

Explizite Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung:
Bestimmung, Messung und Analyse ihrer Wirkung auf Studienperformanz

Von der Fakultät Management und Technologie
der Leuphana Universität Lüneburg zur Erlangung des Grades

Doktor der Philosophie

- Dr. phil. -

genehmigte Dissertation von

Christian Otto

geboren am 29.03.1986 in Lüneburg

Eingereicht am 28.08.2025

Mündliche Verteidigung (Disputation) am: 15.04.2026

Erstgutachterin: Prof. Dr. Sabine Remdisch, Leuphana Universität Lüneburg

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Annika Meike Maschwitz, Hochschule Bremen

Drittgutachterin: Prof. Dr. Steffi Robak, Leibniz Universität Hannover

Als Dissertation eingereicht unter dem Titel: Explizite Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Bestimmung, Messung und Analyse ihrer Wirkung auf Studienperformanz

Druckjahr 2026

Im Verlag: PubData - institutionelle Forschungsdaten-Repository der Leuphana

DOI: <https://doi.org/10.48548/pubdata-3534>

Danksagung

Ich danke meiner Erstbetreuerin Prof. Dr. Sabine Remdisch (Leuphana Universität Lüneburg) ausdrücklich dafür, dass sie mich zur Aufnahme dieses Promotionsvorhabens ermutigt und es über die gesamte Zeit fachlich wie persönlich gefördert hat. Für die Übernahme der Begutachtung danke ich zudem Prof. Dr. Annika Meike Maschwitz (Hochschule Bremen) und Prof. Dr. Steffi Robak (Leibniz Universität Hannover).

Dieses Promotionsvorhaben wurde über mehrere Jahre durch ein Promotionsstipendium der Leuphana Universität Lüneburg gefördert und dafür spreche ich meinen besonderen Dank aus.

Zur sprachlichen Glättung habe ich punktuell KI-gestützte Schreibtools eingesetzt.

Verbleibende Fehler und Unschärfen liegen allein in meiner Verantwortung.

Abstract (Deutsch)

Die Dissertation untersucht, wie explizite Studienmotive in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung beschaffen und valide messbar sind sowie – im Zusammenspiel mit Selbstregulation – Dimensionen der Studienperformanz beeinflussen. Grundlage ist ein sequenzielles Mixed-Methods-Programm aus drei Studien: (1) leitfadengestützte Interviews ($n = 31$) mit Teilnehmenden, Programmverantwortlichen und Experten; (2) eine Fragebogenstudie ($n = 234$) zur Skalenentwicklung; (3) ein Panel-Längsschnitt (T1–T5) mit T1 $n = 637$ und T5 $n = 68$, rekrutiert aus 339 berufsbegleitenden Studiengängen. In Studie 2 wurde die Skala zur Erfassung expliziter Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung (SWW) entwickelt: 19 Items, fünf Subskalen (Lern-, Karriere-, Status-, Gestaltungs-, Selbstverwirklichungsmotiv) mit zufriedenstellenden bis sehr guten Reliabilitäten; eine konfirmatorische Faktorenanalyse ($n = 589$) bestätigte die Fünf-Faktoren-Struktur. Die Ergebnisse der dritten Studie zeigen: (a) die Motivfaktoren weisen über die Messzeitpunkte hinweg relative Stabilität auf; (b) selbstbestimmte Motive sagen subjektiven Kompetenzerwerb und Studienzufriedenheit positiv vorher, während Effekte auf Noten indirekt über Volition und selbstreguliertes Lernen vermittelt werden; (c) kontrollorientierte Statusmotive sind mit Prokrastination und Abbruchintention assoziiert; (d) Studienzufriedenheit zeigt Rückkopplungen: höhere Zufriedenheit geht mit späteren Zuwächsen in selbstbestimmten Motivlagen einher. Die Arbeit trägt zur Präzisierung der Selbstbestimmungstheorie und des Motivation-Volition-Performanz-Modells für den Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung bei, liefert mit der SWW ein valides Diagnostikinstrument und leitet praxisnahe Implikationen für Studiengestaltung, Beratung und volitionale Unterstützung ab.

Schlüsselwörter: wissenschaftliche Weiterbildung; explizite Studienmotive;

Selbstbestimmungstheorie; Volition; Studienperformanz.

Abstract (English)

The dissertation examines how explicit study motives in degree-oriented continuing higher education are constituted and can be measured validly, and how—in interplay with self-regulation—they affect dimensions of study performance. The research follows a sequential mixed-methods design with three studies: (1) semi-structured interviews ($n = 31$) with participants, program leads, and experts; (2) a questionnaire study ($n = 234$) for scale development; (3) a panel longitudinal study (T1–T5) with T1 $n = 637$; T5 $n = 68$, recruited from 339 part-time degree programs across Germany. In Study 2, the Scale for Explicit Study Motives in Continuing Higher Education (SWW) was developed: 19 items, five subscales (learning, career, status, shaping, self-realization motives) with good reliabilities; a confirmatory factor analysis ($n = 589$) supported the five-factor structure. The third study shows: (a) the motive factors exhibit relative stability across measurement points; (b) self-determined motives positively predict perceived competence gains and study satisfaction, whereas effects on grades are indirect via volition and self-regulated learning; (c) control-oriented status motives are associated with procrastination and dropout intention; (d) study satisfaction feeds back: higher satisfaction is linked to subsequent increases in self-determined motives. The dissertation contributes to the refinement of Self-Determination Theory and the Motivation–Volition–Performance (MVP) model in the context of continuing higher education, provides a valid diagnostic instrument with the SWW, and derives practice-oriented implications for program design, advising, and volitional support.

Keywords: continuing higher education; explicit study motives; self-determination theory; volition; academic performance.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	3
Abstract (Deutsch).....	4
Abstract (English).....	5
Inhaltsverzeichnis	6
Abkürzungsverzeichnis	11
Glossar.....	13
Abbildungsverzeichnis	16
Tabellenverzeichnis.....	18
1 Einleitung	21
1.1 Problemstellung und Relevanz	21
1.2 Theoretische Verortung und Überblick	23
1.3 Forschungslücke	23
1.4 Forschungsziel und Fragestellungen	24
1.5 Forschungsdesign und Aufbau der Arbeit	24
1.6 Wissenschaftlicher und praktischer Beitrag	25
2 Theoretischer Bezugsrahmen	26
2.1 Motivation, Motive und Volition	26
2.1.1 Motivation als sozialwissenschaftlicher Gegenstand	29
2.1.2 (Makro-)Theorie des Motivationsprozesses	30
2.1.3 Der Motivbegriff in der Motivationsforschung	33
2.1.4 Intrinsische und extrinsische Motive.....	36
2.1.5 Volition und volitionale Kompetenzen	40
2.2 Weiterbildung	45
2.2.1 Konzeptualisierung und Systematik von Weiterbildung.....	45
2.2.2 Berufliche Weiterbildung	51
2.2.3 Wissenschaftliche Weiterbildung	53
2.2.4 Abschlussbezogene Weiterbildung	55
2.2.5 Abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung	59
2.3 Performanzkriterien in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung	61
2.3.1 Akademische Leistung	63
2.3.2 Kompetenzerwerb im Lern- und Anwendungsfeld	63
2.3.3 Prokrastination.....	65
2.3.4 Abbruchintention	66
2.3.5 Studienzufriedenheit als Kriterium der Handlungsbewertung	66
3 Forschungsstand	68

3.1 Motivationsforschung als Gebiet der Adressaten- und Teilnehmerforschung in der Weiterbildung.....	68
3.2 Motive für die Teilnahme an Weiterbildung.....	69
3.2.1 Motive für die Teilnahme an Erwachsenenbildung	70
3.2.2 Motive für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung	77
3.2.3 Motive nicht-traditioneller Studierender im grundständigen Hochschulstudium	84
3.2.4 Studienmotive beruflich qualifizierter Studierender	85
3.2.5 Motive für die Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung	87
3.3 Motivation und Volition als Prädiktoren akademischer Performanz	99
3.3.1 Motivation und Volition als Prädiktoren der akademischen Leistung	100
3.3.2 Motivation und Volition als Prädiktoren des Kompetenzerwerbs im Lern- und Anwendungsfeld.....	103
3.3.3 Motivation und Volition als Prädiktoren der akademischen Prokrastination.....	105
3.3.4 Motivation und Volition als Prädiktoren des Studienabbruchs.....	107
3.3.5 Vermittelte Effekte von Motivation und Volition auf die Studienzufriedenheit über akademische Performanz	110
3.4 Iterativer Wirkzusammenhang von Motivation, Volition und Performanz in der Weiterbildung.....	111
3.4.1 Motivation als Prädiktor von Volition im akademischen Kontext.....	112
3.4.2 Reziproker Zusammenhang von Motivation und akademischer Leistung	112
3.5 Diskussion des Forschungsstandes.....	114
4 Forschungsfragen, Forschungsmodell und Hypothesen.....	116
4.1 Forschungsdesiderate und Forschungsfragen.....	116
4.1.1 Forschungslücken zu den Teilnahmemotiven für die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung.....	116
4.1.2 Forschungslücken zu den Wirkzusammenhängen von Motivation, Volition und Performanz in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung.....	120
4.1.3 Forschungsfragen	123
4.1.4 Wissenschaftliche Zielsetzung der Arbeit.....	124
4.2 Forschungsmodelle für die empirischen Studien	125
4.2.1 Forschungsmodell zur Bestimmung der expliziten Motive der Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung.....	126
4.2.2 Forschungsmodell zu den Wirkzusammenhängen von Motivation, Volition und Performanz in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung.....	127
5 Methodisches Vorgehen	139
5.1 Studie 1: Explorativ-induktive Untersuchung expliziter Motive in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung	140
5.2 Studie 2: Entwicklung eines empirischen Erhebungsinstruments zur Erfassung expliziter Motive in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung.....	140

5.3 Studie 3: Hypothesenprüfende Längsschnittstudie zur Rolle expliziter Motive im motivationalen Handlungsgeschehen	141
5.4 Methodologische Reflexion und ethische Erwägungen	142
6 Studie 1: Erfassung und Typologisierung expliziter Teilnahmemotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung	143
6.1 Hintergrund und Zielsetzung der Untersuchung	144
6.2 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen.....	144
6.2.1 Forschungsansatz.....	144
6.2.2 Forscherperspektive und Reflexivität.....	146
6.2.3 Forschungskontext.....	146
6.2.4 Erhebungsmethode	147
6.2.5 Stichprobe und Sampling	148
6.2.6 Datenerhebung.....	149
6.2.7 Forschungsethik.....	150
6.2.8 Auswertungsverfahren.....	151
6.3 Ergebnisse der qualitativen Datenanalyse	156
6.3.1 Hauptkategorie 1 „Erweiterung des Fachwissens“	159
6.3.2 Hauptkategorie 2 „Beruflicher Aufstieg“	161
6.3.3 Hauptkategorie 3 „Ausschöpfung des eigenen Potentials“	162
6.3.4 Hauptkategorie 4 „Berufliche Mobilität“	164
6.3.5 Hauptkategorie 5 „Befolgung von Impulsen durch Dritte“	165
6.3.6 Hauptkategorie 6 „Übernahme höherwertigerer beruflicher Aufgaben“	166
6.3.7 Hauptkategorie 7 „Ausnutzung situativer Chancen“	168
6.3.8 Hauptkategorie 8 „Höheres Einkommen“	169
6.3.9 Hauptkategorie 9 „Bessere Arbeitsmarktposition“	170
6.3.10 Hauptkategorie 10 „Fachliche Anerkennung“	171
6.3.11 Hauptkategorie 11 „Freude am Lernen“	173
6.3.12 Hauptkategorie 12 „Gesellschaftliche Anerkennung“	174
6.3.13 Hauptkategorie 13 „Weitergabe von Wissen“	175
6.3.14 Hauptkategorie 14 „Erwerb formaler Berechtigungen“	176
6.3.15 Wissenschaftliche Weiterbildung im Vergleich mit den anderen Gruppen.....	177
6.4 Diskussion der Ergebnisse.....	179
6.4.1 Zusammenfassung zentraler Befunde	179
6.4.2 Einordnung in den Forschungsstand	182
6.4.3 Limitationen und Implikationen.....	189
7 Studie 2: Entwicklung und Validierung eines Instruments zur Motivmessung	192
7.1 Hintergrund und Zielsetzung	192
7.2 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen.....	193
7.2.1 Ableitung der Items aus dem qualitativen Teil der ersten Teilstudie..	193
7.2.2 Stichprobe und Durchführung der quantitativen Erhebung	196
7.2.3 Itemanalyse.....	201
7.3 Ergebnisse der Skalenentwicklung.....	204
7.3.1 Explorative Faktorenanalyse	204
7.3.2 Reliabilität der Skala und der Subskalen.....	210
7.3.3 Interpretation der identifizierten Motivfaktoren.....	214

7.3.4 Validierung der Skala	215
7.3.5 Konfirmatorische Faktorenanalyse	223
7.3.6 Deskriptive Ergebnisse und Mittelwertsunterschiede der SWW-Skala	226
7.4 Diskussion der Ergebnisse	228
7.5 Zwischenfazit und Ausblick auf die dritte Teilstudie	230
8 Studie 3: Wirkungszusammenhänge von Studienmotiven, Volition und Performanz ..	233
8.1 Hintergrund und Zielsetzung	233
8.2 Design und Stichprobe der Längsschnittstudie	235
8.2.1 Studiendesign und Erhebungsinstrumente	236
8.2.2 Zielgruppe und Rekrutierung	237
8.2.3 Erhebungsablauf und Datenerhebung	238
8.2.4 Stichprobenzusammensetzung	239
8.2.5 Anonymisierung und ethische Aspekte	242
8.3 Erhebungsinstrumente	243
8.3.1 Operationalisierung der theoretischen Konstrukte	243
8.3.2 Reliabilitätsanalyse der eingesetzten Instrumente	247
8.4 Deskriptive Ergebnisse	248
8.4.1 Deskriptive Kennwerte über die Messzeitpunkte	249
8.4.2 Bivariate Zusammenhänge im Ausgangsmesszeitpunkt (T1)	251
8.5 Prüfung der Hypothesen	252
8.5.1 Modell 1: Wirkung von Motivation und Volition auf die akademische Leistung	253
8.5.2 Modell 2: Wirkung von Motivation und Volition auf den Kompetenzerwerb im Lern- und Anwendungsfeld	262
8.5.3 Modell 3: Wirkung von Motivation und Volition auf die akademische Prokrastination	273
8.5.4 Modell 4: Wirkung von Motivation und Volition auf die Abbruchintention	279
8.5.5 Modell 5: Wirkzusammenhänge der Performanzindikatoren, Studienzufriedenheit und Abbruchintention.	286
8.5.6 Modell 6: Iterativer Wirkzusammenhang des motivierten Handelns ..	294
8.5.7 Zusammenfassung der Hypothesenprüfung	299
8.6 Karrierebezogene Wirkungen im Längsschnitt	300
8.6.1 Theoretischer Hintergrund und Zielsetzung	301
8.6.2 Analytisches Vorgehen	302
8.6.3 Ergebnisse zur beruflichen Zielsetzung (T1)	303
8.6.4 Ergebnisse zu den beruflichen Entwicklungen und der wahrgenommenen Karrierewirkung (T5)	307
8.6.5 Zusammenhangsanalysen: Studienmotive und Volition als Prädiktoren	309
8.6.6 Zusammenfassung der Ergebnisse	311
8.7 Diskussion der Ergebnisse	312
8.7.1 Zentrale Befunde im Licht des theoretischen Modells	312
8.7.2 Vergleich mit bestehender Forschung	313
8.7.3 Methodische und theoretische Reflexion	314
8.7.4 Praktische Implikationen und Forschungsperspektiven	314

9 Gesamtdiskussion	316
9.1 Einleitung	316
9.2 Integration der Hauptergebnisse im theoretischen Rahmen	317
9.2.1 Mehrdimensionale Motivprofile in der wissenschaftlichen Weiterbildung	317
9.2.2 Motivqualität als Einflussfaktor auf Studienerfolg	319
9.2.3 Volitionale Handlungssteuerung als Bindeglied zwischen Motivation und Performanz	321
9.2.4 Dimensionen der Studienperformanz und ihre unterschiedlichen Prädiktoren	323
9.2.5 Studienzufriedenheit als Rückkopplungsschleife im motivationalen System	327
9.3 Methodische Einordnung, Vergleich der Teilstudien und Limitationen	328
9.3.1 Übergreifende methodische Ausrichtung	329
9.3.2 Studienspezifische methodische Aspekte	329
9.3.3 Vergleich und Einordnung der Teilstudien	331
9.3.4 Methodische Limitationen	331
9.4 Theoretische Implikationen und wissenschaftlicher Beitrag	332
9.4.1 Die SWW-Skala als konzeptioneller und methodischer Beitrag	333
9.4.2 Implikationen für die Selbstbestimmungstheorie	334
9.4.3 Implikationen für Modelle volitionaler Handlungskontrolle	335
9.4.4 Implikationen für das Motivation-Volition-Performanz-Modell nach Keller	335
9.4.5 Wissenschaftlicher Beitrag der Arbeit	336
9.5 Phasenspezifische Handlungsempfehlungen für die Studiengestaltung	337
9.5.1 Informations- und Entscheidungsphase (Interessierte)	338
9.5.2 Initiale Studienphase (Studienstart)	338
9.5.3 Mittlere Studienphase (Vertiefung und Durchhaltephase)	339
9.5.4 Abschlussphase (Studienabschluss und Transfer)	340
9.5.5 Nach dem Studium (Alumni und Rückkopplung)	340
9.6 Forschungsperspektiven und zukünftige Untersuchungsfelder	343
9.7 Fazit	345
Literaturverzeichnis	349
Anhangsverzeichnis	387
Anhang	388

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung
AMS	Academic Motivation Scale
APA	American Psychological Association
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CFA	Confirmatory Factor Analysis
CFI	Comparative Fit Index
CI	Confidence Interval
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EFA	Explorative Faktorenanalyse
EPS	Education Participation Scale
FA	Faktorenanalyse
FB-SZ-K	Kurzfragebogen zur Erfassung der Studienzufriedenheit
GLM	General Linear Model
GPA	Grade Point Average
HAW	Hochschule für Angewandte Wissenschaften
HWK	Handwerkskammer
IHK	Industrie- und Handelskammer
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium
LIST	Fragebogen Lernstrategien und Lernerfolg im Studium

Abkürzung	Bedeutung
LMS	Learning Management System
MBA	Master of Business Administration
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik
MOBEKO	Skalen zur Erfassung motivationsbezogener Kompetenzen
MVP	Motivation-Volition-Performanz-Modell
PCA	Principal Component Analysis
PRS	Participation Reasons Scale
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
SD	Standard Deviation
SDT	Self-Determination Theory (Selbstbestimmungstheorie)
SE	Standard Error
SWW	Skala zur Erfassung expliziter Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung
SRL	Selbstreguliertes Lernen
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TLI	Tucker-Lewis-Index
VOKO	Skala Volitionaler Kompetenzen
VWA	Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie

Glossar

Academic Motivation Scale (AMS)

Ein psychometrisches Instrument zur Erfassung von Studienmotivation, das auf der Selbstbestimmungstheorie basiert. Unterscheidet verschiedene Formen intrinsischer und extrinsischer Motivation sowie Amotivation. Entwickelt von Vallerand et al. (1992).

Amotivation

Zustand fehlender Motivation, bei dem weder intrinsische noch extrinsische Gründe für ein Verhalten empfunden werden.

Explizite Motive

Bewusste und benennbare Beweggründe, die von Individuen zur Begründung ihres Verhaltens angegeben werden können. In der SWW operationalisiert als Zielsetzungen für die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung.

Gestaltungsmotiv

Subskala der SWW. Bezieht sich auf das Ziel, mithilfe des erworbenen Wissens betriebliche Prozesse zu gestalten und Verantwortung zu übernehmen.

Karrieremotiv

Subskala der SWW. Thematisiert extrinsisch motivierte Ziele wie beruflichen Aufstieg oder Verbesserung der Arbeitsmarktsituation.

Lernmotiv

Subskala der SWW. Umfasst intrinsische Ziele wie Wissenszuwachs und Freude am Lernen.

MVP-Modell (Motivation–Volition–Performanz)

Ein theoretisches Rahmenmodell von Keller (2008), das motivationale, volitionale und leistungsbezogene Prozesse integriert und deren Wechselwirkungen beschreibt.

Prokrastination (akademisch)

Das freiwillige und dysfunktionale Aufschieben studienbezogener Aufgaben trotz negativer Konsequenzen. Wird als Ausdruck fehlender Selbstregulation verstanden.

Rubikon-Modell der Handlungsphasen

Ein Modell von Heckhausen und Gollwitzer (1987), das motivationale und volitionale Phasen des zielgerichteten Handelns unterscheidet und die Bedeutung von Selbstregulation im Handlungsverlauf betont.

Selbstbestimmungstheorie (SDT)

Theorie der Motivation von Deci & Ryan (2000), die zwischen verschiedenen Graden von Selbstbestimmung in der Motivation unterscheidet (intrinsisch, extrinsisch, amotiviert) und postuliert, dass selbstbestimmte Motivation mit höherem Wohlbefinden und besseren Leistungen einhergeht.

Selbstreguliertes Lernen (SRL)

Eigenverantwortliche Steuerung des Lernprozesses durch Zielsetzung, Strategiewahl und Lernkontrolle. Gilt als zentraler Erfolgsfaktor in Bildungssettings mit hohen Freiheitsgraden.

SWW (Skala zur Erfassung expliziter Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung)

Ein eigens entwickeltes Instrument zur differenzierten Erfassung bewusster Teilnahmemotive von Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Enthält fünf Subskalen: Lernmotiv, Karrieremotiv, Statusmotiv, Gestaltungsmotiv, Selbstverwirklichungsmotiv.

Statusmotiv

Subskala der SWW. Erfasst den Wunsch nach Anerkennung, z. B. durch den Erwerb eines akademischen Titels oder durch gesellschaftliches Ansehen.

Volition

Willensbezogene Prozesse, die zur Aufrechterhaltung zielgerichteten Handelns beitragen, insbesondere bei Ablenkung oder Schwierigkeiten. Umfasst Selbstkontrolle, Planung und Umsetzung von Absichten.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Darstellung der zum Schlagwort Motivation identifizierten Publikationen in der Scopus-Datenbank am 28.03.2025 nach Jahren	27
Abbildung 2 MVP-Modell der Motivation, Volition und Performanz (Keller, 2008).....	33
Abbildung 3 Selbstbestimmtheits-Kontinuum menschlicher Motivation nach Ryan & Deci (2000b).....	38
Abbildung 4 Rubikon-Modell der Handlungsphasen in eigener Darstellung nach Heckhausen & Gollwitzer (1987)	41
Abbildung 5 Modell motivationsbezogener Kompetenzen nach Spinath (2018)	44
Abbildung 6 Modell der Lern- und Bildungsarten (nach European Commission, 2005) ..	48
Abbildung 7 Gliederung der Weiterbildung nach Dehnbostel (2008)	52
Abbildung 8 Vereinfachte Darstellung des deutschen Bildungssystems mit seinen Institutionen und Schul- sowie Berufsabschlüssen.....	56
Abbildung 9 Motive für eine Weiterbildungsteilnahme in der AES 2012 Studie – Anteilswerte in Prozent (n = 5.215 Teilnahmefälle) (eigene Darstellung nach Kuwan & Seidel, 2013)	72
Abbildung 10 Theoretisches Modell zu den erwarteten Graden an Selbstbestimmtheit der expliziten Motive und der Motivationsformen in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung gemäß der Selbstbestimmungstheorie von Ryan & Deci (2000a) (eigene Darstellung).....	126
Abbildung 11 Theoretisches Wirkmodell zu Motivation, Volition und Performanz in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung.....	128
Abbildung 12 Forschungsmodell 1 zur Wirkung von Motivation und Volition auf die akademische Leistung.....	130
Abbildung 13 Forschungsmodell 2 zur Wirkung von Motivation und Volition auf den Kompetenzerwerb.....	132
Abbildung 14 Forschungsmodell 3 zur Wirkung von Motivation und Volition auf die Prokrastination.....	133
Abbildung 15 Forschungsmodell 4 zur Wirkung von Motivation und Volition auf die Abbruchintention	135
Abbildung 16 Forschungsmodell 5 zum Zusammenspiel von akademischer Performanz, Studienzufriedenheit und Abbruchintention.....	136
Abbildung 17 Forschungsmodell 6 zum iterativen Wirkzusammenhang des motivierten Handelns	138
Abbildung 18 Schematische Darstellung des methodischen Vorgehens	139
Abbildung 19 Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (eigene Darstellung nach Mayring, 2015)	152
Abbildung 20 Scree-Plot der explorativen Faktorenanalyse mit 19 Items.....	207
Abbildung 21 Bestätigtes Faktorenmodell der Skala zur Erfassung expliziter Studienmotive (SWW) (n = 589).....	224

Abbildung 22 Theoretisches Wirkmodell zu Motivation, Volition und Performanz in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung.....	234
Abbildung 23 Teilnehmendenentwicklung über die Messzeitpunkte der Längsschnittstudie	239
Abbildung 24 Bestätigte Wirkpfade des Forschungsmodells 1 zur Wirkung von Motivation und Volition auf die akademische Leistung.....	260
Abbildung 25 Bestätigte Wirkpfade des Forschungsmodells 2 zur Wirkung von Motivation und Volition auf den Kompetenzerwerb	271
Abbildung 26 Bestätigte Wirkpfade des Forschungsmodells 3 zur Wirkung von Motivation und Volition auf die Prokrastination	278
Abbildung 27 Bestätigte Wirkpfade des Forschungsmodells 4 zur Wirkung von Motivation und Volition auf die Abbruchintention	284
Abbildung 28 Bestätigte Wirkpfade des Forschungsmodells 5 zu den Wirkzusammenhängen der Performanzindikatoren, Studienzufriedenheit und Abbruchintention	293
Abbildung 29 Bestätigte Wirkpfade des Forschungsmodells 6 zum interaktiven Zusammenhang von Studienzufriedenheit und Motiven	298
Abbildung 30 Empirisch bestätigte Wirkpfade des theoretischen Forschungsmodells zur Motivation, Volition und Performanz in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung	312

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Darstellung der zum Schlagwort Motivation identifizierten Publikationen in der Scopus-Datenbank am 28.03.2025 nach wissenschaftlichem Fachgebiet.....	28
Tabelle 2 Definitionen motivverwandter Begriffe aus der Motivationspsychologie	34
Tabelle 3 Kategorien von Weiterbildungsaktivitäten nach inhaltlicher Ausrichtung und Institutionalisierungsgrad	50
Tabelle 4 Übersicht zugeordneter Qualifikationen/Qualifikationstypen im Deutschen Qualifikationsrahmen nach Kultusministerkonferenz (2022)	58
Tabelle 5 Berufsbegleitende Studiengänge in Deutschland nach Abschluss und Fächergruppen (eigene Darstellung auf Basis des Hochschulkompasses, abgerufen am 23.01.2025).....	60
Tabelle 6 Forschungslinie zu den Teilnahmemotiven der Erwachsenenbildung auf der Basis der Typologie von Houle.....	73
Tabelle 7 Teilnahmemotive für die berufliche Weiterbildung aus ausgewählten Studien	79
Tabelle 8 Motivationstypen von Weiterbildungsstudierenden aus der Studie von Müller & Repo (2013) (eigene Darstellung)	94
Tabelle 9 Faktorenanalyse der Motive der Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen nach Wolf (2010) (eigene Darstellung)	97
Tabelle 10 Hypothesen zu Forschungsmodell 1 zur Wirkung von Motivation und Volition auf die akademische Leistung	130
Tabelle 11 Hypothesen zu Forschungsmodell 2 zur Wirkung von Motivation und Volition auf den Kompetenzerwerb.....	132
Tabelle 12 Hypothesen zu Forschungsmodell 3 zur Wirkung von Motivation und Volition auf die Prokrastination.....	134
Tabelle 13 Hypothesen zu Forschungsmodell 4 zur Wirkung von Motivation und Volition auf die Abbruchintention	135
Tabelle 14 Hypothesen zu Forschungsmodell 5 zum Zusammenspiel von akademischer Performanz, Studienzufriedenheit und Abbruchintention	137
Tabelle 15 Hypothesen zu Forschungsmodell 6 zum iterativen Wirkzusammenhang des motivierten Handelns	138
Tabelle 16 Auszug aus dem Kodierleitfaden für die Subkategorie B6 „Entscheidungen und Abläufe im Betrieb durch zusätzliches Fachwissen besser verstehen“	153
Tabelle 17 Inter-Rater-Reliabilität der Haupt- und Subkategorien anhand der Kodierung von 20 Prozent des Materials durch einen zweiten Rater.....	155
Tabelle 18 Intra-Rater-Reliabilität der Haupt- und Subkategorien anhand einer Doppel-Kodierung	156
Tabelle 19 Haupt- und Subkategorien expliziter Motive für die Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher und beruflicher Weiterbildung, sortiert nach Häufigkeit der Nennung	157
Tabelle 20 Anzahl kodierter Textstellen zu den Hauptkategorien expliziter Motive für die Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher und beruflicher Weiterbildung ...	159

Tabelle 21 Anzahl kodierter Textstellen zu den Hauptkategorien expliziter Motive für die Teilnahme an abschlussbezogener Weiterbildung im Vergleich von wissenschaftlichen und beruflichen Formaten	178
Tabelle 22 Einordnung der Motive der Teilnahme an höherqualifizierender Weiterbildung anhand ihrer Hauptkategorien in ihre Regulationsformen nach der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000a)	187
Tabelle 23 Beispiele für die Itemformulierung aus den Motivkategorien des qualitativen Teils der ersten Teilstudie	195
Tabelle 24 Beispiele für die Übernahme von Itemformulierungen aus der Academic Motivation Scale (Vallerand et al. 1992)	196
Tabelle 25 Stichprobe des quantitativen Teils der ersten Teilstudie nach Abschluss und Fächergruppen	199
Tabelle 26 Faktorladungen $\geq .40$ der 19 Motiv-Items der Skala zur Erfassung expliziter Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung (SWW) auf die fünf extrahierten Faktoren nach Varimax-Rotation (n = 213)	208
Tabelle 27 Korrelationen zwischen den fünf Faktoren der Skala zur Erfassung expliziter Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung (SWW) (n = 231)	209
Tabelle 28 Korrigierte Item-Skala-Korrelationen der Items der Skala zur Erfassung expliziter Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung (SWW) (n = 213)	211
Tabelle 29 Reliabilitätskennwerte (Cronbach's Alpha) der fünf Subskalen der SWW (n = 213)	212
Tabelle 30 Interne Konsistenz der Skala zur Erfassung expliziter Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung (SWW) nach Untergruppen (n = 234)	213
Tabelle 31 Übereinstimmung der Subskalen der Skala zur Erfassung expliziter Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung (SWW) und Hauptkategorien aus der Vorstudie	217
Tabelle 32 Vergleich der Subskalen der Skala zur Erfassung expliziter Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung (SWW) mit den Motivfaktoren von Wolf (2010)	218
Tabelle 33 Korrelation der Subskalen der Skala zur Erfassung expliziter Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung (SWW) mit den Subskalen der Academic Motivation Scale (Vallerand et al., 1992) (n = 229)	221
Tabelle 34 Standardisierte Faktorladungen der SWW-Skala (n = 589)	225
Tabelle 35 Korrelationen zwischen den latenten Faktoren der SWW-Skala (n = 589)	226
Tabelle 36 Mittelwerte und Standardabweichungen der SWW-Gesamtskala und Subskalen nach soziodemographischen und studienbezogenen Gruppen (n = 624)	227
Tabelle 37 Übersicht der Erhebungszeitpunkte und Instrumente der Längsschnittstudie	237
Tabelle 38 In die Akquise einbezogene Studiengänge nach Studienfach und Abschluss (n = 339)	238
Tabelle 39 Verteilung der Studienfächer in Netto- und Bruttostichprobe und Population	241
Tabelle 40 Soziodemografische Merkmale der Stichprobe (n = 637)	242
Tabelle 41 Reliabilitätskennwerte der erhobenen Skalen und Subskalen in allen Messzeitpunkten	247

Tabelle 42 Deskriptive Kennwerte (Mittelwert und Standardabweichung) der verwendeten Instrumente in allen Messzeitpunkten	250
Tabelle 43 Korrelationsmatrix der zentralen Studienvariablen im ersten Messzeitpunkt (T1) (n = 514)	251
Tabelle 44 Hierarchische multiple lineare Regression zur Vorhersage der akademischen Leistung – finale Schätzung mit allen Prädiktoren (n = 439).....	256
Tabelle 45 Zusammengefasste Ergebnisse der Mediationsanalysen für die akademische Leistung (n=439)	258
Tabelle 46 Ergebnisse der Hypothesenprüfung zu Forschungsmodell 1	261
Tabelle 47 Hierarchische multiple lineare Regression zur Vorhersage des Kompetenzerwerbs – finale Schätzung mit allen Prädiktoren (n = 498).....	266
Tabelle 48 Zusammengefasste Ergebnisse der Mediationsanalysen für den Kompetenzerwerb (n = 498)	268
Tabelle 49 Ergebnisse der Hypothesenprüfung zu Forschungsmodell 2	271
Tabelle 50 Hierarchische multiple lineare Regression zur Vorhersage der Prokrastination (T2) – finale Schätzung mit allen Prädiktoren (n = 176).....	276
Tabelle 51 Ergebnisse der Hypothesenprüfung zu Forschungsmodell 3	278
Tabelle 52 Hierarchische multiple lineare Regression zur Vorhersage der Abbruchintention in T1 – finale Schätzung mit allen Prädiktoren (n = 501)	282
Tabelle 53 Ergebnisse der Hypothesenprüfung zu Forschungsmodell 4	285
Tabelle 54 Hierarchische multiple lineare Regression zur Vorhersage der Studienzufriedenheit (T2) – finale Schätzung mit allen Prädiktoren (n = 160)	289
Tabelle 55 Hierarchische multiple lineare Regression zur Vorhersage der Abbruchintention (T2) durch Performanz und Studienzufriedenheit – finale Schätzung mit allen Prädiktoren (n = 160)	291
Tabelle 56 Ergebnisse der Hypothesenprüfung zu Forschungsmodell 5	293
Tabelle 57 Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalysen zur Vorhersage expliziter Studienmotive durch Studienzufriedenheit zu zwei Messzeitpunkten (T1 → T2 und T2 → T3)	296
Tabelle 58 Ergebnisse der Hypothesenprüfung zu Forschungsmodell 6	298
Tabelle 59 Berufliche Zielsetzungen nach soziodemografischen und studienbezogenen Merkmalen (Angaben in %)	304
Tabelle 60 Mittelwerte der wahrgenommenen Karrierewirkung (T5) nach soziodemografischen und studienbezogenen Gruppen (T1)	308
Tabelle 61 Signifikante Ergebnisse einzelner Prädiktoren aus den Regressionsanalysen zum Einfluss motivationaler und volitionaler Aspekte auf Karriereoutcomes (n = 59)	310
Tabelle 62 Direkte und indirekte (über Selbstregulation) Effekte von Motivlagen auf Dimensionen der Studienperformanz	326
Tabelle 63 Übersicht der SWW-Skala: Dimensionen, SDT-Einordnung, Beispielitems, Itemanzahl (k) und interne Konsistenz (α)	334
Tabelle 64 Phasenspezifische Handlungsempfehlungen zur Förderung von Studienperformanz, Zufriedenheit und Motivation in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung	342

1 Einleitung

The answer to the question of why adults participate in learning activities will probably never be answered by any simple formula. Motives differ for different groups of learners, at different stages of life, and most individuals have not one but multiple reasons for learning. Whether there is a general tendency for people to have a characteristic stance toward learning – that is, a learning orientation compelling them to seek learning opportunities to grow personally and vocationally – is a question worth further study.

(Cross, 1981, S. 97)

1.1 Problemstellung und Relevanz

Diese Beobachtung von Cross verdeutlicht die Komplexität der Lernmotive Erwachsener und die Herausforderung, sie in Forschung und Praxis adäquat zu erfassen. Sie beschreibt ein Phänomen, das für die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung in besonderer Weise gilt: Teilnehmende bringen ein breites Spektrum an Zielen und Beweggründen mit, die sowohl in persönlichen Entwicklungsinteressen als auch in beruflichen Ambitionen verankert sind. Die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung ist für viele Berufstätige eine Entscheidung mit weitreichenden persönlichen und beruflichen Konsequenzen. Sie erfordert nicht nur eine klare Zielorientierung, sondern auch die Bereitschaft, über einen längeren Zeitraum erhebliche Ressourcen in Form von Zeit, Energie und finanziellen Mitteln zu investieren.

Im Kontext des lebenslangen Lernens nimmt die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung – Studiengänge, die zu einem Bachelor- oder Masterabschluss führen und sich an berufserfahrene Personen richten – eine besondere Stellung ein. Der Adressatenkreis dieser Programme stellt eine spezifische Gruppe nicht-

traditioneller Studierender dar, die von Schuetze und Slowey (2012) als *recurrent learners* bezeichnet werden: Personen, die für einen formalen Hochschulabschluss, in der Regel höher als ihre bisherige Qualifikation, an die Hochschule zurückkehren. Diese Form der Weiterbildung gewinnt im Zuge von Fachkräftemangel, digitalem Strukturwandel und steigenden Qualifikationsanforderungen zunehmend bildungspolitische und wirtschaftliche Bedeutung.

Gleichzeitig zeigen aktuelle Analysen, dass die Weiterbildungsbeteiligung trotz positiver Entwicklungen in den letzten Jahren weiterhin selektiv ausfällt. Überproportional vertreten sind Personen mit höherem Bildungsniveau, während gering Qualifizierte und bestimmte Zielgruppen deutlich seltener teilnehmen (Gorges & Kuper, 2015). Die bestehende empirische Forschung ist zudem stark von ökonomischen und soziologischen Ansätzen geprägt, in denen individuelle Motivlagen häufig nur als *black box* betrachtet werden. Etablierte motivationspsychologische Modelle wie die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2000a) wurden bisher nur in begrenztem Maße auf den Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung übertragen (Gorges & Kuper, 2015).

Für Hochschulen stellt sich daher nicht nur die Frage, wie entsprechende Studienangebote gestaltet werden können, sondern auch, wie Teilnehmende während des Studienverlaufs erfolgreich unterstützt werden können. Ein vertieftes Verständnis der zugrundeliegenden Beweggründe und deren Wechselwirkung mit volitionaler Selbstregulation kann dazu beitragen, passgenaue Studienangebote zu entwickeln und gezielte Unterstützungsmaßnahmen zu etablieren, die Studienerfolg und -zufriedenheit nachhaltig fördern.

1.2 Theoretische Verortung und Überblick

Aus motivationspsychologischer Sicht ist insbesondere die Selbstbestimmungstheorie (Self-Determination Theory, SDT; Deci & Ryan, 2000a) von Relevanz. Sie betont die Bedeutung der Qualität der Motivation auf einem Kontinuum von kontrollierter bis zu selbstbestimmter Regulation und zeigt deren Einfluss auf Leistung, Wohlbefinden und Persistenz. Ergänzt wird diese Perspektive durch Modelle der volitionalen Handlungsregulation, insbesondere das Motivation-Volition-Performanz-Modell (MVP-Modell) von Keller (2008). Dieses beschreibt die Umsetzung motivationaler Intentionen in Handlungen über Selbststeuerungsprozesse und postuliert eine Rückkopplungsschleife (*feedback loop*), in der Performanz und Zufriedenheit die Motivation für zukünftige Lernaktivitäten beeinflussen. Für die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung ist die Verbindung beider Perspektiven besonders bedeutsam. Die initiale Motivation ist häufig hoch, doch die langfristige Umsetzung hängt wesentlich von den volitionalen Prozessen ab.

1.3 Forschungslücke

Trotz der hohen bildungspolitischen und individuellen Relevanz dieser Studienform existieren bislang nur wenige empirische Erkenntnisse zu den expliziten Motiven der Teilnehmenden an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung.

Forschungsergebnisse zu Motivation in der Weiterbildung liegen überwiegend zu allgemeineren Formaten oder zum grundständigen Studium vor. Für die wissenschaftliche Weiterbildung finden sich lediglich vereinzelte Arbeiten, insbesondere die Studie von Wolf (2010), deren Reichweite und Übertragbarkeit jedoch begrenzt sind. So sind bislang keine methodisch fundierten und kontextspezifischen Instrumente zur Erfassung expliziter Studienmotive für die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung verfügbar.

Darüber hinaus fehlt bislang für den Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung ein empirisch geprüftes Modell, das Motivation, Volition und Performanz integriert.

1.4 Forschungsziel und Fragestellungen

Vor diesem Hintergrund verfolgt die vorliegende Arbeit zwei zentrale Ziele. Erstens die Identifikation und Beschreibung expliziter Motive für die Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung sowie deren Abgrenzung zu anderen höherqualifizierenden Weiterbildungsformen. Zweitens die Untersuchung der Rolle dieser Motive im Zusammenspiel mit volitionaler Selbstregulation bei der Vorhersage verschiedener Performanzkriterien wie akademischer Leistung, subjektivem Kompetenzerwerb, Studienzufriedenheit, Prokrastination und Abbruchintentionen. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen: Welche expliziten Motive liegen der Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung zugrunde? Lassen sich diese Motive in einer validen Skala erfassen, die im Hochschulkontext zuverlässig einsetzbar ist? Wie wirken Motivation und Volition zusammen, um unterschiedliche Dimensionen von Studienperformanz zu beeinflussen? Und welche Rückkopplungseffekte ergeben sich über die Studienzufriedenheit auf die Motivation?

1.5 Forschungsdesign und Aufbau der Arbeit

Zur Beantwortung dieser Fragen wird ein sequentieller Mixed-Methods-Ansatz gewählt, der drei aufeinander aufbauende Studien umfasst. In der ersten Studie (Kapitel 6) werden die Motive für abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung durch qualitative Inhaltsanalysen teilstrukturierter Interviews exploriert und mit den Motivlagen anderer höherqualifizierender Weiterbildungsformen verglichen. In der zweiten Studie (Kapitel 7) wird auf dieser Basis die Skala zur Erfassung expliziter Studienmotive in der

wissenschaftlichen Weiterbildung (SWW) entwickelt, faktorenanalytisch geprüft und validiert. Die dritte Studie (Kapitel 8) untersucht abschließend in einem mehrjährigen Längsschnittdesign die Zusammenhänge zwischen Motivation, volitionalen Kompetenzen und Performanzkriterien sowie die Rolle von Rückkopplungsprozessen über Studienzufriedenheit. Die Ergebnisse in Kapitel 9 im Hinblick auf theoretische, methodische und praktische Implikationen diskutiert.

1.6 Wissenschaftlicher und praktischer Beitrag

Die Arbeit leistet Beiträge auf drei Ebenen: theoretisch durch Präzisierung der Selbstbestimmungstheorie und des Motivation-Volition-Performanz-Modells für den Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung, methodisch durch die Entwicklung und Validierung der SWW-Skala und praktisch durch phasenspezifische Handlungsempfehlungen für Studiengangsgestaltung, Beratung und volitionale Unterstützung von Weiterbildungsstudierenden. Ziel ist es, damit das wissenschaftliche Verständnis motivationaler Prozesse in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung zu vertiefen und Hochschulen praxisnahe Instrumente und Strategien zur Verbesserung von Studienerfahrungen und -ergebnissen bereitzustellen.

Vor diesem Hintergrund legt das folgende Kapitel den theoretischen Bezugsrahmen dar, in dem Motivation, volitionale Selbststeuerung und Performanz begrifflich gefasst und für die anschließende Herleitung des Forschungsmodells systematisiert werden.

2 Theoretischer Bezugsrahmen

In diesem Kapitel erfolgt die Definition und Darstellung von abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung und Weiterbildungsmotivation als zentrale Gegenstände dieser Arbeit. Neben einer Herleitung der Begriffe werden die zugehörigen Theorien vorgestellt, die im Rahmen dieser Arbeit zur Erkenntnisgewinnung herangezogen werden.

2.1 Motivation, Motive und Volition

Der Begriff *Motivation* wird in der Alltagssprache sehr häufig verwendet und auch in der Wissenschaft erfährt das Thema eine große Aufmerksamkeit. So finden sich am 28.03.2025 in der Scopus-Datenbank des Verlags Elsevier¹ für wissenschaftliche Literatur mit Peer-Review zum Schlagwort *Motivation* 494.976 Einträge. Eine Analyse dieser Einträge nach Publikationsjahren macht deutlich, dass der Korpus an Veröffentlichungen zum Thema Motivation seit den 1950er-Jahren zunehmend wächst und, dass beginnend mit den späten 1990er-Jahren bis zur Gegenwart eine starke und stetige Zunahme an Publikationen erfolgt (Abbildung 1).

¹ <https://www.scopus.com> (zuletzt aufgerufen am 28.03.2025)

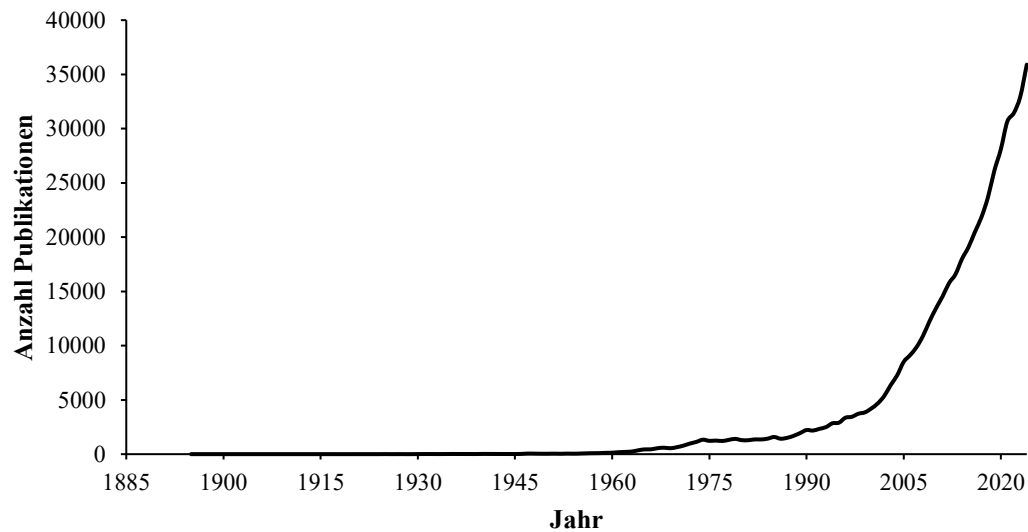


Abbildung 1

Darstellung der zum Schlagwort Motivation identifizierten Publikationen in der Scopus-Datenbank am 28.03.2025 nach Jahren

Eine differenzierte Betrachtung der Publikationen nach wissenschaftlichen Fachgebieten zeigt zudem, dass der Begriff der *Motivation* in höchst unterschiedlichen Disziplinen Anwendung findet, wenngleich der überwiegende Anteil auf die Disziplinen Medizin, Sozialwissenschaften und Psychologie, die den Menschen zum zentralen Gegenstand des Erkenntnisinteresses haben (Tabelle 1).

Aus der Feststellung, dass der Begriff der *Motivation* sehr häufig und in höchst unterschiedlichen Zusammenhängen genutzt wird, ergibt sich bereits für den alltagssprachlichen Gebrauch die Notwendigkeit einer klaren und präzisen Definition deutlich. So wird Motivation gegenwärtig nach dem Duden definiert als die „Gesamtheit

der Beweggründe, Einflüsse, die eine Entscheidung, Handlung o. Ä. beeinflussen, zu einer Handlungsweise anregen“².

Tabelle 1

Darstellung der zum Schlagwort Motivation identifizierten Publikationen in der Scopus-Datenbank am 28.03.2025 nach wissenschaftlichem Fachgebiet

Fachgebiet	Anzahl Publikationen	Prozentualer Anteil
Social Sciences	137.115	16.2%
Medicine	133.647	15.8%
Computer Science	85.260	10.1%
Psychology	76.074	9.0%
Engineering	56.897	6.7%
Business, Management and Accounting	45.066	5.3%
Arts and Humanities	41.226	4.9%
Mathematics	38.494	4.5%
Biochemistry, Genetics and Molecular Biology	29.854	3.5%
Neuroscience	25.663	3.0%
Environmental Science	20.783	2.5%
Nursing	19.946	2.4%
Economics, Econometrics and Finance	18.210	2.1%
Physics and Astronomy	16.928	2.0%
Health Professions	15.017	1.8%
Agricultural and Biological Sciences	14.110	1.7%
Decision Sciences	11.372	1.3%
Pharmacology, Toxicology and Pharmaceutics	10.671	1.3%
Energy	9.486	1.1%
Materials Science	8.766	1.0%
Earth and Planetary Sciences	8.338	1.0%
Multidisciplinary	7.956	0.9%
Chemistry	4.665	0.6%
Chemical Engineering	4.276	0.5%
Immunology and Microbiology	2.850	0.3%
Dentistry	2.321	0.3%
Veterinary	1.969	0.2%
Undefined	231	0.0%

² Dudenredaktion (o. J.): „Motivation“ auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Motivation> (Abrufdatum: 15.02.2025)

Ein *Motiv* wird dagegen verstanden als „Überlegung, Gefühlsregung, Umstand o. Ä., durch den sich jemand bewogen fühlt, etwas Bestimmtes zu tun; Beweggrund; Triebfeder“³. Neben dieser Hauptbedeutung kann ein Motiv in der Literatur und bildenden Kunst auch als ein allgemeines Thema eines Werkes verstanden und in der Musik als kleinste erkennbare Einheit einer Komposition. Die Herkunft des Begriffs *Motiv* liegt im mittellateinischen Wort *motivum*, das nach Pfeifer (1995) seit dem 16. Jahrhundert im deutschen Sprachraum verwendet wird, sich als *Bewegung bewirkend* übersetzen lässt und häufig als *Beweggrund* eingedeutscht wurde.

Innerhalb der Wissenschaft besitzt der Motivationsbegriff insbesondere für die sozialwissenschaftlichen Disziplinen Psychologie und Pädagogik eine hohe Bedeutung.

2.1.1 Motivation als sozialwissenschaftlicher Gegenstand

„Kaum ein Gebiet der psychologischen Forschung ist von so vielen Seiten zugänglich wie die Motivationspsychologie und doch zugleich so schwer zu überschauen, wenn man erst einmal einzudringen versucht.“ – mit diesen Worten leitet Heinz Heckhausen (2018a) und das Lehrbuch *Motivation und Handeln* ein, das seit seinem ersten Erscheinen 1980 ein deutschsprachiges Grundlagenwerk des Feldes darstellt. Angesichts der Vielzahl motivationspsychologischer Ansätze wird für die vorliegende Arbeit nicht der Versuch unternommen, einen umfassenden Überblick des Feldes abzubilden. Stattdessen wird ein allgemeines Begriffsverständnis hergeleitet und im Anschluss eine Einführung derjenigen Motivationstheorien vorgenommen, die im Rahmen der Arbeit als Grundlage genutzt werden.

³ Dudenredaktion (o. J.): „Motivation“ auf Duden online. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Motiv> (Abrufdatum: 15.02.2025)

Rheinberg & Vollmeyer (2019, S. 17) bezeichnen Motivation als „die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand bzw. auf das Vermeiden eines negativ bewerteten Zielzustandes“ während Feig (1986, S. 416) definiert Motivation als „eine Teilmenge aller hypothetischen Variablen zur Erklärung von Verhaltensvariabilität und -stabilität [...] die von innen oder außen auf den Organismus in gleicher oder ungleicher Weise einwirken, und damit das wahrnehmbare bzw. beobachtbare Verhalten nach Richtung, Stärke und Dauer determinieren.“

Als Gegenstand der Motivationsforschung sieht Heckhausen (2018b, S.11) „[...] die Fragen nach Gründen und ihren individuellen Unterschieden, nach Aktivierung, Steuerung und Ausdauer zielgerichteten Verhaltens“ und Rheinberg & Vollmeyer (2019, S. 13) in ähnlicher Weise die Erklärung von „Richtung, Dauer und Intensität von Verhalten“.

Wenngleich im Detail etwas anders ausgestaltet, stehen diese Definitionen der Motivation für die sozialwissenschaftliche Forschung in einem inhaltlichen Einklang und teilen sich einen klaren gemeinsamen Kern. Demnach kann in der Zusammenführung dieser Definitionen Motivation definiert werden als der Komplex von Richtung, Intensität und Ausdauer im Kontext von zielgerichtetem menschlichen Verhalten. Der Gegenstand der Motivationsforschung ist es ferner, die Gründe von Verhalten zu verstehen und zielgerichtetes Verhalten in seiner Richtung, Intensität und Ausdauer zu erklären.

2.1.2 (Makro-)Theorie des Motivationsprozesses

Die Erklärung und Vorhersage des menschlichen Handelns ist eines der größten Themen innerhalb der Psychologie. Für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Motivation wird eine fundierte Theorie benötigt, die über das alltagsprachliche Verständnis hinausgeht. Diesen Anspruch an eine solche Theorie beschreibt Peters:

„If, on the other hand, a modern psychologist speaks of a theory of motivation he is usually referring to higher level or to genetic speculations about why people have the goals they have or how they come to acquire an interest in them; why they are more interested in some rather than in others and why they vary in the vigour and persistence with which they pursue them.“ (1958, S. 99)

Diesem Auftrag folgend haben sich zahlreiche Wissenschaftler mit der Motivation auseinandergesetzt und dabei eine Vielzahl von allgemeinen Motivationstheorien (vgl. Freud 1915; Murray, 1938; Hull, 1943; Ryan & Deci, 2000b), Inhaltstheorien der Motivation (Maslow, 1943; 1971), Theorien der Leistungsmotivation (McClelland, 1953; Atkinson, 1978; Wigfield & Eccles, 2002) und Handlungsmodelle der Motivation (Heckhausen & Rheinberg, 1980; Rheinberg, 1989). Hierbei ist festzuhalten, dass diese vereinfachende Kategorisierung der Theorien nicht als trennscharf zu verstehen ist, sondern vielmehr auf den Fokus der jeweiligen Theorien bezogen ist. Auch wenn eine Fragmentierung der Motivationsforschung anhand der Linien unterschiedlicher theoretischer Konzepte und deren Vertreter weiterhin erkennbar ist, so bestehen zwischen den unterschiedlichen Ansätzen der Motivationstheorie doch sehr große konzeptionelle und inhaltliche Schnittmengen, so dass eine Integration dieser Konzepte in eine einheitliche psychologische Makro-Motivationstheorie ein sinnvolles Unterfangen darstellt. Einen solchen Ansatz liefert Keller (2008; 2017) mit seiner MVP-Theorie der Motivation, Volition und Performanz. Im Rahmen dieser Arbeit dient die integrative MVP-Theorie als zentraler Ausgangspunkt für das theoretische Verständnis der motivationalen Prozesse und für das entwickelte Forschungsmodell (Abschnitt 4.2).

Die Makro-Theorie der Motivation von Keller. John Keller (1979; 1983; 2008) unternimmt als Vertreter der Motivationsforschung aus dem Feld des Instruktionsdesigns den Versuch, eine integrative Makro-Theorie der Motivation aufzustellen. Sein

Ausgangspunkt ist die bereits diskutierte Feststellung einer starken Fragmentierung der Theorien und Modelle in den verschiedenen Segmenten innerhalb der Motivationsforschung. Wenngleich er die bestehenden Theorien für funktional in den jeweiligen Forschungsgebieten mit ihren spezifischen Fragestellungen hält, verfolgt er mit seiner MVP-Theorie der Motivation, Volition und Performanz das Ziel, eine integrative Theorie über den Motivationsprozess zur Erklärung der menschlichen Leistung (Performanz) durch psychologische Elemente und Umwelteinflüsse zu formulieren. Die MVP-Theorie stellt Keller als eine Makro-Theorie auf, die verschiedene bewährte Motivationstheorien miteinander verkettet (2008, S. 80f). Die daraus entstehende Theorie und deren Repräsentation durch das MVP-Modell bieten eine Grundlage für Vorhersagen über Motivationsprozesse, die über die Grenzen bestehender Theorien aus den spezialisierten Teilgebieten der Motivationsforschung hinausgehen. Eine erste Version einer solchen Theorie entwickelt Keller bereits um 1980 (Keller, 1979, 1983). Knapp 30 Jahre später erfolgt eine deutliche Erweiterung der Theorie, u.a. durch die Aufnahme von volitionalen Elementen und Prozessen der Informationsverarbeitung (Keller, 2008). In seiner gegenwärtigen Form bietet die MVP-Theorie und das zugehörige Modell eine integrative Darstellung von zentralen theoretischen Annahmen über den Prozess der menschlichen Motivation (Abbildung 2).

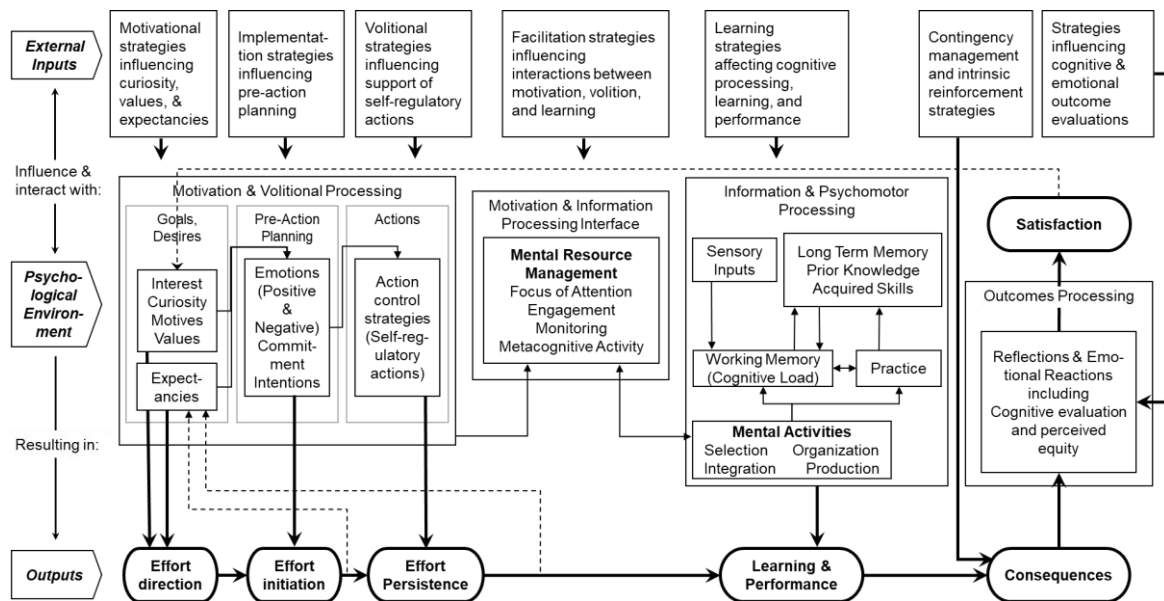


Abbildung 2

MVP-Modell der Motivation, Volition und Performanz (Keller, 2008)

Damit bietet das MVP-Modell für die vorliegende Arbeit einen geeigneten theoretischen Bezugsrahmen, um die in dieser Arbeit verwendeten theoretischen Konzepte aus der Motivationspsychologie in einem übergeordneten Kontext einzuordnen und zu diskutieren sowie eigene Hypothesen aufzustellen und zu untersuchen. Im Folgenden wird zur Einführung der zentralen theoretischen Konzepte dieser Arbeit insbesondere auf die Motive und die Volition eingegangen.

2.1.3 Der Motivbegriff in der Motivationsforschung

Nach dem allgemeinen sprachlichen Verständnis werden Motive oft als die Beweggründe für menschliches Handeln verstanden (Abschnitt 2.1.3). In der Vielzahl motivationspsychologischer Ansätze im deutschen und englischen Sprachraum wird dieses Grundverständnis des Motivbegriffs bis heute geteilt, wenngleich Atkinson (1964) es als eine Aufgabe der Motivationspsychologie bezeichnet, Konzepte mit einem höheren

Erklärungswert als dem Alltagssprachlichen Motivbegriff zu entwickeln. So werden in diesem Zusammenhang in verschiedenen Ansätzen durchaus unterschiedliche Konzepte und Begrifflichkeiten ausgearbeitet und verwendet, wie „Trieb“ (Freud, 1915), „need“ und teils synonym „drive“ (Hull, 1943; Maslow, 1943; Murray, 1938).

Tabelle 2

Definitionen motivverwandter Begriffe aus der Motivationspsychologie

Begriff	Quelle	Definition
Trieb	Freud, 1915, S. 1f	„der Trieb sei ein Reiz für das Psychische [...] Der Triebreiz stammt nicht aus der Außenwelt, sondern aus dem Innern des Organismus selbst. Er wirkt darum auch anders auf das Seelische und erfordert zu seiner Beseitigung andere Aktionen.“
Need/Drive	Murray, 1938, S. 123f	„A need is a construct [...] which stands for a force [...] which organizes perception, apperception, intellection, conation and action in such a way as to transform in a certain direction an existing, unsatisfying situation. [...] Thus, it manifests itself by leading the organism to search for or to avoid encountering or, when encountered, to attend and respond to certain kinds of press.“
Need/Drive	Maslow, 1943, S. 18	„There are at least five sets of goals, which we may call basic needs. These are briefly physiological, safety, love, 'esteem, and self-actualization. In addition, we are motivated by the desire to achieve or maintain the various conditions upon which these basic satisfactions rest and by certain more intellectual desires.“

Jeder dieser Begriffe trägt in sich eine geschlossene Definition, sie sind voneinander abgrenzbar und trotz ihres gemeinsamen Inhaltskerns durchaus nicht als Synonyme zu sehen (Tabelle 2). Dennoch können sie weiterhin unter dem allgemeineren Überbegriff von Motiven verstanden werden können. So verwendet McClelland (1987, S. 590) als Arbeitsdefinition für Motive „a current concern for a goal state based on a natural incentive – a concern that energizes, orients, and selects behavior“. Noch allgemeiner ist die Definition der Motive von Stanton, Hall & Schultheiss (2010, S. 245) als „capacities to

experience specific classes of incentives as rewarding“. Unter stärkerer Berücksichtigung der kognitiven Elemente jüngerer Motivtheorien, sind nach Heckhausen & Heckhausen (2018, S. 7) die individuellen Motive im Rahmen des Motivationsprozesses, im Zusammenspiel mit den situativen Faktoren und den Erwartungen über den Erfolg einer Handlung, entscheidend „für die Ausbildung der Anreizwerte der antizipierten Handlungsfolgen“. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Motive im Handlungsgeschehen eine zentrale Rolle einnehmen, da sie im Kontext der Motivation die Kapazität darstellen, Handlungsziele zu entwickeln und zu verfolgen.

Neben verschiedenen Inhaltstheorien der Motive (Maslow 1943; McClelland, 1953) wird eine weitere zentrale Differenzierung von Motiven in Bezug auf das Bewusstsein der Individuen über die eigenen Motive vorgenommen. Bereits in frühen und einflussreichen Arbeiten, u.a. von Freud (1915), Murray (1938) und McClelland (1953) wird die Auffassung vertreten, dass menschliches Handeln sowohl von bewussten, wie auch von unbewussten Motiven angetrieben wird. Dies führt auch Pintrich (2003, S. 670) sprachlich dergestalt aus, dass Motive in vielen Fällen als unbewusst oder implizit angenommen werden und sich damit von eher kognitiven Konstrukten wie Zielen abgrenzen würden. Diese Auffassung wird zahlreichen einflussreichen Motivationstheorien bis zur Gegenwart geteilt (Heckhausen & Heckhausen, 2018).

Implizite Motive. Implizite Motive können nach Brunstein (2018) als in der frühen Kindheit gelernte, emotional getönte Präferenzen, sich immer wieder mit bestimmten Arten von Anreizen auseinander zu setzen beschrieben werden. Dabei werden bis heute vielfach die von McClelland (1953) vorgeschlagenen Basismotive Macht, Leistung, Anschluss und Bindung zur Grundlage genommen. Der teils unbewusste Charakter impliziter Motive beruht darauf, dass diese zu einem so frühen Zeitpunkt in der menschlichen Entwicklung erworben wurden, dass diese nicht sprachlich repräsentiert

sind und daher nicht mit den Methoden des Selbstberichts erfasst werden können (Brunstein, 2018, S. 271).

Explizite Motive. In Unterscheidung zu impliziten Motiven spiegeln explizite Motive „die Selbstbilder, Werte und Ziele wider, die sich eine Person selbst zuschreibt und mit denen sie sich identifiziert“ (ebd.). Damit entsprechen sie der sprachlich repräsentierten Vorstellung einer Person von ihren eigenen handlungsleitenden Motiven. Explizite Motive sind dem Bewusstsein zugänglich und können durch Selbstzuschreibungen im Rahmen von Fragebögen ermittelt werden (Kehr, 2004). Steiner (2021, S. 176f) sieht in der Verbindung mit der kognitiven Wende in der Psychologie und unter Bezugnahme auf die aktuelle Forschung zur Lern- und Leistungsmotivation „explizite, für Bewusstsein und Sprache zugängliche persönliche Ziele sowie selbst- und aufgabenbezogene Überzeugungen und Situationseinschätzungen“ als zentral für die Erklärung von Ausdauer, Engagement und Erfolg beim Kompetenzerwerb. Auch Eccles & Wigfield (2002, S. 424) stellen fest, „Much current theory and research on motivation focuses on individuals’ beliefs, values, and goals as primary influences on motivation.“

2.1.4 Intrinsische und extrinsische Motive

Dem Modell von Keller (Abschnitt 2.1.2) folgend, erzeugen die Motive als ein Anreizsystem im Zusammenspiel mit den Erfolgserwartungen die Motivation, die wiederum die Handlungsplanung einleitet und die Anstrengungen bestimmt. Motiv und Motivation sind damit konzeptionell untrennbar miteinander verbunden und können nicht losgelöst voneinander gedacht werden. Wenn es nun im Folgenden darum geht, eine systematische Unterscheidung von Motiven vorzunehmen, dann bedeutet dies zugleich auch, analog dazu die daraus resultierende Motivation unter Bezugnahme auf dieselbe Systematik zu unterscheiden.

Als Systematik dient im Folgenden die Unterscheidung von intrinsischer und extrinsischer Motivation, respektive die Unterscheidung von intrinsischen und extrinsischen Motiven. Wenngleich es durchaus in wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive und zwischen verschiedenen Disziplinen der Motivationspsychologie durchaus im Detail recht unterschiedliche Definitionen dieser beiden Begrifflichkeiten gibt (Rheinberg, 2018, S. 335f), so hat sich doch innerhalb der Psychologie ein allgemeiner Definitionskern durchgesetzt. So beschreibt Legault (2020, S. 2416) intrinsische Motivation als nicht-instrumentelles „engagement in behavior that is inherently satisfying or enjoyable“. Als Gegenstück dazu kennzeichnet sich extrinsische Motivation als eine instrumentelle „performance of behavior that is fundamentally contingent upon the attainment of an outcome that is separable from the action itself“ (ebd.). Dieses Verständnis wird auch von Rheinberg (1989) geteilt, der die handlungsleitenden Ziele bzw. Motive der Person nach den ihnen zugrundeliegenden Anreizen in *tätigkeitszentriert* und *zweckzentriert* unterschieden werden. Eine intrinsische Motivation ist demnach gegeben, wenn die Umsetzung einer Tätigkeit selbst einen affektiven Reiz darstellt. Demgegenüber sind Handlungsziele auf der Basis zweckzentrierter Anreize auf die Handlungsfolgen und deren Passung zum Selbstbild ausgerichtet. Eine extrinsische Motivation liegt damit vor, wenn der Reiz einer Handlung in den erwarteten Folgen gesehen wird.

In ihren Grundzügen ist die Dichotomie von intrinsischer und extrinsischer Motivation eine seit den 1950er-Jahren weit verbreitete theoretische Annahme innerhalb der Motivationspsychologie (Heckhausen & Rheinberg, 1980, S. 20), die zahlreiche Theorien beeinflusst hat und auch in jüngeren Konzeptionen wie der Self-Determination-Theory (Ryan & Deci, 2000b) eine zentrale Rolle spielen.

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation. Ryan & Deci (2000a) setzen an der dichotomen Unterscheidung intrinsischer und extrinsischer Motivation an und setzen an deren Stelle im Rahmen ihrer Selbstbestimmungstheorie ein Kontinuum des Selbstbestimmtheitsgrades von Motivation, das von *Amotivation* über verschiedene Formen von *Extrinsic Motivation* bis *Intrinsic Motivation* reicht (Abbildung 3)

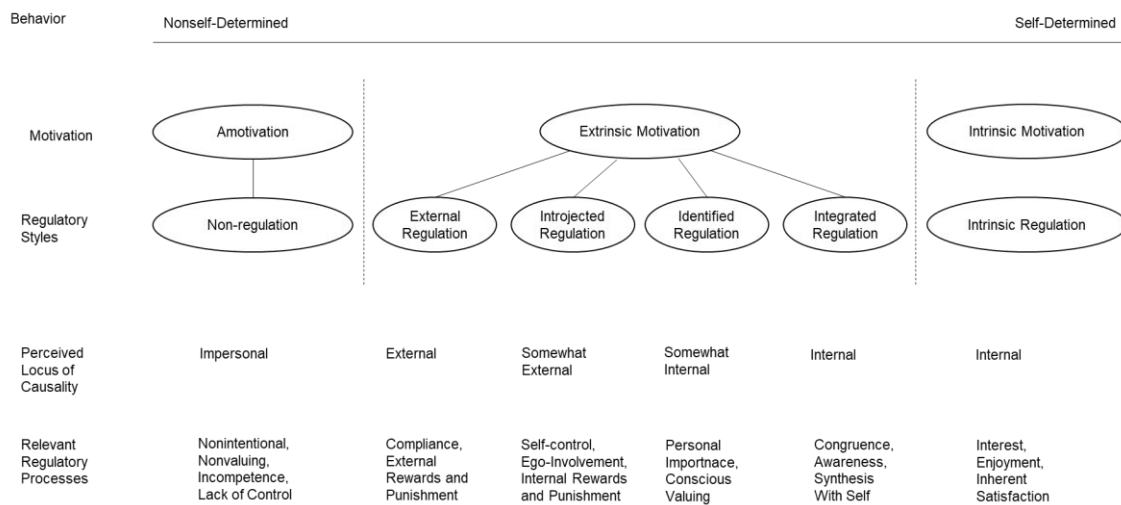


Abbildung 3

Selbstbestimmtheits-Kontinuum menschlicher Motivation nach Ryan & Deci (2000b)

Ein zentraler Ausgangspunkt für das Modell von Ryan & Deci liegt in empirischen Befunden, nach denen eine zusätzlich angebotene extrinsische Belohnung, die erwartet und erreichbar ist, eine vorhandene intrinsische Motivation reduziert (Deci et al., 1999). Deci et al. (ebd.) erklären dies durch eine Verschiebung der handlungsleitenden Quelle der Motivation und des *Perceived Locus of Causality* von der internalen auf die externe Ebene. Motivation wird in ihrem Modell auf dem Kontinuum zwischen nicht-selbstbestimmt und selbstbestimmtem Verhalten insbesondere durch die Art der kognitiven Regulation gekennzeichnet. Demnach kann auch in der extrinsischen

Motivation eine Selbstregulation erfolgen, bei der die wahrgenommene Ursächlichkeit der Handlung (*Perceived Locus of Causality*) und die kognitiven Regulationsprozesse verschiedenen Grade von Internalisierung aufweisen können. So kann in einer *introjiziert regulierten* extrinsischen Motivation unter anderem durch Selbstkontrolle und internalisierte Belohnungen oder Bestrafungen bereits eine größere Integration der Motivation in das Selbst vorliegen, als bei einer rein *external regulierten*, die insbesondere durch äußere Belohnungen und Bestrafungen funktioniert. Einen weiteren Zwischenschritt stelle die *identifiziert regulierte* extrinsischen Motivation dar. Hier werden die von außen kommenden Anreize bereits mit einer persönlichen Bedeutung und einer bewussten Wertschätzung verbunden. Diese Form der Regulation wird von Ryan & Deci (2000b) bereits als eher internal eingestuft. Die am stärksten selbstregulierte Form der extrinsischen Motivation stellt jedoch die *integriert regulierte* extrinsische Motivation dar. Diese liegt vor, wenn unter anderem die persönliche Übereinstimmung mit den extrinsischen Anreizen gegeben ist und diese eine Form von Synthese mit dem Selbst eingegangen sind (ebd.).

Eine inhaltliche Differenzierung innerhalb der intrinsischen Motivation nehmen Vallerand et al. (1989) im Rahmen der Entwicklung der Échelle de Motivation en Éducation (EME), die später als Academic Motivation Scale ins Englische übersetzt wurde (Vallerand, Pelletier et al. 1992), vor. Die Autoren schlagen vor, intrinsische Motivation nicht als eindimensionales Konstrukt zu behandeln, sondern in drei unterschiedliche Facetten zu unterteilen: intrinsische Motivation *to know*, die das Interesse am Erwerb neuen Wissens und am Verstehen von Zusammenhängen beschreibt; intrinsische Motivation *to accomplish*, die auf das Bedürfnis verweist, Herausforderungen zu bewältigen und persönliche Kompetenzerfahrungen zu machen; sowie intrinsische Motivation *to experience stimulation*, die auf das Erleben positiver affektiver Zustände

während des Lernprozesses zielt. Diese differenzierte Betrachtung ermöglicht eine präzisere Analyse selbstbestimmten Lernverhaltens und eröffnet Anschlussmöglichkeiten für die empirische Erfassung motivationaler Nuancen in Bildungskontexten.

Grundsätzlich verstehen Ryan und Deci die Selbstbestimmungstheorie als eine Makrotheorie der menschlichen Motivation, Persönlichkeitsentwicklung und des Wohlbefindens (*well-being*), die sich aus fünf Mini-Theorien zusammensetzt. Eine dieser Theorien ist die Goal Contents Theory. Nach dieser Theorie werden Zufriedenheit und Wohlbefinden insbesondere durch die Realisierung von intrinsischen Zielsetzungen erreicht und nicht durch das Umsetzen extrinsischer Ziele (Deci & Ryan, 2000; Ryan, 2009). Damit erlaubt diese Theorie eine Prognose der relativen Effekte von extrinsischen und intrinsischen Motiven auf die Zufriedenheit im Rahmen der Handlungsdurchführung.

Für die vorliegende Arbeit bietet die differenzierte Unterscheidung von handlungsleitenden Anreizen in intrinsische und extrinsische Motive nach der Selbstbestimmungstheorie eine geeignete theoretische Grundlage für ein besseres Verständnis der Motive für höherqualifizierende Weiterbildung sowie für deren Klassifikation und die weitere Untersuchung von Wirkzusammenhängen im Handlungsgeschehen.

2.1.5 Volition und volitionale Kompetenzen

Dem motivationalen Rahmenmodell von Keller folgend (Abschnitt 2.1.1) stellen die Motive nicht nur einen Ausgangspunkt des motivierten Handelns und der Handlungsinitiierung dar, sondern wirken sich auch indirekt auf das weitere Handlungsgeschehen im Sinne der Ausdauer und der Leistung aus. Jedoch kommt mit der Umsetzung der Handlung eine weitere zentrale Komponente die Selbstregulation zum motivationalen Geschehen hinzu, die im Zusammenhang mit motivationalen Theorien

auch synonym als Volition bezeichnet wird. Insbesondere durch die Arbeiten von Kanfer (1970) und Bandura (1990) wurde die Unterscheidung von Motivation und Volition auf eine neue empirische Basis gestellt. Im Kern bezeichnet die Volition das bewusste und willentliche Umsetzen und Verfolgen von Handlungszielen durch die Regulation der eigenen Gedanken, Emotionen und Handlungen und in einem Kreisschluss auch die Steuerung der handlungsleitenden Motive. Heckhausen beschreibt die Volition wie folgt:

„What is needed beyond the wish and the decision for a goal (as the result of motivational consideration) is a volitional commitment that is binding and specific enough to help the individual to start the relevant action and carry it through to goal attainment, even if unforeseen distractions or obstacles come in the way.“ (2007, S. 163f)

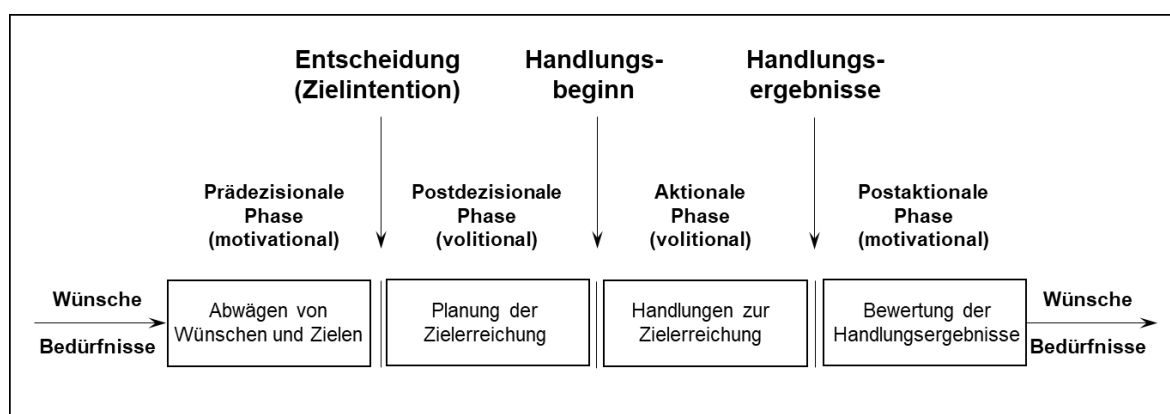


Abbildung 4

Rubikon-Modell der Handlungsphasen in eigener Darstellung nach Heckhausen & Gollwitzer (1987)

Eine weit verbreitete Theorie über das Zusammenspiel von motivationalen und volitionalen Elementen ist das Rubikon-Modell der Handlungsphasen von Heckhausen

und Gollwitzer (1987). Heckhausen und Gollwitzer nehmen vier Handlungsphasen an (Abbildung 4).

Zu Beginn einer Handlung steht eine prädezisionale Phase, in der die Aufnahme einer Zielverfolgung abgewogen wird. Erfolgt eine Festlegung auf das Ziel, ist der sinnbildliche Rubikon in Anlehnung an einen Feldzug Julius Caesars überschritten und die Umsetzung wird eingeleitet. Dies geschieht zunächst durch die präaktionale Planungsphase, in der darüber entschieden wird, in welcher Weise und zu welchem Zeitpunkt das Ziel verfolgt wird. Dem folgt die aktionale Phase mit der zielverfolgenden Handlung. In der abschließenden postaktionalen Phase wird der Erfolg der Handlung bewertet. Die Planungs- und Handlungsphase werden dabei als volitionale Phasen kategorisiert, während die Abwägephase und die Bewertungsphase als motivational beschrieben werden. Wenngleich das Modell einen großen Einfluss besitzt, ist es dennoch auch einiger Kritik ausgesetzt. So lässt sich etwa die Linearität des Ablaufs der Phasen durchaus in Frage stellen, ebenso wie die Trennschärfe der zeitlichen Trennung motivationaler und volitionaler Handlungskomponenten. Dennoch bietet das Modell eine sehr einsichtsreiche Darstellung der volitionalen Elemente des Handlungsgeschehens.

Während die Volition in jedem motivationalen Geschehen eine Rolle spielt, so ist sie dennoch für den Gegenstand dieser Arbeit, der in der Verfolgung von mehrjährigen individuellen Weiterbildungszielen verortet ist, von einer ganz besonderen Bedeutung. So führt auch Heckhausen aus, dass für herausfordernde und langfristige Entwicklungsziele, wie beispielsweise Karriere- oder Familienpläne die volitionalen Prozesse eine besonders große Rolle spielen, da diese Ziele nicht permanent verfolgt werden können und sich daher im Zeitverlauf zwangsläufig immer wieder mit der Verfolgung anderer alltäglicher Ziele abwechseln, so dass die Selbstregulation von ausschlaggebender Bedeutung ist, um

diese Entwicklungsziele nach der Handlungsunterbrechung immer wieder aufzunehmen und aktiv zu verfolgen (ebd.).

Volitionale Kompetenzen. Im vorherigen Abschnitt wurde anhand des Rubikon-Modells der Handlungsphasen von Heckhausen und Gollwitzer (1987) die zentrale Bedeutung der Selbstregulation als volitionale Komponente für die Umsetzung von Handlungszielen im Rahmen motivierten Handelns herausgestellt. Damit wird im Weiteren angenommen, dass neben den notwendigen Wissensbeständen und technischen Fähigkeiten einer Person, für die Umsetzung einer Handlung auch die Selbstregulationsfähigkeiten im Sinne der volitionalen Kompetenzen einen entscheidenden Einfluss auf den Erfolg der Handlungsumsetzung nehmen. In diesem Zusammenhang werden die Begriffe der motivationalen und volitionalen Kompetenzen verwendet. Das Begriffspaar wird erstmals von Rheinberg (2002, S. 193) eingeführt, der die motivationale Kompetenz definiert als „die Fähigkeit, aktuelle und künftige Situationen so mit den eigenen Tätigkeitsvorlieben in Einklang zu bringen, dass effizientes Handeln auch ohne ständige Willensanstrengung möglich wird.“ Volitionale Kompetenz beschreibt Rheinberg (ebd.) dagegen als die „Fähigkeit zum willensgesteuerten Handeln“, die dann notwendig wird, wenn eine Diskrepanz zwischen den eigenen motivspezifischen Tätigkeitsvorlieben und den angestrebten Zielen und Handlungsbedingungen besteht. Damit besitzt die volitionale Kompetenz im Handlungsprozess insbesondere eine kompensatorische Rolle für einen Mangel an intrinsischer Motivation. Spinath (2018) fasst aufbauend auf Rheinberg beide Begrifflichkeiten zusammen. Nach ihrer Definition dienen motivationsbezogenen Kompetenzen

„der Regulation von Motivation und Volition und gehören zu den selbstregulatorischen Kompetenzen. Sie beruhen auf der Kenntnis und Anwendung

von motivations- und volitionssteigernden Überzeugungen und Strategien. Durch diese Kompetenzen können sich Personen über ihre motivationalen Präferenzen hinaus zielführend auf Situationen einstellen und damit gewünschte Ergebnisse maximieren.“. (Spinath, 2018, S. 14)

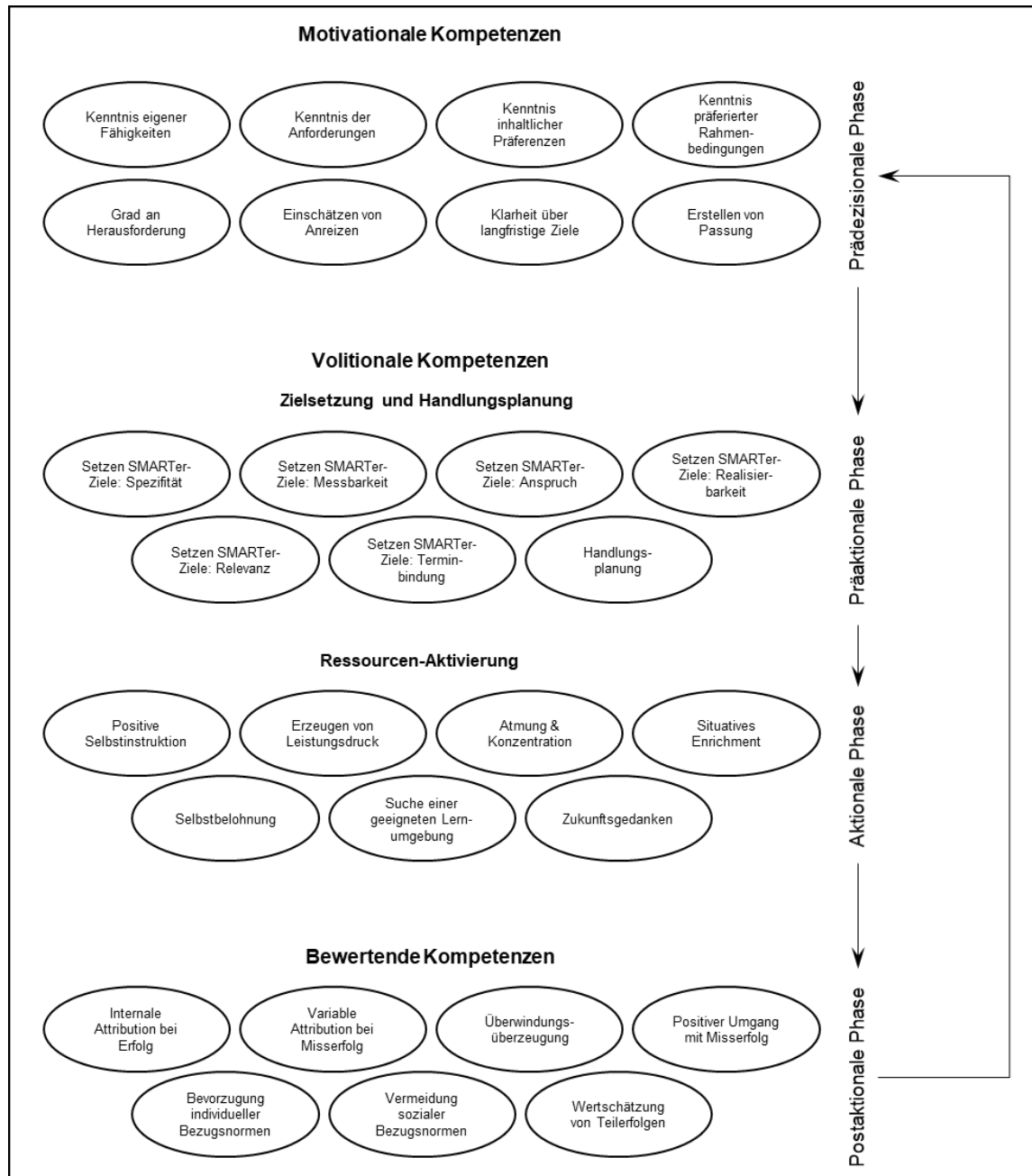


Abbildung 5

Modell motivationsbezogener Kompetenzen nach Spinath (2018)

Ein Modell der motivationsbezogenen Kompetenzen wurde von Spinath (2005) und Schaller & Spinath (2017) entwickelt. Es orientiert sich an den vier Handlungsphasen des Rubikon-Modells von Heckhausen und Gollwitzer (Abschnitt 2.1.5) und differenziert zwischen motivationalen Kompetenzen in der prädeziSIONalen Phase, volitionalen Kompetenzen in den präaktionalen und aktionalen Phasen sowie bewertenden Kompetenzen in der postaktionalen Phase (Abbildung 5).

Das Modell ist auf einen praktischen Einsatz in der Forschung hin ausgerichtet und bietet eine Grundlage zur empirischen Messung der jeweiligen motivationalen Kompetenzbereiche in Form der Selbstberichtsskalen zur Erfassung motivationsbezogener Kompetenzen (MOBEKO) (Schaller & Spinath, 2017).

2.2 Weiterbildung

Die vorliegende Arbeit untersucht die Teilnahme an abschlussbezogenen Formaten der wissenschaftlichen Weiterbildung unter motivationalen Gesichtspunkten. Zur Eingrenzung und Darstellung dieser besonderen Weiterbildungskategorie erfolgt im diesem Abschnitt zunächst eine allgemeine Definition des Weiterbildungsbegriffs und eine Systematisierung und Beschreibung unterschiedlicher Weiterbildungsformen mit einer abschließenden Einordnung der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung in diesen Gesamtkontext.

2.2.1 Konzeptualisierung und Systematik von Weiterbildung

Die sprachliche Herkunft des Begriffs *bilden* im Sinne von *Formen* oder *Gestalt geben*, reicht zurück bis in das 9. Jahrhundert (Pfeifer 1995, S. 137f). Im 17. und 18. Jahrhundert unter dem Einfluss der bürgerlich-humanistischen Pädagogik etabliert sich die heute

bekannte Bedeutung von Bildung als Vorgang des Entfaltens geistiger Anlagen sowie des Prozesses und Ergebnisses von Erziehung und Schulung (ebd.).

Während die Kindheit bereits mit der Verbreitung der Schulpflicht in Deutschland, insbesondere im 18. und 19. Jahrhundert, als eine Zeit des strukturierten Lernens angelegt war, blieb die Bildung im Erwachsenenalter noch über längere Zeit ein Privileg der höheren gesellschaftlichen Schichten, denen die dafür notwendige Freizeit zur Verfügung stand. Eine Erwachsenenbildung wird in der Breite der Bevölkerung erst mit der Durchsetzung des Achtstundentags, eines zusammenhängenden Wochenendes und des bezahlten Urlaubs am Anfang des 20. Jahrhunderts möglich, die eine zeitliche Basis schufen, auf deren Grundlage eine individuelle Teilnahme an strukturierten Bildungsprozessen neben dem Beruf erfolgen konnte (Seitter, 2015, S. 806). Die frühe Form der Erwachsenenbildung um 1900 beschreibt Seitter (2012, S. 139) als „wissenschaftsorientierte(n) Bildungspflege für den interessierten Erwachsenen ohne Verpflichtungscharakter und gesellschaftliche Selektionswirkung“.

Ab den 1960er Jahren tritt zu dem Begriff der Erwachsenenbildung derjenige der Weiterbildung hinzu, ausgehend von der Bildungsreform der 1960er und 70er Jahre und dem *Strukturplan für das Bildungswesen* des Deutschen Bildungsrats (ebd.). Der Deutsche Bildungsrat definiert Weiterbildung darin als

„Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase [...] Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet.“ (1970, S. 197)

In diesem weit gefassten Begriff von Weiterbildung spiegelt sich die *realistische Wende* in der Erwachsenenbildung, in der sich nach langer Zeit der Fokussierung allgemeine und politische Bildung eine Öffnung für berufsbezogene Inhalte vollzieht

(Gnahn, 2013, S. 28f). Im Ergebnis fällt eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Lernaktivitäten unter den Weiterbildungsbegriff, die im Folgenden systematisiert dargestellt werden.

Kategorien von Weiterbildungsaktivitäten. Für eine Systematisierung von Weiterbildungsaktivitäten wird an dieser Stelle als ein Unterscheidungsmerkmal deren grundlegende inhaltliche Ausrichtung und als ein zweites Merkmal der Grad an Institutionalisierung betrachtet.

Inhaltlich kann unterschieden werden zwischen der beruflichen Weiterbildung, in der berufsbezogene Kompetenzen vermittelt werden, der politischen Weiterbildung, die einen „Beitrag zu einer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung und zur Weiterentwicklung einer demokratischen politischen Kultur“ (Kulturministerkonferenz, 1998) leisten soll sowie der allgemeinen Weiterbildung, der sich sämtliche Lernaktivitäten ohne beruflichen oder politischen Bezug zuordnen lassen. Hierzu muss jedoch erwähnt werden, dass eine trennscharfe Abgrenzung zwischen allgemeiner Weiterbildung und beruflicher Weiterbildung nicht immer möglich ist, da die teilnehmerbezogenen Verwendungszusammenhänge von Weiterbildungen durchaus unterschiedlich sind (Schiersmann, 2007). Und auch eine klare Abgrenzung zwischen allgemeiner Weiterbildung und politischer Weiterbildung ist nicht allgemein geteilt – so ordnet etwa Dehnbostel (2008) die politische Weiterbildung als eine Form allgemeiner Weiterbildung ein.

In Hinblick auf den Institutionalisierungsgrad wird insbesondere zwischen informellem Lernen und non-formaler sowie formaler Bildung unterschieden. Diese Einteilung hat in Deutschland einen besonderen Bedeutungszuwachs erfahren, nachdem sie von der Europäischen Kommission (2005, S. 22f) verwendet wurde, um eine einheitliche Definition und Operationalisierung von Weiterbildungsverhalten als

Grundlage für eine gemeinsame repräsentative europäische Forschung zu diesem Thema in Form der Adult Education Survey vorzunehmen (Bilger & Rosenblatt, 2008). In diesem Modell findet zunächst eine Abgrenzung zwischen zufälligem Lernen und intentionalen Lernaktivitäten statt (Abbildung 6). Während zufälliges Lernen in der alltäglichen Auseinandersetzung mit der Umwelt geschieht, wird das intentionale Lernen von Erwachsenen definiert als „a deliberate search for knowledge, skills, competences or attitudes of lasting value“ (Europäische Kommission, 2005, S. 20). Es zeichnet sich besonders durch die beiden Merkmale der Intentionalität und der Organisiertheit aus, wobei Letzteres auch in Form von Selbstorganisation vorliegen kann. Intentionales Lernen stellt damit eine Form des zielgerichteten Handelns dar, wobei neben expliziten Zielen auch implizite Ziele handlungsauslösend sein können (ebd.).

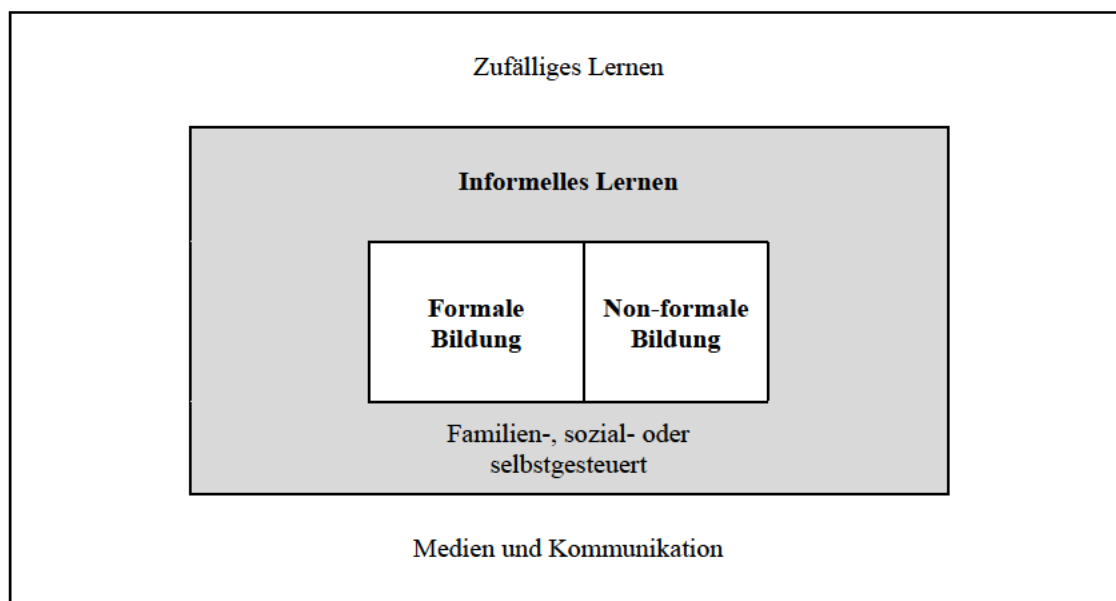


Abbildung 6

Modell der Lern- und Bildungsarten (nach European Commission, 2005)

Intentionales Lernen von Erwachsenen kann weiter unterteilt werden in das nicht-institutionalisierte informelle Lernen auf der einen Seite und die institutionalisierte Bildung in non-formaler und formaler Form auf der anderen Seite. Das zentrale Unterscheidungsmerkmal dieser Lernformen ist der Grad der Institutionalisierung. In ihrem Handbuch zur Klassifikation von Lernaktivitäten definiert die Europäische Kommission (2006, S. 14) institutionalisierte Lernaktivitäten als „an organisation providing structured arrangements (which must include a student-teacher-relationship), especially designed for education and learning.“ Es handelt sich damit um ein organisiertes Lernen mit einem didaktischen Konzept in einer spezifischen Umgebung.

Als formale Bildung wird die institutionalisierte Bildungsaktivität dann angesehen, wenn ihr Abschluss zu einer formalen Bildungsqualifikation führt, die in den nationalen Qualifikationsrahmen eines Landes eingeordnet werden kann (ebd., S. 15). Formale Bildung erfüllt damit das Merkmal der Institutionalisierung in der höchsten Ausprägung und übertragen auf Deutschland, fällt darunter das öffentlich zugängliche Bildungssystem mit seinen beruflichen und akademischen Abschlüssen. Als non-formale Bildung gelten dagegen diejenigen institutionalisierten Lernaktivitäten, die zu keiner Qualifikation im Sinne des nationalen Qualifikationsrahmens führen.

Unter informellem Lernen werden im Gegensatz dazu solche Lernaktivitäten gefasst, die aus der Perspektive des Lernenden zwar intentional und organisiert sind, die aber nicht von einer Bildungsinstitution ausgerichtet werden und keinem festen didaktischen Konzept folgen. Diese Form des Lernens kann in allen Lebensbereichen erfolgen, wie der Familie, dem Freundeskreis oder dem Arbeitsumfeld.

Im Ergebnis lässt sich durch die Merkmalskombination aus der inhaltlichen Ausrichtung und dem Institutionalisierungsgrad ein grobes Raster von Kategorien ableiten, in dem sich sämtliche Weiterbildungsaktivitäten einordnen lassen (Tabelle 3).

Eine Einschränkung dieses Rasters besteht darin, dass es keine formale politische Weiterbildung gibt.

Tabelle 3

*Kategorien von Weiterbildungsaktivitäten nach inhaltlicher Ausrichtung und
Institutionalisierungsgrad*

	Informelles Lernen	Non-formales Lernen	Formales Lernen
Allgemeine Weiterbildung	Informelle allgemeine Weiterbildung <i>Beispiele: Lesen von Texten oder Anschauen von Videos zu Themen von privatem Interesse</i>	Non-formale allgemeine Weiterbildung <i>Beispiele: Teilnahme an VHS- oder Online-Kursen zu Themen von privatem Interesse</i>	Formale allgemeine Weiterbildung <i>Beispiele: Teilnahme an Kursen zum Erwerb von Lizenzen für private Aktivitäten (Trainer-Lizenz, Jagdschein, etc.)</i>
Politische Weiterbildung	Informelle politische Weiterbildung <i>Beispiele: Lesen von Texten oder Anschauen von Videos zu politischen Themen</i>	Non-formale politische Weiterbildung <i>Beispiele: Workshops von Vereinen zur Information über politische Themen</i>	-
Berufliche Weiterbildung	Informelle berufliche Weiterbildung <i>Beispiele: Lesen von Texten oder Anschauen von Videos zu berufsbezogenen Themen</i>	Non-formale berufliche Weiterbildung <i>Beispiele: Betriebliche und außerbetriebliche Schulungen zu berufsbezogenen Themen</i>	Formale berufliche Weiterbildung <i>Beispiel: Berufsbezogene Fortbildungen und Studienaktivitäten mit Abschluss</i>

Der Gegenstand dieser Arbeit ist die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung. In einer ersten Verortung lässt sich diese Art von Weiterbildung der Kategorie der formalen beruflichen Weiterbildung zuordnen – unter der Voraussetzung, dass der Erwerb des wissenschaftlichen Abschlusses unter einer berufsbezogenen Zielsetzung erfolgt. Falls eine abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung aus einem rein privatem Interesse erfolgt, wäre sie aus der Perspektive der Teilnehmenden als eine formale allgemeine Weiterbildung zu verstehen.

Um das Verständnis des Gegenstandes weiter zu schärfen wird in den folgenden beiden Abschnitten näher auf die Weiterbildungsmerkmale *beruflich*, *wissenschaftlich*, *abschlussbezogen* und *höherqualifizierend* eingegangen.

2.2.2 Berufliche Weiterbildung

Wie in den vorherigen Abschnitten bereits eingeführt, bildet die berufliche Weiterbildung eine eigene Form von Weiterbildungsaktivitäten, die sich gegen allgemeine und politische Weiterbildung abgrenzen lässt und insbesondere ab den 1980er Jahren einen großen Bedeutungszuwachs erfahren hat (Dehnbostel, 2008). Im Versuch einer allgemeingültigen Definition spannt Schiersmann (2007, S. 41) zunächst einen bewusst weitgefassten Rahmen und zählt zur beruflichen Weiterbildung „alle Formen, die zur beruflichen Kompetenzentwicklung beitragen und die nach dem Abschluss einer ersten Bildungsphase im Jugendalter stattfinden.“ Diese Definition ergänzt sie um eine Unterscheidung in formale und informelle Lernkontexte beruflicher Weiterbildung und setzt damit auf ein zweistufiges Modell der Institutionalisierungsgrade in bewusster Abgrenzung zu dem dreistufigen Modell der Europäischen Kommission (Abschnitt 1.2).

Eine Systematik der verschiedenen Formate von beruflicher Weiterbildung kann nach Dehnbostel (2008) vorgenommen werden, der zunächst drei übergeordnete Kategorien beruflicher Weiterbildung unterscheidet: 1. Fortbildung, 2. Umschulung und 3. Lernen im Prozess (Abbildung 7). Unter die Fortbildung zählen nach diesem Modell die Anpassungsfortbildung, die eine Angleichung von Kenntnissen und Fertigkeiten an veränderte Anforderungen am Arbeitsplatz zum Ziel hat, sowie die Aufstiegsfortbildung, die in der Regel für eine höhere berufliche Position qualifiziert. Unter Umschulung wird eine Qualifizierung für einen anderen Beruf nach einem bereits erfolgten ersten berufsqualifizierenden Abschluss verstanden, die sowohl auf Ausbildungsberufe wie auch

auf Erwerbsberufe oder berufliche Tätigkeiten ausgerichtet sein kann. Sowohl Fortbildungen als auch Umschulungen können als formale berufliche Weiterbildungen beschrieben werden. Als drittes Element beruflicher Weiterbildung führt Dehnbostel (ebd.) das Lernen im Prozess der Arbeit (engl. *on-the-job training*) an. Darunter werden die formellen und informellen berufsbezogenen Lernprozesse verstanden, die am Arbeitsort und innerhalb der Arbeitstätigkeit verortet sind.

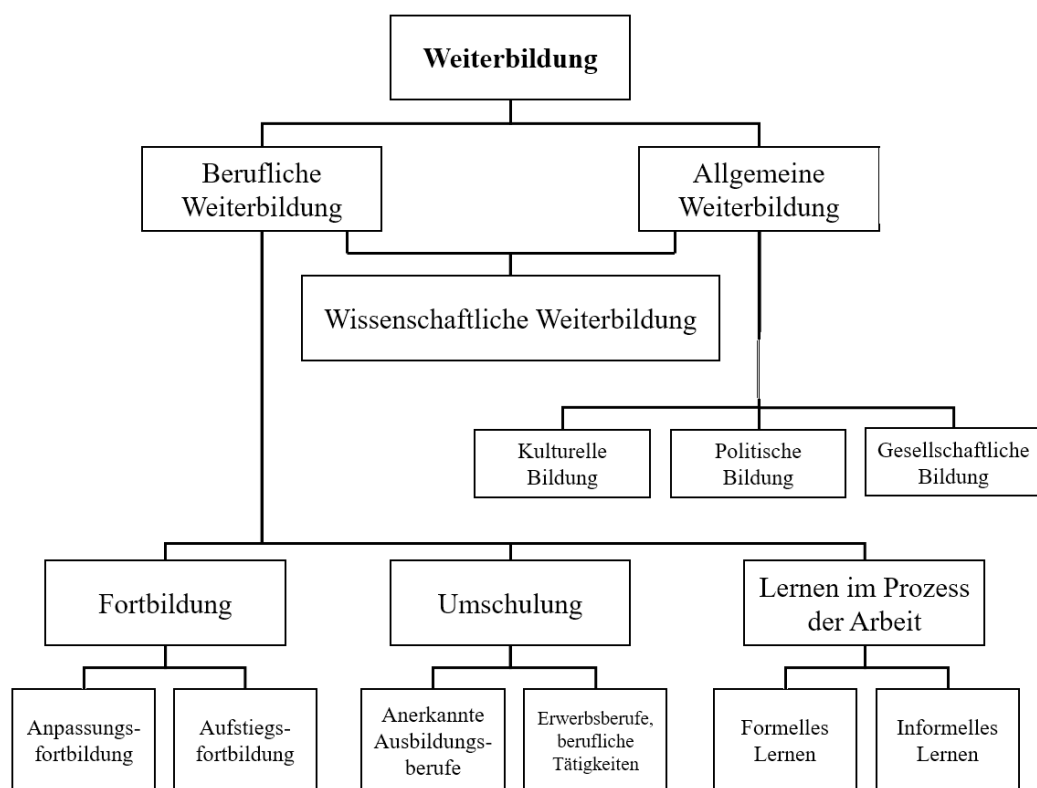


Abbildung 7

Gliederung der Weiterbildung nach Dehnbostel (2008)

Während Dehnbostel berufliche Weiterbildung klar von allgemeiner Weiterbildung abgrenzt, ordnet er die wissenschaftliche Weiterbildung in seinem Modell bemerkenswerterweise sowohl zwischen als auch unterhalb von beruflicher und

allgemeiner Weiterbildung ein. Ohne eine weitergehende Definition wissenschaftlicher Weiterbildung oder eine Erläuterung des genauen Zusammenspiels beider Weiterbildungsformen vorzunehmen, beschreibt er damit eine Integration der wissenschaftlichen Weiterbildung in den Kontext beruflicher Weiterbildung.

2.2.3 Wissenschaftliche Weiterbildung

Im folgenden Abschnitt erfolgt eine einführende Darstellung des Gegenstands der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die wissenschaftliche Weiterbildung blickt in einzelnen Disziplinen bereits auf eine lange Tradition zurück. So schreibt Kutner bereits 1900 über behördlich veranlasste und kostenlos angebotene universitäre Weiterbildung für Mediziner in Berlin: „Die segensreiche Wirkung dieser Institution liegt darin, dass die Curisten Gelegenheit finden, gerade diejenigen Kenntnisse aufzufrischen und nach dem jeweiligen Stande der Wissenschaft zu ergänzen, welcher sie in der Ausübung ihres speziellen Berufes am nothwendigsten bedürfen“ (ebd., S. 777). Das hier zum Ausdruck kommende Verständnis von Weiterbildung lässt sich am ehesten mit den heutigen beruflichen Anpassungsfortbildungen vergleichen, in denen berufliche Kompetenzen erhalten, erweitert oder an technische Neuerungen angepasst werden.

Trotz solcher frühen Beispiele sehen Jütte & Lobe (2020) eine umfassende Institutionalisierung von wissenschaftlicher Weiterbildung nach dem heutigen Begriffsverständnis erst in den 1970er-Jahren. Wolter & Schäfer (2018) verorten den Beginn dieser Entwicklung nach 1945, als Wissenschaftler nach ihrer Rückkehr aus dem Exil nach Ende des zweiten Weltkrieges und der Nazi-Herrschaft unter dem Eindruck ihrer persönlichen Erfahrungen mit den angelsächsischen Ansätzen einer universitären Weiterbildung versuchen, ähnliche Modelle an deutschen Hochschulen zu etablieren, wie etwa die Göttinger Seminarkurse in den 1950er-Jahren, die jedoch zunächst noch

außerhalb von Hochschulen in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung durchgeführt werden (ebd., S. 10). In den 1960er-Jahren werden dann eine Reihe von Hochschul- und Studienreformen – insbesondere durch den Wissenschaftsrat – angestoßen, die zu einer verstärkten Institutionalisierung von Weiterbildung an Hochschulen führen (ebd., S. 11). Nach Wolter & Schäfer (ebd., S. 11) wird dadurch das bereits bestehende Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung als Dienstleistung für die Erwachsenenbildung ergänzt durch das Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung als „Teil des eigenen institutionellen Lehr- und Ausbildungsauftrages mit dem Ziel der Weiterqualifizierung von Hochschulabsolvent/inn/en“. 1976 wird dann im Hochschulrahmengesetz (HRG) die Weiterbildung als Auftrag der Hochschulen verankert mit den drei zentralen Komponenten: Mitwirkung an der Erwachsenenbildung, Angebot von weiterbildenden Studienformaten und der Förderung der Weiterbildung des eigenen Personals (ebd.). Ab den 1990er-Jahren erfährt die wissenschaftliche Weiterbildung verstärkte Aufmerksamkeit, die sich unter anderem aus dem Geschehen rund um die Bologna-Reform und die Abstufung der Studienstruktur ableitet (Lobe, 2020).

Damit kann unter dem Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung heute eine Vielzahl von Aktivitäten verstanden werden, die von EDV-Schulungen für das Verwaltungspersonal an Hochschulen, über öffentliche Veranstaltungsreihen in Zusammenarbeit mit anderen Bildungsträgern wie Volkshochschulen bis hin zu mehrjährigen weiterbildenden Studienprogrammen für Berufstätige. So ist es schwierig, eine allgemeingültige Definition von wissenschaftlicher Weiterbildung zu erbringen. Martens und Peyer (2014) zeigen die teils erheblichen Unterschiede zwischen verschiedenen Autoren bei der Eingrenzung des Begriffs der wissenschaftlichen Weiterbildung. Für diese Arbeit wird der Definition von Wolter (2011) gefolgt, der drei zentrale Definitionskriterien benennt:

1. Hochschulabsolventen als primäre Adressaten
2. Wissenschaftliche Einrichtungen als Anbieter
3. Wissenschaftliches Anspruchsniveau der Angebote

Unter diese Definition fallen unterschiedliche Weiterbildungsangebote, die von *in house-Angeboten* für Unternehmen über Seniorenprogramme bis hin zu Zertifikatsprogrammen und letztlich auch zu weiterbildenden Studiengängen mit eigenen Hochschulabschlüssen führen (ebd., S. 11). In der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung kommt dem abschlussbezogenen Weiterbildungsstudium eine wachsende Bedeutung zu und in den letzten Jahrzehnten hat es sich zu einem wichtigen Bestandteil der Hochschulbildung entwickelt.

2.2.4 Abschlussbezogene Weiterbildung

Formale Bildungsaktivitäten führen wie in Abschnitt 2.1 dargestellt in der Regel zu Zeugnissen und Zertifikaten, die dem Nachweis des erworbenen Wissens und der Kompetenzen gegenüber Dritten dienen. Aus der Vielzahl dieser Bildungsaktivitäten nehmen diejenigen einen besonderen Stellenwert ein, deren Abschluss den Zugang zu weiteren höheren Bildungsformen ermöglicht oder für die Ausübung einer bestimmten beruflichen Tätigkeit qualifiziert und die damit eine Selektionsfunktion besitzen.

Innerhalb dieser zentralen Gruppe von abschlussbezogenen formalen Bildungsaktivitäten kann grundsätzlich zwischen schulischen Bildungsabschlüssen, berufsqualifizierenden Bildungsabschlüssen und dezidierten Weiterbildungsabschlüssen unterschieden werden, wobei letztere in der Regel auf einem ersten berufsqualifizierenden Bildungsabschluss aufbauen – beispielsweise kann ein Meistertitel im Handwerk erst angestrebt werden, nachdem eine abgeschlossene Berufsausbildung in dem jeweiligen Gewerk vorliegt.

Zum Verständnis der institutionellen Rolle abschlussbezogener Weiterbildung im deutschen Bildungssystem trägt der Blick auf die zentralen Bildungsinstitutionen und Abschlüsse bei. In der Gesamtschau besteht das komplexe Bildungssystem in Deutschland aus einer Vielzahl von aufeinander aufbauenden formalen Bildungsaktivitäten und zugehörigen Abschlüssen, die in dieser Arbeit nur in stark vereinfachter Form dargestellt werden können (Abbildung 8).

Primarbereich	Sekundarbereich I	Sekundarbereich II	Tertiärbereich	Quartärbereich (Weiterbildung)
Grundschule	Gymnasium: Realschulabschluss Realschule: Realschulabschluss Hauptschule: Hauptschulabschluss	Gymnasium (Oberstufe): Fachhochschulreife; Hochschulreife Berufsbildende Schule: Realschulabschluss, Fachhochschulreife, Hochschulreife, Berufsabschluss Abendschule: Realschulabschluss, Fachhochschulreife, Hochschulreife	Hochschule: Studienabschluss (Diplom, Bachelor, Master, Doktor) Berufsakademie: Studienabschluss (BA-Diplom/BA-Bachelor) Berufsfachschule: Realschulabschluss, Fachhochschulreife, Hochschulreife, Berufsabschluss	Hochschule: Studienabschluss (Diplom, Bachelor, Master, Doktor); Hochschulzertifikate Fachschule: Staatlich geprüfter Berufsabschluss

Abbildung 8

Vereinfachte Darstellung des deutschen Bildungssystems mit seinen Institutionen und Schul- sowie Berufsabschlüssen⁴

Abschlussbezogene Weiterbildungen sind innerhalb des Bildungssystems im sogenannten Quartärbereich angesiedelt und grenzen sich von anderen formalen Bildungsaktivitäten dadurch ab, dass sie eine Wiederaufnahme von Bildungsaktivitäten

⁴ Die erschöpfende Darstellung des föderalen Bildungssystems Deutschlands mit allen länderspezifischen Regelungen und Übergangswegen würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten. Daher erfolgt an dieser Stelle eine vereinfachte Form, aus der die Kernelemente des Systems hervorgehen.

nach einer Phase der ausschließlichen Berufstätigkeit darstellen und dabei auf den bestehenden Bildungsabschlüssen der Teilnehmenden aufbauen.

Eine wesentliche Rolle für die abschlussbezogene Weiterbildung spielt das Konzept einer Hierarchie der damit verbundenen formalen Qualifikationen. Dieser Gedanke kommt exemplarisch zum Ausdruck in dem Begriff der *Aufstiegsfortbildung*, der insbesondere innerhalb der beruflichen Bildung Anwendung findet. Verbunden wird mit dem Mehrwert solcher Weiterbildungen neben dem Zuwachs an individuellen Kompetenzen auch eine erfolgreichere ökonomische Positionierung auf dem Arbeitsmarkt. Dies bestätigt sich in Analysen des Arbeitsmarkts in Deutschland, die zeigen, dass höhere Bildungs- und Weiterbildungsabschlüsse mit einem höheren Lebens Einkommen (Dummert et al., 2017) und im Berufseinstieg auch mit einem geringeren Risiko für Arbeitslosigkeit (Gangl, 2003) einhergehen.

Um die Hierarchie von Bildungsabschlüssen transparent zu machen, bietet der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) ein wertvolles Werkzeug. Dieser wurde in Deutschland seit 2006 auf eine Initiative der Europäischen Union zur Schaffung von einer höheren Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen in EU-Staaten hin entwickelt und 2013 von der Kultusministerkonferenz (2013) in die Umsetzung gebracht. Seitdem werden formale Bildungsabschlüsse in Deutschland in die Systematik des DQR eingeordnet. Im Kern dieser Systematik werden die Bildungsabschlüsse acht Niveaustufen zugeordnet (Tabelle 4).

Mithilfe des DQR lassen sich nun Wege der Höherqualifizierung durch abschlussbezogene Weiterbildung innerhalb des Bildungssystems nachzeichnen. Als eine Höherqualifizierung kann demnach bezeichnet werden, wenn eine Weiterbildung zu einem Abschluss führt, der auf einem höheren Qualifikationsniveau angesiedelt ist, als der vorherige höchste Bildungsabschluss. So kann innerhalb der beruflichen Bildung

beispielsweise nach einer dualen Berufsausbildung zum Friseur, die auf dem Niveau 4 verortet wird, über eine Meister-Fortbildung an einer Fachschule ein Meistertitel erworben werden, der auf dem Niveau 6 angesiedelt ist.

Tabelle 4

Übersicht zugeordneter Qualifikationen/Qualifikationstypen im Deutschen

Qualifikationsrahmen nach Kultusministerkonferenz (2022)

Niveau	Qualifikationen / Qualifikationstypen
1	Berufsausbildungsvorbereitung [Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB, BvB-Reha); Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)]
2	Berufsausbildungsvorbereitung [Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB, BvB-Reha); Berufsvorbereitungsjahr (BVJ); Einstiegsqualifizierung (EQ)] – Berufsfachschule (Berufliche Grundbildung) – Erster Schulabschluss (ESA)/Hauptschulabschluss (HSA)
3	Duale Berufsausbildung (2-jährige Ausbildungen) – Berufsfachschule (Mittlerer Schulabschluss) – Mittlerer Schulabschluss (MSA)
4	Duale Berufsausbildung (3- und 3 ½-jährige Ausbildungen) – Berufsfachschule (Landesrechtlich geregelte Berufsausbildungen) – Berufsfachschule (Bundesrechtliche Ausbildungsregelungen für Berufe im Gesundheitswesen und in der Altenpflege) – Berufsfachschule (vollqualifizierende Berufsausbildung nach BBiG/HwO) – Fachhochschulreife (FHR) – Fachgebundene Hochschulreife (FgbHR) – Allgemeine Hochschulreife (AHR) – Berufliche Umschulung nach BBiG (Niveau 4) [Fachkraft Bodenverkehrsdienst im Luftverkehr (Geprüfte)]
5	IT-Spezialist (Zertifizierter) – Servicetechniker (Geprüfter) – Sonstige berufliche Fortbildungsqualifikationen nach § 53 BBiG bzw. § 42 a HwO (Niveau 5) – Berufliche Fortbildungsqualifikationen nach § 54 BBiG bzw. § 42 a HwO (Niveau 5)
6	Bachelor und gleichgestellte Abschlüsse – Fachkaufmann (Geprüfter) – Fachschule (Landesrechtlich geregelte Weiterbildungen) – Fachwirt (Geprüfter) – Meister – Operativer Professional (IT) (Geprüfter) – Sonstige berufliche Fortbildungsqualifikationen nach § 53 BBiG bzw. § 42 a HwO (Niveau 6) 4 – Berufliche Fortbildungsqualifikationen nach § 54 BBiG bzw. § 42 a HwO (Niveau 6)
7	Master und gleichgestellte Abschlüsse – Strategischer Professional (IT) (Geprüfter) – Sonstige berufliche Fortbildungsqualifikationen nach § 53 BBiG bzw. § 42 a HwO (Niveau 7) [Berufspädagoge (Geprüfter); Betriebswirt nach dem Berufsbildungsgesetz (Geprüfter); Betriebswirt nach der Handwerksordnung (Geprüfter); Technischer Betriebswirt (Geprüfter)]
8	Doktorat und äquivalente künstlerische Abschlüsse

2.2.5 Abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung

Überträgt man nun die im vorherigen Abschnitt geschilderte Konzeption von abschlussbezogener und höherqualifizierender Weiterbildung auf die Hochschule, lassen sich die berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengängen als diejenigen Angebote identifizieren, die eine abschlussbezogene Weiterbildung ermöglichen.⁵ Auch können sie in diesem Zuge der individuellen Höherqualifizierung dienen, indem etwa bei einem vorhandenen Bachelorabschluss auf DQR-Niveau 6 über ein berufsbegleitendes Masterstudium ein Abschluss auf dem DQR-Niveau 7 erlangt wird.

Abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung wird in dieser Arbeit somit definiert als die Teilnahme an berufsbegleitenden Studiengängen, die zu einem Bachelor- oder Masterabschluss oder äquivalenten akademischen Titeln der entsprechenden Qualifikationsniveaus führen. Den Adressatenkreis stellt damit eine Untergruppe nicht-traditioneller Studierender dar, die von Schuetze & Slowey (2012) als *recurrent learners* bezeichnet werden, die für einen Abschluss an die Hochschule (zurück) kommen, der in der Regel höher ist als ihre gegenwärtige Qualifikation.

Das Angebot für abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland nimmt einen wachsenden Anteil des Gesamtangebots ein. So weist das Portal Hochschulkompass⁶ im Januar 2025 für Deutschland eine Gesamtzahl von 22.189 Studiengängen aus, von denen 2.119 – also etwa jedes zehnte Programm – als *berufsbegleitend* gelistet werden. Darunter befinden sich 822 berufsbegleitende Bachelorstudiengänge und 1.246 berufsbegleitende Masterstudiengänge. Noch für das

⁵ Hochschulzertifikate werden in dieser Arbeit nicht als eigene berufliche Bildungsabschlüsse im Sinne des deutschen Qualifikationsrahmens verstanden.

⁶ <https://www.hochschulkompass.de>, zuletzt abgerufen am 23.01.2025

Jahr 2011 können Minks, Netz und Völk (2011) in einer Studie der Hochschul-
 Informations-System GmbH (HIS) lediglich 954 entsprechende Studienprogramme
 identifizieren, davon 257 berufsbegleitende Bachelorstudiengänge und 697
 berufsbegleitende Masterstudiengänge. Nach diesen Daten hat sich das Angebot für
 abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb von etwa 14 Jahren mehr
 als verdoppelt. Die Zahl berufsbegleitender Bachelorstudiengänge hat sich dabei mehr als
 verdreifacht, während die Anzahl der Masterstudiengänge etwa um 80 Prozent gestiegen
 ist.

Tabelle 5

Berufsbegleitende Studiengänge in Deutschland nach Abschluss und Fächergruppen

(eigene Darstellung auf Basis des Hochschulkompasses⁷, abgerufen am 23.01.2025)

Fächergruppe	Master/ Magister (Anzahl)	Master/ Magister (Prozent)	Bachelor (Anzahl)	Bachelor (Prozent)
Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften	617	40.8%	313	33.1%
Gesellschafts- und Sozialwissenschaften	269	17.8%	158	16.7%
Ingenieurwissenschaften	223	14.8%	147	15.5%
Medizin, Gesundheitswissenschaften	149	9.9%	166	17.5%
Mathematik, Naturwissenschaften	145	9.6%	105	11.1%
Sprach- und Kulturwissenschaften	38	2.5%	21	2.2%
Kunst, Musik, Design	31	2.1%	24	2.5%
Öffentliche Verwaltung	17	1.1%	1	0.1%
Lehramt	13	0.9%	6	0.6%
Agrar- und Forstwissenschaften	9	0.6%	6	0.6%

⁷ <https://www.hochschulkompass.de>

Richtet man den Blick auf die Fächergruppen hinter der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung, so zeigt sich eine ähnliche Verteilung bei Bachelor- und Masterangeboten (Tabelle 5). Die mit Abstand größte Gruppe, insbesondere der Masterangebote, aber auch der Bachelorangebote, stellen Wirtschafts- und Rechtswissenschaften dar. Diese werden gefolgt von Gesellschafts- und Sozialwissenschaften und Ingenieurwissenschaften. Für die Bachelorangebote stellt die Gruppe Medizin und Gesundheitswissenschaften mit 17.5 Prozent den zweitstärksten Fächerbereich.

2.3 Performanzkriterien in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung

Ein zentrales Ziel dieser Arbeit liegt in der Auseinandersetzung mit den Wirkmechanismen des motivationalen Geschehens der Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung. Die Motivation dient dabei auf theoretischer Ebene sowohl zu der Erklärung der Richtung zielgerichteten menschlichen Verhaltens, als auch von dessen Intensität und Ausdauer (Abschnitt 2.1.1). Übertragen auf die Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung, kann die Aufnahme eines entsprechenden Studiums als die Richtung des Verhaltens verstanden werden. Nach dem Rubikon-Modell von Heckhausen & Gollwitzer (1987) ist zu diesem Zeitpunkt die Handlungsentscheidung gefallen und in den daran anschließenden volitionalen Phasen wird die Zielerreichung geplant und in konkrete Handlungen umgesetzt. In der Übertragung auf den Gegenstand dieser Arbeit bedeutet dies, dass die mit dem Studium verbundenen Aktivitäten, wie die Teilnahme an Lehrveranstaltungen, das Selbststudium und Prüfungsleistungen, zur Zielerreichung geplant und als Handlungen realisiert werden. Doch anhand welcher Kriterien können im Handlungsgeschehen der abschlussbezogenen

wissenschaftlichen Weiterbildung die Intensität und Ausdauer während dieser volitionalen Handlungsphasen erfasst werden?

Im Handlungsgeschehen wird ein Maß an Intensität und Ausdauer benötigt, um die Handlung mit dem angestrebten Ergebnis zu beenden, sie also erfolgreich im Sinne von Performanz zu vollziehen. Als zentrales Kriterium für den Erfolg der Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung kann der Abschluss des Studiums als das Erreichen des primären Handlungsziels gesehen werden. Betrachtet man die Diskussion des Begriffs Studienerfolg genauer, müssen zwei Feststellungen gemacht werden. Zum einen kann eine Vielzahl weiterer Kriterien im Sinne des Studienerfolges herangezogen werden, die etwa die Perspektiven von Studierenden, Absolventen, Hochschule, Arbeitgebern oder der Gesellschaft als Ganzes aufgreifen (Hillebrecht, 2019; Trapmann, 2008). Zum anderen fehlt es an einer einheitlichen Definition des Begriffs des Studienerfolgs (Bornkessel, 2018). Die vorliegende Arbeit hat das individuelle motivationale Handlungsgeschehen der Studienteilnahme zum Gegenstand und somit werden ausschließlich Erfolgskriterien herangezogen, die der Perspektive der Studierenden entsprechen und mit der Intensität und Ausdauer des Handelns in Bezug gesetzt werden können. Darüberhinausgehende Erfolgskriterien, die nur für Hochschulen, Arbeitgeber oder die Gesellschaft bedeutsam sind, werden somit nicht näher betrachtet. Dieser subjektorientierten Perspektive folgend, sind neben objektivierbaren Merkmalen wie dem Studienabbruch, den Studiennoten und der Studiendauer auch subjektive Bewertungskomponenten der Studierenden wie die Studienzufriedenheit und der wahrgenommene Kompetenzerwerb einzubeziehen (ebd.).

2.3.1 Akademische Leistung

Ein objektiv feststellbares Kriterium für den Studienerfolg ist die akademische Leistung, begrifflich synonym zu Studienleistung (engl. *academic performance* oder *academic achievement*). Die Messung der akademischen Leistung von Studierenden erfolgt meist in Form des aktuellen Notendurchschnitts (engl. *academic grade point average [GPA]*) (vgl. u.a. Theobald, 2021; Orsini, Binnie & Jerez, 2019; Johnson et al., 2016; Nagelsmith, Bryer & Yan, 2012). Inhaltlich drückt sich in den Studiennoten die Fähigkeit der Studierenden aus, das im Studium gelernte Wissen in einem Prüfungszusammenhang zu demonstrieren. In Bezug auf die Handlung der Studienteilnahme stellen sie damit ein geeignetes Kriterium dar, um die Intensität der Handlung nachzuvollziehen. Wenngleich akademische Noten zunächst als ein objektives Maß erscheinen, gibt es dennoch einige Einschränkungen hinsichtlich der Vergleichbarkeit von Studiennoten anzuführen. Wie Hillebrecht (2019, S. 20f) ausführt, zeigen sich Abhängigkeiten der Noten unter anderem von Dozierenden, Studienfächern, Hochschulformen und zwischen grundständigen und konsekutiven Studienprogrammen. Eine weitere Schwierigkeit stellt die empirische Erfassung dar. Der direkte Zugang zu Prüfungsergebnissen über die Hochschulen ist hier mit zahlreichen formalen und datenschutzrechtlichen Hürden verbunden. Eine Selbstangabe der Noten durch Studierende stellt jedoch eine gute Alternative dar, denn nach einer Meta-Analyse von Kuncel, Credé & Thomas (2005) korrelieren selbstberichtete Notendurchschnitte sehr hoch ($r = .90$) mit denjenigen, die von Prüfungsämtern angegeben werden.

2.3.2 Kompetenzerwerb im Lern- und Anwendungsfeld

Zu einem gewissen Grad können Studiennoten als ein Ausdruck des Kompetenzerwerbs dienen, da sie demonstrieren, dass die Studierenden in ihren Prüfungen ein bestimmtes

Wissen abrufen und zur Aufgabenbewältigung in Prüfungssituationen einsetzen können. Diese Annahme wird durch aktuelle Forschungsergebnisse grundsätzlich gestützt (Hillebrecht, 2019; Jensen, 2015), wenngleich einzelne Studien diesen Zusammenhang durchaus in Frage stellen (Campbell & Cabrera, 2014). Darüber hinaus weisen verschiedene Autoren darauf hin, dass Noten insbesondere im schulischen Kontext nicht ausschließlich fachliche Kompetenzen abbilden. So fließen in die Leistungsbewertung mitunter auch außerfachliche Aspekte wie Engagement, Sorgfalt oder persönliche Eigenschaften ein, etwa Gewissenhaftigkeit (Brookhart, 2004; Randall & Engelhard, 2009). Damit spiegeln Noten insbesondere die Performanz in der Prüfungssituation wider, die unter Umständen ein verzerrtes Bild tatsächlicher Wissensbestände, Fähigkeiten und Leistungen darstellt.

Der Kompetenzerwerb in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung ist zum Unterschied zu schulischen Lernsettings und grundständigen Studienformen durch ein weiteres Element gekennzeichnet. Durch den weiterbildenden und berufsbezogenen Charakter der Studienteilnahme spielt neben der Demonstration von Lernzuwächsen innerhalb des akademischen Systems auch der Transfer des Gelernten in das berufliche Anwendungsfeld eine wesentliche Rolle. Nach Noe bedeutet Lerntransfer schlicht „to apply acquired knowledge and skills to the work situation“ (1986, S. 744). Damit stellt der Lerntransfer ein wesentliches Kriterium für die Erfassung des Lernerfolges berufsbezogener Bildungsprogramme dar, in dem sich die praktische Relevanz des Gelernten widerspiegelt. Für berufsbegleitende Studierende können daher Noten allein nicht als Indikator für den Kompetenzerwerb gesehen werden. In ihrer Studie zum Lernerfolg berufstätiger Studierender entwickeln Boerner et al. (2005) vor diesem Hintergrund ein Instrument zur subjektiven Erfassung des Kompetenzerwerbs, das sowohl den Erfolg im Lernfeld als auch den im Anwendungsfeld erfasst – also einerseits die

individuelle Bewertung des im Studium Gelernten und andererseits die Übertragung und Anwendung dieses Wissens in der beruflichen Praxis.

2.3.3 Prokrastination

Mit dem Begriff der Prokrastination wird im Allgemeinen das Aufschieben von Handlungen verstanden. Steel und Klingsieck (2016, S.37) definieren akademische Prokrastination als “to voluntarily delay an intended course of study-related action despite expecting to be worse off for the delay“. Nach Schouwenburg (1995, S.95) manifestiert sich akademische Prokrastination in unterschiedlichen Verhaltensweisen: Verzögertem Handeln, verzögertem Planen, Diskrepanzen zwischen Planungen und Handeln oder dem Wechsel zu anderen Tätigkeiten. Choi und Moran (2009) führen eine wichtige konzeptionelle Erweiterung ein, indem sie zwischen aktiver und passiver Prokrastination unterscheiden. Passive Prokrastination erfolgt demzufolge aus der Unfähigkeit der Entscheidung zu einem rechtzeitigen Handeln, während aktive Prokrastination eine bewusste Entscheidung darstellt, bei der durch eine hohe Motivation auch unter Zeitdruck eine Fertigstellung der Aufgabe gelingt (ebd., S. 196). Passend zu dieser Annahme zeigt sich im traditionellen Studium ein negativer Zusammenhang zwischen der Studiendauer und den Studienleistungen (Trapmann, 2008). Die Studiendauer kann somit auch mit Blick auf die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung als ein klarer Indikator für die akademische Prokrastination verstanden werden. Mit Blick auf das motivationale Handlungsgeschehen stellt die akademische Prokrastination ein geeignetes Kriterium für die Handlungsintensität dar.

2.3.4 Abbruchintention

Während der Abschluss des Studiums das klarste Performanz-Kriterium darstellt, liegt sein Gegenstück im Studienabbruch (engl. *drop-out*). Der Abbruch eines Studiums ist ein häufig anzutreffendes Szenario. In den Jahrgängen 2016 und 2017 belief sich die allgemeine Studienabbruchquote nach dem DZHW auf 35 Prozent an den Universitäten und 20 Prozent an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Heublein, Hutzsch & Schmelzer, 2022). Für weiterbildende Studiengänge lassen sich dagegen keine aussagekräftigen Statistiken identifizieren. In der Forschungspraxis erfolgt die Erfassung von Studienabbruch durch direkte Beobachtung (vgl. Morrow & Ackermann, 2012; Brandstätter, Grillich & Farthofer, 2006; Holder, 2007; Visser, 2002; Fjortoft, 1995) oder durch eine Selbstangabe der Intention zum Studienabbruch (vgl. Jenö, Danielsen & Raaheim, 2018; Morrow & Ackermann, 2012; Robbins et al., 2004). In Bezug auf das motivationale Handlungsgeschehen kann der Studienabbruch als ein Endpunkt der Handlungsausdauer verstanden werden und die Intention zum Abbruch – sofern infolge einer wahrgenommenen Überlastung gebildet – als ein subjektiver Indikator für einen Mangel an weiterer Ausdauer.

2.3.5 Studienzufriedenheit als Kriterium der Handlungsbewertung

Während die zuvor dargestellten vier Kriterien einen direkten Bezug zu Handlungsausdauer und Handlungsintensität aufweisen, stellt die Studienzufriedenheit ein zusätzliches Kriterium dar, das den Studienerfolg auf einer übergeordneten Ebene reflektiert. Studienzufriedenheit kann nach Westermann et al. (1996) als eine Einstellung gegenüber dem Studium verstanden werden, die zwischen einer positiven und negativen Bewertungsvalenz variieren kann und sich nach den drei Dimensionen *Zufriedenheit mit den Studieninhalten*, *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* und *Zufriedenheit mit der*

Bewältigung von Studienbelastungen differenzieren lässt. Die Dimension *Zufriedenheit mit den Studienbedingungen* stellt eine Bewertung der Ressourcen und Unterstützungsangebote des Bildungsträgers dar und ist damit kein Erfolgskriterium im subjekt- und handlungsorientierten Sinne. Anders dagegen die Dimensionen *Zufriedenheit mit den Studieninhalten* und *Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen*, in denen eine subjektorientierte Bewertung der Teilnahme an der abschlussbezogenen Weiterbildung vorgenommen wird. Im Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) ist die Studienzufriedenheit in diesem Sinne der postaktionalen Phase zuzuordnen, in der die Handlungsergebnisse bewertet werden und eine motivationale Aktualisierung der Wünsche und Bedürfnisse erfolgt (Deci & Ryan, 2000). Die Studienzufriedenheit ist somit kein direktes Kriterium für die Performanz in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung, sondern eine zusammenfassende subjektive Bewertung des Handlungserfolges durch den Teilnehmenden selbst, die sich entsprechend dem MVP-Modell von Motivation, Volition und Performanz (Keller, 2008) wiederum auf die motivationale Komponente weiterer ähnlicher Handlungen auswirkt.

Die nachfolgende Darstellung des Forschungsstands prüft entlang dieser Begriffe, welche empirischen Befunde zu Motiven, Volition und Performanz bereits vorliegen und wo Forschungslücken bestehen, die die vorliegende Arbeit adressiert.

3 Forschungsstand

Der Gegenstand dieser Arbeit sind die Teilnahmemotive für abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung und deren Zusammenspiel mit volitionalen Prozessen für die Erklärung von Performanz. Im Folgenden wird der gegenwärtige Forschungsstand vorgestellt und diskutiert. Da in Forschung zu den Teilnahmemotiven nur wenige einschlägige Studien vorliegen, erfolgt eine Erweiterung der einbezogenen Literatur um die Felder der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung. Für die Wirkzusammenhänge von Motivation, Volition und Performanz finden sich auch in diesem erweiterten Feld von Weiterbildungsformanten nur sehr wenige Studien, so dass hier eine Erweiterung der einbezogenen Literatur um Forschungsarbeiten aus dem grundständigen Studium und der Schulforschung erfolgt.

3.1 Motivationsforschung als Gebiet der Adressaten- und Teilnehmerforschung in der Weiterbildung

Die empirische Forschung zum Gegenstand der Erwachsenen- und Weiterbildung lässt sich nach Hippel & Tippelt (2016, S. 2) in vier Segmente gliedern: 1. Lehr-/Lernforschung und Kursforschung, 2. Institutionen- und Organisationsforschung, 3. Professions- und Programmforschung und 4. Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung.

Während die ersten drei Forschungssegmente den Fokus auf die Prozesse und Strukturen von Weiterbildung legen, stellt in der Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung der Mensch als (potentieller) Teilnehmer eines Weiterbildungsangebots den Forschungsgegenstand dar. In diesem Feld werden die Interessen, Erwartungen, Motive und Barrieren einer Weiterbildungsteilnahme untersucht (ebd., S.1). Dabei kann grundsätzlich zwischen der Adressatenforschung unterschieden werden, die sich mit denjenigen Erwachsenen auseinandersetzt, die vor dem möglichen

Eintritt in eine Weiterbildung stehen und der Teilnehmerforschung, die diejenigen Erwachsenen untersucht, die bereits eine Weiterbildung aufgenommen haben. Die Zielgruppenforschung soll in Abgrenzung zu der Fokussierung des Individuums Wissen über „Weiterbildungseinstellungen, -barrieren und Interessen der sozialen Milieus“ gewinnen (ebd., S. 4). Mit dem Blick auf die Zielsetzung dieser verschiedenen Forschungssegmente, dienen sowohl die Adressaten-, Zielgruppen, und Teilnehmerforschung neben dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn auch dem gemeinsamen praktischen Zweck, die Weiterbildungsangebote gezielt auf die Bedürfnisse der Interessenten und Teilnehmenden auszurichten und entsprechend zu vermarkten. Innerhalb der Adressaten- und Teilnehmerforschung zur Weiterbildungsbeteiligung werden nach Hippel & Tippelt (ebd.) insbesondere die soziodemografischen Einflussfaktoren und die motivationalen Einflussfaktoren angeführt. Die motivationalen Faktoren werden wiederum unterschieden in motivationale Weiterbildungsbarrieren, in Form fehlender oder konkurrierender Motive, auf der einen Seite und den Teilnahmemotiven, in Form der als positiv bewerteten Ziele, die durch die Weiterbildungsteilnahme angestrebt werden, auf der anderen Seite.

In dem letztgenannten Feld der Teilnahmemotive für Weiterbildung verortet sich die vorliegende Arbeit. Im Folgenden werden die Erkenntnisse dargestellt, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt nach Kenntnisstand des Autors zu diesem Gegenstand vorliegen.

3.2 Motive für die Teilnahme an Weiterbildung

In diesem Abschnitt werden die empirischen Erkenntnisse aus der Teilnahmeforschung zu den expliziten Motiven der Weiterbildungsteilnahme dargestellt. Mit diesem Forschungsgebiet sind vier grundsätzliche Herausforderungen für die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse verbunden, auf die wie folgt reagiert wird:

1. Wie bereits in Abschnitt 1.1 dargestellt, herrscht zwischen den Autoren eine große begriffliche Vielfalt in der Anwendung der Begriffe Motiv und Motivation vor (Hippel & Tippelt, 2016; Haeblerlin, 1986). Der Gegenstand dieser Arbeit sind die expliziten Motive im Sinne der handlungsleitenden Ziele, die eine Person artikuliert. Dementsprechend werden nur diejenigen Forschungsergebnisse diskutiert, die in diese Definition fallen.
2. Ein zentraler Grund für die begriffliche Unklarheit liegt in dem Fehlen einer einheitlichen Motivationstheorie. Dies führt dazu, dass einer Vielzahl von Studien zur Teilnahmemotivation in der Weiterbildung ohne einen klaren theoretischen Bezugsrahmen durchgeführt wurden (Haeblerlin, 1986). Dieser Umstand schränkt die Vergleichbarkeit der Erkenntnisse der unterschiedlichen Studien auf theoretischer Ebene ein. Der Schwerpunkt in der Diskussion liegt daher auf der Phänomenologie der empirischen Ergebnisse.
3. Die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung stellt, wie in Abschnitt 1.2 dargestellt, eine besondere Form innerhalb des breiten Feldes von Weiterbildungsangeboten dar. Da es das Ziel dieser Arbeit ist, die besonderen Gegenstände, Strukturen und Effekte expliziter Motive für abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung herauszuarbeiten, wird zur Kontrastierung auch der Forschungsstand zu den Motiven für andere Formen der Weiterbildung herangezogen.

3.2.1 Motive für die Teilnahme an Erwachsenenbildung

Unter den Begriff der Erwachsenenbildung fallen sämtliche Formen organisierten Lernens von Erwachsenen, die nach Abschluss der ersten Bildungsphase stattfinden. Daraus ergibt sich, dass die Erwachsenenbildung in sich eine große Vielfalt sehr unterschiedlicher

Weiterbildungsformate vereint, die sowohl in ihrem Umfang stark variieren als auch inhaltlich als allgemeine Weiterbildung, berufliche Weiterbildung oder akademische Weiterbildung ausgestaltet sein können.

Studien aus Deutschland zu den Teilnahmemotiven in der

Erwachsenenbildung. Für den deutschsprachigen Raum sind insbesondere zwei Forschungslinien zu den Teilnahmemotiven der Erwachsenenbildung herauszustellen. In den 1960er Jahren haben Gänsslen (1968) und Barres (1969) eine empirische Bestimmung der Motive für die Teilnahme an Volkshochschulkursen vorgenommen. Barres (1969) hat in diesem Zuge in einem Mixed-Methods-Design mit einer Fragebogenerhebung ($n = 707$) und einer Interviewreihe ($n = 50$) Teilnehmer von Volkshochschulkursen befragt. Dabei gelangt er im Ergebnis zu sieben Teilnahmemotiven: 1. Kontaktmotiv, 2. Allgemeinbildung, 3. Berufsmotiv, 4. Spezialinteresse, 5. Behauptungsmotiv, 6. Orientierungsmotiv und 7. Erkundungsmotiv. Eine methodische Schwierigkeit an der Studie von Barres besteht allerdings darin, dass er die Kategorien vorab theoretisch hergeleitet hat und die Studie zur Bestätigung seiner Theorie einsetzt. Durch das deduktive Vorgehen bleibt somit wenig Raum für eine Anpassung und Erweiterung seiner Theorie auf Basis der Forschungsdaten. Eine zweite zentrale deutsche Forschungsarbeit zu Teilnahmemotiven der Erwachsenenbildung stellt die Auswertung der Teilnahmemotive aus den Daten der Adult Education Survey (AES) von Kuwan & Seidel (2013) dar. In der AES 2012-Studie wurden in standardisierten Telefoninterviews 5.215 Weiterbildungsteilnahmen erfasst und nach elf Motiven ausgewertet (Abbildung 9). Als zentrale Motive werden hierbei die Verbesserung beruflicher Fähigkeiten sowie Wissens- und Kompetenzerwerb genannt, sowie die zukünftige Absicherung der Erwerbsarbeit. Methodisch handelt es sich bei dem Vorgehen hinter der AES-Studie um einen deduktiven

Ansatz, bei dem die elf Motive vorab theoretisch hergeleitet und vorgegeben wurden, so dass die inhaltliche Validität nicht abschließend geklärt ist.

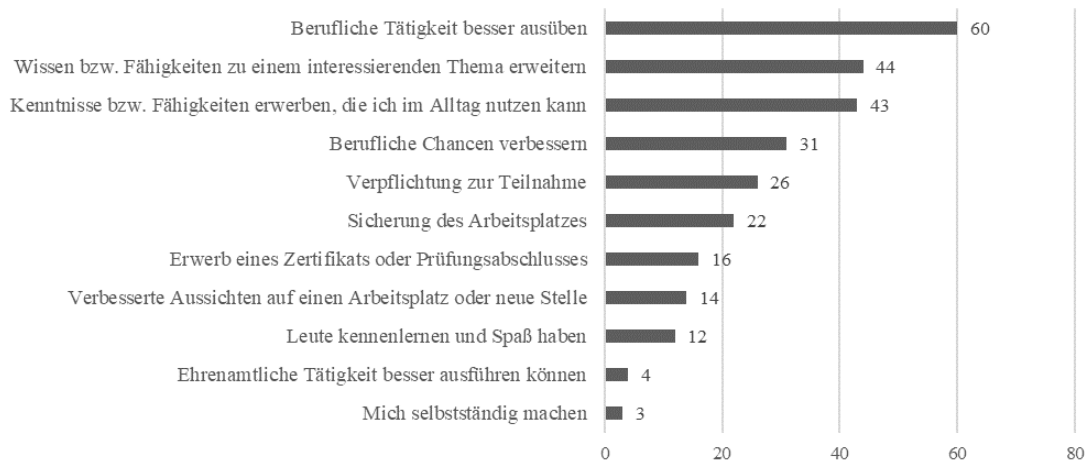


Abbildung 9

Motive für eine Weiterbildungsteilnahme in der AES 2012 Studie – Anteilswerte in Prozent (n = 5.215 Teilnahmefälle) (eigene Darstellung nach Kuwan & Seidel, 2013)

Internationale Studien zu den Teilnahmemotiven in der Erwachsenenbildung.

Eine der einflussreichsten frühen Arbeiten im internationalen Raum stammt von Houle (1961), der auf Basis qualitativer Interviews drei grundlegende motivationale Orientierungen unterscheidet: zielorientierte Teilnehmer verfolgen primär pragmatische Ziele (z. B. beruflicher Aufstieg), aktivitätsorientierte Teilnehmer schätzen den sozialen Kontakt und die Einbindung in regelmäßige Aktivitäten, während lernorientierte Teilnehmer intellektuelle Stimulation als Selbstzweck sehen. Houle versteht seine explorative Typologie als Ausgangspunkt für weiterführende Forschung und begründet damit eine weitreichende Forschungslinie für die Teilnahmemotive der Erwachsenenbildung (Tabelle 6).

Tabelle 6

Forschungslinie zu den Teilnahmemotiven der Erwachsenenbildung auf der Basis der Typologie von Houle

Houle (1961)	Sheffield (1964)	Barres (1969)	Boshier (1971)	Burgess (1971)	Boshier & Collins (1983)
Learning-oriented type	Learning orientation	Allgemeinbildung Spezialinteresse Orientierungsmotiv	Learning orientation	The desire to know	Cognitive Interest
Activity-oriented type	Desire for sociability	Kontaktmotiv Erkundungsmotiv	Social contact	The desire to take part in an activity The desire to escape	Social contact Social stimulation
Goal-oriented type	Personal-goal orientation	Berufsmotiv	Self versus other-centredness	The desire to reach a personal goal	Professional advancement
	Societal-goal orientation			The desire to reach a social goal	Community service
-	Need-fulfillment	Behauptungsmotiv	Other-directed advancement	The desire to comply with formal requirements	External expectations
-	-		-	The desire to reach a religious goal	

Sheffield (1964) überprüft die Typologie von Houle empirisch mit einem Fragebogen, der auf 99 Motiven basiert, und befragt 453 Teilnehmende. Die Faktorenanalyse ergibt fünf Motivfaktoren: *Learning orientation*, *Desire for sociability*,

Personal-goal orientation, *Societal-goal orientation* und *Need-fulfillment*. Diese differenzieren Houles Prototypen weiter, insbesondere durch die Unterscheidung zwischen individuellen und gesellschaftlichen Zielen sowie durch das Einführen von extern motivierten Teilnahmegründen.

Boshier (1971) kritisiert methodische Schwächen der Vorgängerstudien und entwickelt die *Education Participation Scale* (EPS), die in der internationalen Forschung breite Anwendung findet. Seine Faktorenanalysen auf Basis von Daten aus Neuseeland führen zu 14 Faktoren erster Ordnung, die er zu drei Hauptkategorien bündelt: soziale Motive (z. B. *social conformity*, *interpersonal facilitation*), berufliche Motive (z. B. *professional advancement*) und lernorientierte Motive (z. B. *cognitive interest*). Eine spätere Reanalyse mit 12.000 Fällen durch Boshier & Collins (1983) bestätigt sechs übergeordnete Motivdimensionen, darunter *professional advancement*, *external expectations* und *cognitive interest*.

Burgess (1971) entwickelt mit einer breiten Stichprobe ($n = 1.046$) das Instrument *Reasons for Educational Participation* und identifiziert sieben Faktoren, darunter *the desire to know*, *the desire to reach a social goal*, aber auch *the desire to comply with formal requirements*. Die Resultate bestätigen im Wesentlichen die Struktur früherer Arbeiten und erweitern sie um spezifische Kategorien wie religiöse Motive.

Zusammenfassend zeigen diese Studien eine weitgehende Übereinstimmung in der Differenzierung zwischen intrinsischen Lern- und Aktivitätsmotiven sowie extrinsisch motivierten Zielorientierungen. Hinzu treten in mehreren Studien externe Anforderungen oder soziale Erwartungen als spezifische Einflussgrößen.

Ein differenzierteres Modell legt Carré (1997, 2000) vor. In Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie konzipiert er ein Zwei-Achsen-Modell, das Motive entlang der

Dimensionen *intrinsisch* vs. *extrinsisch* und *lernen* vs. *teilnehmen* abbildet. In einer Mixed-Methods-Studie ($n = 1.548$) validiert er ein Kategoriensystem mit zehn Motiven:

1. Epistemisches Motiv (intrinsisch, lernorientiert)
2. Sozial-affektives Motiv (intrinsisch, teilnahmeorientiert)
3. Hedonistisches Motiv (intrinsisch, teilnahmeorientiert)
4. Ökonomisches Motiv (extrinsisch, teilnahmeorientiert)
5. Derivates Motiv (extrinsisch, teilnahmeorientiert)
6. Angeordnetes Motiv (extrinsisch, teilnahmeorientiert)
7. Persönlich-operationales Motiv (extrinsisch, lernorientiert)
8. Beruflich-operationales Motiv (extrinsisch, lernorientiert)
9. Berufliches Identitätsmotiv (extrinsisch, lern- oder teilnahmeorientiert)
10. Identitätsbasiertes Motiv (extrinsisch, lern- oder teilnahmeorientiert)

Carrés Modell erweitert die klassische Dreiteilung um eine differenzierte systematische Perspektive und ermöglicht eine differenzierte Verortung individueller Teilnahmegründe im Kontext erwachsenenpädagogischer Motivation.

Diskussion des Forschungsstands. Betrachtet man diese zentralen Studien zu den Teilnahmemotiven der Erwachsenenbildung, so lassen sich über den Forschungsstand folgende zentrale Feststellungen machen:

1. Trotz terminologischer Unterschiede zwischen den Autoren lässt sich ein gemeinsamer Kern von Teilnahmemotiven erkennen. Die von Houle eingeführte Dreiteilung in Lern-, Aktivitäts- und Zielorientierungen bildet ein stabiles Grundraster, das durch die differenzierteren Motivfaktoren von Boshier & Collins (1983) weiter ausdifferenziert wird: *Kognitives Interesse* (Lernorientierung), *Sozialer Kontakt* und *Soziale Stimulation* (Aktivitätsorientierungen), *Berufliches*

Vorankommen und Gesellschaftliches Engagement (Zielorientierungen) sowie *Erwartungen von außen* (externe Motivation).

2. Die Studien von Houle, Sheffield und Burgess folgen einem im Kern explorativen Ansatz, verwenden dabei jedoch unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungsverfahren sowie breite Stichproben. Insgesamt lässt sich annehmen, dass eine relativ vollständige Erfassung zentraler Motive erreicht wurde. Angesichts der gesellschaftlichen und institutionellen Stabilität formaler Erwachsenenbildung erscheint ihre Übertragbarkeit auch auf heutige Kontexte als plausibel.
3. Die konvergenten Ergebnisse der diskutierten Studien – insbesondere die Meta-Analyse von Boshier & Collins – stützen die Annahme, dass die Grundstruktur der Teilnahmemotive kultur- und kontextübergreifend in hohem Maße robust ist.
4. Im Vergleich zeigt sich die Forschung in Deutschland weniger systematisch. Eigene theoretisch fundierte Modelle mit breitem Geltungsanspruch fehlen weitgehend. Gleichwohl weisen die vorhandenen Befunde inhaltliche Anschlussfähigkeit zur internationalen Literatur auf, was eine Übertragbarkeit der Motivstruktur nach Boshier & Collins auch auf deutsche Kontexte nahelegt.
5. Die Diversität formaler Erwachsenenbildung hat zur Folge, dass die diskutierten Studien einen allgemeinen Motivkern beschreiben, der unabhängig von inhaltlichen Spezifika greift. Dies erleichtert die Anwendbarkeit der Modelle auf unterschiedliche Weiterbildungsbereiche – etwa politische, berufliche oder akademische Weiterbildung. Gleichwohl stößt diese Generalisierung an Grenzen: Für vertiefte Erkenntnisse zur Ausgestaltung spezifischer Programme – z. B. in der beruflichen Weiterbildung – reichen die allgemeinen Kategorien nicht aus. Stattdessen sind kontextspezifische Analysen erforderlich, um differenzierte

Motive und deren Relevanz für Programmevaluation und -planung zu erfassen.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit spezifischer Forschungslinien – wie sie im folgenden Abschnitt zur beruflichen Weiterbildung aufgenommen wird.

3.2.2 Motive für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung

Die Motive für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung sind seit den späten 1970er Jahren Gegenstand zahlreicher Studien im In- und Ausland. Die meisten dieser Untersuchungen lassen sich drei Kategorien zuordnen: Erstens groß angelegte, repräsentative Befragungen mit standardisierten Fragebögen zur Erfassung von Weiterbildungsgründen; zweitens Studien zu den Teilnahmemotiven spezifischer Berufsgruppen oder einzelner Berufe; drittens Arbeiten, die auf eine systematische Strukturierung der Motive anhand empirischer Daten zielen. Ergänzt werden diese durch wenige deutsche Studien zur beruflichen Aufstiegsfortbildung als besonderer Form beruflicher Weiterbildung. Letztere sind im Kontext der vorliegenden Arbeit von besonderer Relevanz.

Studien zu den Motivstrukturen der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung.

Wenngleich bislang nur wenige Studien die Strukturen der Motive für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung in den Fokus rücken, handelt es sich dabei um zentrale Beiträge für das Verständnis dieses Forschungsfelds.

Eine einflussreiche Arbeit liefert Grotelueschen (1985) mit der Entwicklung der Participation Reasons Scale (PRS) von 1979 bis 1985. In der Tradition von Houle und Boshier (Abschnitt 3.2.1) begründet Grotelueschen ein eigenständiges Messinstrument, da sich berufliche Weiterbildung in Zielgruppe, Teilnahmefrequenz und sekundären Profiteuren (z. B. Patienten, Kunden) von allgemeiner Erwachsenenbildung unterscheide. Die Items basieren auf Literaturrecherche und Interviews mit Vertretern ausgewählter

Berufe und wurden durch Dozierende validiert. Nach mehreren Versionen setzte sich eine 30-Item-Version mit fünf Motivfaktoren durch: (1) Professional improvement and development, (2) Professional service, (3) Collegial learning and interaction, (4) Professional commitment and reflection, (5) Personal benefits and job security.

Die PRS kam in mehreren beruflichen Kontexten zum Einsatz: Cervero (1981) bestätigte die Struktur in einer Stichprobe von 211 Ärzten, präferierte jedoch eine Vier-Faktor-Lösung mit kombinierter erster und zweiter Dimension. Diese Lösung bestätigten auch Panagiotopoulou et al. (2016) mit 971 medizinischen Fachkräften in Griechenland. DeSilets (1995) validierte hingegen die ursprüngliche Fünf-Faktoren-Struktur in einer Studie mit 866 Krankenpflegenden. Weitere Studien verwendeten angepasste PRS-Versionen z. B. bei Richtern (Catlin, 1982), Berufsberatern (Childers, 1997) oder Fachkräften aus der Atomenergie (McCamey, 2003), wobei nicht immer eine erneute Faktorenprüfung erfolgte. Insgesamt belegen die Studien die Übertragbarkeit und inhaltliche Tragfähigkeit der Skala.

Einen eigenständigen deutschen Beitrag liefert die Studie von Beicht, Krekel & Walden (2006). Im Rahmen einer Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) wurden 2.000 Teilnehmende standardisiert telefonisch u. a. zu Weiterbildungszielen befragt. Aus elf vorgegebenen Zielkategorien wurden per Faktorenanalyse drei Motivfaktoren gebildet: (1) Absicherung und Verbesserung der beruflichen Situation, (2) Kompetenzerweiterung und Persönlichkeitsentwicklung, (3) Eigene materielle Lebensgrundlage. Die Studie bietet relevante Erkenntnisse zur Motivstruktur, weist jedoch methodische Einschränkungen auf: Die Ziele wurden nicht von Teilnehmenden selbst benannt, und die resultierenden Faktoren erscheinen teils heterogen – eine breitere Itembasis hätte ggf. differenziertere Ergebnisse geliefert.

Ein weiterer aktueller Ansatz stammt von Liodaki & Karalis (2023). Basierend auf Literaturanalyse und Fokusgruppen mit 20 Berufstätigen entwickelten sie eine 28-Item-Liste, die in einer Fragebogenerhebung mit 1.162 Teilnehmenden an griechischen Weiterbildungen empirisch geprüft wurde. Die Faktorenanalyse ergab sechs Motivfaktoren: (1) Efficiency at work, (2) Professional advancement, (3) Network/environment, (4) Instrumental use of education, (5) Enhancement/acquisition of qualifications, (6) Escape.

Tabelle 7

Teilnahmemotive für die berufliche Weiterbildung aus ausgewählten Studien

	Grotelueschen (1985)	Beicht, Krekel & Walden (2006)	Liodaki & Karalis (2023)
Berufliches Vorankommen	Professional improvement and development	Absicherung und Verbesserung der beruflichen Situation	Professional advancement
Qualitätssicherung der eigenen Arbeit	Professional service		Efficiency at work
Netzwerken und Interaktion	Collegial learning and interaction	Network/environment	
	Professional commitment and reflection		
Absicherung von Einkommen und beruflichen Zugängen	Personal benefits and job security	Eigene materielle Lebensgrundlage	Instrumental use of education
			Enhancement/acquisition of qualifications
			Escape

In der Gesamtschau (Tabelle 7) zeigen sich vier übergreifende Motivcluster: (1) Berufliches Vorankommen, (2) Qualitätssicherung beruflicher Tätigkeit, (3) Netzwerken/Interaktion, (4) Einkommenssicherung und Zugangssicherung. Weitere spezifischere Motive – wie die Bestätigung der beruflichen Identität (Grotelueschen) oder die Flucht aus bisherigen Kontexten (Liodaki & Karalis) – sind hingegen bislang nicht systematisch bestätigt.

Repräsentative Untersuchungen der Teilnahmemotive für die berufliche Weiterbildung. Neben den strukturaufdeckenden Arbeiten zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung existiert in Deutschland eine Reihe repräsentativer Studien, die deskriptiv die Verbreitung einzelner Motive untersuchen. Hierzu zählt die Arbeit von Martin (1987), in der 1.042 Mitarbeitende aus 24 nordrhein-westfälischen Unternehmen (1979/1980) mittels Fragebogen befragt wurden. Ebenso zu nennen sind die AES-Erhebung von Behringer, Bilger & Schönfeld (2013) mit 410 Interviews sowie die DICT-Studie von Walter & Müller (2012) mit 1.600 telefonischen Befragungen.

Allen drei Studien ist gemeinsam, dass die abgefragten Motive nicht empirisch hergeleitet, sondern aus Literaturstudien und Autorenschlussfolgerungen abgeleitet wurden. Dennoch lässt sich übergreifend eine vergleichbare Motivstruktur identifizieren:

1. Freude am Lernen
2. Steigerung der Arbeitsleistung
3. Berufliche Veränderung
4. Höheres Einkommen
5. Beruflicher Aufstieg
6. Arbeitsplatzsicherheit
7. Höheres Ansehen

8. Weitere (z. B. Selbstbestimmung, bessere Arbeitsbedingungen, Netzwerken, Freizeitnutzen)

Insgesamt zeigen sich deutliche Parallelen zu den internationalen Studien, zugleich legen die deutschen Daten besonderen Fokus auf Lernfreude und den Wunsch nach beruflicher Neuorientierung.

Teilnahmemotive beruflicher Weiterbildung für spezifische Berufsgruppen.

Neben den beiden bereits dargestellten Studienkategorien, die sich mit der allgemeinen Struktur der Motive für berufliche Weiterbildung und mit einer repräsentativen Erfassung von Motiven für berufliche Weiterbildung auseinandersetzen, gibt es eine dritte Kategorie mit zahlreichen Studien zu den Weiterbildungsmotiven bestimmter Berufsgruppen.

Besonders intensiv beforscht sind die beruflichen Weiterbildungsmotive in den Gesundheitsberufen (vgl. Wolf, 1986; McCrea, 1989; Mackareth, 1989; Lazlo & Strettle, 1995; Kelly & Murray, 1996; Cividin & Ottoson, 1997; Chambers, Ferguson & Prescott, 2000; Aiga, 2006; Murphy, Cross & McGuire, 2006; Lojewski & Strittmatter, 2014). In weiteren Studien wurden die Motive von Apothekern (Driesen et al., 2005; Tsoi et al., 2016) und Landwirten (Dollisso & Martin, 1999) untersucht. Die aufgeführten Studien haben aus der Perspektive der Teilnehmer- und Adressatenforschung einen wesentlich stärkeren praktischen Anwendungsbezug, da ihre Ergebnisse konkrete Handlungsempfehlungen für die Ausgestaltung und Vermarktung von beruflichen Weiterbildungen für die jeweils untersuchten Berufsgruppen anbieten. Mit Blick auf den theoretischen Erkenntnisgewinn über Inhalt und Struktur von beruflichen Weiterbildungsmotiven geht die Mehrzahl dieser Studien nicht über bereits vorgestellten Forschungserkenntnisse hinaus.

In einigen Studien wird jedoch die *Erfüllung des Wunsches der Abteilung oder des Arbeitgebers* als Motiv für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung beschrieben (vgl.

Lojewski & Strittmatter, 2014; Cividin & Ottoson, 1997 & Chambers, Ferguson & Prescott, 2000). Dieses im Sinne der Selbstbestimmtheitstheorie der Motivation (Abschnitt 2.1.3) stark external regulierte Motiv wurde in den zuvor dargestellten Studien nicht explizit benannt, unterstreicht aber das Argument von Grotelueschen (1985), wonach die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung mit einem anderen Grad an Freiwilligkeit verbunden ist, als die an der allgemeinen Erwachsenenbildung. Als ein weiteres Motiv wird in den Studien von Moore et al. (2000) und von Murphy, Cross & McGuire (2006) der Wunsch nach einer Erneuerung der Identifikation mit den beruflichen Werten und des Engagements für den Beruf benannt. Auch dieses Motiv wurde in vorherigen Studien nicht explizit herausgestellt.

Motive für die Teilnahme an beruflichen Aufstiegsfortbildungen. Eine besondere Kategorie beruflicher Weiterbildung stellt die Aufstiegsfortbildung (Kapitel 2) dar, mit der im deutschen Bildungssystem ein höheres Qualifikationsniveau erreicht wird, das für anspruchsvollere berufliche Aufgaben und Positionen qualifiziert.

In der Mixed-Methods-Studie von Götzhaber, Jablonka & Metje (2011) wurden 55 Interviews mit Leitungen von Aus- und Weiterbildungsabteilungen verschiedener Kammern sowie Mitgliedern von Prüfungsausschüssen geführt und 155 Absolventen verschiedener Aufstiegsfortbildungen mittels Online-Fragebogen befragt. Erhoben wurden acht Grundmotive:

1. Strategische Vorbereitung eines beruflichen Aufstiegs,
2. Anpassung an aktuelle Stellenanforderungen,
3. Nachträgliche Legitimation eines erweiterten Verantwortungsbereichs,
4. Erstqualifizierung für Quereinsteiger,
5. Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit,
6. Erlangung einer Beschäftigung,

7. Erhöhung von Reputation und Wertschätzung,
8. Persönliche Weiterentwicklung.

Auffällig ist, dass einige Motive stark an konkrete berufliche Situationen gebunden sind und nur im Kontext fehlender Beschäftigung oder eines in Aussicht stehenden Aufstiegs auftreten. Die Teilnahme an Aufstiegsfortbildungen erscheint daher häufig als situationsspezifisch und instrumentell, wenngleich auch übergreifende Ziele wie persönliche Weiterentwicklung und Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit genannt werden.

Eine ältere Studie von Saterdag & Dadzio (1977) mit einer repräsentativen Befragung von 27.600 Teilnehmenden kommt zu vergleichbaren Ergebnissen. Hauptmotive waren die Erweiterung beruflicher Kenntnisse (80.4 %), Steigerung des beruflichen Leistungsvermögens (75.4 %), berufliche Beweglichkeit (67.4 %), Sicherheit (59.5 %) und höheres Einkommen (49.6 %). Weniger bedeutsam wurden Motive wie beruflicher Aufstieg (31.7 %) oder der Wechsel in eine andere Tätigkeit (15.9 %) eingeschätzt. Auffällig ist hier der vergleichsweise geringe Anteil für das Motiv *Aufstieg*. Dies lässt sich u. a. mit der Itemformulierung erklären, die beruflichen Aufstieg mit dem Wunsch nach äußeren Statusgewinnen kombiniert. Personen mit aufstiegsbezogener Motivation, denen jedoch das äußere Ansehen weniger wichtig ist, könnten das Item daher abgeschwächt bewertet haben, was zu einer Unterschätzung dieses Motivs führen dürfte.

Aus beiden Studien lassen sich folgende Motivcluster für Aufstiegsfortbildungen ableiten:

- Erweiterung beruflicher Kompetenzen
- Persönliche Weiterentwicklung
- Beruflicher Aufstieg
- Berufliche Beweglichkeit

- Beschäftigungsfähigkeit und Sicherheit
- Höheres Einkommen
- Reputation und Wertschätzung

Im Vergleich zu allgemeinen beruflichen Weiterbildungen unterscheiden sich diese Motive nicht grundsätzlich, allerdings zeigt sich eine stärkere Instrumentalisierung im Sinne der Vorbereitung konkreter Karriereschritte, insbesondere für die gezielte Vor- oder Nachbereitung eines beruflichen Aufstiegs.

3.2.3 Motive nicht-traditioneller Studierender im grundständigen Hochschulstudium

Mit dem bildungspolitischen Ziel, den Zugang zur Hochschulbildung breiter zu öffnen, wurde in den letzten beiden Jahrzehnten die sogenannte Hochschulöffnung vorangetrieben. Dabei rückten zunehmend Zielgruppen in den Fokus, die zuvor nur eingeschränkten Zugang zum Hochschulstudium hatten. Neben beruflich Qualifizierten zählen hierzu auch weitere Gruppen, die unter dem Begriff der *nicht-traditionellen Studierenden* zusammengefasst werden. Diese werden in der Literatur (Schuetze & Slowey, 2002; Wolter, 2000) in der Regel über mindestens eines von drei Merkmalen definiert: (1) ein Alter von über 30 Jahren, (2) ein Hochschulzugang über den zweiten Bildungsweg ohne klassisches Abitur sowie (3) eine ausgeprägte Berufstätigkeit neben dem Studium im Umfang von mehr als 20 Stunden pro Woche.

Eine genaue Abgrenzung zwischen dieser Studierendengruppe und Teilnehmenden an wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengängen ist nicht immer trennscharf möglich. Zwar zeigt sich bei den nicht-traditionellen und den Weiterbildungsstudierenden eine gewisse Schnittmenge – insbesondere mit Blick auf Alter und Berufstätigkeit – dennoch unterscheiden sich die Programmarten deutlich: Während nicht-traditionelle Studierende meist reguläre grundständige Studiengänge absolvieren, nehmen

Weiterbildungsstudierende an speziell konzipierten Programmen teil, die berufsbegleitend organisiert und stärker praxisbezogen sind. Zudem ist bei nicht-traditionellen Studierenden die Zulassung oft durch alternative Zugangswege möglich, während im Weiterbildungsbereich auch Studierende mit klassischem Hochschulzugang teilnehmen.

Ein empirischer Zugang zur Motivstruktur nicht-traditioneller Studierender findet sich in der Studie von Wilkesmann & Fischer (2012). In ihrer Untersuchung an drei deutschen Universitäten wurden im Rahmen des Stu+Be-Projekts insgesamt 3.687 Studierende befragt, darunter eine Teilgruppe erwerbstätiger Studierender. Die Analyse erfolgte auf Basis der Academic Motivation Scale (AMS; Vallerand et al., 1992), die motivationale Orientierungen im Sinne der Selbstbestimmungstheorie nach Ryan & Deci (2000a) abbildet. Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere ältere Studierende eine signifikant geringere extrinsische Motivation aufweisen. Andere Merkmale wie berufliche Tätigkeit oder alternative Zugangswege zeigten dagegen keine systematischen Unterschiede in der Motivstruktur. Insgesamt lässt sich festhalten, dass nicht-traditionelle Studierende – trotz gewisser struktureller Überschneidungen mit der Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung – in ihrer motivationalen Ausgangslage differenziert betrachtet werden sollten.

3.2.4 Studienmotive beruflich qualifizierter Studierender

Eine besonders relevante Teilgruppe nicht-traditioneller Studierender stellen beruflich Qualifizierte dar, die ohne klassisches Abitur ein Hochschulstudium aufnehmen. Für diese Zielgruppe liegt mittlerweile eine zunehmende Zahl empirischer Studien vor, die wertvolle Einblicke in deren Studienmotive ermöglichen.

Eine umfassende und methodisch gut fundierte Untersuchung liefern Kamm, Spexard & Wolter (2016) mit der Auswertung der HISBUS-Befragung des DZHW.

Befragt wurden 1.879 beruflich qualifizierte Studierende an deutschen Hochschulen im Wintersemester 2013/14. Die Ergebnisse zeigen, dass die wichtigsten Motive in der persönlichen Weiterentwicklung sowie in der Erweiterung von Wissen und Kompetenzen liegen (85–94 % Zustimmung), gefolgt von dem Wunsch nach beruflicher Entfaltung (74–82 %) und dem Ziel, einen akademischen Abschluss zu erwerben (58–71 %). Aspekte wie berufliche Umorientierung oder der Ausweg aus Arbeitslosigkeit spielten eine deutlich geringere Rolle.

Diese Ergebnisse werden durch weitere empirische Arbeiten gestützt: So nennt Jürgens (2012, 2014) in seinen Befragungen mit insgesamt über 300 beruflich qualifizierten Studierenden Motive wie Fortbildungsinteresse, berufliche Weiterentwicklung, höhere Einkommen und Arbeitsplatzsicherung. Auch Schmidtman & Preusse (2015) sowie Knörl & Hardegen (2017) identifizieren in ihren Studien ähnliche Motivkonstellationen, wobei vor allem fachbezogene Gründe und das Streben nach persönlicher Weiterentwicklung dominieren. Soziale Einflussfaktoren, wie etwa der Bildungsweg von Freunden oder Erwartungen Dritter, spielen hingegen kaum eine Rolle.

Auch qualitative Ansätze wie bei Otto & Kamm (2016) oder Renger (2016) zeichnen ein ähnliches Bild: Beruflich qualifizierte Studierende nennen vor allem Interesse an persönlichem Wachstum, beruflichem Aufstieg, finanzieller Verbesserung und dem Wunsch nach einem Perspektivenwechsel als Gründe für ihre Studienaufnahme.

Zusammenfassend lassen sich die Studienmotive beruflich qualifizierter Studierender in mehreren zentralen Clustern zusammenfassen: Persönliche Weiterentwicklung, berufsbezogene Kompetenzsteigerung, Aufstiegsperspektiven, ökonomische Absicherung und – mit geringerer Bedeutung – der Erwerb eines akademischen Titels. Diese Motive verweisen auf ein stark bildungsbezogenes und

arbeitsmarktorientiertes Studienverständnis, das in engem Zusammenhang mit der bisherigen Berufserfahrung steht.

3.2.5 Motive für die Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung

In den vorherigen Abschnitten wurde der Forschungsstand zu den Teilnahmemotiven in der allgemeinen Erwachsenenbildung, der beruflichen Weiterbildung sowie bei beruflich qualifizierten Studierenden in grundständigen Studiengängen dargestellt. Diese Grundlagen ermöglichen es nun, die bestehende Forschung zu den Motiven für die Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung – dem zentralen Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit – in den Blick zu nehmen.

Die formalen Weiterbildungsabschlüsse an deutschen Hochschulen lassen sich in zwei Kategorien unterteilen: Zum einen die Hochschulzertifikate, die akkreditierte Weiterbildungsangebote auf Bachelor- oder Masterniveau mit einem Umfang zwischen etwa 15 und 40 ECTS-Credit Points darstellen. Sie bieten ein formales Abschlussdokument, führen jedoch nicht zu einem eigenständigen berufsqualifizierenden Abschluss im Sinne des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Zum anderen gehören dazu die weiterbildenden Studiengänge, die zu regulären Bachelor- oder Masterabschlüssen führen und zwischen 60 und 240 ECTS umfassen.

Lobe (2020) beschreibt die Teilnehmer- und Adressatenforschung der wissenschaftlichen Weiterbildung als stark fragmentiert. Vor allem durch Förderprogramme wie Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschule sind zwar zahlreiche Studien entstanden, diese bleiben jedoch oft auf einzelne Hochschulstandorte und konkrete Angebotsentwicklungen bezogen. Dadurch fehle es an „größeren

Forschungslinien, die zu einer systematischen Entwicklung des Forschungsfeldes beitragen können“ (ebd., S. 355f). Diese Einschätzung trifft auch auf die Forschung zu den Teilnahmemotiven zu: Im Gegensatz zu den etablierten Forschungstraditionen etwa bei Houle, Sheffield und Boshier in der allgemeinen Erwachsenenbildung (Abschnitt 3.2.1) oder bei Grotelueschen zur beruflichen Weiterbildung (Abschnitt 3.2.2) existiert für die wissenschaftliche Weiterbildung bislang keine vergleichbare theoretische oder empirische Linie. Auch einheitliche Modelle oder standardisierte Instrumente zur Erhebung von Teilnahmemotiven fehlen, sodass die vorliegenden Studien jeweils unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte setzen – trotz gewisser thematischer Überschneidungen.

Im Folgenden wird der Forschungsstand in drei Bereichen analysiert: zur formatübergreifenden Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung, zur Teilnahme an Hochschulzertifikatsprogrammen und zur Teilnahme an weiterbildenden Bachelor- und Masterstudiengängen.

Studien zu den Motiven einer formatunabhängigen Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung. Während viele Studien die Teilnahmemotivation für spezifische Formate untersuchen, verfolgen Hooß (2014), Präßler (2015) und Kopper (2017) einen formatunabhängigen Ansatz, um das Interesse an wissenschaftlicher Weiterbildung vor der Auswahl eines konkreten Angebots zu erfassen.

Hooß (2014) untersucht in teilstrukturierten Interviews ($n = 20$) mit IT-Fachkräften deren Perspektive auf wissenschaftliche Weiterbildung. Dabei zeigt sich eine stark instrumentelle Sichtweise: Weiterbildung, insbesondere ein MBA, wird als Mittel zur Erreichung von Wunschpositionen gesehen – mit Motiven wie Führungs- und Projektverantwortung, beruflicher Umoorientierung sowie dem Erwerb neuen Fachwissens und Soft Skills.

Präßler (2015) führt 2013 eine umfassende Bedarfsanalyse in der mittelhessischen Bevölkerung durch, darunter eine Fragebogenerhebung mit 543 Personen. Die Motivation zur Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung wird über selbst zusammengestellte Items erfasst, angelehnt an den AES und den Münchner Weiterbildungsfragebogen. Die intendierte vierfaktorige Struktur (Beruflicher Aufstieg, Notwendigkeit, Bildungsziele, Persönliche Ziele) wird jedoch empirisch nicht bestätigt. Stattdessen lassen sich nachträglich drei Faktoren interpretieren: 1. Berufliches Vorankommen, 2. Ausbau beruflicher Fähigkeiten und Netzwerke, 3. Persönlichkeitsentwicklung. Auffällig ist, dass die Kategorien 2 und 3 häufiger genannt werden als der berufliche Aufstieg – ein Hinweis darauf, dass die Befragten wissenschaftliche Weiterbildung eher als Anpassungs- denn als Aufstiegsfortbildung sehen und entsprechend eher niedrigschwellige Formate wie Zertifikatsprogramme erwarten.

Kopper (2017) befragt 1.222 Alumni der Hochschule Niederrhein. Hauptmotive sind die Aktualisierung von Wissen (81.5 %), der Erwerb ergänzender Qualifikationen (65.5 %) und eine höhere Arbeitszufriedenheit (53.8 %). Weitere Beweggründe sind Gehaltssteigerung (39.2 %), Aufstieg im Unternehmen (37.7 %), Führungsposition (22.2 %), privates Interesse (36.7 %) sowie berufliche Veränderung (15.3 %) und externe Erwartungen (5.9 %). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Wissenserwerb im beruflichen Kontext ein zentrales Motiv darstellt – häufig verbunden mit beruflicher Selbstverwirklichung und Karrierewünschen.

Studien zur Teilnahme an Hochschulzertifikaten. Erkenntnisse über die expliziten Motive zur Teilnahme an Hochschulzertifikaten liefern Kollmann (2017) und Schwikal (2020). Kollmann untersucht die Motive von Teilnehmenden aus 54 Zertifikatskursen der Alice Salomon Hochschule in einem Mixed-Methods-Design mit

Interviews ($n = 4$) und einer Fragebogenerhebung ($n = 311$). Eine Faktorenanalyse ergibt drei Motivfaktoren:

1. Verbesserung der beruflichen Situation, verbunden mit Aufstieg, Gehaltssteigerung, Wechsel der Beschäftigung, interessanteren Tätigkeiten sowie Anerkennung und Arbeitsplatzsicherheit
2. Professionalisierung, d. h. Verbesserung beruflicher Fähigkeiten, Handlungssicherheit und persönliche Weiterentwicklung
3. Nicht direkt arbeitsbezogene Aspekte, z. B. Synergien für Freizeitaktivitäten und soziale bzw. berufliche Kontakte – also eine eher freizeit- und sozialorientierte Motivation

Die Gewichtung der Faktoren zeigt: Professionalisierungsmotive sind der wichtigste Antrieb zur Teilnahme, gefolgt von der Anpassung an neue berufliche Anforderungen. Karriere- und Freizeitmotive spielen eine deutlich geringere Rolle (ebd., S. 21).

Schwikal (2020) untersucht die Motive im *Zertifikatsstudium Digital Management* und dem *Modul Medienpädagogik* an der TU Kaiserslautern in einer Fragebogenerhebung ($n = 55$). Die Ergebnisse zeigen eine große Ähnlichkeit der Motivlagen: Persönliche Weiterentwicklung, der wissenschaftliche Anspruch und die Verbesserung beruflicher Aufstiegschancen wurden als zentrale Beweggründe genannt. Berufliche Neuorientierung und der akademische Abschluss hatten hingegen nur eine untergeordnete Bedeutung (ebd., S. 214).

Studien zur Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher

Weiterbildung. Mit den Studienangeboten, die in weiterbildender Form auf einen Bachelor- oder Masterabschluss zielen, wird nun der Forschungsstand zu dem Kerngebiet der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung in den Fokus genommen. Zur

Darstellung des Forschungsstandes wird dabei nach repräsentativen und nicht-repräsentativen Studiendesigns unterschieden.

Repräsentative Studien zur abschlussbezogenen wissenschaftlichen

Weiterbildung. Eine frühe Untersuchung zur abschlussbezogenen akademischen Weiterbildung stammt von Morstain & Smart (1974) in den USA. Sie wenden die Education Participation Scale (EPS) von Boshier (vgl. Abschnitt 3.2.1) auf eine Stichprobe von 611 Teilzeitstudierenden am Glassboro State College an. Der Großteil der Befragten dürfte berufstätig gewesen sein. In der Faktorenanalyse ergeben sich dieselben sechs Motivfaktoren wie bei Boshier & Collins (1983):

1. Professional Advancement (5.77),
2. Cognitive Interest (5.23),
3. Social Welfare (4.30),
4. External Expectations (3.55),
5. Social Relationships (2.60),
6. Escape/Stimulation (2.31).

Besonders stark ausgeprägt auf der Antwortskale von 1 = *sehr wenig Einfluss* bis 9 = *sehr viel Einfluss* sind die Motive *Professional Advancement* und *Cognitive Interest*, soziale und externale Aspekte spielen eine geringere Rolle.

Graham (1986) analysiert die Studienmotive von 4.376 Masterstudierenden an 64 US-Hochschulen mithilfe der ACT Alumni Survey. 80 % der Befragten studieren in Teilzeit, 75 % nennen arbeitsbezogene Gründe als Hauptmotiv. Die abgefragten Einzelauswahlen lauten:

1. Job/career requirements (34.4 %),
2. Self-improvement (22.2 %),
3. License/certification (15.2 %),

4. Earning power (14.3 %),
5. New occupation (10.8 %).

Trotz begrenzter Aussagekraft durch Einfachauswahl zeigt sich ein vergleichbares Bild: berufliches Vorankommen und persönliche Weiterentwicklung sind zentral.

Kamm et al. (2016) untersuchen auf Basis der repräsentativen HISBUS-Befragung ($n = 6.459$) des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) die Motive für eine Teilnahme an längeren Hochschulweiterbildungen in Deutschland. Als besonders wichtig werden genannt:

1. Fachliche Kompetenz erweitern (93 %),
2. Berufschancen verbessern (79 %),
3. Anspruchsvollere Tätigkeit (76 %),
4. Persönlichkeitsentwicklung (67 %),
5. Bessere Position (66 %),
6. Höheres Einkommen (59 %).

Weniger zentrale Gründe sind u. a. Arbeitsplatzsicherung (48 %), Allgemeinbildung (44 %), beruflicher Wechsel (30 %) oder Selbstständigkeit (15 %). Auch hier bestätigen sich die Motive *beruflicher Aufstieg* und *Persönlichkeitsentwicklung* als zentral.

Trotz ihrer Relevanz weisen alle drei Studien methodische Grenzen auf. Morstain & Smart nutzen die EPS-Skala ohne Adaption für den Hochschulkontext. Graham und Kamm et al. benennen keine systematische Herleitung der Motivkategorien. Die fehlende empirische Fundierung erschwert Vergleiche mit anderen Studien – wie Klemm et al. (2016, S. 149) betonen, lassen sich die Ergebnisse ihres DZHW-Panels nicht mit den AES-Daten vergleichen. Anders als etwa Sheffield oder Boshier (Abschnitt 3.2.1) sowie

Grotelueschen (Abschnitt 3.2.2) nutzen die genannten Studien keine qualitativ fundierte Erschließung der Motivstruktur.

Nicht-repräsentative Studien zur abschlussbezogenen wissenschaftlichen

Weiterbildung. Die empirische Forschung zu den Teilnahmemotiven an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung zeigt sich stark fragmentiert. Neben wenigen groß angelegten Erhebungen dominieren kleinere, nicht-repräsentative Studien mit begrenztem Stichprobenumfang sowie regionalem oder programmspezifischem Zuschnitt. Trotz dieser Einschränkungen liefern sie wertvolle Einblicke in die Bandbreite individueller Motivlagen. Inhaltlich lassen sich zwei Gruppen unterscheiden: Studien zu einzelnen Weiterbildungsprogrammen sowie programmeübergreifende Untersuchungen.

Studien zu spezifischen Weiterbildungsprogrammen. Kröll (2011) untersucht die Teilnahmemotive von 158 Studierenden des weiterbildenden *Masterstudiengangs Organizational Management* an der Ruhr-Universität Bochum. Aufbauend auf der HIS-Absolventenbefragung von 2000/01 erhebt er 18 Motivitems und extrahiert mittels Faktorenanalyse vier zentrale Motivfaktoren: (1) Vertiefungsorientierung, (2) Arbeitsplatzsicherung, (3) Verbesserung beruflicher Chancen und (4) Neuorientierung. Besonders hervorzuheben ist der hohe Stellenwert der Vertiefungsorientierung – im Kontrast zur verbreiteten Annahme, dass extrinsisch-karrierebezogene Motive dominieren.

Völkening et al. (2010) analysieren die Studienmotivation von Studierenden der Bachelorstudiengänge Physiotherapie und Ergotherapie an der Diploma Hochschule auf Basis der Academic Motivation Scale (AMS). Die Ergebnisse zeigen eine dominante identifiziert regulierte extrinsische Motivation – also eine hohe persönliche Bedeutung äußerlich begründeter Ziele – gefolgt von intrinsischer Motivation. Dies weist auf eine Kombination aus berufspragmatischen und persönlichkeitsbezogenen Motiven hin.

Dowswell et al. (1998) verfolgen einen qualitativen Zugang und befragen 29 Teilnehmende eines berufsbegleitenden Studiengangs im Gesundheitswesen an der University of Leeds. Sie differenzieren zwischen Motiven aus dem persönlichen und beruflichen Lebensbereich sowie nach zeitlicher Perspektive (rückblickend vs. zukunftsbezogen). Häufige Motive sind das Nachholen einer Qualifikation, der Wunsch nach intellektueller Anregung, der berufliche Aufstieg oder die Absicherung gegen Stagnation. Zudem werden soziale Aspekte wie Anerkennung oder der Wunsch nach Gleichstellung mit höher qualifizierten Angehörigen genannt.

Programmeübergreifende Studien. Röbbken & Mertens (2013) analysieren im Rahmen des Stu+Be-Projekts die Motivation von 114 Weiterbildungsstudierenden anhand der AMS. Die Ergebnisse zeigen eine ausgeprägte intrinsische Wissensmotivation, während extrinsische und leistungsbezogene Motive schwächer ausgeprägt sind. Methodisch ist die kleine Substichprobe sowie der Mangel an Hintergrundinformationen zu den Studienprogrammen einschränkend. Aufgrund des vergleichsweise hohen Alters der Teilnehmenden (Ø 39.8 Jahre) erscheint der Karrierebezug weniger zentral verankert.

Tabelle 8

Motivationstypen von Weiterbildungsstudierenden aus der Studie von Müller & Repo (2013) (eigene Darstellung)

Educational aspirant	Degree-oriented	Careerist
Personal development	New career	Gaining promotion
Research interest	Gaining employment	Increasing self-confidence
Knowing more	Gaining an academic title	Gaining higher income
Keeping intellectually fit		Increasing status

Müller & Repo (2013) vergleichen 1.073 berufsbegleitend Studierende in Dänemark, Finnland und Deutschland und identifizieren in einer Clusteranalyse drei Motivationstypen: *Educational aspirants*, *Degree-oriented* und *Careerists*, wobei Letztere mit 40–52 % den häufigsten Typ bilden. Die Typisierung erlaubt differenzierte Einblicke, bleibt jedoch in ihrer strikten Kategorisierung kritisch zu betrachten, da sie mögliche Mehrfachmotivationen vernachlässigt (Tabelle 8).

Wolf (2010) legt mit ihrer Dissertation einen umfassenden und inhaltlich relevanten Beitrag zur Erforschung der Teilnahmemotive an wissenschaftlicher Weiterbildung vor. Ihr Erkenntnisinteresse geht über die Motivlage hinaus und zielt auf eine umfassende Erklärung der Studienentscheidung. Auf Basis eines theoretisch fundierten Mixed-Methods-Ansatzes entwickelt sie ein differenziertes Erklärmodell, in dem die Teilnahmeüberzeugungen – verstanden als explizite Motive – eine zentrale Rolle spielen.

Im qualitativen Teil erhebt sie von 87 Weiterbildungsstudierenden schriftliche Angaben zu ihren Studiengründen, aus denen 57 distinkte Motivformulierungen extrahiert werden. Diese dienen als Grundlage für eine anschließende Befragung von 217 Studierenden, deren Angaben mittels explorativer Faktorenanalyse (Tabelle 9) zu sechs Motivdimensionen verdichtet werden: (1) Wissenszuwachs, (2) Status/Ansehen, (3) Berufliche Entwicklung, (4) Selbstverwirklichung, (5) Soziale Kontakte und (6) Existenzsicherung. Die Ergebnisse verdeutlichen die Koexistenz sowohl intrinsischer (z. B. Wissenszuwachs, Selbstverwirklichung) als auch extrinsischer (z. B. Status, Existenzsicherung) Motive – ein Hinweis auf die Vielfalt individueller Studienentscheidungen.

Allerdings ist die Studie nicht ohne Einschränkungen. Die Datenerhebung fand 2006–2007 in einer Übergangsphase des Hochschulsystems statt, in der viele

Teilnehmende vermutlich noch Abschlüsse aus dem alten Studiensystem (Diplom/Magister) besaßen. Dies schränkt die Übertragbarkeit auf heutige Strukturen ein, in denen auch berufsbegleitende Bachelorprogramme und neue Zielgruppen wie beruflich Qualifizierte eine Rolle spielen.

Zudem basiert die qualitative Erfassung der Motive ausschließlich auf schriftlichen Selbstauskünften der Teilnehmenden. Zwar erlaubt diese Methode einen offenen Zugang zu individuellen Beweggründen, bleibt aber hinsichtlich Tiefe und Validität hinter leitfadengestützten Interviews oder triangulativen Designs zurück. Perspektiven weiterer Akteure – etwa von Studiengangsverantwortlichen – wurden nicht einbezogen, sodass potenziell relevante Motivlagen unerfasst bleiben.

Auch die Faktorenanalyse von Wolf (Tabelle 9) lässt Fragen zur Struktur der Motive offen, da die Faktorenlösung mit den sechs extrahierten Faktoren nicht näher erläutert wird und weder Eigenwerte noch ein Scree-Plot berichtet werden. Damit bleibt offen, wie stark die nachgeordneten Faktoren fünf und sechs mit der Teilnahmemotivation als Ganzes assoziiert sind.

Trotz dieser Limitationen stellt Wolfs Untersuchung die derzeit fundierteste Analyse zur Motivstruktur in der wissenschaftlichen Weiterbildung im deutschsprachigen Raum dar. Ihre Ergebnisse liefern wertvolle Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung theoriebasierter Erhebungsinstrumente und zukünftiger Studien mit breiteren Stichproben.

Tabelle 9

Faktorenanalyse der Motive der Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung an Hochschulen nach Wolf (2010) (eigene Darstellung)

	Wissens- zuwachs	Status/ Ansehen	Berufliche Entwick- lung	Selbst- verwirk- lichung	Soziale Kontakte	Existenz- sicherung
Vorhandenes Wissen vertiefen	.73					
Ein komplexeres Sachverständnis erhalten	.69					
Wissenslücken schließen	.69					
Stets auf dem aktuellsten Stand sein	.69					
Vorhandenes Praxiswissen theoretisch fundieren	.67					
Im Beruf besser werden	.63					
Von anderen lernen	.61					
Neue Denkanstöße erhalten	.59					
Aktuelle Aufgaben im Job besser bewältigen	.58					
Praktisch relevantes Wissen erhalten	.57					
Den Wissensdurst stillen	.54					
Besonderes Interesse für die gewählte Fachrichtung	.54					
Das Ansehen im Beruf erhöhen		.71				
Einen höheren Abschluss erwerben		.71				
Mehr Anerkennung erhalten		.69				
Den sozialen Status im Bekanntenkreis erhöhen		.65				
Eine höhere Qualifikation erhalten		.64				
Eine höhere Qualifikation als ein Kollege oder Geschäftspartner haben		.61				
Im Berufsleben eher akzeptiert werden		.58				
Die Glaubwürdigkeit bei Geschäftspartnern und Kunden erhöhen		.55				
Nicht schlechter dastehen als Geschäftspartner und/oder Bekannte		.53				
Einen der aktuellen bzw. neuen akademischen Abschlüsse (Master) erlangen		.53				
Verdienstmöglichkeiten erhöhen		.51				
Chancen für einen besseren Job erhöhen			.82			
Mehr Chancen bei Bewerbungen haben			.76			
Die Grundlage für eine berufliche Veränderung legen			.74			
Weitere Karrieremöglichkeiten und Aufstiegchancen eröffnen			.66			
Ein zusätzliches berufliches Standbein aufbauen			.64			
Einen zusätzlichen Berufsabschluss erwerben			.59			
Für den Arbeitsmarkt wettbewerbsfähig sein			.53			
Den Lebenslauf aufpeppen			.53			
Internationale Jobmöglichkeiten eröffnen			.50			
Mich persönlich weiterentwickeln				.67		
Den persönlichen Horizont erweitern				.66		
Mich selbst verwirklichen				.66		
Mich selbst bestätigen				.55		
Mich einer neuen persönlichen Herausforderung stellen				.55		
Neue Menschen kennen lernen					.63	
Aus der Routine von Arbeit und Familie ausbrechen					.59	
Mit Gleichgesinnten Erfahrungen austauschen					.59	
Interessante berufliche Kontakte knüpfen					.52	
Noch einmal ein Stück weit studentische Atmosphäre genießen					.50	
Meinen aktuellen Arbeitsplatz sichern						.74
Besser zum Unternehmenserfolg beitragen						.54
Forderungen des Arbeitsgebers nachkommen						.54

Zusammenfassung und Diskussion des Forschungsstandes. Die empirischen Befunde zu den Motiven der Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung zeigen eine hohe inhaltliche Vielfalt. Neben klassischen Status- und Karrieremotiven treten ebenso intrinsische Motive wie Wissenszuwachs, Selbstverwirklichung oder soziale Anerkennung deutlich hervor. Einzelstudien wie jene von Wolf (2010) oder Kröll (2011) leisten hierzu wertvolle Beiträge und verdeutlichen die Breite individueller Motivlagen. Dennoch zeigt sich insgesamt ein fragmentiertes Bild.

Während Studien wie die von Kopper (2017) interessante Hinweise auf übergeordnete Themen wie berufliche Selbstverwirklichung und Karriereentwicklung liefern, bleibt die empirische Herleitung der Motive oft unklar. Röbbken & Mertens (2013) zeigen, dass Weiterbildungsstudierende eine höhere intrinsische Wissensmotivation aufweisen als traditionelle Studierende. Weitere Untersuchungen wie jene von Völkening et al. (2010), Dowswell et al. (1998) oder Müller & Repo (2013) erfassen mit unterschiedlichen methodischen Zugängen zusätzliche Facetten der Motivation, doch bleiben ihre Befunde auf bestimmte Programme, Regionen oder Zielgruppen beschränkt.

Die bislang einzige Studie, die ein theoriebasiertes und strukturiertes Vorgehen nach dem Vorbild klassischer Motivforschung verfolgt, ist die Dissertation von Wolf (2010). Sie erfasst Motive zunächst qualitativ und strukturiert diese in einem zweiten Schritt mittels Fragebogenerhebung und Faktorenanalyse. Trotz ihres innovativen Designs weist auch diese Studie Einschränkungen auf – etwa durch das Erhebungsverfahren der freien schriftlichen Motivnennung, die fehlende Einbindung weiterer Perspektiven sowie die zeitliche Verortung in der Übergangsphase des Bologna-Prozesses.

Insgesamt zeigt sich: Während für die allgemeine und berufliche Weiterbildung inzwischen ein weitgehend konsolidierter Forschungsstand zur Motivstruktur vorliegt, ist die Forschung zur abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung noch lückenhaft.

Es fehlt an breiter angelegten, theoriebasierten und methodisch kohärenten Studien, die das Spektrum der individuellen Motivlagen systematisch erfassen und vergleichbar machen.

3.3 Motivation und Volition als Prädiktoren akademischer Performanz

Nachdem im vorherigen Abschnitt der Forschungsstand zu den Inhalten und Strukturen expliziter Weiterbildungsmotive dargestellt wurde, richtet sich der Fokus nun auf die Effekte von Motivation und Volition auf die Leistung und die Ausdauer im Weiterbildungsverhalten – insbesondere im Kontext abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung. Da der spezifische Forschungskorpus zu diesem Feld nach wie vor begrenzt ist, werden auch einschlägige Befunde aus anderen Bildungskontexten berücksichtigt und hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit diskutiert.

Wie bereits erläutert (Abschnitt 2.1), zählen neben der Zielrichtung menschlichen Handelns auch Intensität und Ausdauer zu den zentralen Untersuchungsgegenständen der Motivationsforschung. Diese beiden Aspekte lassen sich zugleich als Ausdruck der Performanz im Sinne erfolgreicher Zielerreichung interpretieren. Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen in Abschnitt 2.3 wurden fünf Kriterien zur Erfassung von Handlungsintensität und -ausdauer im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung abgeleitet: Als Indikatoren der Intensität gelten akademische Leistung, Lernerfolg im Anwendungsfeld und Prokrastination. Die Handlungsausdauer wird über die Studienabbruchintention abgebildet. Als zusätzliches subjektives Performanzkriterium wird die Studienzufriedenheit herangezogen.

Im Folgenden wird der Forschungsstand zu den Effekten von Motivation und Volition auf diese Performanzkriterien dargestellt. Berücksichtigt werden empirische Studien, die Motivation als unabhängige Variable untersuchen, sofern sie in einer Weise

operationalisiert ist, die sich auf explizite Motive zurückführen lässt – insbesondere in Form von intrinsischer und extrinsischer Motivation, selbstbestimmter Motivation oder Erwartungs-mal-Wert-Modellen (Abschnitt 2.1). Konzepte wie Selbstwirksamkeit oder Zielorientierung werden hier nicht berücksichtigt. Zusätzlich fließen Studien ein, in denen Volition über Kompetenzen selbstregulierten Lernens oder entsprechendes Training operationalisiert wird. Auch der theoretisch angenommene Einfluss von Motivation auf Volition wird anhand einschlägiger Studien beleuchtet.

Ziel des folgenden Überblicks ist es, vorhandene Erkenntnisse zu den genannten Wirkzusammenhängen im Kontext abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung systematisch zu erfassen. Da empirische Arbeiten in diesem Bereich bislang kaum vorliegen, werden auch Befunde aus angrenzenden Bildungsfeldern – insbesondere aus grundständigen Studiengängen und der beruflichen Weiterbildung – einbezogen. Für die Kriterien akademische Leistung und Studienabbruch finden zudem ausgewählte Studien aus dem schulischen Bereich Berücksichtigung, um bestehende Evidenz systematisch zu nutzen.

3.3.1 Motivation und Volition als Prädiktoren der akademischen Leistung

Einbezogen werden in diesem Abschnitt Studien, in denen die akademische Leistung operationalisiert durch Einzel- oder Gesamtnoten aus Testergebnissen als abhängige Variable untersucht wurde.

Motivation als Prädiktor der akademischen Leistung. Der grundlegende Einfluss intrinsischer und extrinsischer Motivation auf Leistung ist durch zahlreiche Studien für Schule, Studium, Arbeitskontexte und physische Aktivitäten belegt. Cerasoli et al. (2014) zeigen in einer Meta-Analyse von 183 Studien, dass intrinsische Motivation ein stabilerer und insgesamt stärkerer Prädiktor der Leistung ist als extrinsische

Motivation. Dabei beeinflusst intrinsische Motivation vorrangig die qualitative, extrinsische hingegen eher die quantitative Leistungsdimension. Beide Formen wirken ergänzend, wobei extrinsische Motivation die intrinsische unter bestimmten Bedingungen auch verringern kann (ebd.).

Im schulischen Kontext wird der Zusammenhang von Motivation und Leistung umfassend untersucht. Taylor et al. (2014) belegen in einer Meta-Analyse, dass intrinsische Motivation gemäß der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000a) ein stabiler Leistungsprädiktor ist – kultur- und schulformübergreifend (Hardre & Reeve, 2003; Lemos & Veríssimo, 2014). Lernzielorientierte intrinsische Motivation steht – vermittelt über kognitive Lernstrategien – ebenfalls in Zusammenhang mit besseren Schulleistungen (Greene et al., 2004). Auch Aufgabenwerte im Sinne der Erwartungs-mal-Wert-Theorie, die eng mit intrinsischer Motivation verbunden sind, sagen akademische Leistung verlässlich vorher (Steinmayr & Spinath, 2009; Ahinful et al., 2019). Nach Steinmayr & Spinath (2009) besitzen diese Aufgabenwerte sogar einen höheren Erklärungswert als andere motivationale Konstrukte wie Leistungsmotivation oder Zielorientierung. Der Effekt extrinsischer Motivation auf schulische Leistung zeigt sich hingegen uneinheitlich: Während einige Studien keinen oder sogar einen negativen Effekt beobachten (z. B. Lemos & Veríssimo, 2014; Areepattamannil et al., 2011), berichten andere von positiven Zusammenhängen – insbesondere bei geringer intrinsischer Motivation (z. B. Ahinful et al., 2019; Liu et al., 2020). Liu et al. diskutieren hierzu auch kulturspezifische Unterschiede in der Bewertung extrinsischer Motive.

Für Studierende grundständiger Studiengänge zeigen ebenfalls zahlreiche Studien einen positiven Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation und Studienleistung (Fong et al., 2017; Orsini et al., 2016; Jeno et al., 2018; Taylor et al., 2014). Der Einfluss extrinsischer Motivation bleibt allerdings uneindeutig: Während Whitehead (1984)

extrinsische Karriereziele als leistungsfördernd beschreibt, findet Jenö et al. (2018) keinen signifikanten Zusammenhang zwischen kontrollierter Motivation und Leistung.

Auch in der beruflichen Weiterbildung kann Motivation – etwa als Erwartungsmal-Wert-Konzept – den Trainingserfolg vorhersagen (Mathieu et al., 1992).

Freiwilligkeit im Sinne selbstgewählter Trainings korreliert zudem mit besserem Lernerfolg (Baldwin et al., 1991). Bihler (2006) hingegen betont primär den Erklärungswert extrinsischer Motivation und findet keinen signifikanten Effekt intrinsischer Motive.

Für die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung liegt bislang nur eine Einzelstudie vor: Nagelsmith, Bryer & Yan (2012) untersuchen den Zusammenhang von Motivation, Volition und Leistung bei Pflegestudierenden ($n = 303$) in einem berufsbegleitenden Weiterbildungsmodell. Ihre Ergebnisse zeigen, dass die motivationale Komponente (Erwartung, Wert, Valenz) einen signifikanten Einfluss auf die Leistung ausübt – stärker noch als die Volition.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass intrinsische Motivation über Bildungskontexte hinweg ein stabiler Prädiktor akademischer Leistung ist. Der Einfluss extrinsischer Motivation fällt hingegen kontextabhängig aus: Während er im schulischen und hochschulischen Bereich uneinheitlich bleibt, scheint er in der beruflichen Weiterbildung – und möglicherweise auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung – bedeutsamer. Weitere Studien sind jedoch nötig, um diesen Befund für die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung empirisch abzusichern.

Volition als Prädiktor der akademischen Leistung. Die Volition, häufig auch als Selbstregulation bezeichnet, umfasst nach dem Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) die Planung und Umsetzung zielgerichteter Handlungen – und spielt damit auch in Bildungskontexten eine zentrale Rolle für das Zustandekommen

akademischer Leistung. In der Bildungsforschung wird Volition meist durch selbstreguliertes Lernen auf Handlungsebene, teils aber auch durch dispositionale volitionale Kompetenzen erfasst.

In der Schulforschung ist der positive Zusammenhang zwischen selbstreguliertem Lernen und akademischer Leistung breit empirisch belegt (vgl. Pintrich & De Groot, 1990; Sedaghat et al., 2011; Pokay & Blumenfeld, 1990). Auch Selbstwirksamkeitserwartungen im Hinblick auf selbstreguliertes Lernen wirken leistungsförderlich (Caprara et al., 2008).

Für das grundständige Studium zeigen zahlreiche Studien vergleichbare Ergebnisse (vgl. Fong et al., 2017; Wolters, 1998; Grunschel et al., 2016). Grunschel et al. (2016) verweisen zudem auf eine Vermittlung des Effekts durch akademische Prokrastination. Ergänzend bestätigen Studien, dass Trainingsprogramme zur Förderung selbstregulierten Lernens die akademische Leistung steigern können (vgl. Theobald, 2021; Kim & Bennekin, 2016; Berthold, Nückles & Renkl, 2007).

Auch in der beruflichen Weiterbildung lassen sich positive Effekte selbstregulativer Strategien sowie entsprechender Trainings auf die Leistung feststellen (Kanfer & Ackerman, 1990; Sitzmann & Ely, 2010).

Für die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung liegt bislang nur eine Studie von Nagelsmith, Bryer & Yan (2012) vor, die einen signifikanten Zusammenhang zwischen Volition und akademischer Leistung nachweist.

3.3.2 Motivation und Volition als Prädiktoren des Kompetenzerwerbs im Lern- und Anwendungsfeld

Einbezogen werden Studien, in denen in Bildungsprogrammen erworbene Kompetenzen im Sinne eines prüfungsunabhängigen Wissenserwerbs sowie die Übertragung von

erworbenem Wissen und Fähigkeiten auf ein praktisches berufliches Anwendungsfeld im Zusammenspiel mit Motivation und Volition untersucht werden.

Motivation als Prädiktor des Kompetenzerwerbs im Lern- und Anwendungsfeld. Das primäre Instrument zur Kompetenzmessung in Schule und Hochschulstudium stellen standardisierte Tests dar, während zu subjektiv wahrgenommenem Kompetenzzuwachs nach Kenntnisstand des Autors nur wenige Studien vorliegen. Dies gilt insbesondere für den Transfer von erworbenem Wissen und Fähigkeiten in die berufliche Praxis. Dieser Gegenstand ist in der Schulforschung und auch in der Forschung zum grundständigen Hochschulstudium wenig etabliert. Dagegen spielt Wissenstransfer eine zentrale Rolle in der Forschung zur beruflichen Weiterbildung. Hier zeigt sich, dass die extrinsische Motivation (Bihler, 2006) und Motive in Form von Instrumentalitätserwartungen (Gegenfurtner, 2011) einen positiven Effekt auf den Lerntransfer haben. Aber auch die intrinsische Motivation steht im positiven Zusammenhang dem Lerntransfer (Gegenfurtner, 2011; Cividin & Ottoson, 1997). Nach Bihler (2006) sagt die intrinsische Motivation den antizipierten Transfererfolg betrieblicher Lehrveranstaltungen jedoch nicht voraus, wenn Personen- und Umweltmerkmale als Kontrollvariablen einbezogen werden.

Für die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung liegt nach Kenntnisstand des Autors aktuell nur eine relevante Forschungsarbeit vor. Darin zeigen Cheng & Ho, 2001, den Effekt extrinsischer Motivation für den Lerntransfer in einem MBA-Studiengang.

Volition als Prädiktor des Kompetenzerwerbs im Lern- und Anwendungsfeld. In der Schulforschung liegen Arbeiten vor, die einen Einfluss von Volition auf das subjektiv erlebte Lernen und Kompetenzerleben herausstellen (Maccann & Turner, 2004; Lourenço & Paiva, 2025). Auch für den subjektiven Studienerfolg im Online-

Studium zeigt eine Studie von Barcelona & Dela Cruz (2024) einen starken Einfluss von Volition.

Wie bereits im vorherigen Abschnitt festgestellt, ist die Forschung zum Lerntransfer im Wesentlichen im Bereich der Weiterbildung verortet. Für berufstätige Studierende zeigt die Studie von Boerner et al. (2005), dass volitionsnahe Lernstrategien wie *Ziele und Planung* den subjektiv wahrgenommenen Lernerfolg im beruflichen Anwendungsfeld positiv vorhersagen, jedoch nicht die Note oder den allgemeinen Wissenszuwachs. Weiterhin liegen zum Einfluss der Selbstregulation zwei relevante Arbeiten aus dem Kontext beruflicher Weiterbildung vor. Kehr, Bles & von Rosenstiel (1999) zeigen in ihrer Studie einen positiven Effekt der Selbstregulationskompetenzen auf den Lerntransfer im Rahmen von Management-Training. In einer weiteren Studie zu einer Weiterbildung für Führungskräfte stellen Seiberling & Kauffeld (2017) fest, dass die Volition in Bezug auf den Lerntransfer zusätzlich zur Motivation zum Transfer einen signifikanten Wert als Prädiktor besitzt.

3.3.3 Motivation und Volition als Prädiktoren der akademischen Prokrastination

Im Folgenden werden die Studien vorgestellt und diskutiert, die Motivation und Volition im Zusammenhang mit der akademischen Prokrastination im Sinne des Aufschiebens von zu erbringenden Studienleistungen behandeln. Während es in diesem Feld zahlreiche Studien im Bereich des Hochschulstudiums gibt, sind Schule und berufliche Weiterbildung vergleichsweise wenig beforscht. Dies erscheint plausibel, da Prokrastination insbesondere dort möglich ist, wo Freiheitsgrade in der Selbstorganisation bestehen. Sowohl der Schulbesuch als auch die beruflichen Weiterbildungen weisen im Vergleich mit dem Studium in Summe weniger Freiheitsgrade auf. So sind die Stundenpläne und Prüfungstermine in der Schule in der Regel fixiert und die berufliche

Weiterbildung weist häufig weniger Selbstlernanteile und Prüfungsleistungen auf und bietet auch damit weniger Ansatzpunkte für Prokrastination.

Motivation als Prädiktor der akademischen Prokrastination. Für den Bereich der Schule hat sich gezeigt, dass selbstbestimmte Motivation einen negativen Effekt auf akademische Prokrastination hat (Katz, Eilot & Nevo, 2014). Dieser negative Einfluss selbstbestimmter Motivation auf die akademische Prokrastination wird auch im Bereich des Studiums durch zahlreiche Studien bestätigt (vgl. Senecál, Kostner & Vallerand, 1995; Burnam, Komarraju, Hamel & Nadler, 2014; Grund & Fries, 2018; Lee, 2005; Seo, 2013). Dunn (2014) findet zudem Hinweise auf einen mediierten Effekt von intrinsischer Motivation auf akademische Prokrastination über selbstregulierte Lernstrategien. Auch Motivation im Sinne von Erwartungs-Mal-Wert-Überlegungen, die auch extrinsische Motive enthalten, zeigen einen signifikanten negativen Effekt auf die akademische Prokrastination bei Studierenden (Wu & Fan, 2017). Für den Bereich der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung bestätigen Rakes & Dunn (2010) in ihrer Studie den negativen Effekt von intrinsischer Motivation auf die akademische Prokrastination auch für die Gruppe berufserfahrener Masterstudierender im Fernstudium.

Volition als Prädiktor der akademischen Prokrastination. Wenn Selbstregulation als die Planung, Einleitung und Umsetzung von zielgerichteten Handeln verstanden wird, dann erscheint die Prokrastination, als das Fehlen der Planung, Einleitung oder Umsetzung zielgerichteten Handelns bereits definitorisch als das Ergebnis einer Störung der Selbstregulation (Steel, 2007). Entsprechend liegt eine Vielzahl von Studien vor, die das Zusammenspiel von Selbstregulationskompetenzen und Prokrastination im akademischen Kontext untersuchen.

So ist der negative Effekt der Selbstregulationskompetenzen auf die akademische Prokrastination für den Schulbereich bestätigt in einer direkten Form (vgl. Ziegler &

Opdenakker 2018; Ebadi & Shakoorzadeh, 2015; Motie et al., 2012) sowie in Form des Effekts der Selbstwirksamkeitserwartung zur Selbstregulation (Klassen & Kuzucu, 2009).

Für den Bereich des Hochschulstudiums wird ebenfalls der negative Effekt von Selbstregulationskompetenzen auf die akademische Prokrastination bestätigt (vgl. Bäumle, Eckerlein & Dresel, 2018; Grunschel et al., 2016; Grunschel, 2021; Ljubin-Golub, 2019), sowie der Effekt der Selbstwirksamkeitserwartung zur Selbstregulation (Klassen et al., 2008; 2009). In einer weiteren Differenzierung zeigt sich dieser Effekt auch für die Komponenten der emotionalen Selbstregulationskompetenzen (Rebetez et al., 2015; Eckert et al., 2016) und der selbstregulierten Lernstrategien (vgl. Wolters, 2003; Dunn, 2014; Grunschel, 2018). Zudem wurde bestätigt, dass ein negativer Effekt des Trainings verschiedener Aspekte von Selbstregulationskompetenzen auf die akademische Prokrastination besteht (vgl. Grunschel, 2018; Eerde & Klingsieck, 2018; Eckert et al., 2016). Nach Rebetez et al. (2015) kann hohe emotionale Selbstregulation zudem eine geringere Motivation in Bezug auf Prokrastination kompensieren.

Für den Bereich der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung gibt es wenige Studien, hier zeigen allerdings Klingsieck (2012) und auch Rakes & Dunn (2010), dass selbstregulierte Lernstrategien bei Fernstudierenden, die mehrheitlich berufsbegleitend studieren, in einem negativen Zusammenhang mit der akademischen Prokrastination stehen.

3.3.4 Motivation und Volition als Prädiktoren des Studienabbruchs

Das motivierte Handeln wird durch die Richtung, die Intensität auch durch die Handlungsausdauer definiert. Der selbstbestimmte Abbruch der Handlung vor deren Abschluss kann daher als ein Defizit an Ausdauer verstanden werden. Im Folgenden werden daher die Studien diskutiert, in denen der Zusammenhang von Motivation und

Volition und dem Abbruch eines (Weiter-)Bildungsprozesses untersucht wird. In diesen Forschungsarbeiten wird der Studienabbruch mehrheitlich nicht auf der Handlungsebene, sondern in Form einer Abbruchintention erfasst. Als Grund müssen forschungspraktische Erwägungen angenommen werden.

Motivation als Prädiktor des Studienabbruchs. Im Bereich der Schule zeigen verschiedene Studien einen negativen Einfluss von selbstbestimmte Motivation auf die Intention zum Schulabbruch (vgl. Alivernini & Lucidi, 2011; Hardre & Reeve, 2003; Vallerand, Fortier & Guay, 1997) und erweist sich dabei als ein stärkerer Prädiktor als die schulische Leistung (Alivernini & Lucidi, 2011). Der intrinsische Wert der Schulfächer stellt dagegen nach Fan & Wolters (2012) keinen signifikanten Einfluss dar. Auch für das Hochschulstudium bestätigen Fong et al. (2017) in ihrer Meta-Analyse den Einfluss der Motivation auf den Studienabbruch. Insbesondere die selbstbestimmte Motivation sagt den Verbleib im Studium voraus (vgl. Grunschel et al., 2021; Jeno, Danielsen & Raaheim, 2018; Morrow, J., & Ackermann, M., 2012). Es zeigt sich jedoch in der Meta-Analyse von Robbins et al. (2004) und bei Morrow & Ackermann (2012), dass neben der intrinsischen Motivation auch extrinsische Motivation den Verbleib im Studium voraussagt. Zudem besitzen Studienabbrecher nach Schiefele, Streblow & Brinkmann (2007) weniger intrinsische Motivation und mehr extrinsische Motivation. Während nach Erkenntnisstand des Autors im Bereich der beruflichen Weiterbildung aktuell keine einschlägigen Studien vorliegen, geben zwei Studien erste, wenn auch uneinheitliche, Hinweise für die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung. So zeigt die Ausrichtung auf explizite Motive im Sinne einer Zielorientierung im Online-Studium nach Hart (2012) einen positiven Effekt auf den Verbleib im Studium. Nach Fjortoft (1995) fördern dagegen extrinsische Motive nicht den Verbleib im Fernstudium, während intrinsische Motive einen positiven Effekt zeigen.

Volition als Prädiktor des Studienabbruchs. Der Studienabbruch kann nach dem Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Heckhausen und Gollwitzer, 1987) als Abbruch der Handlung in der aktionalen Phase verstanden werden, die wiederum von der Selbstregulation gesteuert ist. Demnach kann angenommen werden, dass Defizite in den volitionalen Kompetenzen im Zusammenhang mit einem selbstbestimmten Studienabbruch stehen. Nach Kenntnisstand des Autors ist der genannte Zusammenhang bislang wenig erforscht und die einschlägigen Forschungserkenntnisse werden im Folgenden zusammengefasst.

Für das grundständige Studium bestätigen Fong et al. (2017) in ihrer Meta-Analyse den Einfluss von Selbstregulation auf den Verbleib im Studium. So haben auch nach Bäumke, Eckerlein & Dresel (2018) die motivationalen Selbstregulationskompetenzen einen negativen Effekt auf die Intention zum Studienabbruch. Zudem besteht nach der Studie von Grunschel et al. (2021) ein signifikanter positiver Zusammenhang zwischen Prokrastination und Studienabbruchintentionen. Da ein Effekt von Selbstregulationskompetenzen auf die Prokrastination bestätigt ist (Abschnitt 3.3.3), stützt dies zumindest die Annahme eines vermittelten Effekts der Selbstregulationskompetenzen auf den Studienabbruch. Im Bereich der beruflichen Weiterbildungen konnten Sitzmann & Ely (2010) zudem zeigen, dass Interventionen zur Förderung von Selbstregulationskompetenzen in kompakten berufsbezogenen Weiterbildungen einen positiven Effekt auf den Verbleib haben. Für die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung zeigt die Studie von Holder (2007) anhand im Fernstudium einen positiven Effekt selbstregulierten Lernens auf den Verbleib. Visser et al. (2002) konnten zudem zeigen, dass Interventionen zur Förderung der motivationalen Kompetenzen einen positiven Einfluss auf den Verbleib im Fernstudium nehmen.

3.3.5 Vermittelte Effekte von Motivation und Volition auf die Studienzufriedenheit über akademische Performanz

Wie in Abschnitt 2.3 diskutiert, stellt die Studienzufriedenheit eine subjektive Bewertungsdimension innerhalb des motivationalen Handlungsgeschehens dar, die in enger Verbindung zur Handlungsperformanz steht. Motivation und Volition beeinflussen diese Performanzkriterien, wie in den vorherigen Abschnitten durch zahlreiche Studien belegt wurde. Für ihren Einfluss auf die Studienzufriedenheit ist demnach zumindest ein teilweiser, über die Performanz vermittelter Effekt anzunehmen.

Diese Annahme findet in der Forschung Unterstützung. So berichten verschiedene Studien direkte oder korrelative Zusammenhänge zwischen intrinsischer bzw. selbstbestimmter Motivation und Studienzufriedenheit (Levpušček & Podlesek, 2019; Goulimaris, 2015; Madonna & Philpot, 2013). Gleichzeitig zeigen andere Untersuchungen eine partielle Mediation über das akademische Engagement (Pham et al., 2024) sowie über die wahrgenommene Leistung (Baber, 2020).

Auch für die Selbstregulation ergeben sich vergleichbare Befunde. Studien zu Online- und Fernstudiengängen zeigen positive Effekte von Selbstregulation (Aheto et al., 2024; Commissiong, 2020; Inan et al., 2017) und selbstreguliertem Lernen (Yavuzalp & Bahcivan, 2021) auf die Studienzufriedenheit. Zudem erweist sich die Selbstwirksamkeitserwartung zur motivationalen Selbstregulation als relevanter Prädiktor (Kryshko et al., 2022; Travis & Bunde, 2020). Auch hier zeigen sich Hinweise auf indirekte Effekte: Liu et al. (2023) identifizieren in einem experimentellen Setting eine Mediation über das Flow-Erleben, während Balkis & Duru (2015) einen durch Prokrastination vermittelten Effekt feststellen.

Zusammenfassend bestätigen die vorliegenden Studien, dass Motivation und Volition ihre Wirkung auf Studienzufriedenheit häufig vollständig oder teilweise

vermittelt entfalten. Über die berichteten Haupteffekte hinaus sprechen mehrere Befunde für zyklische Wirkbeziehungen. Abschnitt 3.4 präzisiert diese Iterationen zwischen Motivation, Volition und Performanz.

3.4 Iterativer Wirkzusammenhang von Motivation, Volition und Performanz in der Weiterbildung

Im vorherigen Abschnitt wurden insbesondere die linearen Effekte von Motivation und Volition auf Performanz im Kontext der berufsbegleitenden wissenschaftlichen Weiterbildung anhand des Forschungsstandes diskutiert. Das motivationale Geschehen kann in Hinblick auf eine isolierte Handlung im Sinne des Rubikon-Modells der Handlungsphasen (Heckhausen und Gollwitzer, 1987) durchaus als ein linearer Ablauf aus motivationaler Erwägung, der Handlungsentscheidung, der volitionalen Umsetzung und der motivationalen Bewertung des Handlungsergebnisses verstanden werden. Bei einem komplexeren Handlungsgeschehen mit Teilhandlungen, die in einem gemeinsamen Bezug stehen, kann jedoch, wie im MVP-Modell der Motivation, Volition und Performanz (Keller, 2008) beschrieben, von einem Einfluss der Bewertung einer Teilhandlung auf die Motivation und Volition des nächsten Handlungselements ausgegangen werden. Somit muss für das komplexe Geschehen einer (Weiter-)Bildungsteilnahme ein kreisförmiger, iterativer Zusammenhang von Motivation, Volition und Performanz angenommen werden.

Um die empirischen Hinweise für dieses iterative Modell zu untersuchen, werden in einem ersten Schritt der Kenntnisstand zum Einfluss der Motivation auf die Volition im akademischen Kontext in den Blick genommen und in einem zweiten Schritt der reziproke Zusammenhang von Motivation und akademischer Leistung anhand des Forschungsstandes diskutiert.

3.4.1 Motivation als Prädiktor von Volition im akademischen Kontext

Für den Schulbereich zeigt eine Meta-Analyse von Schiefele & Schreyer (1994) einen positiven Einfluss intrinsischer Lernmotivation auf den Einsatz selbstregulierter Lernstrategien. Auch Lernzielorientierung wirkt förderlich auf kognitive Lernstrategien (Greene et al., 2004; Meece et al., 1988). Im Rahmen der Erwartungs-mal-Wert-Theorie sagt der wahrgenommene Wert des Unterrichtsinhalts den Strategieeinsatz voraus (Pokay & Blumenfeld, 1990), während zukunftsgerichtete Motive das kognitive Engagement steigern (Walker & Greene, 2006).

Im grundständigen Studium bestätigen zahlreiche Studien den positiven Effekt intrinsischer und selbstbestimmter Motivation auf selbstreguliertes Lernen (Schiefele & Schreyer, 1994; Orsini et al., 2016; Orsini et al., 2019) sowie auf das kognitive Engagement (Walker et al., 2006; Klein et al., 2006). Auch extrinsische Motivation wirkt förderlich, wobei sich intrinsische Motivation im direkten Vergleich als wirksamer zeigt. Darüber hinaus fördern auch volitionale Kompetenzen selbstreguliertes Lernen (Wolters, 1998; Bartels et al., 2009).

Für die berufliche Weiterbildung bestätigen Studien den positiven Einfluss selbstbestimmter Motivation auf selbstreguliertes Lernen (Vanthournout et al., 2015). Interventionen zur Förderung von Selbstregulation zeigen ebenfalls positive Effekte (Sitzmann & Ely, 2010).

Für die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung liegen bislang keine spezifischen Studien zum Zusammenspiel von Motivation und Volition vor.

3.4.2 Reziproker Zusammenhang von Motivation und akademischer Leistung

Ausgehend vom iterativen Zusammenspiel von Motivation, Volition und Performanz wird ein reziproker Zusammenhang zwischen Motivation und akademischer Leistung

angenommen: Motivation beeinflusst die Leistung, gleichzeitig wird Motivation durch vergangene Leistungsergebnisse beeinflusst.

In der Schulforschung konnte dieser wechselseitige Zusammenhang in den letzten 25 Jahren mehrfach empirisch bestätigt werden (van Vu et al., 2022). Eine Meta-Analyse von van Vu et al. (2024) wertet 29 Studien aus, überwiegend ab dem Jahr 2011. In 22 dieser Studien wird Motivation als Selbstkonzept, in 12 als motivationale Überzeugung (z. B. intrinsische/extrinsische Motivation oder Wertüberzeugungen) erfasst. Die Analyse zeigt, dass der Effekt von Leistung auf Motivation ($\beta = 0.176$) etwa doppelt so stark ist wie der Effekt von Motivation auf Leistung ($\beta = 0.096$). Der stärkere Effekt ergibt sich insbesondere, wenn Motivation durch das Selbstkonzept operationalisiert wird, während der Effekt anderer Motivationsformen auf Leistung deutlich schwächer ausfällt.

Diese Ergebnisse widersprechen teils früheren Studien zum Einfluss von Motivation auf Leistung (Abschnitt 3.3.1). Auch Ehm, Hasselhorn & Schmiedek (2021) finden in einer Längsschnittstudie mit 1952 Grundschulkindern nur einen Effekt der Leistung auf das Selbstkonzept, aber kaum Hinweise auf den umgekehrten Zusammenhang. Van Vu et al. (2022) vermuten, dass zentrale Einflussfaktoren im Zusammenspiel von Motivation und Leistung bislang nicht hinreichend berücksichtigt wurden. Insbesondere diskutieren sie einen möglichen Mediationseffekt volitionaler Prozesse zur besseren Erklärung der Dynamik.

Für Studium und Weiterbildung liegen nach Kenntnisstand des Autors bisher keine empirischen Studien zum reziproken Zusammenhang zwischen Motivation und Leistung vor.

3.5 Diskussion des Forschungsstandes

Die vorangegangene Darstellung hat gezeigt, dass die empirische Forschung zu den Teilnahmemotiven an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung sowie zu deren Zusammenhang mit Volition und Performanz einerseits auf vielfältige Einzelbefunde zurückgreifen kann, andererseits aber von einer starken Fragmentierung gekennzeichnet ist. Über alle Bildungsformen hinweg zeigt sich ein weitgehend gesicherter Befund zur zentralen Bedeutung von beruflichem Vorankommen, persönlicher Weiterentwicklung sowie intrinsischem Wissensinteresse. Diese drei Motivcluster lassen sich in nahezu allen Studien nachweisen – von der allgemeinen Erwachsenenbildung über die berufliche Weiterbildung bis hin zur wissenschaftlichen Weiterbildung. In Bezug auf die Performanzkriterien zeigt sich ebenfalls konsistent, dass intrinsische Motivation sowie volitionale Kompetenzen – insbesondere in Form selbstregulierten Lernens – positive Effekte auf akademische Leistung, Studienverbleib und Zufriedenheit entfalten.

Zugleich offenbaren sich erhebliche Forschungsdesiderate: Für den spezifischen Bereich der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung existieren bislang nur wenige theoriebasierte und methodisch kohärente Studien. Ein systematisches Erhebungsinstrument zur differenzierten Erfassung von Motivlagen – wie es etwa Boshier oder Grotelueschen für andere Weiterbildungsformen entwickelt haben – liegt bislang nicht vor. Die Studie von Wolf (2010) stellt hier eine wichtige Ausnahme dar, bleibt jedoch in Hinblick auf die Erhebungsmethodik und die Einbindung weiterer Perspektiven begrenzt. Ähnliche Defizite zeigen sich auch hinsichtlich der Erforschung volitionaler Aspekte: Während zahlreiche Studien aus Schule und grundständigem Studium die Bedeutung selbstregulativer Kompetenzen belegen, sind entsprechende Untersuchungen im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung bislang kaum vorhanden.

In methodischer Hinsicht dominiert ein Bild aus kleineren, nicht-repräsentativen Einzelstudien mit oftmals sehr unterschiedlichen Designs, Stichprobengrößen und Instrumenten. Die Vergleichbarkeit zwischen den Studien ist daher eingeschränkt, ebenso wie die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf größere Teilnehmendenpopulationen. Auch theoretische Bezugsrahmen werden – wenn überhaupt – nur selten explizit gemacht. Dies erschwert nicht nur die Systematisierung bestehender Erkenntnisse, sondern auch die Ableitung konsistenter Folgerungen für die Programmgestaltung und Beratungspraxis.

Aus Sicht dieser Arbeit ergeben sich daraus zwei zentrale Implikationen für die eigene Forschung: Erstens ist die Entwicklung eines validen, theoriebasierten Erhebungsinstruments zur differenzierten Erfassung expliziter Motive für die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung dringend erforderlich. Zweitens erscheint es notwendig, das Zusammenspiel von Motivation und Volition im Rahmen eines integrierten theoretischen Modells zu analysieren, das über lineare Wirkzusammenhänge hinausgeht und den iterativen Charakter bildungsbezogenen Handelns berücksichtigt. Damit kann ein Beitrag zur Konsolidierung eines bislang stark ausdifferenzierten Forschungsfeldes geleistet werden – mit dem Ziel, nicht nur wissenschaftlich belastbare, sondern auch praktisch anschlussfähige Erkenntnisse für die Gestaltung und Steuerung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote zu generieren.

4 Forschungsfragen, Forschungsmodell und Hypothesen

Aus dem skizzierten Forschungsstand ergeben sich spezifische Desiderate. Das nächste Kapitel präzisiert hieraus die Forschungsfragen und leitet ein integriertes Forschungsmodell mit prüfbaren Hypothesen ab.

4.1 Forschungsdesiderate und Forschungsfragen

Im nächsten Schritt werden die Forschungslücken und Fragestellungen für die vorliegende Arbeit zu den Motiven der Teilnahme und den Wirkzusammenhängen von Motivation, Volition und Performanz diskutiert und vorgestellt.

4.1.1 Forschungslücken zu den Teilnahmemotiven für die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung

Für die Teilnahmemotive (Abschnitt 3.2) zeigt sich, dass diese für die allgemeine und berufliche Weiterbildung seit vielen Jahrzehnten in einem hohen Maße erforscht sind und über standardisierte Erhebungsinstrumente und Modelle verfügen, die einen hohen Grad an Reproduzierbarkeit aufweisen. Für das Feld der allgemeinen Weiterbildung sind insbesondere die *Education Participation Scale* von Boshier (1971) und die Skala *Reasons for Educational Participation* von Burgess (1971) anzuführen, die auf der Forschungstradition von Houle (1961) und Sheffield (1964) aufbauen und zu zwei sehr ähnlichen empirisch hergeleiteten Modellen von Weiterbildungsmotiven führen, welche durch zahlreiche Studien bestätigt wurden. Dabei stehen beide Modelle nicht in einem theoretischen Widerspruch zueinander. Vielmehr ähnelt die finale Version von Boshiers Modell (Boshier & Collins, 1983) mit Blick auf ihre inhaltlichen Dimensionen in hohem Maße Burgess' Modell. Dies kann als eine Form von gegenseitiger inhaltlicher Validierung verstanden werden und stützt die Annahme, dass die Motive zur Teilnahme

an allgemeiner Weiterbildung durch diese Arbeiten in einem hohen Maße erfasst und systematisiert werden konnten. Im Bereich der beruflichen Weiterbildung hat sich insbesondere die *Participation Reasons Scale* von Groteluschen (1985) als empirisch entwickeltes Modell von Teilnahmemotiven etabliert und konnte in zahlreichen Studien bestätigt werden.

Für die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung gibt es derzeit weder für den englischsprachigen Raum noch für den deutschsprachigen Raum eine etablierte Forschungstradition oder standardisierte Instrumente zur Erfassung und Beschreibung der Teilnahmemotive. Wie die bisherige Forschung zeigt, unterscheiden sich Motive bei verschiedenen Weiterbildungsformen voneinander, so dass für eine valide Erfassung spezifische Forschungsinstrumente für unterschiedliche Weiterbildungsformen nötig sind, wie bereits Grotelueschen (1985) für die berufliche Weiterbildung argumentierte. Die vorhandenen Motivationsstudien werden unter verschiedenen Aspekten kritisch diskutiert. So stellt Haeberlin (1986) zur Diskussion, dass die Studien zur Teilnahmemotivation in der Weiterbildung schon in der Anlage zu theorielos seien und auch die Ergebnisse nicht mit theoretischem Bezug reflektiert werden. Siebert (2004) kritisiert an dagegen an den Motivationsstudien zur wissenschaftlichen Weiterbildung, dass diese oftmals für die Programmplanung nicht ergiebig seien, „da sie meist inhaltsneutral primäre und sekundäre, aktuelle und habituelle, intrinsische und extrinsische Motive unterscheiden“ (ebd. S. 11). Zu den Forschungsbedarfen im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung stellt Jütte (2005) fest:

„Nur institutionenbezogene Teilnahmestatistiken quantitativer Art werden der Komplexität von Nichtteilnahme und Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung nicht gerecht. Es fehlt u.a. an quantitativen und qualitativen

Untersuchungen zum Teilnahmeverhalten wie auch zum Wechselverhältnis von Arbeit und Lernen im lebensgeschichtlichen Kontext.“ (ebd., S. 14)

Diese Forderung an die Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung erscheint auch noch 15 Jahre später nicht eingelöst, so dass Lobe (2020) die Teilnehmer- und Adressatenforschung der wissenschaftlichen Weiterbildung weiterhin insgesamt als stark fragmentiert beschreibt. Durch verschiedene Förderprojekte, insbesondere das Bundes-Länder-Programm *Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschule*, sei hier mittlerweile eine wachsende Zahl von Studien entstanden, die allerdings einen starken standortbezogenen und regional begrenzten Fokus besitzen, der oftmals mit einer konkreten Angebotsentwicklung verknüpft ist. Dadurch fehle es an „größeren Forschungslinien, die zu einer systematischen Entwicklung des Forschungsfeldes beitragen können“ (ebd., S. 355f). Ähnlich stellen auch Schmid et al. (2019) ein fragmentiertes Bild der Forschungsliteratur zu den Motivationen und Bedarfen der Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung fest, dass sich auf „hochspezifische Kontextualitäten der Ausgestaltung und Durchführung von wWB-Angeboten“ beschränke (ebd., S. 23).

Der Mangel an Forschungsarbeiten zur abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung ist jedoch nicht auf den deutschsprachigen Raum begrenzt. Auch für den englischsprachigen Raum stellt Hegarty (2011) fest:

„It has been the purpose of this article to emphasize the absence of measurement of motivation of adult learners as graduate students. Indeed, this article purports to acknowledge the lack of research and expose the opportunity for further inquiry into this niche population. Understanding the motivation behind adult learners is of great concern for the design, development, and operation of programs that service this population of the learning community. While the study of motivation has focused on student populations, there is an absence of research pertaining to not

only graduate students in part time programs but moreover the presence of adult learners in these programs.“ (ebd., S. 150)

Zusammengefasst bleibt festzuhalten, dass das Forschungsfeld als stark fragmentiert zu beschreiben ist und die Mehrzahl der Untersuchungen auf eine systematische empirische Herleitung oder theoretische Entwicklung und Diskussion der Teilnahmemotive verzichtet. Zudem sind die Studien häufig auf einzelne Studiengänge begrenzt oder weisen geringe Stichprobengrößen auf. Es bleibt festzustellen, dass diese Arbeiten durch begrenzte methodische Zugänge oder eingeschränkte Stichproben nur Fragmente eines empirischen Bildes zu den Teilnahmemotiven der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung zeigen. Die vorhandenen Forschungsarbeiten, darunter insbesondere die Studie von Wolf (2010), geben jedoch klare Hinweise darauf, dass sich die Motive für eine abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung in zentralen Punkten von den Teilnahmemotiven für die allgemeine und die berufliche Weiterbildung unterscheiden. Somit wird deutlich, dass aktuell keine systematische empirische Erfassung und theoretische Diskussion der Teilnahmemotive für abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung vorliegt, wenngleich vorhandene Studien Hinweise auf spezifische Inhalte zeigen, deren Herausstellung einen wichtigen Erkenntnisgewinn für die Teilnehmer- und Adressatenforschung leisten kann. Neben der inhaltlichen Darstellung der Motivation fehlt es in diesem Forschungsfeld zudem an einer systematischen Gegenüberstellung von verschiedenen Abschlusstypen (Bachelor/Master) und Studienmodi (Fernstudium/Hybrides Studium/Präsenzstudium).

4.1.2 Forschungslücken zu den Wirkzusammenhängen von Motivation, Volition und Performanz in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung

2003 stellt Pintrich fest:

„The exploration of how implicit motives and explicit goals are related and their links to self-regulation, affect, and achievement will be an important direction for future basic motivational science research.“ (ebd., S. 670)

Für die Wirkzusammenhänge von Motivation, Volition und Performanz, die anhand der gewählten Motivationstheorien angenommen werden, besteht im Bildungskontext, konform zu der Annahme von Pintrich, mittlerweile ein umfassender und wachsender Forschungskorpus, der jedoch mehrheitlich in den Feldern der Schule und des grundständigen Studiums verortet ist. Insbesondere die Einflüsse von Motivation und Volition auf die akademische Leistung sind in diesen Feldern intensiv beforscht. Für das grundständige Studium sind zudem die Wirkzusammenhänge von Motivation und Volition auf die akademische Prokrastination Gegenstand zahlreicher Studien. Auch das iterative Zusammenspiel von Motivation und akademischer Leistung ist in der Schulforschung umfassend untersucht. Im Vergleich zu der Schule und dem grundständigen Studium liegen für die berufliche Weiterbildung deutlich weniger Untersuchungen über die Wirkzusammenhänge von Motivation, Volition und Performanz vor. Allerdings existieren für die berufliche Weiterbildung einige Studien zu den Effekten von Motivation und Volition auf den Lernerfolg im Anwendungsfeld vor – ein Gegenstand, der für Schule und grundständiges Studium nicht substantiell erforscht ist.

Der aktuelle Forschungsstand zu den Wirkzusammenhängen für die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung ist äußerst gering. So gibt es für die verschiedenen Wirkpfade in der Regel nur sehr wenige Untersuchungen, die zum Teil auch zu widersprüchlichen Ergebnissen gelangen, wie etwa zum relativen Einfluss

intrinsischer und extrinsischer Motive. So ist insbesondere die relative Bedeutung intrinsischer und extrinsischer Motivation für die akademische Leistung in diesem Bereich bislang nicht hinreichend geklärt. Zudem fehlt es an Forschung zum Transfer erworbenen Wissens in die berufliche Praxis, obwohl dieser Aspekt insbesondere für berufsbegleitende Studienformate von hoher Relevanz ist. Die akademische Prokrastination ist bislang im Kontext abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildungen wenig untersucht.

Ebenso fehlt es an Studien, die die Wirksamkeit volitionaler Strategien zur Reduktion von akademischer Prokrastination untersuchen. Auch in Bezug auf den Studienverbleib zeigen sich deutliche Forschungslücken. Während für andere Bildungsbereiche die Rolle motivationaler Einflussfaktoren weitgehend gesichert ist, liegen für wissenschaftliche Weiterbildungen uneinheitliche Befunde zur Wirkung von intrinsischer und extrinsischer Motivation auf die Studienabbruchintention vor. Die Funktion volitionaler Kompetenzen als potenzieller Schutzfaktor gegen Studienabbrüche wurde bislang kaum systematisch untersucht.

Ein weiterer bislang unzureichend beleuchteter Aspekt betrifft die Studienzufriedenheit als subjektives Performanzkriterium. Hier fehlt es sowohl an Studien, die direkte Effekte motivationaler und volitionaler Komponenten untersuchen, als auch an Arbeiten, die mögliche Mediationseffekte über Performanzkriterien wie etwa akademische Leistung oder selbstreguliertes Lernen berücksichtigen. Auch liegen für die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung keine Studien zum wechselseitigen Zusammenspiel von Motivation und Volition vor. So wurde die in der Schulforschung vielfach bestätigte Reziprozität zwischen Motivation und Leistung bislang nicht auf diesen Bildungskontext übertragen. Einschränkend ist ferner festzuhalten, dass die meisten Studien in diesem Feld bislang im Fern- bzw. Online-Studium verortet sind. Aufgrund des hohen Grades an Selbstorganisation und dem geringen Anteil an zwischenmenschlichem

Kontakt in Form von Lernveranstaltungen ist anzunehmen, dass sich motivationale Zusammenhänge in stärker präsenzorientierten Formen abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung anders darstellen könnten.

Insgesamt zeigt sich damit, dass zentrale theoretische Annahmen und empirisch belegte Zusammenhänge aus anderen Bildungsbereichen bislang nicht hinreichend auf die spezifischen Anforderungen und Rahmenbedingungen abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildungen übertragen wurden.

Erweitert man die Perspektive zu den Wirkzusammenhängen von Motivation, Volition und Performanz auf das breitere Forschungsfeld des Bildungskontextes, wird deutlich, dass auch weiterhin allgemeine Desiderate bezüglich der Effekte von Motivation und Volition auf den Lernerfolg im Anwendungsfeld bestehen. Die mögliche Rolle von Volition als Schutzfaktor gegen den Studienabbruch ist unzureichend erforscht. Dasselbe gilt letztlich auch für den iterativen Wirkzusammenhang zwischen Motivation, Volition und Performanz.

In der Gesamtschau betrachtet ist die vorhandene Forschung zu den Wirkzusammenhängen von Motivation, Volition und Performanz in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung bislang unzureichend. Zentrale theoretische Annahmen, die in Schule, Studium und beruflicher Weiterbildung empirisch gestützt sind, wurden bisher kaum auf diesen spezifischen Bildungskontext übertragen. Insbesondere fehlen Studien zur Bedeutung motivationaler und volitionaler Faktoren für akademische Leistung, Prokrastination, Studienverbleib, Studienzufriedenheit und Wissenstransfer. Auch das Zusammenspiel von Motivation und Volition sowie der reziproke Zusammenhang zwischen Motivation und Leistung sind bislang nicht untersucht worden. Da bestehende Studien fast ausschließlich im Fernstudium verortet sind, bleibt zudem unklar, wie sich diese Zusammenhänge in präsenzorientierten Formaten darstellen.

Insgesamt besteht ein deutlicher Bedarf an empirischer Forschung, die die Besonderheiten abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildungen systematisch berücksichtigt.

4.1.3 Forschungsfragen

Wie in Abschnitt 4.1.2 herausgestellt wurde, liegen zu den Teilnahmemotiven und den motivationalen Wirkmechanismen für die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung gegenwärtig nur wenige und fragmentierte Forschungsarbeiten vor. Demnach ist gegenwärtig offen, welche spezifischen Teilnahmemotive vorliegen und inwiefern diese im Rahmen der motivationstheoretischen Annahmen aus der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000a), dem Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Heckhausen und Gollwitzer, 1987) und dem MVP-Modell (Keller, 2008) auf das motivationale Handlungsgeschehen wirken. Für die Erforschung der Rolle der expliziten Motive im Handlungsgeschehen der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung ergeben sich für diese Arbeit daher zwei zentrale Forschungsfragen:

1. Was sind die expliziten Motive für die Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung?
2. Wie wirken explizite Motive im motivationalen Handlungsgeschehen der Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung auf den Handlungserfolg?

Die Arbeit stellt somit eine deskriptive Frage nach der Art der expliziten Motive und eine kausale Frage, nach deren Wirkzusammenhängen im motivationalen Geschehen. Um eine differenzierte Deskription der expliziten Motive bezüglich der Abgrenzung zu anderen Bildungsformen, den Motivausprägungen und der zeitlichen Stabilität zu erreichen, werden die folgenden Unterfragen formuliert:

1.a Wie unterscheiden sich die expliziten Motive für die Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung von den Motiven für die Teilnahme an anderen Weiterbildungsformen?

1.b In welcher Ausprägung liegen explizite Motive bei den Teilnehmenden an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung vor?

1.b.1 Wie unterscheiden sich die expliziten Motive für die Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Bachelor- und Masterprogrammen?

1.b.2 Wie unterscheiden sich die expliziten Motive für die Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen verschiedenen Studienfächern?

1.c Wie entwickeln sich Motive im zeitlichen Verlauf während der Teilnahme an einer abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung?

4.1.4 Wissenschaftliche Zielsetzung der Arbeit

Das zentrale Anliegen der Arbeit ist es, die expliziten Motive der Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung zu bestimmen und ihre Rolle im motivationalen Wirkmechanismus für die Erklärung von Performanz zu untersuchen. Die Arbeit soll damit einen empirischen Beitrag in dem bislang motivationspsychologisch unzureichend erforschten Feld der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung leisten. Dazu werden bestehende Modelle auf das Forschungsfeld übertragen und auch motivationale Wirkmechanismen der Performanz in der Weiterbildung geprüft. Damit wird zum einen das Ziel verfolgt, den Gültigkeitsbereich der theoretischen Modelle auf die wissenschaftliche Weiterbildung zu erweitern, und zum anderen werden bislang empirisch

ungeklärte Wirkzusammenhänge von Motivation und Volition mit für die Weiterbildung besonders relevanten Performanz-Faktoren, wie dem Lernerfolg im Anwendungsfeld, untersucht. Durch die Erkenntnisse aus dieser Arbeit über die expliziten Motive sowie die motivationalen und volitionalen Prozesse im Rahmen der Weiterbildungsteilnahme, sollen auch im Sinne einer Adressaten- und Teilnehmerforschung Orientierungswissen und Handlungsempfehlungen für die Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung abgeleitet werden, für die künftige Gestaltung der Weiterbildungsangebote und der zugehörigen Beratungs- und Unterstützungsangebote.

Diese Forschungsarbeit ist im Sinne von Pintrich (2003) als *use-inspired basic research* zu bestimmen, denn sie trägt sowohl zum weiteren wissenschaftlichen Verständnis bei und besitzt zudem eine hohe praktische Nützlichkeit.

4.2 Forschungsmodelle für die empirischen Studien

Die Arbeit ist in drei aufeinander aufbauende empirische Untersuchungen gegliedert, in denen zwei miteinander verbundene, aber unterscheidbare Forschungsmodelle bearbeitet werden. Das erste Forschungsmodell bezieht sich auf die inhaltliche Bestimmung der expliziten Teilnahmemotive. Darunter werden in einem ersten Schritt die expliziten Motive der Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung qualitativ erfasst und beschrieben (Studie 1, Kapitel 6). Darauf aufbauend folgt in einem zweiten Schritt die Entwicklung und quantitative Validierung eines Erhebungsinstruments zur Erfassung dieser Motive (Studie 2, Kapitel 7). Das zweite erweiterte Forschungsmodell bezieht sich auf die Rolle der expliziten Motive im motivationalen Wirkzusammenhang (Studie 3, Kapitel 8). Die drei Studien bauen methodisch und inhaltlich aufeinander auf und während die ersten beiden Studien Antworten auf die erste der beiden übergeordneten

Forschungsfragen suchen, ist die dritte Studie auf die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage ausgelegt.

4.2.1 Forschungsmodell zur Bestimmung der expliziten Motive der Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung werden zwei aufeinander aufbauende Studien zur Bestimmung der expliziten Motive für die Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung durchgeführt. In der ersten Studie werden die Motive qualitativ erfasst und beschrieben. Auf Grundlage der qualitativen Ergebnisse wird in der zweiten Studie ein Erhebungsinstrument zur quantitativen Erfassung dieser Motive entwickelt und validiert. Als *explizite Motive* gelten die bewusst zugänglichen und kommunizierbaren Beweggründe, die Teilnehmende angeben. Die Begrifflichkeit folgt der Unterscheidung von Ryan & Deci (2000a) zwischen expliziter und impliziter Motivation sowie den zugehörigen regulatorischen Stilen.

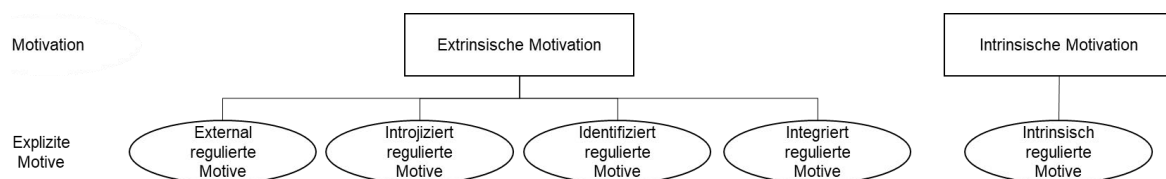


Abbildung 10

Theoretisches Modell zu den erwarteten Graden an Selbstbestimmtheit der expliziten Motive und der Motivationsformen in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung gemäß der Selbstbestimmungstheorie von Ryan & Deci (2000a) (eigene Darstellung)

Die Motive lassen sich im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (ebd.) anhand von Regulierungsstilen einordnen und als extrinsisch oder intrinsisch klassifizieren. Das zugrundeliegende Modell dient der theoretischen Interpretation und Operationalisierung auf Basis der SDT (Abbildung 10).

Die analytischen Leitfragen zum Erreichen der angestrebten Forschungsziele für die explorative Analyse der expliziten Teilnahmemotive sind:

1. Welche expliziten Motive werden mit der Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung verbunden?
2. Unterscheiden sich die expliziten Motive für die Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung von denen für andere Weiterbildungsformen?
3. Unterscheiden sich die expliziten Teilnahmemotive in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen Bachelor- und Masterprogrammen?
4. Unterscheiden sich die expliziten Teilnahmemotive in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung zwischen Studienfächern?

4.2.2 Forschungsmodell zu den Wirkzusammenhängen von Motivation, Volition und Performanz in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung

Für die Beantwortung der Fragestellung zu den Wirkzusammenhängen von Motivation, Volition und Performanz in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung wird zur Strukturierung des Untersuchungsprozesses und zur theoretisch begründeten Ableitung von Erkenntnisinteressen im Folgenden ein mehrteiliges Forschungsmodell entwickelt. Es visualisiert die vermuteten Beziehungen zwischen den zentralen Konstrukten der Arbeit und dient als Grundlage für die empirische Untersuchung

(Abbildung 11). Die Definition der Konstrukte orientiert sich dabei an den zugrundeliegenden Theorien sowie an einschlägigen Forschungsarbeiten.

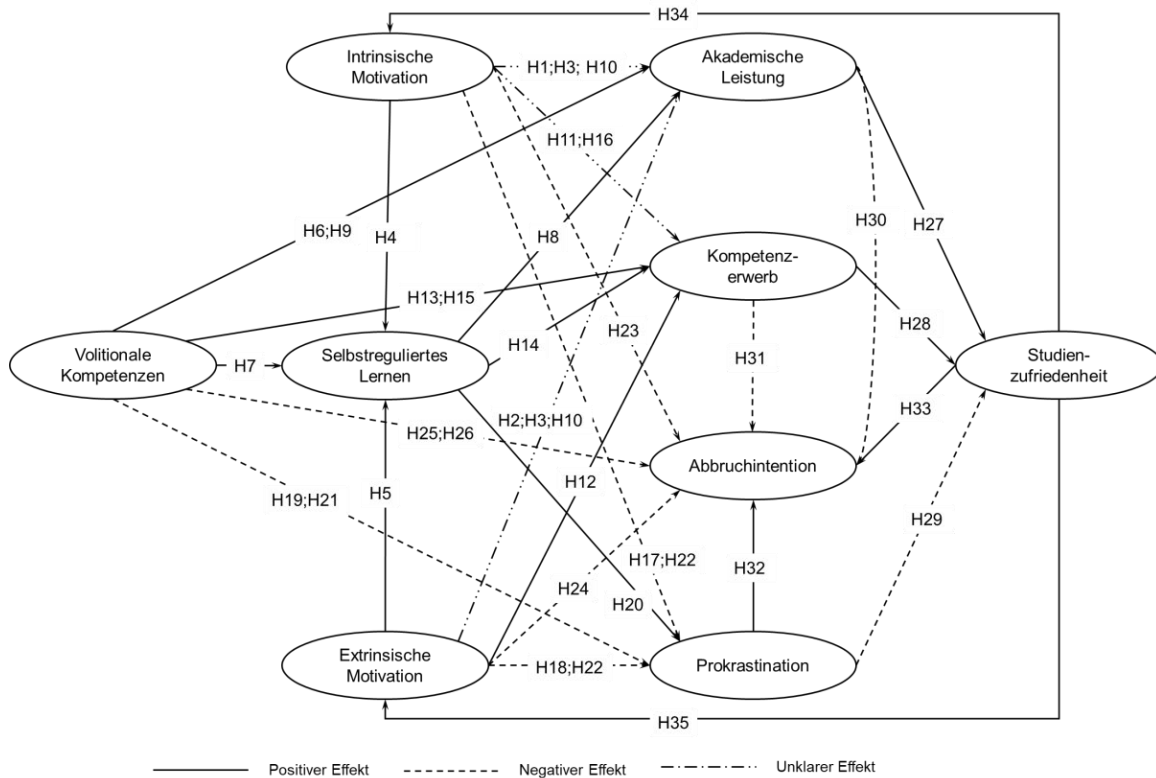


Abbildung 11

Theoretisches Wirkmodell zu Motivation, Volition und Performanz in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung

Intrinsische Motivation wird in einer Verbindung des Motivkonzepts mit der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000a) als Summe der expliziten, für Bewusstsein und Sprache zugänglichen persönlichen Ziele verstanden, die intrinsisch reguliert sind. Extrinsische Motivation wird als Summe der expliziten persönlichen Ziele definiert, die external bis internal reguliert sind. Volitionale Kompetenzen umfassen in Anlehnung an Spinath (2018) die Anwendung motivations- und volitionssteigernder Strategien. Das Konzept des selbstregulierten Lernens beschreibt die eigenständige

Umsetzung des Lernprozesses durch die Teilnehmenden, inklusive des Einsatzes von Lernstrategien und Lernzeit. Akademische Leistung bezieht sich auf die Bewertung der Prüfungsergebnisse. Der Kompetenzerwerb schließt den subjektiven Lernerfolg im Lernfeld sowie dessen Anwendung im beruflichen Kontext ein. Abbruchintention, Prokrastination und Studienzufriedenheit werden entsprechend den theoretischen Grundlagen als Indikatoren für die Handlungsumsetzung und -bewertung betrachtet.

Die folgenden sechs Teilmodelle stellen eine theoriebasierte Differenzierung der erwarteten Zusammenhänge dar.

Modell 1: Wirkung von Motivation und Volition auf die akademische Leistung. Bezüglich der Rolle der Motivation für die akademische Leistung in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung wird angenommen, dass insbesondere intrinsische Motivation als selbstbestimmte Regulation einen zentralen Stellenwert hat. Die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000a) sowie empirische Befunde aus Schule, Studium und Weiterbildung stützen diese Annahme. Für extrinsische Motivation lassen sich, insbesondere bei identifizierter und integrierter Regulation, positive Zusammenhänge erwarten. Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) hebt zudem die Bedeutung volitionaler Kompetenzen und selbstregulierten Lernens für die Zielumsetzung hervor, sodass SRL als vermittelnder Mechanismus zwischen Motivation/Volition und Leistung konzipiert wird. Abbildung 12 visualisiert die Hypothesenstruktur des Forschungsmodells 1 (Leistung) und Tabelle 10 bündelt die Hypothesencodes (H1–H10), Prädiktoren, Kriterien und erwarteten Wirkrichtungen.

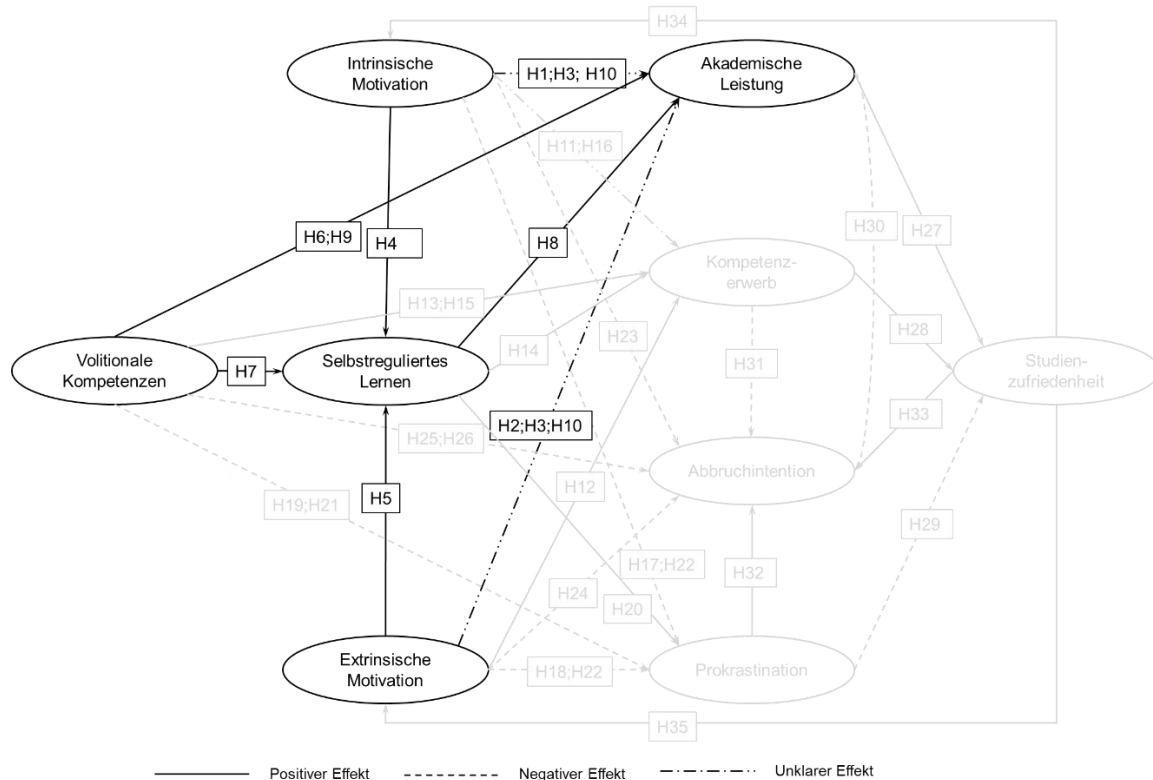


Abbildung 12

Forschungsmodell 1 zur Wirkung von Motivation und Volition auf die akademische Leistung

Tabelle 10

Hypothesen zu Forschungsmodell 1 zur Wirkung von Motivation und Volition auf die akademische Leistung

Hypothese	Inhalt
H1	Intrinsische Motivation ist ein positiver Prädiktor der akademischen Leistung in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung.
H2	Extrinsische Motivation ist ein positiver Prädiktor der akademischen Leistung in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung.
H3	Intrinsische Motivation ist ein stärkerer positiver Prädiktor der akademischen Leistung als extrinsische Motivation in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung.
H4	Intrinsische Motivation ist ein positiver Prädiktor des selbstregulierten Lernens in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung
H5	Extrinsische Motivation ist ein positiver Prädiktor des selbstregulierten Lernens in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung
H6	Volitionale Kompetenzen sind ein positiver Prädiktor der akademischen Leistung in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung.

Hypothese	Inhalt
H7	Volitionale Kompetenzen sind ein positiver Prädiktor des selbstregulierten Lernens in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung.
H8	Selbstreguliertes Lernen ist ein positiver Prädiktor der akademischen Leistung in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung.
H9	Der Einfluss volitionaler Kompetenzen auf die akademische Leistung wird durch selbstreguliertes Lernen vermittelt.
H10	Der Einfluss der Motivation auf die akademische Leistung wird durch selbstreguliertes Lernen vermittelt.

Modell 2: Wirkung von Motivation und Volition auf den Kompetenzerwerb

im Lern- und Anwendungsfeld. In Bezug auf den Kompetenzerwerb kann unter Rückgriff auf die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000a) ein positiver Effekt der Motivation auf Wissenserwerb und Lerntransfer angenommen werden. Diese Annahme wird durch zahlreiche Studien aus der beruflichen Weiterbildung gestützt. Das Rubikon-Modell betont zudem die Rolle der volitionalen Kompetenzen und des selbstregulierten Lernens für die erfolgreiche Umsetzung intendierter Lernziele. Abbildung 13 fasst die Hypothesen des Forschungsmodells 2 zusammen und Tabelle 11 enthält Hypothesencodes, Variablen und erwartete Richtungen.

Modell 3: Wirkung von Motivation und Volition auf die akademische

Prokrastination. Das Rubikon-Modell (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) liefert einen theoretischen Bezugspunkt, um akademische Prokrastination als Ausdruck mangelnder Selbstregulation zu verstehen. Fehlende Motivation oder unzureichende volitionale Kompetenzen erhöhen die Wahrscheinlichkeit für aufschiebendes Verhalten. Empirische Studien belegen diese Zusammenhänge für Schule, Studium und die wissenschaftliche Weiterbildung. Abbildung 14 visualisiert die Hypothesen des Forschungsmodells 3 und Tabelle 12 listet Hypothesencodes und Richtungserwartungen.

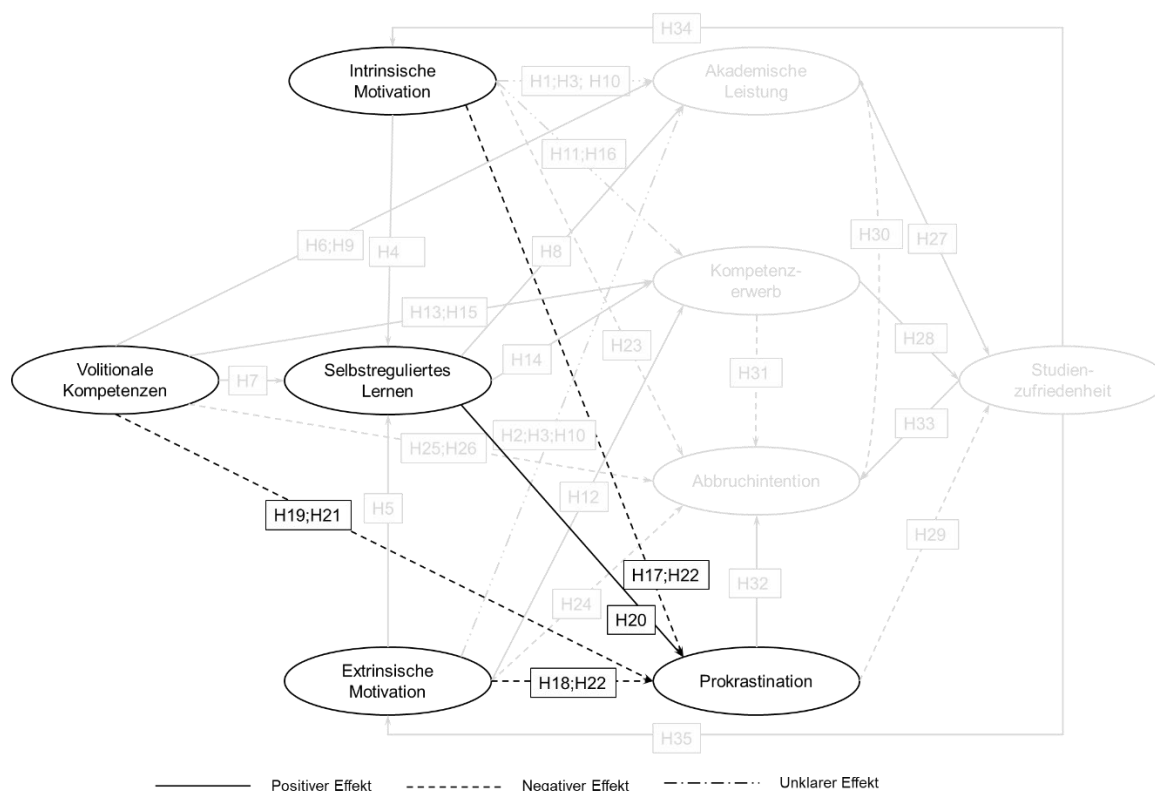


Abbildung 14

Forschungsmodell 3 zur Wirkung von Motivation und Volition auf die Prokrastination

Tabelle 12

Hypothesen zu Forschungsmodell 3 zur Wirkung von Motivation und Volition auf die Prokrastination

Hypothese	Inhalt
H17	Intrinsische Motivation ist ein negativer Prädiktor der akademischen Prokrastination.
H18	Extrinsische Motivation ist ein negativer Prädiktor der akademischen Prokrastination.
H19	Volitionale Kompetenzen sind ein negativer Prädiktor der akademischen Prokrastination.
H20	Selbstreguliertes Lernen ist ein negativer Prädiktor der akademischen Prokrastination.
H21	Der Einfluss volitionaler Kompetenzen auf die akademische Prokrastination wird durch selbstreguliertes Lernen vermittelt.
H22	Der Einfluss der Motivation auf die akademische Prokrastination wird durch selbstreguliertes Lernen vermittelt.

Modell 4: Wirkung von Motivation und Volition auf die Abbruchintention.

Analog zur Prokrastination kann die Abbruchintention nach dem Rubikon-Modell als Folge eines motivationalen oder volitionalen Defizits verstanden werden. Empirische Studien aus unterschiedlichen Bildungsbereichen zeigen, dass eine hohe Selbstbestimmung sowie ausgeprägte volitionale Kompetenzen das Risiko eines Studienabbruchs mindern. Dabei kann die Prokrastination eine vermittelnde Rolle einnehmen. Abbildung 15 zeigt die Hypothesenstruktur des Forschungsmodells 4 und Tabelle 13 dokumentiert Hypothesencodes, Variablen und erwartete Richtungen.

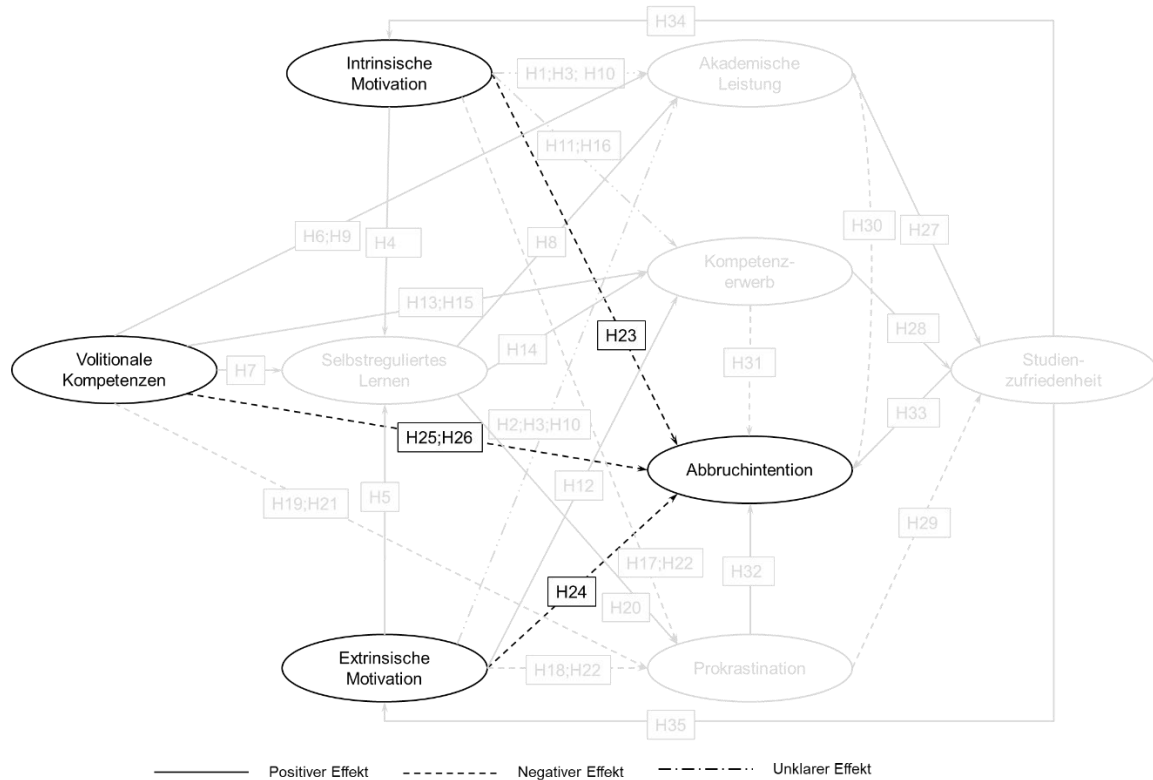


Abbildung 15

Forschungsmodell 4 zur Wirkung von Motivation und Volition auf die Abbruchintention

Tabelle 13

Hypothesen zu Forschungsmodell 4 zur Wirkung von Motivation und Volition auf die Abbruchintention

Hypothese	Inhalt
H23	Intrinsische Motivation ist ein negativer Prädiktor der Abbruchintention.
H24	Extrinsische Motivation ist ein negativer Prädiktor der Abbruchintention.
H25	Volitionale Kompetenzen sind ein negativer Prädiktor der Abbruchintention.
H26	Der Einfluss der volitionalen Kompetenzen auf die Abbruchintention wird durch Prokrastination mediiert.

Modell 5: Wirkzusammenhänge der Performanzindikatoren, Studienzufriedenheit und Abbruchintention. Das MVP-Modell von Keller (2008) ergänzt das Rubikon-Modell um die Annahme, dass Performanzkriterien über eine Bewertung in Form der Studienzufriedenheit rückgekoppelt werden. So wirkt die wahrgenommene Zufriedenheit als reflexive Bewertung der Studienleistung, des Kompetenzerwerbs und der Prokrastination. Gleichzeitig kann die Zufriedenheit Einfluss auf die Abbruchintention ausüben. Abbildung 16 stellt das Forschungsmodell 5 dar und Tabelle 14 enthält die Hypothesenübersicht.

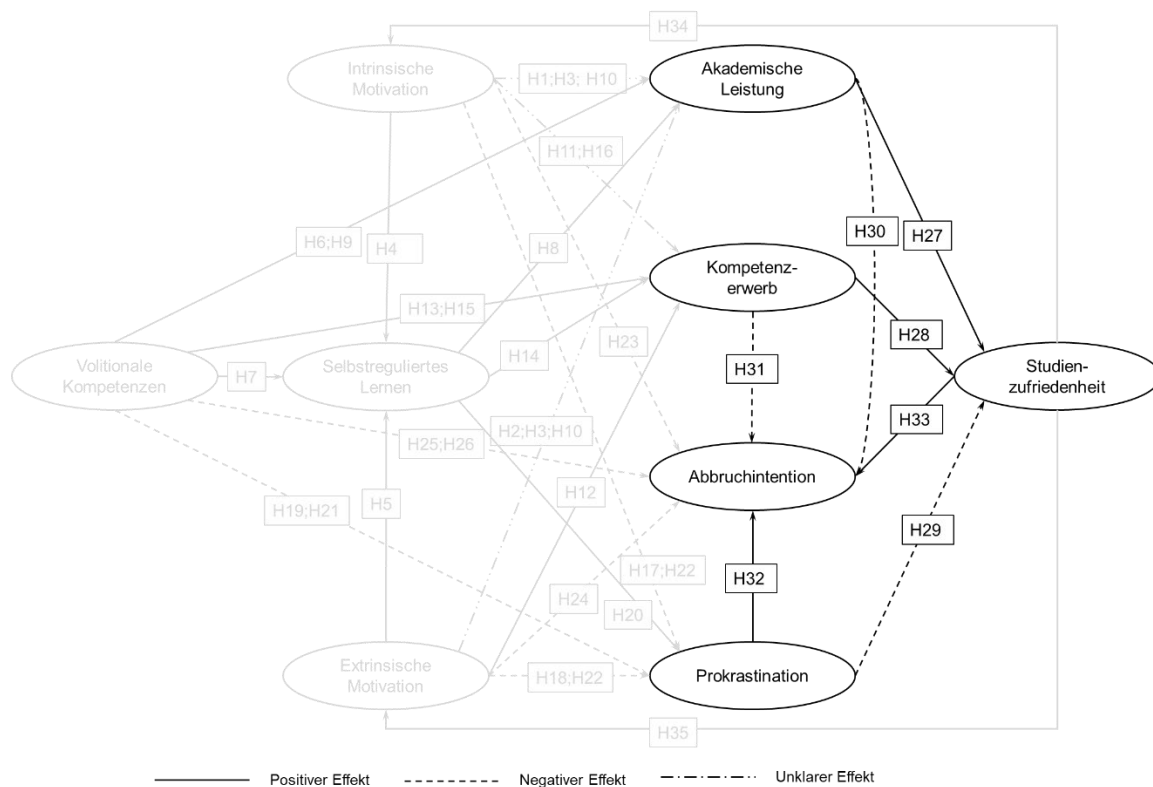


Abbildung 16

Forschungsmodell 5 zum Zusammenspiel von akademischer Performanz, Studienzufriedenheit und Abbruchintention

Tabelle 14

Hypothesen zu Forschungsmodell 5 zum Zusammenspiel von akademischer Performanz, Studienzufriedenheit und Abbruchintention

Hypothese	Inhalt
H27	Akademische Leistung ist ein positiver Prädiktor der Studienzufriedenheit.
H28	Kompetenzerwerb ist ein positiver Prädiktor der Studienzufriedenheit.
H29	Prokrastination ist ein negativer Prädiktor der Studienzufriedenheit.
H30	Akademische Leistung ist ein negativer Prädiktor der Abbruchintention.
H31	Kompetenzerwerb ist ein negativer Prädiktor der Abbruchintention.
H32	Prokrastination ist ein positiver Prädiktor der Abbruchintention.
H33	Studienzufriedenheit ist ein negativer Prädiktor der Abbruchintention.

Modell 6: Iterativer Wirkzusammenhang des motivierten Handelns. Auf

Grundlage des Rubikon-Modells und des MVP-Modells ergibt sich ein kreisförmiges Zusammenspiel aus Motivation, Volition, Performanz und deren Bewertung. Keller (2008) beschreibt diesen Zusammenhang als *feedback loop*, der die Rolle der Zufriedenheit als Rückkopplung auf Motive und Werte betont. Studien belegen Teilschritte dieses Prozesses, insbesondere den Einfluss motivationaler Prozesse auf volitionale Prozesse und den umgekehrten Zusammenhang über die Zufriedenheit. Abbildung 17 veranschaulicht das Forschungsmodell 6 und Tabelle 15 führt Hypothesencodes, Zeitpunkte und erwartete Richtungen auf.

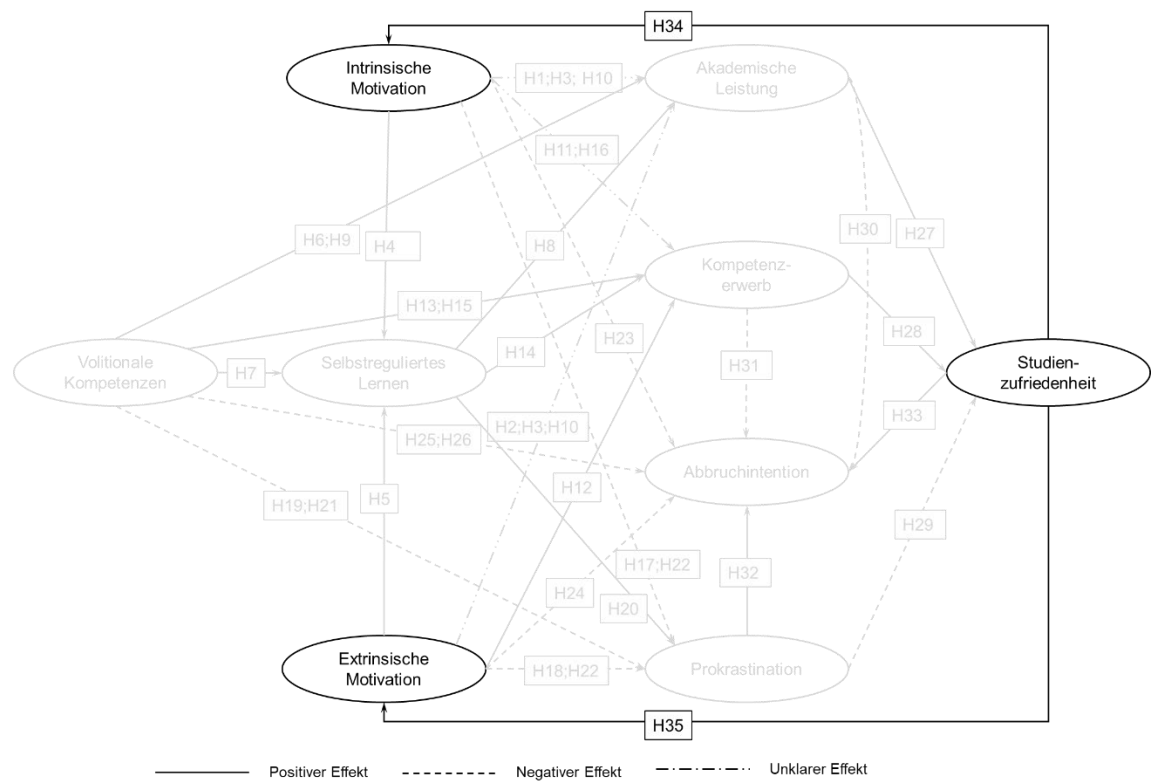


Abbildung 17

Forschungsmodell 6 zum iterativen Wirkzusammenhang des motivierten Handelns

Tabelle 15

Hypothesen zu Forschungsmodell 6 zum iterativen Wirkzusammenhang des motivierten Handelns

Hypothese	Inhalt
H34	Studienzufriedenheit ist ein positiver Prädiktor der intrinsischen Motivation.
H35	Studienzufriedenheit ist ein positiver Prädiktor der extrinsischen Motivation.

Auf Basis der formulierten Hypothesen beschreibt das folgende Kapitel das methodische Vorgehen sowie den Aufbau der drei Teilstudien, mit denen die Modelle empirisch überprüft werden.

5 Methodisches Vorgehen

Nachdem im vorangegangenen Teil der Arbeit die Forschungsdesiderate bestimmt, die Fragestellungen und das Forschungsmodell aufgestellt und Hypothesen formuliert wurden, beschreibt Kapitel 5 auf dieser Grundlage das methodische Vorgehen sowie den weiteren Aufbau der Arbeit zur Untersuchung der Forschungsfragen.

Zur Untersuchung der Rolle expliziter Motive im motivationalen Handlungsgeschehen der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung wurde ein dreiteiliges Untersuchungsdesign gewählt, das theoriegeleitete und empirische Zugänge kombiniert. Es umfasst drei Teilstudien, die als Mixed-Methods-Design aufeinander aufbauen und jeweils eigene erkenntnisleitende Zielsetzungen verfolgen (Abbildung 18).

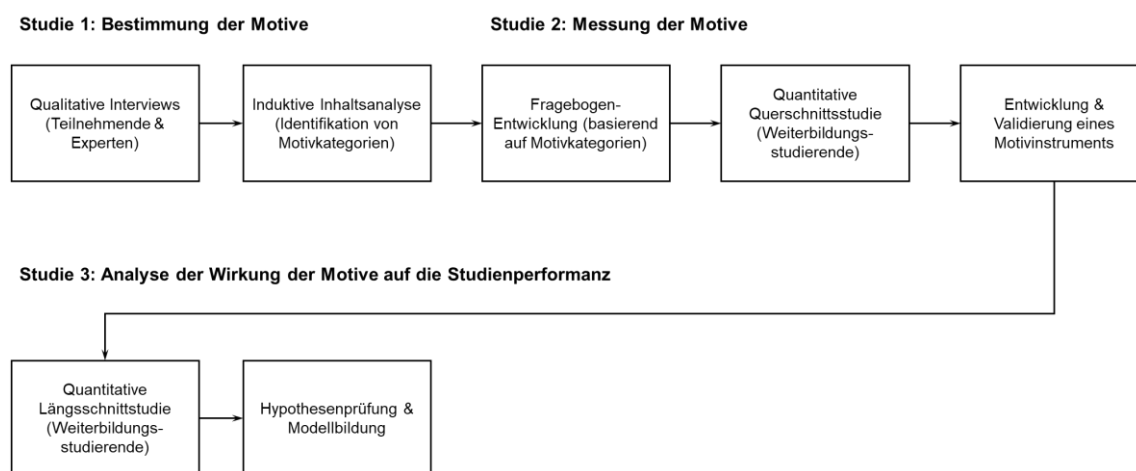


Abbildung 18

Schematische Darstellung des methodischen Vorgehens

Während die erste Studie (Kapitel 6) die Motive durch eine induktive Inhaltsanalyse auf der Basis von teilstrukturierten qualitativen Interviews bestimmt, wurde in der zweiten Studie (Kapitel 7) auf dieser Basis die Entwicklung eines Messinstruments

der Studienmotive durch eine Fragebogenerhebung und eine quantitative Datenanalyse vorgenommen. Die dritte Studie (Kapitel 8) diente der empirischen Überprüfung der theoretisch angenommenen Wirkung der Studienmotive auf die Studienperformanz basierend auf einem längsschnittlich angelegten Untersuchungsdesigns.

5.1 Studie 1: Explorativ-induktive Untersuchung expliziter Motive in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung

Angeichts der geringen empirischen Befundlage zu den Motiven für abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung erfolgte zunächst eine explorativ-induktive Untersuchung mittels qualitativer Interviews (Kapitel 6). Ziel dieser ersten Teilstudie ist es, zentrale Motivkategorien und erste Dimensionen motivationaler Struktur zu identifizieren.

Dazu wurden teilstrukturierte Interviews mit Teilnehmenden abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote sowie mit Expertinnen und Experten aus der hochschulischen Weiterbildung durchgeführt und anschließend mittels qualitativer Inhaltsanalyse induktiv ausgewertet. Zusätzlich werden inhaltliche Überschneidungen und Unterschiede zu beruflichen Aufstiegsfortbildungen (IHK- und HWK-Abschlüsse) untersucht, um Spezifitäten wissenschaftlicher Weiterbildung im Motivspektrum herauszuarbeiten.

5.2 Studie 2: Entwicklung eines empirischen Erhebungsinstruments zur Erfassung expliziter Motive in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung

Aufbauend auf den qualitativen Ergebnissen erfolgte im Rahmen einer zweiten Teilstudie die Überführung der identifizierten Motivkategorien in ein quantitatives Erhebungsinstrument (Kapitel 7). Dieses Instrument wurde in einer Fragebogenerhebung

unter Weiterbildungsstudierenden eingesetzt, um die Struktur der erhobenen Motive explorativ zu prüfen.

Ziel ist die Reduktion und Bündelung der Items auf konzeptuell tragfähige Dimensionen mittels explorativer Faktorenanalyse. Die Validierung des Instruments erfolgte durch die Prüfung inhaltlicher Kohärenz, die interne Konsistenz sowie durch die Berücksichtigung bestehender theoretischer Konstrukte aus der Motivationsforschung.

Dieses methodische Vorgehen ähnelt dem, das in der Vergangenheit bereits in der Forschung zu den Motiven allgemeiner Weiterbildung (Sheffield, 1964; Boshier, 1971; Burgess, 1971) und zu den Motiven beruflicher Weiterbildung (Grotelueschen, 1985; Beicht, Krekel & Walden, 2006; Liodaki & Karalis, 2023) umgesetzt wurde.

5.3 Studie 3: Hypothesenprüfende Längsschnittstudie zur Rolle expliziter Motive im motivationalen Handlungsgeschehen

Die dritte Teilstudie untersucht, inwiefern sich theoriebasierte Annahmen zur Rolle expliziter Motive und volitionaler Kompetenzen im Studienverlauf bestätigen lassen (Kapitel 8). Dazu wurde eine Längsschnitterhebung konzipiert, in der

Weiterbildungsstudierende über mehrere Zeitpunkte hinweg zu ihrer motivationalen Ausgangslage, ihren volitionalen Strategien sowie zu Aspekten der Studienperformanz und des Studienerfolgs befragt wurden.

Das zentrale Ziel dieser Studie besteht in der empirischen Überprüfung der Annahme, dass spezifische motivationale Konstellationen – insbesondere in Verbindung mit Selbstregulation – positive Effekte auf Ausdauer, Zufriedenheit und Studienleistung haben. Die Daten wurden durch geeignete Verfahren (z. B. Regressionsanalysen, Pfadanalysen oder Strukturgleichungsmodelle) analysiert, um direkte, indirekte und moderierende Effekte sichtbar zu machen.

5.4 Methodologische Reflexion und ethische Erwägungen

Der methodische Zugang folgt einem designintegrierten Anspruch, qualitative Tiefenschärfe mit quantitativer Breitenempirie zu verbinden. Die Kombination beider Teilstudien erlaubt es, sowohl neue Kategorien theoriegenerierend zu entwickeln als auch bestehende Hypothesen auf ihre empirische Tragfähigkeit hin zu überprüfen. Hinsichtlich der Gütekriterien werden sowohl qualitative als auch quantitative Anforderungen berücksichtigt: Transparenz der Kategoriensysteme, intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Reliabilitätskennwerte sowie Validitätsindikatoren werden systematisch dokumentiert. Ethische Standards – insbesondere Anonymisierung, informierte Einwilligung und Datenschutz – wurden während aller Phasen der Datenerhebung und -auswertung beachtet.

Die erste Teilstudie schafft die empirische Grundlage für die Motivstruktur: Sie identifiziert und systematisiert explizite Teilnahmemotive als Ausgangspunkt für Instrumentenentwicklung und Modellprüfung.

6 Studie 1: Erfassung und Typologisierung expliziter Teilnahmemotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Angesichts der bislang geringen empirischen Befunde zu den expliziten Motiven für die Teilnahme an wissenschaftlicher, abschlussbezogener Weiterbildung zielen die ersten beiden Studien dieser Arbeit auf eine umfassende explorative Untersuchung motivationaler Inhalte und Strukturen. Im Rahmen eines sequenziellen Mixed-Methods-Ansatzes wird in dieser ersten Studie auf der Datenbasis qualitativer Interviews mit Teilnehmenden aus unterschiedlichen Formaten höherqualifizierender Weiterbildung (u. a. Masterstudiengänge, IHK- und HWK-Abschlüsse) ein induktiv entwickeltes Kategoriensystem expliziter Motive erstellt. Dieses bildet die Grundlage für die anschließende Entwicklung eines standardisierten Erhebungsinstruments durch eine Onlinebefragung unter Weiterbildungsstudierenden in der zweiten Studie. Ziel ist es, sowohl die inhaltliche Vielfalt der Motive abzubilden als auch ihre Struktur durch explorative Faktorenanalysen und weitere quantitative Verfahren empirisch zu überprüfen. So soll ein vertieftes Verständnis für die Spezifika wissenschaftlicher Weiterbildungsmotivation gewonnen und ein tragfähiges Instrument zur systematischen Erfassung dieser Motive bereitgestellt werden. Damit versuchen die erste und die zweite Studie gemeinsam die ersten beiden analytischen Leitfragen der Arbeit zu beantworten und explorativ zu untersuchen, welche expliziten Motive mit der Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung verbunden sind und wie sich diese Motive von den Motiven für die Teilnahme an anderen Weiterbildungsformen unterscheiden.

6.1 Hintergrund und Zielsetzung der Untersuchung

Das zentrale Ziel der vorliegenden Arbeit besteht in der Untersuchung der expliziten Motive hinter der Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung und deren Wirkmechanismen im motivationalen Prozess. Wie in Kapitel 3 dargestellt, fehlt es derzeit jedoch an fundierten wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Inhalte dieser Motive, so dass eine Untersuchung der Wirkzusammenhänge von Motiven und motivationalem Geschehen nicht umsetzbar ist. Mit dieser Untersuchung wird nun ein erster Schritt zur systematischen Darstellung und Diskussion der expliziten Motive unternommen. Die zentrale Forschungsfrage lautet dabei: Welche expliziten Motive liegen der Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung zugrunde?

Die Untersuchung hat dabei zum Ziel, die expliziten Motive zu identifizieren, ihre hierarchische Struktur zu ermitteln und die Ergebnisse in den theoretischen Bezugsrahmen intrinsischer und extrinsischer Motivation einzuordnen (Abschnitt 2.1.4). Zudem sollen die expliziten Motive für abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung mit den Motiven für abschlussbezogene berufliche Weiterbildung kontrastierend gegenübergestellt werden, um die Spezifität zu überprüfen.

6.2 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Im Folgenden werden das Design der Studie und das methodische Vorgehen zur Umsetzung im Einzelnen dargestellt, bevor im nachfolgenden Abschnitt die Ergebnisse vorgestellt und diskutiert werden.

6.2.1 Forschungsansatz

Die vorliegende Untersuchung folgte einem qualitativ-interpretativen Forschungsansatz mit subjektorientiertem Erkenntnisinteresse. Im Zentrum steht die Frage, welche

expliziten Motive Weiterbildungsinteressierte zur Aufnahme einer abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung bewegen. Dabei wird unterstellt, dass sich diese Motive aus individuellen Erfahrungs- und Deutungszusammenhängen speisen und im narrativen Rückblick sprachlich artikuliert werden können. Das Ziel der qualitativen Datenanalyse besteht in der Entwicklung eines vorläufigen deskriptiven Kategoriensystems von Typen expliziter Motive, die der Aufnahme einer abschlussbezogenen Weiterbildung zugrunde gelegt werden. Dazu wird ein eigenes Klassifikationssystem für das Untersuchungsmaterial entwickelt. Für den Forschungsprozess ist dabei festzuhalten, dass die Klassifikation, die im Rahmen dieser ersten Untersuchung entsteht, den Charakter einer vorläufigen Klassifikation besitzt und damit nicht als der Endpunkt für die Motivklassifizierung gesehen wird, sondern vielmehr als eine Grundlage für einen weiteren quantitativen Analyseschritt in der Folgestudie des sequentiellen Mixed-Methods-Design (Barton & Lazarsfeld 1979, S. 56f).

Die Auswertung erfolgt mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) in ihrer induktiven Variante. Dieses Verfahren ermöglicht es, in einem regelgeleiteten, nachvollziehbaren Prozess Kategorien direkt aus dem Material heraus zu entwickeln. Dabei wurde besonderer Wert auf eine enge Anbindung der Kategorien an die konkreten Formulierungen der Interviewten gelegt, um ihre subjektive Perspektive möglichst authentisch zu erfassen. Die qualitative Inhaltsanalyse ist für diese Zielsetzung besonders geeignet, da sie explizit geäußerte Sinnzuschreibungen systematisch strukturiert, ohne deren Kontextualität und Differenzierung zu vernachlässigen.

Das methodische Vorgehen ist auf die strukturierte Erfassung bewusst formulierter Handlungsgründe ausgerichtet. Damit positioniert sich die Studie klar innerhalb eines interpretativen Paradigmas, das die Perspektive der Handelnden selbst ins Zentrum rückt (Flick, 2013). Als ein theoretischer Rahmen zur Reflexion der gewonnenen Erkenntnisse

wird die konzeptionelle Unterscheidung intrinsischer und extrinsischer Motive, insbesondere im Sinne der Selbstbestimmungstheorie verwendet (Ryan & Deci, 2000a).

6.2.2 Forscherperspektive und Reflexivität.

Die leitende Forscherperspektive ist geprägt durch eine vorausgegangene Mitwirkung an einem Forschungsprojekt zum Studienerfolg von Weiterbildungsstudierenden und der Rolle als Dozent und später als Studiengangskoordinator in einem berufsbegleitenden MBA-Studiengang, sowie ein grundsätzliches Interesse an motivationspsychologischen Fragestellungen im Kontext von Weiterbildung. Um möglichen Verzerrungen entgegenzuwirken, wurde der eigene Vorverständnishorizont zu Beginn der Untersuchung reflektiert. Zur methodischen Absicherung wurde insbesondere im Kodierprozess eine bewusste Offenheit gegenüber unerwarteten Kategoriendimensionen eingeübt und durch intersubjektive Validierungsschritte gestützt (Abschnitt 6.3).

6.2.3 Forschungskontext

Die Untersuchung findet im Kontext abschlussbezogener Weiterbildungen statt, die auf einen berufsbezogenen Abschluss in Form eines akademischen Bachelor- oder Masterstudiums oder einer beruflichen Aufstiegsfortbildung (z. B. Meister, Fachwirt oder Betriebswirt) zielen. Diese formalen Bildungsformate richten sich an Personen mit erstem berufsqualifizierenden Abschluss sowie Berufserfahrung und erlauben diesen einen qualifikatorischen Aufstieg oder eine berufliche Neuorientierung. Im Falle von weiterbildenden Bachelorstudiengängen stellen sie zudem einen Wechsel von der beruflichen Bildung in das akademische Bildungssystem dar. Sie finden typischerweise über mehrere Jahre in berufsbegleitender Form in Wochenend- und Abendveranstaltungen

statt und bedeuten für die Teilnehmenden einen hohen zeitlichen und oft auch finanziellen Aufwand, verbunden mit deutlichen Einschnitten in die Freizeitgestaltung.

Die zentralen Akteure dieses Systems und Befragungsteilnehmer für die Studie sind einerseits die Weiterbildungsteilnehmenden mit ihren subjektiven Perspektiven, und andererseits die Experten und Verantwortlichen aus den entsprechenden Weiterbildungsprogrammen, die aus ihrer professionellen Perspektive übergreifende motivationale Muster von Teilnehmenden wahrnehmen und reflektieren können und dabei auch weniger durch subjektive Erwünschtheit in ihren Aussagen beschränkt werden. Bei den Teilnehmenden ist wiederum davon auszugehen, dass hinsichtlich der Angabe der eigenen Motive eine positive Selbstdarstellung in Sinne subjektiver Erwünschtheit erfolgen kann. Daher ist der Einzug der Experten und Verantwortlichen eine wichtige methodische Kontrolle. Der Forschungszugang zu den Weiterbildungsprogrammen und den Akteuren erfolgt über eine direkte Absprache der Programme mit der Bitte um Vermittlung passender Personen.

6.2.4 Erhebungsmethode

Zur Datenerhebung wurden teilstrukturierte Einzelinterviews durchgeführt, die eine Kombination aus narrativen Passagen und leitfadengestützten Fragen enthalten. Diese Methode eignet sich besonders zur Erhebung von subjektiven Bedeutungszuschreibungen und der narrativen Rekonstruktion biografischer Entscheidungskontexte (Misoch, 2019; Hopf, 2013). Diese Interviewform erlaubt eine Offenheit in der Gesprächsführung und die gleichzeitige thematische Steuerung über definierte Kernfragen.

Ein entsprechender teilstrukturierter Interviewleitfaden wurde entlang der Forschungsfrage entwickelt, überarbeitet und in einem Pretest getestet. Ziel ist es, durch offene und dialogische Frageformulierung eine möglichst authentische Erzählumgebung

zu schaffen. Die beiden zentralen Fragen des Leitfadens für die Weiterbildungsteilnehmer sind:

1. Wie ist es dazu gekommen, dass Sie neben dem Beruf ein Weiterbildungsstudium/den Meister/den Fachwirt/den Betriebswirt machen?
2. Welche persönlichen und beruflichen Ziele wollen Sie mit dem Studium neben dem Beruf/dem Meister/dem Fachwirt/dem Betriebswirt erreichen?

Die zentrale Fragestellung aus dem Leitfaden für die Interviews mit Experten lautet dagegen:

1. Welche Ziele verbinden die Interessenten bzw. Teilnehmer mit einer höherqualifizierenden Weiterbildung neben dem Beruf?

Die vollständigen Leitfäden sind im Anhang der Arbeit dokumentiert.

6.2.5 Stichprobe und Sampling

Die Zusammensetzung der Stichprobe folgt dem Prinzip des theoretischen Samplings (Glaser & Strauss, 1999). Ziel ist es, unterschiedliche Perspektiven auf Weiterbildungsentscheidungen zu erfassen und durch die Verschränkung von Teilnehmenden-, Anbieter- und Expertenblick eine analytische Tiefenstruktur zu ermöglichen. Somit wurden für die Interviews Teilnehmende, Verantwortliche und Experten aus der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung sowie zur Kontrastierung aus beruflichen Aufstiegsfortbildungen und der Meisterschule gewonnen. Die Rekrutierung erfolgte über eine gezielte Ansprache von Bildungsträgern und über berufliche Kontakte zu Weiterbildungsprogrammen und -Experten.

Die Stichprobe umfasst insgesamt 31 Interviews – davon 21 mit Teilnehmenden abschlussbezogener Weiterbildungsprogramme (davon zehn Frauen und elf Männer) sowie zehn mit Verantwortlichen und Experten aus der Hochschule und der beruflichen

Weiterbildung. Jeweils 10 Interviewteilnehmer sind der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung zuzuordnen, der Meisterschule der Handwerkskammer und den beruflichen Aufstiegsfortbildungen der Industrie- und Handelskammern. Durch die Teilnehmenden, Verantwortlichen und Experten sind insbesondere die folgenden Programme der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung repräsentiert:

- Berufsbegleitendes Masterstudium Wirtschaftswissenschaften
- Berufsbegleitendes Masterstudium Sozialmanagement
- Berufsbegleitendes Masterstudium Gerontologie
- Berufsbegleitendes Bachelorstudium Betriebswirtschaftslehre
- Berufsbegleitendes Bachelorstudium Soziale Arbeit

Verschiedene Verantwortliche und Experten verfügen zudem über umfassende Kenntnisse zu weiteren Programmen abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung.

Seitens der abschlussbezogenen beruflichen Weiterbildung sind insbesondere die folgenden Programme durch die Befragungsteilnehmer vertreten:

- Betriebswirt (IHK)
- Wirtschaftsfachwirt (IHK)
- Meistervorbereitung für Friseur, Zimmerer, Kraftfahrzeugtechniker und Elektrotechniker (HWK)

Die Erhebung wurde bis zur theoretischen Sättigung fortgeführt – also bis keine neuen relevanten inhaltlichen Aspekte mehr hinzukommen (Glaser& Strauss, 1999).

6.2.6 Datenerhebung

Die Interviews wurden zwischen 2016 und 2017 geführt und ausgewertet. Die Teilnehmenden wurden dabei ausschließlich telefonisch befragt, während mit den

Verantwortlichen und Experten drei telefonische und sieben persönliche Gespräche geführt wurden. Es wurden ausschließlich Einzelinterviews geführt, mit der Ausnahme eines Experteninterviews, an dem zwei Expertinnen gleichzeitig teilgenommen haben. Dieses Gespräch wird im Rahmen der Datenauswertung als ein Interview und damit auch als ein Fall behandelt. Die Interviews wurden mit schriftlicher Einwilligung der Teilnehmenden digital aufgezeichnet.

Die Transkription erfolgte wörtlich nach vereinfachten Regeln (z. B. normierte Grammatik), wobei auf inhaltliche Genauigkeit besonderer Wert gelegt wurde. Die Transkripte der Interviews mit den 21 Teilnehmenden umfassen rund 64.000 Wörter aus 386 Minuten Interviewzeit. Im Schnitt sind es 3043 Wörter bzw. 18 Minuten pro Interview. Die Transskripte der Interviews mit den zehn Experten umfassen rund 44.000 Wörter aus 288 Minuten Interviewzeit. Im Schnitt sind es 4360 Wörter bzw. 29 Minuten pro Interview. In Summe besteht das Analysematerial aus Transkripten im Umfang von 107.488 Wörtern, gewonnen aus 31 Interviews in Gesamtlänge von 11 Stunden und 14 Minuten.

Zwischen dem Forschenden und den Befragten bestand keine direkte berufliche oder persönliche Beziehung und die große Mehrzahl der Befragten war dem Forschenden im Vorfeld der Interviews gänzlich unbekannt. Somit bestand eine Grundlage für eine bestmögliche Neutralität in der Gesprächsführung.

6.2.7 Forschungsethik

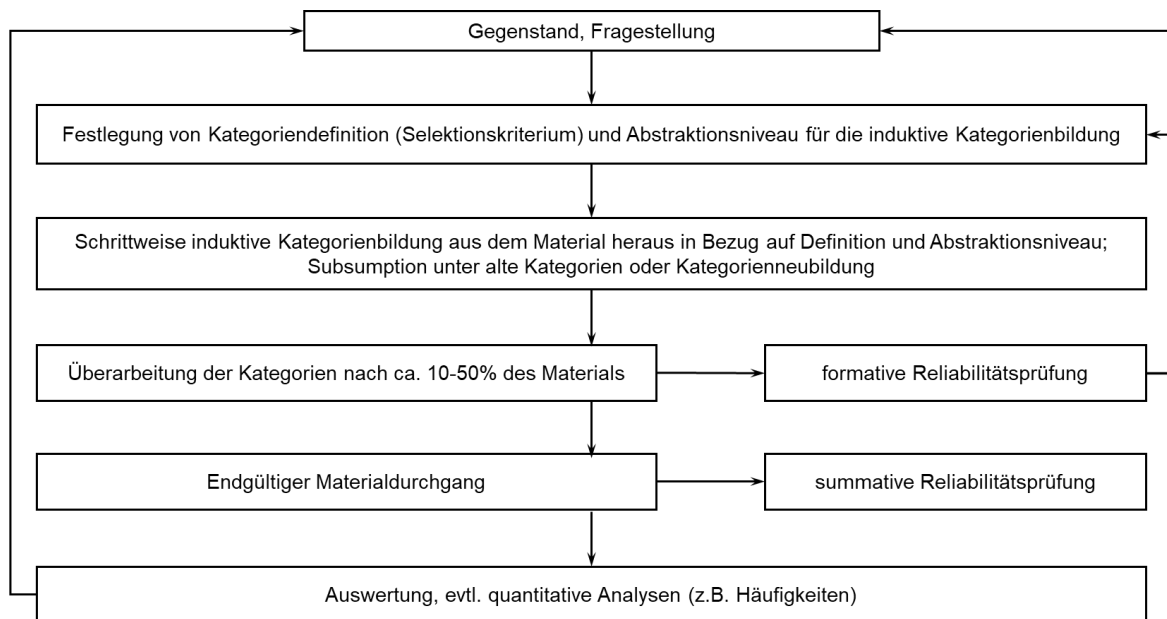
Die Studie wurde unter Berücksichtigung der zentralen forschungsethischen Prinzipien durchgeführt. Alle Teilnehmenden wurden über Zweck und Ablauf der Untersuchung informiert und erteilten eine informierte Einwilligung, die den Standards der Datenschutzgrundverordnung entspricht. Die Transkripte wurden vollständig

anonymisiert; Namen, Orte und identifizierende Details wurden pseudonymisiert oder entfernt. Eine formale Prüfung durch eine Ethikkommission war nicht erforderlich, da keine schutzbedürftigen Personengruppen beteiligt waren, keine sensiblen Daten erhoben wurden, keine psychischen oder physischen Risiken für die Teilnehmenden bestanden und diese vollumfänglich über den Zweck der Forschung aufgeklärt wurden. Die Untersuchung wurde im Einklang mit den forschungsethischen Standards der Leuphana Universität Lüneburg durchgeführt.

6.2.8 Auswertungsverfahren

Der Datenanalyse liegt ein motivationspsychologisches Erkenntnisinteresse zugrunde, das sich an einem inhaltsanalytischen Kommunikationsmodell orientiert. Es wurde davon ausgegangen, dass durch die sprachlichen Äußerungen der Befragten Rückschlüsse auf bewusst reflektierte Handlungsgründe möglich sind. Die Interviews waren so angelegt, dass die Teilnehmenden retrospektiv über den persönlichen Entscheidungsprozess zur Weiterbildung berichten. Im Zentrum der Analyse standen daher explizite, subjektiv bedeutsame Motive.

Die Auswertung der Interviewdaten erfolgte auf Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) in ihrer induktiven Variante. Ziel ist es, aus dem empirischen Material ein theorieoffenes, deskriptives Kategoriensystem zu entwickeln, das die Bandbreite expliziter Motive für die Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher oder beruflicher Weiterbildung abbildet. Die Vorgehensweise folgt einem systematisch strukturierten Analyseprozess, der in acht Schritten umgesetzt wird (Abbildung 19).

**Abbildung 19**

Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (eigene Darstellung nach Mayring, 2015)

Im ersten Schritt wurden die Kategoriendefinition und das Abstraktionsniveau bestimmt. Die Definition der Kategorien erfolgt auf der Basis der inhaltlichen Zielsetzung der Studie: Erfasst wurden bewusst wahrgenommene und reflektierte persönliche Motive für die Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher bzw. beruflicher Weiterbildung. Dabei wird ein Abstraktionsniveau angestrebt, auf dem konkrete individuelle Begründungen erfasst werden, die sich zwar auf die eigene Person beziehen, aber auch typisch oder übertragbar für andere Personen sein können. Zudem werden die Analyseeinheiten im Sinne von Mayring (2015) definiert. Als Kodiereinheit gilt der kleinste sinnhafte Teilsatz, der aus Subjekt und Prädikat besteht. Die Kontexteinheit umfasst einen inhaltlich zusammenhängenden Abschnitt innerhalb des Interviews. Die Auswertungseinheit ist jeweils das vollständige Interview einer Person.

Die anschließende Kategorienbildung erfolgte induktiv, das heißt am Material selbst entlang. In einem mehrstufigen Verfahren wurden zunächst relevante Textstellen

identifiziert und hinsichtlich ihres inhaltlichen Aussagegehalts strukturiert. Die Zuordnung erfolgte entlang inhaltlicher Ähnlichkeiten und Unterschiede. Dabei wurden zunächst erste thematische Bündel gebildet, die im weiteren Verlauf differenziert, präzisiert und zu Subkategorien ausgestaltet wurden. Diese Subkategorien wurden anschließend übergeordneten Hauptkategorien zugeordnet, sodass ein hierarchisches Kategoriensystem entsteht.

Tabelle 16

Auszug aus dem Kodierleitfaden für die Subkategorie B6 „Entscheidungen und Abläufe im Betrieb durch zusätzliches Fachwissen besser verstehen“

Subkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
B6: Entscheidungen und Abläufe im Betrieb durch zusätzliches Fachwissen besser verstehen	Begründung der Weiterbildungsteilnahme durch den Wunsch, über neues Wissen ein besseres Verständnis über Zusammenhänge und Entscheidungsprozesse im eigenen Betrieb zu erhalten.	„Aber vor allem auch mit der Unternehmensstruktur – Entscheidungen von der Führungsebene eben ein bisschen besser nachzuvollziehen: ‚Warum machen die das denn?‘ Normalerweise sieht man das dann, die Entscheidungen wurden getroffen. Aber manchmal – ohne diese Hintergrundinformationen – kann das [nicht] nachvollziehen, warum wird das gemacht, ne?“ (Interview 24) „Aber es war einfach mein eigener Anspruch so, dass man halt auch so die Zusammenhänge versteht, was im Hintergrund alles passiert.“ (Interview 26)	Falls ein Wunsch nach dem Erwerb von zusätzlichem Fachwissen ohne Bezug auf das Verständnis betrieblicher Zusammenhänge und Entscheidungen genannt wird, Kodierung als B3 „Tiefes und fundiertes Fachwissen erwerben“

Das System wird iterativ weiterentwickelt und in mehreren Analysezyklen konsolidiert, bis eine inhaltlich stabile Struktur vorliegt. Dabei wird zur

computergestützten Umsetzung QCAmap⁸ verwendet, eine webbasierte Software zur computergestützten qualitativen Inhaltsanalyse (Fenzl & Mayring, 2017). Der Kodierprozess wird durch einen ausführlichen Kodierleitfaden mit Definitionen, Ankerbeispielen und Zuweisungsregeln abgesichert (Tabelle 16).

Zur Sicherung der methodischen Qualität und intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Kategorisierung werden verschiedene Maßnahmen zur Qualitätssicherung umgesetzt. Um die Zuverlässigkeit und die Objektivität des entwickelten Kategorienschemas zu überprüfen, wird sowohl die Intra-Rater-Reliabilität als auch die Inter-Rater-Reliabilität berechnet. Die Intra-Rater-Reliabilität wird ermittelt, indem eine Teilmenge des Materials durch denselben Kodierer zu einem späteren Zeitpunkt erneut kodiert wird. Diese Wiederholung dient der Überprüfung der zeitlichen Stabilität des Verfahrens im Sinne eines konstanten Umgangs mit dem Kategoriensystem.

Darüber hinaus wird zur Einschätzung der Inter-Rater-Reliabilität als eine zweite Person eine in qualitativen Auswertungsverfahren erfahrene Doktorandin in die Kodierung einer Stichprobe des Materials eingebunden. Die Übereinstimmung der Kodierungen wird sowohl durch die prozentuale Übereinstimmung als auch durch Cohen's Kappa (Cohen, 1960) sowie Krippendorff's Alpha (Hayes & Krippendorff, 2007) berechnet. Letzteres gilt als besonders geeignet für qualitative Daten, da es unabhängig von der Anzahl der Kategorien, der Skalenform und der Anzahl der Rater robust anwendbar ist. Für sozialwissenschaftliche Kontexte empfiehlt Krippendorff (2004) einen Mindestwert von $\alpha \geq .800$ für eine sehr gute und von $\alpha \geq .667$ für eine akzeptable Übereinstimmung.

⁸ Online verfügbar unter <https://www.qcamap.org> (zuletzt abgerufen am 17.04.2025)

Zum Test der Intra-Rater-Reliabilität wurden sämtliche 410 Kodiereinheiten nach einem zeitlichen Abstand von circa vier Monaten ein zweites Mal durch den ursprünglichen Rater nach den Kategorien des Kodierschemas zugeordnet. Um die Inter-Rater-Reliabilität zu überprüfen, wurden als Stichprobe jede fünfte Textpassage ($n = 82$) ausgewählt und einem zweiten Rater für eine Zuordnung nach dem Kodierleitfaden vorgelegt. Die Ergebnisse zeigen eine zufriedenstellende Inter-Rater-Reliabilität gemessen an Krippendorff's Alpha für die Zuordnung in die 57 Subkategorien ($\alpha = 0.867$) und eine noch höhere Reliabilität bei der Zuordnung in die 14 Hauptkategorien ($\alpha = 0.902$) (Tabelle 17).

Tabelle 17

Inter-Rater-Reliabilität der Haupt- und Subkategorien anhand der Kodierung von 20 Prozent des Materials durch einen zweiten Rater

	Anzahl Kategorien	Anzahl Beobachtungen	Prozentuale Übereinstimmung	Krippendorff's Alpha	Cohen's Kappa
Hauptkategorien	14	80	91.3 %	.902	.901
Subkategorien	57	78	87.2 %	.867	.866

Die Intra-Rater-Reliabilität fällt sowohl für die Subkategorien ($\alpha = 0.942$) als auch für die Hauptkategorien ($\alpha = 0.96$) noch höher aus und ist ebenfalls als sehr zufriedenstellend zu bewerten (Tabelle 18).

An den Ergebnissen der Reliabilitätsanalyse zeigt sich, dass das Kodierschema trotz einer großen Anzahl von Motiven mit teilweise sehr nuancierten Unterscheidungen zufriedenstellend funktioniert.

Tabelle 18*Intra-Rater-Reliabilität der Haupt- und Subkategorien anhand einer Doppel-Kodierung*

	Anzahl Kategorien	Anzahl Beobachtungen	Prozentuale Übereinstimmung	Krippendorff's Alpha	Cohen's Kappa
Hauptkategorien	14	410	96.3 %	.96	.96
Subkategorien	57	410	94.4 %	.942	.942

Zur Sicherung der inhaltlichen Validität erfolgt eine vollständige Kodierung sämtlicher Interviews. Selektives Vorgehen wird vermieden, indem auch bisher nicht erfasste Aussagen in neuen Kategorien abgebildet werden. Ergänzend wird das Kategoriensystem durch eine externe qualitative Forscherin geprüft, um blinde Flecken oder Überspezifikationen zu identifizieren. Einen zusätzlichen Beitrag zur inhaltlichen Validität liefert die Triangulation von Perspektiven: Neben den Interviews mit Weiterbildungsteilnehmenden wurden auch Anbieter- und Expertenperspektiven einbezogen. Auf diese Weise lässt sich eine Verzerrung der Angaben durch soziale Erwünschtheit reduzieren.

6.3 Ergebnisse der qualitativen Datenanalyse

Im Zuge der Analyse wurden aus dem Textmaterial zu den 31 Interviews 410 relevante Textstellen identifiziert, in denen explizite Motive für die Teilnahme an einer höherqualifizierenden Weiterbildung beschrieben werden, und als Kodiereinheiten für die Kategorienbildung genutzt (Anhang E). In Ergebnis wurden 14 Haupt- und 57 Subkategorien identifiziert (Tabelle 19).

Tabelle 19

Haupt- und Subkategorien expliziter Motive für die Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher und beruflicher Weiterbildung, sortiert nach Häufigkeit der Nennung

Hauptkategorie	Subkategorie
1. Erweiterung des Fachwissens	Neues Fachwissen erwerben Fachliche Weiterentwicklung erreichen Tiefes und fundiertes Fachwissen erwerben Auf dem neuesten Stand des Fachwissens bleiben Fachwissen aus neuen Themenbereichen erwerben Entscheidungen und Abläufe im Betrieb durch zusätzliches Fachwissen besser verstehen
2. Beruflicher Aufstieg	Beruflichen Aufstieg in höhere Positionen vorbereiten Beruflichen Aufstieg in eine Führungsposition vorbereiten
3. Ausschöpfung des eigenen Potentials	Persönliche Weiterentwicklung erreichen Selbstverwirklichung erreichen „Es nochmal wissen wollen“ Verpasste oder verstellte Bildungschancen aus der Jugend nachholen Eigenes Potential ausschöpfen Titel erwerben, der einen hohen persönlichen Stellenwert hat Höchsten Titel erwerben, der aktuell möglich ist Herausforderndes Ziel setzen und erreichen Etwas aus dem eigenen Leben machen
4. Berufliche Mobilität	Auch in anderen Berufsfeldern arbeiten können Auch in Bereichen arbeiten können, in denen die äußeren Arbeitsbedingungen besser sind Wechsel des Arbeitgebers vorbereiten
5. Befolgung von Impulsen durch Dritte	Ratschlag von Freunden, Familie oder dem Lebenspartner befolgen Wunsch bzw. Vorschlag des Arbeitgebers umsetzen Zusammen mit Freunden, Bekannten oder Kollegen die Weiterbildung machen Ratschlag von Kollegen oder Vorgesetzten befolgen Vorbild von Kollegen folgen, die eine solche Weiterbildung gemacht haben
6. Übernahme höherwertigerer beruflicher Aufgaben	Selbstbestimmter und eigenverantwortlicher arbeiten Berufliche Fähigkeiten durch zusätzliches Fachwissen verbessern Herausfordernde Aufgaben übernehmen Zusätzliche Aufgaben im Betrieb übernehmen Durch eigene Entscheidungen den Betrieb mitgestalten
7. Ausnutzung situativer Chancen	Lern-Rhythmus aus einer vorherigen Aus- oder Weiterbildung fortsetzen Aufnahme der Weiterbildung bevor es zu spät und man zu alt ist Finanzielle Förderung für die Weiterbildung nutzen

Hauptkategorie	Subkategorie
	Spielraum durch beendete oder verringerte Betreuung der Kinder nutzen Zeitlichen Spielraum vor Familiengründung nutzen
8. Höheres Einkommen	Mehr Geld verdienen als bisher Finanzielle Absicherung der eigenen Zukunftspläne
9. Bessere Arbeitsmarktposition	Position auf dem Arbeitsmarkt verbessern Sicheren Arbeitsplatz haben bzw. bekommen Rückkehr in den Beruf vorbereiten
10. Fachliche Anerkennung	Titel erwerben, mit dem man als Experte ernst genommen wird In Fachgesprächen durch das zusätzliche Fachwissen richtig mitreden können Nicht hinter anderen zurückstehen, die einen höheren Abschluss haben Mehr berufliche Wertschätzung durch andere erfahren Anderen beweisen, dass man etwas erreichen kann Selbstbewusstsein stärken Image des Berufsstandes durch tiefes und fundiertes Fachwissen fördern
11. Freude am Lernen	Freude am Lernen von neuen Dingen erleben Den eigenen Lernprozess weiter fortsetzen Interesse an den Inhalten der Weiterbildung nachgehen
12. Gesellschaftliche Anerkennung	Titel erwerben, der in der Gesellschaft ein hohes Ansehen hat Titel erwerben, der in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen hat
13. Weitergabe von Wissen	Fachwissen im Anschluss an andere Menschen weitergeben Interessante neue Menschen kennenlernen und Kontakte knüpfen Betrieb durch zusätzliches Fachwissen voranbringen
14. Erwerb formaler Berechtigungen	Spätere Selbstständigkeit vorbereiten Voraussetzung erfüllen, um selbst ausbilden zu dürfen

Anhand der Anzahl kodierter Textstellen wird deutlich, dass besonders häufig thematisierte Hauptkategorien die Erweiterung des Fachwissens, der berufliche Aufstieg und die Ausschöpfung des eigenen Potentials darstellen (Tabelle 20). Doch zeigt sich darüber hinaus eine Vielzahl weiterer expliziter Motive benannt werden, die das Bild der Beweggründe für die Weiterbildungsteilnahme vervollständigen.

Tabelle 20

Anzahl kodierter Textstellen zu den Hauptkategorien expliziter Motive für die Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher und beruflicher Weiterbildung

Hauptkategorie	Anzahl Codes
1. Erweiterung des Fachwissens	64
2. Beruflicher Aufstieg	60
3. Ausschöpfung des eigenen Potentials	48
4. Berufliche Mobilität	36
5. Befolgung von Impulsen durch Dritte	35
6. Übernahme höherwertigerer beruflicher Aufgaben	29
7. Ausnutzung situativer Chancen	29
8. Höheres Einkommen	28
9. Bessere Arbeitsmarktposition	25
10. Fachliche Anerkennung	20
11. Freude am Lernen	18
12. Gesellschaftliche Anerkennung	15
13. Weitergabe von Wissen	9
14. Erwerb formaler Berechtigungen	9

Im Folgenden werden die Haupt- und Subkategorien dargestellt und anhand von repräsentativen Zitaten illustriert. Der vollständige Kodierleitfaden mit weiteren Ankerbeispielen und Kodierregeln ist im Anhang dieser Arbeit dokumentiert (Anhang D).

6.3.1 Hauptkategorie 1 „Erweiterung des Fachwissens“.

Ein zentrales Motiv für die Teilnahme an höherqualifizierender Weiterbildung stellt der Wunsch dar, das eigene Fachwissen zu erweitern. Dieses Motiv wird in unterschiedlichen Facetten deutlich: Es reicht vom Erwerb völlig neuen Wissens über die Vertiefung bestehender Kompetenzen bis hin zur Aktualisierung oder breiteren Ausrichtung fachlicher Inhalte.

Neues Fachwissen erwerben (B1). In vielen Interviews zeigt sich ein starkes Bedürfnis, neues Wissen zu erwerben – teils als Selbstzweck, unabhängig von beruflichen

Zielsetzungen. So betont eine Teilnehmerin: „Für mich erstmal primär – das Berufliche ist eher sekundär, ehrlich gesagt“ (Interview 12, Masterstudentin).

Fachliche Weiterentwicklung erreichen (B2). Zahlreiche Befragte äußern den Wunsch, sich kontinuierlich fachlich weiterzuentwickeln, um beruflicher Stagnation vorzubeugen. Eine wiederkehrende Formulierung lautet: „Ich habe nicht Lust irgendwie auf einem Ding dann den Rest des Lebens rum zu hocken“ (Interview 23, Meisterschüler).

Tiefes und fundiertes Fachwissen erwerben (B3). Ein Teilnehmender hebt hervor, dass es nicht nur um oberflächliches Lernen gehe, sondern um inhaltliche Tiefe: „Ich möchte also wirklich eine fundierte Ausbildung noch in diesem Gebiet machen“ (Interview 6, Masterstudentin).

Auf dem neuesten Stand des Fachwissens bleiben (B4). Besonders in dynamischen Berufsfeldern spielt die Aktualisierung des Wissens eine zentrale Rolle. Ein Teilnehmer betont: „Dann muss man ein bisschen am Ball bleiben [...] ganz viele Vorschriften und Normen ändern sich auch“ (Interview 19, Meisterschüler).

Fachwissen aus neuen Themenbereichen erwerben (B5). Einige Befragte schätzen die Möglichkeit, angrenzende Disziplinen besser zu verstehen, etwa im Bereich Buchhaltung oder Organisation. So erklärt eine Teilnehmerin: „Ich konnte ja bisher auch die anderen Disziplinen nicht wirklich selbst verstehen“ (Interview 14, Masterstudentin).

Entscheidungen und Abläufe im Betrieb durch zusätzliches Fachwissen besser verstehen (B6). Mehrere Teilnehmende sehen in der Weiterbildung eine Möglichkeit, betriebliche Zusammenhänge besser zu durchdringen. Eine Teilnehmerin bringt es auf den Punkt: „Ich möchte ganz gerne Hintergründe verstehen: ,Warum sind Dinge so wie sie sind?‘“ (Interview 25, Fortbildungsteilnehmerin Wirtschaftsfachwirt).

Gesamtbetrachtung. Insgesamt zeigt sich, dass der Wunsch nach Erweiterung des Fachwissens ein vielschichtiges Motiv ist, das sowohl auf personale Entwicklung,

berufliche Kompetenzsteigerung als auch auf Orientierung in komplexen betrieblichen Kontexten zielt.

6.3.2 Hauptkategorie 2 „Beruflicher Aufstieg“

Ein häufig genanntes Motiv für die Teilnahme an höherqualifizierender Weiterbildung ist das Streben nach beruflicher Weiterentwicklung im Sinne eines Aufstiegs. Die befragten Personen verbinden damit sowohl den Wunsch nach einer höherwertigen Position als auch das Ziel, zukünftig Führungsverantwortung zu übernehmen.

Beruflichen Aufstieg in höhere Positionen vorbereiten (B7). Viele Teilnehmende verfolgen mit der Weiterbildung das Ziel, sich beruflich neu zu positionieren oder für verantwortungsvollere Tätigkeiten zu qualifizieren. Unzufriedenheit mit der aktuellen Position und der Wunsch nach Entwicklung sind dabei zentrale Aspekte. Ein Teilnehmer führt dazu aus: „Wenn, dann schon höhergestellte Sachen. Also auch wenn es dann halt um Verantwortung geht, Verantwortung zu übernehmen für bestimmte Sachen, dann ist es dann schon damit getan“ (Interview 24, Fortbildungsteilnehmer Wirtschaftsfachwirt).

Beruflichen Aufstieg in eine Führungsposition vorbereiten (B8). Zahlreiche Befragte nutzen die Weiterbildung gezielt als Vorbereitung auf künftige Leitungsfunktionen. Dabei steht nicht allein der formale Status im Vordergrund, sondern das Bedürfnis nach Einflussnahme, Gestaltungsspielräumen und inhaltlicher Verantwortung. Eine Teilnehmerin beschreibt dies prägnant: „Das ist mir auch wichtig. [...] Wenn man keine Entscheidungsbefugnisse hat – das ist halt diese Leere im Kopf, die ich meine. [...] Wenn man nur ausführendes Organ ist, das reicht mir natürlich nicht“ (Interview 12, Masterstudentin).

Gesamtbetrachtung. Insgesamt zeigt sich, dass der Wunsch nach beruflichem Aufstieg sowohl auf die Verbesserung der eigenen Position als auch auf die Übernahme von Führungsverantwortung zielt. Dabei spielen neben formalen Karrierezielen auch Ansprüche auf Selbstwirksamkeit und Mitgestaltung im beruflichen Kontext eine zentrale Rolle.

6.3.3 Hauptkategorie 3 „Ausschöpfung des eigenen Potentials“.

Diese Hauptkategorie umfasst vielfältige, oft sehr persönlich gefärbte Motive. Im Zentrum steht der Wunsch, sich selbst zu verwirklichen, das eigene Können unter Beweis zu stellen oder biografisch bedingte Lücken im Bildungsgang zu schließen. Die neun Subkategorien differenzieren diese Grundintention in spezifische Zielrichtungen aus.

Persönliche Weiterentwicklung erreichen (B9). Einige Befragte beschreiben die Weiterbildung als Schritt zu mehr Selbstkenntnis, Reife und persönlichem Wachstum. So formuliert es eine Teilnehmerin: „Wenn ich das Ziel des Abschlusses jetzt quasi nicht hätte, dann wäre das auch für mich so eine Sinnleere irgendwie. [...] Also Entwicklung. Stichwort weiterentwickeln. Kein Stillstand“ (Interview 12, Masterstudentin).

Selbstverwirklichung erreichen (B10). Die Weiterbildung wird häufig als Ausdruck eines tief verankerten Bedürfnisses verstanden, sich selbst zu entfalten. Eine Teilnehmerin beschreibt: „Das Akademische [...] war eigentlich für mich auch ein bisschen auch immer eine Selbstverwirklichung“ (Interview 4, Bachelorstudentin).

„Es nochmal wissen wollen“ (B11). Mehrere Teilnehmende schildern den Wunsch, sich selbst etwas zu beweisen – etwa nach nicht abgeschlossenen Bildungswegen. Eine Teilnehmerin bringt es auf den Punkt: „Ich wollte es dann gerne noch mal wissen“ (Interview 4, Bachelorstudentin).

Verpasste oder verstellte Bildungschancen aus der Jugend nachholen (B12).

Die Weiterbildung erscheint hier als nachträglicher Bildungsweg. So beschreibt eine Teilnehmerin ihren früheren Verzicht: „Ich habe damals nach der Orientierungsstufe [...] mich dann für meine Freunde entschieden und habe die Realschule besucht. Dann mich ein bisschen gehen lassen. [...] Habe dann irgendwann gedacht: ‚Um Gottes willen, was ist denn jetzt hier passiert?‘“ (Interview 25, Fortbildungsteilnehmerin Wirtschaftsfachwirt).

Eigenes Potential ausschöpfen (B13). Mehrere Teilnehmende berichten, dass sie in ihrer bisherigen Arbeit geistig unterfordert waren. Eine Person schildert: „Da ist irgendwie noch mehr Potenzial und ich muss jetzt irgendwie, also ich habe das Gefühl, ich muss da jetzt noch irgendwie etwas dranhängen“ (Interview 9, Masterstudentin).

Titel erwerben, der einen hohen persönlichen Stellenwert hat (B14). Einige Befragte betonen den symbolischen Wert des Abschlusses: „Man möchte gerne [...] auch einen akademischen Rang erwerben“ (Interview 14, Masterstudentin).

Höchsten Titel erwerben, der aktuell möglich ist (B15). In dieser Subkategorie wird der höchste erreichbare Abschluss als Ziel genannt: „Mich hat dann doch irgendwo der Ehrgeiz gepackt [...] zu sagen: ‚Okay, das ist – vielleicht abgesehen von der Promotion – der höchste Titel, den ich haben kann‘“ (Interview 28, Fortbildungsteilnehmer Betriebswirt).

Herausforderndes Ziel setzen und erreichen (B16). Die persönliche Befriedigung, ein selbstgestecktes Ziel zu erreichen, ist für viele Teilnehmende ein zentrales Motiv. Eine Teilnehmerin beschreibt: „Ich bin auch so ein ‚Zielforsch‘ [...] wenn ich das Ziel des Abschlusses jetzt quasi nicht hätte, dann wäre das auch für mich so eine Sinnleere irgendwie“ (Interview 12, Masterstudentin).

Etwas aus dem eigenen Leben machen (B17). Schließlich dient die Weiterbildung einigen als Mittel, dem Leben aktiv Sinn zu geben: „Ich möchte was aus meinem Leben machen“ (Interview 25, Fortbildungsteilnehmerin Wirtschaftsfachwirt).

Gesamtbetrachtung. Der Wunsch, das eigene Potential auszuschöpfen, zeigt sich als vielschichtiges und subjektives Motiv. Es reicht von persönlicher Entwicklung über Selbstverwirklichung bis zur biografischen Sinnstiftung – und verdeutlicht, dass die Entscheidung für eine Weiterbildung häufig weit über rein funktionale Ziele hinausgeht.

6.3.4 Hauptkategorie 4 „Berufliche Mobilität“

Diese Hauptkategorie beschreibt Motive, bei denen die Teilnehmenden durch Weiterbildung ihre beruflichen Bewegungsmöglichkeiten erweitern möchten – sei es durch eine Veränderung des Tätigkeitsfelds, durch eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen oder durch die gezielte Vorbereitung eines Arbeitsplatzwechsels.

Auch in anderen Berufsfeldern arbeiten können (B18). Mehrere Teilnehmende äußern den Wunsch, sich durch Weiterbildung den Zugang zu alternativen Berufsfeldern zu eröffnen – oft verbunden mit Unzufriedenheit oder dem Gefühl beruflicher Routine. Eine Teilnehmerin bringt es auf den Punkt: „Weil in dem Beruf, in dem ich jetzt bin, möchte ich eigentlich nicht mein Leben lang bleiben“ (Interview 9, Masterstudentin).

Auch in Bereichen arbeiten können, in denen die äußeren Arbeitsbedingungen besser sind (B19). Einige Teilnehmende sehen die Weiterbildung als Weg in ein weniger belastendes Arbeitsumfeld – körperlich oder psychisch. Eine Person schildert ihre Situation so: „Und die jetzige Tätigkeit, also so Sozialarbeiter – man kommt eben mit vielen schwierigen Leuten in Kontakt und man macht sich natürlich auch Gedanken darüber: ‚Kann ich in meinem Beruf überhaupt diese ganzen Jahre, die ich arbeiten muss, glücklich arbeiten?‘“ (Interview 14, Masterstudentin).

Wechsel des Arbeitgebers vorbereiten (B20). Manche nutzen die Weiterbildung gezielt, um sich auf einen Wechsel des Arbeitgebers vorzubereiten – häufig verbunden mit dem Ziel höherwertiger Tätigkeiten. Eine Teilnehmerin erklärt: „Ich bin ja jetzt aktuell quasi noch in meinem Ausbildungsbetrieb. [...] Aber das ist auf jeden Fall das Ziel nach dem Betriebswirt, dass man den Betrieb dann auch einmal wechselt und dann natürlich auch höherwertige Aufgaben bekommt – vielleicht auch mit Personalverantwortung“ (Interview 29, Fortbildungsteilnehmerin Betriebswirt).

Gesamtbetrachtung. Das Motiv der beruflichen Mobilität ist stark von Veränderungs- und Verbesserungsgedanken geprägt. Die Beweggründe reichen von Unzufriedenheit mit dem aktuellen Tätigkeitsfeld über gesundheitliche Belastungen bis hin zum Wunsch nach Karrieresprüngen – stets verbunden mit der Hoffnung auf neue berufliche Perspektiven.

6.3.5 Hauptkategorie 5 „Befolgung von Impulsen durch Dritte“

Im Gegensatz zu stark eigeninitiativen Weiterbildungsentscheidungen basiert dieses Motiv auf Einflüssen aus dem sozialen oder beruflichen Umfeld. Teilnehmende berichten, dass sie sich aufgrund von Ratschlägen, Vorbildern oder gemeinsamen Initiativen mit anderen für eine Weiterbildung entschieden haben. Die jeweiligen Impulsgeber unterscheiden sich dabei deutlich nach sozialer Nähe und institutionellem Kontext.

Ratschlag von Freunden, Familie oder dem Lebenspartner befolgen (B21).

Mehrere Personen berichten, dass familiäre oder freundschaftliche Ratschläge entscheidend waren. Ein Beispiel: „Ich habe noch mal mit meinem Vater [...] hatte den nochmal gefragt und der hatte auch gesagt: ‚Junge, mach das. Ich habe es verpennt‘ [...]“ (Interview 24, Fortbildungsteilnehmer Wirtschaftsfachwirt).

Wunsch bzw. Vorschlag des Arbeitgebers umsetzen (B22). In manchen Fällen wurde die Weiterbildung vom Arbeitgeber initiiert oder nahegelegt: „Ich werde von meinem Chef eigentlich dahin geschickt. Genau – ich soll den Laden mal übernehmen“ (Interview 22, Meisterschüler).

Zusammen mit Freunden, Bekannten oder Kollegen die Weiterbildung machen (B23). Manche Entscheidungen entstanden im Rahmen gemeinsamer Gruppenprozesse: „Dann haben sich gleichzeitig auch fünf Leute [...] entschieden, an der BA in Hamburg noch weiter zu machen [...]. Und dann habe ich gedacht, so eine Gruppe zieht natürlich auch ganz gut“ (Interview 4, Bachelorstudentin).

Ratschlag von Kollegen oder Vorgesetzten befolgen (B24). Teilweise spielten Empfehlungen aus dem Betrieb eine wichtige Rolle: „Durch meinen Lehrbetrieb [...] hat immer gesagt: ‚Bis 30 musst du möglichst deinen Fachwirt haben.‘“ (Interview 28, Fortbildungsteilnehmer Betriebswirt).

Vorbild von Kollegen folgen, die eine solche Weiterbildung gemacht haben (B25). Einige ließen sich durch berufliche Vorbilder inspirieren: „Und das ist so ein Nachmacheffekt: ‚Dann sollte ich das vielleicht auch machen.‘“ (Interview 7, Programmleiter).

Gesamtbetrachtung. Soziale Impulse – ob unterstützend, motivierend oder nachahmend – haben einen bedeutsamen Einfluss auf die Entscheidung für eine Weiterbildung. Die Impulsgeber reichen von der Familie über Kollegen bis hin zu Vorgesetzten, wobei deren Wirkung je nach Beziehung und Kontext variiert.

6.3.6 Hauptkategorie 6 „Übernahme höherwertiger beruflicher Aufgaben“

Diese Kategorie fasst Motive zusammen, in denen die Teilnehmenden mit ihrer Weiterbildung das Ziel verfolgen, inhaltlich oder qualitativ höherwertige Aufgaben zu

übernehmen. Dabei stehen Aspekte wie mehr Verantwortung, fachliche Aufwertung und aktive Gestaltung beruflicher Prozesse im Mittelpunkt.

Selbstbestimmter und eigenverantwortlicher arbeiten (B26). Ein häufig geäußelter Wunsch ist, mehr Handlungsfreiheit und Entscheidungsspielraum zu gewinnen: „Also grundsätzlich geht es eigentlich erst einmal darum, dass man eigenverantwortlicher arbeiten kann [...] und das finde ich einfach so – das möchte ich auch gerne machen“ (Interview 9, Masterstudentin).

Berufliche Fähigkeiten durch zusätzliches Fachwissen verbessern (B27). Ein zentrales Anliegen besteht darin, durch Weiterbildung fachliche Defizite zu beheben oder sich professioneller zu positionieren: „Friseure [...] sagen: ‚Ja, ja, ich mache das schon‘, und haben [...] gar nicht mal so viel Fachwissen [...] und dem will ich entgegenwirken. [...] Friseure können auch was und die wissen auch was“ (Interview 16, Meisterschülerin).

Herausfordernde Aufgaben übernehmen (B28). Teilnehmende schildern das Bedürfnis, stärker gefordert zu werden: „Die Tätigkeiten sind mir irgendwie nicht anspruchsvoll genug. Also mich fordert das nicht“ (Interview 9, Masterstudentin).

Zusätzliche Aufgaben im Betrieb übernehmen (B29). Einige Befragte möchten im eigenen Betrieb aktivere Rollen übernehmen. Eine Person bringt es auf den Punkt: „Das hat funktioniert“ (Interview 4, Bachelorstudentin) – bezogen auf das Ziel, sich stärker einzubringen.

Durch eigene Entscheidungen den Betrieb mitgestalten (B30). Ein weiteres Ziel ist die aktive Beteiligung an strategischen Entscheidungen: „[...] dass man eben das Gefühl hat, man trägt so auch zu etwas bei“ (Interview 9, Masterstudentin).

Gesamtbetrachtung. Der Wunsch nach höherwertigen Aufgaben äußert sich in dem Streben nach mehr Eigenverantwortung, fachlicher Aufwertung und dem Bedürfnis, berufliche Prozesse nicht nur mitzugestalten, sondern auch strategisch zu beeinflussen.

6.3.7 Hauptkategorie 7 „Ausnutzung situativer Chancen“

Diese Kategorie beschreibt Motive, bei denen die Entscheidung für eine Weiterbildung aus einer konkreten Lebenssituation heraus erfolgt – im Sinne einer günstigen Gelegenheit, die ergriffen wird, bevor sie vorübergeht. Die Gründe reichen vom Lernrhythmus über zeitliche oder finanzielle Rahmenbedingungen bis hin zu familiären Lebensphasen.

Lern-Rhythmus aus einer vorherigen Aus- oder Weiterbildung fortsetzen

(B31). Einige Teilnehmende berichten, dass sie direkt im Anschluss an ihre Ausbildung weiterlernen möchten, um im Lernrhythmus zu bleiben: „Jetzt bin ich irgendwie einmal drin und irgendwie möchte ich gerne auch noch weiter“ (Interview 9, Masterstudentin).

Aufnahme der Weiterbildung bevor es zu spät und man zu alt ist (B32).

Die Entscheidung zur Weiterbildung wird teils auch vom Alter beeinflusst – aus dem Gefühl heraus, ein Zeitfenster nutzen zu müssen: „Wenn man noch jung ist [...] dann sollte man die [Möglichkeiten] auch ergreifen“ (Interview 14, Masterstudentin).

Finanzielle Förderung für die Weiterbildung nutzen (B33).

Manche Befragte geben an, dass verfügbare Fördermittel ein ausschlaggebender Impuls waren: „Ich hatte [...] ein bisschen geguckt und habe dann diese Förderung [...] als letzten Anspruchs-Punkt genommen“ (Interview 4, Bachelorstudentin).

Spielraum durch beendete oder verringerte Betreuung der Kinder nutzen

(B34). Veränderte familiäre Verpflichtungen – etwa das Ende intensiver Kinderbetreuung

– schaffen neue Kapazitäten: „Jetzt sind alle Kinder weg [...] und jetzt muss mal wieder was Neues passieren“ (Interview 6, Masterstudentin).

Zeitlichen Spielraum vor Familiengründung nutzen (B35). Andere sehen die aktuelle Lebensphase als letzte Möglichkeit, bevor Familie und größere Verpflichtungen mehr Raum einnehmen: „Wenn nicht jetzt, wann dann?“ (Interview 31, Meisterschüler).

Gesamtbetrachtung. Viele Weiterbildungsentscheidungen werden durch situative Gelegenheiten beeinflusst. Die Teilnehmer nutzen günstige Zeitfenster, bevor persönliche, familiäre oder finanzielle Veränderungen andere Prioritäten setzen.

6.3.8 Hauptkategorie 8 „Höheres Einkommen“

Ein häufig geäußertes Motiv für die Teilnahme an höherqualifizierender Weiterbildung ist der Wunsch nach einem höheren Einkommen. Während manche Teilnehmende direkt auf einen spürbaren finanziellen Zugewinn abzielen, betonen andere eher langfristige Absicherungsperspektiven für sich selbst oder die Familie.

Mehr Geld verdienen als bisher (B36). Diese Subkategorie ist eines der am häufigsten genannten Motive. Teilnehmende wünschen sich eine bessere finanzielle Entlohnung – als Anerkennung ihrer Leistung oder zur Verbesserung ihrer Lebenssituation: „Ich studiere auch nicht, um genau so viel zu verdienen wie jetzt. So das ist – glaube – ich klar.“ (Interview 9, Masterstudentin). Weitere Befragte sprechen von einem grundsätzlichen Wunsch nach Einkommenssteigerung oder betonen die Bedeutung formaler Abschlüsse für Gehaltsverhandlungen.

Finanzielle Absicherung der eigenen Zukunftspläne (B37). Hier steht eher die langfristige finanzielle Unabhängigkeit im Vordergrund – zum Beispiel im Hinblick auf Familiengründung oder Krisenfestigkeit: „Ich möchte auch meine Familie ernähren

können – auch in der schlimmsten Zeit.“ (Interview 25, Fortbildungsteilnehmerin Wirtschaftsfachwirt). Andere Teilnehmende betonen ebenfalls, dass finanzielle Stabilität ein innerer Antrieb sei, etwa mit Blick auf spätere Lebensphasen.

Gesamtbetrachtung. Insgesamt zeigt sich, dass finanzielle Motive für viele Teilnehmende eine zentrale Rolle spielen – sei es im Sinne unmittelbarer Einkommensverbesserung oder strategischer Zukunftsvorsorge.

6.3.9 Hauptkategorie 9 „Bessere Arbeitsmarktposition“

Diese Kategorie fasst Motive zusammen, in denen Teilnehmende ihre Weiterbildung mit dem Ziel verbinden, sich wettbewerbsfähiger, sicherer oder anschlussfähiger auf dem Arbeitsmarkt zu positionieren. Die Gründe reichen von allgemeiner Zukunftsvorsorge bis zur gezielten Rückkehr nach einer Erwerbsunterbrechung.

Position auf dem Arbeitsmarkt verbessern (B38). Viele Befragte äußern den Wunsch, ihre berufliche Marktposition zu stärken – sei es zur Erweiterung beruflicher Optionen oder als Absicherung gegenüber Veränderungen: „dass ich meine Position am Markt stärke“ (Interview 4, Bachelorstudentin). Andere betonen, dass dies sowohl innerbetrieblich als auch bei einem möglichen Arbeitgeberwechsel relevant sei.

Sicheren Arbeitsplatz haben bzw. bekommen (B39). Hier steht der Wunsch nach beruflicher Sicherheit im Mittelpunkt – auch angesichts zunehmender Unsicherheit und Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt: „Vor allem auch – heutzutage auch mehr Sicherheit auf dem Arbeitsmarkt zu haben, ne? Heutzutage ist es ja ‚Stillstand ist Rückschritt‘“ (Interview 24, Fortbildungsteilnehmer Wirtschaftsfachwirt). Weitere Aussagen verweisen auf das Bedürfnis nach Stabilität angesichts unklarer wirtschaftlicher Entwicklungen.

Rückkehr in den Beruf vorbereiten (B40). Einige Teilnehmende nutzen die Weiterbildung gezielt zur Re-Integration nach längerer Erwerbsunterbrechung, z. B. durch Elternzeit. Ein Experte berichtet von solchen Fällen: „In letzter Zeit waren es eben auch alleinerziehende Mütter, die sagten, ‚Ich hatte irgendwann mal eine klassische Biographie gehabt, die Kinder kamen, meinen Qualifikationsweg habe ich zu diesem Zeitpunkt abgebrochen, wollte ihn wiederaufnehmen.‘“ (Interview 5, Geschäftsführer einer Berufsakademie). Solche Entscheidungen entstehen oft aus dem Wunsch, Anschlussfähigkeit und berufliche Handlungsfähigkeit wiederherzustellen.

Gesamtbetrachtung. Insgesamt zeigt sich, dass Weiterbildungsentscheidungen auch unter dem Eindruck arbeitsmarktbezogener Unsicherheiten und biografischer Brüche getroffen werden. Die Teilnehmenden nutzen sie, um sich abzusichern, wettbewerbsfähig zu bleiben oder erneut in den Beruf einzusteigen.

6.3.10 Hauptkategorie 10 „Fachliche Anerkennung“

Diese Kategorie vereint Motive, bei denen Teilnehmende durch die Weiterbildung das Ziel verfolgen, fachlich ernster genommen, wertgeschätzt oder als kompetent wahrgenommen zu werden – insbesondere im beruflichen Umfeld.

Titel erwerben, mit dem man als Experte ernst genommen wird (B41). Ein zentrales Anliegen vieler Teilnehmender ist es, über einen formalen Abschluss als qualifizierte Fachperson anerkannt zu werden: „Damit man mich auch anhört und mich ernst nimmt. [...] Ich möchte da auch ein bisschen als Persönlichkeit, als qualifizierte Persönlichkeit, eigentlich anerkannt werden.“ (Interview 6, Masterstudentin). Auch Aspekte wie interdisziplinäres Ansehen oder institutionelle Plattformen werden in anderen Interviews thematisiert.

In Fachgesprächen durch das zusätzliche Fachwissen richtig mitreden können

(B42). Einige betonen, dass die Weiterbildung ihnen ermögliche, fachlich anschlussfähig zu kommunizieren und auf Augenhöhe mit Kollegen oder Vorgesetzten zu diskutieren: „Im Beruflichen ist es ja auch viel [...] das ist ja viel die Fachbegriffe, die genutzt werden, dass man auch weiß, um was es geht.“ (Interview 4, Bachelorstudentin).

Nicht hinter anderen zurückstehen, die einen höheren Abschluss haben (B43).

Soziale Vergleiche – z. B. im Familien- oder Kollegenkreis – motivieren dazu, gleichzuziehen oder Anschluss zu finden: „[...] der ermutigt einen auf jeden Fall vielleicht den Schritt zu machen – ne? – das denke ich schon.“ (Interview 32, Meisterschüler).

Mehr berufliche Wertschätzung durch andere erfahren (B44). Einige

Teilnehmende verbinden mit der Weiterbildung die Hoffnung, beruflich sichtbarer zu werden oder mehr Anerkennung zu erfahren: „[...] wenn ich wirklich Meisterin bin [...]“. (Interview 16, Meisterschülerin). Frühere Tätigkeiten wurden häufig als wenig beachtet oder unzureichend gewürdigt erlebt.

Anderen beweisen, dass man etwas erreichen kann (B45). Besonders emotional

ist der Wunsch, sich oder dem Umfeld etwas zu beweisen: „[...] gucken die halt schon alle ein bisschen doof, das gibt mir halt privat auch so einen gewissen Reiz – ja.“ (Interview 30, Fortbildungsteilnehmerin Betriebswirt).

Selbstbewusstsein stärken (B46). Die Teilnahme an Weiterbildung wird zudem

als Möglichkeit erlebt, das eigene Selbstwertgefühl zu stärken: „Also es führt ja beides zu einem stabilen Selbstbewusstsein.“ (Interview 4, Bachelorstudentin).

Image des Berufsstandes durch tiefes und fundiertes Fachwissen fördern

(B47). Einzelne Teilnehmende möchten mit ihrer Weiterbildung auch dem Image ihres

Berufsstands aktiv entgegenwirken: „[...] Friseure können auch was und die wissen auch was. So das meine ich damit.“ (Interview 16, Meisterschülerin).

Gesamtbetrachtung. Weiterbildung erscheint hier nicht nur als Mittel fachlicher Qualifizierung, sondern auch als Weg zu gesellschaftlicher Anerkennung, beruflicher Sichtbarkeit und individueller Selbstvergewisserung.

6.3.11 Hauptkategorie 11 „Freude am Lernen“

Diese Kategorie umfasst Motive, bei denen die Teilnahme an Weiterbildung nicht aus externem Druck oder Karrierezielen erfolgt, sondern aus intrinsischem Interesse am Lernprozess. Die Freude am Wissenserwerb, der Wunsch nach geistiger Bewegung und echtes Interesse an den Inhalten prägen diese Haltung.

Freude am Lernen von neuen Dingen haben (B48). Mehrere Teilnehmende äußern ausdrücklich, dass sie Freude am Lernen selbst empfinden – unabhängig von beruflichen Zielen: „Also es macht ja Spaß.“ (Interview 4, Bachelorstudentin).

Weitere Aussagen betonen die Freude am Entdecken und Verstehen.

Den eigenen Lernprozess weiter fortsetzen (B49). Für einige steht Lernen als persönliches Prinzip im Mittelpunkt, das über Qualifikationen hinausgeht: „Ja, und jetzt das weiter machen, ich finde ein lebenslanges Lernen immer wichtig.“ (Interview 4, Bachelorstudentin). Auch die geistige Weiterentwicklung oder die Freude an Veränderung wird von anderen sinngemäß betont.

Interesse an den Inhalten der Weiterbildung (B50). In mehreren Fällen ist das konkrete Interesse an bestimmten Themen ausschlaggebend für die Teilnahme: „[...] entweder einem Interesse an einer Themenstellung, die aus früheren Interessen sozusagen weiter fortgeführt sein kann [...]“ (Interview 3, Expertin für die Öffnung von

Hochschulen und Niedersachsen). Einige sehen die Weiterbildung als Chance, sich mit lange gehegten Interessensgebieten auseinanderzusetzen.

Gesamtbetrachtung. Insgesamt zeigt sich, dass Lernen für viele Teilnehmende nicht nur Mittel zum Zweck ist, sondern einen Wert in sich selbst darstellt – als Freude an kognitiver Aktivität, Ausdruck eines Bildungsanspruchs oder persönliche Auseinandersetzung mit interessanten Themen.

6.3.12 Hauptkategorie 12 „Gesellschaftliche Anerkennung“

Diese Kategorie beschreibt Motive, bei denen Teilnehmende mit einem Weiterbildungsabschluss gesellschaftliche oder berufliche Aufwertung anstreben. Der Titel fungiert als Symbol für Status, Respekt und Sichtbarkeit – im privaten wie im beruflichen Umfeld.

Titel erwerben, der in der Gesellschaft ein hohes Ansehen hat (B51). Für viele ist die formale Bezeichnung des Abschlusses von großer symbolischer Bedeutung. Eine Teilnehmerin bringt es auf den Punkt: „Also Bachelor ist dann ja doch schöner als nur so ein..., nee? Auch wenn das nicht böse gemeint ist, aber so ‚Bachelor‘ [...] ist halt mehr ein Titel, nee?“ (Interview 4, Bachelorstudentin). Weitere Aussagen thematisieren die Bedeutung des Titels als Statussymbol über die berufliche Funktion hinaus.

Titel erwerben, der in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen hat (B52). Andere betonen insbesondere den Wert eines Titels im beruflichen Kontext – etwa für Bewerbungen oder die Anerkennung im Betrieb: „Deutschland ist leider ein Land, wo Zertifikate und Bescheinigungen sehr wichtig sind und wo ein Titel sehr wichtig ist.“ (Interview 25, Fortbildungsteilnehmerin Wirtschaftsfachwirt). Auch Experten bestätigen die Rolle des Titels für den Status im beruflichen Umfeld, insbesondere in kleinen Betrieben.

Gesamtbetrachtung. Insgesamt zeigt sich, dass Weiterbildungsabschlüsse für viele mehr sind als Qualifikationsnachweise – sie dienen auch der gesellschaftlichen Einordnung, beruflichen Sichtbarkeit und persönlichen Selbstvergewisserung.

6.3.13 Hauptkategorie 13 „Weitergabe von Wissen“

Diese Kategorie beschreibt Motive, bei denen Teilnehmende mit ihrer Weiterbildung nicht nur die eigene Entwicklung, sondern auch die Weitergabe von Wissen an andere verfolgen – etwa im Betrieb, in der Ausbildung oder im gesellschaftlichen Engagement.

Fachwissen im Anschluss an andere Menschen weitergeben (B53). Mehrere Befragte äußern den Wunsch, ihr Wissen gezielt weiterzugeben. Eine Teilnehmerin formuliert: „Ich denke, dass ich im gesellschaftlichen, politischen Bereich [...] fundiertes Wissen weitergeben kann. Auch an Jüngere vielleicht.“ (Interview 6, Masterstudentin). Andere betonen, dass Wissen nicht nur für den eigenen Nutzen, sondern auch für künftige Generationen oder Auszubildende weitergegeben werden sollte.

Interessante neue Menschen kennenlernen und Kontakte knüpfen (B54). Die soziale Komponente der Weiterbildung wird als bereichernd empfunden. Eine Teilnehmerin bringt es so auf den Punkt: „Also ich finde, das macht immer Spaß. Auch jetzt neue Leute kennenzulernen und dann natürlich das Fachliche auch.“ (Interview 4, Bachelorstudentin). Weitere Befragte betonen die Bedeutung von Austausch und Kooperation mit Gleichgesinnten.

Betrieb durch zusätzliches Fachwissen voranbringen (B55). Einige Teilnehmende möchten ihr Wissen gezielt in den Betrieb zurücktragen. So sagt eine Befragte: „Ich finde auch toll, wenn man das irgendwie verbindet mit dem Betrieb. Weil der Betrieb halt wahnsinnig davon profitiert.“ (Interview 4, Bachelorstudentin). Hier wird Weiterbildung als Beitrag zur organisationalen Weiterentwicklung verstanden.

Gesamtbetrachtung. Die Interviews zeigen, dass Weiterbildung für viele nicht nur persönliche, sondern auch kollektive Dimensionen besitzt – sei es in der Weitergabe von Wissen, im Aufbau von Netzwerken oder in der Stärkung betrieblicher Strukturen.

6.3.14 Hauptkategorie 14 „Erwerb formaler Berechtigungen“

Diese Kategorie beschreibt Motive, bei denen die Weiterbildung gezielt absolviert wird, um formale Voraussetzungen zu erfüllen – etwa für eine selbstständige Tätigkeit oder zur späteren Ausbildung anderer. Persönliches Interesse tritt hier zugunsten rechtlicher oder berufsbezogener Zugangsvoraussetzungen in den Hintergrund.

Spätere Selbstständigkeit vorbereiten (B56). Mehrere Teilnehmende geben an, sich durch die Weiterbildung gezielt auf eine berufliche Selbstständigkeit oder die Übernahme eines Familienbetriebs vorzubereiten. Eine Teilnehmerin bringt es prägnant auf den Punkt: „Also ich möchte auf jeden Fall in die Selbstständigkeit gehen.“ (Interview 16, Meisterschülerin). Andere berichten von konkreten Plänen zur Übernahme eines bestehenden Betriebs, insbesondere im Handwerk.

Voraussetzung erfüllen, um selbst ausbilden zu dürfen (B57). Auch die formale Berechtigung zur Ausbildung spielt für manche eine zentrale Rolle. Ein Teilnehmer sagt: „Dass es immer schwieriger wird, vernünftige Fachleute zu finden. Da habe ich mir gedacht, dann muss ich halt selber welche ausbilden.“ (Interview 19, Meisterschüler). Zudem wird betont, dass die Ausbildungsberechtigung oft Voraussetzung für Selbstständigkeit ist – insbesondere in bestimmten Berufsfeldern.

Gesamtbetrachtung. Insgesamt zeigt sich, dass der Erwerb formaler Berechtigungen ein eigenständiges und klar zielgerichtetes Motiv für Weiterbildung darstellt – besonders in Kontexten, in denen gesetzliche Vorgaben bestimmte berufliche Optionen an formale Abschlüsse knüpfen.

6.3.15 Wissenschaftliche Weiterbildung im Vergleich mit den anderen Gruppen

Die Ergebnisse lassen einen ersten Vergleich zwischen den drei einbezogenen höherqualifizierenden Weiterbildungsformen und eine erste Herausstellung der besonderen Motivlage für die Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung zu. Dabei muss die methodische Einschränkung gemacht werden, dass eine Betrachtung der quantitativen Dimensionen der Auswertung nur begrenzt aussagefähig ist. Wenngleich sich die Zahl der Interviews aus den drei Bereichen gleicht und somit eine grundsätzliche Vergleichbarkeit der Häufigkeit der Kodierung von Kategorien im Textmaterial möglich scheint, so wird dies doch durch zwei Umstände überlagert. Zum einen wird dabei nicht auf eine mehrfache Kodierung einer Kategorie innerhalb eines Interviews kontrolliert und zum anderen ist die Stichprobe nicht auf eine statistische Repräsentanz hin ausgewählt, sondern auf Basis einer theoretischen Sättigung, bei der die quantitative Analyse zunächst kein Zielkriterium darstellt. Nichtsdestotrotz kann mit vorsichtiger Interpretation versucht werden, zentrale Unterschiedstendenzen zwischen den drei Weiterbildungsformen anhand der Kodierungsmuster herauszustellen.

Dabei fällt zunächst auf der Ebene der Hauptkategorien auf, dass beinahe alle Hauptkategorien in allen drei Weiterbildungsformen identifiziert werden, wenngleich auch in unterschiedlicher Quantität (Tabelle 21). Lediglich das Motiv des Erwerbs formaler Berechtigungen fehlt zeigt sich nicht für die wissenschaftliche Weiterbildung und auch nur durch eine Kodierung für die beruflichen Aufstiegsfortbildungen. Dieser Umstand erscheint durchaus nachvollziehbar, da insbesondere der Meistertitel mit der Berechtigung zur Selbstständigkeit und der Ausbildereignung zwei sehr wichtige formale Berechtigungen nach sich zieht, während Aufstiegsfortbildungen und abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung nicht in gleicher Weise formale rechtliche Folgen besitzen.

Tabelle 21

Anzahl kodierter Textstellen zu den Hauptkategorien expliziter Motive für die Teilnahme an abschlussbezogener Weiterbildung im Vergleich von wissenschaftlichen und beruflichen Formaten

Hauptkategorie	Anzahl Codes wissenschaftliche Weiterbildung	Anzahl Codes berufliche Weiterbildung (IHK)	Anzahl Codes berufliche Weiterbildung (HWK)
1. Erweiterung des Fachwissens	19	21	24
2. Beruflicher Aufstieg	21	23	16
3. Ausschöpfung des eigenen Potentials	33	10	5
5. Berufliche Mobilität	15	13	8
5. Befolgung von Impulsen durch Dritte	11	13	11
6. Übernahme höherwertigerer beruflicher Aufgaben	15	8	6
7. Ausnutzung situativer Chancen	9	10	10
8. Höheres Einkommen	8	12	8
9. Bessere Arbeitsmarktposition	9	10	6
10. Fachliche Anerkennung	5	10	5
11. Freude am Lernen	14	2	2
12. Gesellschaftliche Anerkennung	4	5	6
13. Weitergabe von Wissen	7	1	1
14. Erwerb formaler Berechtigungen	-	1	8

Es zeigen sich weitere Hinweise auf unterschiedliche Motivakzente in der Häufigkeit der kodierten Textstellen zu den Hauptkategorien. Hier lassen sich drei eher intrinsisch gelagerte Motivkategorien identifizieren, die in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung in auffälliger Weise häufiger thematisiert werden. Zum einen ist dies die Freude am Lernen als Grund für die Aufnahme einer Weiterbildung. Dieses Motiv wird in beruflicher Aufstiegsfortbildung und bei Meisterschülern nur selten thematisiert. Auch das Motiv der Ausschöpfung des eigenen Potentials ist ein Beweggrund, der in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung deutlich häufiger genannt wird und dort sogar die am meisten kodierte Motivkategorie darstellt, während es in den anderen Weiterbildungsformen deutlich seltener genannt wird. Auch der Wunsch nach einer Weitergabe von gelerntem Wissen – wenngleich kein sehr oft

genanntes Motiv – wird im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung mehrfach geäußert, während er in den anderen beiden Bereichen keine größere Rolle zu spielen scheint.

Blickt man auf die anderen Weiterbildungsformen, so wird in der beruflichen Aufstiegsfortbildung das Motiv der beruflichen Anerkennung im Vergleich besonders häufig thematisiert. Für die Meisterschüler ist dagegen das bereits genannte Motiv nach dem Erwerb formaler Berechtigungen ungleich häufiger benannt.

6.4 Diskussion der Ergebnisse

Das zentrale Ziel des qualitativen Teils dieser Teilstudie besteht Identifikation von expliziten Motiven, die der Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung zugrunde liegen und der Abgrenzung der Motivstruktur von anderen Weiterbildungsformen. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst, in den Forschungsstand eingeordnet und theoretisch reflektiert sowie anhand ihrer Limitationen, Implikationen und Bedeutung für den weiteren Forschungsprozess diskutiert.

6.4.1 Zusammenfassung zentraler Befunde

Die Auswertung der Interviews zeigt ein breites und vielschichtiges Spektrum an expliziten Motiven für die Teilnahme an höherqualifizierender Weiterbildung. Die Bandbreite reicht von klar berufsstrategischen Zielen über persönlichkeitsbezogene Entwicklungswünsche bis hin zu durch äußere Umstände oder das soziale Umfeld angestoßenen Entscheidungen. Dabei ist auffällig, dass viele Motive nicht isoliert, sondern in Kombination auftreten und sich im Einzelfall wechselseitig verstärken.

Besonders häufig genannt werden Motive, die auf eine Verbesserung der beruflichen Position oder die Eröffnung neuer Karriereoptionen abzielen. Dazu zählen der Wunsch nach beruflichem Aufstieg, nach höherwertigen Aufgaben, nach einem sicheren Arbeitsplatz oder nach einer besseren Entlohnung. Auch das Streben nach formalen Berechtigungen – etwa zur Selbstständigkeit oder zur Ausbildungsbefugnis – wird als Motiv auf Basis von pragmatischen Notwendigkeiten beschrieben. In diesen Fällen ist Weiterbildung klar zweckgerichtet und eng mit arbeitsmarktbezogenen Zielen verbunden. Gleichzeitig zeigt sich, dass der formale Abschluss selbst eine hohe symbolische Bedeutung besitzt – nicht nur zur Legitimation beruflicher Ansprüche, sondern auch als Ausdruck gesellschaftlicher Anerkennung und persönlicher Aufwertung.

Daneben treten zahlreiche Motive hervor, die stärker subjektzentriert oder intrinsisch geprägt sind. Viele Teilnehmende berichten, dass sie sich persönlich weiterentwickeln, ihr eigenes Potenzial ausschöpfen oder ihre fachliche Kompetenz vertiefen möchten – unabhängig von konkreten äußeren Erwartungen. Auch das Lernen als solches wird vielfach als befriedigend, motivierend oder sinnstiftend erlebt. In diesen Aussagen zeigt sich, dass Weiterbildung für viele nicht nur Mittel zum Zweck ist, sondern Teil eines biografischen Selbstentwurfs. Hier knüpfen auch Motive an, die mit Selbstbestätigung, nachholender Bildung oder dem Wunsch verbunden sind, sich selbst und anderen etwas zu beweisen.

Nicht selten basieren Weiterbildungsentscheidungen zudem auf konkreten Gelegenheitsstrukturen oder externen Impulsen. So berichten einige Teilnehmende, dass sie die Möglichkeit zur Weiterbildung nutzen, weil zeitliche, familiäre oder finanzielle Rahmenbedingungen gerade günstig erscheinen – oder weil Freunde, Partner, Kollegen oder Vorgesetzte sie ermutigt oder überzeugt haben. Solche Motive sind oft nicht rein extrinsisch im engeren Sinn, sondern verweisen auf die soziale Einbettung von

Bildungsverläufen. Ebenso wichtig sind kollektive oder überindividuelle Bezüge, etwa wenn Teilnehmende den Wunsch äußern, ihr Wissen weiterzugeben, andere auszubilden oder den eigenen Betrieb mit neuen Ideen voranzubringen.

Insgesamt ergibt sich ein differenziertes Bild: Weiterbildung erscheint nicht als eindimensional funktionalistische Maßnahme, sondern als verdichteter Ort persönlicher, beruflicher und sozialer Sinnproduktion. Viele Teilnehmende verbinden mit der Weiterbildung zugleich individuelle Emanzipation, berufsbiografische Planung und gesellschaftliche Positionierung. In ihrer Vielfalt spiegeln die genannten Motive die komplexe Verschränkung von Bildungsbiografie, Lebenslage und Zukunftsentwurf wider und verweisen damit auf die Notwendigkeit, Weiterbildung nicht nur als Qualifizierungsmaßnahme, sondern als zentralen Bestandteil subjektiver Lebensgestaltung zu verstehen.

Die analysierten Motivlagen lassen erkennen, dass abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung im Unterschied zu den beiden anderen Formen höherqualifizierender Weiterbildung besonders häufig mit einem subjektiv sinnhaften Bildungsanspruch verknüpft ist. Während andere Weiterbildungsformen vielfach funktional und statusorientiert motiviert sind – etwa mit Blick auf formale Berechtigungen oder berufliche Anerkennung – tritt in der wissenschaftlichen Weiterbildung die Vorstellung in den Vordergrund, sich selbst weiterzuentwickeln, intellektuell gefordert zu sein und Bildungsprozesse selbstbestimmt zu gestalten. Die vergleichsweise hohe Relevanz intrinsischer Motive wie der Freude am Lernen oder der Potenzialausschöpfung deutet darauf hin, dass diese Form der Weiterbildung nicht primär als Karriereschritt verstanden wird, sondern als Möglichkeit für persönliches Wachstum. Auch die mehrfach geäußerte Bereitschaft, Wissen weiterzugeben, verweist auf ein bildungsbezogenes Selbstverständnis, das über individuelle Nutzenorientierung hinausweist.

Wissenschaftliche Weiterbildung erfüllt für viele Teilnehmende damit eine Doppelfunktion: Sie ist sowohl Ausdruck persönlicher Bildungsaspiration als auch Instrument sozialer Teilhabe und Selbstpositionierung in einer wissensbasierten Gesellschaft.

6.4.2 Einordnung in den Forschungsstand

Die vorliegende qualitative Teilstudie leistet einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Forschungsstandes hinsichtlich der Teilnahmemotive an höherqualifizierender Weiterbildung, wobei eine differenzierte Betrachtung zwischen beruflicher Aufstiegsfortbildung und abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung vorgenommen wird. Im Zentrum stehen dabei sowohl die Validierung bestehender Motive als auch deren kontextspezifische Erweiterung sowie die analytische Abgrenzung der Weiterbildungsformen voneinander.

Vertiefung und Ergänzung des Forschungsstandes zur beruflichen

Aufstiegsfortbildung. Die Ergebnisse der Studie bestätigen zunächst wesentliche Erkenntnisse vorheriger Untersuchungen zur beruflichen Aufstiegsfortbildung (Abschnitt 3.2.2). So finden sich erwartungsgemäß funktionale Motive wie der Wunsch nach beruflichem Aufstieg, Statussicherung oder dem Erwerb formaler Qualifikationen. Zugleich zeigen sich jedoch über diese etablierten Motivlagen hinaus weiterführende Aspekte. Anders als in einschlägigen Studien, in denen Lernen primär als zielgerichteter Wissenszuwachs zur Erreichung beruflicher Ziele beschrieben wird, artikulieren Teilnehmende in der vorliegenden Untersuchung auch eine intrinsische Freude am Lernen. Dieses Motiv steht damit näher an Befunden zur allgemeinen beruflichen Weiterbildung und wurde im Kontext von Aufstiegsfortbildungen bislang kaum systematisch herausgestellt. Die vergleichsweise geringe Häufigkeit dieses Motivs in den Interviews

könnte ein Grund dafür sein, warum es in früheren Studien nicht in den Vordergrund rückte. Dennoch stellt es einen zentralen intrinsischen motivationalen Aspekt von Weiterbildung dar, der unter anderem auch für die allgemeine berufliche Weiterbildung identifiziert wurde (Abschnitt 3.2.2).

Ein unerwartetes Ergebnis liegt in dem vergleichsweise oft benannten Wunsch, eine günstige situative Gelegenheit für die Aufnahme der Weiterbildung zu nutzen – wie etwa eine angebotene finanzielle Förderung oder die Ausnutzung der verfügbaren Freizeit vor der Familiengründung. Die Motive aus dieser Kategorie wurden in vergangenen Studien zur Weiterbildungsmotivation selten thematisiert, treten in der vorliegenden Studie jedoch deutlich zutage.

Darüber hinaus zeigt sich der Wunsch nach qualitativ höherwertigen beruflichen Aufgaben als ein ergänzendes Motiv, das sich nicht ausschließlich mit dem klassischen Aufstiegsnarrativ deckt, sondern auf eine inhaltliche Aufwertung der beruflichen Tätigkeit zielt und als ein relevantes intrinsisches Motiv verstanden werden kann.

Ergänzend tritt bei Teilnehmenden aus dem handwerklich-technischen Bereich auch der explizite Wunsch nach dem Erwerb formaler Berechtigungen hervor, etwa im Hinblick auf betriebswirtschaftliche Leitungsfunktionen oder Ausbildereignung – ein Motiv, das im Kontext beruflicher Aufstiegsfortbildung als eigenständige Facette zu betrachten ist und in bisherigen Studien nicht explizit thematisiert wurde (Abschnitt 3.2.2).

Abgrenzung und Besonderheiten der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung. Erwartungskonform unterscheiden sich die Motive für die Teilnahme an der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung deutlich von den bekannten Motiven für die Teilnahme an der Erwachsenenbildung (Abschnitt 3.2.1). So spielen sowohl der Wunsch nach sozialem Kontakt als auch ein gesellschaftsorientiertes Handeln

bei der Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung eine höchst untergeordnete Rolle, während berufliche und persönliche Entwicklungsziele eine zentrale Rolle einnehmen. Die bekannten Teilnahmemotive für die berufliche Weiterbildung (Abschnitt 3.2.2) entsprechen in ihrer inhaltlichen Breite bereits sehr stark denen für die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung. Dieser Befund ist sehr plausibel, da wissenschaftliche Weiterbildung in ihrer abschlussbezogenen Form als eine Form von beruflicher Weiterbildung verstanden werden kann. Dennoch zeigen sich in den Ergebnissen dieser ersten Teilstudie einige zentrale Besonderheiten.

Besonders hervorzuheben ist dabei, dass berufliche Weiterbildung in den bekannten Studien primär als eine Reaktion auf äußere Veränderung motiviert scheint. So spielen etwa die Verminderung von Qualifikationseinbußen und die Anpassung an berufliche Veränderungen für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung eine wichtige Rolle. Die Motive für die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung scheinen dagegen weniger passiv, sondern primär aktiv auf die selbstwirksame Gestaltung der Zukunft ausgerichtet. Dies drückt sich darin aus, dass zentrale Motive in der Erweiterung des Fachwissens in der Kombination mit beruflichem Aufstieg und beruflicher Mobilität gesehen werden. Insbesondere aber das prominenteste Motiv für die Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung, die proaktive Ausschöpfung des eigenen Potentials in persönlicher und beruflicher Hinsicht, ist in den bekannten Arbeiten zu den Motiven für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung nicht in dieser Form benannt.

Die Ergebnisse lassen darüber hinaus eine klare motivationale Differenzierung zwischen beruflicher Aufstiegsfortbildung und abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung erkennen. Während in beiden Weiterbildungsformen die Erweiterung des Fachwissens, den beruflichen Aufstieg und Mobilität zentrale Motive darstellen, wird

abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung deutlich häufiger mit Motiven verknüpft, die einen intrinsischen Charakter aufweisen – darunter Lernfreude, Persönlichkeitsentwicklung und Selbstverwirklichung. Diese Tendenz verweist auf eine andere motivational-kognitive Rahmung der Weiterbildung, die stärker an individuellen Bildungsinteressen als an unmittelbaren funktionalen Nutzen ausgerichtet ist.

Bestätigung und Erweiterung des Motivmodells von Wolf (2010). Im Hinblick auf den bestehenden Forschungsstand zur abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung stellt die vorliegende Studie zugleich eine inhaltliche Bestätigung zentraler Annahmen des Motivmodells aus der Studie von Wolf (2010) dar. Die dort identifizierten Motive werden in weiten Teilen durch die vorliegenden Interviewdaten gestützt, was auf eine gewisse externe Validität des Modells hinweist. Besonders hervorzuheben ist die Bestätigung des Motivs der Selbstverwirklichung, das in dieser Stärke in anderen Weiterbildungsformen bislang nicht nachgewiesen wurde.

Gleichwohl treten auch Abweichungen zum Modell von Wolf (ebd.) auf. So zeigt sich das Motiv sozialer Kontakte in der vorliegenden Studie als weniger zentral, während dem Einfluss Dritter – etwa durch betriebliche Vorgaben oder familiäre Unterstützung – eine größere Bedeutung zukommt. Als eine wesentliche Ergänzung gegenüber Wolf (ebd.) wird die Motivkategorie der Übernahme höherwertiger Tätigkeiten genannt, in der ein Wunsch nach eigenverantwortlicherem Arbeiten, anspruchsvolleren Aufgaben und mehr Einfluss auf das betriebliche Geschehen unter der Nutzung erweiterter beruflicher Fähigkeiten zu Ausdruck kommt.

Einordnung der Teilnahmemotive anhand der Selbstbestimmungstheorie. Die Einordnung der identifizierten Teilnahmemotive in den theoretischen Rahmen der Selbstbestimmungstheorie (SDT) nach Ryan & Deci (2000a) erlaubt eine vertiefende Analyse hinsichtlich des Grades an Selbstbestimmtheit, mit dem die

Weiterbildungsentscheidung getroffen wurde. Die SDT unterscheidet zwischen verschiedenen Formen der Verhaltensregulation, die sich auf einem Kontinuum zwischen am stärksten fremdbestimmter *external regulierter extrinsischer* Motivation und am stärksten selbstbestimmter *intrinsischer* Motivation bewegen (Abschnitt 2.1.4). Dazwischen liegen Formen der *introjiziert*, *identifizierten* und *integrierten* Regulation, die jeweils unterschiedliche Grade interner Verankerung aufweisen.

Um ein theoretisches Verständnis für die Teilnahmemotive an höherqualifizierender Weiterbildung aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie zu gewinnen, können die identifizierten motivationalen Hauptkategorien in das Modell eingeordnet werden (Tabelle 22). Zunächst wird deutlich, dass zwei Motivkategorien eindeutig als intrinsische Motivation verstanden werden können, da sie in ihrem Kern auf die Tätigkeit der Weiterbildungsteilnahme selbst bezogen sind und nicht deren nachgeordnete Folgen in den Blick nehmen.

So ist hier zum einen die *Lernfreude* zu benennen, in der eine klare intrinsische Motivation mit Fokus auf dem Wissenserwerb zum Ausdruck kommt. Mit dem Wunsch nach *Ausschöpfung des eigenen Potentials* liegt eine Motivation vor, die ebenfalls intrinsischer Natur ist, aber anstelle des Wissenserwerbs Aspekte wie die persönliche Weiterentwicklung, das Gefühl der Selbstverwirklichung und das Ausschöpfen des eigenen Leistungspotentials in den Fokus nimmt. Damit finden sich in dieser Motivkategorie sowohl Elemente intrinsischer Motivation zur Leistung, aber auch zur Stimulation.

Tabelle 22

Einordnung der Motive der Teilnahme an höherqualifizierender Weiterbildung anhand ihrer Hauptkategorien in ihre Regulationsformen nach der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000a)

External regulierte Motive	Introjiert regulierte Motive	Identifiziert regulierte Motive	Integriert regulierte Motive	Intrinsisch regulierte Motive
Befolgung von Impulsen durch Dritte	Fachliche Anerkennung		Übernahme höherwertigerer beruflicher Aufgaben	Freude am Lernen
Ausnutzung situativer Chancen			Erweiterung des Fachwissens	Ausschöpfung des eigenen Potentials
Höheres Einkommen			Weitergabe von Wissen	
Bessere Arbeitsmarktposition		Beruflicher Aufstieg		
		Berufliche Mobilität		
Gesellschaftliche Anerkennung		Erwerb formaler Berechtigungen		

Insgesamt ist die Mehrzahl der Motivkategorien aus diesem qualitativen Teil der ersten Teilstudie als extrinsisch reguliert zu verorten, da sie Ziele aufgreifen, die außerhalb der Tätigkeit angesiedelt sind. Jedoch lässt sich durch die Anwendung des theoretischen Modells eine Differenzierung nach den Selbstbestimmtheitsgraden vornehmen. So lassen sich die Motivkategorien der *Übernahme höherwertigerer beruflicher Aufgaben* der *Erweiterung des Fachwissens* und der *Weitergabe von Wissen* als integriert regulierte extrinsische Motivation einordnen, da erkennbar wird, dass der Wunsch nach anregungsstärkeren, verantwortungsintensiven Tätigkeiten, nach einem als tief empfundenen Fachwissen und dessen Weitergabe an Dritte zwar mit der Ausübung der beruflichen Tätigkeit jenseits der Weiterbildung verbunden sind, aber als Werte und Ziele in einem hohen in dem persönlichen und beruflichen Selbstverständnis der Person

integriert sind. Daher ist bei diesen Motiven ein hoher Grad an Selbstbestimmtheit anzunehmen. Der Wunsch nach *beruflichem Aufstieg* und *beruflicher Mobilität* und die zugehörigen Motivkategorien lassen sich als Ausdruck einer identifiziert regulierten extrinsischen Motivation interpretieren, da hier ein Wert in den Folgen der Tätigkeit gesehen wird, der in einem persönlichen Wunsch nach einer beruflichen Veränderung liegt. Dasselbe gilt auch für das Motiv des *Erwerbs formaler Berechtigungen*, das oft mit dem Wunsch einer späteren Selbstständigkeit oder der Ausbildereignung verbunden ist. Bei einer besonders starken Integration dieser Ziele in die eigenen Werte und das Selbstbild, könnten diese Motive allerdings auch im Sinne einer integriert regulierten extrinsischen Motivation verstanden werden. Die Motivkategorie *fachliche Anerkennung* weist dagegen einen deutlich externaleren Bezug auf. Es kommt hier ein deutlicher Wunsch nach einer positiven Selbstbewertung zum Ausdruck, der durch die höhere fachliche Anerkennung durch Dritte im Anschluss an die Weiterbildung gestützt werden soll. Damit kann dieses Motiv als Indikator einer introjiziert regulierte extrinsische Motivation verstanden werden. Sechs weitere Motivkategorien können sehr deutlich einer external regulierten extrinsischen Motivation zugeordnet werden, da sie primär auf die materiellen und sozialen Folgen der Weiterbildungsteilnahme ausgerichtet sind. Als soziale external regulierte Motive können die *Befolgung von Impulsen durch Dritte* und die *gesellschaftliche Anerkennung* verstanden werden. Primär materielle Motive stellen dagegen das *höhere Einkommen* und *bessere Arbeitsmarktposition* dar, wobei das letztere Motiv auch soziale Komponenten und Aspekte des Selbstbildes in sich vereint und daher je nach individueller Ausprägung auch in anderen Regulationsformen verortet werden kann. Ein schwer zu verortendes extrinsisches Motiv stellt der Wunsch nach der *Ausnutzung situativer Chancen* dar, das soziale Komponenten ebenso wie externe

Finanzierungsangebote in sich vereint und im Kern external regulierter extrinsischer Natur ist, da im Außen liegende Situationsanreize als handlungsauslösend verstanden werden.

Die Gesamtschau auf die Einordnung der Motivkategorien nach ihrer Selbstbestimmtheit zeigt ein durchaus differenziertes motivationales Bild hinter Teilnahme an höherqualifizierender Weiterbildung. Personenübergreifend zeigen sich in Summe zwar erheblich mehr Komponenten einer extrinsisch regulierten Motivation. Diese weisen jedoch in vielen Fällen einen hohen bis sehr hohen Grad an Selbstbestimmtheit auf, da sie berufliche und persönliche Ziele in sich vereinen, die teils sehr stark mit den Werten und Selbstbildern der Weiterbildungsteilnehmer verknüpft sind.

6.4.3 Limitationen und Implikationen

Insgesamt kann der theoretische Beitrag der Studie darin gesehen werden, dass sie zur Validierung und Erweiterung bestehender Motivmodelle beiträgt und darüber hinaus die motivationale Abgrenzbarkeit verschiedener Formen höherqualifizierender Weiterbildung empirisch absichert. Damit wird ein differenzierteres Verständnis der Teilnahmegründe möglich, das sowohl für die theoretische Weiterbildungsforschung als auch für die praktische Gestaltung von Weiterbildungsangeboten von Relevanz ist. In der ersten Teilstudie wurde durch klare methodische Systematik, Stichprobenerweiterung bis zur theoretischen Sättigung und Inter- sowie Intra-Rater-Codierung eine hohe wissenschaftliche Güte angestrebt. Eine zentrale methodische Limitation dieser ersten Teilstudie besteht jedoch darin, dass abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung im Vergleich zur beruflichen Aufstiegsfortbildung ein wesentlich größeres Spektrum an unterschiedlichen Organisationsformen und insbesondere von inhaltlichen Ausrichtungen aufweist. In einer qualitativen Untersuchung besteht daher die Möglichkeit, dass die herangezogene begrenzte Stichprobe nicht die reale Vielfalt an Teilnahmemotiven erfasst.

Um dieser Herausforderung zu begegnen wurde einerseits eine diverse Fallauswahl getroffen und zum anderen wurden Experten einbezogen, die für die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung eine programmübergreifende Perspektive einnehmen, um in Summe eine theoretische Sättigung zu erreichen. Dennoch kann aus methodischen Gründen keine abschließende Vollständigkeit der identifizierten Motive angenommen werden. Auch die getroffenen Aussagen über die absolute und relative Häufigkeit von Motiven bleiben zunächst begrenzt auf den Rahmen der Untersuchung und können nicht als repräsentativ verstanden werden.

Bereits die Ergebnisse dieser ersten Teilstudie führen zu einem erweiterten theoretischen und praktischen Verständnis der Teilnahmemotivation, sowohl in der beruflichen Aufstiegsfortbildung als auch in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung. So wäre es für Bildungsanbieter angeraten, diese erweiterten Erkenntnisse aus der Teilnehmerforschung als Impuls aufzugreifen und deren programmspezifische Übertragbarkeit zu prüfen, um bislang nicht berücksichtigte motivationale Aspekte in Marketingaktivitäten und der Programmgestaltung gezielt aufzugreifen.

Die identifizierten Limitationen dieser Studie können anteilig durch die weiteren Studien im Rahmen dieser Arbeit überwunden werden, wenn durch quantitative Befragungen fundierte und repräsentative Aussagen über die Häufigkeit und Stärke verschiedener Motive für die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung möglich werden. So ist diese erste Teilstudie mit ihren Ergebnissen auch nur als ein Zwischenschritt im Forschungskontext dieser Arbeit zu verstehen. Um die Struktur expliziter Motive in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung genauer zu untersuchen und ein belastbares Instrument zur empirischen Erfassung dieser Motive zu entwickeln, werden in der nächsten Teilstudie die gewonnenen Motivkategorien in ein quantitatives Erhebungsinstrument überführt, das im Rahmen einer Fragebogenerhebung

in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung eingesetzt wird. Ziel dieses zweiten Schritts ist die explorative Prüfung der Struktur der erhobenen Motive sowie die Reduktion und Bündelung der Items auf konzeptuell tragfähige Dimensionen mittels explorativer Faktorenanalyse.

7 Studie 2: Entwicklung und Validierung eines Instruments zur Motivmessung

Aufbauend auf den Ergebnissen der ersten Teilstudie, in der auf qualitativer Basis zentrale Motivkategorien erfasst und strukturiert wurden, folgt nun die zweite Teilstudie dieser Arbeit.

7.1 Hintergrund und Zielsetzung

Ziel ist die Entwicklung eines empirisch fundierten Messinstruments, mit dem sich explizite Studienmotive für die Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung systematisch und reliabel erfassen lassen. Die explorative Untersuchung in Teilstudie 1 hat eine große inhaltliche Spannweite und theoretische Anschlussfähigkeit der erhobenen Motive gezeigt. Um diese Inhalte nun in ein quantitatives Instrument zu überführen, wird ein mehrstufiges Verfahren angewandt, das sich an den etablierten methodischen Standards der Skalenentwicklung orientiert.

Die Entwicklung der Skala zur Erfassung expliziter Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung (SWW) folgte dabei einem iterativen und theoriegeleiteten Prozess: Zunächst erfolgte die Transformation der qualitativen Motivkategorien in standardisierte Itemformulierungen. Anschließend wurde mittels einer quantitativen Erhebung die empirische Struktur dieser Items durch explorative Faktorenanalyse (EFA) untersucht, um belastbare Dimensionen zu identifizieren. Die gewonnenen Skalen wurden darüber hinaus im Hinblick auf Trennschärfe, interne Konsistenz und theoretische Validität geprüft. Zur Absicherung der gefundenen Skalenstruktur wurde ergänzend eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) durchgeführt. Eine deskriptive Darstellung der Skalenmittelwerte sowie der signifikanten Mittelwertsunterschiede zwischen relevanten Teilgruppen gibt zudem Einblicke in zentrale Unterschiede und Zusammenhänge.

Diese Teilstudie dient somit zwei zentralen Zielen: Einerseits soll ein praktikables, inhaltlich differenziertes und statistisch abgesichertes Instrument zur Messung expliziter Studienmotive entstehen. Andererseits wird durch die Analyse der Faktorstruktur und ihrer empirischen Validierung ein Beitrag zur theoretischen Modellierung motivationaler Dimensionen in der wissenschaftlichen Weiterbildung geleistet. Sie bereitet damit auch die nachfolgende dritte Teilstudie (Kapitel 8) vor, in der die Wirkung dieser Motivdimensionen auf relevante Performanzkriterien wie akademischer Leistung, Lernerfolg, Prokrastination und Studienverbleib untersucht wird.

7.2 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Das Forschungsdesign dieser Studie folgt einem quantitativ-explorativen Zugang, wie er in der Skalenentwicklung vielfach etabliert ist. Methodisch liegt der Fokus auf der explorativen Faktorenanalyse (EFA) zur Identifikation latenter Motivdimensionen sowie auf ergänzenden Verfahren der Itemanalyse (u. a. Trennschärfe, Item-Skala-Korrelationen) und Reliabilitätsbestimmung (Cronbach's Alpha). Zur Absicherung der identifizierten Struktur wird darüber hinaus eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) durchgeführt. Deskriptive Analysen der Skalenmittelwerte in verschiedenen Gruppen und bivariate Korrelationen der Subskalen runden die empirische Überprüfung ab.

7.2.1 Ableitung der Items aus dem qualitativen Teil der ersten Teilstudie

Als Arbeitsgrundlage wurden die 57 Motive aus dem qualitativen Teil der ersten Teilstudie verwendet. In einem ersten Schritt wurden diese Motive auf ihre Eignung für den Einsatz in einem standardisierten Messinstrument geprüft. Dabei wurden zunächst diejenigen expliziten Motive ausgeschlossen, die einen spezifischen situativen Hintergrund voraussetzen, der nicht für alle Teilnehmenden an abschlussbezogener

wissenschaftlicher Weiterbildung anzunehmen ist. Dies betrifft die gesamte Hauptkategorie Ausnutzung situativer Chancen aus dem qualitativen Teil der ersten Teilstudie mit den fünf Motiven B31 bis B35. Beispiel: „Eine angebotene finanzielle Förderung für die Weiterbildung nutzen (B33). Weitere fünf Motive (B20, B40, B53, B56 und B57) wurden ausgeschlossen, da sie konkrete berufliche Ziele adressieren, deren Geltung ebenfalls nicht für die Gesamtheit der Weiterbildungsteilnehmenden angenommen werden kann. Beispiele: *Rückkehr in den Beruf vorbereiten (B40)* oder *Voraussetzung erfüllen, um selbst ausbilden zu dürfen (B57)*.

Itemformulierung. Aus den übrigen 47 expliziten Motiven des qualitativen Teils der ersten Teilstudie wurden anschließend Items für das Instrument gebildet. Die Itemformulierung orientierte sich an etablierten Kriterien zur Entwicklung psychologischer Skalen. Dabei wurde insbesondere auf folgende Aspekte geachtet: Die Items sollten die inhaltliche Bedeutung der zugrundeliegenden Motivkategorien möglichst präzise abbilden (Inhaltsvalidität), eindeutig verständlich und sprachlich einfach gehalten sein (Verständlichkeit und Einfachheit) sowie sich jeweils auf einen klar umrissenen Aspekt beziehen (Unidimensionalität). Zudem wurde auf eine neutrale und wertfreie Formulierung geachtet, um Einflüsse durch soziale Erwünschtheit zu minimieren. Alle Items wurden im Format einer standardisierten Zustimmungsskala (5-stufige Likert-Skala von 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft voll und ganz zu) formuliert, um eine graduelle Einschätzung durch die Befragten zu ermöglichen (Tabelle 23). Um die Güte der Itemformulierung weiter abzusichern, wurde das Feedback zweier weiterer Forscher aus den Sozialwissenschaften einbezogen. Die Instruktion zur Angabe der Zustimmung lautete wie folgt: *Im Folgenden geht es um die Gründe, aus denen Sie sich entschieden haben, an Ihrem aktuellen weiterbildenden Studium teilzunehmen. Bitte geben Sie an, wie sehr die genannten Motive auf Sie persönlich zutreffen. Warum machen Sie Ihr Studium?*

Tabelle 23

Beispiele für die Itemformulierung aus den Motivkategorien des qualitativen Teils der ersten Teilstudie

Motivkategorie	Formuliertes Item
Etwas aus dem eigenen Leben machen (B17)	Weil ich etwas aus meinem Leben machen möchte.
Durch eigene Entscheidungen den Betrieb mitgestalten (B30)	Weil das Studium es mir ermöglichen wird, den Betrieb durch eigene Entscheidungen mitzugestalten.
Selbstverwirklichung erreichen (B10)	Um mich selbst zu verwirklichen.

Zur inhaltlichen Validierung des Instruments wurde die Academic Motivation Scale (AMS) (Vallerand et al. 1992) als ein konzeptionell verwandtes Instrument in einer Übersetzung ins Deutsche in die Datenerhebung des quantitativen Teils der ersten Teilstudie einbezogen. Für sechs der insgesamt 29 Items der AMS wurde eine derart starke inhaltliche Deckung mit Motivkategorien aus dem qualitativen Teil der Studie festgestellt, dass auf eine eigene Itemformulierung verzichtet und stattdessen die Formulierung aus der AMS direkt übernommen wurde (Tabelle 24).

Durch diese systematische Ableitung und standardisierte Formulierung wurde sichergestellt, dass die Items eng an den Ergebnissen des qualitativen Teils der ersten Teilstudie orientiert sind und gleichzeitig die Anforderungen an ein psychometrisch tragfähiges Messinstrument erfüllen.

Durch den Verzicht auf eine inhaltsgleiche Dopplung der sechs Items, die sich inhaltlich mit den Items der AMS überschneiden, wird der Fragebogen kürzer gehalten und einer Irritation seitens der Befragungsteilnehmer vorgebeugt.

Tabelle 24

Beispiele für die Übernahme von Itemformulierungen aus der Academic Motivation Scale

(Vallerand et al. 1992)

Motivkategorie	Itemformulierung aus der Academic Motivation Scale (in eigener Übersetzung)
Freude am Lernen von neuen Dingen haben (B48)	Weil ich Freude und Zufriedenheit empfinde, wenn ich neue Dinge lerne. (AMS01)
Mehr Geld verdienen als bisher (B36)	Um später ein besseres Gehalt zu bekommen. (AMS25)
Durch zusätzliches Fachwissen die beruflichen Fähigkeiten verbessern (B27)	Weil ich glaube, dass ein paar zusätzliche Jahre bzw. Monate des Lernens meine Arbeitskompetenzen verbessern werden. (AMS17)

7.2.2 Stichprobe und Durchführung der quantitativen Erhebung

Für die explorative Faktorenanalyse (EFA) wurde die im Rahmen der Instrumentenentwicklung erhobene und im Folgenden beschriebene Stichprobe herangezogen ($n = 234$). Zur konfirmatorischen Überprüfung sowie für ergänzende deskriptive Auswertungen in diesem Abschnitt wurde darüber hinaus die Stichprobe aus der Längsschnitterhebung der dritten Teilstudie genutzt ($n = 637$). Eine ausführliche Beschreibung dieser Stichprobe findet sich in Kapitel 8 (Abschnitt 8.2.4)

Zielgruppe. Die Zielgruppe der Studie stellen die Teilnehmenden an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung, d.h. an berufsbegleitenden Bachelor- und Masterstudiengängen dar. Um ein möglichst valides Instrument zur Messung der expliziten Studienmotive zu entwickeln wurde eine Stichprobe angestrebt, die sowohl Bachelor- als auch Masterstudiengänge sowie eine Varianz an Studienfächern beinhaltet.

Datenerhebung. Für die Datenerhebung wurden zwischen April und Juli 2017 Studierende an der Professional School der Leuphana Universität Lüneburg, der

Nordakademie Hamburg und der Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie und Berufsakademie Göttingen adressiert. Die Datenerhebung fand mittels eines standardisierten Fragebogens statt (Anhang F). Dieser wurde primär in Papierform im Rahmen von Lehrveranstaltungen erhoben. Die Rücklaufquote für die meisten Studiengänge ist daher sehr hoch, mit der Ausnahme nicht anwesender Studierender sowie wenigen leer abgegebenen oder erkennbar fehlerhaft ausgefüllten Fragebögen. Ergänzend wurde für wenige Programme, die größtenteils im Fernstudium organisiert sind, eine Online-Version des Fragebogens bereitgestellt. Dabei fiel der Rücklauf erwartungsgemäß geringer aus, war jedoch noch immer zufriedenstellend. Ergänzend wurde die Online-Befragung zwischen Mai und Juli 2017 im Forum der Website studis-online.de beworben, woraus sich jedoch nur wenige zusätzliche Teilnahmen realisierten. Die Daten der Papierfragebögen wurden digitalisiert, indem sie ebenfalls über die Maske der Online-Befragung eingegeben wurden.

Datenbereinigung. Es wurden in der gesamten Datenerhebung 293 ausgefüllte Fragebögen gesammelt. Davon wurden 219 vollständig und 74 teilweise ausgefüllt. Von den unvollständigen Fragebögen enthalten 15 genügend Daten, um sie vollumfänglich in die Analyse einzubeziehen. Aufgrund der Dateneingabe über die Maske der Online-Befragung mit ihren vorgegebenen Antwortoptionen wurden Ausreißer in den Daten durch Übertragungsfehler ausgeschlossen, so dass keine weitere Bereinigung der Daten notwendig war. Auch wurden auf diesem Weg offensichtlich nicht ernsthaft beantwortete Fragebögen und Fragebögen mit auffälligen Antwortmustern aussortiert. Damit beläuft sich der endgültige Stichprobenumfang nach der Bereinigung auf $n = 234$. Es wurden keine fehlenden Werte imputiert und für die Analysen werden nur unveränderte Befragungsdaten verwendet.

Stichprobe. Insgesamt haben 234 Befragte vollständige oder weitgehend vollständige Angaben gemacht, die in die Auswertung einbezogen werden konnten. Von diesen Teilnehmenden lassen sich jeweils 102 Studierende (43.6 %) den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sowie den Gesellschafts- und Sozialwissenschaften zuordnen (siehe Tabelle 19). Weitere 30 Studierende (12.8 %) entfallen auf die Gesundheitswissenschaften, und 10 Studierende (4.3 %) auf die Ingenieurwissenschaften. Tabelle 25 schlüsselt die Stichprobe genau nach Fachbereich, Studiengang und Studienabschluss auf.

Vergleicht man die Zusammensetzung der Stichprobe mit der Anzahl berufsbegleitender Studiengänge in Deutschland (Abschnitt 2.2.5) unter der Annahme, dass diese Studiengänge im Durchschnitt vergleichbare Studierendenzahlen aufweisen, zeigt sich, dass insbesondere die Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sowie die Gesundheitswissenschaften in der Stichprobe in ähnlicher Größenordnung vorliegen wie die Verteilung der Studienangebote, während die Gesellschafts- und Sozialwissenschaften überproportional stark vertreten erscheinen.

Von den 234 Befragten sind 147 Studierende in Master- und 87 in Bachelorstudiengängen eingeschrieben. Das Verhältnis von Bachelor- zu Masterstudierenden entspricht damit in etwa dem Verhältnis berufsbegleitender Studienangebote in Deutschland (Abschnitt 2.2.5).

Tabelle 25

*Stichprobe des quantitativen Teils der ersten Teilstudie nach Abschluss und
Fächergruppen*

Fächergruppe/Studiengang	Abschluss	Anzahl	Prozent
Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften		102	43.6 %
Business Administration	MBA	28	12.0 %
Business Administration	B.A.	17	7.3 %
Marketing & Sales Management	M.A.	10	4.3 %
General Management	M.Sc.	5	2.1 %
Financial Management & Accounting	M.Sc.	5	2.1 %
IT-Management	M.Sc.	7	3.0 %
Energie-, Umwelt und Nachhaltigkeitsrecht	LL.M.	4	1.7 %
Logistik	M.Sc.	4	1.7 %
Betriebswirtschaftslehre	B.A.	2	0.9 %
B.A. Baurecht & Baumanagement	B.A.	1	0.4 %
Wirtschaftsrecht	LL.M.	19	8.1 %
Gesellschafts- und Sozialwissenschaften		102	43.6 %
Soziale Arbeit	B.A.	35	15.0 %
Musik in der Kindheit	B.A.	23	9.8 %
Sozialmanagement	MSM	18	7.7 %
Psychologie	B.Sc.	7	3.0 %
Wirtschaftspsychologie	M.Sc.	6	2.6 %
Wirtschaftspsychologie	B.Sc.	2	0.9 %
Erwachsenenbildung	M.A.	1	0.4 %
Ingenieurwissenschaften		10	4.3 %
Wirtschaftsingenieurwesen	M.Sc.	10	4.3 %
Gesundheitswissenschaften		30	12.8 %
Prävention und Gesundheitsförderung	MPH	29	12.4 %
Transdisziplinäre Frühförderung	M.A.	1	0.4 %

Studienorganisation. Für die große Mehrheit der Befragten (88.4 %) ist das Studium als Kombination aus Fernstudium und Präsenzveranstaltungen organisiert. Bei 9.5 % der Teilnehmenden findet das Studium ausschließlich in Präsenz statt, während 2.2 % ein vollständig fernorganisiertes Studium absolvieren.

Soziodemografische Merkmale. Die Stichprobe setzt sich zu 65.1 % aus Frauen und zu 34.9 % aus Männern zusammen. Diese Verteilung könnte unter anderem durch die Einbeziehung der Bachelorstudiengänge Soziale Arbeit und Musik in der Kindheit an der Leuphana Professional School beeinflusst sein, die üblicherweise einen besonders hohen Frauenanteil aufweisen. Das durchschnittliche Alter der Befragten beträgt 32.3 Jahre, bei einer Standardabweichung von 8.6 Jahren.

Bildungsabschlüsse. Mit Blick auf den höchsten schulischen Abschluss verfügen 62.8 % der Teilnehmenden über die Allgemeine Hochschulreife (Abitur), 26.4 % über die Fachhochschulreife, 10.4 % über einen mittleren Schulabschluss und 0.4 % über einen Hauptschulabschluss. Diese Verteilung zeigt, dass der klassische Bildungsweg über schulische Qualifikation dominiert, gleichzeitig aber auch ein Anteil beruflich qualifizierter Studierender vertreten ist. Hinsichtlich der berufsqualifizierenden Abschlüsse besitzen 51.8 % einen Bachelorabschluss oder ein Äquivalent, 32.1 % einen Berufsfachabschluss oder eine duale Berufsausbildung und 8.9 % einen Masterabschluss oder ein gleichwertiges Examen. Weitere 3.1 % der Befragten sind bereits promoviert.

Berufliche Situation. Zum Zeitpunkt der Befragung befinden sich 94 % der Teilnehmenden in einem Angestelltenverhältnis, 3.2 % sind selbstständig tätig. Weitere 2.8 % sind entweder arbeitssuchend oder konzentrieren sich in Vollzeit auf die als Teilzeitformat angelegte wissenschaftliche Weiterbildung. Die Mehrheit der Befragten (70.5 %) arbeitet in Vollzeit, während 29.5 % in Teilzeit beschäftigt sind. Die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit liegt bei 27.4 Stunden (Standardabweichung

5.5 Stunden). Unter den Angestellten sind 71.1 % als Fachkräfte tätig, 24.7 % als Führungskräfte oder leitende Angestellte gemäß Betriebsverfassungsgesetz. Weitere 4.1 % arbeiten in ungelernter oder angelernt-praktischer Tätigkeit oder befinden sich in einem Praktikum.

Familiäre Situation. Mit Blick auf die familiäre Situation zeigt sich, dass 72.8 % der Befragten kinderlos sind. Weitere 22.4 % haben Kinder und leben in einer Partnerschaft, während 4.7 % alleinstehend mit Kindern sind.

7.2.3 Itemanalyse

Als nächsten Schritt zur Entwicklung des Messinstruments werden die Items zu den Motiven in Bezug auf ihre Verteilung, Trennschärfe und Inter-Item-Korrelation geprüft, um die einen Ausschluss ungeeigneter Items zu ermöglichen.

Verteilungsanalyse. Im Rahmen einer deskriptiven Voranalyse wurden die Mittelwerte und Verteilungen aller Items überprüft. Dabei zeigten sich keine extremen Ausprägungen oder auffälligen Verzerrungen, die auf eine systematische Beeinträchtigung der Datenqualität hindeuten würden. Insbesondere lagen keine Items mit decken- oder bodennahen Mittelwerten vor, und auch die Streuungen wiesen keine auffälligen Einschränkungen auf. Ein Ausschluss von Items oder Fällen auf Basis ungewöhnlicher Mittelwertverteilungen oder fehlender Varianz war daher nicht erforderlich.

Korrelationsanalyse. Im nächsten Schritt wurde eine Korrelationsanalyse der 47 Items zu den expliziten Studienmotiven durchgeführt, mit dem Ziel der Prüfung auf mögliche inhaltliche Redundanzen, die einen Ausschluss von Items begründen (Moosbrugger & Kelava, 2012). Dabei zeigt sich eine starke Korrelation zwischen den Items zu den Motiven B36 (*Um später ein besseres Gehalt zu bekommen.*) und B37 (*Weil das Studium es mir ermöglichen wird, durch ein höheres Gehalt meine Zukunftspläne*

*finanziell abzusichern [z.B. Haus oder Familie]), $r = .90, p < .001, n = 234$, was auf inhaltliche Redundanz hinweist. Daran wird deutlich, dass der Verwendungszweck des Gehalts, der in Motiv B37 benannt wird, keine zusätzliche inhaltliche Varianz erzeugt. Daher wird das Item zu Motiv B37 nicht in die weiteren Analysen einbezogen. In ähnlicher Weise wird eine sehr hohe Korrelation, $r = .74, p < .001, n = 223$, zwischen den Items zu den Motiven B51 (*Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich in der Gesellschaft ein hohes Ansehen habe.*) und B52 (*Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen habe.*) festgestellt. Aufgrund der hohen Korrelation scheint die Unterscheidung beider Motive nicht in ausreichender Hinsicht als trennscharf für das zu entwickelnde Instrument und da in anderen Motiven weitere Aspekte des Titelgewinns thematisiert werden, wird in der Gesamtschau auf Motiv B51 verzichtet, da der Berufsbezug als die relevantere Nuancierung im Kontext dieser Arbeit gesehen wird. Eine weitere inhaltliche Redundanz zwischen den Items zu den Motiven B3 (*Wegen der Freude, die ich dabei empfinde, mein Wissen zu erweitern über Fachbereiche, die mich interessieren.*) und B50 (*Weil ich ein persönliches Interesse an den Inhalten des Studiums habe.*) wird deutlich durch eine hohe Korrelation von $r = .71, p < .001, n = 232$. Der Inhalt beider Items erscheint inhaltlich zu eng beieinander, um durch Verwendung beider Items sinnvoll zu einem ökonomischen Messinstrument beizutragen. Daher wird das inhaltsreichere Motiv B3 beibehalten und das inhaltlich redundante Gegenstück B50 für die weiteren Analysen nicht verwendet. Die Korrelationsanalyse führt somit zum Ausschluss von drei Items, wonach 44 Items für die weitere Analyse verbleiben.*

Trennschärfeanalyse. Die 44 Items weisen eine hohe interne Konsistenz, Cronbach's Alpha .87, $n = 202$, auf, woran eine Verlässlichkeit des Instruments deutlich wird. Bei der Analyse der Trennschärfe zeigt sich jedoch, dass 14 Motive nicht der inhaltlichen Hauptdimension des Instruments entsprechen und als Items mit $r < .3$ mit der

Skala korrelieren (Bühner, 2021; Moosbrugger & Kelava, 2012). Davon weisen die Items zu den Motiven B12, B21, B22, B23, B24 und B25 eine besonders geringe korrigierte Item-Skala-Korrelation von $r < .2$ auf. Bei Motiv B12 (*Weil ich mit dem Studium verpasste oder verstellte Bildungschancen aus meiner Jugend nachholen möchte.*) wird daran deutlich, dass die Wahrnehmung nicht genutzter Bildungschancen aus der Jugend nicht mit der zentralen Tendenz der Skala einhergeht. Die Motive B21 bis B25 bilden die gesamte Hauptkategorie 5 *Befolgung von Impulsen durch Dritte* aus dem qualitativen Teil der ersten Teilstudie ab. Die Analyse zeigt deutlich, dass diese Form einer indirekten Motivation durch Dritte nicht in das inhaltliche Schema eines ansonsten auf eigenen Motiven basierenden Instruments entspricht. Auf Basis dieser Überlegungen werden diese sechs Motive aus der weiteren Skalenentwicklung ausgeschlossen.

Eine weitere Analyse der verbleibenden 38 Items ergibt eine leicht gesteigerte interne Konsistenz, Cronbach's Alpha .89, $n = 206$. Doch zeigt sich bei fünf Items zu den Motiven B5, B11, B19, B48 und B54 weiterhin eine niedrige Trennschärfe von $r < .3$. Bei einer inhaltlichen Betrachtung dieser Motive wird deutlich, dass es sich hier um Zielorientierungen handelt, die nicht zwingend den Kernaspekt der Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung treffen. So wird beispielsweise in Motiv B5 (*Um mir im Studium Wissen aus Bereichen anzueignen, die für mich neu sind.*) auf die Erweiterung von Wissensbereichen abgehoben, während es auch Weiterbildungsteilnahmen gibt, die primär auf eine Vertiefung innerhalb bereits bekannter Wissensbereiche ausgerichtet sind. Ein weiteres Beispiel ist das Kontaktmotiv B54 (*Um in Kontakt mit interessanten neuen Menschen zu kommen.*). Hier erscheint als Interpretation plausibel, dass das soziale Motiv die Funktion eines sekundären Motivs einnimmt und für die Mehrheit der Weiterbildungsstudierenden nicht zum Konstrukt der primären Studienmotivation zählt. Nach Prüfung aller fünf Motive erscheint es plausibel, diese nicht

für die weitere Instrumentenentwicklung zu berücksichtigen, um ein Messinstrument zu erhalten, das den inhaltlichen Kern expliziter Teilnahmemotive enthält.

Somit werden nach Abschluss der Trennschärfeanalyse 33 Motive für die weitere Entwicklung des Instruments verwendet. Die Reliabilität dieser Items ist weiterhin hoch mit Cronbach's Alpha .89, $n = 207$.

7.3 Ergebnisse der Skalenentwicklung

Im folgenden Abschnitt werden die empirischen Ergebnisse der Skalenentwicklung dargestellt. Aufbauend auf der im vorherigen Abschnitt beschriebenen Methodik umfasst dies zunächst die Darstellung der Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse (EFA), einschließlich der einzelnen Schritte der Itemreduktion und der finalen Faktorstruktur. Anschließend werden die ermittelten Subskalen hinsichtlich ihrer Reliabilität geprüft und inhaltlich interpretiert.

7.3.1 Explorative Faktorenanalyse

Auf der Grundlage der 33 Motivitems wird eine Faktorenanalyse durchgeführt, um die inhaltlichen Dimensionen empirisch abzuleiten und eine valide Skala zur Messung der expliziten Motive für die Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung zu bilden.

Prüfung der Voraussetzungen. Die Stichprobengröße von mehr als 200 Fällen bei 33 Items ist für die Datenmenge für die explorative Faktorenanalyse (EFA) geeignet. Zur Überprüfung der Eignung der Daten für eine EFA wurde das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) sowie der Bartlett-Test auf Sphärizität herangezogen. Der KMO-Wert betrug .85 und liegt damit im Bereich einer sehr guten Eignung der Datenstruktur für eine

Faktorenanalyse (Kaiser, 1974). Der Bartlett-Test war signifikant ($\chi^2 = 3034.83$; $df = 528$; $p < .001$), was auf ausreichend vorhandene Korrelationen zwischen den Items hinweist.

Extraktionsmethode. Zur Identifikation der zugrundeliegenden Faktorenstruktur wurde eine explorative Faktorenanalyse mit der Methode der Hauptkomponentenanalyse (PCA, engl. *Principal Component Analysis*) mit nachfolgender Rotation durchgeführt. Obwohl es sich bei der PCA streng genommen nicht um ein latentes Modell handelt, stellt dieses Verfahren im Kontext der Skalenentwicklung in der sozialwissenschaftlichen Forschung ein etabliertes Vorgehen dar (Bühner, 2022; Backhaus et al., 2018). Ziel war die Identifikation von Komponenten, die sich als empirisch trennbare und theoretisch interpretierbare Dimensionen der Studienmotivation darstellen lassen. Die begriffliche Interpretation der resultierenden Komponenten erfolgt jedoch im Sinne theoretisch latenter Motivfaktoren.

Schrittweise Itemreduktion. Zur Optimierung der Skalenstruktur wurde eine schrittweise Itemreduktion vorgenommen. Ausschlusskriterien waren geringe Kommunalitäten, hohe Querladungen und inhaltliche Überlegungen. Die Reduktion erfolgte iterativ über mehrere Analysezyklen hinweg.

Erste Reduktion: Kommunalitäten unter .40. Zunächst wurden auf Basis der extrahierten Kommunalitäten jene Items ausgeschlossen, die unzureichend durch die Faktorenstruktur erklärt wurden ($h^2 < .40$). Dies betraf fünf Items, die insbesondere der Hauptkategorie 10 *Fachliche Anerkennung* zuzuordnen waren (B26, B27, B42, B43, B47) (Anhang G). Auch ein thematisch nahes Item (B4) wurde ausgeschlossen, da ein inhaltlich ähnliches Item (B1) eine deutlich höhere Kommunalität aufwies.

- Ergebnis: 27 Items verbleiben
- $KMO = .84$; Bartlett-Test: $\chi^2 = 2486.54$; $df = 351$; $p < .001$

Zweite Reduktion: Kreuzladungen. In einem nächsten Schritt wurden Items entfernt, die auf mehrere Faktoren in ähnlicher Stärke luden (Kreuzladungen $\geq .40$ mit Differenzen $< .20$). Dies betraf die Items B17, B28 und B39, deren motivationale Ausrichtung keiner eindeutigen Dimension zugeordnet werden konnte (Anhang H).

- Ergebnis: 24 Items verbleiben
- $KMO = .83$; Bartlett-Test: $\chi^2 = 2254.85$; $df = 276$; $p < .001$

Dritte Reduktion: Weitere Querladungen. Auch nach der Reduktion zeigten sich bei zwei weiteren Items (B44, B45) relevante Querladungen (Anhang J). Diese wurden inhaltlich als Selbstwert- und Anerkennungsmotive eingeschätzt, die jedoch nicht eindeutig in das faktorielle Motivsystem integrierbar waren.

- Ergebnis: 22 Items verbleiben
- $KMO = .83$; Bartlett-Test: $\chi^2 = 2071.03$; $df = 231$; $p < .001$

Vierte Reduktion: Kommunalitäten. Eine erneute Prüfung der Kommunalitäten offenbarte zwei Items (B18, B46) mit grenzwertig niedrigen Werten (Anhang K). Diese wurden ebenfalls ausgeschlossen.

- Ergebnis: 20 Items verbleiben.
- $KMO = .83$; Bartlett-Test: $\chi^2 = 1965.83$; $df = 190$; $p < .001$

Fünfte Reduktion: Letzte Querladung. Ein abschließender Ausschluss erfolgte für das Item B9, das zwar hoch auf zwei Faktoren lud, jedoch keine eindeutige konzeptuelle Verankerung zuließ (Anhang L).

- Ergebnis: Finaler Itempool: 19 Items
- $KMO = .83$; Bartlett-Test: $\chi^2 = 1832.85$; $df = 171$; $p < .001$

Finale Faktorenlösung. Die finale EFA mit 19 Items ergab eine gut interpretierbare Lösung mit fünf weitgehend abgrenzbaren Faktoren (Anhang N), die durch den Scree-Plot sowie Eigenwertkriterium (> 1) gestützt wurde (Abbildung 20).

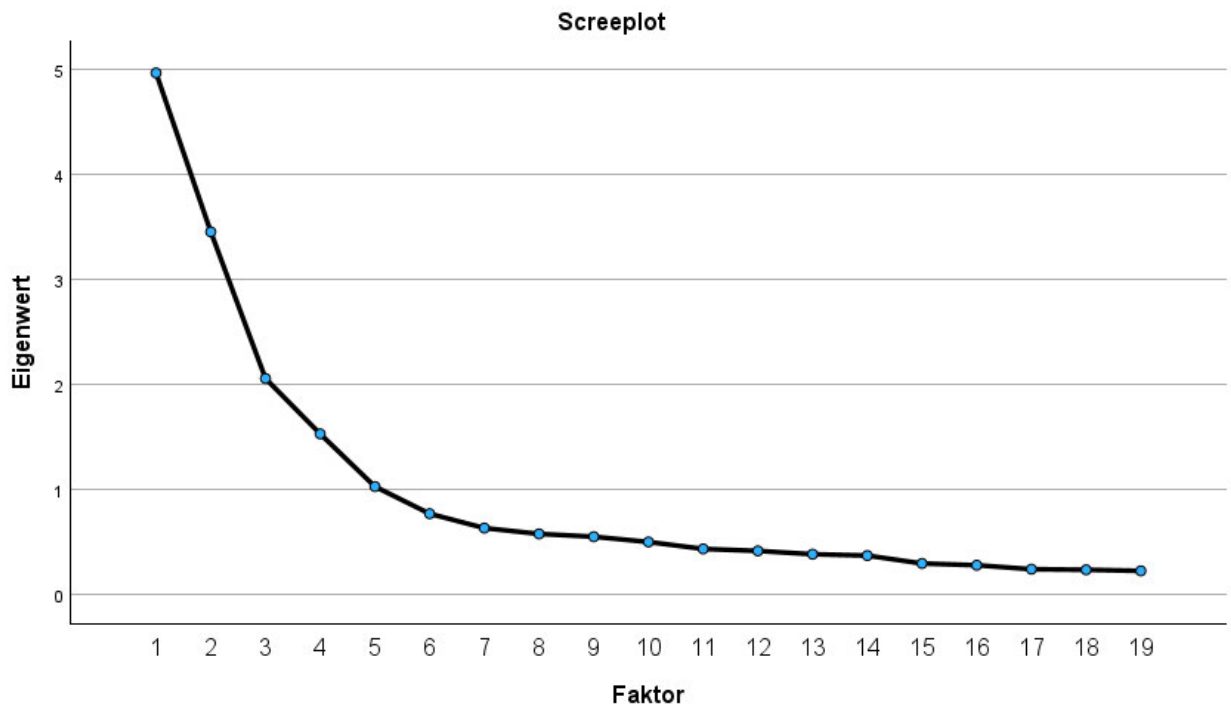


Abbildung 20

Scree-Plot der explorativen Faktorenanalyse mit 19 Items

Die Rotationslösung weist weitgehend abgrenzbare Faktoren mit hohen Hauptladungen auf (Tabelle 26). Kreuzladungen $< .40$ zwischen den Faktoren 1 (Lernmotiv) und 5 (Selbstverwirklichungsmotiv) wurden inhaltlich als Ausdruck thematischer Nähe gewertet und toleriert. Die fünf extrahierten Faktoren wurden inhaltlich als folgende Motivdimensionen interpretiert:

1. Lernmotiv
2. Karrieremotiv
3. Statusmotiv
4. Gestaltungsmotiv
5. Selbstverwirklichungsmotiv

Tabelle 26

Faktorladungen $\geq .40$ der 19 Motiv-Items der Skala zur Erfassung expliziter

Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung (SWW) auf die fünf extrahierten

Faktoren nach Varimax-Rotation ($n = 213$)

Item	Faktor 1 – Lern- motiv	Faktor 2 – Karriere- motiv	Faktor 3 – Status- motiv	Faktor 4 – Gestalt- ungs- motiv	Faktor 5 – Selbst- verwirk- lichungs- motiv
B1 Um neues Fachwissen zu erwerben.	.86				
B2 Um mich fachlich weiterzuentwickeln.	.85				
B49 Weil mir das Studium ermöglicht, weiterhin viel über Dinge zu lernen, die mich interessieren.	.79				
B3 Wegen der Freude, die ich dabei empfinde, mein Wissen zu erweitern über Fachbereiche, die mich interessieren.	.76				
B7 Um den beruflichen Aufstieg in eine höhere Position vorzubereiten.		.87			
B36 Um später ein besseres Gehalt zu bekommen.		.80			
B38 Weil ich meine Position auf dem Arbeitsmarkt verbessern möchte.		.80			
B8 Um den beruflichen Aufstieg in eine Führungsposition vorzubereiten.		.71			
B52 Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen habe.			.81		
B14 Um einen Titel zu bekommen, der für mich einen hohen persönlichen Stellenwert hat.			.80		
B41 Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich als Experte ernst genommen werde.			.78		
B15 Um den höchsten Titel zu bekommen, den ich aktuell erreichen kann.			.74		
B55 Weil ich meinen Betrieb durch mein neues Fachwissen aus dem Studium voranbringen möchte.				.82	
B29 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, zusätzliche Aufgaben im Betrieb zu übernehmen.				.70	
B30 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, den Betrieb durch eigene Entscheidungen mitzugestalten.				.76	
B6 Weil ich Entscheidungen und Abläufe im Betrieb durch das Studium besser verstehen möchte.				.69	
B16 Wegen des guten Gefühls, wenn man sich ein herausforderndes Ziel setzt und es später erreicht.					.78
B10 Um mich selbst zu verwirklichen.					.73
B13 Weil mir das Studium ermöglicht, mein Potential zu entfalten.					.67

Korrelationen zwischen den Motivfaktoren. Zur Prüfung der

Zusammenhangsstruktur zwischen den fünf extrahierten Motivfaktoren wurde eine Pearson-Korrelationsanalyse durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen ein insgesamt differenziertes Bild, das auf eine inhaltliche Trennbarkeit bei gleichzeitig moderaten Zusammenhängen zwischen bestimmten Motiven schließen lässt (Tabelle 27).

Tabelle 27

Korrelationen zwischen den fünf Faktoren der Skala zur Erfassung expliziter Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung (SWW) (n = 231)

Faktor	1	2	3	4	5
1. Lernmotiv	-				
2. Karrieremotiv	n.s.	-			
3. Statusmotiv	n.s.	.37**	-		
4. Gestaltungsmotiv	.22**	.36**	.21**	-	
5. Selbstverwirklichungsmotiv	.55**	.14*	.32**	.32**	-

Anmerkung. $p < .05^*$, $p < .01^{**}$. Werte gerundet auf zwei Nachkommastellen.

Am deutlichsten fällt die Korrelation zwischen dem Lernmotiv und dem Selbstverwirklichungsmotiv aus ($r = .553$, $p < .001$). Dieser Zusammenhang ist insofern plausibel, als in beiden Fällen ein intrinsisch geprägter Zugang zur Weiterbildung sichtbar wird: Das Streben nach fachlicher Weiterentwicklung steht in engem Zusammenhang mit dem Wunsch nach persönlicher Entfaltung und dem Erreichen individueller Bildungsziele. Auch das Gestaltungsmotiv korreliert signifikant mit beiden genannten Faktoren ($r = .222$ mit dem Lernmotiv und $r = .316$ mit dem Selbstverwirklichungsmotiv, jeweils $p < .001$). Hier zeigt sich, dass betriebliche Mitgestaltung offenbar sowohl als Ausdruck fachlicher Kompetenz als auch als Teil eines persönlichen Selbstverwirklichungsideals verstanden wird.

Das Karrieremotiv steht vor allem mit dem Statusmotiv ($r = .372, p < .001$) sowie mit dem Gestaltungsmotiv ($r = .356, p < .001$) in Verbindung. Dies weist darauf hin, dass für viele Teilnehmende der berufliche Aufstieg mit dem Wunsch nach formaler Anerkennung und erhöhter Verantwortungsübernahme im Arbeitskontext verknüpft ist. Eine signifikante, aber schwächere Korrelation zeigt sich auch zwischen dem Karrieremotiv und dem Selbstverwirklichungsmotiv ($r = .140, p = .034$). Der Zusammenhang mit dem Lernmotiv ist hingegen vernachlässigbar ($r = -.015, n.s.$), was auf eine klare inhaltliche Trennung zwischen karriereorientierten und erkenntnisorientierten Teilnahmegründen schließen lässt.

Das Statusmotiv weist neben der genannten Verbindung zum Karrieremotiv auch signifikante Zusammenhänge mit dem Selbstverwirklichungsmotiv ($r = .317, p < .001$) und dem Gestaltungsmotiv ($r = .210, p < .001$) auf. Diese Befunde legen nahe, dass auch das Streben nach sozialer Anerkennung in einigen Fällen mit einem positiven Selbstbild und dem Wunsch nach Einflussnahme im Beruf einhergeht.

Insgesamt zeigen die Korrelationswerte, dass sich die fünf Faktoren empirisch voneinander abgrenzen lassen, gleichzeitig aber in sinnvoller Weise thematische Überschneidungen aufweisen – insbesondere zwischen inhaltlich oder funktional verwandten Motiven. Dies unterstreicht die theoretische Plausibilität der Skalenstruktur und rechtfertigt die getrennte Betrachtung der Subskalen bei gleichzeitiger Möglichkeit einer übergeordneten Auswertung motivationaler Muster.

7.3.2 Reliabilität der Skala und der Subskalen

Die interne Konsistenz der aus 19 Items bestehenden Skala ist mit Cronbach's Alpha .84 ($n = 213$) sehr hoch und die Trennschärfe der Items ist gegeben (Tabelle 28).

Tabelle 28

Korrigierte Item-Skala-Korrelationen der Items der Skala zur Erfassung expliziter

Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung (SWW) (n = 213)

Item	Formulierung	Item-Skala-Korrelation (korrigiert)
SWW01	Um neues Fachwissen zu erwerben.	.28
SWW02	Um mich fachlich weiterzuentwickeln.	.35
SWW03	Weil mir das Studium ermöglicht, weiterhin viel über Dinge zu lernen, die mich interessieren.	.38
SWW04	Wegen der Freude, die ich dabei empfinde, mein Wissen zu erweitern über Fachbereiche, die mich interessieren.	.30
SWW05	Um den beruflichen Aufstieg in eine höhere Position vorzubereiten.	.50
SWW06	Um später ein besseres Gehalt zu bekommen.	.45
SWW07	Weil ich meine Position auf dem Arbeitsmarkt verbessern möchte.	.37
SWW08	Um den beruflichen Aufstieg in eine Führungsposition vorzubereiten.	.48
SWW09	Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen habe.	.53
SWW10	Um einen Titel zu bekommen, der für mich einen hohen persönlichen Stellenwert hat.	.53
SWW11	Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich als Experte ernst genommen werde.	.41
SWW12	Um den höchsten Titel zu bekommen, den ich aktuell erreichen kann.	.34
SWW13	Weil ich meinen Betrieb durch mein neues Fachwissen aus dem Studium voranbringen möchte.	.36
SWW14	Weil das Studium es mir ermöglichen wird, zusätzliche Aufgaben im Betrieb zu übernehmen.	.43
SWW15	Weil das Studium es mir ermöglichen wird, den Betrieb durch eigene Entscheidungen mitzugestalten.	.50
SWW16	Weil ich Entscheidungen und Abläufe im Betrieb durch das Studium besser verstehen möchte.	.45
SWW17	Wegen des guten Gefühls, wenn man sich ein herausforderndes Ziel setzt und es später erreicht.	.40
SWW18	Um mich selbst zu verwirklichen.	.46
SWW19	Weil mir das Studium ermöglicht, mein Potential zu entfalten.	.50

Lediglich das Item zu Motiv SWW01 (*Um neues Fachwissen zu erwerben.*) ist mit einer korrigierten Item-Skala-Korrelation von .28 in einem grenzwertigen Bereich.

Aufgrund seiner hohen Passung für die Faktorenlösung und seiner konzeptionellen Bedeutung für das Instrument wird es jedoch beibehalten.

Reliabilität der Subskalen. Die fünf Subskalen der entwickelten SWW-Skala weisen insgesamt zufriedenstellende bis sehr gute Reliabilitätswerte auf (Tabelle 29). Die

interne Konsistenz der Subskala Lernmotiv erreicht mit Cronbach's Alpha = .87 einen sehr hohen Wert, wobei die korrigierten Item-Skala-Korrelationen zwischen .72 und .76 liegen. Auch die Subskalen Karrieremotiv und Statusmotiv zeigen mit $\alpha = .83$ eine gute interne Konsistenz bei soliden Trennschärfewerten (.59 bis .80 bzw. .57 bis .75).

Für das Gestaltungsmotiv ergibt sich mit $\alpha = .77$ eine akzeptable Reliabilität, wobei die Item-Skala-Korrelationen im moderaten Bereich liegen (.54 bis .62). Die Subskala Selbstverwirklichungsmotiv, bestehend aus lediglich drei Items, erreicht mit $\alpha = .73$ ebenfalls einen zufriedenstellenden Wert. In Anbetracht der geringen Itemanzahl ist dieser Wert als hinreichend zuverlässig zu bewerten. Insgesamt stützen die Reliabilitätskennwerte die interne Konsistenz und psychometrische Eignung der fünf Skalen zur differenzierten Erfassung expliziter Studienmotive.

Tabelle 29

Reliabilitätskennwerte (Cronbach's Alpha) der fünf Subskalen der SWW (n = 213)

Subskala	Anzahl Items (k)	Item-Skala- Korrelation (korrigiert)	Cronbach's Alpha
Lernmotiv	4	.72 bis .76	.87
Karrieremotiv	4	.59 bis .80	.83
Statusmotiv	4	.57 bis .75	.83
Gestaltungsmotiv	4	.54 bis .62	.77
Selbstverwirklichungsmotiv	3	.54 bis .58	.73

Gruppenbezogene Reliabilität und Itemtrennschärfen. Die berechneten Cronbach's Alpha-Koeffizienten für die Skala zur Erfassung expliziter Studienmotive (SWW) zeigen in allen untersuchten Untergruppen zufriedenstellende bis hohe Werte ($\alpha = .78$ bis .87), was auf eine insgesamt stabile interne Konsistenz der Skala hinweist (Tabelle 30).

Eine differenzierte Betrachtung der Trennschärfen einzelner Items zeigt jedoch in bestimmten Gruppen abweichende Muster. So weisen bei Männern, Bachelorstudierenden sowie in der Fächergruppe der Gesellschafts- und Sozialwissenschaften insbesondere Items des Lernmotivs eine geringere Trennschärfe auf. Dies deutet darauf hin, dass das Motiv des inhaltlichen Lernens in diesen Gruppen weniger homogen ausgeprägt ist.

Tabelle 30

Interne Konsistenz der Skala zur Erfassung expliziter Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung (SWW) nach Untergruppen (n = 234)

Gruppe	Anzahl	Cronbach's Alpha
Frauen	139	.84
Männer	73	.83
Unter 25 Jahre	27	.84
25 bis 41 Jahre	149	.84
Über 41 Jahre	32	.81
Bachelorstudium	77	.80
Masterstudium	136	.85
Fächergruppe Wirtschafts- und Rechtswissenschaften	91	.87
Fächergruppe Gesellschafts- und Sozialwissenschaften	85	.80
Fächergruppe Ingenieurwissenschaften	10	.78
Fächergruppe Gesundheitswissenschaften	27	.85

Bei unter 25-Jährigen zeigen mehrere Items des Statusmotivs reduzierte Trennschärfen, was auf eine geringere Relevanz oder klare Verortung statusbezogener Zielsetzungen hindeuten könnte. In der Altersgruppe über 41 Jahre betrifft dies insbesondere gehaltsbezogene Items sowie Teile des Gestaltungsmotivs, was auf unterschiedliche Gewichtungen monetärer und gestalterischer Aspekte schließen lässt.

Trotz dieser Befunde bleibt die Skala insgesamt verlässlich und differenzierungsfähig. Die Ergebnisse geben jedoch Hinweise darauf, dass bestimmte Motive in einzelnen Gruppen unterschiedlich stark ausgeprägt oder interpretiert werden.

7.3.3 Interpretation der identifizierten Motivfaktoren

Auf Grundlage der explorativen Hauptkomponentenanalyse konnten fünf inhaltlich klar voneinander abgrenzbare Faktoren identifiziert werden, die als Gruppen explizit formulierter Motive für die Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung verstanden werden können.

Faktor 1: Lernmotiv. Das Lernmotiv greift Zielsetzungen auf, die auf den Erwerb neuen Fachwissens und die fachliche Weiterentwicklung gerichtet sind. Die Weiterbildung wird hier als inhaltlich reizvolle Tätigkeit beschrieben, deren Wert in der Auseinandersetzung mit fachlichen Themen liegt. Diese Motive weisen einen hohen Grad an Selbstbestimmtheit auf, da sie eng mit dem persönlichen Interesse an inhaltlicher Tiefe und Wissensaneignung verbunden sind. Beispielhaft hierfür steht die Aussage: „Um neues Fachwissen zu erwerben“ (Item SWW01).

Faktor 2: Karrieremotiv. Das Karrieremotiv umfasst Motive, in denen die Weiterbildung als Mittel zur Verbesserung der beruflichen Position verstanden wird. Hier wird eine Funktionalisierung des Studiums deutlich, etwa zur Vorbereitung auf eine höhere Position, zur Verbesserung der Arbeitsmarktsituation oder zur Steigerung des Einkommens. Die Aussagen deuten auf eine identifiziert regulierte extrinsische Motivation hin, da der berufliche Nutzen als persönlich bedeutsam erachtet wird. Beispielhaft ist die Aussage: „Um den beruflichen Aufstieg in eine höhere Position vorzubereiten“ (Item SWW05).

Faktor 3: Statusmotiv. Beim Statusmotiv steht der Erwerb eines formalen akademischen Titels im Mittelpunkt, wobei dieser als Ausdruck von Anerkennung, Expertise oder persönlichem Wert verstanden wird. Die damit verbundenen Ziele sind externaler verortet als im Karrieremotiv, da die soziale Wahrnehmung und der symbolische Wert des Abschlusses im Vordergrund stehen. Die Motivation erscheint hier

vorwiegend als external reguliert, wobei – abhängig vom Grad der Integration in das Selbstbild – auch eine identifizierte Regulation möglich ist. Beispielhaft ist die Aussage: „Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen habe“ (Item SWW09).

Faktor 4: Gestaltungsmotiv. Das Gestaltungsmotiv enthält Motive, in denen die Anwendung des im Studium erworbenen Wissens auf den betrieblichen Kontext im Zentrum steht. Die Weiterbildung wird dabei als Instrument zur Übernahme zusätzlicher Verantwortung, zur Mitgestaltung betrieblicher Abläufe oder zur Verbesserung der betrieblichen Leistungsfähigkeit gesehen. Diese Motive lassen sich – ähnlich wie das Lernmotiv – im Sinne einer integriert regulierten extrinsischen Motivation verorten, da sie auf eine enge Verbindung zwischen beruflicher Identität und inhaltlichem Gestaltungsanspruch hinweisen. Eine exemplarische Aussage lautet: „Weil das Studium es mir ermöglichen wird, den Betrieb durch eigene Entscheidungen mitzugestalten“ (Item SWW15).

Faktor 5: Selbstverwirklichungsmotiv. Das Selbstverwirklichungsmotiv beinhaltet Zielsetzungen, in denen die Weiterbildung als Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung, Zielerreichung und Potenzialentwicklung beschrieben wird. Es weist einen deutlich selbstbezogenen und innerlich motivierten Charakter auf und lässt sich als Ausdruck einer intrinsischen Motivation interpretieren – insbesondere dort, wo Lernen und persönliche Entwicklung nicht mehr Mittel zum Zweck, sondern Ziel an sich sind. Beispielhaft hierfür ist die Aussage: „Um mich selbst zu verwirklichen“ (Item SWW18).

7.3.4 Validierung der Skala

Nachdem aus den Befragungsdaten eine konsistente und reliable Fassung der Skala zur Erfassung expliziter Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung (SWW)

entwickelt wurde, wird im nächsten Schritt das Instrument auf seine inhaltliche und konstruktbezogene Validität geprüft.

Gegenüberstellung mit den Ergebnissen des qualitativen Teils der ersten Teilstudie. Der Abgleich der fünf Subskalen der entwickelten SWW mit den Hauptkategorien des qualitativen Teils der Studie verdeutlicht eine insgesamt hohe inhaltliche Übereinstimmung zwischen den explorativ identifizierten Faktoren und den empirisch ermittelten Motivlagen (Tabelle 31). So lassen sich die Subskalen Lernmotiv, Karrieremotiv, Statusmotiv sowie Gestaltungsmotiv jeweils klar mit einer oder mehreren Hauptkategorien aus der Vorstudie in Verbindung bringen, was die inhaltliche Validität und theoretische Rückbindung der Skalenstruktur unterstreicht.

Das Selbstverwirklichungsmotiv zeigt eine inhaltliche Entsprechung zur Hauptkategorie 3 *Ausschöpfung des eigenen Potentials* und kann als übergeordnetes, personenbezogenes Motiv verstanden werden, das subjektive Entwicklungsziele aufgreift. Weitere in der qualitativen Vorstudie identifizierte Kategorien wie *Berufliche Mobilität*, *Befolgung von Impulsen durch Dritte*, *Ausnutzung situativer Chancen*, *Weitergabe von Wissen* oder *Erwerb formaler Berechtigungen* lassen sich dagegen keiner der fünf Subskalen eindeutig zuordnen. Diese Motivlagen wurden in Hinblick auf die Instrumentenentwicklung entweder bereits im Vorfeld als nicht skalenfähig ausgeschlossen oder konnten faktorenanalytisch nicht zu einem eigenständigen Motivcluster verdichtet werden (Abschnitt 7.3.1). Während das Fehlen der Hauptkategorie 4 *berufliche Mobilität* in der Skala inhaltlich zunächst irritierend erscheint, ergibt dies durchaus Sinn, da berufliche Mobilität in der Kategorie im Sinne einer horizontalen beruflichen Mobilität verstanden wird, der motivationale Fokus der Weiterbildungsstudierenden jedoch den quantitativen Daten zufolge nicht auf einem

Wechsel in ein neues Berufsfeld, sondern in einem beruflichen Aufstieg im Sinne einer vertikalen beruflichen Mobilität liegt.

Tabelle 31

Übereinstimmung der Subskalen der Skala zur Erfassung expliziter Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung (SWW) und Hauptkategorien aus der Vorstudie

Subskalen der SWW	Hauptkategorien der Vorstudie
1. Lernmotiv	1. Erweiterung des Fachwissens 11. Freude am Lernen
2. Karrieremotiv	2. Beruflicher Aufstieg 8. Höheres Einkommen 9. Bessere Arbeitsmarktposition
3. Statusmotiv	10. Fachliche Anerkennung 12. Gesellschaftliche Anerkennung
4. Gestaltungsmotiv	6. Übernahme höherwertigerer beruflicher Aufgaben
5. Selbstverwirklichungsmotiv	3. Ausschöpfung des eigenen Potentials
-	4. Berufliche Mobilität 5. Befolgung von Impulsen durch Dritte 7. Ausnutzung situativer Chancen 13. Weitergabe von Wissen 14. Erwerb formaler Berechtigungen

Insgesamt stützt die Gegenüberstellung die konzeptionelle Passung der entwickelten Skalenstruktur zur empirischen Motivlandschaft der wissenschaftlichen Weiterbildung und liefert einen zentralen Beitrag zur inhaltlichen Validierung des Instruments. Die faktoriellen Ergebnisse lassen sich somit nicht nur statistisch, sondern auch inhaltlich-theoretisch plausibel interpretieren.

Gegenüberstellung mit den Motivfaktoren von Wolf (2010). Für eine weitere inhaltliche Validierung erfolgt ein Abgleich mit den Motivfaktoren, die Wolf in ihrer

Studie von 2010 identifiziert hat und die bislang die einzige einschlägige Untersuchung in diesem Forschungsfeld darstellt (Abschnitt 3.2.4). Der Vergleich der fünf Subskalen der SWW mit den von Wolf (2010) identifizierten Motivfaktoren zeigt eine weitgehende inhaltliche Übereinstimmung (Tabelle 32). So lassen sich das Lernmotiv, Karrieremotiv, Statusmotiv und Selbstverwirklichungsmotiv jeweils klar entsprechenden Dimensionen bei Wolf zuordnen (Wissenszuwachs, Berufliche Entwicklung, Status/Ansehen und Selbstverwirklichung). Dies spricht für eine inhaltliche Replizierbarkeit zentraler Motivlagen im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Tabelle 32

Vergleich der Subskalen der Skala zur Erfassung expliziter Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung (SWW) mit den Motivfaktoren von Wolf (2010)

Subskalen der SWW	Motivfaktoren von Wolf
1. Lernmotiv	Wissenszuwachs
2. Karrieremotiv	Berufliche Entwicklung
3. Statusmotiv	Status/Ansehen
4. Gestaltungsmotiv	-
5. Selbstverwirklichungsmotiv	Selbstverwirklichung
-	Soziale Kontakte
	Existenzsicherung

Mit dem Gestaltungsmotiv identifiziert die vorliegende Studie jedoch einen weiteren eigenständigen Motivfaktor, der bei Wolf keine Entsprechung findet. Dieser Faktor greift Zielsetzungen auf, die auf eine aktive Mitgestaltung betrieblicher Prozesse und die Übernahme verantwortungsvoller Aufgaben zielen – ein Aspekt, der möglicherweise durch die spezifische Zusammensetzung der Stichprobe oder die offene Herangehensweise im Mixed-Methods-Design der vorliegenden Studie sichtbar wurde.

Umgekehrt erfasst die SWW zwei von Wolf genannte Faktoren – Soziale Kontakte und Existenzsicherung – nicht als eigenständige Subskalen. Dies ist auf bewusste methodische Entscheidungen im Rahmen der Itemauswahl zurückzuführen, etwa aufgrund fehlender Generalisierbarkeit oder begrenzter Trennschärfe dieser Motive.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die SWW wesentliche motivationalen Strukturen der Weiterbildungsteilnahme repliziert und darüber hinaus eine differenzierte, empirisch fundierte Fokussierung und Erweiterung des bisherigen Faktormodells bietet. Dies stärkt die inhaltliche und theoretische Validität des neuen Instruments im Vergleich zum bisherigen Forschungsstand.

Bezugnahme zur Academic Motivation Scale (Vallerand et al., 1992). Mit der AMS liegt ein Instrument vor, das die Selbstbestimmtheit der Studienmotivation von grundständig Studierenden erfasst. Die Inhalte dieses Instruments sind deutlich auf die Lebenswelt von traditionellen Studierenden ausgerichtet. Dies wird daran deutlich, dass lediglich sechs der 48 expliziten Motive, die für die Skalenbildung der SWW verwendet wurden, inhaltlich mit den 25 Items der AMS zur intrinsischen und extrinsischen Studienmotivation übereinstimmen. sind, Dennoch sind die Formulierungen so formuliert, dass sie auch von den älteren und berufserfahrenen Weiterbildungsstudierenden verstanden und beantwortet werden. Das zeigt sich an Reliabilitäten der Subskalen mit Cronbach's Alpha zwischen .79 und .84. Eine Ausnahme bildet die Subskala *Extrinsic Motivation – Identified* mit einer Reliabilität von .64. Die darin enthaltenen Inhalte sind stark auf die Perspektive von Berufseinsteigern ausgerichtet und damit nur bedingt inhaltlich anschlussfähig für die berufserfahrenen Weiterbildungsstudierenden. Dennoch bietet die AMS insgesamt eine geeignete Grundlage, um eine inhaltliche Validierung der SWW in Bezug auf die Messung von Studienmotivation vorzunehmen und zudem eine

geeignete Möglichkeit, um eine Verortung der Motivfaktoren der SWW nach ihrem Selbstbestimmtheitsgrad gemäß der Selbstbestimmungstheorie vorzunehmen.

Hierzu wird zunächst die Interkorrelation der Subskalen beider Instrumente untersucht (Tabelle 33). Bei der Interpretation der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass insgesamt drei Items aus beiden Instrumenten inhaltsgleich und von gleicher Formulierung sind (Abschnitt 6.2.1). Dies betrifft zwei übereinstimmende Items in den Subskalen Lernmotiv und *Intrinsic Motivation – To Know: Wegen der Freude die ich dabei empfinde, mein Wissen zu erweitern über Fachbereiche, die mich interessieren.* und *Weil mir das Studium ermöglicht, weiterhin viel über Dinge zu lernen, die mich interessieren.*, sowie ein übereinstimmendes Motiv in den Subskalen Karrieremotiv und *Extrinsic motivation - External Regulation: Um später ein besseres Gehalt zu bekommen.* Insgesamt zeigt sich eine hohe inhaltliche Anschlussfähigkeit der SWW-Faktoren an die Subskalen der AMS. Besonders deutlich wird dies im Zusammenhang des Lernmotivs, das erwartungsgemäß hoch mit *Intrinsic Motivation – To Know* ($r = .88, p < .01$) und auch mit den weiteren Subfacetten intrinsischer Motivation korreliert (*Towards Accomplishment*: $r = .39$; *To Experience Stimulation*: $r = .61$). Diese Ergebnisse unterstreichen die starke inhaltliche Nähe des Lernmotivs zu selbstbestimmtem, interessegeleitetem Lernen.

Tabelle 33

Korrelation der Subskalen der Skala zur Erfassung expliziter Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung (SWW) mit den Subskalen der Academic Motivation Scale (Vallerand et al., 1992) (n = 229)

Subskala	Lern-motiv	Karriere-motiv	Status-motiv	Gestaltungs-motiv	Selbst-verwirklichungs-motiv
Intrinsic Motivation - To Know	,88**	n.s.	n.s.	,22**	,65**
Intrinsic Motivation - Towards Accomplishment	,39**	,15*	,32**	,25**	,69**
Intrinsic Motivation - To Experience Stimulation	,61**	n.s.	,23**	,21**	,72**
Extrinsic Motivation – Identified Regulation	,34**	,53**	,35**	,32**	,38**
Extrinsic Motivation – Introjected Regulation	,18**	,21**	,45**	,20**	,56**
Extrinsic Motivation - External Regulation	n.s.	,80**	,42**	,20**	,21**
Amotivation	-,36**	-,16*	n.s.	n.s.	-,21**

Anmerkung. $p < .05^*$, $p < .01^{**}$. Werte gerundet auf zwei Nachkommastellen.

Auch das Selbstverwirklichungsmotiv weist signifikante Zusammenhänge mit allen drei Subskalen der intrinsischen Motivation auf (etwa $r = .72$ mit To Experience Stimulation) und korreliert zusätzlich mit identifizierter und introjizierter Regulation. Daraus lässt sich schließen, dass es sich beim Selbstverwirklichungsmotiv um eine hoch selbstbestimmte, aber komplexere Motivlage handelt, die sowohl intrinsische Zielverwirklichung als auch internalisierte Werte beinhaltet.

Das Karrieremotiv zeigt erwartungsgemäß eine hohe Korrelation mit Extrinsic Motivation – External Regulation ($r = .80$, $p < .01$) sowie mit identifizierter Regulation ($r = .53$), was auf eine überwiegend extrinsisch regulierte, aber teilweise internalisierte Motivstruktur hinweist. Das Statusmotiv wiederum weist signifikante Zusammenhänge mit allen extrinsischen Regulationsformen auf, insbesondere mit introjizierter Regulation

($r = .45$), was auf einen internalisierten sozialen Druck bzw. Anerkennungswunsch schließen lässt.

Das Gestaltungsmotiv zeigt moderate Korrelationen mit den Subskalen identifizierter ($r = .32$) und intrinsischer Motivation (To Know: $r = .22$), was darauf hinweist, dass die berufliche Mitgestaltung im Studium eher als sinnstiftend erlebt wird, dabei aber weniger stark selbstbestimmt ist als Lern- oder Selbstverwirklichungsmotive.

Die Korrelationen mit Amotivation verlaufen erwartungsgemäß negativ, insbesondere beim Lernmotiv ($r = -.36$), was die Gegenläufigkeit von Sinnorientierung und motivationaler Leere empirisch stützt.

Insgesamt sprechen die Zusammenhänge für eine konzeptuelle Anschlussfähigkeit der SWW an bestehende motivational-psychologische Theorien und zugleich für eine inhaltlich eigenständige Differenzierung studienspezifischer Motivlagen in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung.

Reflexion der Validierungsergebnisse. Die Gegenüberstellung mit den Ergebnissen der Vorstudie, den Motivfaktoren von Wolf (2010) und der Academic Motivation Scale (Vallerand et al., 1992) unterstreicht die inhaltliche Validität der SWW und stellt ihren besonderen theoretischen Beitrag heraus. So werden erwartungsgemäß zentrale motivationale Orientierungen aus der eigenen Vorstudie durch die Instrumentenentwicklung bestätigt. So werden in diesem Prozess fünf Kernmotive herausgestellt, die die Mehrzahl der identifizierten Hauptkategorien der Vorstudie in sich vereinen, während andere Motive durch die quantitative Analyse als nicht-übertragbare Elemente der Studienmotivation deutlich werden. Somit erfolgt sowohl eine Bestätigung der zentralen Inhalte als auch eine inhaltliche Schärfung der Motivkategorien. Der Abgleich mit den Motivfaktoren von Wolf (2010) zeigt eine große inhaltliche

Übereinstimmung. Jedoch können zwei nachrangige Faktoren von Wolf zu den sozialen Kontakten und der Existenzsicherung nicht bestätigt werden und es wird stattdessen mit dem Gestaltungsmotiv ein zusätzlicher Faktor mit eigenem theoretischen Beitrag identifiziert, der in der Analyse von Wolf nicht enthalten ist. Somit wird die Struktur der SWW in hohem Maße durch Wolf bestätigt und leistet dennoch eine zentrale theoretische Ergänzung und Schärfung. Die Korrelationsanalysen mit der Academic Motivation Scale (Vallerand et al., 1992) zeigen mit erwartungskonformen Ergebnissen die grundsätzliche Konstruktvalidität der SWW und bieten zugleich empirische Evidenz zur Interpretation der Motivfaktoren im Sinne der Selbstbestimmungstheorie.

7.3.5 Konfirmatorische Faktorenanalyse

Zur Überprüfung der faktoralen Struktur der SWW-Skala wurde mit den Daten aus dem ersten Messzeitpunkt der Längsschnittstudie (Kapitel 8) eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) mit Maximum-Likelihood-Schätzung und robusten Standardfehlern durchgeführt ($n = 589$). Dem Modell lagen fünf latente Faktoren zugrunde, die jeweils durch vier bis drei Indikatoren operationalisiert wurden: Lernmotiv, Karrieremotiv, Statusmotiv, Gestaltungsmotiv und Selbstverwirklichungsmotiv (Abbildung 21). Ergänzend wurden zwei residuelle Kovarianzen zwischen inhaltlich ähnlichen Items spezifiziert (SWW05 $\sim$ SWW08 sowie SWW09 $\sim$ SWW11), um Modellanpassung und Passung zur Itemstruktur zu verbessern.

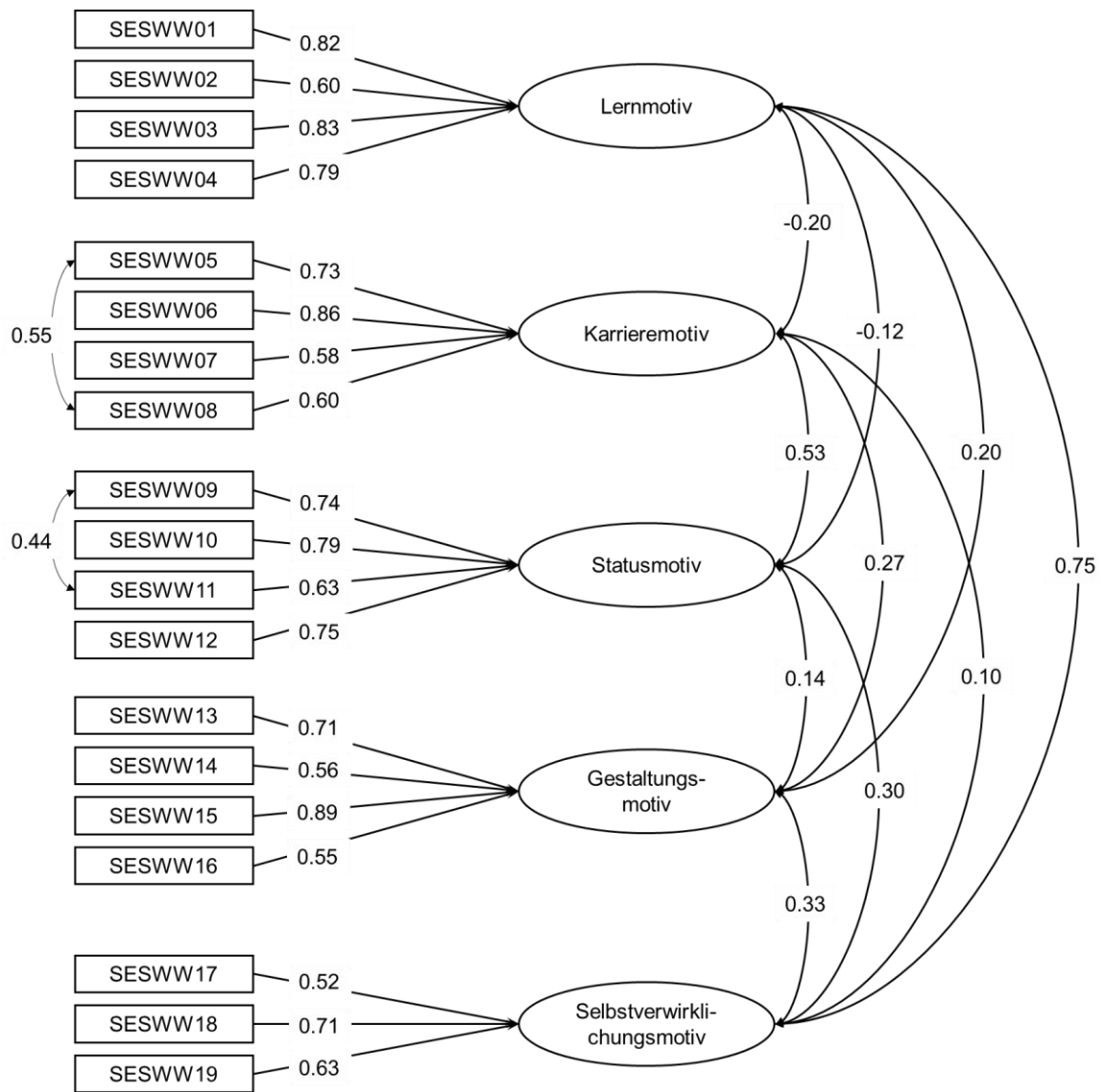


Abbildung 21

Bestätigtes Faktorenmodell der Skala zur Erfassung expliziter Studienmotive (SWW) ($n = 589$)

Die Ergebnisse zeigen eine gute Modellpassung: Der Yuan-Bentler-scalierte χ^2 -Wert beträgt 478 bei 140 Freiheitsgraden ($p < .001$). Die Fit-Indizes liegen im akzeptablen bis guten Bereich: $CFI = 0.915$, $TLI = 0.896$, $RMSEA = 0.069$ [90%-CI: 0.062 – 0.076] und $SRMR = 0.063$. Damit erfüllt das Modell etablierte Gütekriterien (Hu & Bentler, 1999).

Die Faktorladungen sind durchweg signifikant (alle $p < .001$) und größtenteils hoch ($\beta = .55$ bis $.89$), was auf eine gute Indikatorqualität hinweist (siehe Tabelle 34).

Tabelle 34

Standardisierte Faktorladungen der SWW-Skala ($n = 589$)

Faktor	Item	β	SE	z	p
Lernmotiv	SWW01	0.82	–	–	<.001
	SWW02	0.60	0.05	13.15	<.001
	SWW03	0.83	0.07	16.76	<.001
	SWW04	0.79	0.09	15.58	<.001
Karrieremotiv	SWW05	0.73	–	–	<.001
	SWW06	0.86	0.08	13.84	<.001
	SWW07	0.58	0.07	10.03	<.001
	SWW08	0.60	0.05	19.91	<.001
Statusmotiv	SWW09	0.74	–	–	<.001
	SWW10	0.79	0.07	16.65	<.001
	SWW11	0.63	0.04	19.00	<.001
	SWW12	0.75	0.06	16.89	<.001
Gestaltungsmotiv	SWW13	0.71	–	–	<.001
	SWW14	0.57	0.07	11.85	<.001
	SWW15	0.89	0.09	14.54	<.001
	SWW16	0.55	0.07	11.41	<.001
Selbstverwirklichungsmotiv	SWW17	0.52	–	–	<.001
	SWW18	0.71	0.13	10.33	<.001
	SWW19	0.63	0.11	8.79	<.001

Anmerkung. β = Standardisierte Faktorladungen; SE = Standardfehler; z = Wert des z-

Tests; p = Signifikanzniveau.

Auch die latenten Faktoren zeigen sinnvolle Korrelationen untereinander:

Besonders stark fällt die Assoziation zwischen Lern- und Selbstverwirklichungsmotiv aus ($r = .75, p < .001$), während die Korrelation zwischen Karriere- und Selbstverwirklichungsmotiv erwartungsgemäß niedrig und nicht signifikant ist ($r = .10, p = .113$; siehe Tabelle 35).

Tabelle 35*Korrelationen zwischen den latenten Faktoren der SWW-Skala (n = 589)*

Faktor 1	Faktor 2	r	SE	z	p
Lernmotiv	Karrieremotiv	-0.20	0.03	-3.61	<.001
Lernmotiv	Statusmotiv	-0.12	0.03	-2.40	0.016
Lernmotiv	Gestaltungsmotiv	0.20	0.03	3.78	<.001
Lernmotiv	Selbstverwirklichungsmotiv	0.75	0.04	7.51	<.001
Karrieremotiv	Statusmotiv	0.54	0.06	8.27	<.001
Karrieremotiv	Gestaltungsmotiv	0.27	0.05	4.53	<.001
Karrieremotiv	Selbstverwirklichungsmotiv	0.10	0.04	1.58	0.113
Statusmotiv	Gestaltungsmotiv	0.14	0.05	2.72	0.007
Statusmotiv	Selbstverwirklichungsmotiv	0.30	0.04	4.59	<.001
Gestaltungsmotiv	Selbstverwirklichungsmotiv	0.33	0.04	4.80	<.001

Anmerkung. r = Korrelationskoeffizient; SE = Standardfehler; z = Wert des z-Tests;

p = Signifikanzniveau.

Die Modifikationsindizes deuten zudem keine systematischen Missfit-Strukturen auf. Insgesamt repliziert das Modell die theoriebasierte Skalenstruktur in wesentlichen Zügen und bietet eine angemessene Grundlage für weitere Analysen.

7.3.6 Deskriptive Ergebnisse und Mittelwertsunterschiede der SWW-Skala

Im Rahmen der quantitativen Validierung wurden neben der konfirmatorischen Faktorenanalyse auch die Skalenmittelwerte der SWW-Dimensionen für verschiedene soziodemographische Gruppen, Studienkontexte und Fachbereiche auf Basis des Datensatzes der Längsschnittstudie (Kapitel 8) ausgewertet. Tabelle 36 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Gesamtstichprobe sowie differenziert nach relevanten Teilgruppen. Die Mittelwerte wurden anhand von unabhängigen t-Tests für dichotome Gruppen verglichen. Hierzu wurden für jede Teilgruppe Dummy-Variablen

Tabelle 36

Mittelwerte und Standardabweichungen der SWW-Gesamtskala und Subskalen nach soziodemographischen und studienbezogenen Gruppen (n = 624)

Gruppe	N	Gesamt	Lern-motiv	Karriere-motiv	Status-motiv	Gestaltungs-motiv	Selbstver-wirklichungs-motiv
<i>Soziodemographie</i>							
Alter bis 30	290	3.69 (0.53)	4.07*** (0.80)	4.20*** (0.84)	3.01* (1.13)	3.35 (0.94)	3.87 (0.83)
Alter 31 bis 40	172	3.63 (0.58)	4.28 (0.65)	3.88 (0.91)	2.91 (1.12)	3.27 (0.99)	3.86 (0.87)
Alter ab 41	114	3.51** (0.62)	4.48*** (0.62)	3.30*** (1.16)	2.56*** (1.27)	3.25 (1.13)	4.08* (0.83)
Frauen	344	3.65 (0.58)	4.30** (0.71)	3.91 (1.01)	2.83* (1.19)	3.29 (1.02)	4.02*** (0.80)
Männer	234	3.63 (0.55)	4.08*** (0.76)	3.97 (0.96)	2.99 (1.13)	3.36 (0.94)	3.75*** (0.88)
Studierende ohne Kind	428	3.66 (0.56)	4.15*** (0.75)	4.01* (0.95)	2.94 (1.14)	3.35 (0.96)	3.90 (0.83)
Studierende mit Kind	151	3.59 (0.59)	4.40*** (0.67)	3.69*** (1.07)	2.76 (1.24)	3.21 (1.06)	3.97 (0.88)
<i>Studienkontext</i>							
Anfangsphase (bis 2. Semester)	231	3.73** (0.57)	4.22 (0.77)	4.12*** (0.91)	2.97 (1.17)	3.46** (0.96)	3.95 (0.86)
Fortgeschritten (ab 3. Semester)	378	3.61* (0.55)	4.25 (0.69)	3.85*** (0.99)	2.87 (1.16)	3.24** (0.99)	3.91 (0.82)
Studium mit Präsenzveranstaltungen	449	3.69* (0.55)	4.29*** (0.71)	3.95 (0.98)	2.93 (1.17)	3.37* (0.99)	3.95 (0.83)
Fernstudium	165	3.60 (0.58)	4.07** (0.71)	4.01 (0.93)	2.86 (1.15)	3.24 (0.98)	3.86 (0.87)
Masterstudium	401	3.65 (0.57)	4.25 (0.76)	3.93 (1.03)	2.96 (1.17)	3.29 (1.02)	3.88 (0.87)
Bachelorstudium	222	3.65 (0.57)	4.17 (0.72)	4.00 (0.87)	2.82 (1.12)	3.34 (0.96)	3.99 (0.80)
Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften	199	3.67 (0.52)	4.10** (0.76)	4.01 (1.00)	2.99 (1.11)	3.41 (0.92)	3.87 (0.85)
Gesellschafts- und Sozialwissenschaften	145	3.61 (0.60)	4.49*** (0.60)	3.65*** (1.08)	2.85 (1.24)	3.12** (1.08)	4.03 (0.76)
Ingenieurwissenschaften (inkl. Informatik)	93	3.63 (0.61)	4.18 (0.81)	3.85 (0.94)	3.04 (1.20)	3.25 (1.00)	3.89 (0.87)
Medizin, Gesundheitswissenschaften	100	3.65 (0.60)	4.33 (0.69)	3.96 (0.93)	2.65* (1.10)	3.39 (1.03)	3.99 (0.91)
Öffentliche Verwaltung	66	3.71 (0.52)	3.93*** (0.73)	4.44*** (0.60)	2.96 (1.14)	3.37 (0.92)	3.89 (0.84)
Gesamt	624	3.65 (0.57)	4.22 (0.74)	3.95 (0.98)	2.91 (1.16)	3.31 (1.00)	3.92 (0.85)

Anmerkung. $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. Positive Sternchen kennzeichnen signifikant höhere Mittelwerte im Vergleich zur Referenzgruppe.

gebildet, die es erlauben, die Mittelwerte der jeweiligen Gruppe gegen die verbleibende Stichprobe zu testen.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Ausprägungen in den Motivdimensionen zwischen einzelnen Teilgruppen teilweise signifikant unterscheiden. So berichten ältere Studierende (ab 41 Jahre) beispielsweise signifikant niedrigere Werte im Karrieremotiv, gleichzeitig jedoch höhere Mittelwerte im Lern- und Selbstverwirklichungsmotiv. Frauen weisen im Vergleich zu Männern signifikant höhere Werte im Lern- und Selbstverwirklichungsmotiv auf, während bei Studierenden mit Kind ein höheres Lernmotiv, aber ein niedrigeres Karrieremotiv erkennbar ist. Hinsichtlich des Studienkontexts zeigen sich Unterschiede zwischen Studierenden in der Anfangsphase und fortgeschrittenen Semestern sowie zwischen Präsenz- und Fernstudierenden. Auch zwischen den Fachbereichen ergeben sich differenzierte Muster: Beispielsweise weisen Studierende aus den Gesellschafts- und Sozialwissenschaften signifikant höhere Werte im Lernmotiv und niedrigere im Karrieremotiv auf als andere Fachgruppen.

Die insgesamt überwiegend differenzierten Mittelwerte, die signifikanten Unterschiede zwischen Subgruppen und die niedrigen Streuungen innerhalb der Skalen stützen darüber hinaus die psychometrische Qualität der SWW-Skala und zeigen, dass die einzelnen Motivdimensionen zuverlässig und trennscharf erfasst werden.

7.4 Diskussion der Ergebnisse

Mit der Entwicklung der Skala zur Erfassung expliziter Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung (SWW) liegt ein theoriebasiertes und empirisch fundiertes Instrument vor, das zentrale Motivlagen der Teilnehmenden differenziert abbildet. Die fünf extrahierten Subskalen – Lernmotiv, Karrieremotiv, Statusmotiv, Gestaltungsmotiv und Selbstverwirklichungsmotiv – zeigen eine inhaltlich plausible

Struktur, die sowohl auf Basis der qualitativen Vorstudie als auch im Abgleich mit bestehenden theoretischen Konzepten der Motivationsforschung begründet werden kann.

Die interne Konsistenz der Subskalen bewegt sich mit Cronbach's Alpha-Werten zwischen .73 und .87 durchgängig im akzeptablen bis sehr guten Bereich. Auch die Trennschärfen der Items sind insgesamt zufriedenstellend und sprechen für eine ausreichende Homogenität innerhalb der jeweiligen Skalen. Die inhaltliche Validität der Skalenstruktur wird gestützt durch die deutliche Übereinstimmung mit den in der qualitativen Vorstudie identifizierten Hauptkategorien, wobei vier der fünf Subskalen direkten Entsprechungen in den dort formulierten Motivlagen zugeordnet werden konnten. Das Selbstverwirklichungsmotiv greift darüber hinaus zusätzliche individuelle Aspekte auf, die in der qualitativen Analyse teilweise ebenfalls benannt wurden, jedoch nicht als eigenständige Kategorien herausgearbeitet wurden.

Die faktorenanalytisch identifizierte Struktur wurde in einem weiteren Schritt durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA) an einem unabhängigen Datensatz überprüft. Die Ergebnisse belegen mit einem *CFI* von 0.915, einem *TLI* von 0.896 und einem *RMSEA* von 0.069 eine gute Modellpassung, die gängigen Gütekriterien entspricht. Die standardisierten Faktorladungen sind durchweg hoch und signifikant, was die theoriekonforme Operationalisierung der Motivdimensionen zusätzlich stützt. Auch die latenten Faktoren zeigen plausible und erwartungskonforme Korrelationen untereinander, was ihre thematische Nähe bei gleichzeitiger Trennschärfe belegt.

Darüber hinaus liefern die gruppenspezifischen Mittelwertvergleiche auf Basis der Längsschnittdaten wertvolle Hinweise auf die Differenzierungsfähigkeit der SWW-Skala: Die gefundenen signifikanten Unterschiede in den Subskalen nach Alter, Geschlecht, familiärer Situation, Studienphase und Fachrichtung unterstreichen, dass die Skala in der Lage ist, auch feine Unterschiede in den motivationalen Orientierungen von Teilgruppen

zuverlässig abzubilden. Die insgesamt niedrigen Streuungen und die differenzierten Muster bestärken die psychometrische Eignung des Instruments.

Die inhaltliche Validität wird darüber hinaus durch die inhaltliche Anschlussfähigkeit zu den Ergebnissen der Studie von Wolf (2010) sowie den Korrelationen mit den Subskalen der Academic Motivation Scale (Vallerand et al., 1992) gestützt. Die beobachteten Zusammenhänge zeigen, dass die SWW zentrale motivational-psychologische Konstrukte aufgreift, diese jedoch an die Spezifika der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung anpasst und erweitert.

Insgesamt leisten die Ergebnisse einen relevanten Beitrag zur theoriebasierten Erfassung expliziter Teilnahmegründe im Kontext abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung. Die SWW bietet damit eine konzeptionell wie empirisch fundierte Grundlage für weiterführende Untersuchungen sowie für eine adressatengerechte Gestaltung und Evaluation von Weiterbildungsangeboten.

7.5 Zwischenfazit und Ausblick auf die dritte Teilstudie

Die ersten beiden Studien verfolgten das Ziel, die expliziten Motive zur Teilnahme an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung empirisch zu erfassen, systematisch zu strukturieren und messbar zu machen. Ausgangspunkt war die Annahme, dass diese Motive inhaltlich differenzierbar sind und sich theoriegeleitet – insbesondere im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie – klassifizieren lassen.

Durch die Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren konnte eine breite empirische Basis geschaffen werden, die sowohl die inhaltliche Vielfalt der Motive sichtbar macht als auch deren Struktur empirisch verdichtet. Die qualitative Erhebung ermöglichte die induktive Generierung von 14 Hauptkategorien, die ein breites Spektrum an funktionalen, sozialen und persönlichkeitsbezogenen Motiven abbilden. Diese Breite

wurde in der quantitativen Weiterverarbeitung berücksichtigt, wobei eine Reduktion auf fünf inhaltlich differenzierte und statistisch tragfähige Faktoren möglich war. Die Subskalen der finalen SWW – Lernmotiv, Karrieremotiv, Statusmotiv, Gestaltungsmotiv und Selbstverwirklichungsmotiv – erfassen explizite Zielsetzungen, die sowohl während als auch durch die Weiterbildung realisiert werden sollen. Die faktorenanalytisch ermittelte Struktur konnte sowohl durch die explorative Faktorenanalyse als auch durch die konfirmatorische Faktorenanalyse abgesichert werden. Die CFA liefert dabei robuste Belege für die gute Passung des Modells und stärkt die Konstruktvalidität.

Die ergänzenden deskriptiven Auswertungen mit Gruppenvergleichen haben darüber hinaus gezeigt, dass die SWW nicht nur eine reliable und valide Messung der zentralen Motivdimensionen ermöglicht, sondern auch feinere Unterschiede zwischen relevanten Teilgruppen der wissenschaftlichen Weiterbildung aufzeigen kann. Damit wurde zugleich eine erste empirische Referenz geschaffen, die künftige Vergleichsstudien erleichtert.

Mit Blick auf die Zielsetzung der Arbeit – einen theoretisch und empirisch anschlussfähigen Zugang zu den Motiven der Teilnahme zu entwickeln – zeigt die zweite Teilstudie, dass eine theoriebasierte Differenzierung expliziter Motive im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung möglich und sinnvoll ist. Zugleich markiert die Skalenentwicklung einen methodischen Ausgangspunkt für die dritte Teilstudie. Das dort eingesetzte Längsschnittdesign knüpft an die in dieser Teilstudie gewonnene Skalenstruktur an, um zu prüfen, wie die expliziten Motive im Zusammenspiel mit volitionaler Selbstregulation auf zentrale Performanzindikatoren wie Studienleistung, Studienzufriedenheit, Studienverbleib und Lerntransfer wirken. Somit schaffen die ersten zwei Teilstudien die notwendige empirische und konzeptionelle Grundlage, um im

weiteren Verlauf die kausalen Annahmen des theoretischen Modells im Sinne der zweiten Forschungsfrage untersuchen zu können.

8 Studie 3: Wirkungszusammenhänge von Studienmotiven, Volition und Performanz

Aufbauend auf der instrumentellen und psychometrischen Fundierung der SWW-Skala im vorhergehenden Kapitel rückt die vorliegende Studie die Wirkungsmuster motivationaler und volitionaler Faktoren auf zentrale Indikatoren der Studienperformanz und berufsbezogenen Entwicklung in den Fokus. Ziel ist es, auf Grundlage eines theoriegeleiteten Wirkmodells zentrale Hypothesen zur Erklärung von Leistungsdifferenzen, Kompetenzerleben, Studienzufriedenheit und Abbruchrisiken im Verlauf des berufsbegleitenden Studiums empirisch zu prüfen. Darüber hinaus wird in einer ergänzenden, explorativen Längsschnittanalyse untersucht, inwiefern sich diese motivationalen und volitionalen Ausgangsmerkmale längerfristig auf berufsbiografische Zielsetzungen sowie realisierte Karriereverläufe auswirken.

8.1 Hintergrund und Zielsetzung

Mit dieser Studie wird die zweite zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit nach den Wirkmechanismen von Motivation und Volition auf Performanz und Entwicklung in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung untersucht. Dabei baut die Studie unmittelbar auf die Instrumentenentwicklung der SWW-Skala (Kapitel 7) auf und nutzt diese für die differenzierte Erfassung der Studienmotive. Um die Hypothesen des theoretischen Wirkmodells (Kapitel 4) zu untersuchen, werden sowohl Querschnitts- als auch Längsschnittdaten verwendet. Die Einbettung des Forschungsmodells in ein längsschnittliches Untersuchungsdesign stellt sicher, dass nicht nur momentane Zusammenhänge zwischen Motivation, Volition und Performanz abgebildet werden, sondern auch deren Entwicklung über die Zeit.

Neben der theoriegeleiteten Hypothesenprüfung zu Studienperformanz und -zufriedenheit wird zusätzlich ein explorativer Analysepfad verfolgt, der der Frage nachgeht, welche längerfristigen beruflichen Zielsetzungen von Weiterbildungsstudierenden verfolgt werden und inwieweit diese Ziele mit tatsächlichen Karriereentwicklungen im späteren Verlauf korrespondieren. In diesem Zusammenhang wird auch untersucht, ob anfängliche motivationale Ressourcen (z. B. Karriere- oder Selbstverwirklichungsmotive) und volitionale Selbstregulation (z. B. Zielsetzung, Handlungsplanung) einen Beitrag zur Erklärung realisierter Karriereverläufe leisten können.

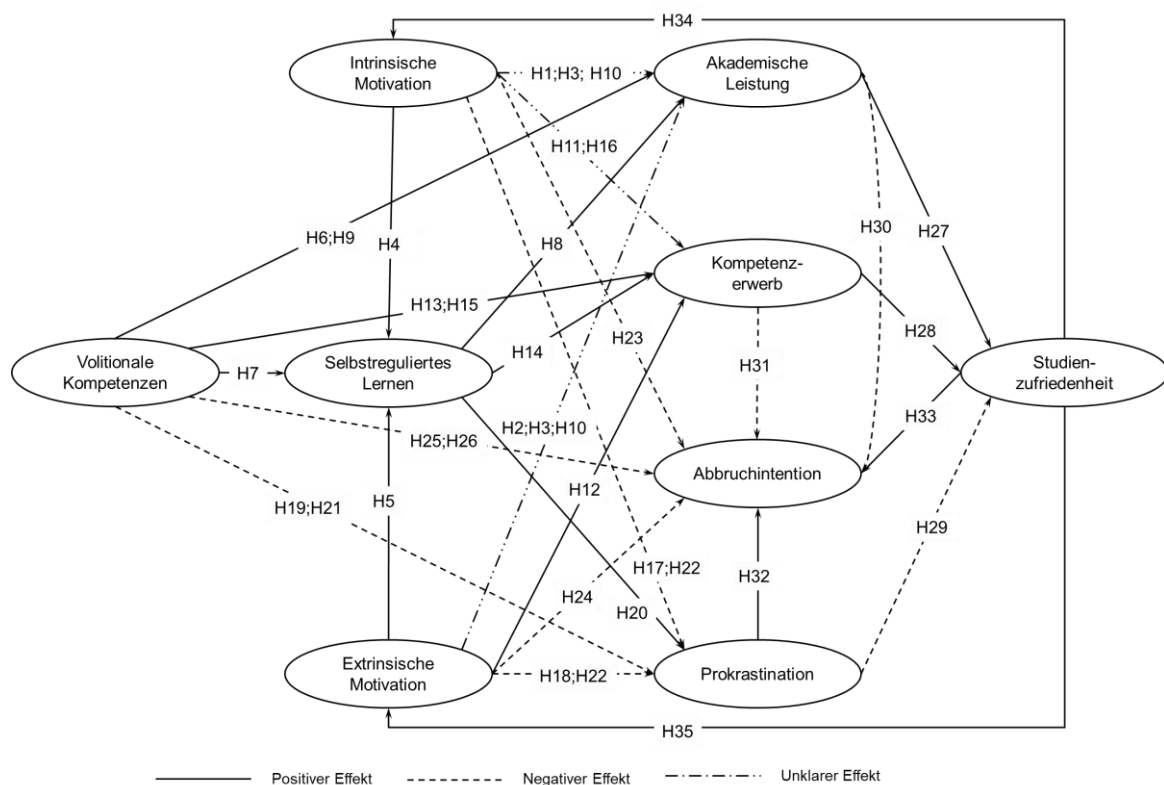


Abbildung 22

Theoretisches Wirkmodell zu Motivation, Volition und Performanz in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung

Diese ergänzende Perspektive erweitert das Gesamtmodell um eine langfristige Entwicklungsebene und beleuchtet den Beitrag motivational-volitionaler Ressourcen über den Studienverlauf hinaus.

Das theoretische Wirkmodell (Abbildung 22) wird aufgrund seiner Komplexität für die Untersuchung in sechs Teilmodelle untergliedert, die jeweils gesonderten Analysen unterzogen werden, um die Ergebnisse im Anschluss erneut in das Gesamtmodell zu integrieren. Die Teilmodelle und zugehörigen Hypothesen sind wie folgt:

- Modell 1: Wirkung von Motivation und Volition auf die akademische Leistung (H1 – H10)
- Modell 2: Wirkung von Motivation und Volition auf den Kompetenzerwerb im Lern- und Anwendungsfeld (H11 – H16)
- Modell 3: Wirkung von Motivation und Volition auf die akademische Prokrastination (H17 – H22)
- Modell 4: Wirkung von Motivation und Volition auf die Abbruchintention (H23 – H26)
- Modell 5: Wirkzusammenhänge der Performanzindikatoren, Studienzufriedenheit und Abbruchintention (H27 – H33)
- Modell 6: Iterativer Wirkzusammenhang des motivierten Handelns (H34 – H35)

Die folgenden methodischen Abschnitte spezifizieren Stichprobe, Messinstrumente und Analysestrategien zur Prüfung der Hypothesen der Modelle.

8.2 Design und Stichprobe der Längsschnittstudie

Zur Überprüfung der Wirkzusammenhänge zwischen Motivation, Volition und Performanz wurde ein längsschnittlich angelegtes Studiendesign realisiert, das eine

wiederholte Erhebung der zentralen Variablen über mehrere Zeitpunkte hinweg vorsieht. Der folgende Abschnitt beschreibt das methodische Vorgehen, die Zusammensetzung der Stichprobe sowie die Durchführung und Logistik der Datenerhebung.

8.2.1 Studiendesign und Erhebungsinstrumente

Die Studie ist als Panel-Längsschnittdesign mit wiederholter Datenerhebung per Online-Fragebögen konzipiert und dient der Überprüfung der theoretisch abgeleiteten Hypothesen. Der erste Messzeitpunkt T1 dient als primäre Erhebung, um Daten über die Studienmotive, Selbstregulation und Performanz zu erfassen (Tabelle 37). Die Grundstruktur dieser Befragung wird in den Messzeitpunkten T2 bis T4 wiederholt, um durch erneute Befragungen derselben Personen mittels Online-Fragebogen Längsschnittdaten zu gewinnen (Fragebogen im Anhang Q). Der abschließende Messzeitpunkt T5 erfasst die berufliche Entwicklung und den Karriereerfolg (Fragebogen im Anhang R).

Die zeitlichen Intervalle der Messzeitpunkte T1 bis T4 ermöglichen eine konsequente Begleitung der Studienverläufe bis hin zum Abschluss des Studiums. Der zeitlich nachgelagerte Messzeitpunkt T5 ermöglicht es, Effekte von Studienmotiven über Studienperformanz bis zu den mittelfristigen beruflichen Entwicklungen zu verfolgen. Angesichts der grundsätzlichen Freiwilligkeit der Befragungsteilnahme in Kombination mit der vergleichsweise unverbindlichen Zusendung der Fragebögen per E-Mail ist methodisch eine höhere Drop-out-Quote zu erwarten.

Tabelle 37*Übersicht der Erhebungszeitpunkte und Instrumente der Längsschnittstudie*

Messzeitpunkt T1	Messzeitpunkte T2 bis T4	Messzeitpunkt T5
Angaben zum Studium	-	-
Soziodemographie	-	-
Berufliche Pläne	Berufliche Pläne	-
Studienmotive	Studienmotive	-
Volitionale Kompetenzen	Volitionale Kompetenzen	-
Selbstreguliertes Lernen	Selbstreguliertes Lernen	-
Akademische Leistung	Akademische Leistung	Akademische Leistung
Kompetenzerwerb	Kompetenzerwerb	Kompetenzerwerb
Abbruchintention	Abbruchintention	Abbruchintention
Prokrastination	Prokrastination	Prokrastination
Studienzufriedenheit	Studienzufriedenheit	Studienzufriedenheit
-	Corona-Effekt (T3;T4)	-
-	-	Berufliche Entwicklung
-	-	Beschäftigungsfähigkeit
-	-	Karriereerfolg

8.2.2 Zielgruppe und Rekrutierung

Analog zur vorangegangenen Studie (Kapitel 7) war die Zielgruppe die Teilnehmenden der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung. Darunter werden diejenigen Bachelor- und Masterstudiengänge verstanden, die eigens für ein berufsbegleitendes Studium konzipiert sind. Das Ziel der Rekrutierung bestand darin, eine möglichst große Anzahl von Studierenden aus verschiedenen derartigen Studiengängen in Deutschland in die Studie einzubeziehen. Zu diesem Zweck wurde Anfang 2018 auf Basis der Datenbank des Hochschulkompasses⁹ 339 Studiengänge identifiziert, die die dieser Definition entsprachen und über Kontaktdaten in Form von E-Mail-Adressen verfügten (Tabelle 38).

⁹ <https://www.hochschulkompass.de>

Tabelle 38

In die Akquise einbezogene Studiengänge nach Studienfach und Abschluss (n = 339)

Studienfach	Master	Bachelor	Gesamt
Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften	92	26	118
Ingenieurwissenschaften	63	32	95
Gesellschafts- und Sozialwissenschaften	65	28	93
Medizin, Gesundheitswissenschaften	13	15	28
Öffentliche Verwaltung	3	-	3
Sprach- und Kulturwissenschaften	2	-	2
Gesamt	238	101	339

Anmerkung. Aus den Fachgruppen Mathematik & Naturwissenschaften, Kunst, Musik & Design, Agrar- und Forstwissenschaften sowie Lehramt konnten keine originär berufsbegleitenden Formate identifiziert werden.

Für die Studie wurden die Ansprechpartner dieser Studiengänge per E-Mail kontaktiert, mit der Bitte, ihren Studierenden eine Einladung zur Teilnahme an der Befragung und einen Link zu dem zugehörigen Online-Fragebogen zuzusenden. Für die Folgebefragungen der Längsschnittstudie wurden die Teilnehmenden direkt per E-Mail kontaktiert.

8.2.3 Erhebungsablauf und Datenerhebung

Für die Datenerhebung wurde im ersten Messzeitpunkt T1 (Juni bis Oktober 2018) mit insgesamt 637 Teilnehmenden gestartet. Zum zweiten Messzeitpunkt T2 reduzierte sich die Stichprobe aufgrund eines Drop-outs um 56,8 % auf 275 Teilnehmende. Diese Rücklaufquote erklärt sich vor allem daraus, dass sich nur 413 der ursprünglich Befragten (64,8 %) für eine Teilnahme an der Folgebefragung bereit erklärten und ihre E-Mail-Adresse für diesen Zweck hinterlegten. Bezogen auf diese Teilgruppe liegt die Rücklaufquote in T2 bei 66,6 %. Zum dritten Messzeitpunkt T3 kam es zu einem weiteren Rückgang um 51,3 % auf 141 Teilnehmende, was sich teilweise auch durch

Studienabschlüsse bis T2 (21,1 % der Stichprobe) begründen lässt. Diese Entwicklung setzt sich über die weiteren Messzeitpunkte hinweg fort, sodass ein unsystematischer Drop-out mit einem erwartbaren Rückgang durch Studienabschluss zusammenfällt. Im letzten Messzeitpunkt T5 konnten schließlich noch 10,7 % der ursprünglichen Stichprobe bzw. 16,5 % der für die Längsschnittreihe erreichbaren Teilnehmenden erneut befragt werden (Abbildung 23).

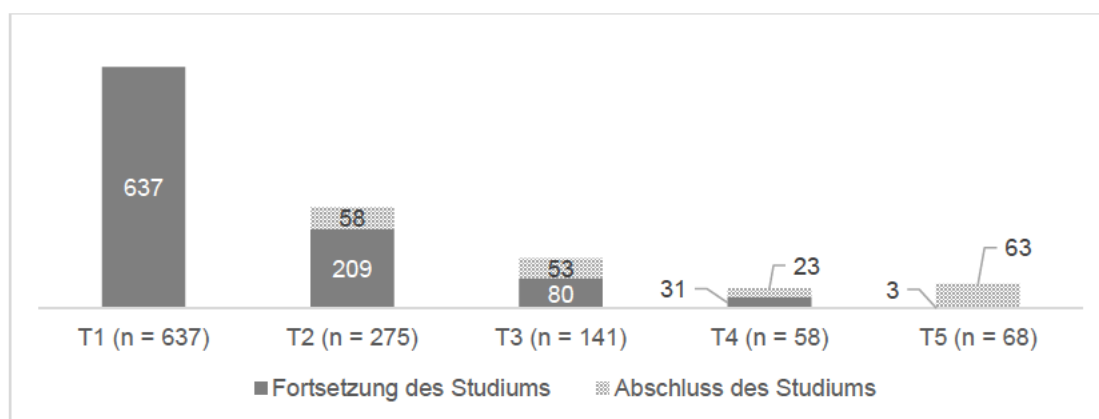


Abbildung 23

Teilnehmendenentwicklung über die Messzeitpunkte der Längsschnittstudie

8.2.4 Stichprobenzusammensetzung

Insgesamt basiert die Stichprobe auf den Angaben von 637 Teilnehmenden an abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung. Dabei setzt sich die Nettostichprobe nach den Angaben der Befragten aus mindestens 133 verschiedenen berufsbegleitenden Studienprogrammen zusammen, davon 44 Bachelorstudiengänge und 89 Masterstudiengänge (Anhang P). Da die Hochschule nicht erfasst wurde, kann nicht ausgeschlossen werden, dass hinter einzelnen Programmnamen die namensgleichen Angebote mehrerer Hochschulen stehen, so dass mehr als 133 Studiengänge in der Stichprobe vertreten sein können. Von den 339 in der Erhebung adressierten

Studiengängen der Bruttostichprobe konnten mindestens 39.2 % erreicht werden, so dass die Stichprobe eine breite Abdeckung der adressierten Studienprogramme aufweist.

Aussagen zur Repräsentativität gegenüber der Gesamtpopulation sind aufgrund des nicht-probabilistischen Designs und fehlender Einschreibungszahlen nicht möglich.

Mit Blick auf die Verteilung der Stichprobe nach den Studienfächern der Teilnehmenden im Verhältnis zu den angeschriebenen Studiengängen zeigt sich, dass die Fachbereiche Medizin- und Gesundheitswissenschaften sowie Öffentliche Verwaltung überproportional stark vertreten sind, während Ingenieurwissenschaften (inklusive Informatik) weniger stark vertreten sind (Tabelle 39). Im Vergleich zur aktuellen Gesamtpopulation ist die Öffentliche Verwaltung ebenfalls überrepräsentiert und der Bereich Mathematik und Naturwissenschaften unterrepräsentiert. Die Ungleichverteilung einzelner Fächergruppen sollte bei Interpretationen berücksichtigt werden. Grundsätzlich muss hierbei berücksichtigt werden, dass die Stichprobendaten der Studie mit ihren Teilnehmerzahlen der Anzahl an Studienangeboten gegenübergestellt werden, so dass auch Unterschiede in den Teilnehmerzahlen der Studienangebote nach Fächergruppe einen Einfluss auf die Verteilung nehmen können.

Insgesamt deckt die Stichprobe wesentliche Fächergruppen und Programmtypen breit ab und eignet sich für differenzierte Analysen. Generalisierungen auf die Grundgesamtheit sind vorsichtig zu interpretieren.

Tabelle 39*Verteilung der Studienfächer in Netto- und Bruttostichprobe und Population*

Fächergruppe	Anteil in der Nettostich- probe	Anteil in der Bruttostich- probe	Anteil in der gegenwärtigen Population¹⁰
Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaften	31.6 %	34.8 %	37.8 %
Gesellschafts- und Sozialwissenschaften	23.3 %	27.4 %	17.4 %
Medizin, Gesundheitswissenschaften	16.1 %	8.3 %	12.8 %
Ingenieurwissenschaften	14.9 %	28.0 %	15.1 %
Öffentliche Verwaltung	10.2 %	0.9 %	0.7 %
Sprach- und Kulturwissenschaften	2.7 %	0.6 %	2.4 %
Mathematik, Naturwissenschaften	1.1 %	-	10.2 %
Kunst, Musik, Design	-	-	2.2 %
Lehramt	-	-	0.8 %
Agrar- und Forstwissenschaften	-	-	0.6 %

Die soziodemografischen Merkmale der Stichprobe zeigen eine leichte Mehrheit von Frauen (59.5 %). Der Altersschwerpunkt liegt bei den 26- bis 35-Jährigen (52.0 %) und lediglich 12.0 % der Stichprobe sind älter als 45 Jahre. Während rund ein Drittel der Befragten als höchsten Abschluss eine berufliche Aus- oder Fortbildung besitzt, verfügen 45.2 % über einen Bachelorabschluss oder einen äquivalenten Studienabschluss und jeder fünfte besitzt einen Masterabschluss oder ein Äquivalent und in wenigen Fällen sogar eine abgeschlossene Promotion (Tabelle 40).

¹⁰ Auf Basis der im Hochschulkompass gelisteten berufsbegleitenden Studiengänge, abgerufen am 23.01.2025

Tabelle 40*Soziodemografische Merkmale der Stichprobe (n = 637)*

Merkmal	n	%
<i>Geschlecht</i>		
Männer	236	40.5
Frauen	346	59.5
<i>Alter</i>		
25 Jahre und jünger	103	17.8
26 bis 35 Jahre	301	52.0
36 bis 45 Jahre	106	18.3
46 bis 55 Jahre	64	11.1
56 Jahre und älter	5	0.9
<i>Höchster Bildungsabschluss</i>		
Berufsausbildung	142	24.8
Aufstiegsfortbildung ¹¹	54	9.4
Bachelor oder äquivalenter Studienabschluss	259	45.2
Master oder äquivalenter Studienabschluss	103	18.0
Promotion	10	1.7
Kinder im Haushalt (ja/nein)	152	26.1

8.2.5 Anonymisierung und ethische Aspekte

Die Durchführung der Studie erfolgte unter Berücksichtigung aller relevanten datenschutzrechtlichen und ethischen Anforderungen. Eine Genehmigung durch die Ethik-Kommission war nicht erforderlich, da den Teilnehmenden durch die Untersuchung keine Risiken zugemutet wurden und sie umfassend über Ziele und Vorgehen informiert wurden. Entsprechend den Vorgaben der DSGVO erhielten alle Befragten eine ausführliche Datenschutzerklärung, und eine aktive Einwilligung war als technische Voraussetzung für die Teilnahme implementiert. Für die Auswertung wurden die erhobenen Daten pseudonymisiert. Personenbezogene Daten werden nach einer Aufbewahrungsfrist von zehn Jahren gelöscht. Auf die Freiwilligkeit der Teilnahme wurde in allen Erhebungsphasen ausdrücklich hingewiesen.

¹¹ Zum Beispiel Fachkaufmann, Techniker, Fachwirt, Meister (siehe Anhang Q)

8.3 Erhebungsinstrumente

Die im Rahmen der Längsschnittstudie erhobenen Konstrukte wurden mittels standardisierter Erhebungsinstrumente erfasst, die – sofern verfügbar – auf etablierte Skalen zurückgreifen. Ergänzend wurden eigene Kurzskalen und Erhebungsformate entwickelt, um theoriegeleitet zentrale Aspekte des Studienverlaufs in der wissenschaftlichen Weiterbildung abzubilden. Die nachfolgende Darstellung erläutert die eingesetzten Instrumente sowie deren psychometrische Eigenschaften.

8.3.1 Operationalisierung der theoretischen Konstrukte

Für alle psychometrischen Instrumente kam, soweit nicht anders angegeben, ein standardisiertes Antwortformat in Form einer 5-stufigen Likert-Skala zum Einsatz, auf der die Teilnehmenden von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 5 („trifft voll und ganz zu“) ihre Zustimmung angeben konnten.

Studienmotive. Die Studienmotive wurden mit der eigens für diese Arbeit entwickelten SWW-Skala erhoben (Kapitel 7). Die Gesamtskala umfasst 19 Items und differenziert fünf theoriebasierte Subskalen: Lernmotiv (Beispielitem: „Um neues Fachwissen zu erwerben.“), Karrieremotiv (Beispielitem: „Um den beruflichen Aufstieg in eine höhere Position vorzubereiten.“), Statusmotiv (Beispielitem: „Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen habe.“), Gestaltungsmotiv (Beispielitem: „Weil das Studium es mir ermöglichen wird, den Betrieb durch eigene Entscheidungen mitzugestalten.“) sowie Selbstverwirklichungsmotiv (Beispielitem: „Um mich selbst zu verwirklichen.“).

Volitionale Kompetenzen. Die volitionalen Kompetenzen wurden anhand der VOKO-Skala (MOBEKO) nach Schaller & Spinath (2017) erfasst. Diese umfasst insgesamt 26 Items und deckt zwei zentrale Dimensionen ab: Die Subskala Zielsetzung

und Handlungsplanung (15 Items) bildet Aspekte der Zielsetzung nach dem S.M.A.R.T.-Prinzip sowie Handlungsplanungsprozesse ab. Die Subskala Ressourcenaktivierung (21 Items) erfasst Techniken wie positive Selbstinstruktion, Erzeugen von Leistungsdruck, Konzentration, situatives Enrichment, Selbstbelohnung, Suche einer geeigneten Lernumgebung und Zukunftsgedanken. Um einen globalen Wert für volitionale Kompetenzen zu bilden, wurden die Mittelwerte der Subskalen Zielsetzung, Handlungsplanung sowie Ressourcenaktivierung ermittelt und anschließend zu einem Gesamtmittelwert verrechnet. So wurde sichergestellt, dass alle Facetten gleichgewichtig in die Kennzahl eingehen.

Selbstreguliertes Lernen. Das selbstregulierte Lernen wurde mit einer ökonomischen Kurzform des LIST nach Schiefele & Wild (1994) gemessen. Berücksichtigt wurden drei der vier kognitiven Lernstrategien: Organisation, Zusammenhänge und Kritisches Prüfen. Die Strategie Wiederholung wurde ausgeschlossen, da sie für den komplexen, anwendungsbezogenen Kontext berufsbegleitender Studiengänge als weniger relevant eingeschätzt wurde. Für jede der drei Strategien wurden die drei am höchsten ladenden Items der Originalskala ausgewählt (insgesamt 9 Items). Beispiele hierfür sind: „Ich gehe meine Aufzeichnungen durch und mache mir dazu eine Gliederung mit den wichtigsten Punkten“ (Organisation), „Zu neuen Konzepten stelle ich mir praktische Anwendungen vor“ (Zusammenhänge) oder „Das, was ich lerne, prüfe ich auch kritisch“ (Kritisches Prüfen).

Akademische Leistung. Die akademische Leistung wurde durch die Selbstauskunft der Teilnehmenden zum aktuellen Durchschnittsnotenwert erfasst. Sofern nicht anders angegeben werden die Werte in einer rekodierten Form verwendet, so dass höhere Zahlenwerte für eine bessere Note stehen.

Kompetenzerwerb. Zur Erhebung des Kompetenzerwerbs wurde die Skala Lernerfolg im Studium nach Boerner et al. (2005) eingesetzt, im abschließenden Messzeitpunkt T5 ergänzt um eine selbstentwickelte Skala zu überfachlichen Kompetenzen. Die Instrumente umfassen insgesamt 16 Items. Die Subskala Lernerfolg im Lernfeld (4 Items) misst den Wissenszuwachs (z. B. „Mein Fachwissen ist deutlich gestiegen.“), während die Subskala Lernerfolg im Anwendungsfeld (6 Items) den Transfer in die berufliche Praxis erfasst (z. B. „Entscheidungen im betrieblichen Alltag treffe ich mit größerer Sicherheit als vor dem Studium.“). Die zusätzliche Skala zu überfachlichen Kompetenzen (6 Items) berücksichtigt z. B. Teamarbeit („Ich kann besser mit anderen zusammenarbeiten, auch in interdisziplinären Teams.“).

Abbruchintention. Die Abbruchintention wurde mit einem selbst entwickelten Item erhoben, das sich auf gedankliche Abbruchüberlegungen bezieht: „Ich habe schon öfter daran gedacht, die Weiterbildung abzubrechen.“

Prokrastination. Die Prokrastination wurde indirekt über eine objektive Kennzahl abgebildet: Hierzu wurde die individuelle Studiendauer mit der geplanten Studiendauer verglichen und Fälle mit einer auffällig langen Studiendauer (oberes Quartil) unter Berücksichtigung von Abschlussart und Fächergruppe identifiziert.

Studienzufriedenheit. Die Studienzufriedenheit wurde mit zwei Subskalen aus dem FB-SZ-K Kurzfragebogen von Westermann et al. (1996) erfasst (insgesamt 6 Items). Die Subskala Zufriedenheit mit den Studieninhalten umfasst Aussagen wie „Insgesamt bin ich mit meinem jetzigen Studium zufrieden.“ Die Subskala Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen (z. B. „Das Studium frisst mich auf.“) bildet die subjektive Belastungssituation ab.

Corona-Effekt. Die spezifischen Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das Studium wurden durch sieben selbst entwickelte Items abgebildet, die die

wahrgenommene Beeinträchtigung der Studienorganisation und des Lernprozesses erfassen (z. B. „Der Ablauf meines Studiums ist durch Corona stark beeinträchtigt worden.“).

Beschäftigungsfähigkeit. Die wahrgenommene Beschäftigungsfähigkeit wurde anhand der Internal und External Employability Skala auf Grundlage von Rothwell & Arnold (2007) erfasst. Die Subskala Interne Beschäftigungsfähigkeit (3 Items) misst z. B. die Einschätzung der eigenen Wertigkeit im Unternehmen („Aufgrund meiner Fähigkeiten und Erfahrungen betrachte ich das Unternehmen, für das ich arbeite, als eine wertvolle Ressource.“). Die Subskala Externe Beschäftigungsfähigkeit (3 Items) bezieht sich auf externe Arbeitsmarktchancen („Angesichts meiner Fähigkeiten und Erfahrungen stehen mir viele Stellen auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung.“).

Karriereerfolg. Der Karriereerfolg wurde sowohl subjektiv als auch objektiv erfasst. Für den subjektiven Karriereerfolg kam die Skala von Spurk, Abele und Volmer (2011) zum Einsatz (5 Items; z. B. „Ich bin zufrieden mit dem Erfolg, den ich bisher in meiner beruflichen Karriere erreicht habe.“). Der objektive Karriereerfolg wurde über vier selbst entwickelte Items operationalisiert, die sich an etablierten Indikatoren (Seibert et al., 2001; Ng et al., 2005) orientieren. Beispielhaft heißt es hier: „Seit Beginn des Weiterbildungsstudiums bin ich häufiger in Leitungsfunktionen (z. B. in Projektgruppen) tätig.“

Neben den psychometrischen Skalen wurden ergänzend standardisierte Fragen zu soziodemografischen Merkmalen wie Alter, Geschlecht, höchstem berufsqualifizierendem Bildungsabschluss, beruflicher und familiärer Situation sowie Angaben zum Studium (angestrebter Abschluss, Studiengangsbezeichnung, Studienbeginn und geplantes Studienende) erhoben, um Gruppenvergleiche zu ermöglichen.

8.3.2 Reliabilitätsanalyse der eingesetzten Instrumente

Tabelle 41 gibt einen Überblick über die Reliabilitätskennwerte (Cronbach's Alpha) sämtlicher erhobener Skalen und Subskalen über alle Messzeitpunkte hinweg.

Tabelle 41

Reliabilitätskennwerte der erhobenen Skalen und Subskalen in allen Messzeitpunkten

Instrument	Items	T1		T2		T3		T4		T5	
		α	n	α	n	α	n	α	n	α	n
SWW Studienmotive	19	.80	589	.81	182	.84	67	.90	25	-	-
Lernmotiv	4	.83	625	.84	187	.89	70	.87	26	-	-
Karrieremotiv	4	.81	628	.80	187	.76	69	.88	26	-	-
Statusmotiv	4	.83	624	.86	188	.86	70	.84	27	-	-
Gestaltungsmotiv	4	.77	619	.81	186	.79	67	.78	26	-	-
Selbstverwirklichungsmotiv	3	.63	626	.61	187	.68	70	.63	27	-	-
VOKO Volitionale Kompetenzen	36	.71	585	.74	189	.73	70	.67	26	-	-
Zielsetzung	12	.79	522	.77	174	.77	64	.76	25	-	-
Handlungsplanung	3	.61	569	.65	187	.46	69	.53	25	-	-
Ressourcenaktivierung	21	.81	554	.80	181	.82	65	.84	23	-	-
LIST Kognitive Lernstrategien	9	.72	578	.63	189	.65	69	.62	26	-	-
Organisation	3	.71	589	.75	189	.79	70	.78	26	-	-
Zusammenhänge	3	.66	588	.64	191	.65	70	.72	26	-	-
Kritisches Prüfen	3	.72	591	.74	190	.70	70	.52	26	-	-
Lernerfolg im Studium	10	.88	575	.90	232	.91	113	.90	45	.91	59
Lernerfolg im Lernfeld	4	.69	609	.74	246	.79	121	.78	47	.70	65
Lernerfolg im Anwendungsfeld	6	.86	589	.88	237	.88	117	.87	45	.90	60
Überfachliche Kompetenzen	6	-	-	-	-	-	-	-	-	.84	61
FB-SZ-K Studienzufriedenheit	6	.69	620	.71	246	.64	124	.76	46	.75	66
Studieninhalte	3	.80	629	.81	252	.76	126	.87	47	.75	67
Bewältigung der Studienbelastungen	3	.77	625	.77	247	.74	124	.71	47	.79	66
Corona-Effekt	7	-	-	-	-	.71	56	.79	25	-	-
Beschäftigungsfähigkeit	6	-	-	-	-	-	-	-	-	.84	51
Interne Beschäftigungsfähigkeit	3	-	-	-	-	-	-	-	-	.78	60
Externe Beschäftigungsfähigkeit	3	-	-	-	-	-	-	-	-	.83	54
Karriereerfolg	9	-	-	-	-	-	-	-	-	.92	56
Subjektiver Karriereerfolg	5	-	-	-	-	-	-	-	-	.94	60
Objektiver Karriereerfolg	4	-	-	-	-	-	-	-	-	.88	59

Anmerkung: n (T1–T5) variieren je nach Skala zwischen 585–637 (T1), 188–253 (T2),

70–125 (T3), 26–47 (T4) und 62–67 (T5); α = Cronbach's Alpha.

Die Analyse wurde für jede Skala auf Basis der vollständigen Itemsets zu jedem Messzeitpunkt durchgeführt. Ziel dieser Auswertung war es, die interne Konsistenz der eingesetzten Erhebungsinstrumente auch über den Verlauf der Längsschnittstudie hinweg empirisch abzusichern. Die meisten Skalen erreichen dabei akzeptable bis sehr gute Reliabilitätswerte, was auf eine insgesamt zufriedenstellende Messgenauigkeit der erhobenen Konstrukte hinweist. Besonders die Skalen zum Lernerfolg im Studium, zu den Studieninhalten sowie zu den volitionalen Kompetenzen zeigen über alle Erhebungszeitpunkte hinweg stabile Kennwerte.

Leicht niedrigere Werte bei einzelnen Subskalen, wie dem Selbstverwirklichungsmotiv oder den kognitiven Lernstrategien, lassen sich vorrangig mit der abnehmenden Stichprobengröße in späteren Erhebungswellen erklären. Insgesamt stützen die Ergebnisse die Aussage, dass die verwendeten Skalen über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg eine konsistente und belastbare Erfassung der Zielkonstrukte gewährleisten.

8.4 Deskriptive Ergebnisse

Zur Einordnung der empirischen Befunde und als Grundlage für die anschließenden Hypothesentests werden im Folgenden zentrale deskriptive Kennwerte der erhobenen Studienvariablen über alle Messzeitpunkte hinweg berichtet. Dabei wird zunächst ein Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen der eingesetzten Instrumente gegeben, anschließend werden die bivariaten Zusammenhänge im Ausgangsmesszeitpunkt T1 in Form einer Korrelationsmatrix dargestellt. Diese Analysen dienen einer ersten Einschätzung des Datenmaterials, der Stabilität der Konstrukte über die Zeit sowie potenzieller Zusammenhänge zwischen Prädiktor- und Kriteriumsvariablen.

8.4.1 Deskriptive Kennwerte über die Messzeitpunkte

Tabelle 42 zeigt die deskriptiven Kennwerte (Mittelwerte und Standardabweichungen) der verwendeten Skalen und Subskalen in den Messzeitpunkten T1 bis T5. Es zeigt sich insgesamt eine hohe Stabilität der Skalenmittelwerte über die Erhebungszeitpunkte hinweg, wenngleich bei einzelnen Konstrukten leichte Veränderungen beobachtbar sind.

Insbesondere die Studienmotive bleiben über die Zeit relativ stabil, mit tendenziell leicht sinkenden Werten in T4. Auffällig ist, dass insbesondere das Karrieremotiv einen Rückgang zeigt, während das Lern- und Selbstverwirklichungsmotiv über die Zeit stabil bleiben. Auch die volitionalen Kompetenzen bleiben über die vier Messzeitpunkte hinweg auf vergleichbarem Niveau. Innerhalb der Subskalen zeigt sich dabei, dass die Zielsetzungs- und Handlungsplanungsfähigkeiten tendenziell geringfügig sinken, während die Ressourcenaktivierung konstant bleibt.

Auch beim selbstregulierten Lernen zeigt sich eine weitgehende Stabilität der Mittelwerte, wenngleich ein leichter Rückgang bei der Strategie Organisation erkennbar ist. Die Strategien Zusammenhänge und Kritisches Prüfen bleiben hingegen auf ähnlichem Niveau.

Der subjektiv erlebte Lernerfolg steigt im Zeitverlauf kontinuierlich an, insbesondere im Lern- und Anwendungsfeld. Parallel dazu verbessert sich der Notendurchschnitt moderat über die Erhebungszeitpunkte hinweg. Die Abbruchintention bleibt zunächst stabil, steigt allerdings in T4 deutlich an, was möglicherweise in Zusammenhang damit steht, dass in diesem Messzeitpunkt zahlreiche Studierende bereits eine auffällig lange Studiendauer aufweisen. Die Studienzufriedenheit hingegen bleibt über die Zeit hinweg auf konstant hohem Niveau.

Tabelle 42

Deskriptive Kennwerte (Mittelwert und Standardabweichung) der verwendeten

Instrumente in allen Messzeitpunkten

Instrument	T1 M (SD)	T2 M (SD)	T3 M (SD)	T4 M (SD)	T5 M (SD)
SWW Studienmotive	3.65 (.57)	3.68 (.60)	3.66 (.66)	3.52 (.79)	-
Lernmotiv	4.22 (.74)	4.21 (.78)	4.28 (.88)	4.31 (.84)	-
Karrieremotiv	3.95 (.98)	3.82 (1.03)	3.80 (1.01)	3.52 (1.33)	-
Statusmotiv	2.91 (1.16)	3.00 (1.24)	2.95 (1.31)	2.74 (1.19)	-
Gestaltungsmotiv	3.32 (.99)	3.43 (1.07)	3.39 (1.11)	3.21 (1.19)	-
Selbstverwirklichungsmotiv	3.93 (.85)	3.98 (.87)	3.96 (.93)	3.90 (.91)	-
VOKO Volitionale Kompetenzen	3.49 (.52)	3.50 (.55)	3.49 (.54)	3.38 (.53)	-
Zielsetzung	3.63 (.56)	3.63 (.58)	3.66 (.57)	3.44 (.56)	-
Handlungsplanung	3.70 (.80)	3.66 (.86)	3.57 (.86)	3.56 (.84)	-
Ressourcenaktivierung	3.13 (.58)	3.19 (.54)	3.15 (.60)	3.13 (.62)	-
LIST Kognitive Lernstrategien	3.47 (.65)	3.34 (.57)	3.38 (.61)	3.36 (.60)	-
Organisation	3.54 (1.03)	3.33 (1.08)	3.27 (1.19)	3.12 (1.24)	-
Zusammenhänge	3.71 (.87)	3.64 (.80)	3.80 (.81)	3.76 (.83)	-
Kritisches Prüfen	3.17 (.85)	3.11 (.82)	3.07 (.78)	3.21 (.74)	-
Lernerfolg im Studium	3.70 (.71)	3.84 (.70)	3.93 (.71)	3.92 (.67)	3.84 (.74)
Lernerfolg im Lernfeld	3.89 (.69)	3.97 (.68)	4.06 (.70)	4.09 (.69)	3.99 (.71)
Lernerfolg im Anwendungsfeld	3.58 (.83)	3.75 (.80)	3.83 (.80)	3.81 (.74)	3.70 (.84)
Notendurchschnitt	1.91 (.49)	1.84 (.43)	1.80 (.39)	1.74 (.45)	1.77 (.50)
Abbruchintention	1.64 (1.05)	1.70 (1.05)	1.62 (1.03)	2.26 (1.38)	1.46 (1.00)
Überfachliche Kompetenzen	-	-	-	-	3.77 (.74)
FB-SZ-K Studienzufriedenheit	3.75 (.60)	3.68 (.63)	3.71 (.58)	3.76 (.69)	3.74 (.66)
Studieninhalte	4.19 (.66)	4.11 (.70)	4.22 (.66)	4.21 (.80)	4.18 (.78)
Bewältigung der Studienbelastungen	3.31 (.90)	3.24 (.95)	3.21 (.94)	3.31 (.90)	3.29 (.92)
Corona-Effekt	-	-	2.58 (.85)	2.83 (.82)	-
Beschäftigungsfähigkeit	-	-	-	-	3.70 (.83)
Interne Beschäftigungsfähigkeit	-	-	-	-	3.58 (.96)
Externe Beschäftigungsfähigkeit	-	-	-	-	3.83 (.95)
Karriereerfolg	-	-	-	-	3.36 (.97)
Subjektiver Karriereerfolg	-	-	-	-	3.61 (1.03)
Objektiver Karriereerfolg	-	-	-	-	3.06 (1.23)

Anmerkung: *n* (T1–T5) variieren je nach Skala zwischen 585–637 (T1), 188–253 (T2),

70–125 (T3), 26–47 (T4) und 62–67 (T5)

Die Instrumente, die ausschließlich in T5 erhoben wurden – wie überfachliche Kompetenzen, Beschäftigungsfähigkeit und Karriereerfolg – zeigen insgesamt mittelhohe bis hohe Mittelwerte. Der subjektive Karriereerfolg fällt dabei höher aus als der objektiv erfasste, was ein Hinweis auf unterschiedliche Bewertungsperspektiven sein könnte.

8.4.2 Bivariate Zusammenhänge im Ausgangsmesszeitpunkt (T1)

Tabelle 43 stellt die bivariaten Korrelationen der zentralen Studienvariablen zum ersten Erhebungszeitpunkt dar. Diese Analyse erlaubt erste Einschätzungen zu den erwarteten Zusammenhangsmustern zwischen Prädiktor- und Kriteriumsvariablen und dient als inhaltliche Brücke zur Hypothesenprüfung.

Die Studienmotive korrelieren erwartungsgemäß signifikant positiv mit den volitionalen Kompetenzen, dem selbstregulierten Lernen sowie dem subjektiv erlebten Lernerfolg. Auch die volitionalen Kompetenzen zeigen signifikante Zusammenhänge mit selbstreguliertem Lernen, Kompetenzerwerb und Studienzufriedenheit.

Tabelle 43

Korrelationsmatrix der zentralen Studienvariablen im ersten Messzeitpunkt (T1) (n = 514)

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Studienmotive	-							
2. Volitionale Kompetenzen	.42**	-						
3. Selbstreguliertes Lernen	.26**	.55**	-					
4. Akademische Leistung	n.s.	n.s.	.14**	-				
5. Kompetenzerwerb	.34**	.31**	.36**	n.s.	-			
6. Abbruchintention	-.13**	-.17**	n.s.	-.09*	n.s.	-		
7. Prokrastination	-.09*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	.12**	-	
8. Studienzufriedenheit	n.s.	.17**	.14**	.17**	.24**	-.44**	-.08*	-

Anmerkung: Pearson-Korrelationen; Signifikanzniveaus: $p < .05^*$, $p < .01^{**}$;

Prokrastination operationalisiert als überdurchschnittlich lange Studiendauer (Q4).

Besonders auffällig ist, dass der subjektive Kompetenzerwerb mit den meisten motivationalen und volitionalen Variablen signifikant zusammenhängt, wohingegen der Notendurchschnitt vergleichsweise schwach mit den übrigen Konstrukten korreliert.

Bemerkenswert ist die fehlende Korrelation zwischen der akademischen Leistung in Form der Studiennote und dem subjektiv erlebten Kompetenzerwerb im Lern- und Anwendungsfeld, die somit als getrennte Dimensionen von Studienperformanz zu verstehen sind.

Die Abbruchintention zeigt erwartungsgemäß negative Zusammenhänge zu motivationalen und volitionalen Konstrukten sowie zur Studienzufriedenheit. Die Prokrastination hingegen ist nur schwach negativ mit den Studienmotiven und positiv mit der Abbruchintention assoziiert. Die Studienzufriedenheit weist – wie theoretisch zu erwarten – moderate positive Zusammenhänge mit Motivation, Volition und Lernerfolg auf, gleichzeitig jedoch deutliche negative Zusammenhänge mit Abbruchintention und Prokrastination.

Diese Muster bestätigen zentrale theoretische Annahmen und deuten auf funktionale Zusammenhänge zwischen Motivation, volitionaler Steuerung und Studienperformanz hin. Sie bilden damit eine empirische Grundlage für die im folgenden Abschnitt überprüften Hypothesen.

8.5 Prüfung der Hypothesen

Der theoretische Rahmen der vorliegenden Studie basiert auf einem integrativen Modell von Studienperformanz, das Motivation, Volition und selbstreguliertes Lernen als zentrale Wirkmechanismen individueller Leistungs- und Ausdauerunterschiede in der wissenschaftlichen Weiterbildung konzeptualisiert (Abschnitt 4.2.2). In den folgenden

Abschnitten werden die Hypothesen nacheinander in separaten Teilmodellen getestet und die Ergebnisse berichtet.

8.5.1 Modell 1: Wirkung von Motivation und Volition auf die akademische Leistung

Im ersten Teilmodell wurde untersucht, welche motivationalen, volitionalen und lernstrategischen Merkmale zur Vorhersage der akademischen Leistung beitragen. Als Indikator für Leistung diente dabei der selbstberichtete Notenschnitt, der so transformiert wurde, dass höhere Werte einer besseren Leistung entsprechen. Aufbauend auf theoretischen Annahmen zur Rolle von Motivation, Volition und Selbstregulation im Lernprozess sowie auf bisherigen empirischen Befunden wurden verschiedene Hypothesen geprüft, die im Folgenden näher erläutert werden.

Theoretischer Hintergrund und Hypothesen. Das erste Teilmodell untersucht den direkten und indirekten Einfluss von motivationalen und volitionalen Faktoren auf die akademische Leistung.

Auf Basis des zugrundeliegenden Rahmenmodells wurden insgesamt zehn Hypothesen formuliert. Zunächst wurde angenommen, dass sowohl intrinsische (H1) als auch extrinsische Motivation (H2) positive Prädiktoren der akademischen Leistung in der wissenschaftlichen Weiterbildung darstellen. Zudem wurde angenommen, dass intrinsische Motivation einen stärkeren positiven Einfluss auf die Leistung ausübt als extrinsische Motivation (H3). Aufbauend auf theoretischen Annahmen zur motivationalen Steuerung selbstregulierten Lernverhaltens wurde erwartet, dass intrinsische Motivation (H4) und extrinsische Motivation (H5) positiv mit dem Ausmaß selbstregulierten Lernens assoziiert sind. Daneben wurde postuliert, dass volitionale Kompetenzen, verstanden als strategische Steuerung motivationaler Prozesse, sowohl direkt zur akademischen Leistung beitragen (H6) als auch das selbstregulierte Lernen fördern (H7). Selbstreguliertes Lernen

wiederum wurde als unmittelbarer positiver Prädiktor akademischer Leistung angenommen (H8). Aufbauend auf diesen Annahmen wurde weiterhin hypothesengeleitet geprüft, ob sich indirekte Effekte volitionaler Kompetenzen (H9) und motivationaler Orientierungen (H10) auf akademische Leistung ergeben, vermittelt über selbstreguliertes Lernen.

Analytisches Vorgehen. Zur empirischen Überprüfung der Hypothesen wurde ein zweistufiges analytisches Vorgehen gewählt. Zunächst erfolgte eine hierarchische multiple Regressionsanalyse, in der die akademische Leistung (invertierter Notenschnitt; höhere Werte = bessere Leistung) als Kriterium diente. Die Prädiktoren wurden in fünf Blöcken eingeführt: (1) soziodemografische Merkmale (Alter, Geschlecht, Kinder im Haushalt), (2) studienbezogene Kontextvariablen (Studienform, Abschlussart, Studienphase, Fachbereich), (3) explizite Studienmotive, differenziert nach intrinsischen und extrinsischen Motivationsfacetten, (4) volitionale Kompetenzen sowie (5) kognitive Lernstrategien als Indikatoren selbstregulierten Lernens. Dieses Vorgehen ermöglichte die schrittweise Bestimmung des inkrementellen Beitrags jeder Prädiktorengruppe zur Erklärung der Varianz in der akademischen Leistung.

Im zweiten Analyseschritt wurden separate Mediationsanalysen gemäß Modell 4 von Hayes (2022) durchgeführt, um mögliche indirekte Effekte der motivationalen und volitionalen Prädiktoren auf die akademische Leistung zu identifizieren. Als Mediator wurde jeweils das selbstregulierte Lernen berücksichtigt. Die Analysen wurden ohne Kovariaten durchgeführt, um die zugrundeliegenden Wirkzusammenhänge möglichst theoriegeleitet und unverzerrt abzubilden. Die Indirekten Effekte wurden mit 5.000 Bootstrap-Stichproben geschätzt, wobei die Signifikanz anhand der Konfidenzintervalle (95 %-CI) beurteilt wurde. Entscheidend für die Bestätigung eines vermittelten Effekts war das Ausbleiben von Null innerhalb des jeweiligen Konfidenzintervalls.

Ergänzend wurde eine explorative Längsschnittanalyse durchgeführt, in der die akademische Leistung zum späteren Messzeitpunkt (T2) vorhergesagt wurde. Hierbei wurden die in der Querschnittsanalyse signifikanten soziodemografischen und studienbezogenen Variablen sowie die T1-Skala Organisation als potenziell langfristig wirksamer Prädiktor berücksichtigt.

Ergebnisse der Hauptanalyse. Zur Untersuchung der Hypothesen wurden eine hierarchische Regressionsanalyse und Mediationsanalysen eingesetzt.

Hierarchische Regressionsanalyse. Die hierarchische multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der akademischen Leistung (invertierter Notenschnitt; höhere Werte = bessere Leistung) wurde in fünf Schritten durchgeführt. Die Modelle umfassen sukzessive soziodemografische Prädiktoren, studienbezogene Kontrollvariablen, explizite Studienmotive, volitionale Kompetenzen sowie kognitive Lernstrategien.

Das finale Modell 5 (siehe Tabelle 44) erklärt 14.7 % der Varianz der akademischen Leistung ($R^2 = .147, p < .001$), was im Kontext sozialwissenschaftlicher Bildungsforschung einen kleinen bis mittleren Effekt darstellt (Cohen, 1988).

Von den expliziten Studienmotiven zeigte weder intrinsische Motivation (SWW-Lernmotiv) noch extrinsische Motivation (Karriere-, Status-, Gestaltungsmotiv) einen signifikanten Zusammenhang mit der akademischen Leistung. Insbesondere das Lernmotiv als Proxy für intrinsische Motivation ($\beta = .011, p = .861$) und das Karrieremotiv als stärkster extrinsischer Indikator ($\beta = -.060, p = .314$) blieben ohne Effekt. Auch weitere extrinsisch geprägte Motive (Status, Gestaltung, Selbstverwirklichung) zeigten keine signifikanten Zusammenhänge. Damit werden die Hypothesen H1 und H2, die einen positiven Einfluss von intrinsischer bzw. extrinsischer Motivation auf die akademische Leistung postulieren, nicht bestätigt.

Zudem lässt sich Hypothese H3, die eine stärkere Wirkung intrinsischer gegenüber extrinsischer Motivation annimmt, nicht stützen, da kein signifikanter Prädiktor vorliegt, der eine solche Differenz empirisch rechtfertigen würde.

Die volitionalen Kompetenzen (Zielsetzung, Handlungsplanung, Ressourcenaktivierung) zeigten ebenfalls keinen signifikanten Einfluss auf die akademische Leistung. Der höchste – aber noch nicht signifikante – Effekt fand sich bei der Ressourcenaktivierung ($\beta = -.096, p = .092$). Somit kann Hypothese H6 nicht gestützt werden.

Tabelle 44

Hierarchische multiple lineare Regression zur Vorhersage der akademischen Leistung – finale Schätzung mit allen Prädiktoren ($n = 439$)

Prädiktor	B	SE B	Beta	t	p
Konstante	2.96	0.22		13.25	<.001**
Block 1: Soziodemographie					
Alter bis 30 Jahre	0.07	0.06	0.07	1.18	0.24
Alter ab 41 Jahre	0.02	0.07	0.02	0.29	0.775
Geschlecht	0.01	0.05	0.01	0.20	0.843
Kinder im Haushalt	-0.00	0.06	-0.00	-0.04	0.971
Block 2: Studienkontext					
Studienanfangsphase	0.00	0.05	0.00	-0.01	0.995
Fernstudium	-0.12	0.06	-0.11	-2.07	0.039*
Bachelorstudium	-0.22	0.05	-0.22	-4.17	<.001**
Gesellschafts- und Sozialwissenschaften	0.16	0.07	0.14	2.40	0.017*
Medizin und Gesundheitswissenschaften	0.21	0.08	0.16	2.77	0.006**
Ingenieurwissenschaften	-0.09	0.07	-0.07	-1.26	0.208
Öffentliche Verwaltung	0.06	0.09	0.04	0.67	0.501
Block 3: Studienmotive					
Lernmotiv	0.01	0.04	0.01	0.18	0.861
Karrieremotiv	-0.03	0.03	-0.06	-1.01	0.314
Statusmotiv	-0.01	0.02	-0.03	-0.46	0.649
Gestaltungsmotiv	-0.02	0.03	-0.04	-0.74	0.462
Selbstverwirklichungsmotiv	0.00	0.04	0.00	0.01	0.989
Block 4: Volitionale Kompetenzen					
Zielsetzung	0.04	0.06	0.05	0.72	0.47
Handlungsplanung	0.01	0.04	0.02	0.34	0.733

Prädiktor	B	SE B	Beta	t	p
Ressourcenaktivierung	-0.08	0.05	-0.10	-1.69	0.092
Block 5: Selbstreguliertes Lernen					
Organisation	0.07	0.02	0.15	2.98	0.003**
Zusammenhänge	0.02	0.03	0.03	0.56	0.58
Kritisches Prüfen	0.02	0.03	0.03	0.46	0.645

Anmerkung: Akademische Leistung = rekodierte Note; höhere Werte entsprechen einer besseren Leistung. Referenzkategorien: Alter 31–40 Jahre; Fachbereich Wirtschaft/Recht; Präsenzstudium; Masterabschluss; Fortgeschrittene Studienphase. *B* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; *SE B* = Standardfehler; *Beta* = standardisierter Koeffizient; * $p < .05$; ** $p < .01$.

Ein signifikanter positiver Prädiktor ist die kognitive Lernstrategie Organisation ($\beta = .148, p = .003$), was Hypothese H8 bestätigt, die selbstreguliertes Lernen als förderlich für akademische Leistung annimmt. Die übrigen Lernstrategien (Zusammenhänge, Kritisches Prüfen) bleiben ohne Effekt.

Von den Kontrollvariablen zeigten sich erwartungsgemäß mehrere signifikante Effekte: Studierende im Fernstudium weisen eine signifikant geringere Leistung auf ($\beta = -.105, p = .039$). Bachelorstudierende zeigen schlechtere Leistungen im Vergleich zu Masterstudierenden ($\beta = -.218, p < .001$). Die Fachbereiche Sozialwissenschaften ($\beta = .139, p = .017$) und Medizin/Gesundheitswissenschaften ($\beta = .158, p = .006$) weisen gegenüber der Referenzgruppe (Wirtschaft/Recht) höhere Durchschnittsnoten auf. Diese Unterschiede belegen die Relevanz kontextueller Faktoren bei der Leistungsbewertung im weiterbildenden Studium.

Mediationsanalysen. Zur Prüfung der Hypothesen H4, H5, H7, H9 und H10 wurden mehrere Mediationsanalysen (Modell 4 nach Hayes, 2022) durchgeführt. Dabei wurde getestet, ob der Einfluss motivationaler (intrinsischer und extrinsischer) sowie volitionaler Variablen auf die akademische Leistung über selbstreguliertes Lernen (SRL)

vermittelt wird. Für jede Skala wurde eine separate Analyse durchgeführt und die indirekten Effekte wurden mit 5.000 Bootstrap-Stichproben geschätzt.

Die Ergebnisse zeigen, dass intrinsischen Motive (Lern- und Selbstverwirklichungsmotiv) signifikant positive indirekte Effekte auf die akademische Leistung entfalten, vermittelt durch selbstreguliertes Lernen (Tabelle 45).

Auch das Gestaltungsmotiv, das sowohl intrinsische als auch extrinsische Anteile trägt, zeigte eine signifikante Mediation. Im Gegensatz dazu blieben die indirekten Effekte des Karriere- und Statusmotivs schwach oder grenzwertig, bei gleichzeitig signifikanten negativen direkten Effekten, was auf mögliche Zielkonflikte hindeutet.

Tabelle 45

*Zusammengefasste Ergebnisse der Mediationsanalysen für die akademische Leistung
(n=439)*

Skala	a-Pfad (X→M)	b-Pfad (M→Y)	Direkter Effekt (X→Y)	Indirekter Effekt (X→M→Y)	H4/H5/ H7	H9/H10
Lernmotiv	.239**	.093**	n.s.	.022 [.005, .045]	✓ (H4)	✓ (H10)
Karrieremotiv	n.s.	.108**	-.061**	.001[-.005,.008]	✗ (H5)	✗
Statusmotiv	.052*	.114**	-.041*	.006 [.000, .015]	✓ (H5)	✓ (H10)
Gestaltungsmotiv	.141**	.122**	n.s.	.017 [.006, .033]	✓ (H5)	✓ (H10)
Selbstverwirklichungsmotiv	.209**	.115**	n.s.	.024 [.009, .043]	✓ (H4)	✓ (H10)
Zielsetzung	.600**	.124**	n.s.	.075 [.027, .125]	✓ (H7)	✓ (H9)
Handlungsplanung	.386**	.125**	n.s.	.048 [.020, .077]	✓ (H7)	✓ (H9)
Ressourcenaktivierung	.446**	.146**	-.125**	.065 [.030, .104]	✓ (H7)	✓ (H9)

Anmerkung: a-Pfad: Effekt von X (Motiv/Volition) auf SRL; b-Pfad: Effekt von SRL auf Leistung; Direkter Effekt: X auf Leistung, kontrolliert für SRL; Indirekter Effekt:

Bootstrapping mit 95 %-CI; Signifikanz: * $p < .05$, ** $p < .01$

Alle drei Subskalen der volitionalen Kompetenzen (Zielsetzung, Handlungsplanung, Ressourcenaktivierung) zeigten ebenfalls signifikante indirekte Effekte über SRL. Insbesondere Zielsetzung wies den stärksten indirekten Effekt auf. Bei der Ressourcenaktivierung fiel ein signifikanter negativer direkter Effekt auf, der auf ein komplexeres Wirkprofil hindeutet.

Diese Befunde stützen Hypothesen H4, H5, H7, H9 und H10 in weiten Teilen. Während H4 (intrinsische Motivation → SRL) und H7 (Volition → SRL) durchweg bestätigt wurden, gilt dies für H5 (extrinsische Motivation → SRL) nur eingeschränkt. Die Annahme einer vermittelten Wirkung auf akademische Leistung (H9, H10) fand für die meisten Skalen empirische Unterstützung.

Zusätzliche Längsschnittanalyse. Zur explorativen Prüfung möglicher zeitlicher Effekte wurde ein Regressionsmodell geschätzt, bei dem der invertierte Notenschnitt zum Messzeitpunkt T2 (ein Jahr später) als abhängige Variable diente. Als Prädiktoren wurden die signifikanten soziodemografischen und studienbezogenen Kontrollvariablen aus der Querschnittsanalyse (Modell 1: Fernstudium, Abschlussart, Fachbereich) sowie ergänzend die T1-Skala Kognitive Lernstrategien – Organisation berücksichtigt, da sie in der Hauptanalyse signifikant war.

Das Regressionsmodell, das ausschließlich Kontrollvariablen berücksichtigte (Modell 1), erklärte 9 % der Varianz in der späteren Studienleistung ($R^2 = .090$, $p < .001$). Als signifikante Prädiktoren erwies sich zunächst der angestrebte Abschluss: Studierende mit einem Bachelorabschluss zeigten im Vergleich zu Masterstudierenden signifikant geringere Leistungen ($\beta = -.276$, $p < .001$). Darüber hinaus erzielten Studierende aus dem Fachbereich Sozialwissenschaften im Vergleich zur Referenzgruppe der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften höhere Leistungswerte ($\beta = .205$, $p = .004$). Ein ähnlicher positiver

Zusammenhang zeigte sich auch für den Fachbereich Medizin und Gesundheitswissenschaften ($\beta = .167, p = .028$).

Die Aufnahme der Lernstrategie Organisation in Modell 2 führte nicht zu einer signifikanten Verbesserung des Modells ($\Delta R^2 = .000, p = .948$). Der Effekt war vernachlässigbar ($\beta = .004$).

Zusammenfassung der Befunde. Die Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse zeigten, dass weder intrinsische noch extrinsische Motivation signifikant mit der akademischen Leistung im weiterbildenden Studium assoziiert waren. Abbildung 24 zeigt die bestätigten Wirkpfade des Modells und die Ergebnisse der Hypothesenprüfung sind in Tabelle 46 zusammengefasst.

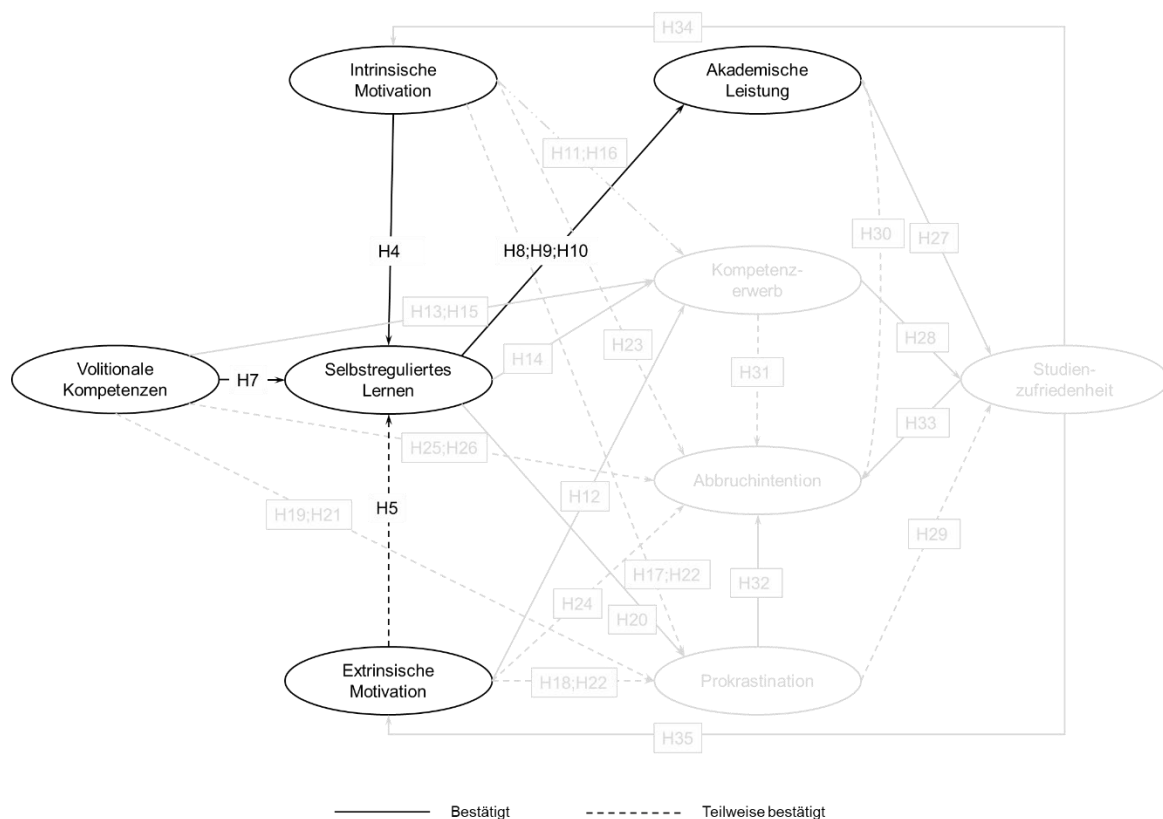


Abbildung 24

Bestätigte Wirkpfade des Forschungsmodells 1 zur Wirkung von Motivation und Volition auf die akademische Leistung

Tabelle 46*Ergebnisse der Hypothesenprüfung zu Forschungsmodell 1*

Hypothese	Inhalt	Ergebnis
H1	Intrinsische Motivation ist ein positiver Prädiktor der akademischen Leistung in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung.	X Nicht bestätigt
H2	Extrinsische Motivation ist ein positiver Prädiktor der akademischen Leistung in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung.	X Nicht bestätigt
H3	Intrinsische Motivation ist ein stärkerer positiver Prädiktor der akademischen Leistung als extrinsische Motivation in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung.	X Nicht bestätigt
H4	Intrinsische Motivation ist ein positiver Prädiktor des selbstregulierten Lernens in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung	✓ Bestätigt
H5	Extrinsische Motivation ist ein positiver Prädiktor des selbstregulierten Lernens in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung	~ Teilweise bestätigt
H6	Volitionale Kompetenzen sind ein positiver Prädiktor der akademischen Leistung in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung.	X Nicht bestätigt
H7	Volitionale Kompetenzen sind ein positiver Prädiktor des selbstregulierten Lernens in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung.	✓ Bestätigt
H8	Selbstreguliertes Lernen ist ein positiver Prädiktor der akademischen Leistung in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung.	✓ Bestätigt
H9	Der Einfluss volitionaler Kompetenzen auf die akademische Leistung wird durch selbstreguliertes Lernen vermittelt.	✓ Bestätigt
H10	Der Einfluss der Motivation auf die akademische Leistung wird durch selbstreguliertes Lernen vermittelt.	~ Teilweise bestätigt

Auch volitionale Kompetenzen konnten die Leistung nicht direkt vorhersagen. Stattdessen erwies sich ausschließlich die kognitive Lernstrategie Organisation als signifikanter positiver Prädiktor der Leistung, während andere Lernstrategien ohne Effekt blieben. Diese Befunde widersprechen den Annahmen der Hypothesen H1 bis H3 sowie H6, die direkte Leistungswirkungen motivationaler und volitionaler Merkmale postulierten, stützen jedoch Hypothese H8 hinsichtlich der Relevanz selbstregulierten Lernens.

Die ergänzenden Mediationsanalysen ergaben ein differenziertes Bild: Intrinsische Motive – insbesondere das Lern- und das Selbstverwirklichungsmotiv – sowie das Gestaltungsmotiv entfalten signifikante positive indirekte Effekte auf die Leistung über selbstreguliertes Lernen. Auch volitionale Kompetenzen wie Zielsetzung, Handlungsplanung und Ressourcenaktivierung zeigten konsistente indirekte Wirkungen

über selbstreguliertes Lernen. Im Gegensatz dazu wiesen extrinsische Motive wie das Karriere- und Statusmotiv keine oder sogar negative direkte Effekte auf, während ihre indirekten Effekte schwach oder grenzwertig ausfielen. Damit werden die Hypothesen H4, H7, H9 und H10 weitgehend bestätigt. Hypothese H5, die einen positiven Einfluss extrinsischer Motivation auf selbstreguliertes Lernen annimmt, konnte nur eingeschränkt gestützt werden.

Die explorative Längsschnittanalyse bestätigte zudem die Relevanz kontextueller Faktoren wie Studienform, Abschlussart und Fachbereich für die spätere Leistung ein Jahr nach dem Erstkontakt. Die kurzfristig signifikante Lernstrategie Organisation zeigte dabei keine langfristige Vorhersagekraft mehr. Insgesamt sprechen die Befunde für die zentrale Rolle selbstregulativer Lernprozesse als vermittelnde Mechanismen zwischen Motivation, Volition und Leistung – ihre Wirkung ist jedoch offenbar zeitlich begrenzt und abhängig von der konkreten Lernsituation.

8.5.2 Modell 2: Wirkung von Motivation und Volition auf den Kompetenzerwerb im Lern- und Anwendungsfeld

Während das erste Teilmodell den Einfluss motivationaler und volitionaler Faktoren auf die objektive akademische Leistung fokussierte, widmet sich das zweite Teilmodell dem subjektiven Kompetenzerleben im Studium. Dieses Konzept umfasst sowohl den wahrgenommenen Wissenszuwachs im Lernfeld als auch den praktischen Kompetenztransfer in berufliche Anwendungssituationen. Der Kompetenzerwerb stellt somit eine zentrale Zielgröße wissenschaftlicher Weiterbildung dar und bildet eine wesentliche Voraussetzung für den beruflichen Nutzen des Studiums.

Theoretischer Hintergrund und Hypothesen. Der subjektiv wahrgenommene Kompetenzerwerb im Studium – verstanden als individueller Lernzuwachs und die Entwicklung anwendungsbezogener Fähigkeiten – gilt als zentrales Ergebnis akademischer Weiterbildungsprozesse. Das theoretische Model zur Selbstbestimmung (Ryan & Deci, 2000a) betont hierbei die Bedeutung motivationaler Qualität: Besonders intrinsisch motivierte Lernende, die sich etwa durch ein ausgeprägtes Lerninteresse (Lernmotiv) oder das Streben nach persönlicher Entfaltung (Selbstverwirklichungsmotiv) auszeichnen, erleben ihr Studium als besonders kompetenzförderlich (H11). Auch extrinsisch motivierte Studierende – etwa mit Karriere- oder Statusorientierung – können unter bestimmten Bedingungen positive Wirkungen erfahren, insbesondere wenn ihre Motive internalisiert und selbstbestimmt reguliert sind (H12).

Neben motivationalen Einflüssen gelten volitionale Kompetenzen – wie Zielsetzungsfähigkeit, Handlungsplanung und Ressourcenaktivierung – als entscheidende Voraussetzung für die Umsetzung von Lernabsichten in effektive Lernhandlungen. Im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung unterstützen sie die Anwendung theoretischen Wissens im beruflichen Handlungsfeld und gelten daher als relevante Prädiktoren für den wahrgenommenen Kompetenzerwerb (H13).

Zentrale Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang dem selbstregulierten Lernen zu. Es steuert Lernprozesse aktiv, fördert tiefere Verarbeitung und unterstützt den Transfer. Entsprechend wird ein positiver Einfluss selbstregulativer Lernstrategien auf das Kompetenzerleben erwartet (H14). Zudem wird angenommen, dass selbstreguliertes Lernen als vermittelnder Mechanismus wirkt: Sowohl der Einfluss volitionaler Kompetenzen (H15) als auch der Motivation (H16) auf den Kompetenzerwerb soll durch selbstreguliertes Lernen zumindest teilweise vermittelt sein.

Analytisches Vorgehen. Analog zum ersten Teilmodell wurde ein zweistufiges analytisches Vorgehen gewählt. Zunächst wurde eine hierarchische multiple Regressionsanalyse durchgeführt, bei der die abhängige Variable das subjektive Kompetenzerleben im Studium (T1-Skala Lernerfolg im Studium) war. Die Prädiktoren wurden schrittweise in fünf Blöcken eingeführt: (1) soziodemografische Merkmale (Alter, Geschlecht, Kinder im Haushalt), (2) studienbezogene Kontextmerkmale (Studienform, Abschlussart, Studienphase, Fachbereich), (3) differenzierte Studienmotive, (4) volitionale Kompetenzen (Zielsetzung, Handlungsplanung, Ressourcenaktivierung) sowie (5) kognitive Lernstrategien als Indikatoren selbstregulierten Lernens.

Zur Prüfung der vermittelnden Effekte von selbstreguliertem Lernen auf die Beziehung zwischen Motivation/Volition und Kompetenzerwerb wurden zudem Mediationsanalysen nach dem Verfahren von Hayes (2022, Modell 4) durchgeführt. Die Berechnung erfolgte jeweils für einzelne Skalen mit 5.000 Bootstrap-Stichproben. Die Signifikanz der indirekten Effekte wurde anhand der Konfidenzintervalle (95 %-CI) beurteilt.

Ergänzend wurden zwei Regressionsmodelle mit späteren Messzeitpunkten (T2 und T3) als abhängige Variablen geschätzt, um die zeitliche Stabilität der Effekte zu untersuchen. Das Prädiktorenset entsprach demjenigen der Querschnittsanalyse. Dieses Vorgehen erlaubt Rückschlüsse auf die langfristige Wirkung motivationaler und volitionaler Ressourcen auf den Kompetenzerwerb im Studienverlauf.

Ergebnisse der Hauptanalyse. Zur Untersuchung der Hypothesen wurden eine hierarchische Regressionsanalyse und Mediationsanalysen eingesetzt.

Hierarchische Regressionsanalyse. Zur Untersuchung der Prädiktoren des selbst eingeschätzten Kompetenzerwerbs im Lern- und Anwendungsfeld wurde eine hierarchische multiple Regressionsanalyse durchgeführt (Tabelle 47). Die abhängige

Variable war der T1-Skalenwert Lernerfolg im Studium. Die Modelle wurden in fünf Stufen geschätzt, beginnend mit soziodemografischen Prädiktoren, gefolgt von studienbezogenen Kontrollvariablen, Studienmotiven, volitionalen Kompetenzen sowie kognitiven Lernstrategien.

Das finale Modell 5 erklärte 39.4 % der Varianz des Kompetenzerwerbs ($R^2 = .394, p < .001$), was als großer Effekt zu werten ist (Cohen, 1988). Die erklärbare Varianz stieg insbesondere nach Aufnahme motivationaler ($\Delta R^2 = .224$) und volitionaler ($\Delta R^2 = .036$) Prädiktoren deutlich an.

Von den expliziten Studienmotiven zeigten insbesondere das Lernmotiv ($\beta = .255, p < .001$) und das Gestaltungsmotiv ($\beta = .220, p < .001$) signifikante positive Zusammenhänge mit dem Kompetenzerleben. Diese beiden Motive stehen für intrinsische bzw. integriert regulierte motivationale Anteile und stützen die Hypothese, dass selbstbestimmte Motivation mit höherem Lernerfolg einhergeht. Dagegen blieben die extrinsischen Motive Karriere- und Statusmotiv, aber auch das integriert regulierte Selbstverwirklichungsmotiv ohne signifikanten Effekt.

Auch zwei der drei volitionalen Kompetenzen zeigten signifikante Prädiktoren des Kompetenzerlebens: Handlungsplanung ($\beta = .101, p = .049$) und Ressourcenaktivierung ($\beta = .072, p = .106$) – Letztere jedoch mit einem Grenzwert. Zielsetzung zeigte hingegen keinen signifikanten Effekt ($\beta = -.044, p = .417$), was im Kontrast zur ersten Teilanalyse steht.

Tabelle 47

Hierarchische multiple lineare Regression zur Vorhersage des Kompetenzerwerbs – finale Schätzung mit allen Prädiktoren (n = 498)

Prädiktor	B	SE B	Beta	t	p
Konstante	0.63	0.25		2.50	0.013*
Block 1: Soziodemographie					
Alter bis 30 Jahre	-0.01	0.07	-0.00	-0.07	0.944
Alter ab 41 Jahre	0.17	0.08	0.10	2.18	0.03*
Geschlecht	0.29	0.06	0.20	4.89	<,001**
Kinder im Haushalt	0.07	0.07	0.04	0.95	0.342
Block 2: Studienkontext					
Studienanfangsphase	-0.23	0.05	-0.16	-4.22	<,001**
Fernstudium	-0.15	0.07	-0.09	-2.27	0.024
Bachelorstudium	0.11	0.06	0.07	1.75	0.08
Gesellschafts- und Sozialwissenschaften	0.07	0.08	0.04	0.96	0.336
Medizin und Gesundheitswissenschaften	0.14	0.09	0.07	1.61	0.109
Ingenieurwissenschaften	-0.22	0.08	-0.11	-2.71	0.007**
Öffentliche Verwaltung	0.26	0.10	0.11	2.58	0.01*
Block 3: Studienmotive					
Lernmotiv	0.25	0.05	0.26	5.33	<,001**
Karrieremotiv	0.01	0.03	0.02	0.43	0.67
Statusmotiv	0.02	0.03	0.03	0.80	0.425
Gestaltungsmotiv	0.16	0.03	0.22	5.24	<,001**
Selbstverwirklichungsmotiv	0.00	0.04	0.00	-0.00	0.999
Block 4: Volitionale Kompetenzen					
Zielsetzung	-0.06	0.07	-0.04	-0.81	0.417
Handlungsplanung	0.09	0.05	0.10	1.98	0.049*
Ressourcenaktivierung	0.09	0.06	0.07	1.62	0.106
Block 5: Selbstreguliertes Lernen					
Organisation	0.06	0.03	0.09	2.34	0.02*
Zusammenhänge	0.10	0.03	0.12	2.83	0.005**
Kritisches Prüfen	0.09	0.04	0.10	2.44	0.015*

Anmerkung: Kompetenzerwerb = Skala Lernerfolg im Studium. Referenzkategorien: Alter

31–40 Jahre; Fachbereich Wirtschaft/Recht; Präsenzstudium; Masterabschluss;

Fortgeschrittene Studienphase. *B* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; *SE B* =

Standardfehler; *Beta* = standardisierter Koeffizient; * $p < .05$; ** $p < .01$.

Die kognitiven Lernstrategien Organisation ($\beta = .091$, $p = .020$), Zusammenhänge ($\beta = .120$, $p = .005$) und Kritisches Prüfen ($\beta = .103$, $p = .015$) waren sämtlich signifikant

mit dem Kompetenzerwerb assoziiert. Dies unterstreicht die zentrale Rolle metakognitiver Strategien im Studienkontext und stützt die Hypothese zum Beitrag selbstregulierten Lernens.

Auch mehrere Kontrollvariablen zeigten signifikante Effekte: Ältere Studierende (ab 41 Jahre) berichteten höhere Kompetenzerlebnisse ($\beta = .096, p = .030$), ebenso Männer ($\beta = .203, p < .001$). Negativ wirkte sich dagegen der Studienbeginn (Anfangsphase; $\beta = -.156, p < .001$), ein Fernstudium ($\beta = -.091, p = .024$) sowie das Studium im ingenieurwissenschaftlichen Fachbereich aus ($\beta = -.113, p = .007$). Der Fachbereich öffentliche Verwaltung zeigte hingegen positive Effekte ($\beta = .114, p = .010$).

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse die Bedeutung intrinsischer Motivation, volitionaler Selbstregulation und kognitiver Strategien für den wahrgenommenen Kompetenzerwerb im weiterbildenden Studium.

Mediationsanalysen. Zur Prüfung der Hypothesen H15 und H16 wurden erneut Mediationsanalysen nach Modell 4 von Hayes (2022) durchgeführt. Ziel war es zu untersuchen, ob sich der Einfluss motivationaler (intrinsischer und extrinsischer) sowie volitionaler Merkmale auf das subjektive Kompetenzerleben im Studium durch selbstreguliertes Lernen (SRL) vermittelt. Für jede Skala wurde eine separate Analyse gerechnet, wobei die indirekten Effekte auf Basis von 5.000 Bootstrap-Stichproben mit 95 %-Konfidenzintervallen geschätzt wurden.

Die Ergebnisse zeigen ein klares Muster zugunsten der volitionalen Variablen (Tabelle 48). Alle drei Subskalen (Zielsetzung, Handlungsplanung, Ressourcenaktivierung) weisen signifikante indirekte Effekte auf das Kompetenzerleben auf, vermittelt über SRL. Besonders hervorzuheben ist die Skala Zielsetzung, die mit $\beta = .184$ [95 %-CI: .115, .255] den stärksten indirekten Effekt aufwies, gefolgt von Ressourcenaktivierung ($\beta = .151$ [CI: .099, .208]) und Handlungsplanung ($\beta = .125$

[*CI*: .082, .173]). Diese Befunde stützen Hypothese H15, die eine vermittelnde Wirkung volitionaler Kompetenzen auf den Kompetenzerwerb über SRL annimmt.

Auch für motivationale Prädiktoren ergaben sich teils signifikante indirekte Effekte. Intrinsisch motivierte Studierende berichteten bei höheren Ausprägungen des Lernmotivs ein signifikant höheres subjektives Kompetenzerleben (indirekter Effekt: $\beta = .070$ [*CI*: .040, .105]), ebenso bei hohem Gestaltungsmotiv ($\beta = .048$ [*CI*: .026, .072]) sowie bei stark ausgeprägtem Selbstverwirklichungsmotiv ($\beta = .068$ [*CI*: .040, .101]). Diese Ergebnisse sprechen für die Relevanz intrinsischer Motive und stützen Hypothese H16 in weiten Teilen.

Tabelle 48

Zusammengefasste Ergebnisse der Mediationsanalysen für den Kompetenzerwerb (n = 498)

Skala	a-Pfad (X→M)	b-Pfad (M→Y)	Direkter Effekt (X→Y)	Indirekter Effekt (X→M→Y)	H9/H10
Lernmotiv	.229**	.303**	.306**	.070 [.040, .105]	✓ H16
Karrieremotiv	n.s.	.394**	n.s.	.003 [−.018, .025]	✗
Statusmotiv	.046*	.394**	n.s.	.018 [−.001, .039]	✗
Gestaltungsmotiv	.145**	.329**	.202**	.048 [.026, .072]	✓ H16
Selbstverwirklichungsmotiv	.205**	.332**	.181**	.068 [.040, .101]	✓ H16
Zielsetzung	.572**	.321**	.164**	.184 [.115, .255]	✓ H15
Handlungsplanung	.371**	.338**	.092*	.125 [.082, .173]	✓ H15
Ressourcenaktivierung	.433**	.347**	.124*	.151 [.099, .208]	✓ H15

Anmerkung: a-Pfad: Effekt von X (Motiv/Volition) auf SRL; b-Pfad: Effekt von SRL auf

Kompetenzerwerb; Direkter Effekt: X auf Kompetenzerwerb, kontrolliert für SRL;

Indirekter Effekt: Bootstrapping mit 95 %-CI; Signifikanz: * $p < .05$, ** $p < .01$

Im Gegensatz dazu blieben die extrinsisch geprägten Motive, insbesondere das Karrieremotiv, ohne signifikanten indirekten Effekt auf das Kompetenzerleben. Das Statusmotiv zeigte lediglich einen grenzwertigen indirekten Effekt ($\beta = .018$ [$CI: -.001, .039$]), der nicht robust abgesichert werden kann. Damit ergibt sich ein konsistentes Bild: Während intrinsische Motive über SRL zur subjektiven Kompetenzentwicklung beitragen, ist dies für extrinsische Motive nicht in gleichem Maße nachweisbar.

Zusätzliche Längsschnittanalyse. Zur Untersuchung der zeitlichen Stabilität des subjektiven Kompetenzerlebens wurden zwei Regressionsmodelle mit den Messzeitpunkten T2 (ein Jahr nach Baseline) und T3 (zwei Jahre nach Baseline) als abhängige Variablen geschätzt. Die Prädiktoren wurden identisch zur Querschnittsanalyse in fünf Blöcken eingeführt: soziodemografische Merkmale, studienbezogene Kontextvariablen, Studienmotive, volitionale Kompetenzen und selbstregulierte Lernstrategien.

Für T2 erklärte das finale Modell 32.9 % der Varianz des Kompetenzerlebens ($R^2 = .329, p < .001$). Signifikante Prädiktoren waren das Lernmotiv ($\beta = .244, p < .001$), das Gestaltungsmotiv ($\beta = .296, p < .001$) sowie die Lernstrategien Zusammenhänge ($\beta = .127, p = .046$) und Kritisches Prüfen ($\beta = .060, p = .342, n.s.$). Auch Handlungsplanung zeigte noch einen prädiktiven Einfluss ($\beta = -.010, p = .882, n.s.$), wenngleich dieser schwächer ausfiel als im Querschnitt.

Zum zweiten längsschnittlichen Messzeitpunkt (T3), also zwei Jahre nach Baseline, zeigte sich ein ähnliches, wenngleich leicht abgeschwächtes Muster. Das Modell erklärte 29.2 % der Varianz ($R^2 = .292, p < .001$). Sowohl das Lernmotiv ($\beta = .272, p = .007$) als auch das Gestaltungsmotiv ($\beta = .198, p = .035$) blieben signifikant. Handlungsplanung erzielte erneut einen grenzwertigen Effekt ($\beta = .182, p = .065$). Die

Lernstrategien verloren dagegen ihre Vorhersagekraft: Organisation, Zusammenhänge und Kritisches Prüfen blieben im Modell 5 ohne signifikanten Einfluss.

Insgesamt bestätigen die Befunde die zeitliche Robustheit intrinsischer Motivfaktoren als stabile Prädiktoren des subjektiven Kompetenzerlebens über zwei Jahre. Demgegenüber nehmen die Effekte strategischer und volitionaler Variablen im Zeitverlauf ab, was auf eine situativere Wirksamkeit dieser Ressourcen hindeutet. Die Ergebnisse unterstreichen damit die Bedeutung langfristiger Zielorientierung und inhaltlicher Passung für nachhaltige Kompetenzentwicklung im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung.

Zusammenfassung der Befunde. Die Ergebnisse des zweiten Teilmodells zeigten, dass insbesondere stark internal regulierte Motivationen, wie das Lernmotiv (klassisch intrinsisch) und das Gestaltungsmotiv (identifiziert reguliert mit sowohl intrinsischen als auch extrinsischen Anteilen), einen stabilen und signifikanten Einfluss auf das subjektive Kompetenzerleben im weiterbildenden Studium entfalteten. Beide Skalen erwiesen sich in allen Modellschritten sowie über die längsschnittlichen Zeitpunkte T2 und T3 hinweg als robuste Prädiktoren. Diese Befunde stützten Hypothese H11 eindeutig. Das Selbstverwirklichungsmotiv, das eine integrierte Regulation im Sinne der Selbstbestimmungstheorie widerspiegelt, zeigte keinen signifikanten Einfluss. Auch die klassisch extrinsisch ausgerichteten Karriere- und Statusmotive, die tendenziell externaler reguliert sind, blieben ohne Wirkung. Abbildung 25 veranschaulicht die bestätigten Pfade und Tabelle 49 enthält die Übersicht der Ergebnisse aus der Hypothesenprüfung.



Abbildung 25

Bestätigte Wirkpfade des Forschungsmodells 2 zur Wirkung von Motivation und Volition auf den Kompetenzerwerb

Tabelle 49

Ergebnisse der Hypothesenprüfung zu Forschungsmodell 2

Hypothese	Inhalt	Ergebnis
H11	Intrinsische Motivation ist ein positiver Prädiktor des Kompetenzerwerbs im Lern- und Anwendungsfeld.	✓ Bestätigt
H12	Extrinsische Motivation ist ein positiver Prädiktor des Kompetenzerwerbs im Lern- und Anwendungsfeld.	~ Teilweise bestätigt
H13	Volitionale Kompetenzen sind ein positiver Prädiktor des Kompetenzerwerbs im Lern- und Anwendungsfeld.	~ Teilweise bestätigt
H14	Selbstreguliertes Lernen ist ein positiver Prädiktor des Kompetenzerwerbs im Lern- und Anwendungsfeld.	✓ Bestätigt
H15	Der Einfluss volitionaler Kompetenzen auf den Kompetenzerwerb wird durch selbstreguliertes Lernen vermittelt.	~ Teilweise bestätigt
H16	Der Einfluss der Motivation auf den Kompetenzerwerb wird durch selbstreguliertes Lernen vermittelt.	✓ Bestätigt

Insgesamt ließ sich Hypothese H12 nur teilweise bestätigen: Lediglich das Gestaltungsmotiv als intermediär positioniertes Motiv zeigte konsistente Effekte, während stärker fremdbestimmte Anreize keine prädiktive Relevanz für das Kompetenzerleben aufwiesen.

Bei den volitionalen Kompetenzen bestätigte sich Hypothese H13 ebenfalls nur eingeschränkt: Die Skala Handlungsplanung war signifikant mit dem Kompetenzerleben assoziiert, während Zielsetzung und Ressourcenaktivierung unter Kontrolle der übrigen Variablen keine signifikanten Effekte zeigten.

Im Bereich kognitiver Lernstrategien zeigten sich alle drei Subskalen – Organisation, Zusammenhänge und Kritisches Prüfen – im Querschnitt als signifikante Prädiktoren des Kompetenzerlebens. Zu T2 war insbesondere die Strategie Zusammenhänge weiterhin signifikant. Dies bestätigte Hypothese H14, dass selbstreguliertes Lernen den Kompetenzerwerb fördert.

Die Mediationsanalysen wiesen zudem auf teilweise indirekte Effekte über selbstreguliertes Lernen (SRL) hin. Für das Lern- und Gestaltungsmotiv ließen sich signifikante Mediationseffekte feststellen, wodurch Hypothese H16 gestützt wurde. Für die volitionalen Skalen zeigte lediglich Handlungsplanung einen signifikanten indirekten Effekt über SRL. Zielsetzung und Ressourcenaktivierung blieben ohne Mediation. Hypothese H15 wurde somit nur teilweise unterstützt.

Zusammenfassend zeigte sich, dass insbesondere intrinsische und stark internalisierte Motivationen sowie selbstreguliertes Lernverhalten zentrale Prädiktoren für das subjektiv erlebte Kompetenzwachstum in der wissenschaftlichen Weiterbildung darstellten. Extrinsische Motive mit geringer Selbstbestimmung sowie bestimmte volitionale Aspekte trugen demgegenüber nur begrenzt zur Erklärung bei. Die Befunde

unterstrichen die Relevanz motivationaler Qualität und selbstregulativer Prozesse für nachhaltige Lernerfahrungen.

8.5.3 Modell 3: Wirkung von Motivation und Volition auf die akademische Prokrastination.

Ein zentrales Element erfolgreicher wissenschaftlicher Weiterbildung ist das selbstregulierte Lernverhalten. In diesem Zusammenhang stellt akademische Prokrastination – das wiederholte Aufschieben studienbezogener Aufgaben trotz intendierten Ziels – ein wesentliches Hindernis dar. Während die bisherigen Modelle die akademische Leistung und den Kompetenzerwerb adressierten, widmet sich das dritte Teilmodell der Frage, wie motivationale und volitionale Merkmale das Risiko prokrastinativen Verhaltens beeinflussen. Ziel ist es, Faktoren zu identifizieren, die einer Studienverzögerung entgegenwirken können.

Theoretischer Hintergrund und Hypothesen. Aus motivationspsychologischer Perspektive gilt eine hohe intrinsische Motivation als protektiver Faktor gegenüber Prokrastination. Lernende, die aus persönlichem Interesse und Freude am Lernen handeln, verfolgen ihre Ziele mit höherer Beharrlichkeit und geringerer Aufschiebetendenz (Ryan & Deci, 2000a; Wolters, 2003). Entsprechend wird angenommen, dass intrinsische Motivation negativ mit Prokrastination assoziiert ist (H17).

Die Rolle extrinsischer Motivation ist hingegen ambivalenter. Während stark kontrollierte extrinsische Ziele – wie Status oder externe Anerkennung – eher dysfunktionale Effekte aufweisen, könnten stärker internalisierte extrinsische Motive – wie Selbstverwirklichung oder Gestaltungsmotivation – auch mit geringerem Aufschiebeverhalten einhergehen (Ryan & Deci, 2000a). Vor diesem Hintergrund wird

geprüft, ob extrinsische Motivation ebenfalls negativ mit akademischer Prokrastination zusammenhängt (H18).

Ergänzend verweist das Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) auf die zentrale Bedeutung volitionaler Steuerung in der Umsetzung von Lernzielen. Zielsetzungsfähigkeit, Handlungsplanung und Ressourcenaktivierung ermöglichen eine konsequente Zielverfolgung trotz Ablenkungen oder Widerständen. Entsprechend wird erwartet, dass volitionale Kompetenzen negativ mit Prokrastination assoziiert sind (H19).

Darüber hinaus gilt selbstreguliertes Lernen (SRL) – etwa im Sinne elaborierender oder strategischer Lernhandlungen – als zentrale Ressource zur Selbststeuerung in der Weiterbildung (Pintrich, 2004). Entsprechend wird angenommen, dass SRL direkt negativ mit Prokrastination korreliert (H20) und zugleich als vermittelnder Mechanismus zwischen Motivation und Prokrastination (H22) sowie zwischen Volition und Prokrastination (H21) fungieren kann.

Analytisches Vorgehen. Zur Hypothesenprüfung wurde eine hierarchische multiple Regressionsanalyse mit der standardisierten Veränderung der geplanten Studiendauer zwischen T1 und T2 als Kriterium durchgeführt. Die Prädiktoren aus dem Messzeitpunkt T1 wurden blockweise eingeführt: Zunächst (1) soziodemografische Merkmale, gefolgt von (2) studienbezogenen Kontextvariablen, (3) motivationalen Skalen (intrinsisch und extrinsisch), (4) volitionalen Kompetenzen und (5) kognitiven Lernstrategien als Indikatoren für SRL.

Zur weiterführenden Hypothesenprüfung (H21 und H22) wurden zudem Mediationsanalysen durchgeführt (Modell 4 nach Hayes, 2022), in denen überprüft wurde, ob SRL – operationalisiert durch die Skala Zusammenhänge – als Mediator zwischen Motivation bzw. Volition und Prokrastination fungiert. Die Effekte wurden mithilfe von

Bootstrapping geschätzt. Soziodemografische und kontextuelle Kovariaten wurden in allen Modellen kontrolliert.

Ergebnisse der Hauptanalyse. Zur Untersuchung der Hypothesen wurden eine hierarchische Regressionsanalyse und Mediationsanalysen eingesetzt.

Hierarchische Regressionsanalyse. Das finale Modell erklärte 33.2 % der Varianz in der akademischen Prokrastination ($R^2 = .332, p < .001$). Auf Ebene der soziodemografischen Merkmale zeigten sich signifikante Effekte für das Geschlecht ($\beta = -.158, p = .043$), wobei Männer eine geringere Tendenz zur Prokrastination aufwiesen (Tabelle 50).

Unter den studienbezogenen Kontextvariablen waren vier Prädiktoren signifikant: Eine Studienanfangsphase ($\beta = -.169, p = .019$) und ein Bachelorabschluss ($\beta = -.262, p = .004$) gingen mit geringerer Prokrastination einher, während Fernstudierende ($\beta = .208, p = .018$) sowie Studierende der öffentlichen Verwaltung ($\beta = -.399, p < .001$) deutlichere Unterschiede zeigten.

Im dritten Block zeigte sich, dass insbesondere bestimmte motivationale Merkmale bedeutsam waren. Während das extrinsisch orientierte Statusmotiv positiv mit Prokrastination assoziiert war ($\beta = .276, p = .002$), zeigten das Gestaltungsmotiv ($\beta = -.184, p = .022$) und das Selbstverwirklichungsmotiv ($\beta = -.184, p = .039$) signifikant negative Zusammenhänge mit prokrastinativem Verhalten. Für das Lernmotiv (intrinsisch) ergab sich lediglich ein tendenzieller, aber nicht signifikanter Zusammenhang ($p = .110$). Hypothese H17 kann damit nur eingeschränkt gestützt werden, H18 wird teilweise gestützt. Entgegen der Annahme waren volitionale Kompetenzen – Zielsetzung, Handlungsplanung und Ressourcenaktivierung – nicht signifikant mit Prokrastination assoziiert (alle $p > .29$), was zur Ablehnung von H19 führt.

Tabelle 50

*Hierarchische multiple lineare Regression zur Vorhersage der Prokrastination (T2) –
finale Schätzung mit allen Prädiktoren (n = 176)*

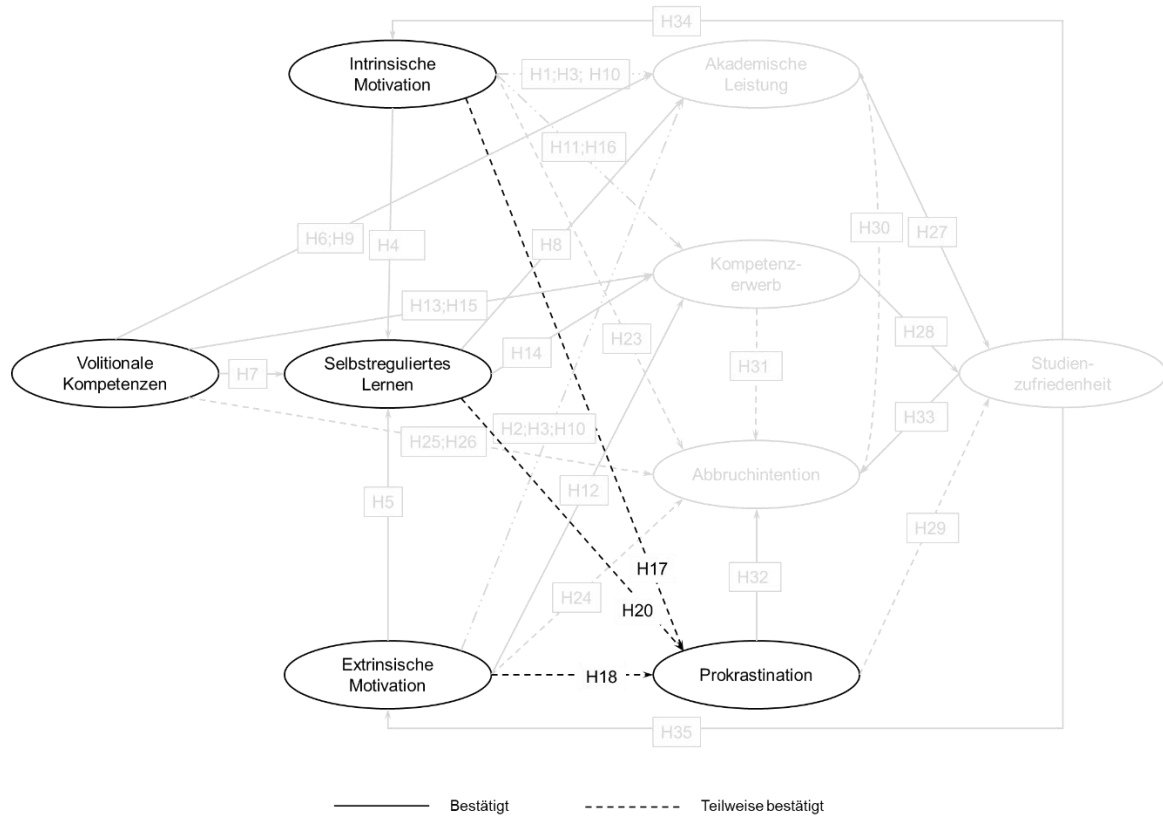
Prädiktor	B	SE B	Beta	t	p
Konstante	1.58	0.7		2.26	0.026*
Block 1: Soziodemographie					
Alter bis 30 Jahre	-0.18	0.18	-0.09	-0.98	0.331
Alter ab 41 Jahre	-0.34	0.23	-0.14	-1.50	0.135
Geschlecht	-0.33	0.16	-0.16	-2.04	0.043*
Kinder im Haushalt	0.11	0.21	0.05	0.53	0.598
Block 2: Studienkontext					
Studienanfangsphase	-0.34	0.14	-0.17	-2.37	0.019*
Fernstudium	0.45	0.19	0.21	2.39	0.018*
Bachelorstudium	-0.57	0.20	-0.26	-2.89	0.004**
Gesellschafts- und Sozialwissenschaften	-0.06	0.22	-0.03	-0.28	0.781
Medizin und Gesundheitswissenschaften	0.35	0.25	0.13	1.41	0.161
Ingenieurwissenschaften	-0.02	0.24	-0.01	-0.06	0.95
Öffentliche Verwaltung	-1.03	0.27	-0.40	-3.82	<.001**
Block 3: Studienmotive					
Lernmotiv	0.20	0.13	0.14	1.61	0.11
Karrieremotiv	0.00	0.10	0.00	0.04	0.967
Statusmotiv	0.24	0.08	0.28	3.19	0.002**
Gestaltungsmotiv	-0.18	0.08	-0.18	-2.32	0.022*
Selbstverwirklichungsmotiv	-0.22	0.11	-0.18	-2.08	0.039*
Block 4: Volitionale Kompetenzen					
Zielsetzung	-0.12	0.20	-0.06	-0.61	0.542
Handlungsplanung	-0.02	0.12	-0.02	-0.16	0.873
Ressourcenaktivierung	0.17	0.16	0.09	1.06	0.292
Block 5: Selbstreguliertes Lernen					
Organisation	-0.05	0.07	-0.05	-0.67	0.504
Zusammenhänge	-0.20	0.10	-0.17	-2.02	0.046*
Kritisches Prüfen	-0.04	0.10	-0.03	-0.43	0.67

Anmerkung: Prokrastination = Anzahl der Tage um die die geplante Studiendauer T2 im Vergleich zu T1 geändert wurde. Referenzkategorien: Alter 31–40 Jahre; Fachbereich Wirtschaft/Recht; Präsenzstudium; Masterabschluss; Fortgeschrittene Studienphase. *B* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; *SE B* = Standardfehler; *Beta* = standardisierter Koeffizient; * $p < .05$; ** $p < .01$.

Bei den Indikatoren für selbstreguliertes Lernen zeigte nur die Skala Zusammenhänge einen signifikanten negativen Effekt ($\beta = -.165, p = .046$), womit H20 teilweise gestützt wird.

Mediationsanalysen. Zur Prüfung der Hypothesen H21 und H22 wurden insgesamt acht Mediationsanalysen mit dem selbstregulierten Lernen als vermittelndem Mechanismus durchgeführt. In keinem der Fälle wurde ein signifikanter indirekter Effekt über die SRL-Skala Zusammenhänge gefunden. So zeigte sich beispielsweise für das Gestaltungsmotiv zwar ein signifikanter direkter negativer Zusammenhang mit Prokrastination ($B = -.158, p = .027$), der indirekte Effekt über SRL war jedoch nicht signifikant ($BootLLCI = -.0261; BootULCI = .0190$). Auch bei den volitionalen Prädiktoren war der a-Pfad (Volition $\rightarrow$ SRL) teilweise signifikant, während der b-Pfad (SRL $\rightarrow$ Prokrastination) inkonsistent blieb. Die Hypothesen H21 und H22 müssen daher zurückgewiesen werden.

Zusammenfassung der Befunde. Das dritte Teilmodell zeigt, dass insbesondere differenzierte motivationale Profile zur Erklärung prokrastinativen Verhaltens beitragen können. Während das Statusmotiv als extrinsischer Treiber mit erhöhter Prokrastination assoziiert war, gingen Gestaltungsmotiv und Selbstverwirklichungsmotiv – zwei internalisierte extrinsische Zielorientierungen – mit einer verringerten Studienverzögerung einher. Die bestätigten Beziehungen zu Prokrastination zeigt Abbildung 26 und Tabelle 51 fasst die Ergebnisse der Hypothesenprüfung zusammen.

**Abbildung 26**

Bestätigte Wirkpfade des Forschungsmodells 3 zur Wirkung von Motivation und Volition auf die Prokrastination

Tabelle 51

Ergebnisse der Hypothesenprüfung zu Forschungsmodell 3

Hypothese	Inhalt	Ergebnis
H17	Intrinsische Motivation ist ein negativer Prädiktor der akademischen Prokrastination.	~ Teilweise bestätigt
H18	Extrinsische Motivation ist ein negativer Prädiktor der akademischen Prokrastination.	~ Teilweise bestätigt
H19	Volitionale Kompetenzen sind ein negativer Prädiktor der akademischen Prokrastination.	X Nicht bestätigt
H20	Selbstreguliertes Lernen ist ein negativer Prädiktor der akademischen Prokrastination.	~ Teilweise bestätigt
H21	Der Einfluss volitionaler Kompetenzen auf die akademische Prokrastination wird durch selbstreguliertes Lernen vermittelt.	X Nicht bestätigt
H22	Der Einfluss der Motivation auf die akademische Prokrastination wird durch selbstreguliertes Lernen vermittelt.	X Nicht bestätigt

Intrinsische Motivation im engeren Sinne blieb hingegen ohne signifikanten Effekt. Auch die Lernstrategie Zusammenhänge erwies sich als protektiver Faktor gegenüber Prokrastination, wohingegen volitionale Kompetenzen keinen direkten Einfluss zeigten. Die Annahme einer vermittelnden Rolle des selbstregulierten Lernens zwischen Motivation bzw. Volition und Prokrastination konnte nicht bestätigt werden. Insgesamt unterstreichen die Ergebnisse die differenzielle Wirkung motivationaler Ausrichtungen und strategischer Lernverhaltensweisen in Bezug auf studienverzögerndes Verhalten.

8.5.4 Modell 4: Wirkung von Motivation und Volition auf die Abbruchintention.

Im vierten Teilmodell rückt eine weitere negative Zielgröße der Studienperformanz in den Mittelpunkt: die Absicht, das Studium vorzeitig abzuberechnen. Aufbauend auf den bisherigen Modellen wird untersucht, inwieweit Studienmotive, volitionale Kompetenzen und selbstreguliertes Lernen das Risiko eines Studienabbruchs beeinflussen. Ziel ist es, potenzielle Risikofaktoren zu identifizieren und psychologische Schutzfaktoren zu bestimmen, die einem Studienabbruch entgegenwirken können.

Theoretischer Hintergrund und Hypothesen. Die Abbruchintention stellt ein zentrales Indikatorsymptom für Studienabbruchgefährdung dar und ist vielfach mit motivationalen Defiziten, fehlender Zielbindung oder mangelnder Handlungskontrolle assoziiert (Bean & Metzner, 1985; Tinto, 1994). Ein wesentlicher Erklärungsfaktor ist die Studienmotivation. Es wird angenommen, dass intrinsisch motivierte Lernende seltener einen Studienabbruch erwägen, da ihr Verhalten stärker durch persönliches Interesse und Freude am Lernen getragen ist (H23). Auch extrinsisch motivierte Studierende – etwa mit karriereorientierten Zielen – könnten eine geringere Abbruchneigung zeigen, sofern ihre Zielverfolgung konsistent mit dem Studienziel bleibt (H24). Gleichzeitig wird erwartet, dass volitionale Kompetenzen, etwa in Form von Zielverfolgung und Handlungsplanung,

den Studienverbleib unterstützen und somit negativ mit der Abbruchintention zusammenhängen (H25).

Ein möglicher vermittelnder Mechanismus ist Prokrastination, also das wiederholte Aufschieben von Lernhandlungen. Diese dysfunktionale Verhaltensweise steht im Kontrast zu volitionaler Selbststeuerung und könnte die Wirkung volitionaler Kompetenzen auf die Abbruchintention teilweise vermitteln (H26). Entsprechend wird erwartet, dass höhere volitionale Fähigkeiten zu geringerer Prokrastination und in der Folge zu reduzierter Abbruchneigung führen.

Analytisches Vorgehen. Zur Prüfung der Hypothesen wurde ein zweistufiges Analyseverfahren gewählt. Zunächst erfolgte eine hierarchische multiple Regressionsanalyse, bei der die Abbruchintention (T1) als abhängige Variable diente. Die Prädiktoren wurden schrittweise eingeführt: Zuerst wurden soziodemografische Kontrollvariablen aufgenommen, anschließend studienbezogene Kontextvariablen, danach die Skalen der Studienmotivation (intrinsisch, extrinsisch), gefolgt von den volitionalen Kompetenzen (Zielsetzung, Handlungsplanung, Ressourcenaktivierung), und abschließend die Prokrastination als maladaptive Regulationsform.

Zur weiterführenden Überprüfung der vermittelten Effekte wurde eine Mediationsanalyse nach Modell 4 von Hayes (2022) mit Bootstrapping (5.000 Stichproben, Bias-corrected Konfidenzintervallen) durchgeführt. Dabei wurde geprüft, ob Prokrastination die Beziehung zwischen volitionalen Kompetenzen und Abbruchintention vermittelt (H26). Für jede Subskala der Volition wurde eine separate Mediation berechnet. Kovariaten wurden in beiden Analysen kontrolliert.

Ergebnisse der Hauptanalyse.

Zur Untersuchung der Hypothesen wurden eine hierarchische Regressionsanalyse und Mediationsanalysen eingesetzt.

Hierarchische Regressionsanalyse. Die hierarchische Regressionsanalyse zur Erklärung der Abbruchintention ergab, dass das finale Modell 15.1 % der Varianz aufklärt ($R^2 = .151, p < .001$). Als signifikanter Prädiktor unter den volitionalen Variablen zeigte sich lediglich die Zielsetzungskompetenz, die negativ mit der Abbruchintention assoziiert war ($\beta = -.238, p < .001$), während Handlungsplanung und Ressourcenaktivierung keine signifikanten Effekte aufwiesen (Tabelle 52). Damit wird Hypothese H25 teilweise gestützt.

Hinsichtlich motivationaler Prädiktoren wurde kein Effekt des Lernmotivs (intrinsisch) gefunden, was zur Ablehnung von H23 führt. Auch das Karrieremotiv als extrinsische Form zeigte keinen signifikanten Einfluss. Das Statusmotiv hingegen war signifikant positiv mit der Abbruchintention assoziiert ($\beta = .130, p = .011$), was einer Schutzfunktion widerspricht. Hypothese H24, die einen negativen Einfluss extrinsischer Motivation annimmt, muss daher abgelehnt werden. Die Selbstverwirklichungsmotivation zeigte einen grenzsignifikanten negativen Effekt ($\beta = -.096, p = .083$), bleibt aber unter dem Signifikanzniveau.

Ein zusätzlicher signifikanter Prädiktor der Abbruchintention war die Prokrastination ($\beta = .122, p = .007$). Dieser Befund legt nahe, dass Prokrastination eine vermittelnde Rolle zwischen volitionalen Kompetenzen und Abbruchintention einnehmen könnte – eine Annahme, die im Rahmen von Hypothese H26 in einer gesonderten Mediationsanalyse geprüft wird.

Tabelle 52

Hierarchische multiple lineare Regression zur Vorhersage der Abbruchintention in T1 – finale Schätzung mit allen Prädiktoren (n = 501)

Prädiktor	B	SE B	Beta	t	p
Konstante	3.52	0.42		8.39	<.001**
Block 1: Soziodemographie					
Alter bis 30 Jahre	-0.17	0.11	-0.08	-1.53	0.127
Alter ab 41 Jahre	0.07	0.13	0.03	0.54	0.591
Geschlecht	-0.27	0.10	-0.13	-2.71	0.007**
Kinder im Haushalt	-0.08	0.12	-0.04	-0.68	0.499
Block 2: Studienkontext					
Studienanfangsphase	-0.07	0.09	-0.03	-0.76	0.448
Fernstudium	0.15	0.11	0.07	1.41	0.16
Bachelorstudium	0.12	0.10	0.06	1.18	0.24
Gesellschafts- und Sozialwissenschaften	0.13	0.13	0.05	0.99	0.325
Medizin und Gesundheitswissenschaften	0.04	0.15	0.02	0.30	0.763
Ingenieurwissenschaften	-0.21	0.14	-0.07	-1.49	0.137
Öffentliche Verwaltung	0.13	0.17	0.04	0.79	0.431
Block 3: Studienmotive					
Lernmotiv	0.03	0.08	0.02	0.34	0.736
Karrieremotiv	-0.00	0.06	-0.00	-0.08	0.937
Statusmotiv	0.11	0.04	0.13	2.56	0.011*
Gestaltungsmotiv	-0.04	0.05	-0.04	-0.72	0.473
Selbstverwirklichungsmotiv	-0.12	0.07	-0.10	-1.74	0.083
Block 4: Volitionale Kompetenzen					
Zielsetzung	-0.44	0.11	-0.24	-3.86	<.001**
Handlungsplanung	-0.04	0.08	-0.03	-0.52	0.602
Ressourcenaktivierung	0.02	0.09	0.01	0.18	0.861
Block 5: Prokrastination					
Geplante Studiendauer im vierten Quartil	0.32	0.12	0.12	2.73	0.007**

Anmerkung: Referenzkategorien: Alter 31–40 Jahre; Fachbereich Wirtschaft/Recht;

Präsenzstudium; Masterabschluss; Fortgeschrittene Studienphase. *B* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; *SE B* = Standardfehler; *Beta* = standardisierter Koeffizient; * *p* < .05; ** *p* < .01.

Mediationsanalysen im Längsschnitt. Zur Überprüfung von Hypothese H26

wurde eine Reihe von Mediationsanalysen durchgeführt, um zu prüfen, ob der

Zusammenhang zwischen volitionalen Kompetenzen und der Abbruchintention durch

Prokrastination im Verlauf des Studiums vermittelt wird. Als Mediator diente eine standardisierte Variable zur Veränderung der geplanten Studiendauer zwischen Messzeitpunkt T1 und T2. Die drei Subskalen volitionaler Kompetenzen – Zielsetzung, Handlungsplanung und Ressourcenaktivierung – wurden jeweils einzeln in einem einfachen Mediationsmodell (Modell 4 nach Hayes, 2022) geprüft.

Die Ergebnisse zeigten für die Zielsetzung in T1 einen signifikanten direkten Effekt auf die Abbruchintention zum Messzeitpunkt T2 ($B = -0.33, p = .022$), jedoch keinen signifikanten indirekten Effekt über Prokrastination (indirekter Effekt: $B = -0.010$, 95%-CI $[-0.075; 0.032]$). Ein vergleichbares Muster ergab sich auch für die Handlungsplanung T1, die ebenfalls direkt negativ mit der Abbruchintention zusammenhing ($B = -0.22, p = .031$), jedoch nicht über Prokrastination wirkte (indirekter Effekt: $B = -0.010$, 95%-CI $[-0.057; 0.025]$). Für die Ressourcenaktivierung T1 konnten weder ein signifikanter direkter ($B = 0.06, p = .685$) noch ein indirekter Effekt ($B = -0.006$, 95%-CI $[-0.064; 0.021]$) festgestellt werden. Zur Kontrolle der zeitlichen Nähe wurden die Analysen zusätzlich mit den T2-Erhebungen der volitionalen Kompetenzen wiederholt. Auch hier zeigten sich für Zielsetzung ($B = -0.41, p = .002$) und Handlungsplanung ($B = -0.32, p < .001$) signifikante direkte Effekte, jedoch blieben die indirekten Effekte über Prokrastination erneut aus (alle 95%-Konfidenzintervalle schlossen die Null ein).

Insgesamt liefern die Befunde keine Evidenz für eine Mediation des Effekts volitionaler Kompetenzen auf die Abbruchintention durch Prokrastination, gemessen durch eine Verlängerung der geplanten Studiendauer. Hypothese H26 muss daher zurückgewiesen werden.

Zusammenfassung der Befunde. Im vierten Teilmodell wurde der Einfluss motivationaler und volitionaler Faktoren auf die Abbruchintention von Studierenden

Tabelle 53*Ergebnisse der Hypothesenprüfung zu Forschungsmodell 4*

Hypothese	Inhalt	Ergebnis
H23	Intrinsische Motivation ist ein negativer Prädiktor der Abbruchintention.	X Nicht bestätigt
H24	Extrinsische Motivation ist ein negativer Prädiktor der Abbruchintention.	X Nicht bestätigt
H25	Volitionale Kompetenzen sind ein negativer Prädiktor der Abbruchintention.	~ Teilweise bestätigt ¹²
H26	Der Einfluss der volitionalen Kompetenzen auf die Abbruchintention wird durch Prokrastination mediiert.	X Nicht bestätigt

Weder das intrinsisch motivierte Lernmotiv noch extrinsische Motive wie Karriere oder Status erwiesen sich als schützende Faktoren. Entsprechend müssen Hypothesen H23 und H24 abgelehnt werden. Es zeigte sich zudem, dass das Statusmotiv sogar positiv mit der Abbruchintention assoziiert war – ein Hinweis darauf, dass extrinsisch ausgerichtete Zielverfolgung in bestimmten Konstellationen mit erhöhtem Abbruchrisiko einhergehen kann.

In der weiterführenden Mediationstestung zeigte sich, dass Prokrastination – operationalisiert über eine nachträgliche Verlängerung der geplanten Studiendauer – nicht als vermittelnder Mechanismus zwischen volitionalen Kompetenzen und Abbruchintention fungiert. Alle indirekten Effekte blieben statistisch unbedeutend, unabhängig davon, ob die volitionalen Prädiktoren zum ersten oder zum zweiten Messzeitpunkt erhoben wurden. Hypothese H26 konnte daher nicht gestützt werden.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse die zentrale Bedeutung volitionaler Selbstregulationskompetenzen für den Studienverbleib, insbesondere in Form klarer

¹² Signifikante direkte Effekte für Zielsetzung und Handlungsplanung; kein Effekt für Ressourcenaktivierung.

Zielorientierung und geplanter Handlungssteuerung. Prokrastination hingegen stellte sich zwar als Risikofaktor dar, jedoch nicht als vermittelnder Mechanismus der volitionalen Effekte. Die Studienmotivation – sowohl intrinsisch als auch extrinsisch – scheint in Bezug auf die Abbruchintention eine untergeordnete Rolle zu spielen.

8.5.5 Modell 5: Wirkzusammenhänge der Performanzindikatoren, Studienzufriedenheit und Abbruchintention.

Nach der differenzierten Betrachtung der Wirkfaktoren auf Leistung, Kompetenzerwerb, Prokrastination und Abbruchintention zielt das fünfte Teilmodell darauf ab, zentrale Zusammenhänge zwischen performanzbezogenen Indikatoren (Noten, Kompetenzerleben, Prokrastination), der Studienzufriedenheit und der Abbruchintention integrativ zu analysieren. Im Sinne des übergeordneten Wirkmodells (Kapitel 4) werden hierbei die abgeleiteten Folgevariablen der motivational-volitionalen Steuerung in einer gemeinsamen Modellstruktur betrachtet. Ziel ist es, zu untersuchen, welche Aspekte studienbezogener Performanz mit der erlebten Studienzufriedenheit und dem Risiko eines Studienabbruchs in Verbindung stehen.

Theoretischer Hintergrund und Hypothesen. Die Studienzufriedenheit wird in etablierten Modellen als Ergebnis wahrgenommener Zielerreichung, Kompetenzerwerb und Lernerfolg verstanden (Westermann et al., 1996). Das MVP-Modell von Keller (2008) erweitert diese Perspektive, indem es annimmt, dass Performanzindikatoren wie objektive Leistung oder selbstreguliertes Lernverhalten über eine reflexive Bewertung in die Studienzufriedenheit einfließen. Zugleich wirken sich dysfunktionale Erlebensqualitäten wie Prokrastination negativ aus. Entsprechend wird angenommen, dass akademische Leistung (H27) und Kompetenzerwerb (H28) positiv und Prokrastination (H29) negativ mit der Studienzufriedenheit zusammenhängen.

Darüber hinaus greifen Modelle zum Studienabbruch (Tinto, 1994) die Annahme auf, dass sowohl Leistung als auch subjektives Kompetenzerleben und Zufriedenheit protektiv gegenüber Abbruchintentionen wirken. Prokrastination kann hingegen ein Risikofaktor sein. Daraus ergeben sich folgende Hypothesen: Akademische Leistung (H30) und Kompetenzerwerb (H31) stehen in negativem Zusammenhang mit der Abbruchintention, Prokrastination (H32) und geringe Studienzufriedenheit (H33) in positivem.

Analytisches Vorgehen. Zur Überprüfung der Hypothesen wurde ein zweistufiges Analyseverfahren gewählt. Im ersten Schritt wurde eine hierarchische multiple lineare Regressionsanalyse zur Vorhersage der Studienzufriedenheit durchgeführt. Als Kriterium diente die Subskala Zufriedenheit mit den Studieninhalten (FB-SZ-K; Westermann et al., 1996). Die Prädiktoren wurden in fünf Blöcken eingeführt: (1) soziodemografische Merkmale, (2) studienbezogene Kontextvariablen, (3) akademische Leistung (T2-Notenschnitt), (4) subjektives Kompetenzerleben (Lernerfolg im Lern- und Anwendungsfeld), (5) Prokrastination (Verzögerung der geplanten Studiendauer, operationalisiert über das vierte Quartil).

Im zweiten Schritt wurde ein weiteres hierarchisches Regressionsmodell gerechnet, bei dem die Abbruchintention (T2) als Kriterium diente. In das Modell wurden in sechs Schritten die gleichen Kontrollvariablen eingeführt, ergänzt um akademische Leistung, Kompetenzerwerb, Prokrastination sowie beide Subskalen der Studienzufriedenheit. Dieses Vorgehen erlaubt es, die jeweiligen Prädiktoren der Studienzufriedenheit und der Abbruchintention differenziert zu analysieren und gleichzeitig in ihrer funktionalen Verknüpfung zu betrachten.

Ergebnisse der Regressionsanalysen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Regressionsanalysen zu Modell 5 berichtet. Ziel dieser Auswertungen ist es, zentrale

Zusammenhänge zwischen Performanz, Studienzufriedenheit sowie der Abbruchintention zu identifizieren. Dabei wird zunächst der Einfluss von Performanzindikatoren auf die Studienzufriedenheit untersucht. Anschließend wird analysiert, inwieweit sowohl Performanz als auch Zufriedenheit mit dem Studium zur Erklärung der Abbruchintention beitragen. Die Darstellung erfolgt in zwei separaten Analyseblöcken entsprechend der inhaltlichen Modellstruktur.

Ergebnisse zur Vorhersage der Studienzufriedenheit. Zur Überprüfung der Prädiktoren der Studienzufriedenheit wurde eine hierarchische lineare Regressionsanalyse durchgeführt, wobei die abhängige Variable die Zufriedenheit mit den Inhalten des Studiums (Subskala des FB-SZ-K; Westermann et al., 1996) war. Die Analyse erfolgte in fünf aufeinander aufbauenden Modellen.

Im letzten Modell (Modell 5) wurden soziodemografische Merkmale, Studienkontextvariablen sowie die Zielvariablen akademische Leistung (Notendurchschnitt), Kompetenzerleben im Studium (Lernerfolg im Lern- und Anwendungsfeld) sowie Prokrastination (Verzögerung der geplanten Studiendauer) berücksichtigt (Tabelle 54). Dieses Modell erklärte 43.5 % der Gesamtvarianz in der Studienzufriedenheit mit den Inhalten ($R^2 = .435$, *korrigiertes* $R^2 = .376$), was einen mittleren bis großen Effekt darstellt (Cohen, 1988). Das Gesamtmodell war signifikant, $F(15, 144) = 7.39, p < .001$.

Bezüglich der Zielvariablen zeigte sich, dass Kompetenzerleben im Lernfeld ein hochsignifikanter und substantieller Prädiktor war ($\beta = .588, p < .001$). Die Variable Kompetenzerleben im Anwendungsfeld hatte keinen signifikanten Einfluss ($\beta = .054, p = .586$).

Tabelle 54

Hierarchische multiple lineare Regression zur Vorhersage der Studienzufriedenheit (T2) – finale Schätzung mit allen Prädiktoren (n = 160)

Prädiktor	B	SE B	Beta	t	p
Konstante	1.52	0.4		3.81	<.001**
Block 1: Soziodemographie					
Alter bis 30 Jahre	-0.01	0.12	-0.01	-0.07	0.944
Alter ab 41 Jahre	0.11	0.15	0.06	0.72	0.473
Geschlecht	0.03	0.10	0.02	0.26	0.793
Kinder im Haushalt	0.10	0.13	0.05	0.59	0.553
Block 2: Studienkontext					
Studienanfangsphase	0.04	0.10	0.03	0.45	0.651
Fernstudium	0.28	0.12	0.19	2.43	0.016*
Bachelorstudium	0.00	0.13	0.00	0.01	0.994
Gesellschafts- und Sozialwissenschaften	-0.10	0.14	-0.05	-0.54	0.592
Medizin und Gesundheitswissenschaften	-0.23	0.17	-0.13	-1.40	0.163
Ingenieurwissenschaften	-0.20	0.16	-0.10	-1.25	0.214
Öffentliche Verwaltung	-0.33	0.17	-0.19	-1.96	0.053
Block 3: Akademische Leistung					
Notendurchschnitt (T2)	-0.01	0.11	-0.01	-0.11	0.913
Block 4: Kompetenzerwerb					
Lernerfolg im Lernfeld	0.61	0.1	0.59	6.04	<.001**
Lernerfolg im Anwendungsfeld	0.05	0.10	0.05	0.55	0.586
Block 5: Prokrastination					
Geplante Studiendauer im vierten Quartil	0.00	0.00	-0.03	-0.46	0.646

Anmerkung: Studienzufrieden = FB-SZ-K Skala Studienzufrieden mit den

Studieninhalten. Referenzkategorien: Alter 31–40 Jahre; Fachbereich Wirtschaft/Recht;

Präsenzstudium; Masterabschluss; Fortgeschrittene Studienphase. *B* = unstandardisierter

Regressionskoeffizient; *SE B* = Standardfehler; *Beta* = standardisierter Koeffizient; * *p*

< .05; ** *p* < .01.

Der Notendurchschnitt sowie Prokrastination waren ebenfalls nicht signifikant (*p* = .913 bzw. *p* = .646). Damit wird die Hypothese H28 bestätigt, während die Hypothesen H27 und H29 nicht aufrechterhalten werden.

Von den Kontrollvariablen war insbesondere das Studienformat von Bedeutung: Studierende im Fernstudium berichteten eine höhere Zufriedenheit mit den Studieninhalten ($\beta = .191, p = .016$).

Weitere signifikante oder nahe signifikante Unterschiede zeigten sich hinsichtlich des Fachbereichs Verwaltungswissenschaften, der im Vergleich zur Referenzgruppe (Wirtschafts- und Rechtswissenschaften) tendenziell mit geringerer Zufriedenheit assoziiert war ($\beta = -.191, p = .053$). Andere demografische oder strukturelle Merkmale waren nicht signifikant.

Insgesamt belegen die Ergebnisse, dass insbesondere Kompetenzerleben im Studium, insbesondere im Lernfeld, ein zentraler Prädiktor für die inhaltliche Zufriedenheit mit dem Studium ist. Hingegen waren objektive Leistungsindikatoren (Noten) und aufgeschobene Studienzeit (als Indikator für Prokrastination) nicht prädiktiv.

Ergebnisse zur Vorhersage der Abbruchintention durch Performanz und Zufriedenheit. Anschließend wurde im Sinne des theoretischen Modells geprüft, inwiefern die Abbruchintention durch akademische Performanz, subjektiven Kompetenzerwerb, Prokrastination und Studienzufriedenheit vorhergesagt werden kann (Teilmodell 5). In das hierarchische Regressionsmodell wurden schrittweise die bereits in den vorherigen Analysen berücksichtigten Kontrollvariablen, gefolgt von akademischer Leistung (T2 Notendurchschnitt), Kompetenzerleben (T2 Lernerfolg im Lernfeld und Anwendungsfeld), Prokrastination (Differenz der geplanten Studiendauer zwischen T1 und T2) sowie abschließend die beiden Komponenten der Studienzufriedenheit (Zufriedenheit mit den Inhalten und mit der Bewältigung der Studienbelastung) aufgenommen (Tabelle 55). Die abhängige Variable wurde durch ein direktes Single-Item zur Abbruchintention operationalisiert („Ich habe schon öfter daran gedacht, das Studium abzubrechen.“).

Tabelle 55

Hierarchische multiple lineare Regression zur Vorhersage der Abbruchintention (T2)

durch Performanz und Studienzufriedenheit – finale Schätzung mit allen Prädiktoren (n = 160)

Prädiktor	B	SE B	Beta	t	p
Konstante	3.87	0.70		5.55	<.001**
Block 1: Soziodemographie					
Alter bis 30 Jahre	-0.06	0.19	-0.03	-0.29	0.769
Alter ab 41 Jahre	-0.18	0.23	-0.07	-0.77	0.441
Geschlecht	0.00	0.16	0.00	0.02	0.982
Kinder im Haushalt	0.08	0.20	0.04	0.41	0.685
Block 2: Studienkontext					
Studienanfangsphase	0.19	0.15	0.10	1.28	0.202
Fernstudium	-0.09	0.19	-0.04	-0.47	0.642
Bachelorstudium	0.06	0.20	0.03	0.32	0.753
Gesellschafts- und Sozialwissenschaften	0.51	0.22	0.22	2.29	0.024*
Medizin und Gesundheitswissenschaften	0.40	0.26	0.16	1.53	0.128
Ingenieurwissenschaften	0.00	0.26	0.00	0.00	0.998
Öffentliche Verwaltung	0.30	0.27	0.12	1.12	0.264
Block 3: Akademische Leistung					
Notendurchschnitt (T2)	0.18	0.17	0.08	1.11	0.268
Block 4: Kompetenzerwerb					
Lernerfolg im Lernfeld	-0.22	0.18	-0.16	-1.22	0.224
Lernerfolg im Anwendungsfeld	0.11	0.14	0.09	0.78	0.44
Block 5: Prokrastination					
Geplante Studiendauer im vierten Quartil	0.00	0.00	0.14	1.77	0.079
Block 6: Studienzufriedenheit					
Studieninhalte	-0.28	0.14	-0.20	-2.03	0.045*
Bewältigung der Studienbelastungen	-0.41	0.08	-0.39	-4.94	<.001**

Anmerkung: Abbruchintention = Single-Item „Ich habe schon öfter daran gedacht, das

Studium abzubrechen.“; Referenzkategorien: Alter 31–40 Jahre; Fachbereich

Wirtschaft/Recht; Präsenzstudium; Masterabschluss; Fortgeschrittene Studienphase. *B* = unstandardisierter Regressionskoeffizient; *SE B* = Standardfehler; *Beta* = standardisierter Koeffizient; * $p < .05$; ** $p < .01$.

Das Gesamtmodell (Modell 6) erwies sich als signifikant und erklärte 36.9 % der Varianz der Abbruchintention ($R^2 = .369$, $p < .001$). In der finalen Modellstufe zeigte sich,

dass insbesondere die Studienzufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastung ein starker negativer Prädiktor war ($\beta = -.391, p < .001$). Auch die Zufriedenheit mit den Studieninhalten wies einen signifikanten negativen Effekt auf ($\beta = -.197, p = .045$). Beide Zusammenhänge stützen Hypothese H33 und unterstreichen die zentrale Rolle der wahrgenommenen Studienzufriedenheit für den Verbleib im Studium.

Prokrastination korrelierte im erwarteten positiven Sinne mit der Abbruchintention ($\beta = .141$), dieser Zusammenhang verfehlte jedoch das konventionelle Signifikanzniveau ($p = .079$), sodass Hypothese H32 statistisch nicht bestätigt, aber inhaltlich gestützt wird. Hingegen zeigten weder der Notendurchschnitt ($\beta = .083, p = .268$) noch der subjektiv wahrgenommene Kompetenzerwerb im Lernfeld ($\beta = -.155, p = .224$) oder im Anwendungsfeld ($\beta = .088, p = .440$) einen signifikanten Zusammenhang mit der Abbruchintention. Damit konnten Hypothese H30 (negativer Effekt akademischer Leistung) und Hypothese H31 (negativer Effekt von Kompetenzerleben) nicht bestätigt werden.

Insgesamt unterstreichen die Ergebnisse die hohe Bedeutung motivational-affektiver und belastungsbezogener Prädiktoren für die Erklärung von Abbruchintentionen in der wissenschaftlichen Weiterbildung, während leistungsbezogene und kognitive Faktoren offenbar nur eine untergeordnete Rolle spielen.

Zusammenfassung der Befunde. Die Ergebnisse stehen im Einklang mit zentralen Annahmen des Wirkmodells: Hinsichtlich der Studienzufriedenheit zeigte sich, dass insbesondere der wahrgenommene Kompetenzerwerb im Lernfeld ein signifikanter positiver Prädiktor war ($\beta = .588, p < .001$), während akademische Leistung und Prokrastination keinen signifikanten Einfluss ausübten. Damit wird H28 bestätigt, während H27 und H29 nicht gestützt werden. Abbildung 28 visualisiert die bestätigten Pfade im Modell und Tabelle 56 fasst die Ergebnisse der Hypothesenprüfung zusammen.



Abbildung 28

Bestätigte Wirkpfade des Forschungsmodells 5 zu den Wirkzusammenhängen der Performanzindikatoren, Studienzufriedenheit und Abbruchintention

Tabelle 56

Ergebnisse der Hypothesenprüfung zu Forschungsmodell 5

Hypothese	Inhalt	Ergebnis
H27	Akademische Leistung ist ein positiver Prädiktor der Studienzufriedenheit.	X Nicht bestätigt
H28	Kompetenzerwerb ist ein positiver Prädiktor der Studienzufriedenheit.	✓ Bestätigt
H29	Prokrastination ist ein negativer Prädiktor der Studienzufriedenheit.	X Nicht bestätigt
H30	Akademische Leistung ist ein negativer Prädiktor der Abbruchintention.	X Nicht bestätigt
H31	Kompetenzerwerb ist ein negativer Prädiktor der Abbruchintention.	X Nicht bestätigt
H32	Prokrastination ist ein positiver Prädiktor der Abbruchintention.	X Nicht bestätigt
H33	Studienzufriedenheit ist ein negativer Prädiktor der Abbruchintention.	✓ Bestätigt

In der Vorhersage der Abbruchintention wiederum erwiesen sich die beiden Subskalen der Studienzufriedenheit als signifikante negative Prädiktoren. Sowohl die Zufriedenheit mit den Studieninhalten ($\beta = -.197, p = .045$) als auch insbesondere die Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastung ($\beta = -.391, p < .001$) reduzierten signifikant die Abbruchneigung. Damit wird H33 bestätigt. Prokrastination zeigte einen positiven, jedoch nur grenzsignifikanten Effekt ($\beta = .141, p = .079$), sodass H32 inhaltlich unterstützt, aber statistisch nicht bestätigt werden kann. Akademische Leistung und Kompetenzerwerb zeigten keinen signifikanten Einfluss auf die Abbruchintention, sodass H30 und H31 nicht gestützt werden.

Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass affektive und subjektiv wahrgenommene Qualitätsmerkmale des Studienverlaufs für den Verbleib im Studium relevante Prädiktoren sind. Leistung und Kompetenzerleben scheinen demgegenüber nur dann wirksam, wenn sie in Zufriedenheit übergehen.

8.5.6 Modell 6: Iterativer Wirkzusammenhang des motivierten Handelns.

Während bisherige Modelle primär die Wirkung motivationaler und volitionaler Merkmale auf Performanz und Studienverlauf untersuchten, richtet sich der Fokus des sechsten Teilmodells auf mögliche Rückwirkungen erlebter Studienzufriedenheit auf motivationale Orientierungen. In Anlehnung an das MVP-Modell von Keller (2008) wird davon ausgegangen, dass Zufriedenheit als reflexive Bewertung des Studienprozesses zukünftige Zielpräferenzen beeinflussen kann. Entsprechend wird geprüft, ob sich individuelle Unterschiede in der Studienzufriedenheit auf Veränderungen in der Ausprägung zentraler expliziter Studienmotive auswirken.

Theoretischer Hintergrund und Hypothesen. Das Motivation-Volition-Performanz-Modell (Keller, 2008) erweitert die klassische Rubikon-Logik um eine

Rückkopplungsschleife, in der Zufriedenheit mit der Zielverfolgung zukünftige Zielsysteme modifiziert. Zufriedenheit wird damit nicht nur als Reaktion auf performative Erfahrungen, sondern auch als Einflussfaktor zukünftiger motivationaler Ausrichtungen verstanden. Empirische Studien legen nahe, dass positive Studienerfahrungen insbesondere intrinsische Motive – etwa Lerninteresse oder Selbstverwirklichung – stärken können (Deci & Ryan, 2000).

Basierend auf diesen Überlegungen wird angenommen, dass höhere Zufriedenheit mit dem Studium zu einer Verstärkung motivierter intrinsischer (H34) und extrinsischer (H35) Studienorientierungen führt.

Analytisches Vorgehen. Zur Prüfung der Hypothesen wurde eine multivariate General Linear Model (GLM) Analyse durchgeführt, in der die Studienzufriedenheit zu T1 als metrische Prädiktorvariable fungierte. Als abhängige Variablen dienten die fünf Subskalen der SWW-Motivskala zu T2 (Lernmotiv, Karrieremotiv, Statusmotiv, Gestaltungsmotiv, Selbstverwirklichungsmotiv). Die Normalverteilung der Residuen war nicht gegeben, die Voraussetzungen der Varianzgleichheit und Multikollinearität wurden jedoch erfüllt. Ergänzend wurde zur Überprüfung der Replizierbarkeit das gleiche Modell mit Studienzufriedenheit zu T2 und Motivausprägungen zu T3 gerechnet.

Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalysen. Zur Beantwortung der Hypothesen H34 und H35 wurde zunächst ein multivariates Regressionsmodell berechnet, in dem die Studienzufriedenheit zum Messzeitpunkt T1 als Prädiktor für die fünf Subskalen der Studienmotive zu T2 diente. Der multivariate Test ergab keinen signifikanten Gesamteffekt ($Wilks-\Lambda = .951$, $F(5, 181) = 1.87$, $p = .102$), was darauf hindeutet, dass die Studienzufriedenheit nicht durchgängig mit allen Motivdimensionen in Zusammenhang steht. Die univariaten Analysen zeigten jedoch differenzierte Effekte: Für das Lernmotiv konnte ein signifikanter positiver Zusammenhang nachgewiesen werden

($F(1, 185) = 4.99, p = .027, \eta^2 = .026$). Auch das Selbstverwirklichungsmotiv wurde signifikant durch die Studienzufriedenheit vorhergesagt ($F(1, 185) = 4.86, p = .029, \eta^2 = .026$). Für das Karrieremotiv zeigte sich ein statistischer Trend ($p = .067$), während für das Statusmotiv und das Gestaltungsmotiv keine relevanten Effekte beobachtet wurden (Tabelle 57).

Tabelle 57

Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalysen zur Vorhersage expliziter

Studienmotive durch Studienzufriedenheit zu zwei Messzeitpunkten ($T1 \rightarrow T2$ und $T2 \rightarrow T3$)

Motivskala	F-Wert T1→T2	p T1→T2	η^2 T1→T2	F-Wert T2→T3	p T2→T3	η^2 T2→T3
Lernmotiv	4.99	.027*	.026	4.77	.033*	.068
Karrieremotiv	3.39	.067	.018	0.06	.803	.001
Statusmotiv	0.29	.588	.002	0.00	.958	.000
Gestaltungsmotiv	0.56	.456	.003	1.39	.243	.021
Selbstverwirklichungsmotiv	4.86	.029*	.026	6.21	.015*	.087

Anmerkung: n ($T1 \rightarrow T2$) = 187, n ($T2 \rightarrow T3$) = 67; F -Werte, Signifikanzniveaus (p) und

partielle Eta-Quadrate (η^2) aus univariaten Tests der multivariaten Regressionsmodelle; $\alpha = .05$; * $p < .05$; ** $p < .01$.

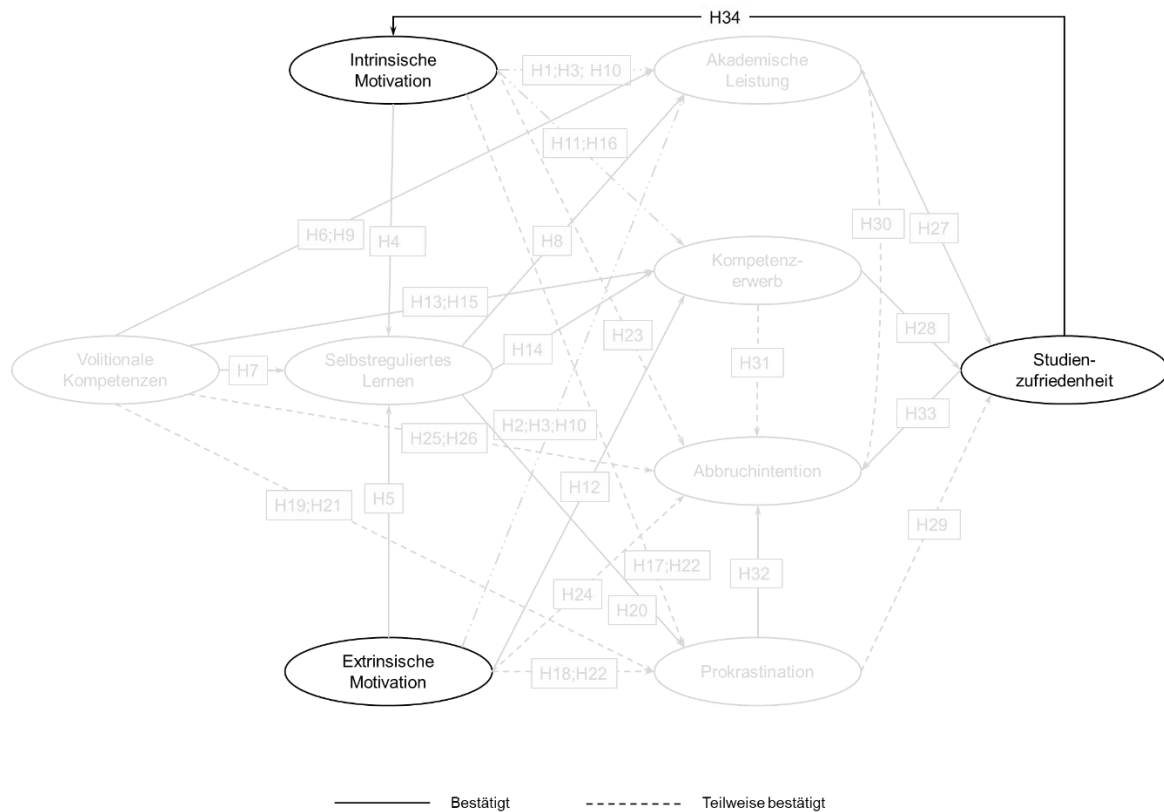
Zur Überprüfung der Stabilität dieser Ergebnisse wurde das Modell im zweiten Erhebungsintervall erneut berechnet, wobei die Studienzufriedenheit zu T2 als Prädiktor und die Studienmotive zu T3 als Kriteriumsvariablen eingesetzt wurden. Trotz der reduzierten Stichprobengröße ($n = 67$) bestätigten sich die wesentlichen Befunde: Auch hier erwies sich die Studienzufriedenheit als signifikanter Prädiktor des Lernmotivs ($F(1, 65) = 4.77, p = .033, \eta^2 = .068$) und des Selbstverwirklichungsmotivs ($F(1, 65) = 6.21, p = .015, \eta^2 = .087$). Für die übrigen Subskalen zeigten sich keine signifikanten

Zusammenhänge. Die beobachteten Effektstärken deuten auf kleine bis mittlere Effekte hin und lassen auf eine selektive Wirksamkeit der Zufriedenheit auf spezifisch selbstkonkordante Motivdimensionen schließen.

Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass positive Bewertungen des Studienverlaufs insbesondere jene Zielsysteme stärken, die mit individueller Weiterentwicklung, persönlichem Wachstum und eigenmotiviertem Lernen verbunden sind.

Zusammenfassung der Befunde. Das sechste Teilmodell untersuchte den Einfluss früher Studienzufriedenheit auf die Ausprägung späterer Studienmotive. Die Ergebnisse zeigen selektive Wirkungen: Zufriedenheit war über zwei Erhebungszeiträume hinweg ein signifikanter Prädiktor für die Zunahme des Lernmotivs und des Selbstverwirklichungsmotivs.

Die Replikation auf Basis des T3-Stichprobenanteils stützt die Robustheit dieser Ergebnisse. Für extrinsisch orientierte Motive (Karriere, Status, Gestaltung) ergaben sich hingegen keine konsistenten Zusammenhänge. Dies weist darauf hin, dass positive Lernerfahrungen vor allem intrinsisch orientierte Zielsysteme stärken. Abbildung 29 zeigt die bestätigten Rückkopplungspfade und Tabelle 58 fasst die Ergebnisse der Hypothesenprüfung zusammen.

**Abbildung 29**

Bestätigte Wirkpfade des Forschungsmodells 6 zum interaktiven Zusammenhang von Studienzufriedenheit und Motiven

Tabelle 58

Ergebnisse der Hypothesenprüfung zu Forschungsmodell 6

Hypothese	Inhalt	Ergebnis
H34	Studienzufriedenheit ist ein positiver Prädiktor der intrinsischen Motivation.	✓ Bestätigt
H35	Studienzufriedenheit ist ein positiver Prädiktor der extrinsischen Motivation.	X Nicht bestätigt

8.5.7 Zusammenfassung der Hypothesenprüfung

Über die sechs Teilmodelle hinweg zeigt sich ein konsistentes Muster: Direkte Effekte motivationaler und volitionaler Merkmale auf objektive Performanz wurden nicht beobachtet und selbstreguliertes Lernen zeigt sich als wichtiger Faktor. Unter den kognitiven Strategien erweist sich vor allem Organisation als bedeutsam für bessere Noten, während Motiv- und Volitionsskalen hier keinen eigenständigen Beitrag leisten. Damit wird die Rolle von SRL für Leistungsunterschiede betont.

Das subjektive Kompetenzerleben steht dagegen in positivem Zusammenhang mit selbstbestimmten Motiven (insbesondere Lern- und Gestaltungsmotiv) und – in geringerem Umfang – von Handlungsplanung. Zusätzlich tragen die drei kognitiven Strategien (Organisation, Zusammenhänge, Kritisches Prüfen) zum Erleben von Kompetenzerleben bei. Damit stützt das Modell die Annahme, dass wahrgenommener Lernfortschritt stärker motivational-volitional und SRL-basiert vermittelt ist als die Note.

Die Prokrastination (Verzögerung der Studiendauer) zeigt ein differenziertes Motivprofil: Ein höheres Statusmotiv geht mit mehr Verzögerung einher, während Gestaltungs- und Selbstverwirklichungsmotiv tendenziell mit geringerer Verzögerung verbunden sind. SRL trägt allenfalls nur schwach zur Reduktion von Prokrastination bei während robuste volitionale Haupteffekte fehlen.

Für die Abbruchintention im frühen Studienverlauf (T1) wirkt Zielsetzung protektiv, während das Statusmotiv (und in geringerem Umfang Prokrastination) mit höherem Abbruchrisiko einhergeht. Im späteren Verlauf (T2) steht die Abbruchintention vor allem im Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit: Sowohl die Zufriedenheit mit den Studieninhalten als auch mit der Bewältigung der Studienbelastung senken das Abbruchrisiko während Leistung und Kompetenzerleben geringere Zusammenhänge zeigen.

Schließlich finden sich Rückkopplungseffekte im Sinne des theoretischen Gesamtmodells: Höhere Studienzufriedenheit geht mit Zuwächsen in intrinsisch orientierten Motiven einher, während extrinsische Motive weniger konsistent beeinflusst werden. Dies stützt die Annahme, dass positive Studienerfahrungen spätere Motivation qualitativer verändern können.

Ergänzend deuten die Mediationsanalysen darauf hin, dass Effekte motivationaler und volitionaler Merkmale auf Leistung und Kompetenzerleben überwiegend indirekt über SRL verlaufen: Für die Note sind SRL-Strategien der zentrale Übertragungsweg während sich für den erlebten Lernzuwachs insbesondere indirekte Effekte der volitionalen Kompetenzen zeigen (mit Zielsetzung als stärkstem Pfad). Für Prokrastination sowie für Abbruchintention ergeben sich keine belastbaren Mediationspfade über SRL bzw. Prokrastination. Insgesamt stärken diese Befunde den Stellenwert von SRL als vermittelndem Mechanismus und unterstreichen zugleich die Bedeutung von Zufriedenheit für Persistenz und spätere Motivationslagen.

8.6 Karrierebezogene Wirkungen im Längsschnitt

Berufliche Entwicklung verläuft nicht zufällig, sondern ist in hohem Maße durch individuelle Zielvorstellungen, Handlungsmotivation und personale Ressourcen geprägt. Gerade im Kontext abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung, die häufig mit der Absicht eines Karrierewechsels oder -aufstiegs aufgenommen wird, stellt sich die Frage, inwieweit sich diese Erwartungen im weiteren Verlauf tatsächlich realisieren. Abschnitt 8.6 widmet sich dieser Thematik und untersucht längsschnittlich, welche beruflichen Zielsetzungen die Teilnehmenden zu Beginn ihres Studiums (T1) verfolgen, welche Entwicklungen sie mehrere Jahre nach Studienaufnahme (T5) berichten und ob sich Zusammenhänge zwischen anfänglicher Zielorientierung, motivationalen

Ausgangsbedingungen und tatsächlichen Karrierewirkungen erkennen lassen. Aufbauend auf dem theoretischen Rahmen der Laufbahnentwicklungstheorien wird dabei ein explorativer Zugang gewählt, der sowohl deskriptive Verteilungen als auch bivariate und multivariate Zusammenhänge umfasst. Der Abschnitt leistet damit einen explorativen Beitrag zur empirischen Fundierung langfristiger Karriereverläufe im Feld der akademischen Weiterbildung.

8.6.1 Theoretischer Hintergrund und Zielsetzung

Die Frage, wie sich individuelle Zielsetzungen im Laufe der Zeit in konkreten beruflichen Entwicklungen widerspiegeln, ist zentral für Theorien der beruflichen Laufbahnentwicklung. In Super's Life-Span, Life-Space Theory wird betont, dass berufliche Ziele eng mit der Selbstkonzeption einer Person verknüpft sind und sich über den Lebenslauf hinweg dynamisch entfalten (Super, 1980). Ergänzend beschreibt die Social Cognitive Career Theory (SCCT) von Lent, Brown und Hackett (1994), dass die berufliche Zielverfolgung wesentlich durch selbstwirksame Überzeugungen, Erwartungen über Handlungsergebnisse und persönliche Zielsetzungen gesteuert wird. Beide theoretischen Ansätze gehen davon aus, dass individuelle Merkmale – etwa motivationale Orientierungen und Selbststeuerungskompetenzen – bedeutsam dafür sind, ob und in welcher Form gesetzte Ziele tatsächlich realisiert werden.

Im Kontext abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung, die sich durch vielfältige Ausgangsbedingungen und heterogene Zielmuster auszeichnet, ist bislang wenig darüber bekannt, welche beruflichen Entwicklungen langfristig angestrebt und erreicht werden – und inwieweit diese Entwicklungen bereits zu Beginn des Studiums antizipiert oder durch persönliche Ressourcen vorbereitet werden.

Ziel dieses Abschnitts ist es daher, im Rahmen einer explorativen Analyse zu untersuchen, welche beruflichen Zielsetzungen Studierende zu Beginn ihres weiterbildenden Studiums verfolgen, wie diese Zielkonzepte in verschiedenen Subgruppen variieren und welche Wirkungen sich im späteren Karriereverlauf zeigen. Darüber hinaus wird geprüft, ob und inwieweit sich die anfänglichen Studienmotive und volitionalen Kompetenzen der Teilnehmenden als Prädiktoren für langfristige Karrierewirkungen eignen. Die Analyse verfolgt einen hypothesengenerierenden Ansatz und leistet einen Beitrag zur Klärung der Frage, wie individuelle Zielorientierungen und Selbstregulationsressourcen zur Gestaltung von Weiterbildungslaufbahnen beitragen können.

8.6.2 Analytisches Vorgehen

Die folgenden Analysen zu den Karrierezielen basieren auf den Daten des ersten Messzeitpunkts mit 637 Befragten und die Analysen zur den Karriereeffekten der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung auf den Daten der Teilstichprobe, die sowohl zu Beginn (T1) als auch im Langzeit-Follow-up (T5) am Panel teilgenommen hat ($n = 67$). Für die Erhebung der Ausgangsmerkmale wurden am Messzeitpunkt T1 Skalen zur Erfassung der Studienmotive (SWW) sowie der volitionalen Selbststeuerung (VOKO und LIST) eingesetzt. Zusätzlich wurden berufliche Zielsetzungen in Form von Mehrfachantworten dokumentiert. Die Einschätzung der Karrierewirkungen erfolgte sieben Jahre nach dem ersten Messzeitpunkt (T5) über verschiedene Kriterien, darunter subjektiver und objektiver Karriereerfolg, interne und externe Beschäftigungsfähigkeit, wahrgenommene überfachliche Kompetenzen sowie Transfererfolg.

Das analytische Vorgehen gliedert sich in mehrere Schritte. Zunächst werden die beruflichen Zielkonzepte des Ausgangszeitpunkts deskriptiv dargestellt und in Bezug zu

zentralen soziodemografischen (z. B. Alter, Geschlecht) und studienbezogenen Merkmalen (z. B. Studienformat, Abschlussniveau) gesetzt. Zur Prüfung signifikanter Unterschiede zwischen Subgruppen kommen Chi-Quadrat-Tests zum Einsatz.

Im nächsten Schritt werden die längerfristigen beruflichen Entwicklungen sowie die wahrgenommenen Karrierewirkungen zu T5 deskriptiv beschrieben. Anschließend wird analysiert, inwiefern sich individuelle Ausgangsmerkmale – insbesondere Studienmotive und volitionale Kompetenzen – als Prädiktoren für die späteren Karriereoutcomes erweisen. Dazu werden bivariate Zusammenhänge mittels Pearson-Korrelationen sowie multiple lineare Regressionsanalysen berechnet. Die Regressionsmodelle berücksichtigen jeweils nur Fälle ohne fehlende Werte und werden bei ausreichender Fallzahl ($n \geq 60$) ausgewertet. Aufgrund der explorativen Zielsetzung der Untersuchung wird auf strenge Korrekturen für multiples Testen verzichtet, wobei signifikante Einzelzusammenhänge differenziert berichtet und vorsichtig interpretiert werden. Ergänzend werden potenzielle Interaktionen – etwa zwischen hoher motivationaler Ausprägung und stark ausgeprägter Volition – explorativ geprüft, um synergistische Effekte bei der Zielverfolgung zu identifizieren.

8.6.3 Ergebnisse zur beruflichen Zielsetzung (T1)

Zum Zeitpunkt des Studienbeginns formulierten die befragten Studierenden eine Vielzahl an beruflichen Zielen, die sowohl Aufstiegsorientierungen als auch Veränderungswünsche oder Kontinuität widerspiegeln. Häufig genannt wurde der Wunsch nach einem beruflichen Aufstieg: Über 70 % strebten an, eine höhere Position zu erreichen. Auch Wechselabsichten waren weit verbreitet – rund die Hälfte der Studierenden wollte sich im Falle stagnierender Entwicklungsperspektiven aktiv nach einem neuen Arbeitgeber umsehen. Gleichzeitig äußerte etwa ein Drittel das Ziel, beim aktuellen Arbeitgeber zu

bleiben oder den bestehenden Aufgabenbereich beizubehalten. Weitere Zielsetzungen betrafen einen Fachbereichswechsel, die Selbstständigkeit oder eine vorübergehende Auszeit zugunsten der Familie.

Im Folgenden werden diese Zielorientierungen differenziert nach soziodemografischen (Tabelle 59, Panel A) und studienbezogenen Merkmalen (Tabelle 59, Panel B) betrachtet, um potenzielle Einflussfaktoren auf die Karriereambitionen zu analysieren.

Tabelle 59

Berufliche Zielsetzungen nach soziodemografischen und studienbezogenen Merkmalen

(Angaben in %)

Panel A: Soziodemografische Merkmale						
Anzahl (n)	637	291	173	115	346	236
Berufliches Ziel	Gesamt	≤ 30 J.	31–40 J.	≥ 41 J.	Frauen	Männer
Aufstieg	71.8	80.8	71.1	50.4	68.8	76.7
Neuer AG bei Zielkonflikt	51.1	53.6	53.8	40.0	46.2	58.1
Fachwechsel	41.9	36.8	49.1	43.5	42.8	40.3
Beim AG bleiben	37.9	40.2	37.0	33.9	38.2	38.1
Neuer AG	28.2	25.4	33.5	28.7	28.6	28.0
Position behalten	22.6	18.9	23.7	31.3	21.7	24.2
Selbstständigkeit	7.5	6.2	11.0	6.1	7.2	8.1
Familienauszeit	6.3	6.9	9.2	0.9	8.7	3.0
Rückkehr in Beruf	4.4	4.8	4.0	4.3	5.8	2.5

Panel B: Studienbezogene Merkmale										
	Gesamt	Präsenz	Fern	Bachelor	Master	Wi./Re.	Ges./Soz.	Ing.	Med. /Ges.	Verw.
Anzahl (n)	637	451	165	224	403	201	146	94	101	66
Berufliches Ziel										
Aufstieg	71.8	71.8	71.8	71.8	71.8	71.8	71.8	71.8	71.8	71.8
Neuer AG bei Zielkonflikt	37.9	41.9	51.1	6.3	7.5	22.6	28.2	37.9	41.9	51.1
Fachwechsel	38.1	41.9	49.4	6.7	8.0	23.9	31.1	38.1	41.9	49.4
Beim AG bleiben	42.0	43.3	58	6.0	6.0	19.3	18.7	42.0	43.3	58
Neuer AG	39.2	52.5	52.5	3.9	7.4	17.2	26.5	39.2	52.5	52.5
Position behalten	37.4	36.3	51.3	7.8	7.8	25.0	29.3	37.4	36.3	51.3
Selbstständigkeit	41.8	35.2	51.6	3.3	9.3	24.7	23.6	41.8	35.2	51.6
Familienauszeit	33.1	52.2	46.3	8.1	8.8	27.2	33.1	33.1	52.2	46.3
Rückkehr in Beruf	38.6	43.2	52.3	3.4	6.8	17.0	33	38.6	43.2	52.3

Anmerkung: AG = Arbeitgeber; Wi./Re. = Wirtschaft/Recht; Ges./Soz. = Gesellschafts- und Sozialwissenschaften; Ing. = Ingenieurwissenschaften; Med./Ges. = Medizin/Gesundheit; Verw. = Öffentliche Verwaltung.

Die Ergebnisse zeigen teils deutliche Unterschiede in den angestrebten beruflichen Entwicklungen, etwa in Abhängigkeit vom Alter, Geschlecht, Studienformat oder Fachbereich. Besonders häufig zeigten sich Unterschiede beim Wunsch nach beruflichem Aufstieg sowie bei berufsbiografischen Wechselabsichten.

Beruflicher Aufstieg. Der Wunsch, in eine höhere berufliche Position aufzusteigen, variierte signifikant nach Geschlecht, Alter, Studienform und Studienfach. Frauen (76.7 %) und Teilzeitstudierende mit Präsenzanteilen (75.3 %) äußerten diesen Wunsch häufiger als Männer (66.0 %) und rein Fernstudierende (61.9 %). Auch die Altersgruppe bis 30 Jahre (80.7 %) unterschied sich signifikant von älteren Kohorten ($\chi^2(2) = 24.84, p < .001$). Nach Studienfächern zeigten sich die höchsten Werte bei Studierenden der Öffentlichen Verwaltung (93.4 %) und der Wirtschaftswissenschaften (75.3 %), während Studierende der Sozialwissenschaften deutlich seltener Aufstiegsambitionen äußerten (58.1 %; $\chi^2(6) = 29.30, p < .001$).

Wechselabsichten. Auch die Absicht, sich bei ausbleibender Entwicklungsperspektive einen neuen Arbeitgeber zu suchen, wies signifikante Unterschiede auf. Sie war bei Frauen (56.3 %) häufiger als bei Männern (44.3 %) und bei unter 30-Jährigen (61.1 %) deutlich häufiger als in älteren Gruppen ($\chi^2(2) = 12.95, p = .002$). Unterschiede zeigten sich auch nach Fachrichtung: Besonders ausgeprägt war diese Orientierung bei Studierenden der Öffentlichen Verwaltung (70.5 %; $\chi^2(6) = 13.57, p = .035$).

Wechsel des Fachbereichs. Ein Wechselwunsch in einen anderen Fachbereich wurde signifikant häufiger von jüngeren Studierenden (45.7 %) und von Studierenden mit Präsenzanteilen (45.6 %) geäußert als von älteren bzw. Fernstudierenden ($\chi^2(2) = 7.39, p = .025$ bzw. $\chi^2(1) = 4.87, p = .027$).

Familienzeit. Der Wunsch, vorübergehend aus dem Beruf auszusteigen, um sich der Familie zu widmen, wurde häufiger von Frauen (9.1 %) als von Männern (2.7 %) genannt ($\chi^2(1) = 11.99, p = .001$).

Selbstständigkeit. Unterschiede im Wunsch nach beruflicher Selbstständigkeit zeigten sich nur hinsichtlich der Altersgruppen, wobei dieser bei 31- bis 40-Jährigen (11.0 %) am häufigsten ausgeprägt war ($\chi^2(2) = 6.74, p = .034$).

Andere Zielsetzungen, wie etwa der Wunsch, beim aktuellen Arbeitgeber zu bleiben oder nach einer Auszeit zurückzukehren, zeigten keine signifikanten Zusammenhänge mit den untersuchten Merkmalen.

8.6.4 Ergebnisse zu den beruflichen Entwicklungen und der wahrgenommenen

Karrierewirkung (T5)

Die Befragten bewerteten die langfristigen Wirkungen des weiterbildenden Studiums im Messzeitpunkt T5 insgesamt positiv. Die Ergebnisse der Verlaufsbefragung sieben Jahre nach Studienaufnahme zeigen markante Veränderungen im beruflichen Werdegang der Absolventen. Die Mehrheit der Befragten (53 %) war weiterhin beim ursprünglichen Arbeitgeber beschäftigt, während 39 % seither den Arbeitgeber gewechselt hatten. Etwa jede dritte Person (32 %) hatte zudem das Berufsfeld gewechselt, während zwei Drittel (68 %) dem ursprünglichen Tätigkeitsfeld treu geblieben waren.

Insgesamt bewerteten die Befragten ihren Karriereverlauf als überwiegend positiv: 60 % stimmten (eher) zu, dass ihre bisherige berufliche Entwicklung im Vergleich zu Kollegen erfolgreich verlaufen ist. 48 % gaben an, seit Beginn des Weiterbildungsstudiums häufiger in Leitungsfunktionen tätig zu sein. Noch deutlicher fällt der Zuwachs an Verantwortung aus: Mehr als zwei Drittel (70 %) berichteten von einer insgesamt gestiegenen beruflichen Verantwortungsspanne.

Auch hinsichtlich der finanziellen Entwicklung zeigen sich positive Tendenzen. Während rund ein Viertel (25 %) keine nennenswerte Veränderung ihres Stundenlohns angab, berichteten 38 % von einem höheren und 29 % sogar von einem deutlich höheren Stundenlohn im Vergleich zu der Zeit vor dem Studienbeginn. Nur 8 % verzeichneten ein geringeres Entgelt.

Auch anhand der eingesetzten Forschungsskalen zeigten sich über alle Teilnehmenden hinweg mittlere bis hohe Mittelwerte in den zentralen Wirkungskategorien (Tabelle 60).

Tabelle 60

Mittelwerte der wahrgenommenen Karrierewirkung (T5) nach soziodemografischen und studienbezogenen Gruppen (T1)

Gruppe	N	Karriere- erfolg (objektiv)	Karriere- erfolg (subj.)	Beschäfti- gungs- fähigkeit (intern)	Beschäfti- gungs- fähigkeit (extern)	Transfer- erfolg	Überfach- liche Kompe- tenzen
Bachelor	17	2.85	3.45	3.37	4.07	3.83	4.17
Master	45	3.14	3.68	3.66	3.73	3.82	3.63
Präsenzstudium	43	3.13	3.56	3.60	3.86	3.86	3.79
Fernstudium	19	2.93	3.73	3.53	3.75	3.74	3.73
Weiblich	41	2.92	3.67	3.58	3.88	3.73	3.72
Männlich	19	3.36	3.5	3.56	3.76	3.95	3.86
Bis 30 Jahre	28	3.29	3.71	3.70	4.11	3.78	3.76
31 bis 40 Jahre	13	3.43	3.59	3.55	3.82	3.73	3.80
Ab 41 Jahre	21	2.51	3.5	3.43	3.41	3.93	3.77
Gesamt	67	3.06	3.61	3.58	3.83	3.82	3.77

Die höchste Zustimmung zeigte sich für die Skala Überfachliche Kompetenzen ($M = 3.77$, $SD = 0.74$) sowie für den Transfererfolg ($M = 3.82$, $SD = 1.06$). Etwas geringer

ausgeprägt waren die Bewertungen des subjektiven Karriereerfolgs ($M = 3.61$, $SD = 1.03$) und des objektiven Karriereerfolgs ($M = 3.06$, $SD = 1.23$).

Ein Vergleich nach Studienabschluss zeigt, dass Bachelorstudierende höhere Werte auf mehreren Skalen berichteten, insbesondere im Bereich Überfachliche Kompetenzen (Bachelor = 4.17 vs. Master = 3.63) und objektiver Karriereerfolg (Bachelor = 2.85 vs. Master = 3.14). Letzteres war allerdings tendenziell höher bei Masterabsolventen, wenn auch mit größerer Streuung.

Bezüglich des Studienformats berichteten Präsenzstudierende durchgängig etwas höhere Mittelwerte, besonders bei objektivem Karriereerfolg ($M = 3.13$ vs. $M = 2.93$ bei Fernstudierenden) und Transfererfolg ($M = 3.86$ vs. $M = 3.74$), was auf einen möglichen Mehrwert direkter Interaktionen hinweist.

Nach Geschlecht berichteten Männer tendenziell höhere Werte für den objektiven Karriereerfolg ($M = 3.36$ vs. $M = 2.92$ bei Frauen), während Frauen in den anderen Kategorien ähnliche oder leicht höhere Werte aufwiesen. Ein differenzierter Blick nach Altersgruppen zeigt: Die jüngsten Teilnehmenden (zu T1 bis 30 Jahre) bewerteten ihren objektiven Karriereerfolg am höchsten ($M = 3.29$), während der Wert bei Personen ab 41 Jahren (zu T1) deutlich geringer ausfiel ($M = 2.51$).

8.6.5 Zusammenhangsanalysen: Studienmotive und Volition als Prädiktoren

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen zeigen, dass einige Karriereoutcomes durch anfängliche motivationale Merkmale (T1) sowie durch Selbstregulationskompetenzen vorhergesagt werden können (Tabelle 61).

Eine erste Regressionsanalyse untersuchte den Einfluss der fünf Motivfaktoren (Lern-, Karriere-, Status-, Gestaltungs- und Selbstverwirklichungsmotiv) auf die wahrgenommenen überfachlichen Kompetenzen (T5).

Tabelle 61

Signifikante Ergebnisse einzelner Prädiktoren aus den Regressionsanalysen zum Einfluss motivationaler und volitionaler Aspekte auf Karriereoutcomes ($n = 59$)

T5 Kriteriumsvariable	T1 Prädiktor	β	p-Wert
Überfachliche Kompetenzen	Lernmotiv	0.36	0.017
Überfachliche Kompetenzen	Karrieremotiv	0.31	0.025
Überfachliche Kompetenzen	Kognitive Lernstrategien	0.32	0.03
Interne Beschäftigungsfähigkeit	Statusmotiv	0.37	0.017

Das Modell war insgesamt signifikant, $F(5, 60) = 3.10$, $p = .015$, und erklärte 20.5 % der Varianz (korr. $R^2 = .14$). Innerhalb des Modells zeigten sich signifikante positive Effekte des Lernmotivs ($\beta = .36$, $p = .017$) sowie des Karrieremotivs ($\beta = .31$, $p = .025$).

Für die übrigen Outcome-Variablen konnten mit den Motivfaktoren keine signifikanten Gesamtmodelle berechnet werden. Lediglich in der Vorhersage der internen Beschäftigungsfähigkeit erreichte das Modell zwar kein Signifikanzniveau ($F = 1.56$, $p = .187$), aber das Statusmotiv zeigte als einzelner Prädiktor einen signifikanten positiven Effekt ($\beta = .37$, $p = .017$).

Die Regressionsmodelle mit den volitionalen Prädiktoren und kognitiven Lernstrategien (Zielsetzung, Handlungsplanung, Ressourcenaktivierung, LIST) erbrachten ein signifikantes Ergebnis für die wahrgenommenen überfachlichen Kompetenzen ($F(4, 59) = 3.29$, $p = .017$, $R^2 = .18$). In diesem Modell war der signifikanteste Einzelprädiktor der Einsatz kognitiver Lernstrategien ($\beta = .32$, $p = .030$). Die übrigen Effekte blieben statistisch unbedeutend.

Für den objektiven Karriereerfolg (T5) ließ sich ebenfalls ein signifikanter Einfluss durch die volitionalen Merkmale und Lernstrategien feststellen ($F(4, 56) = 3.00$, $p = .026$,

$R^2 = .18$). Einzelne Prädiktoren trugen jedoch nur tendenziell zum Modell bei, insbesondere Zielsetzungskompetenz ($\beta = .30, p = .106$).

Keines der Modelle erreichte Signifikanz für die übrigen Outcomes (Transfererfolg, externe Beschäftigungsfähigkeit, subjektiver Karriereerfolg), was möglicherweise auf die geringe Stichprobengröße und eingeschränkte Varianz zurückzuführen ist.

8.6.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Längsschnittanalyse zeigen ein differenziertes Bild karrierebezogener Entwicklungen im Anschluss an ein abschlussbezogenes wissenschaftliches Weiterbildungsstudium. Bereits zum Studienbeginn verfolgte die Mehrheit der Teilnehmenden ambitionierte berufliche Zielsetzungen – insbesondere in Form von Aufstiegswünschen und Wechselabsichten – wobei sich deutliche Unterschiede nach Alter, Geschlecht, Studienformat und Fachrichtung zeigten. Sieben Jahre nach der ersten Datenerhebung berichteten viele Befragte substanzielle Veränderungen: Ein Drittel hatte das Berufsfeld gewechselt, fast die Hälfte übernahm häufiger Leitungsfunktionen, und rund 70 % gaben eine gestiegene Verantwortung im Beruf an. Auch finanzielle Verbesserungen wurden vielfach wahrgenommen. Die Einschätzung des subjektiven und objektiven Karriereerfolgs sowie der überfachlichen Kompetenzen fiel insgesamt positiv aus. Analysen zur Erklärung dieser Effekte zeigen, dass insbesondere Lern- und Karrieremotive sowie der Einsatz kognitiver Lernstrategien signifikant mit langfristigem Kompetenzerwerb und positiven Karriereoutcomes zusammenhängen. Insgesamt verdeutlichen die Befunde die Bedeutung motivationaler und volitionaler Ausgangsbedingungen für langfristige berufliche Entwicklungspfade im Weiterbildungskontext.

8.7 Diskussion der Ergebnisse

Im Anschluss werden die Ergebnisse theoriegeleitet (SDT, Rubikon/MVP, SRL) gebündelt, beginnend mit Abschnitt 8.7.1 zur akademischen Leistung.

8.7.1 Zentrale Befunde im Licht des theoretischen Modells

Die vorliegenden Ergebnisse aus Studie 3 erlauben eine differenzierte Bewertung der Wirkzusammenhänge zwischen expliziten Studienmotiven, volitionalen Kompetenzen und zentralen Performanzindikatoren im Kontext der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung (Abbildung 30).

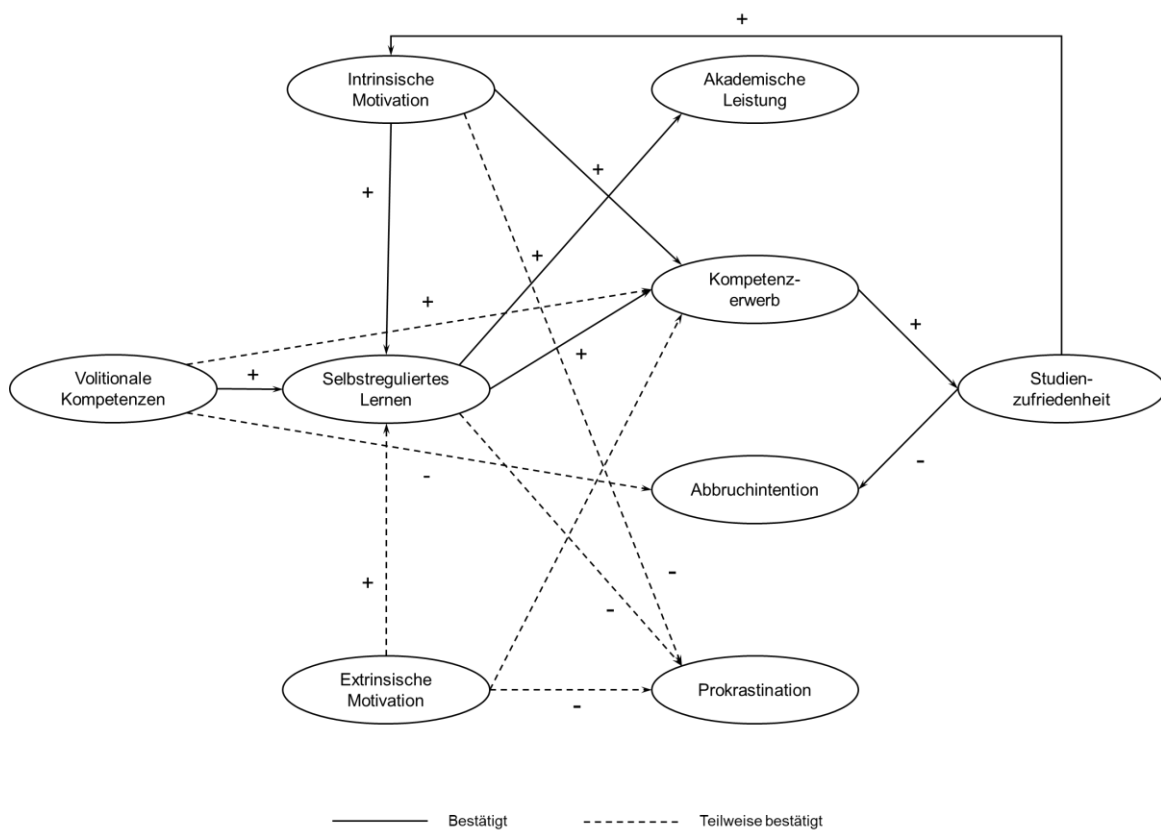


Abbildung 30

Empirisch bestätigte Wirkpfade des theoretischen Forschungsmodells zur Motivation, Volition und Performanz in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung

Erwartungskonforme Befunde zeigten sich insbesondere im Hinblick auf den subjektiv wahrgenommenen Kompetenzerwerb, der signifikant mit intrinsischen und integrierten Motivlagen (z. B. Lern- und Gestaltungsmotiv) sowie volitionalen Komponenten assoziiert war. Im Gegensatz dazu blieb die direkte Wirkung von Motivation und Volition auf die akademische Leistung in Form von Noten aus. Für diese zeigte sich einzig die kognitive Lernstrategie *Organisation* als signifikanter Prädiktor. Auch die Abbruchintention war erwartungsgemäß negativ mit motivationalen und volitionalen Ressourcen verbunden. Die Studienzufriedenheit konnte insbesondere über den Kompetenzerwerb erklärt werden, was auf die subjektive Bedeutung des Anwendungstransfers im Studierleben verweist.

Über die unmittelbaren Studienoutcomes hinaus zeigen die Ergebnisse der Längsschnittanalyse (Abschnitt 8.6), dass frühe motivationale und volitionale Ressourcen auch für langfristige berufliche Entwicklungen bedeutsam sind. Besonders das Lernmotiv sowie kognitive Lernstrategien erwiesen sich als robuste Prädiktoren für den Erwerb überfachlicher Kompetenzen und objektive Karriereindikatoren. Auch Karrieremotive zeigten positive Zusammenhänge, sofern sie mit Selbstregulation gekoppelt waren. Diese Befunde stützen die Annahme, dass akademische Weiterbildung nicht nur kurzfristige Performanz beeinflusst, sondern langfristig zur Gestaltung von Laufbahnen beiträgt – vorausgesetzt, die Lernenden verfügen über intern aktivierte Zielorientierung und strategische Handlungskompetenz.

8.7.2 Vergleich mit bestehender Forschung

Die Befunde stehen in weiten Teilen im Einklang mit bestehenden empirischen Studien zu Motivation und Performanz im Hochschulkontext (Cerasoli et al., 2014; Steinmayr & Spinath, 2009). Besonders die indirekte Wirkung von intrinsischen Motiven über

selbstreguliertes Lernen wurde vielfach bestätigt. Gleichzeitig zeigt sich, dass extrinsisch geprägte Motive – etwa Status- oder Karrieremotive – im Weiterbildungssetting eher mit Zielkonflikten und schwächeren Performanzindikatoren assoziiert sind, was frühere Ergebnisse zu motivationaler Qualität und Selbstbestimmtheit stützt (Deci & Ryan, 2000). Im Vergleich zu grundständigen Studienformaten weist die wissenschaftliche Weiterbildung eine größere Bedeutung von volitionalen Kompetenzen auf, insbesondere im Hinblick auf berufliche Transfers und Ausdauer.

8.7.3 Methodische und theoretische Reflexion

Trotz methodischer Stärken – insbesondere dem längsschnittlichen Design und der theoriegeleiteten Modellierung – müssen einige Einschränkungen berücksichtigt werden. Der selektive Drop-out über die Erhebungszeitpunkte hinweg reduziert die Aussagekraft für spätere Effekte und kann zu einer Verzerrung durch besonders motivierte Teilnehmende führen. Die Operationalisierung von Prokrastination über Studiendauer bietet einen innovativen, aber begrenzten Indikator. Schließlich lässt sich nicht ausschließen, dass kontextuelle Faktoren wie Studienformat, Fachrichtung oder institutionelle Rahmenbedingungen die Ergebnisse mit beeinflusst haben.

8.7.4 Praktische Implikationen und Forschungsperspektiven

Die Ergebnisse liefern wichtige Hinweise für die Gestaltung wissenschaftlicher Weiterbildungsprogramme. Hochschulen sollten gezielt Maßnahmen zur Förderung selbstregulierten Lernens und volitionaler Kompetenzen implementieren, etwa durch Coachingformate, lernstrategische Trainings oder eine reflexive Zielarbeit. Zudem zeigt sich, dass eine Passung zwischen individuellen Motivlagen und curricularen Angeboten entscheidend für die Studienzufriedenheit und den subjektiven Kompetenzerfolg ist. Für

die Forschung ergibt sich die Notwendigkeit, Wirkprozesse im Langzeitverlauf stärker differenziert zu erfassen – insbesondere im Hinblick auf reale Karriereverläufe und subjektive Entwicklungserfahrungen. Auch internationale Vergleichsstudien könnten einen wertvollen Beitrag zur weiteren Validierung der vorliegenden Modelle leisten.

Die Gesamtdiskussion führt die Befunde der drei Teilstudien zusammen, beantwortet die Forschungsfragen aus Kapitel 4, ordnet die Ergebnisse in den theoretischen Rahmen ein und leitet Implikationen sowie Limitationen ab.

9 Gesamtdiskussion

Dieses Kapitel integriert die Ergebnisse der drei Studien entlang der beiden Forschungsfragen. Es ist gegliedert in Befundzusammenführung, theoretische Einordnung und Implikationen sowie Limitationen.

9.1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit verfolgte das Ziel, die expliziten Studienmotive in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung zu identifizieren, ein validiertes Instrument zu deren Erfassung zu entwickeln und deren Wirkung im Zusammenspiel mit volitionalen Kompetenzen auf verschiedene Dimensionen der Studienperformanz zu untersuchen. Damit wurde eine Forschungslücke adressiert, die sowohl theoretische als auch praktische Relevanz besitzt: Bisherige Arbeiten im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung haben die Motivlagen der Teilnehmenden kaum differenziert erfasst und die Wechselwirkungen mit volitionalen Prozessen nur am Rande berücksichtigt.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein sequentieller Mixed-Methods-Ansatz gewählt, bestehend aus drei aufeinander aufbauenden Studien. Studie 1 explorierte mittels qualitativer Interviews die inhaltliche Breite und Struktur expliziter Motive und verglich diese mit anderen höherqualifizierenden Weiterbildungsformen. Studie 2 entwickelte auf dieser Basis die SWW-Skala, prüfte deren Faktorenstruktur und Validität. Studie 3 untersuchte in einem mehrjährigen Längsschnittdesign die Zusammenhänge zwischen Motivation, Volition, Studienperformanz und Rückkopplungsprozessen über die Studienzufriedenheit.

Die Gesamtdiskussion ordnet die Befunde der drei Studien in die Selbstbestimmungstheorie (SDT) und das Motivation-Volition-Performanz-Modell (MVP)

ein. Sie ist entlang zentraler theoretischer Beiträge und Schlussfolgerungen gegliedert und verbindet theoretische Einordnung, methodische Reflexion und praktische Implikationen.

9.2 Integration der Hauptergebnisse im theoretischen Rahmen

Aufbauend auf den zuvor skizzierten zentralen Befunden werden im Folgenden die wesentlichen Ergebnisse der drei empirischen Studien thematisch vertieft und im Kontext des theoretischen Rahmens dieser Arbeit diskutiert. Die Darstellung orientiert sich an den zentralen Komponenten des Forschungsmodells und greift deren inhaltliche wie funktionale Zusammenhänge auf. Zunächst wird die inhaltliche Ausprägung und Stabilität der identifizierten Motivprofile betrachtet (9.2.1), gefolgt von der Analyse der Bedeutung der Motivqualität für unterschiedliche Aspekte der Studienperformanz (9.2.2) sowie der Rolle volitionaler Kompetenzen bei der Umsetzung motivationaler Ressourcen (9.2.3). Im Anschluss werden die fünf konzeptuell hergeleiteten Dimensionen der Studienperformanz differenziert betrachtet und in übergeordnete Einflussmuster eingeordnet (9.2.4), bevor abschließend die Funktion der Studienzufriedenheit als Element einer motivationalen Rückkopplungsschleife erörtert wird (9.2.5).

9.2.1 Mehrdimensionale Motivprofile in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Die Analysen der ersten beiden Studien zeigen, dass sich die expliziten Studienmotive in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung nicht auf die klassische Dichotomie *intrinsisch* versus *extrinsisch* reduzieren lassen. Sowohl die qualitative Exploration (Studie 1) als auch die faktorenanalytische Prüfung der SWW-Skala (Studie 2) bestätigen eine mehrdimensionale Struktur, die fünf zentrale Motivfacetten umfasst: Lern-, Karriere-, Status-, Gestaltungs- und Selbstverwirklichungsmotiv. Diese Facetten bilden ein integratives Motivprofil, das kontextspezifische Zielorientierungen abbildet und

sowohl selbstbestimmte als auch kontrollierte Regulationsanteile in unterschiedlichen Mischformen enthält.

Im theoretischen Rahmen der Selbstbestimmungstheorie (SDT) verdeutlicht dieses Profil, dass Motivation im berufsbegleitenden Studium häufig hybride Ausprägungen aufweist. Teilnehmende verfolgen nicht nur selbstbestimmte Lernziele, sondern verbinden diese mit instrumentellen Zielsetzungen, etwa zur Karriereentwicklung oder zur Erlangung eines höheren Status. Damit erweitert sich die SDT-Perspektive um die Annahme, dass im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung verschiedene Regulationsstile innerhalb einer Person funktional koexistieren können und nicht zwingend in Konkurrenz zueinanderstehen.

Die Längsschnittanalysen aus Studie 3 zeigen zudem, dass die Motivprofile über den Studienverlauf hinweg eine hohe Stabilität aufweisen. Insbesondere die Werte für Lern- und Selbstverwirklichungsmotiv bleiben über alle Messzeitpunkte konstant hoch, während das Karrieremotiv im Längsschnittmodell einen nicht signifikanten, aber in der Tendenz negativen Verlauf zeigt. Diese Befunde sprechen dafür, dass die grundlegende Zielstruktur der Studierenden bereits zu Studienbeginn relativ gefestigt ist und nur in bestimmten Facetten – etwa unter dem Eindruck beruflicher Veränderungen – Anpassungen erfährt.

Die Abkehr von einer eindimensionalen Motivbetrachtung hin zu einem mehrdimensionalen, integrierten Profil hat mehrere Implikationen: Erstens erlaubt sie eine differenziertere theoretische Modellierung motivationaler Prozesse. Indem sowohl qualitative als auch quantitative Merkmale der Motivlage berücksichtigt werden, lassen sich differenzierte Hypothesen zur Wirkung einzelner Motivfacetten formulieren. Zweitens hat diese Perspektive unmittelbare Relevanz für die Passungsdiagnostik und Studienberatung. Die Identifikation individueller Motivprofile ermöglicht es,

Beratungsprozesse stärker auf die spezifischen Zielorientierungen der Studierenden abzustimmen, potenzielle Passungsprobleme frühzeitig zu erkennen und Unterstützungsangebote gezielt einzusetzen.

Schließlich unterstreicht der Befund der Motivstabilität, dass Interventionen zur Motivationsförderung im Studienverlauf nur begrenzte Effekte auf die grundlegende Motivstruktur erwarten lassen. Stattdessen erscheint es zielführender, die bestehenden Motivlagen zu unterstützen und ihre Umsetzung in lern- und leistungsförderliches Verhalten durch geeignete volitionale Maßnahmen zu begleiten. Damit ergibt sich eine direkte Brücke zu den nachfolgenden Diskussionsteilen, in denen die Qualität einzelner Motivdimensionen (Abschnitt 9.2.2) sowie deren Zusammenspiel mit volitionalen Kompetenzen (Abschnitt 9.2.3) vertieft betrachtet werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

Beitrag 1 (empirisch) – Motivprofil: **Explizite Studienmotive in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung lassen sich nicht hinreichend durch die klassische Dichotomie von intrinsischer und extrinsischer Motivation erklären während sie vielmehr einem mehrdimensionalen Motivprofil folgen, das kontextspezifische Zielorientierungen abbildet.**

9.2.2 Motivqualität als Einflussfaktor auf Studienerfolg

Die Analysen in Studie 3 zeigen, dass die Qualität der Motivation im berufsbegleitenden Studium entscheidender ist als deren bloße Ausprägungshöhe. Intrinsische, selbstbestimmt ausgerichtete Motive – insbesondere das Lern- und Selbstverwirklichungsmotiv – stehen in einem konsistent positiven Zusammenhang mit zentralen Indikatoren der Studienperformanz wie dem subjektiven Kompetenzerleben und der Studienzufriedenheit.

Diese Effekte treten stabil sowohl im Querschnitt als auch in längsschnittlichen Betrachtungen auf.

Demgegenüber weisen extrinsisch regulierte Motive ein differenziertes Wirkprofil auf, deren Qualität von stark external kontrollierten bis zu vollständig integrierten Formen extrinsischer Regulation reicht (Deci & Ryan, 2000). Während das Karrieremotiv in einzelnen Modellen neutrale oder leicht positive Zusammenhänge aufweist, zeigt sich beim Statusmotiv in mehreren Analysen ein negativer Zusammenhang, etwa mit höherer Prokrastination oder geringerer Zufriedenheit. Das Gestaltungsmotiv nimmt hier eine Sonderstellung ein: Trotz seiner extrinsischen Zielausrichtung – Einflussnahme und Mitgestaltung im beruflichen Kontext – lassen die Befunde auf eine weitgehende Integration in das individuelle Selbstkonzept schließen, wie es die Selbstbestimmungstheorie für die Stufe der integrierten Regulation beschreibt. Entsprechend weist das Gestaltungsmotiv im Unterschied zu stärker kontrollierten extrinsischen Motiven in mehreren Analysen positive oder neutrale Zusammenhänge mit Performanzindikatoren auf.

Ein weiterer zentraler Befund ist, dass die direkte Wirkung motivationaler Orientierungen auf die akademische Leistung – operationalisiert über den Notendurchschnitt – gering bleibt. Weder intrinsische noch extrinsische Motive waren in den Regressionsmodellen signifikant mit der Leistung assoziiert. Stattdessen zeigt sich ein indirekter Wirkungspfad: Selbstbestimmte Motivlagen – einschließlich integrierter extrinsischer Regulation – fördern volitionale Selbststeuerung, die wiederum leistungsrelevante Lernstrategien wie Organisation begünstigt, welche signifikant mit besseren Noten einhergeht.

Diese Muster bestätigen die Grundannahmen der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000a), wonach selbstbestimmte Motivation – unabhängig davon, ob sie primär

intrinsisch oder stark integriert extrinsisch ist – besonders förderlich für qualitativ hochwertige Lernprozesse ist. Sie erweitern die Theorie um eine kontextspezifische Nuance: Im berufsbegleitenden Studium entfaltet sich der Einfluss selbstbestimmter Motivlagen auf die Leistung primär vermittelt über volitionale Prozesse.

Für die Praxis bedeutet dies, dass die Förderung selbstbestimmter Motivlagen – einschließlich integrierter extrinsischer Ziele – besonders wirksam wird, wenn sie mit Maßnahmen zur Stärkung volitionaler Kompetenzen kombiniert wird. Studiengänge, die sowohl die Sinnhaftigkeit und Selbstbestimmung der Lerninhalte betonen als auch konkrete Werkzeuge zur Selbststeuerung anbieten, schaffen damit optimale Voraussetzungen für Studienerfolg und Zufriedenheit.

Zusammenfassend lässt sich auf Grundlage dieser Ergebnisse festhalten:

*Beitrag 2 (empirisch) – Motivqualität und Performanz: **Selbstbestimmt ausgerichtete Studienmotive – sei es intrinsisch oder als integrierte extrinsische Regulation – zeigen im Kontext abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung konsistent stärkere positive Effekte auf Kompetenzerleben und Studienzufriedenheit als kontrollorientierte Motive während sich ihre Wirkung auf akademische Leistung überwiegend indirekt über volitionale Selbststeuerung entfaltet.***

9.2.3 Volitionale Handlungssteuerung als Bindeglied zwischen Motivation und Performanz

Die Ergebnisse der dritten Studie verdeutlichen, dass volitionale Kompetenzen eine zentrale Rolle für die erfolgreiche Umsetzung motivationaler Intentionen im berufsbegleitenden Studium spielen. Im Sinne des Motivation-Volition-Performanz-Modells (MVP-Modell; Keller, 2008), das zentrale Annahmen des Rubikon-Modells der Handlungsphasen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) integriert, übernehmen sie genau die

Funktion, die dort zwischen Motivation und Performanz beschrieben wird: den Übergang von der motivationalen Intentionsbildung zur volitionalen Handlungsumsetzung.

Querschnittsanalysen belegen, dass höhere volitionale Kompetenzen positiv mit selbstreguliertem Lernen, subjektivem Kompetenzerleben und Studienzufriedenheit assoziiert sind. Dabei sind volitionale Kompetenzen nicht mit selbstreguliertem Lernen gleichzusetzen und fungieren als übergeordnete Steuerungsfähigkeiten, die den Einsatz konkreter Lernstrategien (z. B. Organisation, Elaborieren, kritisches Prüfen) begünstigen. Längsschnittlich bleibt dieser Zusammenhang stabil, was auf die Robustheit volitionaler Steuerungsmechanismen im Studienverlauf hinweist. Hinsichtlich akademischer Leistung – operationalisiert über den Notendurchschnitt – zeigen sich hingegen nur geringe direkte Effekte. Stattdessen entfaltet sich der Haupteinfluss indirekt: Selbstbestimmte Motivlagen fördern volitionale Selbststeuerung, die wiederum den Einsatz lernstrategischer Methoden wie Organisation begünstigt, welche signifikant mit besseren Noten einhergehen.

Besondere Bedeutung kommt der Ressourcenaktivierung zu. Diese Facette umfasst Strategien wie die gezielte Gestaltung der Lernumgebung, das Einrichten von Selbstbelohnungssystemen oder das bewusste Erzeugen von Handlungsdruck. Die Daten legen nahe, dass solche Strategien nicht nur kurzfristig die Umsetzung von Lernvorhaben sichern, sondern auch langfristig die Persistenz im Studium unterstützen – ein Befund, der mit der im MVP-Modell postulierten Bedeutung volitionaler Prozesse für die Aufrechterhaltung zielgerichteten Handelns übereinstimmt.

Vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie lässt sich dieser Befund so interpretieren, dass Selbstregulation die Umsetzung selbstbestimmter Motivation auf Verhaltensebene sichert. Sie verhindert, dass selbstbestimmte Motivlagen – intrinsisch oder integriert extrinsisch – im Studienalltag an Umsetzungshürden scheitern, und kann umgekehrt auch bei weniger selbstbestimmten Motivlagen eine gewisse

Verhaltenskontinuität ermöglichen. Dieser Befund steht im Einklang mit der im Motivation-Volition-Performanz-Modell (Keller, 2008) und dem darin integrierten Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) beschriebenen Schlüsselfunktion der Volition, die den Übergang von der motivationalen Intentionsbildung zur erfolgreichen Handlungsumsetzung gewährleistet.

Praktisch impliziert dies, dass Studienangebote nicht nur auf die Förderung selbstbestimmter Motivation abzielen sollten, sondern parallel die Entwicklung volitionaler Kompetenzen systematisch unterstützen müssen. Trainings zu Zeitmanagement, Zielplanung oder dem Umgang mit Rückschlägen können hier einen messbaren Beitrag leisten.

Zusammenfassend lässt sich auf Grundlage dieser Ergebnisse festhalten:

Beitrag 3 (empirisch) – Volition: Selbstregulation vermittelt maßgeblich zwischen selbstbestimmter Motivation und Studienperformanz in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung während sich ihr Einfluss auf die akademische Leistung überwiegend indirekt über selbstreguliertes Lernen und strategische Organisation entfaltet.

9.2.4 Dimensionen der Studienperformanz und ihre unterschiedlichen Prädiktoren

In der vorliegenden Arbeit wurde Studienperformanz im Kontext abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung konzeptionell als mehrdimensionales Konstrukt definiert. Die Differenzierung in fünf Dimensionen – (1) akademische Leistung, (2) subjektiver Kompetenzerwerb, (3) Prokrastination, (4) Abbruchintention und (5) Studienzufriedenheit – basiert auf etablierten theoretischen Ansätzen und empirischen Befunden aus der Hochschul- und Weiterbildungsforschung (Abschnitt 2.3). Diese

Struktur bildete den konzeptionellen Rahmen für die Analysen in Studie 3 und wurde empirisch auf ihre Relevanz im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung überprüft.

Die Ergebnisse zeigen für (1) akademische Leistung, dass direkte Effekte motivationaler Variablen gering bleiben und vor allem selbstreguliertes Lernen – insbesondere die Strategie Organisation – bedeutsam ist während volitionale Kompetenzen hierbei mittelbar wirken, indem sie den Einsatz dieser Lernstrategien fördern. (2) Subjektiver Kompetenzerwerb hängt stärker mit selbstbestimmten Motivlagen zusammen, wobei sowohl intrinsische als auch integrierte extrinsische Motive positive Effekte entfalten. (3) Prokrastination steht in einem negativen Zusammenhang mit volitionaler Selbststeuerung und Ressourcenaktivierung während selbstbestimmte Motivlagen tendenziell prokrastinationsmindernd wirken, teils vermittelt über volitionale Prozesse. (4) Abbruchintention weist einen negativen Zusammenhang mit selbstbestimmten Motivlagen und volitionalen Kompetenzen auf, während kontrollorientierte Motive, insbesondere Statusmotive, mit einer höheren Abbruchneigung verbunden sind. (5) Studienzufriedenheit wird am besten durch die Kombination aus selbstbestimmten Motivlagen und volitionaler Selbststeuerung erklärt, was die Bedeutung sowohl inhaltlicher Passung als auch prozessbezogener Steuerung unterstreicht.

Diese differenzierte Betrachtung macht deutlich, dass die fünf Dimensionen der Studienperformanz nicht nur inhaltlich voneinander zu trennen sind, sondern auch unterschiedliche Muster motivationaler und volitionaler Einflussfaktoren aufweisen. In einer inhaltlichen Verdichtung lassen sich drei übergeordnete Muster erkennen: Erstens wird die leistungsbezogene Dimension der akademischen Leistung primär durch volitionale Kompetenzen bestimmt. Zweitens hängen die entwicklungs- und zufriedenheitsbezogenen Dimensionen – subjektiver Kompetenzerwerb und Studienzufriedenheit – vor allem von selbstbestimmten Motivlagen ab und profitieren

zusätzlich von volitionaler Selbststeuerung. Drittens treten die Risikodimensionen Prokrastination und Abbruchintention insbesondere bei geringen volitionalen Kompetenzen und kontrollorientierten Motivlagen auf, während selbstbestimmte Motivlagen hier einen schützenden Effekt entfalten.

Diese Muster verdeutlichen, dass gängige Performanzdefinitionen, die primär auf akademische Leistung fokussieren, den komplexen Erfolgs- und Misserfolgsaspekten wissenschaftlicher Weiterbildung nicht gerecht werden. Gerade im berufsbegleitenden Kontext verfolgen Teilnehmende häufig Ziele, die über die reine Leistungsoptimierung hinausgehen, wie etwa Kompetenzentwicklung, berufliche Anwendung oder persönliche Weiterentwicklung, während gleichzeitig Verhaltensbarrieren wie Prokrastination oder Abbruchgedanken die erfolgreiche Studienbewältigung gefährden können.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Rolle der Studienzufriedenheit als Bindeglied zwischen Performanz und langfristiger Bildungsbeteiligung. Im Sinne des Motivation-Volition-Performanz-Modells (Keller, 2008) wirkt Zufriedenheit nicht nur als Ergebnisvariable, sondern speist über Rückkopplungsschleifen in die Motivation für künftige Lernaktivitäten ein. Die in dieser Arbeit nachgewiesenen Effekte stützen diese Annahme und unterstreichen die strategische Bedeutung der Zufriedenheit als Zielgröße.

Praktisch bedeutet dies, dass Interventionsstrategien in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf die spezifischen Einflussmuster der jeweiligen Performanzdimension zugeschnitten werden sollten. Leistungsorientierte Ziele können insbesondere durch den Ausbau volitionaler Kompetenzen gefördert werden. Entwicklungs- und Zufriedenheitsziele profitieren vor allem von der Förderung selbstbestimmter Motivlagen, während die Reduktion von Prokrastination und Abbruchintention gezielte Maßnahmen zur Stärkung der Selbststeuerung und zur Verringerung kontrollorientierter Motivlagen erfordert.

Die zentralen direkten und indirekten Zusammenhänge zwischen Motivlagen, selbstreguliertem Lernen und den Performanzindikatoren sind in Tabelle 62 zusammengefasst.

Tabelle 62

Direkte und indirekte (über Selbstregulation) Effekte von Motivlagen auf Dimensionen der Studienperformanz

Performanzindikator	Direkter Effekt selbstbestimmter Motive	Direkter Effekt kontrollorientierter Motive	Indirekter Effekt über SRL
Akademische Leistung	n. s. (Lern, Gestaltung, Selbstverwirklichung)	n. s. (Karriere, Status)	Ja
Subjektiver Kompetenzerwerb	positiv (Lern, Selbstverwirklichung; Gestaltung tendenziell positiv/neutral)	n. s. (Karriere, Status)	Ja
Studienzufriedenheit	positiv (Lern, Selbstverwirklichung)	negativ/ n. s. (Status eher negativ; Karriere n. s.)	Nein: Keine indirekten Effekte bestätigt
Prokrastination	negativ/ n. s. (Selbstverwirklichung & Gestaltung negativ; Lern n. s.)	positiv (Status)	Nein: Keine indirekten Effekte bestätigt
Abbruchintention	n. s. (Selbstverwirklichung tendenziell negativ)	positiv (Status)	Nein: Keine indirekten Effekte bestätigt

Anmerkung. n. s. = nicht signifikant; SRL = selbstreguliertes Lernen. Mediation bezieht sich auf den Pfad Motivlagen → SRL → Performanz.

Zusammenfassend lässt sich auf Grundlage dieser Ergebnisse festhalten:

Beitrag 4 (empirisch) – Drei Kernmuster der Performanzbestimmung: Die

Studienperformanz in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung

lässt sich in drei inhaltliche Muster bündeln: (1) akademische Leistung wird

überwiegend durch Selbstregulation bestimmt, (2) subjektiver Kompetenzerwerb

und Studienzufriedenheit hängen vor allem von selbstbestimmten Motivlagen ab und

profitieren zusätzlich von volitionaler Selbststeuerung, und (3) negative Performanzaspekte wie Prokrastination und Abbruchintention treten insbesondere bei geringer volitionaler Selbststeuerung und kontrollorientierten Motivlagen auf.

9.2.5 Studienzufriedenheit als Rückkopplungsschleife im motivationalen System

Die Ergebnisse von Studie 3 verdeutlichen, dass Studienzufriedenheit im Kontext abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung eine zentrale Rolle einnimmt. Sie erweist sich nicht nur als eine eigenständige Dimension der Studienperformanz, sondern zeigt zugleich enge Verbindungen zu weiteren Performanzaspekten. Hohe Zufriedenheitswerte gehen mit stärker ausgeprägten selbstbestimmten Motivlagen einher, während eine geringe Zufriedenheit mit einem erhöhten Risiko negativer Performanzaspekte wie Prokrastination oder Abbruchintention verbunden ist. Diese Muster legen nahe, Studienzufriedenheit nicht lediglich als passives Studienergebnis, sondern als aktiven Bestandteil des motivationalen Systems zu verstehen.

Im Sinne des Motivation-Volition-Performanz-Modells (Keller, 2008) kann sie als zentrales Element der Rückkopplungsschleife zwischen Performanz und Motivation interpretiert werden. Zufriedenheit fungiert hierbei als affektive Bewertung der Lernerfahrung, die die zukünftige Ausrichtung und Intensität der Motivation beeinflusst (Deci & Ryan, 2000). Hohe Zufriedenheit stärkt die Wahrscheinlichkeit, dass motivationale Ressourcen langfristig erhalten bleiben und in selbstgesteuerte Lernprozesse einfließen, während geringe Zufriedenheit mittelbar die Gefahr birgt, dass diese Ressourcen abnehmen und studienbezogene Herausforderungen weniger erfolgreich bewältigt werden.

Die Befunde deuten zudem darauf hin, dass volitionale Kompetenzen diesen Rückkopplungsprozess unterstützen und rahmen: Sie ermöglichen es, auch unter

herausfordernden Bedingungen Studienziele zu verfolgen und dadurch Erfolgserlebnisse zu schaffen, die wiederum die Zufriedenheit steigern. Damit wirkt Studienzufriedenheit nicht isoliert, sondern im Zusammenspiel mit motivationalen und volitionalen Prozessen.

Praktisch bedeutet dies, dass Studienprogramme gezielt auf die Förderung von Studienzufriedenheit ausgerichtet werden sollten. Maßnahmen zur inhaltlichen Passung von Studieninhalten an die individuellen Interessen, zur Unterstützung selbstbestimmter Entscheidungsprozesse und zur Stärkung volitionaler Selbststeuerung tragen dazu bei, die positive Rückkopplungsschleife im Sinne des MVP-Modells zu aktivieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

Beitrag 5 (empirisch) – Studienzufriedenheit als Rückkopplungsfaktor:

Studienzufriedenheit wirkt im Kontext abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung als signifikanter Rückkopplungsfaktor zwischen Performanz und Motivation: Hohe Zufriedenheit stärkt selbstbestimmte Motivlagen und ist mit einem geringeren Risiko negativer Performanzaspekte verbunden.

9.3 Methodische Einordnung, Vergleich der Teilstudien und Limitationen

Der vorhergehende Abschnitt 9.2 hat die inhaltlichen Ergebnisse der drei Teilstudien entlang der zentralen Komponenten des Forschungsmodells interpretiert. Im Folgenden richtet sich der Fokus auf eine methodische Reflexion des Gesamtprojekts. Ziel ist es, die eingesetzten Designs, Erhebungsinstrumente und Auswertungsstrategien in ihren Stärken und Grenzen zu beleuchten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Teilstudien herauszuarbeiten und ihre jeweilige Funktion im Entwicklungs- und Validierungsprozess des Forschungsmodells zu verdeutlichen. Darüber hinaus werden methodische Limitationen benannt, die bei der Interpretation der Befunde berücksichtigt werden sollten.

9.3.1 Übergreifende methodische Ausrichtung

Das Forschungsprogramm folgte einem sequenziellen Mixed-Methods-Ansatz, der qualitative und quantitative Verfahren in einer theoriebasierten Entwicklungs- und Validierungslogik miteinander verband. Jede Teilstudie erfüllte dabei eine spezifische Funktion im Gesamtprozess: Studie 1 diente der qualitativen Exploration und Strukturierung expliziter Studienmotive, Studie 2 der Entwicklung und psychometrischen Überprüfung der SWW-Skala, und Studie 3 der modellbasierten Überprüfung von Wirkzusammenhängen zwischen Motivation, Volition und verschiedenen Dimensionen der Studienperformanz in einem längsschnittlichen Design. Zur Vergleichbarkeit wurden in allen drei Studien motivationale Konstrukte erhoben. Volitionale Kompetenzen wurden in Studie 3 ergänzt und in ein theoretisch fundiertes Wirkmodell der Studienperformanz integriert.

Diese Abfolge gewährleistete eine enge Verzahnung von inhaltlicher Theoriebildung, Messinstrumenten-Entwicklung und hypothesengeleiteter Modellprüfung. Der theoretische Rahmen durch die Selbstbestimmungstheorie, volitionale Modelle der Handlungskontrolle sowie das Motivation-Volition-Performanz-Modell nach Keller prägte nicht nur die Hypothesenbildung, sondern auch die Auswahl und Operationalisierung der Erhebungsinstrumente.

9.3.2 Studienspezifische methodische Aspekte

Studie 1 nutzte leitfadengestützte Interviews mit einer heterogenen Gruppe von Befragten, die verschiedene Perspektiven auf die abschlussbezogene wissenschaftliche Weiterbildung repräsentierten: Teilnehmende selbst, Programmverantwortliche sowie weitere Experten aus dem Feld. Diese Mehrperspektivität stellte eine Form methodischer Triangulation dar, die es ermöglichte, die Vielfalt expliziter Studienmotive umfassend zu erfassen und auch

bislang in der Literatur wenig beachtete Inhalte zu identifizieren. Durch die systematische qualitative Inhaltsanalyse wurden die erhobenen Motive in eine konsistente Struktur überführt, die als Grundlage für die Skalenentwicklung in Studie 2 diente. Einschränkend ist zu berücksichtigen, dass qualitative Stichproben nicht repräsentativ sind und die Generalisierbarkeit daher begrenzt ist.

Studie 2 verfolgte eine instrumentenentwickelnde Logik. Ausgehend von den in Studie 1 identifizierten Motiven wurde ein standardisierter Fragebogen konstruiert und an einer größeren, heterogenen Stichprobe von Weiterbildungsstudierenden erprobt. Die explorative Faktorenanalyse zur Bestimmung der Skalenstruktur wurde auf dieser Datengrundlage durchgeführt. Die Validierung erfolgte unter anderem durch Korrelationen mit inhaltlich verwandten Konstrukten. Methodische Grenzen ergeben sich aus der ausschließlichen Fokussierung auf Selbstauskünfte und der Querschnittsnatur dieser Datenerhebung.

Studie 3 nutzte ein hypothesentestendes, quantitatives Design zur Überprüfung der Wirkzusammenhänge zwischen Motivlagen, volitionalen Kompetenzen und den verschiedenen Dimensionen der Studienperformanz. Die konfirmatorische Faktorenanalyse der SWW-Skala wurde auf Basis der Daten aus Studie 3 durchgeführt, um die Skalenstruktur in einer unabhängigen Stichprobe zu bestätigen. Die Nutzung von Pfadmodellen ermöglichte die Differenzierung direkter und indirekter Effekte sowie die Einbindung volitionaler Variablen als vermittelnde Faktoren. Durch die Kombination von Querschnitts- und Längsschnittanalysen konnten sowohl zeitpunktbezogene als auch zeitlich stabile Zusammenhänge betrachtet werden. Zu den methodischen Einschränkungen zählen die begrenzte Panelstabilität zwischen den Messzeitpunkten sowie die Fokussierung auf Selbstberichte.

9.3.3 Vergleich und Einordnung der Teilstudien

Der methodische Vergleich verdeutlicht die komplementären Stärken der drei Teilstudien. Studie 1 lieferte durch ihre triangulative Anlage und Mehrperspektivität eine besonders breite inhaltliche Basis, Studie 2 operationalisierte diese in Form einer validen und reliablen Skala, und Studie 3 nutzte diese Skala zur theoriegeleiteten Hypothesenprüfung in einem erweiterten Modell unter Einbezug volitionaler Variablen.

Als besondere methodische Stärke von Studie 3 ist die breite und in weiten Teilen repräsentative Stichprobe hervorzuheben: Durch die deutschlandweite Rekrutierung von 637 Teilnehmenden aus mindestens 133 verschiedenen berufsbegleitenden Studiengängen konnten über ein Drittel aller identifizierten Programme in Deutschland abgedeckt werden. Die Zusammensetzung der Stichprobe spiegelt die Fächerverteilung der Grundgesamtheit weitgehend wider und erhöht damit die Aussagekraft und Übertragbarkeit der Befunde dieser Studie.

Gemeinsam ist allen drei Studien die Orientierung an einem konsistenten theoretischen Rahmen, der eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse sichert. Unterschiede liegen vor allem in der Art der Datenerhebung (qualitativ vs. quantitativ), im Abstraktionsgrad der Analysen (induktive Kategorienbildung vs. Pfadmodellierung) und in der zeitlichen Perspektive (Querschnitt vs. Längsschnitt). Diese Vielfalt ermöglichte eine methodische Triangulation, die die Robustheit der Befunde erhöht und eine differenzierte Betrachtung der Forschungsfrage erlaubt.

9.3.4 Methodische Limitationen

Trotz der methodischen Stärken sind mehrere Einschränkungen zu beachten. Erstens beruhen große Teile der Datenerhebung auf Selbstauskünften: In Studie 1 wurden zwar unterschiedliche Akteursgruppen (Teilnehmende, Programmverantwortliche, Experten)

interviewt, wodurch eine inhaltliche Triangulation erreicht und einseitige Verzerrungen reduziert wurden, während in den Studien 2 und 3 jedoch überwiegend standardisierte Selbstberichte zum Einsatz kamen. Gleichwohl verbleibt ein Restrisiko sozialer Erwünschtheit sowie von Erinnerungs- und Einschätzungsfehlern, da keine unabhängigen Beobachtungs- oder Verhaltensmaße erhoben wurden.

Zweitens ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf andere Bildungs- und Weiterbildungskontexte begrenzt, da sich die Stichproben ausschließlich auf Teilnehmende abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland konzentrierten. Drittens führte die Längsschnittanlage von Studie 3 zu einem selektiven Drop-out zwischen den Messzeitpunkten, der die Stabilität der Ergebnisse im Zeitverlauf potenziell beeinflussen kann.

Darüber hinaus lassen sich aufgrund des nicht-experimentellen Designs keine kausalen Schlussfolgerungen ziehen, auch wenn die Längsschnittanalysen zeitliche Abfolgen abbilden. Schließlich ist zu berücksichtigen, dass volitionale Kompetenzen ausschließlich in Studie 3 erhoben wurden und somit keine direkten Vergleiche dieser Variablen zwischen allen drei Studien möglich sind. Die Übertragbarkeit der SWW-Skala auf andere Bildungsformate sollte in weiteren Untersuchungen geprüft werden, um ihre Anwendbarkeit über den hier untersuchten Kontext hinaus zu bestätigen.

9.4 Theoretische Implikationen und wissenschaftlicher Beitrag

Die methodische Einordnung verdeutlicht, dass die drei Teilstudien in ihrer Kombination ein konsistentes und theoretisch fundiertes Forschungsprogramm bilden, das durch seine sequenzielle Anlage und die triangulative Ausrichtung wesentliche Stärken aufweist.

Zugleich machen die beschriebenen Limitationen deutlich, dass die gewonnenen Befunde in ihrem Geltungsbereich eingeordnet und kritisch reflektiert werden müssen.

Vor diesem Hintergrund richtet sich der Blick nun auf die theoretischen Implikationen und den wissenschaftlichen Beitrag der Arbeit. Ziel ist es, die empirischen Ergebnisse in den bestehenden Forschungsstand zu Motivation, Volition und Studienperformanz einzuordnen, theoretische Anschlussstellen aufzuzeigen und mögliche Erweiterungen der bestehenden Modelle zu diskutieren.

9.4.1 Die SWW-Skala als konzeptioneller und methodischer Beitrag

Ein zentrales Ergebnis der Arbeit ist die Entwicklung und Validierung der Skala zur Erfassung expliziter Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung (SWW). Sie basiert auf der in Studie 1 erhobenen und systematisierten Motivstruktur, die in Studie 2 operationalisiert und explorativ faktorenanalytisch überprüft wurde. In Studie 3 erfolgte die konfirmatorische Faktorenanalyse zur Bestätigung der Skalenstruktur in einer unabhängigen Stichprobe. Die SWW-Skala weist in allen Dimensionen gute bis sehr gute Reliabilitätswerte auf und zeigt erwartungskonforme Zusammenhänge mit etablierten Messinstrumenten für verwandte Konstrukte, was ihre Konstruktvalidität unterstreicht (Tabelle 63).

Konzeptionell leistet die Skala einen Beitrag zur differenzierten Erfassung motivationaler Qualität im Sinne der Selbstbestimmungstheorie, indem sie verschiedene Formen selbstbestimmter und kontrollorientierter Motivation im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung klar voneinander trennt. Methodisch stellt sie ein Instrument zur Verfügung, das sowohl in der Forschung als auch in der Praxis, etwa für Evaluations- oder Beratungszwecke, einsetzbar ist. Ihre Anwendbarkeit über den hier untersuchten Kontext hinaus bietet Potenzial für die Übertragung auf andere Formate berufsbegleitender akademischer Bildung.

Tabelle 63

Übersicht der SWW-Skala: Dimensionen, SDT-Einordnung, Beispielitems, Itemanzahl (k) und interne Konsistenz (α)

SWW-Dimension	SDT-Regulationsform	Beispielitem	k	α
Lernmotiv	intrinsisch	„Wegen der Freude, die ich dabei empfinde, mein Wissen zu erweitern über Fachbereiche, die mich interessieren.“	4	.87/.83
Selbstverwirklichungsmotiv	intrinsisch/extrinsisch identifiziert (hoch selbstbestimmt; extrinsisch introjizierte Anteile)	„Weil mir das Studium ermöglicht, mein Potential zu entfalten.“	3	.73/.63
Gestaltungsmotiv	extrinsisch identifiziert (mit leichten intrinsischen Anteilen)	„Weil das Studium es mir ermöglichen wird, den Betrieb durch eigene Entscheidungen mitzugestalten.“	4	.77/.77
Karrieremotiv	extrinsisch external (identifizierte Anteile)	„Um den beruflichen Aufstieg in eine höhere Position vorzubereiten.“	4	.83/.81
Statusmotiv	extrinsisch introjiziert/external	„Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen habe.“	4	.83/.83

Anmerkung. SDT = Selbstbestimmungstheorie; Die Paarwerte in der α -Spalte geben α für Studie 2 / α für Studie 3 (T1) an. Die Zuordnung der Regulationsformen folgt den in Kapitel 7 berichteten Korrelationsmustern mit den SDT-Skalen und inhaltlichen Überlegungen.

9.4.2 Implikationen für die Selbstbestimmungstheorie

Die Ergebnisse bestätigen zentrale Annahmen der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000a) im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung. Insbesondere der Zusammenhang zwischen selbstbestimmten Motivlagen (intrinsische Motivation, identifizierte und integrierte Regulation) und positiven Performanzaspekten wie subjektivem Kompetenzerwerb und Studienzufriedenheit verdeutlicht, dass auch im erwachsenen- und berufsbezogenen Lernen die Qualität der Motivation entscheidend ist.

Gleichzeitig zeigt sich, dass kontrollorientierte Motivlagen – vor allem externe Regulation – mit negativen Performanzaspekten wie erhöhter Prokrastination und höherer Abbruchintention einhergehen können. Die Ergebnisse liefern damit eine differenzierte empirische Bestätigung für die postulierte Bedeutung der Motivqualität und erweitern den theoretischen Rahmen, indem sie belegen, dass integrierte Regulation im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung eine besonders leistungs- und zufriedenheitsförderliche Rolle einnehmen kann.

9.4.3 Implikationen für Modelle volitionaler Handlungskontrolle

Die Befunde aus Studie 3 unterstreichen die Relevanz volitionaler Kompetenzen als eigenständiger Prädiktor von Studienperformanz. Volitionale Kompetenzen sind dabei nicht mit selbstreguliertem Lernen gleichzusetzen: Erstere beschreiben die Fähigkeit, Handlungsziele aufrechtzuerhalten und Hindernisse zu überwinden während selbstreguliertes Lernen die verhaltensnahe Anwendung konkreter Lernstrategien im Studienalltag bezeichnet (z. B. Organisation). Die Ergebnisse bestätigen damit die Annahme volitionaler Modelle (z. B. Heckhausen & Gollwitzer, 1987), dass die Umsetzung von Lern- und Leistungsabsichten eine von motivationalen Prozessen unterscheidbare Fähigkeit darstellt, die sowohl direkt auf Performanz wirkt als auch indirekt über die Förderung selbstregulierter Lernprozesse.

9.4.4 Implikationen für das Motivation-Volition-Performanz-Modell nach Keller

Das in dieser Arbeit eingesetzte Forschungsmodell integriert zentrale Elemente des Motivation-Volition-Performanz-Modells (Keller, 2010) und erweitert diese um spezifische Indikatoren der Studienperformanz in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die empirischen Ergebnisse stützen die Annahme reziproker Zusammenhänge,

insbesondere die Rückkopplung positiver Studienerfahrungen – vor allem in Form von Studienzufriedenheit – auf die Motivation. Zugleich zeigen die Befunde, dass diese Rückkopplung nicht für alle Motivlagen gleichermaßen relevant ist, sondern vor allem für selbstbestimmte Formen der Motivation bedeutsam wird. Die Aufnahme des Rubikon-Modells der Handlungsphasen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) in Kellers Modell findet ebenfalls Unterstützung, da sich die Trennung zwischen motivationalen und volitionalen Prozessen in den Daten empirisch abbilden lässt.

9.4.5 Wissenschaftlicher Beitrag der Arbeit

Die Arbeit leistet auf mehreren Ebenen einen wissenschaftlichen Beitrag:

- Konzeptionell erweitert sie den theoretischen Bezugsrahmen für die Erforschung wissenschaftlicher Weiterbildung, indem sie explizite Studienmotive differenziert erfasst, die im bisherigen Forschungsstand oft nur aggregiert betrachtet wurden.
- Empirisch liefert sie eine mehrstufige, methodisch triangulierte Evidenzbasis für die Zusammenhänge zwischen Motivation, Volition und Studienperformanz, die sowohl querschnittliche als auch längsschnittliche Analysen umfasst.
- Methodisch stellt sie mit der SWW-Skala ein valides und reliables Instrument zur Erfassung expliziter Studienmotive in der wissenschaftlichen Weiterbildung bereit, dessen Struktur sowohl explorativ als auch konfirmatorisch überprüft wurde.
- Modelltheoretisch zeigt sie, wie volitionale Kompetenzen als ergänzende Prädiktoren in bestehende Motivationsmodelle integriert werden können, um deren Erklärungskraft für Studienperformanz zu erhöhen.

Die zentralen theoretischen Implikationen und Beiträge der Arbeit lassen sich in den folgenden beiden Kernaussagen pointiert zusammenfassen:

Beitrag 6 (methodisch) – SWW-Skala als Forschungslücke: **Die SWW-Skala stellt ein theoriefundiertes und psychometrisch geprüft Instrument zur Erfassung expliziter Studienmotive dar und schließt damit eine zentrale Forschungslücke im Feld abschlussbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung.**

Beitrag 7 (empirisch) – Integration von Motivation und Volition als Erklärung der Studienperformanz: **Die Ergebnisse zeigen, dass selbstbestimmte Motivlagen und volitionale Kompetenzen signifikante Prädiktoren positiver Studienperformanz sind, während kontrollorientierte Motivlagen negativ assoziiert sind. Damit wird der bestehende theoretische Rahmen – insbesondere die Selbstbestimmungstheorie und das Motivation-Volition-Performanz-Modell nach Keller – bestätigt und präzisiert sowie um kontextspezifische Evidenz aus der wissenschaftlichen Weiterbildung erweitert.**

9.5 Phasenspezifische Handlungsempfehlungen für die Studiengestaltung

Die Ergebnisse der drei Teilstudien verdeutlichen, dass die relevanten Einflussfaktoren auf Studienperformanz, Zufriedenheit und negative Verhaltensindikatoren phasenspezifisch wirken. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Unterstützungsmaßnahmen gezielt an die jeweilige Phase anzupassen. Die folgenden Empfehlungen leiten sich unmittelbar aus den empirischen Befunden dieser Arbeit ab und richten sich an die zentralen Akteursgruppen wissenschaftlicher Weiterbildungsprogramme: Studiengangsmarketing, Studienberatung, Studiengangsleitung und Studiengangskoordination.

9.5.1 Informations- und Entscheidungsphase (Interessierte)

Die Analysen der ersten und zweiten Teilstudie zeigen, dass sich die Motivlagen künftiger Studierender in klar unterscheidbare Cluster einteilen lassen, die mit unterschiedlichen Erwartungen und Unterstützungsbedarfen verbunden sind. Daher sollte das Studiengangsmarketing die Ansprache potenzieller Teilnehmender auf Basis dieser Motivcluster differenzieren, um die Passung zwischen Studienangebot und individueller Zielsetzung zu erhöhen.

Die Studienberatung sollte in dieser Phase systematisch motivanalytische Beratungsgespräche anbieten, beispielsweise unter Einsatz der SWW-Skala, um frühzeitig potenzielle Risiken wie geringe Selbstbestimmung oder starke Kontrollorientierung zu erkennen.

Da sich aus den Ergebnissen ein Zusammenhang zwischen unrealistischen Erwartungen und späterer Studienunzufriedenheit ableiten lässt, empfiehlt es sich, diese Phase zur gezielten Erwartungskklärung zu nutzen – etwa durch Erfahrungsberichte von Absolventen, die typische Anforderungen, Belastungen und Mehrwerte des Studiums realistisch darstellen.

9.5.2 Initiale Studienphase (Studienstart)

Die Ergebnisse der dritten Teilstudie belegen, dass volitionale Kompetenzen und selbstreguliertes Lernen zentrale Prädiktoren der akademischen Leistung und wichtiger Schutzfaktor gegen Abbruchintention sind. Deshalb sollte die Studiengangskoordination von Beginn an gezielte Angebote zum Aufbau volitionaler Kompetenzen bereitstellen, etwa in Form eines strukturierten Coaching- und Peer-Coaching-Formats.

Parallel dazu sollte die Förderung selbstregulierten Lernens durch Workshops oder Lerncoaching erfolgen, da dieser Faktor in den Analysen der stärkste direkte Prädiktor der akademischen Leistung war.

Frühzeitige, konstruktive Rückmeldungen – etwa in Form kurzer Orientierungsaufgaben mit Feedback – können zur Sicherheit im Studienalltag beitragen und den positiven Einfluss selbstbestimmter Motivlagen auf die Studienzufriedenheit stabilisieren.

9.5.3 Mittlere Studienphase (Vertiefung und Durchhaltephase)

Die Analysen der dritten Teilstudie zeigen, dass in der mittleren Studienphase das Risiko für Prokrastination und Abbruchintention steigt – insbesondere bei Studierenden mit kontrollorientierten Motivlagen und geringen volitionalen Kompetenzen. Um diesen Tendenzen entgegenzuwirken, sollte die Studiengangskoordination gezielt Interventionen anbieten, die auf die Stabilisierung der Handlungsumsetzung abzielen. Ein Coaching- oder Peer-Coaching-Format kann in dieser Phase darauf fokussieren, wirksame Strategien zur Handlungseinleitung, Zeitstrukturierung und Prioritätensetzung zu vermitteln und deren Anwendung im Studienalltag zu begleiten.

Darüber hinaus verdeutlichen die Ergebnisse, dass Studienzufriedenheit im Sinne des Keller-Modells als Verstärkungsfaktor für zukünftige Motivation wirkt. Regelmäßige, systematisch ausgewertete Feedbackschleifen können dazu beitragen, Unzufriedenheit frühzeitig zu erkennen und passende Anpassungen bei Lern- und Unterstützungsangeboten vorzunehmen. Die Studienberatung kann diese Prozesse flankieren, indem sie in individuellen Gesprächen die persönlichen Lernziele, beruflichen Perspektiven und intrinsischen Anreize der Studierenden reflektiert und damit einen Beitrag zur Reaktivierung selbstbestimmter Motivlagen leistet.

9.5.4 Abschlussphase (Studienabschluss und Transfer)

Die Befunde aus Studie 3 zeigen, dass selbstbestimmte Motivlagen mit einem höheren Kompetenzerleben und einer höheren Studienzufriedenheit am Studienende einhergehen.

Um diese positiven Effekte gezielt zu unterstützen, sollte die Studiengangskoordination Maßnahmen zur bewussten Reflexion und Dokumentation des Lernertrags anbieten.

Formate wie Portfolioarbeit, strukturierte Selbstreflexion oder moderierte Abschlussgespräche können dazu beitragen, erworbene Kompetenzen zu benennen, zu bewerten und für zukünftige Kontexte nutzbar zu machen.

Darüber hinaus verdeutlichen die Ergebnisse die Bedeutung der Transfermotivation, um den Lernertrag im beruflichen Alltag zu realisieren. Die Studiengangskoordination sollte deshalb in Kooperation mit Praxispartnern Transferworkshops oder projektbasierte Abschlussmodule anbieten, die den unmittelbaren Bezug zwischen Studieninhalten und beruflichen Anforderungen herstellen.

Die Studiengangsleitung kann diese Prozesse unterstützen, indem sie die erzielten Lernergebnisse und Anwendungserfolge gezielt sichtbar macht – beispielsweise in hochschulöffentlichen Präsentationen oder Fachveranstaltungen. Dies wirkt nicht nur bestätigend auf die Abschlusskohorte, sondern kann auch die Attraktivität des Studiengangs für künftige Interessierte steigern.

9.5.5 Nach dem Studium (Alumni und Rückkopplung)

Die in Studie 3 nachgewiesene Rückkopplung zwischen Studienzufriedenheit und Motivation legt nahe, dieses Potenzial auch nach Studienabschluss gezielt zu nutzen. Absolventen, die ein hohes Maß an Studienzufriedenheit berichten, können als glaubwürdige Multiplikatoren in der Ansprache neuer Kohorten wirken, etwa durch

Beiträge in Informationsveranstaltungen oder Erfahrungsberichte im Rahmen der Studiengangskommunikation.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass Kompetenzerleben ein zentrales Element der Studienperformanz darstellt. Alumni, die ihre Kompetenzen erfolgreich im Berufsalltag einsetzen, können diesen Transfer sichtbar machen und damit nicht nur die Reputation des Studiengangs stärken, sondern auch die Transfermotivation aktueller Studierender erhöhen. Die Studiengangskoordination kann hierzu gezielte Formate entwickeln, in denen Alumni konkrete Anwendungsbeispiele vorstellen – etwa in praxisorientierten Vorträgen, Fallstudien oder gemeinsamen Projekten mit Studierenden.

Schließlich bieten strukturierte Alumni-Befragungen die Möglichkeit, langfristige Rückmeldungen zu den vermittelten Kompetenzen und Unterstützungsangeboten einzuholen. Diese Daten können in die kontinuierliche Weiterentwicklung des Programms einfließen, insbesondere in die Optimierung phasenspezifischer Unterstützungsmaßnahmen wie des Coaching- und Peer-Coaching-Formats.

Nach der ausführlichen Darstellung der einzelnen Studienphasen lassen sich die zentralen empirischen Befunde und daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen in komprimierter Form zusammenfassen. Tabelle 64 bietet hierzu einen strukturierten Überblick über die relevanten Befundlagen und die darauf aufbauenden Maßnahmen.

Tabelle 64

Phasenspezifische Handlungsempfehlungen zur Förderung von Studienperformanz, Zufriedenheit und Motivation in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung

Phase	Zentrale empirische Befunde	Handlungsempfehlungen
1. Informations- und Entscheidungsphase	Unterschiedliche Motivcluster mit klar unterscheidbaren Erwartungshaltungen und Unterstützungsbedarfen	Zielgruppenspezifische Ansprache auf Basis von Motivclustern; motivanalytische Beratungsgespräche (z. B. mit SWW-Skala); Einbindung realistischer Erfahrungsberichte zur Erwartungskklärung
2. Initiale Studienphase	Volitionale Kompetenzen und SRL als zentrale Prädiktoren der Leistung; Schutzfaktor gegen Abbruchintention	Gezielter Aufbau volitionaler Kompetenzen (Coaching, Peer-Coaching); Förderung SRL (Workshops, Lerncoaching); frühzeitige Feedbackformate zur Stabilisierung von Zufriedenheit
3. Mittlere Studienphase	Erhöhtes Risiko für Prokrastination und Abbruchintention bei kontrollorientierten Motiven und geringen volitionalen Kompetenzen; Studienzufriedenheit als Verstärkungsfaktor	Stabilisierung der Handlungsumsetzung (Coaching, Peer-Coaching); regelmäßige Feedbackschleifen zur Anpassung von Unterstützungsangeboten; Reaktivierung selbstbestimmter Motivlagen in Beratungsgesprächen
4. Abschlussphase	Selbstbestimmte Motivlagen ↔ höheres Kompetenzerleben und Zufriedenheit; Transfermotivation entscheidend für Anwendung im Beruf	Reflexions- und Dokumentationsformate (Portfolio, Selbstreflexion, Abschlussgespräche); Transferworkshops mit Praxispartnern; Sichtbarmachen von Lernergebnissen
5. Nach dem Studium	Rückkopplung zwischen Zufriedenheit und Motivation; Kompetenzerleben als zentrales Performanzelement	Alumni als Multiplikatoren in Studiengangskommunikation; Alumni-Formate zur Sichtbarmachung von Kompetenztransfer; strukturierte Alumni-Befragungen zur Programmentwicklung

Anmerkung. Die Tabelle fasst zentrale empirische Befunde aus den drei Teilstudien dieser Arbeit zusammen und leitet daraus konkrete, phasenspezifische Handlungsempfehlungen ab. SRL = Selbstreguliertes Lernen.

Diese Übersicht verdeutlicht, dass die wirksame Förderung von Studienperformanz, Studienzufriedenheit und Motivation phasenspezifisch ansetzen muss und zugleich auf klar empirisch belegten Zusammenhängen beruht. Daraus folgt:

Beitrag 8 (praktisch) – Empiriegeleitete, phasenspezifische Interventionsstrategien: **Die Förderung von Studienperformanz, Zufriedenheit und Motivation erfordert interventionslogisch aufeinander abgestimmte Maßnahmen, die sich direkt aus empirisch belegten Wirkzusammenhängen ableiten. Dazu zählen die passungsorientierte Beratung vor Studienbeginn, der gezielte Aufbau volitionaler Kompetenzen und selbstregulierten Lernens zu Studienbeginn, die präventive Bearbeitung von Prokrastination in der Durchhaltephase, die Sicherung des Kompetenzerlebens und Transfermotivation am Studienende sowie die Nutzung zufriedener Alumni als Verstärker für künftige Kohorten.**

9.6 Forschungsperspektiven und zukünftige Untersuchungsfelder

Die in dieser Arbeit gewonnenen Ergebnisse leisten einen zentralen Beitrag zur Motivationsforschung in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung, eröffnen zugleich aber auch neue Fragen. Mit der Entwicklung und Validierung der SWW-Skala liegt erstmals ein Instrument vor, das explizite Studienmotive theoriebasiert erfasst. Die Analysen zeigen konsistente Wirkzusammenhänge zwischen Motivation, volitionaler Handlungssteuerung und verschiedenen Dimensionen der Studienperformanz, verdeutlichen aber auch Grenzen: So lassen sich etwa Studiennoten nur eingeschränkt aus den Motivlagen vorhersagen, während Zufriedenheit und Kompetenzerleben deutlich besser erklärbar sind. Hinzu kommt, dass externe Faktoren wie berufliche und private Belastungen bislang kaum berücksichtigt wurden und die internationale Generalisierbarkeit der Befunde offenbleibt. Vor diesem Hintergrund ergeben sich drei zentrale Forschungsperspektiven.

Die erste zentrale Forschungsrichtung betrifft die Validierung und internationale Adaption der SWW-Skala. Die Skala stellt das erste theoriebasierte und psychometrisch

geprüfte Instrument zur Erfassung expliziter Studienmotive in diesem Bildungssegment dar. Für die Forschung ist es wesentlich, ihre Robustheit in weiteren Stichproben zu überprüfen und ihre zeitliche Stabilität zu erfassen. Ergänzend sollten ökonomische Kurzformen entwickelt werden, um die Anwendbarkeit in Beratung und Programmevaluation zu erleichtern. Von besonderer Bedeutung ist die Übertragung ins Englische mit kultureller Adaption und Invarianzprüfungen, um internationale Vergleichsstudien zu ermöglichen. Auf diese Weise kann geprüft werden, ob die hier identifizierte Struktur und Einordnung der Motivdimensionen auch in anderen Bildungssystemen Bestand hat.

Eine zweite Forschungsrichtung ergibt sich aus der Präzisierung offener Wirkfaktoren für Studienerfolg und Studienabbrüche. Ein zentrales Ergebnis dieser Arbeit ist, dass bestimmte Performanzaspekte wie Studienzufriedenheit oder Kompetenzerleben gut erklärbar sind, während die Erklärung von Studiennoten und die Vorhersage von Abbruchintentionen begrenzt bleibt. Hier eröffnet sich die Notwendigkeit, neben motivationalen und volitionalen Mechanismen auch weitere Einflussfaktoren systematisch einzubeziehen. Dazu gehören insbesondere berufliche und private Rahmenbedingungen, die das Studium begleiten und sich auf Motivation, Durchhaltevermögen und Prokrastination auswirken können. Künftige Forschung sollte dieses Zusammenspiel von individuellen Motivlagen und externen Belastungen oder Ressourcen genauer untersuchen, um ein umfassenderes Bild der Erfolgs- und Risikofaktoren im Studienverlauf zu gewinnen.

Schließlich ergibt sich eine dritte Forschungsrichtung aus der Vergleichs- und Kontextperspektive internationaler Studien. Die Übertragung der SWW-Skala ins Englische schafft die Grundlage für länder- und systemvergleichende Analysen. Damit lässt sich die Generalisierbarkeit der Befunde über den deutschen Kontext hinaus prüfen.

Besonders relevant sind systemische Unterschiede wie Zertifikats- und Karrierekulturen, die Motivlagen unterschiedlich prägen können. So könnte sich zeigen, dass in stärker zertifikatsorientierten Systemen externe Motive eine größere Rolle spielen, während in anderen Kontexten selbstbestimmte Motivlagen im Vordergrund stehen. Internationale Studien eröffnen somit nicht nur Validierungsmöglichkeiten, sondern liefern auch Einsichten in kulturell und institutionell bedingte Wirkmechanismen wissenschaftlicher Weiterbildung.

Zusammenfassend lässt sich die zukünftige Forschung damit auf drei eng verknüpfte Schwerpunkte zuspitzen: die Validierung und internationale Adaption der SWW-Skala, die Präzisierung offener Wirkfaktoren für Studienerfolg und Abbruch sowie den Vergleich und die Kontextualisierung in internationalen Studien. Diese Linien ergänzen sich wechselseitig und tragen dazu bei, die in dieser Arbeit vorgeschlagene Integration von Motivation, volitionaler Handlungssteuerung und Performanz sowohl theoretisch zu vertiefen als auch praktisch nutzbar zu machen.

9.7 Fazit

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel, explizite Studienmotive in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung differenziert zu erfassen, ein validiertes Instrument zur Messung dieser Motive zu entwickeln und deren Wirkzusammenhänge mit volitionaler Handlungssteuerung und Studienperformanz zu analysieren. Die übergeordnete Forschungsfrage – wie sich Motivlagen beschreiben und messen lassen, wie sie mit Volition interagieren und welchen Beitrag beide zur Erklärung verschiedener Performanzdimensionen leisten – konnte auf Basis eines sequenziellen Mixed-Methods-Programms umfassend beantwortet werden.

Es finden sich Hinweise auf ein mehrdimensionales, integriertes Motivprofil: Die Motivlagen erschöpfen sich nicht in der Dichotomie *intrinsisch* vs. *extrinsisch*, sondern bilden fünf unterscheidbare Facetten (Lern, Selbstverwirklichung, Gestaltung, Karriere, Status), die in Kombinationen auftreten und über den Studienverlauf Anzeichen relativer Stabilität zeigen. Dies lässt sich im Rahmen der SDT als mögliche Erweiterung der Perspektive interpretieren. (Beitrag 1).

Zweitens steht die Qualität der Motivation in Zusammenhang mit den betrachteten Kriterien: Selbstbestimmte Motivlagen zeigen in mehreren Analysen Zusammenhänge mit höherer Studienzufriedenheit und Kompetenzerleben während sich Effekte auf Leistung überwiegend indirekt über volitionale Prozesse und selbstreguliertes Lernen (SRL) entfalten. Kontrollorientierte Motive – insbesondere Status – gehen hingegen mit Prokrastination und Abbruchintention einher. Das Gestaltungsmotiv zeigt als integrierte extrinsische Regulation ein differenziertes Profil mit überwiegend positiven Zusammenhängen. (Beitrag 2).

Drittens wirken volitionale Kompetenzen vermittelnd zwischen Motivation und Performanz: Sie fördern den Einsatz leistungsrelevanter SRL-Strategien (z. B. Organisation) und vermitteln so die Wirkung selbstbestimmte Motivlagen auf die akademische Leistung. (Beitrag 3).

Viertens zeigt die performanzbezogene Auswertung drei zentrale Muster: (1) Leistung wird in den Modellen vor allem durch SRL vorhergesagt (unter Einbezug der Volitionalen Kompetenzen), (2) Kompetenzerleben und Zufriedenheit hängen vor allem von selbstbestimmten Motiven ab und profitieren zusätzlich von volitionalen Kompetenzen, (3) Prokrastination und Abbruchintention treten insbesondere bei geringer volitionaler Selbststeuerung und kontrollorientierten Motiven auf. (Beitrag 4).

Fünftens Studienzufriedenheit steht mit einer Stabilisierung selbstbestimmter Motivlagen in Zusammenhang und könnte über den Studienverlauf hinauswirken. (Beitrag 5).

Sechstens wurde mit der SWW-Skala ein theorie-fundiertes, psychometrisch geprüftes Instrument vorgelegt, das eine Forschungslücke im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung adressiert. (Beitrag 6).

Siebtens liefert die Integration von Motivation und Volition in den vorliegenden Modellen einen zusätzlichen Erklärungsbeitrag zur Studienperformanz während kontrollorientierte Motive mit erhöhten Risikoindikatoren assoziiert sind. Dieser Befund präzisiert ausgewählte Annahmen der SDT und des MVP-Modells für den Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. (Beitrag 7).

In theoretischer Hinsicht konsolidiert die Arbeit SDT-Annahmen für erwachsenen- und berufsbezogenes Lernen, differenziert die Rolle integrierter extrinsischer Regulation (Gestaltung) und verankert Volition/SRL als vermittelnde Mechanismen im Motivation-Volition-Performanz-Zusammenhang. Praktisch liefert sie eine evidenzbasierte Grundlage für passungsorientierte Beratung, den systematischen Aufbau volitionaler Kompetenzen und die gezielte Stärkung von Studienzufriedenheit. (Beitrag 8).

Abschließend lässt sich der zentrale Befund dieser Arbeit auf eine handlungsleitende Formel verdichten: Studienerfolg in der abschlussbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung entsteht aus der Verzahnung von Motivqualität, volitionaler Handlungssteuerung und selbstreguliertem Lernen während Studienzufriedenheit diesen Prozess stabilisiert und kontrollorientierte Motivlagen das Risiko negativer Verläufe erhöhen. Mit der SWW steht dafür ein praxistaugliches, theoriebasiertes Messinstrument bereit. Die Arbeit liefert damit sowohl ein konsistentes Rahmenmodell als auch konkrete Ansatzpunkte für die Gestaltung von Programmen:

Passungsorientierte Beratung, systematischer Aufbau volitionaler Kompetenzen und die gezielte Sicherung von Studienzufriedenheit sind die zentralen Stellhebel. Zugleich markieren die Befunde eine klare Agenda für die Weiterentwicklung des Feldes – insbesondere die internationale Adaption der Skala und die vertiefte Analyse externer Einflussfaktoren auf Prokrastination und Abbruch. Damit schließt die Arbeit die übergeordnete Forschungsfrage nicht nur empirisch, sondern eröffnet auch eine umsetzbare Perspektive für eine evidenzbasierte Weiterentwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung.

Literaturverzeichnis

- Aheto, S.-P. K., Barfi, K. A., Kwesi, C. & Nyagorme, P. (2024). *Relationships between online self-regulation skills, satisfaction, and perceived learning among distance education learners. Heliyon, 10(8), e29467.*
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29467>
- Ahinful, G. S., Tauringana, V., Bansah, E. A. & Essuman, D. (2019). *Determinants of academic performance of accounting students in Ghanaian secondary and tertiary education institutions. Accounting Education, 28(6), 553–581.* Ahinful, Gabriel and Tauringana, Venancio, Determinants of Academic Performance of Accounting Students in Ghana (March 22, 2018). <http://doi.org/10.2139/ssrn.3146811>
- Alivernini, F. & Lucidi, F. (2011). *Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: a longitudinal study. The Journal of Educational Research, 104(4), 241–252.*
<https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Areepattamannil, S., Freeman, J. G. & Klinger, D. A. (2011). *Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement among Indian adolescents in Canada and India. Social Psychology of Education, 14(3), 427–439.*
<https://doi.org/10.1007/s11218-011-9155-1>
- Atkinson, J. W. (1978). *An introduction to motivation.* Van Nostrand.
- Baber, H. (2020). *Determinants of students' perceived learning outcome and satisfaction in online learning during the pandemic of COVID19. Journal of Education and e-Learning Research, 7(3), 285–292.*
<https://doi.org/10.20448/journal.509.2020.73.285.292>

- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2004). *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Waxmann Verlag.
- Baldwin, T. T., Magjuka, R. J. & Loher, B. T. (1991). *The perils of participation: Effects of choice of training on trainee motivation and learning*. *Personnel Psychology*, 44(1), 51–65. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00690.x>
- Balkis, M. & Duru, E. (2016). *Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: Underregulation or misregulation form*. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439–459. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5>
- Bandura, A. (1990). *Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency*. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2(2), 128–163. <https://doi.org/10.1080/10413209008406426>
- Banscherus, U., Wolter, A., Neumerkel, J., Feichtenbeiner, R., Pickert, A., Kamm, C., Schmitt, S., Golubchikova, O., Spexard, A. & Otto, A. (Hrsg.). (2016). *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Waxmann.
- Bardeleben, R. von, Beicht, U., Herget, H. & Krekel, E. M. (1996). *Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung*. Bertelsmann.
- Barres, E. (1969). *Zur Motivation des Volkshochschulbesuchs: Ergebnisse einer Umfrage bei Hörern der Volkshochschule Göttingen*. *Pädagogische Rundschau*, 23, 335–348.
- Bartels, J. M., Magun-Jackson, S. & Kemp, A. D. (2009). *Volitional regulation and self-regulated learning: An examination of individual differences in approach-avoidance achievement motivation*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 605–626. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1370>

- Barton, A. H. & Lazarsfeld, P. F. (1979). Einige Funktionen von qualitativer Analyse in der Sozialforschung. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 41–89). Klett-Cotta.
- Bäulke, L., Eckerlein, N. & Dresel, M. (2018). *Interrelations between motivational regulation, procrastination and college dropout intentions*. *Unterrichtswissenschaft*, 46(4), 461–479. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0029-5>
- Bean, J. P. & Metzner, B. S. (1985). *A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition*. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>
- Behringer, F. (1996). *Zum individuellen Nutzen beruflicher Weiterbildung: Subjektive Einschätzungen und objektive Veränderungen*. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 12, 84–194.
- Behringer, F., Gnahs, D. & Schönfeld, G. (2013). Kosten und Nutzen der Weiterbildung für die Individuen. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung* (S. 186–208). Bertelsmann.
- Behringer, F., Bilger, F. & Schönfeld, G. (2013). Segment: Betriebliche Weiterbildung. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung* (S. 139–163). Bertelsmann.
- Beicht, U., Krekel, E. & Walden, G. (2006). Teilnahme versus Nicht-Teilnahme an beruflicher Weiterbildung: Was kostet und wem nützt sie? In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) *Kosten, Nutzen, Finanzierung beruflicher Weiterbildung. Ergebnisse der BIBB-Fachtagung vom 2. und 3. Juni 2005 in Bonn* (S. 195–217).

- Berthold, K., Nückles, M. & Renkl, A. (2007). *Do learning protocols support learning strategies and outcomes? The role of cognitive and metacognitive prompts. Learning and Instruction, 17*(5), 564-577.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.007>
- Bihler, W. (2006). *Weiterbildungserfolg in betrieblichen Lehrveranstaltungen*. DUV.
- Bilger, F., Gnahn, D., Hartmann, J. & Kuper, H. (Hrsg.). (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/14/1120w>
- Bilger, F. & Rosenblatt, B. von. (2008). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bd. 1. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <https://doi.org/10.3278/14/1103w>
- Boerner, S., Seeber, G., Keller, H. & Beinborn, P. (2005). *Lernstrategien und Lernerfolg im Studium. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 37*(1), 17–26. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.37.1.17>
- Bornkessel, P. (2018). Einleitung. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium: Konzeptionen, Befunde und Desiderate* (S. 7–28). wbv Publikation.
<https://doi.org/10.3278/6004654w>
- Boshier, R. (1971). *Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. Adult Education, 21*(2), 3–26.
<https://doi.org/10.1177/074171367102100201>
- Boshier, R. & Collins, J. B. (1983). *Education participation scale factor structure and socio-demographic correlates for 12 000 learners. International Journal of Lifelong Education, 2*(2), 163 – 177. <https://doi.org/10.1080/0260137830020205>

- Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A. (2006). *Prognose des Studienabbruchs. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 38(3), 121–131. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.38.3.121>
- Brookhart, S. M. (2004). *Grading*. Pearson-Merrill-Prentice Hall.
- Brunstein, J. C. (2018). Implizite und explizite Motive. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 269–295). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9_9
- Bühner, M. (2021). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. Pearson.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2005). *Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland*.
- Burgin, R. & Smith, D. (1992). *The perceptions of library directors regarding subordinates' motivations for participating in continuing education activities. Journal of Library Administration*, 16(4), 77. https://doi.org/10.1300/J111v16n04_06
- Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R. & Nadler, D. R. (2014). *Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? Learning and Individual Differences*, 36, 165–172. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.009>
- Campbell, C. M. & Cabrera, A. F. (2014). *Making the mark: Are grades and deep learning related? Research in Higher Education*, 55(5), 494–507. <https://doi.org/10.1007/s11162-013-9323-6>
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C. & Bandura, A. (2008). *Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. Journal of*

- Educational Psychology*, 100(3), 525–534. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.525>
- Carré, P. (1997). *Motivations et formation d'adultes: État de la question*. *Revue de Psychologie de l'Education*, 2(2), 227–258.
- Carré, P., Aubret, J., Chartier, D., Degallaix, C. & Fenouillet, F. (2000). *Motivations en formation d'adultes: Engagement et performance*. Interface.
- Catlin, D. (1982). *An empirical study of judges' reasons for participation in continuing professional education*. *The Justice System Journal*, 7(2), 236–256.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M. & Ford, M. T. (2014). *Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980–1008. <https://doi.org/10.1037/a0035661>
- Cervero, R. M. (1981). *Factor analytic study of physicians' reasons for participating in continuing education*. *Journal of Medical Education*, 56(1), 29–34.
<https://doi.org/10.1097/00001888-198101000-00006>
- Chambers, W. A., Ferguson, K. & Prescott, G. J. (2000). *Continuing medical education by anaesthetists in Scotland: Activities, motivation and barriers*. *Anaesthesia*, 55(12), 1192–1197. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2044.2000.01615.x>
- Cheng, E. W. L. & Ho, D. C. K. (2001). *The influence of job and career attitudes on learning motivation and transfer*. *Career Development International*, 6(1), 20–28.
<https://doi.org/10.1108/13620430110381007>
- Childers, L. J. (1997). *Reasons for participation in continuing professional education: Perspectives on a professionalizing occupation*. *PAACE, Journal of Lifelong Learning*, 6, 59–66.

- Choi, J. N. & Moran, S. V. (2009). *Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. The Journal of Social Psychology, 149*(2), 195–211. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.195-212>
- Cividin, T. M. & Ottoson, J. M. (1997). *Linking reasons for continuing professional education participation with postprogram application. Journal of Continuing Education in the Health Professions, 17*(1), 46–55.
<https://doi.org/10.1002/chp.4750170107>
- Cohen, J. (1960). *A coefficient of agreement for nominal scales. Educational and Psychological Measurement, 20*(1), 37–46.
<https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning.* Jossey-Bass.
- Daehlen, M. & Ure, O. B. (2009). *Low-skilled adults in formal continuing education: Does their motivation differ from other learners? International Journal of Lifelong Education, 28*(5), 661–674. <https://doi.org/10.1080/02601370903189948>
- de Oliveira Pires & L., A. (2009). *Higher education and adult motivation towards lifelong learning: An empirical analysis of university post-graduates perspectives. European Journal of Vocational Training, 46*(1), 129–150.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). *A metaanalytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. Psychological Bulletin, 125*(6), 627–668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

- Dehnbostel, P. (2008). *Berufliche Weiterbildung: Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht*. Ed. Sigma. <https://doi.org/10.5771/9783845267999>
- DeSilets, L. D. (1995). *Assessing registered nurses' reasons for participating in continuing education*. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 26(5), 202–208. <https://doi.org/10.3928/0022-0124-19950901-05>
- Dollisso, A. D. & Martin, R. A. (1999). *Perceptions regarding adult learners' motivation to participate in educational programs*. *Journal of Agricultural Education*, 40(4), 38–46. <https://doi.org/10.5032/jae.1999.04038>
- Dowswell, T., Hewison, J. & Hinds, M. (1998). *Motivational forces affecting participation in post-registration degree courses and effects on home and work life: A qualitative study*. *Journal of Advanced Nursing*, 28(6), 1326–1333. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1998.00841.x>
- Driesen, A., Leemans, L., Baert, H. & Laekeman, G. (2005). *Flemish community pharmacist's motivation and views related to continuing education*. *Pharmacy World & Science*, 27(6), 447–452. <https://doi.org/10.1007/s11096-005-0950-7>
- Dunn, K. (2014). *Why wait? The influence of academic self-regulation, intrinsic motivation, and statistics anxiety on procrastination in online statistics*. *Innovative Higher Education*, 39(1), 33–44. <https://doi.org/10.1007/s10755-013-9256-1>
- Ebadi, S. & Shakoorzadeh, R. (2015). *Investigation of academic procrastination prevalence and its relationship with academic self-regulation and achievement motivation among high-school students in Tehran city*. *International Education Studies*, 8(10), 193–199. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n10p193>
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B. & Berking, M. (2016). *Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination*.

Learning and Individual Differences, 52, 10–18.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001>

Eder, K. (2015). *Intrinsische Motivation bei Frauen im Alter zwischen 30 und 50 Jahren in der Erwachsenenbildung in der Ausbildung zur Heimhilfe. Unterstützungsmöglichkeiten mittels Advanced Nursing Practice* [Masterarbeit]. Grin Verlag.

Ehm, J.-H., Hasselhorn, M. & Schmiedek, F. (2022). *Der wechselseitige Einfluss von Selbstkonzept und Leistung bei Grundschulkindern im Lichte verschiedener längsschnittlicher Analysemethoden. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 36(4), 279–288. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000303>

Elsholz, U. (Hrsg.). (2015). *Beruflich Qualifizierte im Studium*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6004491w>

Europäische Kommission. (2005). *Task force report on adult education survey. Working papers and studies. Office for Official Publications of the European Communities*.

Europäische Kommission. (2006). *Classification of learning activities: Manual*. Dictus Publishing.

Fan, W. & Wolters, C. A. (2014). *School motivation and high school dropout: the mediating role of educational expectation. The British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 22–39. <https://doi.org/10.1111/bjep.12002>

Feig, R. (1986). Motivation. In W. Sarges & R. Fricke (Hrsg.), *Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 416–424). Hogrefe.

Fenzl, T. & Mayring, P. (2017). *QCAmap: Eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 37, 333–340.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE.

- Fjortoft, N. (1995). Predicting persistence in distance learning programs. In Mid-Western Educational Research Association (Hrsg.), *Mid-Western Educational Research Meeting, Chicago, IL*.
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.). (2013). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Hamburg. Rowohlt.
- Fong, C. J., Davis, C. W., Kim, Y., Kim, Y. W., Marriott, L. & Kim, S. (2017). *Psychosocial factors and community college student success. Review of Educational Research*, 87(2), 388–424.
<https://doi.org/10.3102/0034654316653479>
- Freud, S. (1915). *Triebe und Triebchicksale*. Gesammelte Werke.
- Gangl, M. (2003). *Bildung und Übergangsrisiken beim Einstieg in den Beruf: Ein europäischer Vergleich zum Arbeitsmarktwert von Bildungsabschlüssen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 72–89.
<https://doi.org/10.1007/s11618-003-0005-6>
- Garst, C. W. & Ried, D. (1999). *Motivational orientations: Evaluation of the education of the education participation scale in a nontraditional doctor of pharmacy program. American Journal of Pharmaceutical Education*, 63(3), 300–304.
[https://doi.org/10.1016/S0002-9459\(24\)02510-5](https://doi.org/10.1016/S0002-9459(24)02510-5)
- Gegenfurtner, A. (2011). *Motivation and transfer in professional training: A meta-analysis of the moderating effects of knowledge type, instruction, and assessment conditions. Educational Research Review*, 6(3), 153–168.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.04.001>
- Gegenfurtner, A., Fisch, K. & Ebner, C. (2019). *Teilnahmemotivation nicht-traditionell Studierender an wissenschaftlicher Weiterbildung: Eine qualitative Inhaltsanalyse*

im Kontext von Blended Learning. Beiträge zur Hochschulforschung, 41(4), 58–83.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1999). *The discovery of grounded theory*. Routledge.

Gnahn, D. (2013). „Weiterbildung“ und „adult learning“ – deutsche und europäische Begriffswelten. In D. Gnahn, H. Kuwan & S. Seidel (Hrsg.).

Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bd. 2. Berichtskonzepte auf dem Prüfstand (S. 24–34). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Gorges, J. (2015). *Warum (nicht) an Weiterbildung teilnehmen? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18(S1), 9–28.* <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0598-y>

Gorges, J. & Kuper, H. (2015). *Editorial – Motivationsforschung im Weiterbildungskontext. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18(S1), 1–7.* https://doi.org/10.1007/978-3-658-06616-1_1

Goto, S. T. & Martin, C. (2009). *Psychology of success: Overcoming barriers to pursuing further education. The Journal of Continuing Higher Education, 57(1), 10–21.* <https://doi.org/10.1080/07377360902810744>

Götzhaber, J., Jablonka, P. & Metje, U. M. (2011). *Aufstiegsfortbildung und Studium - Bildungs- und Berufsbiografien im Vergleich. Reihe Berufsbildungsforschung, 10*

Goulmaris, D. (2015). *The relation between distance education students' motivation and satisfaction. Turkish Online Journal of Distance Education, 16(2), 13–27.* <https://doi.org/10.17718/tojde.50678>

Graham, S. W. (1986). *Continuing education activities among post baccalaureate degree adults: Examining motivations. The Journal of Continuing Higher Education, 34(3), 2–8.* <https://doi.org/10.1080/07377366.1986.10401073>

Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H., Duke, B. L. & Akey, K. L. (2004). *Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of*

- classroom perceptions and motivation. Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462–482. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006>
- Grotelueschen, A. D. (1985). *Assessing professionals' reasons for participating in continuing education. New Directions For Adult and Continuing Education*, 27, 33–45. <https://doi.org/10.1002/ace.36719852705>
- Grund, A. & Fries, S. (2018). *Understanding procrastination: A motivational approach. Personality and Individual Differences*, 121, 120–130. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.09.035>
- Grunschel, C., Dresel, M., Fries, S., Leutner, D., Wirth, J., Bäumke, L., Scheunemann, A., Schnettler, T. & Thies, D. O. (2021). Prokrastination als Risikofaktor für den Abbruch des Studiums: eine motivations- und handlungsregulatorische Perspektive. In Neugebauer, M. (Hrsg.), Daniel, H.-D. (Hrsg.), Wolter, A. (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 52–83). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_3
- Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B. & Fries, S. (2018). *"I'll stop procrastinating now!" Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 143–157. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198166>
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R. & Fries, S. (2016). *Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. Learning and Individual Differences*, 49, 162–170. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008>
- Haeberlin, F. (1986). Weiterbildungsmotivation. In W. Sarges (Hrsg.), *Psychologie für die Erwachsenenbildung, Weiterbildung: Ein Handbuch in Grundbegriffen* (S. 589–596). Verlag für Psychologie Hogrefe.

- Hardre, P. L. & Reeve, J. (2003). *A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347–356. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347>
- Hart, C. (2012). *Factors associated with student persistence in an online program of study: A review of the literature. Journal of Interactive Online Learning*, 11(1), 19–42.
- Hauser, M. (2012). *Bildungsmotivation in der Weiterbildung: Zur Bedeutung von Bildungszertifikaten für die Beratung im psychosozialen Bereich* [Diplomarbeit]. Universität Wien.
- Hayes, A. F. & Krippendorff, K. (2007). *Answering the call for a standard reliability measure for coding data. Communication methods and measures*, 1(1), 77–89. <https://doi.org/10.1080/19312450709336664>
- Heckhausen, H. (2018a). Vorwort zur 1. Auflage. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 11–42). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9_1
- Heckhausen, H. (2018b). Entwicklungslinien der Motivationsforschung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 11–42). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-12693-2_2
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). *Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. Motivation and Emotion*, 11(2), 101–120. <https://doi.org/10.1007/BF00992338>
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (Hrsg.). (2018). *Motivation und Handeln*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9>
- Heckhausen, H. & Rheinberg, F. (1980). *Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. Unterrichtswissenschaft*, 8(1), 7–47.

- Hegarty, N. (2011). *Adult learners as graduate students: Underlying motivation in completing graduate programs. The Journal of Continuing Higher Education*, 59(3), 146–151. <https://doi.org/10.1080/07377363.2011.614883>
- Heublein, U., Hutzsch, C. & Schmelzer, R. (2022). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. DZHW Brief 05*.
- Hillebrecht, L. (2019). *Studienerfolg von berufsbegleitend Studierenden*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26164-1>
- Hippel, A. von & Tippelt, R. (2016). Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1–17). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_55-1
- Holder, B. (2007). *An investigation of hope, academics, environment, and motivation as predictors of persistence in higher education online programs. The Internet and Higher Education*, 10(4), 245–260. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.08.002>
- Hooß, K. (2014). *Wissenschaftliche Weiterbildung für IT-Wissensarbeiter: Bedingungen und Motive der Teilnahme und Nichtteilnahme*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04786-3>
- Hopf, C. (2013). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 349–360). Hamburg. Rowohlt.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. University of Wisconsin Press Madison.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory. The Century Psychology Series*. Appleton-Century-Crofts.
- Inan, F., Yukselturk, E., Kurucay, M. & Flores, R. (2017). *The impact of self-regulation strategies on student success and satisfaction in an online course. International Journal on E-learning*, 16(1), 23–32.
- Jeno, L. M., Danielsen, A. G. & Raaheim, A. (2018). *A prospective investigation of students' academic achievement and dropout in higher education: A self-determination theory approach. Educational Psychology*, 38(9), 1163–1184.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1502412>
- Jensen, M. (2015). *Personality traits, learning and academic achievements. Journal of Education and Learning*, 4(4), 91. <https://doi.org/10.5539/jel.v4n4p91>
- Johnson, M. L., Taasobshirazi, G., Clark, L., Howell, L. & Breen, M. (2016). *Motivations of traditional and nontraditional college students: From self-determination and attributions, to expectancy and values. The Journal of Continuing Higher Education*, 64(1), 3–15.
<https://doi.org/10.1080/07377363.2016.1132880>
- Jürgens, A. (2014). Studieninteresse: *Welche Unterschiede bestehen zwischen traditionell und nicht traditionell Studierenden? Journal of Technical Education (JOTED)*, 2(1).
- Jürgens, A. & Zinn, B. (2012). *Nichttraditionell Studierende in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen: Zugangswege, Motive, kognitive Voraussetzungen. Beiträge zur Hochschulforschung*, 34(4), 34–53.
- Jütte, W. (2005). *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Donau-Universität. Studies in lifelong learning*, 5.

Jütte, W. & Lobe, C. (2020). *Stichwort: Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung. Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung, 1*, 7–11. <https://doi.org/10.4119/zhwb-3482>

Jütte, W. & Rohs, M. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3>

Kaiser, H. F. (1974). *An index of factorial simplicity. Psychometrika, 39*(1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>

Kamm, C., Schmitt, S., Banscherus, U. & Wolter, A. (2016). Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt: Marktposition und Teilnehmerstruktur: Ergebnisse einer sekundäranalytischen Untersuchung. In U. Banscherus, A. Wolter, J. Neumerkel, R. Feichtenbeiner, A. Pickert, C. Kamm, S. Schmitt, O. Golubchykova, A. Spexard & A. Otto (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 137–164). Waxmann.

Kanfer, F. H. (1970). *Self-monitoring: Methodological limitations and clinical applications. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 35*(2), 148–152. <https://doi.org/10.1037/h0029874>

Kanfer, R. & Ackerman, P. L. (1990). *Ability and metacognitive determinants of skill acquisition and transfer*. <https://doi.org/10.21236/ADA224569>

Katz, I., Eilat, K. & Nevo, N. (2014). “I’ll do it later”: *Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. Motivation and Emotion, 38*(1), 111–119. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9366-1>

Kehr, H. M. (2004). *Integrating implicit motives, explicit motives, and perceived abilities: The compensatory model of work motivation and volition. Academy of Management Review, 29*(3), 479–499. <https://doi.org/10.2307/20159055>

- Kehr, H. M., Bles, P. & Rosenstiel, L. von (1999). *Self-regulation, self-control, and management training transfer. International Journal of Educational Research*, 31(6), 487–498. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00017-8)
- Keller, J. M. (1979). *Motivation and instructional design: A theoretical perspective. Journal of Instructional Development*, 2(4), 26–34.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Hrsg.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status* (S. 383–434). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.1007/BF02904345>
- Keller, J. M. (2008). *An integrative theory of motivation, volition, and performance. Technology, Instruction, Cognition, and Learning*, 6(2), 79–104.
- Keller, J. M. (2017). *The MVP model: Overview and application. New Directions for Teaching and Learning*, 152, 13–26. <https://doi.org/10.1002/tl.20265>
- Kelly, M. H. & Murray, T. S. (1996). *Motivation of general practitioners attending postgraduate education. British Journal of General Practice*, 46(407), 353–356.
- Kim, C. & Bennekin, K. N. (2016). *The effectiveness of volition support (VoS) in promoting students' effort regulation and performance in an online mathematics course. Instructional Science*, 44(4), 359–377. <https://doi.org/10.1007/s11251-015-9366-5>
- Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y. F. & Yeo, L. S. (2009). *A cross-cultural study of adolescent procrastination. Journal of Research on Adolescence*, 19(4), 799–811. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00620.x>
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. & Rajani, S. (2008). *Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of*

- procrastination. Contemporary educational psychology*, 33(4), 915–931.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Klassen, R. M. & Kuzucu, E. (2009). *Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. Educational Psychology*, 29(1), 69–81.
<https://doi.org/10.1080/01443410802478622>
- Klingsieck, K. B., Fries, S., Horz, C. & Hofer, M. (2012). *Procrastination in a distance university setting. Distance Education*, 33(3), 295–310.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2012.723165>
- Knörl, S. & Herdegen, S. (2017). *Beruflich Qualifizierte in Hochschulstudium und wissenschaftlicher Weiterbildung: Eine Charakterisierung von Motiven und Hindernissen zur Aufnahme akademischer Lernprozesse. Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 1(1), 32–38.
- Kollmann, U. (2017). *Lernanlässe und Nutzenaspekte von wissenschaftlicher Weiterbildung: Eine explorative Analyse. Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung* 2017(2), 18–27.
- Krippendorff, K. (2004). *Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations. Human Communication Research*, 30(3), 411–433.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x>
- Kröll, M. (2011). Motivstrukturen zur wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Faßhauer, U. [Hrsg.], Aff, J. [Hrsg.], Fürstenau, B. [Hrsg.], Wuttke, E. [Hrsg.]. *Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung* (S. 173–185).
- Kryshko, O., Fleischer, J., Grunschel, C. & Leutner, D. (2022). *Self-efficacy for motivational regulation and satisfaction with academic studies in STEM*

- undergraduates: The mediating role of study motivation. Learning and Individual Differences*, 93, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102096>
- Kultusministerkonferenz. *Liste der zugeordneten Qualifikationen: Aktualisierter Stand: 1. August 2022*. Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz. (2013). *Gemeinsamer Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Wirtschaftsministerkonferenz und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie zum Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)*. Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz. (1998). *Überlegungen zur politischen Weiterbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.1998*. Kultusministerkonferenz.
- Kuncel, N. R., Credé, M. & Thomas, L. L. (2005). *The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. Review of Educational Research*, 75(1), 63–82.
<https://doi.org/10.3102/00346543075001063>
- Kutner, R. (1900). *Ueber die Weiterbildung der praktischen Aerzte. DMW - Deutsche Medizinische Wochenschrift*, 26(48), 777–779. <https://doi.org/10.1055/s-0029-1204131>
- Kuwan, H. (1991). *Motivationen zur Weiterbildung. Ergebnisse einer Befragung in den neuen Ländern, Bildung Wissenschaft Aktuell*, 91(2)
- Kuwan, H. (1996). *Faktoren der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Beitrag zum BiBB/ISO-Workshop "Kosten und Nutzen von beruflicher Weiterbildung", Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1996(12), 70–83.
- Kuwan & S. Seidel (Hrsg.). (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bd. 2. Berichtskonzepte auf dem Prüfstand*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

- Laszlo, H. & Strettle, R. J. (1996). *Midwives' motivation for continuing education*. *Nurse Education Today*, 16(5), 363–367. [https://doi.org/10.1016/S0260-6917\(96\)80010-4](https://doi.org/10.1016/S0260-6917(96)80010-4)
- Lee, E. (2005). *The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students*. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5–14. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.5-15>
- Legault, L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation. In Zeigler-Hill, V. & T. K. Shackelford. *Encyclopedia of personality and individual differences*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_1139
- Lemos, M. S. & Veríssimo, L. (2014). *The Relationships between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and achievement, along elementary school*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 930–938. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1251>
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). *Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance*. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Liodaki, N. & Karalis, T. (2023). *Reasons of employees' participation in continuing professional education programs*. *European Journal of Education Studies*, 10(10), 292-307. <https://doi.org/10.46827/ejes.v10i10.5023>
- Liu, Y., Hau, K.-T., Liu, H., Wu, J., Wang, X. & Zheng, X. (2020). *Multiplicative effect of intrinsic and extrinsic motivation on academic performance: A longitudinal study of Chinese students*. *Journal of Personality*, 88(3), 584–595. <https://doi.org/10.1111/jopy.12512>
- Liu, Z., Yu, P., Liu, J., Pi, Z. & Cui, W. (2023). *How do students' self-regulation skills affect learning satisfaction and continuous intention within desktop - based virtual*

- reality? *A structural equation modelling approach. British Journal of Educational Technology*, 54(3), 667–685. <https://doi.org/10.1111/bjet.13278>
- Ljubin-Golub, T., Petričević, E. & Rovani, D. (2019). *The role of personality in motivational regulation and academic procrastination. Educational Psychology*, 39(4), 550–568. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1537479>
- Lobe, C. (2020). Teilnehmer- und Adressatenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 353–368). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_18
- Lojewski, J. & Strittmatter, V. (2014). *Befragung von Weiterbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern an ausgewählten Akademien der Freien Wohlfahrtspflege*.
- Lourenço, A. A. & Paiva, M. O. A. (2025). *Key factors in academic achievement: The impact of procrastination, volitional control, and self-regulated learning. Creative Education*, 16(02), 144–166. <https://doi.org/10.4236/ce.2025.162009>
- Lyndon, M. P., Henning, M. A., Yu, T., Pollock, T. T., Hawken, S. J. & Hill, A. G. (2014). *Career intentions of medical students for surgery links with academic motivation and quality of life. Journal of Surgical Research*, 186(2), 620. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2013.11.613>
- Madonna, Stephen, Jr. & Philpot, V. D. (2013). *Motivation and learning strategies, and academic and student satisfaction in predicting self-efficacy in college seniors. Quarterly Review of Distance Education*, 14(3), 163–168.
- Martens, J. & Peyer, V. (2014). *Wissenschaftliche Weiterbildung – Eine definitorische Eingrenzung*. Universität Rostock.
- Martin, A. (1987). *Determinanten der individuellen Weiterbildungsentscheidung. Eine empirische Analyse. Zeitschrift für Personalforschung/German Journal of*

- Research in Human Resource Management*, 20(1), 5–28.
<https://doi.org/10.1177/239700228700100102>
- Maslow, A. H. (1943). *A theory of human motivation*. *Psychological Review*, 50, 370–396.
<https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I. & Salas, E. (1992). *Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness*. *Academy of Management Journal*, 35(4), 828–847. <https://doi.org/10.2307/256317>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_38
- McCamey, R. B. (2003). *A study of reasons for participation in continuing professional education in the U.S. nuclear power industry*. *Performance Improvement Quarterly*, 16(3), 31–45. <https://doi.org/10.1111/j.1937-8327.2003.tb00286.x>
- Mccann, E. J. & Turner, J. E. (2004). *Increasing student learning through volitional control*. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 106(9), 1695–1714. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00401.x>
- McClelland, D. C. (1953). *The achievement motive*. *Century Psychology Series*. Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11144-000>
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139878289>
- McCrea, H. (1989). *Motivation for continuing education in midwifery*. *Midwifery*, 5(3), 134–145. [https://doi.org/10.1016/S0266-6138\(89\)80027-0](https://doi.org/10.1016/S0266-6138(89)80027-0)
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. & Hoyle, R. H. (1988). *Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities*. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514–523. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.514>

- Minks, K.-H. & Netz, N. (2011). *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven (HIS: Forum Hochschule)*. HIS Hochschul-Informations-System GmbH.
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews*. De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Moore, D. A., Klingborg, D. J., Brenner, J. S. & Gotz, A. A. (2000). *Motivations for and barriers to engaging in continuing veterinary medical education. Journal of the American Veterinary Medical Association*, 217(7), 1001–1005.
<https://doi.org/10.2460/javma.2000.217.1001>
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4>
- Morrow, J. & Ackermann, M. (2012). *Intention to persist and retention of first-year students: The importance of motivation and sense of belonging. College Student Journal*, 46(3), 483–491.
- Morstain, B. R. & Smart, J. C. (1974). *Reasons for participation in adult education courses: A multivariate analysis of group differences. Adult Education*, 24(2), 83–98. <https://doi.org/10.1177/074171367402400201>
- Motie, H., Heidari, M. & Sadeghi, M. A. (2012). *Predicting academic procrastination during self-regulated learning in Iranian first grade high school students. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 2299–2308.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.02.023>
- Müller, R. & Repo, S. (2013). *Careerists or educational aspirants? (Re-) entry of european lifelong learners into higher education. Lifelong Learning in Europe*, 2013(2), 1–14.

- Murphy, C., Cross, C. & McGuire, D. (2006). *The motivation of nurses to participate in continuing professional education in Ireland. Journal of European Industrial Training*, 30(5), 365–384. <https://doi.org/10.1108/03090590610677926>
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. Oxford University Press USA.
- Nagelsmith, L., Bryer, J. & Yan, Z. (2012). *Measuring motivation and volition of nursing students in nontraditional learning environments. Journal of Nursing Measurement*, 20(2), 90–112. <https://doi.org/10.1891/1061-3749.20.2.90>
- NG, T. W. H., Eby, L. T., Sorensen, K. L. & Feldman, D. C. (2005). *Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis. Personnel Psychology*, 58(2), 367–408. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2005.00515.x>
- Noe, R. A. (1986). *Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. The Academy of Management Review*, 11(4), 736. <https://doi.org/10.2307/258393>
- Orsini, C., Binnie, V. I. & Wilson, S. L. (2016). *Determinants and outcomes of motivation in health professions education: A systematic review based on self-determination theory. Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 13(19). <https://doi.org/10.3352/jeehp.2016.13.19>
- Orsini, C. A., Binnie, V. I. & Jerez, O. M. (2019). *Motivation as a predictor of dental students' affective and behavioral outcomes: Does the quality of motivation matter? Journal of Dental Education*, 83(5), 521–529. <https://doi.org/10.21815/JDE.019.065>
- Otto, A. & Kamm, C. (2016). „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr“: Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In U. Banscherus, A. Wolter, J. Neumerkel, R. Feichtenbeiner, A. Pickert, C. Kamm, S. Schmitt, O. Golubchikova, A. Spexard &

- A. Otto (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen* (S. 197–224). Waxmann.
- Panagiotopoulou, K., Giakoumidakis, K., Kalokairinou, A. & Brokalaki, H. (2016). *Continuing professional development of Greek doctors and nurses: Translation and validation of the Participation Reasons Scale (PRS)*, *Arch Hellen Med*, 33(6), 796–806.
- Peters, R. S. (1958). *The concept of motivation. Studies in Philosophical Psychology*. Routledge & Kegan Paul.
- Pfeifer, W. (Hrsg.). (1995). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Dt. Taschenbuch-Verl.
- Pham, T. T. H., Ho, T. T. Q., Nguyen, B. T. N., Nguyen, H. T. & Nguyen, T. H. (2024). *Academic motivation and academic satisfaction: a moderated mediation model of academic engagement and academic self-efficacy*. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 16(5), 1999–2012. <https://doi.org/10.1108/JARHE-10-2023-0474>
- Pintrich, P. R. (2003). *A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts*. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R. (2004). *A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students*. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P. R. & DeGroot, E. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>

- Pokay, P. & Blumenfeld, P. C. (1990). *Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies*. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41–50. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.41>
- Präßler, S. (2015). Bedarfsanalyse. Forschungsbericht zu Bedarfen individueller Zielgruppen. In W. Seittner, M. Schemmann & U. Vossebein (Hrsg.), *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz* (S. 61–187). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09554-3_3
- Puklek Levpušček, M. & Podlesek, A. (2019). *Links between academic motivation, psychological need satisfaction in education, and university students' satisfaction with their study*. *Psihologijske teme*, 28(3), 567–587. <https://doi.org/10.31820/pt.28.3.6>
- Rakes, G. C. & Dunn, K. E. (2010). *The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination*. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78–93.
- Randall, J. & Engelhard, G. (2009). *Differences between teachers' grading practices in elementary and middle schools*. *The Journal of Educational Research*, 102(3), 175–186. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.3.175-186>
- Rebetez, M. M. L., Rochat, L. & van der Linden, M. (2015). *Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach*. *Personality and Individual Differences*, 76, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.044>
- Rheinberg, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit: Motivationspsychologische Analysen zur Handlungsveranlassung*. *Motivationsforschung: Bd. 11*. Verl. für Psychologie, Hogrefe.

- Rheinberg, F. (2002). Freude am Kompetenzerwerb: Flow-Erleben und motivpassende Ziele. In M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenzen entwickeln: Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 179–206). Kohlhammer.
- Rheinberg, F. (2018). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 331–354). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9_14
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2019). *Motivation*. Kohlhammer.
<https://doi.org/10.17433/978-3-17-032955-3>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). *Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. Psychological Bulletin, 130*(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Röbken, H. & Mertens, A. (2013). Studienmotivationen von Studierenden in heterogenen Lebenslagen. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen: Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 42–52). Waxmann.
- Rothwell, A. & Arnold, J. (2007). *Self-perceived employability: development and validation of a scale. Personnel review, 36*(1), 23–41.
<https://doi.org/10.1108/00483480710716704>
- Ryan, R. (2009). *Self-determination theory and well being. Social Psychology, 84*, 822–848.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.68>

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Saterdag, H. & Dadzio, W. (1977). *Die aufstiegsbezogene berufliche Fortbildung. Teil 1: Struktur der Teilnehmer, Teilnahmemotivation und Fortbildungsergebnis*. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt-und Berufsforschung*, 10(3), 399–425.
- Schaller, P. & Spinath, B. (2017). *Selbstberichtsskalen zur Erfassung motivationsbezogener Kompetenzen (MOBEKO) im Studium*. *Diagnostica*, 63(3), 229–241. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000176>
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). *Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 1–13.
- Schiefele, U., Streblow, L. & Brinkmann, J. (2007). *Aussteigen oder Durchhalten*. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 39(3), 127–140. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.3.127>
- Schiersmann, C. (2007). *Berufliche Weiterbildung*. VS, Verl. für Sozialwiss.
- Schiersmann, C. (2007). *Weiterbildungsbeteiligung-Stand der Forschung und Vergewisserung des Gegenstandes*. *Report H*, 2, 33–43.
- Schmid, C., Maschwitz, A., Wilkesmann, U., Nickel, S., Elsholz, U. & Cendon, E. (2019). *Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland: Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung*. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41(4), 10–35.
- Schmidtman, H. & Preusse, J. (2015). *Soziodemografie, Studienmotive und Studienerfolg beruflich qualifizierter Studierender: Befunde an der FernUniversität in Hagen*. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium*. wbv Publikation.

- Schuetze, H. & Slowey, M. (Hrsg.). (2000). *Higher education and lifelong learners. International Perspectives on Change*. Routledge Falmer.
- Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2002). *Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. Higher Education, 44*(3), 309–327. <https://doi.org/10.1023/A:1019898114335>
- Schuetze, H. & Slowey, M. (Hrsg.). (2012). *Global perspectives on higher education and lifelong learners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203389812>
- Schunk, D. H. (1991). *Self-efficacy and academic motivation. Educational Psychologist, 26*(3-4), 207–231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Hrsg.). (2022). *Self-regulation of learning and performance*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203763353>
- Schwikal, A. (2020). Evaluation des Ansatzes der bedarfsorientierten Angebotsentwicklung. In M. Rohs, H.-J. Schmidt & H.-U. Dallmann (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis: Bd. 5. Aufstieg durch Bildung? Regionale Bedarfe als Grundlage wissenschaftlicher Weiterbildung* (S. 209–226). wbv.
- Sedaghat, M., Abedin, A., Hejazi, E. & Hassanabadi, H. (2011). *Motivation, cognitive engagement, and academic achievement. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15*, 2406–2410. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.117>
- Seiberling, C. & Kauffeld, S. (2017). *Volition to transfer: mastering obstacles in training transfer. Personnel Review, 46*(4), 809–823. <https://doi.org/10.1108/PR-08-2015-0202>
- Seibert, S. E., Kraimer, M. L. & Liden, R. C. (2001). *A social capital theory of career success. Academy of Management Journal, 44*(2), 219–237. <https://doi.org/10.2307/3069452>

- Seidel, C. (1983). *Motive und Weiterbildungsbedarf - Zum Zusammenhang von Lernmotivation und Weiterbildungsverhalten*. Leske u. Budrich.
<https://doi.org/10.1007/978-3-322-99476-9>
- Seitter, W. (2012). *Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Seitter, W., Schemmann, M. & Vossebein, U. (Hrsg.). (2015). *Theorie und Empirie lebenslangen Lernens. Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-09554-3>
- Seittner, W., Schemmann, M. & Vossebein, U. (Hrsg.). (2015). *Zielgruppen in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Empirische Studien zu Bedarf, Potential und Akzeptanz*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09554-3>
- Seo, E. H. (2013). *A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation*. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 41(5), 777–786. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.5.777>
- Sheffield S. B. (1964). The orientations of adult continuing learners. In Solomon D. (Hrsg.), *The continuing learner* (S. 1–22). Chicago, IL, Center for the Study of Liberal Education for Adults.
- Siebert, H. (2004). *Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation. Beteiligung und Motivation. Report*, 2004(3), 9–14. <https://doi.org/10.3278/42/0019w>
- Siebert, H. & Jäger, C. (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Studentexte für Erwachsenenbildung*. Bertelsmann.
- Sitzmann, T. & Ely, K. (2010). *Sometimes you need a reminder: the effects of prompting self-regulation on regulatory processes, learning, and attrition*. *The Journal of Applied Psychology*, 95(1), 132–144. <https://doi.org/10.1037/a0018080>

- Kamm, C., Spexard, A. & Wolter, A. (2016). Beruflich Qualifizierte als spezifische Zielgruppe an Hochschulen: Ergebnisse einer HISBUS-Befragung. In A. Wolter, U. Banscherus & C. Kamm (Hrsg.), *Aufstieg durch Bildung: Bd. 1. Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Waxmann.
- Spinath, B. (2005). Motivation als Kompetenz: Wie wird Motivation lehr- und lernbar? In R. Vollmeyer, R. & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Kohlhammer Verlag.
- Spinath, B. (2018). Motivation als Kompetenz: Kann man lernen, motiviert zu sein? In B. Spinath, O. Dickhäuser & C. Schöne (Hrsg.), *Psychologie der Motivation und Emotion*. Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02876-000>
- Spurk, D., Abele, A. E. & Volmer, J. (2011). *The career satisfaction scale: Longitudinal measurement invariance and latent growth analysis*. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84(2), 315–326. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2011.02028.x>
- St. Clair, R. (2008). *Beyond the barriers: Understanding decisions to participate in continuing higher education among under-represented groups*. *The Journal of Continuing Higher Education*, 56(1), 15–26. <https://doi.org/10.1080/07377366.2008.10400138>
- Stanton, S. J., Hall, J. L. & Schultheiss, O. C. (2010). Properties of motive-specific incentives. In J. C. Brunstein & O. C. Schultheiss (Hrsg.), *Implicit motives* (S. 245–278). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195335156.003.0009>
- Steel, P. (2007). *The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure*. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

- Steel, P. & Klingsieck, K. B. (2016). *Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. Australian Psychologist, 51*(1), 36–46.
<https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). *The importance of motivation as a predictor of school achievement. Learning and Individual Differences, 19*(1), 80–90.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.05.004>
- Super, D. E. (1980). *A life-span, life-space approach to career development. Journal of Vocational Behavior, 16*(3), 282–298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S. & Koestner, R. (2014). *A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. Contemporary Educational Psychology, 39*(4), 342–358.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002>
- Theobald, M. (2021). *Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. Contemporary Educational Psychology, 66*, 101976.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>
- Tinto, V. (1994). *Leaving College*. University of Chicago Press.
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>
- Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.). (2016). *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9>
- Trapmann, S. (2008). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose*. Logos Verlag.

- Travis, J. & Bunde, J. (2022). *Self-regulation in college: The influence of self-efficacy, need satisfaction, and stress on GPA, persistence, and satisfaction. Current Psychology, 41*(9), 6185–6195. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01091-7>
- Tsoi, S. L. T. A., Boer, A. de, Croiset, G., Koster, A. S. & Kusurkar, R. A. (2016). *Factors influencing participation in continuing professional development: A focus on motivation among pharmacists. Journal of Continuing Education in the Health Professions, 36*(3), 144–150. <https://doi.org/10.1097/CEH.0000000000000081>
- Tsoi, S. L. T. A., Boer, A. de, Croiset, G., Koster, A. S. & Kusurkar, R. A. (2016). *Unraveling motivational profiles of health care professionals for continuing education: The example of pharmacists in the Netherlands. Journal of Continuing Education in the Health Professions, 36*(1), 46–54. <https://doi.org/10.1097/CEH.0000000000000026>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. & Pelletier, L. G. (1989). *Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement, 21*(3), 323–349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). *Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. Journal of Personality and Social Psychology, 72*(5), 1161–1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. & Vallieres, E. F. (1992). *The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>

- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Koestner, R. (2008). *Reflections on self-determination theory*. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 257–262.
<https://doi.org/10.1037/a0012804>
- van Eerde, W. & Klingsieck, K. B. (2018). *Overcoming procrastination? A meta-analysis of intervention studies*. *Educational Research Review*, 25, 73–85.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.002>
- van Vu, T., Scharmer, A. L., van Triest, E., van Atteveldt, N. & Meeter, M. (2024). *The reciprocity between various motivation constructs and academic achievement: A systematic review and multilevel meta-analysis of longitudinal studies*. *Educational Psychology*, 44(2), 136–170.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2307960>
- Vanthournout, G., Kyndt, E., Gijbels, D., van Bossche, P. (2015). *Understanding the direct and indirect relations between motivation to participate, goal orientation and the use of self-regulation strategies during a formal training*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft Bd. 30*, 89–106.
<https://doi.org/10.1007/s11618-014-0601-7>
- Visser, L., Plomp, T., Amirault, R. J. & Kuiper, W. (2002). *Motivating students at a distance: The case of an international audience*. *Educational Technology Research and Development*, 50(2), 94–110. <https://doi.org/10.1007/BF02504998>
- Völkening, U., Ostermann, H., Link, L. & Hübner, H. F. W. (2010). *The impact of self-determination on academic motivation of occupational therapists and physiotherapists in continuing higher education in Germany*. *The Journal of Continuing Higher Education*, 58(2), 85–98.
<https://doi.org/10.1080/07377361003617319>

- Vollmeyer, R. & Brunstein, J. (Hrsg.). (2005). *Motivationspsychologie und ihre Anwendung*. Kohlhammer.
- Vu, T., Magis-Weinberg, L., Jansen, B. R. J., van Atteveldt, N., Janssen, T. W. P., Lee, N. C., van der Maas, H. L. J., Raijmakers, M. E. J., Sachisthal, M. S. M. & Meeter, M. (2022). *Motivation-achievement cycles in learning: A literature review and research agenda*. *Educational Psychology Review*, 34(1), 39–71.
<https://doi.org/10.1007/s10648-021-09616-7>
- Walker, C. O., Greene, B. A. & Mansell, R. A. (2006). *Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement*. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1–12.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.06.004>
- Walter, M. (2014). *Lebenslanges Lernen zwischen Weiterbildungslust und Weiterbildungsfrust: Eine empirische Studie zu Anreizstrukturen in der beruflichen Weiterbildung*. *Berichte zur beruflichen Bildung*. Bertelsmann.
- Walter, M. & Müller, N. (2012). *Nutzen beruflicher Weiterbildung. Was Beschäftigte erwarten und was sie zur Teilnahme motiviert*. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, H, 1, 10–14.
- Walter, M. & Müller, N. (2014). *Weiterbildungsbeteiligung und individuelle Nutzenerwartungen*. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 26, 1–19.
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K. & Trautwein, U. (1996). *Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit*. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43(1), 1–22.
- Whitehead, J. (1984). *Motives for higher education: a study of intrinsic and extrinsic motivation in relation to academic attainment*. *Cambridge Journal of Education*, 14(2), 26–34. <https://doi.org/10.1080/0305764840140204>

- Wigfield, A. (1994). *Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective*. *Educational Psychology Review*, 6, 49–78.
<https://doi.org/10.1007/BF02209024>
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs and values from childhood through adolescence. In A. Wigfield & J. Eccles (Hrsg.), *Educational Psychology Series. Development of Achievement Motivation* (S. 92–120). Academic Press.
- Wild, K.-P. (1994). *Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens*. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15(4), 185–200.
- Wilkesmann, U., Fischer, H. & Virgillito, A. (2012). *Academic motivation of students-the German Case*. Zentrum für Weiterbildung Dortmund.
- Wolf, S. (2010) *Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung: Entwicklung eines Erklärungsmodells unter Berücksichtigung des Hochschulimages* [Dissertation]. Gabler Wiesbaden.
- Wolf, F. M. (1986). *Dimensions of motivation for continuing medical education of primary care physicians*. *Evaluation and the Health Professions*, 9(3), 305.
<https://doi.org/10.1177/016327878600900303>
- Wolter, A. (2011). *Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen*. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4), 8–35.
- Wolter, A. (2000). Germany. Non traditional students in German higher education: Situation, profiles, policies and perspectives. In H. Schuetze & M. Slowey (Hrsg.), *Higher education and lifelong learners. International perspectives on change* (S. 48–66). Routledge Falmer.

- Wolter, A. & Schäfer, E. (2020). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung: Von der Universitätsausdehnung zur offenen Hochschule. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 11–40). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_1
- Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C. & Otto, A. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium* (S. 11–34). wbv Publikation.
- Wolters, C. A. (1998). *Self-regulated learning and college students' regulation of motivation*. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224–235.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.224>
- Wolters, C. A. (2003). *Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective*. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179–187.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>
- Wroblewski, A., Leitner, A. & Rossalina, L. (2011). *Wiedereinstieg & Weiterbildung. Weiterbildungsmotivation und Realisierungschancen von (formal) gering qualifizierten Wiedereinsteigerinnen*. *Wirtschaft und Gesellschaft-WuG*, 37(2), 315–334.
- Wu, F. & Fan, W. (2017). *Academic procrastination in linking motivation and achievement-related behaviours: a perspective of expectancy-value theory*. *Educational Psychology*, 37(6), 695–711.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1202901>
- Yavuzalp, N. & Bahcivan, E. (2021). *A structural equation modeling analysis of relationships among university students' readiness for e-learning, self-regulation skills, satisfaction, and academic achievement*. *Research and Practice in*

Technology Enhanced Learning, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s41039-021-00162-y>

Ziegler, N. & Opdenakker, M.-C. (2018). *The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. Learning and Individual Differences*, 64, 71–82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.009>

Anhangsverzeichnis

Anhang A Leitfaden für die qualitativen Interviews mit Experten für abschlussbezogene Weiterbildung	388
Anhang B Leitfaden für die qualitativen Interviews mit Teilnehmern an abschlussbezogener Weiterbildung	390
Anhang C Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten	392
Anhang D Kodierleitfaden für die qualitative Datenanalyse zu den expliziten Motiven für die Teilnahme an abschlussbezogener Weiterbildung	394
Anhang E Vollständige Liste codiertes Textpassagen nach Subkategorien sortiert	427
Anhang F Leitfaden für die qualitativen Interviews mit Experten für abschlussbezogene Weiterbildung	482
Anhang G Kommunalitäten der Faktorenanalyse mit Extraktionsmethode Hauptkomponentenanalyse und einer Fünf-Faktoren-Lösung mit 33 Motivitems.....	494
Anhang H Rotierte Komponentenmatrix der Faktorenanalyse mit Extraktionsmethode Hauptkomponentenanalyse und einer Fünf-Faktoren-Lösung mit 27 Motivitems.....	496
Anhang I Kommunalitäten der Faktorenanalyse mit Extraktionsmethode Hauptkomponentenanalyse und einer Fünf-Faktoren-Lösung mit 27 Motivitems.....	498
Anhang J Rotierte Komponentenmatrix der Faktorenanalyse mit Extraktionsmethode Hauptkomponentenanalyse und einer Fünf-Faktoren-Lösung mit 24 Motivitems.....	499
Anhang K Kommunalitäten der Faktorenanalyse mit Extraktionsmethode Hauptkomponentenanalyse und einer Fünf-Faktoren-Lösung mit 22 Motivitems.....	501
Anhang L Kommunalitäten der Faktorenanalyse mit Extraktionsmethode Hauptkomponentenanalyse und einer Fünf-Faktoren-Lösung mit 20 Motivitems.....	502
Anhang M Rotierte Komponentenmatrix der Faktorenanalyse mit Extraktionsmethode Hauptkomponentenanalyse und einer Fünf-Faktoren-Lösung mit 20 Motivitems.....	503
Anhang N Kommunalitäten der Faktorenanalyse mit Extraktionsmethode Hauptkomponentenanalyse und einer Fünf-Faktoren-Lösung mit 19 Motivitems.....	504
Anhang O Hierarchische multiple lineare Regression zur Vorhersage der akademischen Leistung	505
Anhang P Liste der in der Längsschnittstudie enthaltenden Studiengänge.....	506
Anhang Q Fragebogen der Längsschnittstudie T1 bis T4	508
Anhang R Fragebogen der Längsschnittstudie T5	525

Anhang

Anhang A

Leitfaden für die qualitativen Interviews mit Experten für abschlussbezogene Weiterbildung

Leitfaden für Experteninterviews

Promotionsvorhaben Christian Otto, Leuphana Universität Lüneburg

Ort, Datum: _____

Interviewte Person: _____

Interview-ID: _____

Alter: _____

Geschlecht: _____

Erläuterung „berufsbegleitende höherqualifizierende Weiterbildung“:

Gemeint ist eine nebenberufliche Weiterbildung, die zu einer formalen Höherqualifizierung der Teilnehmer führt. Typisch dafür wäre ein Aufstieg des höchsten erworbenen Bildungsabschlusses von den DQR-Niveaus 3 bis 5 (z.B. Berufsausbildung) auf Level 6 (z.B. Betriebswirt, Meister oder Bachelor) oder ein Aufstieg von Level 6 auf Level 7 (z.B. Master). Ebenfalls gemeint ist ein weiterbildendes Master-Studium, das ergänzend zu einem bereits vorliegenden Diplom-Abschluss oder konsekutiven Master-Abschluss erfolgt.

Übersicht der Fragen

1. Welche Ziele verbinden die Interessenten bzw. Teilnehmer mit einer höherqualifizierenden Weiterbildung neben dem Beruf?

- 1.1 Unterschiede bzw. besondere Ziele nach Berufsgruppen?
- 1.2 Unterschiede bzw. besondere Ziele nach Lebensumständen? (z.B. berufliche Position, Kinder, etc.)
- 1.3 Unterschiede bzw. besondere Ziele nach Altersgruppen?

2. Sind Karrieremotive oder Weiterbildungsinteresse (d.h. insbesondere das Interesse am Lernen) wichtiger für eine höherqualifizierende Weiterbildungsteilnahme?

3. Welche Bedenken oder Hindernisse können einer höherqualifizierenden Weiterbildung neben dem Beruf aus Sicht der Interessenten im Wege stehen?

- 3.1 Unterschiede bzw. besondere Hindernisse nach Berufsgruppen?
- 3.2 Unterschiede bzw. besondere Hindernisse nach Lebensumständen? (z.B. berufliche Position, Kinder, etc.)
- 3.3 Unterschiede bzw. besondere Hindernisse nach Altersgruppen?

4. Entscheiden sich die Interessenten bzw. Teilnehmer aus eigenem Antrieb für die Weiterbildung oder werden Sie von anderen entscheidend beeinflusst? (z.B. Partner, Familie, Kollegen oder Arbeitgeber)

5. Gibt es Unterschiede zwischen den Interessenten bzw. Teilnehmern von akademischen Weiterbildungen und beruflichen Weiterbildungen?

Anhang B

Leitfaden für die qualitativen Interviews mit Teilnehmern an abschlussbezogener Weiterbildung

Leitfaden für Experteninterviews – Teilnehmer

Promotionsvorhaben Christian Otto, Leuphana Universität Lüneburg

Ort, Datum: _____

Interviewte Person: _____

Interview-ID: _____

Alter: _____

Geschlecht: _____

Erläuterung „berufsbegleitende höherqualifizierende Weiterbildung“:

Gemeint ist eine nebenberufliche Weiterbildung, die zu einer formalen Höherqualifizierung der Teilnehmer führt. Typisch dafür wäre ein Aufstieg des höchsten erworbenen Bildungsabschlusses von den DQR-Niveaus 3 bis 5 (z.B. Berufsausbildung) auf Level 6 (z.B. Betriebswirt, Meister oder Bachelor) oder ein Aufstieg von Level 6 auf Level 7 (z.B. Master). Ebenfalls gemeint ist ein weiterbildendes Master-Studium, das ergänzend zu einem bereits vorliegenden Diplom-Abschluss oder konsekutiven Master-Abschluss erfolgt.

Übersicht der Fragen

1. Wie ist es dazu gekommen, dass Sie neben dem Beruf ein/en

Weiterbildungsstudium/Fachwirt/Betriebswirt/Meister machen?

2. Welche persönlichen und beruflichen Ziele wollen Sie mit dem Studium/
Fachwirt/Betriebswirt/Meister neben dem Beruf erreichen?

3. Was ist für Sie wichtiger, wenn Sie an Ihr Studium/Fachwirt/Betriebswirt/Meister
denken: Der Erwerb von neuem Wissen oder bessere Karriereperspektiven?

4. Kommt Ihr Interesse an dem Studium/Fachwirt/Betriebswirt/Meister nur aus eigenem
Antrieb oder gibt es Personen in Ihrem Umfeld (z.B. Partner, Familie, Kollegen oder
Arbeitgeber), die Sie darin aktiv fördern?

5. Was sind für Sie konkrete Hindernisse, die einem
Weiterbildungsstudium/Fachwirt/Betriebswirt/Meister neben dem Beruf im Wege stehen
könnten? Woran könnte es im Vorfeld scheitern?

Anhang C

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

Forschungsprojekt: Promotionsvorhaben von Herrn M.A. Christian Otto an der
Leuphana Universität Lüneburg zur Erlangung des
akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

Interviewer: Herr Christian Otto, Promotionsstudent an der Leuphana
Universität Lüneburg

Interviewdatum: _____

Das Interview wird mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und für die weitere
Bearbeitung in Schriftform gebracht. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung des
Interviewtexts werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen
könnten, verändert oder aus dem Text entfernt.

In wissenschaftlichen Veröffentlichungen wird das Interview nur in Ausschnitten zitiert,
um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von
Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der Person führen kann. Die Verwertungsrechte
(Copyright) des Interviews liegen beim Interviewer.

Personenbezogene Kontaktdaten werden von Interviewdaten getrennt für Dritte unzugänglich gespeichert. Nach Beendigung des Forschungsprojekts werden Ihre Kontaktdaten automatisch gelöscht.

Die Teilnahme an dem Interview ist freiwillig. Sie haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, das Interview abubrechen und Ihr Einverständnis in eine Aufzeichnung und Niederschrift des Interviews zurückziehen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich wurde über das Ziel und den Verlauf des Forschungsprojekts informiert.

☐ ja ☐ nein

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen des genannten Forschungsprojekts an einem Interview teilzunehmen.

☐ ja ☐ nein

Diese Einwilligungserklärung kann innerhalb von 14 Tagen ganz oder teilweise widerrufen werden.

Vorname; Nachname in Druckschrift

Ort, Datum / Unterschrift

Anhang D

Kodierleitfaden für die qualitative Datenanalyse zu den expliziten Motiven für die Teilnahme an abschlussbezogener Weiterbildung

Tabelle D1

Kodierleitfaden Teil 1 – Zuordnung der Haupt- und Subkategorien

Hauptkategorie	Unterkategorie	ID
1. Erweiterung des Fachwissens	Neues Fachwissen erwerben	B1
	Fachliche Weiterentwicklung erreichen	B2
	Tiefes und fundiertes Fachwissen erwerben	B3
	Auf dem neuesten Stand des Fachwissens bleiben	B4
	Fachwissen aus neuen Themenbereichen erwerben	B5
	Entscheidungen und Abläufe im Betrieb durch zusätzliches Fachwissen besser verstehen	B6
2. Beruflicher Aufstieg	Beruflichen Aufstieg in höhere Positionen vorbereiten	B7
	Beruflichen Aufstieg in eine Führungsposition vorbereiten	B8
3. Ausschöpfung des eigenen Potentials	Persönliche Weiterentwicklung erreichen	B9
	Selbstverwirklichung erreichen	B10
	„Es nochmal wissen wollen“	B11
	Verpasste oder verstellte Bildungschancen aus der Jugend nachholen	B12
	Eigenes Potential ausschöpfen	B13
	Titel erwerben, der einen hohen persönlichen Stellenwert hat	B14
	Höchsten Titel erwerben, der aktuell möglich ist	B15
	Herausforderndes Ziel setzen und erreichen	B16
4. Berufliche Mobilität	Etwas aus dem eigenen Leben machen	B17
	Auch in anderen Berufsfeldern arbeiten können	B18
	Auch in Bereichen arbeiten können, in denen die äußeren Arbeitsbedingungen besser sind	B19
	Wechsel des Arbeitgebers vorbereiten	B20
5. Befolgung von Impulsen durch Dritte	Ratschlag von Freunden, Familie oder dem Lebenspartner befolgen	B21
	Wunsch bzw. Vorschlag des Arbeitgebers umsetzen	B22
	Zusammen mit Freunden, Bekannten oder Kollegen die Weiterbildung machen	B23
	Ratschlag von Kollegen oder Vorgesetzten befolgen	B24
	Vorbild von Kollegen folgen, die eine solche Weiterbildung gemacht haben	B25
	Selbstbestimmter und eigenverantwortlicher arbeiten	B26
	Berufliche Fähigkeiten durch zusätzliches Fachwissen verbessern	B27

Hauptkategorie	Unterkategorie	ID
6. Übernahme höherwertiger beruflicher Aufgaben	Herausfordernde Aufgaben übernehmen	B28
	Zusätzliche Aufgaben im Betrieb übernehmen	B29
	Durch eigene Entscheidungen den Betrieb mitgestalten	B30
7. Ausnutzung situativer Chancen	Lern-Rhythmus aus einer vorherigen Aus- oder Weiterbildung fortsetzen	B31
	Aufnahme der Weiterbildung bevor es zu spät und man zu alt ist	B32
	Finanzielle Förderung für die Weiterbildung nutzen	B33
	Spielraum durch beendete oder verringerte Betreuung der Kinder nutzen	B34
	Zeitlichen Spielraum vor Familiengründung nutzen	B35
8. Höheres Einkommen	Mehr Geld verdienen als bisher	B36
	Finanzielle Absicherung der eigenen Zukunftspläne	B37
9. Bessere Arbeitsmarktposition	Position auf dem Arbeitsmarkt verbessern	B38
	Sicheren Arbeitsplatz haben bzw. bekommen	B39
	Rückkehr in den Beruf vorbereiten	B40
10. Fachliche Anerkennung	Titel erwerben, mit dem man als Experte ernst genommen wird	B41
	In Fachgesprächen durch das zusätzliche Fachwissen richtig mitreden können	B42
	Nicht hinter anderen zurückstehen, die einen höheren Abschluss haben	B43
	Mehr berufliche Wertschätzung durch andere erfahren	B44
	Anderen beweisen, dass man etwas erreichen kann	B45
	Selbstbewusstsein stärken	B46
	Image des Berufsstandes durch tiefes und fundiertes Fachwissen fördern	B47
11. Freude am Lernen	Freude am Lernen von neuen Dingen erleben	B48
	Den eigenen Lernprozess weiter fortsetzen	B49
	Interesse an den Inhalten der Weiterbildung nachgehen	B50
12. Gesellschaftliche Anerkennung	Titel erwerben, der in der Gesellschaft ein hohes Ansehen hat	B51
	Titel erwerben, der in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen hat	B52
13. Weitergabe von Wissen	Fachwissen im Anschluss an andere Menschen weitergeben	B53
	Interessante neue Menschen kennenlernen und Kontakte knüpfen	B54
	Betrieb durch zusätzliches Fachwissen voranbringen	B55
14. Erwerb formaler Berechtigungen	Spätere Selbstständigkeit vorbereiten	B56
	Voraussetzung erfüllen, um selbst ausbilden zu dürfen	B57

Tabelle D2

Kodierleitfaden Teil 1 – Kodierleitfaden für die Subkategorien

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
1. Erweiterung des Fachwissens	B1: Neues Fachwissen erwerben	Die Teilnahme an der Weiterbildung wird durch den grundsätzlichen Wunsch begründet, neues fachliches Wissen zu erwerben	„Und ich war eigentlich voller Hoffnung, dass man was Neues lernt – sage ich jetzt mal. Gerade in technischer Richtung.“ (Interview 21) „Also es ging mir schon darum, viele neue Sachen zu lernen.“ (Interview 23) „Klar – ich sage mal so – ich mache diese Weiterbildung für mich und für niemand anderen. Für meine berufliche Zukunft und für das Wissen, was ich da bekomme – das kann mir auch keiner nehmen.“ (Interview 25)	Falls die Begründung in einer grundsätzlichen Freude am Lernen gesehen wird ohne konkreten Bezug auf das zu erwerbende Wissen zu nehmen, Kodierung als B48 „Freude am Lernen von neuen Dingen haben“ Falls ein Wunsch nach dem Erwerb von zusätzlichem Fachwissen insbesondere im Sinne einer Wissensvertiefung genannt wird, Kodierung als B3 „Tiefes und fundiertes Fachwissen erwerben“ Falls der Wunsch nach einer Verbreiterung des Fachwissens durch Perspektiven aus anderen Disziplinen und Themenbereichen angeführt wird, Kodierung als B5 „Fachwissen aus neuen Themenbereichen (z.B. Buchhaltung) erwerben“ Falls das Ziel geäußert wird, das eigene Fachwissen auf dem neuesten Stand zu halten, Kodierung als B4 „Auf dem neuesten Stand des Fachwissens bleiben“ Falls der Wunsch nach einer Erweiterung des Fachwissens in einem quantitativen Sinn genannt wird, ohne auf einen vertiefenden Charakter einzugehen,
	B2: Fachliche Weiterentwicklung erreichen	Die Teilnahme an der Weiterbildung wird durch den Wunsch an der Weiterentwicklung der eigenen fachlichen Fähigkeiten begründet	„Wichtig ist vor allem, dass man nicht stehen bleibt, sondern dass man sich persönlich und auch fachlich weiterentwickelt.“ (Interview 16)	

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
1. Erweiterung des Fachwissens	B3: Tiefes und fundiertes Fachwissen erwerben	Die Aufnahme der Weiterbildung wird durch den Wunsch begründet, ein tieferes und fundiertes Fachwissen für den Berufsbereich zu erwerben	„Also es geht nicht darum, dass ich jetzt einen Meisterbrief da unbedingt hängen	Kodierung als B1 „Neues Fachwissen erwerben“ prüfen
			haben will, sondern es können ja auch Kleinigkeiten sein. Ich habe nicht Lust irgendwie zu arbeiten und dann immer weiter zu arbeiten und immer da stehen zu bleiben irgendwie.“ (Interview 23)	Falls der Wunsch nach einer persönlichen Weiterentwicklung genannt wird, ohne klaren Bezug zur Berufstätigkeit, Kodierung als B9 „Persönliche Weiterentwicklung erreichen“
			„Sondern ich denke mal das war ein originäres Interesse, sei es an der fachlichen Vertiefung, das wirklich auch theoretisch voll zu durch... blicken und das zu durchschauen.“ (Interview 11)	Falls der Wunsch nach einem beruflichen Aufstieg genannt wird, Kodierung als B7 oder B9 prüfen
			„Ja, weil mir das eigentlich nie ausreicht, also immer nur so an der Basis rum zu kratzen. Ich denke, weil ich so viel Anderes wusste, dachte ich, ich möchte also wirklich eine fundierte Ausbildung noch in diesem Gebiet machen.“ (Interview 6)	Falls ein eher unspezifischer Wunsch nach dem Erwerb von zusätzlichem Fachwissen genannt wird, Kodierung als B1 „Neues Fachwissen erwerben“
			„Das Fachwissen – genau das Fachwissen ist ja vor allem viel, viel intensiver und viel tiefergründiger, genau.“ (Interview 16)	Falls das Ziel geäußert wird, das eigene Fachwissen auf dem neuesten Stand zu halten, Kodierung als B4 „Auf dem neuesten Stand des Fachwissens bleiben“
			„Erstmal das war schon dieses ,noch mehr kennen zu lernen, noch mehr darüber, über den Beruf selber, da in die Tiefe zu gehen.““ (Interview 17)	Falls der Wunsch nach einer Verbreiterung des Fachwissens durch Perspektiven aus anderen Disziplinen und Themenbereichen angeführt wird, Kodierung als B5 „Fachwissen aus neuen Themenbereichen erwerben“
				Falls der Lernwunsch instrumentell darauf gerichtet ist, über neues Wissen ein besseres Verständnis über Zusammenhänge und Entscheidungsprozesse im eigenen Betrieb zu erhalten, Kodierung als B6

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
1. Erweiterung des Fachwissens	B4: Auf dem neuesten Stand des Fachwissens bleiben	Begründung der Teilnahme an der Weiterbildung durch den Wunsch, dadurch das eigene Fachwissen auf den neuesten Stand zu bringen	„Der Markt ist ja – ob das jetzt in den Techniken ist, ja im Vertrieb, oder was weiß ich – es ist ja immer im Wandel, es ja immer neue Sachen – aber, dass man eine Grundkenntnis hat, verschiedene Techniken weiß.“ (Interview 24) „Aber ich finde, es ist schon wichtig, gerade in unserer Branche verändert sich viel. Dass man da auch wirklich neue Informationen, neue Wissenschaften, die rauskommen – dass man da wirklich – ja – das noch mit dazu lernt. Also nicht auf dem Wissen stehen bleibt, was man hat, sondern wirklich mit dem Neuen auch mitgeht.“ (Interview 17) „Also – sage ich mal so – ein klassischer Diplom-Ingenieur oder jemand, der einen Master hat in Wirtschaftsingenieurwesen, der jetzt 35 ist, der hat jetzt schon zehn Jahre gearbeitet sozusagen und stellt dann eben fest: ‚Okay, jetzt ist da was passiert in meinem beruflichen Umfeld und da muss ich jetzt wirklich einfach auch noch mal von einer Qualifikation, vom Inhalt her aufsatteln.‘ Also das war schon ganz klar.“ (Interview 2)	„Entscheidungen und Abläufe im Betrieb durch zusätzliches Fachwissen besser verstehen“ Falls ein grundsätzlicher Wunsch nach dem Erwerb neuen Fachwissens unabhängig von dem Aspekt des Schrithaltens mit neuen Entwicklungen genannt wird, Kodierung als B1 „Neues Fachwissen erwerben“
1. Erweiterung des Fachwissens	B5: Fachwissen aus neuen Themenbereichen erwerben	Begründung der Weiterbildungsteilnahme durch den Wunsch, ergänzendes Fachwissen und Perspektiven aus anderen		Falls ein eher unspezifischer Wunsch nach dem Erwerb von zusätzlichem Fachwissen genannt wird, Kodierung als B1 „Neues Fachwissen erwerben“

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
1. Erweiterung des Fachwissens		Disziplinen und Themenbereichen zu erwerben	ist ja so ein Querschnitt-Master – also ich habe ja verschiedenste Fächer. Ich habe auch technische Fächer, ich habe auch einen politischen Blick, ich habe auch einen betriebswirtschaftlichen Blick.“ (Interview 14)	Falls das Ziel geäußert wird, das eigene Fachwissen auf dem neuesten Stand zu halten, Kodierung als B4 „Auf dem neuesten Stand des Fachwissens bleiben“
			„Das – das ist sogar extrem wichtig sogar, was man da in der Schule dann lernt. Das ist gerade dieses Organisatorische und Buchhaltung und, ja, [unverständlich] dieser kaufmännische Part halt, ne? Da hat man ja vorher gar keine Berührung mit gehabt.“ (Interview 22)	Falls der Wunsch auf den Erwerb von zusätzlichem Fachwissen im Sinne einer Vertiefung der bestehenden Fachkenntnisse gerichtet ist, Kodierung als B3 „Tiefes und fundiertes Fachwissen erwerben“
				Falls der Lernwunsch instrumentell darauf gerichtet ist, über neues Wissen ein besseres Verständnis über Zusammenhänge und Entscheidungsprozesse im eigenen Betrieb zu erhalten, Kodierung als B6 „Entscheidungen und Abläufe im Betrieb durch zusätzliches Fachwissen besser verstehen“
	B6: Entscheidungen und Abläufe im Betrieb durch zusätzliches Fachwissen besser verstehen	Begründung der Weiterbildungsteilnahme durch den Wunsch, über neues Wissen ein besseres Verständnis über Zusammenhänge und Entscheidungsprozesse im eigenen Betrieb zu erhalten.	„Aber vor allem auch mit der Unternehmensstruktur – Entscheidungen von der Führungsebene eben ein bisschen besser nachzuvollziehen: „Warum machen die das denn?“ Normalerweise sieht man das dann, die Entscheidungen wurden getroffen. Aber manch einer – ohne diese Hintergrundinformationen – kann das [nicht] nachvollziehen, warum wird das gemacht, ne?“ (Interview 24)	Falls ein Wunsch nach dem Erwerb von zusätzlichem Fachwissen ohne Bezug auf das Verständnis betrieblicher Zusammenhänge und Entscheidungen genannt wird, Kodierung als B3 „Tiefes und fundiertes Fachwissen erwerben“
			„Aber es war einfach mein eigener Anspruch so, dass man halt auch so die Zusammenhänge versteht, was im Hintergrund alles passiert.“ (Interview 26)	

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
2. Beruflicher Aufstieg	B7: Beruflichen Aufstieg in höhere Positionen vorbereiten	Als Beweggrund für die Teilnahme an der Weiterbildung wird der Wunsch nach einem grundsätzlichlichen beruflichen Vorankommen benannt, das mit einer höheren Position einhergeht, die aber nicht unmittelbar als eine Führungsposition bezeichnet wird	„Ich selber habe das einfach für mich entschieden, weil ich gesagt habe: ‚Ich möchte – wie schon gesagt – ich möchte einfach weiterkommen, ich möchte dieses Wissen mir aneignen und möchte natürlich auch aufsteigen.“ (Interview 25) „Ja, aber ich denke – sowas machst du eigentlich nur, wenn du Möglichkeiten hast, mehr Geld zu verdienen oder andere Aufstiegsmöglichkeiten zu haben und sowas alles, ne?“ (Interview 20) „Aber ich sehe das – für mich ist es wirklich eigentlich nur der Grund, irgendwo – wie gesagt, eine bessere Entlohnung zu bekommen beziehungsweise eventuell auch andere karriere... – karrieretechnische Aufstiege. Ich habe das jetzt nicht gemacht, weil ich unbedingt noch was lernen wollte, sondern ich habe das gemacht, weil ich noch irgendwas erreichen möchte.“ (Interview 24)	Falls der konkrete Wunsch genannt wird, im Anschluss die Möglichkeit zum Aufstieg in eine Führungsposition zu erhalten, Kodierung als B8 „Beruflichen Aufstieg in eine Führungsposition vorbereiten“
	B8: Beruflichen Aufstieg in eine Führungsposition vorbereiten	Begründung der Aufnahme der Weiterbildung mit dem Wunsch, im Anschluss die Möglichkeit zum Aufstieg in eine Führungsposition zu erhalten	„Bei uns ist das so: Ich arbeite im Vertrieb und wirklich mein Leben lang im Vertrieb zu hängen und im Büro dann immer stumpf immer das Gleiche zu machen, das ist jetzt nicht so mein persönliches Lebensziel. Vielleicht dann irgendwo in der Führungsebene auch Weisungen oder weisungsentscheidende Sachen mitzubestimmen für Unternehmen oder für mein Unternehmen, das ist dann schon mein Ziel, das ein bisschen dann selber in die Hand zu nehmen.“ (Interview 24)	Falls als Beweggrund ein grundsätzlichliches berufliches Vorankommen benannt wird, das mit einer höheren Position einhergeht, die aber nicht unmittelbar als eine Führungsposition bezeichnet wird, Kodierung als B7 „Beruflichen Aufstieg in eine höhere berufliche Position vorbereiten“ Falls als Beweggrund der Wunsch nach einer Mitgestaltung des eigenen Betriebs als „Entscheider“ genannt wird,

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
3. Ausschöpfung des eigenen Potentials	B9: Persönliche Weiterentwicklung erreichen	Als Grund für die Teilnahme an der Weiterbildung wird das Wunsch genannt, dadurch eine allgemeine persönliche Weiterentwicklung zu erreichen	„Das hat sich aus der beruflichen – schon aus dem Beruflichen heraus entwickelt, dass ich A) gemerkt habe, ‚Mir liegt es‘, und B) gemerkt habe, ‚Ich habe dafür eine Begeisterung und ich habe über die Praxis viele Ideen gesammelt‘ und wollte die dann theoretisch hinterfragen oder mir mehr Wissen aneignen, um solche Probleme irgendwann vielleicht auch mal auf einer übergeordneten Ebene lösen zu können.“ (Interview 14)	Kodierung als B30 „Durch eigene Entscheidungen den Betrieb mitgestalten“
			„Und wenn ich das Ziel des Abschlusses jetzt quasi nicht hätte, dann wäre das auch für mich so eine Sinnleere irgendwie. Da würde mir die – es ist glaube ich auch so ein ‚Lebenssinn-Denken‘ bei mir, dass ich mich bewegen möchte. Ja.“ (Interview 12) „Wichtig ist vor allem, dass man nicht stehen bleibt, sondern dass man sich persönlich und auch fachlich weiterentwickelt.“ (Interview 16)	
3. Ausschöpfung des eigenen Potentials	B10: Selbstverwirklichung erreichen	Als Beweggrund für die Aufnahme der Weiterbildung wird ein grundsätzlicher Wunsch der persönlichen Selbstverwirklichung durch die Weiterbildung genannt	„Also ich hatte eigentlich – dass ich den, das Akademische, dass ich angefangen habe, war eigentlich für mich auch ein bisschen auch immer eine Selbstverwirklichung, glaube ich auch mit rein.“ (Interview 4) „Richtig, das ist also mehr so eine Selbstverwirklichung. Ja, so würde ich das auch sehen. Also manchmal treibt einen das Leben sonst wohin.“ (Interview 6)	Falls der Wunsch auf eine fachliche Weiterentwicklung hin ausgerichtet ist, Kodierung als B2 „Fachliche Weiterentwicklung erreichen“ Falls ein allgemeiner Wunsch nach einer Selbstverwirklichung genannt wird, der keine Entwicklungsperspektive thematisiert, Kodierung als B10 „Selbstverwirklichung erreichen“ Falls der Wunsch nach einer persönlichen Weiterentwicklung genannt wird und dies eine Entwicklungsperspektive beschreibt, Kodierung als B9 „Persönliche Weiterentwicklung erreichen“

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
3. Ausschöpfung des eigenen Potentials	B11: „Es noch einmal wissen wollen“	Begründung der Weiterbildungsteilnahme durch das Bestreben, damit die eigenen Fähigkeiten zum aktuellen Zeitpunkt der beruflichen Laufbahn gezielt herauszufordern und die Grenzen der eigenen Möglichkeiten auszuloten	„Trotz alledem denke ich, wenn man noch jung ist – oder in der Position ist, wie ich, und solche Möglichkeiten hat, dann sollte man die auch ergreifen, wenn man es denn gerne wissen möchte. Und der Fall liegt ja hier vor.“ (Interview 14)	Falls der Beweggrund primär in dem Reiz der Herausforderung gesehen wird und der Karriereverlauf dabei nicht reflektiert wird, Kodierung als B16 „Herausforderndes Ziel setzen und erreichen“
			„Es war lange Jahrzehnte – muss man sagen – im Prinzip so, dass der Ausgebildete mit mehrjähriger Berufserfahrung irgendwann sagt, 'So, jetzt will ich es noch mal wissen', ne?“ (Interview 5)	Falls als Beweggrund das Beheben einer Unterforderung durch die Anforderungen der aktuellen Arbeitssituation genannt wird, Kodierung als B13 „Das eigene Potential ausschöpfen“
			„Ich wollte es dann gerne noch mal wissen.“ (Interview 4)	
3. Ausschöpfung des eigenen Potentials	B12: Verpasste oder verstellte Bildungschancen aus der Jugend nachholen	Begründung der Weiterbildungsteilnahme durch das Bedürfnis, heute eine solche umfangreichere und höhere Bildung oder Ausbildung zu erhalten, die auf dem ersten Bildungsweg zwar bereits gewünscht wurde, aber durch äußere Umstände nicht realisiert werden konnte	„Ich hatte damals halt auch andere Pläne und durfte aber nicht, weil ich noch nicht volljährig war und meine ganze Familie dagegen war. Und es ist halt schon – also ich habe halt schon gemerkt, das ist schon hart, wenn man sich irgendwas vornimmt und irgendwie alles und jeder ist dagegen.“ (Interview 30)	Falls das Leitmotiv darin besteht, die aktuellen eigenen Möglichkeiten und Grenzen auszuloten und kein Bezug auf nicht wahrgenommene Chancen im ersten Bildungsweg genommen wird, Kodierung als B11 „Es nochmal wissen wollen“
			„Das war eigentlich so der Grund. Das, was man damals nicht gemacht hat – nun habe ich auch relativ früh meine Kinder bekommen – dass ich dann noch mal gesagt habe, so, jetzt möchte ich es noch mal wissen.“ (Interview 4)	Falls das zentrale Motiv darin besteht, das eigene Leben erfüllend auszugestalten, Kodierung als B17 „Etwas aus dem eigenen Leben machen“
			„Da ist irgendwie noch mehr Potenzial und ich muss jetzt irgendwie“, also ich habe das Gefühl, ich muss da jetzt noch irgendwie etwas dranhängen, weil – ja	Falls der Beweggrund primär in dem Reiz der Herausforderung gesehen wird und der Karriereverlauf dabei nicht reflektiert wird, Kodierung als B16
3. Ausschöpfung des eigenen Potentials	B13: Eigenes Potential ausschöpfen	Begründung der Teilnahme an der Weiterbildung durch den Wunsch, ein ungenutztes individuelles Potential in		

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
3. Ausschöpfung des eigenen Potentials	B14: Titel erwerben, der einen hohen persönlichen Stellenwert hat	Bezug auf den Anspruch der beruflichen Tätigkeit auszunutzen	[lacht] – ich mich da noch weiterbilden möchte.“ (Interview 9) „Also ich merke halt, dass mich das im Kopf überhaupt nicht befriedigt hat – die Arbeit.“ (Interview 12) „Also sie fühlen sich unterfordert. Also ‚Ich kann mehr‘, ‚Ich habe mehr, ich möchte mehr‘.“ (Interview 1)	„Herausforderndes Ziel setzten und erreichen“ Falls der zentrale Wunsch das Bestreben ist, die eigenen Fähigkeiten zum aktuellen Zeitpunkt der beruflichen Laufbahn gezielt herauszufordern und die Grenzen der eigenen Möglichkeiten auszuloten, Kodierung als B11 „Es noch einmal wissen wollen“
		Begründung der Weiterbildungsteilnahme durch den Wunsch nach dem Erwerb eines Titels, dem eine große persönliche Bedeutung zugeschrieben wird, die allerdings eher unspezifischer Natur ist	„Aber es ist schon auch ein wichtiger Bestandteil davon. Und ein wichtiger Motivationsfaktor, dass man sagt, man möchte gerne in eine berufliche Stellung kommen oder halt auch einen akademischen Rang erwerben zum Beispiel.“ (Interview 14) „Also erstmal, dass ich mich dann Zimmerei nennen darf, dass ich den Titel habe, das finde ich halt für mein Ego auch ziemlich wichtig.“ (Interview 23)	Falls der Wunsch nach dem Titelerwerb direkt in Bezug mit dem damit verbunden hohen Prestige in der Arbeitswelt gesetzt wird, Kodierung als B52 „Titel erwerben, der in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen hat“ Falls der Wunsch nach dem Titelerwerb in Bezug damit gesetzt wird, dass dem Träger eine hohe fachliche Expertise zugeschrieben wird, Kodierung als B41 „Titel erwerben, mit dem man als Experte ernst genommen wird“
				Falls der Wunsch nach dem Titelerwerb in Bezug mit dem damit einhergehenden hohen gesellschaftlichen Ansehen gesetzt wird, Kodierung als B51 „Titel erwerben, der in der Gesellschaft ein hohes Ansehen hat“ Falls der Wunsch geäußert wird, den höchsten Titel zu erreichen, der aktuell möglich ist, Kodierung als B15 „Höchsten Titel erwerben, der aktuell möglich ist“

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
3. Ausschöpfung des eigenen Potentials	B15: Höchsten Titel erwerben, der aktuell möglich ist	Begründung der Weiterbildungsteilnahme durch den Wunsch, den höchstmöglichen Titel zu erwerben	„Das ist ja – sage ich mal – die höchste Auszeichnung, die man im Handwerk kriegen kann. Und ja, ist halt schon mal ein Titel, sozusagen, also.“ (Interview 21) „Aber mich hat dann doch irgendwo der Ehrgeiz gepackt, jetzt aufgrund dieses Stufenmodells auch, zu sagen: ‚Okay, das ist vielleicht abgesehen von der Promotion der höchste Titel, den ich haben kann.‘“ (Interview 28)	Wenn der Titelwerb als Wunsch genannt aber nicht konkret auf den Erwerb des höchstmöglichen Titels bezogen wird, die Kodierungen B51, B52, B41 und B14 prüfen
	3. Ausschöpfung des eigenen Potentials	Als Beweggrund für die Teilnahme an der Weiterbildung wird der Wunsch genannt, sich einer besonders großen Herausforderung zu stellen	„Ich will immer schlauer werden. Ich merke das auch in der Rückkopplung ganz ganz stark, dass ich zum Teil mich, mich in Modulen vor ganz riesigen schwarzen Wänden sehe, wo ich überhaupt nicht weiß, was ich machen soll. Und dann buddle ich mich da aber irgendwie durch – wie auch immer – und hinterher ist es ein Riesengefühl irgendwie, wenn man es halt auf die Reihe gekriegt hat.“ (Interview 12) „Das war – das hätte man machen können, um halt nur dieses Ansehen zu haben, aber für mich war halt wichtig, ich habe ja mit die schwerste Meisterschule ausgesucht, das ist ja halt laut Internet und laut Umfrage bei der Handwerkskammer mit die schwerste. Und dann habe ich mich da halt beworben.“ (Interview 20)	Falls der Beweggrund in dem Bestreben liegt, mit der Weiterbildungs-teilnahme die eigenen Fähigkeiten zum aktuellen Zeitpunkt der beruflichen Laufbahn gezielt herauszufordern und die Grenzen der eigenen Möglichkeiten auszuloten, Kodierung als B11 „Es noch einmal wissen wollen“
3. Ausschöpfung des eigenen Potentials	B17: Etwas aus dem eigenen Leben machen	Begründung der Teilnahme an der Weiterbildung durch den Wunsch der	„Das ist halt – ich möchte mich nicht umdrehen... Ich glaube, das ist so ein Satz,	Falls der Beweggrund für die Weiterbildung das Beheben einer

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
4. Berufliche Mobilität	B18: Auch in anderen Berufsfeldern arbeiten können	Ausnutzung der eigenen Lebenszeit für eine gezielte Lebensgestaltung entlang der eigenen Wünsche	den ich ganz oft da im Kopf hatte: „Ich möchte mich nicht umdrehen mit 80 Jahren und denken, »Scheiße, was habe ich mit der ganzen Zeit angefangen?« Klingt blöde, aber ist halt so. Will ich nicht.“ (Interview 12)	aktuellen Unterforderung durch die Anforderungen der aktuellen Arbeitssituation ist, Kodierung als B13 „Eigenes Potential ausschöpfen“
			„Mein Ziel war es halt schon immer: Ich möchte was aus meinem Leben machen.“ (Interview 25)	
4. Berufliche Mobilität	B18: Auch in anderen Berufsfeldern arbeiten können	Als Grund für die Aufnahme der Weiterbildung wird der Wunsch genannt, durch die neue Qualifikation den Zugang zu anderen Berufsfeldern zu haben	„Weil in dem Beruf, in dem ich jetzt bin, möchte ich eigentlich nicht mein Leben lang bleiben.“ (Interview 9)	Falls der Wunsch geäußert wird, auf eine Stelle zu wechseln, die bessere äußere Arbeitsbedingungen aufweist, Kodierung als B19 „Auch in Bereichen arbeiten können, in denen die äußeren Arbeitsbedingungen besser sind“
			„Ja, also ich erwarte mir ehrlich gesagt schon, dass sich dann beruflich etwas verändert oder, dass mir andere Berufsfelder offenstehen.“ (Interview 14)	Falls als Beweggrund der Wunsch nach dem Wechsel in eine höhere Position genannt wird, Kodierung als B7 „Beruflichen Aufstieg in eine höhere berufliche Position vorbereiten“
4. Berufliche Mobilität	B19: Auch in Bereichen arbeiten können, in	Als Grund für die Aufnahme der Weiterbildung wird der Wunsch genannt,	„Ja, also ich habe jetzt eine Stelle auch in dem – nicht in demselben Betrieb, aber in derselben Betriebsgruppen sozusagen – als Serviceberater. Also Kundenannahme und Kundenabfertigung – nenne ich es jetzt mal. Dass man halt mit denen bespricht, was an ihrem Auto kaputt ist und sowas. Und dafür braucht man halt entweder den Meister oder eine Verkäufer-...dementsprechende Ausbildung. Und daher lief das eigentlich ganz gut – sage ich jetzt mal – also da wäre ich mit der normalen Ausbildung niemals drangekommen.“ (Interview 21)	
			„Und dann war ein Aspekt, warum ich jetzt diese Meisterausbildung mache, dass	Falls der Wunsch nach der Möglichkeit in anderen Bereichen zu arbeiten unabhängig

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
	denen die äußeren Arbeitsbedingungen besser sind	im Anschluss die Option zu besitzen, in einer Position zu arbeiten, die bessere äußere Arbeitsbedingungen bietet, etwa durch weniger körperliche Belastungen	ich vor zwei Jahren eine Knie-OP hatte, dass ich mir gedacht habe, „Okay, wenn dein Körper irgendwie nicht mehr funktioniert, dann guckst du ganz schön blöd aus der Wäsche mit deinem Gesellenbrief“, sage ich mal.“ (Interview 19) „Gelernt bin ich ja Elektriker. Und – also man hat ja so die Planung für später, wenn man nachher draußen nicht mehr so kann, möchte, will, dass man dann – ja – einen Meisterbrief in der Hand hat und sagen kann: „Ich möchte mich ins Büro da setzen und weiterarbeiten.““ (Interview 31)	von den äußeren Arbeitsbedingungen genannt wird, Kodierung als B18 „Auch in anderen Berufsfeldern arbeiten können“
4. Berufliche Mobilität	B20: Wechsel des Arbeitgebers vorbereiten	Die Teilnahme an der Weiterbildung wird durch den Wunsch begründet, im Anschluss eine gute Ausgangssituation zu haben, um den Arbeitgeber zu wechseln	„Und das war eigentlich so der ausschlaggebende Punkt, dass ich eben gesagt habe, „Also ich möchte irgendwie nicht ewig bleiben, ich kann mehr, ich will mehr“, und habe dann direkt beschlossen noch weiter zu machen.“ (Interview 9) „Aber danach ist auf jeden Fall das Ziel, entweder im eigenen Betrieb noch mehr Aufgaben, höherwertige Aufgaben dann zu – oder tatsächlich den Betrieb dann zu wechseln...“ (Interview 29) „Ich möchte diesen akademischen Schritt oder dann mehrere Schritte eben auf der Leiter, damit ich auch die Möglichkeiten habe, entsprechend mich aufwärts zu verändern. Und einen neuen Arbeitgeber.“ (Interview 5)	

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
5. Befolgung von Impulsen durch Dritte	B21: Ratschlag von Freunden, Familie oder dem Lebenspartner befolgen	Die Teilnahme an der Weiterbildung wird mit dem Wunsch begründet, damit einem Ratschlag aus dem privaten Umfeld zu folgen	„Ja, das war meine jetzige Frau gewesen. Die hat vor mir auch den Fachwirt gemacht, hier bei der IHK. Allerdings in einem anderen Bereich, für Finanzen. Ja, zwei Jahre. So – und darüber haben wir halt gesprochen. Und – ja, da habe ich gesagt: „Ich gucke mal so, was »ich« so finde, was auch mit der Arbeit, dem Arbeitgeber zu kombinieren ist, mit der Arbeitszeit.““ (Interview 27)	Falls der Ratschlag zur Weiterbildungsteilnahme aus dem beruflichen Umfeld stammt, Kodierung als B24 „Ratschlag von Kollegen oder Vorgesetzten befolgen“
5. Befolgung von Impulsen durch Dritte	B22: Wunsch bzw. Vorschlag des Arbeitgebers umsetzen	Als Beweggrund für die Aufnahme der Weiterbildung wird der diesbezügliche Wunsch des Arbeitgebers genannt, dem der Teilnehmer entsprechen möchte	„Ich habe noch mal mit meinem Vater – der ist auch in Hamburg tätig als Sales Manager – und hatte den noch mal gefragt und der hatte auch gesagt, „Junge, mach das, ich habe es verballert, verpennt,“ weil der auch – wie gesagt – zu gemühtlich geworden ist mit der Zeit.“ (Interview 24)	
5. Befolgung von Impulsen durch Dritte	B23: Zusammen mit Freunden, Bekannten oder Kollegen die Weiterbildung machen	Begründung der Teilnahme an der Weiterbildung durch den Wunsch, eine konkrete situative Möglichkeit zu nutzen,	„Ja, ich werde von meinem Chef eigentlich dahin geschickt. Genau – ich soll den Laden mal übernehmen. Ja, aus dem Grunde eigentlich.“ (Interview 22)	
			„Also darauf hin – ich sollte mir eine Schulung aussuchen, die mich so ein bisschen weiterbringt, dass ich halt so ein bisschen Grundwissen habe, das – dann hat sich aber die Abteilungsleitung und die Abteilungsstruktur verändert und dann ist diese Position – ja, wurde dann nicht mehr gebraucht, beziehungsweise vorher anders besetzt, weil man die Besetzung jetzt schon brauchte [...]“ (Interview 30)	
			„Oh – eigentlich schon direkt nach der Ausbildung vor vier Jahren oder so – vier, fünf Jahren. Immer so ein bisschen vor uns hergeschoben – und dann wollte ein	

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
		gemeinsam mit Personen aus dem sozialen Umfeld teilzunehmen	Arbeitskollege auch den Meister machen, von daher passte das ganz gut. Und dann haben wir uns endlich mal für einen Kurs angemeldet.“ (Interview 31)	
			„Und ich hatte mich ja eigentlich schon entgegen entschieden und als aber dann die Fünf sagten, ‚Komm, wir machen das jetzt noch‘, ja, dann hätte ich mich auch geärgert, wenn ich es nicht gemacht hätte.“ (Interview 4)	
5. Befolgung von Impulsen durch Dritte	B24: Ratschlag von Kollegen oder Vorgesetzten befolgen	Begründung der Teilnahme an der Weiterbildung durch den Wunsch, einen Ratschlag von Personen aus dem beruflichen Umfeld zu befolgen	„Im Grunde genommen durch meinen Lehrbetrieb bedingt, wo ich vor 11 Jahren anfangen habe zu lernen. [unverständlich] hat immer gesagt: ‚Bis 30 musst du möglichst deinen Fachwirt haben und den brauchst du für das spätere Leben.‘“ (Interview 28)	Falls der Wunsch darin besteht, einem konkreten Vorschlag oder Angebot des Arbeitgebers zu folgen, Kodierung als B22 „Wunsch bzw. Vorschlag des Arbeitgebers umsetzen“
			„Oder auch ein Tipp von Kollegen: ‚Ich habe hier eine Fortbildung gemacht, die war super, die hat mir geholfen. Und wie sieht es bei dir aus, wäre das für dich auch interessant?‘“ (Interview 18)	Falls es der Wunsch ist, einem Ratschlag aus dem privaten Umfeld zu folgen, Kodierung als: B21 „Ratschlag von Freunden, Familie oder dem Lebenspartner befolgen“
5. Befolgung von Impulsen durch Dritte	B25: Vorbild von Kollegen folgen, die eine solche Weiterbildung gemacht haben	Die Teilnahme an der Weiterbildung wird durch den Wunsch begründet, damit dem Vorbild von Kollegen zu folgen, die durch eine solche Weiterbildung berufliche Vorteile erlangt haben	„Andere Einflüsse gibt es sicherlich nicht nur aus dem Partnerbereich, sondern gerade aus dem beruflichen Kontext. Da sind Kollegen, die das schon gemacht haben und man merkt, die kommen irgendwie besser klar, sind ein bisschen qualifizierter aber vielleicht auch hier und da bei den Positionsfindungen etwas bevorzugt im Sinne von Qualifikationserwerb. Und das ist so ein Nachmacheffekt: „Dann sollte ich das vielleicht auch machen.“ Haben wir	Falls das Bestreben darin liegt, mit der Weiterbildungsteilnahme einem aktiven Ratschlag von Kollegen zu folgen, Kodierung als B24 „Ratschlag von Kollegen oder Vorgesetzten befolgen“

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
6. Übernahme höherwertigerer beruflicher Aufgaben	B26: Selbstbestimmter und eigenverantwortlicher arbeiten	Begründung der Teilnahme an der Weiterbildung durch den Wunsch, im Anschluss eine berufliche Tätigkeit mit größerer Selbstbestimmtheit und Eigenverantwortung auszuüben	häufiger, dass Leute kommen zu uns und sagen: „Ja, ich habe Kollegen, die haben das vor Jahren mal gemacht.“ Also dieser Effekt ist sicherlich auch zu verzeichnen.“ (Interview 7) „Ich möchte schon gerne eigenverantwortlich handeln können und dürfen. Und – ja – nicht einfach nur irgendwelche Aufgaben zugeschanzt bekommen. So von wegen: „Das musst du jetzt machen, das musst du jetzt machen.““ (Interview 30) „Also grundsätzlich geht es eigentlich erst einmal darum, dass man eigenverantwortlicher arbeiten kann. Auch, dass man einfach sich irgendwie in – also das muss ich sagen, ich bin momentan noch in der öffentlichen Verwaltung beschäftigt und da ist alles sehr – von den Arbeitsabläufen her schon sehr streng, so dass immer die Chefs eigentlich drüber gucken. Und umso höher die Qualifikation, desto geringer wird das natürlich. Und da sehe ich es einfach so, dass mich das – also ich sehe es halt bei Kollegen, die können halt viel mehr eigenverantwortlich auch an Sachen schreiben, politische Vorgänge betreuen. Und das finde ich einfach so – das möchte ich auch gerne machen.“ (Interview 9)	Falls der Wunsch nach neuen Aufgaben im Betrieb auf solche Aufgaben ausgerichtet ist, die die eigenen Fähigkeiten stärker herausfordern, Kodierung als B28 „Herausfordernde Aufgaben übernehmen“ Falls der Wunsch darin besteht, im Anschluss an die Weiterbildung grundsätzlich weitere Aufgaben im Betrieb übernehmen zu können, ohne auf einen höheren Anspruch einzugehen, Kodierung als B29 „Zusätzliche Aufgaben im Betrieb übernehmen“
6. Übernahme höherwertigerer beruflicher Aufgaben	B27: Berufliche Fähigkeiten durch zusätzliches Fachwissen verbessern	Als Beweggrund für die Aufnahme der Weiterbildung wird der Wunsch angeführt, das notwendige fachliche Wissen zu erwerben, um die eigenen	„Also ich finde es schon interessant, auch so vom Fachwissen gegenüber dem Kunden dann auch fachgerecht so zu arbeiten.“ (Interview 17)	

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
		Arbeitsaufgaben in einer besseren Form erfüllen zu können	„Einmal die Gruppe derjenigen, die sagen, Ich will das als fachliche Qualifikation haben, ich will fachlich nachbessern, ich bin schon in die Leitungsfunktion gekommen. Und will mich jetzt Nachrüsten für diese Aufgaben sozusagen.“ (Interview 7) „Wir hatten aber auch zum Beispiel eine Teilnehmerin, die im Bahnbereich sozusagen quer eingestiegen ist und die dann gesagt hat, Ich komme eben aus einer bestimmten Richtung und ich muss jetzt aber zum Beispiel – was nochmal Grundlagen angeht, im Bereich Bahn – das muss ich mir eben nochmal aufsatteln. Weil ich da meine Kollegen eben zu wenig verstehe, oder den technischen Sachverhalt zu wenig verstehe.“ (Interview 2)	
6. Übernahme höherwertiger beruflicher Aufgaben	B28: Herausfordernde Aufgaben übernehmen	Begründung der Teilnahme an der Weiterbildung durch den Wunsch, im Anschluss mit beruflichen Aufgaben konfrontiert zu werden, die einen größeren Anspruch an die eigenen Fähigkeiten stellen	„Aber danach ist auf jeden Fall das Ziel, entweder im eigenen Betrieb noch mehr Aufgaben, höherwertige Aufgaben dann zu – oder tatsächlich den Betrieb dann zu wechseln...“ (Interview 29) „Und auf der Stelle ist es halt so, also die Tätigkeiten sind mir irgendwie nicht anspruchsvoll genug. Also mich fordert das nicht.“ (Interview 9) „Sondern ich möchte auch – ja – mich vor Probleme stellen können und die dann selbstständig lösen können und dann am Ende irgendwie was vorzustellen oder – ja	Falls der Wunsch darin besteht, im Anschluss an die Weiterbildung grundsätzlich weitere Aufgaben im Betrieb übernehmen zu können, ohne auf einen höheren Anspruch einzugehen, Kodierung als B29 „Zusätzliche Aufgaben im Betrieb übernehmen“ Falls der Wunsch nicht primär auf zusätzliche Aufgaben, sondern auf ein eigenverantwortlicheres Arbeiten ausgerichtet ist, Kodierung als B26 „Selbstbestimmter und eigenverantwortlicher arbeiten“

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
6. Übernahme höherwertiger beruflicher Aufgaben	B29: Zusätzliche Aufgaben im Betrieb übernehmen	Die Teilnahme an der Weiterbildung wird durch den Wunsch begründet, im Anschluss weitere Aufgaben im Betrieb übernehmen zu können	– ich möchte einfach gerne selbstständiger arbeiten und meine Ergebnisse dann selbstständig präsentieren können.“ (Interview 30) „Also jetzt in den zwei Jahren ist es tatsächlich einfach schon so, dass der Aufgabenbereich, den ich aktuell betreue, quasi für mich nicht mehr genug ist. Also da gibt es eben nicht mehr so viel – und – aber im Endeffekt auch so viel, dass ich den Betriebswirt nebenher machen kann, ne? Also dafür „reicht“ es – sage ich mal – in Führungsstrichen. Aber danach ist auf jeden Fall das Ziel, entweder im eigenen Betrieb noch mehr Aufgaben, höherwertige Aufgaben dann zu – oder tatsächlich den Betrieb dann zu wechseln.“ (Interview 29) „Weil – ich meine, dieses Formelle braucht man halt. Sonst kann man sich nicht eintragen lassen bei der Avacon und die Zählereinträge nicht machen.“ (Interview 22)	Falls der Wunsch nach neuen Aufgaben im Betrieb auf solche Aufgaben ausgerichtet ist, die die eigenen Fähigkeiten stärker herausfordern, Kodierung als B28 „Herausfordernde Aufgaben übernehmen“ Falls der Wunsch nicht primär auf zusätzliche Aufgaben, sondern auf ein eigenverantwortlicheres Arbeiten ausgerichtet ist, Kodierung als B26 „Selbstbestimmter und eigenverantwortlicher arbeiten“
6. Übernahme höherwertiger beruflicher Aufgaben	B30: Durch eigene Entscheidungen den Betrieb mitgestalten	Als Beweggrund für die Teilnahme an der Weiterbildung wird der Wunsch nach einer Mitgestaltung des eigenen Betriebs als „Entscheider“ genannt	„Um da wirklich in Führungsstrichen in eine „Entscheider-Position“ zu kommen, da war ich der Meinung, bräuhete ich noch Wissen aus anderen Disziplinen, um da mitdiskutieren zu können.“ (Interview 14) „Und da geht es eigentlich eher so um – also sich irgendwie auch wichtig zu fühlen, wirklich etwas beizutragen und sei es ein wirtschaftliches Unternehmen oder eben öffentliche Verwaltung – aber so,	Falls der Wunsch auf ein eigenverantwortlicheres Arbeiten innerhalb des eigenen Arbeitsbereichs ausgerichtet ist, Kodierung als B26 „Selbstbestimmter und eigenverantwortlicher arbeiten“

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
7. Ausnutzung situativer Chancen	B31: Lern-Rhythmus aus einer vorherigen Aus- oder Weiterbildung fortsetzen	Begründung der Teilnahme an der Weiterbildung durch den Wunsch, damit unmittelbar an eine vorangegangene Aus- oder Weiterbildung anzuknüpfen und den dort eingeübten Lernrhythmus aufrechtzuerhalten	dass man eben das Gefühl hat, man trägt so auch zu etwas bei, ne?“ (Interview 9) „Vielleicht dann irgendwo in der Führungsebene auch Weisungen oder Weisungsentscheidende Sachen mitzubestimmen für Unternehmen oder für mein Unternehmen, das ist dann schon mein Ziel, das ein bisschen dann selber in die Hand zu nehmen.“ (Interview 24) „So – und jetzt die Überlegung: „Machen wir noch weiter oder bleibt man da stehen, wo man ist?“ Und da die IHK glücklicherweise etwas angeboten hat, was jetzt speziell daran, darauf aufsattelt – in diesem Fall der Betriebswirt – ja, habe ich gesagt: „Dann mache ich das gleich mit, wenn man schon einmal dabei ist.“ Wer weiß, ob man das dann in späteren Jahren noch mal – ja – anfasst.“ (Interview 27) „Also, da man eh gerade so im Schul-Trott drin ist und ich ja auch schon ein bisschen älter bin, als eigentliche Leute, die lernen das jetzt – ja, mich gleich dazu entschlossen, die Meisterschule weiter zu machen.“ (Interview 21) „Also eigentlich habe ich schon immer gedacht, dass ich – dass ich kurz nach der Ausbildung damit anfangen möchte. Ja – wie gesagt – weil einem das Fachwissen auch wirklich noch frischer ist als bei anderen. Würde ich jetzt 10 Jahre warten, wäre das wahrscheinlich alles, alles viel zu weit weg.“ (Interview 16)	Falls der Wunsch nicht in erster Linie durch situative Merkmale begründet wird, sondern durch den Wunsch eines fortgesetzten Lernerlebens, Kodierung als B49 „Lernprozess weiter fortsetzen“

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
7. Ausnutzung situativer Chancen	B32: Aufnahme der Weiterbildung bevor es zu spät und man zu alt ist	Als Grund für die Aufnahme der Weiterbildung wird die Wahrnehmung des situativen Umstandes angeführt, gerade noch das passende Alter für ein solches Vorhaben zu haben und dies ausnutzen zu wollen solange es noch möglich ist	„Und ich – also was ja auch noch dazu kommt, ich bin ja 37 jetzt und ich hätte mir gedacht, viel später würde ich es halt auch nicht mehr machen – glaube ich so, ne? Irgendwann ist dann auch...“ (Interview 19)	
			„Ne? Und dann hat sie gesagt: ‚So, jetzt greifen wir an, weil sonst, irgendwann wirst du auch zu alt dafür.‘“ (Interview 20)	
			„Man hätte noch irgendwie drei Jahre so weiter ‚rumspielen‘ können mit dem Gedanken, aber da habe ich mir dann gesagt: ‚Wenn nicht jetzt, wann dann?‘ Nachher schiebt man das zu lange auf die lange Bahn und dann ist es dann auch zu spät, ne?“ (Interview 24)	
7. Ausnutzung situativer Chancen	B33: Finanzielle Förderung für die Weiterbildung nutzen	Begründung der Weiterbildungsteilnahme durch das Bestreben, eine angebotene finanzielle Förderung Dritter für die Weiterbildung in Anspruch zu nehmen	„Und es gab dann damals eine IWIn-Förderung bei uns hier in Niedersachsen, die individuelle Weiterbildung. Und ich hatte schon immer mal ein bisschen geguckt und habe dann diese Förderung, die über den Betrieb lief, als letzten	
			Absprungs-Punkt genommen, um das zu machen.“ (Interview 4)	
			„Also ich habe vor zwei Jahren meine Ausbildung abgeschlossen und dann wurde mir ein Weiterbildungsstipendium angeboten und dieses muss ich halt bis 2017 – muss ich das nutzen.“ (Interview 16)	
7. Ausnutzung situativer Chancen	B34: Spielraum durch beendete oder	Begründung der Teilnahme an der Weiterbildung durch den Wunsch, den	„Jetzt sind alle Kinder weg und das ist auch abgehakt und jetzt muss mal wieder	

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
	verringerte Betreuung der Kinder nutzen	Zugewinn an zeitlichem Spielraum dafür auszunutzen, der durch einen geringeren Betreuungsaufwand für die eigenen Kinder entstanden ist	was Neues passieren.' Und dann habe ich also zufällig das im Internet gesehen, dass es da dieses Weiterbildungsstudium gab. Und, ja...' (Interview 6) „Und ich habe auch einen älteren Teilnehmer, der hat mir gerade ein Absolventen-Feedback gegeben, was wir auch veröffentlichten werden bei uns im Programmheft. Der hat zu mir gesagt, er hat sich damals mit Mitte, Ende Vierzig für diese Aufstiegsfortbildung zum Metallmeister entschieden, weil seine Kinder sind aus dem Haus.“ (Interview 18)	
7. Ausnutzung situativer Chancen	B35: Zeitlichen Spielraum vor Familiengründung nutzen	Als Beweggrund für die Teilnahme an der Weiterbildung wird der Wunsch geäußert, die zeitlichen Spielräume der aktuellen Lebenssituation zu nutzen, vor einem zukünftigen Eintritt in die Phase der Familienplanung	„Ja – da ‚muss‘ noch was – weil, bevor ich dann jetzt Haus, Kind und Kegel habe, ne? Das mit einer Familie dann unter einen Hut zu bringen, ist – glaube ich – schwieriger als wenn man das jetzt gleich hinterher schiebt.“ (Interview 24) „Noch habe ich keine Familie, nur eine bessere Hälfte, die ein bisschen meckern kann, dass die Zeit fehlt. [lacht] [...] Ich bin noch nicht am Haus bauen – also man ist noch ein bisschen jünger. Von daher, wenn nicht jetzt, wann dann?“, so frei nach dem Motto.“ (Interview 31)	Falls der Wunsch genannt wird, das gegenwärtige junge Alter zu nutzen, ohne Bezug auf Familienplanung zu nehmen, Kodierung als B32 „Aufnahme der Weiterbildung bevor es zu spät und man zu alt ist“
8. Höheres Einkommen	B36: Mehr Geld verdienen als bisher	Begründung der Teilnahme an der Weiterbildung durch das Ziel, im Anschluss ein höheres Gehalt erhalten zu können	„[lacht] Ähm, ich sage immer: ‚Ich studiere auch nicht, um genau so viel zu verdienen wie jetzt.‘ So das ist – glaube – ich klar.“ (Interview 9)	Falls der Wunsch nach einem höheren Gehalt unmittelbar auf eine finanzielle Absicherung der eigenen Zukunftspläne bezogen wird, Kodierung als B37 „Finanzielle Absicherung der eigenen Zukunftspläne“

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
8. Höheres Einkommen	B37: Finanzielle Absicherung der eigenen Zukunftspläne	Als Beweggrund für die Teilnahme an der Weiterbildung wird die Aussicht auf eine finanzielle Absicherung genannt	„Ich wollte mich weiterbilden, um halt auch mehr Geld zu verdienen.“ (Interview 20)	Falls als Grund ein allgemein höheres Gehalt ohne Bezugnahme auf Absicherungsaspekte genannt wird, Kodierung als B36 „Mehr Geld verdienen als bisher“
			„Aber ich sehe das – für mich ist es wirklich eigentlich nur der Grund, irgendwo, wie gesagt, eine bessere Entlohnung zu bekommen.“ (Interview 24)	
9. Bessere Arbeitsmarktposition	B38: Position auf dem Arbeitsmarkt verbessern	Als Beweggrund für die Teilnahme an der Weiterbildung für der Wunsch genannt, im Anschluss eine bessere Position auf dem Arbeitsmarkt zu haben	„Und was ich innerlich habe, ist noch – weil ich später mal gerne ein oder zwei Kinder haben möchte – dass ich auch – wie gesagt – meine Zukunft so ein bisschen abgesichert habe. Auch für meine Kinder. Das ist so innerlich, für mich selber.“ (Interview 17)	Falls bei dem Wunsch die Arbeitsplatzsicherheit im Zentrum steht, Kodierung als B39 „Sicheren Arbeitsplatz haben bzw. bekommen“
			„Aber ich selber möchte für mich gewisse Ziele erreichen, ich möchte weiterkommen, ich möchte Geld verdienen. Und ja – möchte halt irgendwann mal eine Familie ernähren können – war halt mein oberstes Ziel. Und war eigentlich der Punkt, also als das damals mit meinem Vater passiert ist.“ (Interview 25)	
9. Bessere Arbeitsmarktposition	B38: Position auf dem Arbeitsmarkt verbessern	Als Beweggrund für die Teilnahme an der Weiterbildung für der Wunsch genannt, im Anschluss eine bessere Position auf dem Arbeitsmarkt zu haben	„Also ich hätte ja auch in eine andere Richtung, oder dass ich meine Marktposition verbessere. [...] Und, entweder ich bringe mich hier mehr ein oder ich kriege einen adäquaten Job irgendwo anders.“ (Interview 4)	Falls bei dem Wunsch eine Rückkehr in den Beruf nach einer Auszeit beschrieben

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
9. Bessere Arbeitsmarktposition	B39: Sicherer Arbeitsplatz haben bzw. bekommen	Begründung der Teilnahme an der Weiterbildung durch den Wunsch nach Abschluss eine größere Arbeitsplatzsicherheit beim Arbeitgeber und auf dem Arbeitsmarkt zu erhalten	„Und dann auch so für den Fall, dass man dann vielleicht den Arbeitgeber doch nochmal wechselt, hilft einem sowas ja auch so ein bisschen.“ (Interview 26) „Und die anderen sagen: ‚Oh, ich will in diesem Job bleiben und muss mich noch einmal weiterqualifizieren, damit ich gegen die Wettbewerber mich ein Stück aufstellen kann.‘“ (Interview 7) „Vor allem auch – heutzutage auch mehr Sicherheit auf dem Arbeitsmarkt zu haben, ne? Heutzutage ist es ja „Stillstand ist Rückschritt“, ne? Denn man muss sich ja irgendwie profilieren im Gegensatz zu den anderen Leuten.“ (Interview 24) „Das ist ja ein bisschen – das muss man differenziert sehen, vielleicht. Aber im Prinzip die Arbeitsplatzsicherheit.“ (Interview 27)	wird, Kodierung als B40 „Rückkehr in den Beruf vorbereiten“ Falls eine grundsätzliche Stärkung der eigenen Position am Arbeitsmarkt genannt wird ohne Bezug auf die Sicherheit des Arbeitsplatzes zu nehmen, Kodierung als B38 „Position auf dem Arbeitsmarkt verbessern“
	B40: Rückkehr in den Beruf vorbereiten	Begründung der Teilnahme an der Weiterbildung durch den Wunsch einen Vorteil beim Wiedereinstieg in den Beruf nach einer beruflichen Auszeit zu erlangen	„Dann gibt es sicherlich auch Gruppen in dem älteren Bereich, die Berufsrückkehrerinnen, jetzt ohne sie weiter zu differenzieren – haben sie schon skizziert. Also Menschen, die nach einer Phase der beruflichen Pause wieder zurückkommen wollen und dann auch Ideen haben, wie sie sich weiterbilden.“ (Interview 3) „Und da sind es – in letzter Zeit waren es eben auch alleinerziehende Mütter, die	Falls die Begründung in einer grundsätzlichen Verbesserung der Position auf dem Arbeitsmarkt besteht, Kodierung als B38 „Position auf dem Arbeitsmarkt verbessern“

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
10. Fachliche Anerkennung	B41: Titel erwerben, mit dem man als Experte ernst genommen wird	Begründung der Teilnahme an der Weiterbildung durch den Wunsch, im Anschluss durch den Titel stärker als Experte wahr- und ernstgenommen zu werden	sagen, „Ich hatte irgendwann mal eine klassische Biographie gehabt, die Kinder kamen, meinen Qualifikationsweg habe ich zu diesem Zeitpunkt abgebrochen, wollte ihn wiederaufnehmen.““ (Interview 5) „Und die Sozialarbeiter oder Pädagogen sind ja auch oft in Anführungsstrichen ‚belächelt‘ von Disziplinen wie jetzt beispielsweise ökonomisch orientierte Denker oder eher technische Denker und dann dachte ich: Wenn man sich noch weiterbildet und dann einen Master – zum Beispiel von der Universität – hat, dann verleiht man seiner Meinung vielleicht doch mehr Gehör oder man hat eine andere Plattform, um seine Überzeugungen dann auch vertreten zu können – vielleicht.““ (Interview 14) „Genau. Ja. Damit man mich auch anhört und mir – mich ernst nimmt. Quasi, ja. Wenn ich immer als Gedächtnistrainerin oder als Musiktherapeutin da irgendwo hingehe oder Seniorengymnastik beim Roten Kreuz mache mit irgendwelchen Gruppen, dann ist das immer... naja [lacht] ..die Frau [anonymisiert]. [lacht] Und ich möchte da auch ein bisschen als Persönlichkeit, als qualifizierte Persönlichkeit, eigentlich anerkannt werden.“ (Interview 6)	Falls der Wunsch nach dem Titelerwerb in Bezug mit dem damit einhergehenden hohen Ansehen in der Arbeitswelt gesetzt wird, Kodierung als B52 „Titel erwerben, der in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen hat“ Falls der Wunsch nach dem Titelerwerb mit einem persönlichen Stellenwert verbunden wird ohne Bezug auf die Außenwirkung auf dem Arbeitsmarkt zu nehmen, Kodierung als B14 „Titel erwerben, der einen hohen persönlichen Stellenwert hat“ Falls der Wunsch genannt wird, einen Titel zu erhalten, der von der Gesellschaft positiver wahrgenommen wird als die bisherige Qualifikation, Kodierung als B51 „Titel erwerben, der in der Gesellschaft ein hohes Ansehen hat“ Falls der Wunsch geäußert wird, den höchsten Titel zu erreichen, der aktuell möglich ist, Kodierung als B15 „Höchsten Titel erwerben, der aktuell möglich ist“

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
10. Fachliche Anerkennung	B42: In Fachgesprächen durch das zusätzliche Fachwissen richtig mitreden können	Begründung der Teilnahme an der Weiterbildung durch den Wunsch, anschließend in Fachgesprächen aufgrund des erworbenen Wissens mitreden zu können	„Das Wichtige bei so einer Weiterbildung ist quasi, diesen fachlichen Hintergrund zu haben – ne? Man ist in fachlichen Gesprächen besser aufgestellt, man hat von vielen Sachen schon mal gehört und kann dann quasi mitreden – ne?“ (Interview 29) „Für mich selber als Unternehmer sind diese ganzen – dieser ganze fachliche Input, den wir haben – finde ich – unabdingbar und elementar wichtig. Also sicherlich hat man nach 30 Jahren Unternehmenserschaft als Mittelständler sich das auch alles aneignen können, aber es ist vielleicht auch nicht ganz verkehrt, sowas von vornherein zu wissen, wenn man sich mit Leuten unterhält, die das eben schon haben.“ (Interview 28)	Falls der Wunsch darin liegt, grundsätzlich eine größere Wertschätzung in der beruflichen Tätigkeit zu erfahren, Kodierung als B44 „Mehr berufliche Wertschätzung durch andere erfahren“ Falls der Wunsch darin besteht, durch den neuen Titel mehr als ein Experte wahrgenommen zu werden, Kodierung als B41 „Titel erwerben, mit dem man als Experte ernst genommen wird“
10. Fachliche Anerkennung	B43: Nicht hinter anderen zurückstehen, die einen höheren Abschluss haben	Begründung der Teilnahme an der Weiterbildung durch den Wunsch, die eigene Qualifikation an den herrschenden Qualitätsstandard im eigenen Umfeld anzugleichen	„Ich muss sagen, meine Großeltern hatten auch ein großes Bauunternehmen und mein Opa und mein Onkel die sind da nun auch alle hochgebildete Bauingenieure und Fachleute. Und meine Oma hat das eigentlich schon immer so mal mit reingeworfen und hat gesagt: „Mensch, eigentlich – du kannst das alles und machst das alles.“ War vielleicht auch, – also auch, ja also extrinsisch war das wahrscheinlich auch ein kleiner Anreiz – ne? – das muss ich auch sagen, also das beeinflusst einen auch schon ein bisschen – ne? – der ermutigt einen auf jeden Fall vielleicht den Schritt zu machen – ne? – das denke ich schon.“ (Interview 32)	Falls der Wunsch geäußert wird, einen gesellschaftlich anerkannten Titel zu erlangen ohne dabei Bezug auf das eigene Umfeld zu nehmen, Kodierung als B51 „Titel erwerben, der in der Gesellschaft ein hohes Ansehen hat“

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
10. Fachliche Anerkennung	B44: Mehr berufliche Wertschätzung durch andere erfahren	Die Teilnahme an der Weiterbildung wird mit dem Wunsch begründet, in Zukunft eine berufliche Stellung innezuhaben, in der mehr Wertschätzung erlebt wird	„Bei den Fachwirten weiß ich von einzelnen, die diese Rückmeldung gegeben haben, die ganz klar auch sagen: ‚Okay, in meinem Freundeskreis sind vielleicht nur Fachwirte und das möchte ich dementsprechend auch absolvieren.‘“ (Interview 18) „Man möchte sich ja auch selber – sage ich mal – weiterqualifizieren. Es ist ja nicht nur so, dass man das kleine Mäuschen – so gerne wie meine Vorgesetzte das immer so schön ausdrückt – das kleine Mäuschen so am Schreibtisch sein.“ (Interview 25) „Ich hatte immer irgendwelche Jobs. [...] Aber eigentlich nie so was für ‚mich‘. Ich dachte immer es ist mehr sowas, was ich irgendwohin trage. Oder – ja – also es war auch nicht unbedingt, dass man da so wertgeschätzt wurde.“ (Interview 6)	Falls die höhere Wertschätzung in Zusammenhang mit dem zu erwerbenden Titel erwartet wird, Kodierungen B41, B51 und B52 prüfen.
10. Fachliche Anerkennung	B45: Anderen beweisen, dass man etwas erreichen kann	Begründung der Weiterbildungsteilnahme durch den Wunsch, Dritten die eigene Befähigung zu großen Leistungen zu demonstrieren, die ihnen von diesen in der Vergangenheit abgesprochen wurde.	„Also zum Beispiel Einige haben es auch partout [gemacht], weil sie sich über irgendwelche Berufsschullehrer geärgert haben – ja, weil sie gesagt haben: ‚Der hat mir nie etwas zugetraut und dem wollte ich jetzt partout aber mal was zeigen.‘“ (Interview 11) „Ich bin so ein bisschen schwarzes Schaf der Familie [...] und, ‚Aus dir wird sowieso nichts‘, und, ‚Du bist sowieso blöd.‘ Und wenn ich da jetzt halt so sitze und sage, ‚Ich habe meinen Wirtschaftsfachwirt mit Eins abgeschlossen und ich mache jetzt noch den Betriebswirt‘, gucken die halt schon	Zentral für diese Kategorie ist die Bezugnahme auf eine geringe oder fehlende Potentialzuschreibung durch Dritte.

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
10. Fachliche Anerkennung	B46: Selbstbewusstsein stärken	Begründung der Weiterbildungsteilnahme durch den Wunsch, dadurch eine Steigerung des Selbstbewusstseins zu erfahren	alle ein bisschen doof, das gibt mir halt privat auch so ein auch so einen gewissen Reiz – ja.“ (Interview 30) „Also es führt ja [...] zu einem stabilen Selbstbewusstsein“ (Interview 4)	Falls der Wunsch auf eine größere Wertschätzung im Rahmen der Berufstätigkeit ausgerichtet ist, Kodierung als B44 „Mehr berufliche Wertschätzung durch andere erfahren“ Falls der Wunsch darin liegt, anderen die eigenen Fähigkeiten zu demonstrieren, Kodierung als B45 „Anderen beweisen, dass man etwas erreichen kann“ Falls der Wunsch darin besteht, sich gegenüber Personen mit einem höheren Bildungsabschluss nicht zurückgesetzt zu fühlen, Kodierung als B43 „Nicht hinter anderen zurückstehen, die einen höheren Abschluss haben“
10. Fachliche Anerkennung	B47: Durch hohe Fachkenntnisse Image des Berufsstandes fördern	Begründung der Teilnahme an der Weiterbildung mit dem Wunsch, durch hohe eigene Fachkenntnisse in der Gesellschaft ein positives Bild der beruflichen Zukunft zu vermitteln	„Also viele Friseure geben sich ja auch als Dummkchen und sagen, „Ja, ja, ich mache das schon“, und haben eigentlich gar nicht mal so viel Fachwissen, weil sie das einfach hinten angeschoben haben und alles aus dem Bauch heraus machen. Und dem will ich entgegenwirken. Dass man wirklich weiß, Friseure können auch was und die wissen auch was. So das meine ich damit.“ (Interview 16)	Falls der Wunsch darin besteht, selbst eine höhere gesellschaftliche Wertschätzung über den eigenen Berufstitel zu erhalten, Kodierung als B51 „Titel erwerben, der in der Gesellschaft ein hohes Ansehen hat“ Falls der Wunsch dahin geht, persönlich eine größere Wertschätzung für die Arbeit durch Kollegen zu erhalten, Kodierung als B44 „Mehr berufliche Wertschätzung durch andere erfahren“
11. Freude am Lernen	B48: Freude am Lernen von neuen Dingen erleben	Als Beweggrund für die Teilnahme an der Weiterbildung wird die Empfindung	„Und ich finde es eigentlich auch schön. Also ich finde Lernen auch schön.“ (Interview 4)	Falls ein Lernwunsch als Grund genannt wird, der nicht affektiv begründet wird,

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
		positiver Emotionen in Bezug auf das Lernen genannt	„Also einmal halt, hatte ich mich selber darauf gefreut, endlich was Neues zu lernen.“ (Interview 21) „Also das, was ich so mitbekommen habe von unseren Teilnehmern, dass die auch einfach gerne lernen wollen.“ (Interview 2)	folgende Kodierungen prüfen: B1, B5 oder B3
11. Freude am Lernen	B49: Lernprozess weiter fortsetzen	Die Teilnahme an der Weiterbildung wird durch den Wunsch begründet, den eigenen berufsbezogenen Lernprozess durch formale Bildung fortzusetzen	„Es hat sich in meinem Erststudium so herausgestellt, dass mir das Spaß macht, dass ich das gerne weitermachen möchte. [...] [lacht] Also ich habe gemerkt, dass ich noch nicht am Ende des Lernprozesses angekommen bin. Oder dass ich gerne auf jeden Fall noch, noch weiter studieren oder lernen würde. Und hatte mir das da dann schon fest vorgenommen, dass ich auf jeden Fall einen Master mache.“ (Interview 14) „Und habe dann gedacht: „Okay, jetzt machst du erstmal den Fachwirt, dann hast du verschiedene Möglichkeiten, dich danach weiter zu orientieren.“ Weil ich einfach gemerkt habe, dass – ich bin so ein Mensch, ich muss immer Neues lernen. Ich kann nicht irgendwie jahrelang das Gleiche machen. Ich kann nicht die ganze Zeit auf einem Platz sitzen und ewig die gleichen Sachbearbeiter-Tätigkeiten machen. Also ich, ich entwickle mich gerne weiter, ich lerne gerne neue Dinge. Und das ist beruflich wie privat einfach, dass ich – ja – gerne neue Dinge	Falls die Begründung in einer grundsätzlichen Freude am Lernen gesehen wird ohne Bezug auf die eigene Entwicklung zu nehmen, Kodierung als B48 „Freude am Lernen von neuen Dingen erleben“ Falls der Lernwunsch auf die Inhalte der Weiterbildung Bezug nimmt, die Kodierungen B50, B1, B3, B4 und B5 prüfen.

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
11. Freude am Lernen	B50: Interesse an den Inhalten der Weiterbildung nachgehen	Begründung der Aufnahme der Weiterbildung durch ein persönliches Interesse an den Inhalten	ausprobiere und gerne Neues dazu lerne.“ (30) „Wenn aber diese Frage geklärt ist, dass sie diese Verbindlichkeit eingehen wollen, dann wählen Sie das Studienfach und das ist überwiegend – nach meiner Einschätzung – frei von Impulsen aus der Lebenslage, sondern folgt einem, ja, entweder einem Interesse an einer Themenstellung, die aus früheren Interessen sozusagen weiter fortgeführt sein kann und wo man sagt, da konnte ich mich noch nie mit beschäftigen, jetzt nutze ich die Zeit.“ (Interview 3)	Falls die Tätigkeit des Lernens als Beweggrund für die Teilnahme genannt wird, Kodierungen B48, B1, B3 und B5 prüfen
12. Gesellschaftliche Anerkennung	B51: Titel erwerben, der in der Gesellschaft ein hohes Ansehen hat	Begründung der Teilnahme an der Weiterbildung durch den Wunsch einen Titel zu erhalten, der von der Gesellschaft positiver wahrgenommen wird als die bisherige Qualifikation	„Also Bachelor ist dann ja doch schöner als nur so ein... ne? Auch wenn das nicht böse gemeint ist, aber so „Bachelor“ hört... ist dann ja doch schon, ist halt mehr ein Titel, ne?“ (Interview 4) „Also ich hätte gerne schon den Titel. Weil es ist ja oft so, dass Friseure natürlich heutzutage noch so ein bisschen runtergestuft werden [...] Es ist ja auch schon ein besseres Aushängeschild, wenn man jetzt nicht sagt, „Ich bin Friseurgesellin“, sondern, „Ich bin Friseurmeisterin“ [Anm.: „-meisterin“ besonders betont].“ (Interview 17)	Falls der Wunsch nach dem Titelerwerb in Bezug mit dem damit einhergehenden hohen Ansehen in der Arbeitswelt gesetzt wird, Kodierung als B52 „Titel erwerben, der in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen hat“ Falls der Wunsch nach dem Titelerwerb mit einem persönlichen Stellenwert verbunden wird ohne Bezug auf die Außenwirkung auf dem Arbeitsmarkt zu nehmen, Kodierung als B14 „Titel erwerben, der einen hohen persönlichen Stellenwert hat“ Falls der Wunsch nach dem Titelerwerb in Bezug damit gesetzt wird, dass dem Träger eine hohe fachliche Expertise zugeschrieben wird, Kodierung als B41 „Titel erwerben, mit dem man als Experte ernst genommen wird“

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
12. Gesellschaftliche Anerkennung	B52: Titel erwerben, der in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen hat	Begründung der Teilnahme an der Weiterbildung durch den Wunsch, einen Titel zu erwerben, der eine positive Wirkung auf dem Arbeitsmarkt erzielt	„Jetzt sage ich mal, ohne Titel – ich sage mal so – Deutschland ist leider ein Land, wo Zertifikate und Bescheinigungen sehr wichtig sind und wo ein Titel sehr wichtig ist.“ (Interview 25) „Das ist natürlich auch genau die richtige Entscheidung, weil die Tendenz geht ja im Moment leider ja wieder gerade ein bisschen – gerade in Deutschland – in Richtung Formalwesen und Formalisierung von Bildungsabschlüssen. Deswegen ist das natürlich auch genau die richtige Entscheidung als Frau, nach einem Bachelor Abschluss noch einen Master darauf zu setzen.“ (Interview 7)	Falls der Wunsch geäußert wird, den höchsten Titel zu erreichen, der aktuell möglich ist, Kodierung als B15 „Höchsten Titel erwerben, der aktuell möglich ist“ Falls der Wunsch nach dem Titelerwerb mit einem persönlichen Stellenwert verbunden wird ohne Bezug auf die Außenwirkung auf dem Arbeitsmarkt zu nehmen, Kodierung als B14 „Einen Titel erwerben, der einen hohen persönlichen Stellenwert hat“ Falls der Wunsch nach dem Titelerwerb in Bezug damit gesetzt wird, dass dem Träger eine hohe fachliche Expertise zugeschrieben wird, Kodierung als B41 „Titel erwerben, mit dem man als Experte ernst genommen wird“ Falls der Wunsch nach dem Titelerwerb in Bezug mit dem damit einhergehenden hohen gesellschaftlichen Ansehen gesetzt wird, Kodierung als B51 „Titel erwerben, der in der Gesellschaft ein hohes Ansehen hat“ Falls der Wunsch geäußert wird, den höchsten Titel zu erreichen, der aktuell möglich ist, Kodierung als B15 „Höchsten Titel erwerben, der aktuell möglich ist“ Falls der Wunsch in dem Erwerb der formalen Berechtigung zur Ausbildung gesehen wird, Kodierung als B57 „Voraussetzung erfüllen, um selbst ausbilden zu dürfen“
13. Weitergabe von Wissen	B53: Fachwissen im Anschluss an andere Menschen weitergeben	Begründung der Aufnahme der Weiterbildung durch den Wunsch, das gelernte Wissen im Anschluss an andere Menschen weitergeben zu können	„Also alle haben mich immer gefragt, wenn ich damit anfang, als ich anfing das zu studieren: „Was willst du damit machen?“ [lacht] Und ich denke, dass ich im gesellschaftlichen, politischen Bereich [...] die Weiterbildungen, alles, dass ich	

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
13. Weitergabe von Wissen	B54: Interessante neue Menschen kennenlernen und Kontakte knüpfen	Begründung der Teilnahme an der Weiterbildung durch den Wunsch, mit den anderen Teilnehmern in persönlichen Kontakt zu treten und sie in das eigene soziale Netzwerk zu integrieren	da halt – fundiertes Wissen weitergeben kann. Auch an Jüngere vielleicht.“ (Interview 6) „Und – ich sage mal so – man kann ja an die Ausbildung auch noch mal den Ausbilderschein hängen, das finde ich ja auch ganz praktisch, den würde ich im gleichen Step nämlich auch mit dazu machen. Also es bringt ja auch noch Vorteile. Und Wissen dann auch zu vermitteln, ist mir auch wichtig. Nicht nur, dass man das für sich behält, sondern, dass man das auch an die Jüngeren – [unverständlich], aber – dass man das an die noch jüngere Generation weitergibt und dass das nicht irgendwo stecken bleibt.“ (Interview 25)	Falls der Wunsch darin besteht, die Weiterbildung gemeinsam mit Personen aus dem eigenen Umfeld zu besuchen, Kodierung als B23 „Zusammen mit Freunden, Bekannten oder Kollegen die Weiterbildung machen“
			„Also es macht ja Spaß, es macht auch mit den Gruppen Spaß, also man ist ja wieder im ganz anderen Feld und mit keinen Belastungen, die man so mit sich – sage ich jetzt mal – auch wenn sich das doof anhört. Aber mal wieder ganz neu. In einer ganz neuen Gruppe. Und alles frisch und ohne Vorbelastungen. Also ich finde, das macht immer Spaß. Auch jetzt neue Leute kennenzulernen und dann natürlich das Fachliche auch.“ (Interview 4)	

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
13. Weitergabe von Wissen	B55: Betrieb durch zusätzliches Fachwissen voranbringen	Begründung der Teilnahme an der Weiterbildung durch die Vorteile die dem eigenen Betrieb durch den Zuwachs an Fachwissen aus der Weiterbildung entstehen	„Ich finde auch toll, wenn man das irgendwie verbindet mit dem Betrieb. Weil der Betrieb halt wahnsinnig davon profitiert.“ (4) „Und bei meiner Bachelorarbeit ging es halt auch um – unter Bezug auf unseren Betrieb als Beispiel, man darf ja nicht auf den Betrieb eingehen, und habe dann eigentlich gemerkt, dass bei uns das Fachwissen eine starke Kompetenz ist aber auch altersbedingt – nee? – verschwindet. Und ich habe dann mehrere Interviews auch gemacht und habe mich daraufhin entschlossen, die Glaser-Ausbildung noch zu machen.“ (Interview 4)	Fall der Wunsch in einer größeren Mitgestaltung des Betriebes besteht, Kodierung als B30 „Durch eigene Entscheidungen den Betrieb mitgestalten“
14. Erwerb formaler Berechtigungen	B56: Spätere Selbstständigkeit vorbereiten	Begründung der Aufnahme der Weiterbildung durch den Wunsch, im Anschluss eine berufliche Selbstständigkeit realisieren zu können	„Es war ursprünglich so geplant gewesen, bevor familiäre Verhältnisse dazukommen – da kommen wir bestimmt gleich noch zu – war geplant, ich wollte mich selbstständig machen.“ (Interview 20) „Und – also ich wollte eigentlich nie mein Leben lang als Angestellter arbeiten. Und dementsprechend habe ich dann über kurz oder lang immer den Wunsch gehegt, irgendwann mich selbstständig zu machen.“ (Interview 23) „Also bei mir ist es jetzt eigentlich so, dass mein Vater – also ich mache jetzt den Friseurmeister – und mein Vater ist selbstständig. Und für mich ist es das Ziel, eventuell mal diesen Betrieb zu übernehmen oder halt weiterzuführen,	

Hauptkategorie	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel(e)	Kodierregeln
14. Erwerb formaler Berechtigungen	B57: Voraussetzung erfüllen, um selbst ausbilden zu dürfen	Als Beweggrund für die Aufnahme der Weiterbildung wird das Ziel genannt, in Anschluss die Ausbildereignung zu besitzen	wenn mein Vater irgendwann aufhört.“ (Interview 17) „Und zum anderen – was auch noch ein Grund war – dass es immer schwieriger wird, vernünftige Fachleute zu finden. Da habe ich mir gedacht, dann muss ich halt selber welche ausbilden. So ungefähr.“ (Interview 19) „Also man darf nicht ausbilden – ohne das ist schon schwierig, sich eigentlich selbstständig zu machen – sage ich mal, denn, ne?“ (Interview 22)	

Anhang E

Vollständige Liste codierter Textpassagen nach Subkategorien sortiert

Tabelle E1

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B1 Neues Fachwissen erwerben

Codierte Textpassagen

Also Gedächtnistraining, das war es für mich nicht, ich möchte eigentlich noch mehr [lacht] wissen und das noch irgendwie strukturiert aufgebaut haben. (Interview 6)

I: Ah ja. Also dann würden Sie schon sagen, das Ausschlaggebende ist, Neues zu lernen. Also neue Inhalte, neue Methoden auch...oder? B: Ja. Definitiv. Für mich erstmal primär – das Berufliche ist eher sekundär, ehrlich gesagt. (Interview 12)

Aber auf der anderen Seite war ich glücklicherweise in der Position, dass ich sage: „Das was ich als Masterstudium gemacht habe, das interessiert mich auch so.“ Auch wenn sich nichts daraus – keine Höherstellung entwickelt, bin ich auch zufrieden, dass ich es weiß. [Anm.: „es weiß“ meint wohl die Studieninhalte]. (Interview 14)

Also es interessiert mich ja wirklich sehr, was ich studiere. I: Ja. Ja, das kann ich gut heraushören. Das heißt, Sie würden dann schon auf jeden Fall unterschreiben, dass für Sie jetzt nicht nur berufliche Ziele ausschlaggebend sind für das Studium, sondern dass das für Sie auch persönliche Ziele einfach darstellt, dieses neue Wissen zu erwerben und diese Kontexte besser zu verstehen. B: Ja, genau. [unverständlich] definitiv. (Interview 14)

I: Und war es für Sie auch ein Ziel, dass Sie da neues Wissen auch erwerben, bei so einer Weiterbildung? B: Ja, also das war für mich im Endeffekt Grundvoraussetzung. (Interview 20)

Und ich war eigentlich voller Hoffnung, dass man was Neues lernt – sage ich jetzt mal. Gerade in technischer Richtung. (Interview 21)

I: Ja. Und wenn ich Sie jetzt fragen würde, was ist für Sie wichtiger bei der Meisterschule – dass Sie da jetzt neues Wissen bekommen und Techniken vermittelt bekommen, auch fachlich besser werden, oder dass Sie dann so formale Karrieremöglichkeiten kriegen? Können Sie da sagen, das eine ist wichtiger als das andere? B: Also wichtiger war mir – ja, also ich fand das eher gleichzusetzen. Also einmal halt, hatte ich mich selber darauf gefreut, endlich was Neues zu lernen. Also mich weiterzubilden, sozusagen. (Interview 21)

Und mir geht es natürlich um das ganze Wissen, was mir da vermittelt wird. (Interview 23)

Und klar, dass ich die ganzen Regeln kenne und auch neue Sachen und auch neue Leute kennenlernen. (Interview 23)

I: Ja, und jetzt lernen Sie ja da viele neue Techniken ja auch und neues Wissen, neue Bereiche ja auch. Und war das für Sie auch jetzt neben der formalen Qualifikation dann für die Selbstständigkeit und den ganzen rechtlichen Möglichkeiten als Meister – war das auch für Sie ein Grund, diese neuen Inhalte zu lernen, dieses neue Wissen zu lernen, dass Sie dann den Meister machen wollen? B: Auf jeden Fall. I: Ja. B: Also es ging mir schon darum, viele neue Sachen zu lernen. Und – ja. [unverständlich] (Interview 23)

Codierte Textpassagen

Klar – ich sage mal so – ich mache diese Weiterbildung für mich und für niemand anderen. Für meine berufliche Zukunft und für das Wissen, was ich da bekomme – das kann mir auch keiner nehmen. (Interview 25)

Ich selber habe das einfach für mich entschieden, weil ich gesagt habe: „Ich möchte – wie schon gesagt – ich möchte einfach weiterkommen, ich möchte dieses Wissen mir aneignen und möchte natürlich auch aufsteigen.“ (Interview 25)

I: Ah ja. Also das heißt, das Fachwissen, bessere Beruflichkeit und so weiter, das ist schon für Sie das Wichtigste dabei. B: Ja. (Interview 26)

Für mich selber als Unternehmer sind diese ganzen – dieser ganze fachliche Input, den wir haben – finde ich – unabdingbar und elementar wichtig. (Interview 28)

I: Okay. Also die Fachinhalte – die neuen und besseren. B: Genau. Genau. (Interview 31)

Und wenn sie dann ein Projekt durchführen, merken sie: „Okay, ich brauch jetzt doch noch mal ein bisschen mehr Input und würde mich aber auch einfach mal gern über eine bestimmte Fragestellung austauschen, also über meinen Tellerrand gucken.“ (Interview 2)

Das können sowohl weitere Aufstiege im Rahmen der beruflichen Karriere sein, als aber auch inhaltliche Themenfelder, die sie bisher in ihrer Ausbildung und ihrer Berufstätigkeit weniger tangiert haben, aber für die sie Interesse bekommen haben. Sei es aufgrund betrieblicher Entwicklungen oder auch aufgrund persönlichen Interesses, sich in dieses Wissensgebiet einzuarbeiten. (Interview 3)

I: Ah, okay. Das ist interessant. Ja. Jetzt hatten Sie ja schon eingangs gesagt, dass für Sie – wenn man jetzt auf der einen Seite so die Karriereziele, Position, Geld, Ansehen und auf der anderen Seite so das Interesse an Inhalten, „Ich lerne gerne“, „Ich möchte bessere Techniken lernen für meine Arbeit“, dass das dann eher überwiegt mit den Karrierezielen. Würden sie das so sagen? B: Da kann ich – das kann ich bestätigen, ja. Wir haben einen – ich will nicht sagen, ob das eine Ausnahme ist – einen Fall bei den Kfz-lern, da haben wir einen relativ hohen Werkstatt-Anteil. Und ein Hauptaugenmerk in der Ausbildung wird auf die sogenannten Prüfgeräte gelegt. Heute ist es ja nicht mehr so, dass man den Motor aufschraubt und da guckt. Da werden die Prüfgeräte angeschlossen und das sagt einem was kaputt ist. So und das kennen ganz viele nicht, dass man so vorgeht, dass man so ein Prüfgerät hat. I: Ach so. B: Und das ist also ein Punkt – ein Gewerk, wo man sagt: „Hier lerne ich neue Techniken kennen oder neue Arbeitsweisen.“ Und da sind wir hier – ohne uns auf die Schulter zu klopfen – wirklich Vorreiter. (Interview 8)

Ja, auch da muss ich sagen [lacht] also bei den jüngeren Weiterbildungsaspiranten ist es eher wirklich die ersten Motive – ganz klar. Für die etwas Älteren, die haben wirklich noch mal Lust auch etwas Neues kennenzulernen, andere Techniken anzuwenden, einfach den Rundumblick zu schärfen. (Interview 13)

Aber dann immer natürlich auch im Zusammenhang mit dem eigenen Wert, ne? Und wie wichtig ist einem dann der Titel? Wie wichtig ist einem die Anerkennung im Betrieb? Wie wichtig ist demjenigen das zusätzliche Wissen, was er erlernt? (Interview 18)

Tabelle E2

*Codierte Textpassagen zu Subkategorie B2 Fachliche Weiterentwicklung erreichen***Codierte Textpassagen**

Also ab und zu muss man sich – denke ich – auch selbst erneuern. Also dass man immer nur dasselbe macht. Und auch in meinem Gedächtnis Training habe ich dann immer festgestellt also, dass man – es gibt so bestimmte Aufgaben oder so – wenn man die immer wieder stellt, die sind zwar sehr wertvoll auch für die Gruppe, aber, wenn man sich nicht selbst ab und zu mal erneuert und mal andere Aufgaben sich überlegt, dann wird es auch für den Dozenten also irgendwann mal langweilig [lacht] und man muss also auch wenn jemand unterrichtet, dann muss er sich selber auch mal erneuern. (Interview 6)

Dass es sich halt einfach weiterbewegt, das ist – glaube ich das, ja – so dieses Stehenbleiben, das ist halt: „Uah.“ (Interview 12)

Aber ich glaube, das ist auch wirklich ganz viel Interesse einfach, sich weiterzubewegen. Ich glaube, der Mensch tendiert generell dazu, sich – wenn er es einmal bequem hat, bequem gemacht hat in seinem Stuhl – da einfach erstmal sitzensubleiben. Bis einer am Stuhl rüttelt oder so. Keine Ahnung. Ja. I: Und Sie haben dann ja selbst daran gerüttelt. Oder? B: Ich glaube, ich habe mich gar nicht erst hingesetzt. [lacht] I: Ach so! Ja, genau. Richtig. Sie haben sich gar nicht erst hingesetzt. Da ist ja Eins auf das Andere gleich gefolgt, ja. (Interview 14)

Also ich möchte auf jeden Fall in die Selbstständigkeit gehen. Aber auch so finde ich das wichtig, dass man sich einfach weiterentwickelt und an einen Meister hat man ja auch gewisse Erwartungshaltungen. Ja, und es war für mich wichtig, dass ich nicht stehenbleibe und auch nicht „nur“ Friseurin bin, sondern wirklich auch einen gewissen Status dann habe. (Interview 16)

Hm, ja schon. Wichtig ist vor allem, dass man nicht stehen bleibt, sondern dass man sich persönlich und auch fachlich weiterentwickelt. (Interview 16)

So. Das war – das hätte man machen können, um halt nur dieses Ansehen zu haben, aber für mich war halt wichtig, ich habe ja mit die schwerste Meisterschule ausgesucht, das ist ja halt laut Internet und laut Umfrage bei der Handwerkskammer mit die schwerste. Und dann habe ich mich da halt beworben. I: Ja. Ja, ja. Also hätte Ihnen jetzt nicht dieses Formale gereicht – den Titel irgendwie zu haben – sondern es war auch wichtig, dass Sie noch einmal sich weiterentwickeln können, so als Experte dann in Ihrem Bereich. B: Ja, ja. Genau. Weil man lernt ja nicht aus, ne? (Interview 20)

I: Ja, okay. Also ist es für Sie wichtig, dass Sie sich jetzt nach der Ausbildung, dass Sie sich weiterentwickeln können. B: Ja, genau. Richtig. I: Also nicht einmal jetzt diesen Stand quasi dann haben und halten, sondern dass es dann fachlich und auch beruflich vorangeht. B: Genau. Genau. (Interview 21)

Also es geht nicht darum, dass ich jetzt einen Meisterbrief da unbedingt hängen haben will, sondern es können ja auch Kleinigkeiten sein. Ich habe nicht Lust irgendwie zu arbeiten und dann immer weiter zu arbeiten und immer da stehen zu bleiben irgendwie. (Interview 23)

Ja, weiß ich nicht. Für mich – ich habe, ich habe halt für mich selber nicht Lust, auf einem Stand so stehen zu bleiben. Oder auf einer Stufe so, ne? I: Ja. B: Ich will – ich will mich halt weiterbilden oder „weitermachen“ irgendwie, ne? Und da ist der Meister auf jeden Fall ein Schritt für. So, und ich glaube dann bin ich erst mal so ein bisschen befriedigt. Und dann wird es da aber auch nicht dabei bleiben. Ich werde bestimmt irgendwann – weiß ich nicht – einen zweiten Gesellen-Titel mir holen oder einen zweiten Meistertitel vielleicht. Oder vielleicht auch noch andere Sachen, so wie Energieberater oder sowas, ne? I: Ah, okay. B: Ich habe nicht Lust irgendwie auf einem Ding dann den Rest des Lebens rum zu hocken. I: Ja, also geht es jetzt nicht so sehr darum, dass dann da irgendwo außen Meister draufsteht, sondern Sie

Codierte Textpassagen

sagen, wenn Sie sich da fachlich weiterentwickeln können, dann ist das gut für das Ego, oder? B: Genau. (Interview 23)

Meine Berufsausbildung, die ist jetzt drei Jahre her. Der Gedanke, der hat sich – och – vor circa anderthalb Jahren – also ich war – ja gut, ich war ein Jahr ausgelernt, ein bisschen drüber, und dann hat man sich an das Geld gewöhnt und dachte dann: „Hm, man muss ja dann doch noch irgendwas machen.“ (Interview 24)

Ich kann nicht irgendwie jahrelang das Gleiche machen. Ich kann nicht die ganze Zeit auf einem Platz sitzen und ewig die gleichen Sachbearbeitertätigkeiten machen. (Interview 30)

Und, die dann sagen, „Mensch, eine reine Ausbildung, das ist doch nichts. Also das reicht mir nicht. Ich möchte eigentlich mehr. Ich möchte doch noch studieren. (Interview 5)

Naja, weil – das ist die Begründung fast wie bei jedem Studiengang – weil damit letztlich Weiterentwicklungschancen und Aufstiegschancen verbunden sind. (Interview 10)

Sondern ich denke mal das war ein originäres Interesse, sei es an der fachlichen Vertiefung, das wirklich auch theoretisch voll zu durch... blicken und das zu durchschauen. (Interview 11)

Im kaufmännischen Bereich stelle ich fest, dass es der erste Ansatz ist für die Interessenten und die Teilnehmer, dass sie meistens eine höhere Qualifizierung im Endeffekt im Beruf sich erwünschen und viele würden gerne eine höhere Stelle inne haben nach Abschluss der entsprechenden Fortbildung. (Interview 18)

Also einige wollen sich fachlich spezialisieren. (Interview 18)

Tabelle E3
Codierte Textpassagen zu Subkategorie B3 Tiefes und fundiertes Fachwissen erwerben

Codierte Textpassagen

Ja, weil mir das eigentlich nie ausreicht, also immer nur so an der Basis rum zu kratzen. Ich denke, weil ich so viel Anderes wusste, dachte ich, ich möchte also wirklich eine fundierte Ausbildung noch in diesem Gebiet machen. (Interview 6)

Macht auch Spaß, alles schön und auch fachlich total interessant aber es reicht mir nicht aus. Ich wollte halt einfach noch mehr Input [...] (Interview 12)

Das Fachwissen – genau das Fachwissen ist ja vor allem viel, viel intensiver und viel tiefgründiger, genau. (Interview 16)

Erstmal das war schon dieses „noch mehr kennen zu lernen, noch mehr darüber, über den Beruf selber, da in die Tiefe zu gehen“. (Interview 17)

Und da wäre jetzt meine Frage, war das für Sie auch noch mal ein wichtiger Punkt, zu sagen, Sie wollen auch noch mal ihre fachlichen Kompetenzen noch mal ergänzen und erweitern mit der Weiterbildung? B: Das auf jeden Fall. Es kommt halt darauf an, wo man – wie gesagt – immer noch reinrutscht, dass man so eine fachliche Grundkompetenz hat. (Interview 24)

Codierte Textpassagen

Naja – letztlich, wenn ich mit Bekannten spreche, sagen die auch immer: „Was es mir bringt?“ So – ich kann jetzt natürlich verteidigen und sagen: „Es bringt mir was für meinen alltäglichen Arbeitstag was. Mich stellt das einfach auf eine andere Wissensstufe.“ (Interview 28)

Der war schon viel früher da, ja. Also der Lohn ist ja als Installateur auch nicht besonders groß und Selbstständigkeit kam für mich jetzt zwar so nicht in Frage, aber auch mal so ein bisschen genauer zu wissen, was hinter dem ganzen Fach und was ich darf so täglich in meinem Aufgabengebiet mache, was da hinter steht – war doch eigentlich mal relativ interessant, ne? I: Also jetzt so vom... B: ...vom technischen her, ne? Genau. I: Ah, okay. Also die ganze Materie noch mal ein bisschen tiefer zu verstehen. B: Genau. Es ist ja immer so ein bisschen – ja, wird eigentlich oberflächlich angekratzt, in dem Fach – eigentlich nur. Und man stumpft ja über die Jahre doch auch ein bisschen ab und vergisst eigentlich so die Fachkenntnisse. Und macht eigentlich nur so seine Sache, die vom, vom Chef angeleiert werden. Aber irgendwie – was dahintersteht, vergisst man irgendwann halt einfach, ne? Das hat mich schon eigentlich relativ interessiert dann am Ende. (Interview 32)

Diese Konstellation gibt es auch. Das trifft man immer dann, wenn sozusagen das “mehr wissen wollen” über ein spannendes Thema, ob das Berufsbestandteil ist oder nicht oder stärker oder weniger, wenn das sozusagen das handlungsleitende Interesse ist für das Besuchen von solchen Weiterbildungen. (Interview 3)

Tabelle E4
Codierte Textpassagen zu Subkategorie B4 Auf dem neuesten Stand des Fachwissens
bleiben

Codierte Textpassagen

Logisch, das entwickelt sich ja bei uns, die Mode und die Trends entwickeln sich ja ständig weiter, da muss man ja auf dem Laufenden bleiben, sonst kann man nicht erfolgreich sein. (Interview 16)

Aber ich finde, es ist schon wichtig, gerade in unserer Branche verändert sich viel. Dass man da auch wirklich neue Informationen, neue Wissenschaften, die rauskommen – dass man da wirklich – ja – das noch mit dazu lernt. Also nicht auf dem Wissen stehen bleibt, was man hat, sondern wirklich mit dem Neuen auch mitgeht. (Interview 17)

Also, weil ich ja auch gerade ganz viel – ich weiß nicht, wie sehr Sie sich da auskennen, aber es wird da gerade ganz viel auf Euronorm umgestellt und so. Und dann muss man ein bisschen am Ball bleiben auch – sage ich mal, ne? Sonst – also, weil ganz viele Vorschriften und Normen ändern sich auch, also jetzt die letzten Jahre auch schon, aber es ist auch noch nicht abgeschlossen – sage ich mal, ne? Das wird es wahrscheinlich nie so richtig, aber... (Interview 19)

Der Markt ist ja – ob das jetzt in den Techniken ist, ja im Vertrieb, oder was weiß ich – es ist ja immer im Wandel, es ja immer neue Sachen – aber, dass man eine Grundkenntnis hat, verschiedene Techniken weiß, (Interview 24)

Codierte Textpassagen

Ja, also da gibt es verschiedene Gründe. Wir hatten bei uns jetzt viele Teilnehmer, die zum Beispiel gesagt haben: "Ich war jetzt schon ganz lange in der Theorie [Anmerkung: Das muss ein Versprechen gewesen sein und müsste inhaltlich "Praxis" heißen] – also gerade im Ingenieurbereich – hab ganz viele praktische Tätigkeiten jetzt hinter mir und dann nach einer Zeit merkt man dann, mein Wissen muss jetzt doch noch mal aufgefrischt werden, weil sich zum Beispiel bestimmte Techniken verändert haben, weil sich bestimmte ISO-Normen verändert haben. (Interview 2)

Also – sage ich mal so – ein klassischer Diplom-Ingenieur oder jemand, der einen Master hat in Wirtschaftsingenieurwesen, der jetzt 35 ist, der hat jetzt schon zehn Jahre gearbeitet sozusagen und stellt dann eben fest: „Okay, jetzt ist da was passiert in meinem beruflichen Umfeld und da muss ich jetzt wirklich einfach auch noch mal von einer Qualifikation, vom Inhalt her aufsatteln.“ Also das war schon ganz klar. (Interview 2)

Die Erfahrung, die ich jetzt im kaufmännischen Bereich gemacht habe, ist, dass die Älteren häufig feststellen – im Rahmen ihrer Tätigkeit – dass ihnen fachliche Aspekte fehlen und sie [unverständlich] Fortbildung im Endeffekt noch mal sichern wollen. Das muss nicht immer ein Stellenwechsel dann in der – oder bedeuten, automatisch. Sondern meistens ist das dann eher in der Richtung, dass sie sagen, okay, sie sind jetzt vielleicht schon in der Position des Finanzbuchhalters tätig, aber haben den Titel noch nicht und wollen sich einfach noch mal absichern und, dass sie das, was sie da tun, auch richtig machen. Und jetzt noch mal den fachlichen Schwerpunkt dahinter sehen. (Interview 18)

Tabelle E5

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B5 Fachwissen aus neuen Themenbereichen erwerben

Codierte Textpassagen

Und vor allem – was ja auch noch wichtig ist – ich konnte ja bisher auch die anderen Disziplinen nicht wirklich selbst verstehen. I: Ah, okay. Also in dem Master – das ist ja so ein Querschnitt-Master – also ich habe ja verschiedenste Fächer. Ich habe auch technische Fächer, ich habe auch einen politischen Blick, ich habe auch einen betriebswirtschaftlichen Blick. Und so habe ich natürlich auch das Wissen, um mir einen gewissen – ein gewisses Standing erarbeiten zu können, weil ich mit Argumenten überzeugen kann, die ich nicht wüsste, wenn ich mich damit nicht auseinandergesetzt hätte. (Interview 14)

[...] um da wirklich in Führungsstrichen in eine „Entscheider-Position“ zu kommen, da war ich der Meinung, bräuchte ich noch Wissen aus anderen Disziplinen, um da mitdiskutieren zu können. Also beispielsweise errichtet man jetzt eine neue Wohnform oder eine neue Betreuungsform für Demenzzranke, dann wusste ich bisher immer nur die soziale Komponente. Jetzt durch den Master erhoffe ich mir, dass ich dann irgendwann auch die wirtschaftliche Seite ein bisschen besser verstehe oder da auch Bezug darauf nehmen kann. Oder die politische Situation. Oder das Sozialsystem oder das Gesundheitssystem im Genauen, die Mechanismen die da wirken, einfach um da selber mitreden zu können. (Interview 14)

Ja, sicher. Man hat ja auch noch mal ganz andere Denkanstöße, ne? Jetzt nicht nur in der Friseurpraxis oder in der Friseurtheorie, sondern auch im kaufmännischen Bereich. Das ist natürlich das, was man unbedingt lernen muss, ne? I: Es erweitert also auch den Horizont dann noch mal fachlich, ne? B: Mhm, das auf jeden Fall. (Interview 16)

Codierte Textpassagen

Und man hat natürlich auch mehr fachliches Know-how. Das ist ja auch das. Ne? Dass wir dadurch natürlich auch Hintergrund-Sachen kennenlernen oder mehr vom Hintergrund noch mitbekommen, als einfach nur vorne als Mitarbeiter, ne? Wir haben auch diese unternehmerischen Tätigkeiten. Und das finde ich halt auch interessant. (Interview 17)

I: Ja. Und das – da sagen Sie – ist auch für Sie persönlich interessant. Jetzt ist es ja so, dass Sie nicht nur den Titel mitnehmen und dann die formalen beruflichen Qualifikationen, sondern Sie lernen ja auch noch neue Inhalte, neue Techniken. Ist das auch was, wo Sie gesagt haben, das ist für Sie auch, also das ist für Sie wichtig, dass das auch...? B: Das – das ist sogar extrem wichtig sogar, was man da in der Schule dann lernt. Das ist gerade dieses Organisatorische und Buchhaltung und, ja, [unverständlich] dieser kaufmännische Part halt, ne? Da hat man ja vorher gar keine Berührung mitgehabt. Ja. (Interview 22)

I: Ja. Ja. Also war es für Sie auch ein Ziel, dann über die Inhalte der Fortbildung dann auch Ihre beruflichen Fähigkeiten für Ihr jetziges Tätigkeitsfeld noch mal auszuweiten. B: Ja – wobei das mit der beruflichen Tätigkeit so ein bisschen – ja – sich überschneidet, aber nicht ganz passend ist. I: Okay. Also das heißt, Sie machen aktuell ein bisschen was Anderes, als Sie da in der Weiterbildung lernen. B: Genau – ist etwas Anderes für den Betriebswirt, als was ich jetzt beruflich gerade mache. Und – ja, bringt mich aber trotzdem hoffentlich weiter. (Interview 27)

Ja, auch da muss ich sagen [lacht] also bei den jüngeren Weiterbildungsaspiranten ist es eher wirklich die ersten Motive – ganz klar. Für die etwas Älteren, die haben wirklich noch mal Lust auch etwas Neues kennenzulernen, andere Techniken anzuwenden, einfach den Rundumblick zu schärfen. (Interview 13)

Tabelle E6
Codierte Textpassagen zu Subkategorie B6 Entscheidungen und Abläufe im Betrieb durch zusätzliches Fachwissen besser verstehen

Codierte Textpassagen

I: Ja. Ja, das kann ich gut heraushören. Das heißt, Sie würden dann schon auf jeden Fall unterschreiben, dass für Sie jetzt nicht nur berufliche Ziele ausschlaggebend sind für das Studium, sondern dass das für Sie auch persönliche Ziele einfach darstellt, dieses neue Wissen zu erwerben und diese Kontexte besser zu verstehen. B: Ja, genau. [unverständlich] definitiv. (Interview 14)

Und man hat natürlich auch mehr fachliches Know-how. Das ist ja auch das. Ne? Dass wir dadurch natürlich auch Hintergrund-Sachen kennenlernen oder mehr vom Hintergrund noch mitbekommen, als einfach nur vorne als Mitarbeiter, ne? Wir haben auch diese unternehmerischen Tätigkeiten. Und das finde ich halt auch interessant. (Interview 17)

Der Markt ist ja – ob das jetzt in den Techniken ist, ja im Vertrieb, oder was weiß ich – es ist ja immer im Wandel, es ja immer neue Sachen – aber, dass man eine Grundkenntnis hat, verschiedene Techniken weiß, aber vor allem auch mit der Unternehmensstruktur, Entscheidungen von der Führungsebene eben ein bisschen besser nachzuvollziehen: „Warum machen die das denn?“ Normalerweise sieht man das dann, die Entscheidungen wurden getroffen, aber manch einer – ohne diese Hintergrundinformationen – kann das [nicht] nachvollziehen, warum wird das gemacht, ne? (Interview 24)

Codierte Textpassagen

Und entsprechend so – ich möchte auch manchmal Hintergründe – also ich bin halt so ein wissbegieriger Mensch – ich möchte ganz gerne Hintergründe verstehen: „Warum sind Dinge so wie sie sind?“ Hinterfrage auch oft Dinge. Und manchmal, oder zeitweise hatte ich auch nicht das Wissen, um Dinge nachvollziehen zu können. Die kommen jetzt mit der Ausbildung – sind die Ziele halt ganz anders und ich weiß auch manche Dinge besser zu verstehen. (Interview 25)

Aber es war einfach mein eigener Anspruch so, dass man halt auch so die Zusammenhänge versteht, was im Hintergrund alles passiert. (Interview 26)

I: Ja, ah ja. Und jetzt ist es ja auch so, dass Sie ja nicht nur diese Qualifikation bekommen, nicht nur dieses Zeugnis haben am Ende, sondern Sie erwerben ja auch ganz viele neue Kompetenzen, neues Wissen, neue Fähigkeiten – war das für Sie auch ein ausschlaggebender Aspekt, das zu machen? B: Ja, auf jeden Fall. Das ist ja dieses: Neue Dinge lernen, verstehen, umsetzen, begreifen – das habe ich beim Wirtschaftsfachwirt schon gemerkt, dass ich einfach die Dinge im Unternehmen ganz anders verknüpfen kann und ganz anders verstehe. Dass ich Dinge hinterfrage, die ich vorher gar nicht hinterfragt habe, die ich einfach gemacht haben. Und heute sitze ich da und denke so: „Was hat das denn jetzt für einen Sinn, wenn ich das mache?“ Also das merke ich schon, dass mir das enorm viel bringt – egal wo ich bin. Also ich habe mich schon – würde ich sagen – ein bisschen verändert, dass ich Dinge einfach mehr hinterfrage und mehr darüber nachdenke. Ja – sowohl beruflich als auch privat. Also das – man hat halt auch andere Themen-Interessen. Man interessiert sich schon ein bisschen mehr für Wirtschaft, wenn man das Ganze anders versteht mittlerweile, als es vorher war. I: Ja, also man blickt so ein bisschen über den Tellerrand dann. B: Genau. Genau. (Interview 30)

Tabelle E7
Codierte Textpassagen zu Subkategorie B7 Beruflichen Aufstieg in höhere Positionen
vorbereiten

Codierte Textpassagen

Ja, weil mir das eigentlich nie ausreicht, also immer nur so an der Basis rum zu kratzen. Ich denke, weil ich so viel Anderes wusste, dachte ich, ich möchte also wirklich eine fundierte Ausbildung noch in diesem Gebiet machen. Was mich auch immer ein bisschen geärgert hat war, dass man, wenn man so Mutter ist und vier Kinder großgezogen hat, einen naturwissenschaftlichen Beruf eigentlich studiert hat, dass man da nicht weiterkommt. Sondern dass man automatisch immer so in diese Schiene gepresst wird als Frau, so in diese Pflegeschiene und mit alten Leuten und mit Kindern, da geht's. Da wird man dann auch nicht so gut bezahlt. Also ich bin nie gemäß meiner Ausbildung überhaupt bezahlt worden. Und meine Rentenpunkte sind auch ganz klein. Und von daher dachte ich immer, eigentlich wollte ich doch noch mehr wissen. [lacht] Und auf diese Art und Weise bin ich dann da reingekommen. (Interview 6)

Weil in dem Beruf, in dem ich jetzt bin, möchte ich eigentlich nicht mein Leben lang bleiben. Und dann habe ich mich nach der Ausbildung – beziehungsweise nach dem Abi – gleich dazu entschieden, nebenbei zu studieren. Und das war eigentlich so der ausschlaggebende Punkt, dass ich eben gesagt habe, „Also ich möchte irgendwie nicht ewig bleiben, ich kann mehr, ich will mehr“, und habe dann direkt beschlossen noch weiter zu machen. (Interview 9)

Und – also klar, na klar – das zielt ja auch auf ein größeres Ziel ab, Karriere und weiß ich nicht, aber – weiß ich nicht – ich finde, ich kann Geld nirgendwo besser investieren als in meinen Kopf. (Interview 12)

Codierte Textpassagen

I: Ja. Ah ja. Hm. Also kann man schon sagen, wesentliches Ziel mit dem Studium ist so berufliches Vorankommen, so ein bisschen Karriere auch mit zu erreichen. B: Nicht nur berufliches Vorankommen, sondern vielleicht sogar einen beruflichen Wechsel. (Interview 14)

Und ein wichtiger Motivationsfaktor, dass man sagt, man möchte gerne in eine berufliche Stellung kommen oder halt auch einen akademischen Rang erwerben zum Beispiel. I: Ja. Ja, ja. Also das heißt, wenn Sie jetzt keine beruflichen Veränderungen erwarten dürften aus ihrem Studium, würden Sie es dann trotzdem machen? B: [längere Pause] Ja. Also wenn es hundertprozentig sicher wäre? Also ist es jetzt eine berufliche Veränderung, wenn – ich würde dann promovieren? I: Ähm, dann würde man ja im Grunde sagen, dann ist das die Voraussetzung für eine Promotion, dass man dieses Masterstudium dann hat. Dann ist es natürlich auch irgendwo – könnte man sagen – karriereorientiert. Wenn Sie mit der Promotion dann arbeiten wollen. Wenn Sie sagen, Sie machen die Berufstätigkeit wie sie heute ist einfach weiter und freuen sich, dass Sie dann noch diesen Titel haben und diese zusätzliche Erfahrung haben... B: Ach so, dann würde ich die Frage mit Nein beantworten. I: Dann nicht. Hm. B: [lacht] I: Also das heißt, Sie müssen es schon verwerten können beruflich. B: Ja, also ich erwarte mir ehrlich gesagt schon, dass sich dann beruflich etwas verändert oder, dass mir andere Berufsfelder offenstehen. (Interview 14)

Natürlich um karrieretechnisch weiter zu kommen, brauche ich meinen Meister. (Interview 16)

Halt auch nicht dieses Stehenbleiben. Ne? Dass man auch nicht stehenbleibt, sondern noch so ein bisschen – für mich ist der Meister mein i-Tüpfelchen für meinen Beruf. (Interview 17)

Ich wollte mich weiterbilden, um halt auch mehr Geld zu verdienen. Weil ich – also aufsteigen wollte in der Angestellten-Basis, sage ich jetzt einfach mal, weil ich halt bisher nur schlechte Erfahrungen mit Arbeitgebern hatte. (Interview 20)

Ja, aber ich denke – sowas machst du eigentlich nur, wenn du Möglichkeiten hast, mehr Geld zu verdienen oder andere Aufstiegsmöglichkeiten zu haben und sowas alles, ne? (Interview 20)

Ja, ich sage mal, ein, zwei Jahre hätte man das durchaus machen können. Aber für den Rest des Lebens nicht. Einfach zu wenige Aufstiegschancen – sage ich jetzt mal. (Interview 21)

I: Also nicht einmal jetzt diesen Stand quasi dann haben und halten, sondern dass es dann fachlich und auch beruflich vorangeht. B: Genau. Genau. (Interview 21)

Weil für mich war das klar, dass ich weiterkommen möchte. Hatte dann erst überlegt, ob ich hier diese Fachoberschule Technik besuche und dann halt quasi meine Fachhochschulreife bekomme. Wo für mich allerdings dann stand: „So, okay, wenn du das jetzt machst und das Studieren überhaupt nichts für dich ist, dann stehst du da und bist immer noch nur Geselle und hast zwar deine Fachhochschulreife aber sonst nichts.“ Und dann habe ich gesagt, Mensch: „Hier, Meister dauert genauso lange, kostet auch Geld, aber danach bist du was. Und hast dich definitiv weiter entwickelt, als durch diese Fachhochschulreife...“ (Interview 21)

Das gar nicht unbedingt. Ich meine, es war schon klar, dass man nicht unbedingt sein ganzes Leben lang – ja – die Wände da auf kloppen möchte da unbedingt. [unverständlich] das war schon klar, dass man sich irgendwas noch möchte. Aber speziell der Meister, war eigentlich nicht wirklich angedacht. (Interview 22)

Aber ich sehe das – für mich ist es wirklich eigentlich nur der Grund, irgendwo – wie gesagt, eine bessere Entlohnung zu bekommen beziehungsweise eventuell auch andere karriere-... – karrieretechnische Aufstiege. Ich habe das jetzt nicht gemacht, weil ich unbedingt noch was lernen wollte, sondern ich habe das gemacht, weil ich noch irgendwas erreichen möchte. (Interview 24)

Codierte Textpassagen

I: Ah, okay. Ja, das heißt, wenn Sie jetzt sagen, es hätte – es wäre für Sie nicht das richtige jetzt, immer den gleichen Job zu machen – ist das jetzt was, wo Sie sagen würden, da geht es um die Vielfalt der Aufgaben? Oder würden Sie eher sagen, es geht auch um den Anspruch, vielleicht auch die Verantwortung, die mit dem Aufgabenbereich einhergeht? Also worauf ich so ein bisschen abziele, ist die Frage: War für Sie eigentlich immer klar, dass es eine Höherqualifikation sein soll, oder hätten Sie auch – hätte es Ihnen auch gereicht, wenn Sie andere Aufgabenfelder auf gleicher Ebene übernommen hätten, übernehmen würden, oder? B: Nö, nö, nö. Wenn, dann schon höhergestellte Sachen. Also auch wenn es dann halt um Verantwortung geht, Verantwortung zu übernehmen für bestimmte Sachen, dann ist es dann schon damit getan. Also. (Interview 24)

Aber es ist ja so – ich bin ja im Moment – sage ich mal – Junior Buyer – so gesagt – und wenn man dann irgendwann doch mal eine Abteilung leiten möchte, oder wenn man irgendwann mal ein paar Posten – sage ich mal – aufsteigen möchte, braucht man schon eine gewisse Qualifikationsanforderung. (Interview 25)

Ich selber habe das einfach für mich entschieden, weil ich gesagt habe: „Ich möchte – wie schon gesagt – ich möchte einfach weiterkommen, ich möchte dieses Wissen mir aneignen und möchte natürlich auch aufsteigen.“ (Interview 25)

Alleine schon, weil ich halt eben hier beruflich dann ein bisschen aufsteigen würde im Unternehmen – zwar nicht viel, aber man macht es ja nicht nur wegen der – sage ich mal – ja, wegen der eigenen Qualifikation [...] (Interview 25)

Und ab dem Zeitpunkt, ab dem Beginn der Ausbildung wusste ich – okay, nachdem ich auch gemerkt habe, das ist jetzt der Beruf, den ich auch ausüben möchte, das ist das, was ich machen möchte – „Du möchtest noch viel weiter nach oben hinaus“, und möchte noch viel mehr erreichen. (Interview 25)

Und – ja – habe dann irgendwann jetzt vor kurzem festgestellt: „Ah, ist das doch schon alles? Willst du so jetzt weitermachen? Willst du dich nicht irgendwie weiterqualifizieren?“ Man möchte ja irgendwie auch weiterkommen – sage ich mal. (Interview 25)

Aber ich selber möchte für mich gewisse Ziele erreichen, ich möchte weiterkommen, ich möchte Geld verdienen. (Interview 25)

Ja, entweder man ist mit dem zufrieden, was man hat. Oder man guckt, ob man was Passendes findet, wo man sich noch weiterentwickeln kann. Ja – wenn es da nicht schon seitens des Arbeitgebers irgendwie angeboten wird. Und ja – das war so mein – ja, meine Idee, die dahintersteckt, um einfach beruflich ein bisschen weiter zu kommen, sich ein bisschen breiter aufzustellen. [unverständlich] in den nächsten Jahren auf dem Arbeitsmarkt alles passiert, ne? (Interview 27)

Man will ja auch beruflich weiterkommen, persönlich weiterkommen. (Interview 29)

Ja, also eigentlich durch den Wirtschaftsfachwirt, den ich ja davor gemacht habe –den ich eigentlich nur gemacht habe, weil ich bei mir im Unternehmen ein bisschen höher kommen wollte – eigentlich auch mehr in die Disposition. (Interview 30)

I: Mhm. Okay. Ja. Und würden Sie? – oder anders gefragt – wenn man das mal gegenüberstellen würde, auf der einen Seite dann jetzt so dieses neue Fachwissen, die neuen Kompetenzen, die Sie da bekommen – und auf der anderen Seite so dieser Meistertitel mit den Karrieremöglichkeiten und den Bewerbungsmöglichkeiten, die der mit sich bringt – wenn man das so aufwiegen würde, würden Sie da sagen, das eine wiegt für Sie mehr als das andere? Also eher das Fachwissen oder eher die Karrieremöglichkeiten? B: Hm – ich hätte eher gesagt die Karrieremöglichkeiten, weil was Fachwissen angeht und so weiter, arbeite ich ja schon in einer Firma, wo man viele Möglichkeiten mit Schulungen hat. Also daher eher die Aufstiegsmöglichkeiten nachher. I: Ah, okay. Dann ist das so ein Türöffner dann für andere Wege. B: Genau. Genau. (Interview 31)

Codierte Textpassagen

I: ...aber die Arbeitserfahrung ist ja dann sicherlich schon ähnlich, dass man sieht, ohne den Meister stößt man dann irgendwo an die Decke – ne? B: Richtig. Irgendwann ist dann halt Ende und man hat keine Aufstiegsmöglichkeiten mehr – beziehungsweise man muss dann auch gucken: Wenn man nicht mehr so kann, wie man möchte – ja, was macht man dann? (Interview 31)

Hm. Da war größtenteils folgende Situation, also zu 80 oder 85 Prozent, dass klar war, wohin Sie wollen und jetzt eine Orientierung, ein Gespräch: "Wie komme ich dahin?" Also, dass zum Beispiel klar war, "Ich möchte den und den Karrieresprung machen, dafür brauch ich irgendwas. Ich glaub ich brauch das und das. Ist das richtig oder was brauche ich noch dazu? Oder was kann ich noch dazu gebrauchen." (Interview 1)

Ja, also das war. Also das ist ganz klar. Die Erfahrung habe ich ja auch jetzt so gemacht in der Projektlaufzeit, dass natürlich gerade die jüngere Gruppierung ab 25 bis maximal 35 ganz klar gesagt hat, "Für meine berufliche Weiterentwicklung ist für mich natürlich eben zum Beispiel den Meister oder Techniker zu machen oder auch nochmal ein Studium abzuschließen." Wo sozusagen auch noch nicht klar war, "In welche Richtung will ich eigentlich gehen? Und ich habe jetzt eben eine Familie, die ich versorgen muss. Und da muss ich schon gucken, dass ich mein Einkommen auch erhöhen kann", tatsächlich. (Interview 2)

Also das kann man sagen, dass gerade bei den Jüngeren dann auch die Motivation war, „Für meinen beruflichen weiteren Werdegang oder auch um meine Familie weiter finanzieren zu können, ist mir das eben ganz wichtig“, tatsächlich. (Interview 2)

Nach dem, was ich erfahren habe, im Kontakt mit Menschen, die diese Wege gehen, sind es durchaus unterschiedliche Ziele. Ein Ziel ist, eine Weiterbildung zu absolvieren, die in dem Moment, in dem sich diese Personen gerade in ihrem beruflichen Kontext befinden, die ihnen weitere Schritte ermöglicht. Das können sowohl weitere Aufstiege im Rahmen der beruflichen Karriere sein, als aber auch inhaltliche Themenfelder, die sie bisher in ihrer Ausbildung und ihrer Berufstätigkeit weniger tangiert haben, aber für die sie Interesse bekommen haben. (Interview 3)

Das sind eher Menschen, die man motiviert mit mehr Verantwortung, anderem Aufgabenzuschnitt, sozusagen Anreicherung der Arbeitsaufgaben und Führungspositionen, die nicht unbedingt in der Hierarchie jetzt ein Aufstieg sein müssen. Sowas wie Projektleitung oder Teamleitung. Also das sind so Klassiker in der Richtung. (Interview 3)

Aber was sie natürlich vollständig erkennen ist, dass ihnen ein formales Qualifikationsniveau fehlt. Und da wissen sie ganz genau, das ist der Bachelor. Also der akademische Studienabschluss, der es ihnen ermöglicht, dann eben auch weitere – und in weiteren Stufen denken zu können – Karrierestufen zu denken. Und das ist diese klassische Frage, „Okay, einmal Industriekaufmann immer Industriekaufmann?“ Die Möglichkeit der arbeitsplatzbezogenen Weiterbildung ist das eine, oder, dass man sagt, „Nee, ich möchte diesen größeren Sprung machen. Ich möchte diesen akademischen Schritt oder dann mehrere Schritte eben auf der Leiter, damit ich auch die Möglichkeiten habe, entsprechend mich aufwärts zu verändern. (Interview 5)

Und dann ist ganz klar – und das hat glaube ich auch mit dem Status auch gar nichts zu tun – sondern da ist ganz klar, wenn ich diese Qualifikationsstufe nicht erreiche, kann ich den Job zwar ausfüllen aber ich darf ihn nicht machen. Ja, oder mein Arbeitgeber darf nicht entsprechend abrechnen. Oder was auch immer. Und das sind natürlich alles ganz klare und auch eindeutig stimmige Motivationen, zu sagen, „Gut, dann muss ich diesen Weg eben gehen.“ (Interview 5)

Also ist liegt immer mit der klaren beruflichen Perspektive, „Ich kann mich weiterentwickeln bei meinem Arbeitgeber.“ (Interview 5)

I: Ah, okay. Ja. Also das heißt, es ist nicht nur, dass sie dann das Tätigkeitsspektrum verändern, sondern es ist ja auch eine Qualifikation nach oben. B: Genau, genau. (Interview 7)

Codierte Textpassagen

Die, die Meister werden wollen, die machen das meistens um innerhalb des Betriebes irgendwo eine Höhe angesiedelte Position zu erreichen. (Interview 8)

Naja, weil – das ist die Begründung fast wie bei jedem Studiengang – weil damit letztlich Weiterentwicklungschancen und Aufstiegschancen verbunden sind. (Interview 10)

Und bei alldem ist zu beobachten, dass – ich schätze 70 bis 80% der Studierenden schon eine andere berufliche Situation vor Augen haben, die sich nach erfolgreichem Abschluss des Studiums einstellen soll. Das heißt, die haben schon eine Zielposition vor Augen oder gar schon in Aussicht gestellt, so dass es eine sehr planmäßige Art und Weise der Weiterbildung ist, die also zu einem ganz konkreten Ziel dann führt. (Interview 10)

Ähm, also ich denke, es ist sicherlich zum einen das Interesse, beruflich entsprechend erfolgreicher eine Position einnehmen zu können. (Interview 11)

Natürlich hat man dann auch gerne das eine mit dem anderen verbunden, das Gute mit dem Nützlichen, nicht? Also ich denke mal, wenn man sich auf eine weiterbildende Qualifizierung – allgemeinbildende – einlässt und dann da auch eine entsprechende berufliche Position mit einnimmt – einnehmen kann – hat das ja auch eine gewisse Legitimität. (Interview 11)

Ja, also die meisten mit Sicherheit berufliches Fortkommen, also höhere Positionen. (Interview 13)

Im kaufmännischen Bereich stelle ich fest, dass es der erste Ansatz ist für die Interessenten und die Teilnehmer, dass sie meistens eine höhere Qualifizierung im Endeffekt im Beruf sich erwünschen und viele würden gerne eine höhere Stelle inne haben nach Abschluss der entsprechenden Fortbildung. (Interview 18)

Ja, er hat gemerkt, beruflich hat er eigentlich soweit schon alles erreicht, aber es fehlt ihm noch so der letzte Karriereschritt irgendwie und er weiß, dafür braucht er einfach den Meister. Deswegen hat er sich im Alter noch einmal entschieden, den Meister zu machen. (Interview 18)

Tabelle E8

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B8 Beruflichen Aufstieg in eine Führungsposition vorbereiten

Codierte Textpassagen

Ja, na klar. Das ist mir auch wichtig. Also ich merke das auch so, wenn man keine Entscheidungsbefugnisse hat, das – na das ist halt diese Leere im Kopf, die ich meine. Ne? Wenn – ja, wenn man nur ausführendes Organ ist, das reicht mir natürlich nicht. (Interview 12)

Also um die Frage noch einmal konkret zu beantworten, das hat sich aus der beruflichen – schon aus dem Beruflichen heraus entwickelt, dass ich A) gemerkt habe, „Mir liegt es“, und B) gemerkt habe, „Ich habe dafür eine Begeisterung und ich habe über die Praxis viele Ideen gesammelt und wollte die dann theoretisch hinterfragen oder mir mehr Wissen aneignen, um solche Probleme irgendwann vielleicht auch mal auf einer übergeordneten Ebene lösen zu können.“ (Interview 14)

Codierte Textpassagen

Aber beispielsweise um jetzt also – wie sage ich das jetzt? – um jetzt auf einer höheren Ebene tätig werden zu kommen, also beispielsweise bei den Krankenkassen oder bei einer Kommune oder bei einer großen Gesellschaft – beispielsweise Alzheimer-Gesellschaft oder so – um da wirklich in Führungsstrichen in eine „Entscheider-Position“ zu kommen, da war ich der Meinung, bräuchte ich noch Wissen aus anderen Disziplinen, um da mitdiskutieren zu können. Also beispielsweise errichtet man jetzt eine neue Wohnform oder eine neue Betreuungsform für Demenzkranke, dann wusste ich bisher immer nur die soziale Komponente. Jetzt durch den Master erhoffe ich mir, dass ich dann irgendwann auch die wirtschaftliche Seite ein bisschen besser verstehe oder da auch Bezug darauf nehmen kann. Oder die politische Situation. Oder das Sozialsystem oder das Gesundheitssystem im Genauen, die Mechanismen die da wirken, einfach um da selber mitreden zu können. (Interview 14)

Weil ich im Endeffekt schon mit der Lehre mein Hobby zum Beruf gemacht habe. Muss ich ganz ehrlich sagen. Und weil ich auch schlechte Vorerfahrungen durch die erste Lehre hatte, die ich abgebrochen hatte. Und jetzt – wo ich halt gearbeitet hatte – nicht so gute Erfahrungen mit dem Arbeitgeber hatte. I: Okay. Dann lieber der eigene Chef sein. B: Genau. Und weil ich mir halt auch vorgenommen habe, dass ich ein anderer Chef werde, wie die es halt immer waren. I: Ja. Ja, ja. Ja, das ist ja oftmals so, dass man es dann besser machen möchte auch. B: Genau, das war halt auch – genau, das war im Endeffekt der Grundgedanke. Nach der Lehre habe ich gedacht: „So, jetzt muss etwas passieren.“ Und das wollte ich mir selber nicht mehr zumuten – sagen wir es mal so. (Interview 20)

Ja, deswegen. Und da – von da aus, also von dieser Position aus hat man halt alle Möglichkeiten offen sozusagen – sage ich mal. Also einer von den Serviceberatern, die vorher in den Betrieb waren, der ist jetzt zum Beispiel Serviceleiter. Also der hat quasi den gesamten Teiledienst und die gesamte Werkstatt unter sich. Sozusagen. (Interview 21)

Ja, ich werde von meinem Chef eigentlich dahin geschickt. Genau – ich soll den Laden mal übernehmen. Ja, aus dem Grunde eigentlich. I: Ah, okay. B: Weil man braucht den Meister einfach um Fehleranträge und ja, dieses ganze Organisatorische, das Kaufmännische, ja, auch mitzukriegen. (Interview 22)

Also – wie soll ich das denn sagen? Bei uns ist das so, ich arbeite im Vertrieb und wirklich mein Leben lang im Vertrieb zu hängen und im Büro dann immer stumpf immer das Gleiche zu machen, das ist jetzt nicht so mein persönliches Lebensziel. Vielleicht dann irgendwo in der Führungsebene auch Weisungen oder Weisungs-entscheidende Sachen mitzubestimmen für Unternehmen oder für mein Unternehmen, das ist dann schon mein Ziel, das ein bisschen dann selber in die Hand zu nehmen. (Interview 24)

Also hauptsächlich wirklich dann aus persönlichen Gründen, irgendwie weiterzukommen und dann eventuell im späteren Lebensweg – oder, wenn ich Glück habe im näheren Lebensweg – höhergestellte Positionen in Unternehmen zu übernehmen. (Interview 24)

Ne – also, ja, doch, irgendwie schon. Also ich sage mal so – ich bin ja Einkäuferin hier und das ist das, was mir auch Spaß macht – das, was ich ja auch machen möchte. Aber es ist ja so – ich bin ja im Moment – sage ich mal – Junior Buyer – so gesagt – und wenn man dann irgendwann doch mal eine Abteilung leiten möchte oder, wenn man irgendwann mal ein paar Posten – sage ich mal – aufsteigen möchte, braucht man schon eine gewisse Qualifikationsanforderung. (Interview 25)

Der Werdegang wäre jetzt bei mir in der Firma – es war eigentlich anders geplant, also ich wollte erst die Weiterbildung machen und sollte dann den Teamleiter-Posten bekommen – aufgrund dessen, dass jetzt der vorige Teamleiter aber gekündigt hat, habe ich die Stelle halt früher bekommen und mache das jetzt quasi parallel gerade dazu, die Weiterbildung – überwiegend, umso das passende Hintergrundwissen dazu zu kriegen, wie so einige Sachen zusammenhängen, wie ich eine Bilanz jetzt so wirklich lese und mit der Aufstellung und so – was man so alles lernt. War halt eigentlich Ziel, dass ich sowas weiß und dann halt so einen Teamleiter-Posten – in meinen Augen – wahrscheinlich besser besetzen kann, als wie ich das aktuell gerade tue – so wissenstechnisch. (Interview 26)

Codierte Textpassagen

Ja – komische Situation. Das war tatsächlich Beides. Also mein Chef hatte mich schon mal gefragt, ob ich mir nicht vorstellen könnte, den Teamleiter-Posten zu übernehmen. Das ist so – ich glaube, so drei Jahre ist das her und da war ich halt noch nicht so bereit dazu und habe dann gesagt: „Ne, das möchte ich nicht so gerne. Ich glaube, das Verkaufen und so ist eher so meins.“ Dann habe ich halt auch gesagt, „Wenn ich dann so einen Posten mache, dann möchte ich das halt auch in der richtigen Reihenfolge machen – nämlich erst das theoretische Wissen und dann halt die Leitungsfunktion“ – ne? (Interview 26)

Also ich bin ja jetzt aktuell quasi noch in meinem Ausbildungsbetrieb. Also den Betrieb habe ich jetzt selber noch nicht gewechselt, aber das ist auf jeden Fall das Ziel nach dem Betriebswirt, dass man den Betrieb dann auch einmal wechselt und dann natürlich auch höherwertige Aufgaben bekommt – vielleicht auch mit Personalverantwortung, das ist auf jeden Fall auch das Ziel. Und natürlich im Endeffekt nicht irgendwann nur noch auf dieser Sachbearbeiter-Position zu sitzen, sondern tatsächlich einfach höherwertige Aufgaben zu machen, ne? (Interview 29)

Das sind eher Menschen, die man motiviert mit mehr Verantwortung, anderem Aufgabenzuschnitt, sozusagen Anreicherung der Arbeitsaufgaben und Führungspositionen, die nicht unbedingt in der Hierarchie jetzt ein Aufstieg sein müssen. Sowas wie Projektleitung oder Teamleitung. Also das sind so Klassiker in der Richtung. (Interview 3)

Und der andere Teil der sagt, „Ich möchte durch diese Qualifikation und den Abschluss auch – Master – möchte ich in Führungs- und Leitungsfunktionen kommen.“ (Interview 7)

„Ich habe noch keine Leitungsstelle und möchte durch den Masterabschluss die Chance auf eine Leitungsstelle haben und erreichen.“ (Interview 7)

Der wird mit Sicherheit sein Wissen, das er über 20, 25 Jahre erworben hat, das wird er mit in die Waagschale legen, wenn es darum geht, hier die Prüfung zu machen. Und er wird später – wenn er hier fertig ist – seinem Chef gegenüber ganz anders auftreten können und sagen: „Pass mal auf Chef, ich war jetzt 25 Jahre Geselle bei dir und jetzt möchte ich gerne in der Niederlassung in Görlitz, da möchte ich jetzt den Niederlassungsleiter machen.“ Oder sowas. Die haben ja – die haben ganz andere, oder oftmals, ganz andere Intentionen. (Interview 8)

Ja, ja. Das sind dann ganz häufig Kinder von Inhabern, die dann sagen: „Ich möchte irgendwann mal den Betrieb übernehmen aber ich will da nicht lange mit warten.“ Die haben vielleicht Fachkaufmann im Handwerk gelernt oder sowas – oder Bürokaufmann – und wollen dann halt noch mal einen draufsetzen. I: Hm. Und auch für den eigenen Betrieb dann? B: Relativ häufig, relativ häufig. Aber auch nur – wie gesagt – bei den Betriebswirten. (Interviews 8)

Das ist in erster Linie – denke ich – ein höheres Gehalt. Aber auch dann teilweise die Führungsverantwortung. Also einige wollen sich fachlich spezialisieren. Aber es sind auch viele, die sagen, sie möchten in die Abteilungsleiter-Position wechseln. (Interview 18)

Tabelle E9

*Codierte Textpassagen zu Subkategorie B9 Persönliche Weiterentwicklung erreichen***Codierte Textpassagen**

Oder, das ist ja auch eine Persönlichkeitsentwicklung. (Interview 4)

Und wenn ich das Ziel des Abschlusses jetzt quasi nicht hätte, dann wäre das auch für mich so eine Sinnleere irgendwie. Da würde mir die – es ist glaube ich auch so ein ‚Lebenssinn-Denken‘ bei mir, dass ich mich bewegen möchte. Ja. I: Also Entwicklung. Stichwort weiterentwickeln. Kein Stillstand. B: Ja. (Interview 12)

Aber ich glaube, das ist auch wirklich ganz viel Interesse einfach, sich weiterzubewegen. Ich glaube, der Mensch tendiert generell dazu, sich – wenn er es einmal bequem hat, bequem gemacht hat in seinem Stuhl – da einfach erstmal sitzenzubleiben. Bis einer am Stuhl rüttelt oder so. Keine Ahnung. Ja. I: Und Sie haben dann ja selbst daran gerüttelt. Oder? B: Ich glaube, ich habe mich gar nicht erst hingesetzt. [lacht] I: Ach so! Ja, genau. Richtig. Sie haben sich gar nicht erst hingesetzt. Da ist ja Eins auf das Andere gleich gefolgt, ja. (Interview 12)

Hm, ja schon. Wichtig ist vor allem, dass man nicht stehen bleibt, sondern dass man sich persönlich und auch fachlich weiterentwickelt. (Interview 16)

Ja, auf den Gedanken bin ich schon gekommen von daher, dass ich mich beruflich beziehungsweise im Leben doch ein bisschen weiterentwickeln möchte. (Interview 24)

Ne. Von Anfang an war für mich klar: „Es muss irgendwie weitergehen.“ Man will ja auch beruflich weiterkommen, persönlich weiterkommen. (Interview 29)

I: Also die ganz starke intrinsische Motivation. B: Ja. Ja. I: Und die dann auch eher mit Fokus auf persönliche Weiterentwicklung. B: Genau, ja. (Interview 2)

Und sagen, „So jetzt will ich noch mal und jetzt habe ich auch eine Motivation. Ich weiß wo ich hinwill. Und wenn ich es nur für mich tue.“ (Interview 5)

I: Und so diesen Aspekt der persönlichen Weiterentwicklung, dass man jetzt auch einfach so sagt, das Berufliche ist eine Sache aber das bringt mich so als Person irgendwo voran, so eine Weiterbildungsmaßnahme. Ist das auch etwas, was Sie wahrnehmen als Motiv? B: Würde ich auf jeden Fall bejahen. Spielt sekundär eine Rolle, glaube ich. (Interview 7)

Aber das persönliche Motiv ist sicherlich auch nicht zu unterschätzen. Zu sagen, ich erfahre dort eine Persönlichkeitsbildung. Wobei meistens taucht das eher so als Rückmeldung während des Studiums auf. Dass zurückgemeldet wird: „Meine Güte, das ist ja auch für mich persönlich eine große Weiterentwicklung.“ Einige kriegen auch schon neue Jobs während ihres Studiums – im Ausblick auf ihren Abschluss. Und die sagen, dass es natürlich auch eine extreme Persönlichkeitsbildung ist. (Interview 7)

Daneben spielt aber auch dieser eben angesprochene Aspekt persönliche Weiterbildung, persönliche Entwicklung – wollen wir es mal so sagen – persönliche Entwicklung spielt da eine größere Rolle im Master als im Bachelor. (Interview 7)

Ich glaube, das ist schon beides. Es ist schon beides da, aber natürlich steht erstmal so dieses Bedürfnis nach fachlicher Qualifikation im Vordergrund – Wissensaneignung. Und dann taucht irgendwann so im Hinterkopf noch mal der Eindruck auf: „Oh, es geht hier ja auch um mich und um meine Einstellung und auch um meine persönliche Professionalisierung. Zum Beispiel meine persönlichen Fähigkeiten und Kompetenzen.“ Es gibt ja immer so fachliche Kompetenzen im engeren Bereich: Recht, Betriebswirtschaft,

Codierte Textpassagen

Personalentwicklung so als Stichworte. Aber dann gibt es auch die weichen Faktoren: meine Kommunikationsfähigkeit, meine Stressresistenz, meine Professionalität im Work-Life-Balance, meine Professionalität im persönlichen Zeitmanagement, meine Arbeitsorganisation, meine kommunikativen Fähigkeiten, meine Gesprächskompetenzen, zum Beispiel mit Klienten. Das sind ja so weichere Faktoren, die mit Persönlichkeitsbildung und Persönlichkeitsentwicklung zu tun haben. (Interview 7)

I: Okay, das heißt, denken Sie, dass dieses persönliche, also der Wunsch der persönlichen Weiterentwicklung... B: Ja – nicht? – der ist ganz dominierend. (Interview 10)

Tabelle E10

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B10 Selbstverwirklichung erreichen

Codierte Textpassagen

Also ich hatte eigentlich – dass ich den, das Akademische, dass ich angefangen habe, war eigentlich für mich auch ein bisschen auch immer eine Selbstverwirklichung, glaube ich auch mit rein. (Interview 4)

I: Ja. Und ist das dann eher so etwas, wo sie sagen, das zählen Sie zu ihrer Karriere, zu Ihrem beruflichen Werdegang? Oder würden Sie auch sagen, das ist eigentlich für Sie so eine Selbstverwirklichung? B: Richtig, das ist also mehr so eine Selbstverwirklichung. Ja, so würde ich das auch sehen. Also manchmal treibt einen das Leben sonst wohin. (Interview 6)

B: Im Prinzip ist es – denke ich – auch so, dass man mehr, also mehr wissen will neben der Routine. Neben der täglichen Routine noch irgendetwas zusätzlich zu machen. Damit man nicht so in Routine verfällt. Also ich habe mal einige gefragt, zum Beispiel Physiotherapeuten oder Sozialpädagogen, was die sich davon erhoffen. Ob sie meinen, dass sie mit dem Studium vielleicht eine Gehaltsklasse höher steigen auf der Leiter oder dass sie irgendwie dann befördert werden. Und die sagen: „Nee, also überhaupt nicht.“ Also das wird überhaupt keinen Einfluss haben auf ihre Berufslaufbahn. Sie machen das einfach nur für sich. (Interview 6)

I: Ja. [lacht] Und ist das für Sie auch so ein Stück weit Selbstverwirklichung? Also würden Sie, Sie so weit gehen, das so zu nennen? B: Na klar. Bedürfnis ist ja vorhanden und ich erfülle es ja damit quasi. Ja, definitiv. (Interview 12)

B: Ja, doch. Also Selbstverwirklichung... der Begriff hört sich jetzt wahrscheinlich dramatischer an... I: Ist zu groß? B: ...oder emotionaler an, als er gemeint ist. Aber in dem Sinne schon. (Interview 14)

[...]weil man sich vielleicht auch irgendwie verwirklichen möchte[...] (Interview 25)

I: Okay, ah ja. Ja, und diesen Hygienefaktoren, denen würden Sie jetzt nicht den, den Rang von richtigen Motivatoren einräumen in dem Zusammenhang, sondern das ist eher – wie Sie eben dann sagen –

Hygienefaktor und die eigentlichen Treiber eher in diesem Gedanken – ich sage jetzt mal ein bisschen pathetisch – der Selbstverwirklichung? B: Ja, auf jeden Fall. Auf jeden Fall. (Interview 11)

Tabelle E11

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B11 "Es nochmal wissen wollen"

Codierte Textpassagen
Ich wollte es dann gerne noch mal wissen. (Interview 4)
[...] dass ich dann noch mal gesagt habe, so, jetzt möchte ich es noch mal wissen. (Interview 4)
Ja, um es noch mal zu wissen. [lacht] (Interview 4)
Trotz alledem denke ich, wenn man noch jung ist – oder in der Position ist, wie ich, und solche Möglichkeiten hat, dann sollte man die auch ergreifen, wenn man es denn gerne wissen möchte. Und der Fall liegt ja hier vor. (Interview 14)
Es war lange Jahrzehnte – muss man sagen – im Prinzip so, dass der Ausgebildete mit mehrjähriger Berufserfahrung irgendwann sagt, „So, jetzt will ich es noch mal wissen, ne? (Interview 5)
Also der 40-jährige, der will es zum einen noch mal wissen: „Wo er steht innerhalb des Arbeitslebens?“ (Interview 8)
Also ich sage mal, auch gerade wieder bei den Spezialisten, also wir hatten es jetzt gerade im letzten Lehrgang – speziell bei den Bilanzbuchhaltern hatten wir eigentlich relativ viele Ältere. Und zwar Frauen, die dann auch bei der Vorstellung gesagt haben: „Ja, also ich will noch mal durchstarten und ich habe also vier Kinder, ich habe drei Kinder“ (Interview 13)

Tabelle E12

*Codierte Textpassagen zu Subkategorie B12 Verpasste oder verstellte Bildungschancen
aus der Jugend nachholen*

Codierte Textpassagen
Das war eigentlich so der Grund. Das, was man damals nicht gemacht hat – nun habe ich auch relativ früh meine Kinder bekommen – dass ich dann noch mal gesagt habe, so, jetzt möchte ich es noch mal wissen. (Interview 4)
Ich habe damals nach der Orientierungsstufe – die es damals noch gab – wurde ich – oder habe ich die Empfehlung erhalten, auf das Gymnasium zu gehen, habe mich dann aber aufgrund – was in der Hinsicht natürlich auch irgendwie ein bisschen, sage ich mal, dumm war – mich dann für meine Freunde entschieden und habe die Realschule besucht. Dann mich ein bisschen gehen lassen. Habe dann meinen – sage ich mal – nur meinen normalen Realschulabschluss erworben. Habe dann irgendwann gedacht, „Um Gottes willen, was ist denn jetzt hier passiert?“, und habe dann die Wirtschaftsschule besucht und meinen erweiterten Realschulabschluss nachgeholt. (Interview 4)

Codierte Textpassagen

I: Ja. Ja, ja. Also alles was Weiterbildung betrifft, da ist das ganz wichtig. B: Ja. Finde ich schon. Also ich weiß wie das ist. Ich hatte damals halt auch andere Pläne und durfte aber nicht, weil ich noch nicht volljährig war und meine ganze Familie dagegen war. Und es ist halt schon – also ich habe halt schon gemerkt, das ist schon hart, wenn man sich irgendwas vornimmt und irgendwie alles und jeder ist dagegen. (Interview 30)

Es ist auch oft so, dass die familiäre Situation das Studium nicht zugelassen hat, zu einem bestimmten Zeitpunkt, wo man sich dann zu einem vermeintlich, gefühlt späteren Zeitpunkt entscheidet, dann doch noch ein Studium aufzunehmen, was ich persönlich sehr bewundere. (Interview 10)

Tabelle E13

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B13 Eigenes Potential ausschöpfen

Codierte Textpassagen

„Da ist irgendwie noch mehr Potenzial und ich muss jetzt irgendwie“, also ich habe das Gefühl, ich muss da jetzt noch irgendwie etwas dranhängen, weil – ja [lacht] – ich mich da noch weiterbilden möchte. (Interview 9)

Und das war eigentlich so der ausschlaggebende Punkt, dass ich eben gesagt habe, „Also ich möchte irgendwie nicht ewig bleiben, ich kann mehr, ich will mehr“, und habe dann direkt beschlossen noch weiter zu machen. (Interview 9)

Also ich merke halt, dass mich das im Kopf überhaupt nicht befriedigt hat – die Arbeit. (Interview 12)

Ja, die Kopf-Situation hat mich nicht zufriedengestellt. (Interview 12)

Und man merkt ja auch, wenn man im Kopf irgendwie verkümmert, wenn man nicht mehr lernen [...] (Interview 12)

Also sie fühlten sich unterfordert. Also: „Ich kann mehr, ich habe mehr, ich möchte mehr.“ (Interview 1)

Tabelle E14

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B14 Titel erwerben, der einen hohen persönlichen Stellenwert hat

Codierte Textpassagen

I: Ja. Wenn Sie sagen „persönlich weiterkommen“, was hat das für Sie für einen persönlichen Stellenwert, so der Betriebswirt Titel? B: Ja. Schon. Also am Ende wenn man den Betriebswirt hat und diesen Titel dann tragen kann, „Betriebswirt, geprüfter Betriebswirt IHK“, ist es natürlich auch persönlich so, dass man

Codierte Textpassagen

stolz auf sich sein kann, dass man was geschafft hat. Weil ein paar Jahre neben dem Beruf ist eine lange Zeit – also hat es für mich [unverständlich] auch einen Stellenwert, ja. (Interview 29)

Also meine ich, man würde es nicht machen, wenn man persönlich auch noch was rauszieht. Aber es ist schon auch ein wichtiger Bestandteil davon. Und ein wichtiger Motivationsfaktor, dass man sagt, man möchte gerne in eine berufliche Stellung kommen oder halt auch einen akademischen Rang erwerben zum Beispiel. (Interview 14)

Also erstmal, dass ich mich dann Zimmerei nennen darf, dass ich den Titel habe, das finde ich halt für mein Ego auch ziemlich wichtig. (Interview 23)

I: Ja. Und ist es auch für Sie jetzt so – sowas persönliches, dass Sie sagen, so sich nochmal weiterzubilden, nochmal einen anderen Titel auch vielleicht auf der Visitenkarte stehen zu haben, dass das auch ein persönliches Ziel ist? B: Ja. Das gehört da natürlich auch mit zu. (Interview 26)

Tabelle E15

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B15 Höchsten Titel erwerben, der aktuell möglich ist

Codierte Textpassagen

Das ist ja – sage ich mal – die höchste Auszeichnung, die man im Handwerk kriegen kann. Und ja, ist halt schon mal ein Titel, sozusagen, also. Ist nicht gleichzusetzen mit einem Doktor oder ähnlichem. Man ist halt schon was Besseres – sage ich jetzt mal – als wenn man Mechaniker ist. (Interview 21)

Im Grunde genommen durch meinen Lehrbetrieb bedingt, wo ich vor 11 Jahren angefangen habe zu lernen. [unverständlich] hat immer gesagt: „Bis 30 musst du möglichst deinen Fachwirt haben und den brauchst du für das spätere Leben.“ [unverständlich] und was dann zu Gute kam, war eben, dass die IHK das durchgesetzt hat, dass die Fachwirt-Lehrgänge auf Bachelor-Niveau gesetzt worden sind. Das ist natürlich – [Telefonat unterbrochen, Besetzt-Zeichen]. I: So. Ja, wunderbar – Aufnahme läuft wieder. Genau – wir waren stehen geblieben beim Thema, dass der Fachwirt auf Bachelor-Niveau eingestuft wurde. B: Genau. Und im Zuge dessen habe ich bei unserem Kurs, den wir beim Fachwirt hatten letztes Jahr, dann angefragt, wer das Interesse hätte, hinterher weiter zu machen, wenn die IHK einen weiterführenden Kurs eben anbietet. Zu dem Zeitpunkt war ja noch nicht klar, dass jetzt sogar der Betriebswirt über die IHK auf der Niveaustufe 7 dann eben beinhaltet ist. Das ist ja jetzt seit März erst durch. Hatte dann mit der IHK gesprochen in Lüneburg, die haben sich dann darum bemüht, einen Kurs auf die Beine zu stellen – was ja jetzt auch bravours gelungen ist. Leider bin ich aus meinem Kurs jetzt wirklich noch der Einzige, der jetzt weitermacht – ja. Aber mich hat dann doch irgendwo der Ehrgeiz gepackt, jetzt aufgrund dieses Stufenmodells auch, zu sagen: „Okay, das ist vielleicht abgesehen von der Promotion der höchste Titel, den ich haben kann.“ Und für die nächsten 35, 37, 40 Jahre bis zur Rente vielleicht nicht das Schlechteste, wenn man so was vorweisen kann. (Interview 28)

Also auch denken – ob sie den gehen, ist eine andere Frage – aber auf jeden Fall denken, „Was kommt dann? Welche Möglichkeiten habe ich dann, wenn ich das VWA-Studium gemacht habe? Gibt es die Möglichkeit, was weiß ich, danach noch einen Bachelor draufzusetzen oder sonst was?“ (Interview 5)

Tabelle E16

*Codierte Textpassagen zu Subkategorie B16 Herausforderndes Ziel setzen und erreichen***Codierte Textpassagen**

Ich bin auch – also ich muss auch sagen, ich bin auch so ein ‚Zielmensch‘, ich muss mir Ziele suchen. Und wenn ich das Ziel des Abschlusses jetzt quasi nicht hätte, dann wäre das auch für mich so eine Sinnleere irgendwie. Da würde mir die – es ist glaube ich auch so ein ‚Lebenssinn-Denken‘ bei mir, dass ich mich bewegen möchte. Ja. (Interview 12)

Ich will immer schlauer werden. Ich merke das auch in der Rückkopplung ganz ganz stark, dass ich zum Teil mich, mich in Modulen vor ganz riesigen schwarzen Wänden sehe, wo ich überhaupt nicht weiß, was ich machen soll. Und dann buddle ich mich da aber irgendwie durch – wie auch immer – und hinterher ist es ein Riesengefühl irgendwie, wenn man es halt auf die Reihe gekriegt hat. Sie kennen das ja sicher, kennt wahrscheinlich jeder. Ne, keine Ahnung. (Interview 12)

So. Das war – das hätte man machen können, um halt nur dieses Ansehen zu haben, aber für mich war halt wichtig, ich habe ja mit die schwerste Meisterschule ausgesucht, das ist ja halt laut Internet und laut Umfrage bei der Handwerkskammer mit die schwerste. Und dann habe ich mich da halt beworben. (Interview 20)

Tabelle E17

*Codierte Textpassagen zu Subkategorie B17 Etwas aus dem eigenen Leben machen***Codierte Textpassagen**

Das ist halt: „Ich möchte mich nicht umdrehen...“ Ich glaube, das ist so ein Satz, den ich ganz oft da im Kopf hatte: „Ich möchte mich nicht umdrehen mit 80 Jahren und denken, ‚Scheiße, was habe ich mit der ganzen Zeit angefangen?‘“ Klingt blöde, aber ist halt so. Will ich nicht. (Interview 12)

Mein Ziel war es halt schon immer: Ich möchte was aus meinem Leben machen. (Interview 25)

Tabelle E18

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B18 Auch in anderen Berufsfeldern arbeiten

können

Codierte Textpassagen

Das habe ich halt gemacht und das war ein Job. Und es war okay. Aber es waren immer so Tätigkeiten, die man so – nach 10, 15 Jahren möchte man eigentlich mal wieder was Anderes machen. (Interview 6)

Weil in dem Beruf, in dem ich jetzt bin, möchte ich eigentlich nicht mein Leben lang bleiben. (Interview 9)

Also ich glaube aus der Ecke, aus der ich komme, halt aus der Kunstrichtung – also noch nicht einmal aus der kunsttherapeutischen Richtung – da gibt es an sich gar nichts, also an – also jetzt fängt das langsam an, dass man sich aufgrund des demografischen Wandels halt so langsam auf diese Zielgruppe ‚Alter‘ – sage ich mal – anfängt zu stürzen, mit Forschung und weiß ich nicht – aber an sich gibt es da ganz wenig. Und ich will einfach in diese Nischen quasi reinspringen, dass ich – auf welche Art auch immer – weiß ich noch nicht – mit alten Leuten halt irgendwie kunsttherapeutisch, kunstpädagogisch arbeiten kann. I: Ja, also möchten Sie quasi das verknüpfen, so die vorherige Qualifikation und dann noch die zusätzliche... B: Genau. I: ...und das dann zusammenbringen. B: Genau. Weil die schläft halt jetzt auch gerade total, meine Kunstrichtung. I: Können Sie nicht unterbringen? B: Ja. Ja, ich will es zusammenführen, selbstverständlich. Sonst wäre das ja – ich habe quasi einen Strang, auf dem ich mich weiterbewegen möchte. (Interview 12)

Also ich will natürlich – ich weiß, worauf Sie hinauswollen – ich will natürlich mich beruflich auch dann noch verändern. Weil mit dieser Kunstpädagogik, da passiert nicht viel in dem Bereich wo ich halt hin möchte, halt mit den Alten zu arbeiten – das natürlich auch in Hinblick auf weitere berufliche Schritte. Und das Schichtsystem an sich finde ich super. Und das würde ich gerne für immer machen. (Interview 12)

Ja, also ich erwarte mir ehrlich gesagt schon, dass sich dann beruflich etwas verändert oder, dass mir andere Berufsfelder offenstehen. (Interview 14)

Nicht nur berufliches Vorankommen, sondern vielleicht sogar einen beruflichen Wechsel. Also ich glaube, das wäre dann weniger eine Sozialarbeiter-Tätigkeit, als irgendeine beratende Tätigkeit – später mal, die ich dann ausüben würde oder könnte. Oder vielleicht – was mich auch immer interessiert hat – eine wissenschaftliche Tätigkeit. I: Ja, also das heißt, Sie würden sich nicht inhaltlich, nicht fachlich neu orientieren aber ein neues Berufsfeld innerhalb des inhaltlichen, gleichen inhaltlichen Segments wünschen. B: Genau. Genau. Also inhaltlich gesehen das Berufsfeld oder den – ja, erweitern oder verändern. I: Ja. Also andere Tätigkeiten einfach im gleichen Feld. B. Genau. (Interview 14)

[...] aber das war mir halt wichtig, dass ich ein Sprungbrett habe sozusagen. Einem stehen ja danach die Türen offen, man kann machen was man will, so gesehen. I: Ja. B: Das war mir halt ziemlich wichtig. I:

Ja, also geht es nicht nur um – für Sie geht es jetzt nicht nur um, um das Gewerk selber, sondern Sie denken jetzt auch noch darüber hinaus, ob man vielleicht fachlich auch noch etwas Anderes aufsattelt. B: Ja, definitiv. Definitiv. (Interview 21)

Ja, also ich habe jetzt eine Stelle auch in dem – nicht in demselben Betrieb, aber in derselben Betriebsgruppen sozusagen – als Serviceberater. Also Kundenannahme und Kundenabfertigung – nenne ich es jetzt mal. Dass man halt mit denen bespricht, was an ihrem Auto kaputt ist und sowas. Und dafür braucht man halt entweder den Meister oder eine Verkäufer-...dementsprechende Ausbildung. Und daher lief das eigentlich ganz gut – sage ich jetzt mal – also da wäre ich mit der normalen Ausbildung niemals rangekommen. (Interview 21)

Codierte Textpassagen

Ja, auf den Gedanken bin ich schon gekommen von daher, dass ich mich beruflich beziehungsweise im Leben doch ein bisschen weiterentwickeln möchte. Weil ich mit mir persönlich nicht viel mit der Vorstellung anfangen kann, mein Leben lang einen gelernten Beruf auszuüben und dann auch immer in der Position zu bleiben. Also das heißt, mein Leben lang im Büro zu hocken und stumpf ein und dasselbe zu machen. Man könnte zwar irgendwo in Nischen reinrutschen, aber ohne Fortbildung und Zusatzqualifikation ist das dann doch ein bisschen schwieriger. (Interview 24)

Ich versuche ja auch, in andere Felder dann rein zu rutschen, vom Vertrieb ins Marketing mal reinzukommen oder sonst irgendwas, um auch mal andere Sachen zu sehen, ne? (Interview 24)

Also – wie soll ich das denn sagen? Bei uns ist das so, ich arbeite im Vertrieb und wirklich mein Leben lang im Vertrieb zu hängen und im Büro dann immer stumpf immer das Gleiche zu machen, das ist jetzt nicht so mein persönliches Lebensziel. Vielleicht dann irgendwo in der Führungsebene auch Weisungen oder Weisungs-entscheidende Sachen mitzubestimmen für Unternehmen oder für mein Unternehmen, das ist dann schon mein Ziel, das ein bisschen dann selber in die Hand zu nehmen. (Interview 24)

Ich weiß ja auch nicht: „Wie sieht das in 10 Jahren aus? Bin ich da noch hier? Was mache ich dann? Habe ich dann irgendwann mal auch das Gefühl, ich möchte vielleicht noch mal etwas Anderes sehen?“ Weil eben nach der Ausbildung war ich eben direkt hier – wurde übernommen. Womit ich auch total zufrieden bin und was mir auch Spaß macht. Ich bin glücklich. Aber man weiß – wie schon gesagt – man weiß ja nicht, wo einen das Leben noch mal hinzieht – sowohl privat als auch beruflich. Vielleicht sagt man irgendwann, „Ah, ich möchte eigentlich was komplett Anderes machen.“, und bist dann irgendwo auf eine gewisse Art und Weise in manchen Bereichen dann doch weitergebildet worden – wie auch immer, buchhalterisch oder personell, wie auch immer. Und – ja, entsprechend so war das meine Beweggrundlage. (Interview 25)

Also der Industriefachwirt ist ja im Endeffekt speziell für Industrie – ne? – dann für Industrieunternehmen – und der Betriebswirt ja tatsächlich noch mal ein bisschen allgemeiner. Und ich bin jetzt aktuell im Einkauf, aber – wie gesagt – ich arbeite erst seit zweieinhalb Jahren hauptsächlich im Einkauf – also ich weiß ja jetzt nicht wohin die Reise geht, ne? I: Ja. B: Vielleicht möchte ich in einem Jahr im Vertrieb arbeiten oder in fünf Jahren in der Buchhaltung – da hat man tatsächlich auch einfach den fachlichen Hintergrund, die Tätigkeiten auch zu machen. Und bin da vielleicht dann auch ein bisschen – ja – qualifizierter für die Aufgaben, ne? I: Ah, okay. Damit sind Sie dann inhaltlich auch noch mal breiter aufgestellt mit dem Betriebswirt. B: Genau. Ja. (Interview 29)

I: Ja. Also haben Sie dann quasi auch vor, beruflich dann hier die Zelte auch abubrechen und sich noch mal neu zu orientieren. B: Genau. Richtig. Ich möchte – beruflich neu orientieren nicht unbedingt. Also ich möchte halt schon mehr mit Zahlen machen. Momentan bin ich halt in der Sachbearbeitung. Ich bin sehr EDV- und Zahlenaffin – da möchte ich halt schon mehr rein. Und das ist – denke ich – so der erste Schritt in die Richtung, dass ich mich so ein bisschen weiterentwickle. (Interview 30)

Ja, also eigentlich durch den Wirtschaftsfachwirt, den ich ja davor gemacht habe – den ich eigentlich nur gemacht habe, weil ich bei mir im Unternehmen ein bisschen höher kommen wollte – eigentlich auch mehr in die Disposition. (Interview 30)

Da war der Aufstieg oder auch der horizontal oder vertikal, da war der Wechsel in ein anderes Aufgabengebiet das Entscheidende. I: Ja, und die Weiterbildung dann als Mittel zum Zweck? B: Genau, um eben halt die Informationen, die Qualifikation, die Berechtigung dafür zu haben, und so weiter, und so weiter. (Interview 1)

Nach dem, was ich erfahren habe, im Kontakt mit Menschen, die diese Wege gehen, sind es durchaus unterschiedliche Ziele. Ein Ziel ist, eine Weiterbildung zu absolvieren, die in dem Moment, in dem sich diese Personen gerade in ihrem beruflichen Kontext befinden, die ihnen weitere Schritte ermöglicht. Das können sowohl weitere Aufstiege im Rahmen der beruflichen Karriere sein, als aber auch inhaltliche

Codierte Textpassagen

Themenfelder, die sie bisher in ihrer Ausbildung und ihrer Berufstätigkeit weniger tangiert haben, aber für die sie Interesse bekommen haben. (Interview 3)

Das ist auch schon genannt worden. Also, das hatten wir hier letztens gerade, jemand, der aus der, aus dem Maschinenbau kommt und gesagt hat, „Ich habe das jetzt lange genug gemacht. Ich habe schon immer für mich die Idee gehabt, ich möchte was Soziales machen“, und jetzt soziale Arbeit studieren möchte. Also durchaus keine klassische Weiterführung der vorhandenen Kompetenzen. (Interview 3)

Also es gibt eine auffällige Perspektive von Menschen, die sozusagen mit ihrer bisherigen Berufstätigkeit brechen und sich dann in völlig andere Richtungen entwickeln. Diese Richtungen sind aber sehr unterschiedlich. (Interview 3)

Manchmal ist es auch so, dass das Gefühl da war, „Ich möchte die Chance haben, etwas Anderes zu machen. (Interview 5)

Im Bachelor Soziale Arbeit sieht es ein kleines bisschen anders aus, da geht es ja nicht so um Führungs- und Leitungsfunktionen. Sondern geht es darum – sozusagen in der Hauptsache – ich sage mal, es gibt so das Stichwort „Einbahnstraße Erzieherausbildung“. Man ist Erzieherin, Erzieher und dann war es das sozusagen. Einige wenige kommen noch in Leitungsfunktionen, Kindertagesstätten-Leitung. Aber die werden überwiegend auch schon von Sozialarbeiterinnen, Sozialarbeitern ausgeübt. Und so ist die Studienmotivation, dort rauszukommen aus dieser Qualifikations-Einbahnstraße. Sozusagen noch mal sich selber zu qualifizieren im formellen Sinne – im inhaltlichen Sinn auch – und ihre Berufsperspektiven zu erweitern. Die dürfen ja bisher nur im Erziehungsbereich tätig sein. Und dürfen dann, wenn sie soziale Arbeit studiert haben, in sämtlichen Tätigkeitsfeldern der sozialen Arbeit tätig sein. Und das ist die Motivation, einfach als Karrieresprung. (Interview 3)

Als Einstiegsvoraussetzungen, um überhaupt dann im Regelfall – was ja viele unserer Probanden gemacht haben – eine ganz neue berufliche Orientierung auch einzuschlagen. Also die wenigsten sind noch in irgendeiner Form im weitesten Sinne mit ihrem ursprünglichen Berufsfeld verbunden. (Interview 11)

Vielleicht sind es einfach auch die Tätigkeiten. Also gerade bei den Generalisten hat man hinterher auch die Möglichkeit, in andere Funktionsbereiche halt hineinzukommen. Nehmen wir mal an, ich bin jetzt im Moment im Einkauf und da gefällt es mir aber überhaupt nicht, aber Rechnungswesen ist voll mein Ding – dann gibt es eben halt auch beim, jetzt zum Beispiel Wirtschaftsfachwirt die Möglichkeit, dann nach dieser Weiterbildung sich auf solche Positionen zu bewerben. (Interview 13)

Tabelle E19

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B19 Auch in Bereichen arbeiten können, in denen die äußeren Arbeitsbedingungen besser sind

Codierte Textpassagen

Und die jetzige Tätigkeit, also so Sozialarbeiter – man kommt eben mit vielen schwierigen Leuten in Kontakt und man macht sich natürlich auch Gedanken darüber: „Kann ich in meinem Beruf überhaupt diese ganzen Jahre, die ich arbeiten muss, glücklich arbeiten?“ Also das ist natürlich auch eine Frage, die man sich gestellt hat. (Interview 14)

Codierte Textpassagen

Und dann war ein Aspekt, warum ich jetzt diese Meisterausbildung mache, dass ich vor zwei Jahren eine Knie-OP hatte, dass ich mir gedacht habe, „Okay, wenn dein Körper irgendwie nicht mehr funktioniert, dann guckst du ganz schön blöd aus der Wäsche mit deinem Gesellenbrief“, sage ich mal. (Interview 19)

Und, ja, hatte mir dann vorher gedacht eigentlich so: „Na gut, als Schrauber, also als KFZ Mechaniker kann man zwar arbeiten, will man das bis 65 machen so? Danach ist man auch kaputt.“ (Interview 21)

I: Hm. Ah ja. Okay. Und jetzt... B: Ein bisschen was Sauberes – sage ich mal, ne? I: Ja. Ja, klar. Das hat man ja in vielen Berufen, dass man sagt, das kann ich nicht mein Leben lang machen, das geht gar nicht. B: Genau. (Interview 22)

Ja, das ist eine gute Frage. Gelernt bin ich ja Elektriker. Und – also man hat ja so die Planung für später, wenn man nachher draußen nicht mehr so kann, möchte, will, dass man dann – ja – einen Meisterbrief in der Hand hat und sagen kann: „Ich möchte mich ins Büro da setzen und weiterarbeiten.“ I: Ja. Okay. Also das heißt, gar nicht unbedingt für jetzt, sondern eher für in zehn Jahren oder... B: Genau. Genau. Also momentan – ich arbeite ja bei X [Anm.: Anonymisiert], von daher ist die Vergütung schon gut. I: Ja. B: Und dementsprechend dann für nachher, wenn man nicht mehr so durch die Gräben durch kann oder nicht mehr in die Schächte reinklettern kann, möchte, will. Dass man dann... (Interview 31)

[...] beziehungsweise man muss dann auch gucken: Wenn man nicht mehr so kann, wie man möchte – ja, was macht man dann? I: Ja, vielleicht ist das auch was, wo man – wenn man jung ist – selbst noch nicht so dran denkt – ne? Also, dass der Rücken vielleicht irgendwann nicht mehr mitmacht oder die Knie oder wie auch immer. B: Richtig. Richtig. (Interview 31)

Die haben zum Teil auch körperliche Probleme, dass sie nicht mehr so belastbar sind wie die Jungen. Und die kommen dann ganz bewusst hierher und sagen: „Ich brauche einen Job im Büro.“ Oder die kommen sogar von der Agentur oder von der Krankenkasse, mit denen sie schon gesprochen haben und die dann gesagt haben: „Sehen Sie zu, dass sie einen Job im Büro kriegen.“ Das haben wir also bei den Älteren auch. Ja. (Interview 8)

Also eins, zwei Sachen, die würde ich ergänzen. Also die Ziele der Teilnehmer im Meisterbereich – das habe ich gerade so den letzten Monaten immer wieder rausgehört – die Meister arbeiten in vielen Bereichen in Schichten. Und wenn die diese Aufstiegsfortbildung machen, bedeutet das in erster Linie nicht, dass die mehr Geld verdienen, sondern dass die aus diesem Schichtsystem rauskommen. Und dann nachher in der Tagesschicht arbeiten können. Das heißt, es rentiert sich nicht unbedingt immer monetär, sondern auch in der zeitlichen Struktur der alltäglichen Arbeit. Oder, dass die dann halt auch von der Linienarbeit an sich wegkommen in die Büroarbeit. (Interview 18)

Tabelle E20
Codierte Textpassagen zu Subkategorie B20 Wechsel des Arbeitgebers vorbereiten

Codierte Textpassagen

Weil in dem Beruf, in dem ich jetzt bin, möchte ich eigentlich nicht mein Leben lang bleiben. Und dann habe ich mich nach der Ausbildung – beziehungsweise nach dem Abi – gleich dazu entschieden, nebenbei zu studieren. Und das war eigentlich so der ausschlaggebende Punkt, dass ich eben gesagt habe, „Also ich

möchte irgendwie nicht ewig bleiben, ich kann mehr, ich will mehr“, und habe dann direkt beschlossen noch weiter zu machen. (Interview 9)

Codierte Textpassagen

Also ich bin ja jetzt aktuell quasi noch in meinem Ausbildungsbetrieb. Also den Betrieb habe ich jetzt selber noch nicht gewechselt, aber das ist auf jeden Fall das Ziel nach dem Betriebswirt, dass man den Betrieb dann auch einmal wechselt und dann natürlich auch höherwertige Aufgaben bekommt – vielleicht auch mit Personalverantwortung, das ist auf jeden Fall auch das Ziel. (Interview 29)

Aber danach ist auf jeden Fall das Ziel, entweder im eigenen Betrieb noch mehr Aufgaben, höherwertige Aufgaben dann zu – oder tatsächlich den Betrieb dann zu wechseln... (Interview 29)

Ich möchte diesen akademischen Schritt oder dann mehrere Schritte eben auf der Leiter, damit ich auch die Möglichkeiten habe, entsprechend mich aufwärts zu verändern. Und einen neuen Arbeitgeber. (Interview 5)

Und trotzdem so ein bisschen in der Nähe des Bereiches bleiben. Also nicht von der Erzieherin zum Betriebswirt gehen, sondern dann im Sinne von Erzieherin und Kindertagesstätten-Bereich überwiegend – obwohl es gibt Erzieherinnen und Erzieher hier auch in anderen Bereichen. Jugendamt zum Beispiel. Und in den Heimen, in den Kinderheimen und Jugendheimen. Aber im Prinzip ist es überwiegend Kindergärten und Kindertagesstätten. Um da rauszukommen, machen die das als Karrieresprung. (Interview 7)

Auch da wirklich wieder, bei den Spezialisten steht auch der Arbeitgeber und natürlich die Familie definitiv hinter den Teilnehmern. Bei den Generalisten eher nicht. Da habe ich auch oftmals Gespräche, dass sie sagen: „Ja kriegt denn mein Arbeitgeber das mit, dass ich hier die Weiterbildung mache? Weil ich möchte das nämlich eigentlich nicht, weil ich strebe an, dann eben halt auch zu einer anderen Firma zu wechseln.“ (Interview 13)

Tabelle E21
Codierte Textpassagen zu Subkategorie B21 Ratschlag von Freunden, Familie oder dem Lebenspartner befolgen

Codierte Textpassagen

Ja, doch, denke ich schon, dass es definitiv welche gibt, die das [Nebengeräusche]. Wir hatten zum Beispiel einen Fall, der hat gesagt, „Ich probiere es mal“, weil sein Stiefvater war auch ein bisschen – ich glaube der ist selber auch Doktor gewesen und seine ganzen Kinder sind auch studiert und keine Ahnung was, die leiblichen. Und der hat ihn so ein bisschen unter Druck gesetzt, „Hier, bei mir in der Familie ist sonst jeder was und du bist nur Mechaniker, mach mal was aus dir“, sozusagen. Aber dem lag das einfach nicht, dieses Lernen. Und gerade das mit der Buchhaltung und so. Er hat gesagt, das ist überhaupt nichts für ihn und dann hat er damit auch aufgehört. (Interview 21)

Genau, ja. Ich kriege Unterstützung, also Familie und Freundeskreis, na klar, die freuen sich alle. Ja. Genau. Sagen eben, dass – man hat halt auch einen finanziellen Aspekt, natürlich – dass man in absehbarer Zeit wahrscheinlich vielleicht ein bisschen mehr verdienen wird, wenn es denn gut läuft mit der Firma. (Interview 22)

Codierte Textpassagen

Ich habe noch mal mit meinem Vater – der ist auch in Hamburg tätig als Sales Manager und hatte den noch mal gefragt und der hatte auch gesagt, „Junge, mach das, ich habe es verballert, verpennt,“ weil der auch – wie gesagt – zu gemütlich geworden ist mit der Zeit. (Interview 24)

Wie war das bei Ihnen? Gab es da auch jemanden, der vielleicht auch diese Idee mit – mit Ihnen zusammen aufgebracht hat? B: Ja, das war meine jetzige Frau gewesen. Die hat vor mir auch den Fachwirt gemacht, hier bei der IHK. Allerdings in einem anderen Bereich, für Finanzen. Ja, zwei Jahre. So – und darüber haben wir halt gesprochen. Und – ja, da habe ich gesagt: „Ich gucke mal so, was „ich“ so finde, was auch mit der Arbeit, dem Arbeitgeber zu kombinieren ist, mit der Arbeitszeit.“ (Interview 27)

I: Ja. Und jetzt hatten Sie ja auch schon gesagt, dass Sie einen Kollegen haben, der das jetzt auch dann mit Ihnen gemeinsam macht. Und gab es denn sonst noch – auch aus Ihrem Umfeld – noch andere Personen, die Sie jetzt auch aktiv da gefördert haben und gesagt haben: „Mach das doch, ist doch jetzt ein guter Zeitpunkt.“? Vielleicht auch jetzt – sagen wir Partnerin oder vielleicht Familie oder auch noch andere Kollegen oder Arbeitgeber, die da auch noch mit so Impulse gegeben haben zu? B: [lacht] So eigentlich das Gesamtpaket. I: Alle? [lacht] B: [lacht] I: Alle haben gesagt, „Mach das, ist jetzt richtig“, oder? B: Joah, eigentlich schon. Gerade was so Familie angeht. Mein Vater hat den gleichen Beruf gelernt und hat keinen Meister gemacht und von daher sagt er auch: „Mach das.“ I: Ja. B: „Kann nur helfen.“ (Interview 31)

Nach der Ausbildung hat mein Vater im Grunde schon angefangen und hat gesagt, „Die Ausbildung ist schon mal schön und gut“, und auch, „Du solltest noch mal einen Meister machen, gerade für später dann auch.“ Und da ging das Ganze dann los und fing dann so langsam an zu wachsen, die Idee. I: Ah, okay. Dann ist das so ein Stück weit auch aus seiner Berufserfahrung, dass er gesagt hat oder gesagt hätte, „Ich hätte es eigentlich auch machen sollen“, oder? B: Genau. Genau. I: Ja. Ah, dann können Sie quasi ein Stück weit davon, von der – in der zweiten Generation sozusagen von der Facherfahrung dann profitieren und dann kam der Impuls auch aus der Richtung ein Stück weit. Ja. B: Ja. Ich denke, das kann man gut so sagen. Ja. [lacht] I: Ja, das ist ja auch eine schicke Sache, wenn man da so direkt aus dem Umfeld dann davon profitieren kann. B: Richtig. Muss nicht nur Nachteile haben, dass der Vater da neben einem steht und sagt: „Naja, aber das [unverständlich].“ [lacht] I: Ja, ja. Ich denke mal, die Ausbildungsinhalte, die werden ja mittlerweile wahrscheinlich ganz andere sein als zu den Zeiten von Ihrem Vater dann... B: Ja. (Interview 31)

I: Ja. Ja. Und ist das auch für dich ein persönliches Ziel – also jetzt neben dem beruflichen – ein persönliches Ziel auch, so einen Meistertitel dann auch zu führen? B: [kurze Pause] Das ist eigentlich eine ganz gute Frage. Ich muss sagen, meine Großeltern hatten auch ein großes Bauunternehmen und mein Opa und mein Onkel die sind da nun auch alle hochgebildete Bauingenieure und Fachleute. Und meine Oma hat das eigentlich schon immer so mal mit reingeworfen und hat gesagt: „Mensch, eigentlich – du kannst das alles und machst das alles.“ War vielleicht auch, – also auch, ja also extrinsisch war das wahrscheinlich auch ein kleiner Anreiz – ne? – das muss ich auch sagen, also das beeinflusst einen auch schon ein bisschen – ne? – der ermutigt einen auf jeden Fall vielleicht den Schritt zu machen – ne? – das denke ich schon. I: Ja. Und war das jetzt – also so positiv, im Sinne, „Wäre ja nicht schlecht, wenn...“, oder war das eher so ein bisschen mit mehr Druck, also so: „Wäre doch schön, wenn du das machst“? Oder? B: Ne – also das war eigentlich so ein bisschen ermutigend und [unverständlich], „Mensch, nu...“, – ne? –, „Du kannst und wir helfen dir im Zweifel auch dabei.“ (Interview 32)

Das liegt sicherlich auch daran, dass man ja dazu neigt, selbst als gut empfundene Weiterbildungsgänge – egal in welcher Organisation sie stattfinden und da schließe ich Hochschulen durchaus ein – die zu empfehlen. Und da kommt natürlich auch ein, ein solcher Effekt, dass dann jemand sagt, „Och, das gucke ich mir mal an, ob das für mich auch was ist.“ Und dann habe ich einen Geschmack gefunden. (Interview 3)

Und natürlich auch Mund-zu-Mund-Propaganda. Das ist – wir haben nun hier eine sehr kleine VWA-Gruppe aber wir sind eben organisiert im Bundesverband der VWAn und da steht man auch im Austausch und da gibt es auch diverse Erhebungen darüber, also mag sein, dass das für Sie auch noch ganz

Codierte Textpassagen

interessante Daten sind, wenn Sie darankommen. Dass man einfach mal guckt, was sind eigentlich die Gründe, warum die Leute so ein VWA-Studium nehmen und da ist ganz häufig eben Freunde, Bekannte und natürlich Arbeitgeber. Also diese Gruppe ist, ist also diese Mund-zu-Mund-Propaganda ist wohl noch das, die treibende Kraft, sich zumindest dafür zu interessieren und dann auf Infoveranstaltungen oder ähnliches zu gehen. Also, das ist dort stark ausgeprägt. (Interview 5)

Also ich glaube, es gibt da den Partner und Familienverbund der sagt: „Mensch, mach das, ich fördere das, ich unterstütze dich in der Zeit.“ (Interview 7)

Das ist das typische Beispiel dafür, dass das gerade von Ihnen Gesagte, so, die Eltern sagen, „Geh da mal hin, das ist gut da“, das ist wirklich der Fall bei den Landmaschinenmechanikern. (Interview 8)

I: Okay. Und haben Sie auch schon mal den Eindruck gehabt, dass der Partner so die Triebfeder ist und der Teilnehmer dann eigentlich eher so der Getriebene? [lacht] B: Das ist eher im Bereich Eltern. [lacht] I: Ah ja, okay. B: Wenn es dann – also das habe ich dann eher schon mal, dass dann Müttern oder Vätern mit dazu kommt im Beratungsgespräch und dass eigentlich die das Gespräch führen und derjenige, der eigentlich die Weiterbildung machen will, machen soll, wie auch immer – ne, also Ehepartner dann eher nicht. [lacht] I: Okay. Also der Ehepartner, der unterstützt dann eher und die Eltern können dann bei den Jüngeren auch schon mal so die Triebfeder dann sein. B: Ja, definitiv. (Interview 13)

Tabelle E22
Codierte Textpassagen zu Subkategorie B22 Wunsch bzw. Vorschlag des Arbeitgebers
umsetzen

Codierte Textpassagen

Ja, ich werde von meinem Chef eigentlich dahin geschickt. Genau – ich soll den Laden mal übernehmen. Ja, aus dem Grunde eigentlich. (Interview 22)

I: Ja. Und das bedeutet also jetzt konkret, wenn Sie dann jetzt den Meister haben, dann arbeiten Sie erstmal als angestellter Meister im Betrieb. B: Genau. Genau. I: Und wenn dann die Zeit kommt, dann können Sie den dann fortführen. B: Genau, so ist das geplant. [lacht] (Interview 22)

I: Ja. Das heißt, Sie hatten jetzt bei Ihrem jetzigen Arbeitgeber mal eine andere Position in Aussicht? B: Genau. I: Und hatten deswegen dann auch den Fachwirt gemacht. B: Genau. Also darauf hin – ich sollte mir eine Schulung aussuchen, die mich so ein bisschen weiterbringt, dass ich halt so ein bisschen Grundwissen habe, das – dann hat sich aber die Abteilungsleitung und die Abteilungsstruktur verändert und dann ist diese Position – ja, wurde dann nicht mehr gebraucht, beziehungsweise vorher anders besetzt, weil man die Besetzung jetzt schon brauchte und man – ja, jetzt so sagte, „Ne, du machst jetzt erstmal die Schule weiter“, – ne? – und jetzt heißt es ja, „Ne, im Moment eher nicht“, und keine Ahnung. Also das ist halt im Moment auch sehr schwierig bei uns im Unternehmen. (Interview 30)

Also ich habe Elektroinstallateur gelernt – ganz normal – wollte früher schon den Meisterbrief machen, hatte kein Geld dafür. Und dann bin ich so in den Alltagsrott reingekommen und dann ist das irgendwie in Vergessenheit geraten. Und dann habe ich gewechselt vor vier Jahren in den öffentlichen Dienst. Und habe da als – ja, für die Gebäudeinstandhaltung gearbeitet – als Installateur noch angestellt. Und unser Fach-Ingenieur der Elektrotechnik, der für die ganze – für alle Gebäude-Planungen und Instandhaltung zuständig

Codierte Textpassagen

ist, der geht jetzt in Rente und da wurde mir dann angeboten, ob ich da nicht Interesse daran hätte, den Kurs zu machen. (Interview 32)

Das können sowohl weitere Aufstiege im Rahmen der beruflichen Karriere sein, als aber auch inhaltliche Themenfelder, die sie bisher in ihrer Ausbildung und ihrer Berufstätigkeit weniger tangiert haben, aber für die sie Interesse bekommen haben. Sei es aufgrund betrieblicher Entwicklungen oder auch aufgrund persönlichen Interesses, sich in dieses Wissensgebiet einzuarbeiten. (Interview 3)

Es gibt durchaus Arbeitgeber, bei denen gibt es eine wirklich jahrzehntelange Tradition, dass Mitarbeiter, die sich qualifizieren wollten, entweder den Weg über IHK-Fortbildung gegangen sind oder eben über VWA-Studiengänge. Und da wird es einfach auch empfohlen. Dass man einfach sagt, „Mensch aber wir sehen Sie so und so hier im Betrieb. Sie sind so und so lange dabei und was halten Sie eigentlich davon?“ So dass wirklich vorgeschlagen wird. (Interview 5)

Und noch ein Aspekt ist sicherlich auch, dass es auch Arbeitgeber gibt – das wissen wir auch – die sagen: „Geht dahin, qualifiziert euch.“ Und die übernehmen auch die Studiengebühren. Der Anteil wächst. Von Arbeitgeberförderung, egal ob sie die Studienzeiten dann als Arbeitszeiten zählen – zum Beispiel – oder, ob sie die Gebühren übernehmen. Manche wenige beides. Zwar müssen die meisten immer noch ihr Studium selbst finanzieren, was natürlich auch bei uns auf die Ausgestaltung der Höhe der Studiengebühren sich auswirkt. Bei den anderen Studiengängen, die überwiegend Fremdzahler sind, wo die Arbeitgeber das zahlen, kann man natürlich ganz andere Studiengebühren nehmen, ne? Und einem Großkonzern ist das relativ egal, ob er 1500 Euro Semestergebühr bezahlt oder 3500. Und für einen privaten Haushalt ist das dann eine nicht zu stemmende Höhe. Aber diesen Einfluss von Arbeitgebern, also die praktisch zu uns geschickt werden, „Geht da hin und qualifiziert euch“, der wächst und den gibt es auch. (Interview 7)

Wir haben auch ganz viele Teilnehmer, die aus so Konzern-Betrieben kommen, wie (aus Datenschutzgründen entfernt) oder wie (aus Datenschutzgründen entfernt), einfach, die dann einfach innerhalb des Unternehmens – einen Platz finden, Annahme, Reparatur oder so etwas. Oder Chef vom Ersatzteillager. Oder all das. Die wollen dann von Haus aus einen Meister haben auf der Stelle. Und das sind – deshalb kommen die hierher. I: Ah, okay. also das heißt, das ist dann in erster Linie der Arbeitgeber... B: Ja. I: ...der sagt: „Wenn du diese Stelle haben möchtest, dann musst du jetzt einen Meister machen.“ B: Ja. I: Das ist also so der Regelfall. (Interview 8)

I: Ah, okay. Das heißt, dann haben wir bei den Spezialisten eher so die Konstellation, dass der Arbeitgeber sagt: „Da wäre eine Position, mach doch ruhig mal hier die Weiterbildung...“ B: „...qualifizier dich“, genau – ja, genau, „Wir kriegen das in irgendeiner Form hin und ich unterstütze dich auch zusätzlich vielleicht noch mit dazu.“ Und bei den Generalisten ist es eher nicht der Fall. (Interview 13)

I: Ja. Und so Arbeitgeberinteressen, die Arbeitgeberrolle, wie bildet sich das bei Ihnen so grundsätzlich ab? Also haben Sie auch einen größeren Anteil von Leuten, die wirklich direkt geschickt werden von dem Arbeitgeber? B: Also im Bereich der Aufstiegsfortbildungen – sage ich mal – sind es vielleicht 20 Prozent. Also mehr sicherlich nicht. (Interview 13)

Schwierig zu sagen, ehrlich gesagt. Also diejenigen, die von den Betrieben geschickt werden, weil sie eine gewisse Zielposition in Aussicht haben, die haben natürlich dann den entscheidenden Zeitpunkt, wo sie sagen können: „Ja, in meinem Betrieb gibt es eine Veränderung und ich bin für die und die Position vorgesehen.“ (Interview 18)

Tabelle E23

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B23 Zusammen mit Freunden, Bekannten oder Kollegen die Weiterbildung machen

Codierte Textpassagen

Und dann haben sich aber gleichzeitig auch fünf Leute von der BA Lüneburg, von der VWA, entschieden, an der BA in Hamburg noch weiter zu machen. Den Bachelor oben drauf. Und dann habe ich gedacht, so eine Gruppe zieht natürlich auch ganz gut. (Interview 4)

Und ich hatte mich ja eigentlich schon entgegen entschieden und als aber dann die Fünf sagten, „Komm, wir machen das jetzt noch“, ja, dann hätte ich mich auch geärgert, wenn ich es nicht gemacht hätte. (Interview 4)

Ich muss mal überlegen – ich habe ja 2000 – jetzt haben wir 2016 – [Jahreszahl unverständlich] angefangen den Fachwirt vorher zu machen – Wirtschaftsfachwirt. So – habe ihn [unverständlich] abgeschlossen. So – und jetzt die Überlegung: „Machen wir noch weiter oder bleibt man da stehen wo man ist?“ Und da die IHK glücklicherweise etwas angeboten hat, was jetzt speziell daran, darauf aufsattelt – in diesem Fall der Betriebswirt – ja, habe ich gesagt: „Dann mache ich das gleich mit, wenn man schon einmal dabei ist.“ Wer weiß, ob man das dann in späteren Jahren noch mal – ja – anfasst. (Interview 27)

Genau. Genau. Also ich glaube nicht, dass – wenn der – wenn der Betriebswirt – wenn ich die Möglichkeit in Hamburg gehabt hätte, dass ich ihn da gemacht hätte. Sondern, dass das mit Lüneburg einfach für mich – dadurch, dass man die IHKler da alle jetzt inzwischen auch so ein bisschen kennt, dass das sehr familiär

dort eben ist – dass ich das jetzt auch nur aus der Historie raus mache. Nach Hamburg wäre ich – glaube ich – nicht reingefahren. (Interview 28)

Nein – und das war dann so ein Gespräch in der Gruppe, „Mensch, wollen wir nicht weitermachen? Die IHK bietet das auch an“, und da habe ich gesagt, „Okay, ich mache jetzt weiter“ (Interview 30)

Oh – eigentlich schon direkt nach der Ausbildung vor vier Jahren oder so – vier, fünf Jahren. Immer so ein bisschen vor uns hergeschoben – und dann wollte ein Arbeitskollege auch den Meister machen, von daher passte das ganz gut. Und dann haben wir uns endlich mal für einen Kurs angemeldet. I: Ja, da haben Sie dann gesagt, „Zusammen ist es einfacher als allein“, hat man ein bisschen Motivation. B: Richtig. Und man hat so seine kleine eigene Lerngruppe schon mal – man kennt zumindest jemanden. Und dann geht das vielleicht auch ein bisschen besser. (Interview 31)

I: Haben Sie vielleicht auch schon so etwas wie einen Mitläufer-Effekt beobachtet? Das dann eine Person sagt, „Ich mache das jetzt“, und dann vielleicht noch die Freundin, die Kollegin unter den Arm nimmt und sagt, „Du kommst jetzt mit.“ [lacht] B: Ja, habe ich beobachtet. Das ist allerdings auch nach meiner Meinung nicht speziell jetzt für die Gruppen, die eben aus, aufgrund beruflicher Qualifikation einen Hochschulzugang haben oder die mit schulischen Hochschulzugang vorher im Beruf waren. Also das kenne ich aus meinem eigenen Weiterbildungsleben. (Interview 3)

Und kriegen Sie auch mit, dass da vielleicht aus dem Kollegenumfeld – dass es da auch so Konstellationen gibt, dass man sagt: „Hier, ich mache jetzt hier die Weiterbildung, willst du nicht mitkommen?“ So etwas? B: Ja. Ja. Auf jeden Fall. Das gibt es auf jeden Fall. Ja, richtig. (Interview 13)

Tabelle E24

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B24 Ratschlag von Kollegen oder Vorgesetzten befolgen

Codierte Textpassagen

Im Grunde genommen durch meinen Lehrbetrieb bedingt, wo ich vor 11 Jahren angefangen habe zu lernen. [unverständlich] hat immer gesagt: „Bis 30 musst du möglichst deinen Fachwirt haben und den brauchst du für das spätere Leben.“ (Interview 28)

I: Und so den Effekt, hier mein Kollege macht das, da komme ich mal mit, gab es das auch? B: Ja, das gab es auch. Also das ist tatsächlich ja auch ganz wichtig für uns, sozusagen diese Mundpropaganda. [lacht] Wir hatten schon einige Teilnehmer auch bei uns, die eben hier positive Erfahrungen gemacht haben und, wo wir dann sozusagen aus einem Unternehmen dann nur eine Anmeldung hatten zu Anfang und dann haben wir jetzt auf einmal fünf oder sechs pro Unternehmen. Die haben dann eben einfach gemerkt, „Okay das ist eine gute Sache und die hat meinen Kollegen auch weitergebracht und das hat der auch geschafft und dann ist das für mich sozusagen noch mal so einen Grund über meinen Schatten zu springen [lacht] und das dann doch noch mal zu versuchen“, tatsächlich. (Interview 2)

Oder auch ein Tipp von Kollegen: „Ich habe hier eine Fortbildung gemacht, die war super, die hat mir geholfen. Und wie sieht es bei dir aus, wäre das für dich auch interessant?“ (Interview 18)

Tabelle E25

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B25 Vorbild von Kollegen folgen, die eine solche Weiterbildung gemacht haben

Codierte Textpassagen

Andere Einflüsse gibt es sicherlich nicht nur aus dem Partnerbereich, sondern gerade aus dem beruflichen Kontext. Da sind Kollegen, die das schon gemacht haben und man merkt, die kommen irgendwie besser klar, sind ein bisschen qualifizierter aber vielleicht auch hier und da bei den Positionsfindungen etwas bevorzugt im Sinne von Qualifikationserwerb. Und das ist so ein Nachmacheffekt: „Dann sollte ich das vielleicht auch machen.“ Haben wir häufiger, dass Leute kommen zu uns und sagen: „Ja, ich habe Kollegen, die haben das vor Jahren mal gemacht.“ Also dieser Effekt ist sicherlich auch zu verzeichnen. (Interview 7)

Tabelle E26

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B26 Selbstbestimmter und eigenverantwortlicher arbeiten

Codierte Textpassagen

Also grundsätzlich geht es eigentlich erst einmal darum, dass man eigenverantwortlicher arbeiten kann. Auch, dass man einfach sich irgendwie in – also das muss ich sagen, ich bin momentan noch in der öffentlichen Verwaltung beschäftigt und da ist alles sehr – von den Arbeitsabläufen her schon sehr streng, so dass immer die Chefs eigentlich drüber gucken. Und umso höher die Qualifikation, desto geringer wird das natürlich. Und da sehe ich es einfach so, dass mich das – also ich sehe es halt bei Kollegen, die können halt viel mehr eigenverantwortlich auch an Sachen schreiben, politische Vorgänge betreuen. Und das finde ich einfach so – das möchte ich auch gerne machen. (Interview 9)

I: Okay, ja. Also würden Sie lieber mehr Verantwortung übernehmen? Oder andere Inhalte bearbeiten? B: Ja, genau. Mehr Verantwortung, mehr eigenständiges Denken und Arbeiten. [lacht] Genau. (Interview 9)

I: Ja. Ah ja. Und ist es auch so, dass Sie sagen würden, Sie bekämen dann durch so ein zusätzliches Weiterbildungsstudium auch mehr beruflichen Spielraum, also mehr Verantwortung, mehr...? B: Ja. Na klar. I: Und das ist auch ein Ziel für Sie? B: Na klar. Also ich glaube weniger als ich jetzt habe, kann ich gar nicht haben. [lacht] I: Ach so. [lacht] B: Ja, na klar. Das ist mir auch wichtig. Also ich merke das auch so, wenn man keine Entscheidungsbefugnisse hat, das – na das ist halt diese Leere im Kopf, die ich meine. Ne? Wenn – ja, wenn man nur ausführendes Organ ist, das reicht mir natürlich nicht. (Interview 12)

Ja, das ist – [Pause]. Ja genau, es ging vom Prinzip her wurde es in der Firma für mich mit dem Arbeitsklima schlechter und irgendwann habe ich mich mit dem Chef einfach so ein bisschen – naja, verkracht möchte ich nicht sagen. Wir waren uns uneinig, wie man Arbeiten auszuführen hat und sowas. Und dann habe ich gesagt, [unverständlich], „Also so möchte ich nicht weiterarbeiten. So. Und so möchte ich auch die Arbeiten nicht ausführen und jetzt reicht es mir, jetzt möchte ich das selber entscheiden.“ Und dann habe ich gekündigt und bin in die Schule gegangen. (Interview 23)

Ne, also schon ein stärkeres Ziel. Ich möchte schon gerne eigenverantwortlich handeln können und dürfen. Und – ja – nicht einfach nur irgendwelche Aufgaben zugeschanzt bekommen. So von wegen: „Das musst du jetzt machen, das musst du jetzt machen.“ I: Ja. B: Sondern ich möchte auch – ja – mich vor Probleme stellen können und die dann selbstständig lösen können und dann am Ende irgendwie was vorzustellen oder – ja – ich möchte einfach gerne selbstständiger arbeiten und meine Ergebnisse dann selbstständig präsentieren können. I: Ja. B: Ohne dass jemand sagt: „Okay, das brauchen wir jetzt – das musst du jetzt machen.“ I: Ja. Also weg von dieser – oder raus aus dieser – na? – Sachbearbeiter-Schiene... B: Genau. (Interview 30)

Ist auch denkbar, ja. Also schon – ich möchte schon gerne mehr Verantwortung haben. Mehr selbst entscheiden können auch – und, ja. [unverständlich] (Interview 30)

I: Und wenn du jetzt sagst, es war dir auch ein Bedürfnis – oder es ist dir auch ein Bedürfnis, noch mal das besser zu verstehen, vom Technischen her – heißt das, dass es für dich auch schon dann gut gewesen wäre, das besser zu verstehen aber nach wie vor die gleichen Tätigkeiten zu machen, vielleicht mit einer bisschen besseren Bezahlung? Oder ist es für dich auch wichtig, dass du dann neue Tätigkeitsfelder und mehr Verantwortung vielleicht auch bekommst? B: Auch die Verantwortung. Na klar. (Interview 32)

Oder aber im Rahmen dessen, wo ich mich auskenne, einfach auch eine ganz andere Verantwortung übernehmen zu können. (Interview 5)

Codierte Textpassagen

Der wird mit Sicherheit sein Wissen, das er über 20, 25 Jahre erworben hat, das wird er mit in die Waagschale legen, wenn es darum geht, hier die Prüfung zu machen. Und er wird später – wenn er hier fertig ist – seinem Chef gegenüber ganz anders auftreten können und sagen: „Pass mal auf Chef, ich war jetzt 25 Jahre Geselle bei dir und jetzt möchte ich gerne in der Niederlassung in Görlitz, da möchte ich jetzt den Niederlassungsleiter machen.“ Oder sowas. Die haben ja – die haben ganz andere, oder oftmals, ganz andere Intentionen. (Interview 8)

Weil das kam eben auch immer wieder durch, dass man sich zu sehr – also, dass man die Enge beklagte. Vor dem – vor der Veränderung. Ja, also dass man sich damit nicht begnügen wollte. Und ja im Grunde genommen auch Gestaltungs-... – also jetzt nicht macht im Sinne von Machtbedürfnis, sondern Macht im Sinne, dass ich das machen kann, wie ich es denn auch gerne für richtig sähe und hätte. Also jetzt weniger Macht über Andere ausüben wollen, als vielmehr Macht und Gestaltungsspielraum in meinem Bereich zu haben. Also da fühlte man sich doch seitens vieler Probanden stark eingeengt in der Gesellenposition. Nicht? Sei es, dass der Meister einem zu sehr dort hineinredete oder wie auch immer durch die Betriebsstruktur man nicht in der Lage war, sich so verwirklichen zu können in seiner beruflichen Tätigkeit, die im Regelfall den meisten Leuten immer Spaß gemacht hat – aber eben doch mit starken Reglementierungen verbunden so empfunden wurde. Und was dann ein wichtiger Hintergrund für sie war, zu sagen: „Ne, das will ich so auf Dauer nicht. So will ich nicht meinen beruflichen Weg bestreiten. Und wenn ich das ändern will, dann kann ich es nur, indem ich mich weiterqualifiziere.“ I: Ja. Ah ja. Also so ein gewisser Autonomiegrad... B: Ganz genau, ja. Das ist sehr stark ausgeprägt gewesen, ne? (Interview 11)

I: Ja. Ah ja. Was mir auch manchmal begegnet, ist so dieser Aspekt, dass man sagt: „Ich möchte eine Tätigkeit haben, in der ich mich mehr entfalten kann, wo ich mehr Verantwortung übernehme, wo ich – ja, also reichere Inhalte quasi bearbeiten kann. Und dazu brauche ich dann eben diesen Weiterbildungsabschluss, um mich dafür zu qualifizieren.“ Ist das etwas, was Sie auch erleben? B: Ja, das kommt auf jeden Fall auch mit zum Tragen. Ja, ist richtig. Aber auch da würde ich eher sagen, eher bei den Älteren. Nicht bei den ganz Jungen. (Interview 13)

Tabelle E27

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B27 Berufliche Fähigkeiten durch zusätzliches Fachwissen verbessern

Codierte Textpassagen

Wir hatten, glaube ich, nur wenige, so ist jetzt auch meine Erfahrung, die konkret sozusagen die wissenschaftliche Weiterbildung genutzt haben, um das Unternehmen zu wechseln, also, dass das die einzige Motivation war, sich nochmal umzuorientieren, sondern da ging es dann echt meistens darum nochmal zu gucken, "Ich will mein Praxiswissen eben durch die Theorie nochmal ergänzen und nochmal gucken, was ich da noch mehr herausfinden kann tatsächlich." (Interview 2)

Das war dann eher schon in die Richtung: "Ich will da so ein Defizit mit ausgleichen". Wir hatten aber auch zum Beispiel eine Teilnehmerin, die im Bahnbereich sozusagen quer eingestiegen ist und die dann gesagt hat, „Ich komme eben aus einer bestimmten Richtung und ich muss jetzt aber zum Beispiel, was nochmal Grundlagen angeht, im Bereich Bahn, das muss ich mir eben nochmal aufsatteln. Weil ich da meine Kollegen eben zu wenig verstehe, oder den technischen Sachverhalt zu wenig verstehe“, dass die da

Codierte Textpassagen

einfach geguckt hat, „Okay, was fehlt mir einfach konkret, dass ich mein Projekt ganz genau weiterbearbeiten kann.“ (Interview 2)

Also ich finde es schon interessant, auch so vom Fachwissen gegenüber dem Kunden dann auch fachgerecht so zu arbeiten. I: Hm. Okay. Also ist das – sagen Sie, Sie haben auch das Ziel, besser zu arbeiten, mit mehr Know-how. B: Ja. Ja. auf jeden Fall. (Interview 17)

Also viele Friseure geben sich ja auch als Dummchen und sagen, „Ja, ja, ich mache das schon“, und haben eigentlich gar nicht mal so viel Fachwissen, weil sie das einfach hinten angeschoben haben und alles aus dem Bauch heraus machen. Und dem will ich entgegenwirken. Dass man wirklich weiß, Friseure können auch was und die wissen auch was. So das meine ich damit. (Interview 16)

Einmal die Gruppe derjenigen, die sagen, „Ich will das als fachliche Qualifikation haben, ich will fachlich nachbessern, ich bin schon in die Leitungsfunktion gekommen. Und will mich jetzt Nachrüsten für diese Aufgaben sozusagen.“ (Interview 7)

„Ich bin in Führungs- und Leitungsfunktion und will mich fachlich qualifizieren“ (Interview 7)

Und der Schlüssel zur Weiterentwicklung ist in vielen Fällen das Hochschulstudium, das sie mit spezifischen Fähigkeiten und Bildungseinsichten konfrontiert, die sie sonst nicht hätten. (Interview 10)

Tabelle E28
Codierte Textpassagen zu Subkategorie B28 Herausfordernde Aufgaben übernehmen

Codierte Textpassagen

Und auf der Stelle ist es halt so, also die Tätigkeiten sind mir irgendwie nicht anspruchsvoll genug. Also mich fordert das nicht. (Interview 9)

Und habe einfach – na, es reicht mir halt nicht. Also ich merke halt, dass mich das im Kopf überhaupt nicht befriedigt hat – die Arbeit. (Interview 12)

Also jetzt in den zwei Jahren ist es tatsächlich einfach schon so, dass der Aufgabenbereich, den ich aktuell betreue, quasi für mich nicht mehr genug ist. Also da gibt es eben nicht mehr so viel – und – aber im Endeffekt auch so viel, dass ich den Betriebswirt nebenher machen kann, ne? Also dafür „reicht“ es – sage ich mal – in Führungsstrichen. Aber danach ist auf jeden Fall das Ziel, entweder im eigenen Betrieb noch mehr Aufgaben, höherwertige Aufgaben dann zu – oder tatsächlich den Betrieb dann zu wechseln... (Interview 29)

Sondern ich möchte auch – ja – mich vor Probleme stellen können und die dann selbstständig lösen können und dann am Ende irgendwie was vorzustellen oder – ja – ich möchte einfach gerne selbstständiger arbeiten und meine Ergebnisse dann selbstständig präsentieren können. (Interview 30)

Tabelle E29

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B29 Zusätzliche Aufgaben im Betrieb übernehmen

Codierte Textpassagen

I: Ja, und jetzt sagten Sie ja auch, berufliches Ziel war es ja auch – wenn ich es so richtig verstanden habe – dass Sie in den Betrieb dann – auch mit ihrem Mann zusammen – dass Sie da mehr sich einbringen konnten? B: Ja. [kurze Pause] Das hat funktioniert. [lacht] I: Ja, also das war auch so das Ausschlaggebende, aus fachlicher Sicht dann jetzt? B: Das war das aus fachlicher Sicht. (Interview 4)

[...]entweder ich bringe mich hier mehr ein [...] (Interview 4)

Weil – ich meine, dieses Formelle braucht man halt. Sonst kann man sich nicht eintragen lassen bei der Avacon und die Zählereinträge nicht machen. (Interview 22)

Also jetzt in den zwei Jahren ist es tatsächlich einfach schon so, dass der Aufgabenbereich, den ich aktuell betreue, quasi für mich nicht mehr genug ist. Also da gibt es eben nicht mehr so viel – und – aber im Endeffekt auch so viel, dass ich den Betriebswirt nebenher machen kann, ne? Also dafür „reicht“ es – sage ich mal – in Anführungsstrichen. Aber danach ist auf jeden Fall das Ziel, entweder im eigenen Betrieb noch mehr Aufgaben, höherwertige Aufgaben dann zu – oder tatsächlich den Betrieb dann zu wechseln... (Interview 29)

Tabelle E30

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B30 Durch eigene Entscheidungen den Betrieb mitgestalten

Codierte Textpassagen

Und da sehe ich es einfach so, dass mich das – also ich sehe es halt bei Kollegen, die können halt viel mehr eigenverantwortlich auch an Sachen schreiben, politische Vorgänge betreuen. Und das finde ich einfach so – das möchte ich auch gerne machen. Und da geht es eigentlich eher so um – also sich irgendwie auch wichtig zu fühlen, wirklich etwas beizutragen und sei es ein wirtschaftliches Unternehmen oder eben öffentliche Verwaltung – aber so, dass man eben das Gefühl hat, man trägt so auch zu etwas bei, ne? I: Ja, also aktiv etwas zu gestalten. B: Ja, genau. (Interview 9)

Um da wirklich in Anführungsstrichen in eine „Entscheider-Position“ zu kommen, da war ich der Meinung, bräuhete ich noch Wissen aus anderen Disziplinen, um da mitdiskutieren zu können. (Interview 14)

Vielleicht dann irgendwo in der Führungsebene auch Weisungen oder Weisungs-entscheidende Sachen mitzubestimmen für Unternehmen oder für mein Unternehmen, das ist dann schon mein Ziel, das ein bisschen dann selber in die Hand zu nehmen. (Interview 24)

Tabelle E31

*Codierte Textpassagen zu Subkategorie B31 Lern-Rhythmus aus einer vorherigen Aus-
oder Weiterbildung fortsetzen*

Codierte Textpassagen

Und dann war halt noch einmal dasselbe wie bei der Ausbildung: „Jetzt bin ich einmal dabei, jetzt mache ich das auch fertig.“ (Interview 9)

B: Also ich habe damals meine Ausbildung und mein Fachabitur schon gleichzeitig gemacht und als ich das fertig hatte, da habe ich so gedacht: „Naja, also jetzt bin ich irgendwie einmal drin und irgendwie möchte ich gerne auch noch weiter.“ Weil in dem Beruf, in dem ich jetzt bin, möchte ich eigentlich nicht mein Leben lang bleiben. Und dann habe ich mich nach der Ausbildung – beziehungsweise nach dem Abi – gleich dazu entschieden, nebenbei zu studieren. (Interview 9)

Und das kann ich für verschiedene Weiterbildungen nutzen, aber ich habe gedacht, dass ich das dann gleich für meinen Meister mache, weil ich sowieso nah an der Ausbildung bin, das heißt, die Theorie ist noch ganz frisch im Kopf. Und – ja, wie gesagt, muss ich ja auch in zwei Jahren dann auch damit durch sein. (Interview 16)

Also eigentlich habe ich schon immer gedacht, dass ich – dass ich kurz nach der Ausbildung damit anfangen möchte. Ja – wie gesagt – weil einem das Fachwissen auch wirklich noch frischer ist als bei anderen. Würde ich jetzt 10 Jahre warten, wäre das wahrscheinlich alles, alles viel zu weit weg. (Interview 16)

Also, da man eh gerade so im Schul-Trott drin ist und ich ja auch schon ein bisschen älter bin, als eigentliche Leute, die lernen das jetzt – ja, mich gleich dazu entschlossen, die Meisterschule weiter zu machen. (Interview 21)

Ich muss mal überlegen – ich habe ja 2000 – jetzt haben wir 2016 – [Jahreszahl unverständlich] angefangen den Fachwirt vorher zu machen – Wirtschaftsfachwirt. So – habe ihn [unverständlich] abgeschlossen. So – und jetzt die Überlegung: „Machen wir noch weiter oder bleibt man da stehen wo man ist?“ Und da die IHK glücklicherweise etwas angeboten hat, was jetzt speziell daran, darauf aufsattelt – in diesem Fall der Betriebswirt – ja, habe ich gesagt: „Dann mache ich das gleich mit, wenn man schon einmal dabei ist.“ Wer weiß, ob man das dann in späteren Jahren noch mal – ja – anfasst. (Interview 27)

Den Industriefachwirt dann verkürzt, schnell fertiggemacht und dann war für mich der nächste Step so oder so der Betriebswirt, weil ich gedacht habe, „Okay, alles klar – entweder man macht es jetzt oder man fängt gefühlt irgendwie nie wieder an“, – ne? Genau. (Interview 29)

Mittlerweile gibt es wirklich Menschen, die noch in der Ausbildung stecken, in der klassischen kaufmännischen Ausbildung stecken und sich schon mal nach einem VWA-Studium erkundigen. Und das bildet eigentlich die etwas größere Gruppe, die entweder ganz frisch ausgebildet ist oder gerade mal ein Jahr ausgelernt ist und dann eben gleich weiter zu machen. Also dieses: „Gleich den nächsten Schritt, den nächsten Schritt, den nächsten Schritt.“ Also auch denken – ob sie den gehen, ist eine andere Frage – aber auf jeden Fall denken, „Was kommt dann? Welche Möglichkeiten habe ich dann, wenn ich das VWA-Studium gemacht habe? Gibt es die Möglichkeit, was weiß ich, danach noch einen Bachelor draufzusetzen oder sonst was?“ Diese Fragen kommen vermehrt, die waren früher die Ausnahme. (Interview 5)

Also die Tatsache, dass wir nicht mehr diese Gesellenjahre haben, wie es früher mal Pflicht war, führt dazu, dass wir jede Menge jüngere Teilnehmer haben, die ganz gezielt, teilweise direkt nach der Gesellenprüfung, sich hier anmelden und mit ihrer Meisterausbildung anfangen. Die sagen dann, „Ich bin

Codierte Textpassagen

gerade so im Lernen drin, das ist eine Situation, mit der kann ich mich anfreunden“, oder, „Ich finde das ganz in Ordnung, noch ein bisschen was zu lernen.“ Also da spielt vielleicht so die Gewohnheit noch eine gewisse Rolle mit. (Interview 8)

Tabelle E32

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B32 Aufnahme der Weiterbildung bevor es zu spät und man zu alt ist

Codierte Textpassagen

Trotz alledem denke ich, wenn man noch jung ist – oder in der Position ist, wie ich, und solche Möglichkeiten hat, dann sollte man die auch ergreifen, wenn man es denn gerne wissen möchte. (Interview 14)

Und ich – also was ja auch noch dazu kommt, ich bin ja 37 jetzt und ich hätte mir gedacht, viel später würde ich es halt auch nicht mehr machen – glaube ich so, ne? Irgendwann ist dann auch... (Interview 19)

Ne? Und dann hat sie gesagt: „So, jetzt greifen wir an, weil sonst, irgendwann wirst du auch zu alt dafür.“ (Interview 20)

[...] und ich ja auch schon ein bisschen älter bin, als eigentliche Leute, die lernen das jetzt – ja, mich gleich dazu entschlossen, die Meisterschule weiter zu machen. (Interview 21)

Man hätte noch irgendwie drei Jahre so weiter „rumspielen“ können mit dem Gedanken, aber da habe ich mir dann gesagt: „Wenn nicht jetzt, wann dann?“ Nachher schiebt man das zu lange auf die lange Bahn und dann ist es dann auch zu spät, ne? (Interview 24)

Also da ich halt – ich sage mal – vom Wesen her, ich würde mich jetzt nicht als faul betiteln, aber ich schiebe so etwas immer gerne vor mir her. Eigentlich wollte ich sowas mit Mitte Zwanzig schon mal machen. Naja, wie das dann so ist – dann macht man noch lieber hier was und da, „Ach ne, das kann man nächstes Jahr machen...“, und dann schiebt sich das immer weiter. Da habe ich jetzt gesagt, mit 34 muss ich jetzt irgendwie mal anfangen, sonst wird das nichts mehr. (Interview 26)

Ja, also, „Wenn nicht jetzt, dann machst du es halt sowieso nicht mehr.“ Also mit Vierzig werde ich mich da wahrscheinlich nicht hinsetzen und noch mal so eine Weiterbildung über zwei Jahre abends machen. (Interview 26)

Es gibt wenige Teilnehmer, die dann mal ankündigen: „Okay, wenn ich jetzt nicht die Fortbildung mache, wann dann? Irgendwann wird es vielleicht auch zu spät, dann habe ich andere Prioritäten.“ Aber das ist jetzt sehr verallgemeinert, muss ich sagen. (Interview 18)

Tabelle E33

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B33 Finanzielle Förderung für die Weiterbildung nutzen

Codierte Textpassagen

Und es gab dann damals eine IWiN-Förderung bei uns hier in Niedersachsen, die individuelle Weiterbildung. Und ich hatte schon immer mal ein bisschen geguckt und habe dann diese Förderung, die über den Betrieb lief, als letzten Anspruchs-Punkt genommen, um das zu machen. (Interview 4)

Also ich habe vor zwei Jahren meine Ausbildung abgeschlossen und dann wurde mir ein Weiterbildungsstipendium angeboten und dieses muss ich halt bis 2017 – muss ich das nutzen. (Interview 16)

Ich bin jetzt auch erst seit zweieinhalb Jahren aus der Ausbildung raus, habe damals eine ganz gute Abschlussprüfung gemacht bei der Ausbildung – habe den Industriepreis gewonnen, also so ein Stipendium quasi für den Fachwirt – und dann war das für mich im Endeffekt erstmal der erste Schritt: „Okay, es geht irgendwie in Richtung Weiterbildung neben dem Beruf.“ (Interview 29)

Und dann im Endeffekt der ausschlaggebende Punkt – was man jetzt genau macht – war eben dieser Industrie-Preis, den ich von der Handelskammer Hamburg bekommen habe – weil der tatsächlich dann nur für Industriefachwirte oder Sprachreisen oder sowas genutzt werden kann. Und da, an dem Punkt, wo ich den gewonnen habe, war für mich klar: „Okay, erstmal der Fachwirt und dann der Betriebswirt.“ (Interview 29)

B: Also ich habe Elektroinstallateur gelernt – ganz normal – wollte früher schon den Meisterbrief machen, hatte kein Geld dafür. Und dann bin ich so in den Alltagstrott reingekommen und dann ist das irgendwie in Vergessenheit geraten. Und dann habe ich gewechselt vor vier Jahren in den öffentlichen Dienst. Und habe da als – ja, für die Gebäudeinstandhaltung gearbeitet – als Installateur noch angestellt. Und unser Fach-Ingenieur der Elektrotechnik, der für die ganze – für alle Gebäude-Planungen und Instandhaltung zuständig ist, der geht jetzt in Rente und da wurde mir dann angeboten, ob ich da nicht Interesse daran hätte, den Kurs zu machen. I: Ah, okay. B: Und... ja, das war dann verknüpft mit so ein paar Kleinigkeiten. Und die bezahlen den auch. Und so war das dann für mich eigentlich eine ganz klare Sache, jetzt mal zuzuschlagen. (Interview 32)

Es gibt durchaus Arbeitgeber, bei denen gibt es eine wirklich jahrzehntelange Tradition, dass Mitarbeiter, die sich qualifizieren wollten, entweder den Weg über IHK-Fortbildung gegangen sind oder eben über VWA-Studiengänge. Und da wird es einfach auch empfohlen. Dass man einfach sagt, „Mensch aber wir sehen Sie so und so hier im Betrieb. Sie sind so und so lange dabei und was halten Sie eigentlich davon?“ So dass wirklich vorgeschlagen wird. Das sind häufig aber auch Arbeitgeber, die das auch sogar finanziell unterstützen. Dass sie dann auch die Studiengebühren zum Teil oder komplett übernehmen. (Interview 5)

Tabelle E34

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B34 Spielraum durch beendete oder verringerte Betreuung der Kinder nutzen

Codierte Textpassagen

Und meine Kinder waren dann auch schon ein bisschen aus dem Größten wieder raus. (Interview 4)

Jetzt sind alle Kinder weg und das ist auch abgehakt und jetzt muss mal wieder was Neues passieren. Und dann habe ich also zufällig das im Internet gesehen, dass es da dieses Weiterbildungsstudium gab. Und, ja... (Interview 6)

Also ich denke, damit zu tun, viele kommen auch nach ihrer Kinderphase in das Studium und sagen: „Ich habe jetzt meine Kinder gekriegt, 2 Jahre bin ich in dem Job und jetzt will ich mich wieder noch einmal entwickeln.“ (Interview 7)

Das war ganz spannend. Und ich habe auch einen älteren Teilnehmer, der hat mir gerade ein Absolventen-Feedback gegeben, was wir auch veröffentlichen werden bei uns im Programmheft. Der hat zu mir gesagt, er hat sich damals mit Mitte, Ende Vierzig für diese Aufstiegsfortbildung zum Metall-Meister entschieden, weil seine Kinder sind aus dem Haus. (Interview 18)

Tabelle E35

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B35 Spielraum vor Familiengründung nutzen

Codierte Textpassagen

Ja – da „muss“ noch was – weil, bevor ich dann jetzt Haus, Kind und Kegel habe, ne? Das mit einer Familie dann unter einen Hut zu bringen, ist – glaube ich – schwieriger als wenn man das jetzt gleich hinterher schiebt. (Interview 24)

I: Ja, ah ja. Und warum dann jetzt? Also warum dann nicht noch fünf Jahre warten mit dem Meister? B: Noch habe ich keine Familie, nur eine bessere Hälfte, die ein bisschen meckern kann, dass die Zeit fehlt. [lacht] I: Ja. [lacht] B: Ich bin noch nicht am Haus bauen – also man ist noch ein bisschen jünger. Von daher, „Wenn nicht jetzt, wann dann?“, so frei nach dem Motto. I: Ah, okay. Also passt es jetzt noch gut, das neben dem Job zu machen. Ja. B: Genau. (Interview 31)

Tabelle E36

*Codierte Textpassagen zu Subkategorie B36 Mehr Geld verdienen als bisher***Codierte Textpassagen**

Was mich auch immer ein bisschen geärgert hat war, dass man, wenn man so Mutter ist und vier Kinder großgezogen hat, einen naturwissenschaftlichen Beruf eigentlich studiert hat, dass man da nicht weiterkommt. Sondern dass man automatisch immer so in diese Schiene gepresst wird als Frau, so in diese Pflegeschiene und mit alten Leuten und mit Kindern, da geht's. Da wird man dann auch nicht so gut bezahlt. Also ich bin nie gemäß meiner Ausbildung überhaupt bezahlt worden. Und meine Rentenpunkte sind auch ganz klein. Und von daher dachte ich immer, eigentlich wollte ich doch noch mehr wissen. [lacht] Und auf diese Art und Weise bin ich dann da reingekommen. (Interview 6)

Also das ist auch wichtig. [lacht] Ähm, ich sage immer: „Ich studiere auch nicht, um genau so viel zu verdienen wie jetzt.“ So das ist – glaube ich – klar. (Interview 9)

Also – ähm – wenn ich es jetzt ganz speziell auf – also so jetzt wirklich sage, ich möchte in der öffentlichen Verwaltung bleiben, dann ist es tatsächlich eine Geldsache. Also das ist halt – mit dem Bachelor würde ich 150 € mehr verdienen und dafür habe ich nicht drei Jahre studiert. Also das ist einfach so ein Anspruch, den ich an mich selber dann habe. (Interview 9)

Ich wollte mich weiterbilden, um halt auch mehr Geld zu verdienen. (Interview 20)

I: Ja. Ja. Und jetzt so der Aspekt, dass man natürlich als Meister auch irgendwo anderes Geld nach Hause bringt – ist das auch wichtig gewesen? B: Ja, also ich sage mal so – wer sagt, dass er nicht gerne arbeiten geht für mehr Geld, der lügt. Bin ich der Meinung. Ne? (Interview 20)

Ja, aber ich denke, sowas machst du eigentlich nur, wenn du Möglichkeiten hast, mehr Geld zu verdienen. (Interview 20)

Genau, ja. Ich kriege Unterstützung, also Familie und Freundeskreis, na klar, die freuen sich alle. Ja. Genau. Sagen eben, dass – man hat halt auch einen finanziellen Aspekt, natürlich – dass man in absehbarer Zeit wahrscheinlich vielleicht ein bisschen mehr verdienen wird, wenn es denn gut läuft mit der Firma. I: Ja. Ja, ja. B: Den Aspekt hat es natürlich auch. Klar. I: Das war jetzt auch ein Grund noch mal für Sie – also auch das Geld einfach. B: Ist ein „Mit-Grund“. Klar. I: Ja. Ja. Ja. Auch wenn Sie sagen, sofort wird sich das nicht auszahlen nach dem Titel. B: Genau. I: Aber dann vielleicht in ein paar Jahren, dass dann doch ein bisschen mehr rein kommt. Auch. B: Genau. Genau. Genau. I: Ja. Ja, klar. Das ist ja ein ganz wichtiger, ganz wichtiger Aspekt dabei. B: Das denke ich. [lacht] (Interview 22)

Allerdings muss man ja gucken, wo man bleibt. Es ist ja wirklich – worum es heute auch viel geht, das Lohnspektrum ist natürlich dann ein anderes mit einer Zusatzqualifikation beziehungsweise in einer höheren Ebene wird man entgeltlich mehr bezahlt als das – wenn man sein Leben lang wirklich nur der ganz normale Sachbearbeiter ist, ne? (Interview 24)

Aber ich sehe das – für mich ist es wirklich eigentlich nur der Grund, irgendwo – wie gesagt, eine bessere Entlohnung zu bekommen. (Interview 24)

[...] man macht es ja unter anderem auch, weil man ja mal ein bisschen mehr Geld verdienen möchte. (Interview 25)

[unverständlich] ja auch der finanzielle Aspekt, der vielleicht darauf Einfluss hat. (Interview 27)

I: Ja. Und jetzt – ist es denn so, dass für Sie dann – wie soll ich es sagen? – die Tätigkeit, also der Wechsel der Tätigkeit mit mehr Verantwortung, mit mehr, auch unterschiedlichen Aufgaben-Profilen – ist das so

Codierte Textpassagen

das Hauptziel oder ist auch die bessere Vergütung dann ein starkes Argument? B: Ja. Also auch – das habe ich jetzt beim Industriefachwirt schon ganz stark gemerkt, dass in meinem Betrieb auch schon von der Vergütung her auf jeden Fall einen Schritt weiter nach oben ging. Und das erhofft man sich dann durch den Betriebswirt natürlich auch. Also es ist auch auf jeden Fall Motivation im Endeffekt, diesen Betriebswirt jetzt als so „allgemeine“ Weiterbildung auch noch zu machen. I: Ja. Ja. B: Also ich glaube, das ist von jeder Weiterbildung das Ziel, am Ende noch mehr Geld zu verdienen als man jetzt verdient – ne? (Interview 29)

[...] weil sich meine Lebensumstände auch ein bisschen geändert haben – ich habe mittlerweile eine Fernbeziehung. Und der Plan ist einfach dann, wenn ich den Betriebswirt habe, da hin zu gehen – und natürlich ein bisschen was auch in der Hinterhand zu haben, dass man sagt, „So, komm, hier, ich bin jetzt Betriebswirt“, vielleicht auch, dass die Miete halt ein bisschen besser aussieht. (Interview 30)

Der war schon viel früher da, ja. Also der Lohn ist ja als Installateur auch nicht besonders groß und Selbstständigkeit kam für mich jetzt zwar so nicht in Frage, aber auch mal so ein bisschen genauer zu wissen, was hinter dem ganzen Fach und was ich darf so täglich in meinem Aufgabengebiet mache, was da hinter steht – war doch eigentlich mal relativ interessant, ne? (Interview 32)

Hm... doch schon. Aber auch im Handwerk ist es ja so, dass, wenn man halt etwas vorweisen kann, dann wird man eben auch besser bezahlt. Ob man es nun schon im Vorhinein konnte oder nicht. Aber ohne eben dieses Schriftstück ist es natürlich immer schwierig dann auch eine Begründung zu finden. I: Okay, okay. Also das heißt die Bezahlung ist schon ein wichtiger Punkt. B: Absolut. (Interview 32)

Und in einigen Fällen war es auch so, die Chance mehr zu verdienen. (Interview 1)

Die würden sich das zum Teil schon wünschen, natürlich. Gerade wenn sie ein berufsbegleitendes Studium oder eben Meister oder Techniker oder eine andere Aufstiegsfortbildung gemacht haben, dass das entsprechend dann auch vom Gehalt honoriert wird. (Interview 2)

Ja, also das war. Also das ist ganz klar. Die Erfahrung habe ich ja auch jetzt so gemacht in der Projektlaufzeit, dass natürlich gerade die jüngere Gruppierung ab 25 bis maximal 35 ganz klar gesagt hat, "Für meine berufliche Weiterentwicklung ist für mich natürlich eben zum Beispiel den Meister oder Techniker zu machen oder auch nochmal ein Studium abzuschließen." Wo sozusagen auch noch nicht klar war, "In welche Richtung will ich eigentlich gehen? Und ich habe jetzt eben eine Familie, die ich versorgen muss. Und da muss ich schon gucken, dass ich mein Einkommen auch erhöhen kann", tatsächlich. (Interview 2)

Und insgesamt ist die Bezahlung in dem Segment auch so, dass man sich überlegen kann, dass man mit anderen Berufsabschlüssen durchaus besser für seinen Lebensunterhalt sorgen kann. (Interview 3)

Und es werden natürlich auch die Verdienstmöglichkeiten erhöht. Also dass man in dem Bereich, wenn man einen ersten akademischen Berufsabschluss hat, wie zum Beispiel als Sozialarbeiterin/Sozialarbeiter, verdiene ich einfach mehr als als (sic) Erzieherin/Erzieher. Also es ist auch ein monetärer Aspekt. (Interview 7)

I: Ja. Wird das auch so gesagt? Also: „Ich will mehr Geld verdienen dann?“ B: Ja. I: Das ist auch ein klares, klares Motiv dann. B: Ja. Ja. Ja. (Interview 8)

Ja, also die meisten mit Sicherheit berufliches Fortkommen, also höhere Positionen. Und damit verbunden natürlich auch dann bessere Verdienstmöglichkeiten. (Interview 13)

Das ist in erster Linie – denke ich – ein höheres Gehalt. (Interview 18)

Tabelle E37

*Codierte Textpassagen zu Subkategorie B37 Finanzielle Absicherung der eigenen**Zukunftspläne*

Codierte Textpassagen

Und was ich innerlich habe, ist noch – weil ich später mal gerne ein oder zwei Kinder haben möchte – dass ich auch – wie gesagt – meine Zukunft so ein bisschen abgesichert habe. Auch für meine Kinder. Das ist so innerlich, für mich selber. I: Über das Finanzielle jetzt, oder? B: Hm. Genau. (Interview 17)

Ne, also ich sage mal so – die Kollegen haben zwar nun dazu beigetragen, dass ich, dass ich das gerne mal machen möchte, aber eigentlich der Groschen ist schon gefallen als mein Papa leider aufgrund einer – ja – einer ganz unglücklichen Geschichte seinen Job verloren hat und die Familie nicht mehr – also zwar schon noch ernähren konnte, meine Mutter musste zu dem Zeitpunkt dann auch wieder arbeiten gehen. Und ab dem Punkt habe ich gedacht: „Naja, ich möchte mich nicht von jemandem abhängig machen. Ich möchte mein eigenes Leben führen. Und ich möchte auch meine Familie ernähren können – auch in der schlimmsten Zeit.“ (Interview 25)

Ja – man weiß ja auch immer nicht, was kommt. Die Geschichte damals mit meinem Vater war – er konnte halt selber nichts dafür, wenn man dann irgendwie mal erkrankt und längerfristig erkrankt. Ja – und wenn man dann auf einmal vor dem Nichts steht, überlegt – ja, wie muss man sich auch selber finanzieren. Die Frau geht wenig arbeiten, weil – hat sich eben um die Kinder gekümmert. Und ja – man weiß dann wie es ist, wenn man oben war und dann unten ist – jeden Cent dann gefühlt umdrehen muss und da muss man dann schon gucken, was man macht. Und da ist halt der Punkt gewesen, wo ich gesagt habe: „Ich möchte mich nicht von jemandem abhängig machen.“ Wenn mein Partner sich von mir abhängig machen möchte, soll er das tun. Aber ich selber möchte für mich gewisse Ziele erreichen, ich möchte weiterkommen, ich möchte Geld verdienen. Und ja – möchte halt irgendwann mal eine Familie ernähren können – war halt mein oberstes Ziel. Und war eigentlich der Punkt, also als das damals mit meinem Vater passiert ist. (Interview 25)

Mein Ziel war es halt schon immer: Ich möchte was aus meinem Leben machen. Ich möchte Geld verdienen, ich möchte eine Familie ernähren können. (Interview 25)

I: Hm. Hm. Klar. Und jetzt hatten Sie ja gesagt, dass Sie auch in Zukunft sich vorstellen können, sich beruflich noch einmal zu verändern. B: Hm. I: Glauben Sie, dann wird der Titel wichtiger? B: Dann wird er auf jeden Fall wichtiger. Dann wird er auf jeden Fall wichtiger. Einfach weil – ich kenne unseren Laden selbst – ich weiß, wie die rekrutieren und das schon bei den Auszubildenden. Und ich finde sicherlich immer einen Job – davon mal abgesehen – aber man hat ja letztendlich über Jahre sich auch irgendwo einen gewissen Standard – ja – erarbeitet, auch finanziell, und man möchte sich ja, wenn man wechselt irgendwo hin, nie verschlechtern – und ohne Titel würde ich mich – glaube ich – verschlechtern – ne? I: Ja. Ah, okay. Ja. Dann ist das also im Grunde auch jetzt schon für die berufliche Zukunft so ein Stück weit vorgebaut. B: Ja. (Interview 28)

Also das kann man sagen, dass gerade bei den Jüngeren dann auch die Motivation war, „Für meinen beruflichen weiteren Werdegang oder auch um meine Familie weiter finanzieren zu können, ist mir das eben ganz wichtig“, tatsächlich. (Interview 2)

Tabelle E38

*Codierte Textpassagen zu Subkategorie B38 Position auf dem Arbeitsmarkt verbessern***Codierte Textpassagen**

[...] dass ich meine Position am Markt stärke [...] (Interview 4)

Das war das aus fachlicher Sicht. Also ich hätte ja auch in eine andere Richtung, oder dass ich meine Marktposition verbessere. Nee, also es war so oder so. Es trifft ja trotzdem immer beides. Und, entweder ich bringe mich hier mehr ein oder ich kriege einen adäquaten Job irgendwo anders. Es wäre ja beides in der Beziehung sinnvoll. (Interview 4)

Ansonsten mache ich meinen Friseurmeister für mich selber, um später auf dem Arbeitsmarkt – falls etwas Anderes dazwischenkommt – einfach von den Qualifikationen her, die ich dann habe, besser dazustehen. Und halt auch mehr Auswahlmöglichkeiten – oder in meinem Berufsfeld mehr Möglichkeiten zu haben, um da dann tätig zu sein. (Interview 17)

Und andererseits halt war es mir auch wichtig, mehr Chancen zu haben – was dadurch gegeben ist. (Interview 21)

Und dann auch so für den Fall, dass man dann vielleicht den Arbeitgeber doch nochmal wechselt, hilft einem sowas ja auch so ein bisschen. (Interview 26)

Und ich weiß eben nicht, in den nächsten 40 Jahre, ob ich es wirklich auch noch 40 Jahre mache – ne? So – die Welt ist heute so schnelllebig, dass ich im Grunde genommen noch nicht einmal weiß, was ist in vier Wochen. [lacht] Und ja – im Grunde genommen all diese Komponenten – und unter anderem dann auch die die Anpassung des DQR oder die Eingliederung – hat mich eben dazu veranlasst, das jetzt so zu machen. I: Ja. Das heißt also, dass es Ihnen jetzt nicht nur um Ihre aktuelle Berufstätigkeit geht, sondern, dass Sie mit diesem Abschluss sich dann auch für den Arbeitsmarkt insgesamt noch einmal gut aufstellen wollen. B: Ja. Und eben gegebenenfalls auch mal zugucken, womit kann ich da noch wie landen – ne? Also es ist ja heute einfach so – ich sehe es in meinem unmittelbaren Bekanntenkreis, die wirklich Voll-Studiengänge bis zum Masterabschluss gemacht haben, die jetzt so in meinem Alter sind – Anfang Dreißig oder Dreißig – und jetzt die ersten zwei Jahre dann in ihrem Unternehmen eben sind, vorher wirklich nur studiert haben, mal Praktika gemacht haben. Ich kann jetzt dann hoffentlich Anfang 2018 vorweisen, dass sei ich seit – ja, knapp 15, 16 Jahren – im Job stehe, mit der Ausbildung berechnet. Und diese Qualifikation dann trotzdem gemacht habe – ne? (Interview 28)

I: Hm. Hm. Klar. Und jetzt hatten Sie ja gesagt, dass Sie auch in Zukunft sich vorstellen können, sich beruflich noch einmal zu verändern. B: Hm. I: Glauben Sie, dann wird der Titel wichtiger? B: Dann wird er auf jeden Fall wichtiger. Dann wird er auf jeden Fall wichtiger. Einfach weil – ich kenne unseren Laden selbst – ich weiß, wie die rekrutieren und das schon bei den Auszubildenden. Und ich finde sicherlich immer einen Job – davon mal abgesehen – aber man hat ja letztendlich über Jahre sich auch irgendwo einen gewissen Standard – ja – erarbeitet, auch finanziell, und man möchte sich ja, wenn man wechselt irgendwo hin, nie verschlechtern – und ohne Titel würde ich mich – glaube ich – verschlechtern – ne? I: Ja. Ah, okay. Ja. Dann ist das also im Grunde auch jetzt schon für die berufliche Zukunft so ein Stück weit vorgebaut. B: Ja. (Interview 28)

[...] weil sich meine Lebensumstände auch ein bisschen geändert haben – ich habe mittlerweile eine Fernbeziehung. Und der Plan ist einfach dann, wenn ich den Betriebswirt habe, da hin zu gehen – und natürlich ein bisschen was auch in der Hinterhand zu haben, dass man sagt, „So, komm, hier, ich bin jetzt Betriebswirt“, vielleicht auch, dass die Miete halt ein bisschen besser aussieht. (Interview 30)

Also diese Anfragen haben wir primär aus dem männlichen Bereich bekommen. Bei den Frauen ist es eher so, dass zum großen Teil der Wiedereinstieg ein Thema ist, aus dem Beruf, den sie vorher schon hatten.

Codierte Textpassagen

Oder dazu jetzt noch einmal zusätzliche Neuqualifizierung, weil es vielleicht in dem Bereich Krankenpflege oder Erziehung notwendig ist, was nach 15 Jahren her ist oder wie auch immer, dass man da dann wieder etwas hat, um sich da wieder zu positionieren. (Interview 1)

Aber die sagen dann halt: "Na ja, das kommt dann halt in mein Portfolio mit rein. Und wenn ich mich dann mal auf eine andere Stelle bewerbe, dann kann ich sagen, ‚Okay, das kann ich dann eben auch, von der Kompetenz her, das ist mein Profil‘." (Interview 2)

Dann gibt es einzelne Berufsfelder, da ist eine längere Pause unter anderem wieder auch ein Einstiegshemmnis, weil einfach unterstellt wird, dass die Kenntnisse nicht mehr aktuell genug sind, für eine Verwertung auf dem Arbeitsmarkt. Das betrifft insbesondere auch Tätigkeiten im Bereich Technik/Naturwissenschaften. Auch für Hochschulabsolventinnen oder Absolventen. Das ist bekannt. (Interview 3)

Und vielleicht merken Frauen auch eher, dass sie mit einer formellen Qualifikation – einer höheren – gegen die Konkurrenz der Männer an der Stelle vielleicht auch doch noch mal wieder punkten können. (Interview 7)

Und die anderen sagen: „Oh, ich will in diesem Job bleiben und muss mich noch einmal weiterqualifizieren, damit ich gegen die Wettbewerber mich ein Stück aufstellen kann.“ (Interview 7)

Und dann kommen die, die, wenn sie hier zur Meisterausbildung kommen, in keinem Arbeitsverhältnis mehr stehen. Die haben dann vorher gekündigt oder sind gekündigt worden – oder wer weiß was – und sagen: „Ich mache jetzt die Meisterausbildung.“ Das ist die zweite große Gruppe. Ja. I: Hm. Okay. Und für die ist dann im Grunde also eine Kombination aus Neuorientierung: „Ich brauche einen neuen Job, aber ich möchte auch einen höherqualifizierten, besser bezahlten vielleicht.“ B: So ist es. So ist es. (Interview 8)

Oder nachher dann im Bewerbungsschreiben dokumentieren können: „Ich habe mit dem und dem Prüfgerät schon gearbeitet und das könnte sicherlich von Vorteil sein.“ (Interview 8)

Die Erfahrung, die ich jetzt im kaufmännischen Bereich gemacht habe, ist, dass die Älteren häufig feststellen – im Rahmen ihrer Tätigkeit – dass ihnen fachliche Aspekte fehlen und sie [unverständlich] Fortbildung im Endeffekt noch mal sichern wollen. Das muss nicht immer ein Stellenwechsel dann in der – oder bedeuten, automatisch. Sondern meistens ist das dann eher in der Richtung, dass sie sagen, okay, sie sind jetzt vielleicht schon in der Position des Finanzbuchhalters tätig, aber haben den Titel noch nicht und wollen sich einfach noch mal absichern und, dass sie das, was sie da tun, auch richtigmachen. Und jetzt noch mal den fachlichen Schwerpunkt dahinter sehen. (Interview 18)

Tabelle E39

*Codierte Textpassagen zu Subkategorie B39 Sicheren Arbeitsplatz haben bzw. bekommen***Codierte Textpassagen**

Richtig, richtig, richtig. Vor allem auch – heutzutage auch mehr Sicherheit auf dem Arbeitsmarkt zu haben, ne? Heutzutage ist es ja „Stillstand ist Rückschritt“, ne? Denn man muss sich ja irgendwie profilieren im Gegensatz zu den anderen Leuten. (Interview 24)

Ja, entweder man ist mit dem zufrieden, was man hat. Oder man guckt, ob man was Passendes findet, wo man sich noch weiterentwickeln kann. Ja – wenn es da nicht schon seitens des Arbeitgebers irgendwie angeboten wird. Und ja – das war so mein – ja, meine Idee, die dahintersteckt, um einfach beruflich ein bisschen weiter zu kommen, sich ein bisschen breiter aufzustellen. [unverständlich] in den nächsten Jahren auf dem Arbeitsmarkt alles passiert, ne? I: Ach so. Also das ist für Sie ein Stück weit auch Sicherheit, also Arbeitsplatzsicherheit, dass man... B: Genau. Ja. [unverständlich] ja auch der finanzielle Aspekt, der vielleicht darauf Einfluss hat. Das ist ja ein bisschen – das muss man differenziert sehen, vielleicht. Aber im Prinzip die Arbeitsplatzsicherheit. (Interview 27)

I: Ja. Also das heißt, für Sie wäre im Grunde die, der Betriebswirt – die ganze Weiterbildung – dann auch schon erfolgreich, wenn Sie sagen, Sie haben eine gesicherte berufliche Zukunft in Ihrem jetzigen Tätigkeitsfeld? B: Hm. [zustimmend] I: Also das heißt, Sie bräuchten jetzt gar nicht unbedingt noch weitere Tätigkeitsfelder, mehr Verantwortung, mehr Geld, höherer Stelle – das bräuchten Sie alles gar nicht unbedingt. Wichtig ist für Sie ein sicherer Arbeitsplatz. B: Richtig, genau. Das steht ganz vorrangig bei mir. Und der Rest – klar, positiver Nebeneffekt, aber nicht jetzt zwingend. (Interview 27)

I: Ja. Ja, also das heißt, wenn wir jetzt so dieses Kernthema Arbeitsplatzsicherheit sehen, dann ist das jetzt nicht nur darauf bezogen, dass es bei Ihnen, bei Ihrem jetzigen Arbeitgeber sein muss, sondern allgemein darum, dass man „einen“ Arbeitsplatz bekommt, immer wenn man ihn möchte. [lacht] B: [lacht] Ja, genau – so können Sie es sagen. Also ich bin ja nicht geneigt, beim jetzigen Arbeitgeber zu bleiben, sondern man guckt dann – wie gesagt – wie es sich dann so entwickelt. Und [unverständlich] das Passende für sich zu realisieren. (Interview 27)

Genau. Was sagt unser Planer so schön? – „Sich interessant halten am Arbeitsmarkt“, ne?“ [lacht] I: Ah, okay. Ja. Ja, ja. Also mit dem Meister muss man sich keine Sorgen machen, dass man dann später auch immer eine gute Stelle hat, oder? B: Ja, und im Zweifel kann man auch sagen, wenn – ja, man kennt ja größere Firmen heutzutage – wenn einem das irgendwann zu bunt wird, wenn man halt nicht so große Einbußen hat, dann vielleicht – wenn man sich irgendwo auf eine meisterstelle bewerben kann und dann sagt, okay, 100 Euro im Monat weniger, ist immer noch in Ordnung. Aber das Umfeld ist ein anderes, zum Beispiel. (Interview 31)

I: Okay. Und jetzt ist dann quasi ausschlaggebender Punkt gewesen, dass da direkt – oder – doch, man kann ja sagen – direkt das Stellenangebot dann damit verbunden ist, ne? B: Ja, das Stellenangebot, die Kostenübernahme und – in diesem Falle ist es dann auch noch mal eine zusätzliche Bindung – ne? – an den öffentlichen Dienst, ne? Also sobald der Kurs bezahlt wird, habe ich ja automatisch ebenfalls noch eine Bindung an die Stadt, ne? Also, ist dann ja vielleicht auch noch mal ein kleiner zusätzlicher Kündigungsschutz, möchte ich ja fast schon sagen, ne? (Interviews 32)

Das weiß man nicht immer, wie sich das rentiert. Manche haben Abkommen mit dem Arbeitgeber, aber zumindest in Meister-Bereich ist es weitaus nicht so. Für Viele ist es so, wenn die bleiben wollen, bei diesem oder jenem Unternehmen, ist ein Meister für die Zukunft unumgänglich. (Interview 18)

Tabelle E40

*Codierte Textpassagen zu Subkategorie B40 Rückkehr in den Beruf vorbereiten***Codierte Textpassagen**

Dann gibt es sicherlich auch Gruppen in dem älteren Bereich, die Berufsrückkehrerinnen, jetzt ohne sie weiter zu differenzieren – haben sie schon skizziert. Also Menschen, die nach einer Phase der beruflichen Pause wieder zurückkommen wollen und dann auch Ideen haben, wie sie sich weiterbilden. (Interview 3)

Und da sind es – in letzter Zeit waren es eben auch alleinerziehende Mütter, die sagten, „Ich hatte irgendwann mal eine klassische Biographie gehabt, die Kinder kamen, meinen Qualifikationsweg habe ich zu diesem Zeitpunkt abgebrochen, wollte ihn wiederaufnehmen.“ (Interview 5)

Es gibt sicherlich auch viele Frauen, die ihre Elternzeit manchmal auch nutzen für ein Studium – was ich gut finde, was ich sinnvoll finde. Irgendwo in dieser Gesellschaft müssen die Frauen auch ihre Kinder kriegen und irgendwie das mit anderen Dingen verbinden können. Und warum nicht mit so einem Weiterbildungsstudium? Haben wir relativ häufig, die Kombination. Berufsrückkehrer auch, aber in Einzelfällen. (Interview 7)

Tabelle E41

*Codierte Textpassagen zu Subkategorie B41 Titel erwerben, mit dem man als Experte ernst genommen wird***Codierte Textpassagen**

Genau. Ja. Damit man mich auch anhört und mir – mich ernst nimmt. Quasi, ja. Wenn ich immer als Gedächtnistrainerin oder als Musiktherapeutin da irgendwo hingehe oder Seniorengymnastik beim Roten Kreuz mache mit irgendwelchen Gruppen, dann ist das immer... naja [lacht] ...die Frau [anonymisiert]. [lacht] Und ich möchte da auch ein bisschen als Persönlichkeit, als qualifizierte Persönlichkeit, eigentlich anerkannt werden. (Interview 6)

Und die Sozialarbeiter oder Pädagogen sind ja auch oft in Führungsstrichen ‚belächelt‘ von Disziplinen wie jetzt beispielsweise ökonomisch orientierte Denker oder eher technischere Denker und dann dachte ich: „Wenn man sich noch weiterbildet und dann einen Master – zum Beispiel von der Universität – hat, dann verleiht man seiner Meinung vielleicht doch mehr Gehör oder man hat eine andere Plattform, um seine Überzeugungen dann auch vertreten zu können – vielleicht.“ (Interview 14)

I: Okay. Weil das wäre jetzt so meine Frage, ob Sie denken, dass wenn jemand noch weniger Berufspraxis – ob da auch so ein zusätzlicher Abschluss einen auch noch mal aufgewertet? – so jetzt im Beruflichen. B: Hm. Also gucken Sie mal – ich bin ja seit zweieinhalb Jahren im Betrieb – also im Einkauf – sage ich mal. Habe jetzt schon erst dann den Fachwirt gemacht und ich glaube schon, dass das aufwertet – ja. I: Ja. Da wird man ernster genommen von den Kollegen dann. B: Genau. Genau. Ja. (Interview 29)

Das Wichtige bei so einer Weiterbildung ist quasi, diesen fachlichen Hintergrund zu haben – ne? Man ist in fachlichen Gesprächen besser aufgestellt, man hat von vielen Sachen schon mal gehört und kann dann quasi mitreden – ne? Also ist nicht nur mal die Person, die nur eine Ausbildung hat, sondern die hat schon irgendwas gemacht – ne? Also darum geht es mir auch, ja. (Interview 29)

Codierte Textpassagen

Also man – in dem Fall habe ich da ja auch gelernt und ja, man sagt ja immer irgendwie so, „Einmal Lehrling, immer Lehrling“, und man ist dann ja auch in so einer Position, in der man sich eigentlich immer verteidigen muss. Und ebenso als Nachwuchs – als Nachwuchs irgendwie immer zu sehen muss, dass man da einen Platz kriegt in der Firma. Und sowas ist natürlich dann immer schon mal nicht schlecht – ne? – wenn man dann sich da so ein bisschen rauskristallisieren kann und sich vielleicht auch aus der Masse abhebt ein bisschen, ne? I: Ja. Da hat man ein besseres Standing unter den Kollegen auch. B: Absolut. Na klar. I: Ja. Und auch mehr – hat das Wort vielleicht auch ein bisschen mehr Gewicht, ne? B: Ja, absolut. Klar. Sonst geht man da unter, ne? Das ist ja nun – auch Baugewerbe ist ja nun jetzt nicht – da ist der Ton auch ein bisschen rauer – sage ich jetzt mal – und dann ist das schon mal nicht schlecht. Das Ansehen an sich ist ja da ganz anders, ne? I: Ja, also da hat man auch – da kriegt man mehr Respekt dann. B: Absolut. Definitiv. Das denke ich auf jeden Fall. (Interview 32)

Oder mehr eben halt bei den Spezialisten. Also ich vergleiche wiederum hier Wirtschaftsfachwirt, der eben halt mehr der Generalist ist, viele, viele, viele verschiedene Funktionsbereiche beinhaltet, oder eben halt wirklich ein Personalfachkaufmann oder ein Bilanzbuchhalter – das sind auf jeden Fall die Spezialisten, die dann eben halt sagen: „Mensch, das brauche ich auch einfach für meine Tätigkeit, um da ein besseres Standing zu haben.“ (Interview 13)

Tabelle E42

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B42 In Fachgesprächen durch das zusätzliche Fachwissen richtig mitreden können

Codierte Textpassagen

Im Beruflichen ist es ja auch viel – gerade wenn man dann auch noch dranbleibt oder auch noch mal Seminare oder andere Sachen dort – das ist ja viel die Fachbegriffe, die genutzt werden, dass man auch weiß, um was es geht. (Interview 4)

Für mich selber als Unternehmer sind diese ganzen – dieser ganze fachliche Input, den wir haben – finde ich – unabdingbar und elementar wichtig. Also sicherlich hat man nach 30 Jahren Unternehmerschaft als Mittelständler sich das auch alles aneignen können, aber es ist vielleicht auch nicht ganz verkehrt, sowas von vornherein zu wissen, wenn man sich mit Leuten unterhält, die das eben schon haben. (Interview 28)

Das Wichtige bei so einer Weiterbildung ist quasi, diesen fachlichen Hintergrund zu haben – ne? Man ist in fachlichen Gesprächen besser aufgestellt, man hat von vielen Sachen schon mal gehört und kann dann quasi mitreden – ne? Also ist nicht nur mal die Person, die nur eine Ausbildung hat, sondern die hat schon irgendwas gemacht – ne? Also darum geht es mir auch, ja. (Interview 29)

Also – jetzt unbedingt Titel muss ich persönlich nicht haben, aber ich denke, man kann aus der Meisterschule auch einiges mitnehmen, was einem dann auch in der Praxis draußen hilft. Weil wir auch viele administrative Arbeiten haben, dass wir Fremdfirmen betreuen und so weiter – dass man da besser gucken kann und sagen kann, „Naja, was ihr da gemacht habt, ist aber nicht so ganz DIN-konform“, oder sowas. (Interview 31)

Tabelle E43

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B43 Nicht hinter anderen zurückstehen, die einen höheren Abschluss haben

Codierte Textpassagen

I: Ah, okay. Ja, da stehen Sie natürlich ganz gut da. Und was für Sie auch...? – also Sie sagen ja, Sie haben in Ihrem Bekanntenkreis jetzt einige, die Vollzeit-Studierende waren – also studiert haben – war das für Sie auch irgendwo ein Punkt zu sagen, Sie wollen auch so einen Titel haben? B: Jein. Erstmal gar nicht – ne? – also erstmal war wirklich einfach so der Fachwirt, war das, was ich immer machen wollte. Jetzt speziell den Betriebswirt? – ja, klar, mich hat der Ehrgeiz irgendwo gepackt. In meinem Bekanntenkreis sind es aber nicht so viele, die diesen Abschluss haben. Das ist jetzt mein Trauzeuge [lacht] – aber ansonsten hat keiner groß studiert. I: Ach so. B: In meiner Familie ist das eigentlich auch nicht. Meine Schwester hat auch an der Leuphana ihren Bachelor gemacht. Aber ne, ansonsten – ist jetzt nicht irgendwie, dass ich in einem Bekanntenkreis bin, wo ich out wäre oder nicht angesehen wäre, wenn ich nicht irgendwelche Studiengänge absolviert hätte – ne? I: Ja. Manchmal hat man das ja, dass man dann irgendwie sagt: „Alle haben das, das will ich jetzt auch haben.“ B: Ja, das glaube ich auch – ja. (Interview 28)

I: Ja. Ja. Und ist das auch für dich ein persönliches Ziel – also jetzt neben dem beruflichen – ein persönliches Ziel auch, so einen Meistertitel dann auch zu führen? B: [kurze Pause] Das ist eigentlich eine ganz gute Frage. Ich muss sagen, meine Großeltern hatten auch ein großes Bauunternehmen und mein Opa und mein Onkel die sind da nun auch alle hochgebildete Bauingenieure und Fachleute. Und meine Oma hat das eigentlich schon immer so mal mit reingeworfen und hat gesagt: „Mensch, eigentlich – du kannst das alles und machst das alles.“ War vielleicht auch, – also auch, ja also extrinsisch war das wahrscheinlich auch ein kleiner Anreiz – ne? – das muss ich auch sagen, also das beeinflusst einen auch schon ein bisschen – ne? – der ermutigt einen auf jeden Fall vielleicht den Schritt zu machen – ne? – das denke ich schon. (Interview 32)

Bei den Fachwirten weiß ich von einzelnen, die diese Rückmeldung gegeben haben, die ganz klar auch sagen: „Okay, in meinem Freundeskreis sind vielleicht nur Fachwirte und das möchte ich dementsprechend auch absolvieren.“ (Interview 18)

Tabelle E44

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B44 Mehr berufliche Wertschätzung durch andere erfahren

Codierte Textpassagen

Ja, also im Laufe der Zeit, also, wenn man das mehrere Jahrzehnte gemacht hat. Ich hatte immer irgendwelche Jobs. Also ich habe Nachhilfeunterricht gegeben in verschiedenen Fächern, die ich studiert hatte, bei privaten Schulen. Oder ich habe auch Neutralseife verkauft. Und mache Seniorengymnastik mit Senioren beim Roten Kreuz. Und – ja – ich habe immer irgendetwas gehabt. Aber eigentlich nie so was für „mich“. Ich dachte immer es ist mehr sowas, was ich irgendwohin trage. Oder – ja – also es war auch nicht unbedingt, dass man da so wertgeschätzt wurde. Das habe ich halt gemacht und das war ein Job. Und es war okay. Aber es waren immer so Tätigkeiten, die man so – nach 10, 15 Jahren möchte man eigentlich mal wieder was Anderes machen. (Interview 6)

Codierte Textpassagen

Also ich möchte auf jeden Fall in die Selbstständigkeit gehen. Aber auch so finde ich das wichtig, dass man sich einfach weiterentwickelt und an einen Meister hat man ja auch gewisse Erwartungshaltungen. Ja, und es war für mich wichtig, dass ich nicht stehenbleibe und auch nicht „nur“ Friseurin bin, sondern wirklich auch einen gewissen Status dann habe. I: Ah, okay, also mit Status meinen Sie, dass Sie dann da ein gewisses Ansehen – also sage ich jetzt mal so – dann haben, wie Sie gerade geschildert haben, dass man dann weiß: Meister, da ist die Arbeit vielleicht – die Qualität noch einmal einen Tick höher... B: Das Fachwissen – genau das Fachwissen ist ja vor allem viel, viel intensiver und viel tiefgründiger, genau. Und ich bin auch in einem Salon, wo ich mich gerne mit selbstständig machen würde – das heißt, ich würde hier mit einsteigen. Und das ist natürlich für mich aber auch – ja – wie gesagt – für die Kunden auch schöner, wenn ich wirklich Meisterin bin und – ja, nicht nur Gesellin. Und das Fachwissen ist für mich auch viel wichtiger an der Selbstständigkeit. (Interview 16)

Man möchte sich ja auch selber – sage ich mal – weiterqualifizieren. Es ist ja nicht nur so, dass man das kleine Mäuschen – so gerne wie meine Vorgesetzte das immer so schön ausdrückt – das kleine Mäuschen so am Schreibtisch sein. Man möchte ja auch irgendwie – man kennt die Grundzüge – sage ich mal – des wirtschaftlichen Handelns, aber man möchte ja auch manchmal auch einfach mehr für sich erreichen. (Interview 25)

Tabelle E45

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B45 Anderen beweisen, dass man etwas erreichen kann

Codierte Textpassagen

Ja, und es ist halt auch schon so ein bisschen – also für mich privat hat das auch so den Charakter – ich bin so ein bisschen schwarzes Schaf der Familie, so weil bunte Haare und so und tätowiert und das ist man sowieso nicht und, „Aus dir wird sowieso nichts“, und, „Du bist sowieso blöd.“ Und wenn ich da jetzt halt so sitze und sage, „Ich habe meinen Wirtschaftsfachwirt mit Eins abgeschlossen und ich mache jetzt noch den Betriebswirt“, gucken die halt schon alle ein bisschen doof, das gibt mir halt privat auch so ein auch so einen gewissen Reiz – ja. I: Ja. Okay, also eine Genugtuung dann in der Richtung. B: Ja. Schon ein bisschen, ja. (Interview 30)

Also ich erinnere mich – jetzt weniger davon abgehalten als vielmehr vielleicht dazu beflügelt haben, es zu machen. Also zum Beispiel Einige haben es auch partout, weil sie sich über irgendwelche Berufsschullehrer geärgert haben – ja, weil sie gesagt haben: „Der hat mir nie etwas zugetraut und dem wollte ich jetzt partout aber mal was zeigen.“ I: Okay. Also es den Leuten beweisen... B: ...dass ich es doch kann. Ja, genau. Also so nach dem Motto: „Der hat mich da als letzten Dödel abgestempelt und das bin ich doch gar nicht.“ I: Ja... ja. Also so zeigen, was man kann. (Interview 11)

Tabelle E46

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B46 Eigenes Selbstbewusstsein stärken

Codierte Textpassagen
Also es führt ja beides zu einem stabilen Selbstbewusstsein (Interview 4)

Tabelle E47

*Codierte Textpassagen zu Subkategorie B47 Durch hohe Fachkenntnisse Image des
Berufsstandes fördern*

Codierte Textpassagen
Also viele Friseure geben sich ja auch als Dummchen und sagen, „Ja, ja, ich mache das schon“, und haben eigentlich gar nicht mal so viel Fachwissen, weil sie das einfach hinten angeschoben haben und alles aus dem Bauch heraus machen. Und dem will ich entgegenwirken. Dass man wirklich weiß, Friseure können auch was und die wissen auch was. So das meine ich damit. (Interview 16)

Tabelle E48

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B48 Freude am Lernen von neuen Dingen erleben

Codierte Textpassagen
Und ich finde es eigentlich auch schön. Also ich finde Lernen auch schön. (Interview 4)
Also es macht ja Spaß. (Interview 4)
Naja, gerne... [lacht] Ähm, also, jetzt so – also ich, ich erfahre gerne neue Dinge. (Interview 9)
I: Ja. Hm. Und dann sagen Sie ja auf der anderen Seite, dass sie auch einfach Spaß am Lernen haben. B: Richtig. (Interview 12)
Es hat sich in meinem Erststudium so herausgestellt, dass mir das Spaß macht, dass ich das gerne weitermachen möchte. (Interview 14)
Ne? Also wenn ich irgendetwas auseinanderbaue, ich muss wissen, wie das funktioniert und dann kann ich das wieder zusammenbauen. Bevor ich das nicht verstanden habe, baue ich das nicht wieder zusammen. (Interview 20)

Codierte Textpassagen

Also einmal halt, hatte ich mich selber darauf gefreut, endlich was Neues zu lernen. (Interview 21)

Also das, was ich so mitbekommen habe von unseren Teilnehmern, dass die auch einfach gerne lernen wollen. Also, dass sie auch einfach spannende Aspekte für sich neu entdecken, die sie vorher nicht berücksichtigt haben. (Interview 2)

Ich kann mir nicht vorstellen, dass man überhaupt irgendetwas lernen kann ohne nicht – sagen wir mal – eine meinestwegen auch unbestimmte Lust am Lernen zu haben. Also was ist das für eine elende Qual, wenn man keine Lust dazu hat? (Interview 5)

Und – wie gesagt – trotzdem sind da auch Baustellen dabei, wo man sagt, „Ist nicht meins.“ Und wer dann keine Lust am Lernen hat, der quält sich diese drei Jahre ganz fürchterlich, weil der immer wieder auf solche Dinge stößt. Und von daher mag ich mir nicht vorstellen, dass irgendjemand studiert ohne diese Lust am Lernen zu haben. Also die Lust am Erkenntnisfortschritt, wer die nicht hat, der darf nicht studieren. (Interview 5)

Es war lange Jahrzehnte – muss man sagen – im Prinzip so, dass der Ausgebildete mit mehrjähriger Berufserfahrung irgendwann sagt, „So, jetzt will ich es noch mal wissen, ne? Also jetzt habe ich mal wieder Lust auf Lernen.“ (Interview 5)

Sondern ich denke mal das war ein originäres Interesse, sei es an der fachlichen Vertiefung, das wirklich auch theoretisch voll zu durch... blicken und das zu durchschauen. Und auch vielleicht so eine Art Forscherdrang, das kam durchaus auch aus Äußerungen hervor. (Interview 11)

Tabelle E49
Codierte Textpassagen zu Subkategorie B49 Lernprozess weiter fortsetzen

Codierte Textpassagen

Ja, und jetzt das weitermachen, ich finde ein lebenslanges Lernen immer wichtig. (Interview 4)

Und... ja... mein [unverständlich], dass ich mich selber noch ein bisschen weiter bewege im Kopf. Ja. (Interview 12)

Und man merkt ja auch, wenn man im Kopf irgendwie verkümmert, wenn man nicht mehr lernen – also lernen, nicht recherchieren und denken und konstruieren muss und nichts, dann wird man einfach doof und das will ich nicht. [lacht] (Interview 12)

Tabelle E50

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B50 Interesse an den Inhalten der Weiterbildung nachgehen

Codierte Textpassagen

Wenn aber diese Frage geklärt ist, dass sie diese Verbindlichkeit eingehen wollen, dann wählen Sie das Studienfach und das ist überwiegend – nach meiner Einschätzung – frei von Impulsen aus der Lebenslage, sondern folgt einem, ja, entweder einem Interesse an einer Themenstellung, die aus früheren Interessen sozusagen weiter fortgeführt sein kann und wo man sagt, da konnte ich mich noch nie mit beschäftigen, jetzt nutze ich die Zeit. (Interview 3)

Tabelle E51

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B51 Titel erwerben, der in der Gesellschaft ein hohes Ansehen hat

Codierte Textpassagen

Also Bachelor ist dann ja doch schöner als nur so ein..., ne? Auch wenn das nicht böse gemeint ist, aber so „Bachelor“ hört... ist dann ja doch schon, ist halt mehr ein Titel, ne? (Interview 4)

Mein Ziel wäre gewesen, dass der Master sich noch besser anhört als der Bachelor. [lacht] (Interview 4)

Also ich möchte auf jeden Fall in die Selbstständigkeit gehen. Aber auch so finde ich das wichtig, dass man sich einfach weiterentwickelt und an einen Meister hat man ja auch gewisse Erwartungshaltungen. Ja, und es war für mich wichtig, dass ich nicht stehenbleibe und auch nicht „nur“ Friseurin bin, sondern wirklich auch einen gewissen Status dann habe. (Interview 16)

Ja, auf jeden Fall. Also ich hätte gerne schon den Titel. Weil es ist ja oft so, dass Friseure natürlich heutzutage noch so ein bisschen runtergestuft werden, obwohl sie einen total tollen Beruf haben, mit total verschiedenen Facetten. Und – ja. Erstmal das war schon dieses „noch mehr kennen zu lernen, noch mehr darüber, über den Beruf selber, da in die Tiefe zu gehen“. Und natürlich auch den Meister zu haben. Es ist ja auch schon ein besseres Aushängeschild, wenn man jetzt nicht sagt, „Ich bin Friseurgesellin“, sondern, „Ich bin Friseurmeisterin“ [Anm.: „-meisterin“ besonders betont]. (Interview 17)

Man ist halt schon was Besseres – sage ich jetzt mal – als wenn man Mechaniker ist. (Interview 21)

I: Und ist das für Sie auch persönlich was, wo Sie sagen, so ein Meister, das ist – das möchten Sie auch einfach haben? Persönlich? B: Ja. Ja, klar. Ne, es ist halt auch so ein bisschen in der Bevölkerung – ne? – es ist einfach – ist ja einfach so. I: Klar. Klar. Das hat ja gleich einen ganz anderen Klang. B: Genau. I: Jetzt als Geselle oder man sagt „Meister“. B: Genau. (Interview 22)

I: ...und. Genau. Ja, das ist interessant. Und inwiefern ist das auch für Sie ein persönliches Ziel, so eine Weiterbildung zu machen, so einen Betriebswirt dann auch als Titel vielleicht zu haben? B: Ja klar, ist ja

Codierte Textpassagen

auch ganz nett. [lacht] Ich meine, das ist ja – wurde jetzt ja auch hochgestuft – der Betriebswirt – das ist ja auch noch mal so ein Pluspunkt. (Interview 30)

I: Also dieser Status, ein gewisses Statusbewusstsein ist dann schon damit verbunden. B: Richtig. Genau. Genau. (Interview 7)

Tabelle E52

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B52 Titel erwerben, der in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen hat

Codierte Textpassagen

Weil – ich sage mal – nur diese Weiterbildung, die kostet ein ordentliches Geld und davon will ich natürlich auch was haben und auch gerne einen Titel haben. Jetzt sage ich mal, ohne Titel – ich sage mal so – Deutschland ist leider ein Land, wo Zertifikate und Bescheinigungen sehr wichtig sind und wo ein Titel sehr wichtig ist. (Interview 25)

Genau. Man hat dann einfach eine Qualifikation, die da steht. Ich sage mal so – IHK-Abschluss ist ja jetzt – denke ich mal – sehr positiv angesehen so – joah. (Interview 26)

Hm, hm, hm, hm – ne. Ja, mit dem [unverständlich] ist noch nicht so bekannt draußen in der Wirtschaft und bei den Betrieben – und Betriebswirt – ja – den kennt man halt. I: Ja. Also da hat man dann das meiste Ansehen mit. B: Genau. I: Ja. Also das heißt, im Endeffekt kann man vielleicht sagen, Sie machen das, um sich beruflich noch mal nach außen hin auch stärker darstellen zu können. B: Genau, richtig. (Interview 27)

Das ist natürlich auch genau die richtige Entscheidung, weil die Tendenz geht ja im Moment leider ja wieder gerade ein bisschen – gerade in Deutschland – in Richtung Formalwesen und Formalisierung von Bildungsabschlüssen. Deswegen ist das natürlich auch genau die richtige Entscheidung als Frau, nach einem Bachelor Abschluss noch einen Master darauf zu setzen. (Interview 7)

I: Und spielt vielleicht auch so der Ruf eine Rolle, dass man sagt: „Wenn ich jetzt ein Meister bin, dann bin ich wer, dann habe ich da eine bessere – ein besseres Ansehen?“ B: Das zweifellos. Zumal wir ja auch bedenken müssen, dass ein Großteil der Teilnehmer aus Betrieben kommen, die eine Betriebsgröße zwischen 5 und 10 Mitarbeitern haben. So, und wenn man da dann seinen Meister vorweisen kann, dann hat man innerhalb des Betriebes ein ganz anderes Ansehen, aber man hat auch außerhalb des Betriebes einen wesentlich höheren Status. (Interview 8)

Die sagen: „Ich bin jetzt am Lernen und dann lerne ich jetzt noch knapp ein Jahr weiter und dann habe ich meinen Meister. Ist doch auch gut. Darauf kann man aufbauen.“ Aber eigentlich ohne konkretes Ziel. (Interview 8)

Aber dann immer natürlich auch im Zusammenhang mit dem eigenen Wert, ne? Und wie wichtig ist einem dann der Titel? Wie wichtig ist einem die Anerkennung im Betrieb? (Interview 18)

Tabelle E53

*Codierte Textpassagen zu Subkategorie B53 Fachwissen im Anschluss an andere**Menschen weitergeben*

Codierte Textpassagen

Also alle haben mich immer gefragt, wenn ich damit anfangen, als ich anfang das zu studieren: „Was willst du damit machen?“ [lacht] Und ich denke, dass ich im gesellschaftlichen, politischen Bereich oder wo ich mich so ein bisschen auch reingefügt habe und auskenne, also im Bereich der Pflege oder so oder auch in der Regionalpresse oder so oder in der Volkshochschule zum Thema demografischer Wandel und alles was damit verbunden ist in Bezug auf den Straßenverkehr die Mobilität oder – wie gesagt – die Weiterbildungen, alles, dass ich da halt fundiertes Wissen weitergeben kann. Auch an Jüngere vielleicht. (Interview 6)

B: Ja, noch nicht. Ich muss noch ein Jahr machen, dann habe ich – meine Masterarbeit, muss ich noch schreiben – das mit der Masterarbeit fertig. Und wenn ich die habe – denke ich mal – dann würde ich mich also in Seminaren oder Volkshochschule oder ähnliches – halt mit dieser Ausbildung würde ich dann etwas anfangen. I: Ah, okay. Also wollen Sie quasi eine Lehrtätigkeit im Anschluss dann machen? B: Ja. Hm. I: Und das auch... B: Also das, was ich gelernt habe, dann wiederum weitergeben. (Interview 6)

Mit dieser Art der Weiterbildung – denke ich – ist die Kommunikationsfähigkeit auch erweitert, also mit anderen Menschen. Das mal also interessant ist und auch interessante Themen in bestimmte Gruppen oder gesellschaftliche... ja, in bestimmte Gruppen in der Gesellschaft halt auch weiter vertiefen kann. Also reinwerfen kann und, dass einfach auch andere Menschen zum Denken angeregt werden, über Themen, die mich interessieren. (Interview 6)

Und – ich sage mal so – man kann ja an die Ausbildung auch noch mal den Ausbilderschein hängen, das finde ich ja auch ganz praktisch, den würde ich im gleichen Step nämlich auch mit dazu machen. Also es bringt ja auch noch Vorteile. Und Wissen dann auch zu vermitteln, ist mir auch wichtig. Nicht nur, dass man das für sich behält, sondern, dass man das auch an die Jüngeren – [unverständlich], aber – dass man das an die noch jüngere Generation weitergibt und dass das nicht irgendwo stecken bleibt. (Interview 25)

Tabelle E54

*Codierte Textpassagen zu Subkategorie B54 Interessante neue Menschen kennenlernen**und Kontakte knüpfen*

Codierte Textpassagen

Also es macht ja Spaß, es macht auch mit den Gruppen Spaß, also man ist ja wieder im ganz anderen Feld und mit keinen Belastungen, die man so mit sich – sage ich jetzt mal – auch wenn sich das doof anhört. Aber mal wieder ganz neu. In einer ganz neuen Gruppe. Und alles frisch und ohne Vorbelastungen. Also ich finde, das macht immer Spaß. Auch jetzt neue Leute kennenzulernen und dann natürlich das Fachliche auch. (Interview 4)

Codierte Textpassagen

Also das noch mal, auch so diese Gemeinschaft, ne? (Interview 4)

Und klar, dass ich die ganzen Regeln kenne und auch neue Sachen und auch neue Leute kennenlernen. Auch wichtig, dass ich da ein bisschen in Kooperation treten kann mit anderen vielleicht mal. (Interview 23)

Tabelle E55
Codierte Textpassagen zu Subkategorie B55 Betrieb durch zusätzliches Fachwissen
voranbringen

Codierte Textpassagen

Ich finde auch toll, wenn man das irgendwie verbindet mit dem Betrieb. Weil der Betrieb halt wahnsinnig davon profitiert. (Interview 4)

Und bei meiner Bachelorarbeit ging es halt auch um – unter Bezug auf unseren Betrieb als Beispiel, man darf ja nicht auf den Betrieb reingehen, und habe dann eigentlich gemerkt, dass bei uns das Fachwissen eine starke Kompetenz ist aber auch altersbedingt – ne? – verschwindet. Und habe dann mehrere Interviews auch gemacht und habe mich daraufhin entschlossen, die Glaser-Ausbildung noch zu machen. (Interview 4)

Tabelle E56
Codierte Textpassagen zu Subkategorie B56 Spätere Selbstständigkeit vorbereiten

Codierte Textpassagen

Also ich möchte auf jeden Fall in die Selbstständigkeit gehen. (Interview 16)

Also bei mir ist es jetzt eigentlich so, dass mein Vater – also ich mache jetzt den Friseurmeister – und mein Vater ist selbstständig. Und für mich ist es das Ziel, eventuell mal diesen Betrieb zu übernehmen oder halt weiterzuführen, wenn mein Vater irgendwann aufhört. (Interview 17)

Es war ursprünglich so geplant gewesen, bevor familiäre Verhältnisse dazukommen – da kommen wir bestimmt gleich noch zu – war geplant, ich wollte mich selbstständig machen. (Interview 20)

Und – also ich wollte eigentlich nie mein Leben lang als Angestellter arbeiten. Und dementsprechend habe ich dann über kurz oder lang immer den Wunsch gehegt, irgendwann mich selbstständig zu machen. (Interview 23)

Also erstmal ging es darum, „dass“ ich arbeiten kann oder eine Zimmerei aufmachen kann. Und mir geht es natürlich um das ganze Wissen, was mir da vermittelt wird. I: Ja. B: Auch die ganzen Gesetze und

Codierte Textpassagen

sowas, wo man ja vorher weniger Berührungspunkte mit hatte. Ich habe – klar, als Geselle kenne ich die ganzen Fachregeln und sowas. Aber die ganze Gesetzeslage und sowas ja halt nicht, ne? Und das ist ja halt auch wichtig, wenn man sich selbstständig macht. (Interview 23)

Und für mich war immer so dieses „einen kleinen Familienbetrieb zu haben“ doch die schöne Alternative oder die schönere Vorstellung – ne? Zumindest den Traum konnte ich mir jetzt erstmal erfüllen. I: Ja. Und der Fachwirt – ohne den hätte das nicht funktioniert? B: Naja, der Fachwirt hat mich zumindest in einigen Bereichen hinsichtlich der Existenzgründung auf jeden Fall weitergebracht, gerade was Themen wie Personalführung etc. angeht. I: Ja. Das heißt, formal hätten Sie auch ohne den Fachwirt sich selbstständig machen können? – sagten Sie ja, dass das recht schnell geht. B: Ja. I: Und so wollten Sie dann aber dann ein solides, fundiertes Hintergrundwissen erstmal haben, bevor Sie das machen. B: Ja. Doch – so kann man es sehen. Ja. (Interview 28)

Das ist also sehr erstaunlich: Von 100 Teilnehmern, die ich befrage, „Warum kommen Sie her? Was machen Sie nach der Meisterausbildung?“, sind vielleicht drei oder vier dabei, die sich selbstständig machen. (Interview 28)

Tabelle E57

Codierte Textpassagen zu Subkategorie B57 Voraussetzung erfüllen, um selbst ausbilden zu dürfen

Codierte Textpassagen

Und zum anderen – was auch noch ein Grund war – dass es immer schwieriger wird, vernünftige Fachleute zu finden. Da habe ich mir gedacht, dann muss ich halt selber welche ausbilden. So ungefähr. (Interview 19)

Also man darf nicht ausbilden – ohne das ist schon schwierig, sich eigentlich selbstständig zu machen – sage ich mal, denn, ne? (Interview 22)

Anhang F

Leitfaden für die qualitativen Interviews mit Experten für abschlussbezogene Weiterbildung

Fragebogen zu den Motiven der Weiterbildungsentscheidung

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Rahmen meines Promotionsvorhabens an der Leuphana Universität Lüneburg erforsche ich die Motivation zur Teilnahme an nebenberuflicher Weiterbildung. Das Ziel meiner Arbeit ist es, zu verstehen, aus welchen Gründen sich Menschen dafür entscheiden, neben ihrer Berufstätigkeit zusätzlich noch eine umfassende und zeitintensive Weiterbildung auf sich zu nehmen.

Mit Ihren Angaben helfen Sie mir dabei. Es gibt auf die Fragen keine richtigen oder erwünschten Antworten. Antworten Sie einfach aus dem Bauch heraus mit Ihrer ganz persönlichen Meinung.

Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig. Ihre Angaben werden vertraulich und nach den Kriterien des wissenschaftlichen Arbeitens behandelt. Sie werden ausschließlich im Rahmen der genannten Forschung verwendet und nicht an Dritte weitergegeben. Die Befragung erfolgt anonym und die Angaben werden nicht in einer Form berichtet, die einen Rückschluss auf einzelne Personen ermöglicht.

Der größte Teil des Fragebogens besteht aus Aussagen, zu denen Sie den Grad Ihrer persönlichen Zustimmung angeben sollen. Kreuzen Sie bitte an, wie sehr jede dieser Aussagen Ihrer Meinung nach auf Sie zutrifft. Ihnen steht hierfür eine Antwortskala von 1 („Trifft gar nicht zu“) bis 5 („Trifft voll und ganz zu“) zur Verfügung.

Die Bearbeitungszeit für den Fragebogen liegt bei 15-20 Minuten.

Ich danke Ihnen, dass Sie an der Befragung teilnehmen!

Mit freundlichen Grüßen

Christian Otto

Für Rückfragen zu der Befragung erreichen Sie mich unter:

E-Mail: christian.otto@leuphana.de

Telefon: 04131.677-7752

1. Angaben zu Ihrem Studium

1.1 Sie nehmen derzeit an einem weiterbildenden Studium teil. Zu welchem Abschluss führt das Studium?

☐

Bachelor

☐

Magister

☐

Diplom (FH)

☐

Diplom (Univ.)

☐

Master

☐

Sonstiges: _____

1.2 Wie heißt Ihr Studiengang?

1.3 Wann haben Sie Ihr Studium begonnen? Bitte geben Sie Monat und Jahr an.

1.4 Wann werden Sie Ihr Studium voraussichtlich abschließen? Bitte geben Sie Monat und Jahr an.

1.5 In welcher Form findet Ihr Studium statt?

☐

Nur Fernstudium (mit Ausnahme der Prüfungen)

☐

Nur Präsenzveranstaltungen

☐

Mischung aus Fernstudium und Präsenzveranstaltungen

☐

Sonstiges: _____

1.6 In welchem zeitlichen Format findet Ihr Studium statt?

☐

Teilzeit

☐

Vollzeit

1.7 Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie persönlich zutreffen.

Trifft gar nicht zu

Trifft voll und ganz zu

Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere.

1	2	3	4	5

Insgesamt bin ich mit meinem jetzigen Studium zufrieden.

1	2	3	4	5

Ich finde mein Studium wirklich interessant.

1	2	3	4	5

Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen.

1	2	3	4	5

Das Studium frisst mich auf.

1	2	3	4	5

Wegen der Freude, die ich empfinde, wenn ich interessante Texte lese.

Weil mir das Studium ermöglicht, persönliche Zufriedenheit bei meinem Streben nach Spitzenleistungen zu empfinden.

Um mir im Studium Wissen aus Bereichen anzueignen, die für mich neu sind.

Wegen der Freude, die ich empfinde, wenn ich mich selbst im Studium übertreffe.

Wegen der Freude, die ich empfinde, wenn ich völlig in einer Thematik aus dem Studium aufgehe.

Um nach Abschluss des Studiums mehr Wertschätzung für meine tägliche Arbeit zu erhalten.

Wegen des guten Gefühls, das ich empfinde, wenn ich meine eigenen Ideen mit anderen diskutiere.

Weil ich mir selbst zeigen will, dass ich im Studium Erfolg haben kann.

Weil ich ohne diesen Abschluss keine gut bezahlte Tätigkeit finden würde.

Um neues Fachwissen zu erwerben.

Um meine Fähigkeiten für den Dienst an der Gesellschaft zu verbessern.

Weil ich meinen Betrieb durch mein neues Fachwissen aus dem Studium voranbringen möchte.

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

4. Ihr Umgang mit Herausforderungen

4.1 Geben Sie bitte an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie persönlich zutreffen.

In schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen.

Die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern.

Auch anstrengende und komplizierte Aufgaben kann ich in der Regel gut lösen.

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Die folgenden Fragen behandeln mögliche Herausforderungen im Rahmen Ihres Studiums. Falls einige dieser Herausforderungen aktuell nicht auf Sie zutreffen sollten, versuchen Sie sich bei der Beantwortung vorzustellen, dass Sie diesen Herausforderungen begegnen.

4.2 Ich bin mir sicher, dass ich das Studium auch dann erfolgreich absolvieren kann, wenn...

...besondere berufliche Ereignisse vorübergehend Zeit und Aufmerksamkeit erfordern.

1	2	3	4	5

...ich mich dafür verausgaben muss.

1	2	3	4	5

...besondere private Ereignisse vorübergehend Zeit und Aufmerksamkeit erfordern.

1	2	3	4	5

...ich dafür Entschlossenheit benötige.

1	2	3	4	5

...ich dem Privatleben, der Arbeit und dem Studium gleichermaßen gerecht werden will.

1	2	3	4	5

...ich Zweifel bekomme, ob ich es schaffen werde.

1	2	3	4	5

...mein Arbeitgeber das Studium nicht unterstützt.

1	2	3	4	5

...ich dafür Selbstdisziplin aufbringen muss.

1	2	3	4	5

...mich die Kosten für das Studium finanziell belasten.

1	2	3	4	5

...es schwierig ist, die notwendige Zeit für das Studium aufzubringen.

1	2	3	4	5

...mir der Rückhalt aus der Partnerschaft, der Familie oder von Freunden fehlt.

1	2	3	4	5

...mich das Studium neben der Arbeit zeitlich belastet.

1	2	3	4	5

...ich meine Zeit dafür effizient strukturieren und planen muss.

1	2	3	4	5

...ich durch das Studium weniger Freizeit und Zeit für Erholung habe.

1	2	3	4	5

5. Ihre Motivation zur Teilnahme an dem Studium - Teil 2

Im Folgenden geht es erneut um die Gründe, aus denen Sie sich entschieden haben, an Ihrem aktuellen weiterbildenden Studium teilzunehmen. Bitte geben Sie an, wie sehr die genannten Motive auf Sie persönlich zutreffen.



Manche der Motive ähneln sich auf den ersten Blick sehr stark. Dies ist kein Fehler oder Zufall, sondern hat wichtige methodische Gründe.

Warum machen Sie Ihr Studium?

Trifft gar nicht zu

Trifft voll und ganz zu

Weil das Studium es mir ermöglichen wird, durch ein höheres Gehalt meine Zukunftspläne finanziell abzusichern (z.B. Haus oder Familie).

1	2	3	4	5

Um später ein besseres Gehalt zu bekommen.

1	2	3	4	5

Um später eine angesehenere Tätigkeit zu bekommen.

1	2	3	4	5

Weil mir das Studium ermöglicht, weiterhin viel über Dinge zu lernen, die mich interessieren.

1	2	3	4	5

Um sympathische Menschen kennenzulernen.

1	2	3	4	5

Weil ich meine Position auf dem Arbeitsmarkt verbessern möchte.

Weil ich damit einen Rat von Kollegen/-innen oder Vorgesetzten befolge.

Weil ich "es nochmal wissen" will.

Wegen der Freude, die ich empfinde, wenn ich interessante Methoden und Techniken kennenlernen.

Weil ich ein persönliches Interesse an den Inhalten des Studiums habe.

Um den beruflichen Aufstieg in eine höhere Position vorzubereiten.

Um einen Titel zu bekommen, der für mich einen hohen persönlichen Stellenwert hat.

Wegen der Freude, die ich dabei empfinde, mein Wissen zu erweitern über Fachbereiche, die mich interessieren.

Weil ich denke, dass mir das Studium dabei hilft, mich besser auf meine angestrebte Karriere vorzubereiten.

Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich in der Gesellschaft ein hohes Ansehen habe.

Weil ich nach dem Studium nicht mehr hinter anderen zurückstehe, die schon jetzt die höhere Qualifikation haben.

Wegen der Freude, die ich empfinde, wenn ich neue Dinge entdecke, die mir zuvor unbekannt waren.

Um mich fachlich weiterzuentwickeln.

Ich weiß es nicht. Ich verstehe nicht, was ich an der Hochschule mache.

Um mir selbst zu zeigen, dass ich ein intelligenter Mensch bin.

Um den höchsten Titel zu bekommen, den ich aktuell erreichen kann.

Wegen der Zufriedenheit, die ich fühle, wenn ich dabei bin, schwierige Situationen im Studium erfolgreich zu bewältigen.

Weil ich glaube, dass ein paar zusätzliche Jahre bzw. Monate des Lernens meine Arbeitskompetenzen verbessern werden.

1	2	3	4	5

1	2	3	4	5

1	2	3	4	5

1	2	3	4	5

1	2	3	4	5

1	2	3	4	5

1	2	3	4	5

1	2	3	4	5

1	2	3	4	5

1	2	3	4	5

1	2	3	4	5

1	2	3	4	5

1	2	3	4	5

1	2	3	4	5

1	2	3	4	5

1	2	3	4	5

1	2	3	4	5

1	2	3	4	5

Trifft gar nicht zu

Trifft voll und ganz zu

Weil das Studium es mir ermöglichen wird, den Betrieb durch eigene Entscheidungen mitzugestalten.

Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen habe.

1	2	3	4	5

1	2	3	4	5

6. Verfolgen von Zielen

Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Sie persönlich zutreffen.

Trifft gar nicht zu

Trifft voll und ganz zu

Von Rückschlägen lasse ich mich nicht entmutigen.

1	2	3	4	5

Ich setze mir oft ein Ziel, entscheide mich dann aber später doch ein anders Ziel zu verfolgen.

Ich bin ein hart arbeitender Mensch.

Ich bin fleißig.

Neue Ideen und Projekte halten mich manchmal von vorherigen ab.

Ich habe Schwierigkeiten auf Projekte fokussiert zu bleiben, wenn diese mehrere Monate dauern.

Alles was ich beginne, bringe ich auch zu Ende.

Ich war schon einmal für eine kurze Zeit von einem Projekt oder einer Idee besessen, habe später aber das Interesse verloren.

7. Ihre Motivation zur Teilnahme an dem Studium - Teil 3

Im Folgenden geht es noch einmal um die Gründe, aus denen Sie sich entschieden haben, an Ihrem aktuellen weiterbildenden Studium teilzunehmen. Bitte geben Sie an, wie sehr die genannten Motive auf Sie persönlich zutreffen.

! Manche der Motive ähneln sich auf den ersten Blick sehr stark. Dies ist kein Fehler oder Zufall, sondern hat wichtige methodische Gründe.

Warum machen Sie Ihr Studium?

Weil ich Entscheidungen und Abläufe im Betrieb durch das Studium besser verstehen möchte.

Weil das Studium es mir ermöglichen wird, herausfordernde Aufgaben zu übernehmen.

Ich kann keinen Grund dafür erkennen, warum ich das Studium mache und ehrlich gesagt, pfeife ich darauf.

Um das Bedürfnis nach sozialen Kontakten und Freundschaften zu erfüllen.

Um mir selbst zu beweisen, dass ich in der Lage bin, mein Studium abzuschließen.

Weil ich damit einen Rat meiner Partnerin bzw. meines Partners,
der Familie oder von Freunden befolge.

Weil mir das Studium dabei helfen wird, eine bessere Entscheidung über die zukünftige Ausrichtung meiner beruflichen Laufbahn zu treffen.

Um mich persönlich weiterzuentwickeln.

Weil ich mit dem Studium verpasste oder verstellte Bildungschancen aus meiner Jugend nachholen möchte.

Um den beruflichen Aufstieg in eine Führungsposition vorzubereiten.

Weil ich später ein "gutes Leben" führen will.

Ehrlich gesagt weiß ich es nicht. Ich habe das Gefühl, ich verschwende im Studium meine Zeit.

Wegen des guten Gefühls, wenn man sich ein herausforderndes Ziel setzt und es später erreicht.

Weil das Studium es mir ermöglichen wird, zusätzliche Aufgaben im Betrieb zu übernehmen.

Um mich selbst zu verwirklichen.

Um das Studium zusammen mit Freunden oder Kollegen zu machen.

Weil mir das Studium ermöglicht, mein Potential zu entfalten.

Um anderen zu beweisen, dass ich etwas erreichen kann.

Um in Kontakt mit interessanten neuen Menschen zu kommen.

Um in Zukunft einen größeren Beitrag für die Gesellschaft zu leisten.

Wegen der Tatsache, dass ich mich bedeutend fühle, wenn mir das Studium gelingt.

Ich hatte mal gute Gründe, das Studium zu machen. Aber jetzt überlege ich, ob ich weitermachen soll.

Wegen des Hochgefühls, das ich empfinde, während ich etwas über unterschiedliche interessante Themen erfahre.

Weil ich dem Vorbild von Kollegen folge, die erfolgreich eine solche Weiterbildung gemacht haben.

Weil ich das öffentliche Image meines Berufs fördern will, indem ich selbst hohe Fachkenntnisse habe.

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

8. Angaben zu Ihrer Berufstätigkeit

8.1 Seit wann gehen Sie insgesamt Ihrer aktuellen Tätigkeit nach? Bitte geben Sie Monat und Jahr an. Mit Tätigkeit sind das Aufgabenspektrum und der Verantwortungsbereich gemeint, unabhängig davon, ob Sie dieselbe oder eine sehr ähnliche Tätigkeit bei einem oder mehreren Arbeitgebern oder als Selbstständiger ausgeübt haben.

8.2 Was ist derzeit Ihr höchster berufsqualifizierender Abschluss? (Ihre aktuell laufende Weiterbildung hier bitte noch nicht berücksichtigen.)

☐ Berufsfachschule (Mittlerer Schulabschluss)	☐ Meister (Geprüfter) oder gleichwertige Qualifikation
☐ Duale Berufsausbildung (2-jährige Ausbildungen)	☐ Betriebswirt nach dem Berufsbildungsgesetz (Geprüfter)
☐ Berufsfachschule (Assistentenberufe)	☐ Betriebswirt nach der Handwerksordnung (Geprüfter)
☐ Berufsfachschule (vollqualifizierende Berufsausbildung)	☐ Master, Diplom (Univ.), Dipl.-Dipl. (FH), Magister, Staatsexamen

☐ Duale Berufsausbildung (3- und 3½-jährige Ausbildungen)	☐ Technischer Betriebswirt (Geprüfter)
☐ Bachelor, Diplom (FH), Staatsexamen	☐ Promotion (Dr. und Ph.D.)
☐ Fachkaufmann (Geprüfter) oder gleichwertige Qualifikation	☐ Sonstiges: _____
☐ Fachwirt (Geprüfter) oder gleichwertige Qualifikation	

8.3 Was beschreibt Ihre aktuelle berufliche Situation am besten?

☐ Arbeitssuchend	☐ Selbstständigkeit
☐ Vollzeit-Weiterbildung	☐ Sonstiges: _____
☐ Angestelltenverhältnis	



Bitte beantworten Sie die Fragen 8.4 bis 8.6 nur dann, wenn Sie derzeit in einem Angestelltenverhältnis beschäftigt sind. Ansonsten machen Sie bitte direkt mit Frage 8.7 weiter.

8.4 Seit wann sind Sie bei Ihrem derzeitigen Arbeitgeber beschäftigt? Bitte geben Sie Monat und Jahr an. Rechnen Sie die Ausbildungszeiten mit ein, falls Sie noch bei Ihrem Ausbildungsbetrieb beschäftigt sind.

8.5 In welcher Position sind Sie bei Ihrem Unternehmen tätig?

☐ Praktikant/in	☐ Führungskraft (mit Personal- und Sachverantwortung)
☐ Ungelernte oder angelernte Arbeitskraft	☐ Leitende/-r Angestellte/-r (gemäß BetrVG)
☐ Fachkraft	☐ Sonstiges: _____

8.6 Arbeiten Sie in Vollzeit oder in Teilzeit?

- ☐ Vollzeit
- ☐ Teilzeit mit durchschnittlich _____ Arbeitsstunden pro Woche
- ☐ Sonstiges, und zwar: _____

8.7 Was sind Ihre beruflichen Pläne für die nächsten Jahre? (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Ich möchte meine derzeitige berufliche Position behalten.

- ☐ Ich möchte in eine höhere berufliche Position aufsteigen.
- ☐ Ich möchte in einen anderen Fachbereich wechseln.
- ☐ Ich möchte mir einen neuen Arbeitgeber suchen, falls ich bei meinem derzeitigen Arbeitgeber meine beruflichen Ziele nicht verwirklichen kann.
- ☐ Ich möchte weiterhin für meinen derzeitigen Arbeitgeber arbeiten.
- ☐ Ich möchte für einen neuen Arbeitgeber arbeiten.
- ☐ Ich möchte mich selbstständig machen.
- ☐ Ich möchte nach einer Auszeit wieder in den Beruf zurückkehren.
- ☐ Ich möchte vorübergehend aus dem Beruf aussteigen und mich der Familie widmen.

9. Angaben zu Ihrer Person

9.1 Was beschreibt Ihre aktuelle Lebenssituation am besten?

☐ Alleinstehend ohne Kinder	☐ In Partnerschaft ohne Kinder
☐ Alleinstehend mit einem oder mehreren Kindern	☐ In Partnerschaft mit einem oder mehreren Kindern

9.2 Falls Sie keine Kinder haben, planen Sie innerhalb der nächsten drei Jahre welche zu haben?

☐ Ja	☐ Nein
☐ Unentschlossen	

9.3 Wie alt sind Sie?

9.4 Was ist Ihr Geschlecht?

☐ Weiblich	☐ Männlich

9.5 Was ist der höchste Abschluss, den Sie in der Schule erreicht haben?

- ☐ Abitur (allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife)
- ☐ Fachhochschulreife (allgemeine oder fachgebundene Fachhochschulreife)
- ☐ Mittlerer Schulabschluss (Realschulabschluss und vergleichbare Schulabschlüsse)
- ☐ Hauptschulabschluss oder qualifizierender Hauptschulabschluss
- ☐ Sonstiges, und zwar: _____

9.6 Haben Sie einen Migrationshintergrund?

Damit gemeint sind alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.

☐

Ja

☐

Nein

10. Teilnahme an Folgebefragung

Im Rahmen meiner weiteren Forschung interessiert es mich sehr, wie Ihr Studium weiter verläuft und was sich im Anschluss daran bei Ihnen beruflich verändert. Dazu würde ich Ihnen gerne nach einiger Zeit einen Link zu einer weiteren Befragung zusenden. Ich freue mich, wenn Sie zu diesem Zweck Ihre E-Mail Adresse angeben.

Ihre E-Mail-Adresse wird nach wissenschaftlichen Standards und streng vertraulich behandelt. Sie wird zu keinem anderen Zweck als der hier beschriebenen Kontaktaufnahme im Rahmen der Studie verwendet.

Sind Sie bereit, Ihre E-Mail-Adresse zu diesem Zweck anzugeben?

☐

Ja

☐

Nein

Falls ja, Ihre E-Mail Adresse:



Ich danke Ihnen ganz herzlich für die Teilnahme an dieser Befragung!

Anhang G

Kommunalitäten der Faktorenanalyse mit Extraktionsmethode

Hauptkomponentenanalyse und einer Fünf-Faktoren-Lösung mit 33 Motivitems

	Anfänglich	Extraktion
B01 Um neues Fachwissen zu erwerben.	1.000	.646
B02 Um mich fachlich weiterzuentwickeln.	1.000	.721
B03 Wegen der Freude, die ich dabei empfinde, mein Wissen zu erweitern über Fachbereiche, die mich interessieren.	1.000	.647
B04 Um mit meinem Fachwissen auf dem neuesten Stand zu sein.	1.000	.470
B06 Weil ich Entscheidungen und Abläufe im Betrieb durch das Studium besser verstehen möchte.	1.000	.526
B07 Um den beruflichen Aufstieg in eine höhere Position vorzubereiten.	1.000	.761
B08 Um den beruflichen Aufstieg in eine Führungsposition vorzubereiten.	1.000	.628
B09 Um mich persönlich weiterzuentwickeln.	1.000	.506
B10 Um mich selbst zu verwirklichen.	1.000	.480
B13 Weil mir das Studium ermöglicht, mein Potential zu entfalten.	1.000	.483
B14 Um einen Titel zu bekommen, der für mich einen hohen persönlichen Stellenwert hat.	1.000	.691
B15 Um den höchsten Titel zu bekommen, den ich aktuell erreichen kann.	1.000	.535
B16 Wegen des guten Gefühls, wenn man sich ein herausforderndes Ziel setzt und es später erreicht.	1.000	.576
B17 Weil ich etwas aus meinem Leben machen möchte.	1.000	.412
B18 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, auf dem Arbeitsmarkt in einem Bereich zu arbeiten, der mir gefällt.	1.000	.429
B26 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, selbstbestimmter und eigenverantwortlicher zu arbeiten.	1.000	.317
B27 Weil ich glaube, dass ein paar zusätzliche Jahre bzw. Monate des Lernens meine Arbeitskompetenzen verbessern werden.	1.000	.354
B28 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, herausfordernde Aufgaben zu übernehmen.	1.000	.586
B29 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, zusätzliche Aufgaben im Betrieb zu übernehmen.	1.000	.609
B30 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, den Betrieb durch eigene Entscheidungen mitzugestalten.	1.000	.620
B36 Um später ein besseres Gehalt zu bekommen.	1.000	.605
B38 Weil ich meine Position auf dem Arbeitsmarkt verbessern möchte.	1.000	.548
B39 Um in Zukunft stets einen sicheren Arbeitsplatz zu haben.	1.000	.537
B41 Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich als Experte ernst genommen werde.	1.000	.582
B42 Um in Fachgesprächen durch mein neues Fachwissen aus dem Studium besser mitreden zu können.	1.000	.372
B43 Weil ich nach dem Studium nicht mehr hinter anderen zurückstehe, die schon jetzt die höhere Qualifikation haben.	1.000	.371

	Anfänglich	Extraktion
B44 Um nach Abschluss des Studiums mehr Wertschätzung für meine tägliche Arbeit zu erhalten.	1.000	.448
B45 Um anderen zu beweisen, dass ich etwas erreichen kann.	1.000	.533
B46 Um durch das Studium mein Selbstbewusstsein zu stärken.	1.000	.538
B47 Weil ich das öffentliche Image meines Berufs fördern will, indem ich selbst hohe Fachkenntnisse habe.	1.000	.231
B49 Weil mir das Studium ermöglicht, weiterhin viel über Dinge zu lernen, die mich interessieren.	1.000	.701
B52 Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen habe.	1.000	.703
B55 Weil ich meinen Betrieb durch mein neues Fachwissen aus dem Studium voranbringen möchte.	1.000	.597

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Anhang H

Rotierte Komponentenmatrix der Faktorenanalyse mit Extraktionsmethode

Hauptkomponentenanalyse und einer Fünf-Faktoren-Lösung mit 27 Motivitems

	Komponente				
	1	2	3	4	5
B01 Um neues Fachwissen zu erwerben.	.783				
B02 Um mich fachlich weiterzuentwickeln.	.803				
B03 Wegen der Freude, die ich dabei empfinde, mein Wissen zu erweitern über Fachbereiche, die mich interessieren.	.796				
B06 Weil ich Entscheidungen und Abläufe im Betrieb durch das Studium besser verstehen möchte.				.672	
B07 Um den beruflichen Aufstieg in eine höhere Position vorzubereiten.		.830			
B08 Um den beruflichen Aufstieg in eine Führungsposition vorzubereiten.		.631		.351	
B09 Um mich persönlich weiterzuentwickeln.	.700				
B10 Um mich selbst zu verwirklichen.	.592				
B13 Weil mir das Studium ermöglicht, mein Potential zu entfalten.	.599				
B14 Um einen Titel zu bekommen, der für mich einen hohen persönlichen Stellenwert hat.			.790		
B15 Um den höchsten Titel zu bekommen, den ich aktuell erreichen kann.			.738		
B16 Wegen des guten Gefühls, wenn man sich ein herausforderndes Ziel setzt und es später erreicht.	.468				.610
B17 Weil ich etwas aus meinem Leben machen möchte.	.311	.410			.357
B18 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, auf dem Arbeitsmarkt in einem Bereich zu arbeiten, der mir gefällt.		.606			
B28 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, herausfordernde Aufgaben zu übernehmen.		.513		.498	
B29 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, zusätzliche Aufgaben im Betrieb zu übernehmen.				.749	
B30 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, den Betrieb durch eigene Entscheidungen mitzugestalten.				.756	
B36 Um später ein besseres Gehalt zu bekommen.		.735			
B38 Weil ich meine Position auf dem Arbeitsmarkt verbessern möchte.		.742			

	1	2	3	4	5
B39 Um in Zukunft stets einen sicheren Arbeitsplatz zu haben.		.467			.534
B41 Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich als Experte ernst genommen werde.			.748		
B44 Um nach Abschluss des Studiums mehr Wertschätzung für meine tägliche Arbeit zu erhalten.			.482		
B45 Um anderen zu beweisen, dass ich etwas erreichen kann.			.396		.607
B46 Um durch das Studium mein Selbstbewusstsein zu stärken.					.695
B49 Weil mir das Studium ermöglicht, weiterhin viel über Dinge zu lernen, die mich ,849 interessieren.					
B52 Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen habe.			.792		
B55 Weil ich meinen Betrieb durch mein neues Fachwissen aus dem Studium voranbringen möchte.				.753	

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.^a

a. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

Anhang I

Kommunalitäten der Faktorenanalyse mit Extraktionsmethode

Hauptkomponentenanalyse und einer Fünf-Faktoren-Lösung mit 27 Motivitems

	Anfänglich	Extraktion
B01 Um neues Fachwissen zu erwerben.	1.000	.622
B02 Um mich fachlich weiterzuentwickeln.	1.000	.716
B03 Wegen der Freude, die ich dabei empfinde, mein Wissen zu erweitern über Fachbereiche, die mich interessieren.	1.000	.660
B06 Weil ich Entscheidungen und Abläufe im Betrieb durch das Studium besser verstehen möchte.	1.000	.547
B07 Um den beruflichen Aufstieg in eine höhere Position vorzubereiten.	1.000	.767
B08 Um den beruflichen Aufstieg in eine Führungsposition vorzubereiten.	1.000	.627
B09 Um mich persönlich weiterzuentwickeln.	1.000	.542
B10 Um mich selbst zu verwirklichen.	1.000	.529
B13 Weil mir das Studium ermöglicht, mein Potential zu entfalten.	1.000	.498
B14 Um einen Titel zu bekommen, der für mich einen hohen persönlichen Stellenwert hat.	1.000	.704
B15 Um den höchsten Titel zu bekommen, den ich aktuell erreichen kann.	1.000	.552
B16 Wegen des guten Gefühls, wenn man sich ein herausforderndes Ziel setzt und es später erreicht.	1.000	.603
B17 Weil ich etwas aus meinem Leben machen möchte.	1.000	.408
B18 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, auf dem Arbeitsmarkt in einem Bereich zu arbeiten, der mir gefällt.	1.000	.478
B28 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, herausfordernde Aufgaben zu übernehmen.	1.000	.587
B29 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, zusätzliche Aufgaben im Betrieb zu übernehmen.	1.000	.632
B30 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, den Betrieb durch eigene Entscheidungen mitzugestalten.	1.000	.628
B36 Um später ein besseres Gehalt zu bekommen.	1.000	.612
B38 Weil ich meine Position auf dem Arbeitsmarkt verbessern möchte.	1.000	.580
B39 Um in Zukunft stets einen sicheren Arbeitsplatz zu haben.	1.000	.539
B41 Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich als Experte ernst genommen werde.	1.000	.594
B44 Um nach Abschluss des Studiums mehr Wertschätzung für meine tägliche Arbeit zu erhalten.	1.000	.456
B45 Um anderen zu beweisen, dass ich etwas erreichen kann.	1.000	.541
B46 Um durch das Studium mein Selbstbewusstsein zu stärken.	1.000	.515
B49 Weil mir das Studium ermöglicht, weiterhin viel über Dinge zu lernen, die mich interessieren.	1.000	.726
B52 Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen habe.	1.000	.706
B55 Weil ich meinen Betrieb durch mein neues Fachwissen aus dem Studium voranbringen möchte.	1.000	.604

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Anhang J

Rotierte Komponentenmatrix der Faktorenanalyse mit Extraktionsmethode

Hauptkomponentenanalyse und einer Fünf-Faktoren-Lösung mit 24 Motivitems

	Komponente				
	1	2	3	4	5
B01 Um neues Fachwissen zu erwerben.	.801				
B02 Um mich fachlich weiterzuentwickeln.	.828				
B03 Wegen der Freude, die ich dabei empfinde, mein Wissen zu erweitern über Fachbereiche, die mich interessieren.	.801				
B06 Weil ich Entscheidungen und Abläufe im Betrieb durch das Studium besser verstehen möchte.				.666	
B07 Um den beruflichen Aufstieg in eine höhere Position vorzubereiten.		.852			
B08 Um den beruflichen Aufstieg in eine Führungsposition vorzubereiten.		.657		.355	
B09 Um mich persönlich weiterzuentwickeln.	.710				
B10 Um mich selbst zu verwirklichen.	.564		.312		
B13 Weil mir das Studium ermöglicht, mein Potential zu entfalten.	.575				
B14 Um einen Titel zu bekommen, der für mich einen hohen persönlichen Stellenwert hat.			.767		
B15 Um den höchsten Titel zu bekommen, den ich aktuell erreichen kann.			.773		
B16 Wegen des guten Gefühls, wenn man sich ein herausforderndes Ziel setzt und es später erreicht.	.422				.638
B18 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, auf dem Arbeitsmarkt in einem Bereich zu arbeiten, der mir gefällt.		.608			
B29 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, zusätzliche Aufgaben im Betrieb zu übernehmen.				.739	
B30 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, den Betrieb durch eigene Entscheidungen mitzugestalten.				.770	
B36 Um später ein besseres Gehalt zu bekommen.		.751			
B38 Weil ich meine Position auf dem Arbeitsmarkt verbessern möchte.		.774			
B41 Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich als Experte ernst genommen werde.			.734		
B44 Um nach Abschluss des Studiums mehr Wertschätzung für meine tägliche Arbeit zu erhalten.	.340		.391		.438

	1	2	3	4	5
B45 Um anderen zu beweisen, dass ich etwas erreichen kann.			.337		.692
B46 Um durch das Studium mein Selbstbewusstsein zu stärken.					.733
B49 Weil mir das Studium ermöglicht, weiterhin viel über Dinge zu lernen, die mich interessieren.					.856
B52 Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen habe.			.797		
B55 Weil ich meinen Betrieb durch mein neues Fachwissen aus dem Studium voranbringen möchte.				.782	

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.^a

a. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

Anhang K

Kommunalitäten der Faktorenanalyse mit Extraktionsmethode

Hauptkomponentenanalyse und einer Fünf-Faktoren-Lösung mit 22 Motivitems

	Anfänglich	Extraktion
B01 Um neues Fachwissen zu erwerben.	1.000	.688
B02 Um mich fachlich weiterzuentwickeln.	1.000	.760
B03 Wegen der Freude, die ich dabei empfinde, mein Wissen zu erweitern über Fachbereiche, die mich interessieren.	1.000	.683
B06 Weil ich Entscheidungen und Abläufe im Betrieb durch das Studium besser verstehen möchte.	1.000	.553
B07 Um den beruflichen Aufstieg in eine höhere Position vorzubereiten.	1.000	.799
B08 Um den beruflichen Aufstieg in eine Führungsposition vorzubereiten.	1.000	.643
B09 Um mich persönlich weiterzuentwickeln.	1.000	.555
B10 Um mich selbst zu verwirklichen.	1.000	.568
B13 Weil mir das Studium ermöglicht, mein Potential zu entfalten.	1.000	.533
B14 Um einen Titel zu bekommen, der für mich einen hohen persönlichen Stellenwert hat.	1.000	.720
B15 Um den höchsten Titel zu bekommen, den ich aktuell erreichen kann.	1.000	.607
B16 Wegen des guten Gefühls, wenn man sich ein herausforderndes Ziel setzt und es später erreicht.	1.000	.669
B18 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, auf dem Arbeitsmarkt in einem Bereich zu arbeiten, der mir gefällt.	1.000	.479
B29 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, zusätzliche Aufgaben im Betrieb zu übernehmen.	1.000	.629
B30 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, den Betrieb durch eigene Entscheidungen mitzugestalten.	1.000	.659
B36 Um später ein besseres Gehalt zu bekommen.	1.000	.632
B38 Weil ich meine Position auf dem Arbeitsmarkt verbessern möchte.	1.000	.624
B41 Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich als Experte ernst genommen werde.	1.000	.610
B46 Um durch das Studium mein Selbstbewusstsein zu stärken.	1.000	.479
B49 Weil mir das Studium ermöglicht, weiterhin viel über Dinge zu lernen, die mich interessieren.	1.000	.743
B52 Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen habe.	1.000	.743
B55 Weil ich meinen Betrieb durch mein neues Fachwissen aus dem Studium voranbringen möchte.	1.000	.665
Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.		

Anhang L

Kommunalitäten der Faktorenanalyse mit Extraktionsmethode

Hauptkomponentenanalyse und einer Fünf-Faktoren-Lösung mit 20 Motivitems

	Anfänglich	Extraktion
B01 Um neues Fachwissen zu erwerben.	1.000	.755
B02 Um mich fachlich weiterzuentwickeln.	1.000	.775
B03 Wegen der Freude, die ich dabei empfinde, mein Wissen zu erweitern über Fachbereiche, die mich interessieren.	1.000	.684
B06 Weil ich Entscheidungen und Abläufe im Betrieb durch das Studium besser verstehen möchte.	1.000	.583
B07 Um den beruflichen Aufstieg in eine höhere Position vorzubereiten.	1.000	.804
B08 Um den beruflichen Aufstieg in eine Führungsposition vorzubereiten.	1.000	.647
B09 Um mich persönlich weiterzuentwickeln.	1.000	.590
B10 Um mich selbst zu verwirklichen.	1.000	.683
B13 Weil mir das Studium ermöglicht, mein Potential zu entfalten.	1.000	.593
B14 Um einen Titel zu bekommen, der für mich einen hohen persönlichen Stellenwert hat.	1.000	.720
B15 Um den höchsten Titel zu bekommen, den ich aktuell erreichen kann.	1.000	.592
B16 Wegen des guten Gefühls, wenn man sich ein herausforderndes Ziel setzt und es später erreicht.	1.000	.630
B29 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, zusätzliche Aufgaben im Betrieb zu übernehmen.	1.000	.686
B30 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, den Betrieb durch eigene Entscheidungen mitzugestalten.	1.000	.652
B36 Um später ein besseres Gehalt zu bekommen.	1.000	.664
B38 Weil ich meine Position auf dem Arbeitsmarkt verbessern möchte.	1.000	.643
B41 Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich als Experte ernst genommen werde.	1.000	.664
B49 Weil mir das Studium ermöglicht, weiterhin viel über Dinge zu lernen, die mich interessieren.	1.000	.737
B52 Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen habe.	1.000	.748
B55 Weil ich meinen Betrieb durch mein neues Fachwissen aus dem Studium voranbringen möchte.	1.000	.694

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Anhang M

Rotierte Komponentenmatrix^a der Faktorenanalyse mit Extraktionsmethode

Hauptkomponentenanalyse und einer Fünf-Faktoren-Lösung mit 20 Motivitems

	Komponente				
	1	2	3	4	5
B01 Um neues Fachwissen zu erwerben.	.859				
B02 Um mich fachlich weiterzuentwickeln.	.853				
B03 Wegen der Freude, die ich dabei empfinde, mein Wissen zu erweitern über Fachbereiche, die mich interessieren.	.733				.330
B06 Weil ich Entscheidungen und Abläufe im Betrieb durch das Studium besser verstehen möchte.				.684	
B07 Um den beruflichen Aufstieg in eine höhere Position vorzubereiten.		.872			
B08 Um den beruflichen Aufstieg in eine Führungsposition vorzubereiten.		.713			
B09 Um mich persönlich weiterzuentwickeln.	.561				.514
B10 Um mich selbst zu verwirklichen.					.734
B13 Weil mir das Studium ermöglicht, mein Potential zu entfalten.	.329				.652
B14 Um einen Titel zu bekommen, der für mich einen hohen persönlichen Stellenwert hat.			.794		
B15 Um den höchsten Titel zu bekommen, den ich aktuell erreichen kann.			.744		
B16 Wegen des guten Gefühls, wenn man sich ein herausforderndes Ziel setzt und es später erreicht.					.763
B29 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, zusätzliche Aufgaben im Betrieb zu übernehmen.				.710	
B30 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, den Betrieb durch eigene Entscheidungen mitzugestalten.				.764	
B36 Um später ein besseres Gehalt zu bekommen.		.791			
B38 Weil ich meine Position auf dem Arbeitsmarkt verbessern möchte.		.794			
B41 Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich als Experte ernst genommen werde.			.783		
B49 Weil mir das Studium ermöglicht, weiterhin viel über Dinge zu lernen, die mich interessieren.	.789				.333
B52 Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen habe.			.806		
B55 Weil ich meinen Betrieb durch mein neues Fachwissen aus dem Studium voranbringen möchte.				.817	

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.^a

a. Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert.

Anhang N

Kommunalitäten der Faktorenanalyse mit Extraktionsmethode

Hauptkomponentenanalyse und einer Fünf-Faktoren-Lösung mit 19 Motivitems

Kommunalitäten

	Anfänglich	Extraktion
B01 Um neues Fachwissen zu erwerben.	1.000	.757
B02 Um mich fachlich weiterzuentwickeln.	1.000	.772
B03 Wegen der Freude, die ich dabei empfinde, mein Wissen zu erweitern über Fachbereiche, die mich interessieren.	1.000	.723
B06 Weil ich Entscheidungen und Abläufe im Betrieb durch das Studium besser verstehen möchte.	1.000	.588
B07 Um den beruflichen Aufstieg in eine höhere Position vorzubereiten.	1.000	.804
B08 Um den beruflichen Aufstieg in eine Führungsposition vorzubereiten.	1.000	.649
B10 Um mich selbst zu verwirklichen.	1.000	.672
B13 Weil mir das Studium ermöglicht, mein Potential zu entfalten.	1.000	.614
B14 Um einen Titel zu bekommen, der für mich einen hohen persönlichen Stellenwert hat.	1.000	.720
B15 Um den höchsten Titel zu bekommen, den ich aktuell erreichen kann.	1.000	.593
B16 Wegen des guten Gefühls, wenn man sich ein herausforderndes Ziel setzt und es später erreicht.	1.000	.655
B29 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, zusätzliche Aufgaben im Betrieb zu übernehmen.	1.000	.680
B30 Weil das Studium es mir ermöglichen wird, den Betrieb durch eigene Entscheidungen mitzugestalten.	1.000	.651
B36 Um später ein besseres Gehalt zu bekommen.	1.000	.674
B38 Weil ich meine Position auf dem Arbeitsmarkt verbessern möchte.	1.000	.646
B41 Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich als Experte ernst genommen werde.	1.000	.655
B49 Weil mir das Studium ermöglicht, weiterhin viel über Dinge zu lernen, die mich interessieren.	1.000	.746
B52 Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen habe.	1.000	.750
B55 Weil ich meinen Betrieb durch mein neues Fachwissen aus dem Studium voranbringen möchte.	1.000	.700

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Anhang O

Hierarchische multiple lineare Regression zur Vorhersage der akademischen Leistung

Prädiktor	Modell 1			Modell 2			Modell 3			Modell 4			Modell 5		
	B	Beta	p	B	Beta	p	B	Beta	p	B	Beta	p	B	Beta	p
Konstante	3.11	-	<.001	3.1	-	<.001	3.17	-	<.001	3.03	-	<.001	2.94	-	<.001
Block 1: Soziodemographie															
Alter bis 30 Jahre	0.01	0.01	.900	0.04	0.04	.526	0.06	0.06	.355	0.06	0.06	.321	0.08	0.08	.170
Alter ab 41 Jahre	0.06	0.05	.404	0.05	0.04	.480	0.03	0.02	.713	0.02	0.02	.763	0.02	0.02	.772
Geschlecht	-0.12	-0.12	.016	-0.01	-0.01	.911	0.00	0.00	.963	0.01	0.01	.930	0.01	0.01	.860
Kinder im Haushalt	-0.02	-0.01	.796	-0.02	-0.02	.773	-0.01	-0.01	.817	-0.01	-0.01	.869	0.00	0.00	.986
Block 2: Studienkontext															
Studienanfangsphase				-0.00	-0.00	.947	0.00	0.00	.933	0.01	0.01	.881	-0.00	-0.00	.968
Fernstudium				-0.13	-0.11	.030	-0.13	-0.11	.036	-0.13	-0.11	.027	-0.12	-0.10	.040
Bachelorstudium				-0.24	-0.23	<.001	-0.22	-0.28	<.001	-0.23	-0.22	<.001	-0.22	-0.21	<.001
Studienfach Gesellschafts- und Sozialwissenschaften				0.17	0.14	.013	0.15	0.13	.027	0.17	0.14	.015	0.17	0.14	.015
Studienfach Medizin und Gesundheitswissenschaften				0.24	0.18	.002	0.22	0.16	.005	0.22	0.16	.004	0.21	0.16	.007
Studienfach Ingenieurwissenschaften				-0.07	-0.05	.332	-0.09	-0.06	.238	-0.09	-0.06	.230	-0.08	-0.06	.295
Studienfach Öffentliche Verwaltung				0.03	0.02	.772	0.04	0.022	.680	0.06	0.03	.549	0.06	0.03	.526
Block 3: Studienmotive															
Lernmotiv							0.03	0.04	.500	0.02	0.02	.705	0.00	0.01	.952
Karrieremotiv							-0.04	-0.07	.208	-0.04	-0.08	.205	-0.03	-0.06	.301
Statusmotiv							-0.01	-0.02	.758	-0.01	-0.01	.794	-0.01	-0.02	.665
Gestaltungsmotiv							-0.01	-0.02	.717	-0.02	-0.03	.524	-0.02	-0.04	.508
Selbstverwirklichungsmotiv							0.00	0.00	.962	0.01	0.01	.879	0.01	0.01	.881
Block 4: Volitionale Kompetenzen															
Zielsetzung & Planung										0.11	0.12	.020	0.05	0.06	.285
Ressourcenaktivierung										-0.06	-0.07	.212	-0.09	-0.1	.078
Block 5: Selbstreguliertes Lernen															
Selbstreguliertes Lernen													0.11	0.15	.012
R ² des Modells	0.02			0.10			0.11			0.12			0.14		

Anhang P

Liste der in der Längsschnittstudie enthaltenen Studiengänge

Bachelorstudiengänge	Masterstudiengänge	Masterstudiengänge
Angewandte Pflegewissenschaften	Advanced Nursing Practice	Leadership in Digitaler Kommunikation
Angewandte Therapiewissenschaften	Angewandte Informatik	Legal Laws
Aviation business and piloting	Archivwissenschaften	Leitung und Kommunikationsmanagement
Bachelor und Expertise im Pflege- und Gesundheitswesen	Bauphysik	Leitung-Bildung-Diversität
Bauingenieurwesen	Beratung und Coaching	LL.M. Informationsrecht
Berufsbegleitender Bachelor Elektro und Informationstechnik	Beratung und Coaching	Logistik
Berufspädagogik Fachrichtung Pflege	Betriebswirtschaft und Führungskompetenz	Management & Führung
Betriebswirtschaftslehre	Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA)	Management & Führungskompetenz
Bildungswissenschaft	Blended Learning Evaluation (MABLE)	Management & Leadership
Business Administration	Business Administration	Marketing
Business Administration in mittelständischen Unternehmen	Business Administration - Technische Betriebswirtschaft	Marketing and Sales Management
Elektro und Informationstechnik	Computer Science	Marketing und Vertrieb
Elektrotechnik	Diagnose Beratung Intervention Soziale Arbeit	Musiktherapie
Emergency Practitioner	Digital Business Management	Organisationsentwicklung und Inklusion
Erweiterte klinische Pflege	Elektromobilität und Fahrzeugelektrifizierung	Pädagogik
Erweiterte klinische Pflege für Anästhesie und Intensivmedizin	Eurythmie in Schule und Gesellschaft	Pädagogik, Waldorflehrer
Finanzmanagement	Evaluation	Pädagogik: Pädagogische Praxisforschung
Gesundheits- und Pflegemanagement	Executive HCM	Public Administration
Gesundheitspädagogik	Executive MBA	Public Health
Informatik	Facility Management	Public Policy
Informations- und Wissensmanagement	Fahrzeugelektrifizierung & E-Mobilität	Real Estate Management
Internationales Projektmanagement	Fenster und Fassadentechnik	Risikomanagement für Finanzdienstleister
Kulturwissenschaften	Financial Management	Schallschutz und Akustik
Management in der Gefahrenabwehr	Financial Management & Accounting	Sicherheitsmanagement
Management und Expertise im Pflege und Gesundheitswesen	Forensische Psychologie	Social Work
Maschinenbau - Verbundstudium PSM	General Management	Software Engineering und Informationstechnik
Maschinenbau (INGFlex)	Georingenieurwesen und Nachbergbau	Soziale Arbeit
Motorische Neurorehabilitation	Gesundheitsförderung und Prävention	Soziale Arbeit im sozialräumlichen Kontext
Pädagogik im Gesundheitswesen	Heilpädagogik	Sozialmanagement
Pflegemanagement	Holzbau und Energieeffizienz	Systems Engineering
Pharmamanagement & -technologie	Informatik	Technische Betriebswirtschaft
Politik Verwaltungswissenschaft	Informationsrecht	Technische Betriebswirtschaft (MBA)
Soziologie	Innovationsmanagement	Technologiemanagement 4.0
Produktions- und Servicemanagement im Maschinenbau		
Psychologie	Innovationsmanagement und Entrepreneurship	Travel Management
Real Estate	Intelligente Eingebettete Mikrosysteme	Wasser und Umwelt

Bachelorstudiengänge	Masterstudiengänge	Masterstudiengänge
Sozial und Nonprofit Management	Interkulturelle Kommunikation und Kooperation	Wirtschaftsrecht für Technologieunternehmen
Soziale Arbeit	International Maritime Management	Wirtschaftsinformatik
Sozialmanagement	IT Business Management	Wirtschaftsinformatik/ IT-Management
Strategisches Management	IT-Management	Wirtschaftsingenieurwesen Produktion und Logistik
Systemtechnik	IT-Projektmanagement	Wirtschaftsingenieurwesen
Web- und Medieninformatik	Klinische Sozialarbeit	Wirtschaftsjura für die Unternehmenspraxis
Wertschöpfungsmanagement	Kulturmanagement	Wirtschaftspsychologie
Wirtschaftsinformatik	Labor und Qualitätsmanagement	Wirtschaftsrecht
Wirtschaftsingenieurwesen	Law	Zukunfts Design

Anhang Q

Fragebogen der Längsschnittstudie T1 bis T4



Sehr geehrte Damen und Herren,

im Rahmen meines Promotionsvorhabens an der Leuphana Universität Lüneburg erforsche ich die Motivation zur Teilnahme an nebenberuflicher Weiterbildung. Das Ziel meiner Arbeit ist es, zu verstehen, warum sich Menschen dafür entscheiden, neben ihrer Berufstätigkeit zusätzlich noch eine umfassende und zeitintensive Weiterbildung auf sich zu nehmen und wie es ihnen gelingt, die Motivation aufrecht zu erhalten. Mit Ihren Angaben helfen Sie mir dabei.

Der größte Teil des Fragebogens besteht aus Aussagen, zu denen Sie den Grad Ihrer persönlichen Zustimmung angeben sollen. Kreuzen Sie bitte an, wie sehr jede dieser Aussagen Ihrer Meinung nach auf Sie zutrifft. Ihnen steht hierfür eine Antwortskala von 1 („Trifft gar nicht zu“) bis 5 („Trifft voll und ganz zu“) zur Verfügung.

Es gibt auf die Fragen keine richtigen oder erwünschten Antworten. Antworten Sie einfach aus dem Bauch heraus mit Ihrer ganz persönlichen Meinung.

Die Bearbeitungszeit für den Fragebogen liegt bei ca. 20 Minuten.

Am Ende des Fragebogens erhalten Sie eine automatische individuelle Auswertung in der Ihre Motivation mit der über 400 anderen Weiterbildungsteilnehmern verglichen wird. Dabei werden auch Zusammenhänge zwischen Motivation und Weiterbildungserfolg dargestellt.

Ich danke Ihnen, dass Sie an der Befragung teilnehmen!

Mit freundlichen Grüßen Christian Otto

Für Rückfragen zu der Befragung erreichen Sie mich unter:

E-Mail:



Telefon:



Hinweise zum Datenschutz: Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig. Ihre Angaben werden streng vertraulich und nach den Kriterien des wissenschaftlichen Arbeitens behandelt. Sie werden ausschließlich im Rahmen der genannten Forschung verwendet und nicht an Dritte weitergegeben. Die Angaben werden ausschließlich in einer zusammengefassten Form berichtet, die einen Rückschluss auf einzelne Personen zulässt. Personenbeziehbare Angaben werden nach Verstreichen der wissenschaftlich geforderten Aufbewahrungsfrist von 10 Jahren gelöscht.



Teil A: Einverständniserklärung

- A1.** Ich bin einverstanden, dass meine Angaben von Herrn Christian Otto für sein Promotionsvorhaben genutzt werden. (Sie können diese Einwilligung jederzeit widerrufen.)

Ja ☐

Nein ☐

Teil B: Aufnahme des Studiums

- B1.** Haben Sie bereits an der ersten Befragung zur Motivation für Ihre Weiterbildungsentscheidung teilgenommen? Diese Befragung fand zu einem Zeitpunkt statt, an dem Sie noch kein weiterbildendes Studium aufgenommen hatten.

Ja ☐

Nein ☐

- B2.** Wie haben sich Ihre Pläne für das Studium seit der letzten Befragung entwickelt?

Ich habe das geplante Studium aufgenommen. ☐

Ich habe ein anderes gleichwertiges Studium aufgenommen. ☐

Ich habe eine andere Weiterbildung aufgenommen. ☐

Ich habe mich bislang noch nicht endgültig entschieden. ☐

Ich habe mich dagegen entschieden, in nächster Zeit ein Studium oder eine vergleichbare Weiterbildung zu machen. ☐

Sonstiges ☐

Sonstiges

- B3.** Was für eine Weiterbildung haben Sie aufgenommen?

- B4.** Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

1 - trifft gar nicht zu 2 3 4 5 - trifft voll und ganz zu

Ich habe die Absicht, das Studium zu machen. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich bin mir sicher, dass ich das Studium machen werde. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐



	1 - trifft gar nicht zu	2	3	4	5 - trifft voll und ganz zu
Ich habe meine Teilnahme an dem Studium bereits fest geplant.	☐	☐	☐	☐	☐
B5. Warum wollten Sie das Studium ursprünglich machen?					
Um den beruflichen Aufstieg in eine Führungsposition vorzubereiten.	☐	☐	☐	☐	☐
Um mich fachlich weiterzuentwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐
Weil ich damit auf Veränderungen in meinem Berufsfeld reagieren wollte die durch die Digitalisierung entstehen.	☐	☐	☐	☐	☐
Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen gehabt hätte.	☐	☐	☐	☐	☐
Weil ich Entscheidungen und Abläufe im Betrieb durch das Studium besser verstehen wollte.	☐	☐	☐	☐	☐
Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich als Experte ernst genommen werde.	☐	☐	☐	☐	☐
Um später ein besseres Gehalt zu bekommen.	☐	☐	☐	☐	☐
Weil ich meinen Betrieb durch mein neues Fachwissen aus dem Studium voranbringen wollte.	☐	☐	☐	☐	☐
Weil das Studium es mir ermöglicht hätte, den Betrieb durch eigene Entscheidungen mitzugestalten.	☐	☐	☐	☐	☐
Weil mir das Studium ermöglicht hätte, mein Potential zu entfalten.	☐	☐	☐	☐	☐
Wegen des guten Gefühls, wenn man sich ein herausforderndes Ziel setzt und es später erreicht.	☐	☐	☐	☐	☐
Um den höchsten Titel zu bekommen, den ich aktuell erreichen kann.	☐	☐	☐	☐	☐
Um mich persönlich weiterzuentwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐
Weil ich meine Position auf dem Arbeitsmarkt verbessern wollte.	☐	☐	☐	☐	☐
Um mich selbst zu verwirklichen.	☐	☐	☐	☐	☐
Um einen Titel zu bekommen, der für mich einen hohen persönlichen Stellenwert hat.	☐	☐	☐	☐	☐
Um den beruflichen Aufstieg in eine höhere Position vorzubereiten.	☐	☐	☐	☐	☐
Weil das Studium es mir ermöglicht hätte, zusätzliche Aufgaben im Betrieb zu übernehmen.	☐	☐	☐	☐	☐
Wegen der Freude, die ich dabei empfinde, mein Wissen zu erweitern über Fachbereiche, die mich interessieren.	☐	☐	☐	☐	☐
Um neues Fachwissen zu erwerben.	☐	☐	☐	☐	☐
Weil mir das Studium ermöglicht hätte, weiterhin viel über Dinge zu lernen, die mich interessieren.	☐	☐	☐	☐	☐


B6. Ich habe mich gegen das Studium entschieden, weil...

	1 - trifft gar nicht zu	2	3	4	5 - trifft voll und ganz zu
...ich mich für das Studium hätte verausgaben müssen.	☐	☐	☐	☐	☐
...ich für das Studium keine Unterstützung aus dem beruflichen Umfeld (Arbeitgeber, Vorgesetzte & Kollegen) gehabt hätte.	☐	☐	☐	☐	☐
...durch das Studium wenig freie Zeit für meine Erholung gehabt hätte.	☐	☐	☐	☐	☐
...ich Zweifel hatte, ob ich das Studium wirklich geschafft hätte.	☐	☐	☐	☐	☐
...mich die Kosten für das Studium finanziell belastet hätten.	☐	☐	☐	☐	☐
...mich das Studium zeitlich belastet hätte.	☐	☐	☐	☐	☐
...ich für das Studium große Selbstdisziplin hätte aufbringen müssen.	☐	☐	☐	☐	☐
...ich für das Studium keinen Rückhalt aus dem privaten Umfeld (Partner, Familie & Freunde) gehabt hätte.	☐	☐	☐	☐	☐
...mir durch das Studium Zeit für meine anderen Lebensbereiche (Privatleben, Arbeit, etc.) gefehlt hätte.	☐	☐	☐	☐	☐
...ich für das Studium viel Entschlossenheit gebraucht hätte.	☐	☐	☐	☐	☐

B7. Sonstige Gründe für die Entscheidung gegen das Studium:**Teil C: Angaben zum Weiterbildungsstudium**
C1. Sie nehmen derzeit an einem weiterbildenden Studium teil, das zu einer höheren Qualifikation führt. Zu welchem Abschluss führt das Studium?

Bachelor	☐
Diplom (FH)	☐
Master	☐
Diplom (Univ.)	☐
Magister	☐
Sonstiges	☐

Sonstiges



C2. Wie heißt Ihr Studiengang?

C3. Wann haben Sie Ihr Studium begonnen? Bitte geben Sie Monat und Jahr an.

C4. Wann werden Sie Ihr Studium voraussichtlich abschließen? Bitte geben Sie Monat und Jahr an.

C5. In welcher Form findet Ihr Studium statt?

Berufsbegleitendes Studium mit Präsenzveranstaltungen

☐

Vollzeit-Studium mit Präsenzveranstaltungen (keine Berufstätigkeit nebenher)

☐

Berufsbegleitendes Fernstudium (keine oder sehr seltene Präsenzveranstaltungen)

☐

Vollzeit-Fernstudium (keine oder sehr seltene Präsenzveranstaltungen und keine Berufstätigkeit nebenher)

☐

Teil D: Erfahrungen mit dem Studium

D1. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Studium?

Trifft gar
nicht zu

Trifft voll
und ganz zu

Insgesamt bin ich mit meinem jetzigen Studium zufrieden.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich finde mein Studium wirklich interessant.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Mein genereller Bildungshorizont ist deutlich erweitert.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich kann mein Studium nur schwer mit anderen Verpflichtungen in Einklang bringen.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Entscheidungen im betrieblichen Alltag treffe ich mit größerer Sicherheit als vor dem Studium.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Mein Fachwissen ist deutlich gestiegen.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich fühle mich durch das Studium oft müde und abgespannt.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ich bin mir sicher, dass ich das Studium erfolgreich abschließen werde.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐



...das, was ich kann und weiß, auch zu zeigen.

Trifft gar nicht zu

Trifft voll und ganz zu

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

D3. Bitte geben Sie an, wie sich Ihr Zeitaufwand für die verschiedenen Bereiche Ihres Lebens seit der Aufnahme des Weiterbildungsstudiums nach Ihrem Gefühl aufteilt. Verteilen Sie dazu insgesamt 10 Punkte auf die fünf Bereiche.

[illegible]

D4. Wie viele Stunden Selbstlernzeit wenden Sie in einer durchschnittlichen Woche für das Studium auf? (Die Veranstaltungszeiten des Studiums zählen nicht dazu)

[illegible]

D5. Bitte geben Sie die Noten aus den letzten drei Prüfungsleistungen ihres Studiums an. Falls Sie sich nicht erinnern oder noch keine drei Noten erhalten haben, lassen Sie die Felder leer.

Note 1:

Note 2:

Note 3:

D6. Bitte geben Sie Ihren aktuellen Notendurchschnitt für alle Prüfungsleistungen des Studiums an. Falls er Ihnen nicht bekannt ist, lassen Sie das Feld leer.

[illegible]

Teil E: Das weiterbildende Studium

E1. Warum machen Sie Ihr Studium?

	Trifft gar nicht zu					Trifft voll und ganz zu
Um den beruflichen Aufstieg in eine Führungsposition vorzubereiten.	☐	-----	☐	-----	☐	☐
Um mich fachlich weiterzuentwickeln.	☐	-----	☐	-----	☐	☐
Weil ich damit auf Veränderungen in meinem Berufsfeld reagieren möchte, die durch die Digitalisierung entstehen.	☐	-----	☐	-----	☐	☐



	Trifft gar nicht zu					Trifft voll und ganz zu
Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich in der Arbeitswelt ein hohes Ansehen habe.	☐	☐	☐	☐	☐	
Weil ich Entscheidungen und Abläufe im Betrieb durch das Studium besser verstehen möchte.	☐	☐	☐	☐	☐	
Um einen Titel zu bekommen, mit dem ich als Experte ernst genommen werde.	☐	☐	☐	☐	☐	
Um später ein besseres Gehalt zu bekommen.	☐	☐	☐	☐	☐	
Weil ich meinen Betrieb durch mein neues Fachwissen aus dem Studium voranbringen möchte.	☐	☐	☐	☐	☐	
Weil das Studium es mir ermöglichen wird, den Betrieb durch eigene Entscheidungen mitzugestalten.	☐	☐	☐	☐	☐	
Weil mir das Studium ermöglicht, mein Potential zu entfalten.	☐	☐	☐	☐	☐	
Wegen des guten Gefühls, wenn man sich ein herausforderndes Ziel setzt und es später erreicht.	☐	☐	☐	☐	☐	
Um den höchsten Titel zu bekommen, den ich aktuell erreichen kann.	☐	☐	☐	☐	☐	
Um mich persönlich weiterzuentwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐	
Weil ich meine Position auf dem Arbeitsmarkt verbessern möchte.	☐	☐	☐	☐	☐	
Um mich selbst zu verwirklichen.	☐	☐	☐	☐	☐	
Um einen Titel zu bekommen, der für mich einen hohen persönlichen Stellenwert hat.	☐	☐	☐	☐	☐	
Um den beruflichen Aufstieg in eine höhere Position vorzubereiten.	☐	☐	☐	☐	☐	
Weil das Studium es mir ermöglichen wird, zusätzliche Aufgaben im Betrieb zu übernehmen.	☐	☐	☐	☐	☐	
Wegen der Freude, die ich dabei empfinde, mein Wissen zu erweitern über Fachbereiche, die mich interessieren.	☐	☐	☐	☐	☐	
Um neues Fachwissen zu erwerben.	☐	☐	☐	☐	☐	
Weil mir das Studium ermöglicht, weiterhin viel über Dinge zu lernen, die mich interessieren.	☐	☐	☐	☐	☐	

E2. Ich finde Unterstützung für mein Studium bei...

	Trifft gar nicht zu					Trifft voll und ganz zu
...meiner Partnerin/meinem Partner.	☐	☐	☐	☐	☐	
...meiner Familie.	☐	☐	☐	☐	☐	
...meinen Freunden.	☐	☐	☐	☐	☐	
...meinem Arbeitgeber.	☐	☐	☐	☐	☐	



E3. Welche persönlichen Anstrengungen sind für das Studium nötig?

	Trifft gar nicht zu					Trifft voll und ganz zu
Für das Studium muss ich mich verausgaben.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ich muss das Studium ohne Unterstützung aus dem beruflichen Umfeld (Arbeitgeber, Vorgesetzte & Kollegen) durchführen.	☐	☐	☐	☐	☐	
Durch das Studium habe ich wenig freie Zeit für meine Erholung.	☐	☐	☐	☐	☐	
Beim Studium habe ich Zweifel, ob ich es wirklich schaffen werde.	☐	☐	☐	☐	☐	
Die Kosten für das Studium belasten mich finanziell.	☐	☐	☐	☐	☐	
Das Studium belastet mich zeitlich.	☐	☐	☐	☐	☐	
Für das Studium muss ich große Selbstdisziplin aufbringen.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ich muss das Studium ohne Rückhalt aus dem privaten Umfeld (Partner, Familie & Freunde) bestreiten.	☐	☐	☐	☐	☐	
Durch das Studium fehlt mir Zeit für meine anderen Lebensbereiche (Privatleben, Arbeit, etc.).	☐	☐	☐	☐	☐	
Für das Studium brauche ich viel Entschlossenheit.	☐	☐	☐	☐	☐	

E4. Wie sicher sind Sie sich, das weiterbildende Studium trotz dieser Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen?

Falls einige dieser Herausforderungen aktuell nicht auf Sie zutreffen sollten, versuchen Sie sich bei der Beantwortung vorzustellen, dass Sie diesen Herausforderungen begegnen.

Ich bin mir sicher, dass ich das Studium auch dann erfolgreich absolvieren kann, wenn...

	Trifft gar nicht zu					Trifft voll und ganz zu
...ich dem Privatleben, der Arbeit und dem Studium gleichermaßen gerecht werden will.	☐	☐	☐	☐	☐	
...mich das Studium zeitlich belastet.	☐	☐	☐	☐	☐	
...ich dafür Selbstdisziplin aufbringen muss.	☐	☐	☐	☐	☐	
...ich keine Unterstützung aus dem beruflichen Umfeld (Arbeitgeber, Vorgesetzte & Kollegen) erfahre.	☐	☐	☐	☐	☐	
...ich dafür Entschlossenheit benötige.	☐	☐	☐	☐	☐	
...mir der Rückhalt aus dem privaten Umfeld (Partner, Familie & Freunde) fehlt.	☐	☐	☐	☐	☐	
...mich die Kosten für das Studium finanziell belasten.	☐	☐	☐	☐	☐	
...ich durch das Studium wenig freie Zeit für meine Erholung habe.	☐	☐	☐	☐	☐	



	Trifft gar nicht zu					Trifft voll und ganz zu
Ich nehme mir vor, mich nach getaner Arbeit mit etwas Außerordentlichem zu belohnen.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ich konzentriere mich auf meine Atmung, um mich selbst zu fokussieren.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ich suche mir zum Lernen eine solche Umgebung, in der ich mich gut konzentrieren kann.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ich bringe mich dazu, nach Wegen zu suchen, wie die Arbeit mehr Spaß macht.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ich mache mir bewusst, dass ein erfolgreiches Absolvieren dieser Aufgabe wichtig für meine berufliche Zukunft ist.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ich denke daran, wo ich beruflich in einiger Zeit stehen könnte, wenn ich mein Studium erfolgreich durchziehe.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ich stelle mir selbst irgendeine Belohnung in Aussicht, wenn ich die Arbeit erledigt habe.	☐	☐	☐	☐	☐	

Teil H: Umgang mit herausfordernden Situationen

H1. Wie gut treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?

	Trifft gar nicht zu					Trifft voll und ganz zu
Ich kann mich lange Zeit auf eine Sache konzentrieren, wenn es nötig ist.	☐	☐	☐	☐	☐	
Wenn ich von einer Sache abgelenkt werde, komme ich schnell wieder zum Thema zurück.	☐	☐	☐	☐	☐	
Wenn ich bei einer Tätigkeit zu aufgeregt werde, kann ich mich so beruhigen, daß ich bald wieder weitermachen kann.	☐	☐	☐	☐	☐	
Wenn bei einer Tätigkeit eine sachliche Haltung nötig ist, kann ich meine Gefühle unter Kontrolle bringen.	☐	☐	☐	☐	☐	
Wenn störende Gedanken auftreten, kann ich sie nur schwer von mir wegschieben.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ich kann es verhindern, daß die Gedanken ständig von meiner Aufgabe abschweifen.	☐	☐	☐	☐	☐	
Wenn ich Sorgen habe, kann ich mich nicht auf eine Tätigkeit konzentrieren.	☐	☐	☐	☐	☐	
Nach einer Unterbrechung finde ich problemlos zu einer konzentrierten Arbeitsweise zurück.	☐	☐	☐	☐	☐	
Alle möglichen Gedanken oder Gefühle lassen mir einfach keine Ruhe zum Arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐	
Ich behalte mein Ziel im Auge und lasse mich nicht vom Weg abbringen.	☐	☐	☐	☐	☐	
In schwierigen Situationen kann ich mich auf meine Fähigkeiten verlassen.	☐	☐	☐	☐	☐	
Die meisten Probleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern.	☐	☐	☐	☐	☐	
Auch anstrengende und komplizierte Aufgaben kann ich in der Regel gut lösen.	☐	☐	☐	☐	☐	
Im Streit bleibe ich stets sachlich und objektiv.	☐	☐	☐	☐	☐	



	Trifft gar nicht zu				Trifft voll und ganz zu
Auch wenn ich selbst gestresst bin, behandle ich andere immer freundlich und zuvorkommend.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich mich mit jemandem unterhalte, höre ich ihm immer aufmerksam zu.	☐	☐	☐	☐	☐

Teil I: Angaben zur Person

I1. Was beschreibt Ihre aktuelle berufliche Situation am besten?

- Selbstständigkeit ☐
- Leitende/-r Angestellte/-r (gemäß BetrVG) ☐
- Führungskraft (mit Personal- und Sachverantwortung) ☐
- Fachkraft ☐
- Ungelernte oder angelehnte Arbeitskraft ☐
- Praktikant/in ☐
- Vollzeit-Weiterbildung ☐
- Arbeitsuchend ☐
- Sonstiges ☐

Sonstiges

I2. Seit wann sind Sie in dieser beruflichen Position bzw. Situation?

Geben Sie bitte das Jahr an.

I3. Wie viele Stunden arbeiten Sie in einer normalen Woche? (inklusive Überstunden)

I4. Was sind Ihre beruflichen Pläne für die nächsten Jahre? (Mehrfachnennungen möglich)

- Ich möchte meine derzeitige berufliche Position behalten. ☐
- Ich möchte in eine höhere berufliche Position aufsteigen. ☐
- Ich möchte in einen anderen Fachbereich wechseln. ☐
- Ich möchte weiterhin für meinen derzeitigen Arbeitgeber arbeiten. ☐
- Ich möchte für einen neuen Arbeitgeber arbeiten. ☐



Ich möchte mir einen neuen Arbeitgeber suchen, falls ich bei meinem derzeitigen Arbeitgeber meine beruflichen Ziele nicht verwirklichen kann.

☐

Ich möchte mich selbstständig machen.

☐

Ich möchte nach einer Auszeit wieder in den Beruf zurückkehren.

☐

Ich möchte vorübergehend aus dem Beruf aussteigen und mich der Familie widmen.

☐

Sonstiges

☐

Sonstiges

15. Was ist der höchste Abschluss, den Sie in der Schule erreicht haben?

Abitur (allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife)

☐

Fachhochschulreife (allgemeine oder fachgebundene Fachhochschulreife)

☐

Mittlerer Schulabschluss (Realschulabschluss und vergleichbare Schulabschlüsse)

☐

Hauptschulabschluss und qualifizierender Hauptschulabschluss

☐

Sonstiges

☐

Sonstiges

16. Was ist derzeit Ihr höchster berufsqualifizierender Abschluss?

Berufsfachschule (Berufliche Grundbildung)

☐

Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)

☐

Einstiegsqualifizierung (EQ)

☐

Maßnahmen der Arbeitsagentur (BvB)

☐

Berufsfachschule (Mittlerer Schulabschluss)

☐

Duale Berufsausbildung (2-jährige Ausbildungen)

☐

Berufsfachschule (Assistentenberufe)

☐

Berufsfachschule (vollqualifizierende Berufsausbildung)

☐

Duale Berufsausbildung (3- und 3½-jährige Ausbildungen)

☐

IT-Spezialist (Zertifizierter) oder gleichwertige Qualifikation

☐
☐



Servicetechniker (Geprüfter) oder gleichwertige Qualifikation	☐
Bachelor, Diplom (FH), Staatsexamen	☐
Fachkaufmann (Geprüfter) oder gleichwertige Qualifikation	☐
Staatlich geprüfte/r Techniker/in	☐
Fachwirt (Geprüfter) oder gleichwertige Qualifikation	☐
Meister (Geprüfter) oder gleichwertige Qualifikation	☐
Operativer Professional (IT) (Geprüfter) oder gleichwertige Qualifikation	☐
Berufspädagoge (Geprüfter)	☐
Betriebswirt nach dem Berufsbildungsgesetz (Geprüfter)	☐
Betriebswirt nach der Handwerksordnung (Geprüfter)	☐
Master, Diplom (Univ.), Dipl.-Dipl. (FH), Magister, Staatsexamen	☐
Strategischer Professional (IT) (Geprüfter)	☐
Technischer Betriebswirt (Geprüfter)	☐
Promotion (Dr. und Ph.D.)	☐
Sonstiges	☐

Sonstiges

I7. Was beschreibt Ihre aktuelle Lebenssituation am besten?

Alleinstehend ohne Kinder	☐
Alleinstehend mit einem oder mehreren Kindern	☐
In Partnerschaft ohne Kinder	☐
In Partnerschaft mit einem oder mehreren Kindern	☐



I8. Wie alt sind Sie?

- unter 20 Jahre ☐
- 21 bis 25 Jahre ☐
- 26 bis 30 Jahre ☐
- 31 bis 35 Jahre ☐
- 36 bis 40 Jahre ☐
- 41 bis 45 Jahre ☐
- 46 bis 50 Jahre ☐
- 51 bis 55 Jahre ☐
- 56 bis 60 Jahre ☐
- 61 bis 65 Jahre ☐
- über 65 Jahre ☐

I9. Was ist Ihr Geschlecht?

- weiblich ☐
- männlich ☐

Teil J: Teilnahme an Folgebefragung

Ich danke Ihnen herzlich für die Teilnahme an der Befragung und wünsche Ihnen alles Gute für Ihr Studium!

Im Rahmen meiner weiteren Forschung interessiert es mich sehr, wie es mit Ihrem Studium weitergeht und was sich im Anschluss daran bei Ihnen beruflich verändert.

Dazu möchte ich Ihnen gerne nach einiger Zeit (frühestens in 3-4 Monaten) einen Link zu einer weiteren Befragung zusenden. Ich freue mich, wenn Sie meine Forschung weiter unterstützen und zu diesem Zweck Ihre E-Mail Adresse angeben.

Ihre E-Mail-Adresse wird nach wissenschaftlichen Standards und streng vertraulich behandelt. Sie wird zu keinem anderen Zweck als der hier beschriebenen Kontaktaufnahme im Rahmen der Studie verwendet.

J1. Ihre E-Mail Adresse:



	1 = trifft gar nicht zu	2	3	4	5 = trifft voll und ganz zu
Durch mein Weiterbildungsstudium habe ich gelernt, Probleme in der beruflichen Praxis in einem neuen Licht zu sehen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe meine kommunikativen Fähigkeiten im beruflichen Kontext verbessert.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich ein fachliches Problem habe, fällt es mir jetzt leichter, relevante Informationen zu finden.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe meine Fähigkeit verbessert, mich eigenständig in neue Themen einzuarbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
Entscheidungen im betrieblichen Alltag treffe ich mit größerer Sicherheit als vor dem Weiterbildungsstudium.	☐	☐	☐	☐	☐
Durch mein Weiterbildungsstudium habe ich gelernt, vorgeschlagene Problemlösungen noch einmal kritisch zu überdenken.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich traue mir mehr zu, neue Aufgaben oder Rollen zu übernehmen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe gelernt, wissenschaftliche Methoden auf Probleme des Faches anzuwenden.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Fachwissen ist deutlich gestiegen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe gelernt, wissenschaftlich zu arbeiten und Informationen kritisch zu bewerten.	☐	☐	☐	☐	☐
Durch mein Weiterbildungsstudium fällt es mir leichter, in der Praxis neuartige Problemlösungen zu entwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich gehe strukturierter und zielgerichteter an komplexe Aufgaben heran.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein genereller Bildungshorizont ist deutlich erweitert.	☐	☐	☐	☐	☐

- A5. In einem berufsbegleitenden Studium liegt der Fokus oftmals weniger auf den erzielten Noten und mehr auf dem tatsächlichen Wissenserwerb. Dennoch ist es für das wissenschaftliche Verständnis ebenfalls von Interesse, wie Ihre Noten ausgesehen haben.**

Bitte geben Sie die Abschlussnote Ihres Studiums an (bei Abbruch oder Fortsetzung des Studiums bitte den letzten Notenschnitt angeben, sofern bekannt).

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

- A6. Wenn Sie sich mit Ihren damaligen Kommiliton*innen vergleichen, wie gut schätzen Sie dann Ihre akademischen Leistungen aus dem Weiterbildungsstudium ein?**

1 = viel schlechter	☐
2 = schlechter	☐
3 = durchschnittlich	☐
4 = besser	☐
5 = viel besser	☐


A7. Arbeitsverzögerungen im Studium

Ein berufsbegleitendes Studium ist oft nicht leicht mit anderen Verpflichtungen in Einklang zu bringen, so dass es auch häufiger zu einer Überschreitung der ursprünglich geplanten Studiendauer kommt.

Wann haben Sie Ihr Studium mit Blick auf den ursprünglichen Studienplan abgeschlossen?

Achtung: Falls Sie Urlaubssemester aufgrund von Mutterschutz/Elternzeit genommen haben oder längerfristig erkrankt waren, ziehen Sie diese Semester bitte ab, andere Urlaubssemester rechnen Sie bitte mit ein.

früher als ursprünglich geplant	☐
genau wie geplant	☐
etwa 1 Semester später als geplant	☐
etwa 2 Semester später als geplant	☐
etwa 3 Semester später als geplant	☐
etwa 4 Semester später als geplant	☐
etwa 5 Semester später als geplant	☐
etwa 6 Semester später als geplant	☐
7 oder mehr Semester später als geplant	☐

A8. Geben Sie bitte an, wie häufig die genannten Verhaltensweisen bei Ihnen während des Weiterbildungsstudiums vorgekommen sind, wenn Sie etwas für das Studium tun sollten (z.B. Lernen für eine Prüfung, Hausarbeiten, usw.).

	1 = (fast) nie	2 = selten	3 = manchmal	4 = häufig	5 = (fast) immer
Ich habe den Beginn von Aufgaben bis zum letzten Moment hinausgeschoben.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe mit dem Beginn einer Arbeit so lange gewartet, dass es mir schwer fiel, sie noch rechtzeitig zu beenden.	☐	☐	☐	☐	☐
Beim Bearbeiten einer Aufgabe habe ich gemerkt, dass ich sie schon viel früher hätte erledigen können.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe mit einer Aufgabe erst angefangen, wenn ich unter Druck geraten bin.	☐	☐	☐	☐	☐



Teil B: Berufliche Entwicklung seit dem Weiterbildungsstudium

Hinweise zum Ausfüllen: Sollten Sie sich aktuell aufgrund von Elternzeit, Arbeitslosigkeit oder ähnlichen Umständen nicht in einem Beschäftigungsverhältnis befinden, beziehen Sie die Fragen bitte auf Ihr letztes Anstellungsverhältnis. Sollten Sie selbstständig sein, beantworten Sie die Fragen bitte nach Möglichkeit und lassen Sie die für Sie unzutreffenden Fragen aus.

B1. Wie hat sich Ihre Berufstätigkeit seit der Aufnahme Ihres Weiterbildungsstudiums grundsätzlich entwickelt?

Welche Aussage zur Beschäftigung trifft auf Sie am ehesten zu?

- Ich arbeite für denselben Arbeitgeber. ☐
- Ich arbeite für einen anderen Arbeitgeber. ☐
- Ich arbeite nach wie vor selbstständig. ☐
- Ich habe mich zwischenzeitlich selbstständig gemacht. ☐
- Ich bin derzeit in Mutterschutz oder Elternzeit. ☐
- Ich bin derzeit in einer geplanten beruflichen Auszeit (z.B. Sabbatical). ☐
- Ich bin aktuell arbeitslos. ☐

B2. Welche Aussage zum Berufsfeld trifft auf Sie am ehesten zu?

- Ich arbeite weiterhin in demselben Berufsfeld, wie zu Beginn meines Weiterbildungsstudiums. ☐
- Ich habe seit Beginn meines Weiterbildungsstudiums in ein anderes Berufsfeld gewechselt. ☐

B3. Wie hat sich Ihr beruflicher Werdegang seit Aufnahme des Weiterbildungsstudiums entwickelt?

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	1 = trifft gar nicht zu	2	3	4	5 = trifft voll und ganz zu
Ich bin zufrieden mit dem Erfolg, den ich bisher in meiner beruflichen Karriere erreicht habe.	☐	☐	☐	☐	☐
Aufgrund meiner Fähigkeiten und Erfahrungen betrachten andere potentielle Arbeitgeber mich als wertvolle Ressource.	☐	☐	☐	☐	☐
Im Vergleich zu meinen jetzigen Kollegen/-innen ist meine bisherige berufliche Entwicklung erfolgreich.	☐	☐	☐	☐	☐
Seit Beginn des Weiterbildungsstudiums bin ich häufiger in Leitungsfunktionen (z.B. in Projektgruppen) tätig.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin insgesamt zufrieden mit meinem Fortschritt beim Erreichen meiner Karriereziele.	☐	☐	☐	☐	☐
Aufgrund meiner Fähigkeiten und Erfahrungen betrachtet mich das Unternehmen, für das ich arbeite, als eine wertvolle Ressource.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin zufrieden mit meinem Fortschritt beim Erreichen meiner Einkommensziele.	☐	☐	☐	☐	☐
Mein Arbeitgeber betrachtet mich als Bereicherung für die Organisation.	☐	☐	☐	☐	☐
Seit Beginn des Weiterbildungsstudiums hat sich meine berufliche Verantwortungsspanne insgesamt erhöht.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin zufrieden mit meinem Fortschritt beim Erreichen meiner Ziele für mein berufliches Vorankommen.	☐	☐	☐	☐	☐



	1 = trifft gar nicht zu	2	3	4	5 = trifft voll und ganz zu
Angebots meiner Fähigkeiten und Erfahrungen stehen mir viele Stellen auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung.	☐	☐	☐	☐	☐
Seit Beginn des Weiterbildungsstudiums habe ich neue oder erweiterte offizielle Vorgesetztenfunktionen bekommen.	☐	☐	☐	☐	☐
In meinem Unternehmen stehen mir viele Möglichkeiten offen.	☐	☐	☐	☐	☐
Seit Beginn des Weiterbildungsstudiums darf ich mehr Arbeit an Andere delegieren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich könnte problemlos eine vergleichbare Stelle bei einem anderen Arbeitgeber bekommen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin zufrieden mit meinem Fortschritt beim Erreichen meiner Ziele für die Entwicklung neuer beruflicher Fähigkeiten.	☐	☐	☐	☐	☐

B4. Wie hoch ist Ihr aktueller Stundenlohn im Vergleich mit der Zeit vor der Aufnahme Ihres Weiterbildungsstudiums? (Hier geht es um größere Veränderungen in Ihrem Stundensatz, versuchen Sie daher bitte, die allgemeine Lohnsteigerung, z.B. auf Basis von Tarifverträgen, nicht zu berücksichtigen)

1 = viel geringer	☐
2 = geringer	☐
3 = etwa gleich	☐
4 = höher	☐
5 = deutlich höher	☐

B5. Wie oft haben Sie seit Aufnahme Ihres Weiterbildungsstudiums eine Beförderung oder eine Erweiterung des Verantwortungsbereichs erfahren?

gar nicht	☐
1 Mal	☐
2 Mal	☐
3 Mal	☐
4 Mal	☐
5 Mal oder häufiger	☐



B6. Haben Sie von Ihrem Arbeitgeber im letzten Jahr Bonuszahlungen oder Ähnliches erhalten?

Nein, es gibt bei meinem Arbeitgeber grundsätzlich keine Bonuszahlungen oder Ähnliches

☐

Nein

☐

Ja, einen Bonus

☐

Ja, zwei Boni

☐

Ja, drei oder mehr Boni

☐

B7. Weitere berufliche Pläne

Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	1 = trifft gar nicht zu	2	3	4	5 = trifft voll und ganz zu
Ich bin mit meinem aktuellen Job zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich würde gern in einem anderen Berufsfeld arbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich würde gern den Arbeitgeber wechseln.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich würde gern einen beruflichen Aufstieg in eine höhere Position vollziehen.	☐	☐	☐	☐	☐

Teil C: Unterstützungsbedarfe im Weiterbildungsstudium

In Ihrem berufsbegleitenden Studium haben Sie vermutlich viele Phasen erlebt, in denen Motivation und Durchhaltevermögen besonders wichtig waren. Ich möchte gern von Ihnen erfahren, in welchen Situationen und auf welche Weise eine gezielte Unterstützung durch den Studiengang hilfreich gewesen wäre.

C1. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	1 = trifft gar nicht zu	2	3	4	5 = trifft voll und ganz zu
Ich bin rückblickend zufrieden mit dem Ausmaß, in dem ich durch den Studiengang in meiner Motivation und meinem Durchhaltevermögen unterstützt wurde.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich hätte mir während des Studiums mehr Förderung meiner Selbstdisziplin und Motivation durch den Studiengang gewünscht.	☐	☐	☐	☐	☐
Um sich selbst zu motivieren und das Studium zielstrebig zu verfolgen, benötigt man als Studierende keine aktive Unterstützung durch den Studiengang.	☐	☐	☐	☐	☐

C2. Wie sehr hätten Sie sich zu verschiedenen Zeitpunkten Ihres Studiums motivationale oder volitionale (Volition=Zielumsetzungskompetenz) Unterstützung durch den Studiengang gewünscht?

	1 = gar nicht	2	3	4	5 = sehr stark
Zum Studienstart (Orientierung, Zielsetzung)	☐	☐	☐	☐	☐
In den ersten Lern- und Präsenzphasen	☐	☐	☐	☐	☐
Während der Vorbereitung von Prüfungen	☐	☐	☐	☐	☐



	1 = gar nicht	2	3	4	5 = sehr stark
In der mittleren Studienzeit / Routinephase	☐	☐	☐	☐	☐
In Phasen hoher beruflicher oder privater Belastung	☐	☐	☐	☐	☐
Bei größeren Aufgaben / Hausarbeiten	☐	☐	☐	☐	☐
Während der Abschlussphase (Thesis etc.)	☐	☐	☐	☐	☐

- C3. Gibt es andere Zeitpunkte des Studiums, an denen Sie sich eine solche Unterstützung gewünscht hätten?**

- C4. Bitte bewerten Sie, wie hilfreich Sie die folgenden Unterstützungsangebote rückblickend gefunden hätten.**

	1 = gar nicht hilfreich	2	3	4	5 = sehr hilfreich
Persönliche Motivationstreffen / Einzelgespräche mit Lehrenden / Betreuungspersonen	☐	☐	☐	☐	☐
Motivierende Impulse (z. B. per E-Mail oder Lernplattform)	☐	☐	☐	☐	☐
Workshops zu Zeitmanagement, Lernstrategien oder Zielplanung	☐	☐	☐	☐	☐
Möglichkeit zur Selbstreflexion (z. B. Lernjournal, strukturierte Reflexionsfragen)	☐	☐	☐	☐	☐
Sichtbarmachung von Lernfortschritten (z. B. Meilensteine, Fortschrittsanzeige)	☐	☐	☐	☐	☐
Feedback zu Leistung und Fortschritt (qualitativ & regelmäßig)	☐	☐	☐	☐	☐
Unterstützung im Umgang mit Rückschlägen / Misserfolgen	☐	☐	☐	☐	☐
Peer-Austauschformate (z. B. digitale Gruppen, Tandems, Lernteams)	☐	☐	☐	☐	☐
Online-Treffen oder Lerncafés zum informellen Austausch	☐	☐	☐	☐	☐

- C5. Gab es eine bestimmte Art von Unterstützung, die Sie sich zusätzlich gewünscht hätten – und die hier nicht genannt wurde?**



C6. Damit sind Sie am Ende der Befragung angekommen.

Haben Sie vielen Dank für Ihre Zeit und Ihre wertvollen Angaben!

Für mein Promotionsvorhaben ist dies die letzte Befragung. Das Weiterbildungsstudium wird mich als Forschungsthema aber auch darüber hinaus weiter begleiten und es wäre mir eine große Freude, wenn ich Sie möglicherweise in einigen Jahren erneut kontaktieren und zu Ihrem weiteren Werdegang und Verbleib befragen dürfte.

Sind Sie einverstanden, wenn ich Sie eventuell in einiger Zeit per E-Mail für eine weitere Folgebefragung kontaktiere?

Ja ☐

Nein ☐

Haben Sie vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Befragung und Ihre Unterstützung meiner Forschung. Ich wünsche Ihnen weiterhin alles Gute für Ihre berufliche Zukunft und künftige Weiterbildungen!

Herzliche Grüße

Christian Otto

