

Bernd Overwien:

Lernen und Erfahrung – internationale Bezüge der Debatte um ein Studium ohne Abitur mit Berufserfahrung - Beispiele aus Berlin

Quelle:

Overwien, Bernd: Lernen und Erfahrung – internationale Bezüge der Debatte um ein Studium ohne Abitur mit Berufserfahrung – Beispiele aus Berlin. In: Overwien, Bernd (Hrsg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zur Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Frankfurt/Main 2000, S. 538-550

Dieser Aufsatz verbindet mich in mehr als einer Hinsicht mit Wolfgang Karcher. Einerseits spürten wir gemeinsam über viele Jahre informellen Lernprozessen in Ländern der „Dritten Welt“ nach. Andererseits begann er, zusammen mit dem tragischerweise ebenfalls früh verstorbenen Hellmuth Walter, die besondere Förderung des Studiums der §11-Studierenden am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin. Gemeinsam haben wir, so lange noch Ressourcen zur Verfügung standen, im Magisterprüfungsausschuß des Fachbereiches, die von dort aus beeinflussbaren Weichen gestellt, um möglichst vielen Studierenden die Realisierung ihrer beruflichen und – damit verbunden – persönlichen Pläne zu ermöglichen. Intensive Beratung und auch die enge Zusammenarbeit mit vielen unterstützenden KollegInnen, gehörte selbstverständlich dazu. Das hat ein Netz von immer auch persönlichen Beziehungen geschaffen. Insofern zieht dieser Artikel eine Bilanz und dokumentiert ein bei entsprechendem bildungspolitischen Willen durchaus reproduzierbares Beispiel, bei dem traurig stimmt, das zwei wichtige Protagonisten inzwischen viel zu früh verstorben sind.

1) Wurzeln der Debatte um informelles Lernen

Es ist nicht verwunderlich, daß die Debatte über informelles Lernen zunächst vor allem im Diskussionszusammenhang von Bildung und "Dritte Welt" entstand. Gerade in weniger industrialisierten Ländern spielen formale und nonformale Bildung für die Mehrzahl der Menschen bis heute aus verschiedenen Gründen – z. B. mangelnde Ressourcen - eine weniger wichtige Rolle. Nach wie vor wird dort verbreitet informell gelernt – auch berufliche bzw. beschäftigungsrelevante Kompetenzen werden so erworben. Der Anteil derjenigen Menschen, die entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten über formale und nonformale Bildung erwirbt, ist dagegen verhältnismäßig gering (Karcher, Overwien 1999). In der internationalen Debatte um informelles Lernen wird deshalb immer wieder auf eine Weltbank-Studie zum Lernen im ländlichen Afrika von Coombs und Ahmed zurückgegriffen, wenn es um die Anfänge der Diskussion geht. In diesem Zusammenhang ist sie ein erster dokumentierter Versuch, dabei stärker vom lernenden Subjekt her zu denken. Aus diesem Grund wird der in der Folgezeit viel zitierten Studie bewußt eine

Synonimität von „education“ und „learning“ zu Grunde gelegt. In diesem Sinne wird informelles Lernen als der lebenslange Prozeß bezeichnet, in dem jeder Mensch durch tägliche Erfahrung und die Prägung durch die Umwelt Wissen, Fertigkeiten und Haltungen erwirbt und akkumuliert (Coombs; Achmed 1974/8). Betont wird die Forderung nach einem notwendigen stärkere Bezug nonformaler und formaler Bildung auf informelles Lernen (Coombs; Achmed 1974/232f).

Die Diskussion¹ ist also nicht so neu, wie sie erscheint, wenn man aktuellere Veröffentlichungen, besonders aus den USA, sieht. Auch im UNESCO-Bericht über „Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme“, dem sogenannten Faure-Report von wird schon 1972 betont, daß die Folgen der wissenschaftlich-technischen Revolution und die zunehmenden Informationsströme, die traditionellen Bildungs- und Erziehungssysteme stark verändern. Diese Entwicklungen "haben die Funktionen der autodidaktischen Bildung erweitert und den Wert aktiver und bewußter Lernhaltungen erhöht." (Faure 1973/41).

Die Faure-Kommission hat (ohne weitere Begründung) festgehalten, daß informelles Lernen etwa 70 % allen menschlichen Lernens umfaßt. Hierbei wird von Prozessen ausgegangen, die außerhalb organisierter Zusammenhänge stattfinden und vom Erfahrungslernen der Menschen in allen biographischen Phasen und in sehr unterschiedlichen Lebensbereichen. An dieses Lernen soll angeschlossen werden und es sollen Bedingungen geschaffen werden, die es erleichtern (Faure 1973). Im Bericht der Delors-Kommission von 1996 wird diese Perspektive wieder aufgenommen und es wird besonders auf die zu mobilisierenden, brachliegenden Kompetenzpotentiale der Menschen hingewiesen. Es wird gefordert, formale und informelle Lernmöglichkeiten so weit es immer geht durch ein integratives Gesamtsystem zu verbinden. Hierbei komme es auch auf die Neuformulierung der Rolle der Lehrenden an. Insgesamt wird eine Abkehr vom wissensdominierten Lernen gefordert und eine Wende hin zu Kompetenz entwickelndem Lernen. Dabei ist ausdrücklich die Rede von der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen (Delors 1996).

2) Informelles Lernen in Europa

Der Begriff des informellen Lernens hat besonders im englischsprachigen Raum, aber auch in der deutschen Erwachsenenbildung und beruflichen Bildung an Bedeutung gewonnen. Neben dem formal organisierten Lernen in Schulen und Universitäten und der nonformal arrangierten Aneignung von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten in Kursen, geraten angesichts ökonomischen wie technischen Strukturwandels Lernfelder in den Blick, die bisher wenig beachtet wurden. Das selbstgesteuerte Lernen am Arbeitsplatz, in sozialen Bewegungen,

¹ Zunächst wurde von „informal Education“ und in der dt. Übersetzung von „informeller Bildung“ gesprochen

im Bereich neuer Medien, im Freizeitbereich insgesamt, findet auch angesichts der Schwierigkeit die sich erweiternde Vielfalt von Lerngegenständen noch curricular zu erfassen, zunehmende Beachtung.

Obwohl er inhaltlich relativ ungeklärt ist, wird dabei der Begriff des informellen Lernens verhältnismäßig häufig verwendet². Dies geschieht zur Zeit vor allem dann, wenn es um mehr „Selbststeuerung und Eigenverantwortung“ im Bildungssystem geht, so beispielsweise in einem Diskussionspapier des „Sachverständigenrates Bildung“ der gewerkschaftlichen Hans-Böckler-Stiftung (1998). Selbst in Parteiprogrammen finden sich inzwischen Forderungen, die auf eine größere Einbeziehung dieses Lernens zielen. So fordert ein Parteitagsbeschuß der SPD 1997 ausdrücklich die Förderung informellen, individuellen Lernens (SPD 1997). Auch die Bund-Länder-Kommission Bildungsplanung und Forschungsförderung betont in ihrem Modellversuchsprogramm „Lebenslanges Lernen“ mehrfach die Bedeutung des informellen Lernens (Blk 2000).

Nun liegt es auf der Hand, daß es aus der Sicht des Individuums wie aus der Perspektive des Beschäftigungssystems notwendig ist, Brücken zwischen den verschiedenen Organisationsformen des Lernens zu schaffen. Dazu gehört auch der schwierige Versuch, informelles Lernen zu bewerten und anzuerkennen. Auf der Ebene der Europäischen Union, aber auch in Australien und den USA wird mehr und mehr über die Anerkennung von „informal and prior learning“ gesprochen, also über die Zertifizierung von beruflich verwertbaren Kompetenzen, die außerhalb des Bildungssystems erworben wurden (Bjørnåvold 1999; Hans-Böckler-Stiftung 1999)³. Anschließend an die ursprünglich in der Erwachsenenbildung angesiedelte Debatte um lebenslanges Lernen fordern politische Instanzen wie die Europäische Union die Förderung von Schlüsselkompetenzen auch durch informelles Lernen (Europäische Kom.1996). In einzelnen Mitgliedsländern kommt es zur Schaffung von Zertifizierungsstellen für „informal and prior learning“, wobei die Berufsbildungsorganisation CEDEFOP⁴ die Diskussion vorantreibt (Bjørnåvold 1999).

Manche Bildungspolitiker haben bei der Debatte um Anerkennung informellen Lernens den sozial ausgleichenden Aspekt mit im Kopf. Insgesamt stehen hinter

² Zur Definition informellen Lernens gibt es inzwischen eine Reihe von Vorschlägen, besonders aus der Berufspädagogik und Erwachsenenbildung (vgl. Overwien 2000).

³ Eine ähnliche Debatte im Südafrika hatte die Gleichstellung von Menschen zum Ziel, die aufgrund der Apartheidspolitik keine formalen Bildungsinstitutionen besuchen konnten. Die Anerkennung ihrer dennoch erworbenen Kompetenzen ist zumindest der Versuch eines Ausgleiches von rassistisch motivierten Benachteiligungen (Schulz 1999).

⁴ European Centre for the Development of Vocational Training/ Thessaloniki

den Betrachtungen aber vielfach eher handfeste wirtschaftliche Sparinteressen: warum soll man Bildungsprozesse bezahlen, die die Menschen auch allein, oder billig und effektiv innerhalb von Produktion und Alltagsleben organisieren können? Die politischen Handlungsmotive liegen also nicht (nur) in einer Neuentdeckung der Stärken des lernenden Subjektes. Die Verknüpfung der Debatte mit wirtschaftlichen Standortfragen weist auf Interessen hin. Die liegen beispielsweise auch auf der Hand, wenn man die umfangreiche Literatur zu „lernenden Organisationen“ sichtet (vgl. Garrick 1999). Auch hier spielt das informelle Lernen eine wichtige Rolle. Eine kritische Sicht sollte aber nicht dazu führen, das Thema den Ökonomen zu überlassen, nur die enthaltenen Ambivalenzen müssen klar sein. Informelle Lernprozesse enthalten eben auch nicht zu unterschätzende Potentiale für die lernenden Menschen selbst, die diesen nicht immer bewußt sind. Wenn informelles Lernen in einer auch sozial ausgleichenden Form in Bildungsprozesse eingebunden werden soll, muß es um die Identifizierung und Anerkennung solchen Lernens gehen, soweit es sich in Normen fassen läßt. Im betrieblichen Bildungsalltag geschieht dies bereits, aber eher indirekt. So lebt der praktische Teil der deutschen dualen Berufsausbildung u. a. auch von derartigem Lernen. Das entsprechende Prinzip, die Konstruktion einer „situierten Lernumgebung“ (Lave, Wenger 1991) gibt es auch im Anschluß an oder in Kombination mit akademischen beruflichen Ausbildungsgängen, so z. B. in Referendariaten verschiedener Berufszweige oder in der Ausbildung von Führungskräften (Geißler 1994/198f).

Insgesamt gesehen gibt es einen Akzeptanzzuwachs informellen Lernens, das Problem der Bewertung und Meßbarkeit ist allerdings weitgehend ungelöst. Tagungsergebnisse zum Thema zusammenfassend sieht Alheit dabei eine Tendenz hin zu selbstreflexiven Prozessen, bei denen die Lerner eine Einschätzung treffen, die dann klarer zu definierenden Bewertungskriterien gemessen werden wird (Alheit 1998/42).

3) Studium ohne Abitur – Erfahrungen aus Berlin

In allen deutschen Bundesländern mit Ausnahme Bayerns gibt es Regelungen zum Studium ohne Abitur unter Anerkennung von Berufserfahrung. Das erforderliche Schulniveau, berufliche Abschlüsse als Voraussetzung und eine Anzahl von geforderten Berufsjahren sind jeweils in den Hochschulgesetzen festgelegt. Die Länderregelungen differieren allerdings erheblich in Verfahren und Voraussetzungen. Da zum Teil die Ausgestaltung auch in den Händen der Hochschulen liegt, kann es sogar zu Unterschieden der Handhabung innerhalb eines Bundeslandes kommen (Collingro u.a. 1997/12). Außer für MeisterInnen und vergleichbar formal qualifizierte Studieninteressierte, die in einigen Ländern direkt zugelassen werden, sehen fast alle Bundesländer eine Eingangsprüfung mit z. T. aufwendigen Verfahren vor. So werden in Hamburg bisher ein schriftlicher Vorabbericht, Klausuren mit berufsfeldbezogenen Inhalten und Themen zum öffentlichen Leben, sowie mündliche Prüfungen

abgenommen, die zudem kostenpflichtig sind⁵. Einige Bundesländer lassen zudem Aufsätze schreiben, und prüfen, z. T. abhängig vom vorgesehenen Studienfach, Fremdsprachen-, Geschichts-, Physik- oder Mathematikkenntnisse (Sachsen, Baden-Württemberg). In einer anderen Variante gibt es die Wahl zwischen Probestudium mit Eignungsfeststellung und Hochschulzugangsprüfung (Rheinland-Pfalz). Die informell, innerhalb der Arbeit und sicher auch darüber hinaus im Lebenszusammenhang erworbenen Kompetenzen werden dann berücksichtigt, wenn sie in Bewerbungsschreiben und Auswahlgesprächen thematisiert werden (Collingro u.a. 1997/15). Zum Teil gilt dies sicher auch für berufsbezogene Eingangstests. Insgesamt wird oft noch der Versuch unternommen, in irgendeiner Weise das Abitur als Maß zu verwenden. Es herrscht weiterhin eine „Berechtigungsorientierung“ und nicht eine „Kompetenzorientierung“ (Andrä 1998/40).

Derart formale und für alle Beteiligten sehr aufwendige Hürden sieht das Berliner Hochschulgesetz nicht vor. Seit 1990 ermöglicht es über den §11 ein Studium für Menschen ohne Abitur mit Berufserfahrung. Ein Realschulabschluß und eine mindestens vierjährige Berufstätigkeit über die Ausbildung hinaus sind die Voraussetzungen. Studierwillige können sich mit diesem Hintergrund um einen Studienplatz in einem fachlich ihrer Berufsausbildung und Berufserfahrung zuzuordnenden Bereich bewerben. Wenn im ausführlichen Bewerbungsschreiben bzw. einem folgenden Beratungsgespräch die Eignung deutlich wird, nehmen die Kandidatinnen und Kandidaten im Rahmen einer vorläufigen Immatrikulation ein Studium auf, sofern ausreichend Plätze vorhanden sind. Nach in der Regel zwei Semestern, begrenzte Verlängerungen sind möglich, und einem weiteren Gespräch mit Prüfungscharakter erfolgt dann die endgültige Immatrikulation. In dieser Zeit müssen bestimmte Leistungsnachweise erworben werden. Die Technische Universität Berlin (TU) gibt dabei für das Fach Erziehungswissenschaft die konkretesten Empfehlungen der inhaltlichen Gestaltung der ersten zwei Studiensemester (Rau 1997/74).

Verlässliche Zahlen über die inzwischen an Fachhochschulen und Universitäten eingeschriebenen Studierenden nach §11 BerlHG zu bekommen, ist nicht ganz einfach. Selbst eine parlamentarische Anfrage im Berliner Abgeordnetenhaus brachte keine in sich stimmigen Zahlen. Ein Zeitungsartikel meldet offenbar aufgrund eigener Recherchen, für 1994 150 Studierende an der Freien Universität Berlin (FU), 191 an der Humboldt-Universität, 100 an der Technischen Fachhochschule und 120 an der TU Berlin⁶. Ein anderer geht 1999 ohne weitere Quellenhinweise für die Fachhochschule für Technik und Wirtschaft von 488 Direktstudenten und 293 im Fernstudium aus⁷. Das über die

⁵ In Hamburg derzeit DM 400,-.

⁶ „Theorie nach langer Praxis“. Der Tagesspiegel, 25.12.1994

⁷ „So geht's auch: Hochschulreif durch Beruf und Erfahrung“. Berliner Morgenpost, 15.2.1999, S. 29

Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen hinaus wichtigste §11-Fach dürfte Erziehungswissenschaft sein. Studienmöglichkeiten gibt es an drei Fachhochschulen und drei Universitäten. Die Anzahl der Studienplätze ist allerdings begrenzt, da bei Studiengängen mit einem lokalen NC nur 5% der Studienplätze an §11-Studierende vergeben werden können. Dies trifft auch für das erziehungswissenschaftliche Studium zu, an der TU Berlin allerdings erst seit relativ kurzer Zeit, weshalb hier mit etwa 250 - 300 Studierenden und Absolventen wohl die größte Anzahl von §11-Studierenden der Erziehungswissenschaft versammelt ist⁸. Nach Rau sind 1994 an der TU 68,5% aller an dieser Hochschule eingeschriebenen §11-Studierenden im Fach Erziehungswissenschaft immatrikuliert, an der FU 50,4%. Wie zuverlässig diese Zahlen sind, ist allerdings unklar, worauf Rau auch hinweist. Überdies fehlen bis heute Daten zu Fächerkombinationen, vorläufigen Immatrikulationen und deren Erfolgsquote etc. Unstrittig ist immerhin, daß der weitaus überwiegende Teil der Studierenden an den Universitäten Frauen sind⁹. Hinzuzufügen ist noch die grundsätzliche Einschränkung, daß Fächer, deren Plätze über die ZVS vergeben werden, von Studierenden ohne Abitur bisher nicht gewählt werden können, da hier ihre Zugangsvoraussetzung nicht gilt.

a) Bisherigen Untersuchungen zum §11 Berliner Hochschulgesetz

Zur Situation, Studienmotivation und Studierfähigkeit der §11-Studierenden liegen für Berliner Universitäten zwei kleinere Studien vor. An der Freien Universität beteiligten sich 82 von 127 Studierenden an einer 1994 durchgeführten Befragung. Davon waren 50,4% im Fach Erziehungswissenschaft immatrikuliert. An einer Befragung der Studierenden der Erziehungswissenschaft an der TU Berlin der ersten vier Semester nach Einführung des §11 (1991 bis 1993) nahmen von insgesamt 66 Studierenden 54 teil (Wegmann 1997/4). Die FU-Studie ermittelt ein Durchschnittsalter von 33,4 Jahre, der Frauenanteil liegt bei 75%. Die TU-Studie ermittelt keinen Altersdurchschnitt, gibt aber Hinweise auf einen leicht höheren Wert, hier bei Beginn des Studiums. Der Anteil der Frauen liegt bei 80% (Wegmann 1997/28). Hier wurde auch die Anzahl der Kinder ermittelt. Immerhin 40% der TU-Studierenden haben bis zu drei Kinder. Vor dem Studium gingen 90% der Befragten einer Erwerbstätigkeit nach, 13% im Rahmen einer Halbtagsstelle. Der Mittelwert bei der Verweildauer im Beruf liegt bei neun Jahren, wobei es allerdings fünf Befragte gibt, die auf 18 - 30 Jahre Berufstätigkeit zurückblicken können und zwölf zwischen 13 und 17 Jahre (Wegmann 1997/35). Über die soziale Herkunft der Befragten werden leider nur vage Angaben gemacht.

⁸ „So geht’s auch: Hochschulreif durch Beruf und Erfahrung“. Berliner Morgenpost, 15.2.1999, S. 29

⁹ Vgl.: „Hintergründe kennenlernen. Katharina Wolf hat kein Abitur, aber sie studiert trotzdem“. In: Der Tagesspiegel, 10.12.1996. Die dort zitierte Studie wurde 1994 von Einhard Rau durchgeführt

Die meisten Studierenden streben zwar einen Berufswechsel an, beurteilten aber ihre aus dem bisherigen oder aktuellen Tätigkeitsfeldern erworbenen Kompetenzen positiv. Mehr als die Hälfte der Befragten bewertet entsprechenden Fähigkeiten¹⁰ als anspruchsvoll, wobei allerdings ein Drittel meint, das im eigenen Berufsfeld nur wenig anspruchsvolle Kompetenzen gefragt seien. Naturgemäß arbeiteten oder arbeiten die meisten Befragten als Erzieherin, eine Reihe von ihnen kommt aber aus Berufen des Gesundheitswesens. Die Hälfte der Befragten waren mit ihrem aktuellen Einkünften unzufrieden, die weiblichen Befragten dabei unzufriedener als die männlichen. Geringes Sozialprestige und wenig individuelles Gestaltungspotential sind mehrheitlich wichtig für die Motivation zur beruflichen Veränderung, hier also zum Studium. Dabei zeigt sich aber auch, daß vielfach schon andere Wege versucht wurden. So haben zwölf¹¹ Befragte schon Weiterbildungen mit einer Dauer von ein bis zwei Jahren absolviert. Die mögliche Alternative des zweiten Bildungsweges wurde von einigen Studierenden in Erwägung gezogen, teilweise auch gegangen und abgebrochen, bedeutet für sie nach eigenen Angaben aber einen zu hohen zeitlichen wie finanziellen Aufwand (Wegmann 1997/39).

Bei genauerer Betrachtung der Studienmotivation ergeben sich differenziertere Begründungsmuster. So wollte eine Mehrheit „schon immer“ oder seit inzwischen „vielen Jahren“ einen anderen Beruf ausüben. Immerhin die Hälfte der Befragten rechnet sich mit Hilfe des Studiums für das aktuelle Berufsfeld bessere Chancen der Bezahlung und des Aufstiegs aus. Immerhin ein Viertel geht davon aus, daß nach dem Studium eine bessere Bewältigung der Arbeit im bisherigen Berufsfeld erwartet wird, wobei allerdings die Mehrzahl diese Möglichkeit völlig ausschließen. Wiederum eine große Zahl der Befragten stimmt der Aussage in „hohem Ausmaß“ (70%) oder im „mittlerem Ausmaß“ (14%) zu, wonach sie das Bedürfnis haben, die Inhalte und Erfahrungen ihrer bisherige Arbeit theoretisch zu bearbeiten (Wegmann 1997/40). Dazu kommt Unzufriedenheit mit der bisherigen Lebenssituation, wobei das Gefühl der „geistigen Verkümmern“, die Begrenztheit sozialer Kontakte, das Bedürfnis nach besserer Kommunikationsfähigkeit oder aber auch der erwünschte gesellschaftliche Aufstieg eine Rolle spielen (Wegmann 1997/39).

b) Modellstudium an der TU Berlin

Der Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der TU hatte im Sommersemester 1991 eigens ein Modell für Studierende mit Berufserfahrung entwickelt, das bundesweit wahrscheinlich einmalig ist. Das Modell soll den

¹⁰ Der Begriff „Fähigkeiten“ wurde innerhalb der Befragung verwendet

¹¹ Aus Prozentangaben zurück gerechnet

Einstieg in das Studium erleichtern, weshalb im ersten Semester ein „Brückenkurs“, begleitet von einem Tutorium, angeboten wird. Dabei werden Berufserfahrungen mit den Anforderungen und Möglichkeiten des Studiums im Zusammenhang besprochen. Im Tutorium geht es vor allem um eine Reflexion erster Studierenerfahrungen und um Studientechniken. Die Bilanz ist bis heute sehr positiv. Offenbar nur wenige Studierende, die nach zwei Semestern dann endgültig für Erziehungswissenschaft (mehrheitlich im Magisterstudium) immatrikuliert werden und nach drei Semestern dann ein zweites Hauptfach oder zwei Nebenfächer wählen, verlassen die Universität vor dem Abschluß. Im Rahmen der Veranstaltungen des Studienmodells wird offenkundig, daß die Mehrzahl der Studierenden ein deutliches theoretische Interesse hat, wenn auch das später dann erarbeitete je individuelle Profil pragmatisch-kreativ auf Praxisfelder bezogen wird, die wiederum mehrheitlich mit möglichen beruflichen Perspektiven verbunden sind. Dies ist in keiner Weise ein Widerspruch. Gerade die Verbindung von beruflichen Erfahrungen, hinzuzufügen wären aber auch (Lern-)Erfahrungen in beispielsweise sozialen Bewegungen, in der Erziehung eigener Kinder usw., und der theoretischen Aufarbeitung (auch) daraus entstandener Fragestellungen, ist in außergewöhnlicher Weise produktiv (Karcher u.a. 1995).

Leider steht das Studienmodell vor dem Aus, da mit Einführung eines NC auch an der TU nur noch einige wenige §11-Studierende pro Semester aufgenommen werden können und sich so ein entsprechendes Programm nicht mehr rechtfertigen läßt. Zur Zeit wird über „kleinere“ Lösungen nachgedacht. Das Modell schaffte auch so etwas wie eine Organisationseinheit für die Studierenden. Die Veränderungen für die Studiensituation werden also vermutlich eher negativer Natur sein. Rau weist auf die Bedeutung von Mobilisierungspotentialen bei gemeinsamem Auftreten von §11-Studierenden hin. So werden die Studierenden ohne Abitur zukünftig an der TU ein Randphänomen werden, vergleichbar der Situation an den anderen Universitäten.

c) Erfahrungen mit den Studierenden

Im folgenden sollen persönliche Erfahrungen des Autors mit Studierenden ohne Abitur wiedergegeben werden. Diese können bisher nicht über Erhebungen abgesichert werden, erlauben es aber, weitergehende Fragen zu formulieren, die eine intensivere Untersuchung besonders auch des Verbleibs der Absolventen nahelegen.

Der Studienwunsch und der Schritt zur Universität haben mit einer Reihe je spezifischer biographischer Konstruktionen zu tun. So konnten eine Reihe von heutigen §11-Studierenden an der TU Berlin in der Ex-DDR z. T. aus politischen Gründen nicht die Schule bis zum Abitur besuchen, also auch nicht studieren. Bei einigen lag dies daran, daß ihre Eltern den aus staatlicher und

Parteiperspektive „falschen“ Beruf hatten, also Pfarrer waren oder als Selbständige beispielsweise eine Reparaturwerkstatt o. ä. betrieben. Einige wurden auch wegen politischer Äußerungen nicht zur Erweiterten Oberschule zugelassen oder dieser Schule verwiesen. Unter diesen Studierenden sind viele, aus deren Biographie die vierjährige Berufserfahrung nicht immer gleich eindeutig und einschlägig zu erkennen war. Besonders hier waren oft längere klärende Gespräche und in der Folge interpretierende Gutachten nötig.

Der Interpretationsspielraum bei der Nähe der beruflichen Erfahrung zum erziehungswissenschaftlichen Studium wurde in einigen Fällen begründet weit gesteckt. Der Gesetzestext ist offen und läßt auch über Erzieherinnen hinaus weitere geeignete Berufe zu, da ganz allgemein eine „...für das beabsichtigte Studium geeignete Berufsausbildung...“ gefordert wird. So gab es eine Reihe von Krankenschwestern, die zum erziehungswissenschaftlichen Studium zugelassen wurden. Einige von ihnen hatten jahrelang in der Fort- und Weiterbildung mit pädagogischen Fragen zu tun, so war beispielsweise eine Studentin Lehrkraft in der Kinderkrankenpflege. Schon vor dem Studium hatte sie ein Buch zur Kinderkrankenpflege verfaßt (Wegmann 1992), am Ende ihrer Universitätszeit ein weiteres herausgegeben (Wegmann 1997). Ihre Publikationsliste von zeitschriften- und Sammelwerkaufsätzen füllt mehrere Seiten, ein großer Teil entsand vor dem Studium. Eine andere Kinderkrankenschwester hatte sich im Rahmen der Intensivstation einer Kinderklinik eines besonders schwierigen Themas angenommen. Sie betreute die Eltern hier verstorbener Kinder. Über Weiterbildung und autodidaktisches Lernen verschaffte sie sich ihre außergewöhnlichen Kenntnisse und Fähigkeiten. Eine ausgebildete Krankenschwester arbeitete jahrelang im ländlichen Bereich eines mittelamerikanischen Landes in der Gesundheitsbildung. Ihre diesbezüglichen Kompetenzen eignete sie sich vor Ort informell und in Zirkeln der Educación Popular an. Auch einige ausländische Studierende nutzen die Möglichkeit des Studiums ohne Abitur, wenn auch manchmal der erforderliche Nachweis der absolvierten Praxis und der Gleichwertigkeit der Zeugnisse nicht einfach ist.

Die überwiegende Zahl der Studierenden sind also Erzieherinnen, wobei auffällig ist, daß viele zehn und mehr Jahre in diesem Beruf gearbeitet haben und – soweit dies aus vorliegenden Unterlagen zu belegen ist – auch im Beruf und darüber hinaus zu den Engagierteren gehörten. Diese These wird, abgesehen von eigenen Erfahrungen aus Gesprächen mit den Studierenden, durch die FU-Studie gestützt. 80% der an der FU befragten §11-Studierenden waren zuvor als „Angestellte mit schwierigen Aufgaben“ beschäftigt (Rau 1997/78). Außerdem wurde festgestellt, daß die Befragten im Schnitt acht Jahre auf eher anspruchsvollen Ebenen des Beschäftigungssystems tätig waren. Weitere Bestätigungen der These ergeben sich aus den Bewerbungen, etwa aus Angaben zu Weiterbildungen oder auch Gewerkschaftsaktivitäten, Streikbeteiligungen,

sonstigen ehrenamtlichen Tätigkeiten etwa in Kirchengemeinden oder der bewußten Arbeit mit „schwierigeren“ Kindern. Das Engagement dokumentiert sich nicht zuletzt auch in teils erheblichen finanziellen Aufwendungen für Weiterbildung.

Weitere Indizien ergeben sich aus Einzelfällen. So war eine Erzieherin Kitaleiterin, eine andere hatte schon vor dem Studium ein Buch zur Zukunft der Kindertagesstätten-Pädagogik geschrieben, das dann in einem der ersten Semester ihres Studiums auch veröffentlicht wurde (Storm 1994). Ihr Studienwunsch entstand also, in diesem Fall sogar dokumentiert, aus Reflexionen innerhalb ihres beruflichen Erfahrungsfeldes.

Bemerkenswerterweise und vom zielgerichteten Verhalten her nicht untypisch für §11-Studierende, baute sie ihre Abschlußarbeit nicht darauf auf, sondern wählte ein anderes, ebenfalls ambitioniertes Thema (Storm 1998). Anhand von Abschlußarbeiten läßt sich in einer Reihe von Fällen belegen, wie im Rahmen des Studiums theoriegeleitet, reflektierte Praxiserfahrungen in entsprechende Arbeiten mündeten. Ein Absolvent, der im übrigen nach dem Studium direkt eine Anstellung als Weiterbildungsleiter eines größeren Trägers fand, beschäftigte sich in seiner Magisterarbeit mit der Bedeutung des Unbewußten in der Rechtsextremismusforschung und den Konsequenzen für pädagogisches Handeln. Er hatte vor und während des Studiums in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und der sozialpädagogischen Arbeit eines freien Trägers mit rechtsorientierten Jugendlichen zweier ostdeutscher Bundesländer gearbeitet. Fragestellungen aus dieser Arbeit hatten seine Studienmotivation wesentlich beeinflußt. Es gibt aber auch Studierende, die sich zwar nach eigener Einschätzung beruflich nicht verbessern werden oder wollen, die aber dennoch engagiert eigenen Fragen nachgehen. Ein Student entwickelte im Hauptstudium mehr und mehr seinen inhaltlichen Schwerpunkt entlang von Fragestellungen, die ihn schon einen großen Teil des beruflichen Lebens begleitet hatten. Seine Abschlußarbeit analysiert die Folgen von Verarmungsprozessen für Jugendliche und diskutiert Konsequenzen für pädagogisches Handeln.

In einigen Fällen trugen auch betriebliche Unsicherheiten zur Studienmotivation bei. So stand für eine Studentin die Auflösung bzw. Privatisierung der Abteilung betriebliche Weiterbildung ihrer Firma, einem größeren im Verkehrsbereich tätigen Unternehmen, an. Sie hatte sich über ihre Ausgangsqualifikation hinaus in eigener Initiative, individuell und informell bzw. auch durch Kurse, Kompetenzen für die Weiterbildung angeeignet. Ohne ein entsprechendes Zeugnis schien ihr der Erhalt einer adäquaten Tätigkeit bei betrieblichen Umstrukturierungen schwierig. Ihr sowieso vorhandener Studienwunsch, kombiniert mit Halbtagsarbeit, wurde so zusätzlich gestärkt. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, daß viele Studierende zwar einen Anspruch auf Bafög hätten, soweit sie das 30. Lebensjahr nicht überschritten haben, dennoch aber darauf verzichten, da ihnen einerseits der

Betrag des Bafög zu niedrig ist und ihnen andererseits die berufliche Anbindung wichtig erscheint.

Eine Anzahl der Studierenden nach §11 BerlHG arbeitet während des Studiums zeitreduziert oder lebt von unterschiedlichsten Jobs oder Stipendien. Es gibt aber auch einige wenige, die auf Vollzeitstellen weiter arbeiten. Es liegt auf der Hand, daß dies einerseits nur in einem verlängerten Studium zu realisieren ist und andererseits eine erhebliche Belastung des sozialen Umfeldes erfolgt. Dies ist nur durch eine sehr hohe Studienmotivation zu erklären. Eine Heimerzieherin und eine Vorschulerzieherin hielten dies das ganze Studium über durch. Eine von beiden konnte dies ohne Familie, mit Unterstützung ihrer Kolleginnen und der Aussicht auf eine Verbesserung ihrer beruflichen Position im selben Arbeitsbereich durchhalten. Bei der anderen halfen Partner und Kinder so gut sie konnten. Auch sie hat nach dem Abschluß des Studiums nun Aussichten auf eine adäquate Stelle.

Die Wahl der Fächerkombinationen im Magisterstudium ist an der TU Berlin eingeschränkt. Während bis vor etwa zwei Jahren im §11-Studium noch vielfach Erziehungswissenschaft mit Psychologie und Politologie kombiniert wurde, ist dies in beiden Fällen aufgrund von Personalengpässen nicht mehr möglich. Auch die in der bereits erwähnte Befragung von 1994 angegebene Kombination mit Psychologie und Soziologie, die Befragung ergab damals einen Wert von 80% für diese Kombination (Wegmann 1997/57), ist bezogen auf Psychologie an der TU nicht mehr möglich und darüber hinaus wohl kaum, da die Studienplätze dieses Fachs per ZVS vergeben werden. Da aufgrund von Sparmaßnahmen das Fächerangebot insgesamt eher zurückgeht, ist der Weg in andere Universitäten Berlins oft unvermeidlich, wobei dort zum Teil ein weiteres Bewerbungsverfahren für §11-Studierende nötig ist. An der FU geschieht dies für jedes Fach getrennt. Dies ist an der TU nicht der Fall, wohl auch, weil hier, im Unterschied zu den anderen Universitäten der Stadt, die weiteren Fächer erst nach der endgültigen Immatrikulation gewählt werden. Probleme bereiten Fächer wie Kunstwissenschaft, die ein Latinum voraussetzen. Es gibt zwar eine Reihe von Studierenden, die auch diese Hürde durch Zusatzkurse überwinden, insgesamt ergibt sich hier aber wohl eher ein Abschreckungseffekt. Viele Einzelfälle zeigen die Kreativität der Studierenden bei der Konstruktion eines eigenen Profils, Kombinationen mit Amerikanistik, Volkswirtschaft, Medienwissenschaft oder theaterbezogenen Studiengängen an der Hochschule der Künste sind Beispiel dafür (s.a. Wegmann 1997/57ff). Ein erhöhter Aufwand bei der Studienorganisation verhindert zum Teil eigentliche Wunschkombinationen, manchen Studierenden ist ein paralleles Studium an TU und an FU aufgrund der weiten Wege zu aufwendig. Dabei darf nicht vergessen werden, daß ja schon Familie und Arbeit erheblichen organisatorischen Aufwand erfordern und lange Fahrzeiten dann kaum noch einzuplanen sind.

Trotz aller Schwierigkeiten konstruieren sich die Studierenden ein eigenes Profil (dies gilt allerdings auch für „normale“ Studierende mit Abitur), einerseits innerhalb der Erziehungswissenschaft, andererseits in der Fächerkombination und dort auf der Ebene der jeweiligen fachlichen Inhalte, soweit Wahlmöglichkeiten das zulassen. Im Idealfall lassen sich berufliche Erfahrungen mit diesem Profil verweben. So studiert eine nach wie vor halbtags tätige Heimerzieherin Erziehungswissenschaft mit den Nebenfächern „Teilgebiete des Rechts“, einem Ausschnitt des Jurastudiums an der FU, und Soziologie. Ihr Ziel ist die Arbeit in einem definierten neuen Schnittgebiet, mit notwendigen juristischen und sozialpädagogischen Kompetenzen. Außerdem will sie während des Studiums eine kostenpflichtige Zusatzausbildung absolvieren. Derartige Konstruktionen, lassen sich in der Regel nur ohne Familie realisieren, da sonst der entstehende Druck nicht zu bewältigen wäre. Andere Studierende kombinieren ihr erstes Fach Erziehungswissenschaft mit einem ökonomisch ausgerichteten Studiengang oder mit Informatik. Hier gibt es allerdings das Problem, daß es sich um Diplomstudiengänge handelt und ein Prüfungsbeauftragter jeweils einen Studienplan für ein Magisterhaupt- oder Nebenfach schreiben muß. In Numerus-Clausus-Fächern ist dies leider nicht oder nur in seltenen Fällen möglich. So gab es bei einer Reihe von Studierenden den Wunsch, in einer Kombination mit dem Fach Landschaftsplanung ein umweltpädagogisches Profil zu entwickeln. Da dies nicht möglich war, wichen einige auf Arbeitslehre (Haushalt) als zweites Fach aus, um dennoch ein zumindest ähnliches Profil erreichen zu können. Andere verbinden, hier muß man sagen, wie „normale“ Studierende auch, ihr Studium mit internationalen Berufsperspektiven, beispielsweise in der Entwicklungszusammenarbeit. Einige §11-Studierende betonen allerdings, daß dies vom Studium her leichter und chancenreicher sei, als aus der Berufstätigkeit heraus¹²

4) Ausblick

Die hier wiedergegebenen Erfahrungen und Ergebnisse von Untersuchungen zeigen deutlich den Stellenwert des Hochschulzuganges ohne Abitur für die betroffenen Menschen. Zwar handelt es sich insgesamt um eine kleine Zahl von Studierenden, deutlich wird aber, daß außergewöhnliche Biographien vorliegen und weiterentwickelt werden können. Deutlich wird auch, daß informelles selbstgesteuertes Lernen vom lernenden Subjekt sehr wohl in sinnvoller Weise mit arrangierteren Lernumgebungen verbunden werden kann. Eine Evaluierung des Magisterstudienganges an der TU Berlin zeigt, daß sich gerade die Studierenden ohne Abitur immer wieder ganz direkt und selbstbewußt an Lehrende und Mitglieder des Magisterprüfungsausschusses der Hochschule wenden. Dies ist deutlich unterschiedlich zu Studierenden mit Abitur. Unterstrichen wird die Feststellung eines zielstrebigen, gezielten Studierens

¹² Vgl. dazu „Nach 150 Jahren fällt die Schranke Abitur. In: Die Tageszeitung, 1.10.1993, S. 24

auch durch die Untersuchung an der FU. Hier bekundet eine große Mehrzahl der Studierenden, daß ihnen die Berufserfahrung Sozialkompetenzen und Selbstvertrauen zur Bewältigung der Studienanforderungen gegeben hat. Mehr als 75% studieren intensiv aus inhaltlichem Interesse und mehr als die Hälfte möchte das Studium schnell absolvieren (Rau 1997/80). Wenn man über „Studierfähigkeit“ redet, sollte man die offensichtlich erworbenen Problemlösungsstrategien, Zielorientierungen, die Reflektionsfähigkeit und Kritikbereitschaft dieser Gruppe von Studierenden nicht vergessen. Sie stellen eine Bereicherung des Studiums auch der anderen Studierenden dar, indem sie ihre Erfahrungen einbringen, aktiver an Seminaren teilnehmen und verbindlicher in Arbeitsgruppen arbeiten.

Literatur:

- Alheit, Peter: Erfahrung versus akkreditiertes Wissen? Der Stellenwert nicht-formalen Lernens im Bildungssystem der BRD. In: Alheit, Peter; Kammler, Eva; Piening, Dorothea; Rieger, Charlotte (Hrsg.): Dokumentation APEL. Nationaler Workshop im Projekt „Assesment of Rior Experiential Learning“ (APEL). Bremen: Universität Bremen 1998, auch: http://alf.zfn.uni-bremen.de/~erill/apel/doc/apel_de.pdf
- Bjørnåvold, Jens: Identification, Assessment and Recognition of Non-formal Learning. In: Dehnbostel, Peter; Markert, Werner; Novak, Hermann (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung –Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß 1999, S. 254-280
- Collingro, Peter; Heitmann, Günter; Schild, Hanjo: Identifizierung, Bewertung und Anerkennung von früher und informell erworbenem Lernen – Deutschland. Berlin: BBJ Servis gGmbH für Jugendliche (für CEDEFOP) 1997, S. 12
- Coombs, Ph.; Achmed, H.: Attacking rural Poverty. How nonformal education can help. Baltimore 1974.
- Delors, Jacques: Learning: The Treasure Within. Paris 1996
- Dohmen, Günther: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMBF 1996
- Europäische Kommission Generaldirektion XXII - Allgemeine berufliche Bildung und Jugend, Generaldirektion V - Beschäftigung, Arbeitsbeziehungen und Soziale Angelegenheiten: Weißbuch zur Allgemeinen und Beruflichen Bildung. Lehren und Lernen auf dem Weg zur Kognitiven Gesellschaft. Brüssel 1996
- Faure, Edgar; Herrera, Felipe; Kaddura, Abdul-Razzak; Lopes, Henri; Petrovski, Artur V.; Rahnema, Majid; Champion Ward, Frederick: Wie wir leben lernen. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek 1973
- Geißler, Harald: Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim 1995 (2. Aufl.)
- Greenfield, Patricia: Theory of the Teacher in the Learning Activities of Every Day Life. In: Rogoff, Barbara; Leave, Jean: Every Day Cognition: its Development in Social Context. Cambridge 1984, S. 117 – 138
- „Hintergründe kennenlernen. Katharina Wolf hat kein Abitur, aber sie studiert trotzdem“. In: Der Tagesspiegel, 10.12.1996.

- Karcher, Wolfgang; Overwien, Bernd: Bedeutung von Schlüsselkompetenzen im städtischen informellen Sektor und Bedingungen für deren Erwerb. In: Overwien, Bernd; Lohrenscheit, Claudia; Specht, Gunnar: Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor. Frankfurt/Main 1999, S.29-49
- Karcher, Wolfgang; Walter, Hellmut; Overwien, Bernd: Hochschulzugang mit Berufserfahrung. Ein Studienmodell im Magisterstudiengang Erziehungswissenschaft. In: TU Intern Nr. 4 (Mai 1995), S.11
- Lave, Jean: A Comparative Approach to Educational Forms and Learning Processes. In: Anthropology and Educational Quarterly, Heft 13 (1982), S. 181-187
- Lave, Jean; Wenger, Etienne: Situated Learning. New York 1991
- „Nach 150 Jahren fällt die Schranke Abitur“. In: Die Tageszeitung, 1.10.1993, S. 24
- Overwien, Bernd: Außerhalb europäischer Wahrnehmung: Traditionelles berufliches Lernen in Afrika und die informelle Lehre in Lateinamerika. In: Overwien, Bernd; Lohrenscheit, Claudia; Specht, Gunnar: Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Frankfurt/Main 1999, S.163-176
- Overwien, Bernd: Informelles Lernen erforschen: Definition(en), Vorgehensweisen und Ergebnisse. In: Dehnbostel, Peter; Novak, Werner (Hrsg.): Arbeits- und erfahrungsorientierte Lernkonzepte, Bielefeld 2000, S.160-171(im Erscheinen)
- Overwien, Bernd: Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung. In: Dehnbostel, Peter; Markert, Werner; Novak, Hermann (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß 1999, S. 295-314
- Rau, Einhard: Neue Gruppen von Studierenden als Herausforderung an die Universität. In: Mucke, Kerstin; Schwiedrzik, Bernd (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld 1997, S. 71-89
- „So geht’s auch: Hochschulreif durch Beruf und Erfahrung“. Berliner Morgenpost, 15.2.1999, S. 29
- Storm, Magdalena: KITA. Zur Zukunft der Kindertagesstätten-Pädagogik. Vorwort von H.-J. Maaz. Frankfurt/Main 1994.
- Storm, Magdalena: Die erste Juristin Europas, Emilie Kempin-Spyri. Öffentliche Wirkung und persönliche Belastungen. Berlin, Techn. Univ., Magisterarbeit, 1998
- „Theorie nach langer Praxis“. Der Tagesspiegel, 25.12.1994
- Wegmann, Hedwig: Antonie Zerwer. Ein Leben für Kinder. Berlin 1992
- Wegmann, Hedwig (Hrsg.): Die professionelle Pflege des kranken Kindes. München 1997
- Wegmann, Hedwig: Lebensweg und Studiensituation von berufserfahrenen Studierenden (§11 des BerlHG) im Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Berlin. TU-Berlin, unveröffentlichte Magisterarbeit 1997
- Wolter, Andrä: Hochschulzugang aus dem Beruf – Forschungsstand und bildungspolitische Perspektiven. In: Mucke, Kerstin; Schwiedrzik, Bernd (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld 1997, S. 107-131
- Wolter, Andrä: Studieren ohne Abitur: Berufliche Qualifikation und Erfahrung als Zugang zu Hochschule und Universität. In: Alheit, Peter; Kammler, Eva; Piening, Dorothea; Rieger, Charlotte (Hrsg.): Dokumentation APEL. Nationaler Workshop im Projekt „Assessment of Prior Experiential Learning“ (APEL). Bremen: Universität Bremen 1998, auch: http://alf.zfn.uni-bremen.de/~erill/apel/doc/apel_de.pdf