



Linden, Katja; Heitmann-Möller, André, Hasseler, Martina; Batzdorfer, Ludger;  
Tschupke, Sandra; Düsselbach, Stefanie

# Lebenslanges Lernen an Hochschulen: Ein Trainingsprogramm für nicht- traditionell Studierende (ToPntS)

## Bericht zum Arbeitspaket 1

Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften

Fakultät Gesundheitswesen

Campus Wolfsburg



Stand: revidierte Fassung 01.08.2018

Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften

Fakultät Gesundheitswesen

Campus Wolfsburg

Wir möchten uns bei den Hochschulen und den Studierenden auf diesem Wege für die Teilnahme an der Studie bedanken.

<b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>	<b>VII</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>VIII</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>VIII</b>
<b>1 Hintergrund zum Arbeitspaket 1 des Projekts „ToPnTs“ .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Allgemeine Projektinformationen .....</b>	<b>1</b>
1.1.1 Beschreibung der lokalen Ausgangssituation .....	1
1.1.2 Beschreibung der Zielgruppe .....	1
1.1.3 Beschreibung der lokalen Bedarfe .....	2
<b>1.2 Arbeitspaket 1 .....</b>	<b>3</b>
1.2.1 Skizzierung des Arbeitspakets 1 .....	3
1.2.2 Ergebnisse Sekundäranalyse.....	3
1.2.3 Ergebnisse der Literaturanalyse.....	6
<b>2 Methodik.....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 Fragebogenstudie.....</b>	<b>12</b>
2.1.1 Studienleistung und Zufriedenheit.....	12
2.1.2 Akademische Selbstwirksamkeit .....	12
2.1.3 Studienmotive .....	13
2.1.4 Berufliche Ziele und Zielzuversicht.....	13
2.1.5 Akademisierung der Pflege .....	13
<b>2.2 Analysemethode .....</b>	<b>13</b>
<b>2.3 Fokusgruppeninterviews .....</b>	<b>13</b>
<b>2.4 Analyse Fokusgruppen .....</b>	<b>16</b>
<b>3 Ethische Aspekte .....</b>	<b>17</b>
<b>4 Ergebnisse Fragebogenstudie .....</b>	<b>18</b>
<b>4.1 Deskriptive Daten .....</b>	<b>18</b>
4.1.1 Personenbezogene Daten.....	18
4.1.2 Bildung und Bildungsherkunft.....	19
4.1.3 Studienleistung, Studienzufriedenheit und akademische Selbstwirksamkeit.....	22
4.1.4 Studienmotive und Zukunftsperspektiven .....	25
4.1.5 Haltung von Kolleg*innen und Vorgesetzten gegenüber der Akademisierung der Pflege...	28
<b>4.2 Inferentielle Daten.....</b>	<b>30</b>
4.2.1 Studienleistung .....	30
4.2.2 Akademische Selbstwirksamkeit .....	34
4.2.3 Zuversicht, das berufliche Ziel mittels Studium zu erreichen .....	35
4.2.4 Reaktionen von Kolleg*innen und Vorgesetzten auf das Studium.....	35
4.2.4 Zusammenhänge zum Alter der Studierenden .....	37
4.2.5 Fazit der quantitativen Ergebnisse .....	37

<b>5 Ergebnisse Fokusgruppeninterviews</b> .....	<b>39</b>
<b>5.1 Hauptkategorie Ressourcen</b> .....	<b>39</b>
5.1.1 Selbstwirksamkeitserfahrungen .....	40
5.1.2 Umfassende Unterstützung durch Familie, Arbeitgeber und Studierende .....	43
5.1.3 Berufliche Kompetenzen als Ressource für das Studium .....	46
5.1.4 Positive Reaktionen des familiären und beruflichen Umfelds .....	48
5.1.5 Lernorganisation .....	50
5.1.6 Im Studium erworbene Kompetenzen .....	52
5.1.7 Entlastung durch das Studium .....	55
5.1.8 Private Aktivitäten mit Inspirationspotential .....	57
5.1.9 Fehlen einer festen betrieblichen Bindung .....	58
<b>5.2 Hauptkategorie Studienmotivation</b> .....	<b>59</b>
5.2.1 Konkrete vs. diffuse Zielvorstellungen .....	61
5.2.2 Fachinteresse .....	64
5.2.3 Vielfältige Berufsperspektiven .....	67
5.2.4 Erwerb von Handlungsmacht/ Agency .....	69
5.2.5 Ausstieg aus der Pflege .....	72
5.2.6 Bildungserfahrungen von Nicht-Gymnasiastinnen .....	75
5.2.7 Interesse an wissenschaftlichem Arbeiten .....	77
5.2.8 Anregung des Arbeitgebers .....	80
5.2.9 Vereinbarkeit Familie/ Beruf .....	82
<b>5.3 Hauptkategorie Barrieren</b> .....	<b>85</b>
5.3.1 Doppelbelastung .....	86
5.3.2 Kritik am Studium .....	88
5.3.3 Sorgen im Kontext von Lern- und Prüfungserfahrungen .....	92
5.3.4 Negative Reaktionen des familiären und beruflichen Umfelds .....	95
5.3.5 Unklare berufliche Perspektive .....	98
5.3.6 Schwierigkeiten bei der Eingewöhnung .....	101
<b>5.4 Hauptkategorie Ausblick</b> .....	<b>103</b>
<b>5.5 Analyse der Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien</b> .....	<b>104</b>
5.5.1 Fokusgruppe 1 „Motiviert, aber im Anpassungsstress“ .....	105
5.5.2 Fokusgruppe 2 „Studienerfaren, aber enttäuscht vom Studium“ .....	105
5.5.3 Fokusgruppe 3 „Reich an Ressourcen und Motivation“ .....	106
5.5.4 Fokusgruppe 4 „Reich an Ressourcen, aber mit extern gebahnter Trajektorie“ .....	106
<b>5.6 Kernpunkte der Ergebnisse aus den Fokusgruppeninterviews</b> .....	<b>107</b>
<b>6 Diskussion</b> .....	<b>111</b>
<b>6.1 Diskussion der Ergebnisse aus der Fragebogenstudie</b> .....	<b>111</b>
<b>6.2 Diskussion der Ergebnisse aus den Fokusgruppen</b> .....	<b>112</b>
<b>7 Fazit und Ausblick</b> .....	<b>115</b>

<b>8 Implikationen für das Trainingsprogramm .....</b>	<b>117</b>
<b>Literatur- und Quellenverzeichnis .....</b>	<b>120</b>

## **Abkürzungsverzeichnis**

BBiG	Berufsbildungsgesetz
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
HaW	Hochschule für angewandte Wissenschaften
KeGL	Kompetenzentwicklung von Gesundheitsfachpersonal im Kontext des lebenslangen Lernens
PuG	Aufbau berufsbegleitender Studiengänge in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften
RegioWB	Regionale Weiterbildungspotenziale als Basis für die Kompetenzentwicklung von Gesundheitsfachpersonal
ToPntS	Lebenslanges Lernen an Hochschulen: Ein Trainingsprogramm für nicht-traditionell Studierende

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Altersverteilung.....	18
Abbildung 2: Anzahl der Studierenden pro Wohnsituation.....	19
Abbildung 3: Verteilung der Berufsjahre, aufgeteilt nach Studiengang.....	20
Abbildung 4: Höchster schulischer/akademischer Abschluss der Mutter .....	21
Abbildung 5: Höchster schulischer/akademischer Abschluss des Vaters.....	22
Abbildung 6: Prozentuale Verteilung der Gewichtung verschiedener Studienmotive .....	25
Abbildung 7: Reaktion der Kolleg*innen auf das Studium der Befragten.....	29
Abbildung 8: Reaktion des/der Vorgesetzten auf das Studium der Befragten.....	29
Abbildung 9: Notendurchschnitt nach Wohnsituation.....	31

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anzahl der Studierenden mit und ohne fachliche Weiterbildung pro Studiengang .....	21
Tabelle 2: Notendurchschnitt des 5. Semesters pro Studiengang .....	23
Tabelle 3: Notendurchschnitt des 5. Semesters pro Hochschule .....	23
Tabelle 4: Durchschnittliche Bewertung verschiedener Aspekte der Akademischen Selbstwirksamkeit .....	24
Tabelle 5: Berufliche Ziele der Studierenden nach Abschluss des Studiums.....	27
Tabelle 6: t-Test für Zuversicht, das berufliche Ziel zu erreichen zwischen Hochschule 2 u. 3 .....	28
Tabelle 7: Notendurchschnitt nach Wohnsituation .....	31
Tabelle 8: Games-Howell-Test: Mehrfachvergleich der mittleren Notendifferenz.....	32
Tabelle 9: Codierdichte Hauptkategorie Ressourcen.....	39
Tabelle 10: Subkategorie „Selbstwirksamkeitserfahrungen Studium_Beruf“ .....	40
Tabelle 11: Subkategorie "Umfassende Unterstützung durch Familie, Arbeitsgeber, Studierende" ....	43
Tabelle 12: Subkategorie "Berufliche Kompetenzen als Ressource für das Studium" .....	46
Tabelle 13: Subkategorie "Positive Reaktionen des familiären und beruflichen Umfelds" .....	48
Tabelle 14: Subkategorie "Lernorganisation" .....	50
Tabelle 15: Subkategorie "Im Studium erworbene Kompetenzen" .....	52
Tabelle 16: Subkategorie "Entlastung durch das Studium".....	55
Tabelle 17: Subkategorie "Private Aktivitäten mit Inspirationspotential" .....	57
Tabelle 18: Subkategorie "Fehlen einer festen betrieblichen Bindung" .....	58
Tabelle 19: Codierdichte Hauptkategorie Studienmotivation .....	59
Tabelle 20: Subkategorie "Konkrete vs. diffuse Zielvorstellungen" .....	61
Tabelle 21: Subkategorie "Fachinteresse" .....	64
Tabelle 22: Subkategorie "Vielfältige Berufsperspektiven" .....	67
Tabelle 23: Subkategorie "Erwerb von Handlungsmacht/Agency" .....	69
Tabelle 24: Subkategorie "Ausstieg aus der Pflege".....	72
Tabelle 25: Subkategorie "Bildungserfahrung von Nicht-Gymnasiastinnen.....	75
Tabelle 26: Subkategorie "Interesse an wissenschaftlichen Arbeiten" .....	77



## Lebenslanges Lernen an Hochschulen/ ToPntS, Bericht Arbeitspaket 1

Tabelle 27: Subkategorie "Anregung des Arbeitsgebers" .....	80
Tabelle 28: Subkategorie "Vereinbarkeit Familie/Beruf" .....	82
Tabelle 29: Codierdichte Hauptkategorie Barrieren .....	85
Tabelle 30: Subkategorie "Doppelbelastung" .....	86
Tabelle 31: Subkategorie "Kritik am Studium" .....	88
Tabelle 32: Subkategorie "Sorgen im Kontext von Lern- und Prüfungserfahrungen" .....	92
Tabelle 33: Subkategorie "Negative Reaktionen des familiären oder beruflichen Umfelds" .....	95
Tabelle 34: Subkategorie "Unklare berufliche Perspektive" .....	98
Tabelle 35: Subkategorie "Schwierigkeiten bei der Eingewöhnung" .....	101
Tabelle 36: Codierdichte Hauptkategorie Ausblick/Hinweise zum Trainingsprogramm.....	103

## **1 Hintergrund zum Arbeitspaket 1 des Projekts „ToPnTs“**

### **1.1 Allgemeine Projektinformationen**

#### **1.1.1 Beschreibung der lokalen Ausgangssituation**

An der Fakultät für Gesundheitswesen der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften (Ostfalia HaW) werden neben dem traditionellen Angebot des Bachelorstudiengangs „Management im Gesundheitswesen“ die Studiengänge der „Angewandten Pflegewissenschaften“ und seit kurzem „Paramedic“ angeboten. Das Managementstudium wird als Vollzeitstudium angeboten, während die angewandten Pflegewissenschaften sowohl ausbildungsbegleitend, als auch berufsbegleitend studiert werden können. Der erst seit dem Wintersemester 17/18 angebotene Paramedic-Studiengang wird nur in der berufsbegleitenden Form angeboten. Entsprechend der Ausrichtung und der Ausweitung der berufsbegleitenden Studienangebote, welche eine einschlägige, berufliche Erstausbildung inklusive einer dreijährigen Berufserfahrung bei Bewerber\*innen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung voraussetzen, ist in Zukunft von einem steigenden Anteil nicht-traditionell Studierender an der Fakultät Gesundheitswesen als Zielgruppe des anvisierten Trainingsprogramms, genannt ToPntS, auszugehen.

#### **1.1.2 Beschreibung der Zielgruppe**

Im Fokus dieses Projekts stehen nicht-traditionell Studierende im berufsbegleitenden Studienzweig der angewandten Pflegewissenschaften, die sich am Beginn ihres Studiums und damit in einer Übergangsphase von Studium und Vollzeitberufstätigkeit befinden. Bei der Definition der Zielgruppe orientiert sich das Projekt an der niedersächsischen Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung von Projekten zur Öffnung der Hochschulen. Nicht-traditionell Studierende sind somit als „[...] Berufsqualifizierte mit und ohne formale Hochschulzugangsberechtigung, Berufstätige, Personen mit Familienpflichten, Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Personen mit (Berufs-) Bildungsabschlüssen, die im Ausland erworben wurden [...]“ (MWK 2016: 141) zu verstehen, wobei die berufliche Qualifikation das primäre Differenzierungskriterium darstellt. Unter der Bezeichnung der nicht-traditionellen Studierenden, sollen im Projekt alle der benannten Personenkreise mit einer beruflichen Qualifikation berücksichtigt werden. Begründet werden kann diese Entscheidung durch die, gerade in den Bereichen Pflege und Gesundheit, bestehende Charakteristik der nicht-traditionelle Studierenden, eine

Doppel- oder Mehrfachrolle einzunehmen. So sind die nicht-traditionellen Studierenden im Bereich Pflege und Gesundheit oftmals beruflich qualifiziert, verfügen nicht immer über eine traditionelle Hochschulzugangsberechtigung, sind aber auch berufstätig und in familiären Verpflichtungen eingebunden. Zudem wurde in manchen Fällen bereits ein Studium abgebrochen oder die berufliche Qualifikation im Ausland erworben. Aus dieser Argumentation ergibt sich die Entscheidung die nicht-traditionell Studierenden zunächst ausschließlich über das gemeinsame Merkmal der beruflichen Qualifikation zu definieren und in ihrer Gesamtheit sowie Heterogenität zu betrachten.

### **1.1.3 Beschreibung der lokalen Bedarfe**

Die Fakultät Gesundheitswesen der Ostfalia HaW ist bestrebt die Öffnung der Hochschule für nicht-traditionelle Studierende sowohl quantitativ auszubauen, als auch qualitativ und zielgruppenorientiert auf die Bedarfe der nicht-traditionell Studierenden, was in Zukunft auch nicht-traditionell Weiterbildenden miteinschließen wird, zu reagieren. In der aktuellen Zielvereinbarung der Fakultät Gesundheitswesen der Ostfalia HaW heißt es unter anderem, dass die Fakultät anstrebt die Studienerfolgsquote sowie den Übergang vom Beruf und Hochschule zu verbessern, Bildungspotentiale zu mobilisieren und Bildungsteilhabe zu ermöglichen.

In diesem Kontext wurde eine Vielzahl an themenbezogenen Projekten durchgeführt: Besonders durch die vom BMBF geförderten Verbundprojekte „Aufbau berufsbegleitender Studiengänge in den Pflege- und Gesundheitswissenschaften“ (PUG) und „Kompetenzentwicklung von Gesundheitsfachpersonal im Kontext des lebenslangen Lernens“ (KeGL), deren Projekt- und Verbundleitung in der Verantwortung der Fakultät Gesundheitswesen der Ostfalia HaW liegt, sowie dem Projekt „Entwicklung und Erprobung von Weiterbildungen in den Bereichen Gesundheit, Erziehung und Soziales“ konnten zahlreiche Eindrücke gewonnen werden, die einen allgemeinen Bedarf für die Initiierung von Angeboten zur Steigerung des Bildungserfolgs für nicht-traditionell Studierende nahelegen. Auf Seiten der Ostfalia HaW existieren hierzu folgende Ansätze:

Mit dem Ziel die Bildungsteilhabe und den -erfolg von nicht traditionellen Studierenden zu erhöhen, entstanden vor allem in den letzten Jahren zahlreiche Angebote in Form von Studienvorkursen oder ähnlichem. Bestehende Angebote an der Ostfalia HaW für nicht-traditionelle Studierende zielen primär auf einen Ausgleich

von Defiziten sowie die Vermittlung fachlicher oder fachlich-methodischer Kompetenzen. Bislang besteht allerdings eine große Lücke im Kontext ressourcenfördernder Angebote für nicht-traditionell Studierende, die gleichermaßen den Fokus auf die Vermittlung und die Ermöglichung von Selbstkompetenzen legen und somit die Zielgruppe für das Studium „empowern“ wollen. Genau an diesem Punkt soll das zu entwickelnde Trainingsprogramm ansetzen und die bestehende Lücke schließen.

## **1.2 Arbeitspaket 1**

### **1.2.1 Skizzierung des Arbeitspakets 1**

Das Arbeitspaket 1 des Projekts zielt auf die Herausarbeitung der Ressourcen, verstanden als subjektives Kompetenz- und Potentialerleben, von nicht-traditionell Studierenden in pflegebezogenen Studiengängen, um das Trainingsprogramm ToPntS inhaltlich auszurichten. Ursprünglich geplant gewesen war eine Sekundäranalyse der Daten aus den vorgenannten Projekten, auf deren Grundlage die Durchführung von Gruppendiskussionen stattfinden sollte.

Mit Beginn der Projektstätigkeit der wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen im September 2017 haben sich jedoch im Zuge interner Beratungen des Projektteams mit den Projektleiter\*innen Modifikationen in der Durchführung des Arbeitspaketes ergeben. Hierzu gehörte eine umfassende Literaturrecherche und -analyse parallel Sekundärdatenanalyse, die Änderung der Forschungsmethoden im Sinne eines Mixed-methods-Ansatz (vgl. Kapitel 2) sowie der Ausweitung des Untersuchungsfeldes auf allen niedersächsischen Hochschulen, welche ein berufsbegleitendes pflegewissenschaftliches Studium anbieten.

Das Arbeitspaket 1 konnte Ende Februar mit der Zusammenfassung der Ergebnisse abgeschlossen werden. Auf der Basis der Ergebnisse ist die Abfassung von mehreren Publikationen in englisch- und deutschsprachigen Journalen geplant. Des Weiteren fließen die Ergebnisse in das anstehende Arbeitspaket 2 ein.

### **1.2.2 Ergebnisse Sekundäranalyse**

Die Ergebnisse der Sekundäranalyse der Daten aus dem Projekt KeGL und von zwei Bachelorarbeiten hatte einen explorativen Charakter und diente der Verschaffung eines Ersteindrucks der subjektiven Einstellungen von Akteuren aus der Pflege bzw. von pflegeaffinen Akteuren im Hinblick auf ein berufsbegleitendes Studium der

Pflegewissenschaft und/oder einer hochschulbezogenen pflegewissenschaftlichen Weiterbildung. Geplant gewesen war die Identifizierung von Aspekten, die in der Entwicklung des Leitfadens für das Fokusgruppeninterview Berücksichtigung finden sollten.

#### Ergebnisse der Sekundäranalyse der Bachelorarbeiten:

Als Grundlage für die Abfassung von zwei Bachelorarbeiten wurden von Studierenden der Ostfalia HaW Interviews mit neun Leitungspersonen von ambulanten Pflegediensten und Krankenhäusern durchgeführt. Folgende Aspekte ließen sich herausarbeiten:

Primär zeigt sich, dass ein defizitorientierter Blick auf die pflegerischen Mitarbeiter\*innen existiert. Zugleich wird der Zugang zur akademischen als auch nicht-akademischen Weiterbildung restriktiv gehandhabt.

Auffällig ist, dass die akademische Bildung, welches auch eine akademische Weiterbildung miteinschließt, eher abwertend betrachtet und gleichzeitig als Bedrohung für die Betriebsbindung der Pflegenden empfunden wurde. Neben dieser abwertenden Haltung sind auch Verbesserungswünsche an Hochschulen in Form eines höheren Praxisbezugs der pflegebezogenen Studiengänge und einer besseren Vereinbarkeit von Studium und Beruf geäußert worden.

Die Aussagen der interviewten Leitungskräfte zeigten zusammenfassend betrachtet eine fehlende Anerkennung von akademischen pflegebezogenen Bildungsgängen, welche für Mitarbeiter\*innen mit einem Interesse an einem berufsbegleitenden Studium ein strukturelles Hemmnis bedeuten kann. Hierdurch wird eine arbeitsfeldbezogene Barriere deutlich, die in den Fokusgruppen später auch in dieser Weise so artikuliert worden ist.

#### Ergebnisse aus den Expert\*inneninterviews aus dem KeGL-Projekt (Teilprojekt RegioWB):

Im Rahmen des KeGL-Projekts wurden siebzehn Interviews mit Stakeholdern aus der pflegerischen Leitungsebene, Hochschulen, Gewerkschaften und Wohlfahrtsverbänden geführt. Aus fünfzehn der Interviews konnten folgende Aspekte herausgearbeitet werden:

Die interviewten Expert\*innen verorteten die Hemmnisse für ein pflegebezogenes Studium in den Persönlichkeiten von Pflegenden, welche beispielsweise durch

strukturelle Maßnahmen behoben werden könnten. Wobei der Vorschlag für einen solchen Ansatz von nur einer Person direkt artikuliert worden ist.

Hervorgehoben werden kann, dass viele Argumente formuliert worden sind, die für ein Studium, berufsbegleitend oder weiterbildend ausgerichtet, sprechen. Die Benennung eines potentiellen Benefits zeigt auf, dass die interviewten Personen über konkrete Vorstellungen vom Wert eines Studiums verfügten.

Dennoch wurde in der Tendenz das aktuelle Studienangebot negativ betrachtet, dem es an konkretem Praxisbezug fehlen würde. Allerdings wurde im ‚Wildwuchs‘ der Studiengänge auch die Gelegenheit erblickt, souverän zwischen den Studienangeboten auswählen zu können. Es zeigte sich außerdem, dass die Interviewten bereits über konkrete Erwartungen an studierte Pflegende verfügen. Dennoch wurde auch ein negatives Image der ‚Studierten‘ deutlich, welches ihnen in Form einer fehlenden Praxistauglichkeit und einer schwächeren Betriebsbindung unterstellt worden ist.

Konkrete Forderungen an die Hochschulen bezogen sich auf eine stärker praxisorientierte Pflegewissenschaft, um die „Studierten“ für einen universalen Einsatz im Pflegebereich zu befähigen.

Im Gegensatz zu den im Rahmen der Bachelorarbeiten erstellten Interviews mit pflegerischen Führungskräften wurde in den Experten\*inneninterviews ein pflegebezogenes weiterbildendes Studium in einem viel positiveren Lichte betrachtet. Zumal konkrete Rollenerwartung an pflegerische Akademiker\*innen formuliert worden sind. Dennoch wird deutlich, dass auch hier eine fehlende Praxistauglichkeit und eine fehlende oder lockere Betriebsbindung als Folge eines berufsbegleitenden pflegebezogenen Studiums thematisiert wurden.

Vor dem Hintergrund der artikulierten Rollenvorstellungen von Akademiker\*innen in der Pflege wurde im Leitfaden für die Fokusgruppeninterviews eine Vertiefungsfrage zu den zukünftigen Aufgaben der Studierenden, die diese mit ihrem Abschluss irgendwann einmal anstreben bzw. erfüllen möchten, formuliert.

Insgesamt zeigt sich jedoch auf der Basis der Sekundärdatenanalyse, dass die herausgearbeiteten Aspekte nicht zur Gänze im Interviewleitfaden hätten aufgenommen werden können. Zum einen bestand die Gefahr einer Verschiebung des Interviewfokus auf negative Faktoren (= Barrieren), zum anderen galt es die normativen Vorstellungen der Interviewten nicht in den Leitfaden einfließen zu lassen.

### **1.2.3 Ergebnisse der Literaturanalyse**

Eine weitere Aktivität des Arbeitspaketes 1 bildete die parallel zur Sekundärdatenanalyse verlaufende Literaturanalyse, welche wesentlich zur Vorbereitung des Interviewleitfadens beigetragen hat. Dabei ließen sich fünf Themenblöcke identifizieren:

#### **1. Zielgruppe:**

Nicht-traditionell Studierende werden unterschiedlich definiert (Slowey/Schuetze 2012; Kasworm 1993): in der Hochschule unterrepräsentierte Gruppen, Studierende ohne schulische Hochschulberechtigung, Studierende mit nicht-gradlinigem Weg zum Studium, Studierende über 25 Jahre und Fernstudenten/Teilzeitstudierende. Damit ist die Zielgruppe – auch innerhalb einer Definition – sehr heterogen. Was die Zielgruppe verbindet ist die dem Studium vorausgegangene, berufliche Erfahrung und meist ein höheres Alter, als traditionell Studierende (Wolter et al 2015). Daher haben nicht-traditionell Studierende häufiger bereits Familie und Einkommen. Für sie stellt sich daher oftmals die Frage, wie sich das Studium finanzieren und organisieren lässt, in Bezug auf familiäre Verpflichtungen und/oder Erwerbstätigkeit (Maertsch/ Voitel 2013). Hinzu kommen Unklarheiten bezüglich der Studienanforderungen und Zulassungsbedingungen. Daher weisen viele Untersuchungen auf einen verstärkten Beratungsbedarf dieser Zielgruppe hin (z.B. Elsholz/ Brückner 2015). Derzeit machen nicht-traditionell Studierende mit 3%<sup>1</sup> einen vergleichsweise kleinen Anteil der Studierenden aus, wenn auch mit steigender Tendenz (Otto/ Kamm 2016).

#### **2. Studienmotivation:**

Meist geht die Aufnahme eines Studiums mit finanziellen Einbußen einher und der bereits erreichte Lebensstandard kann eventuell nicht gehalten werden. Daher treffen nicht-traditionell Studierende die Entscheidung für ein Studium sowie für das Studienfach bewusster und sorgfältiger als traditionell Studierende (Wolter et al. 2015; Scholz 2006). Die Beweggründe sind dabei vielfältig (Brändle 2014; Kamm/ Otto 2013; Freitag 2011): Wunsch nach beruflicher Veränderung, Berufsflucht, Korrektur der ursprünglichen Berufswahl, Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung, Wunsch nach mehr beruflicher Autonomie, Wunsch nach mehr

---

<sup>1</sup> definiert als Studierende ohne schulische Hochschulberechtigung

Gehalt und Vertiefen des fachlichen Interesses. Die letztendliche Entscheidung zum Studium ist ein meist komplexer Prozess, der individuell unterschiedlich ausfallen kann. Kamm und Otto (2013) kommen in ihrer qualitativen Erhebung zu folgenden Kategorien der Entscheidungsfindung: rational-nutzenorientiert, deduktiv, experimentell und zielorientiert. Wolter et al. (2015) identifizieren vor allem berufliche Diskrepanzerfahrungen<sup>2</sup>, die zur Studienentscheidung führen und legen dar, dass sich die vornehmlich „persönlichkeitsorientierten Motive“ wie z.B. persönliches Interesse (Wolter/ Reibstein 1991; Scholz/ Wolter 1984) hin zu überwiegend berufsorientierteren Aspekten entwickelt haben. Anslinger et al (2015) zeigen anhand zweier Lernbiographien beruflich qualifizierter Studierender, dass das komplexe Zusammenspiel verschiedener Einflüsse im Rahmen der sozial-kognitiven Berufswahltheorie nach Lent, Brown und Hackett (1994) interpretiert werden kann. Eine zentrale Rolle nimmt dabei die im Berufsleben entwickelte Selbstwirksamkeit ein. Während frühere, negative Lernerfahrungen im schulischen Kontext die Selbstwirksamkeit im negativen Sinne prägen, sorgen positive Lernerfahrungen im beruflichen Kontext letztendlich für eine positive Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf das Lernen. Bei gleichzeitig fördernden äußeren Faktoren, wie zum Beispiel ein unterstützendes Umfeld, kann es zu der Entscheidung kommen, ein Studium aufzunehmen.

### **3. Studienerfolg:**

In zahlreichen Studien steht die Frage der Studierfähigkeit nicht-traditioneller Studierender im Zentrum. Allgemein kommen sie zu dem Ergebnis, dass sie ebenso studierfähig sind wie traditionell Studierende und damit keine Risikogruppe darstellen (Teichler/ Wolter 2007; Scholz 2006). So unterscheiden sich beide Gruppen nur minimal in Bezug auf Noten und Studienfortschritt (Brändle/ Lengfeld 2015; Stroh 2009). Maertsch und Voitel (2013) gehen davon aus, dass nicht-traditionell Studierende ihre anfänglichen Defizite im Verlauf des Studiums mit beruflich erworbenen Kompetenzen ausgleichen können. Einzig die Abbruchquoten liegen bei ihnen höher (Brändle/ Lengfeld 2015; Berg et al 2014; Heublein et al 2010). Als Risikofaktoren identifizieren Forschungen Vereinbarkeitsprobleme (Studium und

---

<sup>2</sup> 1) Diskrepanz zwischen dem eigenen Anspruch an die eigene Tätigkeit und dem Anspruch des Arbeitgebers 2) Diskrepanz zwischen den eigenen Weiterentwicklungswünschen und den Möglichkeiten innerhalb des Berufsfeldes 3) fehlende Identifikation mit der derzeitigen Tätigkeit (Wolters et al 2015)



Erwerbstätigkeit und/oder familiäre Verpflichtungen), Finanzierungsschwierigkeiten, Leistungsprobleme, eine nicht-akademische Bildungsherkunft, eine subjektiv niedrig eingeschätzte Erfolgswahrscheinlichkeit sowie das Gefühl schulisch nicht ausreichend vorbereitet zu sein (Dahm/ Kerst 2016; Wolter et al 2015).

Oftmals wird als theoretische Grundlage für die Studierfähigkeit nicht-traditionell Studierender eine „Ausgleichsfunktion“ herangeführt. So vermuten Schulenberg et al. (1986), dass nicht-traditionell Studierende ebenso erfolgreich studieren wie traditionell Studierende, dadurch, dass sie wichtige Schlüsselqualifikationen durch ihre berufliche Erfahrung gewonnen haben, die die fehlende schulische Bildung (Abitur oder Fachabitur) ausgleichen („funktionale Äquivalenz“). Grendel et al (2014) zeigen, dass die Berufsdauer und (Fach-) Abitur jeweils unabhängig voneinander einen positiven Zusammenhang mit der durchschnittlichen Abschlussnote zeigen.

#### **4. Hemmnisse:**

##### *Interne Faktoren*

Dadurch, dass die Schule für nicht-traditionell Studierende bereits länger zurückliegt als bei traditionell Studierenden, erleben nicht-traditionell Studierende mehr Unsicherheiten in Bezug auf das geforderte Anspruchsniveau (Berg 2016; Jürgens 2014; Jürgens et al 2011; Diller et al 2011). Sie schätzen ihre Fähigkeiten in einigen Bereichen deutlich schlechter ein als traditionell Studierende. So geben viele nicht-traditionell Studierende Unsicherheiten an in Bezug auf akademisches Schreiben, Disziplin und Durchhaltevermögen, Informations- und Wissensmanagement, Bewältigen der Prüfungen und Präsentieren (Berg et al 2014; Maertsch/ Voitel 2013). Im Bereich der Methodenkompetenz sinkt das subjektive Kompetenzzempfinden mit steigender Berufsdauer vor Aufnahme des Studiums (Berg 2016). Auch im Bereich der transfer- und analytischen Fähigkeiten geben beruflich qualifizierte Studierende an, ihre Fähigkeit unterhalb des angeforderten Anforderungsniveaus zu empfinden. Innerhalb einer Befragung der OHN-Studie (Otto et al 2013) gaben nicht-traditionell Studierende zudem an, Probleme mit den Aspekten Zeiteinteilung (38%) und Motivationsverlust (38%) zu haben.

Besonders zu Anfang des Studiums erleben sie Schwierigkeiten mit der Umstellung von Beruf zu Studium (Maertsch/ Voitel 2013). Das mag unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass nicht-traditionell Studierende innerhalb eines weniger akademisch geprägten Umfeldes (beruflich und privat) unklare Vorstellungen von der

Hochschule als Lernort haben (Jürgens/ Zinn 2011). Kamm und Otto (2013) merken an, dass es dadurch an normativen Verhaltensmustern für den Übergang zwischen Beruf und Studium fehlt. Gerade dieses „Sicherefinden“ in der neuen Lernumgebung entscheidet allerdings bereits über den Studienerfolg (Schulz 2006).

### *Externe Faktoren*

Neben den „inhaltlichen“ Hemmnissen, bei denen die Anforderung des Studiums Schwierigkeiten bereitet, kann auch die private und berufliche Umgebung zu einem erfolgsmindernden Faktor im Studium werden (Maertsch/ Voitel 2013; Diller et al 2011; Jürgens et al 2011; Zimmer/ Keim 2010). Zum Beispiel geben 63% der in der OHN-Studie (Otto et al 2013) befragten nicht-traditionell Studierenden (n=395) an, die Finanzierung des Studiums als Problem zu empfinden. 59% nennen in diesem Rahmen „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ als problematisch, sowie 51% „Berufliche Verpflichtungen“.

## **5. Kompetenzen und Stärken:**

### *Bewusste Studienwahl*

Wie bereits erwähnt, treffen nicht-traditionell Studierende ihre Studienfachwahl gezielter als traditionell Studierende (Brändle et al 2013). Dadurch liegt meist ein höheres Fachinteresse vor, das wiederum zu besseren Leistungen und einer Stabilität der Studienwahl führt (Brandstätter et al 2001; Müller 2001). Neben dem ausgeprägten Fachinteresse, zeichnet nicht-traditionell Studierende zudem eine überdurchschnittliche, intrinsische Motivation aus (Röbken/ Mertens 2013; Freitag 2012). Damit gehen die Ergebnisse von Jürgens (2014) einher: Nicht-traditionell Studierende schreiben ihrem Studium eine größere persönliche Bedeutung zu und verbinden positivere Gefühle mit dem Studium als traditionell Studierende. All diese Faktoren dürften die höhere Anstrengungsbereitschaft unter nicht-traditionell Studierende bedingen und die Studienleistung positiv beeinflussen (Jürgens/ Zinn 2012).

### *Kompetenzen*

Dadurch, dass die Studienfachwahl in vielen Fällen fachlich an den zuvor ausgeübten Beruf anknüpft, schätzen nicht-traditionell Studierende ihre berufspraktischen Fähigkeiten höher ein als traditionell Studierende (Berg et al

2014), sowie die Fähigkeit spezifische Fachinhalte zu verstehen (Otto et al 2013). Beruflich qualifizierte Studienanfänger in einer umfassenden Studie (n=515) gaben zudem an, dass ihre Kompetenzen im Bereich „Teamfähigkeit“ und „Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme“ über der Studienanforderung liegen (Berg 2015). Auch in Bezug auf die durchschnittliche Note können nicht-traditionell Studierende Vorteile haben. So konnten Grendel et al (2014) in einer Studie unter beruflich qualifizierten Studierenden zeigen, dass mit Anzahl der Berufsjahre die durchschnittliche Note im ersten Semester signifikant besser wird. Diese positive Korrelation zeigt sich ebenfalls, wenn die beruflichen Kenntnisse relevant sind für die Studieninhalte.

Vor dem Hintergrund der Literaturanalyse ergab sich folgender Eindruck: Bisher gibt es wenig konkrete Hinweise auf die Stärken nicht-traditionell Studierender und *wie* diese Stärken im Hochschulkontext gezielt genutzt werden können und *auf welche Art und Weise* sie von ihren Stärken profitieren.

Sowohl Stärken als auch Defizite der nicht-traditionell Studierenden sind durch subjektive Einschätzungen erhoben. Obwohl sie in vielen Bereichen Unsicherheiten aufweisen, spiegeln sich diese kaum in ihren tatsächlichen Leistungen wieder. Eine mögliche Erklärung dafür ist die „Ausgleichsfunktion“, in der vermutet wird, dass Defizite im schulischen Bereich durch beruflich erworbene Kompetenzen ausgeglichen werden.

Folgendes wäre jedoch auch denkbar: Die empfundenen Defizite entsprechen nicht den tatsächlichen Kompetenzen. Es könnte zu einer Fehleinschätzung der eigenen Kompetenzen kommen, wenn Studierende sich z.B. durch fehlende schulische Qualifizierung oder die überdurchschnittlich lange Zeit zwischen Schule und Studium im Nachteil fühlen. Die akademische Selbstwirksamkeit könnte geschwächt sein und die Selbstwahrnehmung negativ beeinflussen.

Inwieweit ist die Zielgruppe der Studierenden der angewandten Pflegewissenschaften vergleichbar mit den in der Literatur untersuchten Gruppen? Gerade im Bereich der Studienmotivation könnte es Unterschiede geben. Zum Beispiel wäre es denkbar, dass der Anteil an Studierenden, den vorrangig die „Berufsflucht“ studieren lässt, größer ist als in anderen Fachgebieten aufgrund der unattraktiven Bedingungen in Pflegeberufen. Damit wiederum könnte die externe Motivation pflegerischer nicht-traditionell Studierender höher sein als die intrinsische und Auswirkungen haben auf Studienverlauf und Studienerfolg.

Insgesamt ließen sich jedoch aus der vorliegenden Literatur die Themen der Studienmotivation, der Ressourcen und der Barrieren als wesentliche Fragekomplexe herausarbeiten.

## **2 Methodik**

### **2.1 Fragebogenstudie**

Ziel der Fragebogenstudie war es zum einen, die Zielgruppe über demografische Merkmale zu definieren. Erfasst wurden dabei Alter, Geschlecht, Nationalität und die aktuelle Wohnsituation. Zum anderen soll die akademische Selbstwirksamkeit der Studierenden gemessen werden, Studienleistung und Zufriedenheit mit der Leistung sowie Studienmotive, Zuversicht mithilfe des Studiums das berufliche Ziel zu erreichen und die Haltung von Kolleg\*innen und Vorgesetzten gegenüber der Aufnahme des Studiums. Als Kontrollvariablen sind zudem Hochschule und Studiengang, Bildungsbiographie und Bildungsherkunft erfasst.

Der Fragebogen wurde in insgesamt 4 Lehrveranstaltungen an drei Niedersächsischen Hochschulen ausgeteilt und vor Ort ausgefüllt.

#### **2.1.1 Studienleistung und Zufriedenheit**

Um die Studienleistung zu erfassen wurden die Studierenden gebeten, ihre derzeitige Durchschnittsnote einzuschätzen. Hierbei handelt es sich dementsprechend um eine subjektive Einschätzung, deren Richtigkeit sich aufgrund der Anonymität der Erhebung nicht nachprüfen lässt. Es wird für die Analyse der Daten dennoch von der Richtigkeit der Angaben ausgegangen.

Die Zufriedenheit mit der angegebenen, bisherigen Leistung sollten die Studierenden im nächsten Schritt über eine 11-Punkt-Skala bewerten, von 0 (sehr unzufrieden) bis 10 (sehr zufrieden).

#### **2.1.2 Akademische Selbstwirksamkeit**

Angelehnt an Zajacova et al. (2005) wird akademische Selbstwirksamkeit mithilfe von 15 Items gemessen, die sowohl selbstregulative als auch leistungsbezogene Faktoren erfassen, wie beispielsweise „mich selbst zum Lernen motivieren“ und „Klausuren bestehen“. Die Studierenden sollen dabei einschätzen, wie zuversichtlich sie sind, bestimmte Aufgaben in Zukunft erfolgreich zu bewältigen von 0 (überhaupt nicht zuversichtlich) bis 10 (vollkommen zuversichtlich). Als Maß für die Akademische Selbstwirksamkeit wird der Mittelwert der 15 Items gebildet. Das Instrument weist eine hohe Reliabilität auf (Cronbach's alpha = 0.867).

### **2.1.3 Studienmotive**

14 Studienmotive wurden induktiv über zwei verschiedene Methoden entwickelt: Zum einen über einen Pre-Test mit Freitextfeld und zum anderen über ein Fokusgruppeninterview (Gruppe 1). Die Studierenden wurden aufgefordert die Studienmotive je nach Einfluss auf ihre Studienentscheidung zu werten auf einer Skala von 1 (kein Einfluss) bis 5 (sehr viel Einfluss). Die 14 Studienmotive beschreiben sowohl intrinsische Einflüsse („Fachwissen erweitern“) als auch extrinsische Einflüsse („Ermutigung durch Kollegen“).

### **2.1.4 Berufliche Ziele und Zielzuversicht**

Über eine geschlossene Frage wurde zunächst erhoben, ob die Studierenden bereits ein berufliches Ziel haben (ja oder nein), um im Anschluss dieses Ziel über ein Freitextfeld anzugeben. Die Zuversicht, die beruflichen Ziele mithilfe des Studiums zu erreichen, sollten die Studierenden auf einer 11-Punkt-Skala angeben von 0 (überhaupt nicht zuversichtlich) bis 10 (vollkommen zuversichtlich).

### **2.1.5 Akademisierung der Pflege**

Um die durch die Studierenden wahrgenommene Einstellung von Kolleg\*innen und Vorgesetzten gegenüber der Akademisierung der Pflege zu erfassen, wurde gefragt, wie jeweils Kolleg\*innen und Vorgesetzte auf das berufsbegleitende Studium reagieren. Eine 5-Punkt-Skala erhebt die Reaktionen von jeweils Kolleg\*innen und Vorgesetzten von negativ über neutral bis positiv.

## **2.2 Analysemethode**

Die Analyse der Fragebogenergebnisse erfolgte mithilfe des Statistikprogrammes SPSS (IBM). Zur Analyse der Ergebnisse wurden zum einen vergleichende Tests durchgeführt, anhängig von der Ausprägung der Variablen sowie der Datenverteilung (t-Test, Mann-Whitney-Test, einfaktorielle Varianzanalyse, Kruskal-Wallis-Test, Games-Howell-Test). Zum anderen wurde der Zusammenhang zwischen weiteren Variablen durch die die Spearman-Rho-Korrelation dargestellt.

## **2.3 Fokusgruppeninterviews**

Im internen Klärungsprozess entschied sich das Projektteam in Rücksprache mit Prof. Dr. Hasseler und Prof. Dr. Batzdorfer für die Durchführung von

Fokusgruppeninterviews. Die wesentlichen Gründe für diese Entscheidung bezogen sich auf die methodische Ausrichtung der Gruppendiskussion (Przyborski/ Wohlrab-Sahr 2014): In dieser Erhebungsmethode werden kollektive Erfahrungen in einem durch einen geeigneten Initialstimulus in Gang gesetzten fortdauernden und durch die Teilnehmer\*innen gesteuerten Diskurs artikuliert. Im Gegensatz hierzu bot das Fokusgruppeninterview die Möglichkeit, individuell unterschiedliche Wahrnehmungen erfassen zu können, welche sich auf den durch die Interviewenden gesetzten thematischen Fokus beziehen. Die Gruppe unterstützt hier die Artikulation von individuellen Erfahrungen, deren Artikulationsprozess durch die Interviewenden entlang ihrem Fokus gesteuert werden kann.

Die Verwendung und Strukturierung des Leitfadens dient nicht dazu wie beim individuellen Interview alle möglichen auf dem Leitfaden angesprochenen Aspekte in Erfahrung zu bringen (Zwick/ Schröter 2012): Der Leitfaden soll vielmehr als Grundlage für einige wenige Stimuli dienen. Diese sollen dann von den Gruppenmitgliedern bzw. Teilnehmer\*innen in der Runde diskutiert werden, wobei einige Statements in der Gruppe diskursiv Unterstützung erfahren, andere eher weniger.

Kühn und Koschel skizzieren im Rückgriff auf Helfferich (2009) den Konzeptionsprozess eines Leitfadens, den das Projektteam in dieser Form auch so angewendet hatte (Kühn/ Koschel 2011):

1. Sammeln: In der ersten Phase erfolgt ein Brainstorming aller der spontan im Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand einfallenden Fragen. Die Fragen müssen noch nicht zur Gänze ausformuliert sein.
2. Prüfen: Hier werden die groben Fragen entsprechend dem eigenen Vorwissen der Forscher\*innen überprüft. Dabei wird das Prinzip der Offenheit berücksichtigt.
3. Sortieren: In der dritten Phase werden die ausgewählten Fragen gebündelt und den Oberthemen zugeordnet. Die Autoren empfehlen maximal 4 thematische Blöcke.
4. Subsummieren: Hier erfolgt die Erstellung einer zu jedem Thema des Leitfadens passende Erzählaufforderung. Zugleich werden die Fragen

strukturiert und dem Erkenntnisinteresse entsprechend hierarchisiert, als auch den einzelnen Phasen des Gesprächs zugeordnet.

Entsprechend der Literatur wurden hauptsächlich offene Fragen verwendet, um bei den Interviewten die Setzung der eigenen Schwerpunkte und der Schilderung von komplexen Zusammenhängen aus deren Perspektive anzuregen (Kühn/ Koschel 2011). Der Leitfaden umfasste auf dieser Basis folgende Fragekomplexe mitsamt Vertiefungsfragen:

### **Fragekomplex 1 – Studienmotivation**

Haupt-Stimulus: Wie kommt es, dass Sie sich für dieses Studium entschieden haben?

Vertiefungsfragen:

1. Welche Vorstellung haben Sie vom Studium?
2. Was erhoffen Sie sich von Ihrem Studium?
3. Was sehen Sie als Ihre zukünftige Aufgabe?
4. Wie hat Ihre Umgebung reagiert, als Sie sich für das Studium entschieden haben?

### **Fragekomplex 2 – Ressourcen**

Hauptstimulus: Was stimmt Sie zuversichtlich, wenn Sie an Ihr Studium denken?

Vertiefungsfragen:

1. Was gibt Ihnen Kraft während des Studiums?
2. (Wer unterstützt Sie derzeit?)
3. Welche Erfahrungen aus Ihrer beruflichen Praxis helfen Ihnen bei der Bewältigung verschiedener Aufgaben des Studiums?
4. Gibt es Kompetenzen und Fähigkeiten, die Sie während der pflegerischen Praxis entwickelt haben und für das Studium hilfreich sind?
5. Wie haben Sie diese Kompetenzen und Fähigkeiten während Ihres Studiums weiterentwickelt?
6. Wie sorgen Sie dafür, dass Sie ausreichend Zeit zum Lernen haben?



### **Fragekomplex 3 – Barrieren**

Hauptstimulus: Gibt es Dinge, die Ihnen Sorgen bereiten, wenn Sie an Ihr Studium denken?

Vertiefungsfragen:

1. Welche Erfahrungen haben Sie bislang mit dem Lernen an der Fachhochschule gemacht? Wie unterscheiden sich diese von den Lernerfahrungen in Ihrer Ausbildung?
2. (nur bei Bedarf: Was macht Ihnen in Bezug auf Ihr Studium am meisten Angst?

### **Fragekomplex 4 – Ausblicke**

Hauptstimulus: Hier wurden Stichworte im Zusammenhang mit der Schilderung der Eindrücke aus dem Fokusgruppeninterview durch die Mitglieder des Projektteams in die Gruppe gegeben.

Vertiefungsfragen

1. Was müsste ein solches Trainingsprogramm Ihnen bieten?
2. Was erwarten Sie an Unterstützung von der Hochschule?

Es wurden vier Fokusgruppeninterviews an drei niedersächsischen Hochschulen durchgeführt, die über berufsbegleitende Studienangebote der Pflegewissenschaft verfügen. Die Gruppengröße variierte zwischen drei und fünf Teilnehmenden. Die Fokusgruppeninterviews betragen durchschnittlich eine Stunde.

## **2.4 Analyse Fokusgruppen**

Die Analyse der Daten erfolgte mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016), wobei die Bildung der thematischen Kategorien sowohl deduktiv als auch induktiv vorgenommen worden ist.

Am Anfang der Analyse stand das mehrstufige Verfahren der Kategorienbildung und Codierung entlang dem verwendeten Interviewleitfaden. Im weiteren Verlauf wurde das deduktiv an das Material herangetragene Kategoriensystem induktiv weiterentwickelt und ausdifferenziert. Eine erneute Codierung des gesamten Datenmaterials fand dann nach konsensueller Validierung durch die Mitglieder des Projektteams in einem zweiten Anlauf am gesamten Material statt. Am Ende des Auswertungsprozesses stand ein Kategoriensystem, welches im Kapitel 5 detailliert erläutert wird.

### **3 Ethische Aspekte**

Entsprechend der Satzung der Kommission für Forschungsethik der Ostfalia HaW ergab sich für die Durchführung der Studienmaßnahmen keine zwingende Verpflichtung einen Antrag auf die Begutachtung des Vorhabens durch die Kommission.

Im Vordergrund der Studienmaßnahmen (Fokusgruppeninterviews, Fragebogenstudie) stand der Datenschutz; eine Vulnerabilität der Probanden, die eine ethische Begutachtung hätte nötig erscheinen lassen, bestand nicht.

Zur Gewährleistung einer guten wissenschaftlichen Forschungspraxis wurden die Teilnehmenden schriftlich und mündlich aufgeklärt. Die Teilnahme an den Erhebungen war freiwillig und konnte jederzeit ohne negative Konsequenzen zurückgenommen werden. Ebenfalls war eine Nicht-Teilnahme mit keinen negativen Konsequenzen verbunden.

Zugleich wurden die relevanten Vorschriften des Bundesdatenschutzgesetzes und des niedersächsischen Datenschutzgesetzes beachtet. Zur Erfüllung der datenschutzrechtlichen Anforderungen sind folgende Maßnahmen vorgenommen worden:

- sämtliche Daten wurden anonymisiert,
- die Tonaufzeichnungen wurden nach erfolgter Verschriftlichung und deren Auswertung gelöscht,
- Dritte erhielten bzw. erhalten nur zu wissenschaftlichen Zwecken Einblick in die anonymisierten Daten,
- sämtliche Daten werden nach einer maximalen Verschlusszeit von 5 Jahren gelöscht.

## 4 Ergebnisse Fragebogenstudie

### 4.1 Deskriptive Daten

Im ersten Schritt werden die gesammelten Daten explorativ dargestellt, ohne einen genaueren Blick auf eventuelle Zusammenhänge der Variablen untereinander. Allein Unterschiede zwischen den jeweiligen Hochschulen sowie zwischen den Studiengängen werden aufgezeigt, um Homo- und Heterogenität der Zielgruppe darzustellen, sowie demografische Merkmale. Erste Ergebnisse zu Zusammenhängen dienen in diesem Teil dem beschreibenden Charakter. Im zweiten Schritt (siehe 4.2) werden die verschiedenen Variablen im Verhältnis zueinander betrachtet.

#### 4.1.1 Personenbezogene Daten

Insgesamt wurden 111 Studierende an drei verschiedenen Hochschulen befragt. Mit 75,7% (84) machen die weiblichen Teilnehmer einen weitaus größeren Teil als die männlichen Teilnehmer (24,3%, 27) aus, was vor dem Hintergrund der Geschlechterverteilung innerhalb der Pflegestudiengänge repräsentativ ist (Kimmerle et al 2015). Das durchschnittliche Alter der Studierenden liegt bei 29,3 Jahren, wobei der/die älteste Studierende 54 Jahre alt ist und der/die jüngste Studierende 21.

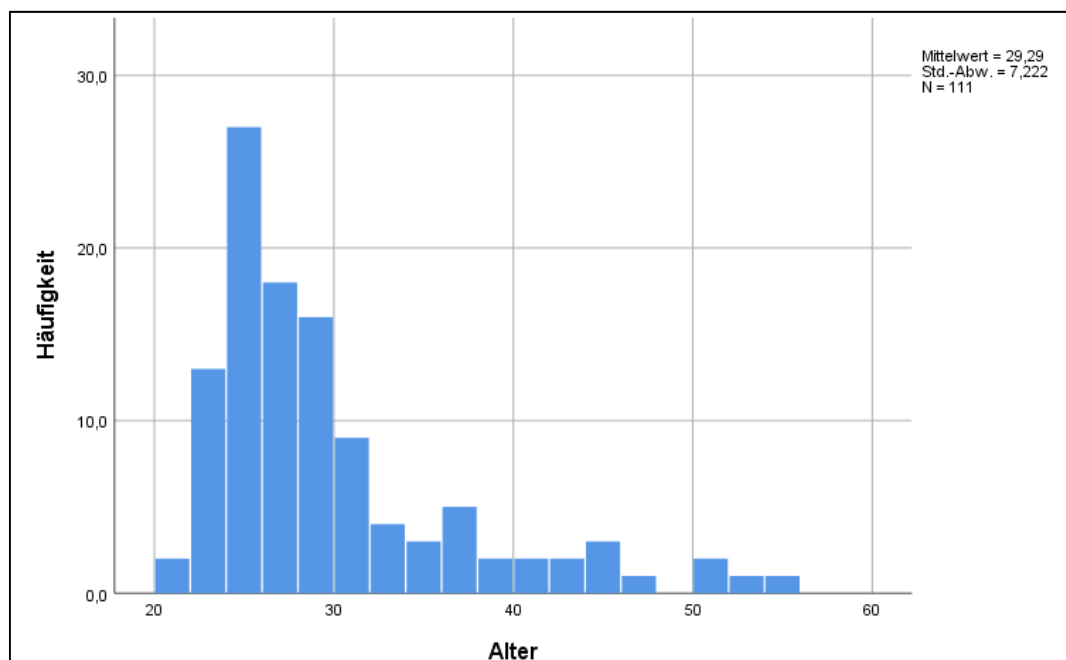


Abbildung 1: Altersverteilung (eigene Darstellung)

Trotz der Altersdiversität ist deutlich erkennbar, dass ein Großteil der Studierenden zwischen Mitte 20 und 30 ist. 90 der 111 Studierenden haben bisher keine Kinder (81,1%), 11 Studierende haben ein Kind (9,9%), 9 Studierende haben 2 Kinder (8,1%) und lediglich ein Studierender hat 4 Kinder (0,9%).

Die meisten Studierenden wohnen zusammen mit ihrem Partner (47, 42,3%) oder allein (27, 24,3%).

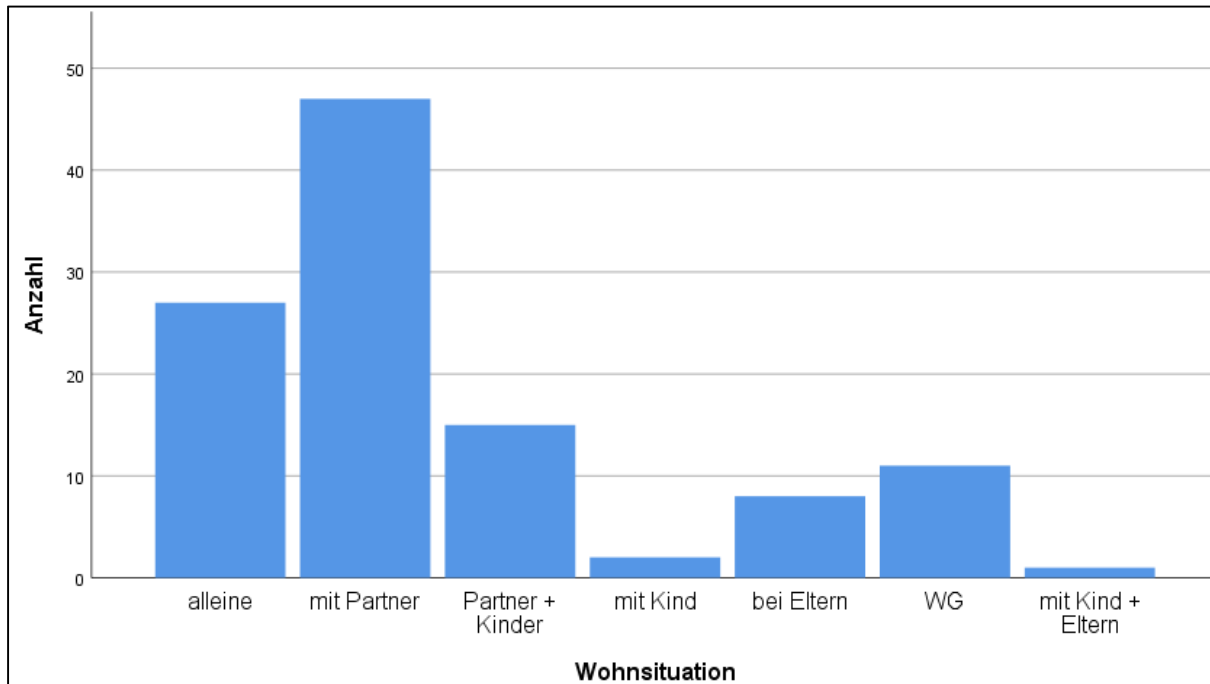


Abbildung 2: Anzahl der Studierenden pro Wohnsituation (eigene Darstellung)

Die Daten zeigen deutlich, dass die Teilnehmenden der Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden entsprechen. Während traditionell Studierende im Durchschnitt jünger sind und größtenteils in Wohngemeinschaften wohnen, sind die Teilnehmenden innerhalb der berufsbegleitenden Pflegestudiengänge älter, da sie alle über Berufserfahrung verfügen und leben größtenteils in eigenen Wohnungen.

#### 4.1.2 Bildung und Bildungsherkunft

Obwohl mit der Öffnung der Hochschulen 2009 auch Berufserfahrene ohne schulische Hochschulreife studieren können, macht diese Gruppe nur einen kleinen Anteil der Stichprobe aus. Von 111 befragten Studierenden verfügen nur 21 über keine schulische Hochschulreife (18,9%). Da eine berufliche Ausbildung im pflegerischen Bereich Voraussetzung zur Zulassung für das Studium ist, verfügen alle Studierenden über diese. Davon sind 88 Studierende gelernte Gesundheits-

und Krankenpfleger/-innen (79,3%), 11 gelernte Altenpfleger/-innen (9,9%) und 2 Hebammen (1,8%). Durchschnittlich haben die Studierenden ihre Ausbildung mit der Note 1,97 abgeschlossen.

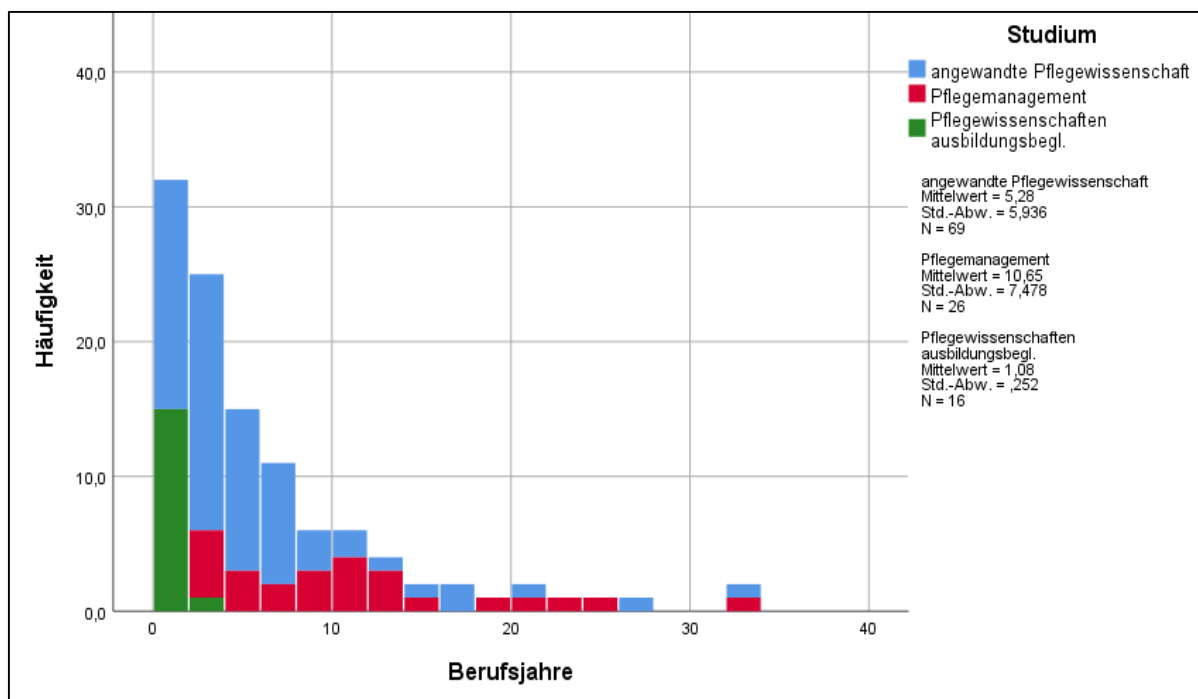


Abbildung 3: Verteilung der Berufsjahre, aufgeteilt nach Studiengang (eigene Darstellung)

Die Berufserfahrung liegt durchschnittlich bei 5,9 Jahren. Mit Blick auf die unterschiedlichen Studiengangsformate lässt sich feststellen, dass dual Studierende über die geringste Berufserfahrung verfügen ( $M=1.08$ ). Vor dem Hintergrund der erst gerade abgeschlossenen Ausbildung ist dies schlüssig. Studierende des Pflegemanagements dagegen verfügen im Durchschnitt über 10,65 Berufsjahre und zeigen hierbei die größte Diversität innerhalb der Studienrichtung ( $SD=7.48$ ). Pflegemanagementstudierende verfolgen womöglich die Absicht, in eine Führungsposition zu wechseln oder ihre bereits vorhandene Führungsposition noch besser auszuüben. Da mit Führungsverantwortung meist mehr Berufserfahrung einhergeht, lässt sich auch hier der Unterschied zwischen den Gruppen nachvollziehen.

Mit Blick auf vorhandene Weiterbildungen der Studierenden lassen sich auch hier klare Unterschiede feststellen, sowohl in der Studienrichtung als auch zwischen den jeweiligen Hochschulen. 42,3% der Pflegemanagementstudierenden ( $N=26$ ) verfügen über eine fachbezogene Weiterbildung, während es unter den Studierenden der Pflegewissenschaft 21,73% sind ( $N=69$ ).

Tabelle 1: Anzahl der Studierenden mit und ohne fachliche Weiterbildung pro Studiengang

		Weiterbildung		Gesamt
		ja	nein	
Studium	angewandte Pflegewissenschaft	15	54	69
	Pflegemanagement	11	15	26
	Pflegewissenschaften ausbildungsbegleitend	0	16	16
Gesamt		26	85	111

Ausbildungsbegleitend Studierende verfügen über keine fachbezogenen Weiterbildungen, was sich vor dem Hintergrund der gerade erst abgeschlossenen Ausbildung erklären lässt.

Um die Bildungsherkunft der Studierenden zu erfassen, wurde jeweils die schulische beziehungsweise akademische Bildung der Eltern über ein Freitextfeld erfragt. Das jeweilige Bildungsniveau wurde numerisch dargestellt, um Einflüsse auf weitere Variablen (s. inferentielle Statistik) besser darstellen zu können.

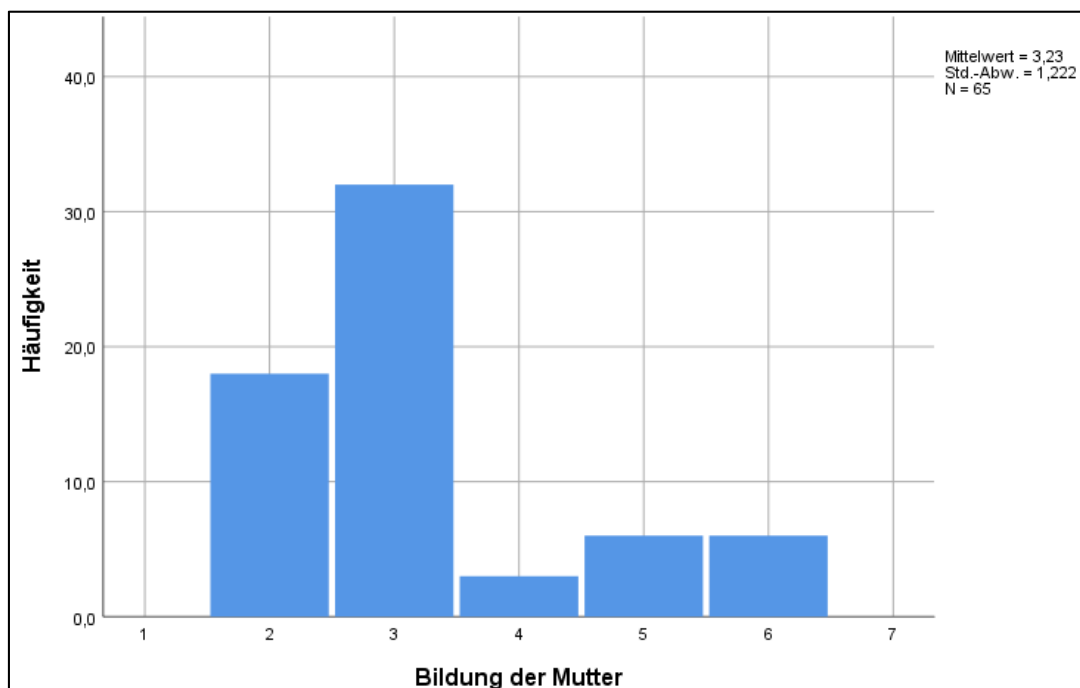


Abbildung 4: Höchster schulischer/akademischer Abschluss der Mutter: 1=kein Schulabschluss; 2=Hauptschulabschluss; 3=Realschulabschluss; 4=Fachhochschulreife; 5=Abitur; 6=akademischer Abschluss (eigene Darstellung)

Die Verteilung zeigt deutlich, dass ein Großteil der Mütter jeweils über einen Haupt- oder Realschulabschluss (16,2% und 28,8%) verfügen, während Fachhochschulreife (2,7%), Abitur (5,4%) und Studienabschluss (5,4%) seltener sind. Die Bildung der

Väter zeigt eine ähnliche Tendenz, wobei hier der Anteil der Akademiker deutlich höher liegt (11,7%).

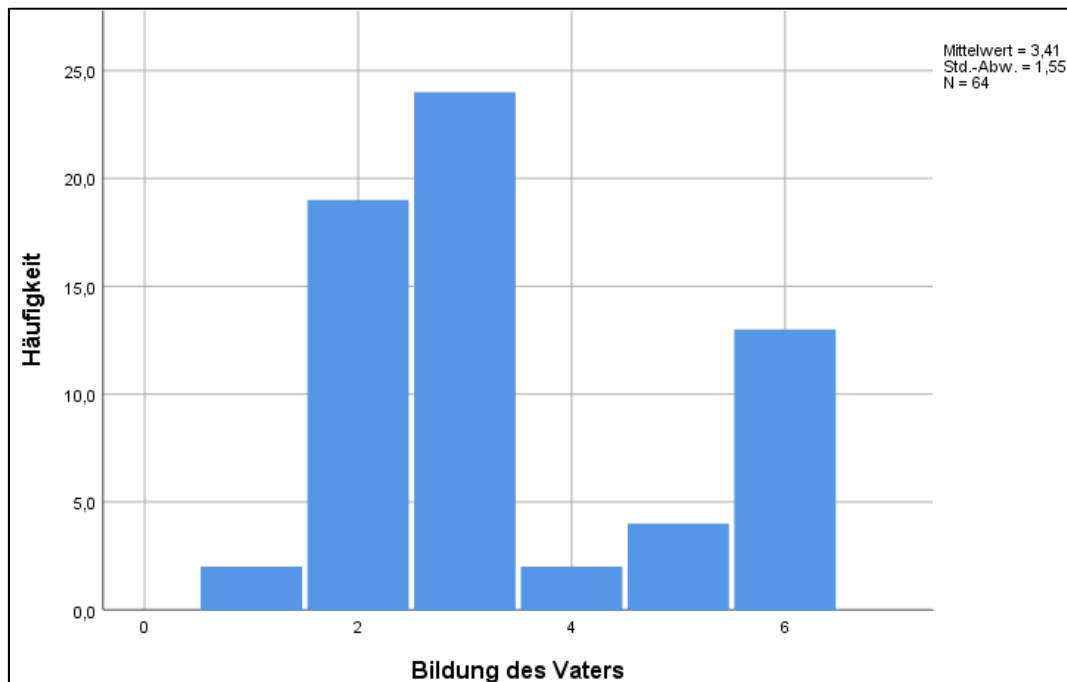


Abbildung 5: Höchster schulischer/akademischer Abschluss des Vaters: 1=kein Schulabschluss; 2=Hauptschulabschluss; 3=Realschulabschluss; 4=Fachhochschulreife; 5=Abitur; 6=akademischer Abschluss (eigene Darstellung)

Damit lässt sich schlussfolgern, dass die Studierenden größtenteils nicht aus klassischen Akademikerhaushalten kommen.

#### 4.1.3 Studienleistung, Studienzufriedenheit und akademische Selbstwirksamkeit

Zur Erhebung der bisherigen Studienleistung, wurde nach der geschätzten Durchschnittsnote gefragt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich um eine subjektive Angabe handelt, deren Richtigkeit sich nicht prüfen lässt. Die Analyse aller Ergebnisse geschieht unter der Annahme, dass die Studierenden durch die Anonymität der Studie kein Interesse an Falschangaben hatten. Kleinere Abweichungen zwischen geschätztem Notendurchschnitt und tatsächlichem Notendurchschnitt sind dennoch möglich.

Insgesamt zeigt sich, dass die Studierenden einen „guten“ Notendurchschnitt haben ( $M=1.88$ ,  $SD=0.47$ ), wobei Studierende im ausbildungsbegleitenden Format den niedrigsten Notendurchschnitt aufweisen ( $M=2.16$ ,  $SD=0.52$ ), gefolgt von Pflegemanagementstudierenden ( $M=1.94$ ,  $SD=0.43$ ) und Studierenden der

angewandten Pflegewissenschaft ( $M=1.76$ ,  $SD=0.44$ ). Nicht nur zwischen den Studiengängen, sondern auch zwischen den Hochschulen bestehen Unterschiede im Notendurchschnitt.

Tabelle 2: Notendurchschnitt des 5. Semesters pro Studiengang (eigene Darstellung)

Studium	Mittelwert	N	Std.- Abweichung
angewandte Pflegewissenschaft	1,756	50	,4348
Pflegemanagement	1,942	26	,4319
Pflegewissenschaften ausbildungsbegleitend	2,160	15	,5221
Insgesamt	1,876	91	,4689

Tabelle 3: Notendurchschnitt des 5. Semesters pro Hochschule (eigene Darstellung)

Hochschule	Mittelwert	N	Std.- Abweichung
1	2,104	27	,5222
2	1,839	44	,4105
3	1,650	20	,3954
Insgesamt	1,876	91	,4689

Den besten Notendurchschnitt erreichten dabei die Studierenden der Hochschule 3, gefolgt von Hochschule 2 und schließlich Hochschule 1 (s. Tab. 3). Sowohl der Unterschied zwischen der durchschnittlichen Note zwischen den Studiengängen ( $p \leq 0.05$ ) als auch zwischen den Hochschulen ( $p \leq 0.01$ ) ist signifikant. Da der Notendurchschnitt innerhalb der Gruppen nicht normal verteilt ist, wurden die Unterschiede mithilfe des non-parametrischen Kruskal-Wallis-Tests geprüft.

Die Studierenden zeigen insgesamt eine hohe Zufriedenheit mit ihren bisherigen akademischen Leistungen. Auf einer Skala von 0 (sehr unzufrieden) bis 10 (sehr zufrieden), scorten die Studierenden durchschnittlich zwischen 7 und 8 ( $M=7.35$ ). Zwischen der Zufriedenheit und der durchschnittlichen Note besteht eine signifikant negative Korrelation ( $r_s = -0.322$ ,  $p \leq 0.01$ ), das heißt umso besser die durchschnittliche Note ist, desto höher ist auch die Zufriedenheit mit der akademischen Leistung.

Neben Notendurchschnitt und Zufriedenheit wurde auch die akademische Selbstwirksamkeit erhoben. Hier zeigt sich, dass die Studierenden durchschnittlich



eine mittlere bis hohe Selbstwirksamkeit bei allen gemessenen Aspekten aufzeigen. Dabei liegt die Selbstwirksamkeit für die Aspekte „Selbst wissenschaftlich forschen“ ( $M=5.2$ ,  $SD=2.34$ ) und „Englische Texte verstehen“ ( $M=5.23$ ,  $SD=2.82$ ) jeweils am niedrigsten, während die größte Zuversicht bei den Aspekten „Hausarbeiten rechtzeitig abgeben“ ( $M=8.37$ ,  $SD=2.13$ ) und „Klausuren bestehen“ ( $M=8.2$ ,  $SD=1.58$ ) besteht.

Tabelle 4: Durchschnittliche Bewertung verschiedener Aspekte der Akademischen Selbstwirksamkeit (eigene Darstellung)

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
Mit der zu lesenden Literatur hinterher kommen	111	1,00	10,00	7,1081	1,91336
Meinen Dozenten/Professoren folgen können	111	5,00	10,00	7,9099	1,23251
Wissenschaftlich Schreiben	111	1,00	10,00	6,5818	2,00627
Klausuren bestehen	111	4,00	10,00	8,2039	1,57457
Hausarbeiten rechtzeitig abgeben	111	1,00	10,00	8,3694	2,12743
Sinnvolle Notizen anfertigen	111	,00	10,00	7,7182	1,98234
Trotz meiner Arbeit Zeit finden für mein Studium	111	2,00	10,00	6,4865	2,23552
Mich sorgfältig auf Klausuren vorbereiten	111	,00	10,00	6,9575	1,82672
Meine Zeit effizient managen	111	,00	10,00	6,6081	2,25066
Mir Hilfe holen, wenn ich alleine nicht mehr vorankomme	111	,00	10,00	7,1881	2,43160
Zeit finden, um zu lernen	111	1,00	10,00	6,2207	2,11454
Mich selbst zum Lernen motivieren	111	,00	10,00	6,1955	2,58676
Wissenschaftliche Literatur verstehen	111	2,00	10,00	7,1892	1,82166
Selbst wissenschaftlich forschen	111	,00	10,00	5,1982	2,33869
Englische Texte verstehen	111	,00	10,00	5,2252	2,81775

Insgesamt liegt die akademische Selbstwirksamkeit bei 6.88 ( $SD=2.35$ ) und zeigt jeweils keine signifikanten Unterschiede im Kruskal-Wallis-Test nach Studienfach ( $p=0.14$ ). Auch das jeweilige Semester scheint nicht im Zusammenhang mit der Akademischen Selbstwirksamkeit zu stehen ( $r=0.04$ ,  $p=0.68$ ). Einzig bei der Betrachtung der drei verschiedenen Hochschulen ergeben sich signifikante Unterschiede ( $F(2,108)=3.62$ ,  $p\leq 0.05$ ). So zeigt sich im Post-Hoc-Test, dass Studierende der Hochschule 1 ( $M=7.12$ ,  $SD=0.17$ ) über eine signifikant höhere Selbstwirksamkeit verfügen, als Studierende der Hochschule 3 ( $M=6.25$ ,  $SD=0.27$ ;

$p \leq 0.05$ ). Dies steht im Kontrast zu der tatsächlichen Studienleistung im Vergleich: hier schnitten die Studierenden der Hochschule 1 am schlechtesten ab, Studierende der Hochschule 3 am höchsten. Hiermit stellt sich die Frage, inwiefern akademische Selbstwirksamkeit in Zusammenhang mit der Studienleistung steht.

#### 4.1.4 Studienmotive und Zukunftsperspektiven

Über 14 induktiv entwickelte Motive gaben die Studierenden an, wieviel Einfluss das angegebene Motiv auf ihre Studienentscheidung hatte von 1 (keinen Einfluss) bis 5 (sehr viel Einfluss). Die Gesamtverteilung der Ergebnisse zeigt klar, dass die persönliche Weiterentwicklung eines der stärksten Motive bildet ( $M=4.68$ ,  $SD=0.66$ ), sowie die Erweiterung des eigenen Fachwissens ( $M=4.47$ ,  $SD=0.71$ ) und das Erwerben eines akademischen Abschlusses ( $M=4.26$ ,  $SD=1.1$ ). Gefolgt werden diese von Motiven, die sich auf den derzeitigen Arbeitskontext der Studierenden bezieht: „Veränderungen in der Pflege schaffen“ ( $M=3.99$ ,  $SD=1.01$ ), „Höheres Gehalt“ ( $M=3.96$ ,  $SD=1.16$ ) sowie „Alternative zum Schichtdienst“ ( $M=3.88$ ,  $SD=1.42$ ). Die Standardabweichung, sowie die Verteilung der Gewichtungen zeigen deutlich, dass es sich hierbei zwar im Durchschnitt um stark einflussnehmende Motive handelt, allerdings zwischen den Studierenden größere Unterschiede vorliegen müssen. Einblicke in genauere Zusammenhänge soll die inferentielle Statistik liefern (siehe 4.2).

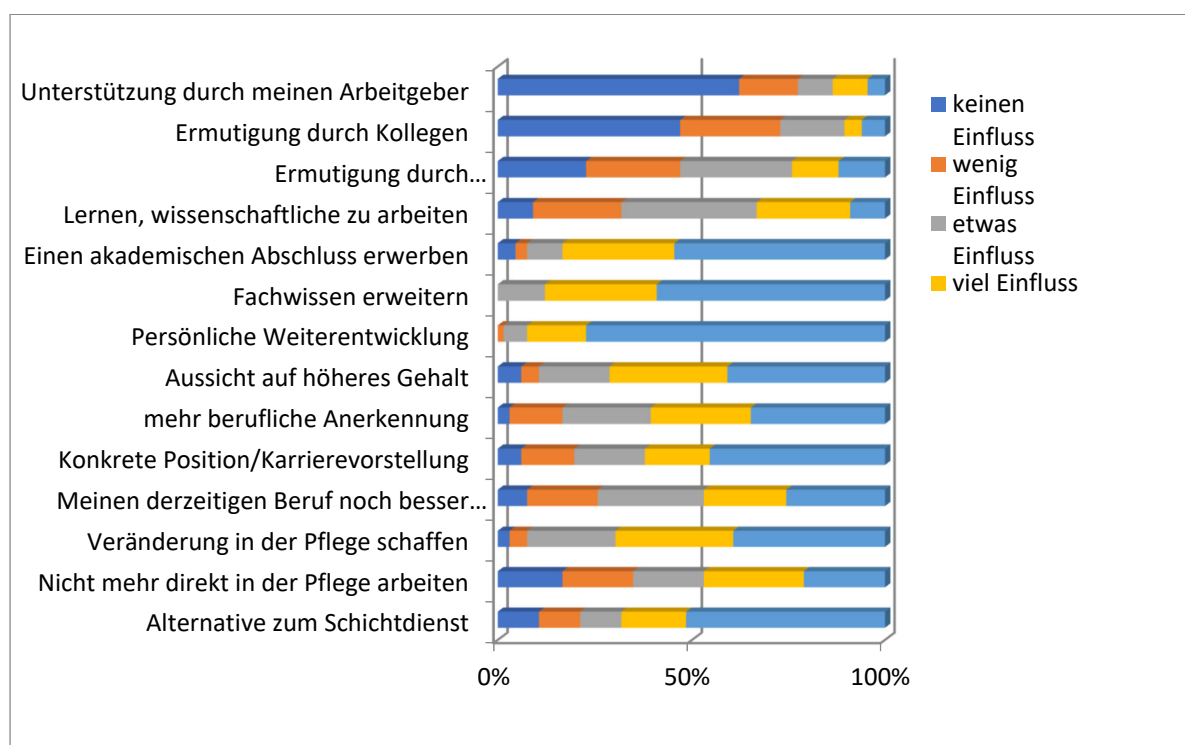


Abbildung 6: Prozentuale Verteilung der Gewichtung verschiedener Studienmotive (N=66)

(eigene Darstellung)

Ein homogeneres Bild bietet sich bei den weniger einflussreichen Motiven, wie die „Ermutigung durch Kollegen“ ( $M=1.97$ ,  $SD=1.18$ ) und die Unterstützung durch den Arbeitgeber ( $M=1.79$ ,  $SD=1.21$ ). Diesen eher extrinsischen Motiven wurden mehrheitlich wenig bis kein Einfluss auf die Studienentscheidung zugeschrieben.

Somit zeichnet sich eine interessante Gemengelage der Studienmotive ab, die zwar eindeutig durch den Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung geprägt ist, jedoch weniger eindeutig durch die Flucht aus dem derzeitigen Beruf. Das zeigt auch die Gewichtung des Motivs „Nicht mehr direkt in der Pflege arbeiten“ ( $M=3.17$ ,  $SD=1.4$ ), dem von 53% der Studierenden kein bis wenig Einfluss auf die Studienentscheidung zugeschrieben wurde und von den übrigen Studierenden 47% viel bis sehr viel Einfluss.

Aufschluss über die unterschiedliche Gewichtung der Studienmotive kann die beruflich anvisierte Perspektive geben. Von 65 Studierenden an zwei Hochschulen gaben 58,5% ( $N=38$ ) an, bereits ein konkretes, berufliches Ziel zu haben, das sie mithilfe des Studiums erreichen möchten, während 27 Studierende noch unschlüssig sind (41,5%). Die beruflichen Ziele wurden im Anschluss über ein Freitextfeld erfasst, wobei nicht alle Angaben gleich konkret sind. So nennen 4 Studierende als berufliches Ziel eine „Führungsposition“ und 2 „Krankenhausmanagement“, ohne den genauen Bereich zu definieren.

# Lebenslanges Lernen an Hochschulen/ ToPntS, Bericht Arbeitspaket 1

Tabelle 5: Berufliche Ziele der Studierenden nach Abschluss des Studiums (eigene Darstellung)

		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	Lehrkraft Fachschule	10	26,3
	Lehrkraft Berufsschule	2	5,3
	wissenschaftliche Karriere	1	2,6
	Pflegeexperte	4	10,5
	Führungsposition	4	10,5
	Pflegedirektion	4	10,5
	Krankenhausmanageme nt	2	5,3
	Stationsleitung	1	2,6
	Hospizleitung	1	2,6
	Pflegedienstleitung	4	10,5
	Controlling	1	2,6
	Einrichtungsleitung Altenpflege	1	2,6
	Beratungsstelle in der Pflegeeinrichtung	1	2,6
	Qualitätsmanagement	1	2,6
	Aus-/Fort-/Weiterbildung Pflegekammer	1	2,6
	Gesamt	38	100,0
Fehlend	System	73	
Gesamt		111	

Mit 31,6% macht der Berufswunsch als Lehrkraft an Pflege- oder Berufsschulen zu arbeiten den größten Anteil der beruflichen Perspektiven aus. Darüber hinaus versprechen sich die Studierenden größtenteils Leitungsfunktionen verschiedener Art, von der Pflegedienstleitung bis hin zur Pflegedirektion. Weitere Berufswünsche bilden die Ausnahme (Beratung und wissenschaftliche Karriere).

Nach Angabe der beruflichen Ziele der Studierenden wurde erhoben, wie zuversichtlich die Studierenden sind, ihr berufliches Ziel mithilfe des Studiums zu erreichen, von 0 (überhaupt nicht zuversichtlich) bis 10 (vollkommen zuversichtlich). Die durchschnittliche Wertung von 8.09 ( $SD=1.89$ ) weist auf ein hohes Maß an Zuversichtlichkeit hin. Dabei zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen Studierenden, die bereits ein berufliches Ziel haben ( $M=8.68$ ,  $SD=1.68$ ) und denjenigen, denen dies bisher noch fehlt ( $M=7.23$ ,  $SD=1.89$ ). Dieser Unterschied

konnte als signifikant nachgewiesen werden ( $t(63)=3.198, p\leq 0.01$ ). Einen weiteren signifikanten Unterschied innerhalb der Zuversicht, das berufliche Ziel mittels Studium zu erreichen, findet sich zwischen Hochschule 2 ( $M=8.52, SD=1.36$ ) und 3 ( $M=7.19, SD=2.5$ ) ( $t(2.285, p\leq 0.05$ ), während der Unterschied zwischen den jeweiligen Studiengängen, Pflegewissenschaften ( $M=7.87, SD=2.11$ ) und Pflegemanagement ( $M=8.42, SD=1.5$ ), nicht signifikant getestet werden konnte ( $t(63)=-1.153, p=0.253$ ). Hier wird deutlich, dass nicht per se die Studienrichtung eine deutliche und realistische berufliche Perspektive bestärkt, sondern, dass hochschulkulturelle Faktoren Einfluss haben. Ob dies jedoch mit der jeweiligen strukturellen, didaktischen und curricularen Gestaltung des Studiums zusammenhängt oder aber mit der Zulassung bestimmter Studierender, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Tabelle 6: t-Test für Zuversicht, das berufliche Ziel zu erreichen zwischen Hochschule 2 u. 3 (eigene Darstellung)

**Test bei unabhängigen Stichproben**

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit				95% Konfidenzintervall der Differenz		
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	Untere	Obere
Ziel_Zuversicht	Varianzen sind gleich	14,147	,000	2,790	63	,007	1,3323	,4775	,3780	2,2865
	Varianzen sind nicht gleich			2,285	25,757	,031	1,3323	,5830	,1333	2,5312

#### 4.1.5 Haltung von Kolleg\*innen und Vorgesetzten gegenüber der Akademisierung der Pflege

Die Studierenden wurden aufgefordert anzugeben, wie ihre Kolleg\*innen und Vorgesetzten auf die Aufnahme des Studiums reagieren, von negativ bis positiv.

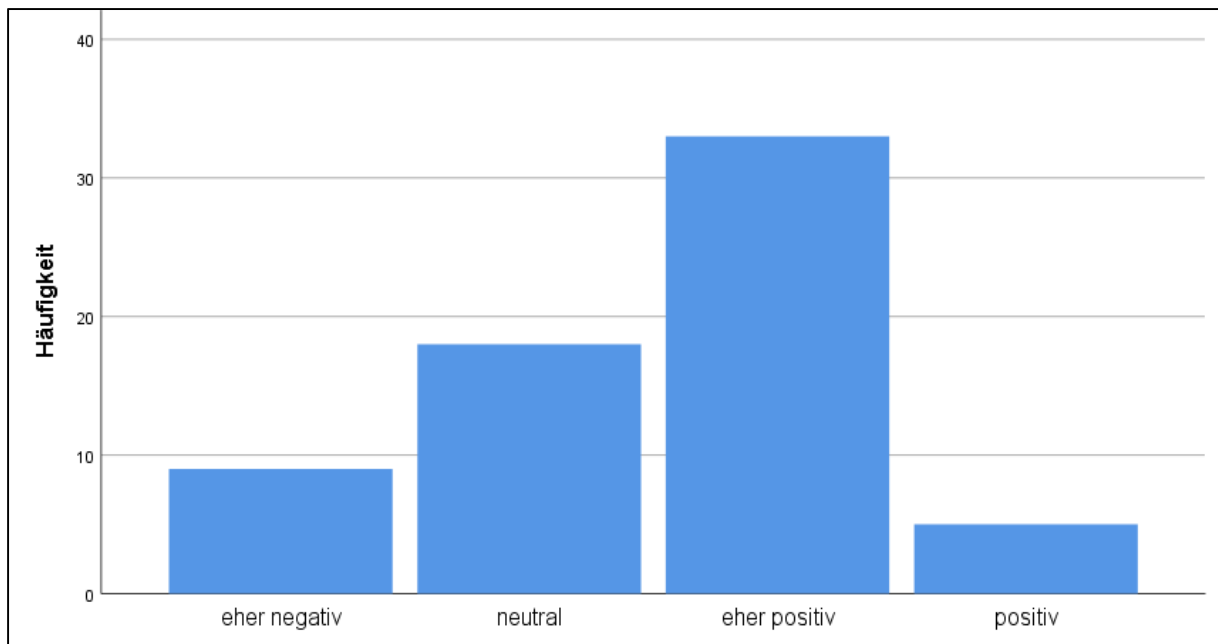


Abbildung 7: Reaktion der Kolleg\*innen auf das Studium der Befragten (eigene Darstellung)

29,7% beurteilen die Reaktion ihrer Kolleg\*innen als „eher positiv“, 4,5% als „positiv“, während 16,2% die Reaktion der Kolleg\*innen als „neutral“ einschätzen und 8,1% als „eher negativ“. Auffällig ist hier, dass die Kategorie „negativ“ nicht genutzt wurde. Insgesamt ergibt sich für die Variable ein Mittelwert von  $M=3.53$  ( $SD=0.83$ ), womit die durchschnittliche Reaktion der Kolleg\*innen neutral bis eher positiv eingeschätzt wird.

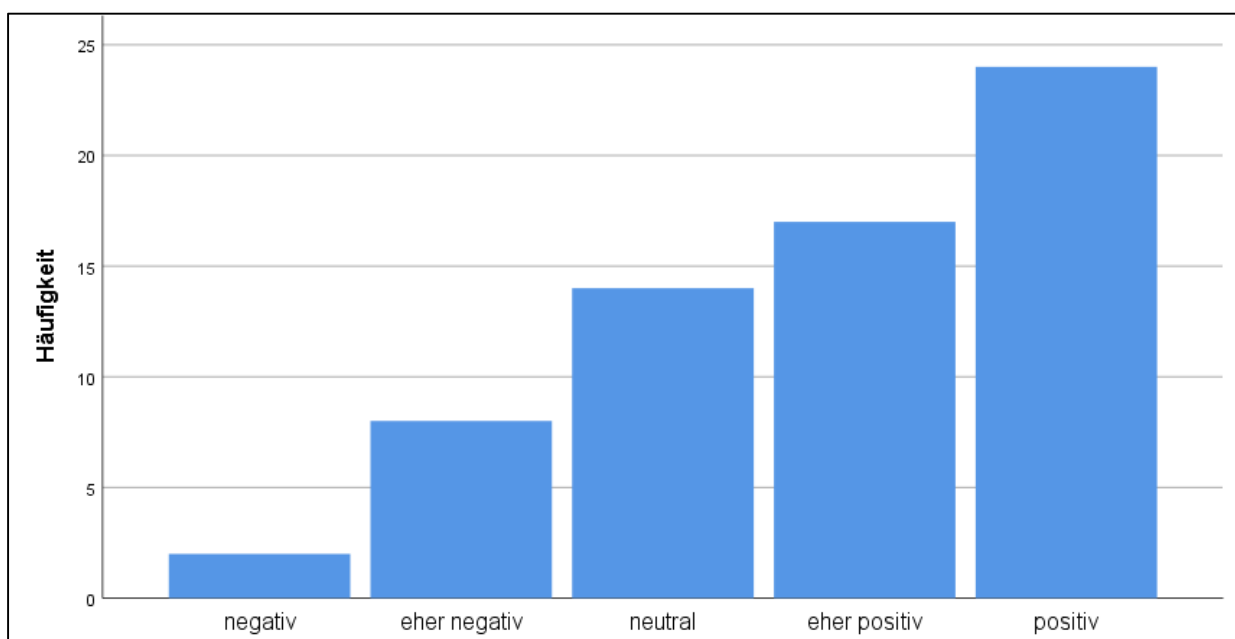


Abbildung 8: Reaktion des/der Vorgesetzten auf das Studium der Befragten (eigene Darstellung)

Die Reaktion des/der Vorgesetzten ist zwar insgesamt etwas positiver ( $M=3,82$ ), weist allerdings insgesamt eine größere Streuung auf ( $SD=1.16$ ). So bewerten 1,8% die Reaktion als „negativ“, 7,2% als „eher negativ“, 12,6% als „neutral“, 15,3% als „eher positiv“ und 21,6% als „positiv“. Ein Großteil empfindet damit die Reaktion des/der Vorgesetzten als positiv, wenngleich 9% sich negativen Reaktionen ihres/r Vorgesetzten ausgesetzt fühlen. Inwieweit diese Faktoren Einfluss haben, beziehungsweise in Verbindung stehen zu Studienmotiven, Studienleistung und akademischer Selbstwirksamkeit soll im folgenden Abschnitt analysiert werden.

## **4.2 Inferentielle Daten**

In diesem Abschnitt sollen die Daten im Verhältnis zueinander betrachtet werden, um Einflussgrößen auf Studienleistung, akademische Selbstwirksamkeit und Studienmotive zu identifizieren. Durch den explorativen Charakter der Fragebogenstudie gehen den Ergebnissen keine zu testenden Hypothesen voraus. Dennoch sollen statistische Testwerte Aufschluss über die Größe sowie die eventuelle Generalisierbarkeit der gefundenen Effekte geben. Eine Großzahl der gemessenen Variablen ist jedoch – auch aufgrund der kleinen Stichprobe – nicht normal und linear verteilt, sowie ordinal gemessen. Daher wurde in vielen Fällen auf die Rangkorrelation „Spearman-Rho“ zurückgegriffen oder non-parametrische Analysen durchgeführt. Auf eine im Vorfeld angedachte Faktorenanalyse der Studienmotive musste ebenfalls durch zu geringe Fallzahlen verzichtet werden.

### **4.2.1 Studienleistung**

Der von den Studierenden eingeschätzte Notendurchschnitt wird hier als Maß der Studienleistung herangezogen und im Verhältnis zu anderen möglichen Einflussfaktoren betrachtet. Dabei zeigt sich ein signifikanter Unterschied im Notendurchschnitt zwischen den verschiedenen Wohnsituationen.

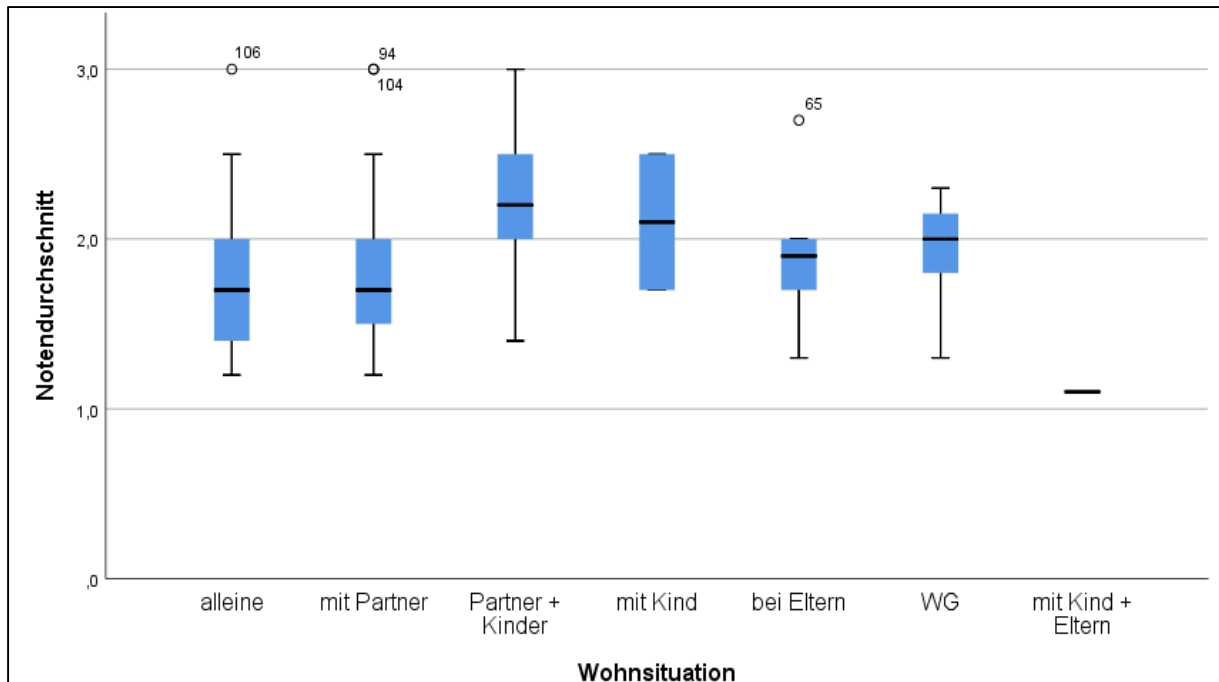


Abbildung 9: Notendurchschnitt nach Wohnsituation (eigene Darstellung)

Tabelle 7: Notendurchschnitt nach Wohnsituation (eigene Darstellung)

Wohnsituation	Mittelwert	N	Std.- Abweichung
alleine	1,717	24	,4331
mit Partner	1,845	38	,4660
Partner + Kind*er	2,231	13	,4385
Alleine mit Kind	2,100	2	,5657
bei Eltern	1,920	5	,5119
WG	1,938	8	,3249
mit Kind + Eltern	1,100	1	.
Insgesamt	1,876	91	,4689

Da der Notendurchschnitt für die Kategorie „mit Partner“ nicht normal verteilt ist, wurde zur statistischen Betrachtung der Gruppenunterschiede eine non-parametrische Analyse durchgeführt. Der Kruskal-Wallis-Test zeigt, dass es signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen gibt ( $p \leq 0.01$ ). Um die jeweiligen Gruppen zu vergleichen wurde zum einen ein post-hoc-Test (Games-Howell) durchgeführt, der es erlaubt, Schlüsse zu den normal verteilten Variablen zu ziehen. Dabei wurden ausschließlich die drei größten Kategorien analysiert. So findet sich die größte Differenz zwischen dem Notendurchschnitt allein wohnender Studierender ( $M=1.72$ ) und Studierenden, die mit Partner und Kind oder Kindern wohnen ( $M=2.31$ ). Der Unterschied von etwa einer halben Note ist signifikant ( $p \leq 0.01$ ).



Tabelle 8: Games-Howell-Test: Mehrfachvergleich der mittleren Notendifferenz (eigene Darstellung)

Abhängige Variable: Notendurchschnitt  
Games-Howell

(I) Wohnsituation	(J) Wohnsituation	Mittlere Differenz (I-J)	Std.-Fehler	Signifikanz	95%-Konfidenzi.	
					Untergrenze	Obergrenze
alleine	mit Partner	-,1281	,1163	,518	-,409	,153
	Partner + Kinder	-,5141*	,1504	,006	-,889	-,139
mit Partner	alleine	,1281	,1163	,518	-,153	,409
	Partner + Kinder	-,3860*	,1432	,034	-,746	-,026
Partner + Kinder	alleine	,5141*	,1504	,006	,139	,889
	mit Partner	,3860*	,1432	,034	,026	,746

\*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.05 signifikant.

Der non-parametrische Mann-Whitney-Test zeigt zudem einen signifikanten Unterschied zwischen der durchschnittlichen Note Studierender, die zusammen mit ihrem Partner wohnen und Studierenden, die zusammen mit Partner und Kind\*ern wohnen ( $p \leq 0.01$ ). Aufgrund der Einschränkungen von non-parametrischen Tests lassen sich zwar keine Rückschlüsse auf die Effektstärke ziehen. Jedoch lässt sich mit Blick auf die Daten schlussfolgern, dass Studierende, die mit ihren Kindern oder ihrem Kind zusammenwohnen, einen signifikant schlechteren Notendurchschnitt haben. Eventuell zeigen sich hier die Auswirkungen einer Doppelbelastung und die damit verbundene, knappe zeitliche Ressource. Aufgrund der geringen Gruppenstärke in den Wohnsituationen „mit Kind + Eltern“ und „alleine mit Kind“ lassen sich diese leider nicht einzeln zu einer Analyse heranziehen.

Ein genaueres Bild der Zusammenhänge sollen daher Korrelationen geben. Da die Voraussetzung der Linearität der meisten Variablen nicht gegeben ist, wird Spearman's Rho als Maß für den Zusammenhang genutzt.

Die Korrelation zwischen Anzahl der Kinder und dem Notendurchschnitt liegt lediglich im leicht positiven Bereich und ist knapp nicht signifikant ( $r_s=0.205$ ,  $p=0.051$ ). Rückschlüsse lassen sich aus diesem Ergebnis daher nur schwer ziehen. Eine mögliche Interpretation wäre, dass sich der Notendurchschnitt nicht mit steigender Anzahl der Kinder verschlechtert, sondern dieser Effekt bereits bei einem Kind auftritt und weitere Kinder keinen verschlechternden Einfluss haben. Diese Interpretation ist jedoch vorsichtig zu formulieren, da ein Mittelwertvergleich des Notendurchschnitts zwischen Studierenden mit ( $M=2.1$ ,  $SD=0.53$ ) und ohne Kindern ( $M=1.83$ ,  $SD=0.45$ ) keinen signifikanten Unterschied zeigt ( $t(89)=-1.816$ ,  $p=0.073$ ), was jedoch auch auf die Teilnehmerzahl zurückzuführen sein könnte.

Eindeutigere Schlüsse lassen sich aus dem positiven Zusammenhang zwischen Notendurchschnitt und der Abschlussnote der Ausbildung ziehen. So besteht

zwischen den beiden Variablen eine signifikant positive Korrelation ( $r_s=0.493$ ,  $p\leq 0.001$ ), die laut Cohen (1992) einen starken Effekt beschreibt. Dieser Zusammenhang ist nicht ungewöhnlich, kann er doch auf zwei stabile Eigenschaften zurückgeführt werden: Intelligenz und Gewissenhaftigkeit, die mit einer starken Leistungsbereitschaft assoziiert ist (Barrick & Mount 1991). Wer also bereits aufgrund seiner intellektuellen Fähigkeiten und/oder hoher Einsatzbereitschaft eine gute Ausbildungsnote erreichte, scheint dieses Verhalten auch während des Studiums fortzuführen. Damit erweist sich die Ausbildungsnote als guter Prädiktor für spätere Studienleistungen.

Als weniger auf der Hand liegend erweisen sich die zwei positiven Zusammenhänge mittlerer Ausprägung mit den Studienmotiven. So korreliert das Studienmotiv „persönliche Weiterentwicklung“ und die Durchschnittsnote signifikant positiv ( $r_s=0.35$ ,  $p\leq 0.01$ ). Umso mehr Einfluss Studierende demnach dem Motiv der persönlichen Weiterentwicklung auf die Studienentscheidung zuschreiben, desto schlechter ist die Durchschnittsnote. Eventuell verweist dieser Zusammenhang auf unterliegende Werte: Wer der persönlichen Weiterentwicklung einen hohen Stellenwert zuschreibt und damit stark intrinsisch motiviert ist, legt womöglich weniger Wert auf Noten, die einen extrinsischen Anreiz bieten. Denkbar wäre auch, dass Studierende, die vor allem die persönliche Weiterentwicklung durch das Studium vorantreiben möchten, keine konkreten Ziele vor Augen haben, für die ein bestimmter Notendurchschnitt notwendig wäre. Ebenfalls signifikant positiv korreliert das Studienmotiv „Ermutigung durch Kollegen“ ( $r_s=0.39$ ,  $p\leq 0.01$ ) mit der Durchschnittsnote. Umso mehr Einfluss Studierende der „Ermutigung durch Kollegen“ an der Studienentscheidung zuschreiben, desto schlechter ist die Durchschnittsnote. Womöglich weist der Zusammenhang darauf hin, dass Studierenden, deren Entscheidung für das Studium primär durch Anraten der Kolleg\*innen geprägt wurde, weniger aus der Motivation heraus studieren, etwas Neues zu lernen und sich theoretisch weiterzubilden, was wiederum einen negativen Effekt auf die Noten haben könnte.

Neben den signifikanten Effekten soll auch Augenmerk auf einen Teil der nicht-signifikanten Ergebnisse gerichtet werden. So zeigt der Mann-Whitney-Test, dass sich der Notendurchschnitt Studierender mit ( $M=1.87$ ,  $SD=0.05$ ) und ohne ( $M=1.92$ ,  $SD=0.13$ ) schulische Hochschulreife nicht signifikant voneinander unterscheiden ( $p=0.751$ ). Die Erkenntnisse zu bisherigen Leistungen Studierender ohne Abitur,

unter anderem die uneingeschränkte Studierfähigkeit, können damit bestätigt werden (Teichler & Wolter 2007). Des Weiteren konnte kein Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und dem Notendurchschnitt festgestellt werden (Bildungsniveau der Mutter:  $r_s=0.123$ ,  $p=0.34$ ; Bildungsniveau des Vaters:  $r_s=-0.061$ ,  $p=0.64$ ), womit die Bildungsherkunft keinen Einfluss auf die Studienleistung zu haben scheint. Auch das Alter ( $r_s=-0.06$ ,  $p=0.58$ ) der Studierenden, sowie Jahre der Berufserfahrung ( $r_s=-0.01$ ,  $p=0.38$ ) zeigen keinen Zusammenhang mit der durchschnittlichen Note. Dies widerspricht den weit verbreiteten Annahmen, dass Alter sowie lang zurückliegende Lernerfahrungen Auswirkungen auf die Studienleistung haben.

#### **4.2.2 Akademische Selbstwirksamkeit**

Die akademische Selbstwirksamkeit scheint nur zu wenigen Faktoren im Zusammenhang zu stehen. So zeigt sich der deutlichste Zusammenhang zwischen akademischer Selbstwirksamkeit und der Zufriedenheit mit der eigenen Studienleistung ( $r_s=0.322$ ,  $p\leq 0.001$ ), während kein signifikanter Zusammenhang zwischen akademischer Selbstwirksamkeit und Studienleistung besteht ( $r_s=-0.05$ ,  $p=0.66$ ). Gute Noten führen somit zwar zu einer hohen Zufriedenheit, die wiederum zu einer hohen Selbstwirksamkeit führen könnte, jedoch im nächsten Schritt keine Auswirkungen auf die Studienleistung aufweist. Dadurch, dass keine signifikante Korrelation zwischen Notendurchschnitt und akademischer Selbstwirksamkeit vorliegt, kann ein Mediatoreffekt ausgeschlossen werden. Entweder zeigt sich damit unter der Zielgruppe ein ungewöhnlicher Effekt, die prädiktive Validität des Tests ist nicht gegeben oder die Stichprobe ist zu klein, um Schlüsse ziehen zu können.

Leicht positive Zusammenhänge weist akademische Selbstwirksamkeit zu den Motiven „persönliche Weiterentwicklung“ ( $r_s=0.248$ ,  $p\leq 0.05$ ) und „Fachwissen erweitern“ ( $r_s=0.286$ ,  $p\leq 0.05$ ) auf. Beide Motive weisen auf eine intrinsische Motivation zur Aufnahme des Studiums hin, die unter anderem durch das Gefühl, den Anforderungen im Studium gerecht werden zu können, beeinflusst werden könnte.

Ebenfalls mittelmäßig positiv korreliert ist die akademische Selbstwirksamkeit mit der empfundenen Zuversicht, das berufliche Ziel nach Abschluss des Studiums zu erreichen ( $r_s=0.29$ ,  $p\leq 0.02$ ). Hier ist denkbar, dass die akademische Selbstwirksamkeit sich auf die gesamte Selbstwirksamkeit auswirkt. Studierende, die

zuversichtlich sind in Bezug auf ihre akademischen Fähigkeiten, sind das eventuell auch in Bezug auf nächste Karriereschritte.

#### **4.2.3 Zuversicht, das berufliche Ziel mittels Studium zu erreichen**

Die Zuversicht, das berufliche Ziel mithilfe des Studiums zu erreichen steht in positivem Zusammenhang zu zwei Studienmotiven. So zeigt sich eine positive Korrelation zwischen dem Motiv „Konkrete Position/Karrierevorstellung“ und der Zuversicht, das berufliche Ziel zu erreichen ( $r_s=0.401$ ,  $p\leq 0.001$ ). Ähnlich dem gefundenen Effekt zwischen Studierenden, die bereits ein berufliches Ziel haben und jenen, denen dies noch fehlt, lässt sich dieser Effekt gut erklären. Die mentale Repräsentation eines konkreten Zieles führt zu einer größeren Sicherheit, dieses auch zu erreichen. Ein Studierender, der/die kein Bild von einer zukünftigen Position hat kann weniger eindeutige Aussagen machen, inwiefern er/sie zuversichtlich ist, das Ziel auch zu erreichen. Eine weitere positive Korrelation besteht zu dem Studienmotiv „Aussicht auf höheres Gehalt“ ( $r_s=0.313$ ,  $p\leq 0.01$ ), das ebenfalls korreliert mit dem Motiv „konkrete Position/Zielvorstellung“ ( $r_s=0.558$ ,  $p\leq 0.001$ ). Der Schluss liegt demnach nahe, dass ein Teil des Zusammenhangs zwischen „Aussicht auf höheres Gehalt“ und der Zuversicht durch den Zusammenhang der beiden Motive untereinander zu erklären ist. Eine größere Stichprobe ließe eine Regressionsanalyse sowie eine Faktoranalyse der Motive zu, um diese Frage zu beantworten.

Neben den Studienmotiven scheint auch die Einstellung des Vorgesetzten gegenüber der Aufnahme des Studiums zur Zuversicht, das berufliche Ziel mittels Studium zu erreichen, beizutragen. Umso positiver der oder die Vorgesetzte auf die Aufnahme des Studiums reagiert, desto zuversichtlicher sind die Studierenden in Bezug auf ihr berufliches Ziel ( $r_s=0.351$ ,  $p\leq 0.01$ ). Hier findet sich ein Hinweis auf die Relevanz der Arbeitsumgebung. Denn in gleichem Maße weist die Korrelation darauf hin, dass Studierende, die die Reaktion ihrer Kolleg\*innen und ihres Vorgesetzten als negativ wahrnehmen, in ihrer Zuversicht, das berufliche Ziel zu erreichen, verunsichert sind.

#### **4.2.4 Reaktionen von Kolleg\*innen und Vorgesetzten auf das Studium**

Eine Vielzahl an signifikanten Zusammenhängen weist auf die Relevanz der Arbeitsumgebung der Studierenden hin. So zeigt sich, dass das Alter der

Studierenden positiv korreliert ist mit der Reaktion der Kolleg\*innen auf das Studium ( $r_s=0.391$ ,  $p\leq 0.001$ ). Umso älter Studierende sind, desto positiver nehmen sie die Reaktion ihrer Kolleg\*innen auf die Aufnahme des Studiums wahr. Ähnlich verhält es sich mit der Reaktion des Vorgesetzten, wobei der Zusammenhang weniger deutlich ist ( $r_s=0.279$ ,  $p\leq 0.05$ ). Mit diesen Ergebnissen kongruent, korrelieren auch die erhobenen Berufsjahre positiv mit der Reaktion der Kolleg\*innen ( $r_s=0.391$ ,  $p\leq 0.001$ ), jedoch nicht mit der des Vorgesetzten ( $r_s=0.185$ ,  $p=0.14$ ). Eventuell erklären sich diese Effekte dadurch, dass ein weiterbildendes Studium bei berufserfahreneren und älteren Studierenden weniger kritische Fragen und Kommentare aufwirft. Die Entscheidung für das Studium erscheint Kolleg\*innen und Vorgesetzten womöglich vor dem Hintergrund der Erfahrung „gerechtfertigter“ als bei jüngeren Studierenden, die beispielsweise erst gerade ihre Ausbildung beendet haben. Da mit einer Weiterbildung auch meist eine höhere Position in Zusammenhang gebracht wird, könnten jüngere Studierende größerer Kritik in ihrem Arbeitsumfeld ausgeliefert sein. Neben Alter und Berufserfahrung weisen unterschiedliche Studienmotive interessante Zusammenhänge auf. Sowohl die Reaktion der Kolleg\*innen ( $r_s=-0.276$ ,  $p\leq 0.05$ ) als auch des Vorgesetzten ( $r_s=0.381$ ,  $p\leq 0.01$ ) korreliert signifikant negativ mit dem Studienmotiv „Alternative zum Schichtdienst“. Umso größer der Einfluss dieses Motivs auf die Studienentscheidung war, desto negativer reagieren Kolleg\*innen und – in noch größerem Maße – Vorgesetzte auf die Studienaufnahme. Denkbar wäre, dass Vorgesetzte um ihr Personal fürchten, da der Eindruck entsteht, dass das Studium der Berufsflucht dient. Unter Kolleg\*innen könnte eine andere Auffassung die negativere Haltung erklären: wer nicht mehr im Schichtdienst arbeiten möchte, degradiert gleichzeitig die Arbeit der Kolleg\*innen und grenzt sich somit ab. Für diese Interpretation spricht auch eine weitere signifikant negative Korrelation der Reaktion der Kolleg\*innen mit dem Studienmotiv „Veränderung in der Pflege schaffen“ ( $r_s=-0.347$ ,  $p\leq 0.01$ ). Auch bei diesem Motiv, wenn es geäußert wird, könnte unter Kolleg\*innen der Eindruck der Abgrenzung entstehen. Die bisherige Arbeitsweise ist „nicht gut genug“ und der oder die Studierende weiß es vermeintlich besser. Die Aufnahme des Studiums unter den beiden genannten Motiven könnte als Abkehr von der vorherrschenden Arbeitskultur verstanden werden.

Positive Zusammenhänge zeigen sich in Bezug auf externe Studienmotive. Umso stärker der Einfluss des Motivs „Unterstützung durch meinen Arbeitgeber“ war, desto positiver erleben Studierende die Reaktion auf die Aufnahme des Studiums seitens

der Kolleg\*innen ( $r_s=0.377$ ,  $p\leq 0.01$ ) und Vorgesetzten ( $r_s=0.512$ ,  $p\leq 0.001$ ). Diese Variablen bedingen einander: Da das Studienmotiv eine große Rolle gespielt hat bei der Entscheidung für das Studium, ist davon auszugehen, dass die Unterstützung des Arbeitgebers vorhanden ist.

#### **4.2.4 Zusammenhänge zum Alter der Studierenden**

Das Alter der Studierenden scheint eine wichtige Größe in Bezug auf einige Faktoren darzustellen. So korreliert das Studienmotiv „Alternative zum Schichtdienst“ negativ mit dem Alter ( $r_s=0.323$ ,  $p\leq 0.01$ ). Somit verliert das Studienmotiv „Alternative zum Schichtdienst“ mit steigendem Alter an Einfluss. Gleichzeitig steigt der Einfluss der externen Studienmotive „Ermutigung durch Kollegen“ ( $r_s=0.400$ ,  $p\leq 0.001$ ) und „Ermutigung durch meinen Arbeitgeber“ ( $r_s=0.446$ ,  $p\leq 0.001$ ) und damit einhergehend auch die positiven Reaktionen von Kolleg\*innen ( $r_s=0.391$ ,  $p\leq 0.001$ ) und Vorgesetzten ( $r_s=0.279$ ,  $p\leq 0.05$ ). Wer älter ist, kann also eher auf den Rückhalt seiner Kolleg\*innen und Vorgesetzten zählen, womöglich, weil das Studium nicht aus dem Grund aufgenommen wurde, den derzeitigen Beruf zu verlassen. Inwiefern diese Faktoren zusammenwirken, kann aufgrund der Korrelationen nicht aufgezeigt werden. Eine größere Stichprobe könnte hier zum Erkenntnisgewinn beitragen.

#### **4.2.5 Fazit der quantitativen Ergebnisse**

Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung weisen darauf hin, dass die Studierenden der Pflegewissenschaften und des Pflegemanagements der Zielgruppe der nicht-traditionell Studierenden entsprechen. So weisen alle Studierenden durch die vorausgesetzte Ausbildung berufliche Erfahrung auf, sie sind im Durchschnitt älter als traditionell Studierende und verfügen häufiger über eigenen Haushalt und Familie (vgl. Wolter et al. 2015). Wie auch in bereits vorhandenen Studien zu nicht traditionell Studierenden, zeigt sich eine Doppelbelastung (Otto, Herzog & Holz 2013). Diese wird in dieser Studie deutlich durch die vergleichsweise schlechtere Durchschnittsnote bei Studierenden, die mit Partner und Kindern zusammenwohnen. Gleichzeitig scheinen andere, oft nachgewiesene (Dahm & Kerst 2016), Einflussfaktoren hier wenig bis keinen Einfluss zu haben: So zeigt sich, dass sich weder die Bildung der Eltern, noch die Berufserfahrung auf den Studienerfolg auswirken. Genauso zeigt eine mittlere bis hohe akademische Selbstwirksamkeit

sowohl im ersten als auch im fünften Semester, dass Studierende wenige Unsicherheiten bezüglich der Studienanforderungen aufweisen.

Mit Hinblick auf Studienmotive und Reaktionen des Arbeitsumfeldes auf die Studienaufnahme ergeben sich deutliche Hinweise auf die Heterogenität der Zielgruppe: So scheint das Alter der Studierenden entscheidend zu beeinflussen, inwiefern Berufsfucht zum Studium motiviert. Jüngere Studierende schreiben diesem Motiv mehr Einfluss zu und erleben gleichzeitig negativere Reaktionen auf die Aufnahme des Studiums seitens Kolleg\*innen und Vorgesetzten. Wer sich also in jüngerem Alter dazu entschließt, ein Studium im Bereich der Pflege aufzunehmen, sieht sich mit einer höheren Wahrscheinlichkeit kritischen Kommentaren ausgesetzt. Gleichzeitig scheint sich dieser Faktor weder auf die Zufriedenheit mit den bisherigen Studienleistungen auszuwirken, noch auf die Durchschnittsnote. Wenn wir also von einer Vulnerabilität jüngerer Studierender der Pflege sprechen, muss deutlich werden, inwiefern sich die fehlende Unterstützung der Kolleg\*innen und des Vorgesetzten auswirken. Empfinden die Studierenden eventuell mehr Stress während des Studiums? Die vorliegenden Daten weisen lediglich darauf hin, dass Studierende, deren Vorgesetzter weniger positiv auf die Aufnahme des Studiums reagierte, auch weniger zuversichtlich sind, ihr berufliches Ziel zu erreichen. Während also die Studienleistung unbehelligt bleibt, wirkt sich der Einfluss des Arbeitgebers zunächst auf eine Art „Karriereselbstwirksamkeit“ aus.

Mit Blick auf das geplante Trainingsprogramm für Studierende der angewandten Pflegewissenschaften, sollte die Arbeitsumgebung der Studierenden reflektiert werden. Während für ältere und erfahrenere Studierende Kolleg\*innen und Vorgesetzte als Ressource fungieren, stellen ebendiese für jüngere Studierende eventuelle Hemmnisse dar. Ein effektiver und entlastender Umgang mit kritischen Kommentaren soll daher Teil des Trainingsprogrammes sein. Des Weiteren sind Studierende mit Familie während des Studiums belasteter als Studierende ohne Familie. Daher empfiehlt es sich Strategien zum Selbst- und Zeitmanagement anzubieten, sowie die hochschulische Kinderbetreuung und Sozialberatung zu integrieren.

## 5 Ergebnisse Fokusgruppeninterviews

### 5.1 Hauptkategorie Ressourcen

Ressourcen werden auf vielfältige Art und Weise von allen Studierenden während des Studiums erlebt und bilden als am meisten codierte Kategorie eine entscheidende „Stützfunktion“ während des Studiums. Die Ressourcen lassen sich einteilen in externe Faktoren, wie zum Beispiel Unterstützung durch Arbeitgeber und privates Umfeld als auch interne Faktoren, wie beispielsweise Selbstwirksamkeitserfahrungen oder berufliche Kompetenzen, die für das Studium genutzt werden können. Sie werden im Folgenden in der Reihenfolge ihrer Codierdichte interpretiert.

Tabelle 9: Codierdichte Hauptkategorie Ressourcen (eigene Darstellung)

Subkategorie	Bildung	Anzahl Codes	Definition
Selbstwirksamkeitserfahrungen Studium_Beruf	induktiv	34	Äußerungen, die sich auf Erfolgserlebnisse im Studium und/oder Beruf beziehen
Umfassende Unterstützung durch Familie, Arbeitgeber, Studierende	deduktiv	33	Die Familie oder der Arbeitgeber bzw. Studierende unterstützen das berufsbegleitende Studium in umfassender (z.B. finanzieller) Weise
Berufliche Kompetenzen als Ressource für das Studium	deduktiv	26	In der beruflichen Tätigkeit sind verschiedene Kompetenzen erworben worden, die den Studierenden als Ressource dienen.
Positive Reaktionen des familiären und beruflichen Umfelds	deduktiv	21	Auf die Entscheidung für die Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums sind positive Reaktionen im familiären sowie beruflichen Umfeld erfahren worden.
Lernorganisation	deduktiv	21	Aussagen bezüglich der Organisation der zeitlichen und organisatorischen Zeitkorridore für Lernaktivitäten
Im Studium erworbene Kompetenzen	deduktiv	12	Aussagen zu im Studium erworbene und/oder weiterentwickelte Kompetenzen mit/ ohne Transfer in die Berufspraxis
Entlastung durch das Studium	Induktiv	7	Das Studium wird als Ressource erlebt, dadurch dass die reguläre pflegerische Arbeit zu Studienzeiten nicht ausgeführt wird und/oder Kommilitonen einander wiedersehen und soziale Kontakte gepflegt werden können
Private Aktivitäten mit Inspirationspotential	induktiv	2	Es existieren private Aktivitäten (wie z.B. sportliche Aktivitäten), die inspirierend für das Studium sein können.
Fehlen einer festen betrieblichen Bindung	induktiv	1	Das Fehlen einer festen betrieblichen Bindung wird als Ressource erlebt, da es vor Konflikten/ Frustrationen bewahrt.



### 5.1.1 Selbstwirksamkeitserfahrungen

Tabelle 10: Subkategorie „Selbstwirksamkeitserfahrungen Studium\_Beruf“ (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1 <sup>3</sup>	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Selbstwirksamkeitserfahrungen Studium_Beruf	0	8	18	8

Selbstwirksamkeit wird dann erlebt, wenn jemand gewünschte Handlungen gezielt durch eigene Kompetenzen ausführen kann (Bandura 1977). Die Studierenden erleben durch ihr Studium ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit in vielfältigen Bereichen. So beschreiben die Studierenden Selbstwirksamkeitserfahrungen durch neue, durch das Studium ermöglichte, Karriereschritte, Lernerfolge sowie Zuwachs an fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Deutlich wird der Stellenwert der Selbstwirksamkeit bereits dadurch, dass sich diese Kategorie rein induktiv ergeben hat und die am häufigsten kodierte Ressource darstellt.

Während Studierende zu Beginn des ersten Semesters verständlicher Weise noch zu wenigen Selbstwirksamkeitserfahrungen berichteten, konnten Studierende im 5. Semester viele Situationen benennen, in denen sie ihre Selbstwirksamkeit erlebten. Allein durch die Codierdichte zeigen sich jedoch bereits deutliche Unterschiede zwischen den interviewten Gruppen, wobei die Gruppe mit der meisten Berufserfahrung und durchschnittlich höheren Positionen in Fokusgruppeninterview 3 von mehr als doppelt so vielen Selbstwirksamkeitserfahrungen assoziiert mit dem Studium berichten konnten (18) als die Interviewten mit jeweils weniger Berufserfahrung (jeweils 8) in Fokusgruppeninterview 2 und 4.

Nicht nur in der Anzahl der Kodierungen, auch in der inhaltlichen Ausrichtung unterscheiden sich die Aussagen der jeweiligen Gruppen. So erleben Studierende mit weniger Berufserfahrung Selbstwirksamkeit vor allem in Bezug auf ihre akademischen Erfolge und die Überwindung von anfänglichen Schwierigkeiten.

*B: Sonst lief das hier wie geflutscht, das ist alles gut. Was ich auch nicht gedacht haben vorher, aber dass es mir doch so gut gelingt und dass ich doch so gut drin bin, kann ich ja ruhig sagen, ich habe gute Noten und auch sehr gute Noten und dass das so gut klappt, hätte ich nicht gedacht am Anfang aber ja. (FG 2, 240-241)*

<sup>3</sup> Dokumententitel je Interview: Interview 1 (231017\_Gesamt\_061117), Interview 2 (081117\_Gesamt\_281117), Interview 3 (061217\_Gesamt\_131217), Interview 4 (141217\_Gesamt\_191217)

*C: Ja und halt auch, ich hatte so eine Klausur, die hat mich ((lacht)) sehr ((lacht)) an meine Verzweiflung gebracht. Da habe ich wirklich Angst gehabt, so wie jetzt „War es das alles?“. Da habe ich dann auch wirklich hier gesessen und habe geheult, weil ich nicht mehr wusste von vorne und hinten. Aber auch das kann ich abhaken ((lacht)).(FG 2, 245)*

Die Studierenden erleben, dass sie den hochschulischen Leistungserwartungen genügen, was für sie nicht von vornherein zu erwarten war. Dadurch, dass C Worte wie „Angst“ und „Verzweiflung“ nutzt wird die emotionale Belastung der Situation deutlich. Dies steht im Kontrast zu den Selbstwirksamkeitserfahrungen Studierender mit mehr Berufserfahrung und höheren Positionen. Zweifel an der eigenen akademischen Kompetenz wird hier nicht geäußert. Größere Herausforderungen werden zwar auch mit „Respekt“ betrachtet, allerdings ohne die Machbarkeit der Aufgabe ernsthaft anzuzweifeln.

*I1: Dann gehe ich an Sie. Auch hier gibt es Dinge, die Ihnen Sorgen bereiten, wenn Sie an Ihr Studium denken?*

*E: () Nee, ich würde das auch so wie meine Vorgänger sagen, dass es nicht Sorgen sind, sondern eher der Respekt vor dem was da jetzt noch alles kommt. Also, man kann da sich da ein kleines Momentchen doll reinsteigern, da sieht man einen Riesenberg, weiß nicht wie man ihn bewerkstelligen soll, aber so richtig Sorge, irgendwie nicht. (FG 3, 287-288)*

Deutlich wird hier, dass die Studierende die kommenden Prüfungsleistungen zwar als Herausforderung ansieht, diese jedoch nicht mit Sorge oder Angst assoziiert. Frühere Erfahrungen mit akademischen Leistungen haben bereits zu einer hohen Selbstwirksamkeit in diesem Bereich geführt. Dies steht im Kontrast zu jüngeren und weniger erfahrenen Studierenden, für die zum Beispiel die Bachelorarbeit – trotz bisheriger guter Leistungen – eine sorgenbehaftete Hürde darstellt (s. Barrieren). Die größere Codierdichte für Selbstwirksamkeit bei berufserfahreneren Studierenden lässt sich darüber hinaus durch differenziertere Erfahrungen im beruflichen Alltag erklären. Hier findet ein Übertrag der im Studium erworbenen Kompetenzen statt.

*C: Na ja, genau die Idee. Also, dass ich dann irgendwann (..) da auch das transparent machen kann, was die den ganzen Tag machen und da auch, Pflegende stehen ja auch oft unter Zeitdruck, zum einen zu sagen „Okay, weil ihr diese und jene Arbeit so richtig toll macht, steht ihr vielleicht auch unter Zeitdruck“ und dann auch zu gucken wo können wir denn vielleicht weniger machen, es ist genauso gut oder noch akzeptabel, um diesen Zeitdruck in der Pflege ein bisschen rauszunehmen. Das (..) ja, dieses Denken dahinter, das gibt mir ganz viel Kraft und ja auch selber dieses Wissen zu haben, da einfach Sachen auch klarer zu sehen, weil als Führungskraft strömen auf einen täglich tausend Sachen ein und jetzt lernen wir halt auch hier viele Methoden um klarzukriegen, was ist wichtig, was ist unwichtig und wie kann ich mein jetziges Handeln auch begründen und dadurch, dass ich jetzt auch mehr Fähigkeiten habe mein Handeln zu begründen, habe ich auch Zeit mir Sachen vielleicht klarer zu machen und dann eine Sache weniger zu machen, weil wenn ich hier hundert Sachen anfangen, wirkt sich das gleich auf den Pflegealltag von den anderen aus, genau, das sind so meine Antreiber. (FG 3, 167-169)*

Das Wissen aus dem Studium ermöglicht es, gezieltere Prioritäten zu setzen und damit die eigene Position weiter zu professionalisieren. Studierende in höheren Positionen haben allein dadurch mehr Möglichkeiten, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu sammeln. Für weniger erfahrenere Studierende könnte dies bedeuten, dass ein höheres Maß an Eigeninitiative gegenüber ihrem Arbeitgeber gefragt ist, um ebenso diverse und karrierefördernde Erfahrungen machen zu können. Im Training könnten erste Anregungen zu diesem Punkt gegeben werden durch beispielhafte Karrierewege und Anwendungsgebiete der Studieninhalte.

### 5.1.2 Umfassende Unterstützung durch Familie, Arbeitgeber und Studierende

Tabelle 11: Subkategorie "Umfassende Unterstützung durch Familie, Arbeitgeber, Studierende" (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Umfassende Unterstützung durch Familie, Arbeitgeber, Studierende	4	7	13	9

Insgesamt spielt die Unterstützung Dritter für alle Studierenden eine wichtige Rolle. Das berufsbegleitende Format sowie das fortgeschrittene Alter der Studierenden und der damit verbundenen familiären Situation, sorgen für ein umfangreicheres Netzwerk als bei traditionell Studierenden. Dieses Netzwerk innerhalb dessen die Studierenden agieren, beinhaltet sowohl fördernde als auch hemmende Faktoren. Die Codierdichte der Unterstützung durch Familie, Arbeitgeber und Studierenden lässt den Schluss zu, dass das Netzwerk einen überwiegend positiven Einfluss auf die Studierenden hat. Dabei berichten alle Studierenden von einem Mindestmaß an Unterstützung durch den Arbeitgeber durch die für das Studium notwendige Freistellung. Dies bezieht sich sowohl auf vorhersehbare Lehrveranstaltungen als auch vereinzelte Termine, wie zum Beispiel Klausuren. Die Aussage der Studierenden A aus dem Fokusgruppeninterview 2 verdeutlicht dies.

*I1: mhm. Und in welcher Art und Weise werden Ihnen Freiräume gegeben?*

*A: Dass ich zum Beispiel sage "Ich kann nur montags, dienstags arbeiten", dass ich von Mittwoch bis Freitag komplett rausgestrichen werde. Dadurch, dass ich im Belegärztekrankenhaus arbeite, ist zum Beispiel kein Wochenende- und kein Nachtdienst da. Wir haben nur so einen Bereitschaftsdienst. Aber da hab ich von vornherein gesagt, den kann ich nicht machen. Und da sind die halt, stehen die völlig hinter. Und ich musste zum Beispiel einmal eine Prüfung nachschreiben, die ins andere Semester ging und die studieren ja von Montag bis Mittwoch. Und da hab ich gesagt "Den Montag brauch ich halt frei" und das hab ich irgendwie auch erst so sieben Tage vorher gecheckt, dass das auf 'nen Montag fällt. Und dann hat sie auch gesagt "Ja, wenn's Prüfung ist, kein Problem. Dann streich ich dich sofort aus dem*

*Dienstplan raus". Also (.) und auch in den Semesterferien, dass ich dann auch wieder voll arbeiten kann und so also. Da sind die total flexibel. (FG 2, 30-31)*

Unterstützung aus dem familiären Kreis geschieht vor allem durch Mithilfe im Haushalt, sowie Korrekturlesen und vereinzelt durch finanzielle Unterstützung. Gleichzeitig gibt den Studierenden auch der emotionale Rückhalt der Familie Kraft. Selbiges gilt für Freundschaften und Kommilitonen, wenngleich letztere auch Unterstützungen durch fachlichen Austausch bieten können.

Auffällig ist, dass die Unterstützung des Arbeitgebers von den Studierenden in Fokusgruppe 3 besonders hervorgehoben wird. Sie erleben vermehrte Unterstützung, zum Beispiel dadurch, dass die im Studium gewonnen Erkenntnisse im Arbeitskontext eingebracht werden sollen oder das Studienvorhaben durch ein Empfehlungsschreiben proaktiv unterstützt wurde. Kolleg\*innen fungieren als Ressource, indem sie Aufgaben abnehmen und somit Freiräume zum Lernen schaffen oder an Studienprojekten der Studierenden teilnehmen.

*B: Ja. Also es ist so, dass mein Vorgesetzter, eben dieser Oberarzt, mich, also, er hat das auch unterstützt, dass ich studiere und gibt mir auch die Freiheiten diesbezüglich. Und jetzt wo ich quasi schon ein bisschen fortgeschrittener bin im Studium, bindet er mich auch in Projekte ein mit dem Studium. Und ich habe jetzt nicht mehr diese klassischen Parkinson-Nurse-Aufgaben sondern halt eben auch zum Teil, einen Bruchteil, an Projekten mich beteiligt mit wissenschaftlichem Arbeiten und so weiter. Also das kann ich dann mit dem Bachelor auch dann tatsächlich noch mal offiziell umsetzen. (FG 3, 50)*

*C: und die haben da auch schon viel Verständnis, die Pflegenden auf der Arbeit, die unterstützen mich auch wenn ich da mit so einer Frage um die Ecke komme, ob ich mit denen ein Interview machen kann, dann sagen die halt nicht „Nee“ sondern sagen „Mach mal“. Das ist für mich natürlich eine große Hilfe, weil ich da viel Offenheit erlebe und da (..) halt die Sachen, die ich beforsche so machen kann, was unterstützt mich noch? Keine Ahnung, ich habe die Hilfe durch den Arbeitgeber (..) ich habe ein Stipendium, was mich halt finanziell da noch mal*

*unterstützt, da brauche ich mir so da keine Gedanken drum machen (..) ja (..) genau. (FG 3, 175)*

B, der als Parkinson-Nurse arbeitet, wird gezielt durch seinen Vorgesetzten in wissenschaftliche Arbeiten eingebunden. C, die als Stationsleitung in einem Pflegeheim arbeitet, erfährt Unterstützung durch Pflegende, die an Interviews teilnehmen, durch ihren Arbeitgeber, sowie finanziell durch ein Studium. Hier ist anzunehmen, dass die Studierenden bereits einen beruflichen Status erreicht haben, vor dessen Hintergrund die Aufnahme des Studiums gerechtfertigter erscheint als bei unerfahreneren Kolleg\*innen. Denkbar wäre auch, dass erfahrenere Studierende ihr Studienvorhaben selbstbewusster kommunizieren und damit für eine größere Akzeptanz beim Arbeitgeber sorgen. Jüngere Studierende beschreiben zwar einen generellen Rückhalt durch den Arbeitgeber, jedoch keine proaktive Unterstützung des Studienvorhabens. Für sie spielt dagegen die Unterstützung der Familie eine zentrale Rolle, was die Aussage der Studierenden B aus dem zweiten Fokusgruppeninterview beispielhaft darstellt.

*B: Das sie mich unterstützen, beispielsweise im ersten Semester hatten wir ja Englisch ((mehrere lachen)) und ich hasse Englisch ((lacht)) muss ich ganz ehrlich sagen, also nicht weil ich es hasse, weil ich die Sprache doof finde, sondern weil ich in der Schule nicht richtig aufgepasst habe, was die englischen Vokabeln dann angeht und ich deswegen auch durch diese drei Jahre Berufserfahrung ein großes Defizit habe (...) und meine Zwillingsschwester ist sehr gut in Englisch ((lacht)) und deswegen, also bin ich jeden Tag hingefahren, haben wir jeden Tag Englisch geübt und dann habe ich das mit ihrer Hilfe auch geschafft zu bestehen. Und ja mein Freund guckt dann auch meine Hausarbeiten mal drüber und mein Onkel und meine Mama und das ist alles so, geht alles so in eins über und das ist denke ich schon, ich wohne zwar alleine mit meinem Freund zusammen und es ist leider nicht so, dass der Kühlschrank immer voll ist ((mehrere lachen)) und dass die Wäsche immer von alleine gewaschen ist, das Glück habe ich leider nicht. (...) deswegen musste man sich dann schon mit seinem Partner da so ein bisschen zu Recht finden, dass das alles auch klappt.*

*Aber trotzdem ist, denke ich die größte (2) doch Familie, würde ich sagen ist das, für mich das Größte, ja. (FG 2, 163)*

Die Studierende B wird auf vielfältige Art durch ihre Familie und ihren Freund unterstützt, was für sie „das Größte“ ist. Dagegen erwähnen die berufserfahreneren Studierenden im Interview 3 die familiäre Unterstützung nur zögerlich und schreiben ihr eine untergeordnete Rolle zu.

Im Rahmen des anvisierten Trainingsprogrammes sollten die Studierenden ihr Netzwerk, sowohl beruflich als auch privat, bewusst reflektieren und einen Überblick gewinnen, in welcher Form Kontakte den Studienerfolg beeinflussen können.

### 5.1.3 Berufliche Kompetenzen als Ressource für das Studium

Tabelle 12: Subkategorie "Berufliche Kompetenzen als Ressource für das Studium" (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Berufliche Kompetenzen als Ressource für das Studium	7	8	7	4

Diese deduktiv gebildete Kategorie beschreibt im Berufsleben erworbene Kompetenzen, die Studierende als Ressource für ihr derzeitiges Studium nutzen können.

Generell schreiben die Studierenden ihren im Berufsleben erworbenen Kompetenzen große Bedeutung bei. Ein Studium der Pflegewissenschaft wäre ohne das Vorwissen der Ausbildung aus ihrer Sicht nicht möglich. Eine Ausnahme bildet hier das erste Semester, deren Einblick in das Studium wahrscheinlich noch nicht ausreichend ist, um den konkreten Nutzen beruflicher Kompetenzen einschätzen zu können. Sie beziehen sich ausschließlich auf überfachliche Kompetenzen, die wiederum in ähnlicher Art in den 3 weiteren Fokusgruppeninterviews genannt werden. Als für das Studium förderliche beruflich erworbene Ressourcen werden die Belastbarkeit, Durchhaltevermögen, eine strukturierte Arbeitsweise, das Zeitmanagement, Lerntechniken, Empathie und Teamfähigkeit angesehen. Als Hintergrund für den Erwerb dieser Kompetenzen wird unter anderem der Zeitdruck im stationären Arbeitsalltag angeführt.

Bei der Nennung nutzbarer, fachlicher Kompetenzen zeigen sich zwischen den Fokusgruppeninterviews nur wenige Überschneidungen. Die Fokusgruppe 3 hebt

hervor, relevante Forschungsfragen entwickeln, sowie einzuordnen und diskutieren zu können. Darüber hinaus, hilft ihnen die berufliche Praxis, Prozesse und Strukturen besser nachzuvollziehen.

*C: Ich glaube ganz viele, verstehen halt Situationen schon ganz anders, wenn wir jetzt irgendwie (...) wenn es zum Beispiel um Beratung geht, da haben wir schon ein Bild im Kopf, was haben wir jetzt für Beratungssituationen in der Pflege schon hinter [uns], was hatten wir da für Schwierigkeiten und jetzt lernen wir nochmal da vielleicht anders mit umzugehen, nochmal zu analysieren: Okay was ist für eine Beratungssituation? Ganz wichtig, wie kann ich in Zukunft damit umgehen? Was ist vielleicht schwierig? Welche Modelle gibt es? Und dadurch glaube ich, dass wir mit Berufserfahrungen schon Situationen im Kopf haben, haben wir ein ganz anderes Aha-Erlebnis, also wir können das dann, glaube ich, schneller wieder zurück in die Praxis transportieren, weil wir auch unser eigenes Handeln einfach automatisch ändern können, wir müssen es ja nicht neu lernen (...)*  
*Tja, ich mein, es ist ja, also klar diese fachliche Arbeit, die wir im Alltag haben, die aber mit den Bewohnern, aber natürlich meine Arbeit als Führungskraft hilft mir natürlich auch, wo wir, wenn wir irgendwie über Organisationsentwicklung unterhalten, habe ich natürlich im Kopf ganz viele Ansatzpunkte um da, ja mein Wissen was ich hier lerne, gerade gleich irgendwie einzubauen und dann gleich mitzunehmen. Ob das immer funktioniert weiß ich nicht, aber auf jeden Fall, wenn wir Berufserfahrene halt so etwas hören, ist es für uns nicht neu, also ich glaube wir haben da viele Sachen schon immer auch erlebt, auf die wir zurückgreifen können. (FG 3, 179-181)*

Die beruflichen Erfahrungen verhelfen zu einem größeren Erkenntnisgewinn durch den in der Textstelle genannten „Aha-Effekt“, bei dem neues Wissen an Bekanntes geknüpft wird und in diesem Zusammenhang eine neue Bedeutung bekommt. Zudem benennen berufserfahrenere Studierende nicht allein berufliche Kompetenzen, die sie in das Studium einbringen, sondern finden umgekehrt einen Übertrag der hochschulischen Erkenntnisse in ihre berufliche Praxis.



Im Gegensatz zu den berufserfahrensten Studierenden, wird im Fokusgruppeninterview 2 deutlich, dass die hochschulischen Inhalte vor dem Hintergrund der beruflichen Praxis kritisch bewertet werden.

*C: Ja wie oft sitzen wir auch hier in der Vorlesung wo die Professoren irgendwas erzählen und wir dann sagen „Also nein“ ((lacht))*

*B: „Das ist nicht so“*

*C: Ja*

*(...)*

*C: Wo sie sich dann versuchen irgendwie raus zu reden „Ja aber es steht ja“ „Ne aber es“*

*B: nur weil es irgendwo steht*

*C: Genau ((lacht))*

*B: ist halt nicht so ((lacht)) ne? (...) (FG 2, 192-200)*

Die berufliche Erfahrung dient als Beurteilungsrahmen für die hochschulischen Inhalte, die bei vermeintlich fehlendem Bezug zur Praxis nicht bestehen können. Hier findet, anders als bei Fokusgruppe 3, keine Symbiose der berufspraktischen und hochschulischen Inhalte statt. Aus diesem Grund empfiehlt es sich im Trainingsprogramm für eine konstruktive Einordnung der beruflichen Kompetenzen als Ressource zu sensibilisieren. Dies bedeutet aber auch den „Bruch“, den ein Studium insbesondere für weniger berufserfahrene Studierende bedeuten kann, zu reflektieren.

#### 5.1.4 Positive Reaktionen des familiären und beruflichen Umfelds

Tabelle 13: Subkategorie "Positive Reaktionen des familiären und beruflichen Umfelds" (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Positive Reaktionen des familiären und beruflichen Umfelds	4	5	6	6

Die Studierenden berichten generell von überwiegend positiven Reaktionen auf die Aufnahme des Studiums, sowohl seitens der Familie als auch im Kolleg\*innenkreis. Diese gehen von praktischen Unterstützungen bis hin zu Respektsbekundungen im Bekannten- und Kolleg\*innenkreis. Die Studierenden beschreiben häufig, dass

Kolleg\*innen von ihnen auch gerne studieren würden, es aber vor dem Hintergrund ihrer finanziellen und familiären Verpflichtungen nicht für machbar erachten.

Zwischen den Fokusgruppen lassen sich unterschiedliche Nuancen erkennen, bei gleichbleibend positivem Grundtenor. So beschreiben die Studierenden der Fokusgruppe 1 die Reaktionen im familiären Kreis ausführlicher, als die Reaktionen im beruflichen Umfeld.

*I1: mhm Und auch hier: Wie hat Ihre Umgebung reagiert, weil es ist einfach zu interessant zu erfahren. Professionelle, also Ihre Arbeitsumgebung, als auch Familie.*

*C: Also meine Familie hat auch sehr freudig eigentlich reagiert. Also mein Vater war ja eh schon hin und weg eigentlich: ((lacht)) Und ich bin von meinen Geschwistern die einzige, die jetzt studieren geht. Und da bekomme ich eigentlich auch ganz viel Unterstützung. Und meine Eltern unterstützen mich finanziell, weil ich nur eine halbe Stelle arbeite. Und auf der Arbeit, auch ganz unterschiedlich. Sowas wie „Oh das finde ich aber cool. Würde ich eigentlich auch gern machen, aber ich habe Kinder das schaffe ich nicht.“ (FG 1, 70)*

Die Studierenden beschreiben häufig positive Reaktionen, denen Zweifel vorausgingen (s. Barrieren: ...).

*A: Und am Ende als mich dann dafür entschieden habe, haben dann eigentlich alle die Entscheidung respektiert. Mein Freund vor allem der stand eigentlich die ganze Zeit sowieso hinter mir. Und ja jetzt finden's alle ganz toll. ((lacht)). (FG 1, 23 Interview)*

Die Aussage steht beispielhaft für die Reaktionen des familiären Umfeldes der Studierenden im ersten Semester. Anfängliche Skepsis, eventuell vor dem Hintergrund der erst gerade abgeschlossenen Ausbildung, weicht emotionaler und praktischer Unterstützung.

Studierende der Fokusgruppe 3 nennen in ihren Ausführungen häufiger das berufliche Umfeld und deren Reaktion auf die Aufnahme des Studiums. Hier wird

unter anderem auch die Haltung der Pflegenden gegenüber der Akademisierung angesprochen.

*A: XXX-Stadt wurde gar nicht komisch angeguckt, weil ich hier in XXX-Stadt auch arbeite tatsächlich. Erstmal die Frage nach 10 Jahren beruflicher Tätigkeit, warum ich jetzt noch studieren will, wurde im familiären Kreis und im sozialen Kreis allgemein sehr positiv aufgefasst. Im Kollegenkreis wurde es zunächst eher belächelt aber die haben sich mittlerweile auch da verändert, weil offensichtlich auch die Wichtigkeit der pflegewissenschaftlichen Studiengänge dadurch ankommt, dass auch immer mehr meiner Kollegen jetzt hier in Pflegestudiengängen in XXX-Stadt unterwegs sind.*

*I1: Ah, ok. Das heißt, das sind dann sogar Kollegen bei Ihnen.*

*A: Bei mir auf Station, genau. (FG 3, 30-33)*

Deutlich werden hier positivere Ansichten gegenüber pflegewissenschaftlichen Studiengängen allein dadurch, dass immer mehr Pflegekräfte sich hochschulisch weiterbilden. Hiermit verschiebt sich die Norm: Pflegekräfte, die studieren, scheinen gerade dort, wo ein dementsprechender Studiengang angeboten wird, akzeptierter zu sein und die hochschulische Qualifizierung im pflegerischen Alltag scheint an Relevanz zu gewinnen.

### 5.1.5 Lernorganisation

Tabelle 14: Subkategorie "Lernorganisation" (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Lernorganisation	3	8	5	5

Vor dem Hintergrund der beruflichen Tätigkeit und teilweise familiären Verpflichtungen, gilt der Frage der Lernorganisation besondere Aufmerksamkeit. Hier berichten die Studierenden einheitlich, dass das Lernpensum neben der Berufstätigkeit tatsächlich eine Herausforderung darstellt. Dieser begegnen alle Studierenden mit effektiven Strategien, die damit eine entscheidende Ressource darstellen.

Einen Teil dieser Strategie bildet das Nutzen von „Lücken“, wie Studierende B aus Interview 2 beschreibt.

*B: Wie Sorge ich dafür? (...) Man muss das schon organisieren, auch gerade dann, wenn man im Schichtdienst arbeitet und der Studiengang sagt, dass ja eigentlich mehr oder weniger voraus, dass wenn du mit der Pflege zu tun hast, dass du auch im Schichtdienst arbeitest, dass du dich so organisieren musst, dass du beispielsweise, ach, ich habe ich auch ganz oft meine Lernkarten im Nachtdienst mitgehabt und dann da nochmal drüber gelesen oder im Spätdienst bevor ich meine Runde gemacht habe einmal noch die Lernkarten angeguckt und dann losgegangen, das sind so Sachen, weiß ich nicht, muss man sich irgendwie dann einfordern. (FG 2, 202)*

Die Studierende integriert das Lernen in ihren beruflichen Alltag und nutzt kleinere Zeiträume, um Lernstoff zu wiederholen. Deutlich wird hier auch die repetitive Lernstrategie über Karteikarten.

Ähnlich beschreibt es ein Studierender des vierten Interviews, der ebenfalls während des Nachtdienstes lernt.

*B: Ähm, ich habe immer am Ende des Jahres, so um Oktober rum, einen Termin mit meiner Stationsleitung, wo wir das ganze Jahr planen. Wo ich in der vorlesungsfreien Zeit mein "Frei am Stück" bekomme, sodass ich mich dann auf die Arbeiten konzentrieren kann. Wo ich meinen Bildungsurlaub hinsetzte, dass ich dann zusätzlich wieder freie Zeit habe zum Lernen und ja. Das wird im Dienstplan auch kenntlich gemacht, sodass mich auch niemand anruft, wenn dann diese Zeiten sind. Das ist mein Wunsch, das ist mein festes "Frei", da werde ich nicht angerufen, ob ich einspringen kann oder nicht. Das hilft mir. Und dann auch, ist es teilweise so, wenn ich Nachtdienste habe mit Kollegen, die das gut finden, dass ich studiere, dass schon durchaus mal sagen: "Hey, hast du noch was fürs Studium zu tun? Dann setz dich mal für zwei Stunden hin, mach was fürs Studium. Ich übernehme jetzt die Klingel oder ich mach das." Und dass ich auch teilweise auch*

*auf der Arbeit meine Arbeiten schreiben kann, gerade immer so in den semesterfreien Zeiten, so im Januar, Februar, wenn dann die ganzen Abgaben kommen. "Hey, setz' dich mal hin. Ich mach das schon." Sodass ich auch auf der Arbeit unterstützt werde. (FG 4, 166)*

Die kollegiale Unterstützung ermöglicht es dem Studierenden, ruhigere Zeiten im Arbeitsalltag für sein Studium zu nutzen. Darüber hinaus plant er, zusammen mit der Führungskraft, ein „Frei am Stück“, um ungestört lernen zu können und nicht abrufbar zu sein. Hier wird deutlich, dass die Lernorganisation nicht für sich steht, sondern von Dritten, wie Kolleg\*innen und Vorgesetzten, positiv mitgestaltet wird. Aus den gewonnenen Erkenntnissen zur Lernorganisation können gezielt für das Trainingsprogramm „Best Practices“ zusammengefasst werden, die den Studierenden bereits vor Beginn des Studiums Ideen geben.

### 5.1.6 Im Studium erworbene Kompetenzen

Tabelle 15: Subkategorie "Im Studium erworbene Kompetenzen" (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Im Studium erworbene Kompetenzen	0	0	9	3

Diese Kategorie umfasst Aussagen zu im Studium erworbenen oder im Studium weiterentwickelten Kompetenzen, unabhängig davon, ob ein Übertrag in die berufliche Praxis stattfindet oder nicht. Auffällig ist der immense Unterschied in der Codierdichte: Die Studierenden in Interview eins und zwei berichten von keinerlei Kompetenzzuwachs, während Fokusgruppe 3 die höchste Codierdichte mit 9 Aussagen aufweist, gefolgt von der Fokusgruppe 4 mit 3 Aussagen.

Bereits in der Auswertung der Kategorie „Berufliche Kompetenzen als Ressource für das Studium“ fällt auf, dass für die Studierenden der Fokusgruppe 3 ein Übertrag der theoretischen Kenntnisse in den beruflichen Alltag stattfindet und Kompetenzen vor dem Hintergrund der vielfältigeren, beruflichen Tätigkeiten besser erworben und weiterentwickelt werden können. Die Aussage von der Studierenden E aus Fokusgruppe 3 verdeutlicht diesen Punkt.

*I2: Auch gibt es bei Ihnen beruflichen Erfahrungen, die Sie hier im Studium nutzen können?*

*E: Ich bin gleich nach der Ausbildung als Bereichsleitung eingesetzt worden, musste im Grunde Führungskompetenzen an den Tag legen, die ich aber nicht hatte. Also ich musste ein relativ großes Team führen, das hat damals der Chef hat das in mir gesehen und gedacht „Mensch die kann das“, ich hatte aber kein Hintergrundwissen dazu, ich habe mir das über viele Jahre hinweg irgendwie abgeguckt, angeeignet, ich wusste aber nicht wo ich das nachlesen kann oder wie man es macht, dann habe ich einzelne Fortbildungen besucht und Weiterbildungen Bereichsleitung Praxisanleiter und und und, und hier ist es schon so, dass man noch mal gerade so der Bereich Mitarbeiterführung dann noch mal das kompakte Wissen was dazu gehört, noch einmal vermittelt bekommt und man es noch irgendeinmal wieder rekonstruieren kann "War es richtig? War es nicht richtig? Was war besser? Was muss man in Zukunft anders?"*

*I2: Ja, das heißt Sie haben auch die Führungskompetenz weiterentwickelt (unv.)?*

*E: Ja*

*I2: Und gibt es darüber hinaus noch Kompetenzen, wo Sie sagen "Das konnte ich jetzt weiterentwickeln durch das Studium"?*

*E: Ja, das, ich fühle mich selber, das ich mich selber besser präsentieren kann, dass ich für mich klar sagen kann, das bin ich und das möchte ich jetzt sagen und überhaupt diese Angst zu verlieren, zu sprechen, vor Fremden zu sprechen oder (..) über ein Thema, was ich vielleicht noch gar nicht, in der Anfangszeit war es ganz schlimm, da mussten wir Themen präsentieren, die habe ich überhaupt gar nicht verstanden, aber ich musste es präsentieren und habe es auch scheinbar übergebracht und jeder hat mich verstanden, ich wusste nicht was ich erzählt habe. (...) (FG 3, 132-138)*

Die Frage des Interviewers zielt ursprünglich auf berufliche Kompetenzen ab, von denen die Studierende im Studium profitiert. Dennoch antwortet die Studierende mit dem Mehrwert des Studiums für ihre berufliche Praxis und der damit

weiterentwickelten Führungskompetenz. Eine Kompetenzerweiterung sieht sie vor allem dadurch, dass sie ihre Entscheidungen und Handlungsweisen neu bewerten kann und somit rückblickend als Lernerfahrung nutzt. Berufliche erworbene Kompetenzen und hochschulisch erworbenes Wissen wirken synergetisch: in beiden Erfahrungswelten profitiert die Studierende. Nach einer weiteren Frage ergänzt die Studierende, dass sie durch das Studium ihre Präsentationskompetenz steigern konnte. Weitere Studierende derselben Fokusgruppe berichten von einem Zuwachs weiterer fachlicher und überfachlicher Kompetenzen: Teamfähigkeit, Methodenkompetenz, Prioritäten setzen, Fachkompetenz, Führungskompetenz, Sozialkompetenz und wissenschaftliches Arbeiten.

Die Studierenden der Fokusgruppe 4 beschreiben allein überfachliche Kompetenzen, bei denen sie einen Zuwachs erleben. Die Studierende C beschreibt dabei einen Kompetenzerwerb, der sich seit dem Abitur weiterentwickelt hat.

*C: (2) Ähm, also, das ist eigentlich mehr so, das hat im Abitur angefangen, hat sich über die Ausbildung hingezogen und ist jetzt immer noch. Dass man sich eben selbst vom Zeitmanagement her strukturiert. Also, ich merke, dass es immer besser wird. Irgendwann denk ich mal kann ich es vielleicht ganz aber so im Abitur hat das angefangen und jetzt entwickelt sich das so langsam. Zum Beispiel heute hab ich mir einen Zeitplan geschrieben, wie viele Seiten ich pro Tag schaffen muss, um auf mein Pensum zu kommen, damit ich die Hausarbeiten pünktlich abgebe. Und das ist etwas, was ich nicht direkt im Studium entwickelt hab - die Entwicklung hat in der Abiturzeit angefangen - aber das merke ich, dass ich das jetzt entwickle. Dass ich mich selbst strukturieren muss, dass ich mir Sachen jetzt mehr zutraue, dass ich so ein bisschen auch das Gefühl hab, Sachen auch ganz gut hinzubekommen. Mein Selbstwertgefühl steigt und ja, ich fühl mich hier einfach irgendwie gut, dass ich hier so angenommen und akzeptiert werde, wie ich bin. Und das tut ja meinem Ego und meinem ganzen Selbstwertgefühl irgendwie auch gut. Und deswegen bin ich einfach gerne hier.*

*I2: Ja. Also Sie sind auch selbstbewusster geworden in der Zeit.*

*C: Ja, doch. Würde ich schon sagen. (FG 4, 195-197)*

Zum einen beschreibt sie, dass sie ihre Zeit strukturierter managen kann und damit ihr Lernpensum einhalten kann. Dieses Erfolgserlebnis wiederum stärkt ihr Selbstvertrauen, das durch das akzeptierende, hochschulische Umfeld weiter gefördert wird. Von einem Übertrag der Kompetenzen in den beruflichen Alltag berichtet keiner der Studierenden der vierten Fokusgruppe.

Die Heterogenität der Studierenden wird in diesem Aspekt besonders deutlich und weist auf eine Vulnerabilität weniger berufserfahrener Studierender hin. Der fachliche Nutzen des Studiums scheint den Studierenden weniger deutlich zu sein. Die Herausforderung besteht innerhalb des Trainingsprogrammes darin, auf die Eigenverantwortung in Bezug auf Transferleistungen hinzuweisen. Alternativ müssten sich Lehrveranstaltungen um einen konkreteren Praxisnutzen bemühen.

### 5.1.7 Entlastung durch das Studium

Tabelle 16: Subkategorie "Entlastung durch das Studium" (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Entlastung durch das Studium	0	1	3	3

Obwohl das Studium neben der Arbeit als Herausforderung wahrgenommen wird, erleben einige Studierende auch eine konkrete Entlastung durch das Studium und damit als Ressource. Die Entlastung zeigt sich zum einen durch die mit dem Studium einhergehende Reduzierung der Arbeitszeit und zum anderen durch den sozialen Aspekt der studentischen Sozialisierung. Beispiele aus den Fokusgruppeninterviews 2 und 4 sollen dies verdeutlichen.

*B: Ja, also positiv verknüpfe ich damit jetzt, weil ich ja jetzt durch das Studium auch auf 50 Prozent heruntergegangen bin. Und das ist schon eine ordentliche Arbeitserleichterung, auch in dem Schichtdienst gewesen. Und dadurch, dass ich auch mit meiner Stationsleitung das so abgekabelt habe, dass ich auf jeden Fall dann nur jedes zweite Wochenende klar aber dann auch nur Montag und Dienstag arbeiten kann. Hatte man dann trotzdem etwas geregelteren Ablauf und Dienstplan, als alle anderen. Das hat mich dann auch immer sehr und*



*ja was noch? (8) Das man wieder neue Kontakte kennenlernt. ((atmet aus)) Das man, ja anders Freizeit hat, dass man wieder was für sich tut, dass man da nachdenken kann. Man lernt wieder etwas. Es ist nicht mehr dieses abgestumpfte, weil sonst ist man ja immer wirklich zur Arbeit gegangen. Man wusste was man macht und man war ja auch in dem Fachgebiet und man musste ja dann nicht mehr unbedingt etwas dazulernen. Vielleicht wenn man auf einer Weiterbildung war oder so , dass man sich dann hinsetzen musste und sich etwas über Hygiene anhören musste. Aber ansonsten war es ja nicht so, dass man da irgendwie vom Kopf irgendwie (1) was machen musste und das ist ja natürlich hier anders und das finde ich ja auch gut, weil es gibt nichts schlimmeres, wenn da einfach nach Hause kommst und du hast so gar nichts mehr, klar es gibt jetzt auch im Studium Phasen, wo es dann irgendwie da stressig ist mit Lernen, wo man denkt „Och, biste denn blöd ? Ey, das du das gemacht hast. Jetzt musst du wieder lernen und ja alle anderen treffen sich. Ja, ich muss lernen“ aber das ist ja (3) gut  
I2: Ja, also allein, dass man kognitiv herausgefordert ist.*

**B: Genau. (FG 2, 153-155)**

Die Studierende B aus der Fokusgruppen 2 beschreibt zum einen eine Entlastung durch die reduzierte Arbeitszeit sowie eine größere Planbarkeit ihrer Dienstzeiten, da ihr Studium an drei festgelegte Tagen pro Woche stattfindet. Gleichzeitig beschreibt sie, dass es ihr guttut, wieder etwas zu lernen und kognitiv gefordert zu sein. Diese Erfahrung bildet für sie einen Kontrast zum Arbeitsalltag aber auch zu berufsspezifischen Fortbildungen, die durch frontale Vorträge geprägt zu sein scheinen. Das Studium wirkt somit auf zwei verschiedene Arten als Ressource für die Studierende B.

Studierende C aus dem Fokusgruppeninterview 4 beschreibt eine weitere Ressource, die für sie mit dem Studium einhergeht.

*C: Und es ist schon irgendwie schön, weil man den Alltag so ein bisschen Zuhause lassen kann und wir immer so schöne Dinge außerhalb der Uni unternehmen und ich hier auch meine Kommilitonen wieder treffe, zu denen ich eine Freundschaft aufgebaut hab. Und bei*

*uns ist es ja eigentlich auch schon ziemlich familiär. Also ich würde, ja, meine Mitbewohner schon eher zur Familie zählen als zu Freunden. Und ich bin einfach gerne hier, weil ich hier einen Freundeskreis aufgebaut hab. Weil wir auch viel am Frühstückstisch diskutieren. Ich genieße, dass wir zusammen essen regelmäßig, weil das bleibt manchmal Zuhause auf der Strecke, dadurch, dass mein Mann normale Arbeitszeiten hat und ich im Schichtdienst arbeite. Es ist halt so schön, wenn man zusammen frühstückt oder zusammen Mittag isst und das genieß ich immer sehr. (FG 4, 179)*

Innerhalb der Blockwoche ist C studentisch sozialisiert durch eine Art vorübergehendes WG-Leben. Sie zieht Kraft aus ihren sozialen Kontakten und gemeinsamen Unternehmungen. Dadurch, dass ihr normaler Arbeitsalltag durch den Schichtdienst geprägt ist, nehmen beispielsweise gemeinsame Mahlzeiten während der Blockwoche einen besonderen Stellenwert ein.

Beide Beispiele zeigen, dass das Studium durch vorhersehbare und geregelte Zeiten für die Studierenden eine Ressource darstellen kann. Das Trainingsprogramm könnte diese Ressource noch sichtbarer und nutzbarer machen, dadurch, dass mit den geregelten Arbeitszeiten eine höhere Selbstbestimmung einhergeht. Womöglich könnte das Gefühl der inneren Kontrolle („intern locus of control“) durch das bewusste Wahrnehmen dieser neugewonnenen Autonomie gestärkt werden und einen Übertrag in andere Lebensbereiche finden.

### 5.1.8 Private Aktivitäten mit Inspirationspotential

Tabelle 17: Subkategorie "Private Aktivitäten mit Inspirationspotential" (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Private Aktivitäten mit Inspirationspotential	2	0	0	0

Diese Ressource ist lediglich zweimal innerhalb des ersten Interviews codiert, deshalb beschränkt sich die Auswertung dieser auf eine kurze Zusammenfassung des Gesagten.

Inspirationspotenzial für das Studium ergibt sich durch das sportliche Engagement oder parallel ablaufende Weiterbildungsmaßnahmen.

### 5.1.9 Fehlen einer festen betrieblichen Bindung

Tabelle 18: Subkategorie "Fehlen einer festen betrieblichen Bindung" (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Fehlen einer festen betrieblichen Bindung	1	0	0	0

Diese Ressource ist nur einmal kodiert. Sie bezieht sich auf die Aussage einer Studierenden des ersten Fokusgruppeninterviews, die als Freelancerin für verschiedene Einrichtungen tätig ist, jedoch keine feste Anstellung hat. Für sie stellt dies eine Ressource dar, da sie in früheren Arbeitsverhältnissen schlechte Erfahrungen gemacht hat.

## 5.2 Hauptkategorie Studienmotivation

Tabelle 19: Codierdichte Hauptkategorie Studienmotivation (eigene Darstellung)

Subkategorie	Bildung	Anzahl Codes	Definition
Konkrete vs. diffuse Zielvorstellungen	deduktiv	26	Es bestehen konkrete und/oder diffuse Zielvorstellungen. Eine Zielvorstellung besteht z.B. in einer zukünftigen (pflege-)pädagogischen Tätigkeit.
Fachinteresse	induktiv	21	Aussagen zu konkretem Interesse an dem Fachgebiet als Motivation das Studium aufzunehmen
Vielfältige Berufsperspektiven	induktiv	19	Hinweise auf das Bedürfnis "nicht das ganze Leben das Gleiche zu machen"
Erwerb von Handlungsmacht/ Agency	induktiv	18	Eine Studienmotivation bildet der Erwerb von Handlungsmacht/ Agency, um bspw. Veränderungen in der Pflege bewirken zu können.
Ausstieg aus der Pflege	induktiv	17	Das Studium dient zum Erwerb einer Garantie, das gegenwärtige pflegerische Handlungsfeld zukünftig vollständig verlassen und in anderen Aufgabenfeldern zu besseren Bedingungen arbeiten zu können
Bildungserfahrungen von Nicht-Gymnasiastinnen	induktiv	16	Bildungserfahrungen von Hauptschülerinnen oder Realschülerinnen, wie z.B. die Investition in ein zusätzliches Schuljahr, wirken auf das Ergreifen eines berufsbegleitenden Studiums movierend.
Interesse an wissenschaftlichem Arbeiten	induktiv	6	Aussagen, die darauf hinweisen, dass das Interesse an der Wissenschaft/ wissenschaftlichen Arbeiten zur Studienentscheidung geführt hat
Anregung des Arbeitgebers	Induktiv	4	Die Studierenden wurden im Rahmen ihrer Ausbildung von ihren Arbeitgebern bzw. Lehrkräften der einschlägigen Fachschulen ermutigt sich auf einen ausbildungsbegleitenden Studienplatz zu bewerben.
Vereinbarkeit Familie/ Beruf	induktiv	4	Aussagen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf als Motivation das Studium zu beginnen.

### Allgemeine Angaben

In der Hauptkategorie der Studienmotivation zeigt sich eine höhere Codierdichte an den Subkategorien „Konkrete vs. diffuse Zielvorstellungen“ sowie dem „Fachinteresse“. Auf dem ersten Blick deutet sich somit die hohe Bedeutung von Zielvorstellungen und dem Fachinteresse an der Pflege und der Pflegewissenschaft.

Allerdings fällt auf, dass die thematisch verwandte Subkategorie „Interesse an wissenschaftlichem Arbeiten“ eine geringere Codierdichte aufweist. Insofern kann vermutet werden, dass zwischen dem fachwissenschaftlichen anwendungsbezogenen Fokus und einem breiteren wissenschaftlichen Fokus unterschieden werden darf. Die interviewten Studierenden an den untersuchten Fachhochschulen zielen anscheinend daher in der Mehrheit nicht auf eine wissenschaftliche Karriere.

Im Mittelfeld, wenn man der Codierdichte folgt, befinden sich die berufsfeldbezogenen Motivationsfaktoren: Im Hinblick auf vielfältige Berufsperspektiven, dem Erwerb von „Agency“ zur nachhaltigen Gestaltung beruflicher und institutioneller Handlungsfelder der Pflege sowie dem Ausstieg aus der direkten Pflege, geht es um eine deutliche Verbesserung der bisherigen beruflichen Situation und/oder einer Etablierung der jeweils eigenen pflegerischen Expertise. Hier deutet sich an, dass die realistischen Chancen diese Vorstellungen umsetzen zu können unbedingt auch im Trainingsprogramm thematisiert werden sollten.

Weniger von Bedeutung sind zum einen die Kategorie „Anregung des Arbeitgebers“ sowie „Vereinbarkeit Familie/ Beruf“. Erstere ergibt sich vor dem Hintergrund, dass die vierte Fokusgruppe sich aus Studierenden zusammensetzte, die ausbildungsbegleitend mit dem Studium begonnen hatte. Letztere Kategorie ist aus den Äußerungen von Studierenden aus den ersten beiden Fokusgruppen gebildet worden, welche sich in einer frühen familiären Phase mit Versorgungspflichten für kleine Kinder befanden oder über keine Familie, aber einem artikulierten Wunsch nach familienfreundlichen Arbeitsverhältnissen im Sinne einer zukünftigen Familienbildung verfügten, herausgearbeitet worden.

Um im Detail auf die inhaltlichen Gehalte einzugehen, werden nun auf den folgenden Seiten exemplarische Ausschnitte aus den transkribierten Interviews vorgestellt und interpretiert. Die zu diesem Zweck durchgeführte Analyse orientiert sich einerseits an der Codierdichte, aber auch an dem inhaltlichen Gehalt der Aussagen. Hauptsächlich werden Originalzitate aus den Transkripten hauptsächlich, wenn inhaltliche Gründe dem nicht widersprechen, entsprechend der höchsten sowie der niedrigsten Codierdichte herangezogen.

### 5.2.1 Konkrete vs. diffuse Zielvorstellungen

Tabelle 20: Subkategorie "Konkrete vs. diffuse Zielvorstellungen" (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1 <sup>4</sup>	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Konkrete vs. diffuse Zielvorstellungen	6	4	13	3

Es besteht eine große Spannweite im Verhältnis von konkreten und diffusen Zielvorstellungen. Hauptsächlich konkretisiert wurde das berufliche Handlungsfeld der Lehrtätigkeit an Schulen der Alten- oder Krankenpflege außerhalb des Geltungsbereichs des Berufsbildungsgesetzes (BBiG). Vereinzelt sind auch andere zukünftige Handlungsfelder wie die Wissenschaft oder die Pflegeberatung thematisiert worden. Gleichsam, allerdings eher als diffuse Zielvorstellung artikuliert, soll mit dem Studium eine qualifiziertere berufliche Praxis im bereits bestehenden Handlungsfeld gewährleistet werden. Eine weitere weitaus konkretere Zielvorstellung bildete die Erreichung eines guten Bachelorabschlusses, verbunden mit einem zeitnahen Übergang in einen Masterstudiengang.

Bei den Fokusgruppen 1 und 2 überwiegen hauptsächlich diffuse Beschreibungen von Zielvorstellungen: Was bei der Fokusgruppe 1 nicht verwundert, da es sich um eine Gruppe von Studienanfängerinnen mit einer relativ kurzen Praxiserfahrung gehandelt hatte. Die Fokusgruppe 2 wiederum setzte sich wie die anderen Fokusgruppen aus Studierenden des 5. Semesters zusammen. Diese Gruppe sah im Gegensatz zu den anderen Fokusgruppen die Verantwortung für die Vermittlung von konkreten beruflichen Ideen bei der Hochschule.

In den folgenden Interviewausschnitten werden die Aussagen von der Person A aus der dritten Fokusgruppe mit C aus der zweiten Fokusgruppe in Beziehung gesetzt. Beide waren ausgebildete (= examinierte) Gesundheits- und Krankenpflegerinnen, wobei A nach Eigenangaben über eine Fachweiterbildung im Bereich der Palliativpflege verfügte:

*I1: Und zu Ihrer zukünftigen Aufgabe haben Sie ja schon ein bisschen beschrieben. Beratung, das wäre was Sie gerne machen würden. (.)  
Was wäre denn so konkret zu nennen?*

<sup>4</sup> Dokumententitel je Interview: Interview 1 (231017\_Gesamt\_061117), Interview 2 (081117\_Gesamt\_281117), Interview 3 (061217\_Gesamt\_131217), Interview 4 (141217\_Gesamt\_191217)

*A: So Pflegeberatung, womöglich bei der Krankenkasse Pflegeberatungsstellen, einfach die rechtlichen Hintergründe zu beleuchten und ja. Mir das Feld das einfach zu erarbeiten, was bei Krankenkassen beispielsweise noch Beraten geht oder (unv.) beim MDK. Da bin ich immer noch nicht so weit drin, wie viele verschiedene Beratungsmöglichkeiten es halt gibt. Aber (.) da würde ich das verorten.  
(FG 3, 28-29)*

A aus der dritten Fokusgruppe benennt ein konkretes Ziel, das sie mit ihrem Studium erreichen will. Ihr Ziel besteht darin zukünftig als Beraterin in einem etablierten institutionalisierten Zusammenhang einer Krankenkasse oder eines Pflegestützpunktes nach § 7c SGB XI zu arbeiten. Ein interessanter Befund ist, dass diese Handlungsfelder aufgrund des institutionalisierten Rahmens eine realistische Option zu sein scheinen. Als eine weitere Alternative zur Beratungstätigkeit wurde der Medizinische Dienst der Krankenkassen (MDK) erwähnt, welcher Monitoringfunktionen hinsichtlich der Gewährleistung und Erbringung von Leistungen der gesetzlichen Krankenversicherung und der Pflegeversicherung übernimmt. Und damit benennt sie eine weitere potentiell realistische Option für eine berufserfahrene Pflegeakademikerin auf Bachelorniveau. Inhaltlich jedoch besteht bei ihr noch Unklarheit über die inhaltlichen Ausformungen bzw. Spezialisierungen der zu erbringenden Beratungsleistungen. Diesem diffusen Aspekt nahm sie jedoch zum Anlass durch ihr Studium diese Aspekte proaktiv sich selbst zu erarbeiten.

Allerdings wurde dieser proaktive Ansatz nicht von allen Studierenden geteilt, wie es anhand der Äußerungen von C aus der zweiten Fokusgruppe deutlich wird:

*C: Ja, also, ich habe mir wirklich erhofft schon (.) also gezeigt zu bekommen, wo ich nach meinem Studium vielleicht hingehen kann, dass ich trotzdem patientennah bleibe aber nicht direkt an der Basis, dieses Pflegerische, was A ja schon gesagt hat, was hier leider, was ich auch finde, sehr nach hinten überfällt. Es wird hier zwar gesagt, vielleicht angerissen "Ihr könnt das machen. Aber ihr müsst selber gucken, wo ihr bleibt". Das, ja.*

*I1: Ok. (.) Und was sehen Sie denn so als Ihre zukünftige Aufgabe?*

*C: Also ich persönlich möchte auch gerne, also eigentlich war es wirklich mein Plan auch in die Pflegeschulen zu gehen, wo ich mich jetzt ein bisschen drum gekümmert habe und gemerkt habe, dass es sehr schwierig ist. Weil so, wie es von der Schule verkauft und geplant wird, ist es eigentlich überhaupt nicht umsetzbar, was ich sehr traurig finde. Und deswegen bin ich im Moment auch noch sehr unschlüssig, wie es jetzt weitergeht. Weil das was ich machen wollte halt leider einfach nicht angenommen wird von den Berufsschulen, so wie es von der Schule gesagt wird.*

*I1: Die Krankenpflegeschulen oder die Berufsschulen jetzt?*

*C: Also, richtig Berufs-. Also uns wurde gesagt, wir können mit unserem Studium als Quereinsteiger als Lehrkraft an Berufsschulen gehen aber das nehmen die Berufsschulen nicht an. Ich hab jetzt mit zwei Berufsschulen schon Gespräche geführt und sie wollen eigentlich lieber wirklich Lehrkräfte haben, die richtig*

*I1: mit dem Master*

*C: richtig stud- also eigentlich richtig Lehramt studiert haben. (FG 2, 79-85)*

Anders als bei A aus der dritten Fokusgruppe fordert C Orientierungshilfe von ihrer Hochschule im Hinblick auf mögliche und konkrete Studienziele ein. Inwieweit sie die an der Hochschule etablierte Karriereberatung bereits genutzt hatte, bleibt allerdings unklar, da sie im Interview hierzu nichts erwähnt hat. Ihre persönliche Zielvorstellung erscheint daher eher diffus zu sein: Einerseits will sie patientennah arbeiten, andererseits nicht in der direkten pflegerischen Versorgung. Sie identifiziert diese zukünftige Tätigkeit stärker mit dem Kontext der Lehrtätigkeit an einer Pflegeschule, welche von ihr jedoch nicht mit den gängigen Berufsschulen der besonderen Art außerhalb des BBiG assoziiert wird, an denen das Staatsexamen der Gesundheits- und Krankenpflege erworben werden kann. Stattdessen will sie nach Rückfrage des Interviewers an berufsbildenden Schulen im Geltungsbereich des BBiG im Berufsschullehramt nach Erhalt des Bachelors arbeiten. Ihren Aussagen gemäß wurde diese Möglichkeit als berufliches Einsatzgebiet von ihrer Hochschule empfohlen. Zu diesem Zweck hatte sie explorativ mehrere Berufsschulen angesprochen, welche ihr Anliegen unisono verneinten. Sie macht daraufhin die



Hochschule für diese Falschinformationen verantwortlich und ist deswegen bezüglich der zukünftigen Zielsetzungen in ihrem weiteren Studienweg verunsichert.

In dieser Subkategorie wird ein Spannungsverhältnis zwischen konkreten und ausnahmslos diffusen, sich auch zum Teil widersprechenden, Zielvorstellungen sichtbar. Aus den Äußerungen lässt sich rekonstruieren, auf welcher Informationsbasis diese Vorstellungen artikuliert worden sind: A aus der dritten Fokusgruppe verfügt vor dem Hintergrund ihrer pflegerischen Fachweiterbildung über einen ausgeprägten professionellen Erfahrungsfundus gegenüber C aus der zweiten Fokusgruppe. Hierdurch ergibt sich ein vertieftes Wissen über mögliche etablierte Handlungsfelder. Während C hingegen sich noch nicht verorten kann, obwohl sie laut den gesetzlichen Bestimmungen des Krankenpflegegesetzes zumindest als angestellte Lehrkraft an einer Krankenpflegeschule arbeiten könnte. Der Eindruck legt sich nahe, dass sie eine stärker passive Rolle in der Informationsbeschaffung trotz ihrer Eigenrecherche einnimmt. Die Verantwortlichkeit für die Behebung ihres Informationsdefizites sieht sie bei der Hochschule

Insgesamt wird deutlich, dass es empfehlenswert erscheint dieses vermutlich auf die berufliche Entwicklung zurückzuführende Spannungsverhältnis zwischen konkreten und diffusen Zielvorstellungen im Trainingsprogramm bedarfsbezogen zu thematisieren.

### 5.2.2 Fachinteresse

Tabelle 21: Subkategorie "Fachinteresse" (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Fachinteresse	7	1	9	4

Der motivationale Aspekt des Fachinteresses, der aus den vier Fokusgruppeninterviews herausgearbeitet werden konnte, weist eine Vielfalt an Themen auf: Ein Hauptthema der Studienmotivation bildet das Interesse am Wissenserwerb, fokussiert auf die Pflegewissenschaft und weiteren pflegebezogenen Themen sowie die Erweiterung der eigenen beruflichen Kompetenzen. Zu den weniger genannten Themen gehören die Hochschule und ihr Lehrbetrieb als Gegenstand des Fachinteresses, die persönliche überfachliche Weiterentwicklung

und zuletzt die „Grundsteinlegung“ des Fachinteresses schon während der pflegerischen Ausbildung.

In den folgenden Interviewausschnitten werden die Aussagen von der Person B, einem Gesundheits- und Krankenpfleger aus der dritten Fokusgruppe, mit denen von B, einer Altenpflegerin aus der ersten Fokusgruppe, in Beziehung gesetzt. B aus der dritten Fokusgruppe verfügte zusätzlich über eine Weiterbildung als Parkinson Nurse.

*B: Also, ich habe auch ganz normal meine Krankenpflegeausbildung gemacht und habe auch stationär gearbeitet. Und bin dann oder habe mich dann irgendwann mal spezialisiert auf Parkinson. Und bei uns in der Einrichtung gibt es von den Oberärzten her so Arbeitsgruppen. Und ein Oberarzt hat halt eben den Schwerpunkt gelegt auf Bewegungsstörungen, hat eben eine Parkinson-Nurse auch gesucht, wo ich mich dann drauf beworben hab und dann da auch angefangen habe. Und diese Tätigkeit als Parkinson-Nurse, da ging es hauptsächlich um Versorgung und wie man halt eben die Strukturen verbessern könnte, verbunden mit einer Studie. Also es war ein Studiendesign, wie man halt eben die Versorgungsstrukturen verbessern könnte. Und da bin ich so auf den Trichter gekommen, dass mich die Wissenschaft dann schon interessiert. Und daraufhin habe ich mich dann primär, also habe ich mich entschlossen halt eben ein pflegewissenschaftliches Studium anzufangen. Weil ich so, ja, so Grundzüge des wissenschaftlichen Arbeitens und der Forschung auch, da so mitbekommen habe, so oberflächlich eher. Aber das wollte ich halt eben noch vertiefen. Das ist so der primäre Grund gewesen. (FG 3, 39)*

B beschreibt die strukturellen Hintergründe seiner gegenwärtigen beruflichen Tätigkeit einschließlich seiner berufsbiographischen Entwicklung. Diese rahmen sein Fachinteresse, welches ihn zum berufsbegleitenden Studium der Pflegewissenschaft motiviert hat. Interessant ist hier aus der pflegewissenschaftlicher Perspektive, dass die Anregung bzw. Einbindung in wissenschaftsaffine Tätigkeiten von ärztlicher Seite aus erfolgt ist. Hierdurch ergibt sich ein Übertritt in ein stärker ärztlich geprägtes

Handlungsfeld, wobei der Schwerpunkt seiner Tätigkeit im Status des Studienassistenten auf der Versorgungsforschung ausgerichtet gewesen ist. Diesen Aspekt scheint er aber in der Disziplin der Pflegewissenschaft wieder erkannt zu haben, denn er hätte sich auch alternativ mutmaßlicher Weise für ein Medizinstudium entscheiden können. Dies ist aber nicht der Fall gewesen: Zum einen artikuliert er diese Alternative nicht, zum anderen hob er sein Interesse am pflegebezogenen wissenschaftlichen Arbeiten hervor.

Ein ähnlich starkes Fachinteresse wird von B aus der ersten Fokusgruppe geäußert, wobei hier ihre Ausbildung eine große Rolle gespielt hat:

*B: Ähm, ja wie gesagt ich möchte einfach noch mehr über den Bereich Pflege erfahren. Es gibt halt so viele verschiedene Punkte. Und äh ich finde es auch schade, dass in der Ausbildung gar nicht so genau auf viele Bereiche eingegangen wird, aber ich habe mich dafür halt interessiert. Habe mich dann auch alleine zuhause belesen. Und es hat interessiert und jetzt merke ich halt hier wird das wirklich sehr intensiv durchgenommen und es interessiert mich einfach auch. Deswegen denke ich, es war eine gute Entscheidung nach der Ausbildung noch dieses Studium zu beginnen. (FG 1, 32)*

Das Fachinteresse von B besteht darin ihr Wissen über das Handlungsfeld der Pflege zu vertiefen, weil dieses weder inhaltlich noch strukturell während ihrer Altenpflegeausbildung thematisiert worden ist. Stattdessen unternahm sie während ihrer Ausbildungszeit in ihrer Freizeit autodidaktische Anstrengungen. Vor diesem Hintergrund kommt ihr das Studium an der Hochschule entgegen. Dabei hebt sie den performativen Charakter der Lehre hervor, in der intensiv das für sie interessante Wissen vermittelt wird.

Aus den vorgenannten Ausführungen lässt sich folgendes hinsichtlich eines Trainingsprogramms für nicht-traditionell Studierende sagen: Ein wichtiger Part besteht in der Eruiierung der strukturellen Bedingungen der beruflichen Tätigkeit einerseits und andererseits des sich in der beruflichen Laufbahn entwickelten Tätigkeitsprofils.

Dies begründet sich mit der Einbindung in speziellen Arbeitsstrukturen, wie bei B aus der dritten Fokusgruppe, welche ein bestimmtes Fachinteresse formen und bilden. Gleichzeitig hat sich für ihn ein spezielles Tätigkeitsprofil ergeben, welches ebenfalls für das Fachinteresse von Bedeutung gewesen ist. Ein weiterer Aspekt, der ebenfalls in einem Trainingsprogramm eruiert werden kann, bildet die von B aus der ersten Fokusgruppe benannte bildungsbiographische Erfahrung eines fachlichen Wissensdefizits, die zu einem proaktiven Wissenserwerb geführt hat.

Insofern empfiehlt es sich potentiell Studierende für ihre dem Studium vorangegangenen, sich möglicherweise auf ihr Fachinteresse auswirkenden strukturelle Arbeitsbedingungen, Tätigkeitsprofile und Wissensdefizite in Bezug zum Fachinteresse zu sensibilisieren und diese zu reflektieren.

### 5.2.3 Vielfältige Berufsperspektiven

Tabelle 22: Subkategorie "Vielfältige Berufsperspektiven" (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Vielfältige Berufsperspektiven	9	3	6	1

Ein wichtiges Motiv für das Studium bilden die vielfältigen Berufsperspektiven: Diese sind hauptsächlich auf die Zukunft ausgerichtet, d.h. in der Mehrzahl noch nicht zur Gänze realisierbar, aber mit einem adäquaten Potential versehen irgendwann realisiert werden zu können. Eine wesentliche Motivation ist der Wunsch das gegenwärtige pflegerische Handlungsfeld zu verlassen. Einerseits aus antizipierten gesundheitlichen Risiken, andererseits aufgrund der nachteiligen finanziellen und arbeitsbezogenen Bedingungen in der Pflege. Weitere Hintergründe bestehen im Hinblick auf die persönliche Weiterentwicklung und die Entwicklung der eigenen professionellen Identität. Dabei weist der Begriff der Subkategorie „Vielfältige Berufsperspektiven“ eine hohe Offenheit auf, denn in den Äußerungen der Studierenden wird deutlich, sich durch das Studium Freiräume für alternative Handlungsfelder innerhalb des Pflegekontextes zu erarbeiten.

In den folgenden Interviewausschnitten werden die Aussagen von der Person C, einer Gesundheits- und Kindekrankenpflegerin aus der ersten Fokusgruppe, mit denen von A aus der dritten Fokusgruppe<sup>5</sup> in Beziehung gesetzt.

*C: Ich glaube der hat das immer verglichen mit den ähm Dachdeckern, die mit 68 noch auf dem Dach stehen müssen und dann in Rente gehen können. Der hat gesagt "Ja bis man ins Rentenalter kommt, kann man halt nicht pflegen oder halt nicht ohne Schaden pflegen. Und ähm, der halt immer gesagt ich soll mich weiter entwickeln und gucken was ich machen kann, dass ich vielleicht dann doch ähm einen Aufstieg habe im Verdienst und möglicherweise aus dem Schichtdienst herauskomme, weil er selber im Dreischichtsystem arbeitet und sagt, dass das total familienschädlich ist und er hat immer gesagt "Mach was Besseres daraus" (FG 1, 59)*

Eine Motivation von C zu studieren besteht darin sich vielfältige Berufsperspektiven durch ein pflegebezogenes Studium zu verschaffen. Interessant hierbei ist, dass ihre Motivation extrinsisch durch ihren Vater mit Verweis auf seine eigene berufliche Biographie angeregt worden ist. Sie umschreibt ihre Perspektiven in der Weise, dass sie nach dem Studium eine karrieretechnische und finanzielle Verbesserung bzw. Aufstieg einschließlich familienfreundlicher Arbeitszeiten zu erreichen hofft. Das Studium dient ihr gewissermaßen als Weiterentwicklung, damit sie aus der für sie als eindimensional erlebten gegenwärtigen Berufstätigkeit in einer Kinderklinik ausbrechen und zukünftig etwas qualitativ Besseres machen kann.

Anders ist es bei A aus der dritten Fokusgruppe. Hier steht eine etwas andere Fokussierung im Vordergrund:

*A: Ähm, ich hab mich für das Studium entschieden, weil ich eine Weiterentwicklung in meinem Beruf haben wollte und die Möglichkeit hier gegeben wurde zu einem berufsbegleitend zu studieren und zum zweiten auch ohne Abitur oder Fachabitur zu studieren. Weil ich über die Berufsqualifizierten-Quote in diesen Studiengang reingerutscht bin,*

---

<sup>5</sup> zu A. aus der dritten Fokusgruppe siehe Ausführungen zu „Diffusen vs. konkreten Zielvorstellungen“

*was ja nicht an allen Studiengängen möglich ist. Und Pflege (.) und ich, also, ich seh mich nicht im Managementposten, sondern so diese pflegewissenschaftlichen Inhalte interessieren mich mehr und deshalb bin ich im pflegewissenschaftlichen Studiengang angekommen. (FG 3, 15)*

Im Fokus steht hier hauptsächlich die Weiterentwicklung in ihrem Beruf, welche sie jedoch nicht mit einem karrieretechnischen Sprung auf eine höhere Managementebene verbunden hat. Es geht ihr anscheinend um eine inhaltliche Erweiterung ihrer beruflichen Perspektive, die als spezifische Expertentätigkeiten identifiziert werden können. Dies hat sie bereits mit der Benennung der Beratungstätigkeit als postgraduales Handlungsfeld verdeutlicht.<sup>6</sup>

Vor dem Hintergrund dieser Aussagen zeigt sich, dass vielfältige Berufsperspektiven zum einen auf inhaltliche Qualitäten und zum anderen auf strukturelle ‚karrieretechnische‘ Qualitäten abzielen. Zwar wird die Vielfalt lediglich indirekt im Sinne der vorgenannten Aussagen thematisiert. Sie können aber als Ansatzpunkte dienen zukünftige nicht-traditionell Studierende für Vorstellungen bezüglich ihrer Berufsperspektiven zu sensibilisieren.

### 5.2.4 Erwerb von Handlungsmacht/ Agency

Tabelle 23: Subkategorie "Erwerb von Handlungsmacht/Agency" (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Erwerb von Handlungsmacht/ Agency	7	5	6	0

Die Aussagen zum Erwerb von Handlungsmacht bzw. Agency, klassisch definiert als Fähigkeit eines Individuums strukturelle Bedingungen zu beeinflussen und zu verändern (vgl. Raithelhuber 2012, Loyal/ Barnes 2001), fokussierten sich auf den Erwerb von Fähigkeiten bzw. von Kompetenzen Strukturen sowie Prozesse gestalten und damit verändern zu können. Im Vordergrund steht deren Umgestaltung in Richtung von förderlichen Versorgungs- und Arbeitsbedingungen in pflegerischen Handlungsfeldern. Ein weiterer Aspekt bildet die Stärkung der eigenen beruflichen Identität und der Fachexpertise, um für den Diskurs mit Dritten, welche über ein

<sup>6</sup> vgl. Ausführungen zu den „Zielvorstellungen“

Aufsichtsmandat der Pflege gegenüber verfügen, Sicherheit im Auftreten zu gewinnen. Zuletzt geht es darum, der eigenen Arbeitskraft im Rahmen eines kompetitiv ausgerichteten Arbeitsmarktes durch eine verbesserte Wettbewerbsfähigkeit Handlungsmacht/Agency zu verschaffen.

Ergänzend muss zur zweiten Fokusgruppe erwähnt werden, dass im Vergleich zu den anderen beiden Fokusgruppen (in der vierten Fokusgruppe konnten keine Textstellen in dieser Subkategorie codiert werden) eher diffuse Vorstellungen artikuliert worden sind. Die Gründe hierfür liegen wahrscheinlich darin, dass lediglich der verwaltende Charakter der Managementtätigkeit hervorgehoben worden ist. Das Potential gestaltend aktiv zu werden und die Arbeitsbedingungen zu verbessern, ist in dieser Fokusgruppe nicht direkt angesprochen worden.

In den folgenden Interviewausschnitten werden die Aussagen von C<sup>7</sup> aus der ersten Fokusgruppe mit denen von C, einer Altenpflegerin und Pflegedienstleitung aus der dritten Fokusgruppe, in Beziehung gesetzt.

*C: Ich hoffe einfach, dass ich in dem Studium noch viele Erfahrungen sammeln kann wie man ähm, an Konflikte und Probleme rangehen kann. Ich habe so in der Ausbildung viel kennengelernt, wo Praxisanleiter irgendwie Schüler schlecht behandelt haben oder benachteiligt haben oder wo nicht auf die Schüler eingegangen worden ist oder wo Kollegen untereinander irgendein, über irgendeinen Firlefanz gestritten haben wo wir eigentlich überhaupt gar nichts für können, weil irgendwie ein Arbeitsablauf oder eine Struktur komplett falsch war. Einfach was nicht zu schaffen war. Und das, so was interessiert mich halt und da würde ich gerne ansetzen. Und da fehlt mir halt einfach das Fachwissen, um das (.) auszubauen ((lacht)) (FG 1, 62)*

C will Kompetenzen erwerben damit sie zukünftig die ihr Handlungsfeld bedingenden Strukturen beeinflussen kann. Dabei zielt sie auf den Erwerb von Wissen und Kompetenzen, um Konflikte und Probleme durch die Gestaltung der handlungsbedingenden Strukturen und Prozesse bearbeiten bzw. zuvorkommen zu

---

<sup>7</sup> vgl. Ausführungen zu „Vielfältige Berufsperspektiven“

können. Sie begründet ihre Ausführungen vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen während der eigenen Ausbildung. In dieser fand eine inadäquate Behandlung des beruflichen Nachwuchses statt, als auch eigentlich anlasslose kollegiale Konflikte. Deren fehlende Adäquatheit ergab sich ihrer Meinung nach gerade aufgrund von fehlerbehafteten Strukturen und Prozessen innerhalb ihrer Klinik.

Von der beruflich erfahreneren und sich auf einer Führungsposition befindlichen C aus der dritten Fokusgruppe werden analoge, jedoch detailliertere Ausführungen gemacht:

*I1: Mhm. Und was haben Sie sich mit dem Studium erhofft, mit der Entscheidung zu studieren? Was haben Sie sich dann erhofft dabei?*

*C: Also damals habe ich ja noch als Wohnbereichsleitung gearbeitet. Und man kommt da ja ganz oft in die Situation, man muss jetzt irgendwie was einführen, umsetzen. Man erkennt irgendwie Probleme in der Pflege aber man wird eigentlich so ein bisschen allein gelassen mit der Antwort. Also dann kommt dann irgendwie der Träger und sagt: "Macht mal. Hier ist ein neuer Prozess und jetzt bringt das irgendwie an den Mann". Aber wie das funktionieren soll, habe ich eigentlich damals (.) also da hilft einem ja keiner. Und jetzt arbeite ich als Pflegedienstleitung und hab halt viel auch damit zu tun. Da Pflegekonzepte zu beschreiben, kleine oder größere Veränderungen in der Pflege da umzusetzen aber auch so diese wissenschaftlichen Erkenntnisse da auch irgendwie in der Altenpflegepraxis an den Mann zu bringen. Weil in der Altenpflege, find ich, sind wir da noch so ein St - also Expertenstandard ist klar, sind sehr präsent - aber so der Rest von pflegewissenschaftlichem Denken ist da relativ weit weg. Und das ist jetzt so mein Ziel da einfach mehr, also, einmal vielleicht das zu verbessern, was nicht so gut läuft aber auch, die Sachen, die die Pflegenden tun und die richtig und gut sind nochmal auf eine andere Art und Weise begründen zu können. Weil ich steh jetzt schon vor, wenn eine Heimaufsicht oder ein MDK (?) kommt, kann ich ganz anders begründen, warum Pflegenden wie handeln und gibt den Pflegenden natürlich Sicherheit aber mir auch selber, weil ich weiß - oder anders*



*auch versteh - das was die tun ist richtig. Das hat einen Sinn, das hat einen Wert. (FG 3, 66-67)*

Ausgehend von ihrer beruflichen Biographie berichtet sie von ihrer ersten Tätigkeit als Wohnbereichsleitung in einem Pflegeheim. Dort erfuhr sie im Zuge der Ausführung von Organisationsentwicklungsmaßnahmen durch ihren Arbeitgeber keinerlei strukturelle Unterstützung. Auch fehlten ihr damals das Wissen um für die Durchführung von diesen Maßnahmen ausreichend gerüstet zu sein. Dieses Wissen und die daraus resultierende Handlungsmacht erlebt sie vor dem Hintergrund ihres Studiums in ihrer gegenwärtigen Position als Pflegedienstleitung. Sie erhofft sich nun das pflegerische Handeln zu verbessern und den Pflegenden als auch sich selber Sicherheit im Auftreten gegenüber externen Dritten mit Aufsichtsfunktion verschaffen zu können, weil sie infolge des Studiums ihr pflegerisches Handeln begründen kann bzw. befähigt ist dieses den anderen Pflegenden zu vermitteln.

Anhand dieser Beispiele werden Kernpunkte der Handlungsmacht/ Agency sichtbar: Erstens versprechen sich die Studierenden nach dem Studium Strukturen so gestalten zu können, die eine adäquate Arbeits- und darauf aufbauender förderlicher Teamprozesse gewährleisten. Zweitens geht es darum, ein Fundament für ein selbstsicheres Handeln und Auftreten als Expertin zu legen. Für das Trainingsprogramm bietet es sich an zu reflektieren welchen Handlungsspielraum die Studierenden mit ihrem Studium erreichen möchten.

### 5.2.5 Ausstieg aus der Pflege

Tabelle 24: Subkategorie "Ausstieg aus der Pflege" (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Ausstieg aus der Pflege	5	9	3	0

Einen weiteren Motivationsgrund für das berufsbegleitende Studium bildet der Ausstieg aus der direkten patientennahen Tätigkeit. In den drei Fokusgruppen (die während ihrer Ausbildung gestartete vierte Fokusgruppe artikuliert nicht diese Motivation) bestehen Unterschiede in der Gewichtung dieses Motivs: Während in den ersten beiden Fokusgruppen frustrane Arbeitsbedingungen und die fehlende Vereinbarkeit von Familie und Beruf thematisiert werden, lässt sich in Bezug zur

dritten Fokusgruppe der Ausstieg als Motiv vor dem Hintergrund einer umfangreicheren Berufserfahrung und längeren Berufspraxis verstehen.

In den folgenden Interviewausschnitten werden die Aussagen von B, einer Gesundheits- und Krankenpflegerin, die nach drei Jahren Berufspraxis mit dem Studium begonnen hatte, mit denen von B aus der dritten Fokusgruppe<sup>8</sup> gegenübergestellt.

*B: Ja, bei mir war das 'n bisschen anders alles. Also ein bisschen. Eigentlich war in meiner Kindheit schon klar, ich will Krankenschwester werden. Das war immer so mein Beruf, weil meine Tante ist Krankenschwester und das wollte ich auch immer werden und deswegen hab ich gar nicht darüber nachgedacht, Abitur zu machen. Weil das für mich überhaupt nicht relevant war. Deswegen bin ich gleich mit siebzehn in die Ausbildung gestartet und (.) dann in der Ausbildung war auch noch alles schön. Und nach der Ausbildung, als ich dann meinen festen Job auf der Station gekriegt habe - auch da, wo ich hin wollte, alles schön - hab doch so im ersten Jahr noch nicht so aber im zweiten Jahr dann gemerkt: Oh nee, diese Wochenenden, die Schichten, Feiertage, 17 Tage durcharbeiten ist mein Lebensinhalt bis ich zur Rente gehe. Und deswegen hab ich dann überlegt, weil wie machste es? Jetzt irgendwie eine Fachweiterbildung oder irgendwie Fachabitur, was man da machen konnte wär eine Option gewesen, damit ich studieren kann. Da war ich ja 'n bisschen bequem, ne? ((lacht)) Hab mir gedacht: Na ja, dann sammelste deine Berufserfahrung. Ich war ja dann schon im zweiten, hätte dann noch ein Jahr Berufserfahrung sammeln müssen und dann kann ich auch studieren. Und deswegen bin ich dann den Weg gegangen und hab mich dann nach den drei Jahren beworben und hab dann das Studium hier angefangen. (FG 2, 41)*

---

<sup>8</sup> vgl. Fachinteresse

B erläutert ihr Motiv des Ausstiegs aus der Pflege vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Biographie: Ihr Berufswunsch „Krankenschwester“ zu werden existiert bereits seit ihrer Kindheit, welcher durch das Vorbild ihrer Tante im familiären Kontext gerahmt worden ist. Sie präferierte die Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflegerin im Gegensatz zum weiteren Schulbesuch verbunden mit der Möglichkeit die allgemeine Hochschulreife zu erwerben. Die Ausbildungszeit und das erste Jahr als examinierte Fachkraft bleiben bei ihr positiv in Erinnerung, zumal sie in dem von ihr gewünschten Bereich arbeiten konnte. Während des zweiten Jahres kamen Zweifel auf, zum einen wegen dem Wechselschichtsystem, zum anderen aufgrund der Feiertagsdienste und geringen Anzahl an freien Tagen. Ihr Entschluss bestand darin, sich während dieser Zeit nicht für eine Fachweiterbildung oder für einen Austritt aus dem Berufsleben zur Erlangung einer formalen bzw. traditionellen Hochschulzugangsberechtigung zu widmen. Stattdessen hat sie ein weiteres Jahr Berufserfahrung gesammelt, um nach drei Jahren Berufserfahrung mit einem pflegebezogenen Studium beginnen zu können.

*B: (...) Und sekundäre Gründe waren natürlich auch, ja, so zum einen halt eben "Weg vom Bett", wie du auch schon gesagt hast (zu A). Vielleicht auch karrieretechnisch und auch finanziell besser irgendwann mal dazustehen. Das waren so die Beweggründe. (FG 3, 39)*

Im Kontrast zu den vorangehenden Ausführungen der Studentin aus der zweiten Fokusgruppe misst B aus der dritten Fokusgruppe dem Ausstieg aus der Pflege eine eher sekundäre Priorität zu. Primär steht für ihn sein Fachinteresse im Vordergrund als Motivation ein pflegebezogenes Studium aufzunehmen.<sup>9</sup> Den Ausstieg aus der direkten Pflege verbindet er hingegen mit der Verwirklichung von zukünftigen karrierebezogenen und finanziellen Möglichkeiten. So verstanden stellt dieses Studium für ihn einen halbwegs sicheren „Wechsel auf die Zukunft“ dar.

Beiden interviewten Pflegenden gemeinsam ist, dass sie zeitlich unterschiedlich lang in der klinischen Pflege gearbeitet haben. Der wesentliche Aspekt bildet bei der weniger berufserfahrenen C die Motivation aus der Pflege auszusteigen eine primäre Motivation. Allerdings muss der sogenannte Ausstieg aus der Pflege nicht eine

---

<sup>9</sup> vgl. Ausführungen zu „Fachinteresse“

solche primäre Motivation bilden, insbesondere vermutlich dann, wenn andere Motivationen aufgrund einer längeren Berufserfahrung im Vordergrund stehen. Die Herausarbeitung und Reflexion dieser Gewichtung – primärer oder sekundäre Gründe für den Ausstieg – kann al sein wichtiger Teil des Trainingsprogramms bilden.

### 5.2.6 Bildungserfahrungen von Nicht-Gymnasiastinnen

Tabelle 25: Subkategorie "Bildungserfahrung von Nicht-Gymnasiastinnen (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Bildungserfahrungen von Nicht-Gymnasiastinnen	3	6	7	0

Weniger als die Hälfte der Interviewten verfügen über keine oder über ein auf dem traditionellen Wege erworbene formale Hochschulzugangsberechtigung in Form eines (fachgebundenen) Abiturs oder einer Fachhochschulreife. Allerdings bilden die dahinterstehenden Bildungserfahrungen bzw. Bildungswege eine wichtige Motivation ein pflegebezogenes Studium aufzunehmen: Einerseits wird der individuelle Bildungsweg mit den Attributen des „Kampfes“ oder des „Ausbruchs“ aus einem als determiniert empfundenen zukünftigen Lebensweg versehen (vgl. untenstehenden Interviewausschnitt). Andererseits wird auch die Option des Erwerbs von einer traditionellen Hochschulzugangsberechtigung nach Ausbildungsabschluss verworfen und die Option der Berufserfahrung wie im vorherigen Beispiel beschrieben<sup>10</sup> als einfachster in ein pflegebezogenes Studium einmündender Weg beschrieben.

Zuerst wird hier B aus der ersten Fokusgruppe, die nach der Altenpflegeausbildung sich für die Erarbeitung der schulischen Grundlagen für ein Studium entschieden hat angeführt. Danach folgt eine Äußerung von E, ebenfalls Altenpflegerin mit langjähriger Berufs- und Leitungserfahrung, welche als Pflegedienstleitung arbeitet.

*B: Also sehr positiv. Also, wie gesagt, ich komme von der Hauptschule. Und ähm, da war es eigentlich so, dass man nach dem Hauptschulabschluss eine Ausbildung beginnt und dann bleibt man da eigentlich auch fest drin. Das wollte ich aber gar nicht. Von daher habe ich halt ähm ja, die Ausbildung gemacht. Meine Fachhochschulreife.*  
**(FG 1, 42)**

<sup>10</sup> vgl. Ausführungen zu „Ausstieg aus der Pflege“

Die Studentin B aus der ersten Fokusgruppe berichtet von ihrer bildungsbezogenen Herkunft als „Hauptschülerin“. Sie wollte sich aus der von ihr so erlebten determinierten Abfolge von Hauptschule – Ausbildung - Erwerbsleben“ befreien. Daher entschied sie sich nach ihrem Altenpflegeexamen für den Erwerb der Fachhochschulreife, in dem sie ihr Erwerbsleben für ein Jahr unterbrach und die Fachoberschule besucht hatte. Im Kern wird ihre mutmaßliche Motivation an diesem „Ausbruch“ aus einem determinierten Lebenslauf sichtbar. Anders als E im folgenden Beispiel hatte sich B frühzeitig für eine schulische Wiederholungsschleife nach der Ausbildung entschieden und damit in einem traditionellen Umfeld die Fachhochschulreife erworben.

*E: Ich komme aus der Altenpflege und mir war irgendwie gar nicht bewusst, also während der Altenpflegeausbildung kam eben mir auch die Idee: Mensch, ich möchte in diesem Bereich auch gerne Lehrerin und möchte gerne studieren. Und dann hatte ich diesen Konflikt: Ich möchte aber auch Familie gründen und ich möchte dies, weil ich zwei Ausbildungen hintereinander gemacht habe. Mein Mann eben auch noch eine Ausbildung gemacht hat und irgendwie lief uns privat so ein bisschen die Zeit weg. Und dann habe ich erstmal nur gearbeitet und finanziell war es uns auch gar nicht möglich zu studieren. Und ich wusste damals eben auch nicht, dass man berufsbegleitend studieren kann. Wenn es das da überhaupt schon gab, keine Ahnung. Und irgendwann kam halt dann die Möglichkeit, dass es dann doch geht. Und mir war auch nicht klar, dass ich - weil ich eben auch ohne Abitur bin, ich habe aber mit meiner Altenpflegeausbildung eine Fachhochschulreife erworben - und mir war nicht bewusst, dass das im Grunde schon der Zugang war, dass ich studieren kann. Ich habe auch immer gedacht, ich brauche auch noch die Berufspraxis dazu. Mhm.*  
**(FG 3, 99)**

In der dritten Fokusgruppe berichtete E von ihrem bildungsbiographischen Hintergrund: Während ihrer Ausbildung zur Altenpflegerin entwickelte sich die Idee in der Zukunft als Pflegepädagogin zu arbeiten und um dieses Ziel zu erreichen einen

entsprechenden Studiengang zu absolvieren. Allerdings ist es ihr die gesamte Zeit über nicht bewusst gewesen, dass Sie durch ihr Examen der Altenpflege bereits über eine formale Hochschulzugangsberechtigung in Form der Fachhochschulreife verfügte. Sie besaß damit einen „quasi-traditionellen“ Zugang zum Studium, der allerdings ohne mit den Erfahrungen innerhalb eines traditionellen Bildungskontexts (z. B. Fachoberschule) einhergegangen ist. Zur Geltung kamen hier aber auch Familienbildungsprozesse und damit einhergehende finanzielle Einschränkungen, als auch die Unkenntnis von berufsbegleitenden Studienmöglichkeiten. Zugleich fällt auf, dass sie dem Erwerb von Berufserfahrung eine hohe Bedeutung als essentielle Voraussetzung für ein pflegebezogenes Studium zugewiesen hatte.

Deutlich werden hier Strategien im Umgang mit einem Bildungshintergrund, welcher einerseits als defizitär betrachtet wird, andererseits aber für einen durch kontinuierliche Bildung sich ergebenden beruflichen Aufstieg wiederum als Ressource dient. Insoweit handelt es sich um einen biographischen Aspekt, der gegebenenfalls in einem Trainingsprogramm reflektiert werden kann.

### 5.2.7 Interesse an wissenschaftlichem Arbeiten

Tabelle 26: Subkategorie "Interesse an wissenschaftlichen Arbeiten" (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Interesse an wissenschaftlichem Arbeiten	1	0	5	0

Das in der ersten und dritten Fokusgruppe artikuliert Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten als Studienmotivation basiert anscheinend auf einem generellen Interesse an der Pflegewissenschaft. Im Vordergrund stehen hier das Erlernen von wissenschaftlichen Methoden, die Einmündung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die berufliche Praxis sowie eine wissenschaftliche Karriere im Vordergrund.

Hier werden die Aussagen von B aus der dritten Fokusgruppe<sup>11</sup> mit denen von D, einer Gesundheits- und Krankenpflegerin, aus der ersten Fokusgruppe gegenübergestellt.

---

<sup>11</sup> vgl. Punkt 2

*I1: Ok. Und was sehen Sie so als Ihre zukünftige Aufgabe? Sie haben ja schon darüber gesprochen, erstmal mit Weiterentwicklung, vielleicht Master, Promotion so im weiteren Bereich. Aber so konkret? Was wären so Ihre Vorstellungen?*

*B: (.). Die Frage haben wir ja auch schon oft gestellt bekommen, sowas wo wir uns sehen nach dem Bachelor und so weiter. Und für mich war immer klar, dass ich, also, mein Wunsch halt eben oder mein Traum halt eben, in der Forschung zu bleiben. Also es gibt ja mehrere Möglichkeiten, in die Lehre, in die Beratung oder in die Forschung. Und ich habe mich eher so auf diese Forschungsebene, ja, versteift. Und mich interessieren halt eben so phänomenologische Sachen im Bereich der Pflege aber auch so Versorgungsstrukturen. Wie man verändern könnte, verbessern könnte und so weiter. Also, schon in die Forschungsrichtung. Das ist schon so das, was ich machen möchte.  
**(FG 3, 52-53)***

B aus der dritten Fokusgruppe zeigt ein außerordentliches Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten. Zumal er sich, von ihm als positive Erinnerung konnotiert, für seine Entscheidung zu studieren Dritten gegenüber immer wieder in der Vergangenheit erklären musste. Die Ausrichtung auf das Tätigkeitsgebiet der Pflegewissenschaft mit dem Schwerpunkt der Forschung stand für ihn daher bereits früh fest. Dabei benennt er ein breites Themenfeld, welches grundlagenbezogene und anwendungsorientierte Teilbereiche des pflegewissenschaftlichen Handlungsfelds umfasst.

*D: (...) Ja, also das ist mir wichtig. Und dann natürlich auch wissenschaftliches Arbeiten. Wie kann man, wie entstehen ähm Studien. Und ähm, wo kann man sich auch in Bezug auf Studien belesen. Es gibt ja auch ganz banale Sachen. Es gibt halt so Plattformen wo ich halt einfach mal nach Studien suchen kann. Also ja und wo man die gut durchgeht, wie man sowas macht. Was es da auch schon alles gibt in dem Bereich der Pflegeforschung. Es ist ja so viel eigentlich, was aber gar nicht so öffentlich ist. Und selbst in den*

*Fachzeitschriften, auf Kongressen, das ist ja auch nur so ein kleiner Teil. Es steckt ja eigentlich so viel mehr dahinter. Was ich jetzt zumindest nicht sicher auf dem ersten Blick sehe und wo ich einfach ein bisschen mehr Einblick ja, ich mir erhoffe und. Genau. Aber was ich dann da damit machen will, das ist auch noch so unklar. (FG 1, 81)*

Für D aus der ersten Fokusgruppe besteht die Motivation zu studieren in dem Umstand die Bedingungen der Wissenserstellung, der Verbreitung wissenschaftlichen Wissens und des wissenschaftlichen Diskurses kennenzulernen. Dabei vermutet sie einen Überhang an wissenschaftlichem Wissen, welcher nicht im öffentlichen pflegewissenschaftlichen Diskurs thematisiert worden ist. Es geht ihr also um einen umfassenden und vertieften Einblick in das wissenschaftliche Arbeiten als Erkenntnisgewinn.

In der Zusammenschau zeigt sich, dass das Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten zwar im Vergleich zu den anderen Subkategorien eine niedrigere Codierdichte aufweist. Inhaltlich werden Aspekte benannt, die für die Ausrichtung eines Trainingsprogramms hätten hilfreich sein können. Der erste Aspekt bezieht sich hier auf die Herstellungsbedingungen und -prozesse von wissenschaftlichem Wissen. Dabei lässt sich an das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung denken. Der zweite Aspekt bezieht sich auf Themengebiete der Pflegewissenschaft, wie der Versorgungsforschung und, das Beispiel von B überschreitend, der Grundlagenforschung. Inwieweit das Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten vor dem Hintergrund der niedrigen Codierdichte einen eigenständigen Gegenstand für das Trainingsprogramm bilden kann ist allerdings unklar. Vielmehr sollte dieses in Verbindung mit der Reflexion des Fachinteresses im Rahmen des Programms gesehen werden.



## 5.2.8 Anregung des Arbeitgebers

Tabelle 27: Subkategorie "Anregung des Arbeitgebers" (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Anregung des Arbeitgebers	0	0	0	4

Die vierte Fokusgruppe setzt sich aus Studierenden zusammen, die im ausbildungsbegleitenden Modus mit ihrem pflegewissenschaftlichen Studium begonnen hatten. Ihre Entscheidung zu studieren ist wesentlich durch ihren Arbeitgeber in Gestalt der Lehrkräfte an Schulen der Gesundheits- und Krankenpflege beeinflusst bzw. direkt ermöglicht worden.

Hier werden die Äußerungen von A einem Gesundheits- und Krankenpfleger, welcher nicht mehr in seinem mit der Hochschule kooperierenden Krankenhausbetrieb arbeitet, und C, welche noch in einer Abteilung ihres Ausbildungsbetriebes arbeitet, gegenübergestellt.

*A: Also entschieden das wurde bei mir damals angeregt in der Ausbildung noch. Ich habe den ersten Studienabschnitt dual sozusagen gleich mit der Ausbildung zusammen begonnen (.) und das war halt so das man im Probezeitgespräch damals mir ans Herz gelegt hat ich sei laut den Noten und dem Verlauf der Noten wäre es anzunehmen, dass ich nicht ausgelastet bin, ich würde im theoretischen Unterricht demotiviert wirken und aufgrund der Motivationslage hat man mich dann gefragt ob es nicht vielleicht sinnvoll wäre, dass ich mir noch eine nächste Baustelle eröffne, dass ich sozusagen einfach einen Anreiz habe irgendwo mehr zu leisten und mehr zu machen oder mich auch in gewisse Themenkomplexe vertiefend einzulesen. (...). (FG 4, 9)*

A berichtet, dass er am Ende seiner Probezeit auf die Möglichkeit eines ausbildungsbegleitenden Studiums angesprochen worden ist. Ihm wurde in dem Gespräch gespiegelt, dass er in der Ausbildung unterfordert gewesen wäre und dementsprechend mittels eines ausbildungsbegleitenden Studiums die Anforderungen für ihn als Motivationsfaktor erhöht werden sollten. Für ihn bildete daher dieses Studium ein positives Ereignis, dessen seriöser Charakter sich ihm jedoch erst im weiteren berufsbegleitenden Verlauf des Studiums gezeigt hat. Ob

dieses ausbildungsbegleitende Studium zu einer akademischen Sozialisierung im Sinne einer akademischen Identität führt und wissenschaftlichen Ansprüchen genügt hat muss hier jedoch offenbleiben.

*C: Das ist auch so, dass es uns von der Ausbildung her angeboten wurde, dass es, dass die Pflegeschule mit der Uni hier kooperiert und zwar ebenso, dass eigentlich hatte ich das erst später vor und es hatte sich keiner auf die beiden Uniplätze beworben und da wurde richtig Werbung gemacht, wo gesagt wurde „Leute bewirbt euch darauf und das ist ganz gut“ und dann habe ich so gedacht „Eigentlich willst du es später eh machen und dann machst du es jetzt mal“ und weil ich bin auch gerne jemand der alles so ein bisschen auf den letzten Drücke so rausschiebt und dann war es dann eigentlich ganz gut, dass ich dieses Vorstudium schon absolviert hatte und dann gleich in dem Hauptstudium schon gleich drin war, weil sonst würde ich das wahrscheinlich jetzt noch nicht machen. (FG 4, 82)*

C wurde an ihrer Krankenpflegeschule im Gegensatz zu A nicht aufgrund einer Unterforderung von den Lehrkräften an ihrer Pflegeschule zu einem ausbildungsbegleitenden Studium angeregt. Vielmehr existierte ein Bewerbermangel um die im Rahmen der Kooperation mit der Hochschule vergebenen Studienplätze zu belegen. Um diesem abzuhelpen wurden intensive Maßnahmen vonseiten der Lehrkräfte durchgeführt. Diesen Anlass nahm C als Chance wahr und bewarb sich auf einen Studienplatz, zumal sie sich innerlich bereits für ein pflegebezogenes Studium interessiert hatte. Dennoch bedurfte sie eines externen Anreizes, den sie resümierend als schicksalshafte Wendung begreift ohne dem sie nicht mit dem Studium begonnen hätte.

Auffällig ist hier ihre Unterscheidung zwischen der ausbildungs- und berufsbegleitenden Studienphase als Vor- und Hauptstudium. Hierdurch ergibt sich der Eindruck, dass es sich bei der ausbildungsbegleitenden Phase um eine Heranführung an das Studium gehandelt hat. Zumindest die Bezeichnung „Hauptstudium“ für die berufsbegleitende Phase weist auf einen mutmaßlich höheren studienbezogenen „Workload“ in ebenjener hin.

Zwar trifft auf den berufsbegleitenden Studiengängen diese Subkategorie auf dem ersten Blick nicht zu. Allerdings weist sie darauf hin, dass das „Label“ des „ausbildungsbegleitenden Studiums“ nicht unbedingt mit einer akademischen Sozialisierung ähnlich den traditionellen Studierenden vergleichbar zu sein scheint. Insbesondere wird dies deutlich, dass der seriöse Charakter des Studiums sich erst später herauschält. Insofern lässt sich lediglich ein Unterschied zu den berufsbegleitenden Studierenden im Hinblick auf die fehlende Berufserfahrung feststellen.

### 5.2.9 Vereinbarkeit Familie/ Beruf

Tabelle 28: Subkategorie "Vereinbarkeit Familie/Beruf" (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Vereinbarkeit Familie/ Beruf	1	3	0	0

Im Bezug zur Subkategorie zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf fällt auf, dass diese nur aus den Interviewtranskripten der beiden ersten Fokusgruppen gebildet werden konnten. Ein möglicher Grund hierfür scheint in der Zusammensetzung der Gruppe zu liegen, welche im Unterschied zu den beiden anderen Fokusgruppen, jüngeren Alters gewesen sind und sich in einem frühen Stadium der Familienbildung oder mit der Absicht einer zukünftigen Familienbildung befunden hatten.

Die Aussagen von C aus der ersten Fokusgruppe, einer Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerin mit verhältnismäßig wenig Berufserfahrung, werden hier mit C aus der zweiten Fokusgruppe, einer Gesundheits- und Krankenpflegerin mit einer Kleinfamilie in Beziehung gesetzt:

*C: (...) Und ähm, der halt immer gesagt ich soll mich weiterentwickeln und gucken was ich machen kann, dass ich vielleicht dann doch ähm einen Aufstieg habe im Verdienst und möglicherweise aus dem Schichtdienst herauskomme, weil er selber im Dreischichtsystem arbeitet und sagt, dass das total familienschädlich ist und er hat immer gesagt "Mach was Besseres daraus". Er hat ja jetzt, also ich habe ja die drei Jahre Ausbildung gemacht und habe gesagt "Ja, Schichtdienst ist anstrengend so. Familie nebenbei kann ich mir jetzt gerade gar nicht*

*vorstellen" ((lacht)) Und dann hat er gesagt "Ja, wenn du das, die Erfahrung jetzt schon gemacht hast, dann ähm sieh zu, dass du irgendetwas daraus machst und rauskommst. Das war eigentlich so der Hauptpunkt wo ich dann gesagt habe, klingt schlau. Sollte man vielleicht machen. ((lacht)) (FG 1, 59)*

Für C aus der ersten Fokusgruppe bildet die Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine Motivation mit einem pflegebezogenen Studium zu beginnen. Allerdings verfügt sie noch über keine eigene Familie bzw. Kinder. Sie kann sich jedoch, bestärkt durch die Aussagen ihres Vaters, unter den Bedingungen ihres Schichtdienstes allerdings auch keine Familiengründung vorstellen, so dass eine spätere mit dem Bachelor eingetragene berufliche Position diese Vereinbarkeit garantieren soll.

*C: Ja also, mir war halt das auch wichtig, gerade dann mit Familie nach meinem Studium von dieser Schichtarbeit wegzukommen. Gerade Weihnachten und so, wo ich jetzt selber meine kleine Tochter habe, dass ich nicht mittags dann oder sogar im Spätdienst irgendwo auf Station rumlaufe und sie alleine Zuhause sitzt. Und ich bin auch so ein familiärer Mensch und hab mir wirklich erhofft, hier irgendwelche Managementsachen so ein bisschen beigebracht zu kriegen, wo ich dann selber nach meinem Studium ein bisschen einen Job bekomme, wo ich ein bisschen mit eingreifen kann und selber regeln kann. (FG 2, 77)*

Für C aus der zweiten Fokusgruppe bildet die erhoffte bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch eine zukünftige Tätigkeit in einem stärker verwaltungstechnischen Arbeitsbereich eine wichtige Motivation für ihr Studium. Zumal sie hiermit eine selbstbestimmte Arbeitsweise assoziiert. Ihre Motivation begründet sie mit der bisherigen negativ empfundenen Balance zwischen der Arbeit im Schichtdienst und ihrem Familienleben, insbesondere durch die Betreuungserfordernisse für ein Kleinkind. Hinzu tritt der emotionale Aspekt, da C gerne an symbolisch aufgeladenen Feiertagen mit ihrer Familie zusammen sein möchte.

Aus den Aussagen wird folgendes deutlich: Zum einen werden die gegenwärtigen Arbeitsbedingungen als Hemmnis für eine spätere Familiengründung und/ oder für ein zufriedenstellendes Familienleben erlebt. Insbesondere wird dies mit einer gestiegenen Lebensqualität gleichgesetzt, die auf der unbestrittenen Inanspruchnahme von kulturell tradierten und emotional beladenen Schutzräumen basiert. Zwar weist diese Subkategorie eine geringe Codierdichte auf, sollte jedoch im Trainingsprogramm unbedingt reflektiert werden.

### 5.3 Hauptkategorie Barrieren

Tabelle 29: Codierdichte Hauptkategorie Barrieren (eigene Darstellung)

Subkategorie	Bildung	Anzahl Codes	Definition
Doppelbelastung	Deduktiv/ induktiv	21	Das berufsbegleitende Studium wird als Doppelbelastung beschrieben. Diese kann sich in einem hohen Arbeitspensum oder in finanziellen Einschränkungen äußern
Kritik am Studium	induktiv	20	Aussagen zu organisatorischen, inhaltlichen und/oder fachlichen empfundenen Mängeln/ Problemen des derzeitigen Studiengangs
Sorgen im Kontext von Lern- und Prüfungserfahrungen	deduktiv	20	Lang zurückliegende Lernerfahrungen, der zu vermittelnde Lehrstoff, Prüfungsängste sowie Unsicherheiten bezüglich der Anforderungen bilden Barrieren im Studium.
Negative Reaktionen des familiären und beruflichen Umfelds	deduktiv	16	Auf die Entscheidung für die Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums sind negative Reaktionen im familiären sowie beruflichen Umfeld erfahren worden.
Unklare berufliche Perspektive	induktiv	15	Aussagen zu verschiedenen aber unklar geäußerten Berufsperspektiven (vielleicht, eventuell, eigentlich); Sorge, keine klare berufliche Ausrichtung zu haben
Schwierigkeiten bei der Eingewöhnung	induktiv	9	Infolge des Studienbeginns ergeben sich Schwierigkeiten in der Neustrukturierung des (Lern-)Alltags und/ oder Eingewöhnung in den Hochschulkontext

#### Allgemeine Angaben

Die höchste Codierdichte weist die Subkategorie „Doppelbelastung“ auf, welche jedoch nur in drei von den vier Gruppeninterviews angesprochen worden ist. Zwei weitere Subkategorien beziehen sich auf den Hochschulkontext: Einmal die „Kritik am Studium“ sowie Aussagen zu „Sorgen im Kontext von Lern- und Prüfungserfahrungen“. Beide Subkategorien weisen gewissermaßen auf hochschulinterne Barrieren hin, während die meistcodierte Subkategorie sich auf stärker hochschulexterne Barrieren bezieht.

Weitere im Mittelfeld liegende Subkategorien beziehen sich auf „Negative Reaktionen des familiären und beruflichen Umfelds“ sowie „Unklare berufliche Perspektiven“: Die erste bildet ein wichtiges Kennzeichen von Vulnerabilität, während die zweite auf ein ausgeprägtes Orientierungsbedürfnis von berufsbegleitend Studierenden und zugleich auf hochschulinterne Barrieren hinzuweisen scheint.

### 5.3.1 Doppelbelastung

Tabelle 30: Subkategorie "Doppelbelastung" (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1 <sup>12</sup>	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Doppelbelastung	8	7	6	0

Die Doppelbelastung durch das Studium bildet die meist codierte Barriere, wengleich sie in dem vierten Fokusgruppeninterview nicht angesprochen wurde. Eine mögliche Erklärung bietet hier das duale Studienformat. Die Studierenden haben bereits ihre Ausbildung parallel zu den ersten Semestern bewältigt und kennen daher die organisatorischen Herausforderungen. Auch finanziell erleben sie vermutlich weniger Einschnitte, da sie lediglich ein Ausbildungsgehalt gewohnt sind und ihren Lebensstandard, im Gegensatz zu den anderen Studierenden der Fokusgruppen, nicht zurückstellen müssen.

In den Fokusgruppen eins bis drei werden ähnliche Themen angesprochen. So berichten die Studierenden, dass das Studium neben der Berufstätigkeit eine Herausforderung darstellt. Freizeit, die zuvor für das Pflegen sozialer Kontakte zur Verfügung stand, wird jetzt zum Lernen genutzt. Besonders Studierende mit Kindern berichten, dass es den Einsatz der ganzen Familie braucht, um genügend Zeit für das Studium zu finden. Hier wird wiederum die Bedeutung eines ausgeprägten, unterstützenden Netzwerkes deutlich.

*E: Ja, ich habe da ja immer mal von gesprochen. Dann war es aber ja lange finanziell einfach nicht möglich und auch zeitlich nicht möglich, da ich auch zwei Kinder habe. Ähm, als das dann immer konkreter wurde haben wir dann da lange in der Familie eben drüber gesprochen, weil ich mit meinem Mann, weil die Kinder da noch kleiner waren und da hat er gesagt "Mensch, ich unterstütz dich da. Das kriegen wir irgendwie hin". Und auch meine Familie hat gesagt "Mensch, mach das. Wenn du die Möglichkeit hast, mach das. Das kriegen wir alles hin" Und das ist alles, diese Zeit, die ich dann hier bin, ist voll durchorganisiert. Alle springen mit ein und helfen mit. Kinder zur Schule, wieder zurück,*

<sup>12</sup> Dokumententitel je Interview: Interview 1 (231017\_Gesamt\_061117), Interview 2 (081117\_Gesamt\_281117), Interview 3 (061217\_Gesamt\_131217), Interview 4 (141217\_Gesamt\_191217)

*Hausaufgaben, Klausuren, die die Kinder schreiben. Die haben alle positiv. Und der Freundeskreis ist des Öfteren, dass die eben alle sagen "Wir ziehen echt den Hut vor dir, dass du das jetzt noch gemacht hast. Mit Familie und" ja. (FG 3, 110)*

Studierende E aus dem dritten Fokusgruppeninterview beschreibt, dass sie es zunächst nicht für machbar gehalten hat, ein Studium aufzunehmen, obwohl es bereits seit Längerem ihr Wunsch war. Erst der Austausch innerhalb der Familie und die Zusicherung der vollen Unterstützung, scheinen das Studium zu ermöglichen. Ein Studium ohne diese Unterstützung wäre wahrscheinlich nicht möglich gewesen. Am Anfang beschreibt sie, ohne nähere Gründe zu nennen, dass es lange Zeit auch finanziell keine Option war ein Studium zu beginnen. Dieser Faktor scheint inzwischen keine größere Rolle mehr einzunehmen. Hier findet sich ein entscheidender Unterschied zu der ersten Fokusgruppe, in der neben der zeitlichen Belastung auch der finanzielle Faktor häufig Erwähnung findet.

*A: Ja, dann halt auch noch ähm jetzt akut auch einfach die finanzielle Situation. Weil man einfach die Hälfte weniger hat, also es ist jetzt nicht ganz die Hälfte. Aber man hat schon deutlich weniger Geld, als wenn man hundert Prozent arbeitet. Und man hat sich ja jetzt bei mir innerhalb von drei Jahren einen Lebensstandard irgendwie aufgebaut. Und den kann man jetzt halt nicht mehr beibehalten. Das geht nicht. Man muss seinen Konsum schon ziemlich einschränken. (FG 1, 191)*

Die Studierende A aus dem ersten Fokusgruppeninterview musste aufgrund ihres Studiums ihre Arbeitszeit deutlich reduzieren und liegt damit weit unter dem Gehalt, das sie gewohnt ist. Ihren ursprünglichen Lebensstandard kann sie daher nicht halten und muss sich zugunsten ihres Studiums einschränken. Dass die finanzielle Situation von der ersten Fokusgruppe am häufigsten angesprochen wurde, kann mehrere Gründe haben. Zum einen gestaltet sich das Studium nicht über Blockwochen, sondern über drei Präsenztage pro Woche während des Semesters. Damit haben die Studierenden den Nachteil ihre Präsenzzeiten vermutlich nicht über Bildungsurlaub oder Urlaub am Stück zu organisieren, wie beispielweise die Studierenden der Fokusgruppen drei und vier. Zum anderen handelt es sich bei den



Studierenden der Fokusgruppe eins um Erstsemester. Die finanzielle Belastung ist also eine Situation, an die sich die Studierenden zu dem Zeitpunkt des Interviews noch nicht gewöhnt haben. Der ursprüngliche, finanzielle Standard ist noch präsenter als bei Studierenden des fünften Semesters.

Die Auswertung der Interviews zeigt deutlich, dass die Studierenden mit einer Doppelbelastung in finanzieller und zeitlicher Art zu kämpfen haben und damit ein organisatorischer Mehraufwand einhergeht. Diese Ergebnisse decken sich mit der bereits existierenden Literatur zu nicht-traditionell Studierenden. Für das geplante Trainingsprogramm bietet es sich daher an, Elemente des Zeit- und Selbstmanagement zu integrieren sowie einen offenen Austausch über die finanzielle Situation der Studierenden zu initiieren (vgl. hierzu auch 5.1.5).

### 5.3.2 Kritik am Studium

Tabelle 31: Subkategorie "Kritik am Studium" (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Kritik am Studium	9	4	0	7

Die Kritik am Studium stellt eine Barriere dar, die sehr unterschiedlich in den Fokusgruppen geäußert wird. Da die Interviews an jeweils drei verschiedenen Hochschulen durchgeführt wurden, erklärt sich dies zumindest teilweise durch die jeweiligen strukturellen, personellen und thematischen Unterschiede. Fokusgruppe 3 beispielsweise äußert keinerlei Kritik am Studium und fühlte sich vorab über die dem Studium vorgelagerte „Schnupperwoche“ gut vorbereitet. Zwar wird in Fokusgruppe 4 laut der Codierung die zweitmeiste Kritik geäußert, jedoch lässt sich diese hauptsächlich auf einen Studierenden zurückführen. Dieser zeigte sich enttäuscht über die vorherrschende didaktische Methodik von Gruppenarbeiten während der Lehrveranstaltungen, die nicht seiner Vorstellung einer frontalen Vorlesung entsprechen. Seine Kommilitonen teilen diese Einschätzung nicht. Einigkeit herrscht in der Fokusgruppe 4 darüber, dass Prüfungsleistungen vermehrt im letzten Semester, zeitgleich mit der Bachelorarbeit anfallen.

*A: (...) Ich hab das Gefühl man will da jetzt irgendwie noch die Spreu von Weizen trennen, bevor es dann sozusagen ernsthaft wird. Das ist*

*so mein persönlicher Eindruck und das macht dann halt einem letztlich irgendwo vielleicht keine Sorgen aber so ein bisschen Bauchschmerzen, wo man sich dann denkt so: Ja, eigentlich machen wir das hier alles freiwillig. Gut, es ist ein erster Schritt in Richtung Akademisierung aber ob man das dann so heftig organisieren muss, bin ich immer sehr kritisch. Das würd ich glaub ich auch mal dem Dekan, wenn sich die Gelegenheit bietet, gerne sagen, ob man das nicht anders herum machen kann. Dass man zur Bachelorarbeit nur, mit der Bachelorarbeit nur zwei Prüfungsleistungen hat und dass man dann bitte schon im ersten Fachsemester, da kann man die Spreu vom Weizen trennen in meinen Augen. Da kann man drei Prüfungsleistungen gleichzeitig fordern. In meinen Augen nicht mehr dann, wenn sozusagen schon nur noch in den letzten Zügen ist, wo dann auch jeder eigentlich möchte, dass es gelingt. Und man ja auch noch so einen gewissen Selbstanspruch an sich selbst hat. Das ist das Einzige, was mir so Bauchschmerzen bereitet.*

*B: Es ist find ich nicht nur das letzte Semester, ich find es ist auch dieses Semester schon. Die ersten beiden Semester waren im Vergleich dazu pillepalle.*

*A: Ja.*

*B: Und jetzt, mit diesen drei Prüfungen aber auch große Prüfungen und wir sollen dieses Projekt machen mit 300 Stunden und, ja. Die ersten beiden war irgendwie nix und jetzt alles auf einmal und im nächsten Semester noch einmal. Also, das weiß ich auch nicht, was die sich dabei gedacht haben. (FG 4, 226-229)*

Die Studierenden A und B ergänzen sich hier jeweils und sind sich einig darin, dass die Häufung der Prüfungsleistungen gegen Ende des Studiums ungünstig ist. Wegen der ungleichen Verteilung der Leistungen über die Semester empfindet Studierender B die ersten Semester rückblickend als zu einfach. Scheinbar wäre eine frühere Mehrbelastung den Studierenden lieber gewesen als in der entscheidenden Phase der Bachelorarbeit zusätzlich relativ viele Leistungen zu erbringen. Bei A entsteht dabei selbst das Gefühl, man wolle „die Spreu vom Weizen trennen“, also eine nachträgliche Aussortierung der Studierenden fast gegen Ende des Studiums

vornehmen. Seine Wortwahl („Bauchschmerzen“) macht die emotionale Belastung in dieser Situation deutlich.

Während die Studierenden der Fokusgruppe 4 ihre Kritik vor allem auf die derzeitige Studienlast beziehen, erwähnen die Studierenden der Fokusgruppe 2 aus ihrer Perspektive zahlreiche Mängel, sowohl auf inhaltlicher als auch organisatorischer Ebene. In vielen der Kritikpunkte stellt sich allerdings schnell die Frage der Eigenverantwortung der Studierenden.

*A: Oder wir hatten mittwochs immer diesen Gremienblock. Das sind bestimmt anderthalb, zwei Stunden, die wir jeden Mittwoch hier rumsitzen und ich finde, wir arbeiten schon nebenbei. Und dann sitzen wir hier wirklich diese zwei Stunden rum, wo nichts gefüllt werden kann, wo wir denken: Ok, dann hätten wir lieber zwei Stunden später kommen können oder zwei Stunden früher gehen, weil wir müssen ja trotzdem (.) das halt noch nebenbei arbeiten.*

*I1: Mhm.*

*C: Genau, wir müssen nebenbei auch noch lernen und*

*A: ja*

*B: ja*

*C: Und das nehmen wir halt (unv.)*

*B: Und jetzt machen wir's schon so, in den anderen Semestern, haben wir's auch schon so gemacht, dass wir unseren Laptop dann mitbringen und dass wir dann hier schon arbeiten oder Lernen.*

*A: Aber es ist halt trotzdem `ne andere Atmosphäre und ein anderes Vorankommen, als wenn man sich Zuhause hinsetzt. Einfach mal ein bisschen länger schläft und mal ausspannt.*

*Unbekannt: ((lacht)) mhm. (FG 2, 346-354)*

Die Studierenden diskutieren hier lebhaft über den Gremienblock, der einmal pro Woche mittags stattfindet. Dadurch entsteht an diesem einen Tag eine Lücke zwischen den Veranstaltungen der Studierenden. Auffällig ist hier, dass die Studierenden dies unisono als störend empfinden. Die Lösung für das Problem, nämlich die Zeit zu nutzen um zu lernen, wird als mäßige Alternative empfunden. Auch der Wortlaut von B („schon“) weist darauf hin, dass das Mitbringen eines

Laptops für sie keine Selbstverständlichkeit darstellt. Eine ähnliche Diskussion bildet das Thema Bachelorarbeit, bei dem sich die Studierenden nicht ausreichend informiert fühlen.

*I2: Und diese Informationen zur Bachelorarbeit, gibt es die schriftlich irgendwo? Das man da nochmal oder?*

*Unbekannt: ((lachen)) (unv.)*

*I2: Oder ist das nicht ersichtlich?*

*C: Also es gibt ja diese Prüfungsverordnung, da kann man dann mal nachlesen.*

*B: Und da steht das ja auch drin. Dass das so und so viel Seiten sein Seiten müssen.*

*C: Aber die ist halt auch*

*B: nicht spannend.*

*C: Genau. Und die ist auch nicht so geschrieben, dass man dann gleich sagt "Ah, genauso ist das." Und das ist schon sehr*

*B: Und es gibt ja auch die Sache, ne, mit dem Zweitprüfer und das muss ja dann auch ein Professor sein und der muss das. (...) (FG 2, 316-324)*

Das Informationsmaterial wird zwar nach Nachfrage erwähnt, jedoch gleichzeitig als nicht benutzerfreundlich abgetan. Hier liegt die Schlussfolgerung nahe, dass die Studierenden lieber in einer Veranstaltung aufgeklärt worden wären, als sich die Informationen selbst zu beschaffen. Das Verhalten der Studierenden wirkt hier, entgegengesetzt dem Ziel des selbstständigen Erarbeitens, konsumierend.

Im Hinblick auf das Trainingsprogramm sollten die Erwartungshaltungen der Studierenden transparent gemacht werden. Zeitgleich sollen die Studierenden ihre Erwartungen vor dem Hintergrund einer hochschulischen Qualifizierung reflektieren, damit mögliche Diskrepanzen von Anfang an verhindert werden können.

### 5.3.3 Sorgen im Kontext von Lern- und Prüfungserfahrungen

Tabelle 32: Subkategorie "Sorgen im Kontext von Lern- und Prüfungserfahrungen" (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Sorgen im Kontext von Lern- und Prüfungserfahrungen	6	6	3	5

Die Codierdichte dieser Barriere ist in Fokusgruppe 3 am Niedrigsten und in den Fokusgruppen eins, zwei und vier ungefähr gleich. Die Fokusgruppen zwei, drei und vier beschreiben ähnliche Sorgen, die sich meist auf die Bachelorarbeit beziehen. Hier bilden sowohl die Anforderungen als auch die Themenfindung eine Herausforderung. Fokusgruppe vier bildet hier jedoch eine Besonderheit: da die Studierenden eine Lehrtätigkeit anstreben, ist das letztendliche Ziel einen Masterplatz zu bekommen. Unter diesem Aspekt spielt der Notendurchschnitt eine entscheidende Rolle.

*I1: Ja. Ja, sehr interessant. Und was ist jetzt bei Ihnen jetzt? Gibt es auch Dinge, die Ihnen Sorgen bereiten, wenn Sie jetzt an Ihr Studium denken?*

*B: Sorgen in dem Sinne nicht. Ich mach mir persönlich einfach ein bisschen Druck, weil ich gerne den Master hier machen würde und auch gerne direkt im Anschluss und so die Noten müssten da so unter 1,5 sein. Da bin ich momentan ganz knapp drunter, also drüber, also 1,6 bin ich momentan. Und das ist so, weil's so knapp ist, denk ich dann schon: Ach komm, die paar Punkte schaffst du jetzt auch noch. Und setz mich dadurch dann doch ein bisschen mehr unter Druck und will das jetzt alles, am besten alles 1,0 und dann ist das Kind sicher durch so, ne? Weil's einfach so knapp ist und weil, ich glaube, wenn man nicht die 1,5 schafft, dann wird gelost und das ist mir zu unsicher einfach. Das ist so das einzige, wo ich sage, das macht mir Sorgen. Weil dass ich die Prüfungsleistungen bestehe, also da mach ich mir keine Sorgen. Aber halt ich will sie auch gut oder - wenn es geht - sogar sehr gut bestehen. Einfach damit, direkt der Master. Weil jetzt ist man drin. Also ich hab halt, weiß halt nicht ob ich mich motivieren könnte, wenn ich ein Jahr raus bin oder zwei. So, und deshalb würde ich gerne*

*nahtlos weiterstudieren und auch hier und am liebsten auch mit vielen von meinen Freunden, die halt den Master auch machen wollen. Also ich weiß es ja bei einigen und es wäre schon schade, wenn dann welche hinten runter fallen würden und es nicht schaffen würden. Oder ich und alle anderen würden weiter studieren. Das wäre ganz schlimm. ((lacht)) (FG 4, 246-247)*

Der Studierende B befürchtet, da er jetzt knapp über dem geforderten Numerus Clausus für den Master liegt, nicht mit Sicherheit einen Masterplatz zu bekommen. Die Sorge wird bestärkt durch die von ihm erwarteten Konsequenzen, falls er nicht zugelassen werden sollte. Er befürchtet durch die eventuelle, zwischenzeitliche Vollzeitätigkeit anschließend keine Motivation mehr für den Master aufzubringen. Gleichzeitig wünscht er sich, dass die Konstellation der Studierenden im Master gleichbleibt und alle zusammen weiter studieren. Vor dem Hintergrund des in dieser Gruppe vorherrschenden, starken Zugehörigkeitsgefühls wird der Stellenwert dieses Faktors noch einmal deutlicher. Diese Barriere wird nicht zwangsläufig über die Studienergebnisse entscheiden, scheint allerdings unter den Studierenden für Stress und eine hohe Belastung zu sorgen.

Für die Studierenden der Fokusgruppe 2 besteht die größte Belastung in einzelnen Fällen im Finden eines Bachelorarbeitsthemas, da dieses für die Studierenden möglichst zu einer antizipierten beruflichen Tätigkeit passen sollte.

*C: Also jetzt im Moment wenn ich daran denke was noch kommt, auch auf jeden Fall Thema der Bachelorarbeit und wie schafft man das überhaupt mit der ganzen Bachelorarbeit, weil ich es mir einfach noch nicht so richtig vorstellen kann, wie das alles abläuft. Wir haben ja eigentlich kaum noch Vorlesungen. Wir haben dann nur noch irgendwo unsere Wahlpflichtkurse, aber dieses Ganze „Erreiche ich denn den Professor, wenn ich was brauche, wenn ich jetzt gerade Sorgen habe?“ Nicht dass ich dann irgendwie fünf Wochen auf eine Antwort auf der E-Mail warte, auf die E-Mail warte, weil er jetzt nun gerade irgendwie sie mal nicht bearbeiten kann und*

*B: das stimmt*

*C: Das bereitet mir im Moment noch ein bisschen Sorgen. Dann halt, dass man das richtige Thema findet, weil das halt alles wie gesagt sehr offen und breit gefächert ist, was wir damit machen können. (FG 2, 243-245)*

Die Studierende beschreibt neben der Sorge zur Themenfindung auch einen fehlenden Überblick über die Herangehensweise und die eventuelle, fehlende Erreichbarkeit der Professoren. Die letzte Sorge erklärt sich durch eine vorherige Aussage von C, in der sie von einer mangelnden Erreichbarkeit berichtet. Insgesamt beziehen sich die Sorgen der Studierenden in Fokusgruppe 3 weniger auf konkrete Zensuren, die sie erreichen möchten, sondern vielmehr auf erwartete organisatorische Herausforderungen.

Im Gegensatz zu Studierenden des fünften Semesters beziehen sich die Sorgen der Studierenden des ersten Semesters in Fokusgruppe 1 vor allem auf das Bestehen der Prüfungen vor dem Hintergrund sehr ausführlicher Literatur. Ihnen stellt sich die Frage, inwieweit der Stoff tatsächlich prüfungsrelevant ist einhergehend mit der Angst, dass es eine Diskrepanz zwischen dem Niveau der Vorlesungen und dem Niveau der Prüfungen gibt.

*D: Äh ja, auch das Thema Prüfungen bestehen. ((räuspern)). Also ich hoffe, dass ich den Anforderungen gerecht werde. Also eigentlich schätz' ich mich jetzt als kompetent genug ein aber ((lacht)) kann ja auch falsch einschätzen. Ähm vor allen Dingen wenn's halt schwierig ist, bei manchen Vorlesungen zu erkennen ob's dann 'nen extremen Unterschied zwischen Prüfungen und Vorlesung gibt oder ob einfach die Prüfungsanforderung viel niedriger ist als man selber das denkt. Also das ist so ein bisschen (..) ja (..) ähm. Ja, das ist so die Hauptproblematik. (FG 1, 204)*

Die Studierende beschreibt Zweifel bezüglich ihrer akademischen Kompetenz, die vor dem Hintergrund ihres gerade erst begonnenen Studiums verständlich ist. Den Studierenden fehlt bisher die Erfahrung einer ersten Prüfungsleistung. Vor diesem Hintergrund können sie bisher nur mutmaßen, ob sie den Anforderungen genügen können oder nicht.

Die Auswertung dieser Barriere weist auf ganz unterschiedliche Bedarfe hin, anhängig von den Rahmenbedingungen des Studiums und dem Semester der Studierenden. Da das Trainingsprogramm dem ersten Semester vorgelagert sein wird, macht es Sinn die Zweifel bezüglich des Anforderungsniveaus anzusprechen. Eventuell können auch Probe-Klausuren einen ersten Einblick in das geforderte, hochschulische Niveau geben, um erste Unsicherheiten abzufangen.

### 5.3.4 Negative Reaktionen des familiären und beruflichen Umfelds

Tabelle 33: Subkategorie "Negative Reaktionen des familiären oder beruflichen Umfelds" (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Negative Reaktionen des familiären und beruflichen Umfelds	3	6	1	6

Negative Reaktionen im Hinblick auf die Entscheidung für ein berufsbegleitendes Studium der Pflegewissenschaft sind im familiären und freundschaftlichen Umfeld eher selten gewesen. Meist werden in der Familie anfängliche Zweifel geäußert, z.B. wegen der zu erwartenden finanziellen Belastung. Diese zerstreuen sich jedoch nach Angaben der Studierenden schnell.

Hauptsächlich wird von negativen Reaktionen aus dem Arbeitsumfeld berichtet. Einerseits im Hinblick auf die Entscheidung zu studieren, andererseits das Studium fortzuführen. Studierende berichten von abwertenden Reaktionen, die den Mehrwert eines pflegebezogenen Studiums infrage stellen oder das Motiv zu Studieren mit einer „Fahnenflucht“ aus der Pflege gleichsetzen.

Hierzu gehören auch die im Studienverlauf berichteten negativen Reaktionen vonseiten der Arbeitgeber bzw. der vorgesetzten Personen. Selbst von einer Studierenden aus dem ursprünglich ausbildungsbegleitenden Studiengang wird berichtet, dass die Pflegedienstleitung der Psychiatrischen Klinik ihres mit einer Hochschule kooperierenden Arbeitgebers sie nach dem Examen während der berufsbegleitenden Phase ihres Studiums nicht übernehmen wollte. Der Grund hierfür lag ihren Angaben nach in der Unterstellung der Unvereinbarkeit des Arbeitens in der Psychiatrie mit einem berufsbegleitenden Studium.



In den Erzählungen der Studierenden aller Fokusgruppen überwiegen allerdings in der Hauptsache das Desinteresse von Kolleg\*innen und sabotierende Verhaltensweisen vonseiten der Vorgesetzten bzw. der Arbeitgeber.

Die exemplarischen Äußerungen stammen jeweils von C aus der dritten Fokusgruppe, einer ausgebildeten Altenpflegerin und Pflegedienstleitung sowie von C aus der zweiten Fokusgruppe, die als Gesundheits- und Krankenpflegerin im Stationsdienst arbeitet. Sie zeigen exemplarisch das Spannungsverhältnis zwischen der Berufstätigkeit im „Herrschaftsbereich“ der Arbeitgeber und dem berufsbegleitenden Studium im privaten „Herrschaftsbereich“ der Studierenden auf.

*C: Und im Beruf, also ich komm aus YYY-Stadt und da ist Pflegewissenschaft jetzt nicht so wirklich Thema. Das ist hier oben in XXX-St dann schon auch noch eine andere Nummer. Es gibt viel mehr ausgebildete Pflegewissenschaftler (...) Und da unten kann man ganz viel anfangen mit Pflegemanagement. Das können die greifen, da wissen die, ok, die ist dann Pflegedienstleitung, Hausdirektion, Regionaldirektion, irgendwas. Hat einfach mit Zahlen zu tun und bla. Aber was macht denn so ein Pflegewissenschaftler und warum will ich denn jetzt Pflegewissenschaften studieren obwohl ich in einer Managementposition bin. (FG 3, 71)*

C berichtet von einer für sie etwas irritierenden Reaktion seitens ihres Arbeitgebers. Dieser konnte laut ihren Angaben keinen Bezug zum pflegewissenschaftlichen Schwerpunkt ihres Studienganges mit ihrer derzeitigen Tätigkeit im Management eines Pflegedienstes herstellen. Sie vermutet einen Zusammenhang dieser Reaktion mit der regionalen Etablierung und dem hohen Bekanntheitsgrad von Pflegemanagementstudiengängen. Der Schwerpunkt von diesen Studiengängen erscheint für ihren Arbeitgeber greifbarer und kommensurabel mit ihrer Berufstätigkeit gewesen zu sein.

Interessant ist daran, dass dies der einzige Bericht von einer negativen Reaktion in der dritten Fokusgruppe gewesen ist. Und dies auch nur in Bezug zum Arbeitgeber. Der mutmaßliche Grund scheint in der Gruppenzusammensetzung zu bestehen, da diese sich aus berufserfahrenen und zum Teil in Leitungspositionen befindlichen

Studierenden zusammengesetzt hat. Scheinbar wird in ihren Handlungssettings ihr berufsbegleitendes Studium grundsätzlich nicht in Frage gestellt, zumal C im weiteren Interviewverlauf berichtet, dass sich diese Irritation verhältnismäßig rasch behoben hat.

Bei C aus der zweiten Fokusgruppe zeigt sich jedoch ein anderes, eher beunruhigendes Bild:

*C: Ne, m-m (non-verbales Verneinen). Jetzt arbeite ich auch auf einer Schönheitschirurgischen Station, ist wirklich nur eine ganz kleine Station, von Montag bis Freitag. Anfangs haben sie das alles ja super aufgenommen, auch wo ich gesagt hab mit den Bedingungen "Ich kann nur Montag und Dienstag arbeiten". Mittlerweile hat sich das alles ziemlich geändert. Sie legen mir dort sehr viele Steine in den Weg. Gerade vor 14 Tagen habe ich ein Schreiben bekommen, dass ich nachzuweisen habe, wie ich studiere, weil ich angeblich nicht studieren würde sondern einfach nur die freien Tage haben möchte. Dort finde ich, dass es mir halt sehr schwer gemacht wird. Ja, und bei meinem familiäre Umfeld, die haben es alle sehr gut aufgenommen. Ohne die würde es gar nicht funktionieren, wenn ich die nicht im Hintergrund hätte. (FG 2, 93)*

Als einfache Gesundheits- und Krankenpflegerin arbeitet C in einem Randbereich des Gesundheitswesens bzw. in einem Bereich außerhalb der Regelversorgung in einem kleinen klinikähnlichen Betrieb. Innerhalb dieses Mikrokosmos bestand zunächst keine ablehnende Haltung von Seiten des Arbeitgebers. Allerdings berichtet C von einem sich verschlechternden Verhältnis des Arbeitgebers ihr gegenüber. Dieser unterstellt ihr schriftlich, dass sie nicht mehr die dienstfreien Tage für das Studium, sondern diese lediglich für private Aktivitäten nutzen würde. Sie muss sich nun mit einer schriftlichen Forderung zweifelhaften Charakters auseinandersetzen, die den Nachweis einer studienbezogenen Tätigkeit fordert. Dieses Verhalten vonseiten des Arbeitgebers stellt allerdings einen direkten Angriff auf ihre persönliche und berufliche Integrität dar, der die Unterstützung ihres familiären Umfelds notwendig macht und den C dementsprechend würdigt.

Aus den vorher erläuterten Interviewauszügen werden, neben den eingangs erwähnten Aspekten Themen sichtbar, welche in einem Trainingsprogramm adressiert werden sollen bzw. als solche empfehlenswert erscheinen. Zum einen ist es das Thema des immer noch geringen Bekanntheitsgrads der pflegewissenschaftlichen Studiengänge im Vergleich zu Studiengängen des Pflegemanagements. Ein Trainingsprogramm kann hier Argumentationshilfen liefern, mit der die Studienwahl gegenüber Dritten plausible begründet werden kann.

Im zweiten Fall handelt es sich um eine gravierende Barriere, in der ein Arbeitgeber die Anstrengungen einer Studierenden nachhaltig zu sabotieren versucht. Diese Barriere legt den Eindruck nahe, dass sich insbesondere jüngere berufsbegleitende Studierende in ihren jeweiligen pflegerischen Handlungsfeldern während ihres Studiums behaupten müssen. Hier erscheint nicht nur das Angebot von einer inhaltlichen Argumentationshilfe von Nöten zu sein, sondern auch ein (arbeits-)rechtliches Briefing während des Trainingsprogramms.

### 5.3.5 Unklare berufliche Perspektive

Tabelle 34: Subkategorie "Unklare berufliche Perspektive" (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Unklare berufliche Perspektive	7	8	0	0

Eine unklare Perspektive wurde bislang nur in den beiden ersten Fokusgruppen artikuliert. Während die erste Fokusgruppe sich aus Studierenden des ersten Semesters zusammensetzt und somit einen zu erwartenden Sachverhalt abbildet, bestand die zweite Fokusgruppe aus Studierenden des fünften Semesters und wirft daher Fragen danach auf, wieso sie keine klaren beruflichen Perspektiven während ihres Studiums entwickeln konnten.

Im folgenden Ausschnitt aus dem Transkript werden die Äußerungen von A, B und C aus der zweiten Fokusgruppe angeführt. A ist eine ausgebildete operationstechnische Assistentin, B und C sind jeweils Gesundheits- und Krankenpflegerinnen.

*A: Das ist aber auch so, wenn man jetzt zum Beispiel irgendjemanden erzählt, dass man studiert und dass man Pflegewissenschaften studiert, also das kennen jetzt nicht so viele, ist jetzt auch nicht so ein bekannter Studiengang. ""Und was machst du dann danach?"" Hm. Ja.*

*C: Genau, und dann antworte dann mal drauf. ((lacht))*

*Mehrere: ((lachen)) (unv.)*

*B: ""Das weiß ich auch noch nicht."" ((lacht))*

*C: ""Ich könnte in die Leitung gehen, ich könnte in die Altenheimleitung."" ""Aber das kannst du doch auch mit 'ner Fachweiterbildung. Warum gehst du denn dann studieren?""*

*B: Genau. (unv.)*

*C: Ja, genau darum geh ich studieren. ((lacht)) " (FG 2, 274-280)*

Die gesamte Fokusgruppe berichtet hier unisono, dass ihre Studienentscheidung aufgrund des geringen Bekanntheitsgrads der Fachrichtung Pflegewissenschaft in ihrer Umgebung den Gegenstand von Nachfragen vonseiten ihres beruflichen Umfeldes gebildet hat. Das Problem besteht für sie darin, dass sie diese Fragen nicht in einer befriedigenden Weise beantworten können, weil ihnen jegliche Vorstellung zu Berufsperspektiven zu fehlen scheint bzw. sie sich dessen nicht bewusst sind.

Im weiteren Verlauf verbindet B die von C als mögliche Perspektive benannte Leitungstätigkeit, unter rhetorischem Rückgriff auf eine fiktive Gegenfrage einer Kollegin oder eines Kollegen, mit den bereits existierenden und in Konkurrenz zu pflegebezogenen Studiengängen stehenden Weiterbildungen. Hieran wird durch die gegenseitige Bestätigung von B und C deutlich, dass zumindest sie aufgrund dieser Unklarheit und vor dem Hintergrund dieser etablierten Weiterbildungsangebote erhebliche Zweifel an der Sinnhaftigkeit des pflegewissenschaftlichen Studiengangs haben.

Bei der ersten Fokusgruppe scheint dies nicht der Fall gewesen zu sein, auch wenn hier bei A (Gesundheits- und Krankenpflegerin) und C (Gesundheits- und Kinderkrankenpflegerin), wie für Erstsemester zu erwarten, Unklarheit bezüglich der Berufsperspektiven besteht:

*I1: Oder soweit ich es gehört habe, Sie wären froh wenn man so weiß da kann man ankommen.*

*C: Ja, so einigermaßen die Richtung zumindest, also man weiß jetzt ja nicht ob man nach dem Bachelorstudiengang, wenn man den Bachelor hat, ob man dann schon direkt in die Pflegeleitung kann oder ob man noch den Master obendrauf machen muss. Das ist*

*A: das musst du*

*C: ja, ja das ist halt aber nirgends irgendwie genau beschrieben*

*I2: Also beispielhafte Karrierewege, wäre so etwas*

*C: Ja zum Beispiel*

*A: Ja einfach von anderen die das gemacht haben, dass jeder was gemacht habe, also wir haben ja jetzt Sie (zu I1) kennengelernt. Das war für mich schon mal interessant. Das man halt auch sowas in die Richtung machen kann (FG 1, 241-247)*

Aus der ersten Fokusgruppe werden die unklaren Berufsperspektiven anhand der fehlenden Richtungsweisung vonseiten der Hochschule artikuliert. Es besteht Unsicherheit bezüglich der Aussicht mit dem Bachelor sofort in eine Leitungsposition gelangen zu können oder zu diesem Zweck erst einen Masterstudiengang absolvieren zu müssen. Damit geht es auch um die unmittelbare berufliche Verwertbarkeit des angestrebten Bachelorabschlusses. Der Klärungsbedarf von A und C wird durch die Zwischenfrage der zweiten Forschungsperson in konkrete Worte gefasst. Dieser besteht darin, dass die Hochschule ihnen beispielhafte bereits realisierte Karrierewege benennt bzw. skizziert.

Unklare berufliche Perspektiven werden deutlich von vulnerablen Studierenden geäußert: Einmal als „Normalfall“ bei den Studierenden aus dem ersten Semester mit einem nachvollziehbaren Orientierungsbedarf. Und im Falle der Studierenden des fünften Semesters, welche im Verlaufe ihres Studiums keine Orientierung bzw. roten Faden gefunden haben oder sich diesen nicht eigenständig erarbeiten konnten. Erschwerend kommt hinzu, dass pflegebezogene Studiengänge noch mit etablierten Weiterbildungsangeboten konkurrieren, welche eine rasche berufliche Verwertbarkeit versprechen. Daher erscheint es erforderlich zu sein im Trainingsprogramm die Studierenden für die Eigenheiten eines Studiums und dessen gravierender

Unterschiede zu einer beruflichen Weiterbildung zu sensibilisieren. Dies sollte in Verbindung mit einer Orientierungshilfe geschehen, in der die berufliche Verwertbarkeit anhand von Beispielen von Absolventen thematisiert werden kann.

### 5.3.6 Schwierigkeiten bei der Eingewöhnung

Tabelle 35: Subkategorie "Schwierigkeiten bei der Eingewöhnung" (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Schwierigkeiten bei der Eingewöhnung	3	4	0	2

Schwierigkeiten bei der Eingewöhnung in das Studium werden in auffälliger Weise nicht von der dritten Fokusgruppe artikuliert. Auch in der vierten Fokusgruppe äußert sich lediglich nur ein Studierender in Bezug zur didaktischen Gestaltung der Lehrveranstaltungen, welche nicht seinem Klischee von einer Hochschule bzw. Universität entsprochen haben. Daher fokussiert sich die Betrachtung auf den beiden ersten Fokusgruppen, in denen Adaptionsschwierigkeiten berichtet werden.

C aus der ersten Fokusgruppe spricht hier ein Verstehensproblem an:

*I2: Und sich überlegt, welche Fragen stell' ich, welche lass ich weg. Ok, sonst noch Dinge, wo Sie denken: Das könnte mir helfen? Das könnte zukünftigen Studierenden helfen?*

*C: Ich find' den Stundenplan, den es im Internet gibt, total unübersichtlich. Das war, fand ich am Anfang, da bin ich gar nicht mit zurechtgekommen, weil da sind erstens nur Abkürzungen und zweitens sind das, also, mal ist es eine Zeile, dann sind's mal zwei Zeilen und dann sind da immer noch Ausnahmetermine mit bei. Also es ist irgendwie total unübersichtlich deswegen. Ich glaub', da braucht man 'n bisschen, bis man durchgestiegen ist. (FG 1, 222-223)*

Hier wird die visuelle Aufbereitung des Vorlesungsplans von C bemängelt. Auffällig ist, dass dieser von C als Stundenplan bezeichnet wird. Insofern stellt sich die Frage, ob C über ein eher schulähnliches Verständnis von einem Hochschulstudium zu verfügen scheint. Vermutlich mag dies noch dem Umstand geschuldet sein, dass C und ihre Kommilitoninnen gerade erst zwei Monate am Studieren gewesen sind. Für

C besteht die Lösung eher darin, allmählich ein Verständnis für die Art und Weise der Visualisierung aufzubringen.

Bei B aus der zweiten Studiengruppe wird stärker auf die weitaus gravierendere Eingewöhnung in einen neuen Lern- und Prüfungsstil eingegangen:

*B: Ja, doch wieder ein bisschen anders. Na also in der Ausbildung war das ja dann auch so, wenn man, weiß ich nicht, das Skelett beispielsweise, da muss man jeden Knochen lernen, dann war das ja doch viel Auswendig, aber trotzdem verstehen und hier ist es ja auch so, dadurch das wir viele Hausarbeiten schreiben, weil das Studium finde ich schon dolle lastig mit Hausarbeiten, kann man das ruhig so sagen? (blickt zu den anderen Interviewten, nonverbale Zustimmung) Ja klar schreibt man auch eine Klausur, aber diese Hausarbeiten sind ja doch schon (2) Sachen die, die muss man lernen. Ich weiß jetzt nicht wie das beim Abitur ist, ob man das vorher schon mal gemacht hat im Abitur so eine Hausarbeit zu schreiben (zu A gewandt) (A stimmt nonverbal zu) (FG 2, 172)*

B vergleicht ihre Lernerfahrungen aus der Ausbildungszeit, in der sie einen memorierenden Lernstil zur Vorbereitung auf Klausuren gepflegt hat, mit dem Lern- und Prüfungsstil in Form der Erstellung einer Hausarbeit an ihrer Hochschule. Für sie bildet die Erstellung einer Hausarbeit ein Sachverhalt an dem sie sich zu Studienbeginn erst gewöhnen musste. Dabei flicht sie auch kritische Anmerkungen ein, da die Klausur die ihr viel vertrautere Prüfungsleistung bildet. Diese wird aus ihrer Sicht im Studium zu Gunsten der Hausarbeit vernachlässigt.

Insofern legen ihre Äußerungen nahe, dass gerade das mit der Erstellung einer Hausarbeit verbundene selbstständige Strukturieren und Bearbeiten einer Fragestellung eine neue und etwas befremdende Lernform gebildet haben muss. Dies wird verstärkt durch ihren Bezug auf ihre bildungsbiographische Herkunft als Studierende ohne Abitur, in der reflektierende selbstständige Lernformen zum Alltag dazuzugehören scheinen.

Zusammengefasst legt sich der Eindruck nahe, dass die Eingewöhnung in das Studium Schwierigkeiten beinhalten kann. Zu deren Behebung existiert allerdings bereits eine Vielzahl an etablierten Angeboten an Hochschulen. Dieser Aspekt legt nahe, dass ein Trainingsprogramm unbedingt mit diesen Angeboten abgestimmt werden soll.

## 5.4 Hauptkategorie Ausblick

Tabelle 36: Codierdichte Hauptkategorie Ausblick/Hinweise zum Trainingsprogramm (eigene Darstellung)

Subkategorie	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4
Hinweise Trainingsprogramm	4	2	2	2

Die Ausführungen zum Ausblick bzw. zur Subkategorie „Hinweise Trainingsprogramm“ sind vom Umfang her eher begrenzt. Die meisten Vorschläge wurden von den Erstsemestern aus der ersten Fokusgruppe artikuliert, während in den anderen Fokusgruppen weniger Angaben zu dieser Thematik gemacht worden sind. Inhaltlich überschneiden sich die Äußerungen zwischen den Fokusgruppen in der Subkategorie, die jedoch nur auf etablierte Angebote hinweisen. Hierzu gehören Tutorien, Informationsposter oder Methodenwerkstätten. Allerdings wird häufig auf einen engeren Austausch zwischen erfahreneren Studierenden und Erstsemestern hingewiesen.

Im folgenden Ausschnitt wird noch einmal auf E aus der dritten Fokusgruppe Bezug genommen. An diesem Erfahrungsbericht wird deutlich, was in einem Trainingsprogramm zumindest thematisch angesprochen werden könnte.

*E: Einmal haben die uns vermittelt, was ist Pflegemanagement oder was studiert man im Pflegemanagementbereich, was im pflegewissenschaftlichen Bereich. Und es hat sich vorher rauskristallisiert, dass es zwei Module oder Bereiche gibt, die sehr abschreckend waren für die Studiengänge. Das war einmal eben Statistik, der statistische Bereich und eben auch Englisch. Und da haben wir, in dieser Woche haben wir wirklich einen Tag diese Statistik gemacht und auch Englisch und die haben uns im Grunde die Angst davor nehmen wollen. Das das jetzt nicht wer weiß was für ein Aufwand*



*ist, dieses Modul zu bestehen. Aber das war - für mich war das sehr gut, weil Englisch war für mich mit ganz viel Angst verbunden, weil ich eben 20 Jahre kein Englisch mehr benutzt habe. Und da hab ich schon gedacht: Das krieg ich auch irgendwie hin.*

*I2: Also hat funktioniert ((lacht))*

*E: Ja. Genau. ((lacht)) (FG 3, 311-314)*

E erzählt von ihrer Teilnahme am „Schnupperstudium“, welches von ihrer Hochschule als kostenpflichtiges Angebot für berufsbegleitend Studierende angeboten wird. Vor dem Hintergrund einer langen zurückliegenden Schulzeit, erläutert sie die Faktoren, welche auf sie und andere Interessierte abschreckend bzw. angstausslösend gewirkt haben. Das Schnupperstudium bot ihr die Gelegenheit sich mit diesen angstbesetzten Fächern (Statistik, Englisch) auseinanderzusetzen und hierdurch zu einem realistischeren Eindruck bezüglich der Anforderungen im Studium zu gelangen. Deutlich wird auch, dass die Lehrenden an der Hochschule die inhaltlichen Unterschiede zwischen dem Pflegemanagement und der Pflegewissenschaft als Studienfokus aufgezeigt haben. Im Resultat konnte E sich auf der Basis einer nunmehr angstbefreiten und optimistischeren Einstellung für das berufsbegleitende Studium der Pflegewissenschaft entscheiden.

Für das Trainingsprogramm bedeutet dies, angstbesetzte Fächer innerhalb des Trainings zu identifizieren und zu reflektieren. Hierbei sollten fachbezogene Lehrende aus dem noch zu schaffenden Netzwerk in dem Training eingebunden werden. Wie konkret dies ausgestaltet sein kann bedarf jedoch noch der weiteren inhaltlichen Klärung.

## **5.5 Analyse der Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien**

Die Auswertung der Zusammenhänge zwischen den Hauptkategorien innerhalb einer Fokusgruppe sowie im Vergleich zu den anderen Fokusgruppen soll nochmals einen Eindruck hinsichtlich der Gewichtung der Hauptkategorien und ihrer Reihenfolge auf einem höheren Abstraktionsniveau verschaffen. Hierdurch besteht die Möglichkeit die Eigenschaften der Gruppen hervorzuheben.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> die Hauptkategorie „Ausblick“ wurde hier nicht berücksichtigt

### **5.5.1 Fokusgruppe 1 „Motiviert, aber im Anpassungsstress“**

In der ersten Fokusgruppe weist die Hauptkategorie „Studienmotivation“ die höchste Codierdichte auf. Dicht gefolgt wird diese von der Hauptkategorie „Barrieren“. An letzter Stelle mit der niedrigsten Codierdichte steht die Hauptkategorie „Ressourcen“. Als Erklärungsansatz lässt sich für diese Konstellation anführen, dass sich diese Fokusgruppe aus Studierenden des ersten Semesters eines berufsbegleitenden pflegebezogenen Studiengangs zusammengesetzt hat. Sie verfügten noch über eine geringe Studienerfahrung, so dass einerseits das Wissen um die eigenen Ressourcen, die sie für das Studium hätten nutzen können, eher latent vorhanden zu sein scheint. Zumal das Empfinden von Barrieren zum Interviewzeitpunkt, an dem die ersten Prüfungsleistungen den Studierenden in zwei Monaten erst bevorstanden haben, deutlich ausgeprägt gewesen ist. In diesem Sinne fehlten die Erfolgs- aber auch Misserfolgserfahrungen im Prüfungskontext, aber auch die Gewöhnung an der mit einer Doppelbelastung verbundenen Studiensituation. Dennoch dominiert in dieser Fokusgruppe die Studienmotivation, welche auf gerade abgeschlossenen Entscheidungsprozessen für die Aufnahme eines berufsbegleitenden Studiums hinzuweisen scheint. Im Vergleich zu den anderen Fokusgruppen aus den jeweils höheren Semestern zeichnet sich diese Gruppe hierdurch aus. Allerdings besteht hinsichtlich der Codierdichte nur ein geringer Abstand zur Hauptkategorie „Barrieren“. Somit wird deutlich, dass die Motivationslage als positiv besetzte Hauptkategorie dominiert, jedoch im Hinblick auf den weiteren Studienverlauf und die damit einhergehenden Herausforderungen ein großes Maß an Unsicherheit und damit Beratungsbedarf für motivierte Studierende im Anpassungsstress besteht.

### **5.5.2 Fokusgruppe 2 „Studienerfahren, aber enttäuscht vom Studium“**

Entsprechend der Codierdichte der Hauptkategorie „Barrieren“ zeigt sich, dass diese den Diskurs in der zweiten Fokusgruppe eindeutig dominiert. Auch hier folgt mit einem geringen Abstand die „Studienmotivation“, während sich die Kategorie „Ressourcen“ weit abgeschlagen an dritter Stelle befindet. Überraschend ist hier, dass die Studierenden als erfahrene Studierende in dieser Intensität gesprochen haben, obwohl relativierend eingeworfen werden muss, dass die Abstände zwischen den Codierungen aller Hauptkategorien nicht so groß sind. Ihre Reihenfolge legt jedoch den Eindruck einer nachhaltigen Enttäuschung über das bald abgeschlossene Studium nahe. Zumal die Codierdichte in der Hauptkategorie „Barrieren“ die höchste

im Vergleich zu den anderen Fokusgruppen gewesen ist. Auch wenn die Hauptkategorie „Studienmotivation“ auf diese unmittelbar folgt, zeigen die Ausführungen der Studierenden in dieser Gruppe eine ausgeprägte Vagheit und Diffusität auf. Insgesamt lässt sich, auch von der tertiären Bedeutung der „Ressourcen“ für diese Fokusgruppe, von erfahrenen, jedoch schwer enttäuschten Studierenden sprechen.

### **5.5.3 Fokusgruppe 3 „Reich an Ressourcen und Motivation“**

In der dritten Fokusgruppe entspricht die Reihung der Hauptkategorien unter Berücksichtigung ihrer Codierdichte vollständig der des gesamten Datenmaterials. Zwar muss ergänzt werden, dass es sich um die von der Personenanzahl her größten Fokusgruppe gehandelt hat und daher eine größere Vielfalt an Ansichten in den Diskurs eingebracht worden ist. Allerdings weist die vierte Fokusgruppe, welche sich auch auf der Basis ihres Diskurses auf die Hauptkategorie „Ressourcen“ fokussiert haben, ebenfalls im Vergleich zu den anderen kleineren Fokusgruppen eine wesentlich höhere Codierdichte in dieser Hauptkategorie auf.

In Bezug zur dritten Fokusgruppe wird daher deutlich, dass die positiv besetzten Hauptkategorien der „Ressourcen“ und der „Studienmotivation“ gegenüber den „Barrieren“ eindeutig den Diskurs des Interviews dominieren. Letztere weist auch im Vergleich zu den anderen Fokusgruppen die niedrigste Codierdichte auf. Insgesamt, auch vor dem Hintergrund der qualitativ reichhaltigen Äußerungen durch die Fokusgruppenmitglieder lässt sich gewissermaßen von Studierenden sprechen, die einen enormen Reichtum an Ressourcen und einer ausgeprägten Motivation zu Studieren aufweisen.

### **5.5.4 Fokusgruppe 4 „Reich an Ressourcen, aber mit extern gebahnter Trajektorie“**

Die vierte Fokusgruppe weist wie die dritte Fokusgruppe den positiv besetzten Schwerpunkt der „Ressourcen“ auf. Allerdings folgt dieser Hauptkategorie nicht die der „Studienmotivation“. Stattdessen weist die Hauptkategorie der „Barrieren“ eine verhältnismäßig hohe Codierdichte auf. Dieser Eindruck relativiert sich aus der inhaltlichen Perspektive, da die meisten negativ besetzten Äußerungen mit Bezug zu den „Barrieren“ vonseiten einer Person ausgegangen sind. Die im Vergleich zu den anderen Fokusgruppen niedrige Codierdichte der „Studienmotivation“ weist auf den

ausbildungsbegleitenden Einstieg der Fokusgruppenmitglieder in ihr pflegebezogenes Studium hin. In diesen Fällen erfolgte diese jeweils auf Anregung der Lehrkräfte an den Krankenpflegesschulen, die eine Organisationseinheit von mit der Hochschule kooperierenden Universitätskliniken bilden. Daher stellt deren Entschluss mit einem pflegebezogenen Studium zu beginnen kein Ergebnis eines längeren oder kürzeren Entscheidungsprozesses während der eigentlichen Berufstätigkeit dar. Zumal bei zwei Gruppenmitgliedern sich „Barrieren“ erst in der berufsbegleitenden Phase ihres Studiums, d.h. nach Abschluss des Examens der Gesundheits- und Krankenpflege, ergeben haben. Nach wie vor sticht die Hauptkategorie der „Ressourcen“ gegenüber den beiden ersten Fokusgruppen hervor. Damit weist diese Gruppe einen für das Studium förderlichen Ressourcenreichtum auf, allerdings auf der Basis eines von Dritten gebahnten Studienverlaufs bzw. Trajektorie.

## **5.6 Kernpunkte der Ergebnisse aus den Fokusgruppeninterviews**

Entsprechend der Gewichtung der Hauptkategorien (vgl. 5.5) in den verschiedenen Fokusgruppen kann annäherungsweise von Typiken gesprochen werden, welche in der inhaltlichen Konzeption des Trainingsprogramms Berücksichtigung finden sollten. Primär sind hier die ersten drei Fokusgruppen von Interesse, da diese der definierten Zielgruppe weitestgehend entsprechen.<sup>14</sup>

Das „Farbspektrum“ der emotionalen Verfasstheit umfasst dabei die sich im Anpassungsstress befindlichen motivierten Studienanfänger\*innen (Fokusgruppe 1), die von ihrem Studium enttäuschten erfahrenen Studierenden (Fokusgruppe 2) sowie die hochmotivierten berufserfahrenen Studierenden (Fokusgruppe 3). Während die Fokusgruppe 3 den Idealtyp von nicht-traditionell Studierenden von pflegebezogenen Studiengängen darstellen, weist die Fokusgruppe 2 auf ein Szenario hin, dass die Berechtigung für ein ressourcenorientiertes Trainingsprogramm unterstreicht. Denn die Fokusgruppe 3 steht stellvertretend für die berufs- und karriereerfahrenen Studierenden. Doch dieser Personenkreis dürfte vermutlich nicht repräsentativ für die nicht-traditionell Studierenden in der Pflege sein. Zumal die Grundgesamtheit aus der die Fokusgruppe 3 rekrutiert wurde einen höheren Altersdurchschnitt aufweist als bei den anderen Hochschulstandorten.

---

<sup>14</sup> Die vierte Fokusgruppe als Quasi-Vergleichsgruppe hebt jedoch hervor, dass auch die berufsbegleitende Phase für im ausbildungsbegleitenden Modus begonnene Studierende analog zu berufsbegleitenden Studierenden erlebt (z.B. als Ressource oder als Barriere) werden kann

Gesetzt den Fall das zukünftig vermehrt jüngere weniger berufserfahrene Pflegende mit oder ohne „traditionelle“ Hochschulzugangsberechtigung berufsbegleitende Studienangebote von pflegewissenschaftlichen Studiengängen studieren werden, so muss von einem hohen Beratungs- und Trainingsbedarf ausgegangen werden. Dies zeigte sich deutlich in der Fokusgruppe 2, welche von ihrem Studium enttäuscht gewesen sind und eine passive Konsumentenhaltung aufwiesen. Dieser Zustand muss unbedingt durch ein gezieltes Trainingsprogramm vermieden werden.

Aus den Ausführungen zu den Subkategorien (vgl. 5.1-5.4) lassen sich nun verschiedene Themen benennen, welche in der inhaltlichen Gestaltung des Trainingsprogramms adressiert werden sollen.

In Bezug zu den **Ressourcen** lassen sich folgende Themen formulieren:

- Anregung der weniger berufserfahrenen Studierenden durch die Trainer\*innen ein höheres Maß an Eigeninitiative gegenüber dem eigenen Arbeitgeber zu entwickeln,
- Reflexionsprozesse bezüglich der beruflichen und privaten Netzwerke einzuleiten, über die die Studierenden bereits verfügen,
- Unterstützung der Studierenden bei der Verschaffung eines Überblicks über die den Studienerfolg beeinflussenden soziale Kontakte,
- Sensibilisierung für eine konstruktive Einordnung der beruflichen Kompetenzen vor dem Hintergrund des durch das Studium bedingten Bruchs mit der gewohnten pflegerischen Berufspraxis,
- Bewusstmachung der umfassenden Unterstützung durch das familiäre Umfeld,
- Vermittlung von „Best Practices“ im Hinblick auf die Lernorganisation,
- Sensibilisierung der weniger berufserfahrenen Studierenden für den eigenverantwortlichen Charakter des Transfers der im Studium erworbenen Kompetenzen,
- Aufzeigen von Entlastungseffekten in Form von vorhersehbaren und geregelten Zeitkorridoren/ Studienwochen, in denen eine höhere Selbstbestimmung empfunden werden kann.

Hinsichtlich der **Studienmotivation** ergeben sich weitere Aspekte, die zur Klärung der Situation der noch nicht mit dem Studium begonnenen nicht-traditionell Studierenden frühzeitig beitragen können:

- Primär steht die Thematisierung des Spannungsverhältnisses von diffusen und konkreten Zielvorstellungen besonders bei weniger berufserfahrenen Studierenden im Vordergrund,
- die strukturellen Arbeitsbedingungen und das sich entlang der beruflichen Laufbahn entwickelte Tätigkeitsprofil einschließlich bestehender Wissensdefizite sollen als Motivationsgrundlage reflektiert werden,
- Sensibilisierung für inhaltliche und strukturelle Qualitäten im Hinblick auf potentiell vielfältigere Berufsperspektiven,
- Reflexion der durch das Studium erhofften zukünftigen größeren Handlungsspielräume als Pflegeakademiker\*in,
- Herausarbeitung und Reflexion der Gewichtung der Motivation die gegenwärtigen Arbeitsbedingungen in der Pflege zu verlassen,
- Reflexion der bildungsbiographischen Verläufe bei Bildungsaufsteiger\*innen als Motivation zu studieren,
- sowie die Reflexion der Bedeutung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf während und nach dem Studium.

Im Hinblick auf die Barrieren ergeben sich folgende Themen, die zu deren Überwindung angesprochen werden müssen:

- Integration von Elementen des Zeit- und Selbstmanagements, analog zu den „Best Practices“ in der Lernorganisation,
- Herausarbeitung und Reflexion der Erwartungshaltung an das Studium, als auch an das Lehrpersonal, mit dem Ziel zu einer realistischen und fairen Einschätzung zu gelangen,
- Ansprechen von Zweifeln und Unsicherheiten bezüglich des Anforderungsniveaus, z.B. durch Probeklausuren,
- Bereitstellung von inhaltlichen Argumentationshilfen und ggf. ein arbeitsrechtliches Briefing bei Problemen mit den Arbeitgeber\*innen,
- Aufzeigen von beispielhaften Karrierewegen bei Vorliegen einer unklaren beruflichen Perspektive (eventuell auch durch Alumnis der Ostfalia HaW),
- Klarstellung was ein Studium von einer Weiterbildung unterscheidet,

- Information der (noch nicht mit dem Studium begonnenen) Studierenden bezüglich etablierter Beratungsangebote an der Hochschule.

Inwieweit sämtliche der o.g. Aspekte im Trainingsprogramm berücksichtigt werden sollen, ist vom Bedarf der Teilnehmer\*innen abhängig zu machen. Gleiches gilt auch für die Schwerpunktsetzung des Trainingsprogramms. Generell wird empfohlen, alle drei Bereiche, d.h. Ressourcen, Studienmotivation und Barrieren, im Trainingsprogramm zu adressieren.

## **6 Diskussion**

### **6.1 Diskussion der Ergebnisse aus der Fragebogenstudie**

Die Erhebung zeigt deutlich, dass die Zielgruppe der Studierenden weitestgehend Merkmale der nicht-traditionellen Studierendengruppe aufweist. So sind die Studierenden im Durchschnitt älter als traditionell Studierende und wohnen größtenteils mit Partner oder Familie und sind meist nicht in einem reinen Akademikerhaushalt aufgewachsen. Hervorzuheben ist jedoch, inwiefern die Studienmotivation sich von anderen, nicht-traditionellen Studierenden unterscheidet. So konstatierten unter anderem Brändle et al (2013), dass beruflich Qualifizierte gezieltere Studienentscheidungen treffen als traditionell Studierende. Mit Blick auf die Daten ergibt sich bei den Pflegestudierenden ein heterogenes Bild: So stellt die Entscheidung für das Studium für einen Großteil der Studierenden ein Ausweg aus dem derzeitigen Tätigkeitsfeld dar und ist weniger durch gut durchdachte Karriereoptionen geprägt. Gerade für Studierende, die sich kurz nach Abschluss der Ausbildung für ein Studium entscheiden, müssen zudem mit negativeren Reaktionen im Arbeitsumfeld rechnen. Diese Ergebnisse decken sich mit einer Befragung von Pflegenden von Lüftl und Kerres (2012): 43% der befragten Pflegekräfte zeigten eine ablehnende Haltung gegenüber Studierenden der Pflege. Selbst unter Pflegeschülern zeigen sich ähnliche Tendenzen. So waren 52% der befragten Pflegeschüler in einer Studie von Darmann-Finck et al (2014) der Meinung, dass dual studierende Pflegeschüler keine besonderen Fähigkeiten durch das Studium erwerben. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeichnen zwar ein positiveres Bild. Dennoch bildet die Arbeitsumgebung der Studierenden, die der Akademisierung nicht unvoreingenommen gegenübersteht, eine Ausnahmesituation. Inwiefern berufsbegleitend Studierende in anderen Studienrichtungen ähnlicher Kritik an ihrem Studienvorhaben ausgesetzt sind, ist bisher offen.

Auffällig ist, dass die Studienleistung der Studierenden der Pflege weitestgehend unabhängig ist von verschiedensten Faktoren. Generell gibt es in Bezug auf akademische Selbstwirksamkeit beispielsweise nur wenige Zweifel daran, dass diese eine zentrale Rolle für einen erfolgreichen Studienverlauf spielt (Elias/ MacDonald 2007). Dennoch zeigen die hier erhobenen Daten keinen Hinweis auf einen Zusammenhang zwischen durchschnittlicher Studienleistung und akademischer Selbstwirksamkeit. Eine größere Stichprobe muss hier Klarheit schaffen. Womöglich liegt ein weitaus komplexeres Zusammenspiel zwischen Zufriedenheit mit den



akademischen Leistungen, akademischer Selbstwirksamkeit und Durchschnittsnote vor. Da ein Großteil der Daten bei Studierenden des fünften Semesters erhoben wurde, stellt sich zudem die Frage, wie die akademische Selbstwirksamkeit bei Studierenden des ersten Semesters ausgeprägt ist oder sogar vor Antritt des Studiums. Da zahlreiche Studien (u. A. Berg 2016) darauf hinweisen, dass nicht-traditionell Studierende ihre eigenen Kompetenzen zu Beginn des Studiums schwächer einschätzen als traditionell Studierende, wäre ein Zusammenhang zur akademischen Selbstwirksamkeit nicht unwahrscheinlich.

## **6.2 Diskussion der Ergebnisse aus den Fokusgruppen**

Die Ergebnisse aus den Fokusgruppeninterviews verdeutlichen den Sonderfall in der Entwicklung der pflegerischen Berufsgruppe (Bollinger et al 2006). Dieser besteht darin, dass die Aufgabenbereiche der Pflegeberufe mangelhaft konturiert und im Vergleich zu anderen Berufen stark geschlechtlich und milieuspezifisch geprägt sind (ebd.). Paradigmatisch wäre hier besonders die angebliche Nähe der in Frauenberufen erbrachten Dienstleistungsarbeit zur Hausarbeit zu nennen (Rabe-Kleeberg 1996), welche den deutschen Sonderweg der Pflegeberufe zementiert hatte. In sämtlichen Fokusgruppen wurde diese Problematik indirekt oder direkt angesprochen, zum einen hinsichtlich der Begründung des eigenen Handelns, zum anderen im Hinblick auf die Veränderung der bestehenden beruflichen Strukturen.

Dies gilt allerdings leider auch für die Akademisierung der Pflege, welche eine weitere Variante des deutschen Sonderwegs darstellt (Bollinger et al 2006). Dies zeigt sich in der, nunmehr vor dem Hintergrund der abgeschlossenen Bolognaform historischen, Konzeptualisierung der Studiengänge für Lehr- und Managementfunktionen in der Pflege, die letztendlich Weiterbildungsstudiengänge dargestellt haben (ebd.). Wobei dieses Verständnis besonders in der zweiten Fokusgruppe wieder deutlich zutage getreten ist. Aufgrund dieses neuen deutschen Sonderweges kann die erhoffte Professionalisierung der Pflege in Form der Akademisierung und Verwissenschaftlichung zudem in der pflegerischen Praxis immer als noch nicht etabliert betrachtet werden (Kälble 2017). Dies zeigte sich z.B. anhand der diffusen Zielvorstellungen in den beiden ersten Fokusgruppen. Auch die Pflegewissenschaft als akademische Disziplin kann bislang als nicht strukturell abgesichert betrachtet werden (ebd.), zumal die Güte wissenschaftlichen Wissens bei einigen Fokusgruppen am Maßstab der beruflichen Praxis gemessen worden ist.

Vor diesem Hintergrund bildet die Berufserfahrung bei den Pflegeakademiker\*innen das bedeutendste berufsbezogene „Statuszuweiskriterium“ (Sander 2017: 20, Höhmann et al 2008), zumal für Pflegeakademiker\*innen bislang kein klar abgegrenzter Teilarbeitsmarkt existiert (Sander 2017). Insofern stellt für nicht-traditionell Studierende der Pflegewissenschaft ein (berufsbegleitendes) Studium ein nicht unerhebliches Wagnis dar. Allerdings kann hier die langjährige Berufserfahrung eine wesentliche Ressource bilden, womit eine Kontinuität der Bedeutung des pflegerischen Examens in Verbindung mit einer langjährigen Berufserfahrung sichtbar wird (Höhmann et al 2008). Dies zeigte sich besonders an der dritten Fokusgruppe, die vor dem Hintergrund einer langjährigen Berufserfahrung und verschiedenen Karriereschritten im pflegerischen Handlungsfeld die meisten Ressourcen artikulierten, während die ersten beiden Fokusgruppen mit geringerer Berufserfahrung tendenziell die Barrieren im Studium benannt haben.

Bei beiden wurde ebenfalls der Sonderweg einer pflegerisch-akademischen Identität sichtbar, denn sie zeigten ein stärker utilitaristisches Bildungsverständnis, welches einer „(...) Herausbildung einer akademischen, an selbstzweckhaften, forschendem Lernen interessierten professionellen Identität prinzipiell widerspricht.“ (Sanders/ Schmidt 2017: 119). Dieser Befund ist insoweit von Interesse, da selbst bei Studierenden von Physiotherapiestudiengängen eher die praktische Relevanz der Inhalte im Vordergrund steht und letztendlich eine Identifikation mit einer „traditionell“ studentischen Kultur nur teilweise erreicht werden konnte (Schämann 2006).

Gewissermaßen scheint diese Problematik auch in anderen gesundheitsbezogenen Dienstleistungsberufen zu bestehen, so dass hier weitere berufsübergreifende Forschungsaktivitäten als empfehlenswert erscheinen. Denn im Vergleich zur, infolge der durch die seit Mitte des 19. Jahrhunderts obligatorischen akademischen Ausbildung homogenisierten, Berufsgruppe der Mediziner\*innen, werden sowohl die Pflegenden als auch die anderen Mitglieder der weiteren Gesundheitsberufe gegenwärtig noch mit fachschulisch ausgebildeten Personen konfrontiert (Friedrichs/ Schaub 2011). Anhand dieser Konfrontation unterschiedlicher Kulturen kann damit auch von einer prekären Lage gesprochen werden.

Es erscheint letztendlich notwendig, die nicht-traditionell Studierenden in pflegewissenschaftlichen Studiengängen frühzeitig für diese „prekäre“ Lage zu sensibilisieren. Denn auch wenn ein solches Studium eine weitere Fluchtmöglichkeit aus der Pflegepraxis darstellt (Bollinger et al 2006), so ist, mit Ausnahme der

Absolvent\*innen von management- (Sander 2017) und pädagogikbezogenen Pflegestudiengängen (Zieher/ Ayan 2016), für diese die berufliche Verwertbarkeit ihres Studiums aufgrund fehlender Stellenprofile weitestgehend nicht gegeben (ebd.). Es sei denn es handelt sich, wie in der dritten Fokusgruppe sichtbar geworden, um beruflich etablierte nicht-traditionell Studierende, welche eine studentische Identität aufbauen konnten und mit ihrem Studium ihre eigene bereits erreichte berufliche Position sichern können (ebd.).

Die in den Fokusgruppeninterviews identifizierten Themen spiegeln diese Situation wieder und können anderen nicht-traditionell Studieren von pflegewissenschaftlichen Studiengängen bei der produktiven Reflexion ihrer Ressourcen, Motive und Barrieren helfen. Insofern erscheint hierin Unterstützungspotential vorhanden zu sein, wobei gleichzeitig auf einem ausgesprochenen Bildungswillen sowie der Bereitschaft der Inkaufnahme von hohen Opportunitätskosten der Studierenden gebaut werden kann (ebd.). Diesem Gedanken liegt ein Verständnis von Professionalität zugrunde, dessen Bedeutung darin liegt, die widersprüchlichen Strukturen der professionellen Arbeit auszuhalten und sie proaktiv auszugestalten (Raabe-Kleeberg 1996).

## 7 Fazit und Ausblick

Die Studie zeigt die Heterogenität der nicht-traditionell Studierenden, analog zur Teilnehmerschaft von akademischen pflegeorientierten Weiterbildungsprogrammen (Eiben et al 2016), in der Pflegewissenschaft auf. Deutlich wird, dass die etablierten Pflegenden über stärkere Ressourcen zu verfügen scheinen und ihr konkretes berufliches Umfeld bewusst für ihr (berufsbegleitendes) Studium als Ressource nutzen. Bei jüngeren weniger berufserfahrenen Pflegenden scheint das Gegenteil der Fall zu sein. Stattdessen dominieren hier Familie und freundschaftliche Kontakte, während Kolleg/-innen und Vorgesetzte mit einer höheren Wahrscheinlichkeit als Barrieren für die Umsetzung der Studienaktivitäten wahrgenommen werden.

Studierende mit familiären Sorge-Verpflichtungen weisen zudem einen hohen Beratungsbedarf auf.

Im Gesamteindruck weist die Studie auf einen vielschichtigen Beratungs- und Trainingsbedarf aufgrund der Heterogenität der Studienmotive hin.

Hervorzuheben ist folgender Befund: Auf Seiten der jüngeren, weniger im Berufsfeld etablierten Pflegenden legt sich der Eindruck einer hohen Risikobereitschaft angesichts einer frustrierenden alltäglichen Arbeitsumgebung in der direkten Pflege nahe. Wer vordergründig mit dem Studium den Zweck der Berufsflucht verfolgen möchte, nimmt angesichts der fehlenden Etablierung akademisch fundierter Tätigkeitsgebiete in der Pflegepraxis hohe Unsicherheiten in Kauf. Dies steht im Kontrast zu der in der Literatur beschriebenen Gruppe der nicht-traditionell Studierenden in traditionellen und etablierten Studienfächern.<sup>15</sup> Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass die diffusen Zielvorstellungen für nutzenorientierte Studierende eine besondere Belastung darstellen. Das Ziel eines Trainingsprogramms bildet daher die Grundlegung einer Perspektive, mit der die Ambivalenzen des praktischen sowie des akademischen Handlungsfelds der Pflege ausgehalten oder proaktiv angegangen werden können.

---

<sup>15</sup> Zumal aus pflegewissenschaftlicher Perspektive vorgeschlagen wird anstatt von nicht-traditionell Studierenden von ‚Lifelong-Learners‘ zu sprechen (vgl. Tschupke/ Hasseler 2017).

Trotz der deutlichen Vulnerabilität der jüngeren beruflich weniger etablierten Studierenden zeigt sich keine direkte Auswirkung auf deren akademischen Selbstwirksamkeit oder Studienleistung. Folgende Frage bleibt bestehen: Welche messbaren negativen Konsequenzen ergeben sich während des Studiums vor dem Hintergrund eines beruflich immer noch nicht gefestigten Handlungsfeldes?

## **8 Implikationen für das Trainingsprogramm**

Zusammenfassend ergeben sich aus den Bedarfen der Studierenden vier Themenschwerpunkte, die Eingang in das Trainingsprogramm finden sollen.

### **1. Erwartungsabgleich und Eigenverantwortung**

Gerade in Fokusgruppe 2 wird deutlich, dass die hochschulischen Inhalte vor dem Hintergrund der Berufspraxis reflektiert werden. Die Praxistauglichkeit gilt dabei als Maßstab für die Beurteilung theoretischer Inhalte. Der eigene Transfer von theoretischen Inhalten auf die Praxis wird dabei in der Verantwortung der Hochschule gesehen.

Hier gilt es, die Erwartungen an das Studium innerhalb des Trainingsprogramms sichtbar zu machen und zu reflektieren. Insbesondere soll deutlich werden, inwiefern sich das Studium von einer fachlichen Weiterbildung unterscheidet und welches Maß an Eigenverantwortung damit einhergeht.

### **2. Erarbeiten eines Karriereweges und bewusste Reflexion der eigenen Kompetenzen**

Innerhalb dieses Schwerpunktes sollen zwei essentielle Bedarfe behandelt werden. Sowohl die Auswertung der Interviews als auch die quantitativen Daten zeigen, dass ein großer Teil der Studierenden ihr Studium ohne konkretes, berufliches Ziel beginnen. Durch das zweite Fokusgruppeninterview konnte gezeigt werden, dass gerade die Unsicherheit in Bezug auf berufliche Karrierewege eine Belastung darstellt.

Einen weiteren Bedarf bilden das Bewusstmachen eigener Ressourcen und deren reflexive Weiterentwicklung. Besonders weniger berufserfahrene Studierende benennen wenig bis keinen Kompetenzzuwachs durch das Studium.

Die bewusste Reflexion der eigenen Kompetenzen sowie eine berufliche Orientierung sollen daher angestrebt werden. Methodisch bietet sich dabei die Arbeit mit einem Reflexionsportfolio an, weil hierdurch – richtig eingesetzt – „Theorie und Praxis [...] verknüpft und [die] wissenschaftlich reflektierte Handlungsfähigkeit [...] gefördert“ (Elsholz 2016: 162) werden kann. Damit bietet das Portfolio die Möglichkeit, sowohl berufliche als auch hochschulische Kompetenzen sichtbar zu machen und miteinander gleichwertig zu verzahnen. Der Fokus der Studierenden

wird somit gleich zu Beginn des Studiums auf kompetenzorientiertes Lernen gelegt und weniger auf eine reine Verwertbarkeit erlernter Inhalte für die Praxis.

Neben der bewussten Reflexion der eigenen Kompetenzen sollen beispielhafte Karrierewege aufgezeigt werden. Da jedoch innerhalb von drei Tagen lediglich die Basis für eine berufliche Orientierung gegeben werden kann, sollen die Studierenden über narrative Coaching Elemente, wie im Life-Design-Ansatz, der gefühlten beruflichen Unsicherheit eine neue, weniger belastende Bedeutung geben. Dabei fokussiert der Life-Design-Ansatz eine Beratungsform, die wechselnde und unklare berufliche Ausrichtungen in eine Art Lebensgeschichte integriert und jede Veränderung im Lebenslauf einen einzigartigen Beitrag zu den Kompetenzen und der Persönlichkeit der zu beratenden Person leistet (Savickas et al. 2009). Berufliche Wechsel werden somit nicht mit Ängsten assoziiert, sondern bilden eine weitere, interessante Herausforderung, die innerhalb der Lebensgeschichte des Einzelnen Sinn ergibt.

### **3. Den Nutzen des Studiums kennen und kommunizieren können**

Korrespondierend mit der Herausbildung eines beruflichen Zieles, soll der Nutzen des Studiums über den individuellen Karriereweg hinaus thematisiert werden. Da gerade jüngere Studierende mit weniger positiven Reaktionen auf das Studium in ihrem Arbeitsumfeld umgehen müssen, sollen Argumentationshilfen gegeben werden. Dabei bietet sich eine Vertiefung der Inhalte über ein Rollenspiel an, um Sicherheit in kritischen Situationen zu gewinnen. Durch die damit erworbene Kompetenz, den Nutzen des Studiums auch in ablehnender Arbeitsumgebung klar kommunizieren zu können, kann auch für eine höhere Akzeptanz der Akademisierung der Pflege gesorgt werden.

### **4. Lernorganisation und Netzwerke nutzen**

Umso mehr Verpflichtungen die Studierenden neben dem Studium nachkommen müssen, desto schwieriger gestaltet sich die Lernorganisation. Deshalb sollen „Best Practices“ zum Zeit- und Selbstmanagement aus den Interviews abgeleitet und den Studierenden im Trainingsprogramm zur Verfügung gestellt werden. Ziel ist es, dass jeder/jede Studierende zudem einen Überblick über die eigenen zeitlichen Ressourcen, sowie das eigene, unterstützende Netzwerk gewinnt. Dabei besteht das unterstützende Netzwerk sowohl aus privaten und beruflichen Kontakten als auch

aus hochschulinternen Institutionen. Daher stellen sich im Laufe der drei Tage wichtige Einrichtungen der Hochschule vor, geben Einblick in ihre Services und Aufgaben und stehen für Fragen zur Verfügung. Methodisch kann hier mit der Person-Umfeld-Analyse nach Schulze (2010) in vereinfachter Form als Reflexionsinstrument gearbeitet werden.



## Literatur- und Quellenverzeichnis

Anslinger, E./Heibült, J./Müller, M. (2014): Berufsorientierung, Lebenslanges Lernen und dritter Bildungsweg – Zur Entwicklung beruflicher Orientierung im Lebenslauf anhand zweier Fallstudien, in: *bw@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Nr. 27, [http://www.bwpat.de/ausgabe27/anslinger\\_etal\\_bwpat27.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe27/anslinger_etal_bwpat27.pdf), Zuletzt geprüft am 01.11.2017

Bandura, A. (1977): Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, in: *Psychological Review*, 84 (2), S. 191-215

Barrick, M. R./Mount, M. K. (1991): The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-Analysis, in: *Personnel Psychology*, 44 (1), S. 1-26

Berg, H. (2015): Kompetenzen und Kompetenzanpassung Beruflich Qualifizierter in Ausbildung und Studium, in: Elsholz, U. (Hrsg.): *Beruflich Qualifizierte im Studium*, Bielefeld, S. 135-150

Berg, H. et al. (2014): Der Übergang beruflich Qualifizierter in die Hochschule. Ergebnisse eines Modellprojektes, *Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung*, Bd. 20, Mainz

Bollinger, H./Gerlach, A./Grewe, A. (2006): Die Professionalisierung der Pflege zwischen Traum und Wirklichkeit, in: Pundt, J. (Hrsg.): *Professionalisierung im Gesundheitswesen*, Bern, S. 76-92

Brändle, T. (2014): Studienmotive und Lebensziel. Ein Vergleich der Intentionen nicht-traditioneller und traditioneller Studierender, in: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.): *Beiträge zur Hochschulforschung*, Nr. 4, S. 92-119

Brändle, T./Lengfeld, H. (2015): Für Studium ohne Abitur zu geringerem Studienerfolg? Befunde einer quantitativen Fallstudie, *Arbeitsbericht des Instituts für Soziologie*, Nr. 66, <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/16132/66.pdf>, Zuletzt geprüft am 01.11.2017

Brandstätter, H./Farthofer, A. (2003). Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg, in: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 47 (3), S. 134-145

Dahm, G./Kerst, C. (2016): Erfolgreich studieren ohne Abi? Ein mehrdimensionaler Vergleich des Studienerfolgs von nicht-traditionellen und traditionellen Studierenden, in: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen", Bd. 1, Münster, S. 225-265

Darmann-Finck, I. et al. (2014): Inhaltliche und strukturelle Evaluation der Modellstudiengänge zur Weiterentwicklung der Pflege- und Gesundheitsfachberufe, in NRW, Abschlussbericht, [https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/pflege\\_abschlussbericht\\_26\\_05\\_2015.pdf](https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/pflege_abschlussbericht_26_05_2015.pdf), Stand: Dezember 2014, Zuletzt geprüft am: 01.02.2018

Diller, F./Festner, D./Freiling, T./Huber, S. (2011): Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen: Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung, Reihe Wirtschaft und Bildung, Bd. 62, Bielefeld

Eiben, A./Mazzola, R./Hasseler, M.: Entwicklung hochschulischer Weiterqualifizierungsprogramme für Gesundheitsberufe im Bereich Gerontologische Pflege und Menschen mit Beeinträchtigungen – Upgrade „Angewandte Pflegewissenschaften, B.Sc.“, in: Pädagogik der Gesundheitsberufe, Ausgabe 3, S. 1-6

Elias, S./MacDonald, S. (2007). Using Past Performance, Proxy Efficacy, and Academic Self-Efficacy to Predict College Performance, in: Journal for Applied Social Psychology, 37 (11), S. 2518-2531

Elsholz, U. (2016): Portfolioansätze in hochschulischer und beruflicher Bildung: Ein Beitrag zur Qualitätssicherung wissenschaftlicher Bildung, in: Cendon, E./Mörth, A./ Pellert, A. (Hrsg.): Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen, Münster, New York, S. 157-166

Elsholz, U./Brückner, D. (2015): Auf dem Weg zu didaktischen Leitlinien für die Studieneingangsphase Beruflich Qualifizierter, in: Elsholz, U. (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium, Bielefeld, S. 191-204

Freitag, W. K. (2012): Zweiter und dritter Bildungsweg in die Hochschule, Böckler-Arbeitspapier, Bildung und Qualifizierung, Nr. 253, Düsseldorf

Freitag, W. K. (2015): Verbesserung der Durchlässigkeit in die Hochschule durch Anrechnung und Übergangsmaßnahmen. Impulse aus den BMBF-Initiativen ANKOM, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.): Berufsbildung und Hochschule, Nr. 3, S. 15-27

Friedrichs, A/Schaub, H.-A. (2011): Akademisierung der Gesundheitsberufe – Bilanz und Zukunftsperspektive, in: Zeitschrift für Medizinische Ausbildung, 28 (4)

Grendel, T./Lübbe, H./Haußmann, I. (2014): Effekte der Dauer und Qualität berufspraktischer Vorerfahrungen auf den Studienerfolg beruflich Qualifizierter, in: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hrsg.) | Beiträge zur Hochschulforschung, Nr. 4, S. 40-63

Helferich, C. (2009): Qualität qualitativer Daten. Ein Schulungsmanual zur Durchführung qualitativer Einzelinterviews, 3. Auflage, Wiesbaden

Heublein, U. et al. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08, HIS: Forum Hochschule 2/2010, Hannover

Hömann, U. et al. (2008): BuBI: Berufseinmündungs- und Berufsverbleibstudie Hessischer PflegewirtInnen – eine Studie des Hessischen Instituts für Pflegeforschung (HessIP), in: Pflege & Gesellschaft, Nr. 3, S. 215-234

Jürgens, A. (2014): Studieninteressierte – welche Unterschiede bestehen zwischen traditionell und nicht traditionell Studierenden?, in: Journal of Technical Education (JOTED), Nr. 1, S. 31-53

Jürgens, A./Zinn, B. (2012): Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate, in: Elsholz, U. (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium, Bielefeld, S. 35-56

Jürgens, A./Zinn, B./Schmitt, U. (2011): Beruflich Qualifizierte – die neuen Studierenden der „Bologna-Ära“, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFH), Nr. 2, S. 230-237

Kamm, C./Otto, A. (2013): Studienentscheidungen und Studienmotive nicht-traditionell Studierender, in: Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS), Nr. 2, S. 40-46

Kasworm, C. (1993). Lifelong learning: An alternative model of undergraduate participation. Paper presented at the American Educational Research Association, Atlanta

Kälble, K. (2017): Zur Professionalisierung der Pflege in Deutschland, in: Sander, T./Dangendorf, S. (Hrsg.): Akademisierung der Pflege – Berufliche Identitäten und Professionalisierungspotentiale im Vergleich der Sozial- und Gesundheitsberufe, Weinheim, Basel, S. 27-58

Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim, Basel, 3. überarbeitete Auflage

Kühn, T./Koschel, K.-V. (2011): Gruppendiskussionen – Ein Praxis-Handbuch, Wiesbaden

Lent, R.W./Brown, S.D./ Hackett, G. (1994): Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance, in: Journal of Vocational Behavior, 45, S. 79-122

Loyal, S./Barnes, B. (2011): „Agency“ as a red Herring in Social Theory, in: Philosophy of the Social Science, Bd. 31, Nr. 4, S. 507-524

Lüftl, K./Kerres, A. (2012): „Ich denke mal, dass andere Bereiche [...] die mit Handkuss aufnehmen“: Einschätzungen von Pflegedienstleitungen zum Einsatz von Absolventen des dualen Pflegestudiengangs in der direkten Pflege, in: Pflegewissenschaft, 14 (1), S. 39-50

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

Ministerium für Wissenschaft und Kultur/ MWK (2016): Richtlinie über die Gewährung von Zuwendung zur Förderung von Projekten zur Öffnung von Hochschulen, in: Niedersächsisches Ministerialblatt, 66. (71.) Jahrgang, Hannover 10.02.2016, Nr. 5, S. 141-145

Müller, F. H. (2001): Studium und Interesse. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden, Internationale Hochschulschriften, Bd. 369, Münster

Otto, C./Herzog, M./Holz, S. (2013): Ziele und Durchführung der Untersuchung, in: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hrsg.): Beruflich qualifiziert studieren – Herausforderung für Hochschulen. Ergebnisse des Modellprojekts Offene Hochschule Niedersachsen, Bd. 1, Bielefeld, S. 29-36

Otto, A./Kamm, C. (2016): „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr“. Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule, in: Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C. (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, Bd 1, Münster, S. 197-224.

Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung, 4. erweiterte Auflage, München

Rabe-Kleeberg, U. (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis – Oder: Was ist »semi« an traditionellen Frauenberufen?, in: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt am Main, S. 276-302

Raithelhuber, E. (2012): Ein relationales Verständnis von Agency – Sozialtheoretische Überlegungen und Konsequenzen für empirische Analysen, in: Bethmann, S. et al. (Hrsg.): Agency – Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit, Weinheim, Basel, S. 122-153

Röbken, H./Mertens, A. (2013): Studienmotivation von Studierenden in heterogenen Lebenslagen, in: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen, Münster [u.a.], S. 42-52

Sander, T. (2017): Wer ‚pflegt‘ wen? Akademisierung und Professionalisierung in der Pflege, in: Sander, T./Dangendorf, S. (Hrsg.): Akademisierung der Pflege – Berufliche Identitäten und Professionalisierungspotentiale im Vergleich der Sozial- und Gesundheitsberufe, Weinheim, Basel, S. 10-26

Sander, T./Schmidt, M. (2017): Akademisierte Beruflichkeit, bürgerliches Milieu? Zur sozialen Verortung der PflegeakademikerInnen, in: Sander, T./Dangendorf, S. (Hrsg.): Akademisierung der Pflege – Berufliche Identitäten und Professionalisierungspotentiale im Vergleich der Sozial- und Gesundheitsberufe, Weinheim, Basel, S. 103-122

Savickas, M. et al. (2009): Life designing: A paradigm for career construction in the 21<sup>st</sup> century, in: Journal of Vocational Behavior, 75 (3), S. 239-250

Schämann, A. (2006): Akademisierung und Professionalisierung der Physiotherapie – Der studentische Blick auf die Profession, Idstein

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

Scholz, W.-D./Wolter, A. (1984): Hochschulzugang als lebensgeschichtlicher Einschnitt. Ein empirischer Beitrag zu Studienmotiven und Studierenerwartungen von Berufstätigen ohne traditionelle Studienberechtigung, in: Kellermann, P. (Hrsg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen, Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung 15. Klagenfurt, S. 129–159.

Schulenberg, W. et al. (1986): Beruf und Studium. Studierenerfahrungen und Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis, Bonn

Schulze, G. C. (2010). Die Person-Umfeld-Analyse und ihr Einsatz in der Rehabilitation, in: Baumann, M./Schmitz, C./Zieger, A. (Hrsg.): RehaPädagogik, RehaMedizin, Mensch. Einführung in den interdisziplinären Dialog humanwissenschaftlicher Theorie- und Praxisfelder, Hohengehren, S. 132-147

Slowey, M./Schuetze, H. G. (2012): Global perspectives on higher education and lifelong learners, London, New York

Stroh, A. (2009): Neue Wege zum Studium, Wiesbaden, Statistisches Bundesamt (Hrsg.), [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/STATmagazin/BildungForschungKultur/2009\\_03/Bildung2009\\_03.html](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/STATmagazin/BildungForschungKultur/2009_03/Bildung2009_03.html), Stand vom 30.01.2014, Zuletzt geprüft am 01.11.2017

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

Tschupke, S./Hasseler, M. (2017): No(n)-traditional oder Lifelong-Learners? Eine systematische Konzeptanalyse des Begriffes "nicht-traditionell Studierende" im Kontext pflege- und gesundheitsbezogener Studiengänge, in: Pädagogik der Gesundheitsberufe, Nr. 4, S. 62-70

Wolter, A. et al. (2015): Nicht-traditionell Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation, in: Elsholz, U. (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium, Bielefeld, S. 11-31

Wolter, A./Reibstein, E. (1991): Studierfähig durch Beruf und Weiterbildung? Eine empirische Fallstudie anhand der Bildungs- und Berufsbiographien von Erwachsenen, in: A. Wolter (Hrsg.): Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige – Eine bildungspolitische Herausforderung, Oldenburg, S. 35-98

Zajacova, A./Lynch, Scott M./ Espenshade, Thomas (2005): Self-Efficacy, Stress, and Academic Success in College, Research in Higher Education September 2005, Volume 46, Issue 6, S. 677–706

Zieher, J./Ayan, T. (2016): Karrierewege von Pflegeakademikern – Ergebnisse einer bundesweiten Absolventenbefragung zu Ausbildung, Studium und Beruf, in: Pflege & Gesellschaft, Nr. 1, S. 47-63

Zimmer, M./Keim, R. (2010): Berufsbegleitend studieren – erste Ergebnisse einer explorativen Untersuchung von Entscheidungskriterien, in: Zimmer, M. (Hrsg.): Perspektiven, hochschuldidaktische Konzepte und Qualitätssicherung, Tagungsband zur 2. Hochschulpolitischen Tagung der FOM, Essen, S. 51-65

Zwick, M. M./Schröter, R. (2012): Konzeption und Durchführung von Fokusgruppen am Beispiel des BMBF-Projekts „Übergewicht und Adipositas bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen als systemisches Risiko“, in: Schulz, M./Mack, B./Renn, O. (Hrsg.): Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft. Von der Konzeption bis zur Auswertung, Wiesbaden, S. 24-48

Empfohlene Zitation:

Linden, Katja/ Heitmann-Möller, André/ Hasseler, Martina/ Batzdorfer, Ludger/ Tschupke, Sandra/ Düsselbach, Stefanie (2018): Lebenslanges Lernen an Hochschulen: Ein Trainingsprogramm für nicht-traditionell Studierende (ToPntS) – Bericht zum Arbeitspaket 1, Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Wolfsburg