

Nicht-traditionelle Studierende in Niedersachsen

Eine Bestandsaufnahme

GUDRUN HEUSCHEN
BRITTA JAHN
BERIT STAECKER

Kurz zusammengefasst ...

Die Erhöhung der Durchlässigkeit des Bildungssystems gewinnt insbesondere aufgrund des demographischen Wandels und des befürchteten Fachkräftemangels zunehmend an Bedeutung. Im Zuge dessen ist die Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Studierende (NTS) in den letzten Jahren bildungspolitisch zu einem Topthema avanciert. Der vorliegende Beitrag untersucht die Entwicklung sowie den aktuellen Status Quo der NTS in Niedersachsen anhand bisheriger Studien und versucht sich an einer Klassifizierung der Zielgruppe. Wo kommen die NTS her, was bringen die NTS an Kompetenzen mit, welche Studiengänge wollen NTS studieren? Welche spezifischen Motivlagen herrschen bei NTS vor und welchen Herausforderungen muss sich die Zielgruppe stellen? Diesen Fragen wird in dem vorliegenden Artikel nachgegangen und eine Annäherung an die Zielgruppe geleistet.

Einleitung

Die Hochschulforschung hat nicht-traditionelle Studierende (NTS) in den letzten Jahren als Forschungsgegenstand stärker ins Visier genommen und versucht, die Gruppe der NTS einzugrenzen. Eine eindeutige Definition für NTS existiert nicht. In einer eng gefassten Begriffsdefinition bezeichnet man Berufstätige ohne Abitur, die auf dem „dritten Bildungsweg“ an die Hochschulen kommen, als NTS. Die Öffnung der Hochschule umfasst aber nicht nur diese Gruppe, sondern weitere Zielgruppen, die aufgrund ihrer besonderen Lebenssituation oder spezifischer Karrierewege in die Definition mit hineingenommen werden können (Hanft/Brinkmann 2013). Nach gängiger Definition können zu den NTS diejenigen gezählt werden, die nicht in der üblichen zeitlichen Sequenz zur Hochschule gekommen sind wie diejenigen, die nicht die regulären schulischen Voraussetzungen erfüllen. Ebenso werden Studierende, die nicht in der

üblichen Form ein Präsenz- und Vollzeitstudium absolvieren, zu dieser besonderen Studierendengruppe gezählt (Teichler/Wolter 2004). Neuere Studien raten mittlerweile zu einer Differenzierung der Studierenden zwischen grundständig Studierenden und Weiterbildungsstudierenden, da sich die Erwartungen dieser beiden Studierendengruppen am ehesten unterscheiden (Wilkesmann 2012). Eine Verknüpfung beider Definitionen scheint am ehesten die Gruppe der NTS widerzuspiegeln.

Die Forschung zu NTS wird im bundesdeutschen Raum insbesondere durch die Arbeiten von Andrä Wolter¹ geprägt. Durch Studien im Rahmen der „Offenen Hochschule Niedersachsen“ liegen derzeit neue Forschungsergebnisse vor, die insbesondere die Situation in diesem Bundesland fokussieren. Diese fußen auf Befragungen der NTS an vier niedersächsischen Hochschulstandorten Hannover, Lüneburg, Oldenburg, Braunschweig. Im Rahmen dieser Studie sind an den genannten Hochschulstandorten 395 NTS in einem „Pen-and-paper“-Verfahren befragt und die Befragungsergebnisse unter verschiedenen Gesichtspunkten ausgewertet worden (Otto/Herzog/Holz 2013). Am Modellprojekt „Offene Hochschule Niedersachsen“ war auch der Arbeitsbereich der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung der Leibniz Universität Hannover beteiligt. In der vorliegenden Ausarbeitung nehmen wir auf die Veröffentlichung dieser Ergebnisse vermehrt Bezug.² Aus Gründen der verbesserten Lesbarkeit wird diese Veröffentlichung nachfolgend „OHN-Studie“ genannt. Für den Teil, der die bevorzugten Lernmethoden und -medien thematisiert, waren insbesondere die Arbeiten von Olaf Zawacki-Richter hilfreich.

Anzahl der NTS

Die Schwierigkeit der Ab- oder Eingrenzung zeigt sich durchgehend in den Veröffentlichungen zu diesem Thema (Hanft/Brinkmann 2013). Dieser Problematik mussten sich auch die an der OHN-Studie beteiligten Hochschulen

¹ Vgl. hierzu die Auflistung der Veröffentlichungen unter: <https://www.ewi.hu-berlin.de/hsf/team/aw/publikationen>.

² Beruflich qualifiziert studieren - Herausforderung für Hochschulen (2013). Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen. Hg. v. d. Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung, Bielefeld.

und Autor(innen) stellen. Als Klassifizierungsmerkmal hat man sich deshalb an den Hochschulzugangsberechtigungen (HZB)³ der Studierenden orientiert. Zur Ermittlung der HZB wurde der offizielle Schlüssel (Statistisches Bundesamt 2009) für HZB des Statistischen Bundesamtes zugrunde gelegt. Hieraus wurden sechs Schlüssel (von 48) ausgewählt. Eine Verzerrung der Ergebnisse ergibt sich möglicherweise aus dem Umstand, dass nicht alle Hochschulen dieselben Schlüssel bzw. Schlüsselzahlen verwendet haben. Bei den angeschriebenen NTS waren die sechs Schlüssel in absoluten Zahlen wie folgt verteilt (n=1163):

Schlüssel	HZB	Absolut (n=1163)
A	Beruflich Qualifizierte (allgemeine Hochschulreife, kurz: aHR)	39
B	Begabtenprüfung (fachgebundene Hochschulreife, kurz: fgHR)	333
C	Beruflich Qualifizierte (fachgebundene Hochschulreife)	257
D	Beruflich Qualifizierte (Fachhochschulreife, kurz: FHR)	127
E	Berufsfachschule (Fachhochschulreife)	296
F	Fachschule (Fachhochschulreife)	96
Sonstige		15

Tab. 1: Verteilung der HZB der in der OHN-Studie angeschriebenen NTS (Muckel 2013, S. 23f.).

Innerhalb der OHN-Studie wurden diese sechs HZB (A - F), unter Berücksichtigung der jeweiligen Studienmöglichkeiten, in folgende drei Kategorien unterteilt:

A (aHR): Die Studierenden dürfen alle Fächer studieren.

B+C+D (fgHR): Die Studierenden dürfen nur ein bestimmtes Fach studieren.

E+F (Fachhochschulreife): Die Studierenden dürfen nur an einer Fachhochschule studieren (ebd.).

Grundsätzlich ist bei der Orientierung an den Schlüsseln der HZB jedoch zu beachten, dass eine klare Zuordnung der HZB zu den Schlüsseln häufig nicht möglich ist, da zum Teil unklar ist, welche Voraussetzungen sich genau dahinter verbergen. Muckel (2013) bezeichnet dieses als „Schlüsselproblema-

tik“ (ebd.). Außerdem ist zu bedenken, dass bei der Erfassung der HZB, sofern ein Abiturzeugnis vorliegt, die Angabe über eine mögliche berufliche Qualifikation bei der Immatrikulation freiwillig ist. Somit taucht diese ggf. gar nicht erst auf, obwohl die entsprechenden Personen zur Zielgruppe gehören (ebd.).

Im Bundesdurchschnitt lag der Anteil der Studierenden, die ihren Hochschulzugang über eine andere als die schulische Hochschulzugangsberechtigung, wie z.B. eine berufliche Qualifikation erlangt haben, 2011 bei lediglich 1,35%, allerdings mit steigender Tendenz (CHE 2014c).

In Niedersachsen lag der Anteil der Studienanfänger(innen) ohne Hochschulzugangsberechtigung lt. des Daten-Monitorings des CHE im Jahre 2011 bei 1,58%; der Anteil der Studierenden noch bei 1,41% und der der Hochschulabsolvent(innen) bei 1,35%. Damit belegt Niedersachsen im Bundesländervergleich bei den Studienanfänger(inne)n den zehnten (CHE 2014b); bei den Studierenden den sechsten und bei den Absolvent(innen) den zweiten Platz (CHE 2014a).

Zur Gruppe der NTS gehören Studierende mit unterschiedlichen HZB. Die Zahl der Studienanfänger(innen) ist zwar gering, beinhaltet damit aber auch ein Steigerungspotential, dass durch die Bemühungen der Offenen Hochschule positiv beeinflusst werden kann. Die Platzierungen des Landes Niedersachsen im Bundesländervergleich sind im Bereich der Studierenden und der Absolvent(innen) erfreulich bis zufriedenstellend, bei der Zahl der Studienanfänger(innen) der NTS hingegen wäre eine Erhöhung wünschenswert.

Studienfachwahl

Zwei Erhebungen lassen Rückschlüsse auf die Studienfachwahl NTS in Niedersachsen zu. An der OHN-Studie von 2013 (Otto/Herzog/Holz 2013) haben fünf Hochschulen (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Leuphana Universität Lüneburg, Technische Universität Braunschweig, Leibniz Universität Hannover und Hochschule Hannover) teilgenommen; die empirische Untersuchung von Scholz aus dem Jahre 2006 (Scholz 2006) weist die Ergebnisse von neun niedersächsischen Hochschulen (Universitäten der Städte Oldenburg, Osnabrück, Vechta, Braunschweig, Hildesheim, Lüneburg, Hannover, Clausthal und Göttingen) aus.

Die 2013 veröffentlichte OHN-Studie weist mit 41,3% den höchsten Anteil der NTS in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern aus, gefolgt von den Studierenden der Ingenieurwissenschaften mit 15,2% und den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften mit 11%. 2006 waren die NTS mit 74% am häufigsten in den Geistes- und Sozialwissenschaften immatrikuliert. Die Wirtschaftswissenschaften wurden mit 12% etwa gleich

³ Auf die Erläuterung sämtlicher Zugangsmöglichkeiten an die Hochschule, wird an dieser Stelle aufgrund der Komplexität verzichtet. Eine ausführliche Auflistung der Voraussetzungen für die HZB in Niedersachsen findet sich z.B. auf der Internetseite der Koordinierungsstelle für Studieninformation und -beratung in Niedersachsen unter <http://www.studieren-in-niedersachsen.de/voraussetzungen.htm> [16.02.14].

Studienfächer/-fachrichtungen	OHN-Studie in Prozent ~ (n=395)
Geistes- und Sozialwissenschaften	41,3
Ingenieurwissenschaften	15,2
Wirtschaftswissenschaften	11,0
Mathematik/Naturwissenschaften	9,9
Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften	5,1
Sprach-/Kunst-/Kulturwissenschaften	2,8
Agrar-/Forst-/Ernährungswissenschaften	1,5
Keine Angabe	13,4

Tab. 2: Studienfachwahl von NTS im Rahmen der OHN-Studie (Otto/Herzog/Holz 2013, Tab. 5, S. 34)

Studienfächer/-fachrichtungen	Scholz-Studie in Prozent ~ (n=91)
Pädagogik	51
Sonderpädagogik	11
Sozialwissenschaften	9
Kulturpädagogik	2
Soziologie	1
Wirtschaftswissenschaften	12
Architektur	2
Maschinenbau	1
Elektrotechnik	1
Landschafts-, Freiraumplanung	1
Gartenbau	1
Geoökologie	1
Agrarwissenschaften	2
Psychologie	2
Umweltwissenschaften	2

Tab. 3: Studienfachwahl von NTS im Rahmen der Scholz-Studie (Scholz 2006, Tab. 4: Studienfächer im Diplomstudiengang, S. 36).

häufig gewählt wie 2013. In den Ingenieurwissenschaften waren mit 9% weniger NTS vertreten als 2013. Vergleicht man die Ergebnisse der OHN-Studie von 2013 mit der 2006 erschienenen Studie von Scholz, scheint ein Trend bei der Studienfachwahl immer noch zu bestehen, sich jedoch abzuschwächen. Die Geistes- und Sozialwissenschaften stellen zwar immer noch die größte Gruppe der NTS, haben jedoch am Gesamtanteil deutlich abgenommen (-32,7%). Die Wirtschaftswissenschaften wurden in 2006 und 2013 gleich häufig gewählt, bei den Ingenieurwissenschaften gibt es hingegen einen deutlichen Anstieg der NTS von 9% auf 15,2%.

Berufsgruppen

Auch hier werden sowohl die OHN-Studie (Otto/Herzog/Holz 2013) als auch die Scholz-Studie (2006) (ebd.) herangezogen. Der Vergleich beider Studien lässt Spielraum für Interpretationen, da in der OHN-Studie die Ausbildungsberufe der NTS

Ausbildungsberufe bzw. -felder	OHN-Studie in Prozent ~ (n=395)
Soziales und Erziehung	28,0
Kaufm. Dienstleistung, Handel, Vertrieb	19,8
Produktion und Fertigung	19,8
Gesundheitsberufe	11,0
Bau, Vermessung, Gebäudetechnik	5,1
Naturwissenschaften, Informatik	4,3
Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht, Verwaltung	4,1
Sonstige Berufe	3,5
Keine Angabe	5,1

Tab. 4: Ausbildungsberufe bzw. -felder von NTS im Rahmen der OHN-Studie (Otto/Herzog/Holz 2013, Tab. 3, S. 34).

Branchenzugehörigkeit des letzten/längsten Beschäftigungsverhältnisses	Scholz-Studie in Prozent ~ (n=232)
Sozialpädagogischer Bereich/Sozialpflege	42
Handwerk	16
Sonstiger Dienstleistungsbereich	4
Handel/kaufmännischer Bereich	3
Kredit- und Versicherungsgewerbe	2
Gesundheitswesen	7
Öffentliche Verwaltung/Öffentlicher Dienst	5
Land- und Forstwirtschaft	2
Wissenschaftlich technischer Dienstleistungsbereich	2
Bundeswehr (ohne Wehrpflicht), BGS	2
Industriell-produzierendes Gewerbe	1
Keine Angabe/ Keine Berufstätigkeit nach Abschluss der Ausbildung	14

Tab. 5: Ausbildungsberufe bzw. -felder von NTS im Rahmen der Scholz-Studie (Scholz 2006, Tab. 9, S. 43).

in sieben (plus Sonstige) und bei Scholz in zwölf Kategorien eingeordnet werden.

Laut OHN-Studie kommen 2013 28% der NTS aus den Ausbildungsfeldern „Soziales und Erziehung“. Den zweiten Rang belegen mit jeweils 19,8% die Ausbildungsfelder „Kaufmännische Dienstleistung, Handel und Vertrieb“ und „Produktion und Fertigung“. Um die unterschiedlich zugeschnitten Berufsgruppen miteinander vergleichen zu können, werden die Branchenzugehörigkeiten der letzten Beschäftigungsverhältnisse bei Scholz nachfolgend zum Teil zusammengefasst. Demnach kamen 2006 aus dem Bereich „Sozialpädagogischer Bereich/Sozialpflege“ 42% der NTS, aus dem „Handwerk“ 16% und aus dem Bereich „Kaufmännische Dienstleistung, Handel, Vertrieb“ 9%.

⁴ Die Kategorien Handel/kaufmännischer Bereich, Kredit- und Versicherungsgewerbe, Sonstiger Dienstleistungsbereich wurden zusammengefasst.

Beide Erhebungen zeigen, dass sowohl 2006 als auch 2013 die größte Anzahl der NTS aus sozialen und erzieherischen Berufen kamen. Dennoch lässt sich feststellen, dass der Anteil anderer Berufsgruppen von 2006 bis 2013 zugenommen hat. Vergleicht man die Kategorien „Fertigung“ (2013) und „Handwerk“ (2006) miteinander, so ist der Anteil der NTS aus diesen Berufsfeldern um 3,8% gestiegen. Aus dem Berufsfeld „Kaufmännische Dienstleistung, Handel, Vertrieb“ hat sich die Zahl der NTS von 9% auf 19,8% und damit um 10,8% erhöht.

Die Vermutung, dass die Berufsgruppen, aus denen die Befragten stammen, mit der späteren Studienfachwahl korrespondieren, lässt sich anhand der Zuordnung der NTS zu Berufsgruppen und zu ihrer Studienfachwahl belegen. Auffällig ist jedoch, dass sowohl bei der Studienfachwahl als auch bei den Herkunftsberufsgruppen die sozialen und erzieherischen Berufe zwar dominieren, die Natur- und Ingenieurwissenschaften aber einen deutlichen Anstieg verzeichnen. Es ist zu vermuten, dass dies auf die zunehmende Öffnung der Hochschulen in Niedersachsen in den letzten 15 Jahren zurückzuführen ist.

Motive

Die Entscheidung der NTS zur Aufnahme eines Studiums ist gemäß Scholz (2006) vermutlich zumeist „das Ergebnis einer wohl überlegten Entscheidung“ (ebd., S. 59), bei der Vor- und Nachteile berücksichtigt werden. Denn NTS geben – anders als Abiturient(inn)en im Anschluss an die Schulzeit – in der Regel relativ gesicherte Lebensverhältnisse zu Gunsten der Risiken eines (Vollzeit-)Studiums auf. Bei gleichzeitig durchschnittlich höheren familiären, beruflichen und finanziellen Verbindlichkeiten der Zielgruppe, wie möglicher Elternschaft, Erwerbstätigkeit etc., sind die Risiken ungleich höher als bei „Normalstudierenden“ (ebd.; OHN-Studie 2013).

Bisherige Untersuchungen und Studien lassen darauf schließen, dass NTS in hohem Maße intrinsisch motiviert sind. Die Entscheidung und Aufnahme eines Studiums ist insbesondere mit dem Wunsch der persönlichen Weiterentwicklung und des beruflichen Fortkommens verbunden. Externe Faktoren, wie die Unterstützung durch den Arbeitgeber, sind aktuell (noch) eher sekundär (Otto/Schwaniger 2013; Scholz 2006). Dieses allerdings vermutlich auch deshalb, weil die Arbeitgeber diesbezüglich bisher kaum in Erscheinung getreten sind und ihren Beschäftigten nur selten entsprechende Unterstützungsangebote unterbreiten (Otto/Schwaniger 2013).

Im Rahmen der OHN-Studie (n=392) haben mind. jeweils ein Drittel der Befragten folgende Motive für die Aufnahme eines Studiums genannt:

- Persönliche Weiterentwicklung (~ 90%)⁵
- Aneignung von Fachwissen (~ 65%)

- Berufliche Weiterentwicklung (~ 63%)
- Erreichung eines akademischen Abschlusses (~ 57%)
- Höherer Verdienst nach dem Studium (~ 45%)
- Berufliche Neuorientierung (~ 37%) (ebd., Abb. 4)

Geschlechtsspezifische Unterschiede konnten im Rahmen der Motive bei der OHN-Studie nicht festgestellt werden. Generell variieren die komplexen Motivlagen bei NTS gemäß der OHN-Studie jedoch je nach absolvierter Berufsausbildung und Alter der Befragten. Die Zielgruppe ist somit auch in diesem Bereich sehr heterogen und ein einheitliches Bild der spezifischen Motive von NTS nur sehr begrenzt zu zeichnen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Motive der NTS zur Aufnahme eines Studiums in den meisten Fällen intrinsisch und mit dem Wunsch der persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung verbunden sind (ebd.).

Herausforderungen und Hindernisse

Die bisherige Datenlage weist auf einige Herausforderungen und Hindernisse hin, mit denen sich NTS überdurchschnittlich häufig konfrontiert sehen. Hierzu zählen Herausforderungen im überfachlichen- und fachlich-inhaltlichen Bereich (mathematische, naturwissenschaftliche und fremdsprachliche Kenntnisse) sowie organisatorische aber auch psychosoziale Aspekte (Maertsch/Voitel 2013a; Scholz 2006).

Insbesondere den Start ins Studium, die Studieneingangsphase, erleben viele NTS als eine kritische und schwierige Übergangs- und Eingewöhnungszeit. In dieser Phase haben NTS noch stärker mit den Herausforderungen, die der Übergang vom Beruf ins Studium an sie stellt, zu kämpfen (Maertsch/Voitel 2013a). Häufig entscheidet dieses „Sichfinden in das Studium“ bereits über den weiteren Studienverlauf der Studierenden (Scholz 2006). Insgesamt sind die Aussichten der NTS, das Studium erfolgreich zu durchlaufen und abzuschließen jedoch nicht schlechter als von „Normalstudierenden“ (Teichler/Wolter 2004). Maertsch/Voitel (2013a) gehen außerdem davon aus, dass NTS von ihren beruflich erworbenen Kompetenzen profitieren und dadurch Startschwierigkeiten ausgleichen können (ebd.).

Im Rahmen der OHN-Studie gab jeweils mind. ein Drittel der NTS an, mit den nachstehenden Aspekten Probleme zu haben bzw. sich dadurch belastet zu fühlen (n=395):

- Finanzierung des Studiums (~ 63%)⁶
- Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten (~ 60%)
- Vereinbarkeit von Familie und Studium (~ 59%)
- Berufliche Verpflichtungen (~ 51%)
- Zeiteinteilung (~ 38%)
- Motivationsverlust (~ 38%)

⁵ Um die Ausprägungen der Motive deutlich voneinander unterscheiden zu können, wird in diesem Fall nur die Antwortmöglichkeit „trifft voll zu“ angegeben.

⁶ Entspricht den Antwortmöglichkeiten „trifft voll zu“ und „trifft teilweise zu“.

- Prüfungsvorbereitung (~ 36%)
- Inhaltliche Überforderung (~ 35%) (Maertsch/Voitel 2013a, Abb. 8, S. 54)

Die von NTS wahrgenommenen Herausforderungen sind jedoch sehr stark von dem jeweiligen Studienfach und der Anzahl der Berufsjahre sowie einer möglichen Elternschaft der NTS - insbesondere bei Frauen - abhängig (Maertsch/Voitel 2013a). Es ergibt sich also auch im Bereich der Herausforderungen und Hindernisse ein sehr viel differenzierteres Bild, als es auf den ersten Blick scheint.

Grundsätzlich gilt, dass die am häufigsten beklagte Schwierigkeit die Studienfinanzierung ist, die in der Regel nur durch unterschiedliche Finanzquellen gewährleistet werden kann. Außerdem sehen sich NTS häufig mit organisatorischen und inhaltlichen Schwierigkeiten sowie methodischen und arbeitstechnischen Problemen konfrontiert (ebd.).

Wünsche und Bedarfe

Korrespondierend mit den beschriebenen Herausforderungen und Hindernissen, mit denen NTS sich konfrontiert sehen, ergeben sich bestimmte Bedarfe und Wünsche an ein passgenaues Übergangsmanagement für NTS (Maertsch/Voitel 2013a). Diese lassen sich in fachliche und überfachliche Bedarfe sowie den Wunsch nach Informationen und Beratung unterteilen. Genannt werden aber auch psychosoziale und persönlichkeitsbildende Aspekte (Bentler/Bühlmann 2005; Nauerth 2011).

Gemäß der OHN-Studie hätten jeweils mind. ein Drittel der NTS nachstehende fachliche und/oder überfachliche Angebote genutzt, wenn diese angeboten worden wären (n=395):

Fachliche Unterstützungsangebote:

- Englisch als Fremd- und Wissenschaftssprache (~ 63%)⁷
- Mathematik (~ 44%)
- Naturwissenschaften (~ 34%) (Maertsch/Voitel 2013b, Abb. 26, S. 74)

Überfachliche Unterstützungsangebote:

- Wissenschaftliches Arbeiten (~ 80%)
- Prüfungsvorbereitung (~ 65%)
- Verfassen von Texten (~ 63%)
- Studienfinanzierung (~ 56%)
- Selbstorganisiertes Lernen (~ 45%)
- Motivationstraining (~ 42%)
- Studienorganisation (~ 39%)
- Bildung von Lern- und Arbeitsgruppen (~ 35%) (ebd., Abb. 31, S. 77)

Wie auch bei den Herausforderungen und Hindernissen sind die Wünsche und Bedarfe von NTS in hohem Maße von dem jeweiligen Studienfach, dem Geschlecht und dem Alter abhängig (ebd.; Scholz 2006).

Fachliche und überfachliche Vorbereitungskurse speziell für NTS gibt es gemäß Banscherus & Pickert (2013) bisher nur selten an deutschen Hochschulen. Insbesondere aufgrund der häufig kritischen Studieneingangsphase sind vorbereitende, begleitende und integrierende Angebote jedoch von großer Relevanz, um NTS beim Start ins Studium zu informieren, zu beraten und zu unterstützen (Banscherus/Pickert 2013).

Erfahrungen und Kompetenzen

Die vorangegangenen Abschnitte haben verdeutlicht, dass bei NTS von einer sehr heterogenen Zielgruppe ausgegangen werden muss (Kerres/Schmidt/Wolff-Bendik 2012). Aufgrund dieser Heterogenität ist zu erwarten, dass sowohl die Erfahrungen und Kompetenzen dieser Studierenden als auch die von ihnen bevorzugten Lernmethoden und -medien sehr differieren können. Es ist davon auszugehen, dass diese von dem für das Studium zur Verfügung stehenden Zeitbudget abhängen.

Die Frage nach den spezifischen Erfahrungen und Kompetenzen der NTS ist bereits im Rahmen der OHN-Studie gestellt worden. So schätzen die NTS selbst ihre Fähigkeit, spezifische Fachinhalte nachvollziehen zu können als besonders hoch ein. Ebenso bewerten sie ihre Fähigkeiten im Bereich des Zeitmanagements, ihre strukturierte Denk- und Vorgehensweise und ihre Arbeitsdisziplin als besonders gut im Vergleich zu den traditionellen Studierenden (Maertsch/Voitel 2013b). Die genannten Fähigkeiten lassen darauf schließen, dass NTS gute Voraussetzungen für ein hohes Maß an Selbstlernkompetenz mitbringen. Allerdings ist zu erwarten, dass das Wissen über die Lerninhalte und die fachspezifischen Wege, sich diese zu erschließen, die ebenfalls zur Selbstlernkompetenz zählen, erst im Laufe des Studiums erworben und eingesetzt werden können.

Schließt man in die Medienkompetenz sowohl die Lektüre wissenschaftlicher Texte, Recherche in Bibliotheken und Suchmaschinen als auch die Benutzerkenntnisse von Internetportalen und Foren ein, so zeigen die Forschungen zur Offenen Hochschule, dass insbesondere im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens Defizite bestehen (ebd.). Jedoch ist vor allem bei jüngeren NTS davon auszugehen, dass durch die alltägliche Nutzung neuer Medien eine Internetkompetenz vorausgesetzt werden kann, an die insbesondere Lernformate wie eLearning und Blended Learning anschließen können (Zawacki-Richter 2012b).

⁷ Entspricht den Antwortmöglichkeiten „ganz sicher“ und „eher ja“.

Lernmethoden und -medien

Die NTS sind aufgrund der häufigeren beruflichen und familiären Verpflichtungen stärker auf raum-zeitlich flexible Lernformate angewiesen als traditionelle Studierende. Daher sind internetgestützte Kurse oder Trainings für sie von großer Bedeutung und eLearning- und Blended Learning-Angebote werden von dieser Zielgruppe gerne angenommen (Hanft 2012; Hochschulzugang 2012; Kerres 2012; Zawacki-Richter 2012a, 2013, 2014; Zawacki-Richter/Müskens 2013). So wünschen sich NTS mehr eLearning, um eine Flexibilität des Studiums zu erreichen. Dies gilt insbesondere für diejenigen, die mehr als 20 Stunden pro Woche arbeiten (Wilkesmann 2012).

Die NTS haben im Vergleich zu den regulären Studierenden eine größere Erfahrung mit dem Online-Lernen sowohl bei der Teilnahme an reinen Online-Kursen, als auch bei Kursen im Blended Learning-Format (Zawacki-Richter 2012b). Darüber hinaus sind die NTS überdurchschnittlich gut mit der erforderlichen Hardware zur Wahrnehmung von eLearning- und Blended Learning-Angeboten ausgestattet (Zawacki-Richter/Müskens 2013). Die bevorzugten Lernmethoden und -medien der Zielgruppe orientieren sich also an dem ihr zur Verfügung stehenden Zeitbudget. Formate, die Zeit in Form von Fahrtwegen u. a. einsparen können, werden generell gerne angenommen. Da jedoch auch die gruppenbildende Erfahrung von Präsenzseminaren als wichtig wahrgenommen wird, ist eine Mischung aus Präsenz- und Onlinelernformaten zu empfehlen.

Fazit

Die Gruppe der NTS ist durch große Heterogenität gekennzeichnet. Dies erschwert sowohl Verallgemeinerungen als auch die passgenaue Konzeption von Angeboten für NTS. Dennoch ist es notwendig, soweit wie möglich generelle Aussagen über die NTS in Niedersachsen zu treffen, um in der Konzeption von Angeboten und Formaten möglichst zielgerichtet zu agieren.

Generell sind die NTS eher von einer Eigenfinanzierung ihres Studiums abhängig als traditionelle Studierende, wodurch sich auch ihre erhöhte Teilnahme am Erwerbsleben erklärt. Bedingt durch ihre Bildungsbiographien sind sie häufig älter als traditionelle Studierende und demzufolge oft schon Eltern. Dies wiederum bedingt einen abweichenden Lebenswandel von dem der traditionellen Studierenden (Otto/Herzog/Holz 2013; Scholz 2006).

Insgesamt macht die Gruppe der NTS in Niedersachsen noch einen geringen Teil der Studierenden aus. Es ist eine Tendenz erkennbar, dass NTS gerne geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer wählen, jedoch zeigt der Vergleich mit neuesten Studienergebnissen, dass neue Regelungen des Niedersächsischen Hochschulgesetzes (NHG) dieses Monopol aufweichen könnten. Bevor hier endgültige Schlüsse gezogen werden können, sind jedoch weitere Studien abzuwarten.

Die Motive der NTS, ein Studium aufzunehmen, sind vielfältig. Meist sind sie mit dem Wunsch nach persönlicher und beruflicher Weiterbildung verbunden und variieren nach der ursprünglichen Berufsausbildung und dem Alter der Befragten. Die Herausforderungen werden von den NTS je nach Studienfach, Berufserfahrung und Familienstand (Elternschaft) unterschiedlich empfunden. Hierzu zählen sowohl Herausforderungen in Verbindung mit der Studienfinanzierung als auch Probleme organisatorischer und inhaltlicher Art. Weiterhin werden methodische und arbeitstechnische Herausforderungen genannt. Aus der Heterogenität der Herausforderungen ergibt sich, dass auch die Wünsche und Bedarfe von NTS von dem jeweiligen Studienfach, dem Geschlecht und dem Alter abhängig sind. Einig sind sich die Studien jedoch darüber, dass ein gesondertes Unterstützungs-, Informations- und Beratungsangebot vor und während des Studiums für NTS wichtig und hilfreich ist.

Die NTS bringen besondere Erfahrungen und Kompetenzen in ihren Studienalltag ein. Es fällt ihnen in der Regel leichter, Fachinhalte des Studiums nachzuvollziehen, zudem bringen sie ein hohes Maß an Selbstlernkompetenz mit. Eine Internetkompetenz kann durch den täglichen Umgang mit neuen Medien vorausgesetzt werden, außerdem weisen Studien darauf hin, dass die NTS eine größere Erfahrung mit Online-Lernen haben als reguläre Studierende. Aufgrund der besseren raum-zeitlichen Integration von eLearning- und Blended Learning-Angeboten in einen Alltag, der i. d. R. durch größere Verpflichtungen geprägt ist als der der regulär Studierenden, werden diese Lernformate gerne angenommen.

Die NTS in Niedersachsen haben sich in der Vergangenheit als eine flexible Studierendengruppe gezeigt, die die von der Politik geschaffenen Voraussetzungen annimmt und für sich nutzt. Dabei geht jede Person ihren individuellen Weg, der sich wenig verallgemeinern lässt. Anhand zentraler, wiederkehrender Eckdaten der NTS können jedoch die Achsen aufgezeigt werden, anhand derer Veränderungen nötig sind, um NTS den Weg an die Hochschulen zu erleichtern, sie auf diesem Weg zu begleiten und dadurch einen erfolgreichen Abschluss zu ermöglichen. Wünschenswert wären weitere empirische Untersuchungen zur Spezifizierung der Ausprägungen innerhalb der Gruppe der NTS. Die genauere Kenntnis der verschiedenen Studien- und Lebensmodelle NTS sind Voraussetzung für weitere Schritte, um diese Studierenden bestmöglich zu unterstützen. Ebenso sind in Zusammenarbeit mit Wirtschaft, Politik, Gewerkschaften und Verbänden flexible Finanzierungsmöglichkeiten für NTS zu entwickeln, die von speziellen Krediten, bis hin zu Arbeitgeber-Arbeitnehmerabkommen, tariflichen Voraussetzungen oder ähnlichem reichen können. Als dritter zentraler Faktor ist die Schaffung von Angebotsformaten von Seiten der Hochschulen zu nennen, die es NTS ermöglichen, das Studium mit ihrer Lebenswirklichkeit zu vereinbaren. Die Bestandsaufnahme NTS in Niedersachsen hat gezeigt, dass diese Gruppe motiviert, flexibel, zielgerichtet und innerhalb ihrer Bildungsbiographie kongruent handelt, um beruflich weiterzu-

kommen. Eine gesellschaftliche Aufgabe ist es, Bedingungen so zu verbessern, dass Studieren auch für NTS attraktiv und erfolgsversprechend ist.

Literatur

Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (2013): Beruflich qualifiziert studieren - Herausforderung für Hochschulen: Ergebnisse der Modellprojekte Offene Hochschule Niedersachsen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Alheit, P./Rheinländer, K./Watermann, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, S. 577-606.

Banscherus, U./Pickert, A. (2013): Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte: eine Bestandsaufnahme. In: Vogt, H. (Hrsg.): Beiträge 53, DGWF Jahrestagung 2012, Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung, Berufsbegleitendes Studium, Lebenslanges Lernen. Hamburg, S. 128-134.

Bentler, A./Bührmann, T. (2005): Beratung im Übergang. Schnittstellen von Schule und Studium sowie von Studium und Beruf. In: REPORT, 28, S. 181-188.

Buchholz, A. et al. (2012): Hochschulzugang für Berufstätige - Exemplarisch analysiert am Beispiel der Ruhr-Universität Bochum. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung - Arbeitspapier. 188.

CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung (2014a) : Niedersachsen. <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/laender/niedersachsen/> [Zugriff: 16.02.2014]

CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung (2014b): Quantitative Entwicklung in den Bundesländern. <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-den-bundeslaendern/> [Zugriff: 16.02.2014]

CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung (2014c): Quantitative Entwicklung in Deutschland insgesamt. <http://www.studieren-ohne-abitur.de/web/information/daten-monitoring/quantitative-entwicklung-in-deutschland-insgesamt/> [Zugriff: 16.02.2014]

Darmann-Finck, I., Glissmann, G. (Hrsg.): Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 14, S. 1-18. http://www.bwpat.de/ht2011/ft14/nauerth_etal_ft14-ht2011.pdf [Zugriff: 13.02.2014]

Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.) (2013): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschule auf Lebenslanges Lernen. Münster u. a.: Waxmann Verlag.

Hanft, A. (2012): Studienorganisation und Programmgestaltung als Balance zwischen Neuem und Bewährtem. In: Kerres, M. et al. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster u. a.: Waxmann Verlag, S. 28-35.

Hasselhorn, M./Titz, C. (2010): Entwicklung individueller Kompetenzen erfolgreichen lebenslangen Lernens. In: Wolter, A./Wiesner, G./Koepernik, C. (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim, München: Beltz Juventa (= Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung), S. 21-34.

Kerres, M./Schmidt, A./Wolff-Bendik, K. (2012): Didaktische Konzeption und Instruktionsdesign - der Vielfalt gerecht werden. In: Kerres, M. et al. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster u. a.: Waxmann Verlag, S. 36-43.

Koordinierungsstelle für Studieninformation und -beratung in Niedersachsen (2014): Voraussetzungen für den Hochschulzugang in Niedersachsen. <http://www.studieren-in-niedersachsen.de/voraussetzungen.htm> [Zugriff: 16.02.2014]

Maertsch, K./Voitel, M. (2013a): Herausforderungen für und Schwierigkeiten von beruflich qualifizierten Studierenden. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.): Beruflich qualifiziert studieren - Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 49-66.

Maertsch, K./Voitel, M. (2013b): Unterstützungsangebote und Selbsteinschätzung. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.): Beruflich qualifiziert studieren - Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 67-84.

Muckel, P. (2013): Beschreibung der neuen Zielgruppe und die „Schlüsselproblematik“. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.): Beruflich qualifiziert studieren - Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 21-27.

Nauert, A. et al. (2011): Interventionen zur Unterstützung des Übergangs in das Studium. Ergebnisse des Forschungsprojektes Transitionen. In: bwp@Spezial 5 - Hochschultage.

Otto, C./Herzog, M./Holz, S. (2013): Ziele und Durchführung der Untersuchung. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.): Beruflich qualifiziert studieren - Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 29-36.

Otto, C./Schwaniger, K. (2013): Motivlagen und berufliche Zielsetzungen von beruflich qualifizierten Studierenden. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.): Beruflich qualifiziert studieren - Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 37-48.

Scholz, W.-D. (2006): Vom Meister zum Magister, von der Erzieherin zur Diplomandin. Berufliche Weiterbildung als Schlüssel zum Hochschulstudium in Niedersachsen. Oldenburg: BIS-Verlag.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.)(2009): Schlüsselverzeichnis. Studenten- und Prüfungsstatistik (Schlüssel für Hochschulzugangsberechtigung). Stand: Wintersemester 2008/2009 und Sommersemester 2009 Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/STATmagazin/Bildung-ForschungKultur/2009_03/Schlüsselverzeichnis.pdf;jsessionid=5A2976CDD205A510C3C173FA631B5B64.cae4?__blob=publicationFile [Zugriff: 16.02.2014]

Teichler, U./Wolter, A. (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule, 13, S. 64-80.

Wilkesmann, U./Virgillito, A./Bröcker, T./Knopp, L. (2012): Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden - Was erwarten Studierende?. In: Kerres, M. et al. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster u. a.: Waxmann Verlag, S. 59-81.

Zawacki-Richter, O. (2014): Zur Mediennutzung im Studium - unter besonderer Berücksichtigung heterogener Studierender. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. In Vorbereitung, S. 1-19.

Zawacki-Richter, O. (2013): Instruktionsdesign für berufstätige Zielgruppen. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschule auf Lebenslanges Lernen. Münster u. a.: Waxmann Verlag, S. 192-207.

Zawacki-Richter, O. (2012a): Die Entwicklung internetbasierter Studienangebote und ihr Beitrag zum lebenslangen Lernen. In: Kerres, M. et al. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster u. a.: Waxmann Verlag, S. 248-257.

Zawacki-Richter, Olaf (2012b): Offene Hochschulen - Implikationen für das Internet gestützte Lernen. Vortrag gehalten auf dem Teaching Trends Kongress Osnabrück, 27.09.2012, Osnabrück. <http://www.kongress.uni-osnabrueck.de/sessions/offene-hochschulen> [Zugriff: 24.02.2014]

Zawacki-Richter, O./Müskens, W. (2013): Student Media Usage Patterns and Non-Traditional Learning in Higher Education - Implications for Instructional Design. Paper Presented at the EAIR 35th Annual Forum in Rotterdam, the Netherlands, 28-31 August 2013.

Zawacki-Richter, O./Prümmer, C. v. (2013): Open Universities und Open Learning: Offene Hochschule international. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschule auf Lebenslanges Lernen. Münster u. a.: Waxmann Verlag, S. 30-41.

Autorinnen

Dr. Gudrun Heuschen
gudrun.heuschen@zew.uni-hannover.de

Dipl.-Päd. Britta Jahn
b.jahn@zew.uni-hannover.de

Dipl.-Päd. Berit Staecker
berit.staecker@zew.uni-hannover.de