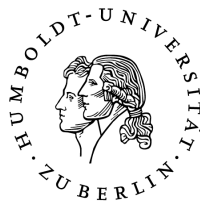


Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 50



Dorothee Schulte

**Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im
Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse**

**Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmen-
den eines berufsbegleitenden Master-Studienprogramms**

ISSN (Print) 1615-7222

ISSN (Online) 2569-6483

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Masterarbeit

Master-Studiengang „Erwachsenenpädagogik/
Lebenslanges Lernen“

Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
Berlin 2016

Angaben zur Autorin

Schulte, Dorothee M. A.

Institution: FernUniversität in Hagen

Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftliche Weiterbildung und
lebenslanges Lernen an Hochschulen

e-Mail: dorothee.schulte@gmx.de

Herausgeber/innen der Reihe
Erwachsenenpädagogischer Report
Humboldt-Universität zu Berlin
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke
Prof. Dr. Aiga von Hippel
Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin
Tel.: (030) 2093 4136
Fax: (030) 2093 4175
Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:
Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin
Technische Abteilung
Unverkäufliches Exemplar

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 50



Dorothee Schulte

**Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im
Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse**

**Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmen-
den eines berufsbegleitenden Master-Studienprogramms**

Berlin 2016

ISSN (Print) 1615-7222

ISSN (Online) 2569-6483

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	7
Abbildungsverzeichnis	8
Tabellenverzeichnis	8
1. Einleitung.....	9
1.1 Forschungsstand und Relevanz der Arbeit	9
1.2 Fragestellung und Zielsetzung der Untersuchung.....	10
2. Wissenschaftliche Weiterbildung	11
2.1 Begriffliche Einordnung und Definitionen	11
2.2 Teilnehmende an wissenschaftlicher Weiterbildung	14
2.3 Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens	16
2.4 Entwicklungen und Trends	17
2.5 Resümee.....	18
3. Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung – ausgewählte empirische Befunde	19
3.1. Relevante Studien zum individuellen Weiterbildungsverhalten	19
3.1.1 Bevölkerungsumfragen.....	19
3.1.2 AbsolventInnenbefragungen.....	20
3.2. Übersicht ausgewählter Studienergebnisse	21
3.2.1 Teilnahmequoten in der wissenschaftlichen Weiterbildung.....	21
3.2.2. Einflüsse auf das Weiterbildungsverhalten.....	22
3.2.2.1 Alter, Familie und Geschlecht.....	22
3.2.2.2 Bildungsniveau und Qualifikation.....	23
3.2.2.3 Erwerbstätigkeit und beruflicher Status.....	24
3.2.2.4 Weiterbildungskosten und -finanzierung.....	24
3.2.2.5 Einstellungen, Motive und Nutzenerwartungen.....	25
3.3 Resümee.....	26
4. Theoretische Rahmung.....	27
4.1. Bildungsentscheidungen.....	27

4.1.1	Definitorische Annäherung und theoretische Zugänge.....	27
4.1.2	Empirische Hinweise zum Entscheidungsverhalten.....	28
4.2	Weiterbildungsentscheidungen auf Grundlage der RCT.....	29
4.3	Das Entscheidungshandeln nach dem SEU-Ansatz.....	30
4.4	Resümee.....	32
5.	Methodisches Vorgehen.....	33
5.1	Qualitativer Forschungsansatz.....	33
5.2.	Feldzugang und Beschreibung des Samples.....	33
5.2.1	Wahl der Einrichtung und des Studiengangs.....	33
5.2.2	Auswahl der Interviewteilnehmenden.....	34
5.3.	Erhebungsmethode.....	35
5.3.1	Das problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel.....	35
5.3.2	Konzeption des Interviewleitfadens.....	36
5.4.	Auswertungsverfahren.....	37
5.4.1	Transkription der Interviews.....	37
5.4.2.	Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring.....	37
5.4.2.1	Ablaufmodell der Analyse.....	38
5.4.2.2	Entwicklung des Kategoriensystems.....	38
5.5	Kritische Methodenreflexion.....	39
6.	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	40
6.1.	Einzelfalldarstellung der Interviewteilnehmenden.....	40
6.1.1	Frau P. „ich brauche noch so ein paar Tools rechts und links“.....	41
6.1.2	Frau K. „dass mir nicht jemand vor die Nase gesetzt wird“.....	43
6.1.3	Herr S. „Ich möchte es einmal schwarz auf weiß haben“.....	46
6.2.	Fallübergreifende Betrachtung in den Vergleichsdimensionen.....	49
6.2.1	Studienmotive und Nutzenerwartungen.....	49
6.2.2	Wahrgenommene Hürden und Zwänge.....	50
6.2.3	Bedingungen des beruflichen und sozialen Umfeldes.....	51
6.2.4	Biografische Ereignisse und Bildungserfahrungen.....	51
6.2.5	Persönliche Werte und Einstellungen.....	52

6.2.6	Angebotsfaktoren und -alternativen.....	53
6.2.7	Wahrgenommener Nutzen des Studiums.....	54
7.	Schlussbetrachtungen und Ausblick.....	55
7.1	Zusammenfassung.....	55
7.2	Diskussion zentraler Befunde.....	56
7.3	Zur Erklärungskraft des gewählten Vorgehens.....	58
7.4	Ausblick.....	59
	Literaturverzeichnis	60
	Anhang	65
A	Kurzprofile der Interviewteilnehmenden.....	65
B	Interviewleitfaden.....	66
C	Kategoriensysteme der fallinternen Zusammenfassung.....	68
D	Kategoriensystem der fallübergreifenden Zusammenfassung.....	92
	Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report.....	98

Abkürzungsverzeichnis

AES	Adult Education Survey
BKM	Bildungs- und Kompetenzmanagement
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BSW	Berichtssystem Weiterbildung
DUW	Deutsche Universität für Weiterbildung
NTS	Nicht-traditionelle Studierende
RCT	Rational-Choice-Theorie
SEU	Subjective Expected Utility
wWB	wissenschaftliche Weiterbildung

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: ZUSAMMENSETZUNG DER TEILNEHMER AN HOCHSCHULWEITERBILDUNG NACH HÖCHSTEM SCHUL- UND BERUFSABSCHLUSS, 1997-2007 (TEILNAHMEFÄLLE, IN %) (WOLTER 2011, S. 22 (ABB. 5)).	23
---	----

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: KRITERIEN ZUR BESCHREIBUNG NICHT-TRADITIONELLER STUDIERENDER (EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN WOLTER 2012, S. 48; WOLTER/GEFFERS 2013, S. 12 -13)	15
TABELLE 2: NICHT-TRADITIONELLE STUDIENANFÄNGERINNEN UND -ANFÄNGER (NTS), NACH HOCHSCHULART UND TRÄGERSCHAFT, 2011 (WOLTER ET AL. 2014, S. 20 (TAB. 1)).	18
TABELLE 3: FINANZIERUNG DER WEITERBILDUNG AN HOCHSCHULEN NACH ABGESCHLOSSENER FACHRICHTUNG UND ABSCHLUSSART (ABSOLVENTENJAHRGANG 2001, IN %, MEHRFACHNENNUNG) (KERST/SCHRAMM 2008, S. 176 (TAB. 6.1.2)).	25

1. Einleitung

1.1 Forschungsstand und Relevanz der Arbeit

Den thematischen Rahmen der vorliegenden Masterarbeit bildet der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung (wWB). Diesen näher zu betrachten ist insofern interessant, da Hochschulen immer stärker als Weiterbildungsanbieter in Erscheinung treten (vgl. Wolf 2011, S. 1). Vor allem Personen mit einer akademischen Bildung sind eine gefragte Zielgruppe, da sie Weiterbildung in der Regel sowohl persönlich wie auch beruflich einen hohen Stellenwert beimessen (vgl. ebd.). Gleichzeitig weist hochschulische Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse eine eher geringe Nachfrage auf im Vergleich zu außerhochschulischen Angeboten (vgl. ebd.). Hinzu kommt, dass sich die allgemein positive Weiterbildungseinstellung nicht unbedingt in den Teilnahmequoten widerspiegelt. So bestätigt jüngst eine Untersuchung von Widany (2014) zum Weiterbildungsverhalten von AkademikerInnen im Zeitverlauf, dass obwohl diese von hohen Weiterbildungsbedarfen und -aktivitäten berichten, die Teilnahmequoten erheblich schwanken zwischen 30 – 60% (vgl. ebd., S. 67-68). Zu ergründen, welche Faktoren ausschlaggebend sind für die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung, stellt sie als Forschungsbedarf für die Weiterbildungsforschung in Aussicht (vgl. ebd., S. 68).

Motivationale Faktoren und persönliche Einstellungen werden häufig als ausschlaggebend für die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an Weiterbildung vorgebracht (vgl. ebd., S. 26). Dabei werden in empirischen Studien zur Weiterbildungsbeteiligung (siehe u.a. Berichtssystem Weiterbildung, Adult Education Survey) Determinanten und Einflussfaktoren untersucht, die die Entscheidung für oder gegen eine Weiterbildungsteilnahme beeinflussen (vgl. ebd., S. 27). Neben einer Vielzahl an möglichen Einflussfaktoren auf der Mikroebene (subjektive und soziodemografische Faktoren) wirken zudem Einflussfaktoren auf der Mesoebene (finanzielle und angebotsbezogene Aspekte) sowie auf der Makroebene (strukturelle Rahmenbedingungen) (vgl. von Hippel/Tippelt 2009, S. 804). Einen tieferen Einblick in die Einstellungen und beruflichen Motive explizit von HochschulabsolventInnen ermöglichen zudem AbsolventInnenstudien (z.B. HIS-AbsolventInnenstudie). Aus möglichen Korrelationen von Einflussfaktoren und beruflichen Motiven lassen sich allerdings keine individuellen Begründungszusammenhänge ableiten, warum es letztendlich zu der Entscheidung für oder gegen Weiterbildung kommt und wie Einflussfaktoren im individuellen Entscheidungsprozess subjektiv wahrgenommen und bewertet werden.

Angesichts der zuvor genannten Diskrepanz zwischen der Einstellung gegenüber Weiterbildung und den Teilnahmequoten führt eine höhere Chance an Weiterbildung zu partizipieren offensichtlich nicht unbedingt auch zu einer positiven Entscheidung für Weiterbildung. Nach eingehender Prüfung von Arbeiten aus der Teilnehmendenforschung stellt Wolf (2011, S. 1-2) dahingehend fest:

„Einerseits liefern erste Untersuchungen zu Weiterbildungszielen, -barrieren und -einstellungen Einblicke in die der Teilnahmeentscheidung vorangestellten Prozesse, andererseits zeigen Teilnahmestatistiken die Teilnahmequoten

im Nachhinein auf. Eine wissenschaftliche Erforschung der dazwischen ablaufenden Entscheidungsprozesse ist bisher nicht erfolgt.“

Hinsichtlich des Bedarfs nach empirischen Arbeiten, die die Teilnehmendenperspektive im Bereich der wWB in den Fokus rücken, lässt sich mit Jütte und Schilling (2005, S. 138) im Weiteren ausführen:

„Teilnehmerforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung, die sich an der Schnittstelle zwischen tertiärem und quartärem Sektor befindet, stellt ein Desiderat dar. Ungeachtet der bildungspolitischen Bedeutung, die der Weiterbildung in der Wissensgesellschaft zugeschrieben wird, wurde bisher der empirischen Erforschung von Sichtweisen und Bildungsauffassungen der „Hauptakteure“, der Bildungsteilnehmenden, vergleichsweise wenig Beachtung geschenkt. Fundierte quantitative und qualitative Daten zu Teilnehmenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung fehlen weitgehend.“

Die mangelnde Datenlage führt wiederum Jütte (2004, S. 180) darauf zurück, dass sich Universitäten nicht als bedarfs- und bedürfnisorientierte Weiterbildungsinstitutionen verstehen, sondern als Bildungsanbieter mit primärem Angebotsfokus. Angesichts der Tatsache, dass die Nachfrage nach wWB zunimmt und es sich um einen wachsenden Programmbereich an Hochschulen handelt, sind diese zunehmend gefordert, sich den neuen Zielgruppen für wWB zuzuwenden (vgl. Lobe 2015, S. 1). So betont auch Kröll (2011, S. 173), dass bisher nur sehr wenig bekannt sei über die berufliche und persönliche Situation von Interessierten und Teilnehmenden an wWB. Das Augenmerk stärker auf diese neuen Zielgruppen für hochschulische Bildungsangebote zu richten, könnte Universitäten also dienlich sein, sich als Institutionen des lebenslangen Lernens auf dem Weiterbildungsmarkt zu etablieren.

1.2 Fragestellung und Zielsetzung der Untersuchung

Die vorliegende Masterarbeit möchte die subjektiven Sichtweisen von Teilnehmenden an wWB in den Fokus der Betrachtung rücken. So wird der individuelle Entscheidungsprozess, welcher der Teilnahme an einem berufsbegleitenden Weiterbildungsstudium vorangeht, in den Blick genommen und aus Teilnehmendenperspektive analysiert. Dabei richtet sich das Erkenntnisinteresse darauf, wie sich die Lebenszusammenhänge subjektiv darstellen und interpretiert werden, innerhalb derer die Entscheidung für die Weiterbildungsteilnahme getroffen wird. So lautet die leitende Fragestellung dieser Arbeit, wie Teilnehmende an wWB, in diesem Fall eines berufsbegleitenden Master-Studienprogramms, zu ihrer Teilnahmeentscheidung gekommen sind. Daran schließt sich die Frage an, welche Einflussfaktoren in diesem Entscheidungsprozess eine Rolle spielten und wie diese von den Teilnehmenden subjektiv wahrgenommen und interpretiert wurden.

Ziel der Untersuchung ist es, einen gegenstandstheoretischen Beitrag zum Forschungsstand im Feld der wWB zu leisten. Mit der Fokussierung auf die Teilnehmenden dieser Programme soll deren Bedeutung für den wissenschaftlichen Diskurs, aber auch für die

Weiterbildungspraxis im Bereich der wWB diskutiert werden. Mit Blick auf die Untersuchung des individuellen Entscheidungsprozesses gilt es zudem herauszufinden, in welchem Maße dieser einer theoriegeleiteten Beschreibbarkeit zugänglich ist.

Es wird angestrebt, tiefergehende Kenntnisse vom Entscheidungshandeln der Teilnehmenden eines weiterbildenden Studienprogramms im Kontext ihrer lebensweltlichen Einflüsse und beruflichen Entwicklungsprozesse zu gewinnen. So stehen Hochschulen vor der Herausforderung, teilnehmendengerechte Studienprogramme und Übergänge zu gestalten, die an der Schnittstelle zwischen beruflichen und akademischen Entwicklungsprozessen angesiedelt sind und die besonderen Ausgangssituationen und Erfahrungen dieser Zielgruppen berücksichtigen. Lobe (2015, S. 352) macht für die Gruppe der Weiterbildungsstudierenden auf die Vielschichtigkeit der individuellen Motivstrukturen aufmerksam. So merkt sie an,

„dass die beruflichen Motive äußerst vielfältig sind und sich nicht nur in Form vertikaler Aufstiegsaspirationen in höhere berufliche (Führungs-) Positionen zeigen, die im Marketing berufsbegleitender Studienangebote offenbar häufig im Vordergrund stehen. Stattdessen wird das Studium auch zum Erschließen beruflicher Teilarbeitsmärkte im Sinne einer Komplettierung der beruflichen Erstqualifizierung, zum potenziellen Erweitern beruflicher Möglichkeitsräume, zur Inspiration für noch diffuse Veränderungswünsche oder zur Absicherung für berufliche Krisen genutzt.“ (ebd.)

Anhand der Teilnehmenden eines berufsbegleitenden Master-Studienprogramms, die den Entscheidungsprozess bereits durchlaufen haben, soll in Erfahrung gebracht und differenziert analysiert werden, von welchen persönlichen Motiven und objektiven Bedingungen sie ihre Entscheidungssituation beeinflusst sahen. Dabei interessiert im Weiteren, wie diese Faktoren in dynamischer Abhängigkeit mit dem eigenen Lebenskontext abgewogen und bewertet wurden, sodass es schließlich zu einer positiven Studienentscheidung kam. So weist Behringer (1999, S. 60) darauf hin, dass in zunehmend individualisierten Gesellschaften auch die individuellen Handlungsspielräume größer werden. Dies hat zur Folge, dass die Erklärungskraft von „strukturellen Begrenzungen“ (ebd.) für die Erklärung des Weiterbildungsverhaltens nicht mehr als ausreichend gelten kann. Die methodologische Konsequenz, die sich hieraus ergibt, verweist auf die Notwendigkeit, den individuellen Entscheidungsprozess stärker zu betrachten (vgl. ebd.). Dies spricht für Tiefenanalysen, die die subjektiven Sichtweisen von Teilnehmenden an wWB stärker in den Fokus rücken. Dies wird im empirischen Teil dieser Arbeit angestrebt.

2. Wissenschaftliche Weiterbildung

2.1 Begriffliche Einordnung und Definitionen

WWB wird in der Literatur häufig als Synonym für Weiterbildung an Hochschulen verwendet (vgl. Wolf 2011, S. 5). Bisher hat sich allerdings keine einheitliche Definition durchgesetzt und die vorliegenden gelten als nicht einheitlich und mitunter verwirrend (vgl. Wolter

2011, S. 10). Kontextuelle Begriffsvariationen reichen von universitärer Erwachsenenbildung über akademische Weiterbildung bis zum weiterbildenden Studium (vgl. ebd.). Als Grund für diese Unklarheit lässt sich die Mehrdeutigkeit der Begriffe anführen. So werden Weiterbildung und lebenslanges Lernen häufig gleichgesetzt, obwohl dem Begriff Weiterbildung eine weitreichende Geschichte vorausgeht, während lebenslanges Lernen auf ein politisches Konzept verweist (vgl. ebd.). Im internationalen Vergleich herrschen ebenfalls unterschiedliche Begriffsverständnisse und Interpretationen vor, die mitunter sehr weit gefasst sind. Begriffe wie „Open University“ oder „Continuing (Higher/Vocational/Professional) Education“ setzen unterschiedliche Akzente und verweisen je nach Konnotation auf eine eher akademische oder berufliche Ausrichtung (vgl. Hanft/Knust 2008, S. 32-34). Einen allgemeinen Definitionsversuch auf europäischer Ebene liefert das European Continuing Education Network (EUCEN) (1997, S. 3):

„Any form of education, vocational or general, resumed after an interval following the continuous initial education. This may include: education for full-time mature students (those starting an undergraduate course at the age of twenty-one or over, and other courses at the age of twentyfive or over; liberal adult education; part-time degrees and diplomas; post-experience vocational education courses, including staff development; and open access courses.“

Demgegenüber wird im deutschen Diskurs häufig auf die Definition der Kulturministerkonferenz (KMK) (2001, S. 2) verwiesen, welche wWB definiert als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht“. Diese ist enger gefasst als die europäische Definition, lässt allerdings das Ineinandergreifen von Erwerbstätigkeit und Weiterbildung vermissen (vgl. Hanft/Knust 2008, S. 33). Trotz eines nicht eindeutigen Begriffsverständnisses lässt sich wWB zudem über die folgenden drei Merkmalsdimensionen eingrenzen:

1. „über die Adressaten, nämlich Hochschulabsolventen und -absolventinnen als primäre Zielgruppe, auch wenn andere Zielgruppen, z.B. Erwerbstätige ohne Hochschulabschluss, durchaus im Horizont wissenschaftlicher Weiterbildung liegen,
2. über die Institution, nämlich wissenschaftliche Einrichtungen als Anbieter,
3. über das Anspruchsniveau der Angebote, d. h. einen wissenschaftlichen Anspruch, der durch entsprechende Anforderungen an die wissenschaftliche Kompetenz des Lehrpersonals gesichert wird.“ (Wolter 2011, S. 11)

Auf Basis von Definitionen für wWB des Bund deutscher Arbeitgeber (BDA), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sowie des Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK) entwickelt Wolf (2011, S. 8) eine Arbeitsdefinition, die dem Begriffsverständnis der vorliegenden Arbeit am nächsten kommt. Sie bezieht sich auf das Wechselverhältnis

von Berufstätigkeit und Studium in der wWB und verweist auf die besonderen Lebensumstände berufstätiger Lernender:

„Wissenschaftliche Weiterbildung ist die Wiederaufnahme organisierten Lernens zur Erweiterung, Vertiefung oder Spezialisierung von früher erworbenem Wissen und Fertigkeiten. Sie steht in einer Wechselbeziehung zwischen Arbeit, Freizeit und Bildung und umfasst Studienangebote, die nach einem ersten akademischen Abschluss und nach einer Phase beruflicher Tätigkeit durchgeführt werden und im Hinblick auf die Adressatengruppen inhaltlich und didaktisch-methodisch auf Hochschulniveau entsprechend aufbereitet sind sowie das spezifische Zeitbudget Berufstätiger berücksichtigen.“ (ebd.)

Anzumerken ist, dass laut dieser Definition von einem ersten Hochschulabschluss ausgegangen wird. Dies muss allerdings nicht zwingend gegeben sein. Auch wenn HochschulabsolventInnen die Hauptzielgruppe für wWB bilden, stehen weiterbildende Masterstudiengänge unter bestimmten, individuell zu prüfenden Voraussetzungen auch Berufserfahrenen ohne ersten Hochschulabschluss offen, wenn dies landesrechtlich entsprechend geregelt ist (vgl. Hanft 2012, S. 28-29). Diese Öffnung ist den bildungspolitischen Bestrebungen geschuldet, den Hochschulzugang in Deutschland durchlässiger zu gestalten (vgl. ebd.).

Neben einer an den Adressaten von wWB orientierten Definition lässt sich wWB auch in Bezug auf die fachliche Ausrichtung bzw. Studienform wie folgt kategorisieren in:

- „abschlussbezogene Weiterbildung (z.B. berufsbegleitende Masterstudiengänge oder Zertifikatskurse),
- zum anderen die allgemeine Weiterbildung (z.B. Studium Generale, Gasthörerstudium, Seniorenstudium, Kinderuniversität usw.)
- und schließlich die öffentlichkeitswirksame Wissenschafts- und Forschungskommunikation (public understanding of science).“ (Schemmann 2014, S. 16)

Da der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit Studierende eines berufsbegleitenden Master-Studienprogramms darstellen, richtet sich der Fokus für die weitere Betrachtung vorrangig auf den Bereich der abschlussbezogenen wWB.

Minks et al. (2011, S. 40) zufolge lassen sich berufsbegleitende Masterstudiengänge anhand zweier Kriterien typisieren: „Wird für die Zulassung zum Studium einschlägige berufliche Praxiserfahrung vorausgesetzt? Und: Muss ein akademischer Erstabschluss nachgewiesen werden?“. Eine Zulassung zum Masterstudium ohne ersten Hochschulabschluss ist, wie bereits erwähnt wurde, nur unter bestimmten Voraussetzungen möglich. So konnte diese Zugangsmöglichkeit in den Untersuchungen von Minks et al. (ebd.) bei nur 1% von 686 Angeboten festgestellt werden. Einschlägige Praxiserfahrung ist bei 69% der untersuchten berufsbegleitenden Masterangebote Zulassungsbedingung, wobei die Voraussetzungen je nach Fachbereich sehr unterschiedlich sind (vgl. ebd., S. 40-41).

Daraus lässt sich ableiten, dass die Studierenden eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs in der Regel über einschlägige Praxiserfahrung verfügen und bereits einen ersten Hochschulabschluss erlangt haben oder aber in seltenen Fällen durch einen alternativen Zugang zum Studium gekommen sind.

2.2 Teilnehmende an wissenschaftlicher Weiterbildung

Berufstätige Studierende, die an einem Master-Studienprogramm teilnehmen, sind in der Regel Personen, die sich nach einer Phase der Berufstätigkeit für die Aufnahme oder Wiederaufnahme eines Studiums entscheiden. Eine anschauliche Typologie erwachsener Lernender in der wWB ist u.a. bei Slowey und Schütze (2012, S. 15-16) zu finden. So treten innerhalb dieser Typologie für den hier betrachteten Weiterbildungsbereich vor allem die „Recurrent Learners“ sowie die „Refreshers“ in den Fokus der Betrachtung (vgl. ebd.). Erstere kehren für einen weiteren, zumeist höheren Studienabschluss an eine Hochschule zurück, während letztere hochschulische Weiterbildung zum Zwecke der Erweiterung der eigenen Kompetenzen anstreben (vgl. Wolter/Geffers 2013, S. 14-15). Bei den „Refreshers“ kann, aber muss nicht unbedingt ein erster Hochschulabschluss vorliegen, während dieser bei den „Recurrent Learners“ in jedem Fall vorliegt (vgl. ebd., S. 15). Wesentliches Unterscheidungsmerkmal ist vielmehr die unterschiedliche Motivlage für die Studienaufnahme (vgl. ebd.).

Berufsbegleitende Studierende entsprechen nicht dem Bild der traditionellen Studierenden, die ein reguläres Vollzeit-Präsenzstudium aufnehmen und dieses innerhalb einer definierten Studienzeit mit einem Hochschulabschluss absolvieren, wobei Studium und Berufstätigkeit als weitestgehend voneinander losgelöst betrachtet werden können (vgl. Doering/Hanft 2008, S. 176). Auch wenn die Begriffsbestimmung nicht eindeutig ausfällt, können berufsbegleitende Weiterbildungsstudierende den nicht-traditionellen Studierenden (NTS) zugeordnet werden. Präßler und Vossebein (2014, S. 104-105) zufolge unterscheiden sich diese durch drei wesentliche Merkmale von den Normalstudierenden:

1. „Sie haben üblicherweise eine Ausbildung absolviert und Berufserfahrung gesammelt,
2. verfügen jedoch nicht unbedingt über die regulären Hochschulzugangsvoraussetzungen
3. und können aufgrund weiterer Verpflichtungen im beruflichen sowie im privaten Bereich nicht die übliche Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums absolvieren.“

Das breite Begriffsverständnis von NTS lässt sich des Weiteren anhand von fünf grundlegenden Merkmalskriterien veranschaulichen, die sich zur Beschreibung und Untersuchung dieser Teilnehmendengruppe heranziehen lassen (vgl. Tab. 1). Diese verdeutlichen noch deutlicher die Heterogenität der Studierendenschaft in der wWB.

Kriterium	Kernmerkmale
Alter	Älter als 25 Jahre bei Studienantritt; hohe altersmäßige Durchmischung der Studierendenschaft
Teilnahme	Unterrepräsentierte Zielgruppen, z.B. aus nicht-akademischen Elternhäusern, mit Migrationshintergrund etc.
Lebenslauf	Studium nicht im Anschluss an die Schulbildung aufgenommen, z.B. aufgrund beruflicher Bildung/Erfahrung, familiärer Phasen
Zugang und Zulassung	Zugang zum Studium auf alternativem Weg oder zu einem späteren Zeitpunkt, z.B. durch Anrechnung beruflicher Leistungen, Zulassungsprüfungen etc.
Formen des Studierens	Teilzeitstudierende, berufsbegleitende Studierende oder Studierende eines Fernstudienangebots

Tab. 1: Kriterien zur Beschreibung nicht-traditioneller Studierender (Eigene Darstellung in Anlehnung an Wolter 2012, S. 48; Wolter/Geffers 2013, S. 12-13)

Bei Teilnehmenden an wWB steht die Entscheidung für die Aufnahme eines berufsbegleitenden Masterstudiums offenkundig in einem Spannungsverhältnis mit der persönlichen Lebenssituation und den berufsbiografischen Entwicklungsprozessen. Dies verweist auf die komplexen Anforderungen berufsbegleitender Studierender:

„Berufstätige Lerner stellen die Anwendung des Gelernten in den Mittelpunkt, sie wollen wissen, in welcher Weise ihnen welche Inhalte nutzen und wie sie diese in ihre berufliche Praxis integrieren können. Der Transfer des Gelernten erhält besonderes Gewicht. Weiterhin wägen sie Lernaufwand und Lernertrag ab, indem sie Studiendauer, Gebühren und Zeitaufwand mit dem zu erwartenden Nutzen abgleichen. Vor allem der Faktor Zeit ist für berufstätige Studierende, die nur über ein eingeschränktes Zeitbudget verfügen, von hoher Bedeutung. [...] Angesichts ihrer unterschiedlichen Bildungsbiographien und berufsbiografischen Verläufe ist ihr Beratungsbedarf zudem besonders hoch.“ (Hanft/Knust 2010, S. 55-56)

Bezugnehmend auf empirische Befunde zeichnet sich trotz konzeptueller Anstrengungen und zahlreicher Förderprogramme für die Implementierung lebenslangen Lernens an Hochschulen (siehe u.a. BMBF-Förderprogramm ‚Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen‘) immer noch keine deutliche Veränderung der Studierendenzahlen für diesen Weiterbildungsbereich ab (vgl. Wolter/Geffers 2013, S. 7). Deutsche Hochschulen gelten immer noch als zu wenig an den Anforderungen und dem veränderten Studierverhalten berufstätiger Lernender ausgerichtet, während beispielsweise in den USA der Anteil be-

rufsbegleitender NTS weit über dem der Normalstudierenden liegt, dank teilnehmender-gerechter Studienangebote und einer gelungenen Theorie-Praxis-Verzahnung (vgl. Doring/Hanft 2008, S. 177; Wagner 2011, S. 183).

Auch in Deutschland steht die Erweiterung von Zielgruppen weit oben auf der Agenda vieler Hochschulen (vgl. Wolter/Geffers 2013, S. 7). Dies erfordert von den Hochschulen, sich auf die divergenten Erwartungen und Lebenssituationen ihrer Studierenden einzustellen, da „mit einem Studium, das auf einen imaginären „Norm(al)studierenden“ ausgerichtet ist, die Unterstützungsbedarfe einiger besonderer Studierendengruppen ignoriert werden.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 138). Es wird deutlich, dass Hochschulen im Spannungsfeld von beruflicher und hochschulischer Bildung mit zunehmend komplexen Herausforderungen konfrontiert sind.

2.3 Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens

Bezüglich der Verankerung des lebenslangen Lernens an Hochschulen gilt Deutschland im internationalen Vergleich immer noch als Nachzügler (vgl. Wolter/Geffers 2013, S. 4). Gleichzeitig gewinnen berufliche Veränderungsprozesse, als Antwort auf eine sich strukturell verändernde Arbeitswelt sowie als Reaktion im Diskurs um den Fachkräftemangel, zunehmend an Bedeutung (vgl. ebd.). Fragestellungen, die mit dieser Entwicklung einhergehen, betreffen unter anderem die „Flexibilität berufsbiografischer Entscheidungen und beruflicher Bildungsprozesse“ (ebd., S. 6). Für Hochschulen hat dies zur Folge, dass der Bereich der wWB dort derzeit einen starken Bedeutungszuwachs erfährt, was sich laut Schemmann (2014, S. 13) auf die „Veränderungsnotwendigkeiten“ an den Universitäten zurückführen lässt. Dabei gilt die veränderte Nachfragesituation als ausschlaggebend, denn aufgrund der anhaltenden Veränderungen des Arbeitsmarktes wächst der Innovations- und Flexibilitätsdruck bei den HochschulabsolventInnen und damit auch der Bedarf nach neuem Wissen und der stetigen Erweiterung der eigenen Kenntnisse (vgl. ebd.). Des Weiteren gehen arbeits- und bildungspolitische Zielsetzungen einher mit Veränderungsdynamiken in den Hochschulen. So stellt das europäische Leitkonzept des lebenslangen Lernens Anforderungen an ein verändertes Rollenverständnis der Hochschulen als Institutionen des lebenslangen Lernens (vgl. ebd., S. 14). Mit der politischen Zielsetzung, Strukturen des lebenslangen Lernens an den Hochschulen einzuführen, ist eine notwendig gewordene Öffnung der Hochschulen hinsichtlich der Durchlässigkeit für NTS, der Erschließung dieser neuen Zielgruppen sowie der Entwicklung neuer Studienformate für eben diese verbunden (vgl. ebd.). Dies stellt im Weiteren Anforderungen an Studien- und Unterstützungsangebote, die den Bedarfen und Bedürfnissen der heterogenen Zielgruppen in der wWB in ihren unterschiedlichen beruflichen und privaten Lebenslagen begegnen (vgl. Wolter/Geffers 2013, S. 7-8).

Angesichts der Herausforderungen, denen Hochschulen als Institutionen des lebenslangen Lernens gegenüberstehen, lässt sich mit Schemmann (2014, S. 15) wie folgt resümieren: „Alles in allem lassen sich also bewegte, vielleicht sogar günstige Zeiten für wis-

senschaftliche Weiterbildung ausmachen.“ Dennoch entwickelt sich der Programmbe-
reich der wWB vor allem an öffentlichen Universitäten nur sehr langsam und die Einfüh-
rung gestaltet sich schwierig (vgl. Wolter/Geffer 2013, S. 6). Neben institutionellen Hür-
den sind Universitäten vor allem mit einer großen Konkurrenz von privaten Weiterbil-
dungsanbietern konfrontiert (vgl. ebd., S. 33).

2.4 Entwicklungen und Trends

Für viele deutsche Hochschulen steht derzeit die Implementierung von berufsbegleiten-
den Masterstudiengängen im Fokus der Studiengangentwicklung. Dies zeigt unter ande-
rem eine Auswertung der Projekte der ersten Förderphase des Programms ‚Aufstieg
durch Bildung: offene Hochschulen‘ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
(BMBF) (vgl. ebd., S. 8). Allgemeines Ziel des Programms ist die Implementierung von
Strukturen des lebenslangen Lernens an Hochschulen (vgl. Wolter et al. 2014, S. 16). Es
umfasst 51 Hochschulen aus der ersten Wettbewerbsrunde 2011 sowie 97 Hochschulen
aus der zweiten Wettbewerbsrunde 2014 mit insgesamt 73 Projekten (vgl. ebd.). Von den
51 geförderten Hochschulen der ersten Runde sind 23 Universitäten (davon 1 privat), 25
Fachhochschulen (davon 3 privat) sowie 3 Forschungseinrichtungen (vgl. Hanft et al.
2015, S. 4-5). Dabei dominiert mit einem Anteil von ca. 50% die Entwicklung von berufs-
begleitenden Master-Studiengängen in den Projekten, die vor allem berufstätige Ler-
nende ansprechen sollen (vgl. ebd., S. 6-9). Folgende Argumente lassen sich für dieses
Engagement anführen: Es handelt sich um ein attraktives Geschäftsfeld, interessante
wirtschaftliche Kontakte können geknüpft und attraktive Zielgruppen gewonnen werden
(vgl. Wolter/Geffer 2013, S. 33).

Auf dem konkurrierenden Weiterbildungsmarkt haben private Anbieter eine vorrangige
Stellung gegenüber öffentlichen Einrichtungen, da sie ihre Angebote stärker zielgruppen-
orientiert gestalten (vgl. ebd.). Die Strukturen an den öffentlichen Hochschulen sind hin-
gegen immer noch zu wenig an den Anforderungen berufstätiger Lernender ausgerichtet
(vgl. Präßler/Vossebein 2014, S. 103). Lebenslanges Lernen findet jedoch längst nicht
mehr nur in formalen Settings statt, sondern fächert sich zunehmend auf in alternative
Lernorte und den Bereich des informellen Lernens (vgl. Wolter/Geffer 2013, S. 5). So
legen vor allem berufsbegleitende Studierende Wert auf flexible Studienformate, die ihren
knappen zeitlichen Ressourcen entsprechen. Dies zeigt sich in einer hohen Nachfrage
für berufsbegleitende Studienprogramme, die über einen hohen Anteil an Fern- und On-
line-Lerneinheiten verfügen (vgl. Wolter et al. 2014, S. 19-20). Während vor allem Fern-
hochschulen hohe Zugangszahlen von NTS verzeichnen, ist deren Anteil an Universitä-
ten und Fachhochschulen vergleichsweise gering (vgl. Tab. 2). Diese Entwicklung lässt
sich im Wesentlichen damit begründen, dass Fernstudiengänge eine flexiblere
Studienorganisation und somit eine höhere Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie
ermöglichen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 127).

	NTS	Anteil an allen Studienanfängern/innen	Verteilung der NTS	Verteilung aller Studienanfänger/innen
Insgesamt	14.600	2,9%	100%	100%
Staatliche Hochschulen, davon			81,8%	93,8%
Universitäten	2.400	0,8%	16,6%	59,7%
Fachhochschulen	5.900	3,7%	40,7%	32,2%
Fernuniversität in Hagen	3.600	38,7%	24,5%	1,8%
Private Hochschulen, davon			18,2%	6,2%
Universitäten	500	11,4%	3,3%	0,8%
Fachhochschulen	1.100	5,1%	7,7%	4,4%
Fernhochschulen	1.100	22,0%	7,2%	1,0%

Quelle: Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung der Hochschulstatistik, eigene Berechnungen

Tab. 2: Nicht-traditionelle Studienanfängerinnen und -anfänger (NTS), nach Hochschulart und Trägerschaft, 2011 (Wolter et al. 2014, S. 20 (Tab. 1))

2.5 Resümee

Es zeichnet sich ab, dass die Nachfrage für wWB weiter zunehmen wird. Mit dem wachsenden Anteil berufstätiger Lernender geht auch ein verändertes Studierverhalten einher, welches Anforderungen an flexible Strukturen für die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatleben stellt (vgl. Doering/Hanft 2008, S. 176). Es wird für Hochschulen zunehmend wichtiger, zielgruppenorientierte Studienprogramme und Unterstützungsangebote zu entwickeln, die den Bedarfen und Bedürfnissen berufstätiger Lernender gerecht werden. Dabei bewegen sich Hochschulen in einem Spannungsfeld komplexer und zum Teil divergenter Anforderungen im Kontext von beruflicher Bildung und Hochschulbildung. Zunehmende Individualisierung und Entgrenzung, aber auch wachsende Marktorientierung, verlangen von den Institutionen des lebenslangen Lernens eine zunehmende Flexibilisierung sowohl in Bezug auf den Zugang zum Studium als auch hinsichtlich der Entwicklung von Studienangeboten (vgl. Faulstich 2011, S. 192-195). Dem gerecht zu werden, lässt sich als Balanceakt beschreiben, individuelle Bildungs- und Berufsbiografien zu berücksichtigen und gleichzeitig praxisnah und inhaltlich flexibel zu sein (vgl. Wolf 2011, S. 9). NTS treten im Rahmen dieser Entwicklung zunehmend in den Fokus der Betrachtung. Die Entwicklungstendenzen verweisen auf die Dringlichkeit, sich der Betrachtung von Teilnehmenden an wWB zu widmen, um Aufschlüsse für die Gestaltung zielgruppenorientierter Studienformate und Unterstützungsangebote zu gewinnen. Jedoch erscheint die Beschreibung und Definition von Zielgruppen im Bereich der wWB diffus und unklar. Allein die Gruppe der NTS kann unterschiedlich eng oder weit gefasst werden, je nachdem welche Merkmalsdimensionen zu Grunde gelegt werden (vgl. Wolter 2012, S. 48; Wolter/Geffer 2013, S. 12-13). Zielgruppen für wWB in den Blick zu nehmen, erscheint daher nicht frei von Überschneidungen und Unschärfe. Dies legt nahe, sich tiefergehend mit den Teilnehmenden bestimmter Weiterbildungsformate und -programme zu beschäftigen, deren Beweggründen für ihre Teilnahme sowie den individuellen Situations- und Lebenszusammenhängen, um zu konkreteren Erkenntnissen zu gelangen.

3. Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung – ausgewählte empirische Befunde

Mithilfe von repräsentativen statistischen Daten zur Weiterbildungsbeteiligung können wichtige Hinweise zu Rahmenbedingungen und Indikatoren für die individuelle Weiterbildungsteilnahmeentscheidung gewonnen werden. So sind unter anderem Daten über Weiterbildungsziele und persönliche Einstellungen oder auch wahrgenommene Weiterbildungsbarrieren aufschlussreich, um etwas über Bedingungen zu erfahren, die einer Teilnahmeentscheidung vorausgehen (vgl. Wolf 2011, S. 1-2). Demgegenüber liefern Teilnahmequoten einen Hinweis darüber, wie Teilnahmeentscheidungen im Kontext verschiedener Einflussfaktoren ausfallen (vgl. ebd.). Aufgrund des geringen empirischen Forschungsaufkommens im Bereich der wWB werden Hinweise auch in Studien zur allgemeinen und berufsbezogenen Weiterbildungsbeteiligung gesucht. Es soll kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden, sondern die ausgewählten Daten dienen als Orientierungsrahmen für die eigene Untersuchung. Für die Analyse des individuellen Entscheidungsverhaltens sollen zunächst Hinweise über mögliche Zusammenhangsstrukturen für den Bereich der wWB gewonnen werden.

3.1. Relevante Studien zum individuellen Weiterbildungsverhalten

Für die Untersuchung der individuellen Weiterbildungsbeteiligung im Bereich der wWB lassen sich, Wolter (2011, S. 17) zufolge, grundlegend zwei Zugänge wählen: Erstens über repräsentative Bevölkerungsumfragen, über die sich das Weiterbildungsverhalten thematisch und über alle Bevölkerungsgruppen hinweg differenzieren lässt und zweitens über AbsolventInnenstudien, die tiefergehend einen Einblick in das Weiterbildungsverhalten von HochschulabsolventInnen geben, der Hauptzielgruppe von wWB. Beide Zugänge sollen im Folgenden näher erläutert werden.

Ebenfalls zu erwähnen sind die wenigen Teilnehmendenstudien im Bereich der wWB. Hervorzuheben ist eine quantitative Befragung von circa 500 Weiterbildungsstudierenden, welche im Zeitraum 2003/04 an der Donau-Universität Krems durchgeführt wurde (vgl. Jütte/Kastler 2005). Diese ist interessant, da hier explizit die Teilnehmegründe von Weiterbildungsstudierenden in den Blick genommen und im Kontext ihrer individuellen Hintergründe sowie Arbeits- und Lebenssituationen analysiert wurden (vgl. Jütte/Schilling 2005, S. 141-142).

3.1.1 Bevölkerungsumfragen

Die verfügbare statistische Datenlage zur Weiterbildungsbeteiligung auf Basis von Bevölkerungsumfragen lässt sich für Deutschland als umfassend bezeichnen (vgl. Widany 2009, S. 13). Eine systematische Übersicht liefern unter anderem Widany (ebd., S. 95-99) sowie Käßpflinger, Kulmus und Haberzeth (2013, S. 13). Im Sinne der Übersichtlichkeit und Fokussierung innerhalb der Masterarbeit wird auf eine umfassende Darstellung

und Erläuterung der Studien verzichtet und es wird auf ausgewählte Ergebnisse Bezug genommen.

Unter den Bevölkerungsumfragen zur Weiterbildungsbeteiligung sind für den Bereich der wWB vor allem der „Adult Education Survey“ (AES) sowie dessen Vorläufer, das „Berichtssystem Weiterbildung“ (BSW), hervorzuheben. Das seit 1979 im dreijährigen Turnus durchgeführte BSW wurde im Jahre 2010 vom AES auf europäischer Ebene abgelöst. Es ist die „zentrale Erhebung“ (ebd., S. 16) im Bereich der quantitativen Weiterbildungsforschung und kann als „wichtigste Datenquelle“ (Wolter 2011, S. 17) auch für den Bereich der wWB bezeichnet werden. Kontinuierlich und monothematisch werden Daten zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland geliefert (vgl. Widany 2014, S. 12). Mit methodischen Veränderungen wich die Unterscheidung in berufliche und allgemeine Weiterbildung beim BSW zugunsten der Unterscheidung in betriebliche, individuell berufsbezogene sowie nicht-berufsbezogene Weiterbildung beim AES (vgl. Käßpflinger/Kulmus/Haberzeth 2013, S. 15). Ein berufsbegleitendes Masterstudium wird dem Bereich der formalen Bildung zugeordnet und fällt daher aus der Zuordnung für Weiterbildung im AES (vgl. Kuper/Unger/Gnahn 2013, S. 250). Für die Untersuchung des Weiterbildungsverhaltens im Bereich der wWB sind jedoch auch die Daten zur Beteiligung an individueller berufsbezogener Weiterbildung von Bedeutung, da hiermit der Bereich der nicht-abschlussbezogenen wWB erfasst wird (vgl. Wolter 2011, S. 38). Grundsätzlich bleibt jedoch zu hinterfragen, welche Informationen sich für den Bereich der wWB tatsächlich ableiten lassen, da sowohl die Datenlage als auch Definitionen und Begrifflichkeiten für den Bereich der wWB nicht eindeutig sind (vgl. Widany 2011, S. 225-226).

3.1.2 AbsolventInnenbefragungen

Demgegenüber bieten AbsolventInnenstudien einen tiefergehenden Einblick in die individuelle Weiterbildungsbeteiligung von HochschulabsolventInnen. So können Motive und Erwartungen an ein weiterführendes Studium aufgezeigt werden und sie lassen einen differenzierten Einblick innerhalb dieser Qualifikationsgruppe zu (vgl. Wolter 2013, S. 37). Es erscheint demzufolge aufschlussreich, das Weiterbildungsverhalten von AkademikerInnen genauer in den Blick zu nehmen, da diese die Hauptzielgruppe von wWB bilden. Kritisch ist jedoch anzumerken, dass AkademikerInnen nur eine der Zielgruppen für wWB darstellen und AbsolventInnenstudien somit auch nur einseitig aussagekräftig sind. Unter den Studien sind die repräsentativen Befragungen des HIS Hochschul-Informationen-Systems hervorzuheben. Jeweils ein und fünf Jahre nach Studienabschluss werden circa 6000 AbsolventInnen an deutschen Fachhochschulen und Universitäten schriftlich befragt. Erfasst werden neben soziodemografischen Merkmalen, Informationen zu der individuellen Berufs- und Bildungsentwicklung (vgl. Willich/Minks 2004, S. 6).

3.2. Übersicht ausgewählter Studienergebnisse

Anhand ausgewählter empirischer Befunde soll veranschaulicht werden, welche Erklärungsgrundlagen sich für das individuelle Weiterbildungsverhalten für den Bereich der wWB ableiten lassen. So weisen Bolder und Hendrich (2000, S. 39) darauf hin, dass „nur in der zuverlässigen Bestimmung des Abstands zum Normverhalten [...] die Besonderheit des Einzelfalls valide dargestellt werden (kann; A. d. V.) [...]“.

3.2.1 Teilnahmequoten in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Laut des AES Trendberichts 2014 liegt die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland derzeit bei 51 % unter den 18- bis 64-Jährigen und deutet insgesamt auf eine steigende Weiterbildungsteilnahme hin (vgl. Bilger/Strauß 2015, S. 4). Welcher Anteil auf den Bereich der wWB fällt, ist allerdings nicht eindeutig zu beantworten, da dieser in den Bevölkerungsumfragen nicht explizit erfasst wird. Relevant sind unter anderem die Daten für das Segment der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung, welches „alle nicht-betrieblichen Weiterbildungsaktivitäten, die aus beruflichen Gründen erfolgen“ (Bilger/Kuper 2013a, S. 36) erfasst. Dieser Bereich macht einen eher geringen Anteil von derzeit 13% aller Weiterbildungsaktivitäten aus, wobei die Reichweite bei einer Teilnahmequote von 9% ebenfalls gering ausfällt und in den letzten Jahren stagniert (vgl. Bilger/Strauß 2015, S. 19-23). Mit einem Anteil von 15% nehmen vor allem Personen mit einem (Fach-) Hochschulabschluss an individueller berufsbezogener Weiterbildung teil, gefolgt von Personen mit einem Meister- oder Fachschulabschluss (11%) (vgl. ebd., S. 34). Teilnehmende sind des Weiteren zu Beginn der Weiterbildung zu einem Anteil von 58% erwerbstätig (vgl. ebd., S. 22). Hohe Unterschiede in aufgewendeter Dauer und Intensität verweisen auf die starke Heterogenität der Aktivitäten, die unter dieses Segment fallen (vgl. Bilger/Kuper 2013b, S. 54). Eine Aufschlüsselung in Anbietergruppen verdeutlicht, dass 40% der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung auf Weiterbildungseinrichtungen entfallen und nur 11% auf Hochschulen (vgl. Gnahs/Bilger 2013, S. 117). Schaut man konkreter auf die Beteiligung im Bereich der formalen Bildung, wird deutlich, dass sich von den 26% der Befragten, die an formalen Bildungsgängen als Teil einer zweiten Bildungsphase teilnehmen, 9% in einem nach- oder nebenberuflichen Hochschulstudium befinden (vgl. Kuper/Unger/Gnahs 2013, S. 253-254). Allerdings kann es sich hierbei sowohl um ein nicht-traditionelles Erststudium als auch ein Masterstudium sowie eine Promotion handeln (vgl. ebd.).

Ein differenzierteres Bild für die Weiterbildungsteilnahme im Bereich der wWB liefern die HIS-AbsolventInnenbefragungen, welche allerdings nur die Gruppe der AkademikerInnen erfassen. Die Teilnahme an hochschulischer Weiterbildung wird hier konkret erfragt, differenziert in längere (z.B. Studienprogramme) und kürzere (z.B. Seminare) hochschulische Weiterbildungsangebote (vgl. Kerst/Schramm 2008, S. 170). Von dem befragten Abschlussjahrgang 2000/2001 haben fünf Jahre nach Beendigung des Studiums 17% der Befragten an einer längeren hochschulischen Weiterbildung teilgenommen, wobei 9% auf berufsbegleitende Masterstudiengänge entfallen (vgl. ebd., S. 171). Allgemein

haben fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss 86% der Befragten bereits an einer Weiterbildung teilgenommen, welches die hohe Weiterbildungsaffinität von AkademikerInnen bestätigt (vgl. Wolter/Geffer 2013, S. 39). Allerdings fällt nur ein Anteil von 35% (Personen mit Universitätsabschluss) bzw. 27% (Personen mit einem Fachhochschulabschluss) auf den Bereich der hochschulischen Weiterbildung, was für eine Präferenz außerhochschulischer Angebote spricht (vgl. ebd., S. 39-42). Die allgemein hohe Weiterbildungsaktivität von AkademikerInnen deckt sich mit den Ergebnissen aus den Analysen von Widany (2014, S. 67), die für diese Gruppe ebenfalls sowohl hohe Weiterbildungsbedarfe als auch -aktivitäten bestätigt. Gleichzeitig macht sie darauf aufmerksam, dass die Chance an Weiterbildung zu partizipieren auch für die Gruppe der HochschulabsolventInnen sehr unterschiedlich ausfällt, aufgrund der „heterogenen(n) Verteilung von sozio-strukturellen Merkmalen“ (ebd.). Der Einfluss ausgewählter Merkmale soll im Folgenden für den Bereich der wWB näher betrachtet werden.

3.2.2. Einflüsse auf das Weiterbildungsverhalten

3.2.2.1 Alter, Familie und Geschlecht

Anhand der Ergebnisse des AES 2012 wird deutlich, dass die Chance an formaler Bildung teilzunehmen im jüngeren Erwachsenenalter wahrscheinlicher ist (vgl. Kuper/Unger/Gnahn 2013, S. 252-253). Während 62% der 18- bis 24-Jährigen an formaler Bildung partizipieren, liegt der Anteil bei den 30- bis 34-Jährigen nur noch bei 4% der Befragten (vgl. ebd.). Eingegrenzt nach Bildungsphase und -bereich zeichnet sich allerdings ein etwas differenzierteres Bild ab. So weisen Teilnehmende an akademischer formaler Bildung in einer zweiten Bildungsphase bereits ein höheres Durchschnittsalter von 30 Jahren auf (vgl. ebd., S. 256). Auch Schaeper et al. (2006, S. 110-111) bestätigen, dass die 25- bis 34-Jährigen mit einem Anteil von 48% die weiterbildungsaktivste Teilnehmendengruppe für den Bereich der hochschulischen Weiterbildung darstellt. Teilnehmende ab 34 bis 64 Jahren stellen immerhin noch einen Anteil von 36 % (vgl. ebd.). Akademische Bildungsgänge einer zweiten Bildungsphase setzen häufig einen Berufsabschluss und/oder entsprechende Berufserfahrung voraus und zielen in der Regel auf eine Weiter- oder Höherqualifizierung (vgl. Kuper/Unger/Gnahn 2013, S. 255). Dies lässt ein insgesamt höheres Studieneintrittsalter nach einer ersten Erwerbsphase nachvollziehbar erscheinen.

Die Beteiligung an hochschulischer Weiterbildung sinkt Schaeper et al. (2006, S. 109-110) zufolge erheblich mit partnerschaftlicher Verpflichtung und Elternschaft auf einen Anteil von durchschnittlich 15% für beide Geschlechter. So werden auch im AES 2012 familiäre Verpflichtungen häufig als Teilnahmebarriere für Weiterbildung genannt (vgl. Kuwan/Seidel 2013, S. 214-215). Hinsichtlich der Geschlechterdifferenzen konnten für den Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung jedoch keine erheblichen Unterschiede ausgemacht werden (vgl. Bilder/Strauß 2015, S. 36). Auch Kerst und Schramm (2008, S. 26) kommen auf Basis der HIS-AbsolventInnenbefragung auf das Ergebnis, dass das Geschlecht kein wesentlicher Indikator für die Beteiligung an wWB ist.

3.2.2.2 Bildungsniveau und Qualifikation

Ein signifikanter Zusammenhang zeigt sich allerdings zwischen Bildungsstatus und Weiterbildungsteilnahme. So untermauern die Daten des BSW im Zeitverlauf, dass mit einem höheren schulischen und beruflichen Bildungsniveau die Wahrscheinlichkeit steigt, an Weiterbildung zu partizipieren (vgl. Wolter 2011, S. 20). Auch die Ergebnisse des AES 2014 verweisen auf eine erhöhte Weiterbildungsteilnahme mit steigendem Bildungsniveau für alle Segmente (vgl. Bilger/Strauß 2015, S. 33-34). Mit Blick auf den Bereich der wWB verfügen 72% der Teilnehmenden an wWB über ein Abitur bzw. eine Fachhochschulreife und haben mit einem Anteil von 40% bereits einen ersten Hochschulabschluss erlangt (vgl. Abb. 1). Gegenüber dem Schulabschluss zeigt sich bezüglich des Berufsabschlusses jedoch eine deutlich höhere Heterogenität in der Teilnehmendenstruktur. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass wWB eine breitere Zielgruppe als nur HochschulabsolventInnen adressiert (vgl. Wolter 2011, S. 21).

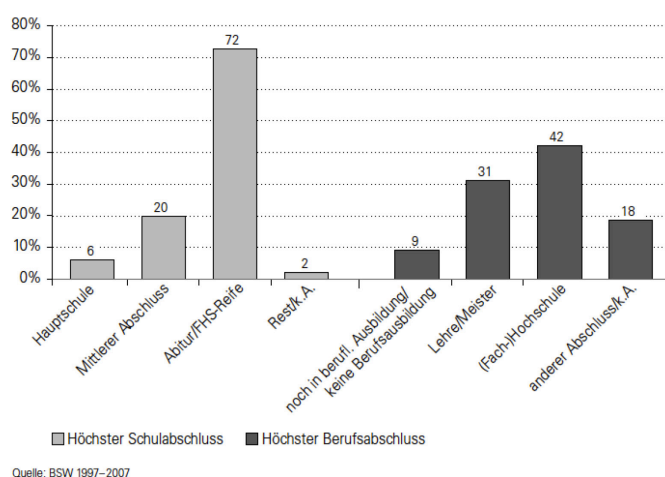


Abb. 1: Zusammensetzung der Teilnehmer an Hochschulweiterbildung nach höchstem Schul- und Berufsabschluss, 1997-2007 (Teilnahmefälle, in %) (Wolter 2011, S. 22 (Abb. 5))

Die Teilnahme an wWB steht überdies in einem fachlichen Zusammenhang mit dem beruflichen Abschluss. So lassen sich bei den HochschulabsolventInnen Unterschiede in den Weiterbildungsaktivitäten je nach Fachrichtung verzeichnen (vgl. Schaeper et al. 2006, S. 112; Wolter/Geffers 2013, S. 41). Wolter und Geffers (2013, S. 42) resümieren für diesen Zusammenhang, dass unterschiedliche Fachdisziplinen und Berufsfelder auch unterschiedliche Anforderungen an die Aktualität und Erweiterung der individuellen Fachkenntnisse stellen. So werden beispielsweise kürzere Angebote häufig in den humanmedizinischen und naturwissenschaftlichen Fachbereichen nachgefragt, während längere hochschulische Angebote häufiger von AbsolventInnen der Fachbereiche Architektur und Psychologie wahrgenommen werden (vgl. ebd.).

3.2.2.3 Erwerbstätigkeit und beruflicher Status

Teilnehmende an formalen hochschulischen Bildungsgängen in einer zweiten Bildungsphase sind im AES 2012 mit einem Anteil von 59% zu Beginn der Weiterbildung erwerbstätig (vgl. Kuper/Unger/Gnahs 2013, S. 256). Dies verweist auf die zunehmende Bedeutung der Flexibilisierung von beruflichen Phasen und Bildungsphasen und das Ineinandergreifen von Erwerbstätigkeit und akademischer Bildung (vgl. ebd., S. 255). Sind die Erwerbstätigen mit einem Anteil von 58% auch allgemein die Weiterbildungsaktivsten, zeichnen sich hinsichtlich der beruflichen Stellung jedoch deutliche Unterschiede im Weiterbildungsverhalten ab (vgl. Bilger/Strauß 2015, S. 26-28). So dominiert die Gruppe der Angestellten und BeamtInnen, gefolgt von den Selbstständigen (vgl. ebd., S. 29). Im Bereich der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung sind die Selbstständigen sowie Personen in befristeten Anstellungsverhältnissen die Weiterbildungsaktivsten, welches auf erhöhte Anforderungen an die kontinuierliche Anpassung der eigenen Kenntnisse aufgrund beruflicher Unsicherheit schließen lässt (vgl. ebd., S. 29-32). Schaut man konkret auf die Gruppe der berufstätigen Zweitstudierenden, zeigt sich anhand der AbsolventInnenbefragungen hingegen, dass diese mit einem Anteil von je 56 % vollzeiterwerbstätig sind und sich in unbefristeten Anstellungsverhältnissen befinden (vgl. Schaeper et al. 2006, S. 113). Interessant ist zudem, dass Zweitstudierende mit einem dominierenden Anteil von 68% einen hochqualifizierten Beruf ausüben, während der Anteil manueller Berufsfelder in allen Bereichen gering ausfällt (vgl. ebd., S. 113-114). Die Nachfrage nach abschlussbezogener wWB scheint also auch mit der beruflichen Stellung und hohen beruflichen Leistungsanforderungen zusammenzuhängen, einhergehend mit einem erhöhten Bedarf nach aktuellem Wissen und der Erweiterung der eigenen Kenntnisse.

3.2.2.4 Weiterbildungskosten und -finanzierung

Weiterbildungskosten und deren Finanzierung werden häufig als große Barriere für eine Weiterbildungsteilnahme genannt (vgl. Schaper et al. 2006, S. 116). Darunter fallen nicht nur direkte Kosten, sondern auch indirekte Kosten, wie z.B. Freizeiteinbußen (vgl. ebd.). Angesichts der hohen finanziellen wie zeitlichen Ressourcen, die ein berufsbegleitendes Weiterbildungsstudium bindet, ist anzunehmen, dass dieser Faktor überaus relevant ist. So tragen laut AES 2012 79% der Teilnehmenden an formaler akademischer Weiterbildung in einer zweiten Bildungsphase ihre Weiterbildungskosten teilweise oder ganz selbst (vgl. Kuper/Unger/Gnahs 2013, S. 256). Sie bewältigen zudem insgesamt einen höheren Eigenanteil an Kosten als Teilnehmende an schulischer oder beruflicher formaler Bildung (vgl. ebd.). Anhand der AbsolventInnenbefragungen wird deutlich, dass die Kosten für längere hochschulische Weiterbildungsangebote zumeist durch die eigene Erwerbstätigkeit getragen werden, gefolgt von Rücklagen, Eigenmitteln oder Zuwendungen Dritter (vgl. Tab. 3). Nur ein vergleichsweise geringer Anteil der Kosten wird durch den Arbeitgeber getragen (vgl. ebd.). Kürzere Weiterbildungsangebote werden hingegen deutlich häufiger vom Arbeitgeber mitfinanziert (vgl. Wolter/Geffers 2013, S. 46-47). Dies lässt annehmen, dass Arbeitgeber weniger Interesse an längerfristigen und aufwändigen

Weiterbildungsbeteiligungen ihrer MitarbeiterInnen haben und berufsbegleitende Weiterbildungsstudierende somit primär auf die Aufwendung eigener Mittel und Ressourcen angewiesen sind (vgl. ebd.). Schaeper et al. (2006, S. 117-118) weisen allerdings auch darauf hin, dass sich Arbeitgeber bei berufsbezogenen Studienprogrammen durchaus an den indirekten Kosten der Weiterbildungsteilnahme beteiligen, indem sie ihren MitarbeiterInnen eine Teilnahme auch während der Arbeitszeit oder durch Zeitausgleich ermöglichen. Bei den indirekten Kosten können familiäre und berufliche Verpflichtungen als die entscheidenden subjektiven Barrieren für eine Weiterbildungsteilnahme angeführt werden, wie u.a. die Ergebnisse des AES 2012 aufzeigen (vgl. Kuwan/Seidel 2013, S. 216). Es ist folglich anzunehmen, dass die Entscheidung für eine Weiterbildungsteilnahme auch von den Möglichkeiten und dem Umfang der direkten wie indirekten Unterstützungsleistungen durch die Familie sowie den Arbeitgeber abhängt.

Finanzierung längerer Bildungs- und Qualifikationsangebote						
Fachrichtung	Durch Mittel aus eigener Erwerbstätigkeit	Durch Stipendien/öffentliche Mittel	Aus Eigenmitteln/Rücklagen/Zuwendungen Dritter	Kostenübernahme durch meinen Arbeitgeber	Sonstige Finanzierung	Keine Teilnahme-kosten angefallen ¹⁾
Fachhochschulabschluss insg.	82	9	39	9	6	-
Universitätsabschluss insg.	67	10	48	10	6	-

Finanzierung kürzerer Bildungs- und Qualifikationsangebote						
Fachrichtung	Durch Mittel aus eigener Erwerbstätigkeit	Durch Stipendien/öffentliche Mittel	Aus Eigenmitteln/Rücklagen/Zuwendungen Dritter	Kostenübernahme durch meinen Arbeitgeber	Sonstige Finanzierung	Keine Teilnahme-kosten angefallen
Fachhochschulabschluss insg.	38	4	19	35	3	38
Universitätsabschluss insg.	44	6	19	33	2	38

Prüfungsjahrgang 2001, 2. Befragung ca. 5 Jahre nach dem Examen HIS-Absolventenuntersuchung 2008

¹⁾ für Finanzierung längerer Bildungs- und Qualifikationsangebote nicht erhoben

Tab. 3: Finanzierung der Weiterbildung an Hochschulen nach abgeschlossener Fachrichtung und Abschlussart (Absolventenjahrgang 2001, in %, Mehrfachnennung) (Kerst/Schramm 2008, S. 176 (Tab. 6.1.2))

3.2.2.5 Einstellungen, Motive und Nutzenerwartungen

Nach Schaeper et al. (2006, S. 118-119) sticht als zentrales Weiterbildungsmotiv von HochschulabsolventInnen heraus, das eigene Wissen an den neuesten Stand anzupassen, gefolgt von dem Wunsch, die eigenen Karrierechancen zu verbessern. Vor allem Teilnehmende an hochschulischer Weiterbildung zeichnen sich durch eine besonders positive Weiterbildungseinstellung aus und stimmen fast einstimmig der Aussage zu, dass jeder oder jede die Bereitschaft zeigen sollte, sich ständig weiterzubilden (vgl. ebd., S. 120). Bezüglich des realisierten Nutzens von Weiterbildung gaben 53% der befragten weiterbildungsaktiven HochschulabsolventInnen an, dass sie nach der Weiterbildung mit ihren Arbeitsanforderungen besser zurechtkämen, und ebenfalls etwa die Hälfte der Befragten konnte den Horizont der beruflichen Tätigkeit erweitern (vgl. ebd., S. 119). Auch im AES 2012 fällt die subjektive Nutzenbewertung von Weiterbildung für 94% der Weiterbildungsaktiven positiv aus (vgl. Behringer/Gnahts/Schönfeld 2013, S. 194). Eine hohe Nutzbarkeit wird vor allem denjenigen Weiterbildungen zugerechnet, die mit einem Zertifikat oder Bildungsabschluss enden (vgl. ebd., S. 197). Es ist folglich davon auszugehen,

dass auch einem Weiterbildungsstudium eine allgemein hohe Nutzenbewertung zukommt. Im AES 2012 steht die persönliche Zufriedenheit durch mehr Wissen und Können als Nutzenerwartung an oberster Stelle (vgl. ebd., S. 199). Die zentralen Teilnahmemotive für wWB an Hochschulen fasst Kröll (2011, S. 177-178) anhand der Ergebnisse der HIS-Studie wie folgt zusammen:

- „(1) Erweiterung fachlicher Kompetenzen,
- (2) mit erstem Studienabschluss verbundene Berufschancen verbessern,
- (3) interessantere/anspruchsvollere Tätigkeit,
- (4) Persönlichkeitsentwicklung,
- (5) eine bessere Position zu erreichen.“

Hierbei spielt interessanterweise das Motiv der Einkommenserhöhung eine eher untergeordnete Rolle (vgl. ebd., S. 178). Die zuvor genannten Ergebnisse decken sich weitestgehend mit denen der Teilnehmendenstudie von Weiterbildungsstudierenden an der Donau-Universität Krems (vgl. Jütte/Kastler 2005). Auch hier stehen die Wünsche, das eigene Fachwissen zu erweitern sowie die eigene Persönlichkeit zu entwickeln, als zentrale Zielsetzungen im Mittelpunkt (vgl. Jütte/Schilling 2005, S. 142-143). Demgegenüber wird die Bedeutung des Einkommens sowie der steigenden Karrierechancen nachrangig eingestuft (vgl. ebd.). Weitere interessante Zusammenhänge konnten hinsichtlich des Alters sowie des Bildungsniveaus ausgemacht werden. Karriere- und Einkommensziele sind demnach mit zunehmendem Alter deutlich rückläufig, während das Bedürfnis, versäumte Bildungschancen durch ein Studium zu kompensieren, bei einem geringeren Ausbildungsniveau sowie bei einem bereits abgebrochenen Studium besonders hoch ist (vgl. ebd., S. 144-145).

3.3 Resümee

Mithilfe statistischer Daten können Hinweise zu entscheidungsrelevanten Faktoren für die Teilnahme an wWB sowie zum tendenziellen Entscheidungsverhalten unter bestimmten Bedingungsstrukturen gewonnen werden. Anhand dieser Daten lässt sich jedoch noch nicht darlegen, welche Faktoren im individuellen Entscheidungsprozess als relevant eingestuft werden, in welcher Beziehung diese zueinander stehen und wie diese individuell abgewogen und gewichtet werden, sodass es tatsächlich zu einer positiven Entscheidung für eine Weiterbildungsteilnahme kommt. Aufschlüsse über die subjektive Wahrnehmung und Deutung von Einflussfaktoren sowie über individuelle Relevanzsetzungen bei der Entscheidungsfindung erfordern eine tiefergehende Analyse von subjektiven Sichtweisen, welches im empirischen Teil dieser Arbeit angestrebt wird.

4. Theoretische Rahmung

Empirische Weiterbildungsforschung in einen theoretischen Kontext einzubetten, wird in der Literatur häufig als Mangel beschrieben, unter anderem aufgrund eines vorherrschenden Theoriepluralismus, einer mangelnden pädagogischen Theorienbildung sowie der Heterogenität von Teilnehmendengruppen (vgl. Büchter 2010, S. 2-3; Reich-Claassen 2015, S. 78-80). Herausgebildet haben sich einige komplexe Erklärungsmodelle, die sich für die Erklärung des individuellen Weiterbildungsverhaltens heranziehen lassen (vgl. ebd., S. 78). Diese für eine empirische Untersuchung nutzbar zu machen, gestaltet sich aufgrund ihrer hohen Komplexität methodisch schwierig (vgl. ebd.). Häufiger werden theoretische Ansätze aus verwandten Disziplinen entliehen, wie etwa aus der Psychologie oder Soziologie, um diese für empirische Untersuchungen zu operationalisieren (vgl. ebd.). Ein Überblick über verschiedene Erklärungsmodelle und theoretische Zugänge ist u.a. bei Reich-Claassen (2015, S. 78-80) zu finden. Während unter anderem entscheidungstheoretische Ansätze Rationalitätsannahmen zur Erklärung des individuellen Weiterbildungsteilnahmeverhaltens zugrunde legen, werden mithilfe von psychologischen Ansätzen innere Faktoren wie Motivation, Einstellungen oder auch individuelle Interessenlagen zur Erklärung der individuellen Weiterbildungsteilnahme herangezogen (vgl. ebd., S. 78-79). Da es im Rahmen der vorliegenden Arbeit um den individuellen Entscheidungsprozess geht, sollte ein theoretischer Zugang gewählt werden, der die individuelle Teilnahmeentscheidung explizit in den Blick nimmt. Dabei sollte auch berücksichtigt werden, inwieweit die Makro-Mikro-Verbindung von Entscheidungen in die Betrachtung mit einbezogen wird, d.h. wie die individuelle Lebenssituation und das soziale Umfeld das individuelle Entscheidungshandeln der Akteure prägen.

4.1. Bildungsentscheidungen

4.1.1 Definitorische Annäherung und theoretische Zugänge

Dausien (2014, S. 40) zufolge umfasst der Entscheidungsbegriff „eine Festlegung, ein Urteil, aber auch den Prozess der Urteilsfindung.“ Dies verweist auf eine Situation, in der eine Entscheidung getroffen wird, auf eine zu wählende Handlungsoption sowie auf eine Person oder mehrere Personen, die eine Entscheidung trifft oder treffen (vgl. ebd.). Mit dem Subjekt der Entscheidung sind Fragen nach Handlungsräumen und Determinanten verbunden, aber auch nach dem Objekt der Entscheidung (vgl. ebd., S. 41). Eine wichtige Rolle spielt vor allem die situative und zeitliche Dimension einer Entscheidung, d.h.

„zum einem im Hinblick auf die Kontexte der Entscheidung, auf die jeweils gegebenen strukturellen und kontingenten Bedingungen, zum anderen im Hinblick auf die spezifische zeitliche Qualität, die einer Entscheidung eigen ist. Eine Entscheidung mag eine gewisse Zeitlang vorbereitet sein, herbeigeführt werden oder heranreifen, aber sie fällt erst in der Festigung für eine bestimmte

Alternative. Eine Entscheidung als Resultat ist nur Im Perfekt zu haben: Eine Entscheidung ist gefallen.“ (ebd., S. 42)

Im Bereich der Bildungsforschung spielen Entscheidungen eine wichtige Rolle, denn „Bildungsentscheidungen strukturieren die Lebensläufe von Menschen in jedem Lebensalter“ (Ecarius/Miethe/Tervooren 2014, S. 9). In der empirischen Bildungsforschung werden mit dem Thema Bildungsentscheidungen häufig Fragen nach sozialer Bildungsgleichheit verbunden (vgl. Miethe/Dierckx 2014, S. 19). So unterscheiden Miethe und Dierckx (2014, S. 19) zwei zentrale Zugänge, um sich mit Bildungsentscheidungen theoretisch zu befassen. Während mithilfe von entscheidungstheoretischen Ansätzen individuelle Entscheidungen und deren Kontextfaktoren explizit betrachtet werden, werden mithilfe von reproduktionstheoretischen Zugängen Entscheidungen eher indirekt und in ihrer Determiniertheit durch gesellschaftliche Normen und Strukturen thematisiert (vgl. ebd., S. 19-20).

Bildungsentscheidungen treten als Forschungsthema vor allem dann in das Zentrum der Betrachtung, wenn es um Übergänge im Bildungssystem geht (vgl. Dausien 2014, S. 42). Auch der Übergang von einer Phase der Berufstätigkeit in eine weitere Bildungsphase, z.B. in Form eines berufsbegleitenden Masterstudiums, kann als einer dieser zentralen Übergänge betrachtet werden. Dausien (ebd.) zufolge bilden diese Übergänge eine „Situation der Wahl zwischen unterschiedlichen Optionen, die als weitreichende Weichenstellung für die Bildungsbiographie und spätere gesellschaftliche Platzierung gesehen wird.“

4.1.2 Empirische Hinweise zum Entscheidungsverhalten

Empirische Hinweise zur Erklärung des Entscheidungsverhaltens für oder gegen eine Weiterbildungsteilnahme liefern aus dem Bereich der Adressaten- und Teilnehmendenforschung unter anderem die Untersuchungen von Bolder und Hendrich (2000). In ihren Studien befassen sie sich mit der individuellen Entscheidung gegen eine Weiterbildungsteilnahme im Kontext lebensweltlicher Einflüsse (vgl. ebd.). Demnach ist eine Nicht-Teilnahme an Weiterbildung nicht als individueller Mangel an Motivation oder Lernbereitschaft zu sehen, sondern als „individuelle Negativ-Bilanz bei der Frage nach dem Stellenwert von Weiterbildung im Lebenszusammenhang.“ (Büchter 2010, S. 10). Darin steckt die theoretische Grundannahme, dass die Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an Weiterbildung als ein Resultat „individueller Kosten-Nutzen-Überlegungen“ (Bolder/Hendrich 2000, S. 13) betrachtet werden kann. Diesem Ansatz folgend, ist die Entscheidung für die Teilnahme an einem berufsbegleitenden Weiterbildungsstudium diejenige Handlungsoption, für die in der subjektiven Kosten-Nutzen-Bilanzierung der erwartete Nutzen höher ausgefallen ist als die zu erwartenden Kosten. Bolder und Hendrich verweisen damit auf die Theorien der rationalen Wahl und stellen theoretische Bezüge dazu ausschnitthaft dar, stützen sich jedoch nicht auf tiefere Annahmen dieses Ansatzes (vgl. Behringer 1999, S. 20).

Ein modellhafter Erklärungsansatz für die Untersuchung des individuellen Teilnahmeentscheidungsverhaltens kann hingegen bei Behringer (1999) ausfindig gemacht werden. Sie wählt für ihre Untersuchung den aus der Mikroökonomie stammenden humankapitaltheoretischen sowie den aus der Soziologie stammenden handlungstheoretischen Ansatz für die Erklärung von beruflicher Weiterbildungsbeteiligung, um diese auf ihre empirische Evidenz hin zu überprüfen (vgl. ebd.). Beide Ansätze stehen in der Tradition der Rational-Choice-Theorien (RCT). Doch während die Humankapitaltheorie vorrangig auf monetäre Ziele und Handlungspräferenzen abzielt, werden aus einer soziologischen Perspektive heraus Handlungsrestriktionen und -präferenzen soziostrukturell und in ihrer Wandelbarkeit in den Blick genommen (vgl. ebd., S. 20). Entscheidungen werden hier als soziale Ereignisse thematisiert, abhängig von dem Lebenskontext, in dem sich das Individuum in der Entscheidungssituation befindet bzw. im Kontext der sozialen Erscheinungen, die das Individuum und seine Entscheidung jeweilig beeinflussen (vgl. ebd., S. 59). Dabei wird nicht von einheitlichen und stabilen Präferenzen ausgegangen, sondern von der sozialen und gesellschaftlichen Strukturiertheit von Handlungen sowie von individuellen Gewohnheiten und Relevanzstrukturen (vgl. ebd., S. 60).

Mit den Grundlagen des Weiterbildungsentscheidungsverhaltens aus emotionstheoretischer Perspektive befasst sich zudem Gieseke (2009). Weiterbildungsentscheidungen sind demnach geprägt von ambivalenten Gefühlslagen, die von der Neugierde für Neues bis zu persönlichen Selbstzweifeln reichen (vgl. ebd., S. 199). Auch Gieseke verweist auf die Bedeutung der RCT, betont jedoch Widersprüchlichkeiten zur empirischen Realität. Ihrer Auffassung nach verlaufen Entscheidungen weniger rational abwägend, sondern sind eingebettet in komplexe Erfahrungs- und Beziehungskontexte (vgl. ebd., S. 199-200). Entscheidungen zeigen sich demnach als ein Zusammenspiel kognitiver und emotionaler Prozesse, in denen Emotionen den nicht-rationalen Entscheidungsspielräumen entsprechen (vgl. ebd., S. 201-202). Gieseke zufolge sind RCT am ehesten zutreffend, wenn grundlegende Orientierungen vorhanden sind (vgl. ebd., S. 200-201). Dieser Annahme folgend, kann die Entscheidung für ein bestimmtes Studienprogramm als rational abwägend angenommen werden, wenn die grundlegende Orientierung für die Aufnahme eines berufsbegleitenden Masterstudiums bereits gegeben ist.

4.2 Weiterbildungsentscheidungen auf Grundlage der RCT

In Anlehnung an die empirischen Hinweise von Bolder und Hendrich (2000), Behringer (1999) sowie Gieseke (2009) erscheint es auch für die vorliegende Arbeit sinnvoll, einen entscheidungstheoretischen Rahmen auf Basis der Theorien der rationalen Wahl zu Grunde zu legen. Im Kern besagen diese, „dass der Handlungsraum – unter Berücksichtigung der Restriktionen – abgeschätzt und bewertet wird, und anschließend eine Auswahl entsprechend dem relativen Vorteil getroffen wird“ (Behringer/Kampmann/Käpplinger 2009, S. 36). Sich für die Untersuchung des Entscheidungsverhaltens über die RCT anzunähern, kann mit Miethe und Dierckx (2014, S. 33) wie folgt argumentiert werden:

„Dadurch, dass mithilfe entscheidungstheoretischer Ansätze der Blick explizit auf diese Situationen gelenkt wird, werden diese entsprechend differenziert analysiert. Das heißt, es werden alle Gründe für die Entscheidung herausgearbeitet, die ansonsten leicht in einer allgemeinen Milieuanalyse untergehen könnten.“

Laut Miethe und Dierckx (ebd.) ist allerdings darauf zu achten, jene Ansätze nur als heuristische Konzepte in empirische Untersuchungen einzubinden. Eine zu stark theoretisierte Perspektive könnte den Blick für die biografische Komplexität, in die Entscheidungen eingebettet sind, verstellen (vgl. ebd.). Entscheidungstheoretische Ansätze bieten dennoch ein begriffliches Gerüst, um Entscheidungen als konkrete Ereignisse einer Beschreibbarkeit und theoriegeleiteten Interpretation zugänglich zu machen (vgl. ebd.).

Innerhalb dieser Theorienfamilie ist vor allem der soziologische RCT-Ansatz für die Untersuchung des Weiterbildungsverhaltens etabliert (vgl. Reich-Claassen 2015, S. 78). Er verfügt über eine hohe empirische Evidenz in der quantitativen Bildungsforschung (vgl. Esser 1991, S. 431; Stocké 2012, S. 432) und bildet wichtige Aspekte von Bildungsentscheidungen nachweisbar ab (vgl. Miethe/Dierckx 2014, S. 33). Wie bereits eingangs erläutert wurde, geht es auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit darum, das Zusammenspiel entscheidungsrelevanter Faktoren im Kontext der individuellen Lebenswelt in den Blick zu nehmen. Dies spricht dafür, sich dem Untersuchungsgegenstand aus einer soziologischen Perspektive heraus anzunähern.

4.3 Das Entscheidungshandeln nach dem SEU-Ansatz

Für die Untersuchung des Entscheidungshandelns verweist Behringer (1999) im Rahmen ihrer eigenen Untersuchung auf das soziologische Handlungsmodell von Hartmut Esser, auch bekannt als SEU-Ansatz (Subjective Expected Utility) sowie eine Variante der Wert-Erwartungstheorien. Es handelt sich um ein gelockertes Rationalitätskonzept, welches weiterhin die Kosten-Nutzen-Abwägung als Grundannahme für Entscheidungen annimmt. Jedoch entscheiden Individuen nur begrenzt rational auf der Grundlage ihrer subjektiven Wahrnehmung und Bewertung einer Situation und nicht aufgrund objektiver Handlungsalternativen (vgl. Esser 1991, S. 431; Esser 1999, S. 340). Dieser Ansatz wird dem menschlichen Handeln insofern gerecht, dass er dieses

„als eine intentionale, an der Situation orientierte Wahl zwischen Optionen auffaßt [sic!] und damit der menschlichen Fähigkeit zu Kreativität, Reflexion und Empathie ebenso systematisch Rechnung trägt wie der Bedeutung von Knappheiten und von (Opportunitäts-) Kosten des Handelns.“ (Esser 1991, S. 431)

Innerhalb dieses Ansatzes dient die Wert-Erwartungstheorie als grundlegendes Selektionsprinzip, welche im Kern besagt:

„Versuche Dich vorzugsweise an solchen Handlungen, deren Folgen nicht nur wahrscheinlich, sondern, Dir gleichzeitig auch etwas wert sind! Und meide ein

Handeln, das schädlich bzw. zu aufwendig für Dich ist und/oder für Dein Wohlbefinden keine Wirkung hat!“ (Esser 1999, S. 248).

Nach dieser Vorstellung ist Handeln also eine Wahl zwischen Alternativen, die das Individuum nach dieser Grundregel gewichtet und selektiert. Mithilfe der Wert-Erwartungstheorie wird demnach versucht zu erklären, warum bestimmte Handlungen gewählt werden und andere nicht (vgl. ebd., S. 251-252). Dabei werden dem Wert eines Ziels die Aufwendungen für dessen Erreichung gegenübergestellt. Ist die Teilnahmeerwartung auch hoch, kann die Zielerreichung aus subjektiver Sicht dennoch zu aufwendig erscheinen und die „Eintrittswahrscheinlichkeit“ (Walter/Müller 2014, S. 4) sinkt. Diesem grundlegenden Selektionsprinzip folgend, lassen sich Entscheidungen nach dem SEU-Modell als ein dreistufiger Prozess abbilden:

1. Kognition

Die subjektive Wahrnehmung und Definition der eigenen Situation, in der eine Entscheidung anfällt, beeinflusst durch persönliche Präferenzen, Einstellungen sowie die subjektive Wahrnehmung objektiver Bedingungen.

2. Evaluation

Die Bewertung möglicher bzw. verfügbarer Handlungsalternativen als subjektive Aufwand-Nutzen-Abwägung, z.B. zu erwartende positive Folgen einer Weiterbildung versus Aufwendungen.

3. Selektion

Die Wahl der Handlungsalternative mit dem höchsten zu erwartenden subjektiven Nutzen, in diesem Fall zwischen der Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an einer Weiterbildung. (vgl. Esser 1991, S. 431-432)

Für die vorliegende Untersuchung interessiert, wie sich der Prozess bis zu der Wahl der Handlungsalternative ‚Studienteilnahme‘ subjektiv gestaltet und theoriegeleitet interpretieren lässt. Jedoch fehlt es der Handlungstheorie als solche an empirischem Gehalt, d.h. sie kann nur für eine empirische Untersuchung fruchtbar gemacht werden, wenn inhaltliche Annahmen über Restriktionen, Präferenzen und Ziele etc. vorliegen (vgl. Behringer 1999, S. 60-61). Da diese nach dem SEU-Modell nicht objektiv definierbar sind, sondern der subjektiven Wahrnehmung und Definition der Akteure zugrunde liegen, rückt die Perspektive des Individuums in das Zentrum der Betrachtung (vgl. ebd., S. 73-74). Hinweise zu Bedingungsstrukturen, die über die subjektive Wahrnehmung hinweg gelten, konnten bereits anhand der empirischen Befunde aus Kapitel 3 dargelegt werden. Wie Restriktionen und Bedingungen subjektiv wahrgenommen und bewertet oder eigene Präferenzen und Ziele gewichtet werden, ist folglich aus der Perspektive des Individuums selbst abzuleiten.

Esser (1999, S. 353) weist darauf hin, dass die meisten Entscheidungen keineswegs in dieser Komplexität und Systematik ablaufen, wie es das Modell vermuten lässt. Es kann lediglich eine Vorstellung vermitteln, wie Entscheidungsprozesse im Allgemeinen ablaufen.

fen (vgl. ebd.). Er verweist in diesem Zusammenhang auf die Grenzen der Wert-Erwartungstheorie als Erklärungsansatz, da Menschen bevorzugt nach fertigen Mustern und verankerten Modellen handeln (vgl. ebd., S. 357-358). Diese lösen in Entscheidungssituationen Automatismen aus und vereinfachen Entscheidungen im Modus des Wiedererkennens von Situationen (vgl. ebd.). Zwei wesentliche Mechanismen lassen sich als Erweiterung des SEU-Ansatzes anführen: Zum einen wird eine Entscheidung bevorzugt auf Basis von Gewohnheiten oder Routinen als „habitualisierte Reaktion“ (Behringer 1999, S. 82) getroffen. Unter Einbezug dieser sogenannten „Habits“ ist anzunehmen, dass sich Menschen mit häufiger Weiterbildungsteilnahme gewohnheitsmäßig für eine erneute Weiterbildungsteilnahme entscheiden (vgl. ebd., S. 87-88). Zum anderen verweisen „Frames“ auf ein übergeordnetes Leitmotiv, an dem alle weiteren Handlungsziele ausgerichtet werden, d.h. „(j)e nach „Frame“ gelten andere Handlungen als angemessen, effizient oder denkbar“ (Esser 1990, S. 238). Nach dieser Vorstellung ist davon auszugehen, dass bei einer hohen subjektiven Bedeutung der Berufstätigkeit primär Weiterbildungsziele verfolgt werden, die dem beruflichen Erfolg dienlich sind (vgl. Behringer 1999, S. 91). Nach diesem Erweiterungsansatz erfolgt die Evaluation von Handlungsalternativen erst in einer zweiten Stufe, nachdem im Rahmen der Situationswahrnehmung und -definition über Habits oder Frames entschieden wurde (vgl. ebd., S. 69-71).

4.4 Resümee

Der gewählte entscheidungstheoretische Rahmen soll als Grundlage dienen, das Entscheidungshandeln der Akteure, in diesem Fall die Entscheidung für die Aufnahme eines berufsbegleitenden Masterstudiums, einer theoriegeleiteten Beschreibbarkeit zugänglich zu machen. Es wird der Grundannahme gefolgt, dass Entscheidungen als bedingt rationale Wahl zwischen Handlungsoptionen im Kontext lebensweltlicher Einflüsse zu begreifen sind. Theorieorientiert soll herausgearbeitet werden, wie sich die Entscheidung für die Studienteilnahme dahingehend individuell darstellt. Ziel ist es, etwas über die subjektive Bilanzierung innerhalb wahrgenommener Handlungsoptionen, Hürden sowie Relevanzsetzungen zu erfahren, welche in den vorliegenden Fällen zu einer Entscheidung für eine Studienteilnahme geführt hat. Wie diese Bedingungen entstehen sowie Aufschlüsse zu inneren Vorgängen, d.h. unter welchen kognitiven oder emotionalen Bedingungen Erwartungen oder individuelle Präferenzen entstehen, sind damit nicht erklärbar (vgl. Esser 1999, S. 298). Dies stellt für die vorliegende Untersuchung allerdings keinen Mangel dar, da die Entstehungskontexte nicht Gegenstand der Betrachtung sind. Vielmehr interessiert die subjektive Wahrnehmung und Bewertung der Situation, die zu einer Weiterbildungsteilnahmeentscheidung führt. Hierfür soll der SEU-Ansatz als theoretischer Bezugsrahmen zur Anwendung kommen, um den individuellen Entscheidungsprozess einer theoriegeleiteten Beschreibbarkeit zugänglich zu machen.

5. Methodisches Vorgehen

5.1 Qualitativer Forschungsansatz

Da für die vorliegende Untersuchung die individuelle Sichtweise im Mittelpunkt der Betrachtung steht, sollte ein methodischer Zugang gewählt werden, mit dem der Raum für subjektive Darstellungen geöffnet und für die Analyse des individuellen Entscheidungsverhaltens fruchtbar gemacht werden kann. Hierfür sind qualitativ-interpretierende Verfahren insofern geeignet, da sie darauf ausgelegt sind, „Material mit einer hohen Tiefendimension und einer großen Kontextfülle zu analysieren und zu interpretieren.“ (Kromrey 2009, S. 295). Die Stärke eines qualitativen Vorgehens kann folglich darin gesehen werden, die Entscheidungsmomente gezielt in den Blick zu nehmen, um darin das Wechselverhältnis unterschiedlicher Einflussfaktoren differenziert beleuchten zu können (vgl. Ecarious/Miethe/Tervooren 2014, S. 10-11).

Entscheidungstheoretische Ansätze werden in der Bildungsforschung bisher fast ausschließlich in quantitativen Erhebungen nutzbar gemacht, da sie sich aufgrund von Rationalitätsannahmen sowie Kosten-Nutzen-Überlegungen gut operationalisieren lassen (vgl. Miethe/Dierckx 2014, S. 23). Sie deshalb für die qualitative Forschung nicht zu berücksichtigen, kann allerdings zur Folge haben, dass die Entscheidungssituation als solche nicht hinreichend in die Betrachtung mit einbezogen wird (vgl. ebd., S. 33). Für die Untersuchung des individuellen Entscheidungsprozesses sind allerdings insbesondere „die Perspektive des entscheidenden Individuums, seine individuellen Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Deutungsmuster, seine Relevanzsetzungen, Intentionen und die von ihm wahrgenommenen Zwänge“ (Behringer 1999, S. 81) von Bedeutung. Als mögliches Problem für eine qualitative Untersuchung gilt jedoch, dass vorausgesetzt werden muss, dass das Individuum die relevanten Faktoren von sich aus benennt (vgl. ebd., S. 80). Dem lässt sich mit Bolder und Hendrich (2000, S. 51) entgegen setzen, dass subjektive Darstellungen bereits wichtige Hinweise zu den individuellen Relevanzsetzungen geben durch „individuelle, persönlichkeitspezifische Herangehens-, Sicht- und Umgehensweisen mit bestimmten im Interview erscheinenden Problemen oder Sachverhalten“.

5.2. Feldzugang und Beschreibung des Samples

5.2.1 Wahl der Einrichtung und des Studiengangs

Die Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW) wurde für die Untersuchung ausgewählt, da aufgrund der eigenen Mitarbeit in der Einrichtung der Zugang zum Feld erleichtert wurde und im Rahmen der Tätigkeit auf die notwendigen Studierendendaten zugegriffen werden konnte. Demnach bestimmt sich die Auswahl des Untersuchungsfeldes maßgeblich über die Zugänglichkeit, welches für empirische Studien ein durchaus gängiges und sinnvolles Verfahren ist, um den gewünschten Personenkreis zu erreichen (vgl. Merrens 2000, S. 288). Hinsichtlich ihrer fachlichen Ausrichtung ist die DUW ebenfalls interessant, da sie sich durch ein besonderes Leistungsprofil auszeichnet mit der Fokussierung auf berufsbegleitende weiterbildende Master-Studienprogramme. Des Weiteren

nimmt sie unter den Anbietern von wWB eine Sonderrolle ein, da sie 2009 als erste staatlich anerkannte Weiterbildungsuniversität Deutschlands im Rahmen einer ‚Public Private Partnership‘ zwischen der Freien Universität Berlin (FU) und der privaten Klett-Gruppe gegründet wurde (vgl. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2013). Aufgrund ihres Ursprungs kann sie folglich als ein Hybrid zwischen staatlicher und privater Universität betrachtet werden. Zwar ging die DUW 2013 vollständig an die private Steinbeis-Gruppe über, hat jedoch ihr Angebotsprofil weitestgehend beibehalten (vgl. ebd.).

Die Entscheidung für die Wahl eines konkreten Studienprogramms begründet sich darin, dass damit auf einen gemeinsamen Orientierungsrahmen zwischen den Interviewteilnehmenden Bezug genommen werden kann, auf den sich die individuelle Entscheidung jeweilig ausrichtet. Die Wahl fiel schließlich auf das berufsbegleitende Master-Studienprogramm ‚Bildungs- und Kompetenzmanagement‘ (BKM). Für dieses Studienprogramm konnte für die erfolgreiche Akquise von potenziellen Interviewteilnehmenden auf die Unterstützung der Studiengangsleiterin zurückgegriffen werden. Die Studiengangsleiterin fungierte demnach als „gatekeeper“ (Merkens 1997, S. 101), da durch sie der Zugang zum interessierenden Personenkreis und zu relevanten Informationen über potenzielle Interviewteilnehmende ermöglicht wurde.

5.2.2 Auswahl der Interviewteilnehmenden

Die empirische Bearbeitung des Themas sollte auf der Grundlage von qualitativen Einzelfallanalysen erfolgen. Da für die vorliegende Untersuchung die Tiefe und Komplexität des individuellen Entscheidungsprozesses in den Mittelpunkt gestellt wurde, waren große Fallzahlen von vornherein ausgeschlossen. So weist unter anderem Kromrey (2009, S. 295) darauf hin, dass sich bereits in nur einem Fall inhaltsreiche Informationen verdichten. Für Einzelfallanalysen spricht zudem, dass sie hilfreich sind, um Einflussfaktoren zu untersuchen und tiefgreifende Zusammenhänge in Bezug auf einzelne Subjekte zu betrachten. Dabei ermöglicht eine kleine Fallauswahl, das Augenmerk stärker auf fallbezogene Besonderheiten zu richten (vgl. Mayring 2002, S. 44).

Da interne Statistiken nicht geführt werden, war es für die gezielte Auswahl potenzieller Interviewteilnehmender zunächst erforderlich, sich einen Überblick über die Studierendenzahlen und das Studierverhalten im gewählten Studiengang zu verschaffen. Dies erfolgte auf Basis der dokumentierten Studien- und Prüfungsanmeldungen. Eine grundlegende Herausforderung für die Analyse des Entscheidungsprozesses besteht darin, dass eine Befragung in der konkreten Entscheidungssituation zumeist nicht möglich ist. Es ist also davon auszugehen, dass die Situationsbeschreibung umso genauer ist, je kürzer der Entscheidungsprozess zurückliegt (vgl. Behringer 1999, S. 79). Um dieser Herausforderung zu begegnen, wurde der zeitliche Abstand zum Entscheidungsprozess zum Auswahlkriterium gemacht und die Stichprobenauswahl auf die zuletzt immatrikulierten Personen reduziert. Anhand der Vorauswahl konnten sechs potenzielle Interviewteilnehmende ermittelt werden, die anhand des Auswahlkriteriums ‚Studienbeginn Oktober 2012‘ selektiert wurden.

In einem weiteren Schritt wurden anhand der Studierendenakten relevante personenbezogene Daten zusammengetragen. Darunter befanden sich die Kontaktdaten, studienbezogene Daten sowie Informationen über Schul- und Berufsabschlüsse zum Zeitpunkt der Studienanmeldung. Dieses Vorgehen diente zunächst dem Aufschluss über die Variation der Stichprobe und für die geplante Kontaktaufnahme. Der Kontakt wurde in Absprache mit der Studiengangsleiterin per E-Mail aufgenommen. Die Teilnahme an den Interviews wurde darin als freiwillig und anonymisiert kommuniziert. Es gab zeitversetzt drei Rückmeldungen per E-Mail mit direkten Interviewzusagen. Die Interviews konnten binnen eines Monats mit den drei Teilnehmenden geführt werden. Ein Interview konnte persönlich erfolgen, die zwei weiteren wurden via Skype geführt. Nach einer ersten Sichtung der Interviews wurde deutlich, dass diese bereits eine hohe Variation und Anschaulichkeit aufwiesen. Da zudem keine weiteren Interviewteilnehmenden aus dem Studienjahrgang akquiriert werden konnten und das gewonnene Interviewmaterial für die Analyse aufschlussreich erschien, wurde schließlich darauf verzichtet, den Stichprobenradius zu vergrößern. Es wurde stattdessen entschieden, mit dem bereits erhobenen Interviewmaterial für die Analyse fortzufahren. Die Stichprobe weist zwar keine Repräsentativität auf, gilt aber im Sinne der Fragestellung als anschaulich (vgl. Mayring 2010, S. 54).

Die drei Teilnehmenden haben das Masterstudium zum Interviewzeitpunkt bereits erfolgreich abgeschlossen. Bei den Befragten handelt es sich im Einzelnen um:

Frau P.: weiblich, 38 Jahre alt, Projektkoordinatorin bei einer Krankenkasse

Frau K.: weiblich, 58 Jahre alt, Schulleiterin einer Krankenpflegeschule

Herr S.: männlich, 49 Jahre alt, Marketingberater und Dozent

Die vollständigen Kurzprofile der Interviewteilnehmenden sind dem Anhang dieser Arbeit zu entnehmen (vgl. Anhang A, S. 75).

5.3. Erhebungsmethode

5.3.1 Das problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel

Als Erhebungsmethode für die vorliegende Untersuchung wurde das problemzentrierte Interview von Witzel ausgewählt. Die Besonderheit dieses Interviewverfahrens liegt darin, dass es gleichzeitig einem theoriegeleiteten Vorgehen sowie dem Prinzip der Offenheit gerecht werden möchte, indem das Interview als „induktiv-deduktives Wechselspiel“ (Witzel 2000, S. 2) gestaltet wird. Es ermöglicht durch eine strukturierte Vorgehensweise mit einem offenen Einstieg einen systematisch geleiteten Zugang zu der Lebenswirklichkeit der Befragten und bleibt dabei gleichzeitig an der Forschungsfrage orientiert (vgl. Gahleitner 2008, S. 226). So wurde das Verfahren im Sinne der Fragestellung als dienlich empfunden, um das Ineinandergreifen von Einflussfaktoren auf die Studienentscheidung offen zu legen und dabei nicht den Bezug zum Thema zu verlieren. Auch Bolder und Hendrich (2000, S. 46) plädieren für dieses Verfahren, „weil es nicht nur diese Forderun-

gen an die Erkenntnisgewinnung systematisch-kontrolliert abdeckt, sondern mit der Zentrierung auf das in Frage stehende Problem den Interviewten nicht am – wissenschaftlich interessierenden – Thema vorbeierzählen lässt [sic!].“

Für die Konzeption des problemzentrierten Interviews schlägt Witzel (2000, S. 4) einige Instrumente vor, von denen der Interviewleitfaden sowie die Audioaufzeichnung zum Einsatz kommen sollten. Durch die Aufzeichnung der Interviews können diese nicht nur in ihrer Vollständigkeit präzise erfasst werden, sondern es erlaubt während des Interviews die Konzentration auf den Gesprächsverlauf und seine Besonderheiten (vgl. ebd.). Auf den Kurzfragebogen zur Ermittlung personenbezogener Daten wurde hingegen verzichtet, da diese Informationen bereits anhand der Studierendenakten gewonnen werden konnten und zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung vorlagen (vgl. Anhang A).

5.3.2 Konzeption des Interviewleitfadens

Zur Strukturierung und Lenkung des Gesprächs im Sinne der Fragestellung und für eine Vergleichbarkeit der Fälle wurde ein Interviewleitfaden konzipiert. Dieser sollte es den Interviewten ermöglichen, freie und offene Antwortmöglichkeiten zu geben (vgl. Mayring 2002, S. 70-71). Für dessen Gestaltung wurden zunächst die relevanten Themenbereiche festgehalten (vgl. Witzel 2000, S. 4). Diese ergaben sich aus den Vorannahmen, die aus dem handlungstheoretischen Ansatz von Esser gewonnen werden konnten. Die Themenbereiche, welche die individuelle Studienentscheidung betreffen, bezogen sich demnach auf konkrete Kosten-Nutzen-Überlegungen, wahrgenommene Hürden, persönlichen Situationsinterpretationen sowie Relevanzsetzungen im Entscheidungsprozess. Zudem sollten Aspekte der Selbst- und Fremdbestimmtheit im Entscheidungsprozess und Hinweise zum Stellenwert von Weiterbildung im Lebenszusammenhang erfasst werden.

Als erzählungsgenerierende Kommunikationsstrategie schlägt Witzel (ebd., S. 5) für den Gesprächseinstieg eine vorformulierte Einleitungsfrage vor. Mithilfe dieser soll das Gespräch auf das zentrale Problem hingeleitet werden, und sie ist gleichzeitig so offen zu formulieren, dass zur freien Erzählung angeregt wird (vgl. ebd.). Die Interviewteilnehmenden wurden gebeten, von der Zeit zu berichten, als sie sich für ihr Masterstudium entschieden. Ziel war es, die Erinnerung anzuregen, um etwas über die bereits getroffene, in der Vergangenheit liegende Studienentscheidung zu erfahren. Zudem sollten die jeweiligen Bezugs- und Anknüpfungspunkte erschlossen werden, welche für die subjektive Wahrnehmung und Definition der individuellen Entscheidungssituation zentral sind.

Im Weiteren sollten Themenbereiche angeregt werden, die für die Wahrnehmung und Bewertung der Entscheidungssituation eine Rolle spielten. Allgemeine Sondierungen im Sinne des Aufgreifens thematischer Aspekte und des gezielten Nachfragens dienten dazu, auf individuelle Bedeutungsstrukturen einzugehen und etwas über die entscheidungsrelevanten Faktoren und deren Zusammenspiel zu erfahren. Dieses Vorgehen verdeutlicht das Prinzip der Induktion im problemzentrierten Interview (vgl. ebd.). Einige Ad-

hoc-Fragen wurden im Vorfeld notiert, um Aspekte zu erfassen, die aufgrund der Interviewstruktur eventuell nicht genannt werden würden, für die vorliegende Untersuchung jedoch als relevant erachtet wurden. Ad-hoc-Fragen werden in der Regel zum Ende des Interviews gestellt, um abzusichern, dass wichtige Themenbereiche in der Interviewsituation nicht ausgeklammert werden (vgl. ebd., S. 6).

Mithilfe einer Schlussfrage sollte anschließend wieder der Bezug zur gegenwärtigen Lebenssituation der Befragten hergestellt werden. Die Interviewteilnehmenden wurden aufgefordert, ihre aktuelle Lebenslage nach Beendigung des Studiums sowohl hinsichtlich wahrgenommener Veränderungen als auch in Bezug auf die rückblickende Bewertung ihrer Studienentscheidung zu beschreiben. Für einen offenen Gesprächsausstieg wurden abschließend noch persönliche Anliegen und Rückfragen erfragt. Dadurch sollte den Interviewten die Möglichkeit eingeräumt werden, Informationen zu ergänzen, die von ihnen als relevant erachtet wurden. Gleichzeitig sollte sichergestellt werden, dass im Interviewverlauf keine bedeutenden Aussagen ausgelassen wurden. Der vollständige Interviewleitfaden befindet sich im Anhang dieser Arbeit (vgl. Anhang B).

5.4. Auswertungsverfahren

5.4.1 Transkription der Interviews

Für die Auswertung sollten die Interviews vollständig transkribiert werden, um diese anschließend der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring zugänglich zu machen. Dabei ist die Transkription ein wichtiger Schritt im Prozess der Auswertung und bestimmt deren Möglichkeiten bereits maßgeblich mit (vgl. Langer 2013, S. 515). Für die vorliegende Untersuchung wurde für eine bessere Lesbarkeit sowie für ein klares Textverständnis auf die Übertragung der Audioaufnahmen in ein normales Schriftdeutsch als Transkriptionstechnik zurückgegriffen (vgl. Mayring 2002, S. 91). Dieses Vorgehen erschien sinnvoll, da für die vorliegende Untersuchung die inhaltlich-thematische Ebene im Mittelpunkt stehen sollte (vgl. ebd.). Sprachliche Auffälligkeiten wurden durch Sonderzeichen gekennzeichnet, um thematische Schwerpunktsetzungen und andere Besonderheiten festhalten zu können. Da für die Auswertung des Interviewmaterials auf die Unterstützung des Auswertungsprogramms MAXQDA zurückgegriffen wurde, sind die Transkriptionsregeln für die computergestützte Analyse nach Kuckartz (2010, S. 44) zur Anwendung gekommen. Diese gelten bezüglich der sprachlichen Glättung, des Einsatzes von Sonderzeichen für besondere Betonungen, Lautäußerungen und Auslassungen sowie hinsichtlich der anonymisierten Kennzeichnung der interviewten Personen (vgl. ebd.).

5.4.2. Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring

Das Modell der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring wurde für die vorliegende Untersuchung ausgewählt, da es besonders geeignet ist, um Interviewmaterial systematisch und theoriegeleitet auszuwerten (vgl. Mayring 2002, S. 114). Von den von Mayring vor-

geschlagenen Grundformen für die Qualitative Inhaltsanalyse wurde die der Zusammenfassung mit induktiver Kategorienbildung gewählt (vgl. ebd., S. 115). Hierfür dienten die theoretischen Annahmen, die sich aus dem Entscheidungsmodell von Esser ableiten lassen, der Festlegung von Kategoriendimensionen und bildeten im weiteren Verlauf der Analyse den theoretischen und begrifflichen Bezugsrahmen für die Entwicklung von Hauptkategorien. Mit dem Verfahren der zusammenfassenden Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung sollten die Eigenheiten des individuellen Entscheidungsprozesses sowie tiefliegende Strukturen hinreichend und möglichst nahe am Ausgangsmaterial erfasst werden. In einem weiteren Analyseschritt sollten die Einzelfälle durch die Bildung von thematischen Hauptkategorien einer fallübergreifenden Betrachtung zugänglich gemacht werden.

5.4.2.1 Ablaufmodell der Analyse

Ziel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist es, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben (und; A. d. V.) durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2010, S. 65). Wenn dabei nur die Textbestandteile berücksichtigt werden, die nach einem bestimmten Selektionskriterium ausgewählt werden, dann beschreibt dies das Vorgehen einer induktiven Kategorienbildung (vgl. ebd., S. 66). Hierbei werden die Kategorien direkt aus dem Material gewonnen und nicht anhand theoretischer Erwägungen im Vorfeld festgelegt (vgl. ebd., S. 83). Dieses Vorgehen erschien für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit sinnvoll, um besondere Aspekte und Eigenheiten des Einzelfalles nicht durch theoretische Vorannahmen zu verstellen. Dabei galt es zunächst ein Selektionskriterium zu wählen, um sicherzustellen, dass nur die für die Fragestellung wesentlichen Inhalte extrahiert werden (vgl. ebd., S. 84-85). Es wurde festgelegt, dass alle Hinweise zum Entscheidungsverhalten, die im Zusammenhang mit der persönlichen Studienentscheidung stehen, erfasst werden sollten. Für die systematische und präzise Auswertung des Materials galt es entlang des Selektionskriteriums Analyseeinheiten festzulegen (vgl. Mayring 2010, S. 59). Entsprechende Aussagen, die auf das Entscheidungsverhalten hinweisen, bildeten die kleinste Kodiereinheit. Bei der Zusammenfassung fallen die Auswertungs- und Kontexteinheit zusammen (vgl. ebd., S. 71). Diese war im ersten Durchgang der einzelne Fall und umfasste im zweiten Durchgang das gesamte Interviewmaterial.

5.4.2.2 Entwicklung des Kategoriensystems

Erster Durchgang: Fallinterne Zusammenfassung

Für die Zusammenfassung der Einzelfälle wurde zunächst ein niedriges Abstraktionsniveau gewählt, um sich möglichst nahe am Ausgangsmaterial zu orientieren. Dabei wurden die selektierten Aussagen unter dem gewählten Abstraktionsniveau paraphrasiert und generalisiert und durch Streichung, Bündelung und Integration inhaltsgleicher Aussagen in einem Kategoriensystem zusammengefasst (vgl. ebd., S. 67-70). Hierfür wurden

in MAXQDA inhaltstragende Textstellen zunächst markiert und mithilfe der Notizen-Funktion nahe am Ausgangsmaterial paraphrasiert. Durch Codierungen wurden die Textstellen anschließend zusammengefasst und entweder einer bestehenden Kategorie zugeordnet oder in eine neue Kategorie subsumiert. Entstanden ist ein komplexes, fallbezogenes Kategoriensystem, welches für die Darstellung der Einzelfälle zugrunde gelegt wird.

Zweiter Durchgang: Bildung von fallübergreifenden Hauptkategorien

In einem nächsten Durchlauf wurden fallübergreifende Hauptkategorien gebildet, die dazu dienen, die zentralen, im Interview genannten Themen begrifflich zu bündeln und zusammenzufassen. Diese wurden inhaltlich aus dem Material erschlossen und begrifflich an die Theorie angebunden. Anhand dieser Vergleichsdimensionen kann auf relevante Themenbereiche fallübergreifend Bezug genommen werden, die mit der individuellen Teilnahmeentscheidung zusammenhängen. Es soll kein Anspruch auf eine Vergleichbarkeit des individuellen Entscheidungsverhaltens erhoben werden. Dies soll lediglich der Veranschaulichung sowie der Diskussion der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung dienen. Für die Bildung des Kategoriensystems wurde das Abstraktionsniveau erhöht und die Kategoriensysteme der einzelnen Fälle darunter thematisch gebündelt. Ziel war es, fallübergreifend ein an die Theorie angebundenes Kategoriensystem herauszubilden (vgl. ebd., S. 69). Es konnten die folgenden Hauptkategorien gewonnen werden:

- HK1: Studienmotive und Nutzenerwartungen
- HK2: Wahrgenommene Hürden und Zwänge
- HK3: Bedingungen des beruflichen und sozialen Umfeldes
- HK4: Persönliche Werte und Einstellungen
- HK5: Biografische Ereignisse und Bildungserfahrungen
- HK6: Angebotsfaktoren und -alternativen
- HK7: Wahrgenommener Nutzen des Studiums

Die vollständigen Kategoriensysteme mit Darlegung der einzelnen Reduktionsschritte zur Kategoriengewinnung können dem Anhang dieser Arbeit entnommen werden (vgl. Anhänge C-D, S. 77-93).

5.5 Kritische Methodenreflexion

Das problemzentrierte Interview nach Witzel hat sich als geeignet erwiesen, um in der Interviewdurchführung strukturiert vorzugehen und dennoch thematisch offen zu bleiben. Als herausfordernd wurde empfunden, die zu interessierenden Themen in geeignete Fragestellungen umzuwandeln und die wesentlichen inhaltstragenden Aspekte in der Interviewsituation hervorzulocken. Bei der Interviewdurchführung wurde bei den Befragten

mitunter eine Vermischung von Gegenwartsperspektive und retrospektiver Sicht wahrgenommen. Dies hängt offensichtlich mit möglichen Erinnerungsfehlern sowie einer veränderten Wahrnehmung früherer Erfahrungen und Handlungen zusammen. Diese Färbung von Rekonstruktionen ist als methodische Einschränkung nicht ganz auszuschließen.

Die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring hat sich für eine systematische und theoriegeleitete Auswertung als angemessen erwiesen. So konnte eine gezielte Interpretation des Entscheidungsprozesses angestrebt werden, indem die subjektiven Deutungen explizit in den Blick genommen wurden. Der biografische Gesamtkontext, in den Entscheidungen eingebettet sind, lässt sich damit allerdings nicht erschließen. Miethe und Dierckx (2014, S. 35) zufolge wäre hierfür eine umfassende Fallrekonstruktion erforderlich. Dies kann eine Inhaltsanalyse allein nicht leisten und es wäre im Rahmen dieser Arbeit auch nicht realisierbar gewesen. Da interessiert, welche Faktoren für die Studienentscheidung als relevant genannt werden, stellt dies für das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung jedoch keinen Mangel dar. So wird als durchaus nachvollziehbar angesehen, welche biografischen und situativen Bezugs- und Anknüpfungspunkte für die Beschreibung der jeweiligen Studienentscheidung gewählt werden. Dies ist im Folgenden aufzuzeigen.

6. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse, welche durch die Qualitative Inhaltsanalyse schrittweise erarbeitet wurden, sind im Folgenden darzulegen und in Richtung der Fragestellung theoriegeleitet zu interpretieren. Es geht nun darum, den individuellen Entscheidungsprozess für die Studienteilnahme zunächst fallintern zu rekonstruieren. In einem weiteren Schritt werden die im Fallvergleich thematisch herausgearbeiteten Hauptkategorien einer fallübergreifenden Betrachtung zugänglich gemacht. Im Anschluss daran ist kritisch zu reflektieren, welche Aspekte des Entscheidungsverhaltens sich mithilfe des gewählten Zugangs abbilden lassen und welche Auffälligkeiten und Besonderheiten sich im Rahmen der Untersuchung herauskristallisieren. Anschließend soll die Bedeutung der Ergebnisse für den wissenschaftlichen Diskurs und für die Weiterbildungspraxis im Bereich der wWB diskutiert werden.

6.1. Einzelfalldarstellung der Interviewteilnehmenden

Die Rekonstruktion des Entscheidungsverhaltens erfolgt zunächst am Einzelfall und fragt entlang der theoretischen Vorannahmen nach der subjektiven Wahrnehmung und Bewertung der individuellen Entscheidungssituation, die jeweils zur Entscheidung für die Studienteilnahme führte. Die Darstellung erfolgt entlang der Interviewstruktur und unter Einbezug der herausgearbeiteten Kategorien. Die verwendeten Zitate werden mit Verweis auf die jeweilige Interviewtranskription (P., K., S.) sowie unter Angabe der entsprechenden Abschnittsnummer (A) und Seitenangabe (S.) angeführt.

6.1.1 Frau P. „ich brauche noch so ein paar Tools rechts und links“

Im Rückblick wählt Frau P. ihr Erststudium als Bezugspunkt für die Beschreibung ihrer Entscheidungssituation. So hatte sie bereits erfolgreich ein Bachelorstudium im Gesundheits- und Sozialmanagement nebenberuflich absolviert und konnte anschließend in eine neue berufliche Position innerhalb des Unternehmens aufsteigen (vgl. P., A9/S. 1). Nach zwei Jahren in der neuen Position stellte sich bei ihr erneut das Gefühl der beruflichen Langeweile ein und sie hegte den Wunsch, sich persönlich zu verändern und weiterzuentwickeln (vgl. P., A9/S. 1). Dieser Aspekt lässt nach dem SEU-Ansatz annehmen, dass die positive Aufstiegserfahrung als Nutzenfaktor in die Situationsbewertung einging und die Erwartung bestärkte, durch eine erneute Studienteilnahme wieder individuellen Nutzen erzielen zu können (vgl. Behringer 1999, S. 95). Hinzu kam das persönliche Empfinden, der Bachelor sei noch nicht ausreichend und sie bräuchte noch mehr „Tools rechts und links“ sowie „Input“ (ebd.). Nach dem SEU-Ansatz wird eine Weiterbildungsentscheidung getroffen, wenn sich eine Person durch subjektive oder objektive Bedingungen aufgefordert fühlt und Weiterbildung eine mögliche Handlungsalternative darstellt (vgl. Behringer 1999, S. 82). Der persönliche Drang: „ich brauche auch noch etwas, was mich irgendwie (,) was mich kickt. Also, wo ich auch einfach Spaß habe irgendwie zu arbeiten, an mir zu arbeiten, weiterzumachen [...]“ (P., A9/S. 1), trifft bei Frau P. zusammen mit der wahrgenommenen Anforderung, das eigene Wissen breiter aufstellen zu müssen (vgl. ebd., A17/S. 2-3). In diesem Zusammenhang wird von Frau P. auch die Wichtigkeit eines Masterabschlusses betont: „bei bestimmten Stellen braucht man einfach ein Masterstudiengang oder braucht man ein bisschen mehr, muss man ein bisschen mehr einbringen.“ (ebd., A17/S. 3). Dabei spielt für das Entscheidungshandeln keine Rolle, ob diese Annahme objektiv richtig ist, sondern dass sie in der Situationsdefinition als subjektiv richtig wahrgenommen wird (vgl. Behringer 1999, S. 63).

Richtungsweisend für die Studienentscheidung war für Frau P. zudem der Wunsch nach einer Handlungswahl mit einer hohen Passung zu den eigenen Stärken, zum absolvierten Erststudium und zum aktuellen Berufsbild (vgl. P., A9/S. 1). Dadurch wird die Situation in ihrer Komplexität reduziert und eine Auswahl an möglichen Handlungsalternativen bereits vorselektiert (vgl. Esser 1999, S. 66). Die Entscheidungssituation von Frau P. wurde zusätzlich von der persönlichen Bedingung gerahmt, dass ein Berufsausstieg für sie ausgeschlossen war, um finanziell unabhängig zu bleiben (vgl. P., A9-A15/S. 1-2).

Frau P. führt ihre persönliche Veränderungsbestrebung als Begründung für ihre Studienentscheidung an (vgl. ebd., A17/S. 3). Sie betont, dass nicht die Karriere, sondern das persönliche Weiterkommen für sie im Fokus stand (vgl. ebd.). Dabei wurde ihre Entscheidung maßgeblich von der Erwartung geleitet, durch ein Masterstudium eine bessere berufliche Standfestigkeit und mehr Wissen zu erreichen (vgl. ebd., A27/S. 4). Ihr Wunsch nach beruflicher Sicherheit bezog sich darauf, „bestimmte Zusammenhänge zu verstehen. Die Sicherheit ... die methodische Sicherheit, so das alles. Wissenschaftliche Sicherheit.“ (ebd., A91/S. 10-11). Auch wenn Frau P. Karriereziele nicht als primär entscheidungsrelevant betont, wurden sie als mögliche positive Folge in die Entscheidung

mit einbezogen: „der größere Antrieb war einfach, dass mir der Bachelorstudiengang gefühlt noch nicht ausreichend Sicherheit geboten hat, um bestimmte Positionen vielleicht später einmal zu übernehmen [...]“ (ebd., A89/S. 10). Frau P. betont in diesem Zusammenhang ihre persönliche Ablehnung von Personen, die beruflich aufsteigen, ohne ihrer Ansicht nach über fundiertes Wissen zu verfügen, sogenannte „Schaumschläger“ (ebd., A93/S. 11). So resümiert sie: „und da wusste ich, dass ich darauf keine Lust habe und deswegen wollte ich halt einfach auch so nicht weiter kommen, sondern halt das Ganze auch einfach ein bisschen fundierter angehen.“ (ebd., A95/S. 11).

Unter Einbezug des Kostenfaktors Zeit wurde der Nutzen des Studiums von Frau P. in Frage gestellt: „zwei Jahre ist auch noch mal ganz schön lange, nutzt es mir wirklich was für meine Zukunft (?) [...]“ (ebd.) Dass der Zeitfaktor dennoch als wenig entscheidungstragend bewertet wurde, steht für Frau P. im Zusammenhang mit den studienfreundlichen Bedingungen des Arbeitgebers, denn dieser bot die Möglichkeit zur flexiblen Arbeitseinteilung sowie weitere monetäre und zeitliche Unterstützungsleistungen im Rahmen eines betrieblichen Studienförderprogramms (vgl. ebd., A17/S. 3; A29/S. 4). Die Unterstützung des Arbeitgebers bei dem Ausbalancieren von Arbeit, Studium und Privatleben beschreibt Frau P. für ihre Studienentscheidung als aufwandreduzierenden Faktor:

„und dass ich eigentlich einen Arbeitgeber hatte oder auch habe, der das relativ gut ermöglicht. Also, wo die Bedingungen so weit stimmen, dass es auch möglich ist einen Studiengang nebenbei zu machen ohne komplett sein gan-
zes Leben nur noch auf Studium und Beruf auszurichten.“ (ebd., A17/S.3)

Hinsichtlich der direkten Studienkosten wurde der Studiengang an der DUW von Frau P. gegenüber anderen Studiengängen zwar als teurer bewertet, es überwogen für ihre Studienwahl allerdings ein für sie überzeugendes Lehr-/Lernkonzept, als spannend wahrgenommene Module sowie ansprechende Inhalte (vgl. ebd. A17-A23/S. 3).

Frau P. hat ihr soziales Umfeld aktiv in ihre Studienentscheidung mit einbezogen. Die Eltern und auch einige Freunde haben ihr Vorhaben mitunter nicht nachvollziehen können, aufgrund der hohen Studienkosten, der vorhandenen Jobsicherheit sowie des bereits absolvierten Bachelorstudiums (vgl. ebd., A35/S. 5). Die meisten haben das Vorhaben allerdings unterstützt, was Frau P. als wichtig für ihre Studienentscheidung bewertet: „Also wenn alle gesagt hätten: Also, sag mal, hast Du sie noch alle, wozu? Dann hätte ich es wahrscheinlich nicht gemacht.“ (ebd., A37/S. 5). Vom beruflichen Umfeld hat Frau P. ihre Studienentscheidung hingegen klar abgegrenzt und weder Arbeitgeber noch Kollegen mit einbezogen (vgl. ebd., A57/S. 7). Demgegenüber wollte sie ihr Vorhaben als „privates Vergnügen“ verstanden wissen (ebd., A63/S. 8).

Eine konkrete Alternative zum Masterstudium hat Frau P. in ihre Überlegungen nicht mit einbezogen. Dies begründet sie damit, dass sie zum einen nichts zu verlieren hatte und zum anderen Alternativen, z.B. eine andere Hochschule, verfügbar gewesen wären (vgl. ebd., A41-43/S. 6). Ihre Entscheidung sah sie überdies zu keinem Zeitpunkt gefährdet. So sei der Antrieb es durchzuziehen stärker gewesen als zwischenzeitliche Zweifel (vgl. ebd., A47-49/S. 6-7). Die persönlichen Zweifel bezogen sich Frau P. zufolge darauf, dem

Studium möglicherweise intellektuell nicht gewachsen zu sein (vgl. ebd., A81/S. 10). Frau P. räumt in diesem Zusammenhang ihr Minderwertigkeitsgefühl ein, welches sie auf ihren vorzeitigen Schulabbruch zurückführt: „also ich habe mein Abitur nicht gemacht und habe auch nicht gleich danach studiert und hatte wahrscheinlich auch immer so ein Stück weit Minderwertigkeitskomplexe.“ (ebd., A35/S. 5). Nach dem Schulabgang in der 11. Klasse hatte sie zunächst eine Berufsausbildung begonnen. Dort habe sie sich jedoch nicht wohl gefühlt und wurde von dem Gedanken angetrieben, für sich persönlich mehr erreichen zu wollen. (vgl. ebd., A87-A89/S. 10). Dies führte schließlich zur späteren Aufnahme des Bachelorstudiums (vgl. ebd.). Offenbar ist das Bildungsbestreben nach ‚mehr Wissen‘ bereits in der negativen Schulerfahrung verankert und es ist anzunehmen, dass es daher auch die Nutzenbewertung für das Weiterbildungsstudium maßgeblich mitbestimmte.

Hinzu kommt bei Frau P. ein allgemein hohes Weiterbildungsinteresse und die insgesamt hohe Nutzenbewertung von Weiterbildung: „Ich könnte den ganzen Tag Seminare und Fortbildungen belegen. Ich finde das super.“ (P., A69/S. 8) So bewertet Frau P. neben Weiterbildung im Allgemeinen auch ihre Studienentscheidung rückblickend positiv. Sie sei nun bereit eine Führungsrolle zu übernehmen und fühle sich sicherer im Beruf (vgl. ebd. A99/S. 11-12). So fasst Frau P. zusammen: „das, was ich habe, das Fundament, das ist super. Und das wäre vor drei Jahren nicht der Fall gewesen.“ (ebd., A99/S. 12).

6.1.2 Frau K. „dass mir nicht jemand vor die Nase gesetzt wird“

Als Ausgangspunkt zur Darstellung ihrer Entscheidungssituation knüpft Frau K. an ihre berufliche Situation an. Sie ist seit 2003 Leiterin einer Gesundheits- und Krankenpflegeschule. Zwischenzeitliche Gesetzesänderungen führten dazu, dass ein Hochschulabschluss für die Position der Schulleitung immer wichtiger wurde und ihre bisherige Qualifikation nicht mehr genügte (vgl. K., A9/S. 1). Sie war nur „herkömmlich weitergebildet“ (ebd., A9/S. 1). Dies bedeutet, dass sie über den Lehrberuf zur Gesundheits- und Krankenpflegerin, langjährige Praxiserfahrung sowie eine Weiterbildung zur Schulleitung in diese Position aufsteigen konnte, denn ein entsprechendes Studienangebot gab es damals noch nicht (vgl. ebd.). Die Notwendigkeit eines Studiums für den Erhalt ihrer beruflichen Position bewertet Frau K. rückblickend als äußere Motivation für ihre Studienentscheidung:

„Und das war für mich eigentlich der Grund zu sagen, also der extrinsische Grund: gesetzliche Forderungen und Schule leiten, das wird in Zukunft, dass mir nicht jemand vor die Nase gesetzt wird, habe ich gedacht: Gut, also dann mache ich das.“ (ebd., A9/S. 1-2).

Nach dem Ansatz des Handelns als Produktion von Nutzen ist es umso wichtiger den objektiven Bedingungen in seiner subjektiven Sicht zu folgen, je notwendiger dies für die Sicherung eines Gutes erscheint (vgl. Esser 1999, S. 86). Bei Frau K. entspricht dies ihrem Befolgen der gesetzlichen Vorgaben durch die Aufnahme des weiterbildenden Studiums, um ihre berufliche Position zu sichern. Im Rahmen des SEU-Modells wird die ‚Auferlegtheit‘ einer Handlungsalternative auch als Zwang bezeichnet (vgl. ebd., S. 279).

Unabhängig davon, welcher Art dieser Zwang ist, gilt dann: „innerlich abgewogen wird bei der Entscheidung nicht, weil die Logik der Situation so überaus deutlich ist.“ (ebd., S. 282)

Als innere Motivation für ihre Studienaufnahme führt Frau K. zudem ihren persönlichen Wunsch nach einem abgeschlossenen Studium an, um sich ihr eigenes Können unter Beweis zu stellen (vgl. K., A9-11/S. 2). In diesem Zusammenhang betont sie deutlich den Aspekt der „sozialen Anerkennung“ (ebd. A11/S. 2) im Beruf. Demnach sind in einem Krankenhaus sehr starke hierarchische Strukturen vorherrschend und da erfahre eine studierte Schulleitung eine höhere Anerkennung (vgl. ebd.). Das persönliche Bestreben nach einem Studium, in Verbindung mit der auferlegten Studienentscheidung, lässt nach dem SEU-Modell als ein zwangloses Folgen eines Zwanges vermuten, „weil die sich aufdrängende Alternative ganz und gar ihren Interessen und Zielsetzungen entspricht.“ (Esser 1999, S. 279). Dies lässt im Weiteren annehmen, dass die hohe Bedeutung der eigenen Beruflichkeit die weitere Zielstruktur von Frau K. als Leitmotiv maßgeblich dominierte.

Frau K. bringt ihr Anerkennungsbedürfnis in Verbindung mit persönlichen biografischen Ereignissen. Nach dem Abitur hatte sie ein Jurastudium aufgegriffen und musste dieses aus persönlichen Gründen vorzeitig abbrechen (vgl. K., A13/S. 3). In der Krankenpflege sei sie nur zufällig gelandet und sie wollte sich eigentlich nur etwas Geld dazu verdienen, um dann ihr Studium zu beenden (vgl. ebd.). Die Nicht-Wiederaufnahme ihres Jurastudiums bewertet Frau K. als „schwarze(n) Fleck in der Biografie“ (ebd.). Angesichts des beruflichen Standes, den sie als Juristin inne gehabt hätte, bewertet sie die geringe gesellschaftliche Anerkennung und Bezahlung von Krankenschwestern überaus kritisch (vgl. ebd., A15/S. 3). So erwartete sie für sich von dem Studium „mehr Selbstbewusstsein noch mal und eine andere Bezahlung“ (ebd., A15/S. 3). Der genannte Aspekt verweist auf die biografische Verankerung des Studienwunsches. Jedoch zeigt sich die negative Vorerfahrung des Studienabbruchs bei Frau K. nicht nur als Antrieb für ihre Studienentscheidung, sondern wurde lange Zeit als persönliche Hürde wahrgenommen. So empfand sie aufgrund der erfahrenen Orientierungs- und Ziellosigkeit im Erststudium große Unsicherheit, ein Studium zu schaffen (vgl. ebd., A17-19/S. 3-4). Erst mit ihrem zunehmenden Alter und positiver Lern- und Fortbildungserfahrung fasste sie den Mut, erneut ein Studium aufzugreifen:

„je älter ich wurde und je mehr (,) ich habe berufsbegleitend immer sehr viele Fortbildungen gemacht und auch Hausarbeiten geschrieben und ich meine als Lehrerin müssen Sie sowieso viel theoretischer arbeiten. Und viele Bücher lesen und einfach im Stoff drin sein und da war ich immer gut. Und da habe ich gemeint: Du bist gut warum versuchst du es nicht noch mal?“ (ebd., A19/S. 4)

Frau K. weist zudem insgesamt eine hohe Weiterbildungsaffinität auf. Dies verweist auf den hohen Stellenwert, den sie Bildung im Allgemeinen zurechnet: „Weiterbildung oder überhaupt Bildung, etwas tun, sich Gedanken machen, das ist ganz wichtig [...]“ (ebd., A39/S. 8). Ihre rege Bildungsteilnahme lässt ein gewohnheitsmäßiges Handlungsmuster vermuten, welches ihr Entscheidungsverhalten in Richtung der positiven Studienentscheidung entsprechend mitstrukturierte (vgl. Behringer 1999, S. 68-69).

Wichtig waren für Frau K. des Weiteren die Bedingungen des sozialen Umfeldes. So wäre ein nebenberufliches Studium mit einem kleinen Kind für sie nicht möglich gewesen, aber mit ihrem erwachsenen, im Abitur befindlichen Sohn stellte dies nun keine Hürde mehr für sie dar (vgl. ebd., A9/S. 2; A21/S. 5). Auch die positive Bestärkung sowie Alltagsunterstützung durch den Partner beschreibt Frau K. für ihre Studienentscheidung als aufwandreduzierend (vgl. ebd., A21/S. 5). Als hohe Belastung empfand Frau K. demgegenüber die finanziellen Kosten für das Studium: „Das war ein wichtiger Faktor für mich, der muss geklärt werden.“ (ebd., A23/S. 5). Für die Situationsbewertung spielte dahingehend der Arbeitgeber eine aufwandregulierende Rolle. Neben der finanziellen und zeitlichen Unterstützung wird die ideelle Unterstützung durch den Arbeitgeber von Frau K. als entscheidungstragend beschrieben: „also ich denke es war ein wichtiger Grund, dass der Arbeitgeber davon auch überzeugt ist, dass ich das in meinem Alter nicht mehr einfach nur noch so mache.“ (ebd., A25/S. 5-6). Gleichzeitig betont sie die Verpflichtungen gegenüber dem Arbeitgeber, die sie durch dessen Unterstützung empfand (vgl. ebd., A25/S.6). Demnach fühlte sie sich verpflichtet, das Studium auch wirklich zu schaffen und der höheren beruflichen Leistungserwartung des Arbeitgebers gerecht zu werden (vgl. ebd.) Dieses hohe Verpflichtungsgefühl bringt Frau K. in Verbindung mit ihrem höheren Alter. Demnach hätte sie es anders gesehen, wenn sie jünger gewesen wäre und mit dem Studium eventuell nochmal einen anderen beruflichen Weg eingeschlagen hätte (vgl. ebd.). So resümiert Frau K. rückblickend, dass sie ihre Studienentscheidung gerne früher getroffen hätte, um eventuell noch einen anderen beruflichen Weg zu gehen (vgl. ebd., A49-51/S. 9-10).

Für ihre Studienwahl präferierte Frau K. eigentlich die Donau-Universität Krems, weil sie dort bereits auf einen interessierenden Studiengang gestoßen war (vgl. ebd., A31/S. 6-7). Durch eine zufällige Begegnung wurde sie auf die DUW aufmerksam gemacht und diese überzeugte sie dadurch, dass sie neben einem vergleichbaren Portfolio wesentlich näher am Wohnort lag (vgl. ebd.). Die Wohnortnähe wurde also ausschlaggebend für die Studienwahl, weil der Angebotsfaktor gegenüber der ursprünglich präferierten Handlungswahl vergleichbar ausfiel. Demnach wäre die Donau-Universität Krems wieder zu präferieren gewesen, hätte die DUW keine Studienzusage erteilt (vgl. ebd.). Je intensiver sich Frau K. zudem mit den Studienmöglichkeiten befasste, desto mehr Festigung und Überzeugung fand sie darin für ihr Vorhaben (vgl. ebd., A33/S. 7). Dazu gehörte auch das positive Eingangsgespräch an der DUW, welches Frau K. half, wahrgenommene Hürden abzubauen und für sich mehr Zutrauen zu gewinnen (vgl. ebd.).

Den realisierten Nutzen des Studiums bewertet Frau K. rückblickend positiv. Zum einen aufgrund ihrer wahrgenommenen Horizonterweiterung: So hat sie ihre Lust am Forschen entwickelt und kann sich nun vorstellen, noch eine andere Tätigkeit nebenbei aufzunehmen (vgl. ebd., A39/S. 8). Zum anderen nimmt sie sich nun als bessere Führungskraft wahr und sieht sich und ihre Position stärker abgegrenzt (vgl. ebd., A41/S. 9). Des Weiteren kann sie Zusammenhänge nun besser erklären, welches ihren Blick auf das Lernen im Alter verändert hat: „dieser Blick auf Dinge tun zu können und zu sagen: Okay, dann mache ich das eben, dann lerne ich das eben.“ (ebd.).

6.1.3 Herr S. „Ich möchte es einmal schwarz auf weiß haben“

Herr S. wählt seinen beruflichen Werdegang als persönlichen Anknüpfungspunkt für die Darlegung seiner Entscheidungssituation. So absolvierte Herr S. zunächst eine Berufsausbildung zum Werbekaufmann und machte im Anschluss daran eine berufsbegleitende Weiterbildung zum Werbefachwirt (VWA) (vgl. S., A10/S. 1). Sein als spät wahrgenommener Ausbildungsbeginn mit 24 Jahren und der VWA-Abschluss mit erst 29 Jahren waren für ihn der Grund, seinen damals schon bestehenden Wunsch nach einem akademischen Studium altersbedingt aufzugeben: „Und dann dachte ich: Gott, dann bist du ja irgendwie schon Anfang/Mitte 30 bis du da ins Berufsleben startest, dann hättest du auch gleich Medizin machen können. Also das habe ich mir gekniffen, habe dann gesagt, dann studiere ich eben nicht“ (ebd.).

Für seine berufliche Entwicklung in der Werbebranche schien der VWA-Abschluss für Herrn S. auch ausreichend zu sein, da dort Referenzen und Leistungen stärker zählten als das Vorhandensein eines Studienabschlusses (vgl. ebd. A10/S. 1-2). Dies änderte sich, als Herrn S. die Möglichkeit geboten wurde, beruflich in die Lehre zu wechseln (vgl. ebd. A10/S. 2). Für Herrn S. war dies die Chance, nun doch an ein angestrebtes Berufsziel anzuknüpfen, das er eigentlich gerne nach einer akademischen Ausbildung realisiert hätte (vgl. ebd.). Da er seine Lehrtätigkeit an einer VWA aufnahm, war es ihm möglich, die Studierenden auf Basis seines VWA-Abschlusses zu unterrichten: „der eigene Bildungsgrad muss ja dem der Unterrichteten entsprechen, also dem Abschluss, den die Unterrichteten anstreben. An der VWA kein Problem, ich kann den Fachwirt auch als Abschluss haben (‘).“ (ebd.). Mit der zunehmenden Durchlässigkeit im Bildungswesen erhöhten sich mit der Zeit auch für Herrn S. die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich der Lehre. So konnte er Dozentenstellen auch an staatlichen Hochschulen annehmen (vgl. ebd.). Gleichzeitig wurden für Herrn S. die beruflichen Hürden und Einschränkungen aufgrund des fehlenden akademischen Grades zunehmend spürbar:

„dadurch, dass ich ja nicht mal einen Bachelor auf dem Papier hatte, konnte ich eigentlich theoretisch auch keine Bachelor unterrichten. Und geschweige denn Master. Das hat man mir aber trotzdem dann an der Hochschule in Teilen, wenn es irgendwie Not am Mann war, haben sie mich dann doch da ran gelassen, auch in höheren Semestern und festgestellt, das kann der ja auch alles (‘). Aber es ist ja, wie eine Rektorin so schön sagte, wir leben in einer Scheinwelt. Das heißt, man braucht also einen gewissen Schein, um nachweisen zu können, dass man befähigt ist (‘). Und diesen Schein hatte ich nicht.“ (ebd.)

Gepaart mit dem Wunsch nach mehr beruflicher „Planungssicherheit“ (ebd.) sowie dem Bedürfnis, die eigene Selbständigkeit stärker im Bereich Lehre und weniger in der Marketingberatung auszubauen, wurde es für Herrn S. zunehmend dringlich, einen akademischen Abschluss zu erlangen: „Und da war die Entscheidung relativ einfach, da musste ich dann einfach irgendwie mindestens einen Bachelor machen.“ (ebd.). Nach dem SEU-Ansatz ist die individuelle Situationsbewertung abhängig von den wahrgenommenen Si-

tuationsbedingungen. Verändern sich diese, ändert sich auch die subjektive Situationswahrnehmung und -bewertung. So führt Behringer (1999, S. 92) für diesen Zusammenhang an: „Die Veränderungen der persönlichen und beruflichen Situation gehen erwartbar mit Veränderungen der Werte und Präferenzen einher. Sie verändern zugleich die Kosten bestimmter Handlungsalternativen und die Restriktionen.“ So wird nachvollziehbar, warum Herr S. die Situation unter den anfänglichen Voraussetzungen zu Ungunsten einer Studienteilnahme bewertete und unter veränderten Situationsbedingungen die Handlungsoption Studienaufnahme erneut aufgriff.

Als sich die Studienentscheidung für Herrn S. aufdrängte, empfand er einen Bachelorabschluss für sich als zu wenig und wollte direkt einen Masterabschluss anstreben (vgl. S., A10/S. 2-3). Seine Qualifikationen reichten für einen Direkteinstieg in die gängigen Masterstudiengänge jedoch nicht aus (vgl. ebd.). Durch einen Tipp wurde er schließlich auf die DUW aufmerksam gemacht und dass ein Masterstudium dort auch ohne einen ersten qualifizierenden Hochschulabschluss beim Vorhandensein entsprechender Praxisnachweise möglich ist (vgl. ebd., A10/S. 3). Ein Vollzeitstudium kam für Herrn S. aus finanziellen Gründen zudem nicht in Frage (vgl. ebd.). Die DUW bot sich demnach als die Handlungswahl an, mit der eine Realisierung des Studienwunsches entsprechend der eigenen Erwartungen und Präferenzen realisierbar wurde. Hinzu kommt, dass Herr S. zwar alternative Studienangebote in seine Überlegungen mit einbezog, aber die DUW überzeugte mit einer innovativen Lernform aus Präsenz- und Onlineeinheiten, einer ansprechenden Studiengangbezeichnung sowie ihrem Standortvorteil (vgl. ebd., A43/S. 11-12). So betont er vor allem den Vorteil der Wohnortnähe, da er dadurch keine Abwesenheiten für Präsenzstudienphasen in Kauf nehmen musste (vgl. ebd., A43/S. 12).

Als persönliche Studienmotivation führt Herr S. an, dass er zum einen den Wunsch nach einem „ordentliche(n) Studium“ (ebd.) hegte und sich zum anderen fachlich weiterentwickeln wollte: „ich wollte auch nicht in dem Marketingbereich irgendwas machen [...], also alles was ich im Prinzip schon weiß noch mal auf das Papier bringen, sondern ich wollte mein Wissen erweitern.“ (ebd.). Im Zusammenhang mit seinen Erwartungen an einen akademischen Studienabschluss betont Herr S. mehrfach dessen Bedeutung für seine berufliche Weiterentwicklung in der Lehre und für die Erweiterung seiner Beschäftigungs- und Einkommensmöglichkeiten (vgl. ebd., A10/S. 2; A12/S. 3). Für seine Studienwahl sei zudem das Leitbild prägend gewesen, mit einem Studium die eigene Profession auf eine fundierte theoretische Basis zu stellen (vgl. ebd., A17, S. 4). Diese Hinweise lassen annehmen, dass der Anspruch an die eigene Leistungsfähigkeit in der Lehre die Zielstruktur von Herrn S. maßgeblich beeinflusste. Zudem äußert Herr S., dass er über seine gute berufliche Reputation hinaus den Wunsch nach einer schriftlich belegten und offiziell anerkannten Leistungsbescheinigung hegte (vgl. S., A17/S. 4; A27/S. 7), welches die vermutete Zielstruktur bekräftigt:

„Ich möchte es einmal schwarz auf weiß haben, damit auch jeder sieht, dass ich das tatsächlich kann, was ich da irgendwie so erzähle. Also in der Lage

bin, sehr gut zu sein ohne das es irgendwie (,) ja, dass es von einer unabhängigen Stelle kommt so.“ (ebd., A27/S. 7)

Im Kontext seiner geäußerten Leistungs- und Zielorientierung verweist Herr S. auf biografische Zusammenhänge, indem er persönliche Leistungsdefizite während seiner Schulzeit einräumt (vgl. ebd.). So hatte er Probleme mit der Leistungserbringung in Prüfungssituationen (vgl. ebd.). Später habe er dann angefangen, sich intensiver mit dem Thema Lernen zu beschäftigen und konnte sein Lernverhalten sowie seine Leistungsfähigkeit verbessern (vgl. ebd.). Er berichtet, dass er daraus die Zuversicht für die Bewältigung des Masterstudiums gewann, welches auf die biografische Verankerung seines Bildungsbestrebens verweist:

„Und die Sicherheit habe ich mir auch gegeben, weil ich gesagt habe: Ich weiß, ich kann das und ich bin in der Lage, das umzusetzen und ich will es auch umsetzen. Ich habe alle Kompetenzen, methodisch auch. Das heißt, wenn das jetzt nicht funktioniert, dann wüsste ich gar nicht, warum es nicht funktionieren sollte. Also gebe ich mir die Zuversicht, ich kann das. Und mit dieser Einstellung ist mir das dann unterm Strich gelungen.“ (ebd.).

Herr S. beschreibt sich allgemein als sehr motiviert, strukturiert und diszipliniert (vgl. ebd., A21, S. 5). Er sei zudem ein neugieriger und vielseitig interessierter Mensch, der sich stets weiterentwickeln sowie neue Zusammenhänge erkennen und durchdringen möchte (vgl. ebd., A41/S. 10-11). Dies verweist auf seine allgemein hohe Bildungsaffinität. Des Weiteren betont Herr S. seine hohe Beständigkeit und Unbeirrtheit, wenn es um Entscheidungen geht: „das gehört auch zu meinem Entscheidungsverhalten dazu. Wenn ich mich für eine Sache entschieden habe, dann stehe ich auch hundert Prozent dahinter.“ (ebd., A51/S. 12).

Herr S. bezog sein soziales Umfeld aktiv in seinen Entscheidungsfindungsprozess mit ein. So bewertet er Gespräche und Diskussionen mit seiner Ehefrau und mit Freunden als wichtig für seine persönliche Entscheidungssicherheit (vgl. ebd., A12/S. 3; A23/S. 6). Er verweist zudem darauf, dass er generell bei Entscheidungen aktiv das Gespräch sucht: „Das mache ich gerne so, dass ich mich dann einfach mal mit Leuten unterhalte und nicht irgendwie eigenbrötlerisch meinen Kopf durchsetze.“ (ebd.). Offenbar kommt bei Herrn S. der soziale Austausch als Handlungsroutine in Entscheidungssituationen zum tragen, da es hilfreich erscheint, die Handlungswahl zu vereinfachen und die Auswahl möglicher Handlungsalternativen abzuwägen und zu selektieren. Gleichzeitig macht Herr S. deutlich, dass ihm die Meinung anderer zwar wichtig sei, er seine Entscheidungen dennoch eigenständig treffe (vgl. ebd., A21/S. 6). Demnach sei auch sein Studienwunsch durch Bedenken des sozialen Umfeldes nicht gefährdet gewesen (vgl. ebd., A25/S. 6).

Vom sozialen Umfeld wurde der Studienwunsch durchaus kritisch hinterfragt, indem der tatsächliche Nutzen der Weiterbildung gegenüber der finanziellen Belastung angezweifelt wurde (vgl. ebd., A35/S. 9). Da Herr S. allerdings nicht primär anstrebte, sich finanziell zu verbessern, wurde der finanzielle Aufwand für ihn nicht zum entscheidenden Faktor

(vgl. ebd., A37/S. 9-10). Dies bringt Herr S. in Verbindung mit seiner veränderten Einstellung zum Geld: „Ich hatte Zeiten gehabt in meinem Leben, in denen ich wirklich sehr viel Geld verdient habe und das Geld macht mich nicht glücklich. Mich machen andere Dinge glücklich. Das weiß ich mittlerweile.“ (ebd., A37/S. 9). Die Einstellungsänderung bringt Herr S. wiederum in Verbindung mit seiner beruflichen Selbstständigkeit sowie seiner neuen Rolle als Familienvater (vgl. ebd.). Dies verweist auf die Situations- und Kontextbezogenheit der Entscheidung, da eine Veränderung der Bedingungen auch die Veränderung der eigenen Werte und Präferenzen erwarten lässt (vgl. Behringer 1999, S. 92).

Nach Beendigung des Studiums nimmt Herr S. sich erneut in einer Übergangs- und Entscheidungssituation wahr. So sei das Motiv der Selbstständigkeit in der Lehre, welches zu Beginn des Studiums noch bestand, nicht mehr so sicher (vgl. S., A17/S. 4-5). Dies führt er zurück auf die allgemein prekäre Einkommenssituation in der Lehre, gepaart mit den persönlichen familiären Verpflichtungen und seiner ebenfalls selbstständigen Ehefrau (vgl. ebd.). Der Wunsch nach einer Festanstellung sei dadurch wieder verstärkt worden, zumal er nun „eigentlich jetzt sehr breit aufgestellt“ (ebd., A17/S. 5) sei. Den Mehrwert des Studiums bewertet Herr S. dahingehend vor allem in Bezug auf seine methodische Weiterentwicklung. So sei sein Vorgehen nun insgesamt systematischer und er habe einen stärkeren Blick für Zusammenhänge entwickelt (vgl. ebd., A21/S. 5-6; A53/S. 13).

6.2. Fallübergreifende Betrachtung in den Vergleichsdimensionen

6.2.1 Studienmotive und Nutzenerwartungen

Die mit der Studienentscheidung verbundenen Motive und Nutzenerwartungen deuten bei den Interviewteilnehmenden auf eine hohe subjektive Bedeutung der individuellen Beruflichkeit hin. Dabei wird jeweils, wenn auch individuell konnotiert und gewichtet, auf die Sicherung der beruflichen Stellung sowie die Erweiterung von beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten hingewiesen. Besonders augenscheinlich ist jeweils die hohe subjektive Bedeutung des formalen akademischen Bildungsabschlusses. So unterstreicht Frau P. die Wichtigkeit des Masterabschlusses für die Eröffnung beruflicher Entwicklungsräume (vgl. P., A17/S. 3). Frau K. verweist auf die Bedeutung des formalen Studienabschlusses für den Erhalt ihrer beruflichen Stellung (vgl. K., A9/S. 1-2) und auch Herr S. berichtet von dem Wunsch nach einem formalen Abschluss für den Erhalt und den Ausbau seiner Einkommens- und Beschäftigungsmöglichkeiten (vgl. S., A10/S. 2).

Eng verbunden mit den beruflichen Nutzenerwartungen stellen sich die jeweiligen persönlichen Studienmotive dar. So steht bei Frau P. der Wunsch nach einer persönlichen Veränderung und Weiterentwicklung im engen Zusammenhang mit der Bewältigung beruflicher Anforderungen sowie der Überwindung einer wahrgenommenen beruflichen Langeweile (vgl. P., A9/S. 1). Frau K. verbindet demgegenüber den persönlichen Wunsch nach einem formalen Studienabschluss mit dem Erreichen einer höheren sozialen Anerkennung im Beruf (vgl. K., A11/S.2). Auch Herr S. bringt den formalen Abschluss in Verbindung mit dem Bedürfnis nach einer persönlichen Leistungsanerkennung (vgl. S.,

A17/S. 4; A27/S. 7). Behringer (1999, S. 94) weist für diesen Zusammenhang darauf hin, dass persönliche Leitmotive und Nutzenerwartungen bei individueller Weiterbildung eine besonders gewichtige Rolle für die Teilnahmeentscheidung spielen. Dabei wirken die subjektiven Erwartungen an die positiven Folgen einer Weiterbildungsteilnahme, aber auch die Vermeidung negativer Konsequenzen, wie etwa der Verlust des beruflichen Status bei einer Nicht-Teilnahme, als entscheidungsrelevant (vgl. ebd., S. 95).

6.2.2 Wahrgenommene Hürden und Zwänge

Die Interviewteilnehmenden betonen jeweils finanzielle Aspekte als wahrgenommene Hürde im Entscheidungsprozess. Sowohl Frau P. als auch Herr S. schlossen in diesem Zusammenhang ein Vollzeitstudium und den vorübergehenden beruflichen Ausstieg kategorisch aus. Frau P. begründet dies mit dem Erhalt ihrer finanziellen Unabhängigkeit (vgl. P., A15/S. 2), während Herr S. den Erhalt seines Lebensstandards sowie laufende finanzielle Verpflichtungen betont (vgl. S., A10/S. 3). Die Bewältigung der zu erbringenden Studienkosten wird zudem sowohl von Frau K. als auch Herrn S. als entscheidungsrelevant thematisiert. Als Selbstständiger musste Herr S. die hohe Investition für das Studium eigenständig aufbringen und gleichzeitig, aufgrund der zeitlichen Gebundenheit im Studium, auf Einkommen verzichten (vgl. ebd., A35/S. 9). Auch bei Frau K. bestimmte die Frage nach der finanziellen Bewältigung der Studienkosten ihre Studienentscheidung maßgeblich mit (vgl. K., A 23/S. 5). Im Weiteren betont Frau P. den Zeitaufwand als wahrgenommene Hürde, da für den Aufwand von zwei investierten Studienjahren der tatsächliche Nutzen unsicher erschien (vgl. P., A17/S. 3).

Auffallend ist vor allem bei Frau K. sowie Herrn S. die geäußerte Notwendigkeit der Studienteilnahme für die eigene berufliche Weiterentwicklung. Dies lässt, in der Sprache des SEU-Ansatzes ausgedrückt, einen wahrgenommenen Handlungszwang vermuten. So sind Esser (1999, S. 279) zufolge Entscheidungen nicht gänzlich frei von wahrgenommenen Zwängen, denn „(n)ichts bedrängt und verdrängt den „freien“ Willen mehr als die Einsicht, daß [sic!] eine bestimmte Alternative ein deutlich höheres EU-Gewicht hat als die andere.“ Demnach gewichtet eine subjektiv wahrgenommene Verpflichtung für Weiterbildung die Handlungswahl offenbar deutlich in die Richtung einer positiven Teilnahmeentscheidung. Eine Weiterbildungsteilnahme ist folglich dann noch wahrscheinlich, wenn die Kosten zwar als sehr hoch bewertet werden, aber eine Nicht-Teilnahme negative Konsequenzen nach sich ziehen würde (vgl. Behringer 1999, S. 94). So stellt es sich auch bei Frau K. dar, für die der Studienabschluss zur notwendigen Bedingung zum Erhalt ihrer beruflichen Position wurde (vgl. K., A9/S. 1-2). Auch für Herrn S. wäre die berufliche Entwicklung in der Lehre ohne Masterabschluss deutlich eingeschränkt geblieben und so wurde das Studium für ihn zur wahrgenommenen Verpflichtung (vgl. S., A10/S. 2). Frau P. räumt die Notwendigkeit eines Masterstudiums für den Aufstieg in bestimmte berufliche Positionen ebenfalls ein, stellt dies für sich aber weniger verpflichtend dar (vgl. P., A17/S. 3).

6.2.3 Bedingungen des beruflichen und sozialen Umfeldes

Die Befragten nennen jeweils Bedingungen des sozialen und beruflichen Umfeldes im Kontext ihrer Aufwand-Nutzen-Überlegungen. So spielten vor allem aufwandreduzierende Unterstützungsleistungen durch Arbeitgeber, Kollegen, Familie und Freunde eine Rolle im individuellen Entscheidungsprozess, die gegenüber den wahrgenommenen Hürden gewichtet wurden. In den jeweiligen Situationsbeschreibungen werden in diesem Zusammenhang direkte wie indirekte Abstimmungsprozesse mit Personen des beruflichen und sozialen Umfeldes deutlich. Dies verweist auf den Aspekt des sozialen Handelns im Entscheidungsprozess (vgl. Esser 1999, S. 66). Demnach ist jede individuelle Situationsbewertung Teil eines „komplexen kollektiven und interaktiven Prozesses“ (ebd.). Nach dem SEU-Ansatz liegen diesem kollektiven Prozess wiederum die individuellen Situationsbewertungen der einzelnen Akteure zugrunde (vgl. ebd.).

Frau P. betont die Unterstützung durch den Arbeitgeber in Form von studienfreundlichen Arbeitsbedingungen und der Möglichkeit zur flexiblen Arbeitseinteilung als aufwandreduzierenden Faktor (vgl. P., A17/S. 3; A29/S. 4). Sie betont jedoch gleichzeitig, dass sie ihre Entscheidung vom beruflichen Umfeld lossagte und diese für sich zur Privatangelegenheit erklärte (vgl. ebd., A53/S. 7). Demgegenüber betont sie die ideelle Unterstützung durch das soziale Umfeld als entscheidungsrelevant und berichtet vom aktiven Austausch mit der Familie und Freunden im Rahmen ihrer Entscheidungsfindung (vgl. ebd., A35/S. 5). Auch Frau K. betont die Relevanz des sozialen Umfeldes für ihre Studienentscheidung und hebt dabei vor allem die Rolle ihres Partners für die Alltagsbewältigung als aufwandreduzierenden Faktor hervor (vgl. K., A21/S. 5). Zudem erwähnt sie als bestärkenden Faktor für ihre Studienentscheidung ihre veränderte Lebenssituation, die geprägt war von einer geringeren familiären Verpflichtung (vgl. ebd., S. A9/S. 2; A21/S. 5). Frau K. hebt wie auch Frau P. die Unterstützung des Arbeitgebers durch ein flexibles Arbeitszeitmodell hervor, betont aber vor allem die finanzielle Unterstützung als entscheidungsrelevant (vgl. ebd., A23-29/S. 5-6). Aber auch die dafürsprechende Unterstützung durch den Arbeitgeber und die MitarbeiterInnen wird von ihr als bestärkend für die Studienentscheidung beschrieben (vgl. ebd.). Auch Herr S. berichtet, wie die anderen Interviewteilnehmenden, vom bewussten Austausch mit Personen des sozialen Umfeldes zur Unterstützung der eigenen Entscheidungsfindung und -sicherheit (vgl. ebd., A12/S. 3; A23/S. 6).

6.2.4 Biografische Ereignisse und Bildungserfahrungen

Von den Interviewteilnehmenden wird jeweils auf biografische Ereignisse Bezug genommen, die für das Studienbestreben eine Rolle spielten und es werden Anknüpfungspunkte zu bisherigen Bildungserfahrungen gewählt, die auf die Studienentscheidung direkt oder indirekt einwirkten. Dies verweist auf die Bedeutung von biografisch geprägten Wahrnehmungsstrukturen im Entscheidungshandeln. So wird die Bedeutung von Vorerfahrungen im SEU-Ansatz in Bezug auf die subjektiv erwarteten Handlungsfolgen thematisiert (Behringer 1999, S. 95). Demnach ist die Situationsbewertung geprägt von Erfahrungen in

vergleichbaren Situationen (vgl. ebd.). Dies wird vor allem deutlich beim Einfluss negativer Bildungserfahrungen, die häufig einhergehen mit Überforderungsängsten und zu einer gewohnheitsmäßigen Weiterbildungsabstinenz führen können (vgl. ebd., S. 87). Umgekehrt kann diese Annahme erwartbar gelten, wenn positive Bildungserfahrungen eine gewohnheitsmäßige Weiterbildungsteilnahme evozieren.

Frau P. berichtet von positiven Erfahrungen mit ihrem berufsbegleitenden Erststudium und einem darauffolgenden beruflichen Aufstieg (vgl. P., A9/S. 1). Der SEU-Logik folgend, kann die Entscheidung für das Masterstudium als vergleichbare Situation betrachtet werden, die aufgrund der positiven Vorerfahrung entsprechend positiv gewichtet wurde. Gleichzeitig berichtet Frau P. von negativen Schulerfahrungen und einem damit zusammenhängenden Minderwertigkeitsgefühl (vgl. P., A35/S. 5; A87/S. 10). Dies führte bei Frau P. allerdings nicht zu einer Weiterbildungsabstinenz, sondern zeigte sich als Antrieb für ihr Weiterbildungsbestreben (vgl. ebd.). Für Frau P. bestätigte sich die Bachelor-Studienwahl als geglückter Ausweg aus der wahrgenommenen Unzufriedenheit (vgl. ebd., A9/S.1). Mit dem erneuten beruflichen Veränderungswunsch wurde die Wahl der Handlungsalternative Studienteilnahme somit wieder wahrscheinlich. Ähnlich wie Frau P. berichtet auch Frau K. vom Einfluss negativer Bildungserfahrungen. Sie hat ihr Erststudium abgebrochen und empfand dadurch große Unsicherheit, ein Studium bewältigen zu können (vgl. K., A17-19/S. 3-4). Gleichzeitig bestand ihr Studienwunsch gerade wegen der Erfahrung mit dem Studienabbruch kontinuierlich fort (vgl. ebd., A15/S. 3). Frau K. berichtet ebenfalls von positiven Weiterbildungserfahrungen (vgl. ebd., A19/S. 4). Im Entscheidungsprozess wirkten diese trotz wahrgenommener Ängste offenbar stärker für die Gewichtung in Richtung einer Studienteilnahme. Auch bei Herrn S. ist zu vermuten, dass das erfolgreich absolvierte VWA-Studium die erneute Studienentscheidung positiv konnotierte. Zudem bewertete auch er seine negativen Schulerfahrungen nicht als Hemmnis, sondern als persönlichen Lernantrieb (vgl. S., A27/S. 7). Bei den Interviewteilnehmenden wird deutlich, dass sich eine Weiterbildungsteilnahme schon früher positiv auszahlte. So wird nachvollziehbar, warum der subjektiv erwartete Nutzen durch die Studienteilnahme gegenüber den als negativ wahrgenommenen Erfahrungen und Ängsten stärker gewichtet wurde. Nach dem SEU-Ansatz gehen positiv erwartete Handlungsfolgen, die mit einer Bildungsteilnahme assoziiert werden, mit einer allgemein hohen Nutzenbewertung dieser Handlungsalternative einher (vgl. Behringer 1999, S. 95).

6.2.5 Persönliche Werte und Einstellungen

Von den Interviewteilnehmenden werden persönliche Werthaltungen und Einstellungen im Zusammenhang mit ihrer Studienentscheidung geäußert. Bei diesen handelt es sich Esser (1999, S. 226) zufolge um „übergreifende Orientierungen und die alles andere dominierenden Zielsetzungen allgemeiner Art“. Diese sind zu verstehen als grundlegende Handlungsmaximen oder feste Orientierungsrahmen im Entscheidungsprozess (vgl. ebd.). Dazu zählen gewonnene Überzeugungen des Alltags, aber auch Rollenbilder und gesellschaftliche Normen, die nach dem SEU-Ansatz die subjektiven Erwartungen an eine Handlungsfolge vorstrukturieren (vgl. Behringer 1999, S. 63).

Alle Interviewteilnehmenden betonen ihre überaus positive Einstellung zur Weiterbildung. Hierbei spielt offenbar der biografische Erfahrungsbezug wiederum eine Rolle, da sich die positiven Vorerfahrungen mit Weiterbildung in einer allgemein positiven Grundhaltung manifestieren. Im Weiteren betonen sowohl Frau P. als auch Herr S. ihr überzeugtes Festhalten an einmal getroffenen Entscheidungen (vgl. P., A46/S. 6; S., A51/S. 12). Dies lässt vermuten, dass mögliche Gefährdungsmomente sowie Entscheidungsunsicherheiten unter dieser Handlungsmaxime weniger gewichtig in Erscheinung traten. Die Situationsbewertung von Frau P. ist zudem geprägt von ihrem persönlichen Anspruch, sich von Personen abzugrenzen, die beruflich aufsteigen, ohne ihrer Ansicht nach über fundiertes Wissen zu verfügen (vgl. P., A93/S. 11). Demgegenüber betont Herr S. seine Unbeirrbarkeit im Entscheidungshandeln und dennoch sei ihm die Meinung anderer grundsätzlich wichtig (vgl. S., A21/S. 6). Zudem begründet er mit seiner veränderten Einstellung zum Geld, warum dieser Faktor für seine Studienentscheidung nicht so stark ins Gewicht fiel (vgl. ebd., A37/S. 9-10). Bei den Befragten wird deutlich, dass ihre persönlichen Werte und Einstellungen die Situationswahrnehmung jeweils beeinflussten und die tatsächliche Gewichtung von entscheidungsrelevanten Faktoren mitbestimmten.

6.2.6 Angebotsfaktoren und -alternativen

Angebotsbezogene Faktoren werden von den Interviewteilnehmenden als relevant für ihre jeweilige Studienentscheidung genannt. Es werden Überlegungen zu möglichen Angebotsalternativen dargelegt, die im Entscheidungsprozess mit den individuellen Präferenzen und wahrgenommenen Aufwendungen abgewogen wurden. Nach dem Nutzenprinzip im SEU-Ansatz geht es nicht darum, lediglich die einfachste oder zugänglichste Option zu ergreifen, sondern diejenige Handlungsalternative zu wählen, bei der sich Kosten und Nutzen bestmöglich aufwiegen (vgl. Esser 1999, S. 299-300). Nach dieser Vorstellung sind also zwei Nutzenbedingungen gleichermaßen zu berücksichtigen. Zum einen hinsichtlich des subjektiven Ertrags, den die Handlungsalternative erwarten lässt und zum anderen bezüglich der Aufwandreduzierung, die von der Handlungswahl ausgeht (vgl. ebd., S. 300).

Frau P. suchte gezielt nach einer Handlungsalternative, die eine hohe Passung zu ihrem bisherigen akademischen und beruflichen Werdegang aufweist und gleichzeitig ihren persönlichen Wünschen und Entwicklungszielen entspricht (vgl. P., A9/S. 1-2). Das anvisierte Studienangebot der DUW zeigte sich dahingehend als die Handlungswahl, welche mit ansprechenden Inhalten und einem innovativen Blended Learning-Ansatz überzeugte (vgl. ebd.). Die wahrgenommene Passung zu den eigenen Präferenzen sowie die hohe Variabilität, welche die Studiengangstruktur für Frau P. bot, gingen demnach als nutzenstiftende Faktoren in ihre Handlungswahl ein. Des Weiteren spielten sowohl für Frau K. als auch Herrn S. die Vorteile des Standortes der DUW gegenüber vergleichbaren Studienangeboten eine große Rolle. Dieser Faktor wurde jeweils als aufwandreduzierend gewichtet, da die Wohnortnähe für die Vereinbarkeit von Studium, Familie und Beruf als entlastend wahrgenommen wurde (vgl. K., A31/S. 6-7; S., A43/S. 12). Darüber hinaus war auch Herr S. von dem Blended Learning-Ansatz der DUW überzeugt (vgl. S., A43/S.

11-12), welches ebenfalls auf eine Präferenz für flexible und methodisch abwechslungsreiche Bildungsangebote verweist. Für Herrn S. war allerdings zunächst entscheidend, ein Angebot ausfindig zu machen, das ihm ein berufsbegleitendes Masterstudium ohne ersten Hochschulabschluss ermöglichte (vgl. ebd., A10/S. 3). Die DUW verfügte dahingehend über ein entsprechendes Anrechnungs- und Auswahlverfahren für die Realisierung des Studienwunsches (vgl. ebd.).

Die Befragten bezogen verschiedene Handlungsalternativen in ihre Überlegungen mit ein, die im Falle einer ausbleibenden Zusage für das präferierte Studium in Betracht gekommen wären (vgl. P., A41-43/S. 6; K., A31/S. 6-7; S., A43/S. 11-12). Es zeichnet sich bei niemandem ab, dass der einmal eingeleitete Veränderungsprozess durch eine Studienabsage gefährdet gewesen wäre. So wären sowohl Frau P. als auch Frau K. bei einer Absage auf vergleichbare Angebote ausgewichen (vgl. P., A41-43/S. 6; K., A31/S. 6-7). Herr S. verweist darauf, dass er sich beruflich in eine andere Richtung weiterentwickelt hätte und nicht in der Lehre, wenn es mit einer Zulassung zu einem Masterstudium nicht geklappt hätte (vgl. S., A33, S. 8-9). Dies führt zu der Annahme, dass die Studienentscheidung im Kontext eines je initiierten beruflichen Entwicklungsprozesses zu betrachten ist. Wäre die gewünschte Handlungswahl nicht eingetreten, wäre die Situation in Abhängigkeit von den aktuell vorhandenen Optionen und Gelegenheitsstrukturen neu definiert worden.

6.2.7 Wahrgenommener Nutzen des Studiums

Angesichts der anfänglich genannten Studienmotive und Nutzenerwartungen interessiert außerdem, welcher realisierte Nutzen mit dem Studium jeweils verbunden wird. Dies ist insofern relevant, als unter dem Aspekt der Situationsbezogenheit davon auszugehen ist, dass die Veränderung der persönlichen und beruflichen Situation mit einer veränderten Situationswahrnehmung einhergeht und sich somit auch auf den jeweiligen Stellenwert des Studiums im Lebenszusammenhang auswirkt (vgl. Behringer 1999, S. 92). Nach dem SEU-Ansatz ist zudem zu erwarten, dass eine Nicht-Realisierung der positiv erwarteten Handlungsfolgen mit einer zukünftig geringeren Nutzenerwartung an Weiterbildung einhergeht (vgl. ebd., S. 95). So auch umgekehrt, wenn eine positive Nutzenrealisierung die zukünftige Erwartung an eine Weiterbildungsteilnahme positiv verstärkt.

Die Interviewteilnehmenden berichten durchweg von positiven Veränderungen im Zusammenhang mit ihrem absolvierten Masterstudium. Es wird jeweils von berufsbezogenen Weiterentwicklungen berichtet. So empfindet Frau P. nun ein sicheres Gefühl im Beruf und sei nun bereit für die Übernahme einer Führungsposition im Unternehmen (vgl. P., A99/S. 11-12). Das Studium biete ihr dahingehend ein gutes Fundament für ihre weitere berufliche Entwicklung (vgl. ebd., A99/S. 12). Auch Frau K. beschreibt ihre berufliche Position nach dem Studium als gefestigter und klarer abgegrenzt und nimmt sich als bessere Führungskraft wahr (vgl. K., A41/S. 9). Herr S. berichtet von seiner methodischen Weiterentwicklung sowie seinem besseren Verständnis für komplexe Zusammenhänge

(vgl. S., A53/S. 13). Die anfängliche Motivlage richtet sich bei den Interviewteilnehmenden primär auf die Sicherung der beruflichen Stellung sowie die Erweiterung von beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten. Nach Beendigung des Studiums wird die individuelle Nutzenrealisierung von den Teilnehmenden positiv bewertet, indem von wahrgenommener beruflicher Standfestigkeit sowie methodischer Weiterentwicklung berichtet wird. Im Fall von Frau K. wird überdies deutlich, dass das Studium eine persönliche Perspektivveränderung zur Folge hat. So habe sie nun einen veränderten Blick auf das Lernen im Alter, habe Lust zu forschen und sei offen für Neues (vgl. K, A39/S. 8; A41/S. 9). Die anfänglichen Hemmnisse haben sich bei Frau K. zu einem Lernantrieb gewandelt, welches erwartungsgemäß zu einer Verschiebung wahrgenommener Restriktionen führt. Bei Herrn S. wird demgegenüber deutlich, welchen Einfluss veränderte Rahmenbedingungen für die Situationswahrnehmung haben. So ist sein anfängliches Leitmotiv ‚Lehre‘ nach dem Studium nicht mehr sicher (vgl. S., A17/S. 4-5). Die veränderte familiäre Situation sowie die als prekär wahrgenommene Einkommenssituation im Bildungsbereich haben seine Sichtweise dahingehend verändert (vgl. ebd.). Die damit einhergehende Bedürfnisverschiebung definiert die Situation und damit den persönlichen Stellenwert des Studiums neu. Dies führt zu der Annahme, dass für die nachträgliche und zukünftige Nutzenbewertung einer Weiterbildungsteilnahme auch die subjektiv wahrgenommenen Bedingungen des jeweiligen Lebenskontexts einfließen.

7. Schlussbetrachtungen und Ausblick

7.1 Zusammenfassung

Im Rahmen der vorliegenden empirischen Untersuchung sollte die individuelle Entscheidung für die Teilnahme an einem berufs begleitenden Master-Studienprogramm einer differenzierten Analyse zugänglich gemacht werden. Es sollte aufgezeigt werden, wie sich die Studienentscheidung aus Teilnehmendenperspektive subjektiv darstellt, um zu tiefgreifenden Kenntnissen über das Entscheidungshandeln der Akteure zu gelangen. In Kapitel 2 wurde sich zunächst der begrifflichen Einordnung des Weiterbildungsbereichs der wWB zugewandt. Es konnte aufgezeigt werden, dass kein eindeutiges Begriffsverständnis ausgemacht werden kann und eine hohe Heterogenität der Zielgruppen für wWB vorherrscht. Die Nachfrage nach Angeboten im Bereich der wWB ist steigend und Hochschulen stehen vor der Herausforderung, zielgruppengerechte Angebote und Unterstützungsstrukturen im Kontext divergenter Anforderungen zu gestalten. Mithilfe von statistischen Daten zur Weiterbildungsbeteiligung sollte in Kapitel 3 zunächst ein Orientierungsrahmen geschaffen werden, indem empirische Hinweise zum Teilnahmeverhalten in der wWB aufgezeigt wurden. Aufgrund der mangelnden Datenlage im Bereich der wWB wurden Erkenntnisse auch aus allgemeinen Bevölkerungsumfragen und AbsolventInnenbefragungen gewonnen, um sich im nächsten Schritt dem konkreten Entscheidungshandeln für die Teilnahme an wWB zuzuwenden. In Kapitel 4 wurde hierfür ein theoretischer Rahmen erarbeitet und es wurde ein entscheidungstheoretischer Zugang gewählt, um das individuelle Entscheidungshandeln einer theoriegeleiteten Analyse zugänglich zu ma-

chen. Der individuelle Entscheidungsprozess wurde mithilfe von problemzentrierten Interviews und der Qualitativen Inhaltsanalyse rekonstruiert (vgl. Kapitel 5). Die theoriegestützte Auswertung erfolgte im ersten Schritt entlang der subjektiven Situationsdarstellung des Einzelfalles und im zweiten Schritt entlang von sieben Vergleichsdimensionen, die einer thematisch differenzierten Analyse dienten (vgl. Kapitel 6). Abschließend sollen einige zentrale Befunde sowie die Erklärungskraft des gewählten Zugangs diskutiert werden.

7.2 Diskussion zentraler Befunde

Von den qualitativ gewonnenen Ergebnissen können verschiedene theoretische und empirische Bezüge innerhalb dieser Arbeit hergestellt werden. Darüber hinaus sind Zusammenhänge sichtbar geworden, die möglicherweise impulsgebend für weitere Untersuchungen im Bereich der wWB sein können. So bestätigt sich auch im Rahmen der vorliegenden Analyse ein differenziertes und vielschichtig verwobenes Bild der individuellen Motivlage für die Weiterbildungsteilnahmeentscheidung (vgl. Kröll 2011, S. 181). Die jeweiligen Teilnahmemotive weisen Aspekte der biografischen Fundiertheit des Studienwunsches auf sowie konkrete berufliche und persönliche Verwertungsinteressen, aber auch Bestrebungen zur Erschließung von Möglichkeitsräumen und zur Umsetzung von diffusen Veränderungswünschen. Auffallend ist in Bezug auf das individuelle Entscheidungshandeln der Zusammenhang von Weiterbildungsmotiven und deren Einbindung in persönliche bildungs- und berufsbiografische Erfahrungsräume. Für die mit der Studienteilnahme subjektiv assoziierten beruflichen und persönlichen Gestaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten sind diese offenbar von hoher Bedeutung. So wurde ersichtlich, dass die jeweilige Studienentscheidung einem längerfristigen und komplexen Entscheidungsvorlauf folgte. Das sich angesprochen fühlen von einer Situation und darin die Studienwahl als mögliche Handlungsalternative wahrzunehmen, verweist auf Vorerfahrungen und -kenntnisse, welche die Handlungsmöglichkeiten vorstrukturieren. Dies lässt einen engeren Zusammenhang von individuellen Motivlagen und biografischen Erfahrungsräumen annehmen und verweist auf die Bedeutung von biografischen Zugängen, die Bildungsentscheidungen als Bestandteile eines komplexen biografischen Bildungsprozesses thematisieren (vgl. Miethe/Dierckx 2014, S. 33).

Auffallend ist bei den Befragten die hohe subjektive Bedeutung des formalen akademischen Abschlusses für die individuelle Studienentscheidung. Dieser wird mitunter als zwingend notwendig wahrgenommen für die weitere berufliche Entwicklung. Auf eine allgemein hohe Nutzenbewertung von abschlussbezogener Weiterbildung konnte bereits in Kapitel 3.2.2.5 hingewiesen werden. Innerhalb des Weiterbildungsdiskurses hat unter anderem Käßpinger (2007, S. 13-15) auf die hohe individuelle und gesellschaftliche Bedeutung sowie Anreizfunktion von Abschlüssen in der Weiterbildung aufmerksam gemacht. Für den Bereich der wWB wirft dies die Frage nach der Durchlässigkeit und Erreichbarkeit von akademischen Abschlüssen auf. So wurde eingangs erläutert, dass eine Zulassung ohne ersten Hochschulabschluss nach wie vor nur bei wenigen weiterbildenden Studien-

angeboten möglich ist (vgl. Minks et al. 2011, S. 40). Demgegenüber bekräftigen die vorliegenden Ergebnisse die Bedeutung des Vorhandenseins von entsprechenden Zulassungs- und Anrechnungsverfahren für die individuelle Studienwahl. Es ist bereits bekannt, dass die Anrechenbarkeit von beruflich erworbenen Kompetenzen im Diskurs um die Durchlässigkeit im Bildungssystem zunehmend bedeutend ist (vgl. ebd., S. 59). Die Umsetzungspraxis im Bereich der wWB zeigt sich jedoch immer noch schwach. So sind Anrechnungsverfahren zur Anerkennung von individuellen Bildungs- und Berufswegen an den meisten Universitäten immer noch wenig etabliert (vgl. Wolter 2011, S. 29). Trotz zahlreicher Verbesserungen wird aufgrund der geringen Wahrnehmung von Anrechnungsmöglichkeiten durch Studieninteressierte zudem angenommen, dass neben der formalen Durchlässigkeit auch Aspekte der flexiblen Studienorganisation eine Rolle spielen (vgl. Wolter et al. 2014, S. 34). Dies kann anhand der vorliegenden Untersuchung insofern bekräftigt werden, da die Flexibilität und Variabilität des gewählten Studienprogramms als jeweils relevant für die Studienentscheidung genannt wird. Die Nachfrage nach einer flexiblen Studienorganisation steht offenbar in einem engen Zusammenhang mit zeitlichen und finanziellen Herausforderungen. Angesichts der hohen indirekten und direkten Kosten, die ein weiterbildendes Studium mit sich bringt, ist von hohen Flexibilitätsansprüchen und Unterstützungsbedarfen bei den Teilnehmenden auszugehen. Auch Präßler und Vossebein (2014, S. 115) bekräftigen in ihren Untersuchungen die Wichtigkeit von „flexiblen Lehr-Lern-Settings“ für längerfristig angelegte wWB zu Gunsten der Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Privatleben. Neben den Anforderungen an die organisatorische und didaktische Gestaltung von weiterbildenden Studienangeboten wird damit auch auf einen erhöhten Beratungsbedarf bei den Teilnehmenden hingewiesen. Dies betrifft unter anderem Informationen zur Bewältigung finanzieller und organisatorischer Hürden sowie die Beratung zu Anrechnungs- und Zulassungsmöglichkeiten in der wWB. Die empirischen Hinweise zum Entscheidungshandeln der Befragten verweisen nicht nur auf die Relevanz von Angebotsstrukturen, sondern auch auf die Bedeutung von arbeitgeberseitigen Unterstützungsmodellen sowie der Anteilnahme des sozialen Umfeldes für die Studienentscheidung. Aus der Perspektive der Teilnehmenden wird deutlich, dass entsprechende Unterstützungsleistungen zur Realisierung des individuellen Studienwunsches als sehr bedeutsam wahrgenommen werden. Dies kann im Kontext einer zunehmend individualisierten Beruflichkeit nachvollzogen werden, in der sich berufliche Entwicklungsprozesse immer stärker als individuelle Gestaltungsaufgabe darstellen (vgl. Lobe 2015, S. 349). Es macht folglich auf die Bedeutung vielschichtiger und individuell zugeschnittener Unterstützungsstrukturen für die Realisierung von Studienwünschen im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse aufmerksam. Gleichzeitig verweist dies auf die Bedeutung einer emotionstheoretischen Betrachtung von Weiterbildungsentscheidungen, indem das Zusammenwirken ambivalenter Gefühlslagen im Entscheidungsprozess sowie die Erfahrungs- und Beziehungsgebundenheit von Entscheidungen stärker in den Blick genommen wird, um Aufschlüsse für die Gestaltung von Weiterbildungsberatungsprozessen zu gewinnen (vgl. Gieseke 2009, S. 200).

7.3 Zur Erklärungskraft des gewählten Vorgehens

Das gewählte Vorgehen hat sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit als aufschlussreich erwiesen, um den individuellen Entscheidungsprozess für die Aufnahme eines berufs begleitenden Masterstudiums nachvollziehbar und theoriegeleitet zu rekonstruieren. So sollte anhand der geführten Interviews veranschaulicht werden, wie die subjektiv wahrgenommene Bedingungen in dynamischer Abhängigkeit mit dem eigenen Lebenskontext für die Studienentscheidung individuell gewichtet und bewertet wurden. Dahingehend kann der Mehrwert eines qualitativen Vorgehens gegenüber quantitativen Verfahren bekräftigt werden, um die subjektive Situationswahrnehmung und -bewertung differenziert zu rekonstruieren und das Zusammenspiel relevanter Variablen darin nachzuvollziehen. So konnten entscheidungsrelevante Faktoren sowie Zusammenhangsstrukturen dargestellt und einer differenzierten Interpretation zugänglich gemacht werden. Es ist jedoch auch deutlich geworden, dass sich das Entscheidungshandeln der Akteure weniger linear schematisch darstellt, als es der SEU-Ansatz vermuten lässt, sondern in seiner individuellen Dynamik nachzuvollziehen ist. So konnten im Rahmen dieser Untersuchung durchaus Prozesse der Aufwand-Nutzen-Bewertung identifiziert und veranschaulicht werden. Allerdings erschien dies innerhalb der qualitativen Untersuchung weniger als eine stufenförmige Abfolge, sondern eher als dynamischer Prozess, in welchem Phasen der Situationswahrnehmung und -evaluation ineinandergreifen und sich überschneiden. Esser selbst räumt ein, dass der SEU-Ansatz lediglich eine theoretische Annäherung darstellen kann, denn „Menschen handeln in der Tat nicht einfach nach den einfachen Regeln der WE-Theorie, obwohl die WE-Theorie für viele Erklärungsprobleme der Soziologie schon eine sehr gute und sehr brauchbare Annäherung darstellt“ (Esser 1999, S. 357-358).

Weiterbildungsentscheidungen sind offensichtlich mehr als die rationale Abwägung von Aufwand und Nutzen, worauf bereits in anderen Forschungsarbeiten hingewiesen wurde (siehe u.a. Miethe/Dierckx 2014). Allerdings konnten mithilfe des SEU-Ansatzes Aspekte des Entscheidungshandelns nachvollziehbar dargestellt werden, um auf Basis dessen auffälligen Konstellationen, Verbindungen und Dynamiken im Entscheidungsverhalten der Akteure nachzugehen. So konnten neben konkreten Aufwand-Nutzen-Abwägungen sowohl gewohnheitsmäßige Aspekte im Entscheidungshandeln als auch zentrale handlungsstrukturierende Leitmotive und biografische Erfahrungsbezüge identifiziert werden. Der Entscheidungsprozess zeigt sich demnach als ein Vorgang, in dem sowohl situative Aspekte als auch individuelle (Vor-)Erfahrungen und gewonnene Einstellungen sowie das soziale und berufliche Umfeld für die Situationsbewertung eine Rolle spielen. Die Grenzen des SEU-Ansatzes zeichnen sich demzufolge erwartungsgemäß im Hinblick auf das Handeln der Akteure im Gesamtkontext „ihrer historisch-kulturellen, gesellschaftlichen, milieuspezifischen oder familiären Erfahrungsräume und -grenzen“ (Lobe 2015, S. 15) ab. Dies bekräftigt die Bedeutung von Forschungsansätzen, die die Einbettung von Entscheidungen in sozialen und biografischen Kontexten stärker betrachten. Allerdings ist anzunehmen, dass eine allzu einseitige theoretische Verortung und Betrachtung des Entscheidungsverhalten der Akteure nicht hinreichend abbildet. So lassen sowohl Milieustudien als auch biografiewissenschaftliche Zugänge die individuelle Perspektive des

sich entscheidenden Subjektes vermissen sowie die Bedeutung der je individuellen Situation, in der eine Entscheidung anfällt (vgl. Miethe/Dierckx 2014, S. 20). Mithilfe des gewählten entscheidungstheoretischen Zugangs konnte das individuelle Entscheidungsverhalten hingegen anschaulich rekonstruiert werden. Für die Untersuchung des überaus komplexen Entscheidungsverhaltens erscheint der Einbezug unterschiedlicher Forschungsperspektiven daher sinnvoll, unter denen der gewählte Zugang für die vorliegende Untersuchung als ein durchaus aufschlussreicher Ansatz betrachtet werden kann. Dies kann möglicherweise ein Anstoß sein und zur weiteren Theorienfundierung und -entwicklung im Bereich der qualitativen empirischen Weiterbildungsforschung beitragen.

7.4 Ausblick

Anhand der vorliegenden Ergebnisse können keine verallgemeinerbaren Aussagen getroffen werden. Dennoch bekräftigt die vorliegende Untersuchung die anfängliche Forderung, Teilnehmende an wWB in den Blick zu nehmen und auch zukünftig stärker als Ausgangs- und Orientierungspunkt für Forschung und Praxis in der wWB zu betrachten. Die Frage, „Warum Personen an Weiterbildung partizipieren oder nicht?“ ist in der Weiterbildungsforschung schon häufig gestellt worden und lässt sich auch im Rahmen dieser Untersuchung nicht umfassend oder gar hinreichend beantworten. Den individuellen Entscheidungsprozess gezielt in den Blick zu nehmen, erscheint dahingehend jedoch aufschlussreich, um das Zusammenspiel subjektiv wahrgenommener Einflüsse für die Weiterbildungsteilnahmeentscheidung einer differenzierteren Betrachtung zugänglich zu machen. Allein am Beispiel einiger weniger Teilnehmender eines Studienprogramms konnte diesbezüglich gezeigt werden, wie komplex und variabel sich das individuelle Entscheidungsverhalten jeweils darstellt. So zeigt sich dieses als ein Zusammenspiel divergenter Einflüsse, in dem subjektiv wahrgenommene Nutzerwartungen, Präferenzen, aber auch Hürden gleichermaßen eine Rolle spielen, eingebettet in komplexe individuelle Erfahrungsräume. Mit Blick auf die Praxis in der wWB zeigt dies auf, wie anspruchsvoll es sein dürfte, nachfrage- und zielgruppenorientierte Angebote und Unterstützungsstrukturen für die Zielgruppen des lebenslangen Lernens zu gestalten. Gleichzeitig sehen sich vor allem Hochschulen damit konfrontiert, diesen Anforderungen gerecht zu werden, um sich am Weiterbildungsmarkt für wWB zu etablieren. Forschungsansätze, die tiefergehende Erkenntnisse über die Teilnehmenden verschiedener Programme in der wWB generieren, dürften Institutionen lebenslangen Lernens also dienlich sein, gezieltere Maßnahmen zur Teilnehmendengewinnung und -unterstützung zu entwickeln. So könnten die Befunde zielgruppenorientierten Angebots-, Vertriebs-, oder auch Kommunikations- und Beratungsstrategien zugrunde gelegt werden. Gleichzeitig können differenzierte Kenntnisse über die Teilnehmenden an wWB zur Schärfung des Zielgruppenbegriffs in diesem Weiterbildungssegment beitragen. Für Anbieter von wWB können die Ergebnisse schließlich als ein weiterer Hinweis betrachtet werden, sich noch intensiver der Entwicklung von flexibel gestalteten Bildungsangeboten sowie durchlässigeren Zugangsmöglichkeiten zuzuwenden. Die Teilnehmenden an wWB stärker zu berücksichtigen und die Heterogenität der Zielgruppen lebenslangen Lernens intensiver in den Blick zu nehmen, zeichnet sich

im Anschluss an die vorliegende Masterarbeit als zentrale und weiterzuführende Forschungs- und Praxisaufgabe für den Bereich der wWB ab.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf [letzter Zugriff: 12.10.2015].
- Büchter, K. (2010): Berufliche Weiterbildungsbeteiligung – theoretische und historiographische Zugänge. In: bwp@, 19. URL: http://www.bwpat.de/content/uploads/media/buechter_bwpat19.pdf [letzter Zugriff: 20.10.2015].
- Behringer, F. (1999): Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärungen und empirische Evidenz. Opladen.
- Behringer, F./Gnahn, D./Schönfeld, G. (2013): Kosten und Nutzen der Weiterbildung für die Individuen. In: Bilger, F. u.a. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld, S. 186-194.
- Behringer, F./Kampmann, J./Käpplinger, B. (2009): Theoretische Erklärungsansätze zur betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung. In: Behringer, F. u.a. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung. Der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven. Stuttgart, S. 35-52.
- Bilger, F./Kuper, H. (2013a): Weiterbildungssegmente: Teilnahme und Aktivitäten. In: Bilger, F. u.a. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld, S. 36-49.
- Bilger, F./Kuper, H. (2013b): Zeit für Weiterbildung. In: Bilger, F. u.a. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld, S. 50-59.
- Bilger, F./Strauß, A. (2015): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. (BMBF, Hrsg.): URL: https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf [letzter Zugriff: 26.10.2015].
- Bolder, A./Hendrich, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen.
- Dausien, B. (2014): „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In: Miethe, I. u.a. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen, S. 39-61.
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2013): »Die DUW ist kein Flop!« DIE-Interview zur Zukunft der Deutschen Universität für Weiterbildung nach Verkauf an Steinbeis. URL: http://www.die-bonn.de/zeitschrift/32013/DUW_interview.htm [letzter Zugriff: 30.09.2015].
- Doering, S./Hanft, A. (2008): Studium für beruflich Qualifizierte. In: Buhr, R. u.a. (Hrsg.): Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, S. 176-186.
- Ecarius, J./Miethe, I./Tervooren, A. (2014): „Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Dis/Kontinuitäten, Paradoxien und soziale Ungleichheit“. Eine Einleitung. In: Miethe, I. u.a. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen, S. 9-18.

- Esser, H. (1991): Die Rationalität des Alltagshandelns. Eine Rekonstruktion der Handlungstheorie von Alfred Schütz. In: Zeitschrift für Soziologie, 20, 6, S. 430-445.
- Esser, H. (1990): „Habits“, „Frames“ und „Rational Choice“. Die Reichweite von Theorien der rationalen Wahl (am Beispiel der Erklärung des Befragtenverhaltens). In: Zeitschrift für Soziologie, 19, 4, S. 231-247.
- Esser, H. (1999): Soziologie: spezielle Grundlagen – Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt a.M.
- European Continuing Education Network (EUCEN) (1997): European Continuing Education Network: Thematic Network in University Continuing Education – 1st Year Report. Liège.
- Faulstich, P. (2011): Zukünfte wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Tomaschek, N./Gornik, E. (Hrsg.): The Lifelong Learning University. Münster, S. 187-196.
- Gahleitner, S.-B. (2008): Doppelt hinschauen. Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring als Instrument für die Gender-Forschung am Beispiel einer Untersuchung zu geschlechtsspezifischen Aspekten sexueller Gewalterfahrung. In: Mayring, P./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. 2. Aufl. Weinheim, S. 222-234.
- Gieseke, W. (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 2. Aufl. Bielefeld.
- Gnahn, D./Bilger, F. (2013): Anbieter auf dem Markt der Weiterbildung. In: Bilger, F. u.a. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld, S. 110-124.
- Hanft, A. (2012): Studienorganisation und Programmgestaltung als Balance zwischen Neuem und Bewährtem. In: Kerres, M. u.a. (Hrsg.): Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster, S. 28-35.
- Hanft, A./Knust, M. (2010): Berufsbegleitendes Studieren. Bildungspolitische Anforderungen und internationale Praxis. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 30, 1, S. 43-59.
- Hanft, A./Knust, M. (2008): Wissenschaftliche Weiterbildung: Organisation und Geschäftsfelder im internationalen Vergleich. In: Report, Zeitschrift für Weiterbildung, 31, 1, S. 30-41.
- Hanft, A./Pellert, A./Cendon, E./Wolter, A. (Hrsg.) (2015): Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Oldenburg.
- Hippel, A. v./Tippelt, R. (2009): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung. In: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 801-812.
- Jütte, W. (2004): Der Beitrag der Teilnehmerforschung zur Qualitätsentwicklung – ein Forschungsprogramm. In: Fröhlich, W./Jütte, W. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der postgradualen Weiterbildung. Internationale Entwicklungen und Perspektiven. Münster, S. 179-185.
- Jütte, W./Schilling, A. (2005): Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Bezugspunkt wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, W./Weber, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, S. 136-153.

- Jütte, W./Kastler, U. (2005): Den Studierenden ein Gesicht geben... Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zur Teilnehmerstruktur an der Donau-Universität Krems. Studies in Lifelong Learning 6. Krems.
- Käpplinger, B. (2007): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Zugl. 2006 Promotionsarbeit an der HU Berlin. Bielefeld.
- Käpplinger, B./Kulmus, C./Haberzeth, E. (2013): Weiterbildungsbeteiligung – Anforderungen an eine Arbeitsversicherung. Eine Expertise im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09852.pdf> [letzter Zugriff: 20.10.2015].
- Kerst, C./Schramm, M. (2008): Der Absolventenjahrgang 2000/2001 fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss. Berufsverlauf und aktuelle Situation. In: HIS Forum Hochschule, 10, Hannover.
- Kröll, M. (2011): Motivstrukturen zur wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Faßhauer, U. u.a. (Hrsg.): Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Opladen, S. 173-185.
- Kromrey, H. (2009): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. 12. Aufl. Stuttgart.
- Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Kulturministerkonferenz (KMK) (2001): Sachstands- und Problembericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf [letzter Zugriff: 12.10.2015].
- Kuper, H./Unger, K./Gnahn, D. (2013): Formale Bildungsaktivitäten Erwachsener. In: Bilger, F. u.a. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld, S. 250-263.
- Kuwan, H./Seidel, S. (2013): Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In: Bilger, F. u.a. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld, S. 209-231.
- Langer, A. (2013): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, B. u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim, S. 515-526.
- Lobe, C. (2015): Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote. Bielefeld.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Weinheim.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aufl. Weinheim.
- Merkens, H. (2000): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 286-299.
- Merkens, H. (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B./Prengel A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 97-106.

- Miethe, I./Dierckx, H. (2014): Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biografischen Perspektive. In: Miethe, I. u.a. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen, S. 19-38.
- Minks, K.-H./Netz, N./Völk, D. (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. HIS Forum Hochschule, 11. Hannover.
- Präßler, S./Vossebein, U. (2014): Zielgruppenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Methoden zur Ermittlung der regionalen Nachfrage. In: Schemmann, M. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch für Erwachsenenbildung. Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext lebensbegleitenden Lernens. Köln, S. 103-122.
- Reich-Claassen, J. (2015): Weiterbildungsbeteiligung. In: Hippel, A. v./Dinkelaker, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 75-84.
- Schaeper, H./Schramm, M./Weiland, M./Kraft, S./Wolter, A. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. URL: <http://www.dzhw.eu/pdf/22/hochschulweiterbildung.pdf> [letzter Zugriff: 23.10.2015].
- Schemmann, M. (2014): Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext lebensbegleitenden Lernens. Eine Einführung. In: Schemmann, M. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch für Erwachsenenbildung. Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext lebensbegleitenden Lernens. Köln, S. 13-22.
- Slowey, M./Schütze, H. G. (2012): All change - no change? Lifelong learners and higher education revisited. In: Slowey, M./Schütze, H. G. (Hrsg.): Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners. London, S. 3-22.
- Stocké, V. (2012): Das Rational-Choice Paradigma in der Bildungssoziologie. In: Bauer, U. u.a. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, S. 423-436.
- Wagner, B. (2011): Warum sollten Berufstätige an Universitäten lernen? In: Tomaschek, N./Gornik, E. (Hrsg.): The Lifelong Learning University. Münster, S. 181-186.
- Walter, M./Müller, N. (2014): Weiterbildungsbeteiligung und individuelle Nutzenerwartung. Berufliche Bildungsprozesse aus der Perspektive der Lernenden. In: bwp@, 26. URL: www.bwpat.de/ausgabe26/walter_mueller_bwpat26.pdf [letzter Zugriff: 20.10.2015].
- Widany, S. (2011): Daten zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Ein schwieriger empirischer Zugang. In: Strauß, A. u.a. (Hrsg.): Hochschulen im Kontext lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle, Realität. Jahrestagung 2010. Hamburg, S. 225-233.
- Widany, S. (2009): Lernen Erwachsener im Bildungsmonitoring. Operationalisierung der Weiterbildungsbeteiligung in empirischen Studien. Wiesbaden.
- Widany, S. (2014): Weiterbildungsbeteiligung im Trend. Die Teilnahme von Akademiker_innen an beruflicher Weiterbildung im Zeitverlauf – 1991 bis 2010. Frankfurt a.M.
- Willich, J./Minks, K.-H. (2004): Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. Sonderauswertung der HIS-Absolventenbefragungen der Abschlussjahrgänge 1993 und 1997 fünf Jahre nach dem Studienabschluss. In: HIS-Kurzinformation A7. Hannover.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1, 1. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519> [letzter Zugriff: 21.09.2015].

- Wolf, S. (2011): Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung. Entwicklung eines Erklärungsmodells unter Berücksichtigung des Hochschulimages. Wiesbaden.
- Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 33, 4, S. 8-35.
- Wolter, A. (2012): From individual talent to institutional permeability: changing policies for non-traditional access routes in German higher education. In: Slowey, M./Schuetze, H. G. (Hrsg.): Global Perspectives on Education and Lifelong Higher Learners. London, S. 43-59.
- Wolter, A./Geffers, J. (2013). Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde. Eine Publikation der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". URL: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1 [letzter Zugriff: 20.10.2015].
- Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A./Spexard, A. (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 36, 4, S. 8-39.

Anhang

A Kurzprofile der Interviewteilnehmenden

	Frau P.	Frau K.	Herr S.
Studienbeginn	10.2012	10.2012	10.2012
Studienende	04.2015	12.2014	04.2015
Studieneintrittsalter	35	55	46
Zulassung zum Masterstudium	Zulassung mit 1. Hochschulabschluss	Zulassung ohne 1. Hochschulabschluss (Kompetenzprüfung)	Zulassung ohne 1. Hochschulabschluss (Kompetenzprüfung)
Schulabschluss	Mittlere Reife	Abitur	Abitur
Berufsausbildung	Ausbildung zur Diätassistentin mit Abschluss	Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflegerin mit Abschluss	Ausbildung zum Werbekaufmann mit Abschluss
Studienerfahrung und -abschluss	Bachelor of Business Administration im Gesundheits- und Sozialwesen mit Abschluss	Studium der Rechtswissenschaften ohne Abschluss	VWA-Weiterbildungsstudium zum Werbefachwirt mit Abschluss
Erwerbstätigkeit und beruflicher Status	Projektkoordinatorin bei einer Krankenkasse, angestellt/Vollzeit	Schulleiterin einer Krankenpflegeschule, angestellte Führungskraft/Vollzeit	Marketingberater und Dozent, freiberuflich/Vollzeit
Familiensituation	ledig	in Partnerschaft lebend, 1 volljähriges Kind	verheiratet, 1 minderjähriges Kind

B Interviewleitfaden

Themen/Orientierungsrahmen
<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Begründungszusammenhänge für die Studienentscheidung • Kosten-Nutzen-Überlegungen und subjektive Bilanzierung (was sprach dafür, was dagegen und was war ausschlaggebend für die positive Entscheidung) • Handlungsoptionen und -alternativen (Gefährdungsmomente/ Realisierungschancen / Restriktionen) • Persönliche Situationsinterpretation und Relevanzsetzungen: Wahrnehmung und Gewichtung objektiver und subjektiver Faktoren (z.B. Rollenerwartungen, Normen, Berufs- & Familiensituation, Kontextfaktoren etc.) • Aspekt der Selbst- und Fremdbestimmtheit (Freiwilligkeit bzw. Zumutbarkeit der Entscheidung) • Stellenwert von Weiterbildung im Lebenszusammenhang (Sinnfrage)
Warming-up
<p><i>„Wenn Sie sich einmal zurückerinnern. Erzählen Sie mir doch mal von der Zeit, als Sie sich für das weiterbildende Masterstudium entschieden haben? Ihre berufliche Situation, Ihre persönliche Lage – was kommt Ihnen in den Sinn?“</i></p>
<p>⇒ Ziel: Erinnerung anregen; eigene Situationswahrnehmung; Relevanzstrukturen/ Handlungsoptionen/ Lebensbereiche</p>
Stimulus
<p><i>„Bitte benennen Sie, was für Sie für oder auch gegen die Aufnahme des Masterstudiums gesprochen hat.“</i></p>
<p>⇒ thematische Aspekte aufgreifen und nachfragen (Sondierungen): <i>„Sie haben den Punkt X/Y genannt, erzählen Sie mir mehr dazu...“</i></p>
Ad-hoc-Fragen
<ul style="list-style-type: none"> • <i>„Wie wichtig war Für Sie die Studienzusage?“</i> • <i>„Was wären Alternativen zum Studium gewesen?“</i> • <i>„Wie wichtig ist Ihnen Weiterbildung?“</i> (Sinnfrage/ WB-Einstellung) • <i>„Warum die Entscheidung für die DUW?“</i> (Rolle angebotsbezogener Faktoren)
Schlussfrage
<p><i>„Mit Blick auf Ihre aktuelle Lebenssituation – was hat sich für Sie beruflich und auch persönlich verändert mit dem Studium? Wie würden Sie sich heute entscheiden?“</i></p>

⇒ Aufschluss über Kontext- & Situationsbezogenheit der Entscheidung; Wandelbarkeit von Präferenzen

Offener Ausstieg

„Möchten Sie mir noch etwas mitteilen, was bisher nicht zur Sprache kam oder Ihnen ein Anliegen ist?“

C Kategoriensysteme der fallinternen Zusammenfassung

Fall	Nr.	Abschnitt	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Frau P.	1	9	Bachelor im Gesundheits- und Sozialmanagement auch schon berufsbegleitend absolviert	Bachelor auch berufsbegleitend	K1: Bachelor auch schon berufsbegleitend und anschließend beruflicher Aufstieg
Frau P.	2	9	Konnte nach Bachelorstudium in eine andere Position wechseln	Nach Bachelorstudium beruflicher Aufstieg	
Frau P.	3	9	Nach zwei Jahren in neuer Position berufliche Langeweile und wollte Neues und mehr	Berufliche Langeweile und Lust auf Neues	K2: Wunsch nach persönlicher Veränderung und Weiterentwicklung wegen -beruflicher Langeweile -Lust an sich zu arbeiten
Frau P.	4	9	Gefühl gehabt, Bachelor ist nicht ausreichend	Bachelor nicht ausreichend	
Frau P.	5	9	Wollte noch ein paar Tools und Input bekommen	Wunsch nach Tools und Input	
Frau P.	6	9	Brauchte etwas das Spaß bereitet ans sich zu arbeiten	An sich arbeiten	
Frau P.	7	9	Überlegt, ob methodische Ausbildung sinnvoll ist oder was gut zu Erststudium und Beruf passen würde	Wollte Weiterbildung passend zu Erststudium und Beruf	K3: Selektion möglicher Weiterbildungen und Richtungsbestimmung anhand -eigener Wünsche, Ziele und Stärken -Passung zu Erststudium und Beruf
Frau P.	8	9	Gemeinsam mit einer Freundin Wünsche, Ziele und Stärken besprochen und dazu gekommen, dass Ergänzungsstudium sinnvoll ist	Unterstützung von Freundin für Wahl der passenden Weiterbildung	
Frau P.	9	9	Es sollte etwas in die Wissensrichtung bzw. pädagogische Richtung werden	Weiterbildung sollte in Wissensrichtung gehen	
Frau P.	10	9	Nachdem Richtung klar war, recherchiert was es so gibt	Recherche von Studienmöglichkeiten	

Frau P.	11	9	Wollte nochmal berufsbe- gleitend studieren und nicht aus dem Job raus gehen	Wollte nicht aus Job raus gehen	K4: Berufsausstieg war ausgeschlossen wegen finanzieller Un- abhängigkeit
Frau P.	12	13	Hatte schon länger Lang- weile auf der Arbeit	Langeweile im Beruf	
Frau P.	13	13	Studienentscheidung war etwa ein Prozess von 4 Monaten	Entscheidungspro- zess von 4 Monaten	
Frau P.	14	15	Sehr früh finanziell selbst- ständig gewesen	Finanziell selbst- ständig	
Frau P.	15	15	Reist sehr gerne	Möchte reisen	
Frau P.	16	15	Möchte den Eltern nicht auf der Tasche liegen und nicht von jemandem ab- hängig sein	Möchte finanziell unabhängig sein	
Frau P.	17	15	Hätte kein Bafög bekom- men	Kein Bafög-An- spruch	
Frau P.	18	15	Klassisches Studium wäre schön gewesen, aber war irgendwie nicht möglich mit Anfang 30	Zu alt für klassi- sches Studium	
Frau P.	19	17	Musste sich breiter auf- stellen an Background und Wissen	Musste sich breiter aufstellen	K2
Frau P.	20	17	Für bestimmte Stellen braucht man ein Master- studium, muss man mehr einbringen	Master für berufli- chen Aufstieg	K5: Findet Masterab- schluss wichtig für -bestimmte berufliche Positionen -methodische und wis- senschaftliche Sicher- heit
Frau P.	21	17	Hatte Neugierde und Lust auf Studium	Neugierde und Lust	
Frau P.	22	17	Hatte Lust auf Verände- rung	Lust auf Verände- rung	K2

Frau P.	23	17	Arbeitgeber hat Studium nebenberuflich ermöglicht, indem die Bedingungen stimmten, sodass Einklang von Beruf, Studium und Privatleben möglich war	Studienfreundliche Arbeitsbedingungen	K6: Arbeitgeber als große Unterstützung durch studienfreundliche Arbeitsbedingungen, flexible Arbeitseinteilung und Studienförderprogramm
Frau P.	24	17	Gegen Studium sprach, nochmal zwei Jahre und Nützlichkeit für die Zukunft ist fraglich	Studienlänge und Nützlichkeit fraglich	K7: Gegen Studium sprachen Länge des Studiums und tatsächlicher Nutzen nicht absehbar
Frau P.	25	17	Nicht studiert, um Karriere zu machen	Studium nicht für Karriere	K8: Studium nicht für Karriere, sondern persönliches Weiterkommen im Fokus
Frau P.	26	17	War überzeugt davon, dass Studium weiterbringen wird	Persönliches Weiterkommen durch Studium	
Frau P.	27	17	Kosten haben gegen Studium gesprochen, andere Studiengänge preiswerter als an der DUW	Studium an der DUW teurer als andere Studiengänge	K9: DUW-Studium teurer als andere Studiengänge
Frau P.	28	17	Innovatives Konzept gefiel hinsichtlich der Vielfalt an Lern- und Lehrmöglichkeiten	DUW überzeugte durch innovatives Konzept	K10: DUW überzeugte durch -innovatives Lehr-/Lernkonzept -spannende Module -ansprechende Inhalte
Frau P.	29	21	Andere Hochschulen und Studiengänge waren sehr klassisch und das war langweilig	Andere Studiengänge waren zu klassisch	
Frau P.	30	21	Es sollte nicht nochmal Wirtschaftsmathe oder Recht sein	Wollte kein Wirtschaftsmathe oder Recht	
Frau P.	31	21	Es war der einzige Studiengang, wo jedes Modul spannend erschien und gefallen hat	Spannende Module	
Frau P.	32	23	Die Inhalte haben bei diesem Studiengang überzeugt	Inhalte überzeugten	

Frau P.	33	25	Einfach im Internet recherchiert und dort auf DUW aufmerksam geworden und da alle Infos zum Studiengang rausgesucht	Studiengänge im Internet recherchiert	K3
Frau P.	34	25	Nach der Informationsveranstaltung wurde Modulübersicht geschickt und die war spannend und passte	Spannende und passende Module	
Frau P.	35	27	Manche Menschen sind Autodidakten und können ohne Ausbildung weit kommen, aber selber nicht so	Ist kein Autodidakt	K11: Ziele mit dem Masterstudium: -besseres berufliches Standing -Möglichkeit zum beruflichen Aufstieg -breitere Wissensbasis und mehr Methodik
Frau P.	36	27	Braucht Standing und breite Palette an Wissen, da noch nicht gut aufgestellt gewesen	Mehr Standing durch breiteres Wissen	
Frau P.	37	29	Wusste durch lange Unternehmenszugehörigkeit um die guten Bedingungen für nebenberufliches Studieren	studienfreundliche Arbeitsbedingungen	
Frau P.	38	29	Arbeit konnte flexibel eingeteilt werden, musste Arbeit nur schaffen	Flexible Arbeitseinteilung möglich	K6
Frau P.	39	29	Unterstützung durch Studienförderprogramm des Arbeitgebers mit 24 Studientagen insgesamt	Studienförderprogramm des Arbeitgebers	
Frau P.	40	31	Studienförderprogramm war eine große Unterstützung	Studienförderprogramm – große Unterstützung	

Frau P.	41	35	Eltern haben Studienentscheidung nur bedingt verstanden, da sicherer Job vorhanden und hohe Studienkosten	Eltern Entscheidung bedingt verstanden wegen Kosten und Jobsicherheit	K12: Soziales Umfeld hat Studienentscheidung teilweise nicht verstanden wegen -hohe Studienkosten -bestehende Jobsicherheit -Erststudium vorhanden
Frau P.	42	35	Manche Freunde haben Entscheidung nicht verstanden, da schon ein Studium gemacht	Manche Entscheidung nicht verstanden, weil schon studiert	
Frau P.	43	35	Manche dachten, Studium nur um eigenes Ego zu pushen	Manche dachten, Studium nur für eigenes Ego	
Frau P.	44	35	Hatte immer Minderwertigkeitskomplexe, weil kein Abitur gemacht und nicht gleich studiert	Minderwertigkeitskomplexe wegen fehlendem Abitur	K13: Minderwertigkeitsgefühl und Sorge zu scheitern wegen Schulabbruch und fehlendem Abitur
Frau P.	45	35	Viele haben die Studienentscheidung unterstützt	Unterstützung durch Umfeld	K14: Unterstützung der Studienentscheidung durch soziales Umfeld war wichtig
Frau P.	46	35	Der Großteil hat Studienentscheidung bestärkt und unterstützt	Studienentscheidung wurde bestärkt und unterstützt	
Frau P.	47	37	Hätte alle vom Studium abgeraten, dann wahrscheinlich nicht gemacht	Hätte nicht studiert, wenn alle dagegen	K14
Frau P.	48	37	Unterstützung der andere war bestärkend für die Studienentscheidung	Unterstützung war wichtig für Studienentscheidung	
Frau P.	49	41	Als Alternative wären andere Hochschulen in Frage gekommen	Alternative waren andere Hochschulen	K15: Es gab keinen Plan B, weil nichts zu verlieren und Studienalternativen verfügbar
Frau P.	50	43	Hatte keinen Plan B in der Tasche, weil es nichts zu verlieren gab	Kein Plan B, weil nichts zu verlieren	

Frau P.	51	46	Entscheidung war nie gefährdet, weil Idee im Kopf eingepflanzt war und wird dann durchgezogen	Getroffene Entscheidung wird durchgezogen	K16: Zieht einmal getroffene Entscheidung durch
Frau P.	52	47	Halbes Jahr nach Studienbeginn, Gedanke aufzuhören durch Überforderung, aber Antrieb weiter zu machen und durchzuhalten war stärker	Trotz Zweifel war innerer Antrieb stärker	
Frau P.	53	49	Problematik der Überforderung bei Freunden thematisiert und dadurch bestärkt worden weiter zu machen	Freunde haben bestärkt weiter zu machen	K14
Frau P.	54	53	Kollegium und Arbeitgeber waren für Entscheidung egal	Berufliches Umfeld ausgeschlossen	K17: Studienentscheidung als private Angelegenheit und Trennung vom beruflichen Umfeld
Frau P.	55	57	Kollegen über Studienentscheidung nicht informiert, nur Führungskraft und obersten Chef	Kollegen nicht informiert	
Frau P.	56	57	Chefs fanden Entscheidung gut, aber denen nichts weiter erzählt	Chefs informiert, aber nicht einbezogen	
Frau P.	57	57	Studium nicht für Arbeitgeber und Kollegen gemacht, sondern für persönliche Entwicklung	Studium für persönliche Entwicklung	
Frau P.	58	61	Finde es wichtig, Berufliches und Privates zu trennen	Trennung Berufliches und Privates	K17
Frau P.	59	63	Studium ist privates Vergnügen	Studium ist privates Vergnügen	
Frau P.	60	69	Begeistert vom regelmäßigen Besuch von Seminaren und Fortbildungen	Begeistert von Seminaren und Fortbildungen	K18: Positive Weiterbildungseinstellung zeigt sich durch

Frau P.	61	69	Seit circa 4 Monaten den Masterabschluss und sucht schon nach nächster Weiterbildungsmöglichkeit	Sucht nächste Weiterbildungsmöglichkeit	-Begeisterung und Neugierde für Weiterbildung -aktiver Suche nach Weiterbildungsmöglichkeiten
Frau P.	62	73	Möchte aktuell keine Masterarbeit mehr schreiben, aber Weiterbildungen und Zertifikatsstudiengänge sind sehr gut	Findet Weiterbildungen und Zertifikatsstudiengänge sehr gut	
Frau P.	63	75	Durch eigene Neugierde immer interessiert an Fortbildungen und Seminaren	Neugierde an Fortbildungen und Seminaren	K18
Frau P.	64	77	Wollte durch Studium mehr Wissen, Methodik und breiteren Background gewinnen für berufliche Zukunft	Studium gemacht für berufliche Zukunft	K11
Frau P.	65	77	Ist neugierig auf mehr	Neugierig auf mehr	K18
Frau P.	66	81	Hatte Sorge zu scheitern und Studium intellektuell nicht zu meistern	Angst zu scheitern	K13
Frau P.	67	87	War als Kind immer aufgeweckt, aber faul	Als Kind faul	
Frau P.	68	87	Fand Schule langweilig	Langeweile in der Schule	
Frau P.	69	87	In der 11. Klasse sitzen geblieben und in Ausbildung gewechselt	11. Klasse Schulabbruch	
Frau P.	70	87	In Ausbildung nicht zufrieden, weil mit Leuten unwohl gefühlt	War in der Ausbildung nicht zufrieden	K19: Antrieb für Erststudium: negative Schulerfahrung und Unzufriedenheit in der Ausbildung
Frau P.	71	87	Hatte das Gefühl, noch mehr zu brauchen	Brauchte noch mehr	
Frau P.	72	89	Unzufriedenheit in der Ausbildung als Antrieb für das Erststudium	Unzufriedenheit als Studienantrieb	

Frau P.	73	89	Antrieb für Masterstudium war Gefühl, dass Bachelorstudium nicht ausreicht für bestimmte berufliche Positionen	Bachelor reicht nicht für Berufsaufstieg	
Frau P.	74	91	Gefehlt hat methodische und wissenschaftliche Sicherheit, um bestimmte Zusammenhänge zu verstehen	Methodische und wissenschaftliche Sicherheit fehlte	K11
Frau P.	75	93	Mag keine "Schaumschläger", Personen die auf Positionen sitzen ohne zu wissen was sie tun	Ablehnung von "Schaumschlägern"	K20: Persönliche Ablehnung von "Schaumschlägern"
Frau P.	76	95	Wollte nicht ohne fundiertes Wissen weiterkommen	Wollte durch Wissen weiterkommen	K11
Frau P.	77	97	Würde nochmal so entscheiden, hat an Entscheidung festgehalten trotz zwischenzeitlicher Zweifel, es zu schaffen	An Entscheidung festgehalten trotz Zweifel	K16
Frau P.	78	99	Hat jetzt sicheres Gefühl im eigenen Beruf und auch in anderen beruflichen Bereichen	Jetzt sicheres Gefühl im Beruf	K21: Positive Veränderungen mit dem Studium: -sicheres Gefühl für den Beruf -bereit für Führungsrolle -gutes Fundament für weitere Entwicklung
Frau P.	79	99	Ist bereit für die Übernahme einer Führungsrolle und wird diese auch bald übernehmen	Bereit für Führungsrolle	
Frau P.	80	99	Hat jetzt ein Fundament, auf dem weiteres Lernen und Entwicklung aufbauen kann	Jetzt gutes Fundament für weitere Entwicklung	

Fall	Nr.	Abschnitt	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Frau K.	1	9	Berufliche Situation geprägt von Position als Schulleitung an einer Krankenpflegeschule und durch	Hochschulabschluss jetzt Pflicht für Position der Schulleitung	K1: Gesetzesänderung verlangt Studienabschluss für Schulleitungen, bisherige

			Gesetzesänderungen wurde Hochschulabschluss für Tätigkeitsausübung Pflicht		Qualifikation nicht mehr ausreichend
Frau K.	2	9	Früher gab es kein Studium, sondern Qualifizierung über Lehrberuf, Praxiserfahrung und dann Weiterbildung	Früher Qualifizierung zur Schulleitung über Praxis und Weiterbildung	
Frau K.	3	9	War herkömmlich zur Schulleitung weitergebildet, aber hatte kein Studium	War zur Schulleitung weitergebildet, aber ohne Studium	
Frau K.	4	9	Extrinsische Grund für Studium war gesetzliche Forderung für Schule leiten, damit niemand vorgesetzt wird	Grund für Studium, damit niemand vorgesetzt wird	
Frau K.	5	9	Intrinsischer Grund für Studium war, es sich selbst und eigenes Können beweisen zu wollen	Wollte eigenes Können beweisen	K2: Wunsch nach einem Studium wegen -akademischen Abschluss -mehr Selbstbewusstsein -bessere Bezahlung
Frau K.	6	9	Wollte einen Studienabschluss bekommen	Wollte abgeschlossenes Studium	
Frau K.	7	9	Sohn war jetzt erwachsen, Studium wäre in Kinderphase nicht gegangen	Sohn war jetzt erwachsen	K3: Sohn war jetzt erwachsen, daher Studium möglich
Frau K.	8	11	Wollte endlich ein abgeschlossenes Studium haben	Abgeschlossenes Studium haben	
Frau K.	9	11	Wollte soziale Anerkennung bekommen, weil Krankenhaus sehr hierarchisch organisiert ist und Dominanz der Ärzte vorherrscht	Wollte mehr Anerkennung durch Studium	K4: Mit Studium hat man höheres Ansehen und Anerkennung als Schulleitung innerhalb der Krankenhaushierarchie

Frau K.	10	11	Man erfährt höheres Ansehen und Anerkennung, wenn man studierte akademisch ausgebildete Schulleitung ist	Mit Studium höheres Ansehen und Anerkennung als Schulleitung	
Frau K.	11	11	Gefühl, nicht respektiert zu werden und mit Studium höhere Anerkennung und Reputation	Höhere Reputation und Anerkennung	
Frau K.	12	13	Hat nach dem Abitur Jura studiert, musste aber aus persönlichen und gesundheitlichen Gründen abbrechen	Jurastudium abgebrochen	K5: Abbruch des Erststudiums immer als schwarzen Fleck in der Biografie empfunden
Frau K.	13	13	Durch Nebentätigkeit in den Bereich der Krankenpflege reingeraten ohne eigentlich zu entscheiden	In Krankenpflege reingeglitten	K6: In Krankenpflege reingeglitten und hängen geblieben
Frau K.	14	13	Wollte in Pflege nur Geld verdienen und dann Studium beenden, aber dann tiefer in die Pflegeschiene reingerutscht	Wollte Studium beenden, aber in Pflegeschiene reingerutscht	
Frau K.	15	13	Empfindet Studienabbruch als schwarzen Fleck in der Biografie und konnte sich Abbruch nie verzeihen	Studienabbruch als schwarzer Fleck in der Biografie	K5
Frau K.	16	15	Hätte als Juristin anderen Stand gehabt und gesellschaftliche Anerkennung und Bezahlung von Krankenschwestern ist demgegenüber gering	Geringe Anerkennung und Bezahlung von Krankenschwestern	K2
Frau K.	17	15	Studium ermöglicht mehr Selbstbewusstsein und andere Bezahlung	Mit Studium mehr Selbstbewusstsein und bessere Bezahlung	
Frau K.	18	15	Durch Tätigkeit im Krankenhaus in dem Bereich	Durch Praktikum hängen geblieben	

			hängen geblieben		
Frau K.	19	15	Seit Studienabbruch mit sich im Zwiegespräch, ein Studium zu machen	Will seit Studienabbruch wieder studieren	K5
Frau K.	20	17	War noch sehr unreif nach dem Abitur	War unreif damals	K7: Unsicherheit ein Studium zu schaffen wegen negativer Erfahrung der Orientierungslosigkeit, Ziello- sigkeit und fehlende Unterstützung im Erststudium
Frau K.	21	17	Fand sich an der Uni da- mals nicht zurecht, es war alles chaotisch, keiner konnte was sagen	Empfand Uni damals als chaotisch, keine Unterstützung	
Frau K.	22	17	Man wurde im Studium al- lein gelassen	Man wurde allein ge- lassen	
Frau K.	23	17	Hatte als junger Mensch mit 18 Jahren kein Ziel vor Augen	Als junger Mensch fehlte Ziel vor Augen	K7
Frau K.	24	17	Ist irgendwie durchgekom- men, aber hat sich nicht fit gefühlt	Damals nicht fit ge- fühlt	
Frau K.	25	17	Hatte damals Selbstzwei- fel, das Studium vielleicht nicht zu schaffen	Damals Selbstzwei- fel, Studium nicht zu schaffen	
Frau K.	26	17	Angst ist immer mitge- schwungen, ein wissen- schaftliches Studium nicht zu schaffen	Angst, wissenschaft- liches Studium nicht zu schaffen	
Frau K.	27	19	Gefühl ist mitgeschwun- gen, es nicht zu schaffen	Gefühl, es nicht zu schaffen	
Frau K.	28	19	Wollte Studium am Anfang einfach nur schaffen	Wollte Studium am Anfang einfach nur schaffen	K7
Frau K.	29	19	Zweifel, ob in der Lage das Studium zu schaffen	Zweifel, ob zu schaf- fen	
Frau K.	30	19	Mit zunehmendem Alter und Erfahrung mit Fortbil- dungen, theoretischem Ar- beiten und Erfolgserlebnissen kam der Mut, doch ein	Mit Alter und prakti- scher Erfahrung mehr Mut	K8: Durch Alter und Erfahrung mehr Mut gehabt, Studium

			Studium zu schaffen		nochmal zu versuchen
Frau K.	31	21	Partner hat Entscheidung bestärkt und unterstützt und das war sehr wichtig	Bestärkung der Entscheidung durch Partner war wichtig	K9: Wichtige Rolle des Partners bei Studienentscheidung wegen -Bewältigung des Alltags -Bestärkung der Entscheidung
Frau K.	32	21	Um Beruf, Studium und Privatleben unter einen Hut zu bekommen und zur Bewältigung des Alltags braucht man jemanden an seiner Seite, der unterstützt	Man braucht jemanden, der unterstützt im Alltag	
Frau K.	33	21	Erwachsener Sohn bringt weniger Anforderungen mit sich als kleines Kind	Weniger Anforderungen mit erwachsenem Kind	K3
Frau K.	34	21	Freunde haben Studienentscheidung begrüßt und Umsetzung befördert	Unterstützung der Studienentscheidung durch Freunde	K10: Studienentscheidung durch Freunde befördert
Frau K.	35	21	War immer nicht so sicher wegen Studium, es zu schaffen	War lange unsicher	
Frau K.	36	23	Ob Studium finanziell möglich, musste geklärt werden und war ein wichtiger Faktor	Faktor Finanzierung war wichtig und zu klären	K11: Finanzierung war wichtiger Faktor und musste geklärt werden
Frau K.	37	23	Arbeitgeber hat Studium zugetraut und zugesagt, den Weg mitzugehen	Arbeitgeber hat Studium zugetraut	K12: Arbeitgeber war wichtig für Studienentscheidung wegen -Zutrauen und Bestärkung -Mitfinanzierung -Einräumen von Zeit
Frau K.	38	23	Mitfinanzierung des Arbeitgebers hat wichtige Rolle bei Entscheidung gespielt	Arbeitgeberfinanzierung wichtig für Entscheidung	
Frau K.	39	23	Unsicher, ob Studium auch ohne Unterstützung des Arbeitgebers umgesetzt, aber die Zeit war reif dafür, hätte es dann irgendwie	Unsicher, ob Studium ohne Unterstützung des Arbeitgebers gemacht	K13: Unsicher, ob Studium ohne Unterstützung des Arbeitgebers gemacht

			hinkommen		
Frau K.	40	25	Unterstützung des Arbeitgebers war bestärkend und beruhigend für Gefühl, dass richtige Entscheidung getroffen wurde	Unterstützung des Arbeitgebers war bestärkend	K12
Frau K.	41	25	Arbeitgeber hat stark unterstützt	Arbeitgeber hat unterstützt	
Frau K.	42	25	Arbeitgeber war überzeugt, dass Studium trotz des Alters nicht einfach nur so gemacht wird	Arbeitgeber von Studienentscheidung überzeugt	K12
Frau K.	43	25	Wenn jünger gewesen, dann beruflich nochmal etwas anderes gemacht mit dem Studium	Wenn jünger, dann berufliche Veränderung mit Studium	K14: Wenn jünger gewesen, dann berufliche Veränderung angestrebt mit Studium
Frau K.	44	25	Man hat Verpflichtung gegenüber dem Arbeitgeber, das ist nicht nur positiv	Mit Studium auch Verpflichtung gegenüber Arbeitgeber	K15: Mit Studium ist auch Verpflichtung gegenüber dem Arbeitgeber verbunden hinsichtlich -Studium zu schaffen -andere Leistung zu erbringen
Frau K.	45	25	Man hat Verpflichtung Studium zu schaffen	Verpflichtung, Studium zu schaffen	
Frau K.	46	25	Arbeitgeber erwartet andere Leistung	Andere Leistung gefordert	
Frau K.	47	27	Arbeitgeber hat Hälfte der Kosten getragen	Arbeitgeber hat Kosten mitgetragen	
Frau K.	48	29	Arbeitgeber hat Zeit eingeräumt	studienfreundliches Arbeitszeitmodell	K12
Frau K.	49	29	Lehrerteam hat Entscheidung mitgetragen und das lief sehr gut	Lehrerteam hat Entscheidung mitgetragen	K16: Lehrerteam hat Entscheidung mitgetragen
Frau K.	50	31	DUW war eigentlich Plan B	DUW war Plan B	K17: Wollte nach Krems, DUW eigentlich Plan B, aber -näher an Wohnort -Professorinnen aus Krems lehren auch
Frau K.	51	31	Wollte eigentlich Educational Leadership in Krems studieren und hatte da auch schon positive Gespräche	Plan A war Educational Leadership in Krems	

Frau K.	52	31	Hat Professorin auf einer Fortbildung kennengelernt und sie hat auf DUW aufmerksam gemacht, weil näher als Österreich und zwei Professorinnen aus Krems lehren dort	DUW näher am Wohnort und vergleichbares Angebot	dort
Frau K.	53	31	Hätte DUW Studium nicht zugesagt, wäre Krems wieder in Frage gekommen	Wenn Ablehnung von DUW, dann Krems wieder Plan B	K18: Hätte DUW abgelehnt, wäre Krems wieder in Frage gekommen
Frau K.	54	31	War froh über Zusage der DUW, weil Standort bekannt und näher am Wohnort	Froh über Zusage, weil Standort bekannt und Wohnort nah	
Frau K.	55	33	Anfängliche Selbstzweifel schwanden mit wachsender Überzeugung von Studienentscheidung	Zweifel schwanden mit Studienentscheidung	K19: War von Studienentscheidung überzeugt und motiviert durch positives Eingangsgespräch an der DUW
Frau K.	56	33	Nach positivem Gespräch an der DUW davon ausgegangen, dass Studienzusage klappt	Nach positivem Gespräch an der DUW von Studienzusage ausgegangen	
Frau K.	57	33	Hat starke Motivation mitgebracht und war überzeugt, dass es jetzt klappt	Hat starke Motivation gehabt	
Frau K.	58	37	Weiterbildung ist absolut wichtig, hätte auch Lust weiter zu machen, aber jetzt erst einmal Zeit lassen	Weiterbildung ist sehr wichtig	K20: Positive Weiterbildungseinstellung zeigt sich durch -große Lust weiter zu machen -hohe Bildungsaktivität
Frau K.	59	39	Im Studium besonderen Spaß am Forschen gehabt, einer Frage mal intensiv nachzugehen	Im Studium Spaß am Forschen gehabt	K21: Persönliche Veränderungen durch das Studium:

Frau K.	60	39	Hat Lust nebenbei etwas aufzubauen und die Ideen rumoren im Hinterkopf	Hat durch Studium Lust nebenbei etwas aufzubauen	-Lust am Forschen -Lust Nebentätigkeit aufzubauen -bessere Abgrenzung der beruflichen Position -bessere Führungskraft -Zusammenhänge schneller erkennen und erklären -positiver Blick auf das Lernen im Alter -offen für Neues
Frau K.	61	39	Ist aktiv und muss immer was machen	ist aktiv	K20
Frau K.	62	41	Leitungsposition ist stärker abgegrenzt zu den Lehrern	Leitungsposition ist jetzt stärker abgegrenzt	K21
Frau K.	63	41	Mit Studium nochmal mehr in eine andere Position entwickelt	Mit Studium nochmal mehr in eine andere Position entwickelt	
Frau K.	64	41	Definiert eigene Position nicht von oben nach unten, sondern sieht sich als Begleiterin in einer Gruppe und das gelingt jetzt mehr	Begleitung der MitarbeiterInnen gelingt jetzt mehr	K21
Frau K.	65	41	Bekommt Zusammenhänge jetzt schneller mit, kann diese schneller erklären und Kollegen schneller helfen	Kann Zusammenhänge jetzt schneller erkennen und erklären	
Frau K.	66	41	Ist jetzt mehr Ansprechpartnerin für Kollegen	Mehr Ansprechpartner für Kollegen	
Frau K.	67	41	Wichtige Erfahrung, dass man als älterer Mensch genauso lernen kann wie junge Menschen	Ältere Menschen können lernen wie junge	K21

Frau K.	68	41	Veränderter Blick auf Dinge tun zu können, das heißt was man nicht kann, lernt man eben	Was man nicht kann, lernt man eben	
Frau K.	69	41	Zeigt als älteste Lehrerin jetzt den jungen, wie sie sich Mediendidaktik aneignen können	Vermittelt jungen Kollegen Mediendidaktik	
Frau K.	70	49	Wenn früher studiert, dann wären Doktor und Professur noch möglich	Wenn früher studiert, dann wäre noch vieles möglich	
Frau K.	71	51	Würde gern Forschung betreiben und Studierende begleiten	Würde forschen und Studierende begleiten	
Frau K.	72	51	Hätte den Genuss mit Dingen länger und anders umzugehen	Würde mit Dingen länger und anders umgehen	K22: Wenn früher studiert, dann -Doktor und Professur noch möglich -würde in die Forschung gehen -würde Studierende begleiten -könnte länger und anders mit Dingen umgehen
Frau K.	73	51	Offen für alles was kommt und sich ergibt	Offen für Neues	
Frau K.	74	51	Ist in aufmerksamer Stimmung und greift zu, wenn sich etwas bietet	Greift zu, wenn sich etwas bietet	K21

Fall	Nr.	Abschnitt	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
Herr S.	1	10	Nach Ausbildung berufsbegleitendes Studium an der VWA zum Werbefachwirt absolviert	Berufsbegleitendes VWA Studium absolviert	K1: Späte Berufsausbildung und anschließend berufsbegleitendes VWA-Studium
Herr S.	2	10	Später Ausbildungsbeginn mit 24 Jahren und anschließendes Studium erst mit 29 abgeschlossen	Später Ausbildungs- und Studienbeginn	
Herr S.	3	10	Konnte sich Vollzeitstudium nicht mehr vorstellen aufgrund des Alters	Vollzeitstudium altersbedingt nicht vorstellbar	K2: Wunsch nach akademischen Studium nach VW-Ausbildung

Herr S.	4	10	Trotz des Angebots zur Verkürzung der Studienzeit wegen Ausbildung und VWA erschien Studienlänge von 6 Semestern Vollzeit zu lang wegen des Alters	6 Semester Studium in Vollzeit zu lang	aufgegeben, weil Vollzeitstudium altersbedingt nicht vorstellbar
Herr S.	5	10	VWA Abschluss war für berufliche Tätigkeit ausreichend, da in der Werbebranche Leistung und Einsatz mehr zählen als akademische Ausbildung	Für Beruf in der Werbung VWA Abschluss ausreichend	K3: VWA-Studium für Werbebereich ausreichend, weil Referenzen und Leistungen für Beruf wichtiger als Studienabschluss
Herr S.	6	10	Als Studiengangsleiter in die Lehre eingestiegen	Beruflich in die Lehre gewechselt	K4: Zufälliger Einstieg in Lehrtätigkeit an VWA entsprach -ursprünglichem Wunsch nach akademischer Laufbahn -Wunsch nach mehr Planungssicherheit
Herr S.	7	10	Viel Spaß an der Lehre und entspricht beruflicher Wunschausrichtung	Viel Spaß im Bereich der Lehre	
Herr S.	8	10	Man darf eigentlich nur entsprechend des eigenen Bildungsgrades unterrichten, aber durch stärkere Durchlässigkeit im Bildungswesen konnten mehr Dozentenstellen übernommen und ausgebaut werden	Durchlässigkeit im Bildungswesen als Entwicklungschance	K5: Erweiterung der Lehrtätigkeit möglich aufgrund zunehmender Durchlässigkeit im Bildungswesen
Herr S.	9	10	Berufsfeld Lehre für mehr Planungssicherheit gewählt	In die Lehre gegangen für mehr Planungssicherheit	K4
Herr S.	10	10	Berufliche Entwicklung im Bereich der Lehre war beschränkt wegen des fehlenden akademischen Abschlusses	Berufliche Entwicklung beschränkt wegen fehlendem akademischen Abschlusses	K6: Ohne akademischen Abschluss bleibt berufliche Entwicklung in der Lehre eingeschränkt
Herr S.	11	10	„Scheinwelt“, d.h. man braucht Scheine/Nachweise, um Befähigung	Scheinwelt macht Nachweise für Befähigung erforderlich	

			nachzuweisen und die fehlten		
Herr S.	12	10	Musste mindestens den Bachelor machen, aber fand den nicht ausreichend	Fand Bachelor nicht ausreichend	K7: Kam ohne Bachelor nicht in Master rein
Herr S.	13	10	Kam in keinen Master rein	Kam in Master nicht rein	
Herr S.	14	10	Wollte immer nochmal ein ordentliches Studium machen	Wunsch nach ordentlichem Studium	K8: Persönlicher Wunsch nach ordentlichem Studienabschluss
Herr S.	15	10	Vollzeit nicht vereinbar mit finanzieller Lage und Lebensstandard	Vollzeitstudium aus finanziellen Gründen nicht machbar	K9: Vollzeitstudium finanziell nicht machbar
Herr S.	16	10	Tipp für DUW kam durch Geschäftsführerin einer Privatuni und damit begann Entscheidung in Richtung DUW	Tipp für DUW	K10: an DUW Masterstudium möglich ohne ersten Hochschulabschluss
Herr S.	17	10	Wollte nicht im Bereich Marketing studieren, um eigenes Wissen zu festigen, sondern wollte Wissen erweitern	Wollte eigenes Wissen erweitern	K11: Wunsch, eigenes Wissen zu erweitern
Herr S.	18	12	Mit Ehefrau Idee besprochen und diskutiert und sie hat unterstützt	Ehefrau hat Entscheidungsfindung unterstützt	K12: Gespräche mit sozialem Umfeld wichtig für Entscheidungsfindung und -sicherheit
Herr S.	19	12	Mit Freunden gesprochen und diskutiert für eigene Entscheidungssicherheit	Gespräche mit Freunden für eigene Entscheidungssicherheit	
Herr S.	20	12	Sucht Gespräch mit anderen und trifft Entscheidungen nicht eigenbrötlerisch	Sucht für Entscheidungen Gespräch mit anderen	
Herr S.	21	12	Wollte Studium für die Erweiterung des Wissens im Tätigkeitsfeld und mit Masterabschluss Befähigung	Wollte Studium für Wissenserweiterung und um Master zu unterrichten	K13: Studium für Erweiterung von Beschäftigungs- und

			andere Master zu unterrichten		Einkommensmöglichkeiten in der Lehre
Herr S.	22	12	Mit Masterabschluss Erweiterung von Beschäftigungs- und Einkommensmöglichkeiten in der Lehre und Option für Promotion	Sicherung weiterer Einkommens- und Beschäftigungsmöglichkeiten	
Herr S.	23	17	Musste Nachweise erbringen sowie Motivations schreiben für Befähigung zum Master, weil kein erster Hochschulabschluss vorlag	Musste Befähigung zum Master nachweisen, weil kein Erststudium	K10
Herr S.	24	17	Hat sich bei Studienentscheidung im Bereich der Lernwelten und -architekturen gesehen, ohne zunächst Hintergründe und Theorien zu kennen	Idee für Beschäftigung mit Lernwelten als Leitbild für Entscheidung	K14: Entscheidung vom Leitbild geprägt, mit Studium in Lernwelten einzutauchen
Herr S.	25	17	Rat der Ehefrau: Studium auf sich wirken lassen und nach einem halben Jahr ggf. neu entscheiden	Rat der Frau: Studium erst einmal wirken lassen	K12
Herr S.	26	17	Wollte mit einem sehr gut abschließen, um akademisches Können zu beweisen und offiziell zu belegen	Wollte mit Master akademisches Können beweisen und belegen	K15: Wunsch nach schriftlich belegter, offizieller Leistungsanerkennung
Herr S.	27	17	Ein Grund für die Abkehr vom Leitbild der Lehre ist Rentenversicherungspflicht ab bestimmter Anzahl von Lehrstunden, aber dafür ist das Honorar in der Lehre mehrheitlich zu gering	Abkehr von der Lehre wegen prekärer Einkommenssituation	K16: Nach Studienabschluss Leitbild 'Lehre' nicht mehr sicher wegen -negative Einkommenssituation in der Lehre -Wunsch nach Festanstellung wegen Familie
Herr S.	28	17	Frau ebenfalls selbstständig	Stärkerer Wunsch nach Festanstellung	

			dig und hat Kind gegenüber Verpflichtung, daher besteht zunehmend Wunsch nach Festanstellung	wegen familiärer Situation	
Herr S.	29	17	Nach Studienabschluss ist ursprüngliches Leitbild von einer Tätigkeit in der Lehre nicht mehr so klar	Leitbild von Tätigkeit in der Lehre nach Studium nicht mehr sicher	
Herr S.	30	21	Eigenschaften, die als besonders ausgeprägt beschrieben werden, betreffen Disziplin, Strukturiertheit und Zeitmanagement sowie eine allgemein hohe Motivation	Ist motiviert, diszipliniert und strukturiert	K17: generell motiviert, diszipliniert und strukturiert
Herr S.	31	21	Teamfähigkeit hat zugenommen durch Zusammenarbeit und Lerngruppen im Studium	Durch Studium teamfähiger geworden	K18: Persönliche Veränderungen durch Studium: -mehr Teamfähigkeit -geht methodischer an Dinge heran -stärkerer Blick für das Ganze
Herr S.	32	21	Diskutiert zwar mit anderen, aber trifft Entscheidungen eher alleine, denn durch Selbstständigkeit gewohnt, Entscheidungen selbst zu treffen/ treffen zu müssen	Gewohnt, Entscheidungen selbst zu treffen	K19: Meinung anderer wichtig, aber trifft Entscheidungen alleine
Herr S.	33	21	Diskutiert zwar mit anderen, aber trifft Entscheidungen eher alleine	Trifft Entscheidungen eher alleine	
Herr S.	34	23	Bezieht in Entscheidungsfindungsprozesse immer soziales Umfeld und deren Meinungen mit ein	Bezieht soziales Umfeld in Entscheidungsfindung mit ein	K12

Herr S.	35	25	Meinung des sozialen Umfeldes hätte nicht gegenüber dem Wunsch nach richtigem Studienabschluss überwogen	Wunsch nach richtigem Studienabschluss stärker als Meinung anderer	K19
Herr S.	36	27	Bei Studienentscheidung war Wunsch nach offizieller bescheinigter Anerkennung wichtig, berufliche Anerkennung reichte nicht mehr aus	Wunsch nach bescheinigter Anerkennung des Könnens	K15
Herr S.	37	27	Studienwunsch steht in Bezug zu Leistungsdefiziten aus der Schulzeit, da Probleme mit Leistungserbringung in Prüfungssituationen hatte	Leistungsdefizite in der Schulzeit in Prüfungssituationen	K20: Durch Leistungsdefizite in der Schulzeit mit Thema "Lernen" beschäftigt, Lernverhalten erfolgreich geändert und Zuversicht für Gelingen des Masters gewonnen
Herr S.	38	27	Aufgrund eigener Schulerfahrung angefangen mit dem Thema Lernen zu beschäftigen und hat eigenes Lernverhalten und Leistungsfähigkeit verbessert	Durch eigene Lerndefizite mit Thema Lernen beschäftigt	
Herr S.	39	27	Sicherheit und Zuversicht für Studium gewonnen aus eigener Lernerfahrung	Aus Eigenerfahrung Zuversicht für Master gewonnen	
Herr S.	40	27	Wollte Können schwarz auf weiß bescheinigt haben von einer unabhängigen Stelle	Wunsch nach zertifizierter Leistungserkennung	K15
Herr S.	41	31	Beruflich in Sackgasse geraten wegen des fehlenden Nachweises eines Studienabschlusses	Studienabschluss wichtig für berufliches Weiterkommen in der Lehre	K6
Herr S.	42	31	Masterabschluss war wichtig und hilfreich für berufliches Weiterkommen, aber egal was für ein Master	Master wichtig, egal was für einer	K6
Herr S.	43	33	Aufgrund 25-jähriger Be-	Hätte wegen Berufs-	K3

			rufserfahrung sind berufliche Referenzen für Arbeitgeber wichtiger als Studienabschluss	erfahrung kein Studium mehr gebraucht	
Herr S.	44	33	Berufsbegleitendes Studium wäre für potenzielle Arbeitgeber ein 'ad on' gewesen	Berufsbegleitendes Studium als 'ad on' für Arbeitgeber	
Herr S.	45	33	Es wäre auch ohne Studium beruflich weitergegangen, aber dann nicht im Bereich Lehre, sondern im Bereich Marketing, entweder Selbstständigkeit ausgebaut oder Festanstellung aufgenommen	Ohne Studium berufliches Weiterkommen im Marketing, aber nicht in der Lehre	K21: Ohne Studium auch berufliches Weiterkommen, aber im Marketing und nicht in der Lehre
Herr S.	46	33	Finanziell wäre es lukrativer gewesen nicht zu studieren wegen hoher Studienkosten und geringer Verdienstmöglichkeit während des Studiums	Finanziell lukrativer nicht zu studieren	K9
Herr S.	47	35	Finanzieller Faktor hat Entscheidung negativ beeinflusst, denn muss als Selbstständiger das Geld verdienen und kann wegen Studium gleichzeitig weniger arbeiten	Finanzierung des Studiums als negativer Einflussfaktor	
Herr S.	48	35	Finanzielle Belastung versus tatsächlicher Nutzen wurde kritisch betrachtet im sozialen Umfeld	Soziales Umfeld hat Belastung versus Nutzen kritisch gesehen	K22: Soziales Umfeld hat finanzielle Belastung versus tatsächlichen Nutzen kritisch hinterfragt
Herr S.	49	37	Geld hatte für Entscheidung geringere Priorität, da nicht mehr so wichtig wie früher	Auch zufrieden mit wenig Geld, daher kein Kontra	K23: Faktor Geld geringe Priorität für Entscheidung, weil nicht mehr so wichtig wie früher
Herr S.	50	37	Am Anfang des Berufslebens war Geld wichtiger,	Geld nicht mehr so wichtig wie früher	

			da gewisser Status im beruflichen Umfeld wichtig war		
Herr S.	51	37	Geld hat nicht befriedigt und ist deshalb mit Selbstständigkeit aus dieser "Glitter-Glamour-Welt" ausgestiegen	Geld hat nicht befriedigt	
Herr S.	52	37	Das Finanzielle wurde nicht zum Problem für Entscheidung, da bereits glückliche Momente mit wenig Geld erlebt wurden	Finanzieller Faktor hatte geringe Priorität für Entscheidung	
Herr S.	53	41	Ist offen und neugierig und interessiert sich für Vieles	Ist offen, neugierig und vielseitig interessiert	K24: Positive Einstellung zu Weiterbildung zeigt sich durch
Herr S.	54	41	Offenheit und Neugierde treiben Interesse für neues Wissen an	Offenheit und Neugierde	-Neugierde und vielseitiges Interesse -möchte sich stets weiterentwickeln -möchte Zusammenhänge erkennen und durchdringen
Herr S.	55	41	Möchte sich immer weiterentwickeln	Möchte sich immer weiterentwickeln	K24
Herr S.	56	41	Spaß daran Zusammenhänge zu erkennen und in ihrer Komplexität zu durchdringen	Möchte Zusammenhänge erkennen und durchdringen	
Herr S.	57	43	Anfänglich fehlten Begrifflichkeiten für gezielte Suche und ist durch einen Hinweis auf BKM an der DUW aufmerksam geworden	Für gezielte Recherche fehlten Begrifflichkeiten	K25: Durch Tipp für Studiengang an der DUW passende Suchbegriffe für Recherche nach vergleichbaren Alternativen gewonnen
Herr S.	58	43	Hatte durch Tipp für BKM an der DUW Suchbegriff	Dank DUW-Tipp Suchbegriffe für Re-	

			für die Recherche von Alternativen	cherche von Alternativen	
Herr S.	59	43	DUW hat überzeugt mit Studienstruktur aus Präsenz- und Onlineeinheiten	DUW hat mit Studienstruktur überzeugt	K26: DUW hat überzeugt mit Studienstruktur, Studiengangsbezeichnung und Standortvorteil
Herr S.	60	43	Studiengangsbezeichnung ist Alleinstellungsmerkmal der DUW gegenüber anderen Anbietern	Studiengangsbezeichnung als Alleinstellungsmerkmal	
Herr S.	61	43	Studienstruktur aus Präsenz-, Online- und Selbststudium ist Alleinstellungsmerkmal der DUW	DUW hat mit Studienstruktur überzeugt	
Herr S.	62	43	Standort Berlin als Alleinstellungsmerkmal der DUW	Standortvorteil der DUW	K26
Herr S.	63	43	Nähe zum Wohnort ermöglichte Nähe zur Familie, weil keine Abwesenheiten wegen Übernachtungen bei Präsenzphasen	Wohnortnähe wichtig wegen Familie	K27: DUW ermöglichte Nähe zur Familie
Herr S.	64	51	Steht fest hinter einmal getroffener Entscheidung	An getroffener Entscheidung wird festgehalten	K28: steht fest hinter einmal getroffener Entscheidung, denn man kann später anders entscheiden
Herr S.	65	51	Sieht Entscheidung als Festlegung für den Moment und da gibt es nichts zu bereuen, sondern kann daraus für das nächste mal lernen und dann anders entscheiden	Entscheidung als Festlegung für den Moment	
Herr S.	66	53	Denkstruktur hat sich verändert, geht methodischer und anders an Dinge heran	Durch Studium Veränderung der Denkstruktur und methodischeres Vorgehen	K18
Herr S.	67	53	Blick für das Ganze ist stärker geworden durch Kenntnis über verschiedenen Mittel und Werkzeuge	Jetzt stärkerer Blick für das Ganze	

D Kategoriensystem der fallübergreifenden Zusammenfassung

Fall	Kategorie	Hauptkategorie
Frau P.	K2: Wunsch nach persönlicher Veränderung und Weiterentwicklung wegen -beruflicher Langeweile -Lust an sich zu arbeiten	HK1: Studienmotive und Nutzenerwartungen
Frau P.	K5: findet Masterabschluss wichtig für -bestimmte berufliche Positionen -methodische und wissenschaftliche Sicherheit	
Frau P.	K8: Studium nicht für Karriere, sondern persönliches Weiterkommen im Fokus	
Frau P.	K11: Ziele mit dem Masterstudium: -besseres berufliches Standing -Möglichkeit zum beruflichen Aufstieg -breitere Wissensbasis und mehr Methodik	
Frau K.	K2: Wunsch nach einem Studium wegen -akademischen Abschluss -mehr Selbstbewusstsein -bessere Bezahlung	
Frau K.	K4: Mit Studium hat man höheres Ansehen und Anerkennung als Schulleitung innerhalb der Krankenhaus-hierarchie	
Herr S.	K8: Persönlicher Wunsch nach ordentlichem Studienabschluss	
Herr S.	K11: Wunsch, eigenes Wissen zu erweitern	
Herr S.	K13: Studium für Erweiterung von Beschäftigungs- und Einkommensmöglichkeiten in der Lehre	
Herr S.	K14: Entscheidung vom Leitbild geprägt, mit Studium in Lernwelten einzutauchen	
Herr S.	K15: Wunsch nach schriftlich belegter, offizieller beruflicher Leistungsanerkennung	

Frau P.	K4: Berufsausstieg war ausgeschlossen wegen finanzieller Unabhängigkeit	HK2: Wahrgenommene Hürden und Zwänge
Frau P.	K7: Gegen Studium sprachen Länge des Studiums und tatsächlicher Nutzen nicht absehbar	
Frau K.	K1: Gesetzesänderung verlangt Studienabschluss für Schulleitungen, bisherige Qualifikation nicht mehr ausreichend	
Frau K.	K11: Finanzierung war wichtiger Faktor und musste geklärt werden	
Herr S.	K6: Ohne akademischen Abschluss bleibt berufliche Entwicklung in der Lehre eingeschränkt	
Herr S.	K7: Kam ohne Bachelor nicht in Master rein	
Herr S.	K9: Vollzeitstudium finanziell nicht machbar	
Frau P.	K6: Arbeitgeber als große Unterstützung durch studienfreundliche Arbeitsbedingungen, flexible Arbeits-einteilung und Studienförderprogramm	HK3: Bedingungen des beruflichen und sozialen Umfeldes
Frau P.	K12: Soziales Umfeld hat Studienentscheidung teilweise nicht verstanden wegen -hohe Studienkosten -bestehende Jobsicherheit -Erststudium vorhanden	
Frau P.	K14: Unterstützung der Studienentscheidung durch soziales Umfeld war wichtig	
Frau P.	K17: Studienentscheidung als private Angelegenheit und Trennung vom beruflichen Umfeld	
Frau K.	K3: Sohn war jetzt erwachsen, daher Studium möglich	
Frau K.	K9: Wichtige Rolle des Partners bei Studienentscheidung wegen -Bewältigung des Alltags -Bestärkung der Entscheidung	
Frau K.	K10: Studienentscheidung durch Freunde befördert	
Frau K.	K12: Arbeitgeber war wichtig für Studienentscheidung wegen -Zutrauen und Bestärkung	

	-Mitfinanzierung -Einräumen von Zeit	
Frau K.	K13: Unsicher, ob Studium ohne Unterstützung des Arbeitgebers gemacht	
Frau K.	K15: Mit Studium ist auch Verpflichtung gegenüber dem Arbeitgeber verbunden hinsichtlich -Studium zu schaffen -andere Leistung zu erbringen	
Frau K.	K16: Lehrerteam hat Entscheidung mitgetragen	
Herr S.	K12: Gespräche mit sozialem Umfeld wichtig für Entscheidungsfindung und -sicherheit	
Herr S.	K22: Soziales Umfeld hat finanzielle Belastung versus tatsächlichen Nutzen kritisch hinterfragt	
Frau P.	K16: Zieht einmal getroffene Entscheidung durch	HK4: Persönliche Werte und Einstellungen
Frau P.	K18: Positive Weiterbildungseinstellung zeigt sich durch -Begeisterung und Neugierde für Weiterbildung -aktiver Suche nach Weiterbildungsmöglichkeiten	
Frau P.	K20: Persönliche Ablehnung von "Schaumschlägern"	
Frau K.	K20: Positive Weiterbildungseinstellung zeigt sich durch -große Lust weiter zu machen -hohe Bildungsaktivität	
Herr S.	K17: generell motiviert, diszipliniert und strukturiert	
Herr S.	K19: Meinung anderer wichtig, aber trifft Entscheidungen alleine	
Herr S.	K23: Faktor Geld geringe Priorität für Entscheidung, weil nicht mehr so wichtig wie früher	
Herr S.	K24: Positive Einstellung zu Weiterbildung zeigt sich durch -Neugierde und vielseitiges Interesse -möchte sich stets weiterentwickeln -möchte Zusammenhänge erkennen und durchdringen	

Herr S.	K28: steht fest hinter einmal getroffener Entscheidung, man kann später anders entscheiden	
Frau P.	K1: Bachelor auch schon berufsbegleitend und anschließend beruflicher Aufstieg	HK5: Biografische Ereignisse und Bildungserfahrungen
Frau P.	K13: Minderwertigkeitsgefühl und Sorge zu scheitern wegen Schulabbruch und fehlendem Abitur	
Frau P.	K19: Antrieb für Erststudium: negative Schulerfahrung und Unzufriedenheit in der Ausbildung	
Frau K.	K5: Abbruch des Erststudiums immer als schwarzen Fleck in der Biografie empfunden	
Frau K.	K6: In Krankenpflege reingeglitten und hängen geblieben	
Frau K.	K7: Unsicherheit ein Studium zu schaffen wegen negativer Erfahrung der Orientierungslosigkeit, Ziellosigkeit und fehlenden Unterstützung im Erststudium	
Frau K.	K8: Durch Alter und Erfahrung mehr Mut gehabt Studium nochmal zu versuchen	
Herr S.	K1: Späte Berufsausbildung und anschließend berufsbegleitendes VWA-Studium	
Herr S.	K2: Wunsch nach akademischen Studium nach VW-Ausbildung aufgegeben, weil Vollzeitstudium altersbedingt nicht vorstellbar	
Herr S.	K3: VWA-Studium für Werbebereich war ausreichend, weil Referenzen und Leistungen für Beruf wichtiger als Studienabschluss	
Herr S.	K4: Zufälliger Einstieg in Lehrtätigkeit an VWA entsprach -ursprünglichem Wunsch nach akademischer Laufbahn -Wunsch nach mehr Planungssicherheit	
Herr S.	K5: Erweiterung der Lehrtätigkeit möglich aufgrund zunehmender Durchlässigkeit im Bildungswesen	
Herr S.	K20: Durch Leistungsdefizite in der Schulzeit mit Thema „Lernen“ beschäftigt, Lernverhalten erfolgreich geändert und daraus Zuversicht für Gelingen des Masters gewonnen	

Frau P.	K3: Selektion möglicher Weiterbildungen und Richtungsbestimmung anhand -eigener Wünsche, Ziele und Stärken -Passung zu Erststudium und Beruf	HK6: Angebotsfaktoren und -alternativen
Frau P.	K9: DUW-Studium teurer als andere Studiengänge	
Frau P.	K10: DUW überzeugte durch -innovatives Lehr-/Lernkonzept -spannende Module -ansprechende Inhalte	
Frau P.	K15: Es gab keinen Plan B, weil nichts zu verlieren und Studienalternativen verfügbar	
Frau K.	K17: Wollte nach Krems, DUW eigentlich Plan B, aber -näher an Wohnort -Professorinnen aus Krems lehren auch dort	
Frau K.	K18: Hätte DUW abgelehnt, wäre Krems wieder in Frage gekommen	
Frau K.	K19: War von Studienentscheidung überzeugt und motiviert durch positives Eingangsgespräch an der DUW	
Herr S.	K10: an DUW Masterstudium möglich ohne ersten Hochschulabschluss	
Herr S.	K21: Ohne Studium auch berufliches Weiterkommen, aber im Marketing und nicht in der Lehre	
Herr S.	K25: Durch Tipp für Studiengang an der DUW passende Suchbegriffe für Recherche nach vergleichbaren Alternativen gewonnen	
Herr S.	K26: DUW hat überzeugt mit Studienstruktur, Studiengangsbezeichnung und Standortvorteil	
Herr S.	K27: DUW ermöglichte Nähe zur Familie	
Frau P.	K21: Positive Veränderungen mit dem Studium: -sicheres Gefühl für den Beruf -bereit für Führungsrolle -gutes Fundament für weitere Entwicklung	HK7: Wahrgenommener Nutzen des Studiums

Frau K.	<p>K21: Persönliche Veränderungen durch das Studium:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lust am Forschen -Lust Nebentätigkeit aufzubauen -bessere Abgrenzung der beruflichen Position -bessere Führungskraft -Zusammenhänge schneller erkennen und erklären -positiver Blick auf das Lernen im Alter -offen für Neues
Frau K.	<p>K22: Wenn früher studiert, dann</p> <ul style="list-style-type: none"> -Doktor und Professur noch möglich -würde in die Forschung gehen -würde Studierende begleiten -könnte länger und anders mit Dingen umgehen
Herr S.	<p>K16: Nach Studienabschluss Leitbild 'Lehre' nicht mehr sicher wegen</p> <ul style="list-style-type: none"> -negative Einkommenssituation in der Lehre -Wunsch nach Festanstellung wegen Familie
Herr S.	<p>K18: Persönliche Veränderungen durch Studium:</p> <ul style="list-style-type: none"> -mehr Teamfähigkeit -geht methodischer an Dinge ran -stärkerer Blick für das Ganze

Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report

- | | |
|---------|---|
| Band 1 | Gieseke, W.; Reichel, J.; Stock, H.
Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 |
| Band 2 | Depta, H.; Goralska, R.; Pólturzycki, J.; Weselowska, E.-A.
Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 |
| Band 3 | Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität.
Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002) |
| Band 4 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch
2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ.,
2001 |
| Band 5 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg.
Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum-
boldt-Univ., 2004 |
| Band 6 | Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):
Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit
Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb.
Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung
– Praxis – Event; Bd. 3) |
| Band 7 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch
2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ.,
2005 |
| Band 8 | Otto, S. (jetzt verh. Dietel)
Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Magis-
ter-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 |
| Band 9 | Schäffter, O.; Doering, D.; Geffers, E.; Perbandt-Brun, H.
Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze.
Berlin: Humboldt-Univ., 2005 |
| Band 10 | Fleige, M.
Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen-
und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akade-
mien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ.,
2007 |

- Band 11 Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2. Aufl. 2009)
- Band 12 Pihl, S.
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 13 Kremers-Lenz, C.
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14 Keppler, S.
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15 Eggert, B.
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16 Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.)
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 17 Genschow, A.
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18 Pohlmann, C.
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)

- Band 19 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (in Bearbeitung – noch nicht erschienen)
- Band 20 Elias, S.
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 21 Vorberger, S.
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)
- Band 22 Jubin, B.
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23 Schaal, A.
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24 Troalic, J.
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 25 Neu, S.
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26 Steinkemper, K.
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 27 Sabella, A. P.
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013

- Band 28 Devers, T.
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 29 Güssefeld, N.
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleiten des Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 30 Herz, N.
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 31 Sieberling, I.
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/ Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 32 Meixner, J.
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33 Glaß, E.
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 34 Hinneburg, V.
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35 Helmig, M.
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014

- Band 36 Freide, S.
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 37 Rämer, S.
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)
- Band 38 Stelzer, G.
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“; Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 39 Hurm, N.
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40 Braun, S.
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“
Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014.
Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 41 Thürauf, N.
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 42 Hecht, C.
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43 Wessa, P.
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015

- Band 44 Seifert, K.
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 45 Mecarelli, L.
Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 46 Hoffmann, St.
Ethische Herausforderungen und Vorstellungen
in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016 (im Erscheinen)
- Band 47 Dilger, I.
Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 48 Georgieva, I.
Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informationswissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 49 Burdukova, G.
Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016