

Julia Gorges · Andreas Gegenfurtner ·
Harm Kuper (Hrsg.)

Motivationsforschung im Weiterbildungskontext

Zeitschrift für
ZfE **Erziehungs-**
wissenschaft

SONDERHEFT 30 | 2015

 Springer VS

Julia Gorges · Andreas Gegenfurtner · Harm Kuper (Hrsg.)

Motivationsforschung im Weiterbildungskontext

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft
Sonderheft 30 | 2015

Julia Gorges · Andreas Gegenfurtner ·
Harm Kuper (Hrsg.)

Motivationsforschung im Weiterbildungskontext

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft

Sonderheft 30 | 2015

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft

Herausgegeben von:

Jürgen Baumert (Schriftleitung), Hans-Peter Blossfeld, Ingrid Gogolin (Schriftleitung und Geschäftsführung), Bettina Hannover, Marcus Hasselhorn, Stephanie Hellekamps, Heinz-Hermann Krüger, Harm Kuper (Schriftleitung), Dieter Lenzen, Kai Maaz, Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel, Thomas Rauschenbach, Hans-Günther Roßbach, Annette Scheunpflug (Schriftleitung), Josef Schrader, Felicitas Thiel, Christoph Wulf

Herausgeber des Sonderheftes Motivationsforschung im Weiterbildungskontext

Julia Gorges/Andreas Gegenfurtner/Harm Kuper

Seit 2006 in SSCI

Redaktion und Rezensionen:

Christin Güldemund

Anschrift der Redaktion:

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft
c/o Fakultät Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg
Postadresse: Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
Besucheranschrift: Alsterterrasse 1, Raum 540, 20354 Hamburg
Telefon: +49 (40) 42838-6504; Fax: -4298; E-Mail: redaktion@zfe-online.de

Beirat: Neville Alexander † (Kapstadt), Jean-Marie Barbier (Paris), Jacky Beillerot † (Paris), Wilfried Bos (Dortmund), Elliot W. Eisner (Stanford/USA), Frieda Heyting (Amsterdam), Axel Honneth (Frankfurt a.M.), Marianne Horstkemper (Potsdam), Ludwig Huber (Bielefeld), Yasuo Imai (Tokyo), Jochen Kade (Frankfurt a.M.), Anastassios Kodakos (Rhodos), Gunther Kress (London), Sverker Lindblad (Göteborg), Christian Lüders (München), Niklas Luhmann † (Bielefeld), Joan-Carles Mèlich (Barcelona), Hans Merckens (Berlin), Klaus Mollenhauer † (Göttingen), Christiane Schiersmann (Heidelberg), Wolfgang Seitter (Marburg), Rudolf Tippelt (München), Gisela Trommsdorff (Konstanz), Philip Wexler (Jerusalem), John White (London), Christopher Winch (Northampton)

Sonderheft 30/2015, 18. Jahrgang

Springer VS | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Abraham-Lincoln-Str. 46 | 65189 Wiesbaden, www.springer-vs.de
Amtsgericht Wiesbaden, HRB 9754
USt-IdNr. DE811148419

Geschäftsführer: Armin Gross, Peter Hendricks,
Joachim Krieger

Gesamtleitung Anzeigen und Märkte: Armin Gross

Gesamtleitung Marketing und Individual Sales: Rolf-Günther Hobbeling

Editorial Director Social Sciences & Humanities: Dr. Andreas Beierwaltes

Kundenservice: Springer Customer Service Center GmbH; Service VS Verlag, Haberstr. 7, 69126 Heidelberg,
Telefon: +49 (0)6221/345-4303; Telefax: +49 (0)6221/345-4229; Montag bis Freitag 8.00 Uhr bis 18.00 Uhr
E-mail: springervs-service@springer.com

Marketing: Ronald Schmidt-Serrière M.A.; Telefon: (06 11) 78 78-280; Telefax: (06 11) 78 78-439

E-Mail: Ronald.Schmidt-Serriere@springer.com

Anzeigenleitung: Yvonne Guderjahn; Telefon: (06 11) 78 78-155; Telefax: (06 11) 78 78-430

E-Mail: Yvonne.Guderjahn@best-ad-media.de

Anzeigendisposition: Monika Dannenberger; Telefon: (06 11) 78 78-148; Telefax: (06 11) 78 78-443

E-Mail: monika.dannenberger@best-ad-media.de

Anzeigenpreise: Es gelten die Mediadaten vom 1.11.2012

Produktion: Georg Kaimann; Telefon: (0 62 21) 4 87-8337

E-Mail: georg.kaimann@springer.com

Bezugsmöglichkeiten 2015: Auskünfte zum Bezug der Zeitschrift erteilt der Kundenservice Zeitschriften:

E-Mail: subscriptions@springer.com

Jährlich können Sonderhefte erscheinen, die nach Umfang berechnet und den Abonnenten des laufenden Jahrgangs mit einem Nachlass von 25% des jeweiligen Ladenpreises geliefert werden. Bei Nichtgefallen können die Sonderhefte innerhalb einer Frist von 3 Wochen zurückgegeben werden.

Zuschriften, die den Vertrieb oder Anzeigen betreffen, bitte nur an den Verlag.

© Springer VS | Springer Fachmedien Wiesbaden.

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages vervielfältigt oder verbreitet werden. Unter dieses Verbot fällt insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

Jedes Abonnement Print und Online beinhaltet eine Freischaltung für das Archiv der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Der Zugang gilt ausschließlich für den einzelnen Empfänger des Abonnements.

Satz: Crest Premedia Solutions, Pune, Indien

www.zfe-digital.de

ISSN 1434-663X (Print)

ISSN 1862-5215 (Online)

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft

18. Jahrgang · Sonderheft 30 · 2015

Inhaltsverzeichnis

<i>Julia Gorges/Harm Kuper</i> Editorial – Motivationsforschung im Weiterbildungskontext	1
<i>Julia Gorges</i> Warum (nicht) an Weiterbildung teilnehmen? Ein erwartungs-wert-theoretischer Blick auf die Motivation erwachsener Lerner	9
<i>Alexandra P. Diethert/Silke Weisweiler/Dieter Frey/Rudolf Kerschreiter</i> Training motivation of employees in academia: developing and testing a model based on the theory of reasoned action	29
<i>Julia Gorges/Jelena Hollmann</i> Motivationale Faktoren der Weiterbildungsbeteiligung bei hohem, mittlerem und niedrigem Bildungsniveau	51
<i>Paula Thieme/Michael Bruschi/Victoria Büsch/Christian Stamov Roßnagel</i> Work context influences on older workers' motivation for continuing education	71
<i>Gert Vanthournout/Eva Kyndt/David Gijbels/Piet Van den Bossche</i> Understanding the direct and indirect relations between motivation to participate, goal orientation and the use of self-regulation strategies during a formal training	89
<i>Carla Quesada-Pallarès/Andreas Gegenfurtner</i> Toward a unified model of motivation for training transfer: a phase perspective	107
<i>Sabine Hochholdinger/Inka Keller</i> Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den affektiven Reaktionen von Trainingsteilnehmenden, der Lehrorientierung von Weiterbildungspersonal und Weiterbildungsinhalten?	123
<i>Ann-Christine Massenberg/Simone Kauffeld</i> Hilf mir (nicht immer) – Eine moderierte Mediationsanalyse zum Einfluss der Unterstützung durch die Führungskraft auf Transfermotivation und Lerntransfer	145

Isabelle Bosset/Etienne Bourgeois

Motivation to transfer: linking perceived organizational support to training to personal goals 169

Anne Jacot/Isabel Raemdonck/Mariane Frenay

A review of motivational constructs in learning and training transfer 201

Editorial – Motivationsforschung im Weiterbildungskontext

Julia Gorges · Harm Kuper

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

1 Einleitung

Im Bildungsbericht 2014 wird erstmals seit 15 Jahren wieder ein Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland verzeichnet, der im Jahr 2012 bei 49% lag (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 140). Damit wird das von der Bundesregierung ausgegebene Ziel einer Beteiligungsquote von 50% beinahe erreicht. Eine erstmalige Erfassung der alltagsmathematischen und Lesekompetenz der deutschen erwachsenen Bevölkerung zeigt unabhängig von der steigenden Bildungsbeteiligung Spielräume der Entwicklung auf (Rammstedt 2013, S. 13 f.); die in Deutschland erreichten Werte liegen leicht unter dem bzw. im Durchschnitt der 24 teilnehmenden OECD-Länder.

Sowohl die positiven aktuellen Befunde zur Weiterbildungsbeteiligung als auch die Ergebnisse der Kompetenzmessung stehen vor dem Hintergrund der unbestritten hohen Bedeutung von Bildung und lebenslangem Lernen für gesellschaftliche und individuelle Entwicklung und Wachstum in allen Bevölkerungsgruppen. Vergleichende Analysen zeigen jedoch eine ausgeprägte Selektivität bei der Weiterbildungsbeteiligung und der Verteilung grundlegender Kompetenzen in der Bevölkerung: Nach wie vor sind es vor allem erwerbstätige Personen mit einem hohen Bildungsniveau, die häufiger an Weiterbildung teilnehmen und ein hohes Kompetenzniveau aufweisen, während viele Personen mit niedrigem Bildungsniveau über verminderte

Dr. J. Gorges (✉)

Abteilung für Psychologie, Pädagogische Psychologie, Universität Bielefeld,
Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld, Deutschland
E-Mail: julia.gorges@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. H. Kuper

AB Weiterbildung und Bildungsmanagement, Freie Universität Berlin,
Arnimallee 12, 14195 Berlin, Deutschland
E-Mail: harm.kuper@fu-berlin.de

Chancen auf Weiterbildungsbeteiligung und damit auf einen sozialen und beruflichen Aufstieg durch Bildung verfügen. Sowohl die Selektivität der Beteiligung an Weiterbildung als auch die differenten Folgen und Wirkungen von Weiterbildung sind daher ein wichtiges und praktisch relevantes Forschungsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung.

Fragen nach der Erklärung von Weiterbildungsbeteiligung bzw. -abstinz werden grundsätzlich auf verschiedenen Aggregatebenen bearbeitet (vgl. Boeren et al. 2010). So stehen auf einer übergreifenden gesellschaftlichen Ebene kulturelle Voraussetzungen und regulative Rahmenbedingungen im Mittelpunkt. Auf organisationaler Ebene werden u. a. Weiterbildungsanbieter und ihre Programme untersucht. Auf der Mikro-Ebene liegt der Fokus auf individuellen Weiterbildungsentscheidungen, Gelegenheitsstrukturen und individuellen Lernerfolgen. Alle drei Ebenen werden in Deutschland – und seit einigen Jahren auch in Europa – in einer langjährigen Tradition von Monitoringstudien untersucht. Diese Daten gehen in die Bildungsberichterstattung ein und werden mit ökonomischen sowie soziologischen Ansätzen sekundäranalytisch ausgewertet. Sie haben eine erhebliche strukturelle Bedeutung für die empirische Weiterbildungsforschung (vgl. Kuper und Schrader 2013).

Die Ausrichtung der Monitoringstudien geht einher mit einer gewissen Dominanz theoretischer Ansätze, die in der Auseinandersetzung mit der Humankapitaltheorie entstanden sind. Sie betrachten Weiterbildungsentscheidungen im Verhältnis von Investitionen und Erträgen; individuelle Motive der Beteiligung werden dabei in einem black-box-Modell und folglich wenig differenziert behandelt. Metaanalysen kleinerer Studien legen jedoch auch im Hinblick auf die Wirkung von Weiterbildung im Sinne von Kompetenzentwicklung und Transfer des Gelernten in den beruflichen und/oder privaten Alltag nahe, dass individuelle Faktoren eine zentrale Rolle spielen (z. B. Colquitt et al. 2000). Auch individuelle Motivlagen werden bislang entweder in Studien mit sehr niedriger Fallzahl oder in einer stark verallgemeinerten Weise thematisiert (vgl. etwa Manninen 2005; Reich-Classen und Tippelt 2011). Betrachtet man Weiterbildungsbeteiligung und Transfer aus einer Perspektive des methodologischen Individualismus jedoch als bewusste, zielgerichtete Handlungen, so kommt den subjektiven Gründen, d. h. der Motivation zur Weiterbildungsteilnahme und zur Anwendung des Gelernten, eine herausragende Bedeutung bei der wissenschaftlichen Analyse zu. Hier setzt das vorliegende Sonderheft an, indem es einschlägige Beiträge der psychologischen Bildungsforschung vorstellt.

Für die Erklärung von Weiterbildungsbeteiligung sowie Weiterbildungswirkung durch Transfer ist vor allem ein Rückgriff auf Ansätze der Motivationspsychologie vielversprechend (vgl. Siebert 2006). In der Psychologie ist die Erklärung und Vorhersage menschlichen Verhaltens und Erlebens erklärtes Ziel empirischer Forschung (vgl. Rheinberg 2008). Dabei hat die Motivationspsychologie seit der kognitiven Wende in den 1960er Jahren eine Vielzahl theoretischer Ansätze und empirischer Befunde hervorgebracht, die insbesondere in der Bildungsforschung weiterentwickelt wurden (vgl. Schunk et al. 2008).

Auch in der Weiterbildungsforschung wird auf psychologische Ansätze zurückgegriffen. Dennoch gibt es keine Anleihen bei der Motivationspsychologie in der jüngeren erziehungswissenschaftlichen Weiterbildungsforschung. Auch eine von psychologischen Ansätzen inspirierte Wirkungsforschung – wie sie sich etwa für die

Forschung zum Kompetenzerwerb in Schulen entwickelt hat – hat sich in der Weiterbildungsforschung bislang kaum etabliert (vgl. Kuper 2011).

Andererseits hat die psychologische Bildungsforschung insbesondere im Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie Fragen der Personalentwicklung und der beruflichen Weiterbildung adressiert (vgl. Garofano und Salas 2005). Zwar erscheint Motivation im Lichte verpflichtender beruflicher Weiterbildung zunächst weniger zentral als Fragen der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und des Transfers im Sinne von Handlungssteuerung. Tatsächlich zeigen jedoch empirische Befunde, dass Motivation nicht nur das Wahlverhalten bei Bildungsentscheidungen beeinflusst, sondern auch ein wesentlicher Einflussfaktor von Lernerfolg und Lernerleben bei verpflichtender Bildungsbeteiligung ist (vgl. Pintrich und Schrauben 1992). Dabei liegt der Schwerpunkt allerdings auf der Schul- und Unterrichtsforschung, während erwachsene Lerner bzw. Weiterbildung allenfalls am Rande und dann oft mit Blick auf Lehrer als spezifische Berufsgruppe berücksichtigt werden (z. B. Nitsche et al. 2013).

Aus der Perspektive der psychologischen Motivationsforschung erscheint die Untersuchung von Motivation im Weiterbildungskontext also trotz des großen Einflusses von Gelegenheitsstrukturen und Teilnahmepflicht als lohnenswertes Unterfangen. Obwohl Weiterbildung in der pädagogisch-psychologischen Forschung bislang kaum adressiert wurde, haben die etablierten Theorien und Modelle grundsätzlich einen universellen Anspruch und können als theoretische Grundlage für Motivationsforschung im Weiterbildungskontext herangezogen werden.

Mit dem Fokus Motivation im Weiterbildungskontext sollen im vorliegenden Heft zwei Forschungsfelder verknüpft werden, die bislang eher lose gekoppelt waren. Der Schwerpunkt liegt auf empirischer, motivationspsychologischer Forschung zu Fragestellungen der Weiterbildungsbeteiligung und des Weiterbildungstransfers. Ergänzt werden die hier präsentierten Studien durch zwei einleitende Beiträge, in denen vorab eine theoretische Perspektive auf die beiden Themen eingeführt wird. Die Studien adressieren überwiegend intentionales formal-organisiertes Lernen nach Abschluss einer initialen (Aus-)Bildung (im anglo-amerikanischen Raum bekannt als *non-formal education*). Dabei greifen die Autoren auf verschiedene, aber allesamt etablierte theoretische Ansätze zurück (Erwartungs-Wert-Theorie, Zielorientierung, Selbstbestimmungstheorie, Theorie des begründeten Handelns) und können so aufzeigen, inwiefern diese Ansätze für die Weiterbildungsforschung fruchtbar gemacht werden können.

2 Übersicht der Beiträge des Sonderheftes

Mit dem vorliegenden Sonderheft werden zentrale Ansatzpunkte der Motivationsforschung im Weiterbildungskontext gebündelt dargestellt. Das Heft ist in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil stehen die Teilnahmemotivation vor Aufnahme einer Weiterbildung und die Lernmotivation während der Weiterbildungsteilnahme im Fokus. Die Beiträge im zweiten Teil behandeln das Ergebnis der Weiterbildungsteilnahme im Sinne der Teilnehmerzufriedenheit sowie die Motivation, das Gelernte im Anschluss an die Weiterbildung praktisch umzusetzen (Transfermotivation).

Den Auftakt des ersten Teils bildet eine Literaturübersicht von *Gorges*, in dem die Motivation erwachsener Lerner an Weiterbildung teilzunehmen bzw. nicht teilzunehmen beleuchtet wird. Den theoretischen Rahmen bildet dabei das Erwartungs-Wert-Modell von Eccles und Kollegen (vgl. Wigfield und Eccles 2000), welches in der pädagogischen Psychologie weit verbreitet ist und als empirisch gut untersucht gilt. *Diethert et al.* gehen in ihrem Beitrag der Frage nach, inwiefern Weiterbildungsbeteiligung von Akademikern auf Basis einer erweiterten Version der Theorie des begründeten Handelns von Ajzen (2001) erklärt werden kann. Das hierbei zentrale Konzept der Einstellung kann als weitreichend überlappend mit dem Eccles'schen Aufgabenwert aufgefasst werden. Die Autoren ergänzen darüber hinaus weitere motivationale Einflussfaktoren wie Lernzielorientierung, um die Vorhersagekraft des Modells zu verbessern. *Gorges und Hollmann* interpretieren in ihrem Beitrag die im Adult Education Survey erfasste Einstellung gegenüber Weiterbildung als subjektiven Aufgabenwert und nehmen wiederum eine erwartungs-wert-theoretische Perspektive ein. Die Autorinnen gehen der Frage nach, inwiefern affektgeladene Erinnerungen an die eigene Schulzeit vermittelt über den Aufgabenwert die Weiterbildungsbeteiligung beeinflussen. Während dieser Beitrag erwachsene Lerner im Erwerbsalter (25–64 Jahre) betrachtet, fokussieren *Thieme et al.* im folgenden Beitrag speziell ältere Arbeitnehmer. Auf Basis des Weiterbeschäftigungssurveys des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung untersuchen sie, inwiefern die Motivation älterer Arbeitnehmer an Weiterbildung teilzunehmen den Befunden für die Gesamtbevölkerung entspricht oder von ihnen abweicht. Über die Teilnahmeentscheidung hinaus geht anschließend der Beitrag von *Vanthournout et al.*, der qualitativ unterschiedliche Motivationsformen und ihren Einfluss auf den Einsatz selbstregulierter Lernstrategien beleuchtet. Dabei zeigen die Autoren auf, inwiefern eine Kombination der Selbstbestimmungstheorie und der Theorie der Zielorientierung differenzierte Einblicke in die Motivation von Weiterbildungsteilnehmern bieten kann.

Auch der zweite Teil des Sonderheftes, in dem neben der Zufriedenheit während der Weiterbildungsteilnahme vor allem die Transfermotivation im Mittelpunkt steht, wird mit einer theoretischen Arbeit eröffnet. *Quesada Pallarès und Gegenfurtner* beleuchten darin die Möglichkeit einer motivations- wie handlungstheoretischen Untersuchung von Transfer durch eine Verbindung des theoretischen Ansatzes von Ajzen (2001), des Konzepts der Selbstwirksamkeit (Bandura 1997) und handlungsleitender Ziele (Locke und Latham 2002). *Hochholdingner und Leidig* nehmen sowohl die Perspektive der Lernenden als auch der Lehrenden in den Blick. Sie werten die Angaben von Kursteilnehmer/innen und den jeweiligen Kursleiter/innen mehrbenenanalytisch aus, um Zusammenhänge zwischen der Lehrorientierung der Kursleiter/innen und der affektiv-motivationalen Reaktion der Teilnehmer/innen zu identifizieren. *Massenberg und Kauffeld* adressieren mit ihrem Beitrag die Rolle der Unterstützung durch den Vorgesetzten für die Transfermotivation. Es zeigt sich, dass Transfermotivation nicht immer davon profitiert, wenn der oder die Vorgesetzten den Transfer explizit fördern (will). Eine andere Perspektive auf Transfermotivation nehmen *Bosset und Bourgeois* ein, wenn sie mithilfe eines qualitativen Zugangs die Interaktion organisationaler und persönlicher Faktoren der Transfermotivation analysieren. In zwei Studien gehen sie der Frage nach, inwiefern persönliche Transferziele und organisationale Transferunterstützung die Transfermotivation wechselseitig

beeinflussen könnten. Schließlich zeigt die Literaturübersicht von *Jacot et al.* Parallelen zwischen Teilnahme- und Transfermotivation auf und ordnet wesentliche Ansätze der Motivationsforschung ein, um eine theoriegeleitete Untersuchung (auch) von Transfermotivation anzuregen.

3 Fazit und Ausblick

Die hier zusammengestellten Beiträge geben einen breiten Einblick in motivationspsychologische Ansätze der Weiterbildungsforschung. Dadurch wird deutlich, wie mit theoriegeleiteten empirischen Studien das Verständnis der Teilnahme- und Transfermotivation weiter vorangetrieben werden kann. Die Ergebnisse zeigen, dass sich motivationspsychologische Studien im Weiterbildungskontext lohnen und letztlich auch die Verschränkung von Forschung und Praxis unterstützen können. So bringt der Fokus auf Weiterbildungsteilnahme neue Erkenntnisse über Prozesse, die zu Beteiligung und Abstinenz führen, woraus perspektivisch Interventionsansätze abgeleitet werden könnten. Ein Fokus auf Transfer trägt u. a. zu Wirkungsforschung bei und zeigt auf, unter welchen Bedingungen ein möglicher Transfer vom Individuum gewollt und angestrebt wird. Gleichzeitig weisen die Theorieteile aller Beiträge darauf hin, dass bislang wenig einschlägige Befunde vorliegen, was einmal mehr deutlich macht, dass sich die Motivationsforschung im Weiterbildungskontext noch in einer initialen Phase der Entwicklung befindet.

Durch einen Rückgriff auf bewährte theoretische Ansätze könnte die bislang eher deskriptiv-explorativ angelegte Teilnahme- und Transfermotivationsforschung um theoriegeleitete Ansätze ergänzt werden. Damit würde sich insbesondere die Chance eröffnen, empirische Befunde auf Basis eines gemeinsamen theoretischen Hintergrunds zueinander in Beziehung zu setzen und gezielt Forschungslücken schließen zu können. Voraussetzung dafür ist gleichwohl eine breitere Rezeption pädagogisch-psychologischer Forschung sowie eine systematische Grundlegung der Übertragung theoretischer Modelle durch Validierungsstudien und Entwicklung weiterbildungsspezifischer Instrumente.

Weiterbildungsbeteiligung tangiert nicht nur die Motivation zur eigentlichen Kursteilnahme und dem anschließenden Transfer des Gelernten, sondern muss jeweils in den Alltag der Menschen integriert werden. Damit steht Weiterbildung auch immer in (ressourcenbezogener) Konkurrenz zu anderen Zielen und Wünschen, wie z. B. Familienaktivitäten, Hobby oder Beruf. Zudem ist der Transfer des Gelernten nicht ausschließlicher Sinn und Zweck von Weiterbildung. Vielmehr kann Weiterbildung auch Selbstzweck sein, also Ausübung eines Hobbys, oder auf die Erlangung formaler Qualifikation abzielen. Motivation im Weiterbildungskontext geht also noch über die hier dargestellten Fragen hinaus und sollte auch vor dem Hintergrund einer Lebensspannenpsychologie betrachtet werden. Hierzu kann z. B. das kürzlich implementierte nationale Bildungspanel (NEPS; vgl. Blossfeld et al. 2011) wertvolle Daten liefern. Auch andere regelmäßig durchgeführte Monitoringstudien wie der *Adult Education Survey* (AES; vgl. Bilger et al. 2013) oder large-scale assessments wie das *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC; vgl. Rammstedt 2013) können für die Motivationsforschung nutzbar gemacht werden.

Die existierende weiterbildungsspezifische Dateninfrastruktur weist jedoch einen Mangel an etablierten Messinstrumenten zur Erfassung psychologischer Konstrukte auf (z. B. Selbstkonzept/Selbstwirksamkeit, Aufgabenwert, Zielorientierungen). Es wäre wünschenswert, wenn zukünftig verstärkt psychologische Skalen eingesetzt werden würden.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die derzeitige Motivationsforschung im Weiterbildungskontext als Entwicklungsfeld bezeichnet werden muss. Die hier präsentierten Beiträge verfolgen jeweils disparate Fragestellungen, wodurch ein Überblick möglicher Ansätze geboten wird. Um letztlich gegenseitig ergänzende, konvergierende Befunde zu generieren und gezielt theoretische Annahmen empirisch zu prüfen, ist jedoch eine Vielzahl von Studien mit gemeinsamer theoretischer Basis erforderlich. Eine besondere Herausforderung ist dabei die Heterogenität des Weiterbildungskontextes, der mit entsprechend kreuzvalidierten Instrumenten und übergeordneten Segmenten, in denen Studien angesiedelt werden können, begegnet werden kann. Hier bietet das vorliegende Sonderheft Ansatzpunkte für daran anschließende Arbeiten, um sukzessive ein evidenzbasiertes Verständnis von motivationalen Prozessen im Weiterbildungskontext aufzubauen.

Literatur

- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27–58.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: wbv.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bilger, F., Gnahn, D., Hartmann, J., & Kuper, H. (2013). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012*. Bielefeld: wbv.
- Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G., & von Maurice, J. (2011). *Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS)* (14. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: The need for an integrated model. *International Journal of Lifelong Education*, 29, 45–61.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678.
- Garofano, C. M., & Salas, E. (2005). What influences continuous employee development decisions? *Human Resource Management Review*, 15(4), 281–304.
- Kuper, H. (2011). Quantitative Daten und Evaluationsforschung. In T. Fuhr, P. Gonon, & C. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4* (S. 533–544). Paderborn: Schöningh.
- Kuper, H., & Schrader, J. (2013). Stichwort: Weiterbildung im Spiegel empirischer Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(1), 7–28.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705.
- Manninen, J. (2005). Development of participation models. From single predicting elements to complex system models. In ERDI (Hrsg.), *Participation in adult education. Theory, research, practice* (S. 11–22). Bonn: Editor.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Dresel, M., & Fasching, M. S. (2013). Zielorientierungen von Lehrkräften als Prädiktoren lernrelevanten Verhaltens. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 95–103.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Hrsg.), *Student perceptions in the classroom* (S. 149–183). London: Routledge.

- Rammstedt, B. (2013). Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann.
- Reich-Claassen, J., & Tippelt, R. (2011). Lernen im Lebenslauf, Teilnehmerforschung, Bildungsbeteiligung. In T. Fuhr, P. Gonon, & C. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4* (S. 123–146). Paderborn: Schöningh.
- Rheinberg, F. (2008). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Siebert, H. (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.

Warum (nicht) an Weiterbildung teilnehmen?

Ein erwartungs-wert-theoretischer Blick auf die Motivation erwachsener Lerner

Julia Gorges

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

Zusammenfassung Lebenslanges Lernen ist ein wichtiger Erfolgsfaktor für wirtschaftliche, gesellschaftliche und individuelle Entwicklung. Der Motivation erwachsener Lerner, sich lebensbegleitend an Weiterbildung zu beteiligen, kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Trotz zahlreicher Forschungsarbeiten zu Fragen der Weiterbildungsmotivation mangelt es bislang an einem theoretischen Rahmenmodell, in das vorliegende Studien integriert und darauf aufbauend Desiderate für zukünftige empirische Untersuchungen identifiziert werden könnten. In diesem Beitrag wird das in der pädagogisch-psychologischen Forschung bewährte Erwartungs-Wert-Modell von Eccles und Kollegen als geeigneter theoretischer Rahmen vorgestellt und ausgewählte Erklärungsmodelle und Befunde zur Weiterbildungsbeteiligung in das Modell eingeordnet. Darauf aufbauend wird das Potential erwartungs-wert-theoretischer Untersuchungen für die Weiterbildungsforschung skizziert und aufgezeigt, inwiefern durch einen Rückgriff auf dieses Modell eine Verknüpfung der schul- und erwachsenenpädagogischen Forschung realisiert werden könnte.

Schlüsselwörter Weiterbildung · Erwachsenenbildung · Motivation · Erwartungs-Wert-Theorie · Subjektiver Aufgabenwert · Weiterbildungsbeteiligung

Why (not) participate in further education?

Adult Learners' motivation from an expectancy-value perspective

Abstract Lifelong learning is a critical success factor for economic, societal and individual growth. Adult's motivation to learn is especially important as a prerequi-

Dr. J. Gorges (✉)
Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Abteilung für Psychologie, Pädagogische Psychologie, Universität Bielefeld,
Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld, Deutschland
E-Mail: julia.gorges@uni-bielefeld.de

site for individuals' ongoing engagement in adult and further education. However, although numerous studies address individuals' motivation to participate in further education, research in further education still lacks a comprehensive theoretical framework to integrate existing findings and identify starting points for future empirical investigations. This paper proposes Eccles' expectancy-value model, which has proven itself in many empirical studies within educational psychology, as a suitable theoretical framework to address adults' motivation to participate in further education. To support this claim, theoretical models and empirical evidence regarding adults' participation in further education are integrated within the expectancy-value framework. In addition, the present paper outlines the potential of an expectancy-value approach to adults' motivation to participate in further education and suggests ways to link school-based and further education research.

Keywords Adult education · Expectancy-value-theory · Further education · Motivation · Participation in further education · Subjective task value

1 Einleitung

Mit dem Verlassen der Schule hört das Lernen nicht auf. In der heutigen Zeit ist gerade das Lernen im Erwachsenenalter wichtig für gesellschaftliches und individuelles Wohlergehen (vgl. Cropley 1989; European Commission 2000; Field 2000). In der Weiterbildungsforschung beschäftigt man sich daher schon lange mit Fragen der Weiterbildungsbeteiligung (vgl. Courtney 1992; Knoll 1985; Schmidt 2009; Schrader und Berzbach 2005; Siebert 2006; Wikelund et al. 1992). Neben sozio-ökonomischen (Weiterbildungsbeteiligung als Investition in Humankapital) und soziologischen Ansätzen (Weiterbildungsbeteiligung als gesellschaftliche Teilhabe) wird zur Erklärung von Weiterbildungsbeteiligung auf individueller Ebene vor allem auf psychologische (Weiterbildungsbeteiligung als motiviertes Handeln) Konstrukte zurückgegriffen (vgl. Boeren et al. 2010).

Aus psychologischer Perspektive soll mit dem theoretischen Konstrukt der Motivation erklärt werden, warum sich Personen auf eine bestimmte Art und Weise verhalten (Schunk et al. 2008, S.4 ff.). Da erwachsene Lerner im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen selbständig über Art und Ausmaß ihrer Bildungsbeteiligung (hier bezogen auf die Beteiligung an formal-organisierten Bildungsangeboten) entscheiden, kommt der Motivation erwachsener Lerner eine besondere Bedeutung nicht nur für die *Qualität des Lernerlebens* und den *Lernerfolg* sondern – jenseits der Schulpflicht – auch für die die *Initiierung* eines Lernprozesses durch Weiterbildungsbeteiligung zu (vgl. Manninen 2005; Radovan 2004). Eine schlichte Übertragung der psychologischen Erkenntnisse aus dem Schulkontext erscheint zwar naheliegend (vgl. Achtenhagen und Lempert 2000; Weinert und Mandl 1997), entbehrt jedoch häufig der empirischen Grundlage und berücksichtigt nicht die im Vergleich zum Primar- und Sekundarschulbereich höhere Diversität und Heterogenität der Lerner und Lernkontexte (vgl. Giese und Wittpoth 2011).

Fragen der Motivation zur Bildungsbeteiligung werden in der angloamerikanischen und deutschen Weiterbildungsforschung mit je unterschiedlichen theoretischen

Ansätzen und methodischen Vorgehensweisen adressiert. Vorliegende Studien und Modelle gehen jedoch – wie in Abschn. 2.2 ausgeführt – im Kern auf Erwartungs-Wert-Ansätze zurück oder berücksichtigen (Erfolgs-) Erwartungen und/oder Wertüberzeugungen an zentraler Stelle. Daher erscheint eine Betrachtung der Motivation erwachsener Lerner aus erwartungs-wert-theoretischer Perspektive naheliegend, konkret aus der Perspektive der integrativen Erwartungs-Wert-Theorie leistungsbezogener Aufgabenwahl von Eccles und Kollegen (vgl. Eccles 2005; Wigfield und Eccles 2000). Zentrale Prädiktoren von bildungsbezogenen Wahlentscheidungen, die sich sowohl auf die bloße Teilnahme an einem Bildungsangebot als auch auf intentionales Lernen im Rahmen eines Bildungsangebotes beziehen können, sind in diesem Modell die Erfolgserwartung und der subjektive Wert einer Aufgabe (z. B. eines Kurses).

Mit dem vorliegenden Beitrag werden Befunde zur Weiterbildungsbeteiligung in das empirisch bewährte Erwartungs-Wert-Modell von Eccles und Kollegen (Eccles 2005; Wigfield und Eccles 2000) eingeordnet. Darauf aufbauend wird das Potential erwartungs-wert-theoretischer Untersuchungen für die Weiterbildungsforschung skizziert und aufgezeigt werden, inwiefern durch einen Rückgriff auf Eccles' Modell auch die von Brookfield bereits 1995 geforderte engere Verzahnung der schulischen und erwachsenenpädagogischen Forschung in greifbare Nähe rücken könnte. Während der Fokus des Beitrags damit klar auf einer theoretischen Basis für zukünftige Forschung liegt, werden im abschließenden Kapitel schließlich auch mögliche praktische Implikationen einer erwartungs-wert-theoretischen Perspektive skizziert.

2 Die Erwartungs-Wert-Theorie von Eccles et al.

In der pädagogisch-psychologischen Literatur existiert eine Vielzahl theoretischer Ansätze zur Erforschung von Lern- und Leistungsmotivation, deren Geltungsbereich zwar nicht auf bestimmte Personengruppen oder Lernkontexte beschränkt ist, die bislang jedoch vornehmlich im Schulkontext untersucht wurden (vgl. Schunk et al. 2008). So ist die Erwartungs-Wert-Theorie universell formuliert (Eccles 2011), d. h. ihr theoretischer Anspruch erstreckt sich auch auf die Erklärung der Motivation erwachsener Lerner. Sie erlaubt zudem eine systematische Einbindung verschiedener motivationspsychologischer Konstrukte und ist erwiesenermaßen in der Lage, zur empirischen Erforschung von Wahlverhalten im pädagogischen Kontext beizutragen (z. B. für die Vorhersage von Kurs-, Studienfach- und Berufswahlen; vgl. Eccles 2005; Wigfield und Eccles 2000). Zahlreiche Befunde der empirischen Weiterbildungsforschung können einzelnen Modellkomponenten zugeordnet werden, so dass Eccles' theoretisches Modell für die Erklärung von Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter besonders geeignet erscheint (vgl. Eccles 2005; Wigfield und Eccles 1992, 2000). Entsprechend nutzen Gorges und Kollegen in neueren Arbeiten (vgl. Gorges et al. 2013; Gorges und Kandler 2012) den heuristischen Wert der von Eccles et al. (vgl. Eccles 2005; Wigfield und Eccles 2000) vorgeschlagenen integrativen erwartungs-wert-theoretische Perspektive auf Lern- und Leistungsmotivation und richten den Blick explizit auf das Anwendungsfeld Weiterbildung.

Dem Rückgriff auf die Erwartungs-Wert-Theorie zur Untersuchung der Motivation erwachsener Lerner liegt die Annahme zugrunde, dass Weiterbildungsteilnahme als *leistungsbezogene Aufgabenwahl* interpretiert werden kann. Im Weiterbildungskontext wäre eine Aufgabe z. B. der Besuch eines Kurses oder Seminars. Im Unterschied zu früheren erwartungs-wert-theoretischen Ansätzen, bei denen der Wert einer Handlung und die Erfolgswahrscheinlichkeit invers zueinander standen (d. h. je höher die Erfolgserwartung, desto niedriger der Aufgabenwert, vgl. z. B. Atkinson 1957), sind Erfolgserwartung und Wert bei Eccles unabhängig voneinander als eigenständige Komponenten konzipiert und positiv miteinander verbunden (Eccles 1983, S. 95). Erfolgserwartung und Wert werden wiederum von Merkmalen des Individuums beeinflusst, die einerseits auf den sozio-kulturellen Hintergrund und andererseits auf die eigenen (Lern-) Erfahrungen einer Person zurückgeführt werden. Abbildung 1 zeigt in einer vereinfachten Darstellung des Modells oben die sozio-kulturellen und unten die erfahrungsbasierten Einflüsse sowie deren Verknüpfung. Zahlreiche Ausschnitte dieses Modells wurden bereits empirisch überprüft (vgl. Wigfield und Eccles 2000; Wigfield et al. 2006).

Die zentralen Komponenten und Prädiktoren von bildungsbezogener Aufgabenwahl sind Erfolgserwartung und subjektiver Aufgabenwert. Erfolgserwartung wird von Eccles (1983, S. 81 ff.) in Anlehnung an Bandura (1997) als wahrgenommene Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf bestimmte Aufgaben konzipiert („Kann ich das?“). Die Selbstwirksamkeitserwartung ist eng mit dem Selbstkonzept (vgl. Eccles und Wigfield 1995) verbunden, welches die Wahrnehmung der eigenen Person basierend auf Erfahrungen und Interpretationen der Umwelt bezeichnet (vgl. Marsh und Shavelson 1985; Möller und Trautwein 2009). In der pädagogisch-psychologischen Forschung steht dabei vornehmlich das akademische Fähigkeitsselfkonzept (vgl. Stiensmeier-Pelster und Schöne 2008) im Vordergrund, welches sich auf die eigenen kognitiven Fähigkeiten bezieht.

Der Aufgabenwert („Will ich das und warum [nicht]?“) wurde durch Eccles et al. für pädagogische Kontexte sehr elaboriert weiterentwickelt (vgl. Eccles 2005). Grundsätzlich kann zwischen positiven und negativen Wertaspekten unterschieden

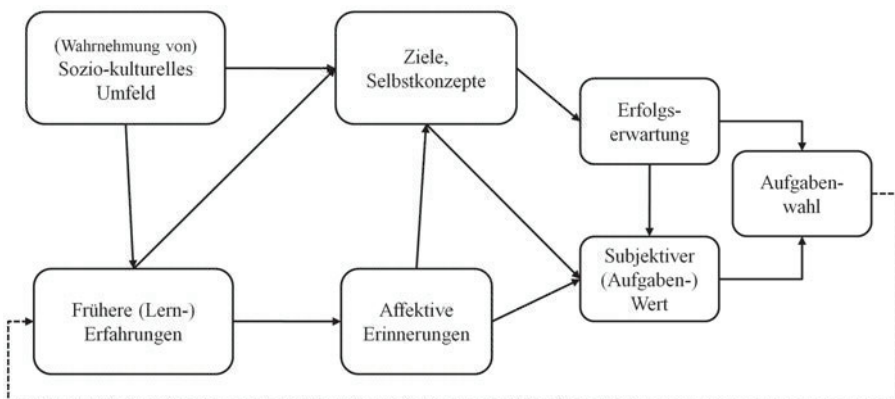


Abb. 1 Vereinfachte Darstellung des Erwartungs-Wert-Modells nach Wigfield und Eccles (2000)

werden, die im Sinne einer „cost/benefit ratio“ (Eccles 1983, S. 95) verknüpft werden. Positive Wertaspekte beziehen sich auf das Erleben während der Aufgabenausführung (intrinsischer Wert – die Aufgabe macht Spaß oder ist interessant), den Nutzen der Aufgabe (utilitaristischer Wert – die Aufgabe ist nützlich für die Erreichung in der Zukunft liegender Ziele) und den Beitrag der Aufgabe für das Selbstbild (persönlicher Wert – die Aufgabe ist wichtig für das Selbst oder die eigene Identität), die die Aufgabenausführung attraktiv machen. Der intrinsische Wert zeigt dabei enge Bezüge zum Flow-Erleben, zu intrinsischer Motivation und zu Interesse (vgl. Deci und Ryan 2000; Krapp 2000; Schiefele und Csikszentmihalyi 1995). Im Unterschied dazu bezieht sich der utilitaristische Wert einer Aufgabe auf ihren Beitrag zur Erreichung eines kurz- oder langfristigen Ziels (vgl. Austin und Vancouver 1996; Brunstein und Maier 1996) und ist daher der extrinsischen Motivation (vgl. Deci und Ryan 2000) zuzuordnen. Mit Blick auf die traditionelle Differenzierung zwischen allgemeiner Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung sollte letzteres überwiegend Nutzwert bieten, während ersteres häufig als freiwillige Freizeitgestaltung verstanden wird und entsprechend intrinsischen Wert bieten sollte (vgl. Schmidt 2009). Aus motivationspsychologischer ist eine strikte Trennung beider Bereiche jedoch nicht gegeben. Kosten stehen als negative Wertaspekte den genannten positiven Aspekten gegenüber, sind jedoch noch verhältnismäßig wenig ausgearbeitet. Kosten umfassen die erforderliche Anstrengung, die psychologischen Kosten (z. B. die Angst vor Misserfolg) und die Opportunitätskosten, die bei Ausführung der Aufgabe entstehen (z. B. dass die Zeit, die zur Aufgabenausführung benötigt wird, nicht mehr für andere Aktivitäten zur Verfügung steht; Eccles 1983, S. 93 ff.).

2.1 Wertüberzeugungen im Weiterbildungskontext

Die Annahme erwachsenenspezifischer Besonderheiten der Lernmotivation und des Lernprozesses ist eine wesentliche Grundlage der Weiterbildungsforschung (vgl. Knowles et al. 2005; Merriam 2008; Merriam et al. 2007). Diese werden insbesondere auf zwei erwachsenenspezifische Merkmale zurückgeführt, nämlich die qualitativ und quantitativ unterschiedliche Erfahrung (praktisch, sozial und/oder beruflich; vgl. Zmeyov 1998) sowie die veränderte Lebenssituation (Eigenverantwortung, familiäre und berufliche Verpflichtungen; Courtney 1992, S. 22 ff.), die eine explizite Entscheidung für Bildungsbeteiligung erfordert. Knowles et al. (2005, S. 64 ff.) beschreiben erwachsene Lerner als innerlich motiviert, zielgerichtet, problem- und anwendungsorientiert. Erwachsene Lerner haben demnach ein Bedürfnis nach Wissen und Lernen, um lebensnahe Lernziele zu verfolgen. Andere Autoren betonen hingegen, dass viele erwachsene Lerner nur aufgrund äußerer Anreize lernen würden (vgl. Illeris 2003).

Die Teilnahme- bzw. Lernmotivation sowie die tatsächliche Weiterbildungsbe teiligung ist auch von der individuellen Situation des erwachsenen Lerners sowie weiteren Kontextfaktoren abhängig (z. B. berufsbedingte Gelegenheitsstrukturen, Weiterbildungsangebot; vgl. Boeren et al. 2010; Kaufmann und Widany 2013). Aus der Perspektive der Erwartungs-Wert-Theorie stehen jedoch individuelle Überzeugungen und Erwartungen des/r (potentiellen) Weiterbildungsteilnehmers/in im Vordergrund. Dabei liegen noch wenig empirische Befunde zu der Frage vor, welche

Rolle im Vergleich zu Schülern anzunehmende Unterschiede hinsichtlich der Selbstbestimmtheit, der Lebenssituation und der Vorerfahrungen erwachsener Lerner für ihre Motivation spielen. So stehen erwachsene Lerner nicht nur vor der Wahl zwischen verschiedenen Bildungsangeboten, sondern müssen zudem eine grundsätzliche Entscheidung für oder gegen formal-organisiertes Lernen treffen (Courtney 1992, S. 22 ff.). Da hierbei auch die Nicht-Teilnahme eine Option ist, sollten die Kosten einer Bildungsentscheidung an Bedeutung gewinnen.

Eine der wenigen Studien mit Berücksichtigung der Kosten untersucht die Teilnahme von Frauen an einer Graduate School (vgl. Battle und Wigfield 2003). Dabei wurden Kosten allerdings vornehmlich im Verhältnis zu positiven Folgen des Aufbaustudiums gemessen, d. h. als Bilanz von Kosten und Nutzen (vgl. Bolder et al. 1998) und nicht als eigenständiges Konzept erfasst. Zudem ist die von Battle und Wigfield eigens entwickelten Value-of-Education (VoE)-Skala sehr spezifisch auf die Entscheidungssituation Graduate School zugeschnitten und zeigt nur in Teilen eine zufriedenstellende psychometrische Qualität, was eine weitere Verwendung der Skala in vorliegender Form fraglich erscheinen lässt.

Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie des subjektiven Aufgabenwertes im Weiterbildungskontext (vgl. Gorges 2014) weisen darauf hin, dass positive Wertaspekte (intrinsischer, utilitaristischer und persönlicher Wert) drei mögliche Bezugspunkte haben können: (1) den Inhalt des Kurses, (2) den Status als Teilnehmer und (3) den zu erwerbenden Abschluss. Kosten wurden anders als bei Battle und Wigfield (2003), ohne direkten Bezug zu positiven Wertaspekten als eigenständiges Konstrukt mit vier Subkomponenten konzipiert und dabei (1) Anstrengung, (2) Geld, (3) Zeit und (4) psychologische Kosten (z. B. Stress, Angst vor Misserfolg) unterschieden. Eine erste quantitative Validierung dieser Befunde mithilfe einer neu entwickelten Skala zur Erfassung von Erwartung und Wert bestätigt insbesondere die getrennte Konzeption der Kosten (vgl. Gorges 2013). Dadurch könnte eine über Bildungskontexte hinweg abstrahierende und zugleich differenzierte quantitative Erfassung einzelner Facetten von Wertüberzeugungen möglich werden, die eine theoriegeleitete Untersuchung verschiedener Anwendungsfälle erlaubt.

2.2 Erfolgserwartung und Wert als Prädiktoren von bildungsbezogener Aufgabenwahl

Empirisch zeigt sich für den Schulkontext, dass Erfolgserwartung vornehmlich auf Leistung wirkt, während Aufgabenwert vor allem für die Aufgabenwahl ausschlaggebend ist (vgl. Wigfield und Eccles 2000). Wertüberzeugungen erscheinen daher besonders bedeutsam für die Motivation Erwachsener, sich für die Teilnahme an formal-organisiertem Lernen zu entscheiden und sich in solchen Lernkontexten zu engagieren. Entsprechend lassen sich vorliegende Studien der empirischen Weiterbildungsforschung vornehmlich der Schnittstelle Erfolgserwartung, Wert und Aufgabenwahl zuordnen. Tabelle 1 gibt einen entsprechend geordneten Überblick verschiedener Ansätze, die im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden.

Vor allem im angloamerikanischen Raum wurden Wertüberzeugungen in Form retrospektiv genannter, subjektiver Gründe für oder gegen Weiterbildungsbeteiligung erfasst und statistisch auf übergeordnete Faktoren verdichtet (z. B. „To increase my

Tab. 1 Ansätze und Befunde der Weiterbildungsforschung

Ansätze der Weiterbildungsforschung	Erfolgserwartung	Wert/Anreize
Teilnahmegründe (Boshier 1991; Henry und Basile 1994; Morstain und Smart 1974; Röchner 1987)	<i>Nicht explizit enthalten</i>	Beruflicher Aufstieg, Verbesserung der Kommunikation, Vorbereitung auf höhere Bildung, sozialer Kontakt, Interesse am Lerninhalt
Gründe der Nicht-Teilnahme (Beder 1990; Scanlan und Darkenwald 1984)	Mangelndes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten	Mangelnder Bedarf/Nutzen, Abneigung gegenüber formal-organisiertem Lernen, verfügbare Kurse entsprechend nicht den Qualitätsansprüchen, antizipierte Anstrengung nicht gerechtfertigt
Entscheidungsmodelle (Cross 1981; Rubenson 1977)	Selbstbewertungen wie z.B. Einschätzungen der eigenen Kompetenz	Teilnahmegründe (s. o.), Beitrag zu Erreichung eines angestrebten Ziels, wertmindernde Kosten (z. B. Zeitaufwand, erforderliche Anstrengung)
Milieuforschung (Barz und Tippelt 2004)	<i>Nicht explizit enthalten</i>	Milieuspezifische Teilnahmegründe (z. B. Lerninteressen) und Gründe der Nicht-Teilnahme (z. B. Priorisierung der Freizeit)
Lernmotivation (Seidel 1983)	<i>Nicht explizit enthalten</i>	Interesse, Neugier
Theory of Planned Behavior (Pryor 1990; Yang et al. 1994)	Erwartete Handlungsfolgen	Bewertung der erwarteten Handlungsfolgen
Erwartungs-Wert-Ansätze (Fallenstein 1984; Milbach 1993)	Erfolgserwartung, Instrumentalität, erwartete (soziale) Bekräftigungen des Verhaltens	Wert der Folgen von Bildungsbeteiligung, Wert der (sozialen) Bekräftigung

competence in my job“, Boshier 1977, S. 103; vgl. auch Boshier 1991; Boshier und Collins 1985; Fujita-Starck 1996; Henry und Basile 1994; Morstain und Smart 1974; Scanlan und Darkenwald 1984; für den deutschsprachigen Raum s. z. B. Barz und Tippelt 2003). Insbesondere bei Untersuchungen zur Weiterbildungsabstinz finden sich auch negative Erfolgserwartungen (z. B. „I don't think I am smart enough to go back to high school“, Beder 1990, S. 213). Darüber hinaus liegen Studien zu einzelnen motivationspsychologischen Konstrukten vor, die vor dem Hintergrund des Erwartungs-Wert-Modells als Wertüberzeugungen gelten (vgl. z. B. Seidel 1983). Neben diesen Studien zu Gründen für/gegen Weiterbildungsbeteiligung wurden verschiedentlich theoretische Modelle (vgl. Manninen 2005; Courtney 1992) postuliert, in denen Weiterbildungsteilnahme auf verschiedene psychologische, kontextuelle und/oder sozio-ökonomische Einflussfaktoren zurückgeführt wird. Erwartungen und Werte sind dabei teils explizit (vgl. z. B. Rubenson 1977) und teils implizit (z. B. als self-evaluations and attitudes bei Cross 1981, S. 124) enthalten. Ein Großteil der theoretischen Modelle wurde bislang jedoch nicht empirisch untersucht (vgl. Courtney 1992; Schmidt 2009; Reich-Claassen und Tippelt 2011; aber vgl. Fallenstein 1984; Milbach 1993).

Theoriebasierte empirische Studien beziehen sich überwiegend auf die psychologische Handlungstheorie von Ajzen (Theory of Planned Behavior, vgl. Fishbein und Ajzen 1975), mit der Weiterbildungsteilnahme auf Basis von Einstellungen erklärt

wird (vgl. Pryor 1990; s. auch Kuwan et al. 2004, S. 36 ff.). Einstellungen sind generell definiert als „evaluation of an object of thought“ (Bohner und Dickel 2011, S. 392), welches in diesem Fall die Weiterbildungsteilnahme ist. Dieser Ansatz wurde auch für die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung im Rahmen arbeits- und organisationspsychologischer Arbeiten zu (freiwilliger) Weiterbildungsteilnahme (vgl. Hurtz und Williams 2009; Maurer et al. 2003) verfolgt. Einstellungen werden dabei allerdings um weitere Faktoren wie Lernorientierung (vgl. Hurtz und Williams 2009) sowie Erfahrungen aus vorheriger Weiterbildungsteilnahme (vgl. Maurer et al. 2003; s. auch Garofano und Salas 2005) ergänzt. Empirische Untersuchungen auf Basis von Einstellungen (Ajzen 1991) konnten erfolgreich sowohl die Intention (vgl. Pryor 1990; Wolf 2011) als auch die tatsächliche Weiterbildungsteilnahme (vgl. Hurtz und Williams 2009) vorhersagen.

Ein Rückgriff auf die originale Ajzen's Handlungstheorie beschränkt den Blick jedoch auf proximale Bedingungen der Handlungsinitiierung (vgl. z. B. Pryor 1990; s. auch Ajzen 1991) und blendet wichtige Aspekte der Weiterbildungsbeteiligung aus, die bei einem *motivationstheoretischen* Ansatz Berücksichtigung finden. Während es bei Motivation darum geht, zu erklären, *warum* eine Handlung oder ein Verhalten gezeigt wird, geht es bei Handlungstheorien darum, *unter welchen Bedingungen* eine bestimmte Handlung ausgeführt wird und wie dieser Prozess abläuft (vgl. Heckhausen und Heckhausen 2010). Da die Handlungsinitiierung und -durchführung von Ajzen nicht näher betrachtet wurde, wird in vielen Studien nur eine Handlungsintention, nicht aber die tatsächliche Handlung fokussiert (Ajzen 2011; dieser Kritikpunkt trifft jedoch auch auf erwartungs-wert-theoretische Studien zu, z. B. Battle und Wigfield 2003).

Die Untersuchung von (positiven) *Einstellungen* als Bedingung einer Handlung ist auch insofern problematisch, als dieser Begriff in der Literatur nicht konsistent definiert wird und zwischen stabilen, abrufbaren und spontan konstruierten Einschätzungen schwankt (Bohner und Dickel 2011, S. 393). Theoretisch werden verschiedene Konstrukte unter Einstellungen subsummiert, die aus motivationspsychologischer Perspektive differenziert(er) betrachtet werden. Schließlich basieren Einstellungen wiederum auf erwarteten Handlungsfolgen (Erwartungen) und einer Bewertung der erwarteten Folgen (Wert) (Ajzen 2001, 2002), wodurch Ajzen's Handlungstheorie ein Erwartungs-Wert-Ansatz zugrunde liegt¹ (vgl. Tharenou 1997). Dieser wurde der jedoch durch die Fokussierung auf die Verhaltensvorhersage nicht weiter ausgearbeitet wurde (vgl. Ajzen 2011; zur Kritik an Ajzen's Ansatz vgl. auch Jonas und Doll 1996).

3 Einflussfaktoren von Erfolgserwartung und Wert

Im erwartungs-wert-theoretischen Rahmenmodell sind einerseits sozio-kulturell bedingte und andererseits erfahrungsbasierte Einflussfaktoren der Genese von Erwartung und Wert enthalten. Aus dem Schulkontext liegen bereits zahlreiche Befunde zur Entwicklung von Erfolgserwartung und Wert in der Schule vor (zusf. Schunk et al. 2008; Wigfield et al. 2006). Darauf aufbauend erscheint eine Ausweitung empirischer Untersuchungen auf das (Weiter-) Lernen im Erwachsenenalter angezeigt.

3.1 Sozio-kulturelle Einflüsse

Zu den von Eccles postulierten sozio-kulturellen Einflussfaktoren zählen insbesondere das familiäre und schulische Umfeld (vgl. Wigfield und Eccles 2000). In zahlreichen empirischen Studien konnten Eccles und Kollegen den Einfluss von Familie und Lehrkräften auf die Lern- und Leistungsmotivation von Kindern und Jugendlichen zeigen (für eine ausführliche Übersicht vgl. Eccles 2007). Vor allem Familien privilegierter sozialer Schichten verfügen über mehr und bessere materielle wie immaterielle Ressourcen (z. B. hinsichtlich des Anregungsgehaltes des Elternhauses; vgl. Wild und Lorenz 2009), haben höhere Erwartungen und bildungsaffinere Wertüberzeugungen. Durch die Weitergabe von Werten und Erwartungen über Generationen hinweg wird das Erreichen eines höheren Bildungsniveaus, einer privilegierten sozialen und beruflichen Position und einer (damit verbundenen) höheren Weiterbildungsbeteiligung bereits durch das Elternhaus sowie das schulische Umfeld begünstigt (vgl. Hopf 2010). Entsprechend weist die in Deutschland etablierte Milieuforschung (Barz und Tippelt 2004, S. 13) eine enge Kopplung von Gründen für/gegen Weiterbildungsbeteiligung mit motivationspsychologischen Merkmalen erwachsener Lerner bestimmter sozialen Milieus aus. Dabei korrespondieren insbesondere geteilte Werte und Einstellungen, die einerseits aufgabenspezifische subjektive Wertüberzeugungen beeinflussen und andererseits auf soziale Schichtzugehörigkeit und Bildungsniveau zurückgeführt werden können (ebd.). Die dadurch hergestellte Verbindung zwischen sozio-ökonomischem Hintergrund und subjektiven Wertüberzeugungen als Prädiktoren von Weiterbildungsbeteiligung steht im Einklang mit dem vielfach empirisch bestätigten Matthäus-Effektes (Eckert 2009, S. 270): Wenn eine Person sich für eine höhere Schulbildung entschieden hat (oder diese Entscheidung durch das Elternhaus prä-determiniert war), tragen diese Lernerfahrungen zur weiteren Entwicklung von Kompetenz- und Wertüberzeugungen bei und beeinflussen dadurch die erneute Bildungsbeteiligung.

Die Primärsozialisation durch Elternhaus und Schule im Kindes- und Jugendalter spielt also in der Entwicklung von positiven bildungsbezogenen Überzeugungen eine wesentliche Rolle und wirkt sich nachhaltig auf Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter aus. Diese direkten sozialisatorischen Einflüsse sollten mit zunehmender Ablösung vom Elternhaus sowie dem Verlassen der Schule jedoch weniger bedeutsam werden und andere Faktoren an ihre Stelle rücken, wie z. B. der Freundes- und Kollegenkreis (vgl. Weymann 2004). So fanden Manninen und Onnismaa (2001, zit. nach Manninen 2005, S. 16), dass Freunde und Kollegen wichtige Informationsquellen im Vorfeld der Weiterbildungsteilnahme sind. Auch die Untersuchung von Kaufmann und Widany (2013, S. 45) zeigt einen Effekt der Weiterbildungsteilnahme im sozialen Umfeld auf betriebliche sowie individuelle Weiterbildungsbeteiligung sowie einen Effekt der Lernaspirationen seitens der Freunde bzgl. des Befragten auf die individuelle Weiterbildungsteilnahme. Die Befunde der milieuforschung zeigen, dass nicht nur das unmittelbare soziale Umfeld (Freunde, Familie) sondern auch die allgemeine soziale Lage (Nachbarschaft, Berufsgruppe) systematische Zusammenhänge mit Lerninteressen und Weiterbildungsbeteiligung aufweisen (Kuwan et al. 2004, S. 42 ff.). Schließlich zeigen Analysen von Boeren et al. (2012) im Hinblick auf die sozio-kulturelle Einbettung von Weiterbildungsbeteiligung, dass die Motive