

Kröll, Martin

Motivstrukturen zur wissenschaftlichen Weiterbildung

Faßhauer, Uwe [Hrsg.]; Aff, Josef [Hrsg.]; Fürstenau, Bärbel [Hrsg.]; Wuttke, Eveline [Hrsg.]: *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung*. Opladen ; Farmington Hills, Mich. : Verlag Barbara Budrich 2011, S. 173-185. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kröll, Martin: Motivstrukturen zur wissenschaftlichen Weiterbildung - In: Faßhauer, Uwe [Hrsg.]; Aff, Josef [Hrsg.]; Fürstenau, Bärbel [Hrsg.]; Wuttke, Eveline [Hrsg.]: *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung*. Opladen ; Farmington Hills, Mich. : Verlag Barbara Budrich 2011, S. 173-185 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-70401
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-70401>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lehr-Lernforschung und Professionalisierung

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Uwe Faßhauer
Josef Aff
Bärbel Fürstenau
Eveline Wuttke (Hrsg.)

Lehr-Lernforschung und
Professionalisierung
Perspektiven der Berufsbildungsforschung

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Farmington Hills, MI 2011

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2011 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI
www.budrich-verlag.de

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender
Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de>
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und
Veränderung nur mit Genehmigung des Barbara BudrichVerlags.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86649367>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag
bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86649-367-4
DOI 10.3224/86649367

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Ver-
wertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustim-
mung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigun-
gen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Druck: Paper & Tinta, Warschau
Printed in Europe

Vorwort 9

Teil I: Lehr/Lernforschung in der beruflichen Bildung

Bernd Geißel, Matthias Hedrich
Identifizierung von Barrieren der Störungsdiagnose in
simulierten und realen Anforderungssituationen bei
Elektronikern 11

Matthias Hofmuth, Susanne Weber
Zur Messung interkultureller Kompetenz 25

Christina Keimes, Volker Rexing, Birgit Ziegler
Leseanforderungen im Kontext beruflicher Arbeit als Aus-
gangspunkt für die Entwicklung adressatenspezifischer inte-
grierter Konzepte zur Förderung von Lesestrategien 37

Stephan Schumann, Maren Oepke, Franz Eberle
Über welche ökonomischen Kompetenzen verfügen
Maturandinnen und Maturanden? Hintergrund,
Fragestellungen, Design und Methode des Schweizer
Forschungsprojekts OEKOMA im Überblick 51

Susanne Weber, Stephanie Starke
„Networking“ als Lernziel der Entrepreneurship
Education 65

Anne Windaus, Svitlana Mokhonko, Reinhold Nickolaus
Evaluationsstudie zu den Effekten außerschulischer
Fördermaßnahmen im MINT- Bereich 75

Bernd Zinn
Entwicklung eines Instruments zur Erhebung der
epistemologischen Überzeugungen von Auszubildenden 87

<i>Nina Bender</i>	
Die Abbildung vernetzten Wissens zur privaten Ver- und Überschuldung mit Concept Maps	99
<i>Jeannine Ryssel, Bärbel Fürstenau</i>	
Unterstützung des Lernens betriebswirtschaftlicher Inhalte durch Concept Maps oder Textzusammenfassungen – eine vergleichende Untersuchung im Rahmen des Planspielunterrichts	111

Teil II : Professionalisierung des Personals in der beruflichen Bildung

<i>Margit Ebbinghaus</i>	
Welche Rolle spielen berufliche und pädagogische Qualifikationen dafür, Mitarbeitern Ausbildungsaufgaben zu übertragen? Ergebnisse einer Betriebsbefragung	123
<i>Birgit Lehmann, Hermann G. Ebner</i>	
„Ein Lehrer ist wie...“: Mit welchen Metaphern umschreiben Studierende der Wirtschaftspädagogik die Tätigkeit von Lehrpersonen?	135
<i>Maika Gausch, Jürgen van Buer</i>	
Studienwechsel als Indikator für Scheitern?	147
<i>Anna Gewiese, Eveline Wuttke, Ronny Kästner, Jürgen Seifried, Janosch Türling</i>	
Professionelle Fehlerkompetenz von Lehrkräften – Wissen über Schülerfehler und deren Ursachen	161
<i>Martin Kröll</i>	
Motivstrukturen zur wissenschaftlichen Weiterbildung	173

Teil III: Organisationsentwicklung und Systemaspekte beruflicher Bildung

Esther Berner, Hans-Jakob Ritter

Die Entstehung und Entwicklung des Berufsbildungssystems
in der Schweiz 1880-1930 – Föderalismus als ‚Reformlabor‘
für die Berufsbildung 187

Mathias Götzl

Entwicklung des „beruflichen“ Teilzeitschulwesens im
Grhzm. Sachsen-Weimar-Eisenach unter besonderer
Berücksichtigung der Residenz- und Universitätsstadt
Jena (1821–1925) 199

Karin Wirth, Julia Gillen

Dreifachqualifizierung am Übergang von der Schule in den
Beruf – Strukturen, Prozesse und Effekte des Hamburger -
Schulversuchs EARA 211

Jana Rückmann, Cornelia Wagner

Integratives Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen im
Berliner Modellversuch SUE 229

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 241

Motivstrukturen zur wissenschaftlichen Weiterbildung

Martin Kröll

1. Einleitung, Leitfragen und theoretischer Bezugsrahmen

Was das Angebot an wissenschaftlicher Weiterbildung betrifft, hat sich an den deutschen Hochschulen in den letzten Jahren viel getan. Trotzdem haben die deutschen Hochschulen im internationalen Vergleich, was den Entwicklungsstand der wissenschaftlichen Weiterbildung angeht, beträchtlichen Nachholbedarf (Wolter 2007, S. 24; Hanft/Knust 2007). Die methodisch-didaktische Weiterentwicklung sowie die zielgruppenspezifische inhaltliche Ausrichtung der universitären wissenschaftlichen Weiterbildung stellt sowohl aus wirtschafts- und berufspädagogischer als auch aus hochschuldidaktischer Sicht eine besondere Herausforderung dar. Im Kontext der Entwicklung der wissenschaftlichen Weiterbildung wird von den Hochschulen verstärkt gefordert, dass diese sich als Bildungsdienstleister verstehen und dementsprechend agieren sollen. Im Mittelpunkt steht dabei die Orientierung an der Nachfrage. Die Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung hängt davon ab, inwieweit die entsprechenden Maßnahmen die spezifische Situation der weiterbildungsbereiten Personengruppen berücksichtigen. Die potentielle Teilnehmer/-innengruppe von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen ist in der Regel vergleichsweise heterogen. Auf welche Weise soll dann aber, vor dem Hintergrund der aufgezeigten Ausgangssituation, eine Nachfrageorientierung der wissenschaftlichen Weiterbildung erfolgen?

Den Bezugsrahmen bilden theoretische Ansätze zur prozessorientierten Weiterbildung (Baegthe-Kinsky u.a. 2004), zur transferorientierten Weiterbildung (Winkler/Mandl 2009), zur biographieorientierten Personalentwicklung (Wittwer 2003) sowie zur Absolventen- und Evaluationsforschung (Willich/Minks 2004). Bei der Darstellung von Angeboten im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung und auch bei internationalen Vergleichsstudien (Hanft/Knust 2007) wird häufig auf Fragen der Zugangsvoraussetzungen, der inhaltlichen Gestaltung, und der Qualitätssicherung und des Marketings eingegangen. Demgegenüber werden Fragen, wie z.B. „welche Erwartungen haben diejenigen, die sich an Hochschulen weiterbilden wollen, welche Motive und Ziele verfolgen sie und wodurch zeichnet sich ihre berufliche Situation aus“, nicht oder nur selten untersucht. An diese Forschungslücke knüpft der vorliegende Beitrag an.

Ausgehend von der Feststellung, dass der Selbstorganisation bezogen auf die Gestaltung der Kompetenzentwicklung eine Schlüsselrolle zufällt, ist es von entscheidender Relevanz, etwas über die jeweiligen Ziele und Motive zu

erfahren. Ein weiterer Grund, warum der Auseinandersetzung mit der beruflichen Situation eine hohe Bedeutung zuzumessen ist, stellt die Erkenntnis dar, dass die Phase des Transfers die zentrale Rolle für den Erfolg der Weiterbildung spielt. In dieser Phase entscheidet sich, ob die erworbenen Kompetenzen im betrieblichen Alltag genutzt werden. Inwieweit der Kompetenztransfer gelingt ist abhängig von den Transfer-Möglichkeiten. Diese Möglichkeiten fallen in Abhängigkeit von der jeweiligen Arbeitssituation unterschiedlich aus.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wird häufig von der Annahme ausgegangen, dass die Teilnehmer/-innen durch Weiterbildungsaktivitäten Kompetenzen erwerben wollen, um dadurch beruflich aufzusteigen und auf diese Weise letztlich ihr Einkommen zu erhöhen. Diese Vorstellung herrscht beispielsweise auch im Hinblick auf die Weiterbildung von Ingenieuren vor. Letzteres zielt auf einen Aufstieg im Sinne eines Wechsels von Fach- zur Führungskarriere ab, was zu einem höheren Einkommen führt. Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass empirische Studien, die sich mit dem Weiterbildungsmotiven und -verhalten beschäftigen, aufstiegs-, sicherheits- und sozialbezogenen Erwartungen analysieren und identifizieren (Bardeleben et. al 1996).

1. *Hypothese: Zentraler Ansatzpunkt für die Motivstruktur im Hinblick auf die wissenschaftliche Weiterbildung ist folgende Kausalkette „Wissens- und Kompetenzerwerb“ → „Beruflicher Aufstieg“ → „Einkommenserhöhung“.*

In Zukunft werden die Organisationsmitglieder mit steigenden beruflichen Anforderungen konfrontiert. Diese Veränderungen werden unter anderem ausgelöst durch die technologische Entwicklung und die zunehmende Globalisierung. Ausgehend von der Unternehmensstrategie, den sich daraus ergebenden Vorgaben bezogen auf den jeweiligen Arbeitsplatz, den zunehmenden Anforderungen und dem Abgleich mit den vorhandenen Kompetenzen der Organisationsmitglieder können die jeweiligen Kompetenzdefizite der Akteure ermittelt werden. Um ihre Selbstwirksamkeitserwartung zu verbessern, die, empirischen Studien zu folge, in entscheidender Weise den Erfolg der Weiterbildung bestimmt, ist es erforderlich, dass die jeweiligen Akteure ihre Defizite aufdecken und ihre Weiterbildungsaktivitäten an deren Überwindung orientieren. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung und im hochschuldidaktischen Diskurs wird davon ausgegangen, dass die Akteure mit der jetzigen und/oder künftigen Arbeitssituation überfordert sind und dass die sich daraus ergebenden Defizite Ausgangspunkte für Weiterbildungen darstellen(Willich/Minks 2004).

2. *Hypothese: Ein Grund für das Interesse an dem wissenschaftlichen Weiterbildungsprogramm ist, dass sich die Akademiker mit der beruflichen Situation überfordert fühlen.*

In den letzten Jahren hat die Zahl der befristeten Verträge zugenommen. Während eine Gruppe von Beschäftigten sich noch in einem sog. „Normalarbeitsverhältnis“ befindet, arbeitet eine andere Gruppe von Beschäftigten unter ganz anderen Arbeitsbedingungen. So wird von einem Teil der Erwerbstätigen gefordert, dass sie ihre Arbeit zunehmend selbst organisieren sollen. Dabei wird von ihnen mehr Eigeninitiative erwartet sowie ein höheres Maß an Selbstökonomisierung, -rationalisierung und -kontrolle.

3. *Hypothese: Die unterschiedlichen Arbeitssituationen, in der sich die Teilnehmer/-innen befinden, wirken sich auf ihr Weiterbildungsverhalten aus.*

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wird zudem von der Annahme ausgegangen, dass Organisationsmitglieder Weiterbildung betreiben, weil sie mit der derzeitigen Beschäftigung unzufrieden sind. Die Unzufriedenheit ist ein Auslöser, um Veränderungen einzuleiten. Der Erwerb von neuen Kompetenzen ist wiederum ein Baustein, der dem Arbeitnehmer die Möglichkeit schafft, sich weiterzuentwickeln.

4. *Hypothese: Diejenigen, die Weiterbildung betreiben, sind mit ihrer derzeitigen Beschäftigung nicht zufrieden.*

Darüber hinaus ist zu bedenken, dass die in der Arbeitswelt zu lösenden Aufgabenstellungen in der Regel nicht nur eine technische oder naturwissenschaftliche, sondern auch eine soziale und wirtschaftswissenschaftliche Dimension haben. Vor diesem Hintergrund ist es wünschenswert, wenn sich Akademiker mit einem natur- oder ingenieurwissenschaftlichen Studium im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Inhalten aus den Geistes- und Wirtschaftswissenschaften beschäftigen. Umgekehrt gilt dies ebenfalls für die anderen Akademikergruppen.

Ausgehend von der Feststellung, dass die Wahl des Erststudiums eine zentrale Lebens- und Berufsentscheidung ist, liegt es nahe, dass die Akteure auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung ihrem Fachgebiet verbunden bleiben wollen. Darüber hinaus hat diese Orientierung den Vorteil, dass sich die Akteure weiterhin in ihrer vertrauten Denkwelt bewegen können. Eine solche inhaltliche Ausrichtung wird auch – auf den ersten Blick – besser zur bisherigen Ausbildungsbiographie der Akademiker „passen“ (Wittwer 2003).

5. *Hypothese: Die Teilnehmer/-innen, die wissenschaftliche Weiterbildung betreiben, bleiben bei der Auswahl der Weiterbildungsinhalte der inhaltlichen Ausrichtung ihres Erststudiums treu.*

2. Untersuchungsdesign und methodisches Vorgehen

Die Datenbasis für die vorliegende Analyse bilden mehrere Befragungen. Zunächst sind die Ergebnisse der 1. und 2. Welle der Absolventenbefragungen des Jahrgangs 2000/01 durch die Hochschul-Informationssystem (HIS) GmbH zu nennen. Die Stichprobe der zweiten Welle im Jahre 2005 umfasste 8117 Teilnehmer. Die HIS-Absolventenbefragungen zeichnen sich dadurch aus, dass es sich um eine repräsentativ angelegte, bundesweite Erhebung handelt. In der Regel findet die erste Befragung ca. 12 Monate nach Studienabschluss (1. Welle) und die zweite nach fünf Jahren (2. Welle) statt. Eine dritte Befragung für den Jahrgang 2000/01 ist für 2011 geplant (3. Welle). Der Fragebogen der zweiten Welle besteht aus 66 geschlossenen Fragen. Im Nachfolgenden wird von der HIS-Studie gesprochen.

Eine weitere Datenbasis ergibt sich durch eine vom Autor selbst durchgeführte Befragung von Studienanfängern des nicht konsekutiven wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengangs „Master of Organizational Management“ am Institut für Arbeitswissenschaft (IAW) der Ruhr-Universität Bochum. Voraussetzung für die Teilnahme an diesem Studiengang ist neben einem mind. guten Abschluss eines Erststudiums eine zweijährige Berufserfahrung. Von 2005 bis 2010 wurden 158 Personen befragt. Der entsprechende Fragebogen umfasst 37 geschlossene Fragen, die sich zum Teil an die Konzeption der HIS Absolventenbefragung anlehnen. Im Folgenden wird diese Befragung als IAW-Studie bezeichnet. Die Anknüpfung an die Konzeption der HIS bietet die Möglichkeit, Ergebnisse der IAW-Studie vor dem Hintergrund der Resultate der repräsentativen HIS-Studie einzuordnen und zu reflektieren. Die Parallelisierung mit der HIS-Befragung ermöglicht zudem die Simulation von zwei Kontrollgruppen: die erste Personengruppe hat keine Weiterbildung betrieben und die zweite Personengruppe hat an einer außeruniversitären Weiterbildung teilgenommen. Im Vorfeld der IAW-Studie wurde folgende Befragungen durchgeführt: zwei Absolventenbefragungen im Jahre 1998 und im Jahre 2003 (N: 56) und eine Studienanfängerbefragung im Zeitraum von 1998 – 2004 (N: 159). Auch diese Studien erfolgten in Anlehnung an die Konzeption der HIS-Absolventenbefragung. Dabei konnte der aktuelle Fragebogen der IAW-Studie im Sinne eines Pre-Tests erprobt werden.

Der Studiengang des IAW wird primär von Akademikern nachgefragt, die ein wirtschafts-, geistes- oder natur- bzw. ingenieurwissenschaftliches Studium mit Erfolg absolviert haben. Um einen angemessenen Vergleich von IAW-Studie und HIS-Studie zu ermöglichen, wurden in einem weiteren Auswertungsschritt von den Befragten der HIS-Studie diejenigen ausgewählt, die entweder Wirtschafts-, Geistes- oder Natur- bzw. Ingenieurwissenschaft-

ten studiert haben. Bei insgesamt 1061 Befragten war eine entsprechende eindeutige Zuordnung möglich.

Die Auswertung der Datensätze wurden mit dem Statistikprogramm PASW (Predictive Analysis SoftWare, SPSS Inc., Chicago, IL, USA) vorgenommen. Es fanden folgende Verfahren Anwendung: Allgemeines lineares Modell (T-Tests, ANOVA), Chi-Quadrat-Tests (χ^2 -Tests), Faktorenanalysen (jeweils Hauptkomponenten-analyse mit Varimax-Rotation), Korrelationskoeffizienten (nach Pearson/ Spearmans Rho, je nach Messniveau). Aufgrund der teilweise hohen Fallzahlen reicht die alleinige Bestimmung des Signifikanzniveaus nicht aus. Um Aussagen über die Größe der Effekte unabhängig von der bloßen Bestimmung von Überzufälligkeiten zu machen, wurden Effektstärken berechnet (ALM: Cohens d , bzw. Eta-Quadrat (η^2)), χ^2 -Tests: Cramers V (V).

3. Ergebnisse

Die Teilnehmer/-innen der IAW-Studie ($N=158$) waren zum jeweiligen Befragungszeitpunkt durchschnittlich 33,27 Jahre alt ($SD=7,595$ Jahre). 55 % davon waren Frauen und 45 % Männer. Diejenigen, die an der zweiten Welle der HIS-Befragung teilnahmen ($N=8117$), waren im Durchschnitt 31,51 Jahre alt ($SD=3,51$). Der Anteil von Frauen und Männern stellt sich wie folgt dar: 59 % Frauen und 41 % Männer. Bei der ausgewählten Akteursgruppe der HIS-Studie ($N=1061$) waren 64 % Frauen und 36 % Männer. Das durchschnittliche Alter betrug in diesem Fall: 31,82 Jahre ($SD=3,77$). Bezogen auf Geschlecht und Alter bestehen demzufolge keine wesentlichen Unterschiede zwischen den verschiedenen Studien.

Mit Hilfe einer Faktorenanalyse wurde überprüft, ob sich Motiv- oder Zielbündel im Zusammenhang mit der IAW-Studie herauskristallisieren, die ausschlaggebend hinsichtlich der Weiterbildungsentscheidung der Studierenden waren. Die Gütekriterien der Faktorenanalyse sind erfüllt (Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin = ,640; Bartlett-Test auf Sphärizität $\chi^2_{45}=185,202$, $p<,000$).

Das Motiv, ein höheres Einkommen zu erzielen, spielte demgegenüber im Verhältnis zu den anderen 15 abgefragten Motiven eine geringfügige Rolle. In diesem Punkt stimmen die Resultate der IAW-Studie und die der HIS-Studie überein. Für die ausgewählte Akteursgruppe, die im Rahmen der HIS-Studie befragt wurde, stehen, wenn es um die Weiterbildung an der Hochschule geht, folgende Motive im Mittelpunkt: (1) Erweiterung fachlicher Kompetenzen ($M=1,66$; $SD=0,975$), (2) mit erstem Studienabschluss verbundene Berufschancen verbessern ($M=1,91$; $SD=1,316$), (3) interessantere/anspruchsvollere Tätigkeit ($M=2,24$; $SD=1,216$), (4) Persönlichkeitsent-

wicklung ($M=2,51$; $SD=1,228$) und (5) eine bessere Position zu erreichen ($M=2,64$; $SD=1,283$). Die Befragten konnten die einzelnen Motive mit Hilfe der Skala 1 (= „in hohem Maße“) bis 5 (= „überhaupt nicht“) gewichten. Von den insgesamt 18 abgefragten Motiven steht das Motiv, ein höheres Einkommen zu erzielen, erst an 9. Stelle ($M=3,11$; $SD=1,32$). Bezogen auf diejenigen, die an der Weiterbildung außerhalb der Hochschule teilgenommen haben, ergibt sich ein ähnliches Bild im Hinblick auf die Rolle des Motivs der Einkommenserhöhung. Auch hier steht es nur an 10. Stelle und ist im Vergleich zum vorausgegangen Fall noch schwächer ausgeprägt ($M=3,40$; $SD=1,32$). Was die Motivstruktur der Weiterbildung an und außerhalb der Hochschule angeht, konnten kaum Unterschiede festgestellt werden.

Tabelle 1: Faktorenanalyse zur Bestimmung von Motivbündeln zur Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung (rotierte Komponentenmatrix nach Hauptkomponentenanalyse und Varimax-Rotation), Störladungen (<,30) wurden gestrichen

Motive/Ziele zur Aufnahme des postgraduierten Weiterbildungstudiums	Komponenten (Motivbündel)			
	1	2	3	4
fachliche Neigungen nachkommen können	0,77			
Qualifikation für spezielles Aufgabenfeld	0,73			
Vertiefung berufsbezogener Fähigkeiten	0,68			
Arbeitsplatzsicherung		0,70		
Verbesserung der Berufschancen			0,84	
Verbesserung der beruflichen Position			0,81	
Neuanfang				0,84
Berufe des Erststudiums sagten nicht zu				0,77

Bezüglich der Frage: „In welcher Situation fassten Sie den Entschluss zur Aufnahme eines weiterführenden Studiums?“, konnten die Teilnehmer/-innen der IAW-Studie mehrere Antwortmöglichkeiten ankreuzen. Dabei galt es einzuschätzen, inwieweit sie u.a. folgenden Aussagen zustimmen: „Ich fühlte mich in meinem Beruf unterfordert.“, „Ich fühlte mich in meinem Beruf überfordert.“ und „Mich interessierten Tätigkeitsbereiche bzw. Arbeitsfelder, die nur unter Bedingungen zugänglich waren, die ich nicht erfüllen konnte.“ Fast alle Befragten der IAW-Studie gaben an, dass die berufliche Überforderung kein Anlass für den Beginn des Weiterbildungstudiums war (98,8%). Demgegenüber erklärten 45,7 % der Befragten, dass die berufliche Unterforderung ein Grund darstellt. Gleichzeitig gaben 71% der Befragten als einen Grund zur Weiterbildung an, dass sie die Voraussetzungen nicht erfüllten, um eine sie interessierende Tätigkeit wahrzunehmen. Eine ähnliche Frage wurde

im Rahmen der HIS-Studie nicht gestellt, sodass ein Vergleich der Ergebnisse von HIS- und IAW-Studie in diesem Punkt nicht möglich war. Allerdings erkundigte sich die HIS-Studie danach, ob die Weiterbildung dazu diene, Defizite aus dem Erststudium zu kompensieren. Dieses Motiv spielt für die Weiterbildung an Hochschulen ($M=3,33$; $SD=1,41$) aber auch für die außerhalb von Hochschulen ($M=2,95$; $SD=1,45$) kaum eine Rolle.

Sowohl im Rahmen der IAW-Studie als auch der HIS-Studie wurde mit den gleichen 31 Items nach den kennzeichnenden Merkmalen des Arbeitsplatzes, der Arbeitsbedingungen sowie -umgebung befragt, mit denen sich die Akteure konfrontiert fühlen. Die Auswertung mit Hilfe einer Faktorenanalyse bezogen auf die HIS-Studie ergab zwei zentrale Arbeitscharakteristika (s. Tab. 2).

Tabelle 2: Faktorenanalyse zur Bestimmung von zentralen Charakteristika der Arbeitssituation (rotierte Komponentenmatrix nach Hauptkomponentenanalyse und Varimax-Rotation), Störladungen ($<,30$) wurden gestrichen

Charakterisierung der Arbeitssituation	Komponente	
	1	2
innovatives Klima	,691	-,727
ernsthafte Prüfung Verbesserungsvorschläge	,793	
familienfreundlicher Betrieb	,713	
Wert auf Fort- und Weiterbildung	,863	
kooperative Atmosphäre	,796	
viel Bürokratie		,889
Arbeit vordefiniert		,832

Um zu ermitteln, ob es zwischen Personen, die wissenschaftliche Weiterbildung in Anspruch nehmen und Personen, die dies nicht tun, Unterschiede im Hinblick auf die Ausprägung der organisationalen Rahmenbedingung gibt, wurde eine einfaktorielle ANOVA berechnet. Es zeigte sich, dass Personen der ersten Komponente eher Weiterbildung betreiben als Personen der zweiten Komponente ($F(2, 1245)=4,244$; $p<,033$; $\eta^2=,097$). Für die zweite Komponente ergibt sich keine eindeutige Zuordnung ($p>,05$). Da die Befragten der IAW-Studie alle Weiterbildung betreiben, war ein entsprechender Vergleich zwischen HIS- und IAW-Studie an dieser Stelle nicht möglich.

Der HIS-Fragebogen enthielt 15 Items zur Zufriedenheit in der beruflichen Situation. Aufgrund einer hohen internen Konsistenz sowohl was die gesamte HIS-Studie (Cronbachs Alpha = ,831), als auch die HIS-Studie im Hinblick auf die ausgewählten Akteursgruppen (Cronbachs Alpha = ,814), sowie die IAW-Studie (Cronbachs Alpha = ,761) angeht, kann hieraus eine Zufriedenheitsskala (Mittelwert aller Items) gebildet werden, die zulässige Aussagen über eine generelle Zufriedenheit mit der beruflichen Beschäftigung ermöglicht. Die Betrachtung dieser Zufriedenheitswerte für die unter-

schiedlichen Gruppen (Weiterbildung ja; Weiterbildung nein, aber geplant; Weiterbildung nein) zeigte im Hinblick auf die gesamte HIS-Studie in einer einfaktoriellem ANOVA hochsignifikante Effekte ($F(2, 4686)=14,440$; $p<,001$), die allerdings quantitativ (im Hinblick auf die Effektstärke) eher gering sind ($\eta^2=,001$). Ein post-hoc-T-Test (Bonferroni-Korrektur) kommt zu dem Ergebnis, dass die Unterschiede insbesondere auf einem Vergleich zwischen Personen, die Weiterbildung betreiben und Personen, die dies nicht tun, basieren ($T(4567)=5,056$, $p<,000$). Dies bedeutet, dass die Befragten, die Weiterbildung betrieben haben, mit ihrer Berufssituation zufriedener sind.

Ausgehend von ihrem Erststudium lassen sich die Teilnehmer/-innen des nicht konsekutiven Masterprogramms am Institut für Arbeitswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum folgenden Fachbereichen zuordnen: dem natur- bzw. ingenieurwissenschaftlichen, dem wirtschaftswissenschaftlichen oder dem geisteswissenschaftlichen Bereich. Durch die interdisziplinäre Ausrichtung (Ingenieurwissenschaften, Geisteswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften) des Instituts für Arbeitswissenschaft ergeben sich entsprechende Vertiefungsmöglichkeiten für die Studienanfänger. Um zu überprüfen, inwieweit die inhaltliche Ausrichtung der Weiterbildung vom bisherigen Erststudium abhängt, wurden die Studienanfänger danach gefragt, welche Module sie präferieren. Als unabhängige Variable diente bei der Fragestellung somit die fachliche Ausrichtung im Erststudium der Studienanfänger des IAW, abhängige Variable war die Wahl der Module (wie viele Module jeweils aus einem Fachbereich gewählt wurden (prozentualer Anteil), die Auflistung der beiden Variablen s. Tab. 3).

Tabelle 3: Anzahl der ausgewählten Module (in Prozent) in den Fachrichtungen, geordnet nach den Fachbereichen des Erststudiums der Studienbeginner (Mittelwert +/- Standardabweichung in %)

	Erststudium: Geisteswissen.	Erststudium: Ingenieur- /Naturwissen.	Erststudium: Wirtschaftswiss.
geisteswissenschaftliches Angebot	28,5 % (+/-23,69%)	15,5 % (+/-20,51%)	15,8 % (+/-19,34 %)
ingenieur- / naturwissenschaft. Angebot	21,6 % (+/-22,48%)	15,6 % (+/-17,68 %)	25,0 % (+/-32,28 %)
wirtschaftswissenschaftl. Angebot	25,7 % (+/- 21,0 %)	15,7 % (+/-17,55 %)	21,3 % (+/- 20,7 %)

Auffällig ist, das insbesondere Geisteswissenschaftler mehr im eigenen Fach bleiben als beispielsweise Ingenieur- und Naturwissenschaftler bzw. Wirtschaftswissenschaftler (ANOVA mit Messwiederholung: $F(2, 113)=3,244$; $p<,043$; $\eta^2=,0581$). Ingenieur-/Naturwissenschaftler und Wirtschaftswissen-

schaftler hingegen favorisieren den eigenen Bereich weniger und haben keine besondere Präferenz (ANOVA mit Messwiederholung, $p > ,05$).

Eine ähnliche Auswertung wurde auch im Rahmen der HIS-Studie durchgeführt. Ausgehend von den ausgewählten Gruppen der HIS-Studie wurde folgende Frage ausgewertet: „Gibt es spezielle Themenbereiche, die Hochschulen im Rahmen wissenschaftlicher Weiterbildung und Qualifizierung für Sie anbieten sollten? Wenn ja, tragen Sie hier bitte die für Sie wichtigsten Themen bzw. Fachgebiete ein.“ Es konnten bis zu fünf Punkte aus einer Liste von 23 Themen ausgewählt werden. Die Auswertung ergab folgendes Bild: Pädagogisch/psychologische Themen werden insbesondere von Naturwissenschaftlern (65%) und Ingenieuren (28%) als erste Präferenz genannt. Wirtschaftswissenschaftler gaben als erste Präferenz nationales Recht (28%) und Managementwissen (16%) an. Demgegenüber nannten die Geisteswissenschaftler EDV-Anwendungen (20%), das Managementwissen (18%) und sozialwissenschaftliche Inhalte (11%) als die zentralen Themen.

4. Diskussion

Insgesamt deuten die Ergebnisse zur Motiv- und Zielstruktur darauf hin, dass die häufig in der Kompetenzentwicklungsforschung zu findende These, die von der Kausalkette „Wissens- und Kompetenzerwerb“ → „Beruflicher Aufstieg“ → „Einkommenserhöhung“ ausgeht, zu kurz greift. Auffällig ist, dass die Teilnehmer von Weiterbildungsaktivitäten in besonderer Weise das Ziel verfolgen, künftig eine interessantere Tätigkeit ausüben zu können. Die Verwirklichung dessen führt aber nicht gezwungenermaßen zu einem Aufstieg und höherem Gehalt. Auf der Basis der Faktorenanalyse wurden folgende Motivbündel herausgefiltert: (I) Vertiefungsorientierung, (II) Arbeitsplatzsicherheit, (III) Verbesserung beruflicher Chancen und (IV) Neuorientierung. Die vielfältige Struktur der Motive, die zu Weiterbildung an Hochschulen führt, zeigt, dass auch fernab der eindimensionalen kausalen Beziehung zwischen Weiterbildung und beruflichem Aufstieg mehrschichtige Beweggründe vorliegen. Die verschiedenen Motive sind miteinander verwoben. Qualitative Interviews, die ergänzend zu den vorliegenden Befragungen mit den Teilnehmer/-innen geführt wurden, zeigen darüber hinaus, dass sich die Motivstruktur im Laufe der Erwerbsbiographie ändern kann, z.B. Wechsel von Neuorientierung zur Vertiefung. An dieser Stelle wird aber deutlich, dass weitere Forschungsanstrengungen notwendig sind, um den Zusammenhang von sich ändernden Motivstrukturen und dem Weiterbildungsverhalten in unterschiedlichen Phasen des Erwerbslebens angemessener erklären zu können.

Aus den Ergebnissen, die sich in Bezug auf Über- bzw. Unterforderungen am Arbeitsplatz ergaben, wird ersichtlich, dass Personen, die Weiterbildung betreiben, dies häufig aufgrund einer empfundenen Unterforderung tun. Diese Erkenntnis steht im Widerspruch zur zweiten Hypothese. Möglicherweise kommen die Unterforderten zu der Einschätzung, dass sie über Potenziale und Stärken verfügen, die sie bisher nicht ausreichend nutzen konnten und die sie weiter ausbauen möchten. Damit ihnen dies gelingt, brauchen sie bestimmte zusätzliche Kompetenzen. Unterforderte sehen in der Weiterbildung eine Chance Kompetenzen für eine Tätigkeit zu erwerben, die sie interessiert, welche sie aber mit ihrem bisherigen Kompetenzprofil nicht abdecken bzw. erfolgreich ausüben können. Zudem machen die Akteure die Erfahrung, dass niemand ihnen die Wahrnehmung dieser neuen, für sie interessanteren und anspruchsvolleren Tätigkeiten zutraut, insbesondere die jeweiligen Vorgesetzten. Darüber hinaus wurde deutlich, dass sich die Akademiker nicht primär an ihren Defiziten orientieren. Demzufolge erweist sich die Vorstellung, dass Akteure, die sich weiterbilden, in erster Linie ihre Kompetenzdefizite überwinden wollen, in dieser Form als nicht haltbar. Sie greifen auf die Weiterbildung nicht nur zu dem Zweck zurück, sich reaktiv an die gestiegenen Anforderungen am Arbeitsplatz anzupassen. Wenn die Ausübung einer interessanteren Tätigkeit für diejenigen, die wissenschaftliche Weiterbildung betreiben, das zentrale Motiv darstellt, dann wäre die Frage zu klären, was die kennzeichnenden Merkmale einer solchen interessanteren Tätigkeit sind und wann eine Aufgabe für die Organisationsmitglieder zu einer interessanteren Tätigkeit wird. Für den jeweiligen Vorgesetzten wäre die Schaffung bzw. das „in-Aussicht-stellen“ von entsprechenden Aufgaben, ein zentraler Ansatzpunkt, um seine Mitarbeiter/-innen dazu zu bewegen, sich weiterzubilden. Die vorausgegangenen Erkenntnisse sprechen dafür, dass ein Perspektivwechsel im Hinblick auf die methodisch-didaktische Gestaltung und inhaltliche Ausrichtung der wissenschaftlichen Weiterbildung notwendig ist. Nicht primär die Defizite sollten Ausgangspunkt für die Organisation der Weiterbildung sein, sondern die Potenziale der Teilnehmer/-innen, die bisher noch nicht genutzt wurden. Durch die Weiterentwicklung der Potentiale können die möglichen Kompetenzdefizite wenn auch nicht überwunden, so doch deren unerwünschte Auswirkungen bedeutungslos werden. Die entsprechende Potenzialorientierung erweist sich aber als nicht ganz leicht. Es ist nicht nur einfacher Defizite zu erkennen als Potenziale zu identifizieren, auch die Heterogenität der Teilnehmer/-innen wissenschaftlicher Weiterbildung erschwert die Aufdeckung von Potenzialen.

Die Hypothese, dass sich die unterschiedlichen Arbeitssituationen, in der sich die Akademiker befinden, auf das Weiterbildungsverhalten auswirken, konnte bestätigt werden. Die vorliegende empirische Studie kommt zu dem wenn auch nicht überraschenden Ergebnis, dass in einer Arbeitssituation, die durch innovative Arbeitsbedingungen geprägt ist, Weiterbildungsangebote

häufiger wahrgenommen werden als wenn dies nicht der Fall ist. Vielleicht betreiben diejenigen Akademiker, die sich in innovativen Arbeitssituationen befinden eher Weiterbildung, weil sie davon ausgehen, dass es ihnen später eher gelingt ihre Kompetenzen anwenden zu können als diejenigen, die mit bürokratischen Arbeitssituationen konfrontiert werden. Je nachdem, in welcher Arbeitssituation sich die Akteure zu fühlen glauben, hat dies entscheidenden Einfluss darauf, inwieweit ein Transfer von Kompetenzen möglich ist und gelingt. Weiterbildungsangebote, die die Teilnehmer/-innen beim Kompetenztransfer unterstützen wollen, sind herausgefordert, an diese verschiedene Arbeitssituationen anzuknüpfen. Wer ein langfristiges Interesse an einer Zufriedenheit der Akteure mit der angebotenen Weiterbildung hat, darf diesen Aspekt nicht vernachlässigen. Kompetenztransfer gelingt aber letztlich nicht ohne die Einbindung der jeweiligen Vorgesetzten. An diesem Punkt wird deutlich, wie wichtig die Aufgabe der Vorgesetzten als Personalentwickler ist. Gleichzeitig werden neue Fragen aufgeworfen, so ist beispielsweise zu klären wie die Beziehung und die Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungsanbieter und Vorgesetzten zu gestalten ist, damit Kompetenztransfer gelingt sowie welche organisatorischen Gestaltungsaufgaben auf denjenigen zukommen, der seine neue erworbenen Kompetenzen anwenden will.

Die Zufriedenheit mit der bisherigen Beschäftigung hat einen Einfluss auf die Entscheidung, ob jemand Weiterbildung betreibt. Möglicherweise ist ein bestimmtes Vertrauensverhältnis in die Organisation erforderlich, damit eine gewisse Weiterbildungsbereitschaft vorhanden ist. Letztlich kommt in der Regel die Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme nicht nur dem jeweiligen Akteur, sondern auch der jeweiligen Organisation zugute. Darüber hinaus hat die Unzufriedenheit der Beschäftigten auch Auswirkungen auf den psychologischen Arbeitsvertrag und damit das Commitment des jeweiligen Organisationsmitglieds zu seiner Organisation.

Die These, dass die Teilnehmer/-innen, die wissenschaftliche Weiterbildung betreiben, auch im Weiterbildungsstudium inhaltlich in dem Fachgebiet ihres Erststudiums bleiben wollen, konnte nicht uneingeschränkt bestätigt werden. Vielmehr lassen die Ergebnisse nur den Schluss zu, dass insbesondere Geisteswissenschaftler in ihrem Weiterbildungsverhalten zunächst vertraute Themenbereiche vertiefen wollen. Wirtschaftswissenschaftler und Ingenieur- bzw. Naturwissenschaftler hingegen haben keine besonderen Präferenzen und sind auch bereit, Schwerpunkte in gänzlich unbekanntem Fachbereichen zu setzen. Die Bereitschaft von Akademikern, sich fachliche Kompetenzen ausgehend von nebenfachlichen Fachgebieten ihres Erststudiums anzueignen, ist somit zum Teil durchaus vorhanden. Dies zeigt die HIS-Studie. Ausgehend von dieser Erkenntnis wird es gerade „Heimatfakultäten“ schwer fallen, für ihre Absolventen/-innen wissenschaftliche Weiterbildungsprogramme anzubieten. Zudem stellt die unterschiedliche Affinität zur

Interdisziplinarität bestimmter Fachbereiche hohe Herausforderungen für Anbieter von Weiterbildungs-Programmen für Akademiker dar.

5. Fazit

Die herausgearbeiteten Ergebnisse sind für die methodische und didaktische Weiterentwicklung sowie für die inhaltliche Ausgestaltung des wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots von zentraler Bedeutung. Für die Konzipierung eines Weiterbildungsprogramms macht es einen entscheidenden Unterschied, ob davon ausgegangen wird, dass die Teilnehmer/-innen mit Hilfe der Weiterbildung primär ihr Einkommen erhöhen wollen, sie sich im Berufsleben überfordert fühlen, sie Defizite überwinden wollen, sie unzufrieden sind mit ihrer Beschäftigungssituation und sie eher in ihrem bisherigen Fachgebiet bleiben wollen oder sie in erster Linie das Ziel verfolgen, künftig eine interessantere Tätigkeit auszuüben, ihre Unterforderung am Arbeitsplatz überwinden und ihre Potenziale ausbauen wollen, sie mit ihrer Beschäftigung eher zufrieden sind und sie bereit sind sich mit nebenfachlichen Kompetenzen vertraut zu machen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung sprechen dafür, dass die Teilnehmer/-innen von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen als (zumindest punktuell gleichberechtigte) Lernpartner akzeptiert werden wollen. Die Etablierung und Pflege einer klassischen Lehrer-Schüler-Beziehung erweist sich - wie leicht einsichtig ist - in diesem Zusammenhang als ungeeignet. Diese Erkenntnisse haben aber auch weitreichende Konsequenzen für die Auswahl und die Weiterbildung von Dozenten, die Lehr-Lerneinheiten im Rahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung organisieren und durchführen. Hierbei muss das Augenmerk besonders auf methodisch-didaktische Fragestellungen gelegt werden.

Die vorliegenden Ergebnisse weisen darauf hin, dass eine Nachfrageorientierung wesentlich komplexer ist, als dies auf den ersten Blick scheint. Erkenntnisse über die Motive und die Beschäftigungssituation der weiterbildungsbereiten Akademiker sind aber unabdingbar, um eine Professionalisierung und Qualitätssicherung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht voranzutreiben.

Literatur

- Bardeleben, R. v./Bolder, A./Heid, H. (Hrsg.) (1996): Kosten und Nutzen beruflicher Bildung. Stuttgart 1996
- Bathge-Kinsky, V. et. al. (2004): Berufliche Weiterbildung am Scheideweg. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 28/2004. S. 11-16
- Hanft, A./Knust, M. (Hrsg.) (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Universität Oldenburg
- Knust, M./Hanft, A. (Hrsg.) (2009): Weiterbildung im Elfenbeinturm?! Münster
- Willich, J./Minks, K. H. (2004): Die Rolle der Hochschulen bei der beruflichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen. In: HIS-Kurzinfo.,H.A7, Hannover
- Winkler, K./Mandl, H. (2009): So schließen Sie die Transferlücke: Arbeitsorientierte Personalentwicklung. In: Etzel, G. (Hrsg.): Besser mit Weiterbildung. Norderstedt.
- Wittwer, W. (2003): Biografieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung. In: Peters, S. (Hrsg.): Lernen und Weiterbildung als permanente Personalentwicklung. München. S. 105-123
- Wolter, A. (2007): Diversifizierung des Weiterbildungsmarktes und Nachfrage nach akademischer Weiterbildung in Deutschland. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), Jg. 2, Nr. 1, S. 16 – 29