

**Jessica HEIBÜLT & Eva ANSLINGER**

(Universität Bremen)

**Den dritten Bildungsweg neu denken – zur Bedeutung individueller Lernbiographien für die Studienentscheidung und die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule**

Online unter:

[www.bwpat.de/ausgabe23/heibuelts\\_anslinger\\_bwpat23.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe23/heibuelts_anslinger_bwpat23.pdf)

in

**bwp@** Ausgabe Nr. 23 | Dezember 2012

**Akademisierung der Berufsbildung**

Hrsg. v. **Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2012

**bwp@**

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

Online: [www.bwpat.de/ausgabe23/heibuelt\\_anslinger\\_bwpat23.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe23/heibuelt_anslinger_bwpat23.pdf)

Ausgangspunkt des Beitrags ist ein Forschungsvorhaben der Akademie für Arbeit und Politik im Themenfeld dritter Bildungsweg. Es geht von der These aus, dass die individuelle Lernbiographie, verschiedene Lernumwelten und Lernerfahrungen eine zentrale Bedeutung für die Studienentscheidung und die Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule haben. Der Einfluss der Lernbiographie beruflich Qualifizierter spielt indes in der Forschung zum dritten Bildungsweg nur eine marginale Rolle, stattdessen liegen die wissenschaftlichen und politischen Schwerpunkte auf dem empirischen Beleg der Studierfähigkeit und dem Abbau von strukturellen Hindernissen. Das Nachzeichnen individueller Lernbiographien kann jedoch aufzeigen, wie die Bildungswege jener Personen gekennzeichnet sind, die den dritten Bildungsweg gehen und wie sie diesen retrospektiv einschätzen. Die Untersuchung von formalen, non-formalen und informellen Lernerfahrungen kann aus der individuellen Perspektive zudem deutlich machen, welche Bedeutung die berufliche Ausbildung, die Berufserfahrung, aber auch die Arbeit in Parteien und Gewerkschaften oder die soziale Umgebung für die Studienentscheidung sowie für die Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule haben. Ergebnisse können Anreize dafür liefern, entsprechende Lernerfahrungen in bestehende und zukünftige Unterstützungsangebote einzubeziehen. Sie können außerdem die Diskussion um die Aufnahme von non-formalen und informellen Kompetenzen in den DQR bereichern. Der Beitrag zeigt den theoretischen Bedeutungszusammenhang des Forschungsvorhabens auf und stellt zentrale Forschungsfragen und Forschungsthemen im genannten Themenfeld dar.

---

**Rethinking additional educational pathways – the significance of individual learning biographies for study choices and successfully coping with the transition between work and higher education**

---

The starting point of this paper is a research proposal by the Academy of Work and Politics in the thematic area of additional educational pathways. It assumes that the individual learning biography, different learning environments and learning experiences have a central significance for study choices and for coping with the transition between work and higher education. The influence of the learning biography of those with vocational qualifications only plays a marginal role in the research on additional learning pathways and, instead, the academic and political emphases are placed on the empirical evidence of the ability to study and the removal of structural obstacles. However, tracing individual learning biographies can indicate how the educational pathways of those people are characterised who join additional educational pathways, and how they assess them retrospectively. Examining formal, non-formal and informal learning experiences can, from the individual's perspective, also make clear what significance vocational education and training, vocational experience, but also work in parties and unions or in the social environment of the study choice have, as well as for coping with the transition between work and higher education. Results can provide incentives for including corresponding learning experiences in existing and future forms of support. In addition, they can also enrich the discussion by adding non-formal and informal competences. This paper shows the theoretical interconnections of the research proposal and presents the central research questions and research hypotheses in this thematic field.

## **Den dritten Bildungsweg neu denken – zur Bedeutung individueller Lernbiographien für die Studienentscheidung und die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule**

---

### **1 Einleitung**

Der folgende Beitrag gibt einen Einblick in ein Forschungsvorhaben der Akademie für Arbeit und Politik (aap) der Universität Bremen, das sich mit Lernbiographien beruflich Qualifizierter auf dem dritten Bildungsweg beschäftigt. Dieses Vorhaben stellt insofern eine Neuausrichtung in der Forschung dar, als dass der dritte Bildungsweg in den Kontext des lebenslangen Lernens gestellt wird.

Im Zuge des demographischen Wandels und des internationalen Wettbewerbs im sich globalisierenden Bildungsmarkt wird der Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften immer größer. Der aktuelle Bildungsbericht der OECD zeigt, dass Deutschland in den letzten 50 Jahren die geringsten Fortschritte bei der Erhöhung des Anteils seiner Hochschulabsolventen erzielt hat. Er ist, gemessen an der Gesamtbevölkerung, nur halb so groß wie in vielen Nachbarländern (OECD 2011, 17). Nun ist es eine bildungspolitische Strategie, den Anteil von Hochschulabsolventen zu erhöhen, indem die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung gefördert wird. Diese Strategie wird mittlerweile sowohl national als auch international als positiv, wünschenswert und als Anforderung an das Bildungssystem verstanden (FROMMBERGER 2009, 1). Der so genannte dritte Bildungsweg „[...] bezeichnet inzwischen – als Sammelbegriff – alle Wege, die ohne zusätzlichen Schulbesuch über eine berufliche Ausbildung und Tätigkeit zur Hochschule führen“ (WOLTER 1994, 9).

Gleichzeitig wird lebenslanges Lernen sowohl auf europäischer als auch auf bundespolitischer Ebene als notwendiges bildungspolitisches Grundprinzip am Übergang zur wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft verstanden, um Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten sowie Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte zu sichern (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2000; BLK 2004). Beruflich Qualifizierte ohne Abitur, die sich für ein Studium entscheiden, spielen in diesem Kontext eine besondere Rolle. Denn die Aufnahme eines Studiums stellt ein Anschlusslernen dar, das heißt in der Bildungsbiographie werden verschiedene Lernerfahrungen in ganz unterschiedlichen Bildungskontexten gesammelt (FAULSTICH/ GRELL 2005, 27). Deshalb ist davon auszugehen, dass das Lernen für beruflich Qualifizierte ohne Abitur, die sich nach einer Phase der Berufstätigkeit für ein Studium entscheiden, eine besondere Rolle in ihrem Lebenslauf einnimmt.

Mit Blick auf den aktuellen Diskussions- und Forschungsstand ist festzustellen, dass in den letzten Jahren nicht nur auf politischer Ebene Möglichkeiten geschaffen wurden, um beruflich Qualifizierte ohne Abitur stärker an Angeboten der Hochschule partizipieren zu lassen. Der dritte Bildungsweg wird auch wissenschaftlich bereits seit Jahrzehnten untersucht. Dis-

kutiert werden vor allem inhaltliche, institutionelle, individuelle und habituelle Anforderungen, denen beruflich Qualifizierte ohne Abitur auf dem dritten Bildungsweg gegenüberstehen. Dabei wird deutlich, dass viele Studien sich vor allem mit der Frage beschäftigen, welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, um den Anteil Studierender auf dem dritten Bildungsweg zu erhöhen. Die Untersuchungen versuchen also eine Gruppe zu analysieren, die (noch) nicht an den Hochschulen angekommen ist. Erkenntnisse über die Gruppe der beruflich Qualifizierten ohne Abitur, die den Weg an die Hochschule tatsächlich gehen, bestehen bislang kaum. Insbesondere mangelt es an empirischen Erkenntnissen zur subjektiven Bedeutung des Lernens entlang der Lernbiographie. Auch FREITAG konstatiert in einer aktuellen Expertise zum Forschungsstand des zweiten und dritten Bildungsweges, dass es an qualitativer Forschung im Bereich der Studierendenforschung (FREITAG 2012, 111) und somit an Grundlagenforschung fehlt.

Das hier vorgestellte Forschungsvorhaben schließt an dieses Forschungsdesiderat an. Es untersucht die subjektive Bedeutung der individuellen Lernbiographie entlang des Lebenslaufs sowie die Wahl unterschiedlicher Strategien zur Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule. In Annäherung an das Themenfeld wird das Forschungsvorhaben zunächst in den aktuellen Diskussions- und Forschungsstand eingebettet. Daraus werden die Ziele des Forschungsvorhabens abgeleitet. Im Anschluss werden auf Basis lerntheoretischer Überlegungen erste forschungsleitende Fragestellungen und Hypothesen entwickelt. Am Ende des Beitrags wird das Forschungsdesign beschrieben.

## **2 Zur Einordnung der Untersuchung in den Diskussions- und Forschungsstand**

Um ein Studium für beruflich Qualifizierte ohne Abitur attraktiver zu gestalten, wurde jüngst auf politischer Ebene der Zugang zum Hochschulstudium erleichtert. Der KMK-Beschluss – zur Durchlässigkeit zwischen Beruf und Hochschule – im Jahr 2009 hat den Zugang zur Hochschule für beruflich Qualifizierte ohne Abitur vereinfacht. Er benennt entsprechende Aufstiegsfortbildungen bzw. berufliche Abschlüsse, die – auch ohne Abitur – zu einer allgemeinen bzw. fachgebundenen Hochschulzugangsberechtigung führen. Es wird mitunter angenommen, dass ein leichter Anstieg der Studierendenzahlen auf dem dritten Bildungsweg auf einen Effekt eben dieses KMK-Beschlusses zurückzuführen ist (NICKEL/ DUONG 2012, 108). Bis 2008 stagnierte der Anteil von beruflich Qualifizierten, die ohne Abitur ein Hochschulstudium aufnahmen bei etwa einem Prozent (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBEREICH RICHTERSTATTUNG 2010, 118). Aktuelle Daten des statistischen Bundesamtes zeigen jedoch, dass sich der Anteil von 2009 auf 2010 erhöht hat, an Universitäten stieg er von 0,6 % auf 1,9 %, an Fachhochschulen stagnierte er bei 2,5 % (MITBESTIMMUNG 4/2012, 18). Insgesamt verbleiben die Zahlen jedoch auf einem relativ niedrigen Niveau. Die KMK-Umsetzung in den Ländern erfolgte größtenteils im Jahr 2010. Es bleibt abzuwarten, ob und in welchem Umfang die Zahlen in den nächsten Jahren weiter ansteigen.

Untersuchungen zum dritten Bildungsweg setzen sich vor allem mit der Frage auseinander, warum der dritte Bildungsweg bislang so wenig genutzt wird. Sie thematisieren insbesondere inhaltliche Anforderungen des Studiums, Anrechnungsmöglichkeiten von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen sowie individuelle und habituelle Hindernisse für beruflich Qualifizierte ohne Abitur und beziehen sich dabei vor allem auf die Phase des Studiums. Im Kontext des hier vorgestellten Forschungsvorhabens wird hingegen herausgearbeitet, welche subjektive Bedeutung die Gruppe der beruflich Qualifizierten ohne Abitur den Lernerfahrungen entlang ihrer Lernbiographie zumessen, wie sich diese auf die Studienentscheidung auswirken und für die Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule genutzt werden. Im Folgenden werden ausgewählte Forschungsansätze dargestellt, die unseres Erachtens für die Einordnung des Forschungsvorhabens von Bedeutung sind.

Untersuchungen, die sich mit den inhaltlichen Anforderungen und dem Studienerfolg auseinandersetzen, sind hauptsächlich auf das Bundesland Niedersachsen beschränkt. Die Studien von FENGLER/ JANKOFSKY et al. (1983) und SCHULENBERG/ SCHOLZ et al. (1986) sind bedeutende repräsentative und vergleichende Studien zum dritten Bildungsweg. Sie belegen, dass Kurse der Erwachsenenbildung zur Studierfähigkeit von beruflich Qualifizierten beitragen, die sich von jener der anderen Bildungswege nicht wesentlich unterscheidet. In der Studie „Studienverlauf und Studienerfolg“ von SCHULENBERG/ SCHOLZ et al. (1986) wurden Studierende mit Gymnasialabschluss, Studierende des Zweiten Bildungsweges und Studierende, die über die Zulassungsprüfung an die Hochschule gekommen sind, befragt. Auch RICHTER (1995) bestätigt in ihren Untersuchungen die Studierfähigkeit von Studierenden des dritten Bildungsweges im Fach Psychologie an der Universität Osnabrück. Ferner konstatierte SCHOLZ (2006, 109), dass sich die Gruppe der Studierenden des dritten Bildungsweges „als uneingeschränkt studierfähig“ erweist. Alle hier genannten Studien fokussieren die Frage der Studierfähigkeit von beruflich Qualifizierten auf dem dritten Bildungsweg. Dabei wird zwar die Perspektive der Studierenden mit einbezogen, allerdings liegt der Schwerpunkt auf dem Zeitraum des Studiums bzw. auf der Phase der Vorbereitungskurse für die Zulassungsprüfungen in Niedersachsen.

Durch den KMK Beschluss von 2009 wurden zudem die Zugänge zur Hochschule weiter geöffnet, so dass Zulassungsprüfungen unter bestimmten Voraussetzungen nicht mehr notwendig sind. Vor dem Hintergrund dieser neuen Zulassungsvoraussetzungen wurde bisher empirisch noch nicht geklärt, ob beruflich Qualifizierte auch ohne Vorbereitungskurse und Einstufungsprüfung mit den inhaltlichen Anforderungen des gewählten Studiengangs zurechtkommen. Befragungen von Studierenden auf dem dritten Bildungsweg können bedeutende Erkenntnisse dazu liefern, welche Lernerfahrungen für die Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule und die Bewältigung der ersten Studienphase nutzbar gemacht werden können.

Ferner existieren Forschungsansätze, die Anrechnungsmöglichkeiten außerhochschulischer Kompetenzen untersuchen. Dabei geht es zum Einen um die Verbesserung der Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium, damit beruflich Qualifizierte auf ihre bereits vorhandenen Qualifikationen aufbauen können und entsprechende

Kompetenzen unabhängig von der Institution, in der sie erworben wurden, anerkannt werden (THIELEN 2008, 10). Innerhalb der ANKOM-Initiative (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge) wurden zwölf Entwicklungsprojekte in sechs Bundesländern gefördert. Die Zielsetzung dabei war, Methoden zu entwickeln, die geeignet sind, in der beruflichen Weiterbildung erworbene und durch Prüfungen nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen als anrechenbare Studienäquivalente zu identifizieren. In einem zweiten Schritt wurden daraus übertragbare Anrechnungsverfahren und -instrumente entwickelt und implementiert (FREITAG/ LOROFF 2011, 9; LOROFF et al. 2011, 77ff.).

Zum Anderen wurde auch die Anrechnung formalisierter und informell erworbener Qualifikationen auf ein Hochschulstudium thematisiert. Das so genannte APEL (Accreditation of Prior and Experiential Learning)-Verfahren wurde in einem gemeinsamen Projekt der Universität Kassel und der Hochschule Fulda im Fachbereich Pflege und Gesundheit entwickelt und implementiert. Dort ist es heute möglich, neben beruflichen Qualifikationen auch die Erziehung von Kindern, die Betreuung von Pflegebedürftigen oder ehrenamtliches Engagement anrechnen und so den studentischen Workload (Arbeitszeit) für mehrere Studiengänge im Fachbereich Pflege und Gesundheit verringern zu lassen (HOCHSCHULE FULDA, 2f.).

Die Thematik der Anrechnung ist darüber hinaus im Instrument des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) verankert. Der EQR soll die Qualifikationssysteme verschiedener Länder miteinander verbinden und die europäischen Bildungssysteme vergleichbar machen (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2008, 3). Auf bundespolitischer Ebene wurde wiederum mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) ein Pendant geschaffen, das die Besonderheiten des nationalen Bildungssystems berücksichtigt. Der DQR besteht aus einer Matrix mit insgesamt acht Referenzniveaus, denen Bildungsabschlüsse zugeordnet werden sollen. Die Niveaus umfassen verschiedene Qualifikationen – vom grundlegenden Niveau 1 (z. B. Schulabschluss) bis zum höchsten Niveau 8 (z.B. Promotion). Alle acht Stufen beinhalten nach einer neueren Vereinbarung alle formalen Abschlüsse der beruflichen Bildung, Hochschulbildung und Weiterbildung (AK DQR 2011). In Zukunft sollen auch non-formales und informelles Lernen (eine Definition der Begriffe erfolgt in Kapitel 3.2) einbezogen werden.

Insgesamt wurden Anrechnungsverfahren bislang nur an wenigen Hochschulen und in bestimmten Studiengängen exemplarisch – im Rahmen von ANKOM oder APEL – etabliert. Die Ableitung allgemeiner Aussagen darüber, ob Anrechnungsmöglichkeiten entscheidend dazu beitragen können, mehr beruflich Qualifizierte für ein Studium zu gewinnen, ist aufgrund der Exemplarität der Projekte zur Zeit noch nicht möglich. Aus der Perspektive derjenigen, die den dritten Bildungsweg tatsächlich beschreiten, stellt sich deshalb die Frage, inwieweit ihnen Anrechnungsmöglichkeiten bekannt sind, ob sie diese tatsächlich nutzen und ob ein Bedarf besteht, auch non-formale und informelle Kompetenzen anzurechnen. Erkenntnisse über Lernerfahrungen können auch die Diskussion um Anrechnungsmöglichkeiten bereichern bzw. deutlich machen, welche non-formalen und informellen Lernerfahrungen für ein Studium von Bedeutung sind.

Abgesehen von den inhaltlichen Anforderungen des Studiengangs und Anrechnungsmöglichkeiten von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen, werden auch individuelle Hindernisse für beruflich qualifizierte Studierende diskutiert, die einen entscheidenden Einfluss auf den Studienverlauf haben können. So zeigen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des ANKOM-Projektes, dass Hochschulen bei der Entwicklung neuer Studienangebote auf die Besonderheiten der Zielgruppe Rücksicht nehmen sollten. Wenn sich diese Zielgruppe nach einer Berufsausbildung und einer Phase der Berufstätigkeit dazu entscheidet, ein Studium aufzunehmen, ist sie in der Regel nicht nur älter als traditionelle Studierende, sondern auch familiär und finanziell in andere Strukturen eingebunden. Darüber hinaus muss sich auch die Hochschullehre darauf einstellen, dass diese Gruppe, aufgrund der beruflichen Vorerfahrungen, anders studiert als traditionelle Studierende. Es wird außerdem empfohlen, entsprechende Unterstützungsprogramme für diese Zielgruppe anzubieten (MUCKE/ KUPFER 2011, 231). Es ist bisher ungeklärt, ob diese Schwierigkeiten für alle Studierenden des dritten Bildungsweges zutreffen, ob entsprechende Unterstützungsangebote von ihnen genutzt werden bzw. welche Unterstützungsangebote von den Studierenden des dritten Bildungsweges selbst als hilfreich erachtet werden, um ein Studium zu bewältigen. Wir vermuten, dass Erkenntnisse über die Lernerfahrungen der Zielgruppe entlang ihres Lebenslaufs entscheidend dazu beitragen können, mehr über Lernstärken und -schwächen zu erfahren und ggf. neue, zielgerichtete Unterstützungsangebote zu entwickeln.

Darüber hinaus zeigt ALHEIT (2005 und 2009) in seinen Untersuchungen, dass Hochschulen für nicht-traditionelle Studierende auch habituelle Schranken aufweisen. Probleme ergeben sich insbesondere daraus, dass sie sich in ihrem Habitus von traditionellen Studierenden unterscheiden. Studierende aus nicht-akademischen Milieus weisen zum Beispiel andere Persönlichkeitsstrukturen oder Verhaltensweisen auf, fühlen sich daher dem „akademischen Milieu“ nicht zugehörig und haben Schwierigkeiten, sich in das Hochschulsystem einzufinden. ALHEIT kommt in einer gemeinsamen Studie mit RHEINLÄNDER und WATERMANN (2008) außerdem zu dem Ergebnis, dass Studierende des zweiten und dritten Bildungsweges eher prestigeschwächere Studienfächer wählen (wie zum Beispiel Soziale Arbeit, Sozialwissenschaften oder Erziehungswissenschaften) als prestigestarke (wie Biologie, Medizin, Maschinenbau etc.) (ALHEIT et al. 2008).

Unklar ist, ob habituelle Hindernisse bzw. die soziale Einbindung beruflich Qualifizierter ohne Abitur eine Erklärung dafür sind, dass ein Hochschulstudium nicht in Erwägung gezogen wird. Es wäre zu prüfen, auf welche Hindernisse die Gruppe der beruflich Qualifizierten beim Zugang zur Hochschule stößt und wie diese überwunden werden. Es stellt sich weiter die Frage, inwieweit die Fächerwahl aus einer lernbiographischen Perspektive zu begründen ist. Auch in diesem Zusammenhang ist es lohnenswert, mehr über die Lernbiographien der beruflich Qualifizierten zu erfahren, die den dritten Bildungsweg gehen, um die Wirkung habituellder Hindernisse am Übergang Beruf-Hochschule aufzeigen zu können.

### **3 Ziele und theoretischer Begründungszusammenhang des Forschungsvorhabens**

#### **3.1 Ziele des Forschungsvorhabens**

Obwohl die Forschung zum dritten Bildungsweg seit geraumer Zeit empirische Befunde zur Situation der beruflich Qualifizierten an den Hochschulen liefert und in den letzten Jahren politische Maßnahmen ergriffen wurden, um die Hochschulen für diese Zielgruppe weiter zu öffnen, bestehen vor allem in Bezug auf die Charakterisierung der Personen, die sich auf den dritten Bildungsweg begeben nur unzureichende gesicherte empirische Daten. Zentrales Ziel des Forschungsvorhabens ist es deshalb, die Gruppe der beruflich Qualifizierten auf dem dritten Bildungsweg entlang ihrer Lernbiographie zu analysieren. Im Forschungsverlauf werden Kategorien identifiziert, die den Prozess bis zur Entscheidung ein Studium aufzunehmen, strukturieren. Fokussiert werden dabei vor allem die Lernerfahrungen der Befragten in unterschiedlichen Lernumgebungen. In einer erweiterten subjektiven Perspektive wird der Phase des Übergangs sowie der Bewertung des Studienverlaufs, vor dem Hintergrund der individuellen Lernbiographie Raum gegeben. Erkenntnisleitend ist dabei die subjektive Bewertung aus einem retrospektiven Blickwinkel. Auf Grundlage der empirischen Ergebnisse sollen Handlungsempfehlungen für Angebote der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung sowie der Hochschulbildung entwickelt werden, um diese für die Bedeutung von Lernerfahrungen in den Lernumgebungen zu sensibilisieren. Darüber hinaus werden Faktoren aufgezeigt, die den Übergang vom Beruf zur Hochschule aus der subjektiven Sicht der Zielgruppe befördern oder behindern. Daraus ergeben sich Hinweise für die weitere Förderung des Übergangs, die individuelle, institutionelle und habituelle Probleme am Übergang Beruf-Hochschule berücksichtigen. Darauf aufbauend können Ansätze für weitere Unterstützungsmöglichkeiten der Zielgruppe beim Zugang zur Hochschule entwickelt werden. Diese Hinweise sind ebenfalls für die Bildungsangebote der Hochschulen und der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung von Interesse. Gleichzeitig können die empirischen Erkenntnisse die Relevanz non-formaler und informeller Lernerfahrungen innerhalb der Lernbiographie aufzeigen. Deren Bedeutung für ein Studium kann die Debatte im Rahmen des DQR bereichern, in der es um die Anrechnung non-formaler und informeller Kompetenzen an Übergängen – hier speziell am Übergang Beruf-Hochschule geht.

Auf Grundlage des Forschungsstandes und unserer Zielsetzungen werden die subjektiven Sichtweisen von beruflich Qualifizierten auf dem dritten Bildungsweg im Hinblick auf die Bedeutung ihrer Lernbiographie in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses gestellt. In einer biografischen Perspektive wird untersucht, inwieweit formale, aber auch non-formale und informelle Lernerfahrungen in unterschiedlichen Lernumgebungen die Studienentscheidung beeinflussen und dazu beitragen, den Übergang in die Hochschule erfolgreich zu bewältigen. Bevor wir unsere Fragestellungen und Hypothesen entlang biographischer Stationen darlegen, wird der (lern-)theoretische Begründungszusammenhang des Forschungsvorhabens aufgezeigt.



### 3.2 (Lern-)theoretischer Begründungszusammenhang

Dem Forschungsvorhaben liegt der handlungsorientierte Lernbegriff nach HOLZKAMP (1993) zugrunde. Er grenzt sich von behavioristischen, kognitivistischen und konstruktivistischen lernpsychologischen Begriffen ab, die zwar den Menschen und seine individuellen Konstruktionen der Welt in den Mittelpunkt stellen, aber Lernen eher als eine Verhaltensänderung, als einen Prozess der Informationsverarbeitung oder als das Konstruieren, Rekonstruieren und Modifizieren von Wissensstrukturen fassen. Es handelt sich also um kausale Ursachen-Wirkungsmodelle, das heißt Lernen erfolgt durch Impulse von außen. HOLZKAMP hingegen betrachtet Lernen vom Standpunkt des Subjektes aus und fragt danach, warum Menschen lernen (FAULSTICH/ GRELL 2005, 20ff.). Gründe für das Lernen sind immer bezogen auf die Wünsche und Interessen des Subjekts. Lernen kann nach dieser Auffassung nur bedingt erzeugt oder geplant werden, Lehrende können den Lernprozess lediglich anregen und unterstützen, das heißt Lernen bleibt Sache des Lernenden selbst (GROTLÜSCHEN o.J., 17 f.).

Ein Subjekt lernt nach HOLZKAMP dann, wenn im alltäglichen Handeln Probleme deutlich werden, also eine Diskrepanzerfahrung im täglichen Handeln als Lernproblematik wahrgenommen wird (FAULSTICH/ LUDWIG 2004, 20). Die Person erlebt eine Diskrepanz zwischen Können und Wollen. Um diese zu überwinden, wird eine Lernschleife eingelegt. Dabei ist es entscheidend, dass die betreffende Person die Motivation dazu selbst entwickelt und mit eigenen Interessen verbindet (FAULSTICH/ GRELL 2005, 24f.). HOLZKAMP unterscheidet dabei zwischen expansivem und defensivem Lernen (HOLZKAMP 1993, 190 f.). Expansives Lernen bedeutet, dass ein Subjekt zur Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeiten genau das lernt, was es lernen muss. Eine typische Handlungsproblematik wird zu einer Lernproblematik. Das Gegenteil dazu ist defensives Lernen. Eine Person lernt defensiv, weil sie sich in ihrer bisherigen Welt bedroht fühlt und nicht anders als mit Lernen darauf reagieren kann (GROTLÜSCHEN o.J., 18). Zusammengefasst zielt expansives Lernen auf eine erweiterte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, defensives Lernen zielt hingegen auf die Abwehr oder Bedrohung bzw. Einschränkung der bestehenden Lebensqualität. Defensive Lernbegründungen finden sich häufig in formellen Lehr-/Lernumgebungen wie beispielsweise in der Schule (FAULSTICH/ LUDWIG 2004, 22) und gelten in der Regel als ineffektiv (GROTLÜSCHEN o.J., 18).

Auch im „situated learning“ Ansatz nach LAVE und WENGER (1991) werden individuelle Handlungsgründe (bzw. Lerngründe) thematisiert. LAVE und WENGER sehen die Lerngründe in dem Wunsch des Lernenden an einer Praxisgemeinschaft teilzuhaben, und, ähnlich gelagert wie bei HOLZKAMP, wird gesellschaftliche Teilhabe von den Subjekten als Handlungsgrund für Lernen artikuliert. Der Focus der Analyse liegt jedoch bei LAVE und WENGER stärker in den Bezügen zwischen Person und Praxisgemeinschaft, HOLZKAMP hingegen betrachtet die Aktivität von Subjekten im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang. Beiden Ansätzen ist immanent, dass individuelle Lerngründe aus dem Ziel möglichst weitreichender Handlungs- und Lebensmöglichkeiten subjektiv abgeleitet werden (GROTLÜSCHEN o.J.) und eingebettet sind in einen sozialen Kontext.

Der subjektwissenschaftliche Lernbegriff nach HOLZKAMP (1993) aber auch die communities of Practice nach LAVE und WENGER (1991) werden vor allem in der Erwachsenenbildung und in der Berufspädagogik rezipiert, um Lerngründe aber auch Lernwiderstände von Lernenden zu beleuchten. Der hier zugrunde gelegte Lernbegriff impliziert, dass Lernen nicht nur im Kindes- und Jugendalter von Bedeutung ist, sondern auch im späteren Lebensalter Lernproblematiken wahrgenommen werden, die vom Subjekt als Lernschleife genutzt werden.

Auch mit der Entgrenzung von Arbeitswelt und Beruf (GOTTSCHALL 1995) kommt dem kontinuierlichen Lernen im Lebenslauf eine immer zentralere Bedeutung zu. Die Vorstellungen von einer gelungenen Biographie orientieren sich immer noch an einer Normalvorstellung von Lebensphasen. Der Lebenslauf folgt nach KOHLI (1985) einem inneren Strukturzusammenhang. Innerhalb der Lebenslauftheorie, aber auch in der Biographieforschung, wird die Teilhabe am Bildungssystem als prägend für das erste Drittel des Lebenslaufs angesehen (SACKMANN 2007). Mit zunehmender beruflicher Mobilität und einer abnehmenden Halbwertszeit des Wissens sowie unsicheren Beschäftigungsverhältnissen erweitert sich die Aneignung von Wissen und Zertifikaten auch auf die Lebensphase im Erwachsenenalter. Zusammengefasst wird dieser Befund im Konzept des lebenslangen Lernens, dessen zentrale Idee ist, dass Bildung und Erziehung nicht auf die Phase der Jugend reduziert wird und auch nicht ausschließlich auf das institutionelle Lernen beschränkt bleiben soll (THÖNE-GEYER/KIL 2011). ALHEIT und DAUSIEN (2009, 716) unterscheiden zwei Perspektiven des lebenslangen Lernens. Die bildungspolitische Perspektive konzentriert sich auf veränderte Bedingungen im Bildungs- und Arbeitsmarkt, die wiederum Auswirkungen auf die gesellschaftliche Organisation von Lernen hat. Wir nehmen in unserem Forschungsvorhaben jedoch die pädagogische Perspektive des lebenslangen Lernens ein. Diese geht von den Lern- und Bildungsprozessen der Individuen aus. Dabei gewinnen auch non-formale und informelle Lernformen zunehmend an Bedeutung (SEIDEL et al. 2008).

Um die umfassenden lebens- und lerngeschichtlichen Erfahrungen der Zielgruppe untersuchen zu können, wird ein biographischer Forschungszugang gewählt. Um diesen einzugrenzen, beziehen wir uns im Kern auf die Lernbiographien der Zielgruppe. Damit möglichst alle subjektiv bedeutsamen Lernerfahrungen dieser Zielgruppe abgebildet werden, die für die Studienentscheidung und die Bewältigung des Übergangs bedeutend sein können, betrachten wir diese entlang des Lebenslaufs. Der Begriff des biographischen Lernens verweist auf die Lernerfahrungen des Subjektes in institutionellen und außerinstitutionellen Lernsettings, die die Lernbiographie von Individuen konstituieren (DELORY-MOMBERGER 2007, 150). Nach ALHEIT und DAUSIEN (2009, 722) erscheint „Lernen als eine Transformation von Erfahrungen, Wissen und Handlungsstrukturen im lebensgeschichtlichen („lifewide“) Zusammenhang, dass [...] institutionell und gesellschaftlich spezialisierte und separierte Erfahrungsbereiche im Prozess der lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung integriert und zu einer besonderen Sinngestalt immer wieder neu [zusammenfügt].“ Die Lernbiographie wird folglich begründet durch eine Anhäufung von Lernerfahrungen (ALHEIT/ HOERNING 1989, 8f.).

Unter Lernerfahrungen verstehen wir die gesammelten Erfahrungen der Subjekte mit Lernen. Die Subjekte erwerben die Lernerfahrungen unseres Erachtens in formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen, die in institutionellen oder außerinstitutionellen Lernsettings, bewusst oder zufällig erfolgen und unterschiedlich organisiert sind. Es werden nach DEHN-BOSTEL et al. (2010, 8ff.) drei verschiedene Lernformen unterschieden:

- Formales Lernen findet in einem organisierten, institutionellen Rahmen statt, orientiert sich vorwiegend an didaktisch-methodischen Kriterien, die Lernziele und Lerninhalte sind bekannt und die Lernergebnisse überprüfbar, die Lernsituation wird in der Regel durch eine professionell vorgebildete Person gelenkt und es findet eine pädagogische Interaktion mit den Lernenden statt.
- Non-formales Lernen findet nicht in Einrichtungen der allgemeinen, beruflichen oder hochschulischen Bildung des formalen Bildungswesens, sondern in Weiterbildungseinrichtungen oder Betrieben statt. Wie beim formalen Lernen handelt es sich um organisierte Lernprozesse mit Lernzielen, die in der Regel durch Lehrende und einem entsprechenden Curriculum unterstützt werden. Diesem Verständnis folgend zählen auch solche Maßnahmen zum non-formalen Lernen, in denen Bewertungen durchgeführt und spezielle Zertifikate erlangt werden können, wie Sprachenzertifikate, andere Zertifikate der Volkshochschulen, Zertifikate im Rahmen von Herstellerschulungen oder auch regelmäßig zu erneuernde Zertifikate, beispielsweise für Schweißer, Gabelstapler- oder Gefahrgutfahrer. Diese Zertifikate gehen allerdings nicht mit einer Berechtigung im Bildungssystem einher.
- Informelles Lernen führt genau wie formales Lernen in der Regel zu einem Lernergebnis, jedoch ohne dass es von vornherein bewusst angestrebt wird. Dies heißt nicht, dass informelles Lernen nicht intentional erfolgt. Es geht allerdings nicht um Lernoptionen als solche, sondern um andere Ziele und Zwecke. Es geht um Lernen durch Erfahrungen, die in und über Tätigkeiten und Handlungen gewonnen werden. Informelles Lernen ergibt sich aus Arbeits- und Handlungserfordernissen und führt zu Lernergebnissen, das aus Situationsbewältigungen und Problemlösungen hervorgehen. Es ist nicht institutionell organisiert und wird nicht durch Lehrpersonal initiiert.

Die Unterscheidung in formales, non-formales und informelles Lernen sollte nicht als bloße Typologie von Lernprozessen betrachtet werden, sondern immer auch auf Strukturen und Rahmenbedingungen der jeweiligen Lernkontexte bezogen werden (ALHEIT/ DAUSIEN 2009, 722). „Biografisches Lernen ist in gesellschaftliche Strukturen und kulturelle Deutungskontexte eingebunden. Deshalb ist es für die Analyse individuell-biografischer Bildungs- und Lernprozesse notwendig, sich die ‚äußere‘ Rahmenstruktur des Lebenslaufs zu verdeutlichen“ (ebd., 723). Lernen ist, auch wenn es vom Menschen ausgeht und ein Prozess ist, der im Menschen stattfindet, immer auch von den Lernumgebungen abhängig, da diese das Lernergebnis mit beeinflussen (BLINGS/ SPÖTTL 2011, 5). Als Beispiel sei an dieser Stelle die Lernumgebung Schule zu nennen, die nicht nur ein rein formaler Lernort ist, sondern auch informelle Kontexte (Peer-Beziehungen) bietet, in denen auch Lernerfahrungen gemacht werden (DÜX/ SASS 2005, 385f.).

Ausgehend von diesem theoretischen Grundverständnis, in dem das Subjekt mit seinen individuellen Lernerfahrungen im Lebenslauf am Übergang Beruf-Hochschule im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses steht, unterscheiden wir grundsätzlich drei verschiedene Phasen: Zunächst werden Lernerfahrungen in bestimmten Lernumgebungen bis zur Studienentscheidung betrachtet. Die zweite Phase ist die Übergangspassage, also die Zeit zwischen der Entscheidung ein Studium aufzunehmen und dem tatsächlichen Studienbeginn, und die dritte Phase ist die der ersten Studierenerfahrungen. Wir gehen davon aus, dass Lernerfahrungen aus der ersten untersuchten Phase sich auch auf die zweite und dritte Phase auswirken bzw. neue Lernerfahrungen gewonnen werden. Im Folgenden wird deshalb hypothesenartig dargestellt, welche lernbiographischen Erfahrungen einen Einfluss auf die spätere Studienentscheidung, die Übergangsphase und den Studienverlauf haben.

## **4 Die Bedeutung individueller Lernbiographien für den dritten Bildungsweg**

Ausgehend von dem oben entfalteten Forschungsstand und der lerntheoretischen Begründungen, werden im Folgenden, entlang der Lernbiographie beruflich Qualifizierter, erste Analysekatoren und Fragestellungen entwickelt. Dabei werden auch soziographische Parameter sowie die soziale Einbindung der Zielgruppe berücksichtigt, um ein möglichst umfassendes Bild der Lernerfahrungen von beruflich Qualifizierten ohne Abitur abbilden zu können.

### **4.1 Die Bedeutung individueller Lernbiographien für die Studienentscheidung**

#### *4.1.1 Soziale Einbindung Beruflich Qualifizierter*

Das deutsche Bildungssystem ist durch soziale Selektion und soziale Ungleichheit geprägt. In diesem Zusammenhang wird immer wieder die soziale Herkunft der Bildungsteilnehmenden thematisiert. Vor allem die Pisa-Ergebnisse bestätigen empirisch, worauf soziologische und erziehungswissenschaftliche Forschung bereits seit langer Zeit hinweisen: die Ungleichheit im und durch das Bildungssystem sowie die soziale Selektivität der Bildungseinrichtungen (BREMER 2007, 13). So zeigte auch die letzte Pisa-Studie, dass der Schulerfolg in Deutschland in hohem Maße von der sozialen Herkunft abhängig ist (KLIEME et al. 2010). Ähnlich wie das Schul- und Berufsbildungssystem ist auch das berufliche und allgemeine Weiterbildungsverhalten sozial strukturiert. Die Angebote erreichen vornehmlich Personen, die qualifizierten Tätigkeiten nachgehen (KUHLENKAMP 2006) und können vor allem den oberen und mittleren sozialen Milieus zugeordnet werden (EBERWEIN/ QUANTEBRANDT 1998; BARZ 2000; BMBF 2006; AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010). Für den Bereich der Hochschulbildung belegen Studien, dass die soziale Zusammensetzung der Studierenden trotz Bildungsexpansion in Deutschland exklusiv bleibt (ISSERSTEDT et al. 2010, 124) und lediglich zwei Prozent der Studierenden laut der deutschen Analyse des vierten Eurostudent-Report aus einer Familie mit "niedrigem Bildungshintergrund" kommen (GWOSC et al. 2011, 10). Unklar bleibt, wie sich die Gruppe der

beruflich Qualifizierten, die auf dem dritten Bildungsweg studieren, sozial zusammensetzt. Die soziale Herkunft spielt – so die Vermutung – eine entscheidende Rolle in der Lernbiographie und kann prägende Lernerfahrungen mit sich bringen.

Neben der sozialen Herkunft ist auch die Einbindung in Freundes- und Familienkreise oder andere gesellschaftliche Gruppen während des gesamten Bildungsverlaufes von Bedeutung. Dabei spielen ganz besonders informelle Lernerfahrungen eine Rolle. So heißt es im Strategiepapier der Bund-Länder-Kommission: „Informelles Lernen in Familie, Beruf und Freizeit führt zu persönlich und gesellschaftlich nützlichen und verwertbaren Qualifikationen. Deren Zertifizierung und Anerkennung wird das Nachholen von schulischen und beruflichen Abschlüssen erleichtern [...]“ (BLK 2004, 26).

Vor diesem Hintergrund gehen wir in dem Forschungsvorhaben davon aus, dass einerseits die soziale Einbindung und andererseits die informellen Lernerfahrungen im sozialen Umfeld und in der Freizeit entscheidenden Einfluss nicht nur auf die Lernbiographie haben, sondern in besonderer Weise Einfluss auf die Studienentscheidung nimmt. Es soll insbesondere der Frage nachgegangen werden, in welcher Weise das persönliche Umfeld den Entscheidungsprozess beeinflusst, diesen unterstützt und begleitet. Darüber hinaus ist zu klären, welche Sozialprofile die Studierenden aufweisen und inwieweit sich diese von denen traditioneller Studierender unterscheiden, d.h. inwieweit auch habituelle Schranken an Universitäten für die Befragten subjektiv zum Tragen kommen.

#### *4.1.2 Bedeutung von Schule, Beruf und Weiterbildung für beruflich Qualifizierte*

Untersucht man die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten entlang ihrer Lernbiografie, ist davon auszugehen, dass der Lernumgebung Schule eine zentrale Bedeutung zukommt, da die erste Phase im Lebenslauf in einem – im EU-Vergleich – stark stratifiziertem Bildungssystem als richtungweisend für die späteren Bildungs- und Erwerbschancen im mittleren Lebensalter gilt. Die frühe Sortierung der Schülerinnen und Schüler auf das dreigliedrige Schulsystem und die hohe schichtspezifische Selektivität der deutschen Bildungsinstitutionen bedingen, dass Schulwahlentscheidungen von weitreichender Tragweite sind, die sich als träge Verläufe innerhalb des Schulsystems (SACKMANN 2007), aber auch im weiteren Lebenslauf zeigen. Dabei kann auch die Verarbeitung von positiven oder negativen schulischen Lernerfahrungen die spätere Gestaltung der Lernbiographie prägen (SCHULENBERG/ SCHOLZ et al. 1986; BARZ 2000; FAULSTICH 2003). Erkenntnisse über die Lernumgebung Schule können darlegen, ob diese strukturellen Effekte die Lernbiographie Studierender auf dem dritten Bildungsweg beeinflussen. Die Aneignungsprozesse von Fähigkeiten und Kompetenzen in der Schule können zudem Hinweise darauf geben, wie in der weiteren Lernbiographie mit Lernen „umgegangen“ wird und welche Bedeutung diesen Aneignungsprozessen zugemessen wird.

Im Anschluss an die schulische Ausbildung schließt sich für die untersuchte Zielgruppe in der Regel eine berufliche Phase an. Die Berufsausbildung, Zeiten der Berufstätigkeit und ggf. berufliche Weiterbildung sind ein zentraler Teil der Lernbiographie von Studierenden des

dritten Bildungsweges und haben – so die Hypothese – für die Studienentscheidung eine zentrale Bedeutung. Studien zum zweiten Bildungsweg weisen auf die Bedeutung des Berufes in der Biographie hin (WOLF 1985). Diese gilt gleichfalls, wenn ein nicht fach-affines Studium gewählt wird (FROHWEISER/ KÜHNE et al. 2009). Untersuchungen zeigen darüber hinaus, dass die allgemeine Weiterbildung und hier insbesondere die politische und gesellschaftliche Weiterbildung, Lernumgebungen abbilden, die eine Studienmotivation und einen Zugang zur Hochschule herstellen können (MENG/ EBERWEIN 2010). Daran anknüpfend ist im Forschungsverlauf zu prüfen, inwieweit neben formalen Lernsettings in Schule, Beruf und Weiterbildung auch non-formale und informelle Lernumgebungen, wie die Arbeit in politischen Parteien, Gewerkschaften oder bürgerschaftliches Engagement, für die Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, für die Studierenden auf dem dritten Bildungsweg von Bedeutung sind.

#### **4.2 Bewältigung der Übergangspassage und erste Studienerfahrungen**

Die Kenntnisse und Erfahrungen, die innerhalb der Lernbiographie in den unterschiedlichen Lernumgebungen gewonnen werden, sind nicht nur zentral für die Studienentscheidung, so die Vermutung, sondern werden von den Akteuren in der Übergangspassage systematisch genutzt. Zunächst geht es um die Frage, wie sich die Übergangsphase ausgehend von der Entscheidung für ein Studium bis zur Aufnahme und in die ersten Studiensemester hinein gestaltet. Besonders interessant ist in diesem Kontext nicht nur die zeitliche Perspektive der Übergangspassage, sondern auch, wie systematisch – unsystematisch bzw. strukturiert – unstrukturiert dieser Prozess von den Studierenden mit Berufsausbildung gestaltet wird und welche Lernerfahrungen aus dieser Passage wiederum erwachsen sind, die für die Aufnahme des Studiums und den weiteren Studienverlauf bedeutsam sind. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, über welchen Zugang die Befragten an die Hochschule gekommen sind und ob außerhochschulisch erworbene Kompetenzen auf das Hochschulstudium angerechnet wurden. Darüber hinaus wird der Hypothese nachgegangen, dass auch in der Übergangsphase formale, non-formale und informelle Lernerfahrungen identifiziert werden können, welche die Lernbiographie im Hinblick auf den Hochschulzugang entscheidend prägen.

Neben den formalen Schritten, die in der Übergangsphase notwendig sind, um ein Studium aufzunehmen, sollen auch persönliche Überlegungen in den Blick genommen werden. Es soll vor allem der Bedeutung der komplexen sozialen Lebenswelt von Studierenden auf dem dritten Bildungsweg Rechnung getragen werden. Neben materiellen Ansprüchen und der Eingebundenheit in komplexe Beziehungsstrukturen in der Familie und im Freundeskreis (MUCKE/ KUPFER 2011, 231) muss in der Übergangsphase von den Akteuren abgewogen werden, inwieweit Aufgaben zu verlagern sind, oder inwieweit die berufliche Tätigkeit neben dem Studium aufrecht erhalten bleiben kann und muss. Gerade im Zuge des Bologna-Prozesses und der damit einhergehenden Strukturierung von eher verschulden Bachelor- und Masterstudiengängen ist unseres Erachtens davon auszugehen, dass in dieser Phase von den Akteuren geprüft wird, ob ein Studium unter diesen Voraussetzungen zu bewältigen ist und wenn ja, wie dieses organisiert werden kann. Dabei sollen auch habituelle Schließungspro-

zesse, die sich im Studienverlauf für die beruflich Qualifizierten ergeben, berücksichtigt werden. Hier können sich Faktoren herauskristallisieren, die gegen die Aufnahme eines Studiums sprechen. Im Umkehrschluss soll analysiert werden, wie diese Hemmnisse aufgelöst und im Hinblick auf die Aufnahme eines Studiums positiv gewendet werden. Interessant ist dabei, wie soziographisch bedingte Faktoren von den Befragten am Übergang Beruf-Hochschule zum Tragen kommen und wie diese verarbeitet werden. Es wird – ausgehend vom Forschungsstand – davon ausgegangen, dass Studierende des dritten Bildungsweges während der Übergangsphase auf unterschiedliche individuelle, institutionelle und habituelle Hindernisse stoßen. Darüber hinaus besteht die Hypothese, dass auch die soziale Einbindung in Familie und Freundeskreis der beruflich Qualifizierten für die Bewältigung des Übergangs eine zentrale Rolle spielt.

Im Forschungsvorhaben soll außerdem untersucht werden, welche subjektive Bedeutung die erworbenen Lernerfahrungen aus den jeweiligen Lernumgebungen auf den Studienverlauf haben. Es wird der Frage nachgegangen, was Lernen im Studienverlauf bedeutet und wie beruflich Qualifizierte die in Schule, Beruf, Weiterbildung sowie in politischen, gewerkschaftlichen und bürgerschaftlichem Engagement gewonnenen Lernerfahrungen im Studium verwerten können. Im Sinne einer persönlichen Stärken-Schwächen Analyse sollen nicht nur die Erfolge im Studienverlauf herausgearbeitet werden, sondern auch individuelle Probleme, die sich bei der Aneignung von Lerninhalten ergeben, thematisiert werden.

## 5 Forschungsdesign

Befragt werden bis zu 40 Personen, die über den dritten Bildungsweg Zugang zur Universität gefunden haben und sich zum Befragungszeitpunkt im 3. bis 5. Studiensemester befinden. Aus der retrospektiven Sicht auf die Lernbiographie und deren Bewertung sollen Handlungs- und Deutungsmuster von beruflich Qualifizierten herausgearbeitet werden, die zur Studienentscheidung geführt haben. Zudem können sie darlegen, wie sich die Übergangspassage gestaltet hat und welche Auswirkungen die Lernerfahrungen aus den vorangegangenen Statuspassagen auf den Studienverlauf in den ersten Semestern haben. Da die Zugangsweisen und Zugangsvoraussetzungen an den verschiedenen Hochschulen unterschiedlich sind, konzentrieren wir uns auf Studierende an Universitäten. Das Sample soll studienfachübergreifend zusammengestellt werden. Unter Berücksichtigung von datenschutzrechtlichen Bestimmungen, wird der Feldzugang über Studiensekretariate und Studienberatungen erfolgen, die eine entsprechende Anfrage an die Zielgruppe weiterleiten. Zudem werden Online-Portale der Universitäten genutzt, um freiwillige Interviewpartner/innen zu gewinnen. Außerdem sollen Universitäten aus verschiedenen Bundesländern in das Forschungsvorhaben einbezogen werden, so dass es möglich ist, die unterschiedlichen Länderregelungen durch die Umsetzung des KMK-Beschlusses von 2009 zu berücksichtigen.

Das methodische Forschungskonzept der geplanten Studie basiert auf dem theoriegenerierenden Modell von GLASER und STRAUSS (1998). Die theoretischen Konzepte werden im Verlauf der Analyse der erhobenen Daten entdeckt und müssen sich an den Daten bewähren.

Der Analyseprozess ist triadisch und zirkulär und besteht aus den Schritten Daten erheben, Codieren und Memos schreiben. Kennzeichnend ist dabei, dass deduktive und induktive Verfahren miteinander verknüpft werden (HILDENBRAND 2000, 34). Im zirkulären Prozess der Datenerhebung und Auswertung wird im Forschungsverlauf gezielt nach Gegenbeispielen gesucht, um das Untersuchungsfeld möglichst breit zu erfassen (Theoretical Sampling). Bei der Untersuchung steht damit weniger eine repräsentative Erhebung von Studierenden auf dem dritten Bildungsweg im Vordergrund des Interesses, sondern die Exemplarizität von Einzelfällen, die sich auf den dritten Bildungsweg begeben haben. Durch das Auswahlverfahren der Interviewteilnehmenden soll eine möglichst große Differenzierung von Ausprägungen aller möglichen sozialen und lebensgeschichtlichen Variablen angestrebt werden. Erreicht werden soll eine „symptomatische Repräsentativität“ (HEINZ et al. 1985), d.h. repräsentativ für die Bewältigung von Problemkonstellationen denen sich die Gruppe der beruflich Qualifizierten am Übergang Beruf-Hochschule gegenübersteht.

Als zentrales Erhebungsinstrument wird das problemzentrierte Interview ausgewählt (WITZEL 2000). Die in der Tradition der Grounded Theory entwickelte Methode beinhaltet in ihrer Gegenstandsorientierung, dass im Verlauf des Interviews biografische Lebensabschnitte expliziert werden und im Rahmen der individuellen Auseinandersetzung mit der sozialen Realität, Deutungsmuster von den Interviewten themenbezogen herausgearbeitet werden. Die Kategorisierung und Codierung des Materials erfolgt mit dem computergestützten Analyseprogramm MAXQDA nach den methodologischen Grundsätzen der Grounded Theory. Dabei werden die einzelnen Textpassagen paraphrasiert und thematischen Codes zugeordnet (KUCKARTZ 2005). Einer Passage können auch mehrere Codes zugeordnet werden, je nachdem wie viele Themen in der Passage angesprochen werden.

Der an der Lernbiographie ansetzende Forschungsansatz wird gewählt, da in der Studie nicht ausschließlich die Lernerfahrungen von beruflich Qualifizierten in organisierter und institutionalisierter Form von Bedeutung sind, sondern lebensgeschichtliches Lernen und Bildung immer an den Kontext der jeweiligen Biographie gebunden sind (ALHEIT/ VON FELDEN 2009; SACKMANN 2007). Es wird im Rahmen der Studie davon ausgegangen, dass die Biographien von beruflich Qualifizierten von mehreren Wendepunkten gekennzeichnet sind und dass diese Wendepunkte von den Personen als Zäsur wahrgenommen werden, die aber für die Entscheidung und die damit verbundene Aufnahme für ein Studium von zentraler Bedeutung sind. Darüber hinaus können mit einem an der Lernbiographie ansetzenden Forschungsansatz bedeutsame Lerninhalte im Bereich des non-formalen und informellen Lernens in Familie und Freizeit, der Schule, des Berufes, in Weiterbildung bzw. im Rahmen von politischem, gewerkschaftlichem oder ehrenamtlichem Engagement herausgearbeitet werden. Es wird geprüft, inwieweit diese Lernerfahrungen für den Weg in ein Studium bedeutsam sind und wie diese im Studium von den einzelnen beruflich Qualifizierten genutzt werden können.

## Literatur

ALHEIT, P. (2005): "Passungsprobleme": Zur Diskrepanz von Institution und Biographie – Am Beispiel des Übergangs so genannter nicht-traditioneller Studenten ins Universitätssystem



tem. In: ARNOLD, H./ BÖNISCH, L./ SCHRÖER, W. (Hrsg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim, 159-172.

ALHEIT, P. (2009): Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“. In: Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland, H. 3, 215-226.

ALHEIT, P./ DAUSIEN, B. (2009): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: TIPPELT, R./ SCHMIDT, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, 713-734.

ALHEIT, P./ VON FELDEN, H. (2009): Einführung: Was hat lebenslanges Lernen mit Biographieforschung zu tun? In: ALHEIT, P./ VON FELDEN, H. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden, 9-17.

ALHEIT, P./ HOERNING, E. M. (1989): Biographie und Erfahrung. In: ALHEIT, P./ HOERNING, E. M. (Hrsg.): Biographisches Wissen. Frankfurt/New York, 8-23.

ALHEIT, P./ RHEINLÄNDER, K./ WATERMANN, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11, H. 4, 577-606.

ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (AK DQR) 2011: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online abrufbar unter: [http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/deutscher-qualifikationsrahmen-f%C3%BCr-lebenslanges-le\\_ght3psgo.html?s=3jv3oktJBOh4Aigt1L](http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/deutscher-qualifikationsrahmen-f%C3%BCr-lebenslanges-le_ght3psgo.html?s=3jv3oktJBOh4Aigt1L) (16-011-2012).

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel. Bielefeld.

BARZ, H. (2000): Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied.

BLINGS, J./ SPÖTTL, G. (2011): Stellungnahme. Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR. Bremen.

BREMER, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim/München.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn/Berlin.

BUND-LÄNDER-KOMMISSION (BLK) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 115. Bonn.

DEHNBOSTEL, P./ SEIDEL, S./ STAMM-RIEMER, I. (2010): Einbeziehung von Ergebnissen des informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn/Hannover.

DELORY-MOMBERGER, C. (2007): Biographisches Lernen. In: GÖHLICH, M./ WULF, C./ ZIRFAS, J. (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, 142-152.

DÜX, W./ SASS, E. (2005): Lernen in informellen Kontexten. Lernpotentiale in Settings des freiwilligen Engagements. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8, H. 3, 394-411.

EBERWEIN, W./ QUANTE-BRANDT, E. (1998): Langfristige politische Weiterbildung im Akademiekurs – Lernen für den Alltag, den Betrieb und die gesellschaftliche Praxis: Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Untersuchung des Zwei-Jahres-Kurses „Sozialwissenschaftliche Grundbildung“ der Akademie für Arbeit und Politik. Bremen.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel, 30.10.2000 SEK 1832.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg.

FAULSTICH, P. (2003): Weiterbildung. Hand- und Lehrbuch der Pädagogik. München.

FAULSTICH, P./ GRELL, P. (2005): Widerständig ist nicht unbegründet. Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: FAULSTICH, P./ FORNECK, H. J./ GRELL, P./ HÄBNER, K./ KNOLL, J./ SPRINGER, A. (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld, 18-92.

FAULSTICH, P./ LUDWIG, J. (2004): Lernen und Lehren – aus „subjektwissenschaftlicher Perspektive“. In: FAULSTICH, P./ LUDWIG, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Hohengehren, 10-28.

FENGLER, H./ JANOFSKY, B./ REIBSTEIN, E./ U.A. (1983): Berufliche Qualifikation und Hochschulzugang: Bericht über eine Untersuchung der Vorbereitung auf die Befähigungsprüfung zum Hochschulstudium ohne Reifeprüfung in Niedersachsen. Oldenburg.

FREITAG, W. (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Arbeitspapier 253 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.

FREITAG, W./ LOROFF, C. (2011): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM) – Einführung und Überblick. In: FREITAG, W./ HARTMANN, E. A./ LOROFF, C./ STAMM-RIEMER, I./ VÖLK, D./ BUHR, R. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster/New York/München/Berlin, 9-17.

FROHWEISER, D./ KÜHNE, M./ LENZ, K. (2009): Die etwas andere Bildungselite: Eine empirische Untersuchung zur gewerkschaftlichen Studienförderung. Bad Heilbrunn.

FROMMBERGER, D. (2009): „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online Ausgabe vom 14. Januar 2009. Online: [http://www.bwpat.de/profil2/frommberger\\_profil2.shtml](http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.shtml) (16-11-2012).

GLASER, B./ STRAUSS, A. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle.

GOTTSCHALL, K. (1995): Geschlechterverhältnis und Arbeitsmarktsegregation. In: BECKER-SCHMIDT, R./ KNAPP, G.-A. (Hrsg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt/New York, 125-162.

GROTLÜSCHEN, A. (o.J.): Expansives Lernen: Chancen und Grenzen subjektwissenschaftlicher Lerntheorie. Cedefop, Berufsbildung Nr. 36. [http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/423/36\\_de\\_grotlueschen.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/423/36_de_grotlueschen.pdf) (16-11-2012).

GWOSC, C./ NETZ, N./ ORR, D./ MIDDENDORFF, E./ ISSERSTEDT, W. (2011): Soziale und wirtschaftliche Bedingungen des Studiums. Deutschland im europäischen Vergleich. Eurostudent IV 2008-2011. Hannover.

HEINZ, W. R./ KRÜGER, H./ RETTKE, U./ WACHTVEITL, E./ WITZEL, A. (1985): Hauptsache eine Lehrstelle: Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. Weinheim/Basel.

HILDENBRAND, B. (2000): Anselm Strauss. In: FLICK, U./ KARDOFF, E./ STEINKE, I. (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 32-42.

HOCHSCHULE FULDA (2011): Anrechnung von Kompetenzen auf beruflicher Erfahrung. Merkblatt zum APEL-Verfahren. Hochschule Fulda, Fachbereich Pflege und Gesundheit. Online: <http://www.fh-fulda.de/index.php?id=3194> (16-11-2012).

HOLZKAMP, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main/New York.

ISSERSTEDT, W./ MIDDENDORFF, E./ KANDULLA, M./ BORCHERT, L./ LESZCZENSKY, M. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage von Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Berlin/Bonn.

KLIEME, E./ ARTELT, C./ HARTIG, J./ JUDE, N./ KÖLLER, O./ PRENZEL, M./ SCHNEIDER, W./ STANAT, P. (2010) (Hrsg.): Pisa 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster/New York/München/Berlin.

KOHLI, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: Historische Befunde und theoretische Argumente, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37, 1-29.

KUCKARTZ, U. (2005): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden.

KUHLENKAMP, D. (2006): Lifelong learning umsetzen. Strukturelle und inhaltliche Neuerungen durch lebensbegleitendes Lernen. Oldenburg.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss der KMK vom 28.06.2002. Online: [http://ankom.his.de/material/dokumente/KMK-Beschluss\\_Anrechnung\\_2002.pdf](http://ankom.his.de/material/dokumente/KMK-Beschluss_Anrechnung_2002.pdf) (16-11-2012).

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der KMK vom

06.03.2009.

Online:

[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf) (16-11-2012).

LAVE, J./ WENGER, E. (1991). Situated Learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge.

LOROFF, C./ STAMM-RIEMER, I./ HARTMANN, E. A. (2011): Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen. In: FREITAG, W/ HARTMANN, E. A./ LOROFF, C./ STAMM-RIEMER, I./ VÖLK, D./ BUHR, R. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster/New York/München/Berlin, 77-117.

MENG, F./ EBERWEIN, W. (2010): Zusammenhang herstellen durch Politische Bildung: Dritte Evaluation des Zwei-Jahres-Kurses "Sozialwissenschaftliche Grundbildung". Bremer Beiträge zur Politischen Bildung. Bremen.

MITBESTIMMUNG (2012): Offene Hochschule. Gestatten, Marion Carstens, Lokführerin und Sozialökonomin. Das Magazin der Hans-Böckler-Stiftung 4/2012. Frankfurt/Main.

MUCKE, K./ KUPFER, F. (2011): Durchlässigkeit umsetzen für lebensbegleitendes Lernen – Schlussfolgerungen aus der Sicht der beruflichen Bildung. In: FREITAG, W. K./ HARTMANN, E. A./ LOROFF, C./ STAMM-RIEMER, I./ VÖLK, D./ BUHR, R. (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster/New York/München/Berlin, 221-238.

NICKEL, S./ DUONG, S. (2012): Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. Arbeitspapier Nr. 157. Gütersloh.

OECD (2011): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. Paris.

RICHTER, G. (1995): Abiturienten und Nicht-Abiturienten im Hochschulstudium. Osnabrück.

SACKMANN, R. (2007): Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung. Wiesbaden.

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

SCHULENBERG, W./ SCHOLZ, W.-D./ WOLTER, A./ U. A. (1986): Beruf und Studium. Studienerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis. Bonn.

SEIDEL, S./ BRETSCHEIDER, M./ KIMMIG, T./ NEß, H./ NOERES, D. (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. Bonn/Berlin.

THIELEN, M. (2008): Eine Agenda für Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit. In: BUHR, R./ FREITAG, W./ HARTMANN, E. A./ LOROFF, C./ MINKS, K.-H./ MUCKE, K./ STAMM-RIEMER, I. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster/New York/München/Berlin, 9-11.

THÖNE-GEYER, B./ KIL, M. (2011): Liflong Learning: Politik und Ökonomie aus internationaler Sicht – Herausforderung für die Erwachsenenbildung in Deutschland? In: ARNOLD, R./ PACHNER, A. (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Baltmannsweiler, 163-184.

WITZEL, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum für qualitative Sozialforschung 1, No. 1. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> (16-11-2012).

WOLF, H. K. (1985): Bildung und Biographie. Der Zweite Bildungsweg in der Perspektive des Bildungsverlaufs. Weinheim/Basel.

WOLTER, A. (1994): Hochschulzugang im Umbruch? Die bildungspolitische Entwicklung des Hochschulzugangs für Berufstätige. Oldenburg.

---

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format:  **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

---

## Zitieren dieses Beitrages

---

HEIBÜLT, J./ ANSLINGER, E. (2012): Den dritten Bildungsweg neu denken – zur Bedeutung individueller Lernbiographien für die Studienentscheidung und die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs Beruf-Hochschule. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-19. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe23/heibuelt\\_anslinger\\_bwpat23.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe23/heibuelt_anslinger_bwpat23.pdf) (12-12-2012).

---

## Die Autorinnen

---



### JESSICA HEIBÜLT

Akademie für Arbeit und Politik, Universität Bremen

Am Fallturm 1, 28359 Bremen

E-mail: [jheibuelt \(at\) aap.uni-bremen.de](mailto:jheibuelt@aab.uni-bremen.de)

Homepage: [www.aap.uni-bremen.de](http://www.aap.uni-bremen.de)



### Dr. EVA ANSLINGER

Akademie für Arbeit und Politik, Universität Bremen

Am Fallturm 1, 28359 Bremen

E-mail: [eva.anslinger \(at\) aap.uni-bremen.de](mailto:eva.anslinger@aab.uni-bremen.de)

Homepage: [www.aap.uni-bremen.de](http://www.aap.uni-bremen.de)