lassen, ist Frau N. immer vor Ort. Sie hebt damit ihr fachliches Niveau und gleicht ihren vermeintlichen Vorbereitungsnachteil aus. Das engagierte Arbeitsverhalten ist aber auch für andere Zwecke nützlich, beispielsweise um die zukünftige Berufstätigkeit weiter im Blick zu haben. Zum einen gilt es, den vermeintlichen Nachteil unzureichender Vorbereitung auf ein Studium auszugleichen und damit auch den Anforderungen eines Studiums gerecht zu werden. Zum anderen berichtet Frau I. von ihrem Anliegen, sich durch das Studium viel Wissen anzueignen, um im Anschluss an das Studium die eigene Berufstätigkeit zu professionalisieren. Frau I. fasst dies mit den Worten zusammen, die Praxis ohne die Theorie sei nichts. Außerdem berichtet Frau N. davon, dass sie andere auf dem dritten Bildungsweg Studierende kennengelernt habe und sich mit dieser Gruppe über die Schwierigkeiten des Studierens auf dem dritten Bildungsweg austausche. Ihre Strategie ist die *Unterstützung und der Austausch mit anderen Studierenden ohne Abitur*, die es der Gruppe erleichtern, sich gemeinsam als weniger unüblich wahrzunehmen. Während Frau N. diese Möglichkeit als hilfreich wahrgenommen hat, berichteten andere Gesprächspartner darüber, dass sie niemanden kennenlernten, mit dem sie einen derartigen Austausch pflegen konnten.

Zudem kann durch die Erfahrungen im Hochschulkontext eine *Auseinandersetzung mit schulischen Erfahrungen* und den daraus resultierenden Annahmen über die eigene Leistungsfähigkeit angestoßen werden. Entsprechende Annahmen wurden von Frau N. selbstreflexiv überprüft, dabei handelte es sich um Lehreraussagen aus der Schulzeit wie „Du bist zu dumm“. Einige der Befragten berichten davon, dass sie sich entschlossen haben, ihre angenommenen

Unzulänglichkeiten zu akzeptieren, sie reduzieren damit ihre Ansprüche an die eigene Leistung, was in der Folge zu einer zeitlichen und emotionalen Entlastung führt. Diese balancierende Strategie nenne ich *Akzeptanz von Unzulänglichkeiten hinsichtlich der Leistungserwartungen an die eigene Person*. Traditionell Studierende und Studierende ohne Abitur setzen sich mit Unzulänglichkeitsgefühlen und Prüfungsängsten auseinander. Bei Studierenden ohne Abitur verstärkt sich dieser emotionale Spannungszustand durch ihr eigenes „Fehl-am-Platz“-Gefühl und die damit verbundenen Legitimitätszweifel. Wie bereits oben beschrieben kann es bei Studierenden ohne Abitur zur der Annahme kommen, sie seien weniger leistungsfähig als traditionell Studierende. Dies verstärkt sowohl Unzulänglichkeitsgefühle als auch Prüfungsängste. Als Herausforderung für die Studierenden über den dritten Bildungsweg kann also hier der *Umgang mit und Lösung von emotionalen Spannungszuständen* angeführt werden. In dem Zusammenhang beschreiben die Gesprächspartner die Nutzung emotionaler Beruhigungsmöglichkeiten in einer Bandbreite von angeleitetem Umdenken, Wahrnehmen und Fühlen durch Psychotherapie bis zu entsprechenden eigenständigen Veränderungsprozessen.

Eine weitere balancierende Strategie liegt im dem Selbstanspruch der befragten Studierenden über den dritten Bildungsweg, im *Erkennen und ausgleichen eigene Leistungsdefizite*. Auch damit wollen sie eine Verbindung mit der Hochschulwelt erreichen. Herr T. nahm bereits vor dem Studium Kontakt zu einem ihm bekannten Kommilitonen seiner zukünftigen Hochschule auf und bat um vorbereitende Literatur. Damit will er sich das aus seiner Sicht für ein erfolgreiches Studium notwendige Basiswissen bereits vorher aneignen. Laut der Aussage von Herrn T. ist ihm dies trotz dieser Vorbereitung nicht gelungen. Für ihn unerwartet, waren die Vorbereitungen nicht ausreichend, was von Lehrenden moniert wurde, die ihm rieten, das Studium abubrechen. Herr T. nahm den Misserfolg jedoch zum Anlass, sich in besonderem Maße im Studium zu engagieren. Er suchte mathematische Nachhilfe und investierte Zeit und Geld, um zu dem Leistungsniveau der Fachhochschule aufzuschließen. Eine solche Strategie ist somit das *Einsetzen von Ressourcen wie Zeit, Geld und Energie zur Nachqualifizierung*.

Die Gesprächspartner äußern sich implizit oder explizit dahingehend, dass ihre Aufgabe auch darin bestehe, sich an der Hochschule zurechtzufinden. Diese Aufgabe bewältigen die Befragten, indem sie die aufgeführten Strategien einsetzen, die ihnen ein Ankommen an der Hochschule erleichtern. In der folgenden Abbildung findet sich eine Zusammenfassung der balancierenden Strategien in der Hochschulwelt.

Balancierende Strategien in der Hochschulwelt

- Zeigen einer engagierten Arbeitshaltung
- Unterstützung und Austausch mit anderen Studierenden ohne Abitur
- Auseinandersetzung mit schulischen Erfahrungen
- Akzeptieren von Unzulänglichkeiten hinsichtlich der Leistungserwartung an die eigene Person
- Umgang mit und Lösung von emotionalen Spannungszuständen
- Erkennen und Ausgleich eigener Leistungsdefizite
- Einsetzen von Ressourcen (Geld, Energie und Zeit) zur Nachqualifizierung

Abbildung 16: *Balancierende Strategien in der Hochschulwelt (eigene Darstellung)*

5.8.2 Balancierende Strategien in der persönlichen Welt

Mit ihrem balancierenden Vorgehen in der persönlichen Welt zielen die Studierenden über den dritten Bildungsweg darauf ab, eine vermutete Entfremdung von der persönlichen Welt abzuwenden. Im persönlichen Milieu stellen sie die Vorteile des Studiums dar, suchen nach finanzieller, sozialer und psychologischer Unterstützung, machen das Studieren zu einem Paar- oder Familienprojekt, indem der Partner Gelerntes abhört und einbezogen wird. Eine Gesprächspartnerin sagt, dass ihr Mann das Studium mittrage. Frau I. berichtet, dass sie mit ihrem Mann gemeinsam lerne. So erhält der Mann von Frau I. Kenntnis von Themen, denen er möglicherweise sonst nicht begegnet wäre. Dies betrifft mehrere Aspekte des Balancierens in der persönlichen Welt. Es bleibt gemeinsame häusliche Zeit bzw. Freizeit, diese bekommt aber durch das gemeinsame Lernen einen anderen Inhalt als zuvor. Damit könnte dies eine Maßnahme sein, die Beziehung zu erhalten bzw. zu stabilisieren oder auch zu bereichern, indem die Freizeit immer noch gemeinsam verbracht wird und die über den dritten Bildungsweg studierende Person nicht viel Zeit alleine am Schreibtisch verbringt, was die Gefahr der Entfremdung vom Partner nach sich ziehen könnte. Die Strategie besteht in der *Veränderung des Freizeitverhaltens*.

Was die Verantwortung für die Familie betrifft, sind unter anderem auch andere zeitliche Verpflichtungen neu zu organisieren. Wie oben bereits erwähnt, kann es dazu kommen, dass die Paar- und Familienzeit umorganisiert wird, sodass Paare oder Familien gemeinsam Zeit verbringen können. Die Gesprächspartnerinnen dieser Untersuchung berichten auch davon, dass sie Angehörige pflegen und Kinder versorgen, dazu greifen sie auf die balancierende Strategie zurück, einen entsprechenden *Tageszeitplan zu erstellen*, der sich an den Bedürfnissen von zu

pflegenden Personen oder auch Kindern orientiert. So dürfte es sinnvoll und wünschenswert sein, Mahlzeiten für die zu pflegenden Personen bzw. für die Kinder zu vorgegebenen Zeiten zuzubereiten. Zudem dürften bestimmte pflegerische Tätigkeiten ebenfalls zu vorgegebenen Tageszeiten erfolgen. Damit wird die *Gestaltung eines kompatiblen Stundenplanes* im Semester für die Studierenden über den dritten Bildungsweg, die angaben, dass sie die Verantwortung für die Familien nicht vernachlässigen wollten bzw. sollten, zu einer entsprechenden Strategie. Hier beeinflusst die persönliche Welt die Organisation des Studierens an der Hochschule. Die Hochschulwelt gibt ihrerseits Rahmenbedingungen vor, die wiederum auf die persönliche Welt zurückwirken, beispielsweise durch die Vorgabe bestimmter Seminarzeiten und der Notwendigkeit des Besuchs von Pflichtseminaren. *Als Strategie ist daher die Abstimmung der Zeitpläne aus der persönlichen Welt und der Hochschulwelt erforderlich.* In diesem Zusammenhang wird auch die Suche nach alternativen Betreuungsmöglichkeiten, dem Eingehen emotionaler Kompromisse und dem Aushalten emotionaler Spannungen deutlich, um die Zeitpläne miteinander zu balancieren.

Die Gesprächspartner thematisieren die *Schwere der Mehrfachbelastung und akzeptieren diese*. Sie beklagen sich in den Gesprächen mit mir nicht und nehmen ihre Aufgaben in der persönlichen Welt gewissenhaft wahr. Als Anlass, sich mit der persönlichen Welt zu verbinden und weiter dort den gängigen Verpflichtungen nachzukommen, nennt eine Gesprächspartnerin, dass ihr Vater die Familie nicht alleine unterhalten könne. Trotz ihrer eigenen angespannten finanziellen Situation unterstützt sie ihre Familie mit Geld, wie sie es bereits während der Berufstätigkeit tat, indem sie neben dem Studium aushilfsweise weiterarbeitete. Es wirkt im Gespräch so, als wäre es ein Anspruch, den sie an sich selbst stellt, und als würde die Familie das von ihr erwarten. Der Zusammenhalt wird auch durch diese Selbstverpflichtung, Verantwortung für die Familie zu übernehmen, deutlich. Andere beschreiben, dass sie finanzielle Einbußen in Kauf nehmen, indem sie beispielsweise ihr Arbeitsverhältnis kündigen, und werben bei Freunden und der Familie um Zustimmung weniger zum Familienunterhalt beitragen zu können. Es geht demnach um eine *Klärung der finanziellen Möglichkeiten und Verantwortlichkeiten*.

Insgesamt zeigt sich, dass die balancierenden Strategien, die in der persönlichen Welt eingesetzt werden, dem Ziel dienen, die mehr oder weniger ungleichen Erwartungen der Beteiligten miteinander zu balancieren, und verlangen den Beteiligten einen großen Aufwand an Energie ab. Wie bereits zuvor erläutert, besteht bei den balancierenden Strategien die Möglichkeit des Ein-

satzes über den Personenkreis der beruflich qualifiziert Studierenden hinaus. Die balancierenden Strategien könnten auch für traditionell Studierende eine Möglichkeit bieten, unterschiedliche Anforderungen in verschiedenen Welten zu balancieren.

Balancierende Strategien in der persönlichen Welt

- Veränderung des Freizeitverhaltens
- Erstellen eines Tageszeitplans
- Gestaltung eines kompatiblen Stundenplans
- Abstimmung der Zeitpläne aus der persönlichen Welt und der Hochschulwelt
- Akzeptieren von Mehrfachbelastung
- Klärung finanzieller Möglichkeiten und Verantwortlichkeiten

Abbildung 17: Balancierende Strategien in der persönlichen Welt (eigene Darstellung)

5.8.3 Legitimierende Strategien in der Hochschulwelt

Studierende ohne Abitur sind beim Eintritt in ein Studium verunsichert, wohl auch angesichts des ungewissen Erfolgs und der Neuheit der Gepflogenheiten an der Hochschule. Hinzu kommt nach Einschätzung einiger Gesprächspartnerinnen, aber auch anderer Mitglieder der Hochschulwelt, dass ihnen der ungewöhnliche Hochschulzugang als Sonderweg mitunter nicht zugestanden wird. Die legitimierenden Strategien der Legitimierungsarbeit beziehen sich spezifisch auf den Umgang mit dem daraus resultierenden phänomenologischen Unüblichkeitsempfinden und den Legitimitätszweifeln mancher Studierender ohne Abitur.

Je nachdem, wie sie selbst oder auch andere Personen der Hochschulwelt ihren Sonderzugang bewerten, werden sie einen offenen oder verdeckten Umgang mit dem abiturlosen Zugang wählen. Der Hochschulzugang über den Sonderweg der beruflichen Qualifikation wird lediglich auf zwei Wegen bekannt. Zum einen, indem die ohne Abitur Studierenden es von sich aus mitteilen, zum anderen durch Dozenten, die an den jeweiligen Zugangsverfahren beteiligt waren und es gegenüber anderen Studierenden öffentlich machen, beispielsweise im Seminarkontext. Ein Studierender ohne Abitur befindet sich demnach typischerweise mit dem abiturlosen Zugang in der Situation entscheiden zu können, den abiturlosen Zugang öffentlich zu machen oder nicht, da nur er selbst und die am Zugangsverfahren beteiligten Personen davon wissen. Aus den Daten konnten zwei Kategorien „aus der Deckung kommen“ und „in Deckung gehen“ von legitimierenden Strategien herausgearbeitet werden. „Aus der Deckung kommen“ und „in Deckung gehen“ sind Strategien, die je nach Einschätzung der Situation bei Studierenden ohne

Abitur eingesetzt werden können, um dem eigenen Unüblichkeitsempfinden und dem Legitimitätszweifel zu begegnen.

Die Strategie „aus der Deckung kommen“ besteht in dem offenbarenden, offenen, zeigenden Umgang mit dem abiturlosen Zugang zum Studium über den dritten Bildungsweg in der Hochschulwelt. Die Strategie „in Deckung gehen“ besteht darin, den beruflich qualifizierten Zugang an die Hochschule von vorneherein zu verheimlichen, ihn nachträglich zu überspielen, nicht mehr darüber zu reden und ihn vielleicht sogar zu verdrängen. An folgendem Zitat einer Gesprächspartnerin wird die Strategie „in Deckung gehen“ besonders deutlich.

Frau N.: „Ja, auch nicht aufzufallen. Ist ja ganz klar, ich will nicht auffallen, ich will nicht, ja ich will nicht, dass die anderen merken, dass ich / dass ich kein Abi habe.“

Zunächst war Offenbaren der Begriff, der die legitimierende Strategie „aus der Deckung kommen“ beschreiben sollte, die dadurch gekennzeichnet war, dass der abiturlose Zugang öffentlich gemacht wird. Offenbaren wurde im weiteren Modellierungsprozess durch den Begriff „aus der Deckung kommen“ ersetzt, da der Begriff „offenbaren“ mit dem entsprechenden Gegenbegriff des Verheimlichens das Vorgehen der ohne Abitur Studierenden nicht genau erfasste. Der Gegenbegriff des Verheimlichens traf den Gegenstand nicht adäquat, wohingegen „in Deckung gehen“ den Gegenstand besser bezeichnet. Frau P. gab Anlass zu der Überlegung, den Begriff „Verheimlichen“ durch den Begriff „in Deckung gehen“ zu ersetzen. Sie berichtete plaudernd über ihren ungewöhnlichen Zugang im Kommilitonenkreis und wurde daraufhin mit Ressentiments konfrontiert. Frau P. war es nicht bewusst, dass ein abiturloser Zugang abgelehnt werden könnte. Aus Angst vor Exklusion und Zurückweisung entschied Frau P., dass sie fortan in der Hochschulwelt nicht mehr über ihren abiturlosen Zugang sprechen werde. Es können sich demnach Studierende ohne Abitur, die sich entschließen, den Sonderweg an die Hochschule bekannt werden zu lassen, nur bedingt entschließen, den ungewöhnlichen Zugang wieder zu verheimlichen. Damit trifft der Begriff des Verheimlichens den Gegenstand noch nicht präzise genug. Frau N. verheimlichte ihren Zugang von Beginn an, sodass in diesem Zusammenhang zunächst auch der Begriff Verheimlichen angemessen erschien. Bei weiteren Überlegungen zum Kategorienamen wurde deutlich, dass der Begriff Verheimlichen nicht den Entschluss zur Verheimlichung als auch zur Wieder-Verheimlichung trifft, da Wieder-Verheimlichung nicht möglich ist. Es ist nicht möglich, etwas, was einmal offenbart wurde, wieder zu verheimlichen. Daher wurde der Begriff „in Deckung gehen“ gewählt, weil es möglich ist, mit Informationen sowohl „in Deckung“ zu bleiben äquivalent zum Verheimlichen als auch mit Informationen wieder „in Deckung“ zu gehen, indem der Entschluss gefasst wird nicht weiter darüber zu reden. Beide, Frau

P. und Frau N., gehen mit ihrem besonderen Zugang in Deckung, der Unterschied zwischen beiden besteht zum einen im Zeitpunkt, zum anderen darin, dass Frau N. bereits einen innerlichen Konflikt austrägt, während Frau P. auf einen von außen herangetragenen Konflikt reagiert. Damit sind die legitimierenden Strategien „aus der Deckung kommen“ oder „in Deckung gehen“ nützlich, wenn das fehlende Abitur im sozialen Austausch offenbart, wieder zurückgenommen oder verheimlicht werden soll. Mittels der Strategie „in Deckung gehen“ kann sowohl einer eigenen inneren ablehnenden Haltung als auch einer Ablehnung durch das Umfeld begegnet werden, die entweder angenommen oder als tatsächlicher Konflikt ausgetragen wird.

Ich lese aus den Daten heraus, dass zwischen diesen Bewältigungsarten hin und her gewechselt werden kann. Die Gesprächspartnerinnen dieser Untersuchung berichten von einem dynamischen Prozess bezüglich der Anwendung der legitimierenden Strategien „aus der Deckung kommen“ und „in Deckung gehen“. Die Erlebnisse und Gruppenzugehörigkeiten, die sich im Studium abbilden sind dabei auslösend für die Auswahl der jeweiligen Strategie. Je nach gewählter Strategie kamen sie mit ihrem abiturlosen Zugang zur Hochschule im Verlauf ihres Studiums „aus der Deckung“ oder sie gingen von vornherein offensiv damit um. Andere entschieden, den Zugang ohne Abitur von vornherein nicht preiszugeben, und waren von Anfang an „in Deckung“. Einige gingen „in Deckung“, nachdem sie wegen ihres abiturlosen Zugangs zum Studium Unverständnis erfahren hatten. Diese Dynamik des Strategiewechsels von „in Deckung gehen“ und „aus der Deckung kommen“ wird in der Aussage von Frau P. deutlich, die von ihrem abiturlosen Zugang berichtet: „Und ich sage, [...] das immer auch mit Stolz, also da war das [...] während des Studiums, dass da nicht mehr so jedem zu erzählen, weil ich gemerkt hab, dass kommt nicht so gut an.“ Frau P. berichtet von ihrer Auseinandersetzung mit ihrem abiturlosen Zugang im Studium, es geht darum die gemischten Gefühle bezüglich des Studiums ohne Abitur zu bewältigen. Frau P. gelingt dies indem sie von der Strategie „aus der Deckung“ kommend in „Deckung geht“, indem sie weitere Gespräche über ihren abiturlosen Zugang vermeidet.

Bei der weiteren Analyse der Strategien „in Deckung gehen“ und „aus der Deckung kommen“ konnten weitere konkrete Strategien herausgearbeitet und den beiden Oberkategorien zugeordnet werden. Der Oberkategorie „in Deckung gehen“ wurde als erste Strategie *die Nicht-Thematisierung des oA-Zugangs* zugeordnet. Konträr dazu stellt sich die Strategie *Thematisierung des oA-Zugangs* als Strategie des „aus der Deckung kommen“ dar. In diesem Zusammenhang wird klar, dass der abiturlose Zugang einer Entscheidung zur Thematisierung oder Nicht-Thematisierung bedarf. Anders als traditionell Studierende müssen abiturlos Studierende eine Entschei-

dung darüber treffen, ob, wie und in welchen Kontexten sie ihren abiturlosen Zugang thematisieren und nicht-thematisieren. Frau J. berichtet beispielsweise, dass sie sich mit Erzählungen zu ihrer Studienberechtigung zurückhält und zunächst einmal andere persönliche Themen bespricht. Wenn es nicht mehr zu vermeiden ist und das Thema auf die Studienberechtigung kommt, berichtet sie von ihrem Studienzugang auf dem dritten Bildungsweg, damit wird der Wechsel von Nicht-Thematisierung zur Thematisierung des oA-Zugangs deutlich. Dies macht auch sichtbar, dass die oA-Studierenden nicht ausschließlich aus eigenem Antrieb den Strategiewechsel von Nicht-Thematisierung zur Thematisierung wählen, sondern sich zur Stellungnahme gedrängt fühlen. Frau J. verbindet die Thematisierung direkt mit der Rechtfertigung „Intelligenz zeichnet sich nicht mit einem ... Abitur aus.“ Aus dem Gespräch mit Frau J. wird deutlich, dass sie vor ihrem eigenen Studium dachte: „Leute“, sie meint Personen, die das Gymnasium besuchen „also ich habe die wirklich auf die höchste Stufe gestellt, weil ich gedacht habe, „Hut ab“, ...wer auf das Gymnasium geht, wer Abitur schafft, der ist intelligenzmäßig sehr hoch“. Daraus wird deutlich, dass Frau J. das Abitur mit einer hohen Intelligenz verbindet. Sie berichtet, dass sie über diese Ansicht reflektiert habe und sich nie auf dieser Stufe gesehen habe, der Studienzugang über den dritten Bildungsweg sei eine alternative Zugangsweise zum Studium, von der sie nun glaube, dass auch dieser Weg mit einer Art Intelligenz zusammenhängt. Daher weise sie zum einen die traditionell Studierenden daraufhin, dass sich Intelligenz nicht nur am abgelegten Abitur messen lasse, zum anderen spreche sie sich damit im Gespräch mit traditionell Studierenden eine eigene alternative Legitimierung zu und gehe auf diese Weise mit ihren eigenen Legitimitätszweifeln um.

Aus diesem Gesprächsabschnitt wird noch einmal die oben beschriebene schnelle Dynamik des Strategiewechsels von verdeckendem zu offenbarendem Verhalten deutlich. Die verdeckende Strategie besteht darin, dass sich Frau J. in persönlichen Gesprächen darum bemüht, dass andere persönliche Themen wie Familienstand, Kinder und Mehrfachbelastung vorrangig thematisiert werden. Ihren abiturlosen Zugang stellt sie in Gesprächen zurück. Frau J. nutzt die konkrete Strategie der Thematisierung des abiturlosen Zugangs. Es wird deutlich, dass sie die Thematisierung zur Rechtfertigung nutzt. Zudem kann die Thematisierung auch zum Zweck der sachlichen, informierenden, werbenden, motivierenden und zum heilsamen Umgang mit dem Hochschulzugang ohne Abitur dienen. Frau U. kommt ebenfalls „aus der Deckung“ und nutzt die Thematisierung für sich heilsam, innerlich getrieben von ihrem schlechten Gewissen als Studentin ohne Abitur einem jungen Menschen den Studienplatz wegzunehmen, sucht sie auch nach dem Aufnahme-prozedere noch einmal das Gespräch mit Lehrenden. Erst als die bestätigen, „Sie haben das Verfahren durchlebt, das ist völlig in Ordnung, das ist korrekt und richtig.

Und genau für solche Frauen wie Sie, haben wir auch immer Plätze hier und wollen die auch so besetzen. Genau SO! Und dann ging das.”

Mit Blick auf die Strategie „in Deckung gehen“ geht es nun darum sich den Kontextbedingungen der Hochschulwelt möglichst anzupassen, um mit dem abiturlosen Zugang „in Deckung zu bleiben“. Auch besteht die Möglichkeit der Nicht-Anpassung, um aus der „Deckung zu kommen.“ Die akademischen Regeln, Konventionen und Anforderungen wurden bereits als kontextuelle Bedingungen des Legitimitätszweifels und Unüblichkeitsempfindens vorgestellt. Die Strategien erhalten die Bezeichnung *Anpassung an akademische Gepflogenheiten* und *Nicht-Anpassung an akademische Gepflogenheiten*. Diese Anpassungsleistung dient dem Zweck zu vermeiden durch unangemessenes Verhalten im akademischen Kontext aufzufallen und dadurch Gefahr zu laufen mit dem abiturlosen Zugang enttarnt zu werden. Dabei kommt beispielsweise dem Sprechen einer akademischen Sprache hinsichtlich der Anpassung eine besondere Bedeutung zu. Es besteht die Annahme, dass Personen mit Abitur in einer akademischen Ausdrucksweise geschult seien und dies den Unterschied zu Studierenden ohne Abitur schnell offenbart. Dies wird beispielsweise an folgender Aussage von Frau N. deutlich:

„Und damit die anderen nicht merken, wo ich herkomme, sag ich jetzt mal, versuche ich das eben zu kompensieren, indem ich mir diese Sprache so aneigne, ehm dass ich relativ viele Fachbegriffe benutze, damit man nicht merkt, dass ich eigentlich gar nicht aus der / aus der Liga komme.“

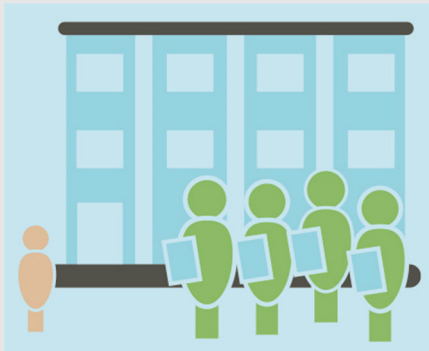
Frau N. bemüht sich eine akademische Sprache zu sprechen, um als Hochschulmitglied anerkannt zu werden und mit dem abiturlosen Zugang nicht aufzufallen. Frau N. wird von Kommilitonen aus der Hochschulwelt zurückgemeldet, dass sie die akademische Sprache in einer auffälligen, präntiösen Art pflege, viele Fremdwörter verwende und damit ein ungewöhnliches Verhalten zeige. Damit gelingt die Strategie der Verwendung einer akademischen Sprache nur bedingt und es wird deutlich, dass *akademische Regeln, Konventionen und Anforderungen* oftmals schwierig zu erkennen sind. Frau N. gelangt zu der Erkenntnis, dass adaptierte akademische Gepflogenheiten, wie das Sprechen einer akademischen Sprache mit vielen Fremdwörtern, auch kontraproduktiv wirken können, damit ihr integratives Ziel verfehlen und sie in der Konsequenz die Häufigkeit der Verwendung von Fremdwörtern reduzierte, um in der Deckung zu bleiben. Daran wird deutlich, dass die Möglichkeit besteht aus Versehen aus der „Deckung zu kommen“, während dies bei dem „in Deckung gehen“ schwer vorstellbar ist. Frau U. konnte auf Grund des fehlenden Abiturs nicht auf Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens zurückgreifen. Sie beobachtete zu Beginn des Studiums das methodische Vorgehen anderer Kommilitonen und wagte den Versuch, sich von dem beobachteten Vorgehen abzusetzen, indem sie berufliche Methoden zur Wissensvermittlung einsetzte, sie gestaltete ein Referat spielerisch.

Damit passte sie sich den akademischen Gepflogenheiten bewusst nicht an. Dabei nahm sie in Kauf, dass das Vorgehen nicht den akademischen Standards entsprechen könnte und „kam mit ihrem abiturlosen Zugang „aus der Deckung“, um berufliches Wissen hervorzuheben. Sie versuchte damit den Fokus auf ein handlungsorientiertes Vorgehen umzulenken. Genau wie Frau J. spricht sich Frau U. mit diesem Vorgehen eine alternative Legitimierung über den Beruf zu, indem sie sich den beobachteten akademischen Gepflogenheiten nicht anpasste und durch die ihr bekannten beruflichen Gepflogenheiten ersetzte.

Außerdem unternehmen die Gesprächspartner hochschulextern und hochschulinterne Anstrengungen, um vermuteten Verständnisschwierigkeiten entgegen zu wirken. Sie versuchen, trotz vermeintlich schlechter Ausgangsbedingungen und des ungewöhnlichen Zugangs über den dritten Bildungsweg ohne Abitur als Studierende nicht durch Verständnisschwierigkeiten aufzufallen. Studierende ohne Abitur nehmen an, dass traditionell Studierende mit dem Ablegen des Abiturs einen Verständnisvorsprung haben, den sie als Studierende ohne Abitur selbstständig ausgleichen müssen. Herr T. nutzte eine verdeckende Strategie, um sein vermeintliches Leistungsdefizit auszugleichen. Er ging davon aus, dass er im Studium Verständnisschwierigkeiten haben würde und bereitete sich mit der entsprechenden Lektüre auf den Studienbeginn vor. Er *verschwie* seine *Verständnisschwierigkeiten* und nutzte externe Nachhilfemöglichkeiten, um mit den Verständnisschwierigkeiten nicht aufzufallen. Auch ich nutzte einen externen Nachhilfelehrer, um Statistikkenntnisse zu erwerben und verschwie im Studium meine Verständnisschwierigkeiten. Anders Frau Z. sie setzte eine andere offenbarende Strategie ein, sie ging mit ihren subjektiv empfundenen Unzulänglichkeiten aus der Deckung, offenbarte ihr vermeintliches Defizit und zielte darauf ab, Verständnis für ihre Situation zu ernten. Sie *bekundete* gleich zu Beginn des Studiums *Verständnisschwierigkeiten*, da sie annahm, als Abiturlose Hilfe zu benötigen. Sie äußerte gleich zu Beginn des Studiums gegenüber Mitstudierenden, dass sie vermutlich leistungsschwächer sei als die Kommilitonen, da sie kein Abitur habe. Darin drückte sich der Wunsch aus, Verständnis für eine vermutete geringere, langsamere und/oder schlechtere Auffassungsgabe zu erreichen.

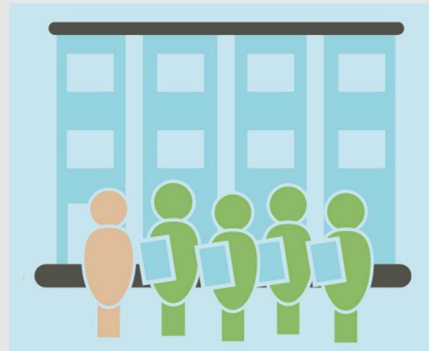
In diesem Abschnitt wurden die legitimierenden Strategien „in Deckung gehen“ und „aus der Deckung“ kommen vorgestellt und ihr Einsatz in der Hochschulwelt näher beschrieben, dabei wurden weitere Strategien ausdifferenziert und anhand von Beispielen illustriert. In der folgenden Abbildung werden die Strategien noch einmal übersichtlich und bildhaft dargestellt.

Legitimierende Strategien in der Hochschulwelt



„in Deckung gehen“

- Nicht-Thematisierung des oA-Zugangs
- Anpassung an akademische Gepflogenheiten
- Verschweigen von Verständnisschwierigkeiten



„aus der Deckung kommen“

- Thematisierung des oA-Zugangs
- Nicht-Anpassung an akademische Gepflogenheiten
- Bekunden von Verständnisschwierigkeiten

Abbildung 18: Legitimierende Strategien in der Hochschulwelt (eigene Darstellung)

Der nächste Abschnitt beschäftigt sich mit den legitimierenden Strategien in der persönlichen Welt der Studierenden ohne Abitur. In der Hochschulwelt liegt bei der Legitimierungsarbeit der Fokus auf dem Ankommen in der neuen Welt, die Studierenden geben sich mit den beschriebenen Strategien große Mühe, Fremdheit zu überwinden. Anders in der persönlichen Welt, hier liegt der Fokus auf der Vermeidung von Entfremdung, entsprechend werden Strategien angewandt, die dazu beitragen können. Dies soll nun weiter konkretisiert und ausgeführt werden.

5.8.4 Legitimierende Strategien in der persönlichen Welt

Das persönliche Milieu ist eine andere soziale Welt als die Hochschulwelt und benötigt daher auch eine milieutypische Legitimierungsarbeit. Die persönliche Welt zeigt sich überrascht von der Möglichkeit eines Studiums ohne Abitur, signalisiert mit Studienwunsch Stolz und Unterstützung oder Unverständnis, befasst sich hinsichtlich des Studienzugangs aber weniger mit

Legitimationsbedenken, sondern eher mit der Unüblichkeit, ohne Abitur zu studieren. Damit gehen Entfremdungsbefürchtungen sowohl auf der Studierenden- als auch auf der Angehörigenseite einher. Diesen Entfremdungsbefürchtungen soll durch die Legitimierungsarbeit in der persönlichen Welt entgegengewirkt werden. Ein abiturloses Studium ist ein Sonderweg, der die Menschen der persönlichen Welt vielfach unerwartet trifft und komplexe Anforderungen an sie stellt, die eine Anpassungsleistung erfordern. Wie bereits beschrieben, stoßen der Wunsch und auch die Umsetzung eines Studiums ohne Abitur in der persönlichen Welt entweder auf Ablehnung oder Akzeptanz. Im Laufe des Studiums kann es sein, dass die Reaktionen der Milieumitglieder sich verändern, möglicherweise von Ablehnung zu Akzeptanz, und umgekehrt ist auch ein Wechsel von Akzeptanz zur Ablehnung denkbar. Im Zusammenhang mit der Beschreibung der kontextuellen Bedingungen des Legitimitätszweifels und des Unüblichkeitsempfindens wurde bereits eine Zustimmungskultur und Ablehnungskultur in der persönlichen Welt dargestellt. Diese Kultur steht im engen Zusammenhang mit der Legitimierungsarbeit, die die Studierenden ohne Abitur in der persönlichen Welt leisten müssen. Es zeigt sich in der persönlichen Welt interessanterweise, dass nun nicht mehr der Umgang mit dem nicht vorhandenen Abitur, wie in der Hochschulwelt, das zentrale Thema ist, sondern es die Probleme sind, die entstehen, wenn sich die studierende Person durch das Studium verändert und sich die Mitglieder der persönlichen Welt mit dieser Veränderung auseinandersetzen. Dies wird offen besprochen oder auch insgeheim befürchtet. Die legitimierenden Strategien werden in der persönlichen Welt eingesetzt, um ein Studium zu rechtfertigen, für dieses zu werben oder andererseits sich in eine zurückhaltende Position bezüglich des Studiums ohne Abitur zu begeben. Auch wie bei der Legitimierungsarbeit in der Hochschulwelt finden sich in der persönlichen Welt die Oberkategorien „aus der Deckung kommen“ und „in Deckung gehen“. In der persönlichen Welt kommen die Studierenden ohne Abitur mit der Gestaltung ihres neuen Lebensabschnittes Studium „aus der Deckung“ oder sie „gehen in Deckung“. Das ist so gemeint, dass sie die legitimierenden Strategien einsetzen, um in der persönlichen Welt ihr Studium und ihre Entwicklung zu offenbaren und Angehörige daran teilnehmen zu lassen oder sie setzen die Strategie „in Deckung gehen“ ein, um das Studium in den Hintergrund treten zu lassen, damit der Alltag in der persönlichen Welt weiter reibungslos und möglichst unverändert gestaltet werden kann. Eine zurückhaltende konkrete Strategie des „in Deckung gehen“ mit dem Umgang des Studiums ohne Abitur ist die *Nicht- Thematisierung des abiturlosen Studiums und studienbezogener Gesprächsthemen*. Der erste Teil dieser konkreten Strategie wurde gedankenexperimentell erarbeitet, da es denkbar ist, dass Studierende ohne Abitur ihr Studium in der persönlichen Welt verheimlichen. Die Praktikabilität eines solchen Vorgehens hängt auch von der räumlichen

Nähe und Intensität der Beziehungen in der persönlichen Welt ab. In den Gesprächen wurde überwiegend der zurückhaltende Umgang mit studienbezogenen Gesprächsthemen gefunden. Frau P. ging „in Deckung“, sie thematisierte Erlebnisse aus dem Studium weniger, da sie im Laufe ihres Studiums eine Entfremdung von der persönlichen Welt bemerkte. Sie vermutete als Grund ihr gewonnenes Wissen sowie eine Veränderung ihrer Persönlichkeit, die sich im Kontakt mit ihrer persönlichen Welt zeigte. Herr T. entschied sich zunächst für die Strategie der *Thematisierung seines Studiums ohne Abitur* in der persönlichen Welt. Als konkrete Strategie des „aus der Deckung kommen“ konnte wie bei der Legitimierungsarbeit in der Hochschulwelt die *Thematisierung des abiturlosen Studiums und studienbezogener Gesprächsthemen* als eine offene, offenbarende und „aus der Deckung“ kommende Umgangsweise herausgearbeitet werden, wie bei Herrn T.. Frau I. kam ebenfalls mit ihren Erfahrungen aus dem Studium in besonderer Weise „aus der Deckung“ und machte das Studium zu einem Paarprojekt. Frau I. war schon früh klar, dass sie das Studium mit Paar- und Familieneinbindung konzipieren wollte, zum ersten weil es so am besten zu praktizieren war, zum zweiten, weil sie die Begeisterung für die neuen Themen aus dem Studium mit ihrem Ehemann teilen wollte und um eine Entfremdung von der Familie zu vermeiden. Herr T. wechselte von der Thematisierung zur Nicht-Thematisierung und ging noch einen Schritt weiter, indem er Kontakte zum persönlichen Milieu reduzierte und damit dazu überging, schwierige Situationen zu vermeiden. Als weitere Strategie ergibt sich aus diesem Vorgehen das *Vermeiden von Situationen mit Ablehnungserwartung*. Frau U. hingegen ließ sich auf Situationen mit Ablehnungserwartung ein. Beispielsweise stand der Ehemann von Frau U. dem Studium seiner Frau sehr skeptisch gegenüber, weil er mehr Verantwortung für die Alltagsgestaltung auf sich zukommen sah, aber auch, so die Vermutung von Frau U., weil er sein eigenes Studium abgebrochen hatte, als weniger gebildet, weniger diszipliniert und weniger erfolgreich dazustehen. Frau U. warb für ihren Wunsch zu studieren und rechtfertigte ihn, was zunächst zu Auseinandersetzungen mit ihrem Mann führte. Auch die Geschwister von Frau U. reagierten mit Unverständnis. In diesem Beispiel der persönlichen Welt breitet sich eine Skepsis gegenüber dem akademischen Aufstieg eines Mitglieds aus. Die Strategie von Frau U. bestand darin, dass sie, in der persönlichen Welt Situationen mit Ablehnungserwartung suchte und sowohl mit ihrem Ehemann als auch mit ihren Geschwistern in den Dialog trat, um für ihren Studienwunsch zu werben. Diese Strategie nenne ich *Sich-einlassen auf Situationen mit Ablehnungserwartung*. Die Personen in der persönlichen Welt bieten teils Unterstützung beispielsweise in Form von emotionaler, alltagspraktischer und finanzieller Form. Es besteht konkret die Möglichkeit, die Unterstützung abzulehnen aber auch sie aktiv zu suchen. Der *Verzicht auf Verbündete und Unterstützung* ist eine Möglichkeit im

Umgang mit dem Studium ohne Abitur in der persönlichen Welt. Diese Strategie hat zum Ziel, das Studium weniger in den Mittelpunkt zu rücken, um möglichst wenig Irritationen in der persönlichen Welt hervorzurufen und bewältigen zu müssen. Andererseits kann man im Beispiel von Frau U. eine gegenläufige Strategie erkennen. Frau U. erhielt Bestätigung für ihren Wunsch zu studieren durch eine ehemalige Lehrerin aus der Erzieherinnenausbildung, die ihr Mut zusprach, dass das der richtige Weg sei und sie es schaffen werde. Anhand dieses und ähnlicher Beispiele aus den Gesprächsdaten habe ich die Strategie *Suchen nach Verbündeten und Unterstützung* herausgearbeitet.

Strategien der Legitimierungsarbeit in der persönlichen Welt



„in Deckung gehen“

- Nicht-Thematisierung des abiturlosen Studiums und studienbezogene Gesprächsthemen
- Vermeiden von Situationen mit Ablehnungserwartung
- Verzicht auf Verbündete und Unterstützung



„aus der Deckung kommen“

- Thematisierung des abiturlosen Studiums und studienbezogene Gesprächsthemen
- Sich-einlassen auf Situationen mit Ablehnungserwartung
- Suchen nach Verbündeten und Unterstützung

Abbildung 19: Legitimierende Strategien in der persönlichen Welt (eigene Darstellung)

5.9 Konsequenzen der Balancierungsarbeit und Legitimierungsarbeit

Unter Konsequenzen verstehen Strauss und Corbin (vgl. 1996, S.85) Folgen des kontextuellen Handelns. Sie meinen damit beabsichtigte und unbeabsichtigte Ergebnisse, die sich aus dem Handeln und Interagieren ergeben, in diesem Fall interagieren und handeln die Befragten durch die Balancierungsarbeit und Legitimierungsarbeit in den jeweiligen Welten. Die Konsequenz aus den jeweils gewählten Strategien der Balancierungsarbeit und Legitimierungsarbeit ist in unterschiedlichem Ausmaß sozialintegrativer oder sozialdesintegrativer Natur innerhalb der jeweiligen Welten. Die Gesprächspartnerinnen, pflegen, verbinden, lockern oder lösen ihre Beziehung zur persönlichen Welt und zur Hochschulwelt mit den gewählten Strategien der Balancierungsarbeit und Legitimierungsarbeit. Gelingt das Ankommen an der Hochschule nicht und ist der Abbruch des Studiums eine ernst zu nehmende Option, erleichtert die reduzierte soziale Verbindlichkeit den Abbruch der Kontakte zur Hochschulwelt. Eine Ablösung aus der Hochschulwelt findet in ihrer ausdrucksstärksten und konsequentesten Form im Ausstieg aus dem Studium statt. Hier haben die Strategien der Balancierungsarbeit und Legitimierungsarbeit nicht hinreichend gewirkt, sodass nur noch der Rückzug aus der Hochschulwelt zurück in die berufliche und persönliche Welt möglich ist. Frau N. berichtet davon, dass sie solch einen Ausstieg nach einer ersten nicht bestanden Klausur beobachtet hat.

Frau N.: „Ich weiß nur, dass eine Kollegin dann, ein Stückchen älter als ich, ... genauso wie ich angefangen hat zu studieren, nur ich weiß, dass sie die Klausur, die hat zuerst Rechtsklausur geschrieben, die hat die nicht bestanden. Und damit hat sie auch aufgehört.“

Die letzte Konsequenz, die Verbindung zu lockern und zu lösen, um der Hochschulwelt zu entkommen, besteht also in der Beendigung des Studiums, was zur Folge hat, dass der Traum vom Studium ohne Abitur sich nicht erfüllt. Andererseits ist auch eine Integration in die Hochschulwelt von Frau P. beschrieben worden, durch das „in Deckung gehen“ konnte sie eine gute Integration an der Hochschule erreichen und zog eine akademische Karriere in Erwägung. Auch in der persönlichen Welt zeigte sich, dass Prozesse in Gang kamen, in denen sich eine Lösung von der persönlichen Welt vollzog. So beschreibt Frau P. einen Prozess der Entfremdung von ihrer Herkunftsfamilie, den sie bedauerte. Der Prozess habe sich im Verlauf ihrer Akademisierung fortlaufend vollzogen. Die Gesprächsthemen hätten sich verändert und die Familienmitglieder seien weniger ungezwungen miteinander umgegangen. Frau I. pflegte und verband die Beziehung zur persönlichen Welt in besonderer Weise, um Entfremdung zu vermeiden und spürte eine lockere, aber ernste Verbindung zur Hochschulwelt, wohl auch durch lange Anfahrtswege und der damit verbunden reduzierten Möglichkeit in der Hochschulwelt präsent zu sein. Herr T. stellte beispielsweise seine persönliche Welt insofern infrage, als das persönliche

Milieu seine ambitionierten studentischen Aktivitäten teilweise abwertete. Die Art und Weise, wie er darüber erzählte, erweckte den Eindruck, dass Menschen der persönlichen Welt seinen Werdegang nicht akzeptierten. Ihm nahestehende Personen der persönlichen Welt befürchteten, dass ihm das bisherige persönliche Milieu nicht mehr genüge werde. In der Konsequenz kam es zu einer Reduzierung der Kontakte zu bestimmten Teilen seiner persönlichen Welt. In diesem Zusammenhang erfolgte gleichfalls sowohl eine soziale als auch emotionale Lockerung mit der Konsequenz der Loslösung von der persönlichen Welt. Eine damit einhergehende Entfremdung von der persönlichen Welt führte in ihrer konsequentesten Form zu einem Abbruch der persönlichen Kontakte. Zwar hat niemand der Gesprächspartner diesen Schritt abschließend gewählt, allerdings erwähnte Herr T., dass er die Kontakte zur persönlichen Welt, im Besonderen zur Familie, sehr eingeschränkt hatte.

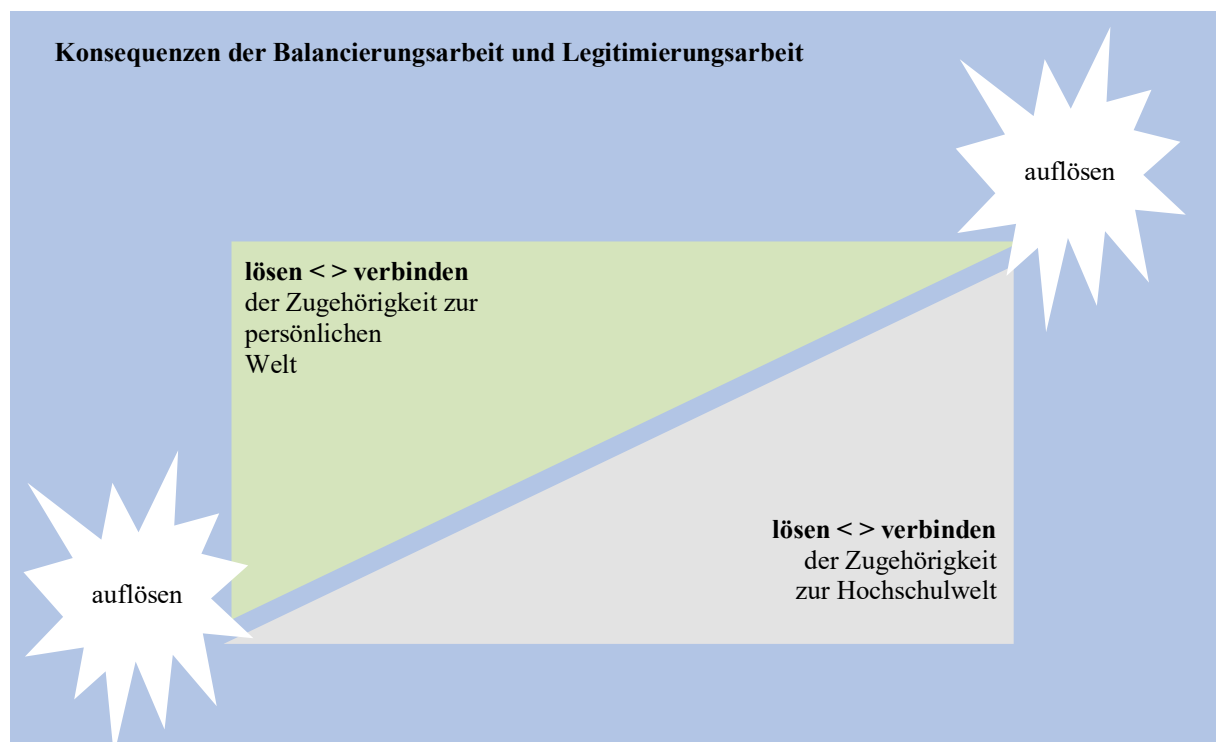


Abbildung 20: Konsequenzen der Balancierungsarbeit und Legitimierungsarbeit (eigene Darstellung)

5.10 Erweiterung der Modellkategorien durch Expertengespräche

Die Gespräche mit den Studierenden ohne Abitur führte ich in den Jahren 2013 und 2014. Nach der Entwicklung erster Modellentwürfe und der wiederholten Vorstellung dieser im Münsteraner Kolloquium, kam im Jahr 2016 die Idee auf, zur Ergänzung und Kontrastierung der studentischen Sichtweise Hochschulmitglieder aus dem Bereich der Beratung als Experten und Expertinnen zu Wort kommen zu lassen. Dazu nahm ich mit einem Studienberater und einer für

die Aufnahmegespräche von Studienanwärterinnen ohne Abitur verantwortlichen Professorin Kontakt auf. Ziel war es, durch das Einbeziehen einer neuen Perspektive zu einer weiteren Ausdifferenzierung der Kategorien im Modell zu gelangen. Diese beiden Experten haben eine unterschiedliche Nähe zu den Studierenden ohne Abitur, der Studienberater war durch seine beratende Funktion mittelbar an einem Einstiegsprozess beteiligt, während die Professorin unmittelbar in den Einstiegsprozess eingebunden war, indem sie sowohl beratend als auch prüfend tätig wurde. Nach der zweijährigen Arbeit am Modellentwurf und der Besprechung der Kategorien mit den gleichen Mitgliedern des Kolloquiums sollte die Expertensicht eine Dezentrierung von den bisher erarbeiteten Kategorien anregen und damit die Möglichkeit eröffnen eine selbstverständliche und fraglos gewordene Sichtweise zu überdenken (vgl. Breuer et al., 2018). Die ursprüngliche Forschungsfrage bezog sich auf das emotionale Erleben von Studierenden ohne Abitur, daher ist in erste Forschungs- und Auswertungsschritte ausschließlich diese Personengruppe einbezogen worden. Nachdem nun deutlich wurde, dass sich die Studierenden ohne Abitur teils mit Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifeln befassen, schien es sinnvoll Mitglieder der Hochschule nach ihrer Einschätzung zu befragen. Im Verlauf der Arbeit mit den Daten der Studierenden ohne Abitur traten die interaktionalen Aspekte anderer Hochschulangehöriger und des damit verbundenen Einflusses auf das emotionale Erleben der Studierenden ohne Abitur hervor und sollten durch die Expertengespräche genauer betrachtet werden.

5.10.1 Expertensicht auf die Phänomene Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel

Wie bereits zuvor ausführlich dargelegt, befassen sich Studierende ohne Abitur mit dem verunsichernden Gefühl der Unüblichkeit verbunden mit der Frage nach der Legitimation. Der Studienberater stellt klar:

„Ich habe in erster Linie zu tun gehabt mit Menschen, die auf diesem Weg studieren wollten. Welche Erfahrungen sie dann im Studium gemacht haben, habe ich nur am Rande mitbekommen.“

Aus Sicht des Studienberaters findet eine riesige Reduktion statt. Ausgehend von der sehr großen Gruppe der Personen, die ein solches Studium aufnehmen könnten und der Anzahl der Personen, die am Ende ein Studium ohne Abitur aufnehmen, scheint es unsichtbare und unbeschriebene Mechanismen zu geben, die eine deutliche Reduktion der potentiellen Interessierten zur Folge haben. Insgesamt konnten sich fünf Gruppen von Studieninteressierten ohne Abitur bilden las-

sen. Drei davon hat der Studienberater beigetragen und zwei weitere die Professorin. Der Studienberater beschreibt Studieninteressierte ohne Abitur und teilt diese, aus seiner Beratungserfahrung, in drei Gruppen ein, die große Gruppe der „beruflich Qualifizierten, die uninformatiert sind über ein Studium ohne Abitur“, die zweite Gruppe – „informatiert, drüber nachdenkend und verwerfend“, die dritte Gruppe – „informatiert, nachdenkend-ernsthaft auseinandersetzend und verwerfend“, ergänzend zu diesen Überlegungen fügt die aufnehmende Professorin eine vierte Gruppe hinzu, die überraschenderweise den Aufnahmeprozess durchläuft und trotz Zusage, den Studienplatz nicht annimmt. Und die fünfte beschriebene Gruppe sind die Personen, die das Studium aufnehmen. Damit ist die fünfte Gruppe die Gruppe, mit der sich das erarbeitete Modell beschäftigt. Diese erhebliche Reduktion und ihre Mechanismen lassen die Unüblichkeit eines Studiums ohne Abitur besonders deutlich werden. Denkbar ist es auch, dass Personen mit einem traditionellen Abitur uninteressiert an einem Studium sind, auch besteht die gedankliche Option, dass sie einen angebotenen Studienplatz nicht annehmen oder fehlende Motivation den Ausschlag gibt, trotz Abitur und Zusage einen Studienplatz nicht anzutreten. Diese Aussagen der beiden Experten über die Selektionsprozesse machen deutlich, dass dieses Modell sich mit einer sehr kleinen Gruppe von Personen befasst. Dabei bedingen unterschiedliche explizite und implizite Mechanismen den Selektionsprozess. Vor dem Hintergrund dieses Auswahlprozesses ist es gut erklärbar, dass die Studierenden ohne Abitur ein Gefühl der Unüblichkeit entwickeln. Wie bereits zuvor beschrieben, ist daher die gewählte Forschungsmethode eine geeignete Methode, um Erkenntnisse über eine kleine Gruppe von Beforschten zu gewinnen.

Aus den Schilderungen des Studienberaters entsteht das Bild eines *Nadelöhrs*, das es zu passieren gilt, um ein Studium ohne Abitur aufnehmen zu können. Die Professorin macht deutlich, dass sie eine Einschätzung zur Studienerfolgsprognose abgeben solle, das sei ihrer Ansicht nach in einem kurzen Gespräch jedoch nicht möglich, wohl aber das Erkennen, ob jemand ernsthaft Lust habe zu studieren. Das sei für sie das entscheidende Auswahlkriterium. Dies mache sie unter anderem an dem Engagement, mit dem die Bewerberinnen die vorzubereitenden Texte bearbeitet hätten, fest. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Aussage von Frau H., die ihre besondere Motivation zum Studium ohne Abitur schildert, indem sie in ihrem Auswahlgespräch sagt, wenn sie nicht genommen werde, würde sie sich im nächsten Jahr noch einmal bewerben. Diese Schilderungen beschreiben das *Nadelöhr* mit seinen Aspekten. Das können eine fachliche Aufnahmeprüfung äquivalent der Prüfung im Abitur sein, eine Motivationsabfrage und die Bereitschaft biographische Krisen zu offenbaren, weil es beispielsweise dazu kommen kann, dass erfragt wird wie die Schullaufbahn war. Und was möglicherweise das Er-

reichen eines Abiturs verhindert hat. Das Bild des *Nadelöhrs* veranschaulicht die vom Studienberater eingangs skizzierte riesige Reduktion zwischen potentiell Studieninteressierten und der kleinen Zahl der Studienanfänger ohne Abitur. Bei dem *Nadelöhr* handelt es sich um ein dem Modell vorgelagerten Prozess, der erst durch die Expertengespräche deutlich wurde. Dieser Prozess beeinflusst die Anzahl der Studierenden ohne Abitur und steht in Zusammenhang mit dem Unüblichkeitsempfinden, möglicherweise fördert es auch den Legitimitätszweifel. Zwar haben die Expertengespräche wenig zusätzliche Informationen über die Phänomene Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel erbracht, dennoch hat sich durch die Befragung das Gesamtmodell erweitert und eine zusätzliche Problematik deutlich werden lassen. Insgesamt gibt es dadurch weitere Fragen zum Aufnahmeweg eines Studiums ohne Abitur. Das könnte ein eigener Forschungsprozess sein, der Frage nachzugehen, welche Bedingungen das *Nadelöhr* beeinflussen und es erweitern könnten. Die Personen, die es in ein Studium geschafft haben, scheinen besondere Einstellungen und Fähigkeiten mitzubringen, die sie durch das *Nadelöhr* tragen. Einige davon sind bereits durch und in meinem Modell beschrieben. Im nächsten Kapitel soll es durch den Abgleich mit der aktuellen Forschungsbewegung zu weiteren Erkenntnissen und Verbindungen kommen.

6 Methodische Reflektion und Verortung der Ergebnisse im Forschungskontext

In diesem Abschnitt soll zunächst die Frage nach dem Geltungsbereich und den damit zusammenhängenden Grenzen des Modells beantwortet werden. Danach erfolgt ein Blick auf die Gütekriterien und die theoretische Sättigung. Außerdem scheint die Reflexion des Sampling und meiner theoretischen Sensibilität für diese Forschungsarbeit wichtig. Zudem werden weitere Fragestellungen für mögliche Anschlussforschung aufgeworfen und in Zusammenhang mit dem erarbeiteten Modell diskutiert. Abschließend soll das Gesamtmodell im Forschungskontext betrachtet werden.

6.1 Methodische Reflektion

Zur methodischen Reflektion gehören die Einschätzung von Güte und Geltungsbereich der Forschungsergebnisse, die Subjektivität und der theoretischen Sensibilität, außerdem die Reflexion des Samplings und der theoretischen Sättigung (vgl. Breuer et al. 2018).

6.1.1 Güte und Geltungsbereich der Forschungsergebnisse

Strübing (vgl. 2014, S. 79) beschäftigt sich im Zusammenhang mit der Frage nach der Güte qualitativer Verfahren mit den Standards und den Gütekriterien. Der zentrale Unterschied zu quantitativen Verfahren besteht nach Strübing (vgl. 2014, S. 79) darin, dass die qualitativen Vorgehensweisen sich zwar auch an Gütekriterien und Qualitätssicherung orientieren, aber andere Legitimationsideen für die Gültigkeit des jeweiligen Verfahrens zugrunde legen. Zwar gelten für die qualitative Forschung nicht die Gütekriterien der quantitativen Forschung, so können die klassischen Kriterien Reliabilität, Repräsentativität, Validität und Objektivität für die Grounded Theory nicht gelten. Das Vorgehen bei der Datenerhebung mit dem standardisierten Verfahren des narrativen Interviews und der Auswertung mit der Reflexiven Grounded Theory ist ein grundlegender Meilenstein zur Güte dieser Forschungsarbeit. Zwar sind qualitative Verfahren aus den obigen Gründen wenig standardisierbar, dennoch sind sie an einer Regelmäßigkeit orientiert. Der Forschende macht zunächst deutlich mit welchen Methoden gearbeitet wurde. Die Beschreibung des methodischen Vorgehens kann im Sinne Steinkes (vgl. 2012, S.236) als Gütekriterium verstanden werden.

Für die Güte der Grounded Theory, so Strübing (vgl. 2014, S. 79-80), seien universelle wissenschaftliche Standards kein ausreichender Maßstab, da sich die Grounded Theory durch eine pragmatisch prozessuale Herangehensweise und den Einbezug der jeweiligen Perspektive des Forschenden auszeichne. Steinke (vgl. 2012, S. 323) hält die intersubjektive Nachvollziehbarkeit für ein wesentliches Kernkriterium. Dazu nennt sie die Dokumentation des Forschungsprozesses und die entsprechende Nachvollziehbarkeit des Forschungsweges als wesentlich. Zunächst weist sie darauf hin, dass es ein Vorverständnis des Forschenden zum Forschungsgegenstand geben wird, welches besonders beachtet und beschrieben werden sollte. In meiner Forschungsarbeit wird diesem Kriterium Rechnung getragen, indem ich meine Vorannahmen (Präkonzepte) zum Forschungsgegenstand zu Beginn des Forschungsberichtes offengelegt und fortlaufend reflektiert habe. Die Beschreibung der Erhebungsmethoden und des Erhebungskontextes finden sich ebenfalls ausführlich in meinem Forschungsbericht. Dieses Vorgehen und die genaue Beschreibung des Forschungsprozesses ist nach Steinke (2012) die zentrale Vorgehensweise bei der Forschung mit qualitativen Methoden. In diesem Forschungsbericht habe ich detailliert das Vorgehen bei der Datenerhebung beschrieben. Die angewandte Forschungsmethode der Reflexiven Grounded Theory wird ausführlich beschrieben, genau wie die Bedeutung persönlicher Empfindungen und Erlebnisse, die reflektiert und überprüft das Vorgehen bei der Datenerhebung und Auswertung unterstützen. Die Transkripte wurden anhand der beschriebenen Transkriptionsregeln bearbeitet. Im fortlaufenden Forschungsbericht wurden im Rahmen der Datenauswertung und Modellierung relevante Zitate der Gesprächspartnerinnen illustrierend in den Forschungsbericht eingewoben. Die Beschreibung der Gütekriterien und der Rückbezug auf diese Arbeit tragen ebenfalls zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit bei. Ein weiterer Punkt, den Steinke (2012) als wichtiges Gütekriterium erachtet, ist die Bearbeitung und Interpretation der erhobenen Daten in Gruppen. Hier war das Münsteraner Kolloquium, in dem explizit mit der Reflexiven Grounded Theory gearbeitet wurde und das Aachener Forschungskolloquium eine unterstützende Einrichtung, die zur Verbesserung der Güte dieser Forschungsarbeit beigetragen hat. In diesen Kolloquien wurden regelmäßig Forschungsarbeiten besprochen. Das Vorgehen orientierte sich am regelmäßigen Austausch über die jeweiligen Fortschritte, das hat in nicht seltenen Fällen zu deren Verwerfung und Veränderung beigetragen. Bei jeder Betrachtung des Modells, mit jedem Gespräch darüber oder dem Lesen eines Textes sind weitere Ideen entstanden, die als Modifikationsgrundlage dienten und neue Gedankenprozesse anregten, damit könnte der Forschungsprozess theoretisch noch lange fortgesetzt werden.

Der Austausch mit anderen Forschenden dient zur Perspektivveränderung und als Gütekriterium im Sinne Steinkes (vgl. 2012, S.324 - 326). Ergänzend dazu ein Versuch die Gütekriterien auf die Arbeit mit der Grounded Theory zu übertragen.

Da es sich bei der Reliabilität um die Möglichkeit der Wiederholbarkeit von Forschungsprozessen mit dem gleichen Ergebnis handelt, ist die Reliabilität bei der Arbeit mit qualitativen Methoden nicht herstellbar. Die Erhebung und Analyse sozialer Prozesse sind nicht genau wiederholbar. Das hier vorgelegte Forschungsergebnis kam durch einen langen Prozess von Datenerhebung und Datenanalyse zustande, den dargestellten Erkenntnissen liegt ein langer Prozess von Erkenntnisgewinn und Erkenntnisüberprüfung zugrunde und kann in dieser Einzigartigkeit nicht wiederholt werden, daher kann es dem Gütekriterium der Reliabilität nicht Rechnung tragen. Repräsentativität ist ebenfalls kein Gütekriterium, das im eigentlichen Sinne auf die Grounded Theory zutrifft. Die Grounded Theory ist nicht für große Populationen repräsentativ, sie dient eher dem Kenntlichmachen von Phänomenen und dies geschieht mit der Sicht auf kleine Ausschnitte sozialer Welten.

Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf die Anzahl von zehn Gesprächspartnern und Gesprächspartnerinnen. Dennoch lässt sich aus der Auswertung der Daten dieser Gruppe ein detaillierter phänomenologischer Erkenntnisgewinn ableiten. Dieser Erkenntnisgewinn ist vielleicht Anlass für eine vertiefte Forschung hinsichtlich der Konzipierung von Studiengängen und könnte möglicherweise in die Beratung von Studierenden ohne Abitur einfließen. Damit könnten diese Phänomene als Thema der weiteren Forschung, möglicherweise auch quantitativer Art zur Verfügung stehen.

Validität wird, laut Strübing (2014, S. 79-80), in der Grounded Theory insofern berücksichtigt, als gültige Theorien entwickelt werden, die intern widerspruchsfrei sind und extern die soziale Wirklichkeit abbilden; Datenerhebung, Interpretation und empirische Überprüfung sollten diesem Gütekriterium Rechnung tragen. Die ständige Überprüfung theoretischer Konstrukte dient der internen Güteprüfung und sollte auch extern überprüft werden, so ist dies mit einer sehr genauen Beschreibung der getroffenen Entscheidungen im Dokumentationsprozess möglich, siehe auch intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Diesem Kriterium der Güte habe ich versucht, durch diesen Forschungsbericht Genüge zu tun, indem ich auch Überlegungen über das Entstehen und das Verwerfen der unterschiedlichen Konstrukte dargestellt und damit den Prozess nachvollziehbar gemacht habe.

Eine gewisse Objektivität wird in der Grounded Theory dadurch erreicht, dass eine diskursfähige Theorievorstellung entwickelt wird, die anschließend zur Diskussion gestellt wird. Das

entwickelte Modell ist der letzten Gesprächspartnerin zur Diskussion vorgelegt worden. Sie fühlte sich angesprochen, Aspekte des Modells zu diskutieren und weitere Ideen beizutragen, um das Modell fortzuentwickeln. Solch eine Diskussion, so Strübing (2014, S.79-80), verbunden mit der Herstellung eines Konsens, kann zu einer immer objektiveren Perspektive auf das soziale Forschungs Handeln führen und damit in der Art und Weise dem Gütekriterium der Objektivität näherkommen.

Wie zuvor dargelegt, erfüllt meine Arbeit die zentralen Gütekriterien in den wesentlichen Punkten. Bei rückblickender Betrachtung fiel mir auf, dass die Arbeit mit der reflexiven Grounded Theory nun schon seit 2013 erfolgt. In dieser Zeit standen unterschiedliche zeitliche Ressourcen für mein Forschungsprojekt zur Verfügung. Der lange Zeitraum kann zu einem Abschlag bei der Güte der Forschungsarbeit geführt haben, denn es ist denkbar, dass Studierende, die heute befragt würden, ein anders Bild von den sozialen Prozessen eines Studiums ohne Abitur beschreiben könnten. Allerdings ist das letzte Gespräch am 01.02.2021 geführt worden, in dem Gespräch wurde deutlich, dass die Ergebnisse sich im aktuellen Alltag von Studierenden ohne Abitur weiterhin als relevant darstellen. Die von mir entwickelte reflexive Grounded Theory und der Forschungsbericht folgen den beschriebenen Gütekriterien. Dieses Modell steht einer prozesshaften Weiterentwicklung offen, es bildet einen kleinen Ausschnitt der von mir verstandenen Wirklichkeit des sozialen Prozesses eines Studiums ohne Abitur ab.

6.1.2 Die vier S in dieser Forschungsarbeit – Theoretische Subjektivität, Sensibilität, Sampling und Sättigung

Nach dem Abschnitt über die Güte und den Geltungsbereich des Modells reflektiert dieses Kapitel die Entwicklung meiner eigenen theoretischen Subjektivität und Sensibilität, die bei der Datenanalyse von Bedeutung war. Breuer et al. (2018) beschreiben, dass die Kategorien nicht zwangsläufig aus den Daten emergieren und legen daher ein besonderes Augenmerk auf die Subjektivität der handelnden forschenden Person, die den Daten einen Ausdruck verleihen. Laut Breuer et al. (2018) schaut sich die forschende Person über die eigene Schulter, um eine selbst-distanzierte Position im Forschungsprozess einzunehmen. Hier kommt zu der Subjektivität die theoretische Sensibilität hinzu. Breuer et al. (2018) verstehen dies als eine Art Aufmerksamkeit, als Wahrnehmung der Merkmale und Strukturen eines Forschungsgegenstandes, als Bewusstheit für Feinheiten in den Daten. Im Hinblick auf die von Breuer (2010) konzipierte Reflexivität der Grounded Theory interessiert sich Breuer für die vorgängigen, verinnerlichten Konzepte der forschenden Person und betont die Bedeutung des Deutungshintergrundes der forschenden Person für deren theoretische Sensibilität.

Im Weiteren beschreiben Breuer et al. (2018) das theoretische Sampling als eine forschergeleitete bewusste Auswahl von Untersuchungsdaten, die sich im Prozessverlauf als weiterer möglicher Erkenntnisgewinn präsentieren können. Dem Sampling, wie es in der Grounded Theory Methodik vorgeschlagen wird, konnte im Wesentlichen gefolgt werden. Schwierigkeiten des theoretischen Sampling wurden bereits bei der Darstellung des Forschungsprozesses beschrieben. Zwar wird die Gruppe der ohne Abitur Studierenden laut amtlichen Statistiken (http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-deutschland-insgesamt/#para_0), abgerufen am 13.10.2022) immer größer, dennoch sind die Personen nicht leicht zu finden. In dieser Untersuchung konnte ich zehn Interviewgespräche mit unterschiedlichen Personen führen.

Von theoretischer Sättigung wird gesprochen, wenn die mit der Grounded Theory forschende Person den Eindruck gewinnt, dass eine weitere Analyse der Daten keinen weiteren Erkenntnisgewinn mehr erwarten lässt (Breuer et. al., 2018). Der Zeitpunkt der ausreichenden theoretischen Sättigung wurde in diesem Forschungsprozess nach dem zuletzt geführten Interview deutlich. Die Gesprächspartnerin hat sich bereit erklärt, sowohl ihren persönlichen Beitrag zum Studieren ohne Abitur einzubringen als auch von ihrem heutigen Expertenstatus als Leiterin von universitären Vorbereitungskursen in Mathematik zu berichten. In diesen Vorbereitungskursen trifft sie auf viele Studierende ohne Abitur, die auch ihr von ihrem Erleben bezüglich des Studierens ohne Abitur berichten und Beratung zu unterschiedlichen Themen wünschen. Dieses Interview zeichnete sich durch eine besondere Ergiebigkeit aus. Da die Feststellung der theoretischen Sättigung subjektiv ist, da ich als Forscherin mit meinen Möglichkeiten der theoretischen Sensibilität, der Kreativität und unbewusst oder bewusst mit persönlichen Ressourcen daran beteiligt bin, ist es nicht auszuschließen, dass ein anderer Forscher einen anderen Punkt der theoretischen Sättigung gewählt hätte. Breuer et al. (2018, S.159) beschäftigt sich mit den Thesen unterschiedlicher Autoren zur theoretischen Sättigung. Mason (2010 zit.n. Breuer et al., 2018, S.159) spricht demnach von einem Ertragsrückgang, er meint, dass es einen Punkt gibt, an dem mehr Daten nicht natürlicherweise zu mehr Informationen führen. Dieser Auffassung entsprechend habe ich im Verlauf des Forschungsprozesses die Analyse nach dem oben beschriebenen Interview beendet. Die zehn geführten Interviews haben zu den wesentlichen Erkenntnissen und der vorliegenden Modellierung geführt. Auch Guest et al. (2006 zit. n. Breuer et al., 2018, S.159) führt aus, dass in seiner Forschergruppe die wesentlichen Punkte kategorialen Arbeitens schon bei sechs von 60 durchgeführten Interviews deutlich wurden. Das bedeutet, dass sich auch mit wenigen Fallzahlen wesentliche Merkmale des Forschungsgegenstandes herausarbeiten lassen.

Insgesamt wird deutlich, dass den vier S, der Subjektivität, der Sensitivität, dem Sampling als auch der Sättigung im Sinne der reflexiven Grounded Theory Rechnung getragen wurde. Eine ausführliche Beschreibung, wie dabei vorgegangen wurde findet sich bereits im oberen Teil des Forschungsberichtes.

6.2 Inhaltliche Verortung des Modells im Forschungskontext

Das in diesem Forschungsbericht vorgestellte Modell beinhaltet zentrale Phänomene, weitere Kategorien und ihre Zusammenhänge, die sich mit der einschlägigen Forschungsliteratur verbinden lassen. In dem folgenden Abschnitt gehe ich auf Gemeinsamkeiten und Überschneidungen, aber auch auf Unterschiede und Erweiterungen zur aktuellen Forschung zum Studieren auf dem dritten Bildungsweg ein. In den letzten Jahren beschäftigen sich Forscherinnen und Forscher wie Banscheraus, Brändle, Dahm, Duong, Kamm, Kerst, Nickel, Otto, Thiele und Wolter, unterstützt von politischer Seite in wissenschaftlich groß angelegten und begleiteten Projekten, mit Fragen zur Studierfähigkeit, Studienstrategien und Abbruchquoten von nicht traditionell Studierenden. Schon um die Jahrtausendwende herum forschten Alheit, Rheinländer, Scholz und Watermann intensiv zu Belangen der Studierenden ohne Abitur. In der nun anschließenden Verortung meiner Forschungsergebnisse werde ich Bezug nehmen auf die Ergebnisse dieser Forschenden.

6.2.1 Diskussion der Ergebnisse im Kontext anderer empirischer Untersuchungen

Zentrale Studien in der Forschungslandschaft, an die an dieser Stelle gut angeknüpft werden kann, sind die Arbeiten von Scholz et al. (2006), Wolter et al. (2014, 2017) und Alheit et al. (2006, 2008). Eine sehr umfangreiche wissenschaftliche Arbeit stammt von Scholz et al. aus dem Jahr 2006. Sein Anliegen war es, sowohl Vorbehalte von bildungspolitischer Seite als auch von Hochschuleseite gegen Hochschulsonderzugangswege zu reduzieren und den Weg für leistungsstarke und motivierte Nicht-Abiturientinnen und Nicht-Abiturienten an die Hochschulen zu erleichtern. Diese Forschungsarbeit wird im Folgenden vorgestellt und mit meinen Ergebnissen in Verbindung gebracht. Ebenso die umfassende Forschungsarbeit der Forschergruppe unter der Leitung von Wolter et al. (2014, 2017), die von 2011 bis 2020 (vgl. Kerst und Wolter, 2022) eine umfangreiche Untersuchung mit dem Titel „Nicht traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“ durchgeführt haben. Es handelt sich dabei um eine bundesländerübergreifende Studie, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, die sowohl quantitatives als auch qualitatives Vorgehen vereint und sich in vier

Themenblöcke untergliedert. Der erste Themenblock ist die schulische Bildungsbiographie von nicht traditionell Studierenden, der zweite Themenblock befasst sich mit den Studienmotiven und Entscheidungsprozessen, der dritte Themenblock beschreibt den Übergang in die Hochschule und der vierte Themenblock beschäftigt sich mit dem Nutzen von Beratungs- und Unterstützungsangeboten für nicht traditionell Studierende. Eine weitere relevante Studie in diesem Forschungsfeld ist die Arbeit von Alheit et al. (2008), sie umfasst Ergebnisse einer Langzeitstudie von 1998 bis 2007 und berichtet von den Erfahrungen von und mit Studierenden auf dem dritten Bildungsweg. Alheit (2006) beschäftigte sich bereits 2006 mit der Atmosphäre in Hochschulen und befasste sich mit Typen von Studierenden. Diese Forschungsarbeiten werden im Folgenden weiter ausgeführt und mit meinen Ergebnissen in Beziehung gesetzt. Entlang der einzelnen Modellkategorien wird die Literatur in Beziehung gesetzt.

6.2.2 Vorbereitung und Entscheidungsprozesse von Studieninteressierten ohne Abitur

Dem Aufbau des Modells folgend ziehe ich zunächst eine Verbindung zu dem oberen Teil des Modells, der die Vorbereitung und Entscheidungsprozesse von Studieninteressierten ohne Abitur darstellt. Die Studieninteressierten sammeln Informationen, sichten und verarbeiten diese, um sich schließlich für oder gegen die Kontaktaufnahme zur Hochschulwelt zu entscheiden. Nach wie vor scheint es eher zufällig zu sein, dass Personen von der Möglichkeit eines Studiums ohne Abitur erfahren. Scholz et al. berichten 2006 davon, dass Absolvierende von Fachschulen häufig durch ihre Lehrenden von der Möglichkeit eines Studiums ohne Abitur hören, im Gegensatz dazu Handwerker und Facharbeiterinnen, die eher aus den Medien und auf Grund eigener Recherche zu ihren Informationen gelangen. Auch Wolter et al. schreiben in ihrem Forschungsbericht im Jahr 2015 (vgl. S. 34), dass die größte Hürde für Interessierte an einem Studium ohne Abitur nach wie vor die Unkenntnis über die Möglichkeit eines Studiums ohne Abitur sei. Die Gesprächspartnerinnen dieser Untersuchung berichten von unterschiedlichen Wegen, auf denen sie die Informationen erhalten haben, gemeinsam mit den Forschungsergebnissen von Scholz et al. (2006) und Wolter et al. (2015) ist die Zufälligkeit. Scholz et al. (2006) attestieren den Studierenden ohne Abitur eine Offenheit für Neues und Entwicklung. Diese Offenheit beweisen die Studieninteressierten in dieser Forschungsarbeit bereits vor dem Studium, sie sondieren die Angebote, ein Studium ohne Abitur zu absolvieren, sie arbeiten sich durch eine Vielzahl von Informationen und Möglichkeiten, um eine Entscheidung für oder gegen eine Studienbewerbung zu fällen. Schon vor dem Beginn eines Studiums zeigen Personen,

die sich für ein Studium interessieren, demnach eine Offenheit für Neues, wie bereits beschrieben arbeiten sie sich durch eine Vielzahl von Informationen bis sie sich für ein Studium entscheiden. Das von unterschiedlichen Forschern, über viele Jahre zusammengeführte Modell der Big Five (Asendorpf und Neyer 2018) beinhaltet einen Aspekt der Persönlichkeit, nämlich die Offenheit für Erfahrungen, der mit dieser Offenheit für Neues in Verbindung gebracht werden kann. Offenheit für Erfahrungen, beinhaltet neben der Offenheit, eine kreative Seite und korreliert mit Intelligenz (Asendorpf 2019). Demnach könnte unter Einbezug des Big Five Modells untersucht werden, welche Persönlichkeitsanteile einen positiven Einfluss auf die Bewältigung eines Studiums ohne Abitur haben. Des Weiteren stehen Durchhaltevermögen und Anstrengungsbereitschaft in Zusammenhang mit einer ausgeprägten Motivationsstruktur der Studierenden ohne Abitur (Scholz 2006). Dabei kann der Aspekt Gewissenhaftigkeit als Persönlichkeitsfaktor zur Erklärung herangezogen werden (Asendorpf 2019).

Der Moment des Eintritts der Studieninteressierten ohne Abitur in die Hochschule wird in meinem Modell als Eintritt durch ein *Nadelöhr* beschrieben. In der Untersuchung „nicht traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität“ (Teil I) von Wolter et al. (vgl. 2015, S. 26) wird ebenfalls beschrieben, dass es sich bei nicht traditionell Studierenden um Personen handelt, die auf einen beruflich sehr erfolgreichen Weg zurückblicken können, auf dem sie bereits bewiesen haben, dass sie selbstständig und eigenverantwortlich arbeiten können. Diese beschriebenen Eigenschaften machen es den Personen ohne Abitur möglich, die Undurchsichtigkeit und Vielzahl der Informationen und Möglichkeiten zu sichten und entsprechend das *Nadelöhr* zu passieren. Wolter et al. (vgl. 2015, S. 35) geben zudem an, dass nicht traditionell Studierende „umfassend informiert“ in ein Studium starten.

6.2.3 Der Eintritt in die Hochschule durch ein Nadelöhr

Alheit et al. (2006) beschreiben deutsche Hochschulen als ein in sich geschlossenes System, das den Zugang für Studierende ohne Abitur erschwere. Das „Nadelöhr“, durch das die Studieninteressierten in die Hochschulwelt eintreten, ist je nach fachspezifischer Willkommenskultur unterschiedlich ausgeprägt. Entsprechend ist der Zugang für Studierende ohne Abitur zu einigen Fächern leichter als zu anderen. Dies klang sowohl in meinen Gesprächen an als auch Alheit et al. (2006) beschäftigten sich tiefergehend mit den Zugangsbedingungen, mit denen sich Studierende ohne Abitur an Hochschulen konfrontiert sehen. Die Atmosphäre, die den Studieninteressierten an den jeweiligen Hochschulen begegnet, wird die Vorbereitung und Entscheidungsprozesse beeinflussen. Sie stellen dar, dass es Studienfächer gibt, die als hart oder weich bezeichnet werden. Zudem beschreibt das Attribut „rein“ theoriebezogene Fächer und

„angewandt“ anwendungsbezogene Fächer. In seinem Vortrag zur „symbolischen Macht des Wissen - Exklusionsmechanismen des universitären Habitus“ an der Universität Heidelberg im Jahr 2009 verwendet er das Konzept von Becher (1987).

Kategorien	„hart“	„weich“
„rein“	z.B. Physik, Chemie, Biologie, Mathematik	z.B. Geschichte, Philosophie, Germanistik
„angewandt“	z.B. Maschinenbau, Elektrotechnik	z.B. Sozialwissenschaft, Sozialpädagogik etc.

Abbildung 21: Vier-Felder-Schema der Fachkulturen (Quelle: Becher, 1987)

Alheit (2006) beschreibt, dass sich die Studierenden ohne Abitur je nach Fach einem unterschiedlichen Habitus gegenübersehen. Die verschiedenen Anforderungen untersuchte er in Gesprächen mit Dozierenden des jeweiligen Faches. Harten und reinen Fächern schreibt er einen exklusiven Habitus zu. An seinen Ausführungen wird deutlich, dass es schwer ist, in solch einem Fach als Studierender ohne Abitur zu bestehen und dieser Habitus wohl auch im Bewerbungsverfahren bereits deutlich werden dürfte. Weichen und reinen Fächern weist er einen ambivalenten Habitus zu, das bedeutet, die Studierenden ohne Abitur sind in diesen Fachbereichen willkommen, dennoch begegnet man ihnen mit Skepsis, da angenommen wird, dass sie mit ihrem Erfahrungswissen, von dem sie sich nur schwer lösen können, die Wissenschaftlichkeit gefährden. Harten und angewandten Fächern weist er einen pragmatischen Habitus zu, hier sind die Studierenden ohne Abitur mit ihrer praktischen Erfahrung willkommen. Defiziten beispielsweise im Bereich der Mathematik wird mit Brückenkursen begegnet. In weichen, angewandten Fächern sehen Alheit et al. (2006) einen inklusiven Habitus, auch hier sind die praktisch Erfahrenen willkommen. Die Erkenntnisse, die Alheit et al. (2006) beitragen, lassen unterschiedliche Willkommenskulturen an den jeweiligen Fachbereichen vermuten. Diese unterschiedlichen Kulturen beeinflussen das *Nadelöhr* beim Eintritt in die Hochschule bereits maßgeblich. Sie entfalten weiter ihre Wirkung bei der anstehenden Gestaltung des ungewöhnlichen akademischen Weges von Studierenden auf dem dritten Bildungsweg. Beispielsweise scheinen die Beliebtheit und Offenheit des Studiums der Sozialen Arbeit/ Sozialpädagogik und die entsprechende inklusive Haltung der Dozierenden für Studierende ohne Abitur ermutigend zu sein, in ein Bewerbungsverfahren einzutreten. Gegensätzlich dazu ist die exklusive Haltung von Dozierenden harter und reiner Fächer, die eher zur Abwehr von Bewerbungsanstrengungen von

Studierenden ohne Abitur beiträgt. Auch beschreiben Wolter et al. (2016, S.40), dass die Hochschulen von den Studieninteressierten ohne Abitur sehr unterschiedlich in ihrer Offenheit und damit in ihrer Willkommenskultur wahrgenommen werden. Sie beschreiben keine direkte Ablehnung von nicht traditionell Studierenden von Hochschuleseite, wovon in dieser Untersuchung jedoch berichtet wurde. Studieninteressierte Personen bevorzugten im Jahr 2020 mit rund 54 % Studienfächer wie Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, hingegen in der Humanmedizin und den Gesundheitswissenschaften sind es rund 14 % Studierende ohne Abitur (vgl. Nickel und Thiele 2022, S.18). Daher ist anzunehmen und die Zahlen können als Hinweis gelten, dass sich das *Nadelöhr* bei inklusiven Studiengängen weitet, während es sich bei exklusiven Studiengängen verengt. In der Untersuchung von Wolter et al. (2017, S. 60) wurden die nicht traditionell Studierenden beispielsweise über vorbereitende Angebote wie Brückenkurse im Bereich Mathematik verunsichert. Die Verunsicherung entstand dadurch, dass die studieninteressierten Personen den Eindruck gewannen, dieser Leistungsanforderung nicht gerecht werden zu können. Beratungs- und Informationsangebote wirken eher verunsichernd, wenn sie intransparent und zu wenig spezifisch sind. Außerdem hemmt es die nicht traditionell Studierenden, wenn die Zuständigkeiten für das Aufnahmeverfahren nicht klar sind. Sie fühlten sich entsprechend dieser Angebote willkommen oder weniger willkommen. Diese Angebote haben eine gute Absicht, nämlich die Weitung des *Nadelöhrs* und eine Unterstützung von nicht traditionell Studierenden an Hochschulen. Wie beschrieben kann es passieren, dass sie unabsichtlich zu einer Verengung des *Nadelöhrs* führen. Die wahrgenommene Offenheit der Hochschule wurde in der Untersuchung von Wolter et al. (2017, S.60) auch davon abhängig gemacht, wie sich das Zulassungsverfahren an der jeweiligen Hochschule darstellt. Die Zulassungswege sind sehr heterogen von einer Äquivalenzprüfung bis zu einem Aufnahmeberatungsgespräch über die Studienmotivation sind unterschiedliche Wege möglich. Entsprechend der individuellen Einschätzung von Studieninteressierten wird sich auch das *Nadelöhr* weiten oder verengen. Nachdem die Studieninteressierten das *Nadelöhr* passiert haben, sind sie mit der akademischen Sozialisation und den Rahmenbedingungen an der gewählten Hochschule konfrontiert.

6.2.4 Gestaltung eines ungewöhnlichen akademischen Weges

Nach Eintritt in die Hochschulwelt durch das zuvor beschriebene *Nadelöhr* befinden wir uns auf der Ebene des Modells, in der es darum geht, erste Gestaltungsschritte des ungewöhnlichen akademischen Weges vorzunehmen. Wie Wolter et al. (2015, S. 31) berichten, kommen die nicht traditionell Studierenden mit einer Skepsis bezüglich ihres Studienerfolges an die Hochschule. Die Studie von Lojewski und Schäfer (2017) stellt als einzige Forschungsarbeit die

Frage in den Vordergrund, die sich viele Studierende ohne Abitur wohl häufig stellen „Bin ich gut genug dafür?“ Lojewski und Schäfer (2017, S. 61) erfuhren von Studierenden ohne Abitur, dass diese Selbstorganisation und Selbstdisziplin als hilfreich für den Studienerfolg eingeschätzten. Lojewski und Schäfer (2017, zit. n. Robbins et.al 2004, S. 261-288) stellen dar, dass die Überzeugung, etwas leisten zu können, die akademische Selbstwirksamkeitsüberzeugung, im Studium erfolgreich zu sein, eine große Rolle spielt. Studierfähigkeit sei demnach nicht nur von Abiturnoten abhängig. Lojewski und Schäfer (2017, S.62) beschreiben Fähigkeiten und Einstellungen wie die Überzeugung, etwas leisten zu können als sekundäre Fähigkeiten. Die Einstellung zu eigenen Leistungsfähigkeit und eine mögliche Skepsis hinsichtlich der Studierfolgswahrscheinlichkeit zum einen, aber zum anderen auch die Einstellung bezüglich der eigenen Legitimität in der Hochschule, wie in meinem Forschungsmodell dargestellt, treffen auf unterschiedliche kontextuelle Bedingungen der Hochschulen. In diesem Zusammenhang beschreiben Scholz et al. (2006) den Einstieg in ein Studium ohne Abitur an einer Hochschule als sensible Phase. Das Gelingen dieser Phase ist sowohl Grundlage für den Einstieg in das Studium als auch für den gesamten weiteren Weg im Studium. Wolter et al. (2016) beschreiben in ihrem Forschungsbericht, dass die Hochschule von Studierenden auf dem dritten Bildungsweg als fremd und realitätsfern empfunden wird. Auch Alheit weist bereits 2006 auf die schwierige Zeit zu Beginn eines Studiums hin. In meinem Modell findet man dieses Phänomen unter dem Begriff der Befremdungsmomente formaler, sozialer und innerer Art, die sowohl Passungsprobleme und Konfliktpotenziale als auch Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel auslösen können. Im mittleren Teil meines Modells wird das Erleben der von mir befragten Studierenden ohne Abitur nach Eintritt in die Hochschule abgebildet. Je nach persönlicher Einschätzung ihrer Studiensituation und nach Persönlichkeit gehen die Studierenden ohne Abitur mit ihrem vermeintlichen Sonderweg um, nutzen entsprechend Balancierungsstrategien und arbeiten an ihrer Legitimierung. Wolter et. al. (vgl. 2017, S. 56) beschreiben einen individuellen Rechtfertigungszwang von Studierenden ohne Abitur. Ihnen läge viel dran, sich in der Hochschule zu beweisen. Dieser individuelle Rechtfertigungszwang kommt dem von mir gefundenen Legitimitätszweifeln und Unüblichkeitsempfinden sehr nah. Anders als traditionell Studierende müssen abiturlos Studierende eine Entscheidung darüber treffen, ob, wie und in welchen Kontexten sie ihren abiturlosen Zugang thematisieren oder nicht thematisieren. Sie setzen sich demnach mit ihrem unüblichen Zugang auseinander. Wie ich bereits ausgeführt habe, werden die Studierenden ohne Abitur, je nachdem, wie sie selber oder auch andere Personen der Hochschulwelt ihren Sonderzugang bewerten, einen offenen oder verdeckten Umgang mit dem abiturlosen Zugang wählen. Dies verdeutlicht, dass die Bewertung des abiturlosen Zugangs die

Entscheidung zur Thematisierung oder Nicht-Thematisierung beeinflusst. Jeder zehnte der Befragten gibt laut Scholz et al. (2006) an, wegen des abiturlosen Zugangs mit Ressentiments gekämpft zu haben. Dieses Erleben kann zur Verstärkung von Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifeln beitragen. Wolter et al. (vgl. 2016, S. 44-45) zeichnen keine Ressentiments auf, sie machen darauf aufmerksam, dass die Befragten sich damit auseinandersetzen, dass die berufliche Sozialisation sich von der schulischen Sozialisation unterscheidet. Die Befragten schreiben den traditionell Studierenden zu, dass diese sich besser im System auskennen und dadurch Vorteile haben. Die berufliche Sozialisation führe dazu, dass schulische Verhaltensweisen wie beispielsweise zuzuhören und erst nach Aufforderung zu sprechen nicht mehr zum gängigen Repertoire von nicht traditionell Studierenden gehören. Solche Situationen eignen sich ebenfalls zur Entstehung eines Unüblichkeitsempfindens, auch dadurch, dass dieses Verhalten im Hochschulkontext als unüblich wahrgenommen wird und eine entsprechende Rückmeldung erfolgt. Weitere Gestaltungsschritte betreffen demnach, die Auseinandersetzung mit dem Unüblichkeitsempfinden und den Legitimitätszweifeln, die sich einstellen können. Wolter et al. (2017) berichten in ihrer Untersuchung zwar nicht konkret von der Auseinandersetzung von nicht traditionell Studierenden mit Unüblichkeit und Legitimität, sie beschreiben Studierende auf dem dritten Bildungsweg allerdings als gering integriert in der Hochschulwelt und begründen das mit Altersunterschieden und beruflichen sowie persönlichen Verpflichtungen von Studierenden auf dem nicht traditionellen Weg. Wolter et al. (vgl. 2015, S. 51) berichten davon, dass Studierende ohne Abitur mit Lehrenden gut auskommen und anerkannt werden. Dies fördere die Integration an einer Hochschule. Die oben bereits genannten Gründe führen dazu, dass zu den Kommilitonen hauptsächlich studienbedingte Kontakte geknüpft werden, die nicht in das Studentenleben hineinreichen. Die Kontakte haben laut Wolter et al. (2017) eine „zweckrationale Qualität“ (Wolter et al. 2017, S. 71), die Studienkontakte beziehen sich auf studienrelevante Kontexte, wie beispielsweise Arbeitsgruppen und Klausurvorbereitungsgruppen. Das wiederum steht einer tieferen Integration entgegen. Auch ist dort zu lesen, dass Studierende auf dem dritten Bildungsweg in besonders vielen Fällen ein Fernstudium absolvieren, damit sind die Präsenzzeiten und damit die persönlichen Kontakte geringer. Dies kann ein weiterer Grund dafür sein, dass Studierende auf dem dritten Bildungsweg weniger zu einer Integration an der Hochschule kommen. Dies bestätigen Wolter et al. im zweiten Bericht der Folgeuntersuchung im Jahr 2017 (vgl. S.16 und 17). Meine Ergebnisse können hier als Ergänzung angeführt werden, da die Phänomene Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel zu einer geringeren Integration an der Hochschule beitragen können. Umgekehrt kann eine geringe In-

tegration auch zu Unüblichkeitsempfinden und/oder Legitimitätszweifeln führen. In der Untersuchung von Scholz et al. (2006) geben 72 % der Befragten an, dass sie das Studium als Prozess betrachten, in dem sie ihre Persönlichkeit entwickelten und Selbstbewusstsein gewannen. Es ist denkbar, dass sie in diesem Zusammenhang auch in eine Auseinandersetzung mit dem Unüblichkeitsempfinden und den Legitimitätszweifeln traten und entsprechend gestärkt daraus hervorgingen. Scholz et al. (2006) betonen in diesem Zusammenhang, dass es weitestgehend gelingt, die Studierenden an der Hochschule zu integrieren. Anders hingegen Wolter et al. (2017), sie postulieren, dass sich die Studierenden ohne Abitur wenig an der Hochschule, an der sie studieren, integrieren. Das wird als ungünstig gesehen, da eine gute Integration an der Hochschule die Abbruchquote senkt. Auch Dahm et al. (vgl. 2018, S.108-159) haben sich in ihrem Beitrag mit der sozialen Integration von Studierenden auf dem dritten Bildungsweg befasst. Sie beschreiben, dass die Studienlage über Gründe eines Studienabbruches von Personen ohne Abitur uneindeutig ist. Zwar würden soziale Gründe hin und wieder in die Überlegungen einbezogen, dennoch steht die nicht gelungene soziale Integration an der Hochschule nicht im Vordergrund, es werden eher die Belastungen aus Berufstätigkeit und sonstigen Verpflichtungen hervorgehoben. Dahm et al. (vgl. 2018, S.108-159) haben in ihrer Untersuchung das interaktionistische Modell von Tinto (vgl. Dahm et al. 2018 zit. n. Tinto 1975) als grundlegend angesehen, erweiterten es in ihrem Studiendesign durch weitere Variablen wie beispielsweise Lebensumstände der nicht traditionell Studierenden. Nach Tinto, so Dahm et al. (vgl. 2018, S. 108-159), sind die Abbruchgründe zu unterteilen, zuerst in die akademische Integration, das meint in wie weit die Studierenden ein Studium in der Fachlichkeit bewältigen und die Studiermöglichkeit wertschätzen. Aber auch die soziale Integration, das miteinander im Studium sowohl zwischen Kommilitonen als auch Personen die lehren, beispielsweise gemeinsamer Spaß beim Lernen und Kontakte in Lerngruppen, die als befriedigend erlebt werden. Auch wird das soziale Miteinander der Studierenden ohne Abitur eher außerhalb der sozialen Welt des Studiums vermutet. Überraschenderweise zeigte sich bei Dahm et al. (vgl. 2018, S.108-159), dass die soziale Integration das Abbruchverhalten von Studierenden auf dem dritten Bildungsweg direkt beeinflusst. Daneben spielen die akademische Integration und die finanzielle Situation der Studierenden eine zentrale Rolle. Durch die soziale Integration wird ein „protektiver Halteeffekt“ (Dahm et al. 2018, S. 137) gewonnen. Des Weiteren scheint die soziale Integration an privaten Hochschulen gut zu gelingen, das ist relevant, da die Studierenden auf dem dritten Bildungsweg überwiegend an privaten Hochschulen studieren, so Dahm et al. (vgl. 2018 S. 141). Die akademische und soziale Integration ist möglicherweise eng mit Legitimitätszweifeln und Unüblich-

keitsempfinden verbunden, wenn diese beiden Aspekte der akademischen und sozialen Integration nicht gelingen. Wolter et al. (vgl. 2017, S. 71) jedoch beschreiben sogar eine kritische Distanz nicht traditionell Studierender gegenüber traditionell Studierenden. Dies dürfte grundsätzlichen Integrationswünschen entgegenstehen. Sie verstehen sich im Vergleich zu traditionell Studierenden als erwachsener und ernsthafter, (vgl. Wolter, 2017, S. 71) anders hingegen das Verhältnis zu Lehrenden, das wird überwiegend als gut eingeschätzt (vgl. Wolter 2017, S. 74). Dies widerspricht teils den Berichten der Personen aus dieser Untersuchung, die auch kränkende und abwertende Erlebnisse mit Lehrenden beschreiben. Die Arbeit von Wolter et. al. wurde 2017 veröffentlicht, rund zehn Jahre nach Scholz Veröffentlichung. In der Frage der Integration sind sich beide uneinig. Die Gründe für die unterschiedliche Einschätzung können darin liegen, dass sich in diesen zehn Jahren eine Veränderung im Bewusstsein der Studierenden ohne Abitur vollzogen hat. Interessanterweise und damit vielleicht im Zusammenhang ist auch eine Veränderung der Studienmotive der Studierenden zu beobachten, war nach Scholz et al. (2006) noch eins der Hauptmotive für ein Studium ohne Abitur, die persönliche Entwicklung, ist das Hauptmotiv 2017 eine berufliche Veränderung, so Wolter et al. (2017). Demnach haben sich die Motive, mit denen Studierende ein Studium auf dem dritten Bildungsweg aufnehmen, verändert. Es ist anzunehmen, dass die von mir beschriebenen Phänomene Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel sowohl bereits 2006 als auch noch heute eine Relevanz haben. Denkbar ist, dass die veränderten Motive, nämlich die Abkehr von der persönlichen Entwicklung durch ein Studium hin zu einer beruflichen Veränderung durch ein Studium einen Einfluss auf den Umgang mit den beschriebenen Phänomenen haben könnten. Es ist denkbar, dass das Studienmotiv der persönlichen Entwicklung (vgl. Scholz 2006) auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifeln umfasste. Die Veränderung des Studienmotivs von der persönlichen Entwicklung hin zu einem pragmatischen beruflichen Fortkommen mit wenig Integration an der Hochschule, würde vermuten lassen, dass die Auseinandersetzung mit den vorhandenen Legitimitätszweifeln und dem Unüblichkeitsempfinden in den Hintergrund tritt. Die Daten dieser Untersuchung belegen, dass weiterhin ein Unüblichkeitsempfinden und auch Legitimitätszweifel eine große Rolle spielen. Es kann sein, dass eine Bewältigung der Phänomene in einem persönlichen Prozess weniger angestrebt wird, eher ein Akzeptieren desselben für die begrenzte Zeit an der Hochschule. Der Vergleich mit den traditionellen Studierenden und deren studentischer Lebensweise könnte als Hinweis gesehen werden, mit den eigenen Legitimitätszweifeln und dem Unüblichkeitsempfinden umzugehen. Vielleicht kommt der psychologische Abwehrmechanismus der Entwertung hier zum Einsatz, der der Bewältigung von Legitimitätszweifeln und Unüblichkeitsempfinden dient.

Weitere Forschung könnte sich mit der Frage beschäftigen, inwieweit das persönliche Studienmotiv und der Grad der Integration mit der Hochschule die Phänomene des Unüblichkeitsempfinden und des Legitimitätszweifels beeinflussen. Auch dürfte die Typologie, die Alheit (2006) hinsichtlich von Studientypen zur Verfügung stellt, einen Erklärungsansatz bieten, um zu ergänzen, dass es möglicherweise auch eine Typfrage ist, inwieweit Studierende mit dem Unüblichkeitsempfinden oder auch Legitimitätszweifeln zu kämpfen haben. Alheit (2006) stellt vier Studientypen vor: den Patchworker, den Bildungsaufsteiger, den Karrieristen und den Integrierer. Der Patchworker zeichnet sich durch erfolgreiche berufliche Anfänge aus. In diesen Biografien finden sich aber auch Abbrüche von beruflichen Ambitionen, diese Personen sind bildungsbiografisch flexibel. In dieser Untersuchung findet sich dieser Typ nicht, kein Gesprächsteilnehmer berichtete von beruflichen Abbrüchen, wohl von schulischen Misserfolgen, die beispielsweise in einer Klassenwiederholung bestanden. Der Bildungsaufsteiger wird von Alheit (2006) beschrieben als eine Person, die aus einem bildungsfernen Herkunftsmilieu stammt. Die Personen kommen durch Paten und Mentoren an die Hochschule. Dieser Typ ist belastet durch ein Minderwertigkeitsgefühl gegenüber der Welt der Wissenschaft. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass ein Studium abgebrochen wird. Dieser Typ bevorzugt weiche Fächer an der Hochschule. Meiner Einschätzung nach gehört beispielsweise Frau N. zu diesem Typ. Lange haderte sie damit, ob sie an der Fachhochschule sein dürfe, berichtete von im Studium lange empfundenen Minderwertigkeitsgefühlen, beispielsweise bei der Anfertigung schriftlicher Arbeiten. Sie versuchte, den Minderwertigkeitsgefühlen durch eine akademische Sprache zu begegnen. Ihre Herkunftsfamilie beschrieb sie als bildungsfern und dass sie sich in der schulischen Laufbahn als Bildungsverliererin sähe. Außerdem kämpfte sie in einem erheblichen Maße mit ihrem Bildungshabitus im Sinne Bourdieus (1987, 1987b), sodass sie psychotherapeutische Hilfe in Anspruch nahm, um mit ihrer inneren Verunsicherung hinsichtlich ihres Studiums umzugehen. Das half ihr schließlich, sich mit dem bildungsbiografischen Habitus in der Weise auseinanderzusetzen, dass sie sich im Studium wohler fühlen konnte. Folgende Aussage von Frau N. verdeutlichte das:

„Also ich mache jetzt eine analytische Psychotherapie, weil ich einfach nach dem zweiten Semester gemerkt habe, so ne, also ich komme einfach überhaupt nicht mit der Situation zurecht und ich brauche definitiv professionelle Hilfe.“

Alheit (2006) beschreibt den Karrieristen als Person, die eine selbstbewusste Erweiterung des beruflichen Vorwissens durch den akademischen Abschluss sucht. Dieser Typ entspricht Frau H., die sich durch ein berufsbegleitendes Studium weiterqualifizierte. Von den Möglichkeiten des akademischen Weges ohne Abitur wusste sie schon aus ihrer Kinderzeit, ihre Eltern lebten

es ihr vor. Frau H. nutzte die Möglichkeiten des deutschen Bildungssystems mit einer selbstverständlichen Gelassenheit, um beruflich aufzusteigen. Im Kontrast zu den anderen Befragten hat sie das Studium ohne Abitur parallel zum Berufsalltag absolviert. Da sie die Familie finanziell versorgte, war eine andere Möglichkeit als ein berufsbegleitendes Studium nicht infrage gekommen. Schließlich nennt Alheit (2006) den Integrierer. Dessen Motiv ist, durch das Studium etwas zu schaffen, das ihm nicht in die Wiege gelegt wurde. Zu diesem Typ gehört Frau I., sie berichtete von der Bildungsferne ihrer Eltern und dem damit einhergehenden Einfluss auf ihre Bildungsbiografie. Ihre Schilderungen waren frei von Vorwürfen, mit viel Verständnis für die Umstände in der Herkunftsfamilie. Ihre Freude und Motivation gewann sie daraus, dass sie nun doch die Chance erhalten hatte, ein Studium, dessen Voraussetzungen nicht durch die bildungsbiographischen Entwicklungsbedingungen vorgegeben waren, absolvieren zu können. Dies beeinflusste wiederum die Sicht, die sie nun auf die Schulbildung ihrer eigenen Kinder entwickelte. Es könnte sich für die weitere Forschung die Frage stellen, ob bestimmte Typen mehr und andere weniger den Konfliktphänomenen des Unüblichkeitsempfindens und des Legitimitätszweifels unterliegen. Nach Alheit (2006) scheint der Typ des Bildungsaufsteigers eine Verunsicherung in sich zu tragen, die möglicherweise bedeutend für die Ausbildung eines Unüblichkeitsempfindens und/oder eines Legitimitätszweifels sein könnte. Weitere Forschung könnte sich mit der Frage beschäftigen, inwieweit die vorgestellte Typologie mit den beschriebenen Phänomenen in Zusammenhang steht. Diese Forschung könnte hilfreich sein bei der Konzipierung von psychosozialen Beratungsangeboten für Studierende ohne Abitur.

Ergänzend zu der vorgestellten Typologie könnte die Persönlichkeit eines Menschen Erklärungen anbieten. Laut Asendorpf (2018) ist unter der Persönlichkeit eines Menschen die Summe seiner Eigenschaften, Individualität, die äußere Erscheinung und wiederkehrende Verhaltensweisen und stabiles Erleben zu verstehen. Im Zusammenhang mit der Aufnahme eines Studiums dürfte der Aspekt der Eigenschaften und der Verhaltensweisen wichtig sein. Es wäre möglich, dass stabile Copingstrategien hilfreich bei der Bewältigung eines traditionellen Studiums, im Besonderen aber in einem Studium ohne Abitur eine gute Grundlage bieten. Schon in den neunziger Jahren wurde deutlich, dass ein Studium an sich eine Herausforderung darstellt. Die Hochschulrektorenkonferenz stellt 1994 fest, dass die Studienberatung in Rahmen der allgemeinen Krisen eines Studiums relevant wird, von der Information bis zur psychologischen Beratung bietet sie ihre Dienste an.

6.2.5 Kontextuelle Bedingungen der Hochschulwelt beim Studium ohne Abitur

Im vorherigen Abschnitt stand die Gestaltung eines ungewöhnlichen akademischen Weges im Fokus. Wir haben uns somit im Kern des Modells befunden. Nun soll in diesem Abschnitt der kontextuelle Rahmen eines Studiums ohne Abitur beleuchtet werden. Ich konnte herausarbeiten, dass es zwei Welten gibt, die kontextuelle Bedingungen vorgeben. Zum einen sind das die kontextuellen Bedingungen der Hochschulwelt, rechts im Modellbild, zum anderen sind es die kontextuellen Bedingungen der persönlichen Welt, links im Modellbild (Abbildung 13). Die Bedingungen rahmen den mittleren Teil meines Modells und weisen darauf hin, dass die Balancierungsarbeit und die Legitimierungsarbeit, die von nicht traditionell Studierenden geleistet wird, entsprechend unter diesem Einfluss stehen. Auch in der Literatur werden kontextuelle Bedingungen der Hochschule diskutiert. Wie bereits dargelegt, ist die Öffnung der Hochschulen von politischer Seite gewünscht und gewollt. Die gesetzlichen Rahmenbedingungen wurden so verändert, insbesondere nach dem Kultusministerbeschluss von 2009, dass einer Öffnung der Hochschulen nichts mehr im Wege stand und die nicht traditionell Studierenden von politischer Seite willkommen geheißen wurden. Die Zahl der Studierenden ohne Abitur stieg durch den Beschluss und die Umsetzung der Kultusministerkonferenz von 2009 auf einen Rekordwert. Dieser Trend zur Durchlässigkeit von politischer Seite ist in den Hochschulen nicht immer auf Gegenliebe gestoßen, so wurden Argumente vorgebracht wie, dass es einen nicht zu bewältigen Ansturm von nicht traditionell Studierenden geben werde. Zwar ist die Anzahl der Studierenden auf einen Rekordwert gestiegen, aber mit 3,1 % aller Studierenden in der BRD, anteilig sehr gering (vgl. Nickel et al. 2020, S. 5). Damit wird deutlich, dass der erwartete Ansturm ausgeblieben ist. Außerdem steht auch heute noch die Befürchtung im Raum, dass nicht traditionell Studierende nicht ausreichend studierfähig seien und damit dem Fortkommen traditionell Studierender entgegenstehen könnten. Dahm et al. (2019) beschreiben, dass nach wie vor diskutiert wird, ob die Gruppe der beruflich qualifizierten Studierenden die erforderlichen Voraussetzungen mitbringt, ein Studium erfolgreich zu absolvieren, und ob damit die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung ein geeigneter Weg an die Hochschulen sein kann. Allerdings hat die Ablehnung der 1990er Jahre deutlich abgenommen wohl auch weil das Abitur kein ausreichender Indikator mehr für die Studierfähigkeit darstellt und berufliche Bildung an Wertschätzung gewonnen hat (vgl. Wolter, 2022, S. 59-61). Die Befürchtung der mangelnden Studierfähigkeit nicht traditionell Studierender konnte weitestgehend ausgeräumt werden. So sind die Abschlussnoten nur gering unter denen von traditionell Studierenden. Hier schließt sich die Diskussion von Wolter et al. (2015) an. Sie stellen dar, dass sich

Noten der nicht-traditionell Studierenden nicht von denen der traditionell Studierenden unterscheiden. Die tatsächliche Leistung kontrastiert aber mit der geringeren Leistungserwartung von Studierenden ohne Abitur. Offenbar, so Wolter et al. (2015), scheinen Stereotype dafür zu sorgen, dass sich eine mangelnde Studierfähigkeit im Selbstbild der nicht traditionell Studierenden zeigt. Diese Erkenntnis steht sowohl in Verbindung mit dem von mir aufgezeigten Unüblichkeitsempfinden als auch mit dem Legitimitätszweifel, die von den Studierenden ohne Abitur in dieser Untersuchung beschrieben wurden. Atmosphärisch trägt das Zusammenspiel von Politik und Hochschule dazu bei, dass sich angehende Studierende ohne Abitur an Hochschulen und schon bei den Zugangsbemühungen und dem weiteren Verlauf unter besonderer Beobachtung sehen (Wolter et al. 2017). Äußerungen diesbezüglich schilderten einige der befragten Studierenden aus dieser Untersuchung. Die Befragten gaben an, dass sie die Zustimmungs- oder Ablehnungskultur der jeweiligen Hochschule deutlich wahrnahmen. Solche Befremdungsmomente trugen in dieser Untersuchung zum Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel der angehenden Studierenden bei und hielten sich durch die Kontextbedingungen teils hartnäckig. Wolter et al. (2015) berichten, dass eine soziale Integration in der Hochschule in erheblichem Maß davon abhängt, wieviel Zeit und Engagement in studienrelevante Aktivitäten, aber auch in den Aufbau von Sozialkontakten investiert wird. Diese Bedingungen finden sich sowohl in der Hochschulwelt als auch in der persönlichen Welt. In beiden Welten werden Gepflogenheiten, Regeln, Konventionen und Anforderungen an die Studierenden auf dem dritten Bildungsweg gestellt. Wenn Zeit und Engagement in die Sozialkontakte der Hochschule investiert werden, mit dem Effekt der besseren Integration an der Hochschule, wird ebendiese Investition die persönliche Welt verändern, da die zeitlichen und energetischen Ressourcen weniger für die persönliche Welt zu Verfügung stehen werden.

6.2.6 Kontextuelle Bedingungen der persönlichen Welt beim Studium ohne Abitur

Zuvor wurden die kontextuellen Bedingungen der Hochschulwelt dargestellt, sie rahmen die linke Seite des mittleren Teils meines Modells in Abbildung 13 und weisen darauf hin, dass die Balancierungsarbeit und die Legitimierungsarbeit, die von nicht traditionell Studierenden geleistet wird, entsprechend unter diesem Einfluss stehen. Die kontextuellen Bedingungen der Hochschulwelt finden sich im mittleren Modellteil auf der rechten Seite. Die kontextuellen Bedingungen der persönlichen Welt, sind *persönlichen Gepflogenheiten, Regeln, Konventionen und Anforderungen*. Diese Unterstützung der persönlichen Welt wird in meinem Modell als *Zustimmungskultur* benannt. Ich fand sowohl eine *Zustimmungs- als auch eine Ablehnungskultur*. Als Risiko eines Studienabbruches stellt sich das Zusammenleben mit Kindern und Familie

dar (vgl. Wolter et. al. 2017, S. 67), diese zusätzliche kontextuelle Bedingung der persönlichen Welt, scheint weniger berechenbar zu sein, als die zuvor genannten Bedingungen der persönlichen Welt, die gut vorbereitet werden können. In dieser Untersuchung wurden diese kontextuellen Bedingungen der persönlichen Welt ebenfalls gefunden und durch einen weiteren Aspekt ergänzt, nämlich die Pflege von Angehörigen. In dieser Untersuchung sind das Zusammenleben mit Kindern und die Pflege von Angehörigen Erschwernisse für die Studierenden ohne Abitur, die auch zu Konflikten mit Ehepartnern geführt haben. Zusammengefasst wird das in dieser Untersuchung mit dem Begriff der *familiären Verantwortlichkeiten*. Wolter et al. (2017, S. 67) führen einen weiteren Punkt an, der auch zu den *familiären Verantwortlichkeiten* zählt, nämlich die Schwierigkeit Lern- und Arbeitszeit im häuslichen Umfeld störungsfrei zu gestalten. Dieser Aspekt wurde in dieser Untersuchung teils familienfreundlich gelöst, indem beispielsweise ein Ehepaar das Studium zu einem gemeinsamen Projekt machte, zunächst Zeit mit den Kindern verbrachte und den Rest der gemeinsamen Freizeit häufig lernend für das Studium der Ehefrau nutzte. Eine andere Gesprächspartnerin berichtete, dass Sie für die Erstellung der Bachelorarbeit ein externes Büro gemietet habe, um dort ungestört zu arbeiten. In diesem Zusammenhang wurden innovative und gemeinsame Lösungen in der persönlichen Welt gefunden. Wolter et al. (2017, S. 67) berichten des Weiteren davon, dass neue Freiräume durch mehr zeitliche Flexibilität für die Familienarbeit erkannt und anerkannt wurden. Dieser Aspekt der neuen Freiheit wurde in dieser Untersuchung nicht genannt. Die Unterstützung durch die persönliche Welt erhalten ein Teil der Studierenden auf dem dritten Bildungsweg auch durch die finanzielle Absicherung durch die Partnerin oder den Partner. Dafür nehmen die Studierenden ohne Abitur zeitweise den Verlust von finanzieller Unabhängigkeit in Kauf (vgl. Wolter et al. 2017, S. 67). In dieser Untersuchung wurde dieser Punkt auch beschrieben, wobei die finanzielle Unterstützung in einigen Fällen erkämpft werden musste. Sofern die Berufstätigkeit aus finanziellen Gründen nicht aufgegeben werden kann, besteht die Möglichkeit flexible Arbeitszeiten sowohl mit der Familie als auch mit dem Arbeitgeber zu verhandeln. Wolter et al. (2017) nennen diesen Aspekt der flexiblen Arbeitszeiten zur Sicherung der finanziellen Situation ebenfalls. Andererseits sichert die Verbindung zur beruflichen Welt bei Bedarf die schnelle Rückkehr in diese. Dies wurde auch in dieser Untersuchung berichtet, sowohl die Wirtschaftlichkeit als auch der die Verbindung zur Arbeitswelt spielen eine Rolle. Ich habe diesen Aspekt unter der Kategorie der *wirtschaftlichen Situation* zusammengefasst. Als letzten meiner Punkte konnte ich ein *förderliches und hinderliches Bildungskonzept* der persönlichen Welt beschreiben. Scholz (vgl. Scholz 2006, S. 52) berichtet, dass das Bildungsniveau der Partner sehr mittelschichtlastig gewesen sei, er geht davon aus, dass man dadurch auf ein positiv stimulierendes Anregungsmilieu

schließen kann, in dem ein Studium eher willkommen ist. Ich interpretiere das so, dass Scholz (vgl. Scholz 2006, S. 52) von förderlichen Bildungskonzepten der persönlichen Welt berichtet. Ein hinderliches Bildungskonzept ist seiner Untersuchung nicht zu entnehmen, vielmehr berichtet er noch von Isserstedt (1995, z.n. Wolter et al. 2017), der in seiner Untersuchung auch eine positive Haltung gegenüber einem Studium von Lebenspartnerinnen und –partnern der Studierenden ohne Abitur gefunden hat. Ich fand in einigen Gesprächen die Ablehnung, Abwertung oder das Unverständnis für das Studium in der persönlichen Welt, was ich als hinderliches Bildungskonzept beschrieben habe. Bei der Verortung der kontextuellen Bedingungen in der Forschungslandschaft zeigt sich insgesamt, dass sowohl auf der Seite der Welt der Hochschule als auch auf der Seite der persönlichen Welt viele meiner Kategorien und Ergebnisse anschlussfähig sind.

6.2.7 Strategien der nicht traditionell Studierenden

In meinem Modell finden sich eingeschlossen von den Bedingungen, die oben angeklungen sind, Strategien, die Studierende ohne Abitur einsetzen, um ein Studium erfolgreich auf der emotionalen, der sozialen und der kognitiven Ebene zu absolvieren. Aus meinen Daten konnten die balancierenden und die legitimierenden Strategien herausgearbeitet werden, die dem Legitimitätszweifel und dem Unüblichkeitsempfinden von Studierenden ohne Abitur entgegenwirken, das sind die Kategorien „aus der Deckung kommen“ und „in Deckung gehen“. Die Strategien beider Kategorien werden sowohl in der persönlichen Welt als auch in der Hochschulwelt eingesetzt. Sie verfolgen das Ziel, das abiturlöse Studium zu legitimieren. Dieses Vorgehen stellt eine zusätzliche Aufgabe vieler Studierender ohne Abitur dar. Wolter et al. (2017) stellen fest, dass in der bisherigen Forschung offen blieb, mit welchen Studienstrategien die Studierenden auf dem dritten Bildungsweg ihr Studium bewältigen. Sie verweisen auf die Diskussion von Bewältigungsstrategien besonders herausfordernder Situationen, die Tesch-Römer et al. (1997) beschreiben und vergleichen die Situation des Studiums ohne Abitur mit einer entsprechend herausfordernden Situation, die auch mit einer biographischen Integrationskrise vergleichbar ist, so Wolter et al. (2017, S. 79). In der Psychologie findet man Erklärungen zu sogenannten kritischen Lebensereignissen, die auf die Persönlichkeit eines Menschen Einfluss nehmen (Asendorpf und Neyer 2018). Als persönlichkeitsbildend können positive und negative Ereignisse gelten, die nicht dauerhaft auf eine Person wirken. Nach Insel und Roth (1985) zählen zu diesen Ereignissen beispielsweise das Scheitern in einer Prüfung oder die Nichtteilnahme an einem Seminar, welche Ausbildung oder Beruf betreffen. In diesem Zusammenhang könnte

auch die Zulassung zu einem Studium ohne Abitur als kritisches Lebensereignis betrachtet werden. Da kritische Lebensereignisse eine Anpassungsleistung fordern, um die neue Situation mit der persönlichen Selbstwahrnehmung in Einklang zu bringen und zu stabilisieren. Die benötigten Strategien seien laut Wolter et al. (2017, S. 79) besonders anstrengend, da sie Handlungs-routinen aufbrechen und kompensatorische Strategien gestaltet werden, um persönliche Defizite auszugleichen. Wolter et al. (2017, S. 79) schreiben, dass es die „weichen Kompetenzen“ sind, die Studierende auf dem nicht traditionellen Weg erfolgreich sein lassen. Sie nennen Kommunikationskompetenz, Souveränität im sozialen Umgang, außerdem Selbstvertrauen und Gelassenheit. Aber auch Lebenserfahrung, Disziplin und Reflexionsvermögen. Dies sind allgemeine Strategien, die in unterschiedlichen Welten erfolgreich eingesetzt werden können, offen blieb so Wolter et al. (2017, S. 79) die Frage, ob es konkrete Studienstrategien gibt, mit denen nicht traditionelle Studierende ihr Studium bewältigen. Hier können die von mir gefundenen Strategien eine Ergänzung liefern. Wolter et al. (2017, S. 79 und 80) fanden Handlungs- und Orientierungsmuster von Studierenden ohne Abitur, die es ihnen ermöglichen, die belastenden Situationen bis hin zu biographischen Integrationskrisen zu bewältigen. Sie berichten nicht von legitimierenden Bemühungen nicht traditionell Studierender, sie berichten von der Notwendigkeit einer individuellen Anpassungsleistung an die objektiven Gegebenheiten und Herausforderungen in einer Hochschule und haben damit allgemeinere Handlungsmuster im Auge. Es finden sich in meinen Daten neben den legitimierenden Strategien auch balancierende Strategien. Dies sind wohl Strategien, die Wolter et al. (2017, S. 84) als solche beschreiben, über die nicht traditionell Studierende durch spezifische und biographisch bedingte Erfahrungen verfügen. Diese setzten sie strategisch im Studium ein, um es zu bewältigen. Balancierende Strategien werden sowohl von nicht traditionell Studierenden als auch von traditionell Studierenden zur Balancierungsarbeit angewendet. So können sich beispielsweise Studierende höheren Alters mit Abitur nach einer Familienphase oder einer Zeit der Berufstätigkeit in ähnlichen Lebensumständen befinden wie die Studierenden auf dem dritten Bildungsweg. Diese haben in jedem Fall eine berufliche Lebensphase durchlaufen und durch das höhere Lebensalter und die damit verbundenen Verpflichtungen und Verantwortungen entsprechende Strategien, um die Hochschulwelt und die persönliche Welt zu vereinbaren. Die befragten Studierenden ohne Abitur dieser Untersuchung schaffen es, sowohl durch die Anwendung der balancierenden als auch legitimierenden Strategien ihr Studium zu gestalten. Anfängliche fachliche und psychosoziale Schwierigkeiten konnten sie größtenteils überwinden. In dieser Untersuchung wurden die balancierenden und legitimierenden Strategien konkret benannt und im Modell aufgeführt. An-

ders Wolter et al. (2017, S. 80), sie haben auf ihrer Suche nach Strategien biographisch entwickelte, individuell legitimierte Handlungsmuster gefunden und in einer Typologie verdichtet. Zusammengefasst in einem Vier-Felder-Schema teilen sie die befragten Studierenden auf dem dritten Bildungsweg in Personen mit einer distanzierten und einer integrierten Haltung zur Hochschule ein und schreiben ihnen ein zweckrationales oder kompetenzorientiertes Bildungsverständnis zu. In diesem Zusammenhang werden vier Typen vorgestellt werden, der prüfungsfokussierte Pragmatiker, der strukturierte Patchworker, der assimilierte Selbstbestimmte und der praxisorientierte Experimentierer. Wolter et al. (2017, S. 80) beschreiben in ihrer Typologie Handlungsmuster von Studierenden ohne Abitur, die zum Ziel haben, die Bedingungen der Hochschule und eigene Ressourcen auf das zu erreichende Studienziel auszurichten. Die in dieser Untersuchung befragten Studierenden ohne Abitur lassen sich ebenfalls in die Typologie von Wolter et al. (2017, S. 80) einordnen, wobei es in dieser Untersuchung eher einen Überhang von prüfungsfokussierten Pragmatikerinnen und strukturierten Patchworkerinnen gibt. Die strukturierte Patchworkerin zeichnet sich nämlich im Besonderen durch die Koordination mehrerer Lebenswelten aus, der Familienwelt, der Arbeitswelt und der neuen Hochschulwelt. Dabei scheint ein Hinweis von Wolter et al. (2015, S. 56) noch eine interessante Ergänzung zu sein. Sie weisen darauf hin, dass nicht traditionell Studierende trotz möglicher Wissensdefizite bei höherer Belastung mit Handlungskompetenzen und Bewältigungskompetenzen ausgestattet sind, die es ihnen ermöglichen, erfolgreich zu sein. Es handelt sich demnach um das Annehmen und die Bewältigung eines hohen Belastungsgrades im Studium ohne Abitur. In diesem Zusammenhang bietet die Resilienz-Forschung erklärende Erkenntnisse. Resilienz entspringt der Möglichkeit etwas nicht zu nah an sich herankommen zu lassen, vom einem Stressor zurückzutreten. Resilienz wird von Hofmann et al. (2020) als der Umgang mit kurzfristigen Belastungen betrachtet. Es bedeutet in diesem Zusammenhang stressvolle Lebensumstände so zu bewältigen, dass die psychische Gesundheit erhalten bleibt oder schnell wiederhergestellt werden kann. Wurde Resilienz in der Vergangenheit als statisch in der Persönlichkeit verhaftet betrachtet, wird heute eine prozesshafte Sichtweise bevorzugt. Menschen verändern sich in stresshaften Situationen, prüfen die eigene Einstellung, daraus entstehen neue Sichtweisen, die Menschen stärken und die Möglichkeit zur Entwicklung bieten, die zu Abwendung von Stressereignissen hilfreich sind (Kunzler et al. 2018). Gilan und Helmreich (2022) prägen den Begriff der akademischen Resilienz, zwar bezieht sich ihr Artikel auf die Mitarbeitenden an Hochschulen, sie erwähnen aber auch, dass die Studierenden in den Zeiten des Wandels und der Globalisierung ebenfalls mit vielerlei Stressoren wie beispielsweise die fortschreitende Digitalisierung und die damit verbundene soziale Distanz im Hochschulkontext, verstärkt durch die Corona-

Pandemie zu kämpfen haben. Durch Wolter et al. (2017) ist bekannt, dass eine soziale Distanz im Besonderen bei Studierenden ohne Abitur zu einer erhöhten Abbruchrate führt, die durch die äußeren Rahmenbedingungen der Personen, die ohne Abitur studieren ausgelöst wird. Soziale Integration scheint die Personen im Studium zu halten. Ebenso wie bei Gilan und Helmreich (2022) ist in einem Übersichtsartikel von Hofmann et al. (2020), der sich mit der Bedeutung von Resilienz in der Hochschule befasst, zu lesen, dass Hochschulangehörige von einem ansteigenden Belastungsempfinden berichten. Das gilt sowohl für Mitarbeitende im Hochschulkontext als auch für Studierende. Hofmann et al. (2020) grenzen Resilienz von Coping ab. Die Copingforschung beschäftigt sich mit der Analyse sowohl von funktionalen als auch dysfunktionalen Bewältigungsstrategien bei Belastung. Die Resilienzforschung interessiert sich dabei für den Umgang mit den widrigen Bedingungen des Alltags, aber auch bedeutender Rückschläge. In diesem Zusammenhang können die Legitimierungsstrategien gesehen werden, die dazu dienen, ebendiese Bedingungen abzumildern und bei gutem Gelingen zu einer entsprechenden Resilienz gegenüber den Anforderungen und Bewertungen in einem Studium ohne Abitur führen können. Coping beziehe sich auf die angewendeten Mechanismen, die dabei helfen, Resilienz zu leben, um Stress zu bewältigen. In diesem Zusammenhang geht es um eine Neubewertung einer Situation, der Möglichkeiten der Selbstwirksamkeit oder auch Veränderung angestrebter Ziele. Nach Lazarus und Folkmann (1984, zit.n. Margraf und Schneider 2019, S. 558-562) geht es bei Coping um das problemlösende, auf die Umgebung gerichtete Eingreifen zur Regulierung der Emotionen. Reichert (1988, zit.n. Margraf und Schneider 2019, S. 558-562) fügt den Aspekt hinzu den Selbstwert im Gleichgewicht zu halten. In diesem Zusammenhang könnte das Unüblichkeitsempfinden und der Legitimitätszweifel als Stressoren ausgemacht werden, die die Belastung von Studierenden ohne Abitur fördern und deren Emotionen beeinflusst. Dabei sind hilfreiche Copingstrategien zur Reduzierung des Stresserlebens Voraussetzung für Resilienz im Studium ohne Abitur. Die in der vorliegenden Untersuchung ausgearbeiteten Balancierungsstrategien und die Legitimierungsstrategien dürften das Coping und damit die Reduzierung von Stress unterstützen.

In diesem Zusammenhange fragen Hofmann et al. (2020) in welcher Verantwortung die Hochschulen stehen, Unterstützungsangebote anzubieten. Die Studienabbruchquote ist zwar bei traditionell Studierenden weniger hoch als bei Studierenden ohne Abitur, dennoch ist sie nach Hofmann et al. (2020) konstant hoch. Vor diesem Hintergrund ist es besonders wichtig Resili-

enz als Kompetenz für psychische Gesundheit und damit für Leistungsfähigkeit und Studienerfolg zu sehen und zu stärken. Langzeitstudien zeigen, so Hofman et al. (2020), dass wenig Resilienz die Lebenszufriedenheit beeinflusst, außerdem eine Wechselwirkung zwischen Resilienz und psychischer Gesundheit vorhanden ist. Resilienz zeigt einen positiven Zusammenhang mit Studienerfolg. In diesem Zusammenhang ist das in dieser Forschungsarbeit beschriebene Beratungskonzept eine Möglichkeit die Resilienz der Studierenden ohne Abitur zu fördern. Diese interessanten Erkenntnisse finden weiteren Anschluss an meinen herausgearbeiteten Punkt der Konsequenzen, der im nächsten Abschnitt näher betrachtet wird.

6.2.8 Konsequenzen aus Balancierungs- und Legitimierungsarbeit

Im unteren Teil meines Modells in Abbildung 13 finden sich Begriffe des Verbindens und Lockerns bis hin zur Auflösung der Zugehörigkeit zu der persönlichen als auch der Hochschulwelt als mögliche Konsequenzen aus der Balancierungs- und Legitimierungsarbeit. Dahm et al. (2019) berichten auf der Basis der Daten des deutschen Bildungspanels aus dem Jahr 2016, dass nicht traditionell Studierende eine erhöhte Studienabbruchquote aufweisen. Dies ist als Äquivalent zur Auflösung der Zugehörigkeit zur Hochschulwelt in dieser Untersuchung zu betrachten. Die von mir befragten Personen berichteten darüber, dass sie schon von einem Studienabbruch gehört hätten, konkrete Gründe für den Abbruch seien ihnen jedoch nicht bekannt. Leider kam kein Gespräch mit einer Person zustande, die ihr Studium ohne Abitur abgebrochen hat. Der Integrationsprozess in das Studium ohne Abitur ist von Bedeutung, da eine gute Integration die Abbruchwahrscheinlichkeit senkt (Dahm et al., 2019). In meinem Modell findet sich unter den Konsequenzen, die auch die Auflösung der Zugehörigkeit zur Hochschule als Möglichkeit betrachtet, entsprechend eine hohe oder niedrige Identifikation und damit auch eine geringere Integration in das eigene Studium. Die Abbruchquoten haben sich in den letzten 20 Jahren stetig verringert, gegensätzlich dazu bei nicht traditionell Studierenden erhöht (Dahm et al., 2019). Dieses Auflösen der Zugehörigkeit zur Hochschulwelt kann die Folge des Zusammenspiels der Legitimierungsarbeit und der Balancierungsarbeit mit den kontextuellen Bedingungen sein. Wolter et al. (2015, S. 61) berichten von einer insgesamt gelungenen Integration an den Hochschulen für traditionell Studierende und beschreiben, dass die Abbruchquote wohl eher mit den Randproblemen des Studiums in Zusammenhang stehen könnte, also eher mit der Nicht-Bewältigung der Balancierungs- und Legitimierungsarbeit in der Hochschulwelt aber auch in der persönlichen Welt. Wolter et al. (2015, S. 61) beschreiben, dass Studierende auf dem dritten Bildungsweg wegen ihres fortgeschrittenen Alters und der damit verbundenen Lebenssituation, in der sie Erwerbsarbeit, Familienarbeit und Studienarbeit koordinieren müssen,

vor Herausforderungen stehen. Nach Ansicht der Forschenden nehmen beruflich qualifizierte Studierende zusätzlich eine andere Bewertung des Studierertrags vor. Wenn sich während des Studiums berufliche Aufstiegsmöglichkeiten ergeben, verlassen manche das Studium bereits vor dem Abschluss zugunsten einer Karrieremöglichkeit. In den NEPS-Daten (Dahm et al. 2019) zeigt sich aber auch eine Abbruchtendenz aufgrund von zu hohen Leistungs- und Prüfungsanforderungen. Eine dem Studium abträgliche Situation in der persönlichen Welt wird als weiterer Abbruchgrund deutlich. Darunter fallen die bereits genannten Mehrfachbelastungen hinsichtlich Familie, Beruf und Studium, aber auch finanzielle Belastungen, die das Studium mit sich bringt. In dieser Untersuchung gab es keine Person, die zur Lösung solcher Probleme die Hochschulwelt verlassen hat. Die befragten Studierenden scheinen entsprechende Balancierungsstrategien angewendet zu haben, die es ihnen erlaubten, ihr Studium abzuschließen. Eine Auflösung der Zugehörigkeit zur persönlichen Welt zeigt sich in dieser Untersuchung in Ansätzen, es werden beispielsweise Kontakte zu einzelnen Personen aus der persönlichen Welt gelöst, die mit dem neuen Weg des Studiums ohne Abitur eher abwertend umgingen. Nachdem im obigen Kapitel das Gesamtmodell im Kontext von Bildungsforschung betrachtet wurde, werden im folgenden Kapitel die Erkenntnisse aus der Forschungsarbeit als Möglichkeit für die praktische Arbeit reflektiert.

7 Reflektion unterschiedlicher Beratungskonzepte und Ausarbeitung eines eigenen Beratungsentwurfs hinsichtlich der Kernkategorien

In diesem Kapitel wird zunächst ein Überblick zu den unterschiedlichen Ansätzen von Beratungskonzepten gegeben, dann erfolgt die Entwicklung und Ausarbeitung eines eigenen Beratungskonzeptes, das abschließend evaluiert wird. Die Idee im Anschluss an die Datenauswertung und Modellentwicklung ein Beratungskonzept zu entwerfen entstand angeregt durch Aussagen der Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen, durch die Impulse aus den Expertengesprächen und als Vorschlag aus dem Kolloquium.

Die Kernkategorien Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel deuten sich in der Aussage von Frau N. an, die bereits einen Hinweis auf Beratungsbedarf deutlich machen.

Frau N.: „Also ich mache jetzt eine analytische Psychotherapie, weil ich einfach nach dem zweiten Semester gemerkt habe, so ne, also ich komme einfach überhaupt nicht mit der Situation zurecht und ich brauche definitiv professionelle Hilfe.“

Sie beschrieb ihr individuelles Empfinden und Erleben als eine Art Unvermögenserwartung, Verunsicherung, Scham bis hin zur Depressivität und Angst auf einem störungsrelevanten Niveau. Außerdem berichtete sie von einer Diskrepanz im Selbstbild und im Fremdbild bezüglich ihres Leistungsvermögens und einer Schwierigkeit sich die Erlaubnis zu erteilen, eigene Leistungen anzuerkennen. Folgendes Zitat macht das zusätzlich deutlich:

„Also ich krieg ja auch positive Bestätigung von den Dozenten, die kann ich inzwischen besser annehmen. Und ich kann auch von meinen Kommilitonen besser dieses positive Feedback annehmen.“

Frau N. machte über ihre individuelle Problematik deutlich, dass es nützlich sein kann, Studierenden auf dem dritten Bildungsweg ein präventives Angebot zu machen, um mit Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifeln umgehen zu können. Im Gespräch mit der Dozentin Frau T. wurde betont, dass Studierende auf dem dritten Bildungsweg ein entsprechendes Angebot begrüßen, da die Studierenden eine fachliche und emotionale Unterstützung benötigen, um die neuartigen Anforderungen des Studiums zu bewältigen und nicht aufzugeben. Sie berichtete, dass sie aus ihrer Zeit als Studierende ohne Abitur das Fazit gezogen hat, dass Studierende eine „Hilfe zur Selbsthilfe“ benötigen, um in einem emotionalen Gleichgewicht zu bleiben. Sie bestätigte, dass die Fachhochschule, an der sie nun Mathematik im Vorkurs unterrichtet die Notwendigkeit eines breiten Beratungsangebotes gesehen hat, da viele Studierende nach

dem ersten Semester aufgaben. Sie bedauerte, dass solche Beratungsprojekte nicht fester Bestandteil des Studiums auf dem dritten Bildungsweg wurden und keine Kontinuität besitzen. Sie sähe es heute als ihre Aufgabe, zusätzlich zur mathematischen Lehre den Studierenden ohne Abitur teils auch unentgeltlich beratend zur Seite zu stehen, da es nicht ausreichend Beratungsangebote gäbe.

Frau T.: Dann gibt es [in der Studierendenberatung] eine zweite Etage mit drei kleinen Kämmerlein. Das erste Kämmerlein ist für Doktoranden und deren Belange, das zweite Kämmerlein ist für Postdocs und deren Belange, das dritte Kämmerlein ist für alles Übrige. Postdocs sind noch viel weniger. Warum haben die ein eigens Zimmer? Ja, die haben unheimlich viele beruflich qualifizierte Studenten, aber die fokussieren sich bei ihren ganzen Veranstaltungen nach wie vor auf den 19jährigen. Warum? Das andere wird ausgeblendet, so weg, die existieren nicht, ne. Nicht wahrnehmen.

Nach Abschluss der Datenanalyse und der Literaturrecherche kam in der abschließenden Reflektion der Arbeit die Idee auf, ein präventives Beratungsangebot zu erdenken, welches Studierenden auf dem dritten Bildungsweg, neben möglichen fachlichen Vorkursen, auch eine emotionale Vorbereitung auf den akademischen Weg bietet.

7.1 Überblick zu unterschiedlichen Ansätzen von Beratungskonzepten

Für Studierende ohne Abitur könnte ein Unterstützungsangebot eingerichtet werden, das als Informationsquelle sowohl auf psychosozialer Ebene als auch auf pragmatisch-unterstützender Ebene dienen könnte. Schubert et al. (vgl. 2019, S. 64) schreiben, dass Beratung sich zwischen einzeltherapeutischen, sozialfürsorgerischen und pädagogischen Maßnahmen angesiedelt hat. Dabei vermittelt sie Wissen aus dem Bereich der Psychologie, der Medizin, der Soziologie, aber auch der Rechtswissenschaften. Sie nutzt in Anlehnung an die Psychotherapieansätze wie die des tiefenpsychologischen, des verhaltenstherapeutischen, des humanistischen, des personenzentrierten Ansatzes nach Rogers und des systemischen Vorgehens. Die Ansätze unterscheiden sich bezüglich der Betrachtung der Ursache des Beratungsanliegens, aber auch im methodischen Vorgehen und in der Haltung der Person, die berät. Das grundsätzliche Ziel von Beratung ist die Ich-Stärkung und damit die Förderung der Mündigkeit eines Menschen. Schubert et al. (vgl. 2019, S.16.) bezeichnen die Beratung als eine „kleine Therapie“, die Beratungsangebote sind angelehnt an die großen Therapieschulen und unterscheiden sich im Umfang, der Intensität und der Fokussierung des Beratungsinhaltes. Die Therapieschulen unterscheiden sich in der Betrachtung der Ursache des Beratungsanliegens, des methodischen Vorgehens als auch in der Haltung der beratenden Person. Im Folgenden werden die maßgeblichen Therapieschulen, aus denen sich Beratungshandeln entwickelte, kurz skizziert. Es wird im zweiten Schritt

herausgearbeitet, welche ausgewählten Aspekte der Schulen sich in dem von mir neu konzipierten Beratungskonzept wiederfinden.

Der verhaltenstherapeutische Ansatz geht davon aus, dass Verhalten und Erleben auf Lernerfahrungen basieren und den gleichen Gesetzmäßigkeiten und Lernmechanismen unterliegen. Das bedeutet, jedes Erleben und Verhalten, auch eines, das als problematisch erlebt und betrachtet wird, wurde erlernt. Daher ist es möglich, durch Umlernprozesse Erleben und Verhalten wieder zu verändern. Verhalten basiert auf Ebenen der Wahrnehmung, des emotionalen Erlebens und der physiologischen Prozesse, aber auch auf der kognitiven Verarbeitung und Bewertung (vgl. Schubert et al. 2019, S.68). Das bedeutet konkret für die Beratung, dass Personen angeleitet werden, ihr störendes Verhalten auf diesen Ebenen zu analysieren. Es wird nach Gewohnheiten und Denkstilen geforscht, die Verhaltensweisen hervorbringen, die als problematisch erlebt werden. Das problematische Erleben bestimmt die Beziehung zu sich selber als auch zu Mitmenschen (vgl. Wittchen et al. 2011, S. 462) Mit einer Bedingungsanalyse ist es möglich, den Kontext des eigenen Verhaltens zu erkennen und Strategien zu entwickeln, sich gegen dieses Problemverhalten zu entscheiden. Es können dabei unterschiedliche Verfahren zum Einsatz kommen wie beispielsweise operante Verfahren, die mit Belohnungen für erwünschtes Verhalten arbeiten oder Belohnungen für unerwünschtes Verhalten aufspüren, auch werden konfrontative Übungen oder Entspannungsmaßnahmen eingesetzt, um ein neues Verhalten zu generieren oder es durchzuhalten. (vgl. Wittchen et al. 2011, S. 462)

Die Verhaltenstherapie bietet Trainingsmöglichkeiten an, um ein bestimmtes neues Verhalten und Empfinden zu generieren. Methodisch bezieht sich die Verhaltenstherapie auf das Hier und Jetzt, erklärt sich aus der Vergangenheit, wenn möglich, um für Aufklärung zu sorgen, und versucht durch Anleitung zur Verhaltens- und Denkänderung die Zukunft zu verändern. Dabei kann das von Rieforth und Graf (2014) konzipierte Neun-Felder-Modell des Beratungshandelns hilfreich sein. Es berücksichtigt sowohl das Handeln der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als auch die Ebene des Problems, der Ressourcen und des Wunschverhaltens. Gemeinsam wird in diesem Modell das Problem erforscht und entsprechende Ressourcen aktiviert, damit sich die zu beratende Person dem Wunschverhalten nähern kann.

Wunsch/ Bedürfnis (Ebene 3)	Wie haben Sie ihren Wunsch/Ihr Bedürfnis damals erlebt?	Welche Veränderung wünschen Sie sich?	Was würde die gewünschte Veränderung für Sie bedeuten?
Ressource (Ebene 2)	Welche Fähigkeiten waren damals hilfreich – und was haben Sie damals getan?	Was wäre für Sie jetzt hilfreich? Was wollen Sie jetzt dafür tun?	Wie wollen Sie dies auch in Zukunft sicherstellen – und was wollen Sie für diese Veränderung tun?
Problem (Ebene 1)	Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Problem?	Was genau erleben Sie momentan als Problem?	Wie, glauben Sie, wird sich das Problem in der Zukunft entwickeln?
	Vergangenheit (Ebene 4)	Gegenwart (Ebene 5)	Zukunft (Ebene 6)

Abbildung 22: Neun-Felder-Modell des Beratungshandelns (Quelle: Rieforth und Graf 2014)

Der tiefenpsychologisch psychodynamische Ansatz legt zu Grunde, dass einem konflikthaften Beratungsanliegen ein inneres Muster darstellt, das sich im äußeren Erleben und Gestalten konflikthaft präsentiert. In der Beratung ist es das Ziel, das innere Muster aufzuspüren, damit der Konflikt aufgelöst werden kann. Methodisch wird dazu biographisch gearbeitet, sodass sich zwischen den Sprechenden die persönliche Welt der zu beratenden Person offenbart. Die beratende Person bekommt Gelegenheit, Ideen zu den dysfunktionalen Mustern der zu beratenden Person zu entwickeln und diese zu spiegeln, um Verhalten und Erleben zu klären. Die tiefenpsychologisch psychodynamische Therapie nutzt Techniken wie die Klärung, Konfrontation und die Deutung zum Durcharbeiten eines Konfliktes. Sie sollen den unbewussten Konflikt ins Bewusstsein bringen, mit dem Ziel der Lösung des Beratungsanliegens. Weitere Techniken aus der tiefenpsychologisch psychodynamischen Therapie ist das Hinzuziehen von Traumdeutung und Arbeit mit der Übertragung und Gegenübertragung (vgl. Schubert 2019, S. 64). Die Übertragung und die Gegenübertragung sind möglicherweise hilfreiche Werkzeuge, um die Wirkung der zu beratenden Person auf andere Personen zu spiegeln, während die Traumdeutung (vgl. Freud S. 118-119) sich im Beratungskontext zu umfänglich gestaltet und daher meines Erachtens eher in der Psychotherapie zum Einsatz kommt. Die Haltung einer tiefenpsychologisch psychodynamisch beratenden Person zeichnet sich durch Zurückhaltung, Abstinenz, durch aktives Zuhören und eine Resonanz im erforderlichen Umfang aus. Außerdem spricht

Schubert (vgl. 2019, S. 65) davon, dass sich in diesem Zusammenhang die systemische Sichtweise als Ergänzung zur tiefenpsychologischen Vorgehensweise eignet. Er konstatiert, dass dann Innenwelt und Außenwelt zueinander finden.

Der *systemische Ansatz* sieht Handlungen und Emotionen einer Person als Resultat aus der Begegnung mit anderen Menschen. Die Beziehungen von Menschen sind entsprechend maßgeblich am Erleben einer Person beteiligt. Diese Beziehungen finden in unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichen Funktionen der Personen statt. Daher kann die Situation einer Person nicht ohne Person-Umwelt-Interaktion betrachtet werden. Es entstehen sogenannte Rückkopplungsschleifen aus dieser Wechselwirkung von Menschen. Die jeweilige Bedeutung der Situation entsteht durch das individuelle Erleben einer Person. Dies entspricht der systemischen Zirkulationshypothese (vgl. Schubert, 2019, S. 65). Dieser Ansatz berücksichtigt die individuelle Sicht auf die persönlichen Erlebnisse ebenso wie die Konstruktion der persönlichen Welt im Kontakt zu anderen Personen. Dies schließt an die Idee meines Modells der persönlichen und der Hochschulwelt an.

Die beratende Person muss in der Lage sein, schnell eine Beziehung zu gestalten, die auf lösungsorientierter Kommunikation aufbaut und auch offen für den Einbezug anderer Personen aus den Welten der ratsuchenden Person ist. Eine offene und wertschätzende Haltung und Sprache sind dafür existentiell (vgl. Schweizer und von Schlippe, 2015, S. 39) und auch das Bewusstsein, dass die beratende Person Teil der Welt der ratsuchenden Person wird. Im Gespräch emergiert eine neue Sicht auf die Lebenswelten.

7.2 Entwicklung und Ausarbeitung eines Beratungskonzeptes

Zuvor ging es um allgemeine Ansätze von Beratungshandeln, dabei wurden die klassischen Beratungsschulen vorgestellt, die sich auf die einschlägigen psychotherapeutischen Verfahren beziehen. Die Beratungsansätze der tiefenpsychologischen Beratung eignen sich für das neue Beratungskonzept, da es sich mit biographischer Musterbildung befasst. Biographische Muster können Einfluss nehmen auf die aktuelle Situation einer Person, dabei können sie störend und hinderlich oder unterstützend und förderlich wirken. Hinzu kommt der verhaltenstherapeutische Ansatz in Form des Neun-Felder-Modells des Beratungshandelns nach Rieforth und Graf (2014). Wie bereits kurz beschrieben berücksichtigt das Neun-Felder-Modell in der Vergangenheit erworbene Verhaltensmuster, beschäftigt sich in der Gegenwart und Zukunft mit dem Verändern und Ablegen von störendem und hinderlichem Verhalten. Auf Grund dieser erweiterten Sichtweise, die das Problem in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft betrachtet, kann

dieses Vorgehen als Ergänzung zum tiefenpsychologischen biographischen Ansatz betrachtet werden. Beide Vorgehensweisen beziehen auf diese Art und Weise die Vergangenheit mit ein. Das Neun-Felder-Modell eignet sich besonders, um das Unüblichkeitsempfinden und den Legitimitätszweifel zu fokussieren.

Der systemische Gedanke rundet die Konzeption meines Beratungsansatzes ab, weil sich im Besonderen Studierende auf dem dritten Bildungsweg in Umweltkontexten bewegen, die für sie neu und herausfordernd sein können. Die persönliche Welt und die Hochschulwelt müssen miteinander in Verbindung gebracht werden. Diese Zusammenführung zweier Welten mit den entsprechenden Personen stellte sich in meinen Gesprächen vielfach als Herausforderung dar. Es ist möglich, dass sich im Beratungsprozess auch andere Beratungsanliegen zeigen, die können dann Gegenstand der Beratung außerhalb des hier vorgeschlagenen Vorgehens sein.

Mit Blick auf das Forschungsthema der vorliegenden Arbeit wird nun ein Beratungskonzept vorgestellt, das im spezifischen den Gegenstand der Beratung von Studierenden ohne Abitur fokussiert. Im Wesentlichen sollen die Beratenden für die in dieser Arbeit herausgearbeiteten Phänomene des Unüblichkeitsempfindens und des Legitimitätszweifels sensibilisiert werden. Die Beratenden der Studienberatungen der Fachhochschulen und Universitäten sollen eine kompakte Fassung meiner Forschungsergebnisse zur Verfügung gestellt bekommen. Damit ist es ihnen möglich, mit den Studierenden auf dem dritten Bildungsweg über die Phänomene des Unüblichkeitsempfindens und des Legitimitätszweifels in ein Gespräch zu kommen. Gleichzeitig können auch die aus dem Feld herausgearbeiteten Handlungsstrategien in das Beratungsgespräch einfließen und als modellhafte Lösungsmöglichkeiten eigene Lösungswege bahnen. Wie bereits zuvor erwähnt, ist es wichtig, einer möglichen defizitären Betrachtung der Studierenden auf dem dritten Bildungsweg entgegenzuwirken. Dabei scheint es sinnvoll das Beratungsangebot bei den üblichen Beratungsstellen anzusiedeln und keine spezifischen Beratungsstellen zu schaffen. Aus einem weiteren Gespräch mit dem zuvor bereits im Kontext der Modellausarbeitung befragten Studienberater wurde deutlich, dass auch er kein spezielles Angebot für Studierende ohne Abitur favorisiert. Er ist der Ansicht, dass eine Sensibilisierung bzw. Spezifizierung der tätigen Beratenden die Studierenden ohne Abitur am wenigsten defizitär labelt und damit eine Offenheit für die differenzierte Betrachtung der Belange der zu Beratenden ermöglicht. Auch ist er davon überzeugt, dass die Beratenden über eine mögliche Voreingenommenheit bezüglich eines Unüblichkeitsempfindens und Legitimitätszweifels reflektieren sollten, um dem Einzelfall gerecht zu werden. Damit wird verhindert bei allen Studierenden ohne Abitur anzunehmen, dass sie unter den beschriebenen Phänomenen leiden. Er ist der Ansicht,

dass ein studentisches Beratungsangebot so offeriert werden muss, dass sich potentiell alle Studierenden, auch die Studierenden ohne Abitur, angesprochen fühlen sowohl mit ihren allgemeinen als auch spezifischen Anliegen willkommen zu sein. Anders die zuletzt befragte Gesprächspartnerin Frau T., deren Anliegen es war, die Veranstaltungen der Hochschulen spezifischer auf die Gruppe der Studierenden ohne Abitur auszurichten. Beiden gemeinsam ist das Anliegen, dass Studierende ohne Abitur eine kompetente Ansprechperson haben sollten, die die Belange der Studierenden ohne Abitur im Blick hat. Der befragte Studienberater will einer Stigmatisierung entgegenwirken, indem die Beratung durch die reguläre Studienberatung erfolgen sollte. Er ist der Ansicht, dass es zu weniger Stigmatisierung kommen wird, wenn es keine spezifische Beratungsstelle für Studierende ohne Abitur gibt. Lojewski und Schäfer (2017) postulieren, dass gerade spezifische Beratungsangebote Studierende ohne Abitur als defizitär kennzeichnen und demnach möglicherweise eher schaden. Dies entspricht den Äußerungen des befragten Studienberaters. Zwar beziehen sich Lojewski und Schäfer (2017) eher auf Beratungsangebote, die von fachlichen Defiziten Studierender ohne Abitur ausgehen, dennoch sollen ihre Überlegungen auch für die psychosoziale Beratung hier berücksichtigt werden. Die Gesprächspartnerin Frau T. hingegen spricht sich für spezifische Angebote für die Gruppe der Studierenden ohne Abitur aus. Sie sollen damit in ihren persönlichen Belangen auch über das Unüblichkeitsempfinden und den Legitimitätszweifel hinaus Gehör finden. Sie ist der Ansicht, dass das Angebot breiter aufgestellt sein müsste, beispielsweise auch die Beratung zu finanziellen Situation in einem Studium ohne Abitur beinhalten könnte. Hier treffen sich Frau T. und Lojewski und Schäfer (2017) insofern, dass beide der Ansicht sind, die Beratung sollte über das sozial-emotionale Beratungsangebot hinausgehen. Bezüglich der Ausbildung der beratenden Personen schlägt der Studienberater vor sie darin zu schulen, eine Art Clearing bei allen zu beratenden Personen durchzuführen, um den Bedarf und den Fokus der Beratung festzustellen. Eine vertieft geschulte Person bezüglich Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifeln könnte dann hinsichtlich möglicherweise festgestelltem Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel die Beratung fortführen. Dieser Vorschlag des Studienberaters könnte auch abgekürzt werden, indem jeder Beratende eine Schulung hinsichtlich des Unüblichkeitsempfindens als auch der Legitimitätszweifels von Studierenden auf dem dritten Bildungsweg erhält. Die Schulung könnte mit der inhaltlichen die Vorstellung des Modells dieser Forschungsarbeit und einer anschließenden Reflektion und Diskussion über Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel im Studium ohne Abitur in einer halbtägigen Fortbildung absolviert werden. Teil der Fortbildung könnte ebenfalls sein, dass die Art der Fragestellung besprochen und geübt wird, um einer

Suggestion von Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifeln entgegenzuwirken. Die aufgesuchte Beratung soll die Möglichkeit eröffnen, über emotionale Aspekte in einem Studium ohne Abitur in ein Gespräch zu kommen. Dabei wird darauf geachtet, dass eine Induzierung von Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifeln entgegengewirkt wird, damit das Erleben von Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifeln nicht durch die Art der Fragen in der Beratung erzeugt wird. Fragen dienen der Informationsgewinnung, aber ihnen ist immanent, dass sie gleichzeitig auch Informationen anbieten. Die beratende Person als auch die zu beratenden Personen befinden sich in ihrem Gespräch in einem ständigen Austausch von persönlichen Wirklichkeitskonstruktionen (vgl. von Schlippe et al., 1998, S. 250). In ihrer sozialen Auseinandersetzung befinden sie sich in einem Prozess des sozialen Konstruktivismus. In Fragen sind immer auch Angebote versteckt, wie die Wirklichkeit auch gesehen werden könnte. Die zuvor geschulten und sensibilisierten beratenden Personen könnten in dem von mir vorgeschlagenen Beratungskonzept, eine Beratungseinheit mit bis zu fünf Stunden im wöchentlichen Rhythmus durchführen, dabei scheint es wichtig, dass es zur Vergrößerung des *Nadelöhrs* nützlich ist, dass schon bei Interesse an einem Studium ohne Abitur dieses allgemeine Beratungsangebot offeriert wird. Es müsste zwar keine eigene Stelle zur Beratung von Studierenden ohne Abitur geschaffen werden, dennoch ist es wichtig, dass dieses Angebot früh und sichtbar erscheint. Vielleicht schon auf der Internetseite der Hochschulen als eigener Reiter zu finden ist. Beratung kann vor Studienbeginn einen präventiven Charakter haben oder auch im späteren Studienverlauf kann die Beratung noch aufgesucht werden, um Schwierigkeiten im psychosozialen Sinne zu bewältigen. Vorrangig soll das Beratungsangebot das Ziel haben auf der psychosozialen Ebene gut im Studium zurechtzukommen und damit die Wahrscheinlichkeit des Abbruchs des Studiums zu minimieren. In der Beratung soll geklärt werden, ob die psychosoziale Beratung im Vordergrund steht und/oder ausreichend ist, oder andere Angebote mit eher informativen und schulendem Charakter aus dem Netzwerk der beratenden Person ein geeignete und/oder ergänzende Unterstützung darstellen. Außerdem muss ein Netzwerk generiert werden, in dem es kurze Wege zu anderen Angeboten gibt und eine Weitervermittlung direkt zum Angebot gehört. Es könnte auch sinnvoll sein ein Online-Format beispielsweise in Form einer buchbaren Videosprechstunde bereits vor Studienbeginn standortunabhängig zu konzipieren, damit die Hürde der Kontaktaufnahme sich weiter reduziert, was zu einer zusätzlichen Erweiterung des *Nadelöhrs* beitragen könnte. Nach Studienbeginn wäre eine solche Beratung auch als Gruppenangebot möglich, falls sich das bei der im Vergleich geringen Anzahl von Studierenden ohne Abitur realisieren lässt. Dieser Problematik könnte möglicherweise auch dadurch entgegengetreten werden, indem das Gruppenangebot online hochschulübergreifend

angeboten wird. Damit könnte gleich zu Beginn des Studiums ein sozialer Aspekt geschaffen werden, der im Sinne des „protektiver Halteeffekt“ (Dahm et al. 2018, S. 137) seine Wirkung entfaltet. Im Folgenden wird der Inhalt der fünf Beratungseinheiten skizziert.

Stunde 1

In Analogie zum psychotherapeutischen Vorgehen ist die Herstellung eines tragfähigen Arbeitsbündnisses die Grundlage einer erfolgreichen Zusammenarbeit (vgl. Wöller und Kruse 2018). Im ersten Beratungskontakt geht es darum eine Beziehung zur beratenden Person herzustellen und das Beratungsanliegen zu klären. Dabei wird im Clearing festgestellt, ob es sich um ein präventives Anliegen, ein studienbegleitendes Anliegen oder um eine akute Studienkrise handelt. Es soll erarbeitet werden, wie bei dem gemeinsam formulierten Beratungsanliegen vorgegangen werden soll. Sollte bereits in dieser Stunde deutlich werden, dass das Anliegen die Beratungsmöglichkeiten übersteigt, kann hier schon auf weitere Angebote des hochschul-internen Versorgungsnetzwerkes oder auch auf externe Unterstützung hingewiesen werden.

Stunde 2

In der zweiten Einheit soll die zu beratende Person psychoedukativ über das von mir erarbeitete Modell informiert werden. Anhand des Modells soll ein Gespräch initiiert werden mit dem Ziel, die Modellkategorien auf die persönliche Situation der zu beratenden Person zu übertragen. Auf diese Weise wird das Modell mit der lebensweltlichen Situation der zu beratenden Person gefüllt, sodass die Modellvorlage als Ausgangspunkt für die Beratungsarbeit zur Verfügung steht. Im Anschluss daran wird den Personen ein Fragebogen ausgehändigt, mit Fragen zu den vorgestellten Phänomenbeschreibungen. Es wird danach gefragt, ob Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel aus eigener Erfahrung bekannt sind und dazugehörige Erlebnisse erinnert werden. Entgegen einem systemischen Vorgehen, in dem es darum gehen würde, von Seiten des zu Beratenden den Arbeitsauftrag zu klären, soll hier anhand der Fragen geklärt werden, ob der Auftrag generiert werden könnte, weiter zu diesen beiden Empfindungen zu arbeiten. Dieses Vorgehen ist damit direktiv und fokussiert auf die beiden Forschungsphänomene.

Zur Vorbereitung auf die dritte Stunde werden die zu Beratenden gebeten, den Fragebogen mit folgenden Fragen auszufüllen.

- *Kennen Sie Legitimitätszweifel bezüglich Ihres Studiums auf dem dritten Bildungsweg, in der Art und Weise, wie ich es Ihnen im gezeigten Schaubild vorgestellt habe? Wenn ja,*

beschreiben Sie die Situationen, in denen Sie dieses Gefühl spürten. Wenn nein, beschreiben Sie das Gefühl, mit dem Sie sich konfrontiert sahen?

- *Spürten Sie ein Unüblichkeitsempfinden im Studium ohne Abitur entsprechend der Vorstellung aus dem Schaubild? Wenn ja, in welchen Situationen bemerkten Sie dies? Wenn nein, gab es Situationen, die Sie hier mitteilen möchten?*

Die nächste Frage konkretisiert den weiteren Auftrag der beratenden Personen, nachdem es die obige Einstimmung auf die Phänomenbereiche gegeben hat. Hier kann es sein, dass der Phänomenbereich weiterbearbeitet werden soll oder ihm keine Relevanz zugewiesen wird. Ein Beispiel für solch eine Frage könnte sein.

- *Im Nachklang zu den vorherigen Fragen und Ihren jetzigen Überlegungen, wie müsste sich die Beratung fortsetzen, damit Sie am Ende sagen können: „Ich habe aus der Beratung etwas mitgenommen?“*

Wenn die Beratung fortgesetzt werden soll, geht es in der nächsten Frage des Fragebogens um eine Ressourcenabfrage im Umgang mit Legitimitätszweifeln und Unüblichkeitsempfinden. Die Frage nach Ressourcen ist zentral für das systemische Vorgehen und Denken, findet sich aber in allen gängigen Therapie- und Beratungsschulen. Die Ressourcenfrage ist Teil des Fragebogens, um der zu beratenden Person die Möglichkeit zu geben, eine längere Zeit darüber nachzudenken.

- *Haben Sie Legitimitätszweifel und Unüblichkeitsempfinden erfolgreich bewältigt? Wenn ja, wie ist Ihnen das gelungen? Wenn nein, was hätten Sie für die Bewältigung gebraucht?*

In der Reflektion des Beratungskonzeptes mit dem zuvor befragten Studienberater entstand darüber hinaus die Idee, dass den Studierenden, die ein erhebliches, negativ belastetes Unüblichkeitsempfinden spüren, eine positive Konnotation des Unüblichkeitsempfindens anzubieten. Ein Formulierungsvorschlag könnte lauten:

- *Ein Studium auf dem dritten Bildungsweg wird zwar von immer mehr Menschen absolviert, dennoch ist dieser Weg doch eher unüblich. Das bedeutet Sie gehören zu einer kleinen Gruppe von Menschen, die etwas Außergewöhnliches leisten. Demnach sind Sie zwar unüblich an einer Hochschule, aber das macht ihren Werdegang gleichzeitig besonders. Somit gehören Sie zu einer kleinen, sehr leistungsstarken Gruppe, die sich entschlossen haben*

mit viel Mut diese Herausforderung anzunehmen. Welche positive Seite könnten Sie dem Unüblichkeitsempfinden abgewinnen?

Diese Art der Formulierung ermöglicht es den zu beratenden Personen positiv eingestimmt weitere Ideen zu dem empfunden Unüblichkeitsempfinden zu generieren und sich möglicherweise von der negativen Sichtweise zu distanzieren.

Stunde 3

Die Antworten des Fragebogens werden im persönlichen Kontakt in Stunde drei besprochen. Es beginnt mit Fragen, die das Umfeld der Person einbeziehen, dafür eignet sich besonders die zirkuläre Fragestellung. Eine der wesentlichen Überlegungen des zirkulären Fragens betrifft den sozialen Kontext. Im persönlichen Gespräch werden sogenannte Fragen zum Problemkontext gestellt. Es sind Fragen, die sich damit beschäftigen, wie sich die Wirklichkeit der befragten Person darstellt. Sie klären, welche Verhaltensweisen und Veränderungen in den Beziehungen dazu führen, dass Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel entstehen konnten. Außerdem kann die Bedeutung eines Studiums auf dem dritten Bildungsweg für die gelebten Beziehungen erfragt werden (vgl. von Schlippe und Schweitzer, 2016, S. 258). Mit Fragen, die um das Problem kreisen, können unterschiedliche Reaktionen des persönlichen als auch des akademischen Umfeldes erfragt werden. Indem nach anderen Personen gefragt wird, die an den Situationen beteiligt sind, in denen der Ratsuchende Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel spürt, ergeben sich mehr Information über das Umfeld und damit auch über die sozialen Entstehungsbedingungen der Empfindungen. Alle Empfindungen und Verhaltensweisen betreffen nicht nur den Menschen an sich, sondern sind auch Resultat eines kommunikativen Prozesses (vgl. von Schlippe und Schweitzer, 2016, S. 251). Im Besonderen geht es um die Überlegungen, die Personen anstellen, was andere Personen wohl über sie denken. Es kann in diesem Zusammenhang hilfreich sein, die Person anzuleiten kommunikative Prozesse und Bedeutungen aus ihrem Lebensumfeld offenzulegen, dieses Vorgehen kann zur Klärung beitragen (vgl. von Schlippe und Schweitzer, 2016, S. 251). Dies kann als Grundlage dafür dienen, eigenes Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel neu zu sehen und zu bewerten. Aus tiefenpsychologischer Sicht können in diesem Prozess biographische Muster und Beziehungsdynamiken deutlich werden, die dann ebenfalls im Gespräch thematisiert werden können. Dies kann bei der Bewältigung von Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifeln hilfreich sein, da das Verstehen von Beziehungsmustern neue Umgangsweisen und Handlungsmöglichkeiten eröffnen kann. Beispielsweise könnten folgende Frageimpulse Verwendung finden.

- *Welche Situationen gab es, in denen Sie sich mit Unüblichkeitsempfinden und/ oder Legitimitätszweifeln konfrontiert sahen? Welche waren schwierig, welche weniger schwierig für Sie? Und woran lag das aus Ihrer Sicht?*
- *Welche Personen waren an diesen Situationen beteiligt? Was taten die Personen und wie haben Sie sich dabei gefühlt?*
- *Welche Verhaltensweisen sehen Sie bei Personen in Ihrem Umfeld, die zur Folge haben, dass sich bei Ihnen Unüblichkeitsempfinden und/ oder Legitimitätszweifeln einstellen?*
- *Was hat sich in Ihren Beziehungen verändert, als sie begannen Unüblichkeitsempfinden und/ oder Legitimitätszweifeln zu spüren?*

Im nächsten Schritt gibt es Fragen zur Möglichkeitskonstruktion, sie beinhalten lösungsorientierte Fragen. Es können persönliche Entstehungserklärungen und Bedingungen, die das Empfinden verbessern oder verschlimmern, erfragt werden (vgl. von Schlippe und Schweitzer, 2016, S. 259). Die Fragen wurden in Anlehnung an das Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung entwickelt:

Beispiele von Verbesserungsfragen:

- *Wann empfinden Sie kein Unüblichkeitsempfinden und /oder Legitimitätszweifel? Wie haben Sie es geschafft, die Empfindungen nicht auftreten zu lassen?*
- *In welchen Ihrer sozialen Kontakte werden das Unüblichkeitsempfinden und/ oder Legitimitätszweifel kleiner? Wo verschwinden Sie ganz?*

Beispiel von Verschlimmerungsfragen:

- *Was müssten Sie tun, um das Unüblichkeitsempfinden und/ oder Legitimitätszweifeln zu bewahren?*
- *In welchen Ihrer sozialen Kontakte werden das Unüblichkeitsempfinden und/ oder Legitimitätszweifeln größer?*

Diese Fragen eignen sich als Möglichkeit zur Erfassung der Zusammenhänge zwischen Beziehungen im sozialen Umfeld und dem Erleben von Unüblichkeitsempfinden und/ oder Legitimitätszweifeln und sind ebenfalls als Vorschläge für das Beratungsgespräch nutzbar.

Optional kann der Beratungsprozess hier enden oder einen anderen Schwerpunkt nehmen. Es ist denkbar, dass in den Gesprächen deutlich wird, dass die zu beratende Person zum aktuellen Zeitpunkt diesbezüglich keinen weiteren Beratungsbedarf hat. Dann endet der Prozess an dieser Stelle oder nimmt einen anderen Fokus. Die ersten Beratungsstunden haben eine Beziehung angebahnt, auf die die zu beratende Person möglicherweise zu einem späteren Zeitpunkt leichter zurückgreifen kann.

Stunde 4

In Stunde vier kann der Nachhall aus den vorherigen Stunden aufgegriffen und weiter thematisiert werden. Im Nachhall der ersten Stunden mit der Vorstellung des Modells können an dieser Stelle die Antworten vertiefend besprochen werden. Der Prozess, der nun fortgesetzt wird, kann anhand des Modells die bildungsbiographischen Aspekte und lebensweltliche Situation der zu beratenden Person beleuchten. Besonders bedeutsam wird nun der Teil des Modells, in dem die Strategien zur Bewältigung des Unüblichkeitsempfindens und /oder des Legitimitätszweifels dargestellt werden. Die von den befragten Personen aus dieser Untersuchung genannten Lösungsstrategien sollen hier durchgesprochen werden und können als Anregung dienen, um eigene Lösungsstrategien zu entwickeln. Die zu beratenden Personen werden angehalten, über mögliche Lösungsansätze, vielleicht auch phantasievoll, nachzudenken, um auf diese Weise einen unverfänglichen Raum von Möglichkeiten zu eröffnen (vgl. von Schlippe und Schweitzer, 2016, S. 263-264). Dieser Prozess der Konkretisierung auf der Handlungsebene setzt sich in Stunde fünf fort.

Stunde 5

Die Erarbeitung von eigenen Handlungsstrategien in Anlehnung an das vorgestellte Modell hat hier Zeit und Raum. Ähnlich wie in Stunde vier soll auch hier ein unverfänglicher Raum geschaffen werden, indem ideenreiche Reflektionsprozesse anregt und mitgegangen werden können. Dabei können sich kreative Lösungen und Möglichkeiten offenbaren, die den zu Beratenden bis zu dem Zeitpunkt verschlossen geblieben sind (vgl. von Schlippe und Schweitzer, 2016, S. 263-264). Damit kann der Beratungsprozess enden. Sollte deutlich werden, dass es sinnvoll erscheint, den Beratungsprozess fortzusetzen, können individuell weitere einzelne Beratungsgespräche vereinbart werden, in denen dann vertiefend, wie zuvor erklärt, weitergearbeitet wird. An dieser Stelle kann wiederum, auf Wunsch, eine Abklärung und Aufklärung über Möglichkeiten anderer benötigter Beratungsangebote oder Psychotherapie und die Weitervermittlung eines adäquaten Angebotes eingeleitet werden.

7.3 Rückführung in das Feld – Überprüfung der Nutzbarkeit des Beratungskonzeptes

Das Beratungskonzept wurde mit dem bereits erwähnten Studienberater und in einer Arbeitsgruppe mit forschenden Personen unterschiedlicher Fachrichtungen evaluiert. Mit dem Studienberater wurde das Beratungskonzept im Sinne einer Rückbindung an das Feld durchgesprochen. Der Studienberater war bis zu seiner Pensionierung beratend an einer Präsenzuniversität tätig. Er resümiert noch einmal über das Phänomen Unüblichkeitsempfinden, dass dieser Begriff suggeriert, dass die Studierenden ohne Abitur per se eher als negativ erleben würden. Er schlägt vor, den zu beratenden Studierenden zu vermitteln, dass Unüblichkeit im Zusammenhang mit einem Studium auf dem dritten Bildungsweg ein durchaus angemessenes Gefühl bzw. Empfindung sei. Außerdem schlägt er vor, explizit noch einmal darauf hinzuweisen und damit die Üblichkeit zu einer Art Normalität zu erheben. Ansonsten stimmte der Studienberater dem ausgearbeiteten Modell in Gänze zu und zeigt sich darüber erfreut, dass es sich um ein kurzes, mit wenig Aufwand umzusetzendes Konzept handelt. Er begrüßte die Niedrigschwelligkeit in der Implementierung in der Beratungspraxis. Weiter begrüßt er die Offenheit des Beratungskonzeptes und schätzte die angebotenen Materialien und Fragen als gewinnbringend für die Beratungspraxis ein. Damit würde den Beratenden ein angemessener Gestaltungsspielraum bei der Umsetzung des Konzeptes bleiben. Die Arbeitsgruppe forschender Personen wurde in Anlehnung an die in der Grounded Theory üblichen Interpretationsgruppen um eine Einschätzung und Rückmeldung zum Beratungskonzept gebeten. Hier wurde die Einschätzung geteilt, dass es sich sinnvoll ergänzt das entworfene Beratungsangebot in bestehenden Beratungskontexten anzusiedeln. Es wurde aber darauf hingewiesen, dass es nützlich sein könnte, wenn deutlich gemacht wird, dass eine Beratung zu allen Belangen, die ein Studium ohne Abitur betreffen im öffentlichen Auftritt deutlich werden sollte. Dazu sind Hinweistafeln im Gebäude, in Informationsbroschüren und auf der Internetseite, beispielsweise auch über ein Informationsvideo zum Beratungsangebot hilfreich. Darüber hinaus entstand die Idee, dass das Beratungskonzept nach Einführung in Beratungskontexten von Fachhochschule und Universität von einer praktischen Evaluation begleitet werden könnte, um es gegebenenfalls zu optimieren und anzupassen. Damit ist die niedrigschwelligste und am schnellsten umsetzbare Maßnahme die Schulung der beratenden Personen aus den Beratungsstellen, um für die Phänomene Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel zu sensibilisieren. Ein umfangreicheres Vorgehen könnte die Implementierung des vorgestellten Beratungskonzeptes an den Beratungsstellen der Hochschulen darstellen.

8 Abschließende Betrachtung und Ausblick

Abschließend wird noch einmal ein kurzer Abriss der wesentlichen Entwicklung seit 2009 bezüglich des Studiums ohne Abitur zusammenfassend dargestellt, um aus den gewonnen Erkenntnissen Perspektiven und Möglichkeiten abzuleiten.

Vor dem Jahr 2009 wurde bereits in unterschiedlichen Zusammenhängen ein Studium ohne Abitur angeboten, teils um einen Fachkräftemangel zu kompensieren, aber auch um zu prüfen, ob Studierende ohne Abitur den Anforderungen von Hochschulen gerecht werden können. In der Kultusministerkonferenz in 2009 wurde der Hochschulzugang über den dritten Bildungsweg generell für alle Hochschulen eingeführt. Seit nunmehr zwölf Jahren ist dieser Zugang für alle beruflich Qualifizierten möglich. Diese Möglichkeit findet immer mehr Zuspruch sowohl von Hochschuleseite als auch von Studierendenseite, was an den steigenden Studierendenzahlen abzulesen ist. Auch sind die Angebote für berufsbegleitend Studierende deutlich vergrößert. Diese dreizehn Jahre haben zwar zur Erweiterung des Studienangebotes und auch zu einer größeren Bekanntheit der Möglichkeit geführt, jedoch haben die Studierenden nach wie vor mit Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifeln zu tun. Dreizehn Jahre sind demnach keine ausreichende Zeitspanne, um diesen neuen Hochschulzugang in der Weise zu etablieren, dass von Normalität gesprochen werden könnte. Die Ergebnisse aus meiner Forschung zum Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifeln deuten an, dass Studierende auf dem dritten Bildungsweg mit einer anderen schulischen und beruflichen Biographie auch entsprechend andere Empfindungen in für sie neuen Milieus spüren und sich entsprechend mit diesen Empfindungen auseinandersetzen müssen. Es wäre wünschenswert, wenn in einer überschaubaren Zeitspanne diese Art des Hochschulzugangs eine breitere Akzeptanz sowohl auf Hochschulebene als auch im allgemeinen Verständnis erfahren würde. Damit würde erreicht, dass sich Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel weiter zurückbilden könnten. Außerdem wäre damit eine Grundlage für ein offeneres Bildungssystem geschaffen, das keine inneren gläsernen Wände und Decken mehr hätte, die der Offenheit entgegenstehen. Um zu erreichen, dass die Studierende mit Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifeln eine Möglichkeit bekommen, diesen entgegen zu steuern, schlage ich vor, mit den Studierenden auf dem dritten Bildungsweg ins Gespräch zu kommen. Durch das Abbauen von Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifeln im Einzelnen kann auf diese Weise perspektivisch eine gesellschaftliche Veränderung angestoßen werden. So kann erreicht werden, dass zukünftige Studieninteressierte ohne Abitur

sich durch solche Empfindungen nicht mehr von einer akademischen Laufbahn abbringen lassen und dass möglicherweise gar nicht mehr von Üblichkeit die Rede sein kann. Die Personen, die nicht mit diesem Empfinden zu tun haben, sind aus sich heraus Vorreiter für eine Offenheit im Hochschulwesen. Das Erleben von Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifeln macht deutlich, dass Personen, die sich heute diesen unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten gegenübersehen, vor der Aufgabe stehen, ihre Bildungsbiographie zu reflektieren und damit verbundene Einstellungen und Haltungen zu prüfen und vielleicht anzupassen. Bereits in den 1980er Jahren stellten sich Forschende die Frage nach Schnittstellen und dem Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung (vgl. Reibstein 1987). Diese Zeit war noch stärker geprägt durch traditionelle, festgelegte Rollen, sie gaben Halt und Sicherheit (vgl. Keupp, 2004, S. 68). Die neuen Bildungsmöglichkeiten der letzten Jahrzehnte führten auch zu veränderten Rollen hinsichtlich des Bildungsweges, teils auch zum Preis des Sicherheitsverlustes bei Aufgabe und Veränderung der vertrauten Rollen. Die Menschen der heutigen Zeit stehen vor der Aufgabe, die neuen Möglichkeiten der Bildung mit den verinnerlichten Identitätsvorstellungen in Einklang zu bringen. Der vormoderne Begriff der Identität ist nach Keupp (2004) nicht mehr zeitgemäß, weil die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse mit dem Ziel der persönlichen Entscheidung für ein selbstbestimmtes Leben nicht mit dem alten Identitätsbegriff vereinbar sind. Er sieht in dieser Entwicklung das Potenzial für eine individuelle Neuorientierung und das Potenzial der Möglichkeit, in diesem Zusammenhang alten Rollenverpflichtungen zu entgehen. Das sei das Ende des Zwangs zur Einnahme einer vorbestimmten Identität. So wächst die Chance ohne Angst verschieden zu sein, wenn auch die Umsetzung neuer Rollen in der Lebensrealität teils noch an Grenzen stoße, bleibt doch die Möglichkeit der inneren Freiheit, sich in diese neuen Rollen einzufinden (vgl. Keupp 2004, S. 64). Diesem Gedanken von Keupp (2004) folgend stehen die Studierenden auf dem dritten Bildungsweg bezogen auf meinen Forschungsgegenstand der Identitätsfrage gegenüber: „Wer bin ich in dieser neuen sozialen Welt der Hochschule und wie verändert die neue Rolle meine bisherigen Rollen?“ Nach Keupp (2004) ist der Wertewandel der Jahrzehnte, der Identitätsprozesse beeinflusst, seit den 1950er Jahren unter unterschiedlichen Maximen zu sehen. War der Wert der Selbstkontrolle und der Anpassung an Regeln und Normen in den 50er und 60er Jahren noch der zentrale Wert, veränderte sich dies in den 70er und 80er Jahren hin zur persönlichen Selbstverwirklichung, gesellschaftliche strenge Vorgaben traten in den Hintergrund. In der 90er und 2000er Jahren folgte die Maxime des persönlichen Selbst-Managements. Damit vollzog sich eine Handlungsorientierung von „Man tut es so!“, über „Ich will es so!“, hin zu „Es entspricht mir!“ (Keupp 2004, S.68). Seit Beginn der Möglichkeit zum Studieren ohne Abitur unterlagen Studierende ohne

Abitur der letzten Jahrzehnte demnach auch unterschiedlichen gesellschaftlichen Maximen. Dadurch, dass gesellschaftliche strenge Vorgaben in den Hintergrund traten und die persönliche Ausgestaltung von Rollen gängiger wurde, dürfte sich damit eine Rahmenbedingung entwickelt haben, die es der nächsten Generationen von Studierenden ohne Abitur erleichtert, ihren akademischen Zielen auch ohne Abitur zu folgen. Die jetzigen Studierenden auf dem dritten Bildungsweg sind demnach mit der Entwicklung eines neuen Rollenverständnisses einer studierenden Person auf dem dritten Bildungsweg konfrontiert. Nicht nur das Studieren an sich gilt demnach als Herausforderung, sondern auch das Hervorbringen eines persönlichen Rollenverständnisses. Studierende auf dem dritten Bildungsweg haben in der Regel auf Grund ihrer Vorbildung ein höheres Einstiegsalter zu Beginn des Studiums, sodass anzunehmen ist, dass eine Vielzahl von ihnen noch eine Auseinandersetzung mit der Handlungsmaxime „Man tut es so!“ hin zu der Maxime „Ich will es so!“ haben. Erst zukünftig Studierende auf dem dritten Bildungsweg werden mit der Handlungsmaxime „Es entspricht mir!“ gesellschaftlich sozialisiert sein. Entsprechend dieses Wertewandels könnten auch Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel in den Hintergrund treten.

Zu solch einer Veränderung ist das Angebot zur Reflektion im von mir erarbeiteten Beratungskonzept als Anregung zu verstehen, ein persönliches Rollenverständnis zu entwickeln, das auch zu der derzeitigen gesellschaftlichen Maxime „Es entspricht mir!“ passt. Dabei ist es möglich, kulturellen Einflüssen im Sinne des Habitus Aufmerksamkeit zu schenken und auf persönliche biographisch bedingten Muster den Blick zu lenken, die sich im sozialen Austausch ihren Weg bahnen und dabei hilfreich oder hinderlich sein können. Als zusätzliche Möglichkeit im Beratungshandeln bietet sich die Vernetzung von Studierenden ohne Abitur durch neue Medien an. Solche digitalen Möglichkeiten sind ergänzend zu den analogen Beratungsangeboten sinnvoll, um die individuelle Identitätsentwicklung in einem Studium ohne Abitur zu einer gesellschaftlichen Normalität zu erweitern. Damit entsteht in einem narrativen Prozess von Studierenden ohne Abitur ein neues Verständnis dieser Rolle. Es ist anzunehmen, dass sich dieser Prozess an Hochschulen, an denen natürlicherweise viele Studierende auf dem dritten Bildungsweg ihr Studium aufnehmen, beschleunigt. Diese Hochschulen haben bereits auf diese Zielgruppe zugeschnittene Angebote gemacht, sodass eine große Gruppe auch zu größeren Veränderungen beitragen kann. Die Beratungs- und Reflektionsidee für Studierende auf dem dritten Bildungsweg ist angesiedelt auf der pädagogischen/psychologischen Ebene. Darüber hinaus hat sie durch die Anerkennung der Notwendigkeit, Studierenden auf dem dritten Bildungsweg ein Gesprächsangebot über Unüblichkeitsempfinden und Legitimitätszweifel zu machen, die Dynamik und das Potential, einen Prozess der Werteveränderung auch auf der institutionellen Ebene anzustoßen.

9 Literatur

- Alheit, P. (2005). "Passungsprobleme": Zur Diskrepanz von Institutionen und Biographien – Am Beispiel des Übergangs sogenannter "nicht traditioneller" Studenten ins Universitäts-system. In H. Arnold, L. Böhnisch, & W. Schröer (Hrsg.), *Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (S. 159–172). Weinheim: Juventa.
- Alheit, P., Rheinländer, K., & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildung und Karriere. Studienperspektiven "nicht traditioneller Studierender". *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 11(4), 577–606.
- Archer M. S. (2012). Der neue kategorische Imperativ? Margaret Archers Triologie zur reflexiven Lebensführung. *Soziologische Revue* 2015, 38(2), 198–208. Essay von Müller H.P., De Gruyter Oldenbourg.
- Asendorpf, J. B. (2019). *Persönlichkeitspsychologie für Bachelor*. Berlin: Springer.
- Asendorpf, J. B., Neyer F.J. (2018). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Banscherus, U., Kamm, C., & Otto, A. (2015). Information, Beratung und Unterstützung von nicht-traditionellen Studierenden. Angebote der Hochschulen und deren Bewertung durch die Zielgruppe. In A. Hant, O. Zawacki-Richter, & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 81–96). Münster: Waxmann.
- Bohnsack, R., Netwig-Gesemann, I., Nohl A.-M.; (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis In R. Bohnsack, I. Netwig-Gesemann, A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2014). *Homo academicus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Brändle, T. (2014). Studienmotive und Lebensziele: Ein Vergleich der Intentionen nicht-traditioneller und traditioneller Studierender. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36(4), 92–119.
- Brändle, T., & Lengfeld, H. (2015). Erzielen Studierende ohne Abitur geringeren Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie. *Zeitschrift für Soziologie*. 44(6), S. 447–467.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breuer, F. (Hrsg.) (2013). *Qualitative Psychologie: Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer Verlag.

- Breuer, F., Muckel, P., & Dieris, B. (2018). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung in die Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Caspar, F., Pjanic I., & Westermann, S. (2018). *Klinische Psychologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Clarke, A. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dahm, G. (2013). Wie gelingt nicht-traditionellen Studierenden der Übergang ins Studium? *Vortrag auf der Fachtagung „Studium ohne Abitur“ an der Universität Hamburg am 12. September 2013*. Hamburg.
- Dahm, G., Becker, K., & Bornkessel, P. (2018). Determinanten des Studienerfolgs nicht-traditioneller Studierender - zur Bedeutung der sozialen und akademischen Integration, der Lebensumstände und des Studienkontextes für die Studienabbruchneigung beruflich qualifizierter Studierender ohne Abitur. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate* (S. 108–174). Bielefeld: wbv.
- Dahm, G., Kerst, C., Kamm, C., Otto, A., & Wolter, A. (2019). Hochschulzugang und Studienerfolg von nicht-traditionellen Studierenden im Spiegel der amtlichen Statistik. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41(2), 8–32.
- Devereux, G. (1984). *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dezin, N. (2012). Symbolischer Interaktionismus. In U. Flick, E. von Kardoff. & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 138–140). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Diller, F., Festner, D., Freiling, T., & Huber, S. (2010). *Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen. Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Dresing, T., Pehl, T. (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen* (1. Aufl., S. 15 ff.). Marburg: Eigenverlag.
- Elsholz, U. (2015). Einleitung: Beruflich Qualifizierte im Studium – kein ganz neues, aber ein hochaktuelles Thema. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium, Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 5). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Flick, U., Kardorff, v. E., & Steinke, I. (2012). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Freitag, W. (2011). *Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens? In Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster: Waxmann.
- Freitag, W., & Loroff, C. (2011). Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)-Einführung und Überblick. In Freitag, W., Hartmann E., Loroff, C., Stamm-Riemer, I., Völk, D., Buhr R. (Hrsg.), *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel* (S. 10–17) Münster: Waxmann. S..
- Freud, S. (2017). *Die Traumdeutung* (7. Aufl., S. 118–119). Nikol Verlag. Hamburg
- Glaser, B. G. (with the assistance of Judith Holton) (2007). Remodeling Grounded Theory. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader. Historical Social Research – Historische Sozialforschung* (Supplement/Beiheft 19, S. 47–68). Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Sozialforschung*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Herzog, M., Holz, S., Kundolf, S., Maertsch, K., Muckel, P., Otto, C., Schwaniger, K., & Voitel, M. (2013). In Agentur für Erwachsenen u. Weiterbildung (Hrsg.), *Beruflich qualifiziert studieren- Herausforderungen für Hochschulen* (S. 13–17). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hinsch, R., Pfungsten, U., (2015). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK* (6.Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Insel, P.L. & Roth, W.T. (1985). *Core concepts of health*. Palo Alto, CA:Mayfield.
- Isserstedt, W. (1995). *Modellversuch "Meister-Studium". Untersuchung in den Fachhochschulstudiengängen in Nordrhein-Westfalen. Zwischenbericht Studienjahr 1995*. Hannover: HIS Kurzinformation.
- Jeon, Y. H. (2004). The application of grounded theory and symbolic interactionism. *Scandinavian journal of caring sciences*, 18(3), 249–256.
- Jürgens, A. (2014). Studieninteresse – Welche Unterschiede bestehen zwischen traditionell und nicht-traditionell Studierenden? *Journal of Technical Education (JOTED)* 2(1), 28–50.
- Kamm, C., & Otto, A. (2013). Studienentscheidungen und Studienmotive nicht traditionell Studierender. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 8(2), 40–46.
- Kessler, T., & Fritsche, I. (2018). *Sozialpsychologie*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Krais, B., & Gebauer G. (2017). *Habitus, Einsichten*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Küsters, I. (2009). *Narrative Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Legewie, H., & Schrevier-Legewie, B. (2004). Interview mit Anselm Strauss. *Forum qualitative Sozialforschung*, FQS 5(3), Art. 22 .
- Lojewski, J., & Schäfer, M. (2017). Bin ich gut genug dafür? Studierfähigkeit und Unterstützungsbedarfe aus Sicht von Studierenden mit und ohne Abitur. In M. Kriegel, J. Lojewski, M. Schäfer, & T. Hagemann (Hrsg.), *Akademische und berufliche Bildung zusammen denken. Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule* (S. 43–59). Münster, New York: Waxmann.
- Maertsch, K., & Voitel, M. (2013). Herausforderungen von beruflich qualifizierten Studierenden. In Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.), *Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen* (S. 49–66). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Margraf J. & Schneider S. (Hrsg.) (2019). *Lehrbuch der Verhaltenstherapie Band 2* (4. Überarbeitete Auflage.) Berlin: Springer-Verlag.
- Mey, G., & Mruck, K. (2011). *Grounded Theory Reader* (2. Aktualisierte und erweiterte Auflage 2011). Wiesbaden: VS Verlag.
- Minks, K.-H. (2011). Lebenslanges Lernen und Durchlässigkeit – demographische und sozioökonomische Herausforderungen. In W. K. Freitag, E. A. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer, D. Völk, & R. Buhr (Hrsg.). *Gestaltungsfeld Anrechnung, Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster: Waxmann.

- Mucke, K. (1997). „Der Hürdenlauf“ – eine Spezialdisziplin Berufserfahrener im tertiären Bereich? In K. Mucke, & B. Schwiedrzik (Hrsg.), *Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten* (S. 31–49). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nickel, S., & Duong, S., (2012). *Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse*. Arbeitspapier (AP 157, S. 42-103). Güterloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Nickel, S., & Schulz, N. (2017). Centrum für Hochschulentwicklung. Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen. Quantitative Entwicklung in Deutschland insgesamt. Güterloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Nickel S., & Thiele A. (2020). Zentrale Entwicklungstrends aus neun Jahren Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. In E. Cendon, U. Wilkesmann, A. Maschwitz, S. Nickel, K. Speck, U. Elsholz (Hrsg.), *Wandel an Hochschulen? Entwicklungen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* (S. 39–64). Güterloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Nickel, S., & Thiele, A. (2022). Update 2022, Studieren ohne Abitur in Deutschland, Überblick über aktuelle Entwicklungen. CHE Impuls Nr. 9 (S. 18). Güterloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Nickel, S., Thiele, A., & Leonowitsch, I. (2020). *Update 2020: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Perrin, R. (2007). *Pocket guide to APA style*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rau, E. (1997). Neue Gruppen von Studierenden als Herausforderung an die Universität. In K. Mucke, & B. Schwiedrzik (Hrsg.), *Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten* (S. 71–89). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Reibstein, E. (1987). *Studieren ohne Abitur. Untersuchungen zur Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung bei der Zulassung zum Hochschulstudium in Niedersachsen*. Oldenburg: Zentrum f. pädag. Berufspraxis.
- Richter, G. (1995). *Abiturienten und Nichtabiturienten im Hochschulstudium* (Dissertation). Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Rieforth, J., & Graf, G. (2014). *Tiefenpsychologie trifft Systemtherapie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- 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*, 130(2), 261–288.
- Rudolf, G. (2004). *Strukturbezogene Psychotherapie* (1. Aufl.). Stuttgart: Schattauer Verlag.
- Salovey, P., & Mayer, JD (1990). Emotionale Intelligenz. *Vorstellungskraft, Kognition und Persönlichkeit*, 9 (3), 185-211.
- Schaupp, U. (2011). *Soziale Identität und schulische Transition Gruppengefühl und -zugehörigkeit beim Übergang von der Primar- in die Sekundarschule*. Wiesbaden : Springer.
- Schlippe, A., & Schweitzer J., (2016). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I, Das Grundlagenwissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Schlippe, A. von, Braun- Brönneke, A., & Schröder, K., (1998). Systemische Therapie als engagierter Austausch von Wirklichkeitsbeschreibungen, Empirische Rekonstruktionen therapeutischer Interaktionen. *System Familie*, 11(2), 70–79.
- Scholz, W.-D. (2006). *Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin*. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Arbeitsgruppe Bildungsforschung an den Fakultäten I & IV. Oldenburg: Bis-Verlag.
- Scholz, W.-D., & Wolter, A. (1986). Ergebnisse der Studierendenuntersuchung. In: W. Schulenberg, W.-D. Scholz, A. Wolter, U. Mees, B. Fülgraff, & J. von Maydell (Hrsg.), *Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis* (S. 19–125). Bad Honnef: K. H. Bock Verlag.
- Schröder, F., Flatau, J., & Emrich, E. (2011). Viele Wege führen nach Rom – Eine empirische Untersuchung zum Studieren ohne Abitur im Saarland. In L. Rampeltshammer, & H. Backes (Hrsg.), *Strukturwandel im Saarland. Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten* (S. 305–334). Saarbrücken: Universitätsverlag.
- Schroeter, K. (1998). *Studium ohne Abitur. Studienverlauf und Studienerfolg von Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung*. Kiel: Christian-Albrechts-Universität.
- Schubert, F.-C., Rohr, D., & Zwicker-Pelzer R. (2019). *Beratung. Grundlagen-Konzepte-Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schulenberg, W., Scholz, W.-D., Wolter, A., Füllgraf, B., Mees, U., & Maydell, J. (1986). *Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis*. Bad Honnef: K. H. Bock Verlag.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssolar-53147>
- Schütze, F. (2016). *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse: Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Steinke, I. (2012). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 323–331). Reinbek: Rowohlt.
- Steinrück M., & Bolder, A. (2001). In P. Bourdieu (Hrsg.), *Wie die Kultur zum Bauern kommt* (S. 8). Hamburg: VSA-Verlag.
- Storck, T. (2019). *Freud heute: Zur Relevanz der Psychoanalyse Ein Überblick für psychologische und ärztliche Psychotherapeuten*. Wiesbaden: Springer.
- Strauss, A. (1978). *Studies in Symbolic Interaction - Volume 1*, S. 119–128. Greenwich, Conneticut: JAI Press INC.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory, Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils* (3. Aufl.). Wiesbaden : Springer.
- Strübing, J. (2002). Just do it? Zum Konzept der Herstellung und Sicherung von Qualität in grounded theory-basierten Forschungsarbeiten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54(2), 220.
- Strübing, J. (2007). Historical Social Research. *Supplement*, 19, 157–174.
- Strübing, J. (2015). *Anselm Strauss* (1. Aufl.). Köln: UVK Verlagsgesellschaft.

- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel, W. G. Austin (Hrsg.), *Psychology of intergroup relations* (S. 7–24). Chicago: Nelson-Hall.
- Tajfel, H. (1982). *Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Hans Huber.
- Welskopp T. (2001) Die Dualität von Struktur und Handeln. In: Suter A. & Hettling M. (Hrsg.) *Struktur und Ereignis in Zeitschrift für Geschichte und Gesellschaft Sonderheft 19*. Göttingen: Wadenhoeck und Ruprecht.
- Wittchen, H.-U., Hoyer, J., Fehm, L., Jacobi, F., & Junge-Hoffmeister, J. (2011). In H.-U. Wittchen, & J. Hoyer (Hrsg.), *Klinische Psychologie und Psychotherapie* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 462). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Witzel, A., & Reiter H. (2022). *Das Problemzeintrierte Interview – eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2014). *Nicht-traditionelle Studierende: Bildungsbiografie, Studienübergang und erste Studienphase. Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität (Teil I) – Eine empirische Untersuchung zu den vor-akademischen Werdegängen und den Studienverläufen nicht-traditioneller Studierender in Deutschland*. Projektbericht. Hannover/Berlin.
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2015). Nicht traditionell Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium, Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 11–35). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Wolter, A., Banscheraus, U., & Kamm, C. (Hrsg.) (2016). *Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 1. Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S.13-74). Münster u.a. Waxmann.
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., & Otto, A. (2017). *Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten. Nicht-traditionelle Studierende zwischen Risikogruppe und akademischer Normalität (Teil I) – Eine empirische Untersuchung zu den vor-akademischen Werdegängen und den Studienverläufen nicht-traditioneller Studierender in Deutschland*. Projektbericht. Hannover/Berlin.
- Wolter, A. (2022). Hochschulzugang für nicht-traditionell Studierende. In C. Kerst & A. Wolter (Hrsg.), *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung. Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg*. (S. 25-61). Wiesbaden: Springer.

Online-Quellen

- Alheit, P. (2006). Exklusionsmechanismen des universitären Habitus. Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem "zweiten Bildungsweg", Stuttgart. <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.3278/HBV0903W215>,. Zugriffen: 07. Mai 2023.
- Alheit, P. (2009). Die symbolische Macht des Wissens. *Vortrag an der Universität Heidelberg*. Frankfurt am Main. <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/wisskoll/pdf/alheit.pdf>. Zugriffen: 05. Januar 2023.

- Becher, T. (2020, 23. September). 6. *The Disciplinary Shaping of the Profession*, Berkeley. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1525/9780520311329-009/html>. Zugegriffen: 07. Mai 2023.
- Bologna-Erklärung (1999). *Der Europäische Hochschulraum*. (2022, 13. Januar), Berlin. <https://bologna-berlin2003.de/der-europaeische-hochschulraum/>. Zugegriffen: 5. Januar 2023
- Nickel S., Thiele A., <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-den-bundeslaendern-tableau/#verweis>, Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung. Zugegriffen: 30. Mai 2022.
- Empfehlung für die Studienberatung an Hochschulen des 173. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz aus dem Jahre (1994). <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/die-studienberatung-in-den-hochschulen-in-der-bundesrepublik-deutschland/>. Zugegriffen: 24.06.2024.
- Fraij A., Kielblock S. (2013). Studierendenstrategien nicht-traditioneller Studierender. Ein erster Blick auf eine neue Personengruppe an bundesdeutschen Universitäten. http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/pets/Fraij_Kielblock_-_Studienstrategien.pdf. Zugegriffen: 04. Mai 2014.
- Gilan D., Helmreich I., (2022). Psychische Belastung und Resilienz. Was tun gegen Stress im akademischen Arbeitsumfeld? Forschung & Lehre – Alles was die Wissenschaft bewegt. <https://www.forschung-und-lehre.de/management/was-tun-gegen-stress-im-akademischen-arbeitsumfeld-5234>. Zugegriffen: 20.06.2024.
- Hofmann E.Y., Müller-Hotop R., Datzer D. (2020). Die Bedeutung von Resilienz im Hochschulkontext – Eine Standortbestimmung von Forschung und Praxis. Beiträge zur Hochschulforschung. [https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/user_upload\(Publikationen/Beitraege_zur_Hochschulforschung/2020/1-2_2020_Hofmann-Mueller_Hotop-Datzer.pdf](https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/user_upload(Publikationen/Beitraege_zur_Hochschulforschung/2020/1-2_2020_Hofmann-Mueller_Hotop-Datzer.pdf). Zugegriffen: 20.06.2024.
- Nickel S., Thiele A., <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/Nachfrage-in-den-einzelnen-Hochschulen>, Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung. Zugegriffen: 06. Juni 2022.
- Nickel S., Thiele A., http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-deutschland-insgesamt/#para_0, Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung. Zugegriffen: 13. Oktober 2022.
- Kultusministerkonferenz (2001), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_05_10-Weiterentw-Schulw-seit-HH-Abkommen.pdf. Zugegriffen am 08. Mai 2023.
- Kultusministerkonferenz (2008), <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2008-10-22-Qualifizierungsinitiative.pdf>. Zugegriffen: 08. Mai 2023.
- Kultusministerkonferenz (2009), https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf. Zugegriffen: 08. Mai 2023.
- Kunzler A., M., Gilan D. A., Kalisch R., Tüscher O., K. Lieb (2018), <https://doi.org/10.1007/s00115-018-0529-x>. Zugegriffen: 20.06.2024.

- Köller, O., & Baumert, J. (15. Juli 2002). <http://www.bpb.de>, Das Abitur - immer noch ein gültiger Indikator für die Studierfähigkeit?, Bonn, Berlin, Gera. <http://www.bpb.de/apuz/26840/das-abitur-immer-noch-eingultiger-indikator-fuer-die-studierfaehigkeit?p=1>. Zugegriffen: 07. Mai 2023.
- Legewie, H. (2014). Qualitative Forschung und der Ansatz der Grounded Theory. Berlin. http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_11.pdf. Zugegriffen: 24. Mai 2014.

10 Anhang: Transkriptionsregeln

Die Transkription wurde in Anlehnung an die vereinfachten Transkriptionsregeln nach Dresing & Pehl (2011) durchgeführt.

Sie umfassen folgendes Vorgehen bei der Transkription:

Die Transkription erfolgt wörtlich. Dialekte werden, wenn möglich in eine hochdeutsche Sprache übersetzt, nur, wenn das nicht möglich ist wird der Dialekt beibehalten.

Es erfolgt eine Glättung bei Wort- und Satzabbrüchen. Wortdoppelungen bekommen nur dann eine Bedeutung, wenn sie als Stilmittel bewertet werden.

Die Wortverschleifungen, die in nach den vereinfachten Transkriptionsregeln unbeachtet bleiben und dem Schrift –Deutsch angenähert werden, habe in dieser Arbeit Beachtung gefunden und wurden beibehalten.

Die Satzform wurde auch bei syntaktischen Fehlern beibehalten.

Am Ende des Satzes wird eine Zeitmarke gesetzt.

Nonverbale Äußerungen werden in Klammern dokumentiert.

Die fragende Person wird durch ein I. für Interviewer/in gekennzeichnet. Die befragte Person durch ein B. für befragte Person.

Die Transkripte wurden als PDF gespeichert.