

Masterstudium ohne Bachelor

Eine Untersuchung zum Studienerfolg nicht-traditionell Studierender

NINA BASEDAHL

GERNOT GRAEßNER

MAREIKE STRENGER

Kurz zusammengefasst ...

Seit 2012 ist es für Führungskräfte mit mindestens 10-jähriger Berufserfahrung möglich, nach Absolvieren einer Eingangsprüfung ein Masterstudium ohne vorgängigen akademischen Abschluss aufzunehmen. Eine Untersuchung dieser speziellen Gruppe nicht-traditionell Studierender an der Europäischen Fernhochschule Hamburg zeigt: Ein auf diese Zielgruppe zugeschnittenes „Mastereinstiegsprogramm“ (MEP) trägt dazu bei, dass die Öffnung der Hochschule Personen ohne vorhergehende akademische Graduierung zu einem Erfolg auf ihrem Weg des lebenslangen Lernens verhilft.

1 Rechtlicher und bildungspolitischer Kontext des „Mastereinstiegsprogramms“ der Euro-FH

Die Möglichkeit, den Zugang zu einem Masterstudium auch ohne Erststudium zu eröffnen, ist in den „Ländergemeinsame[n] Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen“ auf Beschluss der Kultusministerkonferenz verankert (KMK, 2010). Dort heißt es unter Punkt 2.1, dass Zugangsvoraussetzung für einen Masterstudiengang in der Regel ein berufsqualifizierender Hochschulabschluss sei. Die Landeshochschulgesetze können jedoch vorsehen, „dass in definierten Ausnahmefällen für weiterbildende und künstlerische Masterstudiengänge an die Stelle des berufsqualifizierenden Hochschulabschlusses eine Eingangsprüfung treten kann“ (KMK, 2010, Punkt 2.1). Dieser Regelung liegt die Idee der Durchlässigkeit zugrunde bzw. das Ziel, den Masterzugang zu flexibilisieren (vgl. exemplarisch die Begründung des Gesetzentwurfs zur Anpassung des Hamburgischen Hochschulgesetzes, HmbHG, 2010, S. 11).

Eine Anfrage an das Sekretariat der Kultusministerkonferenz vom September 2018 hat ergeben, dass die Bundesländer keinen einheitlichen Weg gegangen sind. So sehen die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen in ihren

Landeshochschulgesetzen entsprechende Regelungen vor, wobei Mecklenburg-Vorpommern diese Möglichkeit auf das Lehramt an beruflichen Schulen begrenzt. In Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen gibt es diesen Zugangsweg nicht (KMK, 2018; Hochschulgesetze der Länder). In den Ländern, die entsprechende gesetzliche Regelungen vorsehen, ist in der Regel eine Eingangsprüfung Voraussetzung. In dem Hochschulgesetz von Rheinland-Pfalz ist zudem „eine mindestens dreijährige einschlägige Berufstätigkeit“ normiert (HochSchG, §35 Abs. 1). Die Ausgestaltung im Detail obliegt den Hochschulen. Diese machen von der Möglichkeit in unterschiedlichem Ausmaß Gebrauch.

In Hamburg gibt es auf der Grundlage des §39 Abs. 3 HmbHG entsprechende Angebote an insgesamt sieben öffentlichen und privaten Hochschulen, in der Regel für ausgewählte Masterstudiengänge. Die Europäische Fernhochschule Hamburg setzt diesen Zugangsweg seit 2012 umfassend um und bietet ihn mittlerweile für sechs Weiterbildungsmasterstudiengänge an: General Management MBA, Wirtschaftspsychologie (M.Sc.), Logistik und Supply Chain Management (M.Sc.), Business Coaching und Change Management (M.A.), Inter-cultural Management (M.A.) und Human Resource Management (M.A.). Bildungspolitisch ist die Zulassung zu einem Masterstudium ohne vorgängiges Bachelorstudium in die Konzeptionen zum lebenslangen Lernen und zur Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen einzuordnen. Hierzu finden sich bekanntermaßen zahlreiche Diskurse, Programme und Untersuchungen. Zu konstatieren ist, dass im Zuge der Bologna-Reform Studierenden mit nicht-traditionellen Zugängen eine größere Aufmerksamkeit geschenkt wird (Banscherus & Pickert, 2013, S. 4; Stamm-Riemer & Tillack, 2012). Es fällt auf, dass mit „nicht-traditionell Studierenden“ in erster Linie Interessent_innen mit beruflicher Kompetenz gemeint sind, die einen Zugang zu einem Bachelorstudium wünschen (u.a. Wolter, Banscherus & Kamm, 2016); den „Dritten Bildungsweg“ – beruflich Qualifizierte ohne schulisch erworbene Zugangsberechtigung – nehmen 3% der Stu-

dierenden wahr und dies vornehmlich in berufsbegleitenden Studiengängen, überwiegend an Fachhochschulen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 157). Die Betrachtung der Durchlässigkeit von beruflichen Kompetenzen für die Aufnahme eines Masterstudiums findet sich nur in Ausnahmefällen (z.B. Brändle, 2014; Jürgens & Zinn, 2012).

Die Euro-FH bietet Führungskräften ohne Erststudium die Möglichkeit an, in einen Masterstudiengang einzustiegen. Voraussetzung dafür ist das Bestehen einer Eingangsprüfung. Diese dient dazu nachzuweisen, dass die fachliche Qualifikation der sich Bewerbenden der Qualifikation eines abgeschlossenen grundständigen Studiums gleichwertig ist. Zugelassen zur Prüfung werden Personen, die u.a. eine abgeschlossene Berufsausbildung und eine mindestens zehnjährige berufliche Tätigkeit mit mindestens sechs Jahren Führungsaufgaben mitbringen. In einem Motivationsschreiben werden die Studienmotive, die Ziele und der persönliche Hintergrund erläutert sowie die qualifizierenden Berufserfahrungen für den Studiengang begründet. Mit diesen hoch angesetzten Voraussetzungen wird von vorne herein ein Personenkreis angesprochen, der ein gewisses Maß an Lebenserfahrung und an beruflicher Kompetenz mitbringt, um sich der Prüfung mit Erfolgsaussicht für das nachfolgend angestrebte Studium zu unterziehen. Als Prüfungsleistungen sind in drei Modulen eine Klausur, eine Hausarbeit und eine mündliche Prüfung abzuleisten. Didaktisch dient das auf 30 ECTS ausgelegte Programm zugleich als Vorbereitung auf das Masterstudium (Basedahl & Graeßner, 2011, S. 40ff.).

Ziel dieses Berichtes ist es, Ergebnisse aus einer an der Euro-FH aufgelegten Studie insbesondere zum Studienverhalten, zum Studienerfolg und zur Motivation zu berichten, die einen Einblick in die Hintergründe dieser Gruppe von Studierenden erlauben. Damit soll darauf aufmerksam gemacht werden, wie interessant diese Personen für Hochschule, Wirtschaft und Gesellschaft sind und es soll dazu angeregt werden, weitere vertiefende Untersuchungen anzustreben. Folgend werden die Datengrundlage des Forschungsprojektes kurz beschrieben und ausgewählte, kennzeichnende Ergebnisse dargelegt. Das Fazit fasst wesentliche Erkenntnisse aus der Untersuchung zusammen.

2 Methodisches Vorgehen

In einem Forschungsprojekt wurden die Studierenden des Mastereinstiegsprogramms zwischen 2012 und 2017 untersucht (Basedahl, Graeßner, Strenger & Glowalla, 2017). Theoretisch lässt sich das Projekt in den Zusammenhang der Transitionsforschung einordnen, wie sie mit Claudia Lobe kurz zu charakterisieren ist:

„Transitionen finden biographietheoretisch gesprochen dann da statt, wo es zu neuen Erfahrungen kommt, die vor dem Hintergrund des biographischen Wissens verarbeitet und zu bisherigen biographischen Konstruktionen in Bezug gesetzt werden“ (Lobe, 2015, S. 18).

Lobe hat in ihrer Dissertation zahlreiche theoretisch und empirisch interessante Konstruktionen herausgefunden, an die die Euro-FH-Studie anknüpft. Im Mittelpunkt des Interesses standen Aspekte der Biografie, der Studiengangswahl, der Motivation und des Studienverhaltens.

Die Datengrundlage beruht auf vier unterschiedlichen Erhebungen:

1. Die Nutzung einer routinemäßigen Online-Absolvent_innenumfrage, die an Absolvent_innen des Mastereinstiegsprogramms versandt wird und Fragen zur rückblickenden Bewertung der Elemente des Einstiegsprogramms beinhaltet (n= 28, Rücklaufquote= 33%).
2. Daten aus einer für das Forschungsprojekt konzipierten Online-Umfrage (Umfrage zum Mastereinstiegsprogramm), die an alle 232 bisherigen und aktuellen Teilnehmer des MEP versandt wurde. Die Struktur der Respondent_innen (n=70, Rücklaufquote 30%) setzte sich folgendermaßen zusammen:
 - Studierende im MEP,
 - Studierende, die das MEP abgeschlossen haben und sich in einem Masterstudiengang befinden,
 - Personen, die das MEP zwar abgeschlossen, aber (noch) kein Studium aufgenommen haben,
 - Personen, die das MEP abgebrochen haben,
 - Absolvent_innen, die sowohl das MEP als auch das Masterstudium abgeschlossen haben.
3. Eine weitere zentrale Datengrundlage waren die qualitativen Interviews, die telefonisch oder persönlich vor Ort mit insgesamt 18 Teilnehmenden geführt wurden. Interviewpartner_innen waren:
 - Studierende, die am Beginn des MEP stehen,
 - Studierende, die sich am Ende des MEP befinden,
 - Teilnehmer_innen, die das MEP zwar abgeschlossen, aber kein Studium aufgenommen haben,
 - Studierende, die sich in einem Masterstudiengang befinden und
 - Absolvent_innen aus den Studiengängen „Business Coaching und Change Management“ sowie „General Management“.

Unter den Interviewpartner_innen waren zwölf Frauen und sechs Männer. Als Studiengänge bzw. Studienwünsche waren vertreten: Business Coaching und Change Management, General Management, Marketing MBA, und Wirtschaftspsychologie.

Die Auswertungen der qualitativen Interviews erfolgten nach Mayring (2015, S.15, S. 50ff.).

4. Eine vierte Datenquelle stellt das Hochschulverwaltungssystem der Euro-FH dar. Die erhobenen Daten umfassen einen anonymisierten Studienverlauf, den Prüfungserfolg und die Notenverteilung der Teilnehmer_innen des Mastereinstiegsprogramms.

Durch die Kombination der Instrumente konnten Wirkfaktoren zur Wahl des MEP und der Motivation, zum Studienverhalten und zum Studienerfolg herausgefiltert und in ein Gesamtbild gefügt werden.

3 Faktoren und Wirkungen des Studienerfolges

Im Durchschnitt der Gesamtnoten unterscheiden sich die über das MEP an die Euro-FH gekommenen Studierenden und diejenigen mit traditionellem Zugang nur graduell (bei den Masterarbeiten liegen die Noten leicht über dem Durchschnitt aller Studierenden). Die MEP-Studierenden benötigen im Durchschnitt je nach Studiengang 2,0-2,4 Monate weniger Studienzzeit.

Eine Übersicht über alle bis zum Erhebungszeitpunkt (04.08.2016) angelegten MEP-Teilnehmer_innen gibt eine Erfolgsquote von 68 Prozent aus. Die daraus resultierende Abbrecherquote von 32 Prozent setzt sich aus 17 Prozent aktiver Kündigung seitens der Teilnehmer_innen und aus 81 Prozent Überschreitung der Frist des Programms zusammen. 2 Prozent verfehlten das Studienziel wegen endgültig nicht bestandener Prüfungsleistungen.

Aus der Gesamterhebung wurden für diesen Beitrag die Aspekte Anerkennung, Reflexionskompetenz, Umgang mit Hürden, Motivation und Effekte ausgewählt. Einige der

Statements aus den Online-Umfragen werden durch Zitate aus den qualitativen Interviews unterlegt.

Anerkennung im beruflichen und sozialen Umfeld

Der weitaus überwiegende Teil der Personen (91 Prozent), die sowohl das MEP als auch das Masterstudium abgeschlossen haben, verzeichnen Anerkennung für diese Leistung durch ihr berufliches Umfeld. Keine_r der Respondent_innen meldet zurück, dass diese Anerkennung nicht registriert werde. Möglicherweise hat dies nicht nur mit dem erworbenen Statuszuwachs zu tun, sondern auch mit der Eigeneinschätzung, dass der Abschluss positive Auswirkungen auf die Qualität der beruflichen Aufgaben habe. Dies äußert sich in den qualitativen Interviews, z.B.: „Ich kann meine Arbeitsbereiche besser organisieren, heute kann ich das reflektieren, kann viel besser einschätzen, was gut oder nicht gut ist“ (Student Marketing MBA, 49 Jahre).

Reflexionskompetenz und Erweiterung beruflicher Kompetenz

Die Absolvent_innen sehen sich reflektierter,

- indem sie ihr Handeln selbst hinterfragen (84 Prozent),
- indem sie ihre fachlichen Aufgaben theoriebezogener bewältigen können (79 Prozent) und
- indem sie in ihr methodisches Vorgehen stärker Alternativen einbeziehen (79 Prozent).
- indem sie die Handlungsweise ihrer Mitarbeiter_innen, so die Statements von 84 Prozent der Befragten, differenzierter wahrnehmen.

Die Respondent_innen sehen generell Veränderungen in verschiedenen ihrer beruflichen Bereiche. Mehr als die Hälfte der Absolvent_innen stimmt dem Statement zu, dass sie sich in einem akademischen Umfeld versierter bewegen und

Skala	trifft voll zu	trifft überwiegend zu	teils/ teils	trifft weniger zu	trifft nicht zu
Ich bin reflektierter, indem ich mein Handeln selbst hinterfrage	46%	38%	8%	0%	8%
Ich bin reflektierter, indem ich meine fachlichen Aufgaben theoriebezogener bewältigen kann	31%	38%	15%	8%	8%
Ich bin reflektierter, indem ich in meinem methodischen Vorgehen stärker Alternativen einbeziehe	31%	38%	8%	23%	0%
Ich bin reflektierter, indem ich die Handlungsweise meiner Mitarbeiter differenzierter wahrnehme	38%	46%	8%	0%	8%

Tab. 1: Weiterentwicklung der Reflexionskompetenz (Quelle: Online-Umfrage zum Mastereinstiegsprogramm; n=70)

sicherer geworden sind (54 Prozent). Dass berufliche Aufgaben noch qualifizierter erledigt werden, teilen 54 Prozent der Befragten mit, 86 Prozent davon führen dies auf ihr Studium zurück.

Umgang mit Hürden

Als zentrale Hürde der Eingangsprüfung stellt sich die verpflichtende Hausarbeit heraus. Auf diese wird besonderer Wert gelegt, da sie alle Elemente wissenschaftlichen Arbeitens enthält. Zwar bringen etliche der Studierenden Erfahrungen aus Hochschulen mit (z.B. indem sie an Zertifikatsstudienangeboten der Universitäten und Fachhochschulen teilnahmen), doch wird vielfach die Prüfungsleistung der Hausarbeit als eine Herausforderung empfunden: „Ich war geschockt, weil ich die Hausarbeit einmal nicht bestanden hatte, erhielt aber beim zweiten Mal eine sehr gute Note. Wenn ich beide Arbeiten im Vergleich betrachte, habe ich sehr viel gelernt“ (Absolventin, 42 Jahre). Andere betonen, dass die Hausarbeit und das wissenschaftliche Arbeiten positiv besetzt sind: „Wissenschaftliches Arbeiten als Herausforderung und Ansporn: Diesen Anreiz hat man im Alltagsleben nicht“ (Absolventin MEP, 54 Jahre). Das fehlende Erststudium wird augenscheinlich in der Verbindung mit der Berufserfahrung kompensiert. Es wird z.B. betont, dass es Momente gab, „in denen man merkt, dass man in einem halben Jahr Studium nicht alles nachholen kann, z.B. die Hausarbeit“. Andererseits geht aus den Interviews hervor: Diese Studierenden sehen sich als „spezieller Typ Mensch. Eigenschaften wie Fleiß, Eigenmotivation, Disziplin zeichnen die Zielgruppe aus. Hohes Interesse an Bildung als Baustein für das zukünftige Leben“, so ihre Einschätzung. Insgesamt lässt sich festhalten, dass das fehlende Erststudium faktisch kompensiert werden kann.

Motivation und Effekte

Aus den Interviews lässt sich ablesen, dass ein starkes Motiv der Teilnehmenden in ideellen Gründen liegt, also in dem Wunsch, die eigene Biografie zu erweitern und mehr Gestaltungsmöglichkeiten für die beruflichen Aufgaben zu erlangen, insbesondere auch die eigenen Aufgaben noch besser theoretisch untermauern zu können. Die Studierenden möchten besser werden in dem, was sie beruflich leisten, möchten bestimmte Thematiken aus einem anderen Blickwinkel sehen bzw. „verstehen, wie die Dinge zusammenhängen“ (Studierender Marketing MBA, 49 Jahre). Dabei wird das Studium „für sich selbst“ angestrebt, auch im Sinne eines „Nachholens“ als Projekt (Absolventin MEP, 52 Jahre). Diese ideellen Gründe für das Studium treiben die Motivation. Für den Erfolg im Studium sind die persönliche Motivation und der persönliche Einsatz entscheidender als formale Zugangsvoraussetzungen. Dabei fühlen sich diese Studierenden ihren Kommiliton_innen keineswegs unterlegen: 58 Prozent bekunden, keine Unterlegenheit zu empfinden, 33 Prozent geben an, dies treffe weniger zu und 3 Pro-

zent teilen mit, Unterlegenheit zu empfinden (Umfrage zum Mastereinstiegsprogramm). Auf die Frage, ob sie es als Lücke in der Biografie empfinden, nicht studiert zu haben, antworten in den qualitativen Interviews sechs Personen mit ja und sieben Personen mit nein. Von denjenigen, die eine Lücke empfinden, ist dies entweder konkret hervorgerufen, weil die Anforderungen gestiegen sind, oder aber die Studierenden ihren Studienwunsch früher nicht verwirklichen konnten. „Ich empfinde es als Lücke, nicht studiert zu haben, weil ich das Gefühl habe, dass in meinem Sektor die Anforderungen (...) gestiegen sind“ (Absolvent, 40 Jahre). Eine Studierende (51 Jahre) betont, dass sie von der geistigen Kapazität her schon lange hätte studieren sollen. Die Gelegenheit habe sich aber nicht ergeben.

Zentrale Effekte des Studiums (Worin sehen Sie die maßgeblichen Elemente des Studiums, die zu den zentralen Effekten geführt haben?) werden folgendermaßen gruppiert (Tabelle 2):

Worin sehen Sie die maßgeblichen Elemente des Studiums, die zu den zentralen Effekten geführt haben? (Mehrfachantwort möglich)	
Erwerb eines akademischen Titels	85%
Anwenden von Methoden	62%
Anregungen für die berufliche Praxis	62%
Durchdringen von Theorie	54%
Steigerung des Selbstvertrauens durch das Studium	54%
Anwenden wissenschaftlichen Arbeitens	46%
Erschließen neuer Perspektiven	39%
Zusammenarbeit mit Dozent_innen	31%

Tab. 2: Maßgebliche Elemente mit zentralen Effekten
(Quelle: Online-Umfrage zum Mastereinstiegsprogramm; n=70)

Der Erwerb des akademischen Titels steht in dieser Listung an erster Stelle (85 Prozent). Anregungen für die berufliche Praxis und das Anwenden wissenschaftlicher Methoden (je 62 Prozent) folgen dem unmittelbar, ebenso wie das Durchdringen von Theorie. Diese Reihenfolge entspricht durchaus dem, was als Grundmotive für das Studium angesehen werden können. Formal geht es um den akademischen Abschluss, Theorie und Methoden werden als zentrale Elemente angesehen. Vor diesem Hintergrund ist es zu sehen, wenn als zentraler Effekt die Steigerung des Selbstvertrauens angegeben wird (54 Prozent). Das Anwenden der Techniken wissenschaftlichen Arbeitens mag dazu beitragen (46 Prozent). Als interessante Elemente mit zentralen Effekten werden das Erschließen neuer Perspektiven (39 Prozent), die Zusammenarbeit mit Dozierenden (31 Prozent) und Anregungen für weitere Vorhaben in Forschung und Bildung (15 Prozent) gesehen.

In der Analyse der qualitativen Erhebung wurden zum Studienerfolg 103 Aussagen frequenzanalytisch aufbereitet. Innerhalb dieser 103 Rekonstruktionen wurden u.a. folgende Aspekte als Erfolgsgrößen herausgearbeitet:

- Orientierung,
- Disziplin,
- faktische fachliche Kompetenzen, Professionalität,
- Stolz auf Kompetenz.

Orientierung

In den Interviews wird betont, dass das MEP eine gute Orientierung bietet, wie zu lernen ist, wie wissenschaftlich strukturiert wird, welche Bedeutung die Lernzeiten einnehmen (Abendzeiten, Wochenendzeiten); damit werde eine gute Grundlage für die Lernseite des Studiums geboten. Die Studienunterlagen werden überwiegend als qualitativ gut angesehen, sie würden gut auf das Studium vorbereiten. Damit wird auch ein Gefühl vermittelt, wie viel Zeit man für das nachfolgende Studium aufwenden werde. So wurde das Lernniveau als ehrgeizig, aber machbar bezeichnet. Das Programm wird wie ein Brückenkurs betrachtet. Es sei in sich konsistent und biete einen gelungenen Lernanschluss zum nachfolgenden Studium.

Disziplin

Als Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium werden Selbstdisziplin und die Fähigkeit, auch unter Druck zu arbeiten, gesehen; entscheidend sei auch der Wille, sich Ziele zu setzen und nicht davon abzulassen, diese zu erreichen. Daher passe diese Form des Studiums nicht für alle, es wird aber als sehr guter Weg für diejenigen gesehen, die über einen solchen Willen verfügten, das Masterstudium zu schaffen. Wenn man, was sich Studierende aufgrund ihrer Biografie zuschreiben, nämlich Zielstrebigkeit, Durchhaltevermögen, Neugier, Lerninteresse, Konsequenz, gutes Selbstmanagement, Fehlerfreundlichkeit („Fehler als Lernchancen“) und Forschergeist („Den Dingen auf den Grund gehen zu wollen“) mitbringt, sei es wahrscheinlich, dass man das Studium gut und in der Zeit schafft.

Fachkompetenz, Professionalität

Als Wirkung des MEP und des nachfolgenden Studiums wird beschrieben, dass man deutlich überlegter und wissenschaftlicher an die Aufgaben herangehe als früher. Man beobachtet sich, den Dingen tiefer auf den Grund zu gehen, und fühle sich auf einem deutlich höheren intellektuellen Niveau gut gerüstet für sein Handeln. Dadurch hat sich das eigene Berufsverständnis verändert, die professionelle Haltung sei wesentlich intensiver geworden. Es wird festgestellt, dass sich diese neu erworbene „Haltung und Ausstrahlung“ persönlich und damit auch auf das Umfeld auswirkte. Als wesentliche Aspekte werden die erhöhte Selbstreflexion und Gelassenheit bezeichnet. Manche Teilnehmende betonen, dass dadurch das berufliche Umfeld kritischer gesehen werde.

Gefühl des Stolzes

Eine wesentliche Wirkung ist der Stolz als emotionale Äußerung des erreichten biografischen Schrittes. Konkret zeigt sich dies darin, dass die persönliche Weiterentwicklung innerlich gespürt wird und es stolz macht, dieses geschafft zu haben. Dabei wird nicht nur die erhebliche Lernleistung betrachtet, sondern auch der Genuss, der im Erleben des Geschehens liegt. Stolz macht, eine derartige Herausforderung angenommen und bewältigt zu haben und gemerkt zu haben, dass man die geforderten Leistungen trotz der damit verbundenen Hürden erbringen kann. Stolz macht auch ein Leistungsvergleich, der gegenüber anderen das Gefühl einer gewissen Überlegenheit aufgrund eines Wissensvorsprungs erzeugt. Zudem wird der Mut gestärkt, neue Methoden einzusetzen. Ein aktives Element wird darin gesehen, Veränderungen selbst anzuführen, statt diesen ausgesetzt zu sein.

4 Fazit: Zusammenwirken von Faktoren

Die Teilnehmenden bringen ein hohes Maß an Kompetenzen mit, das sie fachlich deutlich über das geforderte Niveau der Gleichwertigkeit mit Absolvent_innen von Bachelorstudiengängen erhebt. Es gelingt ihnen in der Regel, sich das unbekannte Feld der Wissenschaft rasch und nachhaltig zu erschließen. Was Untersuchungen zum Studienverhalten nicht-traditioneller Studierender im Bachelorbereich feststellen, setzt sich auf der Masterebene der hier untersuchten Studierenden fort. Entscheidend ist nicht allein der fachliche Aspekt und auch nicht die Karriere: Ausschlaggebend sind die persönliche Orientierung und Weiterentwicklung, welche von einem Studium erwartet werden. Anders als bei traditionellen Studierenden liegt jedoch das Merkmal des Studienwunsches. Dieser ist latent bei vielen der Teilnehmenden über Jahre hinweg vorhanden, das Mastereinstiegsprogramm bietet die Gelegenheit, diesen Wunsch zu aktualisieren und in die Biografie einzupassen. Damit lassen sich die Ergebnisse aus dieser Studie in die Transitionsforschung einbetten. Der Wunsch, mit einem Studium persönlich, im privaten Umfeld und im beruflichen Umfeld einen neuen Status zu erwerben, ist das vordringliche Ziel der Studierenden, es wird jedoch eingeordnet in die Passage lebenslangen Lernens. Dabei hilft es, dass durch die Art und Weise der Prüfung Lernanschlüsse sowohl an die bestehenden beruflichen Kompetenzen geboten werden als auch Lernanschlüsse zum gewählten Studium, insbesondere hinsichtlich der wissenschaftlichen Orientierung und der Technik des wissenschaftlichen Arbeitens.

Es kann mit der Studie gezeigt werden, dass ein positives Selbstbild ein Studienverhalten maßgeblich beeinflusst und unter anderem ein Bewusstsein der Überwindbarkeit durchaus gesehener Hürden im wissenschaftlichen Kontext erzeugt. Den Studierenden gelingt es, eine Balance zwischen Beruf, privatem Bereich und Studium herzustellen. Der Reiz des Neuen verbindet sich mit einem Lernen gegen Widerstände, die Stärke der Kompetenzbiografie wirkt sich hier offenkundig aus. Im Studium werden die auch unter den Bedingungen des Fernstudiums bestehenden Ressourcen genutzt.

Dadurch wirken Lerngruppen, Lernorganisation und das Suchen von konstruktivem Feedback zusammen.

Das Zusammenwirken dieser Faktoren zeigt sich im Studierenerfolg. Der Lernanschluss wird unter anderem auch dadurch seitens der Studierenden hergestellt, dass berufliche Kompetenz und Erfahrung auf das Studium übertragen werden, aber auch offenkundig durch Persönlichkeitsmerkmale, wie zum Beispiel Disziplin und Ausdauer. Damit wird der erwartete Prozess der persönlichen Entwicklung verstärkt. Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und ein positiver Bezug zur Wissenschaft und zum wissenschaftlichen Arbeiten stellen die Voraussetzung für fachliche Entwicklungen dar. Der Studienerfolg wird nicht alleine in den messbaren Ergebnissen einzelner Prüfungen gesehen, sondern im Gesamtzusammenhang der Selbstanerkennung und der formalen und sozialen Anerkennung der erbrachten Leistungen. Für die Selbsteinschätzung der persönlichen Entwicklung spielt die erweiterte Reflexionskompetenz eine besondere Rolle. Die Erfolgseinschätzung ist verbunden mit einer emotionalen Seite, nämlich dem Stolz auf die erreichte Leistung und Entwicklung. Betrachtet man zusammenfassend den entscheidenden biografischen Schritt in die Hochschule, so ist zu konstatieren, dass offenkundig die Passung der latenten Wünsche und der aktuellen Möglichkeiten ausschlaggebend ist. Demgegenüber sind materielle Erwartungen zwar wirksam, aber durchaus untergeordnet. Legt man den Fokus allerdings auf den Karriereaspekt, so ist ein Faktorenmix aus dem Erwerb formaler Berechtigungen, sozialer Anerkennungen, fachlichen Kompetenzgewinns und ökonomischer Gewinnerwartungen im Sinne höherwertiger Positionen zu sehen. Zentral ist auf fachlicher Ebene die Erwartung höherwertiger Tätigkeiten. Die Fachlichkeit wird jedoch nicht allein im Erwerb neuen Wissens gesehen, sondern vielmehr im Zusammenhang mit einer persönlichen Entwicklung, die neue Denkweisen, neue Methoden und eine neue Professionalität durch Wissenschaftlichkeit einschließt. Die biografischen Faktoren werden symbolisiert durch den Erwerb des Mastertitels:

- Dieser bedeutet formal, dass die erlebten Einschränkungen durch Zertifizierungsregelungen mit der erfolgreichen Graduierung überwunden werden.
- Der Titel bedeutet sozial, die Eröffnung neuer beruflicher und persönlicher Chancen.
- Der Mastertitel bedeutet persönlich, eine weitere Steigerung des biografisch erworbenen Selbstbewusstseins auf einem hohen Kompetenzniveau.

Vor dem Hintergrund der referierten Ergebnisse mag man rätseln, warum die bildungspolitisch hochinteressante Gruppe derjenigen, die mit erheblichen Kompetenzen auch ohne Bachelorstudium ein Masterstudium anstreben, recht wenig Beachtung in der öffentlichen und auch wissenschaftlichen Diskussion findet. Vielleicht, weil es um eine recht geringe Zahl geht? Vielleicht aber auch, weil die Schleusen der Hochschulen nicht zu weit geöffnet werden sollen?

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018*, Bielefeld: WBV.
- Banscherus, U. & Pickert, A. (2013). *Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studierende. Stand und Perspektiven*. Thematische Berichte der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Abgerufen am 16. November 2018 von URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-129777.
- Basedahl, N. & Graeßner, G. (2011). Master ohne Erststudium: Eine neue motivierte Zielgruppe wird erschlossen. *Hochschule und Weiterbildung*, 2011(1), 40–43.
- Basedahl, N., Graeßner, G., Strenger, M. & Glowalla, G. (2017). Das Mastereinstiegsprogramm an der Euro-FH - *Ergebnisse einer empirischen Studie*. Hamburg: Euro-FH (Ms.).
- Brändle, T. (2014). Studienmotive und Lebensziele. Ein Vergleich der Intentionen nichttraditioneller und traditioneller Studierender. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 2014(4), 92–119.
- Hamburgisches Hochschulgesetz - HmbHG (2010). *Begründung des Gesetzentwurfs zur Anpassung des HmbHG*. Drs. 19/6214 vom 18.05.2010.
- Hochschulgesetz - HochSchG. (2010). Hochschulgesetz in der Fassung vom 19. November 2010. Abgerufen am 29. November 2018 von http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/32me/page/bsrlpprod.psm1?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=167&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-HSchulGRP2010rahmen%3AJuris-1r00&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1
- Jürgens, A. & Zinn, B. (2012). Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen-Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung, Hrsg.) *Beiträge zur Hochschulforschung*, 2012(4), 35–53.
- Kultusministerkonferenz - KMK. (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen*. Beschluss vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010.
- Kultusministerkonferenz - KMK. (2018). *Übersicht Hochschulgesetze* (Stand August 2018). Abgerufen am 25. September 2018 von <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-hochschulgesetze.html>
- Lobe, C. (2015). *Hochschulweiterbildung als biografische Transition*. Wiesbaden: Springer.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Stamm-Riemer, I. & Tillack, D. (2012). *Auftakt des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Berlin, 9. Dezember 2011 - Dokumentation, Bonn/Bern.

Wolter, A., Banscherus, U. & Kamm, C. (Hrsg.). (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen; Bd. 1). Münster: Waxmann.

Autor_innen

Dr. Nina Basedahl
Nina.Basedahl@euro-fh.de

Prof. Dr. Gernot Graeßner
gernot.graessner@t-online.de

Mareike Strenger
Mareike.Strenger@euro-fh.de