



Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation

Netzwerk BildungsForschung
und Entwicklung

Klaus Harney, Dörthe Herbrechter

**Weshalb Weiterbildungsteilnehmer
Gleiches ungleich beurteilen**

**Die Verkettung von Motiv- und Nutzeneinschätzungen
im Rahmen von Profilen
der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung**

FIAB–Arbeitspapier

hrsg. v. Netzwerk BildungsForschung und Entwicklung

Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation (FIAB)

Im Passkamp 38

45665 Recklinghausen

www.fiab-verlag.de

© 2008 FIAB-Verlag, Recklinghausen

ISSN 1610-1162

ISBN 978-3-925724-54-1

Alle Rechte vorbehalten

Inhalt

1. Einführung	7
2. Zur Konzipierung des Erhebungsinstruments	9
3. Beschreibung der Stichprobe nach soziodemografisch-institutionellen Merkmalen	11
4. Motive und Wirkungen	17
5. Typisierung charakteristischer Teilnehmerprofile	27
6. Merkmalspezifische Betrachtung der Teilnehmertypen	31
7. Die Motiv-Nutzen-Passung	35
8. Fazit	41
Literatur	42
Anhang	43

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellen

Tabelle 1:	Absolventenzahlen pro Studiengang innerhalb der Grundgesamtheit und Zufallsstichprobe	11
Tabelle 2:	Relative Häufigkeiten für die Variable „Geschlecht“ – Stichprobe und Studiengang	11
Tabelle 3:	Durchschnittswerte für die Variable „Alter“ – Stichprobe und Geschlecht	12
Tabelle 4:	Durchschnittswerte für die Variable „Alter“ – Stichprobe und Studiengang	12
Tabelle 5:	Relative Häufigkeiten für zusammengelegte Altersgruppen pro Studiengang und Stichprobe	12
Tabelle 6:	Relative Häufigkeiten für die Variable „Bildungslaufbahn“ – Stichprobe und Studiengang	12
Tabelle 7:	Relative Häufigkeiten für die Variable „Erwerbstätigkeit“ – Stichprobe und Geschlecht	12
Tabelle 8:	Relative Häufigkeiten für die Variable „Berufliche Stellung“ – Stichprobe und Studiengang	13
Tabelle 9:	Relative Häufigkeiten für die Variable „Beruflicher Bereich der Hauptbeschäftigung“ – Stichprobe und Studiengang	13
Tabelle 10:	Relative Häufigkeiten für die Variable „Zahl der beschäftigten Personen“ – Stichprobe und Studiengang	14
Tabelle 11:	Häufigkeitsstatistische Übersicht ausgewählter Sozialdaten pro Studiengang	14
Tabelle 12:	Häufigkeitsstatistische Übersicht erwerbsbezogener Daten pro Studiengang	15
Tabelle 12:	Häufigkeitsstatistische Übersicht erwerbsbezogener Daten pro Studiengang	15
Tabelle 13:	Kurzübersicht der beiden akzeptierten Faktorenmodelle	17
Tabelle 14:	Item- und Ladungsübersicht des Faktor 1 „Berufliche Karriereorientierung“	18
Tabelle 15:	Item- und Ladungsübersicht des Faktor 2 „Individuelle Selbstentfaltung“	18
Tabelle 16:	Item- und Ladungsübersicht des Faktor 3 „Beschäftigungssicherheit“	18
Tabelle 17:	Item- und Ladungsübersicht des Faktor 4 „Wissenschaftliche Legitimation“	19
Tabelle 18:	Item- und Ladungsübersicht des Faktor 5 „Anreizfaktoren des Studienangebots“	19
Tabelle 19:	Item- und Ladungsübersicht des Faktor 6 „Persönliche Leistungsorientierung“	19
Tabelle 20:	Item- und Ladungsübersicht des Faktor 7 „Soziabilität und Sozialkontakte“	19
Tabelle 21:	Item- und Ladungsübersicht des Faktor 1 „Arbeitsalltägliche Relevanz des Studiums“	20
Tabelle 22:	Item- und Ladungsübersicht des Faktor 2 „Individuelle Wissenserweiterung“	20
Tabelle 23:	Item- und Ladungsübersicht des Faktor 3 „Monetäre und allgemeine berufliche Verbesserung“	20
Tabelle 24:	Item- und Ladungsübersicht des Faktor 4 „Soziale Erlebnisqualität“	21
Tabelle 25:	Item- und Ladungsübersicht des Faktor 5 „Flexibilisierung der beruflichen Möglichkeiten“	22
Tabelle 26:	Item- und Ladungsübersicht des Faktor 5 „Soziale Anerkennung und positives Selbstbild“	22
Tabelle 27:	Höchst ladende Items in der Kategorie „zutreffend“ für die drei stärksten Motiv-Dimensionen pro Studiengang	22
Tabelle 28:	Höchst ladende Items in der Kategorie „zutreffend“ für die ersten drei Wirkungsdimensionen pro Studiengang	23

Tabelle 29: Mittelwerte und Standardabweichung der faktoranalytisch begründeten Itemskalen (Motiv) pro Studiengang	24
Tabelle 30: Mittelwerte und Standardabweichung der Summenscores der faktorenanalytisch begründeten Itemskalen (Wirkung) pro Studiengang	24
Tabelle 31: Häufigkeitsstatistische Übersicht der Fünf-Clusterlösung.	27
Tabelle 32: Cluster geordnet nach Geschlecht	31
Tabelle 33: Häufigkeitsstatistische Übersicht der Cluster geordnet nach Altersklassen	31
Tabelle 34: Kreuztabellarische Übersicht der Variablen ‚Clusterzugehörigkeit‘ und ‚Berufliche Stellung‘	32
Tabelle 35: Kreuztabellarische Betrachtung der Variablen ‚Leitende Funktion‘ und ‚Gehalt‘.	33
Tabelle 36: Kreuztabellarische Betrachtung der Variablen ‚Leitende Funktion‘ und ‚berufliche Verbesserung‘.	34
Tabelle 37: Häufigkeitsstatistische Übersicht der Cluster zur Weiterbildungseinstellung	34
Tabelle 38: Clusteranteile pro Studiengang	36
Tabelle 39: Kreuztabellarische Übersicht für die Items ‚Berufliche Position festigen‘ und ‚Höheres Gehalt‘.	37
Tabelle 40: Kreuztabellarische Übersicht der Items ‚Aufstiegschancen/ Kenntnisse‘ und ‚Methoden optimiert‘	38
Tabelle 41: Signifikante Korrelationskoeffizienten für die motivationalen und wirkungsbezogenen Itemskalen.	39
Tabelle 29a: Mittelwerte und Standardabweichung der faktoranalytisch begründeten Itemskalen (Motiv) pro Studiengang	43
Tabelle 30a: Mittelwerte und Standardabweichung der faktoranalytisch begründeten Itemskalen (Wirkung) pro Studiengang.	44

Abbildungen

Abb. 1: Faktorenprofil des ersten Clusters – Der erlebnisbewusste Interaktionist	27
Abb. 2: Faktorenprofil des zweiten Clusters – Der wissensorientierte Idealist	28
Abb. 3: Faktorenprofil des dritten Clusters – Der vielseitige Karrierist	29
Abb. 4: Faktorenprofil des vierten Clusters – Der optionssuchende Konsolidierer	30

Einführung

Die Masterstudiengänge des ZFUW Kaiserslautern sprechen Berufstätige an, die einen Hochschulabschluss besitzen und Interesse daran haben, sich durch ein weiteres Studium beruflich fortzubilden. Insofern versteht sich unsere Analyse als ein Beitrag zur Empirie der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung

Die Diskussion um den Nutzen der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung ist von unterschiedlichen Positionen bestimmt. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung erhebt explizit den Anspruch eines erkennbaren Nutzens des durch die Weiterbildung erworbenen Wissens.¹ Die Indizierung des Nutzens wirft jedoch methodische Probleme auf.² So gehen positive Nutzeneinschätzungen der Weiterbildung nicht notwendigerweise mit objektivierbarem Nutzen, beispielsweise mit Einkommens- und Statusverbesserungen einher.³ Zwei Ursachen werden in der Forschung dafür verantwortlich gemacht: Objektivierbare „harte“⁴ Merkmale können von den tatsächlich ablaufenden Veränderungen unberührt bleiben, das faktische Wirkungsgefüge entzieht sich dann der empirischen Abbildung. Zum anderen sind Nutzenillusionen anzuführen, welche die Weiterbildungsteilnehmenden zur Vermeidung kognitiver Dissonanzen oder zur Anpassung an die soziale Erwünschtheit von Auffassungen entwerfen. Behringer, die umfangreiche Untersuchungen zur beruflichen Weiterbildungsbeteiligung durchgeführt hat, zweifelt eine valide Messung des tatsächlichen Weiterbildungsnutzens auf der Grundlage subjektiver Einschätzungen grundsätzlich an.⁵ Der bloßen Weiterbildungsteilnahme schreibt die Forschung in der Regel keinen nennenswerten Einfluss auf den beruflichen Nutzen zu. Allerdings können sich unter den Bedingungen einer über einen längeren Zeitraum andauernden Maßnahme, die mit einem Zertifikat abgeschlossen wird, Weiterbildungen begünstigend auf die berufliche Mobilität auswirken.⁶ Trotz dieser Hinweise⁷ auf einen objektivierbaren beruflichen Nutzen der Weiterbildung dominiert der Hinweis auf die „weichen“,⁸ personenbezogenen Wirkungen der Weiterbildung.

Im Kooperationsprojekt zwischen dem Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW) der Technischen Universität Kaiserslautern und des Lehrstuhls für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Ruhr-Universität Bochum wird die Problematik der Treffsicherheit von subjektiv eingeschätzten Weiterbildungseffekten erneut aufgeworfen. Die Bochumer Studie richtet ihr Hauptaugenmerk auf die Frage, wie Beteiligungsmotive und Wirkungszuschreibungen im subjektiven Einschätzungsraum von Personen interagieren. Dem in der Forschung geäußerten Validitätsvorbehalt werden hier die Merkmale des Untersuchungsdesigns entgegengehalten. Die Absolvierung eines Masterstudiums lässt ebenso wie die Vergabe eines anerkannten Zertifikats oder Masterabschlusses valide Beziehungen zwischen eingeschätzten und dem Studium zugerechneten Wirkungszusammenhängen erwarten. Die Dimensionalisierung der

1 vgl. Becker, Rolf (1993). S. 62.

2 vgl. Beicht, Ursula; Krekel, Elisabeth M.; Walden, Günter (2006). S. 131.

3 vgl. Schreiber, Norbert (1998). S. 36; vgl. Behringer, Frederike (1996). S. 103 f.

4 Unter „harten“ Effektivitätsindikatoren subsumiert das Berichtssystem Weiterbildung beispielsweise den Erhalt oder die Sicherung des Arbeitsverhältnisses, eine Gehaltserhöhung oder den gelungenen beruflichen Aufstieg; vgl. Kuwan, Helmut et al. (2006). S. 363.

5 vgl. Behringer, Frederike (1996). S. 104.

6 vgl. Schreiber, Norbert (1998) S. 38.

7 vgl. ebd.; vgl. auch Becker, Rolf (1993). S. 82.

8 Als „weiche“ Indikatoren kennzeichnen Kuwan et al. unter anderem eine bessere Kenntnis der Arbeitszusammenhänge ebenso wie Hilfestellungen zur Erledigung der Arbeit oder zur Bewältigung des Alltags. Vgl. auch Kuwan, Helmut et al. (2006). S. 363.

Einschätzungen wird mit einer Klassifizierung prägnanter Teilnehmerprofile verknüpft, um so zu einer Typik der Motiv-Wirkungseinschätzungen zu gelangen. Diese wiederum indiziert das Aneignungs- und Verwertungsspektrum, das der Beteiligung am Masterstudium unterlegt ist. Die Datengrundlage des Projekts beruht auf einer 2008 durchgeführten Onlinebefragung der Absolventen der Fernstudiengänge Erwachsenenbildung, Personalentwicklung und Schulmanagement des ZFUW Kaiserslautern.

Zur Konzipierung des Erhebungsinstruments

Der Fragebogen stützt sich auf erprobte, einschlägig empfohlene Skalen sowie auf explorative Interviews mit sechs zufällig ausgewählten früheren Teilnehmern des ZFUW. Nach einer vergleichenden Durchsicht des Materials wurde für eine Rohfassung ein Variablenmix aus eigenformulierten und übernommenen Items zusammengestellt und im Oktober 2007 pregetestet. Die reliabilitätsstatistischen Analysen ergaben durchgängig akzeptable Skalenskonsistenzen.⁹ Der bereinigte Entwurf lieferte das Instrumentarium für die im Januar 2008 online durchgeführte Hauptbefragung. Allen Variablen liegt eine fünfstufige Likert-Skala zugrunde, um zugunsten eines realitätsnäheren Antwortverhaltens auch indifferenten Haltungen eine eigenständige Ausdrucksmöglichkeit zu gestatten.¹⁰ Insgesamt fordert der Fragebogen die Absolventen in drei thematischen Blöcken dazu auf, zunächst ihre allgemeine Weiterbildungseinstellung, erinnerte Teilnahmemotive und ihre berufliche Situation zu Studienbeginn einzuschätzen (Teil A). Im Anschluss wird die subjektive Wahrnehmung der Wirkungen, der beruflichen Pläne, der Arbeitsmarktrelevanz des erworbenen Abschlusses sowie eine rückblickende Einordnung des ZFUW erfragt (Teil B). Sozialdatenbezogene Angaben schließen sich an (Teil C).

9 Nach Rost ist im Hinblick auf aggregierte Daten als untere Toleranzgrenze für eine hinreichende Reliabilität des betrachteten Variablengefüges ein so genannter Cronbachs Alpha Wert (α) = 0,55 vertretbar. Innerhalb der eigenen Untersuchung nimmt dieses korrelative Maß maximal einen Wert α = 0,833 an, unterschreitet jedoch das genannte Mindestniveau mit α = 0,575 nicht. vgl. Rost, Detlef (2005). S. 132.

10 vgl. Brake, Anna (2005). S. 41.

3. Beschreibung der Stichprobe nach soziodemografisch-institutionellen Merkmalen

Um die ehemaligen Studierenden des ZFUW über die Onlinebefragung und ihre Modalitäten zu informieren, wurden zunächst 1823 Absolventen postalisch angeschrieben, von denen sich schließlich 24% (n = 442) an der Erhebung beteiligten. Da sich die vorliegende Studie schwerpunktmäßig mit den Motiv- und Wirkungskonstellationen der Absolventen im Studiensegment Human-Ressourcen beschäftigt, galt es bei der Aufbereitung des Datenmaterials die Proportionalität der hier zugehörigen Studiengänge Erwachsenenbildung, Personalentwicklung und Schulmanagement zu berücksichtigen. Aus diesem Grund wurde zugunsten der Repräsentativität eine dem Zufallsprinzip folgende Anpassung des Datenmaterials vorgenommen, so dass die Studienganganteile der Zufallsstichprobe denjenigen der Grundgesamtheit entsprechen. Das der Hauptuntersuchung zugrunde liegende Sample umfasst somit insgesamt 349 Absolventen. (vgl. Tabelle 1)

Tabelle 1: Absolventenzahlen pro Studiengang innerhalb der Grundgesamtheit und Zufallsstichprobe

	Grundgesamtheit		Zufallsstichprobe	
	%	n	%	n
Erwachsenenbildung	39%	704	39%	135
Personalentwicklung	36%	659	36%	126
Schulmanagement	25%	460	25%	88
Gesamt	100%	1823	100%	349

Die Befragungsteilnehmer haben in einem Zeitfenster von 1997 bis 2008 ihren Abschluss am ZFUW erworben. In diesem Zusammenhang geben 68,8% an, dass sie ihr Fernstudium innerhalb der letzten drei Jahre beendet haben, gefolgt von 26,2%, die ihr Abschlussjahr in das Intervall 2000-2004 einordnen. Lediglich 2,3% haben ihr postgraduales Weiterbildungsstudium vor der Jahrtausendwende abgeschlossen (n = 339).

Geschlecht

Die erfasste Population setzt sich aus 169 männlichen (49,7%; n = 340) und 171 weiblichen Befragten (50,3%; n = 340) zusammen. Dass die Weiterbildungsangebote des ZFUW Männer und Frauen nahezu gleichermaßen ansprechen, lässt sich sowohl für die Stichprobe als auch die drei erfassten Studiengänge bestätigen. (vgl. Tabelle 2)

Tabelle 2: Relative Häufigkeiten für die Variable „Geschlecht“ – Stichprobe und Studiengang

	Stichprobe	Erwachsenenbildung	Personalentwicklung	Schulmanagement
Männlich	49,7%	52,3%	49,2%	46,4%
Weiblich	50,3%	47,7%	50,8%	53,6%
Gesamt (n)	340	132	124	84

Lebensalter

Das Durchschnittsalter der Stichprobe beträgt 45 Lebensjahre, wobei die männlichen Befragten durchschnittlich etwas älter sind als weibliche Absolventen. Wird eine altersbezogene Verteilung der Studiengänge vorgenommen, so zeigt sich, dass die Fachrichtung Personalentwicklung tendenziell etwas jüngere Weiterbildungsinteressierte auf sich zieht, während das Studienangebot Schulmanagement eher von Ende 40 bis über 50 Jährigen in Anspruch genommen wird. Der Altersschwerpunkt des Studienprogramms der Erwachsenenbildung entspricht dem Durchschnittswert der Stichprobe. (vgl. Tabelle 3, Tabelle 4 und Abbildung 1)

Tabelle 3: Durchschnittswerte für die Variable „Alter“ – Stichprobe und Geschlecht

	Stichprobe	Männlich	Weiblich
Mittelwert	45	46	44
Standardabweichung	9,536	9,833	8,972
Gesamt (n)	346	168	171

Tabelle 4: Durchschnittswerte für die Variable „Alter“ – Stichprobe und Studiengang

	Stichprobe	Erwachsenenbildung	Personalentwicklung	Schulmanagement
Mittelwert	45	45	42	49
Standardabweichung	9,536	9,032	9,487	9,111
Gesamt (n)	346	135	125	88

Tabelle 5: Relative Häufigkeiten für zusammengesetzte Altersgruppen pro Studiengang und Stichprobe

	Stichprobe	Erwachsenenbildung	Personalentwicklung	Schulmanagement
26-40	36,4	34,1	48,8	22,1
41-50	35	40	31,2	32,6
Älter als 50	28,6	25,9	20	45,3
Gesamt (n)	346	135	125	86

Bildungslaufbahn

74,4% der Studierenden (n = 349) geben an, den für eine Immatrikulation am ZFUW vorausgesetzten akademischen Abschluss an einer Universität, Gesamt-, Technischen oder Pädagogischen Hochschule zu besitzen. Abschlüsse an Fachhochschulen spielen eine untergeordnete Rolle. Diese Bildungslaufbahncharakteristik trifft vor allem für Absolventen des Studiengangs Schulmanagement zu, sie lässt sich aber auch für die anderen beiden Fachrichtungen nachvollziehen. (vgl. Tabelle 6)

Tabelle 6: Relative Häufigkeiten für die Variable „Bildungslaufbahn“ – Stichprobe und Studiengang

	Stichprobe	Erwachsenenbildung	Personalentwicklung	Schulmanagement
Hochschule	74,4%	70,1%	64,7%	95,6%
Fachhochschule	25,6%	29,9%	35,3%	4,4%
Gesamt (n)	349	135	126	88

Berufliche Situation

99,1% (n = 347) bestätigen, dass sie zum Zeitpunkt der Befragung erwerbstätig waren. Erwartungskonform arbeiten Frauen dabei erkennbar häufiger als Männer auf Teilzeitbasis (Weiblich: 70,4%; n = 38/ Männlich: 29,6; n = 16) oder in geringfügig dotierten Beschäftigungsverhältnissen (Weiblich: 83,3%; n = 5/ Männlich: 16,7%; n = 1). Insgesamt geben sie jedoch in Übereinstimmung mit den erfassten Männern eine Vollzeitbeschäftigung am häufigsten zur Antwort. Dementsprechend sind berufsbiographische Phasen der Erwerbslosigkeit weder in der Gesamtstichprobe noch in der diesbezüglichen Geschlechterverteilung von nennenswerter Bedeutung. (vgl. Tabelle 7)

Tabelle 7: Relative Häufigkeiten für die Variable „Erwerbstätigkeit“ – Stichprobe und Geschlecht

	Stichprobe	Männlich	Weiblich
Vollzeit erwerbstätig	81,8%	89,3%	72,5%
Teilzeit erwerbstätig	15,6%	9,5%	22,2%
Geringfügig beschäftigt	1,7%	0,6%	2,9%
Erwerbslos	1,4%	0,6%	2,3%
Gesamt (n)	347	168	171

Neben dem beruflichen Erwerbsstatus enthält das eingesetzte Inventar zudem die berufliche Stellung, Organisationsgröße und Branche betreffende Frageeinheiten. Diesbezügliche deskriptive Statistiken dokumentieren, dass im zugrunde gelegten Sample Beamte des höheren

Dienstes und qualifizierte oder leitende Angestellte am stärksten vertreten sind. Eine getrennte Betrachtung pro Studiengang zeigt, dass insbesondere Schulmanager eine Beamtenlaufbahn einschlagen, wohingegen Erwachsenenbildner und Personalentwickler eher in einer Anstellung als qualifizierte Angestellte zu finden sind. (vgl. Tabelle 8)

Tabelle 8: Relative Häufigkeiten für die Variable „Berufliche Stellung“ – Stichprobe und Studiengang

	Stichprobe	Erwachsenenbildung	Personalentwicklung	Schulmanagement
Ausführende/r Angestellte/r	4,7%	8,5%	3,3%	1,1%
Qualifizierte/r Angestellte/r	24,8%	32,6%	34,1%	0%
Leitende/r Angestellte/r	20,6%	21,7%	31,7%	3,4%
Beamte/r im einfachen, mittleren, gehobenen Dienst	14,7%	5,4%	14,6%	28,7%
Beamte/r im höheren Dienst	21,5%	9,3%	3,3%	65,5%
Selbständig	13,6%	22,5%	13,0%	1,1%
Gesamt (n)	339	129	123	87

64,8% verorten ihre Hauptbeschäftigung im Bereich des Schulwesens (32,7%; n = 327), der privatwirtschaftlichen Dienstleistungen (17,1%; n = 327) oder im öffentlichen Dienst und öffentlichen Unternehmen (15%; n = 327). Erwartungskonform sind Absolventen des Schulmanagements mehrheitlich im Bereich des Schulwesens repräsentiert, während Erwachsenenbildner und Personalentwickler auch im privatwirtschaftlichen Sektor oder im öffentlichen Dienst eine Anstellung finden. Die an der Beschäftigtenzahl bezifferte Organisationsgröße wird tendenziell eher als mitarbeiterstark eingestuft, aktivieren doch immerhin 38,6% (n = 334) das Eingabefeld 51-500 Personen; 29,9% (n = 334) verzeichnen sogar eine Mitarbeiterschaft von über 500 Arbeitnehmern, wobei Letzteres vor allem auf Absolventen der Personalentwicklung zutrifft. (vgl. Tabelle 9, Tabelle 10)

Tabelle 9: Relative Häufigkeiten für die Variable „Beruflicher Bereich der Hauptbeschäftigung“ – Stichprobe und Studiengang

	Stichprobe	Erwachsenenbildung	Personalentwicklung	Schulmanagement
Hochschulbereich	6,1%	12%	3,4%	1,2%
Übriges Schulwesen	32,7%	18,4%	4,2%	94%
Rechtswesen	0,9%	0%	2,5%	0%
Information und Kultur	0,9%	2,4%	0%	0%
Gesundheitswesen	3,7%	5,6%	4,2%	0%
Pädagogische, psychologische und soziale Dienste	8,3%	10,4%	11%	1,2%
Privatwirtschaft: Industrie	9,2%	6,4%	18,6%	0%
Privatwirtschaft: Dienstleistungen	17,1%	20%	26,3%	0%
Öffentliche Dienste und öffentliche Unternehmen	15%	15,2%	23,7%	2,4%
Verbände und Organisationen	6,1%	9,6%	5,9%	1,2%
Gesamt (n)	327	125	118	84

Tabelle 10: Relative Häufigkeiten für die Variable „Zahl der beschäftigten Personen“ – Stichprobe und Studiengang

	Stichprobe	Erwachsenenbildung	Personalentwicklung	Schulmanagement
1-10 Personen	9,9%	13,3%	10%	4,7%
11-50 Personen	21,6%	21,9%	9,2%	38,4%
51-500 Personen	38,6%	39,8%	26,7%	53,5%
Über 500 Personen	29,9%	25%	54,2%	3,5%
Gesamt (n)	334	128	120	86

Studiengang

Da der Frage nach spezifischen Motiv-/ Wirkungsprofilen der ZFUW-Studierendenschaft zunächst exemplarisch für den Angebotsbereich Human-Ressourcen nachgegangen werden soll, setzt sich die Stichprobe folglich auch nur aus den hier zugehörigen Studiengängen Erwachsenenbildung (38,7%), Personalentwicklung (36,1%) und Schulmanagement (25,2%) zusammen.

Wie bereits angedeutet, zieht der Studiengang Personalentwicklung für die auf drei Kategorien zusammengelegten Altersklassen am häufigsten Befragte im Aufstiegsalter von 26 bis 40 Jahren an. Für das zweite Segment der 40- bis 50 Jährigen ergibt sich ein weniger stark differenziertes Bild. Absolventen des Studiengangs Erwachsenenbildung sind hier zwar tendenziell etwas häufiger vertreten, aber auch Alumni der Personalentwicklung und des Schulmanagements fallen zu 30% in diese Altersklasse. Im Vergleich werden die Fachrichtungen Personalentwicklung und Erwachsenenbildung eher von den jüngeren Befragten belegt, wohingegen das Studium des Schulmanagements am deutlichsten die über 50 Jährigen anspricht. (vgl. Tabelle 11)

Tabelle 11: Häufigkeitsstatistische Übersicht ausgewählter Sozialdaten pro Studiengang

	Erwachsenenbildung	Personalentwicklung	Schulmanagement
1. Geschlecht			
Männlich	52,3%	49,2%	46,4%
Weiblich	47,7%	50,8%	53,6%
Gesamt (n)	132	124	84
2. Lebensalter			
26- bis 40 Jährige	34,1%	48,8%	22,1%
40- bis 50 Jährige	40%	31,2%	32,6%
Über 50 Jährige	25,9%	20,0%	45,3%
Gesamt (n)	135	125	86

Beruflicher Verbleib pro Studiengang

Obschon ein Großteil der Befragungsteilnehmer einer Vollzeitbeschäftigung nachgeht, geben mit 24,6% (n = 134) erkennbar häufiger Erwachsenenbildner an, in einem Teilzeitbeschäftigungsverhältnis zu stehen. Die den Studienfächern Erwachsenenbildung und Personalentwicklung zuzurechnenden Befragungsteilnehmer haben am häufigsten die berufliche Stellung eines qualifizierten oder leitenden Angestellten inne. Studierende der Erwachsenenbildung sind zu einem nennenswerten Anteil (22,5%; n = 129) selbstständig. Unter den Personalentwicklern stellen Beamte im einfachen, mittleren oder gehobenen Dienst die drittstärkste Gruppe (14,6%; n = 123). Erwartungsgemäß sind Studierende des Schulmanagements mit der Schule (94%; n = 84) als primärem Beschäftigungsfeld überwiegend als Beamte im höheren Dienst tätig (65,5%; n = 87). Auch für Studierende der Erwachsenenbildung ist die Schule noch relevant (17,8%; n = 125); für Studierenden der Personalentwicklung dagegen nicht. Für sie (18,6%; n = 118) ist die Privatwirtschaft wichtiger. Sie üben ihre berufliche Tätigkeit vor allem in mitarbeiterstarken Unternehmen aus. (vgl. Tabelle 12)

Tabelle 12: Häufigkeitsstatistische Übersicht erwerbsbezogener Daten pro Studiengang

	Erwachsenenbil- dung	Personalentwick- lung	Schulmanagement
1. Erwerbstätigkeit			
Vollzeit	70,1%	87,2%	89,8%
Teilzeit	24,6%	10,4%	9,1%
Geringfügig beschäftigt	3,7%	0,8%	0%
Arbeitslos	1,5%	1,6%	1,1%
Gesamt (n)	134	125	88
2. Berufliche Stellung			
Ausführende/r Angestellte/r	8,5%	3,3%	1,1%
Qualifizierte/r Angestellte/r	32,6%	34,1%	0%
Leitende/r Angestellte/r	21,7%	31,7%	3,4%
Beamte/r im einfachen, mittleren, gehobenen Dienst	5,4%	14,6%	28,7%
Beamte/r im höheren Dienst	9,3%	3,3%	65,5%
Selbständig	22,5%	13%	1,1%
Gesamt (n)	129	123	87

Tabelle 12: Häufigkeitsstatistische Übersicht erwerbsbezogener Daten pro Studiengang

	Erwachsenenbil- dung	Personalentwick- lung	Schulmanagement
3. Beschäftigungsfeld			
Hochschulwesen	12%	3,4%	1,2%
Übriges Schulwesen	18,4%	4,2%	94%
Rechtswesen	0%	2,5%	0%
Information und Kultur	2,4%	0%	0%
Gesundheitswesen	5,6%	4,2%	0%
Pädagogische, psychologische und soziale Dienste	10,4%	11%	1,2%
Privatwirtschaft: Industrie	6,4%	18,6%	0%
Privatwirtschaft: Dienstleistungen	20%	26,3%	0%
Öffentliche Dienste und öffentliche Unternehmen	15,2%	23,7%	2,4%
Verbände und Organisationen	9,6%	5,9%	1,2%
Gesamt (n)	125	118	84
4. Organisationsgröße			
1-10 Personen	13,3%	10%	4,7%
11-50 Personen	21,9%	9,2%	38,4%
51-500 Personen	39,8%	26,7%	53,5%
Über 500 Personen	25%	54,2%	3,5%
Gesamt (n)	128	120	86

4. Motive und Wirkungen

Ein Großteil der ZFUW-Absolventen steht beruflichen Weiterbildungsangeboten aufgeschlossen gegenüber und ist auch weiterbildungsaktiv: 64% (n = 342) haben in den letzten fünf Jahren mehrfach an beruflicher Weiterbildung teilgenommen. Dies liegt deutlich über dem Bevölkerungsdurchschnitt.¹ 89% (n = 219) der Mehrfachteilnehmer an beruflicher Weiterbildung geben an, ihnen mache die Beteiligung Spaß. 78,9% (n = 218) schätzen das eigene Weiterbilden als eine relevante Größe für den beruflichen Erfolg ein und unterstreichen mit einem etwas geringeren Anteil von 62,6% (n = 219) die normative Vorstellung, dass jeder dazu bereit sein sollte, sich permanent weiterzubilden. Angesichts dieser Verteilung lässt sich die These formulieren, dass ein überwiegender Teil der Absolventen bereits vor Studienbeginn über eine günstige, motivationsförderliche Weiterbildungseinstellung verfügte, beenden doch 95,3% (n = 339) ihr Fernstudium nach vier bis sechs Semestern und bewegen sich somit innerhalb des erfragten fünfjährigen Zeitfensters der abermaligen Weiterbildungsaktivität. Darüber hinaus weist die mit einem Anteil von 1,6% (n = 287) vertretene geringe Sorge um einen möglichen Arbeitsplatzverlust darauf hin, dass die Befragten ihrer beruflichen Zukunft relativ große Zuversicht entgegenbringen und daher einer unmittelbar arbeitsbezogenen Verwertbarkeit des Weiterbildungsstudiums vermutlich eher gelassen gegenüberstehen.

Den Auftakt der multivariaten Datenauswertung bildet die Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse, Varimaxrotation), welche überwiegend als ein exploratives Verfahren zur Identifikation von Dimensionen eingesetzt wird. Im Rahmen der folgenden Ausführungen geht es zunächst um die Dimensionalisierung der erfragten Teilnahmemotive und Wirkungseinschätzungen. Insgesamt lassen sich für die ZFUW-Stichprobe sieben motivationale und sechs wirkungsbezogene Dimensionen konstatieren.

Einen genaueren Einblick in die Ordnungskraft der Faktoren für die im Datensatz enthaltene Information zu Motiven und Wirkungszurechnungen vermitteln die Varianzaufklärungsanteile. Geht man von den Faktoren mit den höchsten Anteilen aus, ergibt sich folgendes Bild: Die Motivstruktur ist zu 16% von beruflicher Karriereorientierung, zu 9% von individueller Selbstentfaltung und zu 9% von dem Bestreben nach beruflicher Sicherheit bestimmt, während die wahrgenommenen Wirkungen zu 15% auf die arbeitsalltägliche Relevanz des Studiums, zu 13% auf die individuelle Wissenserweiterung und zu 11% auf die monetäre beziehungsweise allgemeine Verbesserung der beruflichen Situation zurückzuführen sind. (vgl. Tabelle 13)

Tabelle 13: Kurzübersicht der beiden akzeptierten Faktorenmodelle

Motivstruktur: Extrahierte Faktoren und erklärte Varianz (n = 302)		Wirkungen: Extrahierte Faktoren und erklärte Varianz (n = 302)	
Berufliche Karriereorientierung	16%	Qualitativ positive, arbeitsalltägliche Relevanz des Studiums	15%
Individuelle Selbstentfaltung	9%	Individuelle Wissenserweiterung	13%
Beschäftigungssicherheit	9%	Monetäre und allgemeine berufliche Verbesserung	11%
Wissenschaftliche Legitimation und systematische Wissensaufbereitung	8%	Erlebnisqualität und intensivierte Sozialkontakte	9%
Anreizfaktoren des Studienangebots	7%	Positive/s soziale Anerkennung und Selbstbild	7%
Persönliche Leistungsorientierung	7%	Flexibilisierung der beruflichen Möglichkeiten	7%
Sozialität und Sozialkontakte	7%		
Gesamtvarianz	62%	Gesamtvarianz	63%

¹ vgl. Kuwan, Helmut et al. (2006). S. 260.

Für die im Fragebogen zur Wahl gestellten *Motive und Beweggründe* erzielt das diesbezügliche Faktorenmodell eine Gesamtvarianzaufklärung von 62%. Die einzelnen Dimensionen (= Faktoren) lassen sich folgendermaßen charakterisieren:

Berufliche Karriereorientierung

Der erste Faktor bündelt Motive des beruflichen Aufstiegs, die vorrangig in äußeren Merkmalen wie einer gelungenen Karrierisierung, einer erzielten Einkommensverbesserung oder einem höheren Anspruchsniveau der ausgeübten Tätigkeit Ausdruck finden. Im Vergleich zu den übrigen motivationalen Komponenten erweist sich diese Dimension für die motivationale Selbsteinschätzung als besonders kohärent, bindet sie doch bereits 16% der Einschätzungsvarianz. (vgl. Tabelle 14)

Tabelle 14: Item- und Ladungsübersicht des Faktor 1 „Berufliche Karriereorientierung“
16% erklärte Varianz

<i>Faktoritems</i>	<i>Faktorladung</i>
2g) eine leitende Funktion zu erreichen.	0,87
3p) meine Aufstiegschancen zu verbessern.	0,84
2h) auf jeden Fall berufliche Karriere zu machen.	0,83
3g) die Chance, mein Einkommen zu erhöhen.	0,67
2e) ein hohes Einkommen zu erzielen.	0,62
3k) die Aussicht auf eine interessantere oder anspruchsvollere Tätigkeit.	0,55

Individuelle Selbstentfaltung

Demgegenüber deutet die zweite Komponente auf eine Motivationsdimension hin, welche – losgelöst vom eigenen beruflichen Fortkommen – eine grundsätzliche Wissbegierde zugunsten der persönlichen Weiterentwicklung und ein generelles thematisches Interesse kennzeichnet. (vgl. Tabelle 15)

Tabelle 15: Item- und Ladungsübersicht des Faktor 2 „Individuelle Selbstentfaltung“
9% erklärte Varianz

<i>Faktoritems</i>	<i>Faktorladung</i>
3l) der Wunsch, etwas Neues zu lernen.	0,76
3t) der Wunsch, meinen persönlichen Horizont zu erweitern.	0,73
3d) ein grundsätzliches thematisches Interesse.	0,56
2b) mich als Person weiter zu entwickeln.	0,54

Beschäftigungssicherheit

Eine dritte Dimension von Motiven erfasst das Bestreben nach einer stabilen Erwerbssituation, nach einer gefestigten Position ebenso wie nach einem alternativen Beschäftigungsstatus in Form einer möglichen Selbständigkeit und dokumentiert damit ein motivationales Muster der beruflichen Sicherheit. (vgl. Tabelle 16)

Tabelle 16: Item- und Ladungsübersicht des Faktor 3 „Beschäftigungssicherheit“
9% erklärte Varianz

<i>Faktoritems</i>	<i>Faktorladung</i>
2a) einen sicheren Arbeitsplatz zu erlangen.	0,77
3h) die Hoffnung, meine berufliche Position zu festigen.	0,57
3r) die Voraussetzung für eine berufliche Selbständigkeit zu erlangen.	0,50

Wissenschaftliche Legitimation

Dieser Faktor bezieht sich auf die Verwissenschaftlichung der eigenen beruflichen Aufgaben sowie darauf, den wissenschaftlichen Anspruch mit Hilfe des Master-Abschlusses auch formal dokumentieren zu können. Darüber hinaus ist das Motiv einer wissenschaftlichen Aufwertung der eigenen beruflichen Tätigkeit an die Erwartung gekoppelt, im Rahmen des Weiterbildungs-

studiums einen Einblick in berufliche Neuerungen und weitere Qualifizierungsmöglichkeiten zu erhalten. (vgl. Tabelle 17)

Tabelle 17: Item- und Ladungsübersicht des Faktor 4 „Wissenschaftliche Legitimation“
8% erklärte Varianz

<i>Faktoritems</i>	<i>Faktorladung</i>
3m) eine wissenschaftliche Fundierung meiner alltäglichen beruflichen Tätigkeit zu gewinnen.	0,74
3n) mir einen Überblick über neue berufliche Entwicklungen zu verschaffen.	0,68
3o) die Möglichkeit, einen formalen Nachweis für bereits gewonnene Kompetenzen zu erlangen.	0,59

Anreizfaktoren des Studienangebots

Die Motivdimension beschreibt effizienzbezogene Überlegungen hinsichtlich des Lern-/ Kostenaufwands, die in Verbindung mit der Möglichkeit des berufs begleitenden Studiums in einen gemeinsamen Zusammenhang gestellt werden. Neben diesen eher strategischen Erwägungen wird an das Studienangebot aber auch die Hoffnung geknüpft, bereits verfügbare Kompetenzen und Wissensressourcen weiter zu erschließen. (vgl. Tabelle 18)

Tabelle 18: Item- und Ladungsübersicht des Faktor 5 „Anreizfaktoren des Studienangebots“
7% erklärte Varianz

<i>Faktoritems</i>	<i>Faktorladung</i>
3c) die Möglichkeit berufs begleitend zu studieren.	0,73
3b) das im Vergleich zu ähnlich ausgerichteten Angeboten stimmige Verhältnis von erforderlichem Aufwand, vermittelten Inhalten und entstehenden Kosten.	0,65
3a) die Erweiterung bereits erworbener Qualifikationen und Wissensbestände.	0,55

Persönliche Leistungsorientierung

Die Wahrnehmung von Weiterbildung als eine Gelegenheit, Grenzen und Möglichkeiten des eigenen Leistungspotentials auszuloten wird sowohl mit der persönlichen Weiterentwicklung wie auch mit dem Erbringen von beruflichen Spitzenleistungen in Zusammenhang gebracht. (vgl. Tabelle 19)

Tabelle 19: Item- und Ladungsübersicht des Faktor 6 „Persönliche Leistungsorientierung“
7% erklärte Varianz

<i>Faktoritems</i>	<i>Faktorladung</i>
2c) mein Leistungsvermögen voll auszuschöpfen.	0,76
2d) beruflich etwas Überdurchschnittliches zu leisten.	0,65
3q) der Reiz, mich selbst – auf eine andere Weise als im beruflichen Kontext – zu fordern.	0,48

Soziabilität und Sozialkontakte

Die Dimension Soziabilität und Sozialkontakte beschreibt, dass neben den genannten Motiven auch der Wunsch nach verfeinerten Sozialkompetenzen und abwechslungsreichen Kontakten zu Teilnehmern, die ein ähnliches Bildungsinteresse verfolgen und oftmals in anderen Berufsfeldern beschäftigt sind, eine konsistente Teilnahmedimension darstellt. (vgl. Tabelle 20)

Tabelle 20: Item- und Ladungsübersicht des Faktor 7 „Soziabilität und Sozialkontakte“
7% erklärte Varianz

<i>Faktoritems</i>	<i>Faktorladung</i>
3e) die Erweiterung meiner sozialen Kompetenzen.	0,77
3i) die Gelegenheit soziale Netzwerke und Kontakte zu knüpfen.	0,67

Neben der beschriebenen latenten Motivstruktur richtete sich das Hauptaugenmerk der faktoranalytischen Auswertungen auf die aus Teilnehmersicht attestierbaren Wirkungen des ZFUW-Studiums. Für die damit angesprochene Kategorie der *Weiterbildungseffektivität* wird im Folgenden das zweite Faktorenmodell mit sechs übergeordneten Wirkungsdimensionen beschrieben, die insgesamt 63% der Varianz aufklären.

Arbeitsalltägliche Relevanz des Studiums

Die Dimension rechnet dem Fernstudium arbeitsanreichernde Wirkungen vor allem in Verbindung mit einer durch verbesserte Methoden- und Reflexionskompetenz erlebten Qualitätssteigerung wie auch einer erleichterten Arbeitsbewältigung im Berufsalltag zu. Der Faktor bindet 15% der gesamten Varianz. (vgl. Tabelle 21) Die Entwicklung der eigenen Reflexions- und Methodenkompetenz wird also mit der eigenen Arbeit in Zusammenhang gebracht: Wer seine Reflexions- und Methodenkompetenzen nicht im Arbeitsalltag wieder erkennt, gibt tendenziell an, dass diese sich wenig oder gar nicht weiterentwickelt hätten - und umgekehrt.

Tabelle 21: Item- und Ladungsübersicht des Faktor 1 „Arbeitsalltägliche Relevanz des Studiums“.
15% erklärte Varianz

<i>Faktoritems</i>	<i>Faktorladung</i>
7g) Angeregt durch das Studium habe ich neue Elemente in meinen Arbeitsalltag integriert. (z.B. Einsatz neuer Programme, Arbeitstechniken und -methoden)	0,81
7d) Die Qualität meiner Arbeit hat sich gesteigert.	0,73
7b) Ich habe frühere Bestandteile meiner Arbeitstätigkeit vor dem Hintergrund der erworbenen Kenntnisse und Methoden optimiert. (z.B. Gesprächsführung, Präsentation, ...)	0,73
7k) Ich kann Arbeitsanforderungen besser bewältigen.	0,66
6d) Ich verfüge über ein verbessertes Reflexionsvermögen.	0,56
6j) Ich verfüge über ein breiteres Methodenrepertoire.	0,49

Individuelle Wissenserweiterung

Der Erwerb neuen Wissens wird mit persönlicher Horizonterweiterung und Selbstverwirklichung in Zusammenhang gebracht. (vgl. Tabelle 22) Teilnehmer sind keine Lehr-Lernforscher: Sie unterscheiden zwischen Methoden- und Reflexionskompetenz einerseits und dem Erwerb von Wissen andererseits. Wissen steht für sie nicht im Zusammenhang mit dem Nutzen für die eigene Arbeit, sondern wird als primär bedeutsam für die Persönlichkeitsentwicklung erlebt.

Tabelle 22: Item- und Ladungsübersicht des Faktor 2 „Individuelle Wissenserweiterung“
13% erklärte Varianz

<i>Faktoritems</i>	<i>Faktorladung</i>
6m) Ich habe neues Wissen erworben.	0,84
6i) Mein inhaltliches und fachliches Wissen hat sich erweitert.	0,83
6h) Ich habe meinen persönlichen Horizont erweitert.	0,72
6b) Ich habe einen systematischen Einblick in das gewählte Studienfach bekommen.	0,60

Monetäre und allgemeine berufliche Verbesserung

Der dritte Faktor verbindet berufliche und materielle Verbesserungen. Er steht im Zusammenhang mit einer positiven Entwicklung der eigenen beruflichen Position wie auch mit einer Veränderung des eigenen bisherigen Aufgabenspektrums. (vgl. Tabelle 23) Ein linearer Zusammenhang mit Wissens- und Kompetenzzuwachs wie auch mit dem Anregungsgehalt für die eigene Arbeit besteht nicht. Es ist zwischen dem Nutzen für den Beruf, für die eigene Arbeit oder für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit zu unterscheiden: Materielle Veränderungen von Kompetenz und Wissen werden an selbstbezügliche Bedeutsamkeiten (eigene Person, eigene Arbeit) angeschlossen, dagegen nicht an äußere berufliche Objektivierungen wie Gehalt oder neue Aufgabenfelder.

Tabelle 23: Item- und Ladungsübersicht des Faktor 3 „Monetäre und allgemeine berufliche Verbesserung“
11% erklärte Varianz

<i>Faktoritems</i>	<i>Faktorladung</i>
7c) Ich bin in eine höhere Gehaltsgruppe eingestuft worden.	0,83
7e) Ich habe mich beruflich verbessert.	0,82
7j) Es haben sich für mich neue Aufgabenfelder ergeben.	0,62

Soziale Erlebnisqualität

Die bereits auf der Motivebene repräsentierten Aspekte der erweiterten Sozialkontakte und -kompetenzen erweisen sich auch für eine wirkungsbezogene Faktorenextraktion als bedeutsam, formieren sie doch gemeinsam mit der ihnen übergeordneten Variablen „Ich hatte viel Spaß und eine schöne Zeit.“ eine eigenständige, stärker auf sozio-emotionale als auf wissenorientierte oder berufliche Folgeeffekte abstellende Komponente. (vgl. Tabelle 24)

Tabelle 24: Item- und Ladungsübersicht des Faktor 4 „Soziale Erlebnisqualität“
9% erklärte Varianz

<i>Faktoritems</i>	<i>Faktorladung</i>
6g) Ich hatte viel Spaß und eine schöne Zeit.	0,77
6l) Ich konnte neue soziale Netzwerke knüpfen.	0,75
6e) Ich habe meine sozialen Kompetenzen verfeinert.	0,56
6a) Es haben sich für mich neue Interessensgebiete ergeben.	0,42

Flexibilisierung der beruflichen Möglichkeiten

Die beiden Einzelitems des Faktors beziehen sich auf eine der Weiterbildungsbeteiligung zugerechnete Anpassungsfähigkeit an die Dynamiken des Arbeitsmarktes. Die Aufnahme einer beruflichen Selbständigkeit kovariiert mit der Reintegration in den Arbeitsmarkt. (vgl. Tabelle 25) Eine spezifische Klientel nutzt das Fernstudium zum Wiedereintritt in das Beschäftigungssystem im Medium der beruflichen Selbständigkeit.

Tabelle 25: Item- und Ladungsübersicht des Faktor 5 „Flexibilisierung der beruflichen Möglichkeiten“
7% erklärte Varianz

<i>Faktoritems</i>	<i>Faktorladung</i>
7i) Ich konnte mich beruflich selbständig machen.	0,81
7h) Mir hat das Fernstudium einen Wiedereinstieg in die Erwerbstätigkeit ermöglicht.	0,80

Soziale Anerkennung und positives Selbstbild

Der sechste Faktor deutet schließlich auf einen Effekt des Fernstudiums hin, der erhöhte Anerkennung und selbst empfundenen Stolz darüber verknüpft, sich der Herausforderung des Studiums gestellt zu haben. Diese subjektiv ebenso wie sozial vermittelte positive Selbstwahrnehmung besteht unabhängig von den Erlebnisqualitäten des Sozialkontaktes, des Wissenszuwachses und des arbeitsbezogenen Nutzens. (vgl. Tabelle 26)

Tabelle 26: Item- und Ladungsübersicht des Faktor 5 „Soziale Anerkennung und positives Selbstbild“
7% erklärte Varianz

<i>Faktoritems</i>	<i>Faktorladung</i>
7f) Ich genieße mehr Anerkennung in meinem privaten Umfeld.	0,82
7l) Ich genieße mehr Anerkennung in meinem beruflichen Umfeld.	0,59
6c) Ich bin stolz, die persönliche Herausforderung gemeistert zu haben.	0,53

Um Aussagen über die stichprobenspezifische Repräsentation der identifizierten Motiv- und Wirkungsdimensionen treffen zu können, wurden die Faktorenmodelle kreuztabellarisch verwertet. Hierbei fungieren die jeweiligen Faktorladungen als Auswahlkriterium für die Variablen. Diejenigen Items gehen in die Analyse ein, welche die beschriebenen Dimensionalisierungen jeweils primär tragen, was durch Faktorladungen² indiziert wird. Zugunsten der teststatistischen Überprüfbarkeit wurde die ursprünglich fünfstufige Skalierung der faktorformierenden Items in drei verdichtete Kategorien ‚unzutreffend‘, ‚indifferent‘ und ‚zutreffend‘ zusammengelegt. Damit konnte die erforderliche Zellenbesetzung > 5 sichergestellt werden. Als weitere Variable ging die Gruppenzugehörigkeit zum Studiengang ein.

2 vgl. Backhaus, Klaus et al. (2003). S. 278.

Für die Motivstruktur zeigt sich, dass insbesondere Schulmanager und Personalentwickler die Option eines erleichterten beruflichen Aufstiegs für einen bedeutsamen Beweggrund ihrer Weiterbildungsbeteiligung halten. Während die Items der Dimension „Individuelle Selbstentfaltung“ von den Absolventen der drei betrachteten Studiengänge gleichermaßen zustimmend beantwortet werden, ergibt sich für den Faktor „Beschäftigungssicherheit“ eine eher geteilte Konstellation. Obgleich Studierende des Studiengangs Schulmanagement im Vergleich zu solchen der Erwachsenenbildung und der Personalentwicklung den Wunsch nach einem sicheren Arbeitsplatz verneinen, sehen sie (ähnlich wie die anderen) in der möglichen Stabilisierung ihrer Position einen durchaus relevanten Teilnahmeanreiz. (vgl. Tabelle 27)

Tabelle 27: Höchst ladende Items in der Kategorie „zutreffend“ für die drei stärksten Motiv-Dimensionen pro Studiengang

	<i>Erwachsenenbildung</i>		<i>Personalentwicklung</i>		<i>Schulmanagement</i>	
	%	n	%	n	%	n
1. Berufliche Karriereorientierung						
Leitende Funktion erreichen	25,2%	135	41,3%	126	63,3%	88
Aufstiegchancen verbessern	28,1%	135	46%	126	47,7%	88
Karriere machen	19,3%	135	46%	126	47,7%	88
2. Individuelle Selbstentfaltung						
Etwas Neues lernen	90,4%	135	88,9%	126	94,3%	88
Persönlichen Horizont erweitern	86,7%	135	87,3%	126	87,5%	88
Grundsätzliches thematisches Interesse	91,9%	135	92,9%	126	86,4%	88
3. Beschäftigungssicherheit						
Sicheren Arbeitsplatz erlangen	34,8%	135	41,4%	126	14,8%	88
Berufliche Position festigen	38,5%	135	48,4%	126	42%	88

Absolventen der Studiengänge Schulmanagement und Erwachsenenbildung - etwas schwächer ausgeprägt aber auch der Personalentwicklung - sehen Wirkungen des ZFUW-Studiums in seiner qualitätssteigernden arbeitsalltäglichen Relevanz. Auch die Wissenserweiterung wird von den Befragten homogen zustimmend als Studieneffekt eingestuft. Differenzierungen ergeben sich für das Merkmal „Monetäre und allgemeine berufliche Verbesserung“. Erwachsenenbildner wählen an dieser Stelle tendenziell die Kategorien ‚unzutreffend‘ oder ‚indifferent‘, wohingegen Personalentwickler sehr viel häufiger eine berufliche Verbesserung bestätigen. Dem Merkmal Einkommensverbesserung stimmen vergleichsweise eher Personalentwickler und Schulmanager zu. (vgl. Tabelle 28)

Um abzuschätzen, ob die gemachten Angaben zum beruflichen und materiellen Nutzen des Fernstudiums für hoch oder niedrig gehalten werden können, wurde das Berichtssystem Weiterbildung als externe Referenz herangezogen. Ein Vergleich mit dem Berichtssystem aus dem Jahr 2003 zeigt, dass die Nutzeneinschätzung überdurchschnittlich ausfällt. Im Berichtssystem Weiterbildung geben 14% der Befragten an,³ dass ihre Weiterbildungsbeteiligung berufliche und materielle Verbesserungen nach sich gezogen hätte. Auf das entsprechende Item im Rahmen unserer Befragung geben 20% der Befragten eine positive Antwort. Stärker ausgeprägt ist der Zusammenhang in den Studiengängen Schulmanagement und Personalentwicklung. (Personalentwicklung: 22,7%; = n 119/ Schulmanagement: 24,4%; n = 78/ Erwachsenenbildung: 14,2% n = 113/ Gesamt: 20%; n = 310).

3 vgl. Kuwan, Helmut et al. (2006). S. 364.

Den Schulmanagern und den Personalentwicklern unter den Studierenden gelingt es der eigenen Einschätzung nach häufiger als den Erwachsenenbildnern infolge des Studiums neue Aufgabenfelder für sich zu erschließen. (vgl. Tabelle 28) Die entsprechenden Werte zeigen, dass die den Dimensionen zugeordneten Variablen studiengangspezifische Ausprägungen haben.

Tabelle 28: Höchst ladende Items in der Kategorie „zutreffend“ für die ersten drei Wirkungsdimensionen pro Studiengang

	<i>Erwachsenenbildung</i>		<i>Personalentwicklung</i>		<i>Schulmanagement</i>	
	%	n	%	n	%	n
1. Arbeitsalltägliche Relevanz des Studiums						
Neue Elemente integriert	59%	122	49,6%	121	65,8%	76
Gesteigerte Qualität der Arbeit	65,6%	122	55,8%	120	77%	74
Frühere Bestandteile der Arbeitstätigkeit optimiert	72,4%	123	63,1%	122	77,9%	77
2. Individuelle Wissenserweiterung						
Neues Wissen erworben	90,8%	130	96%	125	89,2%	83
Inhaltliches und fachliches Wissen erweitert	94,7%	132	93,5%	124	93%	86
Persönlichen Horizont erweitert	93,1%	131	89,7%	126	96,5%	85
3. Monetäre und allgemeine berufliche Verbesserung						
Höhere Gehaltsgruppe	14,2%	113	22,7%	119	24,4%	78
Beruflich verbessert	27,5%	120	42,1%	121	40,5%	74
Neue Aufgabenfelder	37,7%	122	45,5%	121	44,2%	77

Um eine prägnante Aussage über die Motivschwerpunkte pro Studiengang treffen zu können, wurden die Ausgangsvariablen der wichtigsten drei Faktoren zu einer eigenständigen Itemskala zusammengefasst und anschließend mit Hilfe des arithmetischen Mittels die zentrale Tendenz ihrer Verteilung bestimmt. Die so errechneten Mittelwertverläufe bestätigen den bereits anhand der kreuztabellarischen Auswertungen gewonnenen Eindruck: Grundsätzlich hat ein Großteil der Befragten rückblickend die Einschätzung, dass sie in erster Linie ihr Wunsch nach individueller Selbstentfaltung zur Aufnahme des Fernstudiums bewogen hat. Im direkten Vergleich findet diese Itemskala in der Absolventengruppe des Studiengangs Erwachsenenbildung eine leicht höhere Zustimmung. Insgesamt hat die Itemskala in allen Studiengängen die stärkste Ausprägung. Individuelle Selbstentfaltung ist also ein querschnittliches, in allen Studiengängen homogen ausgeprägtes Motiv. An zweiter Stelle zeichnet sich vor allem für Schulmanager und Personalentwickler die weitere Forcierung ihres beruflichen Aufstiegs als ein von der individuellen Selbstverwirklichung unabhängiges Teilnahmemotiv ab. Beteiligungsmotive der Beschäftigungssicherheit sind für die Befragten im Verhältnis zu den anderen beiden motivationalen Dimensionen von geringerer Bedeutung. Während Personalentwickler und Erwachsenenbildner Motive der Beschäftigungssicherheit mit durchschnittlich indifferenten Einschätzungen versehen, weisen Schulmanager das Motiv für sich als ‚eher nicht zutreffend‘ zurück. (vgl. Tabelle 29)

Tabelle 29: Mittelwerte und Standardabweichung der faktoranalytisch begründeten Itemskalen (Motiv) pro Studiengang⁴

		<i>Erwachsenenbildung</i>	<i>Personalentwicklung</i>	<i>Schulmanagement</i>
Itemskala:	Mittelwert	2,82	3,29	3,17
Berufliche Karriereorientierung	Standardabweichung	0,86	0,77	1,10
	Gesamt (n)	132	124	85
Itemskala:	Mittelwert	4,53	4,49	4,51
Individuelle Selbstentfaltung	Standardabweichung	0,48	0,47	0,47
	Gesamt (n)	132	125	86
Itemskala:	Mittelwert	2,80	2,98	2,39
Beschäftigungssicherheit	Standardabweichung	0,89	0,87	0,92
	Gesamt (n)	132	124	85

Eine vergleichbare Mittelwertanalyse für die neu gebildeten Itemskalen der ersten drei Wirkungsdimensionen bestätigt ebenfalls das durch die Kreuztabellierung vermittelte Bild: Hierbei entfällt die wahrgenommene Wirkung auf die individuelle Wissenserweiterung - gefolgt von einer qualitätssteigernden, arbeitsalltäglichen Relevanz des Studiums. Deutlich geringer (aber immer noch auf einem mittleren Ausprägungsniveau) bestätigen die Befragungsteilnehmer, dass sie ihrem Weiterbildungsengagement auch finanzielle und allgemein berufliche Verbesserungseffekte zurechnen. Am deutlichsten dokumentiert ist diese Wirkungsbilanz in den Einschätzungen der Personalentwickler und Schulmanager.

Insgesamt legt die komprimierte Betrachtung der faktoritembasierten Skalen die Folgerung nahe, dass die Effektivitätsurteile der ZFUW-Absolventen mit ihrer externalen (= Wirkung außerhalb der eigenen Person, z.B. Einkommen) bzw. internalen (= Wirkung innerhalb der eigenen Person, z.B. Wissenserweiterung) Verortung zusammenhängen. Während die selbstbezüglich verzeichnete Wissenserweiterung durchgängig hohe Zustimmungswerte erzielt, fallen die stärker von der betrieblichen Umwelt abhängigen Wirkungsdimensionen der arbeitsalltäglichen Relevanz und der monetären, allgemein beruflichen Verbesserung in ihren Mittelwerten deutlich geringer aus. Pointiert lässt sich der beschriebene Zusammenhang auf die Formel bringen: Die Befragungsteilnehmer nehmen den subjektiven Nutzen des ZFUW-Studiums umso positiver wahr, je weniger die diesbezüglichen Wirkungen durch externe Rahmenbedingungen der Beschäftigungssituation vermittelt werden. (vgl. Tabelle 30)

Tabelle 30: Mittelwerte und Standardabweichung der Summenscores der faktorenanalytisch begründeten Itemskalen (Wirkung) pro Studiengang⁵

		<i>Erwachsenenbildung</i>	<i>Personalentwicklung</i>	<i>Schulmanagement</i>
Itemskala:	Mittelwert	3,68	3,50	3,87
Arbeitsalltägliche Relevanz des Studiums	Standardabweichung	0,82	0,75	0,73
	Gesamt (n)	132	126	86
Itemskala:	Mittelwert	4,44	4,37	4,43
Individuelle Wissenserweiterung	Standardabweichung	0,50	0,57	0,53
	Gesamt (n)	132	126	86
Itemskala:	Mittelwert	2,43	2,75	2,55
Monetäre und allgemeine berufliche Verbesserung	Standardabweichung	1,27	1,25	1,40
	Gesamt (n)	124	123	79

Werden die faktorenanalytischen Befunde zu einer explizit der universitären Weiterbildung gewidmeten Schweizer Studie von Weisser/Wicki in Relation gesetzt, so zeigt sich, dass die skizzierten Dimensionen der zugeschriebenen Weiterbildungseffektivität den bereits Ende der

4 Eine Tabelle mit Motivschwerpunkten für alle ermittelten Itemskalen ist dem Anhang zu entnehmen. (vgl. Tabelle 29a)

5 Eine Tabelle mit Wirkungsschwerpunkten für alle ermittelten Itemskalen ist dem Anhang zu entnehmen. (vgl. Tabelle 30a)

1990er Jahre an schweizerischen Hochschulen identifizierten Nutzeneffekten „Erwerb und Vertiefung von berufspraktischem Wissen“, „Erwerb von Neuwissen“, „Laufbahnbezogener Nutzen“ und „Sozialer Nutzen“ – abgesehen von einzelnen Nuancen – ähneln. Ein etwas anderes Bild ergibt sich im Hinblick auf die übergeordneten Beweggründe für eine postgraduale Weiterbildungsbeteiligung. Während innerhalb des Schweizer Samples in erster Linie wissensbezogene, soziale und erst nachgeordnet karrierewirksame oder anwendungsorientierte Erwartungen zu verzeichnen sind, besitzen berufliche, vor allem aufstiegsbezogene Motive im Rahmen der Kaiserslauterner Stichprobe tendenziell eine höhere Relevanz (ohne jedoch dominant zu werden).⁶

⁶ vgl. Weisser, Jan; Wicki, Martin (1997). S. 2, 18, 23, 32f.

5. Typisierung charakteristischer Teilnehmerprofile

Um vor dem Hintergrund der ermittelten Faktorenmodelle Aussagen über charakteristische Profile des Kaiserslauterner Teilnehmerfeldes treffen zu können, wurde eine clusteranalytische Gruppierung der Befragten vorgenommen. Hinsichtlich der inhaltlichen Interpretierbarkeit und der statistischen Kenngrößen erwies sich eine Vier-Clusterlösung mit einer Varianzaufklärung von 21% ($n = 323$) als überzeugend. (vgl. Tabelle 31)

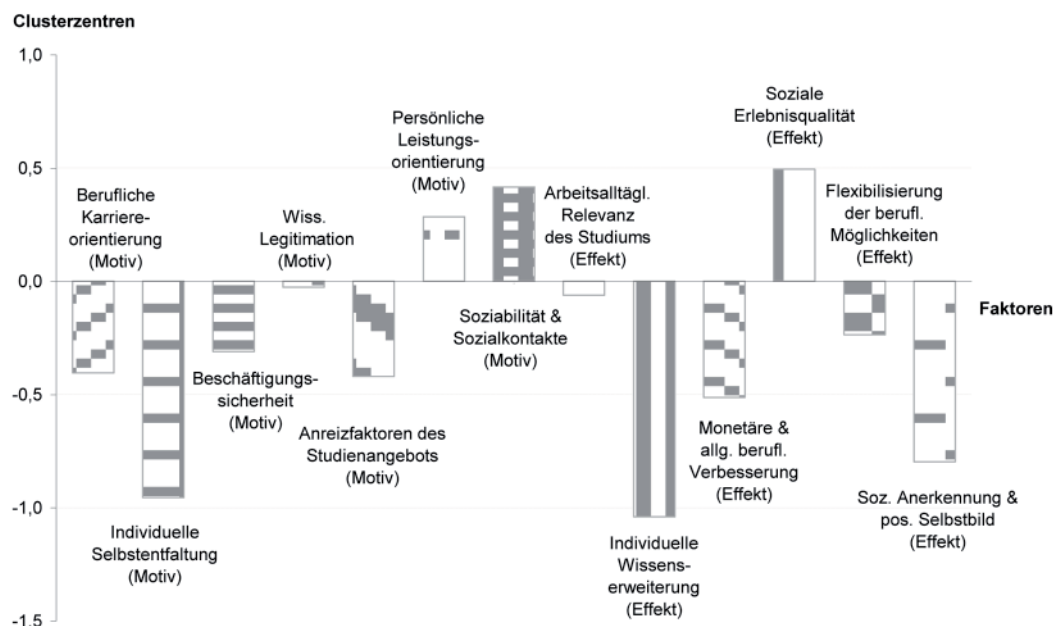
Tabelle 31: Häufigkeitsstatistische Übersicht der Fünf-Clusterlösung

	<i>Clusterbezeichnung</i>	<i>Absolute Häufigkeit</i>	<i>Relative Häufigkeit</i>
Cluster 1	Der erlebnisbewusste Interaktionist	63	20%
Cluster 2	Der wissensorientierte Idealist	78	24%
Cluster 3	Der vielseitige Karrierist	121	37%
Cluster 4	Der optionensuchende Konsolidierer	61	19%
Gesamt (n)		323	100%

Der erlebnisbewusste Interaktionist

Das Motivprofil des ersten Typus ist im Wesentlichen von dem Wunsch nach neuen Netzwerkstrukturen bestimmt, der zudem von der Neugierde begleitet wird, Genaueres über die Grenzen des eigenen Leistungsvermögens zu erfahren. Anstelle seiner beruflichen Karriere oder sozialen Absicherung Sorge tragen zu wollen, betrachtet der Interaktionist Weiterbildung als eine Gelegenheit, soziale Kontakte zu knüpfen. Tatsächlich registriert er innerhalb seiner Rückschau auf die unmittelbaren Weiterbildungsfolgen auch die von ihm intendierte Ausdehnung bestehender Netzwerke. Obgleich er das Fernstudium als eine schöne Zeit erinnert, die für ihn persönlich mit Spaß und positiven Erfahrungen besetzt ist, schätzt der erlebnisbewusste Interaktionist die übrigen erfragten Faktoren der Wirkung pessimistisch ein, wobei sich diese negative Einschätzung nicht nur auf die Komponenten der Wissenserweiterung, beruflichen Verbesserung und sozialen Anerkennung, sondern zusätzlich auch auf die von ihm indirekt durchaus anvisierte Möglichkeit im Medium der Leistungsfähigkeit etwas über das eigene Selbstbild zu erfahren bezieht. (vgl. Abbildung 1)

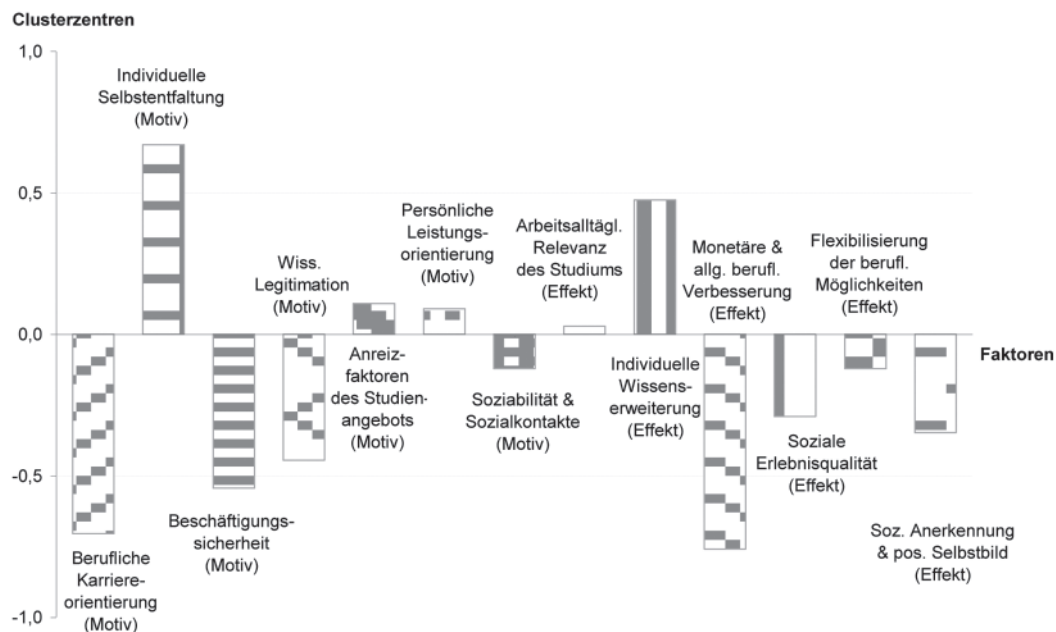
Abbildung 1: Faktorenprofil des ersten Clusters – *Der erlebnisbewusste Interaktionist* ($n = 63$)



Der wissensorientierte Idealist

Die Entscheidung für eine Weiterbildungsteilnahme basiert auch beim zweiten Typus weniger auf karrierestrategischen oder an beruflicher Sicherheit orientierten Motiven. Im Vordergrund steht vielmehr das prinzipielle Streben, beständig etwas Neues lernen und den eigenen ‚Horizont‘ immer wieder erweitern zu können. Denn Weiterbildung ist für den wissensorientierten Idealisten mit dem Anspruch verbunden, bereits erworbene Qualifikationen oder Wissensbestände auszubauen - und mehr noch sich auch als Person grundsätzlich weiter zu entwickeln. Aufstiegs- und erlebnisbetonte Nutzeneffekte werden verneint, geht es ihm doch in erster Linie um persönliche Selbstverwirklichung im Sinne einer individuellen Wissenserweiterung. Eben diesen Wissenszuwachs identifiziert der Idealist in der Retrospektive schließlich als eine positive Wirkung seiner postgradualen Fernstudienzeit, während er allen übrigen mehr oder minder beruflich ausgerichteten Effektivitätsdimensionen nur eine vergleichsweise geringe (vorrangig negative) Bedeutung zugesteht. (vgl. Abbildung 2)

Abbildung 2: Faktorenprofil des zweiten Clusters – Der wissensorientierte Idealist (n = 78)

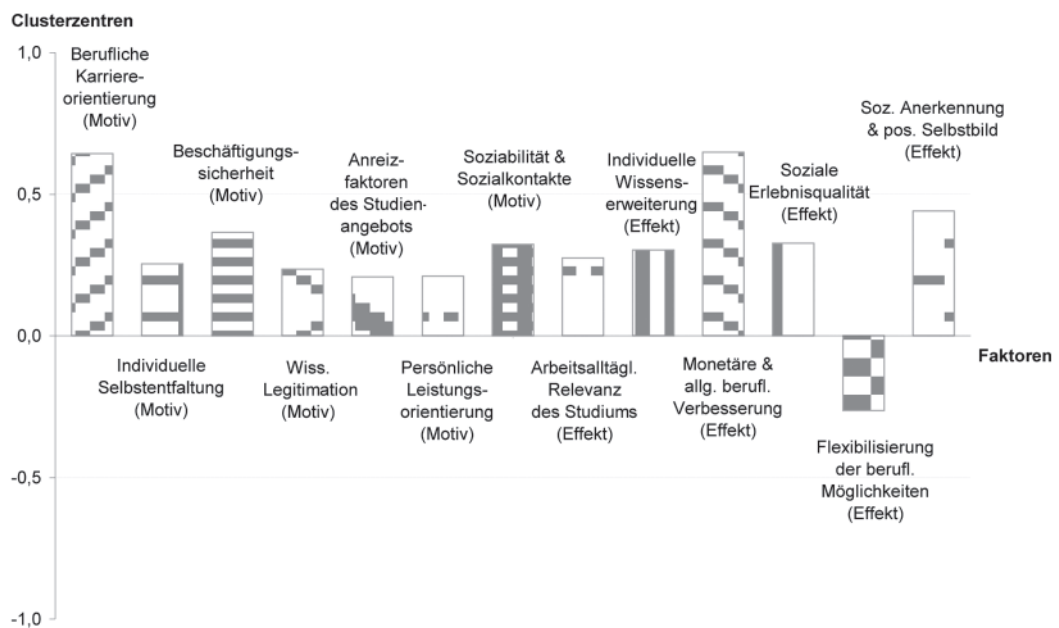


Der vielseitige Karrierist

Für die Motivstruktur des dritten Profils ist weniger eine grundsätzliche Berufsqualifizierung als vielmehr die Dynamisierung beruflicher Aufstiegschancen charakteristisch, verleitet doch diesen Typus insbesondere die Aussicht, eine leitende Funktion übernehmen und dementsprechend auch ein höheres Gehalt beziehen zu können zur Weiterbildungsteilnahme. Vermutlich liegt es auch in dieser am eigenen beruflichen Fortkommen orientierten Motivation begründet, dass der Karrierist dem allgemeinen Setting eine erkennbare Bedeutung zuspricht, ermöglicht ihm doch die berufsbegleitende Fernstudienorganisation des ZFUW, den schwierigen Spagat zwischen einer möglichst kontinuierlichen Beschäftigung und der Inanspruchnahme außerbetrieblicher Weiterbildungsangebote erfolgreich zu bewältigen. Insgesamt erweist sich dieser Teilnehmertyp als ausgesprochen vielseitig orientiert. So versteht er universitäre Weiterbildung beispielsweise auch als eine Möglichkeit, sich systematisch einen entsprechend aufbereiteten Einblick in neuere berufliche Entwicklungen zu verschaffen. Diese von hoher beruflicher Aspiration bestimmte Motivprägung spiegelt sich auch in der selbst eingeschätzten Weiterbildungseffektivität wider. Denn der vielseitige Karrierist konstatiert neben einer abwechslungsreichen

Diversifikation des Aufgabenfeldes zudem eine allgemeine berufliche Verbesserung, die gelungene Einstufung in eine höhere Gehaltsgruppe ebenso wie eine deutlich gestiegene Anerkennung im privaten und beruflichen Umfeld. Dazu aufgefordert, die Zeit des postgradualen Fernstudiums für sich noch einmal Revue passieren zu lassen, erfüllt es ihn insgesamt mit Stolz, die persönliche Herausforderung gemeistert zu haben, so dass er nicht nur über ein positives Selbstbild verfügt, sondern auch mit dem gewählten Weiterbildungsangebot grundsätzlich zufrieden zu sein scheint. Abgesehen von den vorrangig angestrebten monetären und allgemeinen Wirkungseffekten verzeichnet er schließlich für sich auch eine qualitative Relevanz, die vor allem in einem höheren Reflexionsvermögen, einem umfangreicheren Methodenrepertoire, intensivierten Sozialkontakten und einer Anreicherung seines bisherigen Wissens Ausdruck findet. (vgl. Abbildung 3)

Abbildung 3: Faktorenprofil des dritten Clusters – Der vielseitige Karrierist (n = 121)

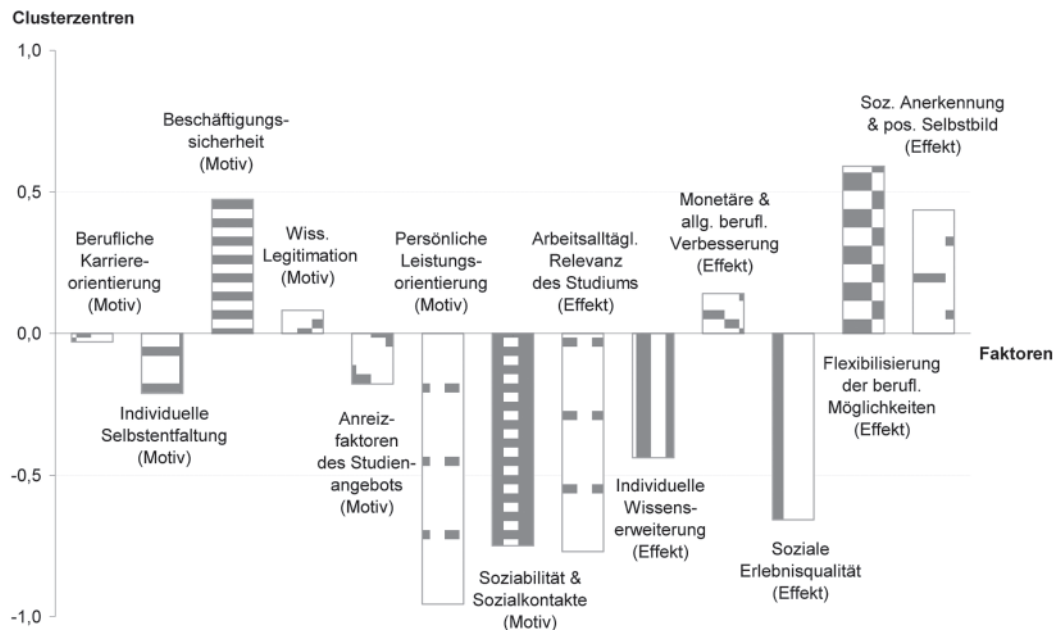


Der optionensuchende Konsolidierer

Obgleich verbesserte berufliche Aufstiegs- und Einkommenschancen nicht zu den prägnanten Merkmalen zählen, verbindet dieser Teilnehmertypus mit dem Studium die Hoffnung, ein sichereres Beschäftigungsverhältnis eingehen oder doch zumindest die bereits erworbene berufliche Position langfristig stabilisieren zu können. Den Konsolidierer motiviert neben der Hoffnung, für bereits erworbene Kompetenzen nachträglich einen formalen Nachweis erwerben zu können also insbesondere das Bestreben, prekäre Arbeitskontexte grundsätzlich zu vermeiden. Gefragt nach den persönlich wahrgenommenen Wirkungen seines Fernstudiums äußert sich dieser Teilnehmertyp auch dementsprechend vorrangig im Medium der eigenen Beschäftigungssicherheit. So verzeichnet er am deutlichsten eine Flexibilisierung seiner beruflichen Möglichkeiten, die sich ebenso sehr als eine erfolgreiche Reintegration in den Arbeitsmarkt vollziehen kann wie in Form einer gelungenen Existenzgründung. Dass die Weiterbildungsbeteiligung aber einen gravierenden Einfluss auf das unmittelbare Arbeitsleben ausübt, zieht der optionensuchende Konsolidierer grundsätzlich in Zweifel. Denn aus seiner Perspektive erweist sich das postgraduale Studium für den konkreten Berufsalltag als irrelevant. Es gelingt ihm nicht, neue Elemente in sein Arbeitsgeschehen zu integrieren oder an ihn herangetragene Anforderungen und Erwartungen leichter zu bewältigen. Dennoch erfährt er nicht nur im privaten, sondern auch im beruflichen Bereich eine für ihn deutlich erkennbare Wertschätzung

seines zusätzlichen Bildungsengagements, die auch in einer Verbesserung seiner beruflichen Gesamtsituation spürbaren Ausdruck findet. (vgl. Abbildung 4)

Abbildung 4: Faktorenprofil des vierten Clusters – Der optionssuchende Konsolidierer (n = 61)



6. Merkmalspezifische Betrachtung der Teilnehmertypen

Geschlecht

Weibliche und männliche Befragte finden sich gleichermaßen am häufigsten im Cluster des vielseitigen Karrieristen wieder. Im unmittelbaren Vergleich sind Frauen etwas stärker in diesem karrierefokussierten Typus vertreten, wohingegen männliche Befragte in allen übrigen Clustern leicht dominieren. Auch die gewählte Aufschlüsselung pro Cluster unterstützt den anfangs formulierten Befund, dass die Variable Geschlecht nur einen geringen Beitrag zur Stichprobendifferenzierung leistet; hier lässt sie allenfalls im Falle des Karrieristen eine erkennbare Unterscheidung zu. (vgl. Tabelle 32)

Tabelle 32: Cluster geordnet nach Geschlecht

	<i>Männlich</i>	<i>Weiblich</i>
Der erlebnisbewusste Interaktionist	20,0%	18,0%
Der wissensorientierte Idealist	26,5%	23,0%
Der vielseitige Karrierist	32,9%	41,0%
Der optionensuchende Konsolidierer	20,6%	18,0%
Gesamt (n)	155	161

Lebensalter

Wird das Lebensalter in die Clusterdeskription mit einbezogen, so zeigt sich, dass nicht nur für die im beruflichen Aufstiegsalter befindlichen Absolventen der 26- bis 40 Jährigen das Profil des Karrieristen besonders charakteristisch ist, denn auch die über 50 Jährigen sind hier am häufigsten repräsentiert. Interessant ist der U-förmige Verlauf: Vielseitige Karrieristen sind in der mittleren Altersgruppe im Vergleich zu den anderen Altergruppen am wenigsten vertreten. Vermutlich bündelt das Cluster arbeitsbezogene Steigerungsinteressen in zweierlei Hinsicht: Im Rahmen von nach vorne gerichteten, mit Erfolgszuversicht ausgestatteten Karriereabsichten, was für jüngere Arbeitnehmer typisch ist; im Rahmen von Absichten, die der Sicherung und Selbstbestätigung des Erreichten dienen, was eher älteren Arbeitnehmern entspricht. Hier geht es dann darum, die eigene Identifikation mit der erreichten Stellung zu erhalten, das Erreichte zu rechtfertigen und sich nicht zum „alten Eisen“ zählen zu lassen. Mit dem starken Anteil an vielseitigen Karrieristen verzeichnen beide Altersgruppen einen an Einkommenserhöhungen ablesbaren überdurchschnittlichen beruflichen Erfolg (s.u.). Für die Befragten im Alter von 41 bis 50 ergibt sich infolgedessen ein weniger trennscharfes Bild als bei den Jüngeren und Älteren, sie sind mit mehr oder minder zu einem Viertel Bestandteil jeden Clusters. (vgl. Tabelle 33).

Tabelle 33: Häufigkeitsstatistische Übersicht der Cluster geordnet nach Altersklassen

	<i>26-40 Jährige</i>	<i>41-50 Jährige</i>	<i>Über 50 Jährige</i>
Der erlebnisbewusste Interaktionist	15,3%	24,5%	18,3%
Der wissensorientierte Idealist	19,5%	26,4%	28%
Der vielseitige Karrierist	42,4%	29,1%	40,9%
Der optionensuchende Konsolidierer	22,9%	20%	12,9%
Gesamt (n)	118	110	93

Karriere/ Einkommen

Die zusammengelegten Kategorien der Variablen ‚Berufliche Stellung‘ indizieren, dass diejenigen Teilnehmer, die eine mittlere berufliche Stellung innehaben, jeweils etwa ein Viertel der portionierten Cluster ausmachen. Insbesondere Karrieristen, aber auch in geringerer Ausprägung Idealisten, verfügen zum Befragungszeitpunkt über eine gehobene Stellung. Die mit einer beruflichen Selbständigkeit verbundenen Risiken und Chancen nehmen zwar vergleichsweise wenige Absolventen auf sich; wenn sie sich jedoch für eine Existenzgründung entscheiden, sind für sie in erster Linie die Profile des Karrieristen und optionensuchenden Konsolidierers typisch. (vgl. Tabelle 34)

Tabelle 34: Kreuztabellarische Übersicht der Variablen ‚Clusterzugehörigkeit‘ und ‚Berufliche Stellung‘

		<i>Berufliche Stellung</i>			
		Einfache bis mittlere beruf- liche Stellung	Gehobene berufliche Stellung	Selbständig	Gesamt
Der erlebnisbe- wusste Interak- tionist	Anzahl	36	23	4	63
	% von Interaktionist	51,7%	36,5%	6,3%	100%
	% von Berufl. Stellung	25,5%	17,6%	9,5%	20,1%
	% der Gesamtzahl	11,5%	7,3%	1,3%	20,1%
Der wissensorien- tierte Idealist	Anzahl	38	30	8	76
	% Idealist	50%	39,5%	10,5%	100%
	% von Berufl. Stellung	27%	22,9%	19,0%	24,2%
	% der Gesamtzahl	12,1%	9,6%	2,5%	24,2%
Der vielseitige Karrierist	Anzahl	35	64	20	119
	% von Karrierist	29,4%	53,8%	16,8%	100%
	% von Berufl. Stellung	24,8%	48,9%	47,6%	37,9%
	% der Gesamtzahl	11,1%	20,4%	6,4%	37,9%
Der optionensu- chende Konsoli- dierer	Anzahl	32	14	10	56
	% von Konsolidierer	57,1%	25,0%	17,9%	100%
	% von Berufl. Stellung	22,7%	10,7%	23,8%	17,8%
	% der Gesamtzahl	10,2%	4,5%	3,2%	17,8%
Gesamt (n)	Anzahl	141	131	42	314
	% von Clusterzugehörigkeit	44,9%	41,7%	13,4%	100%
	% von Berufl. Stellung	100%	100%	100%	100%
	% der Gesamtzahl	44,9%	41,7%	13,4%	100%

Da verschiedene Befunde der empirischen Weiterbildungsforschung auf eine geringe Auftrittshäufigkeit von so genannten „harten“ Wirkungsindikatoren hinweisen¹ und die dem Teilnehmertyp des Karrieristen zugehörigen Befragten noch am ehesten „harte“, d.h. objektivierbare Wirkungen nennen, wurden die auf eine Gehaltserhöhung, grundsätzlich verbesserte Rahmenbedingungen sowie ein erweitertes Aufgabenspektrum abstellenden Items für dieses Cluster noch einmal gesondert betrachtet. Für die Skalenkategorie „trifft voll zu“ zeigt sich, dass die Karrieristen mit 36% (n = 40) am deutlichsten eine berufliche Verbesserung ausmachen, gefolgt von der erfolgreichen Erschließung neuer Aufgabenfelder (31,9%; n = 36) und einem zu 28,7% (n = 31) angegebenen gelungenen Wechsel in eine höhere Gehaltsgruppe. Diese posi-

¹ vgl. Kuwan, Helmut et al. (2006). S. 364; vgl. ferner Weisser, Jan; Wicki, Martin (1997). S. 18, 23.

tive Wirkungsbilanz der als vielseitige Karrieristen typisierten Befragten überschreitet erkennbar die diesbezüglichen prozentualen Häufigkeiten der Gesamtstichprobe.² Werden zudem die karrierebezogen formulierten Motivitems in Rechnung gestellt, so zeigt sich, dass die beruflichen Veränderungsfaktoren ‚Gehalt‘ und ‚berufliche Verbesserung‘ vor allem dann Bestätigung finden, wenn die Befragungsteilnehmer als eines ihrer Hauptmotive die Hoffnung auf eine Führungsposition zur Antwort geben. Dabei ist für die Konstellation Gehalt/ leitende Funktion insbesondere das Cluster des Karrieristen charakteristisch, während sich die Kombination berufliche Verbesserung/ leitende Funktion zuvorderst in den Gruppen der Karrieristen und Konsolidierer ausdrückt. (vgl. Tabelle 35, Tabelle 36) Die Karrierethematik spiegelt sich also nicht nur im stringent aufstiegsfokussierten Profil des weiterbildungszufriedenen Karrieristen wider, sondern sie erhält tendenziell auch in absichernd orientierten Teilnehmertypiken ein erkennbares Gewicht.

Tabelle 35: Kreuztabellarische Betrachtung der Variablen ‚Leitende Funktion‘ und ‚Gehalt‘ (Zutreffend)

			Ich bin in eine höhere Gehaltsgruppe eingestuft worden.
			Zutreffend
Ich lerne, um eine leitende Funktion zu erreichen. (Zutreffend)	Der erlebnisbewusste Interaktionist	Anzahl	3
		Interaktionist (%)	16,7%
		In höhere Gehaltsgruppe eingestuft (%)	8,6%
		% der Gesamtzahl	2,3%
	Der wissensorientierte Idealist	Anzahl	2
Idealist (%)		14,3%	
In höhere Gehaltsgruppe eingestuft (%)		5,7%	
Der vielseitige Karrierist	Anzahl	29	
	Karrierist (%)	39,2%	
	In höhere Gehaltsgruppe eingestuft (%)	82,9%	
	% der Gesamtzahl	22,5%	
Der optionensuchende Konsolidierer	Anzahl	1	
	Konsolidierer (%)	4,3%	
	In höhere Gehaltsgruppe eingestuft (%)	2,9%	
	% der Gesamtzahl	0,8%	
Gesamt	Anzahl	35	
	4 Cluster (%)	27,1%	
	In höhere Gehaltsgruppe eingestuft (%)	100%	
	% der Gesamtzahl	27,1%	

² Prozentuale Häufigkeiten der Gesamtstichprobe: berufliche Verbesserung (20,6%; n = 65), Einkommenserhöhung (13,5% n = 42), neue Aufgabenfelder (22,5%; n = 72)

Tabelle 36: Kreuztabellarische Betrachtung der Variablen ‚Leitende Funktion‘ und ‚berufliche Verbesserung‘ (Zutreffend)

			Ich habe mich beruflich verbessert.
			Zutreffend
Ich lerne, um eine leitende Funktion zu erreichen. (Zutreffend)	Der erlebnisbewusste Interaktionist	Anzahl Interaktionist (%) Beruflich verbessert (%) % der Gesamtzahl	6 35,3% 9,4% 4,7%
	Der wissensorientierte Idealist	Anzahl Idealist (%) Beruflich verbessert (%) % der Gesamtzahl	4 26,7% 6,3% 3,1%
	Der vielseitige Karrierist	Anzahl Karrierist (%) Beruflich verbessert (%) % der Gesamtzahl	44 59,5% 68,8% 34,4%
	Der optionensuchende Konsolidierer	Anzahl Konsolidierer (%) Beruflich verbessert (%) % der Gesamtzahl	10 45,5% 15,6% 7,8%
	Gesamt	Anzahl 4 Cluster (%) Beruflich verbessert (%) % der Gesamtzahl	64 50% 100% 50%

Um der Frage nachgehen zu können, inwiefern sich die Einführung von Master-Abschlüssen als teilnahmebedeutsam erweist, wurde für dieses Motiv eine itemspezifische Betrachtung vorgenommen. Tatsächlich bestätigt etwas mehr als die Hälfte der Absolventen, dass sie die Möglichkeit, einen weiteren Universitätsabschluss erwerben zu können, in ihrer Teilnahmeentscheidung positiv beeinflusst hat (58,6%; n = 188). Die Weiterbildungsmaßnahme mit einem akademischen Titel abschließen zu können, scheint vor allem in Anbetracht beruflicher Aufstiegsbestrebungen von besonderer Relevanz zu sein. Denn während 45,5% (n = 85) der Karrieristen den Masterabschluss als Beweggrund für ihre Weiterbildungsteilnahme benennen, teilen die den übrigen drei Clustern zugehörigen Befragten diese Einschätzung nur zu 18% bis 19% (Interaktionist: 19,1%; n = 36/ Idealist: 18,1%; n = 34/ Konsolidierer: n = 33). In der subjektiven Wirkungsbilanz sehen sich die Karrieristen retrospektiv in ihren Erwartungen tendenziell bestätigt: Immerhin 53% (n = 62) geben für das Item „Der Master-Abschluss hat mich beruflich weitergebracht.“ die Einschätzung ‚zutreffend‘ zur Antwort. Mit dieser Ausprägung überschreiten sie den für das Gesamtsample errechneten Prozentwert (36,1%; n = 117) deutlich. Karrieristen sind zudem etwas stärker mit Weiterbildung identifiziert; das zeigen die Angaben für anhaltende Teilnahmebereitschaft und Spaß an der Weiterbildung. (vgl. Tabelle 37)

Tabelle 37: Häufigkeitsstatistische Übersicht der Cluster zur Weiterbildungseinstellung (Zutreffend)

	<i>Es macht mir Spaß mich weiterzubilden und ständig etwas Neues zu lernen.</i>	<i>Ich habe in den letzten fünf Jahren mehrmals an beruflicher Weiterbildung teilgenommen.</i>
Der erlebnisbewusste Interaktionist	19,3%	20,3%
Der wissensorientierte Idealist	23,7%	24,3%
Der vielseitige Karrierist	38,3%	38,6%
Der optionensuchende Konsolidierer	18,7%	16,7%
Gesamt (n)	316	2519

7. Die Motiv-Nutzen-Passung

Die drei Studienangebote Erwachsenenbildung, Personalentwicklung und Schulmanagement werden am häufigsten von denjenigen Befragten absolviert, die das Profil des vielseitigen Karrieristen repräsentieren, gefolgt von den wissensorientierten Idealisten. Die Angebotsstruktur des Studienbereichs Human Ressourcen scheint also so unterschiedliche Typiken wie diejenigen einer intrinsisch motivierten ebenso wie einer karrierefokussierten Teilnehmerklientel grundsätzlich anzusprechen. Auf der Ebene von Einzelstudiengängen ergeben sich folgende Differenzierungen.

Erwachsenenbildung

Die Erwachsenenbildung wird im Vergleich mit 17,6% (n = 22) am wenigsten von Interaktionisten nachgefragt. Vielmehr sind für sie mit jeweils 30,4% (n = 38) zu gleichen Teilen idealistischer und aufstiegsorientierte Teilnehmertypiken charakteristisch. Die Idealisten sehen im angestrebten Wissenszuwachs den alleinigen Effekt ihres ZFUW-Studiums. Besonders bemerkenswert ist, dass der im Studiengang gleichermaßen vertretene Typus des Karrieristen eine völlig andere Wirkungseinschätzung äußert. Anders als Idealisten bejahen die in dieser Gruppe vertretenen Befragten nicht nur eine Erweiterung ihres bisherigen Wissens, sondern vielmehr auch karriereförderliche, arbeitsalltäglich relevante, Anerkennung und Erlebnisqualität steigernde Folgen. Diese disparate Wirkungswahrnehmung desselben Studiengangs könnte in der unterschiedlich ausgerichteten Motivlage der Erwachsenenbildungsabsolventen begründet liegen – im Gegensatz zu den Idealisten spielt für Karrieristen nämlich ihr Wunsch nach beruflichem Erfolg, einer verlässlichen Beschäftigung ebenso wie nach verfeinerten Sozialkompetenzen und intensivierten Netzwerken eine sehr viel größere Rolle. Der Kontrast zwischen den Gruppen weist darauf hin, dass Wirkungen sich nicht einfach einstellen, sondern aufgesucht und in die eigene Motivstruktur eingetragen werden. Im Person-Umweltverhältnis stellen sich Wirkungen nicht nur von außen nach innen, sondern auch von innen nach außen ein.

Personalentwicklung

Kontrastierende Zuschreibungen lassen sich auch für den Studiengang Personalentwicklung belegen. Mit einem Anteil von 43,7% (n = 52) und 21,8% (n = 26) dominieren die Typen der vielseitigen Karrieristen und optionensuchenden Konsolidierer. Wie die gewählte Clusterbezeichnung ankündigt, handelt es sich um zwei in ihren spezifischen Motiv-Wirkung-Kombinationen weitgehend voneinander abweichende Profile: Übereinstimmung besteht im Interesse an einer verlässlichen Beschäftigungssituation und einer soliden beruflichen Position; darüber hinausgehend erweist sich die Motivstruktur der Karrieristen jedoch als facettenreicher. Gleiches gilt für den subjektiv wahrgenommenen Nutzeneffekt. Die Konsolidierer messen ihrem Personalentwicklungsstudium - abgesehen von einer flexibilisierten Erwerbsperspektive und einer verbesserten sozialen Anerkennung - keine nennenswerte berufliche oder wissenskumulative Bedeutung bei, wohingegen das wirkungsbezogene Votum der Karrieristen deutlich positiver ausfällt. Genauer formuliert: Auch im Falle der Personalentwicklung legen die abweichenden Einschätzungen ein reziprokes Verhältnis von individueller Ausgangsmotivation und subjektiver Wirkungsbilanz nahe.

Schulmanagement

Für den dritten in der Stichprobe nennenswert repräsentierten Studiengang Schulmanagement ist eine vergleichbar konträre Verteilung der dominierenden Cluster auszumachen. Während die am stärksten vertretenen Karrieristen (39,2%; n = 31) der universitären Weiterbildung am ZFUW eine monetäre, allgemein-berufliche, arbeitsalltagsrelevante und Anerkennung verschaffende Wirkung attestieren, fällt die entsprechende Nutzeinschätzung desselben Studienangebots aus Sicht der Idealisten (25,3%; n = 20) und Interaktionisten (25,3%; n = 20) weniger differenziert aus. Sie vermerken ausschließlich eine gelungene Aneignung zusätzlichen Wissens beziehungsweise eine positive Weiterbildungserfahrung mit vielfältigen Möglichkeiten, neue Kontakte zu knüpfen. Analog zu den anderen beiden Studienfächern spiegelt sich diese gegensätzliche Effektivitätswahrnehmung auch in der jeweiligen Motivformation wider. Anders als die Idealisten, welche im Wesentlichen der Wunsch nach eigener Selbstentfaltung und erweiterter Wissensbestände motiviert, stehen für Karrieristen ihre Aufstiegsaspiration und die Verlässlichkeit ihrer beruflichen Situation im Vordergrund. Interaktionisten legen demgegenüber großen Wert darauf, dass die Weiterbildungsmaßnahme Gelegenheit bietet, persönliche Kontakte auszubauen und ihre sozialen Kompetenzen zu verfeinern. (vgl. Tabelle 38)

Die Zusammenhänge zwischen absolviertem Studiengang und zugehörigem Teilnehmerprofil sind signifikant. Sie bedeuten, dass die Studiengänge sich nicht in jeder Hinsicht mit den gleichen Maßstäben messen lassen. Aufgrund ihrer spezifischen Motivlagen „sehen“ Studierende der Erwachsenenbildung beispielsweise andere Wirkungen als Studierende der Personalentwicklung.

Tabelle 38: Clusteranteile pro Studiengang

	<i>Erwachsenenbildung</i>	<i>Personalentwicklung</i>	<i>Schulmanagement</i>
Der erlebnisorientierte Interaktionist	17,6%	17,6%	25,3%
Der wissensorientierte Idealist	30,4%	16,8%	25,3%
Der vielseitige Karrierist	30,4%	43,7%	39,2%
Der optionensuchende Konsolidierer	21,6%	21,8%	10,1%
Gesamt (n)	125	119	79

Insgesamt legt die relationale Betrachtung von Studiengangzugehörigkeit und Teilnehmerprofil die Schlussfolgerung nahe, dass die Absolventen des ZFUW ihre Studienzeit vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Motiv-Nutzen-Struktur interpretieren. In allen drei Studiengängen ließ sich schon deskriptiv erkennen, dass Wirkungen des Studiums in die eigene Motiv- und Erwartungsstruktur eingetragen werden. Die Struktur funktioniert als präskribierendes Skript, durch das die erlebte Wirklichkeit nach Wirkungen abgesucht und im Alltagsbewusstsein der Teilnehmer zentriert wird.

Korrelative Beziehungen zwischen Motiv- und Wirkungsitens

Um diesen unterstellten Zusammenhang statistisch zu prüfen, wurden Korrelationen zwischen allen auf Grundlage der beiden motiv- und wirkungsbezogenen Faktorenmodelle gebildeten Itemskalen ermittelt. Dabei bringen die auf Variablen mit einer Ladung von $\geq 0,4$ basierenden Skalen den Vorteil mit sich, dass sie Items unberücksichtigt lassen, die nur schwach mit dem generierten Faktor zusammenhängen. Grundsätzlich indizieren die Korrelationen, dass nahezu jedes Ausgangsmotiv mehr oder minder zu den identifizierten Wirkungen des ZFUW-Studiums in Beziehung steht. Geht man von den höchsten Korrelationskoeffizienten aus, so tritt der Zusammenhang zwischen Motiv und Wirkung hervor. Die stärkste Korrelation besteht zwischen Sozialkompetenz (Motiv) und Sozialkontakten (Effekt) ($r = 0,569^{**}$; $n = 341$).¹ Je eher Wei-

¹ Die mit einem oder zwei Sternchen versehenen Koeffizienten geben Aufschluss über die Signifikanz der angezeigten Effektstärke: Ein Sternchen markiert Werte, die auf einem Fünfprozentniveau signifikant sind und zwei Sternchen kennzeichnen diejenigen Koeffizienten, deren Zusammenhangsgrad auch noch auf einem Einprozentniveau über Gültigkeit verfügt.

terbildungsteilnehmer mit Hilfe des Fernstudiums eine Intensivierung von Sozialkompetenzen beziehungsweise Netzwerken ihren persönlichen Motiven zurechnen, umso positiver bewerten sie die Erlebnisqualität und das Ausmaß der während des Studiums entwickelten Sozialkontakte. Geht man auf die nächst höheren Korrelationen über, werden auch Verzweigungen erkennbar: Sozialkompetenz und Sozialkontakt stehen im Zusammenhang mit erlebter arbeitsalltäglicher Relevanz des Studiums. Diese Bedeutsamkeit des Weiterbildungsstudiums für das tägliche Arbeitsleben konstatieren beispielsweise auch diejenigen Absolventen, die als Ausgangsmotiv eine wissenschaftliche Aufwertung ihres beruflichen Handelns angeben ($r = 0,378^{**}$; $n = 341$). Das Motiv der beruflichen Karriereorientierung weist eine mittlere Korrelation mit der Itemskala der monetären/ allgemein-beruflichen Verbesserung auf ($r = 0,419^{**}$; $n = 324$). Je höher die Befragten durch eigene Aufstiegsinteressen motiviert sind, desto stärker attestieren sie dem Weiterbildungsstudium eine positive Wirkung im Hinblick auf ihre finanzielle und berufliche Situation. Der Befund ist auf die Orientierung an der eigenen beruflichen Situation hin verallgemeinerbar, wie die nachfolgende Kreuztabelle zeigt. Teilnehmer mit Interesse an der Festigung der eigenen beruflichen Situation rechnen signifikant häufiger Einkommensverbesserungen den Wirkungen des Fernstudiums zu als Teilnehmer, die ein solches Interesse nicht haben. (vgl. Tabelle 39)

Tabelle 39: Kreuztabellarische Übersicht für die Items ‚Berufliche Position festigen‘ und ‚Höheres Gehalt‘

			Item: „Ich bin in eine höhere Gehaltsgruppe eingestuft worden.“			
			Unzutreffend	Indifferent	Zutreffend	Gesamt
Item: „Zu meinen Hauptmotiven zählte die Hoffnung, meine berufliche Position zu festigen.“	Unzutreffend	Anzahl	76	3	7	86
		% von berufl. Position festigen	88,4%	3,5%	8,1%	100%
		% von höhere Gehaltsgruppe	33,6%	14,3%	11,5%	27,9%
		% der Gesamtzahl	24,7%	1%	2,3%	27,9%
	Indifferent	Anzahl	72	3	14	89
		% von berufl. Position festigen	80,9%	3,4%	15,7%	100%
		% von höhere Gehaltsgruppe	31,9%	14,3%	23%	28,9%
		% der Gesamtzahl	23,4%	1%	4,5%	28,9%
	Zutreffend	Anzahl	78	15	40	133
		% von berufl. Position festigen	58,6%	11,3%	30,1%	100%
		% von höhere Gehaltsgruppe	34,5%	71,4%	65,6%	43,2%
		% der Gesamtzahl	25,3%	4,9%	13%	43,2%
Gesamt (n)	Anzahl	226	21	61	308	
	% von berufl. Position festigen	73,4%	6,8%	19,8%	100%	
	% von höhere Gehaltsgruppe	100%	100%	100%	100%	
	% der Gesamtzahl	73,4%	6,8%	19,8%	100%	

Darüber hinaus steht das Ausgangsmotiv der Karriereorientierung auch noch in einer mittleren Korrelationsbeziehung zur erlebten positiven Anerkennung und Selbstwahrnehmung ($r = 0,366^{**}$; $n = 341$). Genauer: Am eigenen beruflichen Fortkommen orientierte Absolventen identifizieren eher anerkennungsförderliche Folgen ihres Weiterbildungsengagements. Dagegen rechnen diese Absolventen eine Qualitätssteigerung der Arbeit nicht zu den Effekten des Fernstudiums. (vgl. Tabelle 40)

Tabelle 40: Kreuztabellarische Übersicht der Items ‚Aufstiegchancen/ Kenntnisse‘ und ‚Methoden optimiert‘

		<i>Item: „Ich habe frühere Bestandteile meiner Arbeitstätigkeit vor dem Hintergrund der erworbenen Kenntnisse und Methoden optimiert.“</i>			Gesamt	
		Unzutreffend	Indifferent	Zutreffend		
Item: „Zu meinen Hauptmotiven zählte, meine Aufstieg- chancen zu verbessern.“	Unzutreffend	Anzahl	10	16	56	82
		% von Aufstiegchancen	12,2%	19,5%	68,3%	100%
		% von Arbeitstätigkeit optimiert	25,0%	29,1%	25,2%	25,9%
		% der Gesamtzahl	3,2%	5%	17,7%	25,9%
	Indifferent	Anzahl	13	20	73	106
		% von Aufstiegchancen	12,3%	18,9%	68,9%	100%
		% von Arbeitstätigkeit optimiert	32,5%	36,4%	32,9%	33,4%
		% der Gesamtzahl	4,1%	6,3%	23,0%	33,4%
	Zutreffend	Anzahl	17	19	93	129
		% von Aufstiegchancen	13,2%	14,7%	72,1%	100%
		% von Arbeitstätigkeit optimiert	42,5%	34,5%	41,9%	40,7%
		% der Gesamtzahl	5,4%	6,0%	29,3%	40,7%
Gesamt (n)	Anzahl	40	55	222	317	
	% von Aufstiegchancen	12,6%	17,4%	70,0%	100%	
	% von Arbeitstätigkeit optimiert	100%	100%	100%	100%	
	% der Gesamtzahl	12,6%	17,4%	70,0%	100%	

Zwischen Selbstentfaltung und Wissenserweiterung besteht ein deutlicher Zusammenhang ($r = 0,411^{**}$; $n = 343$). Diejenigen Teilnehmer, die über eine hohe motivationale Orientierung an der persönlichen Selbstverwirklichung verfügen, bemerken sehr viel häufiger einen deutlichen Wissenszuwachs infolge ihres postgradualen Fernstudiums. Eine schwächere Korrelation deutet zudem darauf hin, dass die individuelle Wissenserweiterung in der Tendenz auch noch an das Motiv der persönlichen Leistungsorientierung zurück gebunden werden kann ($r = 0,191^{**}$; $n = 342$). Sofern sich die Befragten für das ZFUW-Studium entschieden haben, um ihr eigenes Leistungspotential auszuloten, identifizieren sie eher eine Ausdifferenzierung ihres Wissens.

Die Korrelationsberechnungen verdeutlichen insgesamt Zweierlei: Einerseits weisen sie darauf hin, dass die Wirkungszuschreibungen insbesondere dann besonders positiv ausfallen, wenn die Ausgangsmotive in den wahrgenommenen Weiterbildungsfolgen ihre direkte Entsprechung gefunden haben. Andererseits wird deutlich, dass die übergeordneten Wirkungsdimensionen in bestimmten Grenzen auch von unterschiedlichen Motiven her erreichbar sind. (vgl. Tabelle 41). Dies gilt für den Zusammenhang zwischen Soziabilität/Sozialkontakt (Motiv) und arbeitsalltäglicher Relevanz (Wirkung) und zwischen Wissenschaftlicher Legitimation (Motiv) und (ebenfalls) arbeitsalltäglicher Relevanz (Wirkung).

Tabelle 41: Signifikante Korrelationskoeffizienten für die motivationalen und wirkungsbezogenen Itemskalen

		Arbeitsall- täggl. Relevanz des Studiums	Individuelle Wissens- erweiterung	Monetäre & allg berufl. Verbesserung	Soziale Erlebnis- qualität	Flexibilisie- rung der berufl. Möglichkeiten	Soziale An- erkennung & positives Selbstbild
Berufliche Karriere-orientie- rung	r	0,220**	0,108*	0,419**	0,224**	0,144*	0,366**
	n	341	341	324	341	298	341
Individuelle Selbstentfaltung	r	0,224**	0,411**		0,298**		0,167**
	n	343	343		342		342
Beschäftigungs- sicherheit	r	0,188**		0,339**	0,161**	0,347**	0,286**
	n	341		324	341	298	341
Wissenschaftl. Legitimation	r	0,378**	0,142**	0,139*	0,166**	0,135*	0,282**
	n	341	341	324	341	298	341
Anreizfaktoren des Studien- angebots	r	0,179**	0,208**				0,151*
	n	343	343				342
Persönliche Leistungs-orientie- rung	r	0,290**	0,191**	0,124*	0,253**		0,226*
	n	342	342	325	342		342
Soziabilität und Sozialkontakte	r	0,419**	0,163**	0,149**	0,569**	0,123*	0,258**
	n	341	341	324	341	298	341

Angesichts der Korrelationen wird die Annahme gestützt, dass die befragten ZFUW-Absolventen subjektive Weiterbildungserfahrungen in ihre persönliche Motivstruktur einschreiben und im Zuge der Fragebogenerhebung auf ihren jeweiligen Erfüllungsgrad erneut befragen. Ihre Effektivitätsurteile sind dabei nicht nur auf unterschiedliche Wahrnehmungsmechanismen, organisationale Integrationsformen oder aber auf eine abweichende soziale Ausgangslage zurückzuführen, sondern sie lassen sich zumindest teilweise auch zur ursprünglichen Motivkonstellation in Beziehung setzen. Genauer formuliert: Dass innerhalb der ZFUW-Stichprobe Motiv-Nutzen-Passungen wirksam sind, stellt eine mögliche Erklärung für die differenten Wirkungseinschätzungen desselben Studiengangs beziehungsweise derselben Studienbedingungen dar. Erwachsenenbildung, Personalentwicklung und Schulmanagement sprechen unterschiedlich motivierte Adressatengruppen an, welche aufgrund ihrer divergierenden Beteiligungsgründe auch den subjektiven Fit von motivationaler Ausgangsorientierung und retrospektiver Zurechnung von Wirkungen unterschiedlich gestalten. Vor diesem Hintergrund sind Motive nicht nur als Individualmerkmale zu deuten, sondern sie übernehmen rekursiv auch eine Steuerungsfunktion für die erlebte Wirklichkeit und Sinnhaftigkeit des Studiums. Anfangs ist die Interaktion zwischen Organisation und Teilnehmer motivational vermittelt. Weiterbildungsinteressierte treten vor allem mit denjenigen Einrichtungen in Kontakt, deren Programm für sie eine Motiverfüllung signalisiert. Nach Abschluss der Weiterbildungsmaßnahme werden eben diese bereits für die Beteiligung relevanten Ausgangsmotive in der subjektiven Nutzenbilanz erneut bedeutsam, da Absolventen insbesondere solche Effekte identifizieren, denen sie aufgrund ihrer tradierten Motivkonstellation a priori ein höheres Gewicht zusprechen. Anders formuliert: Die jeweilige Motivstruktur fungiert gewissermaßen als ein doppelter psychosozialer Filter, der sowohl den Systemeintritt als auch die individuell verzeichneten Wirkungen eines erfolgreichen Systemaustritts beeinflusst. Wird die Perspektive der Einrichtung zugrunde gelegt, so erscheint es von Vorteil, diejenigen Teilnehmer zu rekrutieren, die über eine reichhaltige Motivausstattung verfügen: Denn wenn wie im Falle clusteranalytisch ermittelten Profil des Konsolidierers eine sparsame Motivausstattung vorherrscht, fällt auch die Zurechnung positiver Wirkungen vergleichsweise eng aus. (s.o.) Besonders prägnant unterscheiden sich die Profile des vielseitigen Karrieristen, des wissensorientierten Idealisten einerseits und des Konsolidierers andererseits (Abb. 1 – 3). Die ersten beiden Gruppen verfügen über eine

reichhaltige Motivausstattung, die vielseitigen Karrieristen beschreiben sich gleichzeitig als stark lerninteressiert, die Gruppen erleben jedoch ihren persönlichen Wissenszuwachs und das Eintreten beruflicher Verbesserungen völlig anders. Konsolidierer rechnen sich vergleichsweise spärlichen Wissenszuwachs zu, die Idealisten sind dazu genau hingegen komplementär. Auch fällt auf, dass vielseitige Karrieristen sich stärker lerninteressiert und weiterbildungsaktiv zeigen als die beiden anderen Gruppen, beim selbst zugerechneten Wissenszuwachs aber die Idealisten dominieren. Sieht man im Wissenszuwachs eine der zentralen Dimensionen des Organisationszwecks von Bildungsanbietern, dann korrespondiert die subjektive Einschätzung der Zweckerfüllung im Hinblick auf den Wissenszuwachs eher mit Selbstverwirklichungs- als mit Karriere- und Lerninteressen (Tab. 37 u. Tab. 41).

8. Fazit

Welche praktische Relevanz impliziert dieser Befund einer Integration der Studienangebote in den subjektiven Erfahrungsraum schließlich für das Kaiserslauterner Zentrum der universitären Weiterbildung? Die Bochumer Untersuchung legt nahe, dass die individuelle Passung von Motiv und Wirkung in den Qualitätsstandards, der Programmentwicklung ebenso wie den daraus hervorgehenden fachspezifischen Zielsetzungen Berücksichtigung finden sollte.

Teilnehmerrückmeldungen spielen bei Evaluationen und Akkreditierungen eine große Rolle. Dies gilt vor allem für die Evaluation von Lehr- und Weiterbildungsveranstaltungen. Man kann jedoch erkennen, dass Teilnehmer im Medium ihrer Einschätzungen in starkem Maße ihre eigenen Motiv- und Wahrnehmungsrealitäten evaluieren – und nur mittelbar diejenigen der Veranstaltung bzw. der Studiengangwirklichkeit selbst. Während Qualitätsmanagementmodelle der Weiterbildung auf die Eigenlogiken von Bildungsorganisationen und Expertenstrukturen¹ mit dem Einsatz selbstreportgestützter Verfahren reagiert haben², ist die Validitätsproblematik von Teilnehmeraussagen ungeklärt. Es sind nicht nur systemische und professionelle Eigenlogiken, die die Zugänglichkeit der unterrichts- und seminarbezogenen Qualitätsproduktion begrenzen, es sind auch die Teilnehmer selbst, die als Medium für den Blick auf die Qualität nur eingeschränkt taugen. Die ist für die hochschulbezogene Lehrforschung schon in den neunziger Jahren nachdrücklich belegt worden.³ Die Bochumer Untersuchung dehnt den Befund auf die Einschätzung ganzer Studiengänge aus. Gleichzeitig behauptet sie seine Gültigkeit auch für die berufliche Weiterbildung, da die untersuchten Studiengänge entsprechend gerahmt sind und akademisch vorgebildete Beschäftigtengruppen mit einem Hochschulabschluss (Fachhochschule/Hochschule) vom Anbieter explizit angesprochen werden.

Angesichts der für Teilnehmerrückmeldungen typischen Motiv-Wirkungs-Verkettung ist beispielsweise die Maxime der beruflichen Verwertbarkeit für Adressaten wenig sinnvoll, die das von ihnen gewählte Angebot nicht unter karrierezentrierten Motiven betrachten, sondern vielmehr einen selbstverwirklichungsfokussierten Deutungszusammenhang rekursiv in Rechnung stellen. Bemerkenswerterweise sind diese Teilnehmer eher als die Karrieristen bereit, sich den Wissenszuwachs als eingetretene Wirkung zuzurechnen. Tendenziell ist das Erleben der arbeitsalltäglichen Relevanz des Studiums, der eingetretenen beruflichen Verbesserungen und des ebenfalls eingetretenen Wissenszuwachs entkoppelt voneinander. Vorstellbar wäre vor diesem Hintergrund ein studiengangspezifisch differenziertes Indikatorenset an Qualitätskriterien beziehungsweise Zielvorgaben, die im Sinne einer losen Kopplung flexibel nebeneinander bestehen und somit nicht unbedingt für alle Fernstudierenden gleichermaßen erfüllt sein müssen. Zweierlei erscheint also für das ZFUW entscheidend: Einerseits gilt es unter marketingstrategischen Gesichtspunkten, sich die Filterfunktion der Teilnahmemotive für eine gezielte Ansprache bestimmter Adressatensegmente zu Nutze zu machen. Andererseits legt die einschätzungsrelevante Prägekraft der Motivkonstellation eine differenzierte indikatorengestützte Steuerung nahe, kann doch die Einrichtung anscheinend nur in denjenigen Zielkriterien als erfolglos oder erfolgreich eingestuft werden, die auf Grundlage der jeweiligen Motiv-Wirkung-Passung auch für den Absolventen erfahrbar sind.

1 vgl. Harney/Fuhrmann 2008

2 Hartz 2008

3 Schweer/Rosemann 1995

Literatur

- Backhaus, Klaus et al. (2003): *Multivariate Analysemethoden – Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin u. a.
- Becker, Rolf (1993): „Zur Bedeutung der beruflichen Weiterbildung für den Berufsverlauf – Eine empirische Längs-schnittuntersuchung über Weiterbildungs- und Arbeitsmarktchancen der Geburtskohorten 1929-31, 1939-41 und 1949-51.“ In: Meier, Artur; Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): *Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel*. Neuwied u. a. S. 61-86.
- Behringer, Frederike (1996): „Zum individuellen Nutzen beruflicher Weiterbildung: Subjektive Einschätzungen und objektive Veränderungen.“ In: Bardeleben, Richard von; Bolder, Axel; Heid, Helmut (Hrsg.): *Kosten und Nutzen beruflicher Bildung*. Stuttgart. S. 84-104.
- Beicht, Ursula; Krekel, Elisabeth M., Walden, Günter (2006): *Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden?* Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn. Bielefeld.
- Brake, Anna (2005): *Schriftliche Befragung*.“ In: Kühl, Stefan et al. (Hrsg.): *Quantitative Methoden der Organisationsforschung – Ein Handbuch*. Wiesbaden. S. 33-58.
- Giegler, Helmut; Rost, Jürgen (1993): „Typenbildung und Responsesets beim Gießen-Test: Clusteranalyse versus Analyse latenter Klassen.“ In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*. 14 (3). S. 137-152.
- Harney, Klaus; Fuhrmann, Christoph (2008): *Effizienz, Professionalität, Steuerung in Bildungsorganisationen. Ein heuristische Analyse der organisations- und bürokratiebezogenen Haltung von Lehrern im Zweiten Bildungsweg*. In: Hartz, Stefanie/Schrader, Josef (Hrsg.) *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn, S. 341 -370
- Hartz, Stefanie (2008): *Steuerung in und von Organisationen in der Weiterbildung durch den Qualitätsdiskurs*. In: Hartz, Stefanie/Schrader, Josef (Hrsg.) *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn, S. 251 - 270
- Kuwan, Helmut et al. (2006): *Berichtssystem Weiterbildung IX – Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn, Berlin.
- Rost, Detlef H. (2005): *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Weinheim, Basel.
- Schreiber, Norbert (1998): „Was nutzt berufliche Weiterbildung? Befunde aus aktuellen empirischen Untersuchungen.“ In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SUB)*. 21 (1). S.29-47.
- Schweer, Martin K.W./Rosemann, Bernhard: *Qualität der Lehre: Bedingungsvariablen des studentischen Urteils*. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 9 (4) (1995), S.189 - 206
- Weisser, Jan; Wicki, Martin (1997): *Die Wirksamkeit universitärer Weiterbildungsveranstaltungen aus der Perspektive der Teilnehmenden. Evaluation im Auftrag des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft*. Arbeitsbericht 19. Bern.

Anhang

Tabelle 29a: Mittelwerte und Standardabweichung der faktoranalytisch begründeten Itemskalen (Motiv) pro Studiengang

		<i>Erwachsenenbildung</i>	<i>Personalentwicklung</i>	<i>Schulmanagement</i>
Itemskala: Berufliche Karriereorientierung	Mittelwert	2,82	3,29	3,17
	Standardabweichung	0,86	0,77	1,10
	Gesamt (n)	132	124	85
Itemskala: Individuelle Selbstentfaltung	Mittelwert	4,53	4,49	4,51
	Standardabweichung	0,48	0,47	0,47
	Gesamt (n)	132	125	86
Itemskala: Beschäftigungssicherheit	Mittelwert	2,80	2,98	2,39
	Standardabweichung	0,89	0,87	0,92
	Gesamt (n)	132	124	85
Itemskala: Wissenschaftliche Legitimation	Mittelwert	3,61	3,54	3,67
	Standardabweichung	0,93	0,89	0,83
	Gesamt (n)	132	124	85
Itemskala: Anreizfaktoren des Studienangebots	Mittelwert	4,36	4,48	4,15
	Standardabweichung	0,61	0,49	0,68
	Gesamt (n)	132	125	86
Itemskala: Persönliche Leistungsorientierung	Mittelwert	3,88	3,97	4,03
	Standardabweichung	0,77	0,70	0,71
	Gesamt (n)	132	125	85
Itemskala: Soziabilität und Sozialkontakte	Mittelwert	3,01	3,14	3,05
	Standardabweichung	0,97	0,88	0,89
	Gesamt (n)	132	124	85

44 Anhang

Tabelle 30a: Mittelwerte und Standardabweichung der faktoranalytisch begründeten Itemskalen (Wirkung) pro Studiengang

		<i>Erwachsenenbildung</i>	<i>Personalentwicklung</i>	<i>Schulmanagement</i>
Itemskala: Arbeitsalltägliche Relevanz des Studiums	Mittelwert	3,68	3,50	3,87
	Standardabweichung	0,82	0,75	0,73
	Gesamt (n)	132	126	86
Itemskala: Individuelle Wissenserweiterung	Mittelwert	4,44	4,37	4,43
	Standardabweichung	0,50	0,57	0,53
	Gesamt (n)	132	126	86
Itemskala: Monetäre und allgemeine berufliche Verbesserung	Mittelwert	2,43	2,75	2,55
	Standardabweichung	1,27	1,25	1,40
	Gesamt (n)	124	123	79
Itemskala: Soziale Erlebnisqualität	Mittelwert	3,15	3,29	3,36
	Standardabweichung	0,84	0,73	0,76
	Gesamt (n)	132	126	85
Itemskala: Flexibilisierung der beruflichen Möglichkeiten	Mittelwert	1,43	1,37	1,02
	Standardabweichung	0,97	0,84	0,13
	Gesamt (n)	117	110	73
Itemskala: Soziale Anerkennung und positives Selbstbild	Mittelwert	3,41	3,56	3,50
	Standardabweichung	0,95	0,79	0,84
	Gesamt (n)	132	126	85