
Strategien zur Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung – Wege von der Angebots- zur Nachfrageorientierung

Abstract

Wenn wissenschaftliche Weiterbildung in Zukunft an deutschen Hochschulen intensiver ausgebaut werden soll, so stellt dies eine Herausforderung für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik dar. Die Qualität der wissenschaftlichen Weiterbildung hängt nicht zuletzt davon ab, inwieweit Fortbildungsmaßnahmen die spezifische Situation weiterbildungsbereiter Personengruppen berücksichtigen. Wie sieht aber eine solche Nachfrageorientierung aus und welche inhaltliche sowie methodisch-didaktische Konsequenz hat diese?

Bei der Untersuchung dieser Fragestellungen bilden theoretische Ansätze zur biographieorientierten Personalentwicklung, zur Beschäftigungsfähigkeit, zum lebenslangen Lernen sowie zur Absolventen- und Evaluationsforschung den Bezugsrahmen. Auf Basis zweier empirischer Untersuchungen werden Motivbündel der Teilnehmer/-innen an wissenschaftlicher Weiterbildung identifiziert und Strategien zur Professionalisierung und Qualitätssicherung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht vorgeschlagen.

1 Einleitung und Leitfragen

Vor dem Hintergrund der Veränderungen im Berufsleben, ausgelöst durch die zunehmende Globalisierung, den technischen Wandel oder die demographische Entwicklung, wird die lebenslange Entwicklung der Kompetenzen, insbesondere von Akademikern, immer wichtiger. Allerdings sind nicht alle Erwerbstätigen bereit, sich weiterzubilden. Eine repräsentative Studie aus dem Jahr 1993 hat schon damals darauf hingewiesen, dass 34 % der Erwerbstätigen in Deutschland weiterbildungsresistent sind (BOLDER et al. 1994). Dies wurde durch spätere Untersuchungen in der Tendenz bestätigt (BOLDER 2000). Gleichzeitig weisen andere empirische Studien darauf hin, dass die Weiterbildungsbereitschaft bei Akademikern im Vergleich zu anderen Erwerbsgruppen am höchsten ist (BEHRINGER 2003). Die ablehnende Einstellung gegenüber Weiterbildungsaktivitäten wird durch wiederholte Kritik an den bestehenden Fortbildungsmaßnahmen verstärkt. SONNTAG und STEGMAIER (2007) merken in diesem Kontext an, dass Weiterbildung nicht zu den Effekten führen würde, die sie verspricht bzw. die die Teilnehmer/-innen von der Weiterbildung erwarten. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche Erwartungen die Teilnehmer/-innen an Weiterbildungsprogramme haben. Im Fokus des vorliegenden Artikels stehen wissenschaftliche Weiterbildungsangebote, die von Hochschulen durchgeführt werden und die von der Zielgruppe der Akademiker nachgefragt werden sollen.

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. Diese kann entweder von potenziellen Teilnehmer/-innen oder von Organisationen ausgehen, welche die Teilnahme ausgewählter Organisationsmitglieder an einem bestimmten Weiterbildungsprogramm befürworten. Im Mittelpunkt der nachfolgenden Ausführungen steht der zuerst genannte Fall.

Die Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung hängt davon ab, inwieweit die entsprechenden Maßnahmen die spezifische Situation der weiterbildungsbereiten Personengruppen berücksichtigen. Deren Situation fällt in Abhängigkeit von der jeweiligen Ausbildungs- und Erwerbsbiographie sowie von ihrem Beschäftigungsverhältnis unterschiedlich aus. 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?

2 Forschungsstand und Forschungsfrage

Den Bezugsrahmen bilden theoretische Ansätze zur prozessorientierten Weiterbildung (BAETHGE-KINSKY et al. 2004), zur transferorientierten Weiterbildung (WINKLER/MANDL 2009), zur biographieorientierten Personalentwicklung (WITTEW 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, der Qualitätssicherung und des Marketings eingegangen. Demgegenüber werden Fragen, wie z.B. nach den Erwartungen derjenigen, die sich an Hochschulen weiterbilden wollen, den verfolgten Motiven und Zielen sowie Merkmalen der beruflichen Situation von Weiterbildungswilligen, nicht oder nur selten untersucht. Dabei erscheint gerade im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden notwendig, da sie in Bezug auf persönlichen Hintergrund sowie Motivation eine weitaus heterogenere Gruppe als Lernende im Schulalter oder im Erststudium darstellen (KNOWLES 1980; BOSHIER et al. 2006). Zur Forschung über die Motivationsstruktur der Teilnehmer/-innen wissenschaftlicher Weiterbildung existieren vor allem Beiträge aus früherer Zeit (vgl. z. B. HOULE 1961; SHEFFIELD 1964; BOSHIER 1971; DARKENWALD 1977; SOLOMON 1980) oder aus anderen Kulturkreisen (vgl. BOSHIER et al. 2006). Einordnungsbemühungen, wie z. B. die Klassifikation von HOULE (1961), der 21 Teilnehmer/-innen eines Weiterbildungsprogramms in ziel-, lern- und aktivitätsorientiert unterteilte, sind vor dem Hintergrund der komplexer werdenden Lern- und Arbeitswelt nicht mehr zeitgemäß (DARKENWALD 1977). Die meisten Teilnehmer/-innen wissenschaftlicher

Weiterbildung sind außerdem durch mehr als einen Faktor motiviert. Auf Basis dieser Überlegung ist es sinnvoll, von einem Motivbündel auszugehen, in dem in Abhängigkeit von verschiedenen Akteursgruppen unterschiedliche Motivdimensionen dominant sind (BOSHIER 1991). Die starken Veränderungen in der Arbeitswelt in den letzten Jahren – zu nennen ist hier bspw. die abnehmende Bedeutung des traditionellen Linienaufstieges zugunsten einer Zunahme alternativer Karrieremodelle – machen eine zeitgemäße Betrachtung der Motivstrukturen der Teilnehmer/-innen wissenschaftlicher Weiterbildung notwendig. 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 zentrale Rolle für den Erfolg der Weiterbildung in der Transferphase liegt. In dieser Phase entscheidet sich, ob die erworbenen Kompetenzen im betrieblichen Alltag genutzt werden. Inwieweit der Kompetenztransfer gelingt, ist abhängig von den Transfermöglichkeiten (KAUFFELD et al. 2008). Diese Möglichkeiten fallen in Abhängigkeit von der jeweiligen Arbeitssituation unterschiedlich aus. Deswegen erweist es sich als erforderlich zu prüfen, mit welchen Arbeitssituationen sich die Akademiker konfrontiert fühlen.

3 Hypothesenentwicklung und -begründung

Was sind nun die Beweggründe, die Akteure dazu veranlassen, wissenschaftliche Weiterbildung zu betreiben? 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 (vgl. SOLOMON 1980; BOVA/ ZELAZEK 1984; BEHRINGER 1998). Diese Vorstellung herrscht auch im Hinblick auf die Weiterbildung von Ingenieuren vor. Aufstieg wird in diesem Berufsfeld oftmals im Sinne eines Wechsels von Fach- zur Führungskarriere verstanden, was i. d. R. zu einem höheren Einkommen führt (DOMSCHKE 2010). Vor diesem Hintergrund ist es nicht überraschend, dass empirische Studien, die sich mit Weiterbildungsmotiven und -verhalten beschäftigen, aufstiegs-, sicherheits- und sozialbezogenen Erwartungen analysieren und identifizieren (BARDELEBEN et al. 1996). Zentraler Ansatzpunkt für die Motivstruktur im Hinblick auf die wissenschaftliche Weiterbildung scheint also die Kausalkette „Wissens- und Kompetenzerwerb“ → „Beruflicher Aufstieg“ → „Einkommenserhöhung“ zu sein.

Hypothese 1: Von der wissenschaftlichen Weiterbildung versprechen sich diejenigen, die Weiterbildung betreiben, in erster Linie die Erhöhung ihres Einkommens.

In Zukunft werden die Organisationsmitglieder mit steigenden beruflichen Anforderungen konfrontiert. Diese Veränderungen werden unter anderem ausgelöst durch die technologische Entwicklung und die zunehmende Globalisierung (ARCHIBALD 2009). 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 zufolge, in entscheidender Weise den Erfolg der Weiterbildung bestimmt (SCHUNK 1996; WIELAND 2004), 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 Weiterbildung darstellen (WILLICH/ MINKS 2004).

Hypothese 2: 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 (WIELAND 2004). Dabei wird von ihnen mehr Eigeninitiative erwartet sowie ein höheres Maß an Selbstökonomisierung, -rationalisierung und -kontrolle (GOTTSCHALL/ VOSS 2005). Basierend auf diesen Überlegungen sollten die Akteure unterschiedliche Weiterbildungsbedürfnisse haben, die Einfluss auf deren Weiterbildungsverhalten haben.

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

Letztlich bedeutet die Teilnahme an Weiterbildungsaktivitäten eine Bereitschaft zu Veränderungen im Arbeitsleben. Sollen die erworbenen Kompetenzen auch eingesetzt werden, so hat dies in der Regel zumindest eine Veränderung des Aufgabenzuschnitts zur Folge. Die Forschung zum Change Management weist darauf hin, dass es zu Veränderungen im Arbeitsleben in einer Vielzahl von Fällen nur dann kommt, wenn die betroffenen Akteure die entsprechende Situation als eine Krisensituation wahrnehmen (VAHS 2001; MOLACEK 2008). Die Unzufriedenheit mit der Arbeitssituation kann ein Zeichen dafür sein, dass sich die betroffenen Akteure in einer solchen Krisensituation befinden, die den Wunsch nach Veränderung hervorruft.

Hypothese 4: 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 beschäftigten. 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“ (WITTEWER 2003).

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

4 Untersuchungsdesign und methodisches Vorgehen

Die Datenbasis für die vorliegende Analyse bilden mehrere Befragungen. Es wurde auf Daten der Hochschulabsolventenbefragungen durch die Hochschul-Informationen-System (HIS) GmbH zurückgegriffen. Die HIS-Absolventenbefragungen zeichnen sich dadurch aus, dass es sich um eine repräsentativ angelegte, bundesweite Erhebung handelt.

Die verwendeten Befragungsdaten stammen von dem Absolventenjahrgang 2000/01. Die Absolventen dieses Jahrgangs wurden zum ersten Mal 12 Monate nach Studienabschluss befragt (1. Welle). Fünf Jahre später wurden die Absolventen des Jahrgangs 2000/01 noch einmal mit einem 66 Fragen umfassenden Fragebogen befragt (2. Welle). Die Stichprobe der zweiten Welle im Jahre 2005 umfasste 8117 Teilnehmer/-innen und wurde als HIS-Studie I bezeichnet. Aus dieser Gesamtstichprobe wurden in einem weiteren Auswertungsschritt diejenigen ausgewählt, die entweder Wirtschafts-, Geistes- oder Natur- bzw. Ingenieurwissenschaften studiert haben (HIS-Studie II, 1061 Befragte). Diese Teilstichprobe wurde zur Schaffung einer besseren Vergleichbarkeit mit der nachfolgend dargestellten IAW-Studie gebildet.

Die IAW-Studie entstammt einer vom Autor selbst durchgeführten 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 mindestens guten Abschluss eines Erststudiums eine zweijährige Berufserfahrung. Der Studiengang des IAW wird primär von Akademikern nachgefragt, die ein wirtschafts-, geistes- oder natur- bzw. ingenieurwissenschaftliches Studium mit Erfolg absolviert haben. Von 2005 bis 2011 wurden 172 Personen befragt. Der entsprechende Fragebogen umfasst 39 geschlossene Fragen, die sich zum Teil an die Konzeption der HIS-Absolventenbefragung anlehnen.

Die Anknüpfung an die Konzeption des HIS-Fragebogens 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 be-

trieben und die zweite Personengruppe zeichnet sich durch die Teilnahme an einer außeruniversitären Weiterbildung aus. Der vorliegende Fragebogen der IAW-Studie wurde im Vorfeld durch Pre-Tests erprobt.

5 Ergebnisse

5.1 Beschreibung der Stichproben

Die Teilnehmer/-innen der IAW-Studie (N=172) waren zum jeweiligen Befragungszeitpunkt durchschnittlich 33 Jahre alt (SD=7,4 Jahre). 53,5 % davon waren Frauen. Diejenigen, die an der zweiten Welle der HIS-Befragung teilnahmen (N=8117), waren im Durchschnitt 31,5 Jahre alt (SD=3,5) (HIS-Studie I). 59 % der Befragten waren Frauen und 41 % männlichen Geschlechts. Bei der ausgewählten Akteursgruppe der HIS-Studie (HIS-Studie II, N=1061) waren 64 % Frauen und 36 % Männer. Das durchschnittliche Alter betrug in diesem Fall 31,8 Jahre (SD=3,8). Bezogen auf Geschlecht und Alter bestehen demzufolge keine wesentlichen Unterschiede zwischen den verschiedenen Studien.

5.2 Prüfung von Hypothese 1 – Weiterbildung zur Verbesserung der Einkommenssituation

Zur Überprüfung der Hypothese, dass Weiterbildung vor allem mit dem Ziel einer Erhöhung des Einkommens durchgeführt wird, wurde die Frage nach der Motivation zur Aufnahme des postgraduierten Studiums ausgewertet.

In der IAW-Studie wurde neben dem Motiv der Einkommenssteigerung die Ausprägung 17 weiterer Motive für die Aufnahme von Weiterbildungsaktivitäten erhoben. Die Skala zur Beantwortung der Items umfasste die Werte von 1 (sehr wichtig) bis 5 (unwichtig). Tabelle 1 enthält die Mittelwerte und Standardabweichungen der in der IAW-Studie abgefragten Motive. Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass das Einkommen erst an 8. Stelle der Wichtigkeit für die Motivation zur Weiterbildung angeführt wird. Damit ist das Einkommen kein zentrales Motiv für die Weiterbildungsentscheidung, weist jedoch tendenziell eine höhere Bedeutung als in der HIS-Studie auf. Tabelle 2 zeigt die Bedeutung der einzelnen Motive der Befragten der HIS-Studie I und HIS-Studie II, die nach Absolvierung des Studiums Weiterbildungsangebote an Hochschulen angenommen haben. Unter den insgesamt 18 abgefragten Motiven steht das Einkommen in beiden Stichproben an 10. Stelle. Zudem ist der Mittelwert mit 3,3 bzw. 3,4 im Vergleich zu dem Mittelwert bspw. des Motivs „Erweiterung der fachlichen Kompetenzen“ mit 1,58 bzw. 1,62 vergleichsweise schwach ausgeprägt.

Tabelle 1: **Ausprägung der Motive zur Aufnahme des postgraduierten Studiums in der IAW-Studie (1= sehr wichtig, 5 = unwichtig)**

Motiv	N	Mittelwert	SD
Persönliche Weiterbildung	167	1,46	,57
Verbesserung der Berufschancen	166	1,55	,81
Fachlichen Neigungen nachkommen	161	1,71	,81
Verbesserung der beruflichen Position	165	1,72	,88
Vertiefung berufsbezogener Fähigkeiten	163	2,36	1,14
Qualifikation für spezielles Berufliches Aufgabenfeld	163	2,40	1,24
Ausgleich fachlicher Defizite	164	2,87	1,25
Erhöhung des Einkommens	166	3,20	1,42
Neuanfang	163	3,44	1,25
Arbeitsplatzsicherung	163	3,50	1,34
Einschlagen einer akademischen Laufbahn	165	3,57	1,32
Anforderungen durch Erststudium nicht mehr abdeckbar	162	3,88	1,23
Kontakt zur Hochschule aufrecht erhalten	163	3,96	1,20
Berufe mit Leitbild des Erststudiums sagten nicht zu	160	4,09	1,18
Vermeidung von Arbeitslosigkeit	163	4,12	1,29
Zeitgewinn zur Berufsfindung	161	4,13	1,08
Kontaktpflege zu Freunden/Bekanntem	161	4,50	,88
Beibehaltung des Studentenstatus	164	4,65	,82

Tabelle 2: **Ausprägung der Motive für die Wahrnehmung von Bildungsangeboten an Hochschulen nach dem ersten Studienabschluss in der HIS-Befragung (1= sehr wichtig, 5 = unwichtig)**

Motiv	HIS-Studie			HIS-Studie II		
	N	MW	SD	N	MW	SD
Erweiterung fachlicher Kompetenzen	1508	1,58	,91	206	1,62	,97
Verbesserung der Berufschancen	1451	2,19	1,35	201	2,15	1,41
Interessantere/anspruchsvollere Tätigkeit	1456	2,26	1,25	200	2,34	1,3
Persönlichkeitsentwicklung	1463	2,44	1,31	199	2,44	1,25
Allgemeinbildung	1462	2,66	1,31	199	2,56	1,27
Beschäftigung sichern	1458	2,73	1,42	202	2,9	1,43
Erwerb sozialer Kompetenzen	1462	2,82	1,32	201	2,62	1,22
Verbesserung der beruflichen Position	1449	2,85	1,36	197	2,89	1,34
Ausgleich fachlicher Defizite	1447	3,22	1,45	198	3,15	1,42
Erhöhung des Einkommens	1439	3,30	1,38	197	3,4	1,34
Beruflichen Abstieg vermeiden	1434	3,41	1,45	198	3,45	1,44
Überhaupt Beschäftigung finden	1435	3,78	1,50	198	3,64	1,47
Akademische Laufbahn einschlagen	1438	3,83	1,38	200	3,70	1,49
Berufswechsel	1435	3,97	1,29	198	4,07	1,21
Kontakt zur Hochschule aufrecht erhalten	1431	4,08	1,24	197	2,96	1,28
Arbeitgeberwechsel	1426	4,08	1,24	194	4,12	1,24
Möglichkeit zur späteren Promotion	1401	4,19	1,28	193	4,16	1,28
Existenzgründung/Selbständigkeit	1432	4,25	1,19	195	4,29	1,18

Bei der Auswertung wurde deutlich, dass die Befragten sich nicht von einem dominierenden Motiv leiten lassen, sondern dass sie eher einem Motivbündel zu folgen scheinen. Vor diesem Hintergrund wurde es als sinnvoll erachtet eine Faktorenanalyse durchzuführen, um mögliche Motivbündel zu identifizieren.

Mit Hilfe einer Faktorenanalyse wurde überprüft, ob sich Motiv- oder Zielbündel im Zusammenhang mit den 18 in Tabelle 1 genannten Items der IAW-Studie herauskristallisieren, die ausschlaggebend hinsichtlich der Weiterbildungsentscheidung der Studierenden waren.

Die Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin ist mit 0,69 gegeben. Die Extraktion nach Kaiser-Guttman-Kriterium ergab 6 Faktoren. Aus inhaltlichen Überlegungen wurde die Zahl der Faktoren auf drei reduziert, so dass sich drei unterschiedliche Weiterbildungstypen herauskristallisierten: (1) Neuorientierung, (2) Vertiefungs- und Potentialorientierung und (3)

Karriereorientierung. Für diese drei Typen wurden jeweils die Items ausgewählt, die eine Ladung über 0.5 hatten und es wurde noch einmal eine Faktorenanalyse gerechnet. Tabelle 3 zeigt die drei Typen mit den jeweils zugehörigen Items.

Tabelle 3: Faktorenanalyse zur Bestimmung von Motivbündeln der Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung (IAW-Studie, rotierte Komponentenmatrix nach Hauptkomponentenanalyse und Varimax-Rotation)

	Neuorientierung	Vertiefungs- und Potentialorientierung	Karriereorientierung
Kontaktpflege zu Freunden/Bekanntem	,729	-,031	,072
Zeitgewinn zur Berufsfindung	,657	,056	,065
Beibehaltung des Studentenstatus	,624	-,204	,140
Aufrechterhaltung des Kontaktes zur Hochschule	,531	,223	-,279
Berufe mit Leitbild des Erststudiums sagten nicht zu	,515	,211	,166
Möglichkeit fachliche Neigungen nachkommen zu können	-,109	,781	,076
Vertiefung berufsbezogener Fähigkeiten	-,047	,688	,023
Qualifikation für spezielles berufliches Aufgabenfeld	,173	,684	,147
Ausgleich fachlicher Defizite	,431	,573	-,033
Verbesserung der beruflichen Position	-,019	,058	,812
Erhöhung des Einkommens	,225	-,034	,755
Verbesserung der Berufschancen	,045	,202	,727

Die Personengruppe, die im Rahmen der IAW-Studie befragt wurde, ist in Bezug auf ihre persönliche Lebens- und Berufssituation und die Wahl der Weiterbildungsthemen homogener als die Gruppe, die im Rahmen der HIS-Studie I und II befragt wurde. So beziehen sich die Modulhalte, die im Rahmen des Lehrprogramms am IAW vermittelt werden, meist auf Managementthemen im weitesten Sinne. Zudem sind die Teilnehmer/-innen neben ihrem Studium berufstätig und in den seltensten Fällen streben sie eine akademische Laufbahn an.

Aufgrund der Heterogenität der Befragten der HIS-Studie liegt die begründete Annahme nahe, dass eine Faktorenanalyse hierzu wesentlich pauschalere Ergebnisse führen würde. Aussagekräftigere Ergebnisse im Hinblick auf mögliche Motivbündel würden einen Zuschnitt der Teilnehmer/-innen der HIS-Studie zu homogeneren Gruppen erfordern.

Nach Durchführung der Faktorenanalyse im Rahmen der IAW-Studie lagen, wie oben ausgeführt, drei neue Variablen vor (Neuorientierung, Vertiefungs- und Potenzialorientierung und Karriereorientierung). Mit diesen als abhängigen Variablen wurden Mittelwertsvergleiche für

die unabhängige Variable „Alter geclustert“ mit folgendem Ergebnis durchgeführt: Hochsignifikant ist lediglich der Zusammenhang zwischen Alter und Karriereorientierung: Diese steigt mit dem Alter und ist ab der Altersgruppe der 36-40-Jährigen überdurchschnittlich ausgeprägt, bei den jüngeren Altersgruppen unterdurchschnittlich (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: **Alter und Weiterbildungsorientierung**

ANOVA-Tabelle

	Quadrat- summe	df	Mittel der Quadrate	F	Signifi- kanz	
Karriereorientierung * Alter geclustert	Zwischen d. Gruppen (Kombiniert)	21,128	4	5,282	6,235	,000
	Innerhalb der Gruppen	121,141	143	,847		
	Insgesamt	142,269	147			
Neuorientierung * Alter gec- lustert	Zwischen d. Gruppen (Kombiniert)	7,413	4	1,853	1,959	,104
	Innerhalb der Gruppen	135,295	143	,946		
	Insgesamt	142,708	147			
Vertiefungs- und Potenzialori- entierung * Alter geclustert	Zwischen d. Gruppen (Kombiniert)	2,916	4	,729	,699	,594
	Innerhalb der Gruppen	149,076	143	1,042		
	Insgesamt	151,991	147			

5.3 Prüfung von Hypothese 2 – Weiterbildung als Reaktion auf Überforderung mit der beruflichen Situation

Zur Analyse der Hypothese, dass Weiterbildung eine Reaktion auf die Überforderung mit der beruflichen Situation darstellt, wurde die Frage „In welcher Situation fassten Sie den Entschluss zur Aufnahme eines weiterführenden Studiums?“ im Hinblick auf die IAW-Studie ausgewertet.

Den Befragten wurden sechs verschiedene Gründe sowie die Auswahlmöglichkeit „Sonstiges“ vorgegeben (s. Tabelle 5). Die berufliche Überforderung wird nur von 0,6 % der Befragten als Grund für ihr Weiterbildungsengagement genannt. Eine wesentlich größere Rolle spielt dagegen der Punkt der beruflichen Unterforderung, was für immerhin 30,2 % der Befragten ausschlaggebend für die Weiterbildungsentscheidung war.

Tabelle 5: **Grund für die Aufnahme des weiterführenden Studiums (IAW-Studie, Angaben in Prozent)**

Grund	Ja	Nein
Mich interessierten Tätigkeitsbereiche bzw. Arbeitsfelder, die nur unter Bedingungen zugänglich waren, die ich nicht erfüllen konnte	54,1 %	45,9 %
Ich fühlte mich in meinem Beruf unterfordert	30,2 %	69,8 %
Sonstiges, z. B. „persönliche Weiterentwicklung“ oder „Verbesserung beruflicher Perspektiven“	19,8 %	80,2 %
Ich war zu dem Zeitpunkt arbeitslos	7,0 %	93,0 %
Wiedereinstieg nach der Familienphase	4,7 %	95,3 %
Ich hatte nach Abschluss meines Erststudiums nur kurzfristige Jobs ausgeübt	1,7 %	98,3 %
Ich fühlte mich in meinem Beruf überfordert	0,6 %	99,4%

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 enthielt die HIS-Studie die Frage, ob die Weiterbildung dazu diene, fachliche Defizite aus dem Erststudium auszugleichen. Die Skala zur Beantwortung der Items umfasste die Werte 1 (sehr wichtig) bis 5 (unwichtig). Sowohl für die Personen der HIS-Studie I ($M = 3,14$, $SD = 1,45$) als auch für die Befragten der HIS-Studie II ($M = 3,23$, $SD = 1,42$), die an Weiterbildungsaktivitäten teilgenommen haben, stellte dies kein zentrales Motiv dar.

5.4 Prüfung von Hypothese 3 – Auswirkungen der Arbeitssituation auf Weiterbildungspräferenzen

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 gefragt, mit denen sich die Akteure konfrontiert fühlen. Die Auswertung mit Hilfe einer Faktorenanalyse bezogen auf die HIS-Studie I ergab zwei zentrale Arbeitscharakteristika-Typen. Tabelle 6 enthält die zwei Arbeitscharakteristika-Typen mit den zugehörigen Items, die eine Ladung über 0,5 aufwiesen.

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 mit offener Arbeitsatmosphäre eher Weiterbildung betreiben als Personen mit einem stark strukturierten Arbeitsumfeld ($F(2, 1245)=4,244$; $p<,033$; $\eta^2=,097$). Für die HIS-Studie II ergibt sich bei der Analyse der zwei Arbeitscharakteristika-Typen ein ähnliches Bild, so dass auch für diese Subgruppe festgehalten werden kann, dass eine offene Arbeitsatmosphäre sich förderlich auf die Weiterbildungsbereitschaft auswirkt. Da die Be-

fragten der IAW-Studie alle Weiterbildung betreiben, war ein entsprechender Vergleich zwischen HIS- und IAW-Studie an dieser Stelle nicht möglich.

Tabelle 6: **Faktorenanalyse zur Bestimmung von zentralen Charakteristika der Arbeitssituation (HIS-Studie I, rotierte Komponentenmatrix nach Hauptkomponentenanalyse und Varimax-Rotation), Störladungen (<,30) wurden gestrichen**

Charakterisierung der Arbeitssituation	Arbeitscharakteristika-Typen	
	Offene Arbeitsatmosphäre	Stark strukturiertes Arbeitsumfeld
innovatives Klima	,691	-,727
ernsthafte Prüfung von Verbesserungsvorschlägen	,793	
familienfreundlicher Betrieb	,713	
Wert auf Fort- und Weiterbildung	,863	
kooperative Atmosphäre	,796	
viel Bürokratie		,889
Arbeit vordefiniert		,832

5.5 Prüfung von Hypothese 4 – Rolle der Unzufriedenheit mit der derzeitigen Beschäftigungssituation

Der HIS-Fragebogen sowie der IAW-Fragebogen enthielten jeweils 15 identische Items, um die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation zu ermitteln. Aufgrund einer hohen internen Konsistenz, sowohl was die gesamte HIS-Studie (Cronbachs Alpha = ,831) (HIS-Studie I), als auch die HIS-Studie im Hinblick auf die ausgewählten Akteursgruppen (Cronbachs Alpha = ,814) (HIS-Studie II) 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.

Innerhalb der HIS-Studie wurden drei unterschiedliche Gruppen im Hinblick auf Unterschiede der generellen Zufriedenheit analysiert (1. An Weiterbildung teilgenommen; 2. Keine Weiterbildung, aber Teilnahme geplant; 3. Keine Weiterbildungsaktivitäten). Mittels einer einfaktoriellen ANOVA ließen sich hochsignifikante Gruppenunterschiede feststellen ($F(2, 4686)=14,440$; $p<,001$), 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 Unterschieden zwischen Personen, die Weiterbildung betreiben und Personen, die dies nicht tun, basieren ($T(4567)=5,056$, $p<,000$). Die Befragten, die Weiterbildung betrieben haben, sind mit ihrer Berufssituation insgesamt zufriedener als diejenigen, die keine Weiterbildungsteilnahme absolviert haben. Für die IAW-Studie konnten keine Gruppenvergleiche durchgeführt werden, da alle aus dieser Gruppe an einem Weiterbildungsstudium teilnehmen. Aus diesem Grund wurde auf eine Analyse der HIS-Studie II ver-

zichtet, da diese Subgruppe primär für die Vergleichbarkeit mit der IAW-Studie gebildet wurde.

5.6 Prüfung von Hypothese 5 – Orientierung an der inhaltlichen Ausrichtung des Erststudiums

Ausgehend von ihrem Erststudium lassen sich die Teilnehmer/-innen des nicht konsekutiven Masterprogramms am Institut für Arbeitswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum folgenden Fachbereichen zuordnen (IAW-Studie): 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. 7).

Auffällig ist, dass 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 Wirtschaftswissenschaftler hingegen favorisieren den eigenen Bereich weniger und haben keine besonderen Präferenz (ANOVA mit Messwiederholung, $p>,05$).

Tabelle 7: **Anzahl der ausgewählten Module (in Prozent) in den Fachrichtungen, geordnet nach den Fachbereichen des Erststudiums der Studienbeginner (IAW-Studie, 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- / natur-wissenschaft. 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 %)

Eine ähnliche Auswertung wurde auch im Rahmen der HIS-Studie durchgeführt. Ausgehend von den ausgewählten Gruppen der HIS-Studie (HIS-Studie II) 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. Beim ersten Punkt (EDV-Anwendungen) geht es eher um operative Kenntnisse und nicht um Kompetenzen auf Hochschulniveau. Inwieweit die Hochschulen diese Aufgabe übernehmen sollten, wäre zu klären.

6 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. Selbst wenn davon ausgegangen wird, dass die Bereitschaft zur Weiterbildung durch finanzielle Anreize positiv beeinflusst werden kann, ist auch in diesem Zusammenhang darauf zu achten, dass es nicht zu einem Verdrängungseffekt von intrinsischer durch extrinsische Motivation kommt (OSTERLOH 2003). Auffällig ist, dass die Teilnehmer/-innen von Weiterbildungsaktivitäten in besonderer Weise das Ziel verfolgen, künftig eine interessantere Tätigkeit ausüben zu können (siehe Tabelle 2 und 5). Die Verwirklichung dessen führt aber nicht gezwungenermaßen zu einem Aufstieg und höherem Gehalt. Die vielfältige Struktur der Motive, die zu Weiterbildung an Hochschulen führt, zeigt, dass auch fernab der eindimensionalen kausalen Beziehung zwischen Weiterbildung und Einkommenssteigerung 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 zu Karriereorientierung. 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 nicht die für sie verantwortlichen Führungskräfte. 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 (WILLICH/ MINKS 2004), 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 reduziert werden. Die entsprechende Potenzialorientierung erweist sich aber als nicht ganz leicht. Es ist nicht nur einfacher Defizite zu erkennen als Potenziale zu identifizieren (BUCKINGHAM/ CLIFTON 2001), auch die Heterogenität der Teilnehmer/-innen wissenschaftlicher Weiterbildung erschwert die Aufdeckung von Potenzialen.

Die Hypothese, dass sich die unterschiedlichen Arbeitssituationen, in denen 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. Dabei stellt sich die Frage, wie dieser Zusammenhang begründet werden kann. 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 (SONNTAG et al. 2005; SEUFERT/ EULER 2008). 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 neu 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 das Commitment des jeweiligen Organisationsmitglieds zu seiner Organisation (RICHTER/ POHLANDT 2009).

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 II. Ausgehend von dieser Erkenntnis wird es gerade „Heimatkultäten“ 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.

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 von der Annahme 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

ARCHIBALD, W. P. (2009): Globalization Downsizing and Insecurity: Do We Need to Upgrade Marx's Theory of Alienation? In: *Critical Sociology*, Sage Publications, Ltd., Jg. 35, Nr. 3, 319-342.

BARDELEBEN, R. v./ BOLDER, A./ HEID, H. (Hrsg.) (1996): *Kosten und Nutzen beruflicher Bildung*. Stuttgart.

BAETHGE-KINSKY, V. et. al. (2004): Berufliche Weiterbildung am Scheideweg. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 28/2004, 11-16.

BEHRINGER, F. (1998): *Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz*. Bochum.

BEHRINGER, F. (2003): Zur Selektivität der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Ein theoretisch-empirischer Beitrag. In: PETERS, S. (Hrsg.): *Lernen und Weiterbildung als permanente Personalentwicklung*. München und Mering, 63-87.

BOLDER, A./ HENDRICH, W./ NOWAK, D./ REIMER, A. (1994): *Weiterbildungsabstinenz. 1. Makrostrukturen und Bedingungen von Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz in Deutschland 1993*. Hrsg: Verein zur Förderung des Instituts zur Erforschung sozialer Chancen (Berufsforschungsinstitut) e. V., Köln.

BOSHIER, R. (1971): Motivational Orientations of Adult Education Participants: a Factor Analytic Exploration of Houle's Typology. In: *Adult Education Quarterly*, Jg. 21, Nr. 2, 3-26.

BOSHIER, R. (1991): *Education Participation Scale*, Vancouver, Canada.

BOSHIER, R./ HUANG, Y./ SONG, Q./ SONG, L. (2006): Market Socialism meets the Lost Generation: Motivational Orientations of Adult Learners in Shanghai. In: *Adult Education Quarterly*, Jg. 56, Nr. 3, 1-222.

BOVA, B. M./ ZELAZEK, J. (1984): Motivational Orientations of Adult Basic Education Students. Available online: ERIC, Journal Code: RIEJUN1984, Accession Number: ED239047.

BUCKINGHAM, M./ CLIFTON, D. O. (2001): *Now, discover your strengths*. New York.

DARKENWALD, G. (1977): *Why Adults Participate in Education: Some Implications for Program Development of Research on Motivational Orientations*. Speech presented to the faculty of the University Extension Division, Rutgers University, January 26, 1977.

DOMSCHKE, J. P. (2010): *Fach- oder Führungskarriere – Neue Chancen für Ingenieure?* Online:

http://www.towersperrin.com/tp/showhtml.jsp?url=deu/publications/interviews/germany_interview_domschke.htm&country=deu (25-03-2011).

- GOTTSCHALL, K./ VOSS, G. G. (2005): Entgrenzung von Arbeit und Leben. Mering.
- HANFT, A./ KNUST, M. (Hrsg.) (2007): Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Oldenburg.
- HOULE, C. (1961): The inquiring mind. Madison. Wisconsin.
- KAUFFELD, S. (2010): Nachhaltige Weiterbildung. Berlin, Heidelberg.
- KNOWLES, M. S. (1980): The modern practice of adult education. Chicago.
- KNUST, M./ HANFT, A. (Hrsg.) (2009): Weiterbildung im Elfenbeinturm?! Münster.
- MOLACEK, L. J. (2008): Innovation meets change: improving the spatial temporal abilities of students in grades K-3, ProQuest.
- OSTERLOH, M. (2003): Wissens- und Motivationsmanagement. In: PETERS, S. (Hrsg.): Lernen und Weiterbildung als permanente Personalentwicklung. München und Mering, 47-62.
- RICHTER, F./ POHLANDT, A. (2009): Lernförderliche Arbeitsgestaltung, Arbeitszufriedenheit und Anspruchsniveau. In: Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, Jg. 18, Nr. 2, 107-122.
- SCHUNK, D. H. (1996): Self-Efficacy for Learning and Performance, Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association. New York.
- SEUFERT, S./ EULER, D. (2008): Einbindung von Führungskräften in nachhaltige Lernkulturen. In: SCHWUCHOW, K./ GUTMANN, J. (Hrsg.): Jahrbuch 2008. Köln, 235-246.
- SHEFFIELD, S. B. (1964): The Orientations of Adult Continuing Learners. In: SOLOMON, D. (Hrsg.): The Continuing Learner. Chicago, 1-22.
- SOLOMON, K. J. (1980): Motivational Orientations of Adult Students in Four Nebraska State Colleges. Nebraska, Lincoln.
- SONNTAG, K./ SCHAPER, N./ FRIEBE, J. (2005): Erfassung und Bewertung von Merkmalen unternehmensbezogener Lernkulturen. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT BETRIEBLICHE WEITERBILDUNGSFORSCHUNG e. V. (Hrsg.): Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld. Münster, NY, 68-79.
- SONNTAG, K./ STEGMAIER, R. (2007): Arbeitsorientiertes Lernen: Zur Psychologie der Integration von Lernen und Arbeit.
- VAHS, D. (2001): Organisation. Einführung in die Organisationstheorie und -praxis. Stuttgart.
- WIELAND, R. (2004): Arbeitsgestaltung, Selbstregulationskompetenz und berufliche Kompetenzentwicklung. In: WIESE, B. (Hrsg.): Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung. Kernkompetenzen in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt a.M., 170-197.
- 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, 105-123.

Zitieren dieses Beitrages

KRÖLL, M. (2011): Strategien zur Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung – Wege von der Angebots- zur Nachfrageorientierung. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Kurzvorträge, hrsg. v. EBBINGHAUS, M., 1-19.

Online: http://www.bwpat.de/ht2011/kv/kroell_kv-ht2011.pdf (26-09-2011).

Der Autor:



Dr. MARTIN KRÖLL

Institut für Arbeitswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum

Universitätsstraße 150, 44780 Bochum, Gebäude NB 1/174

E-mail: martin.kroell@rub.de

Homepage: www.iaw.rub.de