

Weiterbildung und Berufsbiografie

Berufsbegleitendes Studieren im Kontext berufsbiografischer Gestaltungsentwürfe

CLAUDIA LOBE

Kurz zusammengefasst ...

Der Beitrag behandelt Bezüge zwischen Hochschulweiterbildung und Berufsbiografie. Er geht anhand von problemzentrierten Interviews mit berufsbegleitend Studierenden der Frage nach, wie sie Arbeit und Lernen in der biografischen Alltagsplanung miteinander verzahnen und welche Erwartungshaltung sie an den Studienabschluss im Hinblick auf ihre zukünftige Berufsbiografie knüpfen. Aus einer biografiethoretischen Perspektive wird aufgezeigt, dass sich das Studium in den untersuchten Fällen in erster Linie als biografisches Bildungs- und nicht als Karriere-Projekt erweist. Eine organisationale Unterstützung durch den Arbeitgeber wird z.T. bewusst vermieden, was zu Irritationen am Arbeitsplatz führen kann. Im Hinblick auf die Berufsbiografie kommt dem Studium vor allem eine zukunftserschließende Funktion zu.

1 Weiterbildungsteilnahme neben dem Beruf. Einige Rahmendaten

Repräsentative Bevölkerungsumfragen zur Weiterbildungsteilnahme wie der Adult Education Survey belegen regelmäßig enge Zusammenhänge zwischen Weiterbildung und Beruf. Die aktuellsten Ergebnisse aus dem Trendbericht zum AES zeigen, dass 70 Prozent aller Weiterbildungsaktivitäten auf Formen der betrieblichen Weiterbildung entfallen und zusätzlich 13 Prozent als individuell-berufsbezogene Weiterbildungen zu charakterisieren sind (vgl. Bilger/Strauß 2015, S. 21). Unter den Motiven zur Weiterbildungsteilnahme rangiert mit 60% Zustimmung „Berufliche Tätigkeit besser ausüben“ ganz vorn (vgl. Kuwan/Seidel 2013, S. 227). Für 25 Prozent der Weiterbildungsaktivitäten in Deutschland werden die Weiterbildungskosten vom Arbeitgeber übernommen (vgl. Bilger/Kuper 2013, S. 22).

Für das Feld der Hochschulweiterbildung nennen die Teilnehmenden überwiegend fachlich-berufliche Ziele, aber auch persönliche Bildungsziele als Teilnahmemotive (vgl. Grotheer et al. 2012, S. 356). Etwa die Hälfte der von den Hochschulabsolventinnen und -absolventen im Zeitraum von zehn Jahren nach dem Abschluss besuchten längeren Weiterbildungen an Hochschulen weist eine enge fachliche

Affinität mit dem Erststudium auf. Hochschulweiterbildung wird also in fachlicher Hinsicht offenbar sowohl für vertiefende Fort- und Weiterqualifizierungen genutzt als auch zum Erschließen neuer Fachgebiete. Eine einschlägige Berufserfahrung und somit ein Bezug zur Berufstätigkeit wird allerdings bei vielen berufsbegleitenden Masterstudiengängen als Zugangsvoraussetzung gefordert (vgl. Minks/Netz/Völk 2011, S. 25). Die entstehenden Gebühren werden von der überwiegenden Mehrheit der Teilnehmenden teilweise oder vollständig selbst getragen (vgl. Weiland 2006). Eine Auswertung der Daten des IW-Personalpanels aus dem Jahr 2014 zeigt allerdings, dass 87,3 Prozent der Unternehmen, die bereits Bachelorabsolventen beschäftigt haben und ein berufsbegleitendes Masterstudium unterstützen oder dies planen, bereit sind, zumindest einen Teil der anfallenden Gebühren für die Ausbildung zu übernehmen. Nur 34,3 Prozent der Unternehmen übernehmen auch die gesamten Gebühren. Eher wird ein Studium durch Freistellungen oder Rückkehrgarantien unterstützt (vgl. Konegen-Grenier/Placke/Schröder-Kralemann 2015, S. 52). Erstaunlich ist, dass die Mehrheit der berufsbegleitenden Studiengänge auf eine Studiendauer zwischen einem und zwei Jahren ausgelegt ist, was auch bei Berücksichtigung der vergebenen Kreditpunkte mit Vollzeit-Präsenzangeboten vergleichbar ist (vgl. Minks/Netz/Völk 2011, S. 36ff.). Dies wirft die Frage auf, wie die Doppelbelastung von Hochschulweiterbildung und Beruf alltagsbiografisch von den Studierenden gelöst wird.

Obwohl mit der Entstehung berufsbegleitender Studiengänge explizit der Anspruch verbunden ist, lebenslange Lernprozesse zu ermöglichen, die sich auch nach der beruflichen Erstqualifikation während der ausgeübten Berufstätigkeit vollziehen, ist bisher wenig darüber bekannt, wie Hochschulweiterbildung berufsbiografisch gerahmt ist. Wie verbinden die Studierenden Arbeit und Lernen im lebensgeschichtlichen Kontext? Welche Erwartungen knüpfen sie an den Studienabschluss im Hinblick auf ihre zukünftige Berufsbiografie?

Geht man der Bedeutung berufsbegleitenden Studierens als Lebensereignis im biografischen Kontext nach, zeigen sich

im Hinblick auf die Verknüpfung von Hochschulweiterbildung und Beruf z.T. überraschende Befunde. Im Rahmen meiner Dissertation (vgl. Lobe 2015) wurden berufsbegleitend Studierende verschiedener Bachelor- und Masterstudiengänge mit unterschiedlichen fachlichen Ausrichtungen anhand von problemzentrierten Interviews (Witzel 2000) zu ihrem Studium befragt. Vor dem Hintergrund einer biografietheoretischen Perspektive (Alheit/Dausien 2000) wurde das Studium als Transition (Welzer 1993) in der Biografie konzeptualisiert. Mithilfe der Grounded Theory (Corbin/Strauss 2008) wurde die studienbedingte Transition in ihrer Prozesslogik analysiert. Zusätzlich wurden drei biografische Bedeutungshorizonte unterschiedlicher Reichweite herausgearbeitet, in denen das Studium für die Interviewpartner/-innen relevant wird.

Einer der drei identifizierten Bedeutungshorizonte thematisiert die biografischen – u.a. berufsbioGRAFischen – Gestaltungsentwürfe für die Zukunft und fragt danach, wie das Studium darin eingebettet ist. Ein weiterer biografischer Bedeutungshorizont betrachtet die Handlungsentwürfe oder -pläne (vgl. Fischer/Kohli 1987), mit denen die Studierenden das berufsbegleitende Studium während seiner Dauer als neuen Lebensbereich etablieren und ihren Alltag daraufhin neu arrangieren. Im Folgenden werden ausschnittthaft einige Erkenntnisse aus diesen beiden Analysekategorien vorgestellt, die zeigen, wie Studium und Berufsbiografie miteinander verzahnt werden.

2 Berufsbiografische Gestaltungsentwürfe

Der Studienwunsch weist meist eine tiefe biografische Verankerung auf und ist eng mit biografischen Präskripten verknüpft (vgl. Fischer/Kohli 1987; Alheit 2003; Truschkat 2013). Darunter sind hier biografische Normalvorstellungen zu verstehen, denen sich die Interviewpartner/-innen in ihrer Lebenswelt (vgl. Schütz/Luckmann 2003; Berger/Luckmann 2007) im Hinblick auf eine „normale“ Bildungsbiografie gegenüber sehen. In fast allen untersuchten Fällen ist ein Studium dabei als selbstverständliche Bildungsstation im eigenen Bildungsweg-Präskript vorgesehen. Sofern die Interviewpartner/-innen dem vorgesehenen Bildungsweg gefolgt sind, setzt das berufsbegleitende, zweite Studium kontinuierliche Bildungsaufstiege fort. Formale Bildungsabschlüsse fungieren hier als institutionalisiertes Kulturkapital und symbolisches Kapital (vgl. Bourdieu 2005, 1985), die Einfluss auf die Position im sozialen Raum nehmen. Der kontinuierliche Bildungsaufstieg erweist sich dann ebenfalls als selbstverständliches Element einer als „normal“ gedachten Bildungsbiografie. Wenn ein Interviewpartner schildert, dass er schon vor Beginn seines ersten Studiums ein späteres zweites Studium geplant hat, weil ihm von vornherein klar war, dass er „nicht nach dem Erststudium schon alles erreicht [hat, was er (C.L.)] erreichen möchte“ (I3, S. 1, Z. 30ff.), wird dies sichtbar.

Sind die Interviewpartner/-innen dagegen von ihrem Bildungsweg-Präskript abgewichen, indem sie zunächst kein

Studium aufgenommen haben, erleben sie dies nachträglich als biografische Brüche, die häufig mit bildungsbezogenen Abwertungen einhergehen und auch als soziale Abstiege empfunden werden. Dem begegnen sie durch nachgeholtene Bildungsabschlüsse. Diejenigen Interviewpartner/-innen, die einen solchen Wiederaufstieg vollziehen, befinden sich darin an unterschiedlichen Punkten – einige haben ein erstes (Fachhochschul- oder Bachelor-) Studium bereits nachgeholt, ohne das empfundene Defizit dadurch vollends ausgeglichen zu sehen, andere beginnen mithilfe des berufsbegleitenden Studiums erst ihren Wiederaufstieg. Nina Neumann beispielsweise holt mit dem berufsbegleitenden Studium erstmals die verpasste Bildungschance nach:

es war wirklich schon das Ding, dass ich halt mein Abitur nicht gemacht hab und so dieser Haken auch im Lebenslauf und das so mit meinen mit den Vorstellungen, die ich von mir selber hatte, ähm ja das hat halt nicht so übereingestimmt, also ich war mit mir selber nicht zufrieden und deshalb hab ich dann auch gesagt ja, ich studier (I4, S. 2, Z. 45ff.).

Die Abweichung vom Bildungsweg-Präskript hängt Nina Neumann als biografische Fehlentscheidung nach und belastet ihr Selbstbild. Im Studium sieht sie daher nicht so sehr eine Form der beruflichen Weiterbildung, sondern in erster Linie einen nachgeholtene akademischen Bildungsabschluss:

Nee, also berufliche Weiterbildung finde ich ist es gar nicht. Also weil ich find ne berufliche Weiterbildung das würde ja also für mich impliziert berufliche Weiterbildung auch so'n bisschen ähm dieses dass ich's halt wirklich nur mache, um auf der Arbeitsstelle weiter zu kommen [...]. Und ich hab das natürlich auch gemacht, weil ich auch beruflich weiterkommen wollte, aber primär natürlich auch, weil ich ähm Studieren wollte auch (I4, S. 44, Z. 24ff.).

Das Studium wird also, obwohl es „auch“ beruflich motiviert ist, eher mit der (nachträglichen) Realisierung von Bildungsweg-Präskripten in Verbindung gebracht und im Kontext eines Bildungsaufstiegs verortet.

In den vorliegenden Fällen lässt sich das Studium also in erster Linie als biografisches Bildungsprojekt beschreiben. Beruflich-fachliche Aufstiegsaspirationen und Verwertungsvorstellungen spielen bei der Studienentscheidung eher eine untergeordnete Rolle, wenngleich das Studium sehr wohl auch in berufsbioGRAFische Gestaltungsentwürfe eingebunden ist. Dabei stellt sich aber heraus, dass die beruflichen Motive äußerst vielfältig sind und sich nicht nur in Form vertikaler Aufstiegsaspirationen zeigen. Stattdessen wird das Studium auch zum Erschließen beruflicher Teilarbeitsmärkte im Sinne einer Komplettierung der beruflichen Erstqualifizierung genutzt oder zur Absicherung für berufliche Krisen. Eine „strategische, gelegentlich fast instrumentelle Einstellung“ zum Studium im Hinblick auf eine berufliche Verwertung des Abschlusses, wie sie sich beispielsweise in einer Studie mit nicht-traditionellen Studierenden von Alheit, Rheinländer und Watermann (2008, S. 384) in einigen Fällen

zeigt, findet sich hier so nicht. Eher geht es um die potenzielle Erweiterung beruflicher Möglichkeitsräume oder zur Inspiration für noch diffuse Veränderungswünsche. So ergeben sich aus dem Studium bisweilen Anstöße für berufliche Veränderungen:

Das ist so praktisch die Hälfte des Studiums war rum und da ist das für mich ganz klar geworden auch, dass ich ähm andere Fähigkeiten habe, andere Fähigkeiten entwickeln kann und andere Fähigkeiten nutzen möchte (I1, S. 19, Z. 5ff.).

Dem Studium kommt damit für die Berufsbiografie insgesamt eher eine zukunftserschließende Funktion zu (vgl. Schöffter 2014), indem sich neue berufsbiografische Horizonte während des Studiums auftun und durch die zusätzliche Qualifikation neue berufliche Handlungsfelder erschlossen werden.

3 Alltagsbiografische Separierung von Studium und Beruf

Angesichts der bildungsbiografischen Verortung des Studiums und der beim Studienbeginn oft noch diffusen beruflichen Nutzenvorstellung der Interviewpartner/-innen stellt sich die Frage, wie sie das Studium zu ihrer aktuellen Berufstätigkeit ins Verhältnis setzen und es in ihren Alltag integrieren. Hier zeigt sich, dass die Interviewpartner/-innen zwar ihre Arbeitgeber ausnahmslos von ihren Studienaktivitäten in Kenntnis setzen, aber bewusst davon absehen, am Arbeitsplatz studienbegünstigende Arbeitsbedingungen auszuhandeln.

Von den sechs interviewten Personen sind vier in einer festen Vollzeitstellung beschäftigt. Sie verfügen potenziell über eine längerfristige Beschäftigungsperspektive bei ihrem aktuellen Arbeitgeber. Die beiden übrigen Interviewpartnerinnen sind in Teilzeit-Angestelltenverhältnissen beschäftigt, die sie als vorübergehend deuten. Eine von ihnen hat nach ihrer Berufsausbildung als Steuerfachangestellte ein Vollzeit-Präsenzstudium aufgenommen und übt in ihrem gelernten Beruf bewusst nur Aushilfstätigkeiten aus, um dem Studium den Vorrang zu geben. Ihr Wechsel in ein berufs begleitendes Fernstudium vollzieht sich im Hinblick auf diese Aushilfstätigkeit dann als „fliegender Übergang“ (I5, S. 8, Z. 14). Die andere Interviewpartnerin hat zwei kleine Kinder und geht seitdem bewusst einer Teilzeitbeschäftigung nach, die sie explizit als berufliche Zwischenstation während der Familienphase darstellt.

Die vier Interviewpartner/-innen, die eine finanzielle oder zeitliche Unterstützung ihres Studiums durch den Arbeitgeber für potenziell möglich halten, fürchten, dass ein solches Entgegenkommen an Gegenleistungen geknüpft wäre, die sie nicht zu erbringen bereit sind. Zwei von ihnen wollen vor allem eine längere Unternehmensbindung vermeiden, die sie als zeitweisen Verlust der Gestaltungshoheit über ihre Berufsbiografie empfinden. Die anderen beiden Interviewpartner möchten vor allem die Gestaltungshoheit über ihr

Studium behalten und den Arbeitgeber nicht in studienbezogene Entscheidungen und Verläufe involvieren müssen. Um diese Abhängigkeiten zu vermeiden, schließen sie für sich ganz bewusst aus, studienbedingte Unterstützungsleistungen am Arbeitsplatz auszuhandeln. Paradoxerweise führt gerade diese Separierung jedoch im beruflichen Kontext unter bestimmten Bedingungen zu Irritationen am Arbeitsplatz.

3.1 Berufsbiografische und studienbezogene Gestaltungshoheit erhalten

Zwei Interviewpartner vermuten, dass ihre Gegenleistung für die (finanzielle) Unterstützung des Studiums in einer mehrjährigen vertraglichen Bindung an das Unternehmen bestünde, was sie vermeiden wollen. Anhand des folgenden Interviewausschnitts lässt sich diese Haltung verdeutlichen:

I: Und es kam auch nicht in Frage also ich glaube, es gibt auch Modelle, wo man mit dem Arbeitgeber abspricht ich qualifizier (IP3: Nein) mich und man teilt sich die Finanzierung oder ähm (IP3: Wollt ich nicht) bekommt halt ein paar Tage irgendwie mehr frei für Präsenzphasen und so.

IP3: Wollt ich alles nicht. Ähm ich wollte es schon aus dem Grund nicht, da ich mich ungern von irgendjemandem abhängig mache. Wenn ich jetzt gesagt hätte zahl mir bitte mein Zweitstudium, dann wäre die nächste Forderung gekommen gut dann machen wir'n Vertrag fünf Jahre bitte bist du danach noch ans Unternehmen gebunden. Und das möchte ich einfach nicht. Ich bezahl das für mich (2) mach das Ganze und hinterher bin ich immer noch irgendwo mein eigener Herr und frei in meinen Entscheidungen. Also das ist für mich ein ganz wichtiger Punkt einfach auch frei zu sein in solchen Dingen (I3, S. 6, Z. 22ff.).

Der Interviewpartner macht klar, dass er auf eine Unterstützung durch das Unternehmen ganz bewusst verzichtet und ihm eine Beteiligung nicht etwa von Unternehmensseite verweigert wird. Er begründet seine Entscheidung mit einer grundsätzlichen Abneigung, sich von Anderen abhängig zu machen. Diese antizipierte Abhängigkeit sieht er in einer vertraglichen Gegenleistung in Form einer Unternehmensbindung. Einen mehrjährigen Verzicht auf die Möglichkeit, das Unternehmen zu verlassen, erachtet er als empfindliche Einschränkung seiner biografischen Planungsfähigkeit und Handlungsalternativen (vgl. Alheit 2006) und als Verlust von Autonomie und Kontrolle über seine Berufsbiografie. Das Widerstreben, nicht mehr sein *eigener Herr* und *frei* in seinen *Entscheidungen* zu sein, rückt die Unternehmensbindung in den Kontext einer berufsbiografischen Ohnmacht, die er um jeden Preis zu vermeiden versucht. Möglicherweise auch deshalb, weil er bereits gravierende Leidenserfahrungen in seiner ersten beruflichen Tätigkeit gemacht hat, denen er nur durch seine Kündigung und Inkaufnahme einer anschließenden Arbeitslosigkeit ein Ende setzen kann (I3, S. 21, Z. 47ff.), kommt eine Bindung an seinen Arbeitgeber für ihn nicht in Frage. In der etwas provokanten Formulierung „zahl mir bitte mein Zweitstudium“ tritt das berufs begleitende

Studieren auch nicht als berufsbezogene Weiterbildung in Erscheinung, sondern eher als biografisches Bildungsprojekt. Nur in der vertraglichen Bindung kommt zum Ausdruck, dass die akademische Qualifikation nach dem Abschluss des Studiums für das Unternehmen gewinnbringend sein könnte.

Die beiden übrigen Interviewpartner/-innen wollen vermeiden, dass die Realisierung ihres Studienwunsches der Einflussnahme ihres Arbeitgebers unterliegt. In folgendem Interviewausschnitt wird dies deutlich:

Das heißt, mit meinem Urlaub und mit Überstunden konnte ich diese Zeiten alle überbrücken, kriegte ich alles hin. Und das war für mich ein wichtiger Aspekt, sodass ich ja nicht dort nicht hingegangen bin so als, ich wollte nichts von dem Unternehmen oder so. Das heißt: das, wie ich es machen wollte, das habe ich für mich geplant, das war für mich realisierbar und dadurch konnte ich es machen, ich musste nicht um irgend etwas bitten, wo man dann sagen könnte: „Ja, nee, so geht das nicht“, sondern es war für mich einfach klar und so habe ich sämtliche Rahmenbedingungen geschaffen einfach. Ja und das ist für mich auch wichtig. Ich möchte mich nicht in so eine Abhängigkeit begeben dann auch, denn wie sieht das dann nachher aus, wenn es dann nicht klappt, wenn man dann umschwenken muss oder so irgendwo? (I1, S. 13, Z. 36ff.).

Das Widerstreben, als Bittsteller beim Unternehmen aufzutreten und dadurch seinen Studienwunsch der Einflussnahme seines Arbeitgebers auszusetzen, wird hier explizit betont. Dabei spielt zum einen die – in anderen Interviewpassagen herausgearbeitete – Versagensangst vor dem Studienbeginn eine Rolle, einem Studium überhaupt gewachsen zu sein (vgl. Lobe 2015, S. 107ff.). Ein potenzieller Studienabbruch wird mit einem Gesichtsverlust im beruflichen Umfeld gleichgesetzt, der durch eine Beteiligung des Arbeitgebers an der finanziellen oder zeitlichen Realisierung des Studiums noch verschlimmert würde (*wie sieht das denn nachher aus [...]?*).

Noch mehr als der potenzielle Gesichtsverlust, der sich angesichts der Bekanntgabe des Studiums am Arbeitsplatz ohnehin nicht gänzlich vermeiden ließe, stört den Interviewpartner aber vor allem das Einräumen eines Mitspracherechts bezüglich der Realisierung seines Studienwunsches. Denn indem er als Bittsteller auftritt, setzt er seinen Studienwunsch und ggf. die Modalitäten seiner Realisierung der Einflussnahme des Arbeitgebers aus. Ob bzw. wie sich das Studium neben dem Beruf realisieren ließe, unterläge dann auch dessen Mitbestimmung (*„Ja, nee, so geht das nicht“*).

Potenzielle Arbeitgeberinteressen im Hinblick auf die Weiterqualifizierung von Mitarbeitern werden in den hier untersuchten Fällen kaum angesprochen und besitzen in den beruflichen Kontexten der Interviewpartner/-innen offenbar kaum Relevanz. Andeutungsweise wird aber sichtbar, dass ein Arbeitgeberinteresse, das Studium zu unterstützen, in

einer langfristig gedachten Personalentwicklung und Mitarbeiterbindung vermutet wird, von dem akademisch (weiter) qualifizierten Personal nach dem Studienabschluss noch profitieren zu können.

Vor diesem Hintergrund wird nachvollziehbar, warum nur vier der sechs Interviewpartner/-innen sich mit einer potenziellen Unterstützung durch das Unternehmen befassen, obwohl sich bei allen inhaltliche Schnittstellen zwischen Studienfach und Berufstätigkeit zeigen. Denn nur vier der Interviewpartner/-innen haben eine längerfristige Beschäftigungsperspektive beim aktuellen Arbeitgeber. Gerade die Kombination aus einer Bekanntgabe der Studententätigkeit am Arbeitsplatz bei gleichzeitiger Abgrenzung des Studiums vom beruflichen Kontext erzeugt dann jedoch unter bestimmten Voraussetzungen Spannungen und Konflikte am Arbeitsplatz, die im Folgenden erläutert werden.

3.2 Organisationale Resonanz am Arbeitsplatz

Folgender Interviewausschnitt illustriert exemplarisch, dass durch das berufs begleitende Studium Irritationen und Spannungen am Arbeitsplatz entstehen können.

Was (1) problematisch ist oder sein kann, ist sicherlich, das so nem Arbeitgeber zu erklären. Weil die natürlich immer Angst haben [...]: Auf der einen Seite wünscht man sich, dass die Leute sich weiterbilden, fortbilden, [...] Auf der anderen Seite, wenn man das dann wirklich vorträgt und wirklich machen möchte, dann haben die auf der anderen Seite auch gerade so'n Arbeitgeber Angst, dass man sich nicht mehr mit voller Kraft den Belangen des Unternehmens widmet. (1) Und ähm das ist, das kann zumindestens ein Problem sein. Ich (1) (lauter) Ich hab mich da in unserer Firma nicht so groß erklärt. Ich hab gesagt: ich mach das. Und ich weiß, dass man phasenweise (1) nicht ganz so einverstanden war, aber ich hab mich da mit nem relativ dicken Hintern drauf gesetzt und hab das trotzdem gemacht. Und man hätte mich auch nicht aufhalten können. Wenn man mich da aufhalten hätte wollen, dann hätte ich sicherlich gesagt: Dann seid ihr nicht mehr der richtige Arbeitgeber für mich (I2, S. 7, Z. 46ff.).

Der Interviewpartner beklagt eine Diskrepanz zwischen der politischen Forderung nach lebenslangem Lernen und den arbeitsorganisatorischen Hürden in der Umsetzung. In seiner Wahrnehmung haben Arbeitgeber Angst, dass sich Mitarbeiter während eines berufs begleitenden Studiums *nicht mehr mit voller Kraft den Belangen des Unternehmens widmen*. Er führt also das Missfallen seines Arbeitgebers auf antizipierte Einbußen seiner Arbeitsqualität infolge der parallelen Studienaktivitäten zurück. Er vermutet, dass sein Arbeitgeber sich von seinem berufs begleitenden Studium eher Nachteile als Vorteile für das Unternehmen ausrechnet. Anhand des übrigen Interviewmaterials deutet sich an, dass Vorgesetzte fürchten, sie hätten durch Einbußen der Arbeitsqualität die Last des Studiums zu tragen, könnten aber dessen „Früchte“ im Sinne eines akademisch hoch qualifizierten Mitarbeiters nicht mehr ernten.

Auch wenn Max Konrad noch keine konkreten Pläne hat, so trifft es doch zu, dass er sich mit dem Abschluss bessere Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt schaffen möchte:

[...] wenn mir das alles nicht mehr passt, dann kann ich mein Masterstudium mein Masterzeugnis unter den Arm nehmen und kann irgendwo anders hingehen. Oder dann fällt es mir leichter, irgendwo anders hinzugehen (I2, S. 11, Z. 21ff.).

Paradoxerweise deutet sich hier eine Art „sich selbst erfüllende Prophezeiung“ an: Das Studium wird genutzt, um für den Fall von Spannungen am Arbeitsplatz eine bessere Ausgangsposition für einen Arbeitsplatzwechsel zu haben. Gerade durch die Aufnahme des Studiums werden aber Spannungen erzeugt, weil das berufliche Umfeld genau diese Strategie scheinbar erahnt. Darin kommt auch der emergente Charakter biografischen Handelns zum Ausdruck, indem die Handlungsergebnisse über das Intendierte hinausgehen (vgl. Schütz/Luckmann 2003, S. 286ff.).

Nur eine Interviewpartnerin deutet trotz ihrer Vermeidung von Abhängigkeit keine organisationalen Spannungen an. Sie ist auch die einzige, die ursprünglich plant, durch das Studium innerhalb des Unternehmens aufzusteigen und dies mit ihrem Arbeitgeber bespricht. Auf diese Weise erübrigen sich offenbar die von den anderen Interviewpartner/innen erfahrenen Begründungszwänge und Schwierigkeiten. Möglicherweise wird es in ihrem Fall noch zu Spannungen kommen, wenn sie ihrem Arbeitgeber mitteilt, dass sie inzwischen ihre Meinung geändert hat und zugunsten eines Aufbau-Studiums im Vollzeitformat ihre Stelle kündigen wird (vgl. I4, S. 13, Z. 12ff.). Hier wird zugleich der zukunftserschließende und transitorische Charakter des berufsbegleitenden Studiums sichtbar, das ursprüngliche berufsbioграфische Gestaltungsentwürfe, in die es eingebunden ist, transformiert.

Potenzielle positive Effekte auf die Arbeitsqualität, die schon während des Studiums anhand thematischer Verschränkungen von Studienfach und Berufstätigkeit eintreten könnten, werden von den Interviewpartnerinnen und -partnern dabei nicht als Gegenstand der Auseinandersetzung mit ihren Arbeitgebern erwähnt.

4 Hochschulweiterbildung als berufliche Weiterbildung. Ein Fazit

Das berufsbegleitende Studium stellt sich in den untersuchten Fällen in erster Linie als biografisches Bildungsprojekt dar, das der (nachträglichen) Realisierung biografischer Präskripte und damit der (Wieder-)Herstellung bildungsbiografischer Normalität dient. Erst in zweiter Linie wird das Studium als Form der beruflichen Weiterbildung gedeutet, wengleich es jeweils an die beruflichen Handlungsfelder der Studierenden anknüpft. Die Funktion, die das Studium in den berufsbioграфischen Gestaltungsentwürfen der Interviewpartner/-innen erfüllt, ist dann eher eine zukunftserschließende (vgl. Schäffter 2014). Neue berufliche Perspek-

tive entstehen – z.T. auch überraschend – erst während des Studiums in Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten. Aus berufsbioграфischer Perspektive geht es vielmehr um eine Pluralisierung potenzieller beruflicher Möglichkeitsräume, um berufsbioграфische Autonomie zu sichern und Handlungsspielräume und -optionen zu erweitern.

Der Erhalt berufsbioграфischer Gestaltungshoheit spiegelt sich auch in den biografischen Handlungsentwürfen (vgl. Fischer/Kohli 1987, S. 34), durch die die Studierenden im Sinne der biografischen Alltagsplanung (vgl. Alheit 2006, S. 5) das berufsbegleitende Studium während seiner Dauer als zusätzlichen Lebensbereich etablieren. Es werden kaum Ressourcen aus dem Beruf zum Studieren freigesetzt, sondern es kommt meist zu einer bewussten Separierung von Studium und Beruf. Die Studierenden versuchen so, Verbindlichkeiten gegenüber ihrem Arbeitgeber zu vermeiden, um ihre berufsbioграфische Gestaltungshoheit zu erhalten. Gerade dadurch entstehen unter bestimmten Bedingungen aber auch Irritationen am Arbeitsplatz.

Die aus der Perspektive der Interviewpartner/-innen wieder-gegebene organisationale Resonanz auf das berufsbegleitende Studium am Arbeitsplatz lässt darauf schließen, dass Arbeitgeber die mangelnde Bindungsbereitschaft registrieren und als mögliche Abwanderungsabsicht deuten. Gleichzeitig kristallisiert sich in den Interviews die Befürchtung der Arbeitgeber heraus, die Arbeitsqualität werde unter dem Studium leiden, sodass das dem Unternehmen in bildungsökonomischer Hinsicht die Bildungserträge der Weiterbildung nicht zugutekommen, gleichzeitig aber sekundäre Kosten entstehen. Paradoxerweise entstehen also gerade aus der Abgrenzung des Studiums vom Beruf Spannungen und Konflikte am Arbeitsplatz.

Die Interviewanalyse untermauert dabei einerseits die Bedenken der Arbeitgeber. Denn tatsächlich halten sich die Interviewpartner/-innen bewusst berufsbioграфische Gestaltungsmöglichkeiten offen, indem sie sich einer Unternehmensbindung entziehen. Dies ist aber nicht einer bereits geplanten Karrierestrategie außerhalb des Unternehmens geschuldet, sondern vielmehr dem Erhalt berufsbioграфischer Autonomie. Diese ist nicht unbedingt Ausdruck mangelnder Identifikation mit der Organisation, sondern lässt sich als Kennzeichen moderner Lebensentwürfe verstehen, denn die „dominierende Einstellung, die wir im Blick auf unsere eigene Biografie haben, ist tatsächlich die des *Planens*“ (Alheit 2006, S. 5, Herv. i. O.). Berufsbiografien sind in der spätmodernen Gesellschaft im Übergang vom 20. zum 21. Jahrhundert immer weniger durch vorstrukturierte Erwerbslaufbahnen vorgezeichnet und zunehmend geprägt von einer individualisierten, reflexiven Beruflichkeit (vgl. Schicke 2014), in der erwerbsbiografische Verläufe eigenständig zu planen, zu gestalten und subjektiv zu deuten sind.

Vor diesem Hintergrund ist die hohe Bedeutung, die die Interviewpartnerinnen und -partner ihrer berufsbiografischen Autonomie beimessen, nachvollziehbar.

Gleichzeitig regen die analysierten Fälle dazu an, die Aufmerksamkeit auf eine schon vor dem Studienabschluss eintretende Befruchtung des beruflichen Arbeitsprozesses durch das Studium zu richten. Denn Studium und Beruf werden von den Interviewpartnerinnen und -partnern durchaus zueinander in Bezug gesetzt; für einige Interviewpartner/innen besteht sogar eine zentrale, biografisch neue Lernerfahrung in der beruflichen Relevanz von Studienthemen. Schnittstellen zeigen sich z.B. da, wo im Studium Praxisprojekte vorgesehen sind, neues Fachwissen unmittelbar in beruflichen Tätigkeiten genutzt wird oder Handlungsprobleme der beruflichen Praxis Ausgangspunkte für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung in Haus- oder Abschlussarbeiten bilden (Lobe 2015, S. 183ff.).

Auch vor dem Hintergrund der eingangs skizzierten Befragungsdaten von Personalverantwortlichen erscheint es für zukünftige Forschung lohnenswert, den organisationalen Logiken und Arbeitgeberperspektiven im Hinblick auf die Unterstützung berufsbegleitenden Studierens genauer nachzugehen, was hier nur durch die „Brille“ der Studierenden angedeutet werden konnte. Dabei gilt es die Vielfalt möglicher Unterstützungsmodelle aufzuzeigen, die sich nicht in Finanzierungsfragen erschöpft. So deutet sich in den Interviews mit berufsbegleitenden Studierenden an, dass es für sie bereits einen Mehrwert bedeuten kann, wenn Büroräume und -equipment am Wochenende für Lerntätigkeiten genutzt werden dürfen, Planungssicherheit für Urlaubstage vor Prüfungen gewährt wird oder Arbeitszeiten flexibel gestaltet werden können.

Literatur

Alheit, P./Rheinländer, K./Watermann, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11(4), S. 577-606.

Alheit, P. (2006): „Biografizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne. Vortrag an der Universität Flensburg aus Anlass der Fachtagung „Das Leben gestalten. Biografisch lernen – biografisch lehren“. http://freialtenarbeitgoettingen.de/cms/upload/2_LERNEN/pdf-Dateien/Alheit_Biographizitaet_2006.pdf [Zugriff: 05.04.2016]

Alheit, P. (2003): „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In: QUEM-report, Heft 78, S. 7-21.

Alheit, P./Dausien, B. (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, E. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 257-283.

Kuwan, H./Seidel, S. (2013): Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In: Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 209-231.

Berger, P. L./Luckmann, Th. (2007): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 21. Auflage. Unveränderter Nachdruck der 5. Auflage von 1977. Frankfurt/Main: Fischer.

Bilger, F./Strauß, A. (Hrsg.) (2015): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey - AES Trendbericht. Herausgegeben vom BMBF. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bilger, F./Kuper, H. (2013): Weiterbildungssegmente: Teilnahme und Aktivitäten. In: Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 36-49.

Bourdieu, P. (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur I. Unveränderter Nachdruck der Erstauflage von 1992. Hamburg: VSA-Verlag.

Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Corbin, J./Strauss, A. (2008): Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. 3. Auflage. Los Angeles: Sage Publications.

- Fischer, W./Kohli, M. (1987): Biographieforschung. In: Voges, W. (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslauforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 25-49.
- Grotheer, M./Isleib, S./Netz, N./Briedis, K. (2012): Hochqualifiziert und gefragt. Ergebnisse der zweiten HIS-HF Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005. HIS: Forum Hochschule 14/2012. Hannover: HIS.
- Konegen-Grenier, Chr./Placke, B./Schröder-Kralemann, A.-K. (2015): Karrierewege für Bachelorabsolventen. Ergebnisbericht zur Unternehmensbefragung 2014. Essen: Edition Stifterverband.
- Kuwan, H./Seidel, S. (2013): Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In: Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 209-231.
- Lobe, C. (2015): Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Wiesbaden. Springer VS.
- Minks, K.-H./Netz, N./Völk, D. (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. Status quo und Perspektiven. HIS: Forum Hochschule 11/2011. Hannover: HIS.
- Schäffter, O. (2014): Bildungsformate im gesellschaftlichen Strukturwandel. In: Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 111-136.
- Schicke, H. (2014): Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv individualisierter Beruflichkeit. In: Felden, H. von/Schäffter, O./Schicke, H. (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 85-109.
- Schütz, A./Luckmann, Th. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UVK.
- Truschkat, I. (2013): Biografie und Übergang. In: Schröder, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 44-63.
- Weiland, M. (2006): Hochschulweiterbildung in Deutschland. In: Schaeper, H./Schramm, M./Weiland, M./Kraft, S./Wolter, A. (Hrsg.): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht, S. 87-127. <http://www.dzhw.eu/pdf/22/hochschulweiterbildung.pdf> [Zugriff: 05.04.2016]
- Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Edition Diskord.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung 1(1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> [Zugriff: 05.04.2016]

Autorin

Dr. Claudia Lobe
claudia.lobe@uni-bielefeld.de