



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Krise als Chance - Weiterbildung während der Wirtschaftskrise

Verfasserin

Elisa Predl

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im April 2011

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Christian Korunka

Meine Diplomarbeit widme ich meiner Omi. Sie ist 84 Jahre alt und soll noch lange leben!

DANKSAGUNG	7
EINLEITUNG.....	9
1 WEITERBILDUNG UND WIRTSCHAFTSKRISE.....	10
1.1 WIRTSCHAFTSKRISE	10
1.1.1 Wirtschaftskrise in Österreich	11
1.2 WEITERBILDUNG WÄHREND DER WIRTSCHAFTSKRISE	12
1.2.1 Zahlen im Vergleich.....	12
2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN DER STUDIE	14
2.1 MOTIVATION IN DER ORGANISATIONS- UND PERSONALPSYCHOLOGIE	14
2.1.1 Intrinsische und extrinsische Motivation.....	15
2.2 WEITERBILDUNG UND ERWACHSENENLERNEN	16
2.2.1 Beiträge aus der Erwachsenenpädagogik	17
2.2.2 Das andragogische Modell nach Knowles (2007).....	18
2.2.3 Exkurs: Das Konzept des lebenslangen Lernens	20
2.2.4 Warum Weiterbildung - Nutzen für das Unternehmen und die Person selbst.....	22
2.2.5 Verschiedene Formen von Weiterbildung.....	23
2.3 ANNÄHERUNG ZUM BEGRIFF „WEITERBILDUNGSMOTIVATION“	24
2.4 THEORIE DES GEPLANTEN VERHALTENS (FISHBEIN & AJZEN, 1975)	26
2.5 MOTIVATOREN	30
2.5.1 Erwarteter Nutzen	30
2.5.2 Humankapital nach der Humankapital Theorie von Becker (1964).....	30
2.5.3 Weiterbildungsmotivation.....	32
2.5.4 Erwartung Anderer.....	33
2.5.5 Self-efficacy	34
2.5.6 Arbeitsplatzunsicherheit.....	35
2.6 ANPASSUNG DER MOTIVATOREN AN DIE THEORIE DES GEPLANTEN VERHALTENS	36
2.6.1 Freiwillige Weiterbildung	36
2.6.2 Das Forschungsmodell	37
3 ZIEL DER STUDIE UND DIE FORMULIERUNG DER HYPOTHESEN.....	40
3.1 DIE HYPOTHESEN	40
EMPIRISCHER TEIL.....	43
4 METHODE.....	43
4.1 DURCHFÜHRUNG	43
4.2 ERHEBUNGSINSTRUMENT	44

4.3	TESTTHEORETISCHE ÜBERPRÜFUNG DES FRAGEBOGENS	46
4.3.1	Skalenüberprüfung mittels Faktorenanalyse und Reliabilitätsanalyse	46
4.4	METHODISCHE VORBERMERKUNGEN	55
4.4.1	Beschreibung der binären logistischen Regression	55
4.4.2	Beschreibung der hierarchischen Regression	56
4.4.3	Unterscheidung zwischen Mediator und Moderator	57
5	ERGEBNISSE	60
5.1	DIE STICHPROBE	60
5.2	WEITERBILDUNGSTEILNAHMEN, ZUFRIEDENHEIT UND QUALITÄT.....	61
5.3	ERGEBNISSE DER BINÄREN LOGISTISCHEN REGRESSION	66
5.4	ERGEBNISSE DER HIERARCHISCHEN REGRESSION	69
5.5	IST DIE ARBEITSPLATZUNSICHERHEIT EIN MODERATOR?	73
5.6	IST DIE INTENTION EIN MEDIATOR?	75
6	DISKUSSION UND AUSBLICK	82
6.1	DISKUSSION DER ERGEBNISSE	82
6.2	LIMITATION DER STUDIE UND EMPFEHLUNGEN FÜR ZUKÜNFTIGE FORSCHUNGEN	87
6.3	BEDEUTUNG FÜR DIE PRAXIS	90
	LITERATURVERZEICHNIS	93
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	101
	TABELLENVERZEICHNIS	103
	ANHANG	105
	Zusammenfassung.....	105
	Abstract	106
	Anschreiben zur Teilnahme am Online-Fragebogen.....	107
	Online-Fragebogen.....	108
	Eidesstattliche Erklärung	131
	Curriculum Vitae.....	133

Danksagung

„Keine Schuld ist dringender, als die, Dank zu sagen“

(Marcus Tullius Cicero).

Die Beendigung meines Studiums ist ein Ziel, welchem ich lange und hart entgegen gestrebt habe. Um die nötigen Ressourcen dafür aufbringen zu können, habe ich von mehreren Seiten große und vielfältige Unterstützung erfahren.

Großer Dank gilt zuerst Herrn Prof. Dr. Christian Korunka, der die wissenschaftliche Betreuung meiner Diplomarbeit übernommen hat. Er war stets bemüht, mir mit Rat und konstruktiven Anregungen zur Seite zu stehen.

Dank gebührt auch Jennifer K., welche sich ihre wertvolle Freizeit nehmen ließ, um meine Arbeit zu korrigieren.

Besonderen Dank möchte ich an dieser Stelle an Matthias aussprechen. Er hat mich immer unterstützt und mir Zeit und Raum gegeben, um mich auf mein Studium zu konzentrieren. Sein großes Vertrauen in mich und meine Fähigkeiten, weiß ich ganz besonders zu schätzen.

Zuletzt und ganz herzlich möchte ich mich natürlich bei meinen Eltern bedanken. Sie haben mir nicht nur mein Studium ermöglicht, sondern mich auch immer in meinem Handeln diesbezüglich bestärkt und mir ihr Zutrauen ausgesprochen.

Einleitung

Es bestehen zahlreiche Forschungen zu Weiterbildung sowie eindrucksvolle Erkenntnisse dazu. Noch nie stand die betriebliche Weiterbildung so im Mittelpunkt wie heutzutage. Selbst zur Zeit der Wirtschaftskrise wird am Bildungsbudget nicht gespart und zahlreiche Bildungsförderungsprogramme bereitgestellt (European Infonet Adult Education, 2010).

Im Forschungspraktikum und Fachliteratureseminar im Wintersemester 2009/2010 galt es verschiedene Themen zum Thema „Umgang mit der Krise in der Arbeitswelt“ zu bearbeiten. Meine Gruppe beschäftigte sich mit einem möglichen positiven Aspekt der Wirtschaftskrise, der da wäre, die Chance. Der Schluss der Gruppe war, in betrieblicher Weiterbildung eine Chance zu sehen. Durch betriebliche Weiterbildung können Arbeitsplatzchancen erhalten bzw. erhöht werden. Besonders zu ökonomisch unsicheren Zeiten spielt die Arbeitsplatzunsicherheit, also die subjektive Angst den Arbeitsplatz zu verlieren, eine große Rolle. Arbeitsplätze werden abgebaut oder die Zeitarbeit wird eingeführt. Außerdem wurde auch versucht, weitere Motivatoren ausfindig zu machen, welche die Motivation zur Weiterbildung verstärken. Die Autoren Lee, Phan und Tan (2003) sahen sozusagen ebenso eine Chance in der Asia-Krise, welche Ende der 90iger Jahre Einzug hielt. Sie kamen zum Ergebnis, dass die Motivation zur Weiterbildung durch die subjektiv empfundene Arbeitsplatzunsicherheit verstärkt wurde. Einen weiteren wichtigen Aspekt stellte auch das Humankapital einer Person dar. Denn je höher diese Kapital war, desto motivierter war die Person zur Weiterbildung. Ergebnisse anderer Studien zeigen wiederum, dass die Weiterbildungsmotivation den meisten Einfluss auf eine Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen ausübt (vgl. Birdi, Allan, & Warr, 1997; Colquitt, LePine, & Noe, 2000; Klein, Noe, & Wang, 2006; Noe & Wilk, 1993).

In dieser Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, ob Motivatoren wie Arbeitsplatzunsicherheit, Weiterbildungsmotivation, Humankapital, self-efficacy, erwarteter Nutzen und die Erwartung Anderer, bei österreichischen Arbeitnehmer/innen eine so große Rolle spielen, sodass sie freiwillig Weiterbildungen besuchen. Es wird also nicht der Frage nachgegangen, was die Motivation zur Weiterbildung fördert, sondern welche Einflüsse das Verhalten – freiwillige Weiterbildung – ausüben lassen.

1 Weiterbildung und Wirtschaftskrise

Nachdem es um Weiterbildung während der Wirtschaftskrise geht, darf ein kurzer Abriss des Verlaufs der weltweiten Banken-, Finanz- und Wirtschaftskrise nicht fehlen. Außerdem werden kurz Eckdaten im Verlauf der Krise in Österreich angeschnitten, bevor dann gezielt auf die Weiterbildung während dieser Zeit eingegangen wird. Zu diesem Zwecke werden Statistiken zu Weiterbildungsteilnahmen von den Jahren davor, mit den aktuellsten verglichen.

1.1 Wirtschaftskrise

Die Banken-, Finanz- und Wirtschaftskrise begann im Frühjahr 2007, ausgelöst durch die US-amerikanische Immobilienkrise. Schuld daran waren Massenspekulationen und eine schnell wachsende Wirtschaft. Nachdem sich die Krise weltweit in Insolvenz und Verlusten der Unternehmen in der Finanzbranche zeigte, war ihr erster Höhepunkt im Zusammenbruch der US-amerikanischen Großbank Lehman Brothers im September 2008 zu verzeichnen, so auf der Homepage der Tagesschau (2008b). Dieses Ereignis ist auch unter „der schwarze Montag“ bekannt, da der Dow Jones ein historisches Tief seit dem 11. September 2001 erleidet (Tagesschau, 2008b). In Folge dessen mussten mehrere Finanzdienstleister vom Staat durch Fremd- und Eigenkapitalspritzen am Leben erhalten werden. Weitere Auswirkungen zeigten sich in Produktionssenkungen und Unternehmenszusammenbrüchen der Realwirtschaft. Viele große Unternehmen waren zum Konkurs gezwungen oder mussten Mitarbeiter/innen entlassen. Staatenverschuldungen stiegen weiter an und so manches Land in der Eurozone konnte ihre Zahlungsfähigkeit nur durch internationale Hilfskredite aufrecht erhalten (Tagesschau, 2008a). Weltweit folgt eine Flut an staatlichen Rettungspaketen und es wurden Konjunkturpläne erstellt, um die Folgen der Finanzkrise einzudämmen (Tagesschau, 2008b).

Ein weiteres Schlüsselereignis war der Weltfinanzgipfel der G20-Staaten im November 2008. Dieses fand in Washington statt. Das Ziel sollte sein, eine Reform des Weltfinanzsystems zu erarbeiten, um künftige weltweite Finanzkrisen zu vermeiden (n24, 2008). Dieses Treffen geht im April 2009 in London in die zweite Runde (Tagesschau, 2009). Im Februar 2010 erfolgt durch die Krise in Griechenland der nächste Paukenschlag. Nur durch immens hohe

Kredite anderer Euro-Länder, kann Griechenland vor dem Staatsbankrott bewahrt werden (Tagesschau, 2010a). Mit dem Jahr 2010 entspannt sich die wirtschaftliche Krisensituation und lässt auf ein Ende in Sicht hoffen (Tagesschau, 2010b).

1.1.1 Wirtschaftskrise in Österreich

Im Oktober 2008 wurden erneut staatliche Garantien für Kredite zwischen den Banken, mit bis zu 85 Milliarden Euro – vom damaligen Bundeskanzler Gusenbauer und Finanzminister Molterer – bestätigt. In Folge dieses Beschlusses kam es nach einem Tief des ATX zu einem Anstieg um 12,8% (ORF, 2008). Einen weiteren Eckpunkt im Verlauf der Krise in Österreich stellte die Rettungsaktion der Constantia Privatbank dar. Diese konnte nur durch die Übernahme fünf großer österreichischer Banken vor der Insolvenz bewahrt werden. Um solchen Ereignissen entgegenzuwirken, einigte sich die österreichische Regierung mit dem Finanzstabilitätsgesetz auf ein Bankenhilfsprogramm (DiePresse, 2008).

Als Gegenmaßnahmen setzte Österreich auf Konjunkturbelebungsprogramme und auf die Steuerreform 2009. In einer Studie des Instituts für Wirtschaftsforschung aus dem Jahr 2009, werden die genannten Konjunkturpakete im Vergleich zu anderen Ländern als wirksamer gelobt (SalzburgerNachrichten, 2009). Des Weiteren geht aus der Studie hervor, dass es auf Grund dieser Maßnahmen um kumulierte 41.500 Arbeitslose weniger geben werde.

In einem Bericht der Arbeiterkammer Wien – von Schulmeister – wird auf die Notwendigkeit der Flexibilisierung und Ausweitung der Kurzarbeit eingegangen. Um Massenentlassungen etwas einzudämmen, wird die finanzielle Unterstützung für Kurzarbeit vom AMS auf 18 Monate verlängert. Schulmeister (2009) beschreibt weiters, dass diese angesprochene Verlängerung der vernünftigste Zug einer „Anti-Krisen-Politik“ sei und alles daran gesetzt werden sollte, dass diese Möglichkeit maximal ausgeschöpft wird. Dadurch werden krisenbedingte unvermeidbare Kündigungen in Reduktion des Arbeitseinsatzes in Stunden umgewandelt, so Schulmeister. Fürsprachen sind sozial, ökonomisch und politisch begründet.

1.2 Weiterbildung während der Wirtschaftskrise

In einer Pressemitteilung des WIFI Österreich zur Bildungsstatistik des Kursjahres 2009/2010 wird auf ein deutliches Plus an Kursteilnehmern/innen hingewiesen. Im Jahr 2008/2009 bildeten sich 342.170 Personen fort, das Jahr darauf steigt die Zahl an Kursteilnehmer auf 365.612 an. Der österreichische Institutsleiter sieht den Grund für den Anstieg in der ungewissen und schwierigen wirtschaftlichen Lage, sowie in den Bildungsförderungsangeboten, wie Bildungskarenz plus (WIFI, 2011). Auch auf der deutschen Nachrichtenplattform n24 heißt es in einem Artikel vom 10.02.2009, dass gerade in Krisenzeiten Weiterbildung von großer Wichtigkeit ist. Denn in schwierigen wirtschaftlichen Lagen verzichtet ein Unternehmen ungern auf höher qualifizierte Mitarbeiter/innen. Diese Qualifikation kann durch Weiterbildung gesichert werden. Hinzu kommt, dass die höher Qualifizierten leichter wieder einen Arbeitsplatz finden, als weniger qualifizierte Arbeitskräfte (n24, 2009). In diesem Artikel wird die Krise auch als Chance dargestellt, indem sie als Anlass zur Neuorientierung genommen werden kann. Dabei geht es nicht darum eine weitere Schulung in einem ohnehin schon beherrschten Bereich zu machen, sondern durchaus auch Soft-Skills zu fördern, um sie gegebenenfalls als Führungskraft anzuwenden. Oftmals kommt der Gedanke auf, dass gerade in Krisenzeiten Budgets gestrichen werden, besonders auch für Weiterbildungen. Diesem Argument widerspricht ein Artikel der European Infonet Adult Education. Hier zeigt sich, dass das Budget der österreichischen Unternehmen für Weiterbildung im Jahr 2010 konstant blieb. Die Ergebnisse werden dahingehend interpretiert, dass Qualifikation der Wettbewerbs- und Konkurrenzfähigkeit dient. Die Studienergebnisse zeigen aber auch, dass die Förderungsmöglichkeiten einen wesentlichen Beitrag dazu leisten. Demnach geben 60% der Unternehmen an, mehr für Weiterbildung zu investieren, wenn es dafür entsprechende Förderungen gäbe (European Infonet Adult Education, 2010).

1.2.1 Zahlen im Vergleich

Nach Angaben der Statistik Austria haben sich 2007 12,8% aus- und weitergebildet. 2009 verzeichnet eine Erhöhung auf 13,8% (Statistik-Austria, 2010). Weit aus interessanter sind die Jahresdurchschnittszahlen von 2009. Diese beziehen sich auf unselbständig Beschäftigte, also Erwerbstätige und besagen, dass sich 56,9% während ihrer Arbeitszeit weitergebildet haben.

Im Jahr 2007 waren es 47,1% der Beschäftigten, die an beruflichen Weiterbildungen teilnahmen. Allein der Vergleich vom Jahr 2007 und 2009 zeigt eine lernbereite Bevölkerung. Dem Sprung von 47,1% auf 56,9% im Jahr 2009, könnte ein vermehrtes Bedürfnis nach Weiterbildung, verursacht durch die Wirtschaftskrise, zu Grunde liegen. Zahlen vom Jahr 2010 sind noch nicht erhältlich, doch bezogen auf den vorhin erwähnten Pressebericht des WIFI Österreich, kann man auch für dieses Jahr auf eine Steigerung hoffen.

Auf alle Fälle ist deutlich, dass Weiterbildung einen wichtigen Stellenwert hat.

2 Theoretische Grundlagen der Studie

Dieser Arbeit liegen zwei große Themen zu Grunde. Zum Ersten die *Motivation* und zum Zweiten die *Weiterbildung*. Die Motivation, da für jede Handlung die getätigt wird, ein bestimmter Auslöser verantwortlich ist. Ohne irgendeine Art von Motivation würden sich die Menschen nicht weiterbilden. Ein weiterer Kernpunkt ist, eine geeignete Definition zur Weiterbildungsmotivation zu erarbeiten. Zu diesem Zweck wird zuerst auf die Begrifflichkeiten und relevanten Theorien der Motivation eingegangen. Da es sich um das Lernen bei Erwachsenen handelt und diese meist unterschiedlichste Ansprüche an das Lernen stellen, werden Konzepte der Weiterbildung und Erwachsenenbildung aus der Andragogik vorgestellt.

Nachdem die wichtigsten Begrifflichkeiten geklärt sind, wird auf jene Einflüsse – hier werden sie Motivatoren genannt – eingegangen, welche die Motivation zur Weiterbildung fördern können. Im Anschluss werden die Motivatoren an die Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen aus dem Jahr 1985 angepasst. Grund dafür ist, dass das Modell dieser Theorie Verhalten vorhersagen kann. In dieser empirischen Arbeit soll sie das Verhalten „freiwillige Weiterbildung“ vorhersagen.

2.1 Motivation in der Organisations- und Personalpsychologie

Frei übersetzt nach dem lateinischen Ursprung des Wortes Motivation, bedeutet es „bewegen“. Es kann in Folge gesagt werden, dass Motivation in Verbindung mit Handlungen und Aktionen steht. Auch Heckhausen & Heckhausen (vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2006) beschäftigen sich in ihrem Rubikonmodell mit der Entstehung von Handlungen durch einfache Zielsetzungen. Ein Motiv verhilft einem Menschen dazu, bestimmte Handlungen auszuführen, es ist wie eine Kraft, die den Menschen handeln oder aber auch nicht handeln lässt. Für jedes Verhalten, jede Handlung, gibt es aber auch Gründe. Nachdem Motive beziehungsweise die Motivation eine – zur Handlung oder Nichthandlung – treibende Kraft ist, muss es auch einen Grund dafür geben, warum der Mensch diese Handlungen tätigen oder nicht tätigen möchte. Gründe dafür können rationale Erklärungen sein. Darin sind Absicht, Zweck und Erwartung an die Handlung enthalten.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass Motive und Motivation stark mit Emotionen verbunden sind. Nach Lefrancois werden starke positive oder negative Emotionen unmittelbar mit einer Aktivität oder einem Objekt verbunden, folglich können sie zu kräftigen Motivationsquellen werden (2006). Diese Annahme kann biophysologisch begründet werden, in der Motivation als das auf emotional bzw. neuronal beruhende Streben nach Zielen oder erwünschten Zielobjekten gesehen wird (Deckers, 2005). Motivation ist also ein Antrieb, der dafür sorgt, dass ein Ziel oder eine Zielhandlung erreicht wird. Sei es nun das Ziel den Hunger oder Durst zu stillen, oder eine Sprache zu lernen.

Für die Organisations- und Personalpsychologie ist die Motivation in Bezug auf die Arbeits- und Leistungsmotivation besonders wichtig. Denn die Frage nach dem individuellen Antrieb eines/einer jeden Einzelnen, ist äußerst interessant (Weinert, 2004). Um die Motivation im Arbeitsprozess zu verstehen, beeinflussen und vorbestimmen zu können, wurden zahlreiche Forschungen unternommen und Modelle erstellt. Im Prinzip gibt es zwei Richtungen durch die Motivation erklärt werden kann. Zum einen die Inhalts-Ursachen-Theorien und zum anderen die Prozesstheorien. Erstgenannte versuchen die Einflüsse zu beschreiben, welche zur Arbeit motivieren. Es geht um interpersonelle Einflüsse, also jene, welche innerhalb einer Person verankert sind, wie zum Beispiel das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung. Die Prozesstheorien hingegen versuchen den Ablauf einer motivierten Handlung zu beschreiben und Energieflüsse von Anfang bis Ende eines Verhaltens zu erklären (Weinert, 2004).

2.1.1 Intrinsische und extrinsische Motivation

Eine weitere interessante und für den Arbeitskontext relevante, ist die Unterscheidung in intrinsischer und extrinsischer Motivation. Intrinsische Motivation bedeutet, dass eine Tätigkeit an sich motivierend wirkt und den Anreiz gibt sie auszuführen. Innerhalb dieser Tätigkeit kann es zum „*Flow Erleben*“ kommen, dies wird als ein Aufgehen in der Tätigkeit gesehen, bei dem Zeit, Ort oder auch physische Bedürfnisse vergessen werden können (Csikszentmihalyi, 1975). Der Autor ließ zu diesem Zweck Sportler, Tänzer, Chirurgen und Schachspieler von deren Tätigkeit erzählen und entdeckte so den Flow-Effekt. Dieser entsteht dann, wenn eine subjektiv bedeutsame Tätigkeit als Herausforderung erlebt wird und eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten dieser Herausforderung entsprechend erlebt werden.

Extrinsische Motivation kann durch äußere Reize verursacht werden. Eine Person kann zum Beispiel durch eine schöne Summe Geld zu einer Tätigkeit oder mehr Leistung motiviert werden. Extrinsisch motiviertes Verhalten wird also ausgeführt, weil die Ausführung eine Belohnung von Außen herbeiführt. Die Handlung wird ausschließlich wegen dieser Gratifikation ausgeführt. Besonders im Bereich der Leistungsmotivation ist die Erforschung der extrinsischen Motivation interessant und stand jahrelang im Mittelpunkt (Heckhausen & Heckhausen, 2006).

Im Kontext der betrieblichen Weiterbildung bedeutet intrinsische und extrinsische Motivation, dass die Teilnahme an Weiterbildung entweder durch das starke Bedürfnis der Person selbst erfolgt, oder aber durch Nutzenerwartungen oder bestimmte andere Anreize. So kann es sein, dass eine Person regelmäßig an Weiterbildungen teilnimmt, weil sie gerne lernt und sie im Sich-Weiterbilden aufgeht. Grund für die Kehrseite könnte sein, dass die Person nur teilnimmt, weil sie dafür zum Beispiel eine Beförderung in Aussicht gestellt bekommt.

2.2 *Weiterbildung und Erwachsenenlernen*

Weiterbildung und Erwachsenenlernen wird in der Literatur vermehrt synonym oder auch additiv mit dem Begriff der Andragogik verwendet. Um die Gemeinsamkeit von Weiterbildung und Erwachsenenlernen zu veranschaulichen werden die Begriffe nun definiert.

Der Deutsche Bildungsrat (1970) definiert Erwachsenenlernen als die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase. Nagel (2007) fasst unter Weiterbildung alle Aktivitäten, die der Vertiefung, Erweiterung oder Erneuerung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen, zusammen. Es geht hier explizit um Personen, welche die erste Bildungsphase bereits abgeschlossen haben und bereits berufstätig sind, oder es schon waren. In beiden Definitionen geht es um eine Erweiterung des Wissens und der Fähigkeiten nach Abschluss einer verpflichtenden Bildungsphase. Eine weitere Definition gibt Knowles (2007), welcher unter Weiterbildung ein berufsbegleitendes Lernen an Bildungsinstitutionen oder interne Schulungen in Unternehmen versteht. Dem Begriff könnte durchaus das Eigenschaftswort betrieblich oder beruflich hinzugefügt werden,

somit entsteht der Begriff betriebliche/berufliche Weiterbildung. Diese kann also für das Individuum, als auch für eine/n Mitarbeiter/in im Unternehmen eine Möglichkeit darstellen, eigene Fähigkeiten zu verbessern oder auszubauen.

2.2.1 Beiträge aus der Erwachsenenpädagogik

Die Wissenschaft der Erwachsenenpädagogik ist eine jüngere als die der Kinderpädagogik. Erst in den 1950er Jahren begann Cyrill O. Houle an der University of Chicago eine Reihe von Untersuchungen, welche Aufschluss über den Prozess des Erwachsenenlernens geben sollten. Diese Untersuchungen wurden später durch Allen Tough am Ontario Institute for Studies in Education weitergeführt. Houles Stichprobe bestand zwar aus nur 22 Erwachsenen, welche sich regelmäßig weiterbildeten, dennoch wurden qualitativ hochwertige Tiefeninterviews durchgeführt (Knowles, 2007). Schlussendlich konnten die Ergebnisse dieser Interviews Fragen nach der Motivation zur Weiterbildung beantworten und zusätzlich auch erklären, wie die Erwachsenen lernen. Houle konnte die lernenden Erwachsenen nach einem komplizierten Auswertungsprozess in drei Gruppen teilen. *„Dabei handelt es sich nicht um klar abgrenzbare Typen. Am besten könnte man sie graphisch durch drei Kreise darstellen, die sich an ihren Rändern überschneiden. Aber der Kern jeder Subgruppe lässt sich deutlich unterscheiden“* (Houle, 1961, S. 16). Die drei Gruppen lassen sich unterteilen in *zielorientierte, handlungsorientierte und lernorientierte* Lernende.

Zielorientierte Lernende benötigen die Weiterbildung um klar umrissene Ziele zu erreichen. Die Weiterbildung ist Mittel zum Zweck. Die Weiterbildung erfolgt in Lebensabschnitten, meist nachdem ein Identifikationsprozess begonnen hat. Das Sich-Weiterbilden stellt ein stets wiederkehrendes Merkmal dar. Es werden verschiedene Lernmethoden ausprobiert und ebenso verschiedene Lerninstitute. Zielorientierte Lernende schließen sich zum Lernen einer Gruppe an, belegen einen Kurs, lesen ein Buch oder gehen auf Reisen, um sich weiterzubilden (Knowles, 2007).

Handlungsorientierte Lernende sehen den Umstand und die soziale Umwelt, unter der sie lernen, als wichtig an. Es geht mehr um den sozialen Kontakt, den ein Kurs mit sich bringt, als um das Lernen selbst (Knowles, 2007).

Lernorientierte hingegen streben nach dem Wissen. Das Lernen hat für sie eine fesselnde Wirkung. Die Lernenden selbst zeichnen sich durch Beständigkeit, Kontinuität und Variabilität aus, sie werden solange sie denken können auch lernen. Sie schließen sich aus Bildungsinteresse Gruppen an oder entscheiden sich beim Fernsehprogramm für anspruchsvolle, wissensvermittelnde Sendungen (Knowles, 2007).

Ausgehend von dieser Unterteilung, könnte angenommen werden, dass lernorientierte Erwachsene motivierter sind betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen in Anspruch zu nehmen. Es zeigt sich aber auch, dass eine gewisse Persönlichkeitsdisposition vorhanden ist. Lernorientierte Menschen sind wissbegierig und das von ihrer Kindheit an.

2.2.2 Das andragogische Modell nach Knowles (2007)

Dieses Modell beruht auf sechs Annahmen der Andragogik, welche sich von denen des pädagogischen Modells unterscheiden (Knowles, 2007).

Das Wort „Andragogik“ selbst setzt sich aus dem Griechischen *andros* (Genitiv von „Mann“) und *agein* („führen“) zusammen. Es ist die Wissenschaft, die sich mit dem Verstehen und Gestalten der lebenslangen Bildung des Erwachsenen beschäftigt. Die Andragogik sieht sich als komplementäre Wissenschaft zur Pädagogik. Im Kindesalter ist der Mensch für die Pädagogik und im Erwachsenenalter für die Andragogik empfänglich (Knowles, 2007).

Pädagogik alleine kann den Anforderungen der Erwachsenen nicht gerecht werden, denn die Einsichten aus der Erziehungstheorie können nicht einfach auf Erwachsene übertragen werden.

- I. *Das Bedürfnis nach Wissen* postuliert einen Drang der Erwachsenen, in Erfahrung zu bringen, warum sie etwas lernen sollen. Bevor sie etwas Neues erlernen, wollen sie sich das Wissen um den Grund dafür aneignen. Daraus ergibt sich die Aufgabe der/des Lehrenden, nämlich das Bedürfnis nach Wissen zu erwecken.
- II. *Das Selbstkonzept des/der Lernenden* bezieht sich auf die Verantwortlichkeit für die eigenen Entscheidungen. Wenn ein solches Selbstkonzept verinnerlicht ist, so entsteht ein großes Bedürfnis danach, von Dritten beachtet und ernst genommen zu werden. Diese außenstehenden Dritten sind ausschließlich welche, mit hoher Fähigkeit zur

Selbststeuerung. Findet sich die Person aber in einer Situation wieder, in der eine Person die andere belehrt, so kann dies zu einem Konflikt führen. Als Konsequenz darauf beendet die belehrte Person die Weiterbildung. Grund für diesen Abbruch ist, dass das Selbstkonzept darauf ausgerichtet ist, selbst Entscheidungen zu treffen und bestimmen zu dürfen. Der/die Lehrende sollte eher versuchen belehrende Situationen zu vermeiden und Lösungsansätze mit den lernwilligen Erwachsenen zu erarbeiten.

- III. *Die Rolle der Erfahrung des/der Lernenden* kommt bei jeder neuen Lernaktivität zum Tragen. Jede/r Erwachsene bringt qualitativ unterschiedliche Erfahrungen mit in einen neuen Weiterbildungskurs. Mit Erfahrungen sind sowohl verschiedene Lernerfahrungen als auch Lebenserfahrungen gemeint.
- IV. *Lernbereitschaft* – Erwachsene zeigen sich als bereit dafür lernen zu wollen, um besser verschiedene Lebenssituationen zu meistern oder bessere Leistungen am Arbeitsplatz zu erbringen.
- V. *Die Lernorientierung* richtet sich bei Erwachsenen nach lebensbezogenen und/oder aufgaben- und problembezogenen Situationen. Erwachsene sehen indem was sie lernen eine Bereicherung und Hilfe.
- VI. *Die Motivation* bezieht sich auf Erwartungen an einen besseren Arbeitsplatz, eine bessere Lebenssituation, mehr Gehalt, eine Beförderung und dergleichen. Die innere Motivation – der Wunsch nach mehr Selbstwertgefühl – ist der stärkste Antrieb.

Es stellt sich nun die Frage, welche didaktischen Schlussfolgerungen aus diesem Modell gezogen werden können. Für die betriebliche/berufliche Weiterbildung bedeutet es, dass dem/der erwachsenen Lernenden der Grund für das Lernen vermittelt werden sollte. Weiters sollte bei der Gestaltung des Materials darauf geachtet werden, dass ein autonomer Zugang ermöglicht werden kann, um persönliche Lernerfahrungen und persönliche Zugänge zuzulassen. Der/die Lernende sollte die Anwendbarkeit schnell erkennen können. Um das Selbstkonzept und die persönlichen Erfahrung einzubauen, sollten sich die Lerngruppen aus

einer adäquaten Größe zusammensetzen. Außerdem ist dadurch ein Stillen individueller Bedürfnisse gewährleistet.

2.2.3 Exkurs: Das Konzept des lebenslangen Lernens

Heutzutage wird viel über Weiterbildung und Fortbildung gesprochen. Oft kommt der Begriff „Lebenslanges Lernen“ vor, doch was bedeutet er? Begrifflich gesehen könnte er dahingehend interpretiert werden, dass wir Menschen angehalten sind ständig Neues zu lernen oder unsere Kompetenzen zu erweitern. Doch es wird nicht bedacht, dass es bestimmte Phasen im Leben gibt, welche mehr oder weniger zum Weiter- oder Fortbilden geeignet sind. Heckhausen, Wrosch, & Schulz (2010) postulieren „a motivational theory of life-span development“: eine Theorie die besagt, dass sich die Motivation über verschiedene Stufen der Lebensspanne hinweg verändert und entwickelt. Dieser Theorie liegen das *primäre Kontrollpotenzial* und das *primäre* und *sekundäre Kontrollstreben* zu Grunde. Das primäre Kontrollstreben ist eines nach Kontrolle der Nahumwelt, es ist eine Art universelle und grundlegende motivationale Ausrichtung des Menschen, welches bis hin zu selbstverstärkenden Effekten der Umwelt reicht. Das bedeutet, dass der Mensch motiviert ist jene Umwelten aufzusuchen, in welchen er seinen Selbstwert und seine Selbstwirksamkeit steigern kann. Das Streben nach primärer Kontrolle (primäres Kontrollstreben) bleibt im Verhaltenspotenzial vermutlich über die Lebensspanne hinweg stabil gegenüber mannigfaltigen und auch grundlegenden Veränderungen (Heckhausen & Heckhausen, 2006). Das Potenzial zur primären Kontrolle (primäres Kontrollpotenzial) allerdings unterliegt über die Lebensspanne radikalen Veränderungen. Dieses Potenzial ist individuell und bestimmt das Niveau der Kontrolle des primären Kontrollstrebens des/der Einzelnen. Anfangs im Säuglingsalter ist der Mensch abhängig und hilflos. Der Aufschwung kommt im Kindes- und Jugendalter und erreicht im jungen und mittleren Erwachsenenalter den höchsten Punkt bevor es im Alter wieder abgebaut wird. Die motivationale Regelung des Verhaltens muss sich also diesen Veränderungen anpassen. Um die Selbstwirksamkeit aufrecht zu erhalten, muss sich der Mensch jene Ziele setzen, die für ihn erreichbar sind und ihm helfen, seinen Selbstwert und seine Motivation zu stärken, besonders beim Verfehlen des Ziels. Das sekundäre Kontrollstreben dient als Kompensationsfunktion. Mit Fortschreiten des Alters verringert sich das primäre Kontrollpotenzial und das sekundäre Kontrollstreben setzt ein. Mit ihm wird versucht die verlorene Kontrolle, durch beispielsweise selbstwertfördernde Verhaltensweisen,

zu kompensieren und den Kontrollverlust erträglicher zu machen (Heckhausen & Heckhausen, 2006). Um dies nun zusammenfassen, kann gesagt werden, dass der Mensch vom Säuglingsalter an motiviert ist seine nahe Umwelt selbstwertfördernd zu kontrollieren. Dem zu Grunde liegt das primäre Kontrollstreben. Für dieses besitzt jeder Mensch ein gewisses Potenzial zur Kontrolle, welches Steigerung und Verringerung über die Lebensdauer hinweg unterworfen ist. Um den drohenden Kontrollverlust ab dem mittleren Erwachsenenalter zu kompensieren, wird das sekundäre Kontrollstreben eingesetzt. Ziel ist es, die Selbstwirksamkeit und den Selbstwert zu erhalten und zu steigern.

Um nun die Selbstwirksamkeit und den Selbstwert aufrecht zu erhalten, müssen Ziele so gewählt werden, dass sie einerseits erreicht werden können und andererseits keinen Schaden anrichten. Nachdem das primäre und sekundäre Kontrollstreben Veränderungen unterlegen ist, können für jede Entwicklungsstufe geeignete Ziele ausgesucht werden. Das bedeutet nicht, dass ein Ziel, welches besser in das junge Erwachsenenalter passt, im fortgeschrittenen Alter nicht verfolgt werden kann. Doch dieses besagte Ziel birgt größeren Nutzen für die Selbstwirksamkeit, wenn es in der passenden Periode verfolgt und erreicht wird. Diese Annahme führt zu den so genannten „developmental deadlines“, welche von Heckhausen, Wrosch und Schulz (2010) angenommen werden. Diese developmental deadlines entstehen durch geringer werdende Möglichkeiten ein Ziel zu erreichen. Heckhausen et al. (2010) postulieren, dass die Wahrscheinlichkeit doch noch am Ziel anzukommen sinkt und immer mehr Kosten mit sich bringt. Ist einmal die Frist abgelaufen, wird das Ziel aber immer noch verfolgt, so ist dies dysfunktional in Bezug auf die Bereitstellung nötiger Ressourcen. Das bedeutet, dass hier das Streben nach dem Ziel aufgegeben werden sollte und das sekundäre Kontrollstreben als Kompensation eingesetzt werden sollte, so Heckhausen, Wrosch, & Schulz (2010). Allerdings ist an diesem Punkt auch zu erwähnen, dass die Autoren empirisch belegen, dass der Mensch seine Ziele an sich verändernde Möglichkeiten anpasst. Anders ausgedrückt bedeutet es, dass der Mensch versucht, das meiste aus seinem Kontrollpotenzial herauszuholen. Dies ist nur dann möglich, wenn er lernt seine Ziele seinen Ressourcen anzupassen.

Für die betriebliche Weiterbildung ergibt sich die Herausforderung das Ziel „Kompetenzerweiterung“ an die Entwicklungsphasen anzupassen. Außerdem muss an dieser

Stelle auch kritisch hinterfragt werden, ob das Konzept des lebenslangen Lernen denn überhaupt sinnvoll und wirksam ist, wenn es doch für jede Phase verschiedene geeignete Ziele gibt, deren Frist nicht überschritten werden sollte. Weiterbildung und Erweiterung von Kompetenzen ist sinnvoll und gewinnbringend, sowohl im monetären Sinn, als auch für den Selbstwert eines Menschen. Dennoch muss beachtet werden, dass die developmental deadlines nicht überschritten werden. Damit ergibt sich auch für die Personalentwicklung ein neues Ziel, nämlich die Weiter- und Fortbildungsangebote an die/den Einzelne/n anzupassen um ein bestmögliches Ergebnis zu erzielen. Außerdem muss der Kostenaspekt, welchen Weiterbildung mit sich bringt, bedacht werden. Dahingehend sollte die Weiterbildung so effektiv wie nur möglich sein, so Arthur, Bennett, Edens und Bell (2003).

2.2.4 Warum Weiterbildung - Nutzen für das Unternehmen und die Person selbst

Goldstein und Gilliam (1990, zitiert nach Tsai & Tai, 2002) befinden Weiterbildung als eine der wichtigsten Strategien von Organisationen. So vermitteln sie ihren Mitarbeiter/innen adäquates Wissen und die nötigen Fähigkeiten, um den Herausforderungen am Arbeitsplatz Stand zu halten. Außerdem ist Weiterbildung nötig, um die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens durch effektive Produktivität am aktuellsten Stand zu halten (Smith, Jayasuriya, Caputi, & Hammer, 2008). Zoogah (2010) sieht in der betrieblichen Weiterbildung sogar eine Erweiterung der Kapazitäten, die für effektives Arbeiten am derzeitigen und auch zukünftigen Arbeitsplatz notwendig sind. Weiterbildung kann sozusagen als Investition in den/die Mitarbeiter/in gesehen werden.

Ziele der Personalentwicklung sind dahingehend definiert, als dass sie eine Verbesserung des Verhältnisses zwischen Mitarbeiter/innen und der Organisation anstreben. Dadurch kann das Unternehmen seine Ziele besser erreichen und der/die Mitarbeiter/in erhält die Möglichkeit mit den ansteigenden Anforderungen besser umzugehen. Außerdem kann Weiterbildung auch der persönlichen Entwicklung dienlich sein. Konkrete Ziele wären beispielsweise die Weiterentwicklung von fachlichem Wissen und Fähigkeiten, Weiterqualifizierung von Mitarbeiter/innen und Führungskräften und noch einige mehr (vgl. Hurtz & Williams, 2009; London & Smither, 1999; Maurer, Weiss, & Barbeite, 2003; Tharenou, 2001).

Um die Effektivität einer Weiterbildung zu gewährleisten, sollten vor der Weiterbildung Ziele vereinbart werden. In der Praxis kommt die in logischer Folge stehende Evaluation dieser Ziele zu kurz. Oft werden Ziele auch erst gar nicht konkret definiert. Diese Problemfelder deuten auf die Notwendigkeit einer theoretischen Grundlage hin. Welche Grundlagen hat eine Weiterbildungsmaßnahme, welche Ziele verfolgt sie, auf welcher Basis werden Entscheidungen getroffen? (Weinert, 2004). Fragen dieser Art können durch theoretische Verankerungen geklärt werden. Hierzu ein Beispiel eines Modells von Noe (1986). Er sieht die Motivation als Basis und Erfolgsfaktor einer jeden Weiterbildungsmaßnahme. Noe beschäftigt sich mit den Einflussfaktoren und bestimmt spezifische Rahmenbedingungen, anhand derer den Mitarbeiter/innen effektives Lernen ermöglicht wird.

2.2.5 Verschiedene Formen von Weiterbildung

Wie vorhin beschrieben, sollten idealerweise vor Zusammenstellung einer Weiterbildungsmaßnahme die Ziele definiert werden. Je nach Zielsetzung gibt es eine breite Palette an Möglichkeiten und Angeboten. Generell kann in Training *on-the-job*, *off-the-job*, und *near-the-job* unterschieden werden (Olfert, 2009).

On-the-job Weiterbildungsmaßnahmen zeichnen sich durch ihre Nähe zum Arbeitsplatz und ihrer unmittelbar praktischen Anwendbarkeit aus. Zur Übung werden Problemstellungen aus dem Arbeitsalltag herangezogen. Die Hemmschwelle wird durch die vertraute Umgebung gesenkt, was durchaus einen Vorteil darstellt (Kasper & Mayrhofer, 1996). Beispiele hierfür sind: job enrichment, job enlargement, job rotation, Lehrgespräche, Mitarbeiterberatung, Betriebspaten/Mentoring, Coaching, Teilautonome Arbeitsgruppen, Traineeprogramme und einige mehr.

Off-the-job Weiterbildungsmaßnahmen entfernen sich bewusst vom Arbeitsalltag. Grund dafür ist möglichen Störungen aus dem Weg zu gehen. Abgesehen davon erlaubt eine andere Umgebung eine bessere didaktisch fundierte Anwendung, so Kasper und Mayrhofer (1996). Beispiele hierfür sind Arbeitsgruppen, Fachlehrgänge, Fallstudien, gruppenspezifische Trainings, Referate, Rollenspiele, Workshops und einige mehr.

Training near-the-job vereint die Vorteile der on-the-job und off-the-job Maßnahmen. Das bedeutet, dass zwar außerhalb der Arbeitsumgebung gelernt wird, thematische Zugänge aber gänzlich bei Problematiken am Arbeitsplatz bestehen bleiben. Dadurch wird eine bessere didaktische Reflexion und Transfermöglichkeit von Theorie und Praxis ermöglicht (Olfert, 2009). Trainings near-the-job könnten beispielsweise Erfahrungsaufenthalte (Förderkreise), Gruppenberatungsgespräche, Qualitätszirkel, Mitarbeiterberatung, Betriebspate/Mentoring, Coaching oder Teamtraining sein.

2.3 Annäherung zum Begriff „Weiterbildungsmotivation“

Im Englischen wird meist von *training motivation* oder *motivation to learn* gesprochen. Smith, Jayasuriya, Caputi, & Hammer (2008) fassen in ihrem Artikel verschiedene Ansatzpunkte zu differentiellen Möglichkeiten einer Definitionsfindung zusammen. Colquitt, LePine, & Noe (2000) definieren *training motivation* als eine richtungsweisende, beharrliche Kraft, die das Lernverhalten im entsprechenden Kontext antreibt. Für Mathieu, Tannenbaum und Salas (1992) soll *training motivation* die Lernenden auf den Mehraufwand an Konzentration vorbereiten und dafür sorgen, dass ihre Empfänglichkeit für neue Ideen steigt. Burke & Hutchins (2007) definieren *training motivation* ähnlich wie Colquitt et al. (2000), denn für sie bezieht sich *training motivation* auf eben diese richtungsweisende, beharrliche Kraft, auf welche sich die Teilnehmer/innen vor, während und nach dem Training stützen. Die Definitionen zu *training motivation* von Colquitt et al. (2000) Mathieu et al (1992) und Burke et al. (2007) beziehen sich auf eine zielgerichtete Motivation im Lernkontext, welche sowohl unterstützend und vorbereitend, als auch vorantreibend ist.

Wie vorhin bereits erwähnt wird oftmals von *training motivation* oder *motivation to learn* gesprochen. Um einen Vergleich anzustellen, werden nachfolgend einige Definitionen zu *motivation to learn* gegeben.

Tharenou (2001) untersuchte in ihrer Studie inwiefern *training motivation*, gesehen als Motivation innerhalb der Erwartung und der *motivation to learn*, die Teilnahme an Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen erklärt. Die Autorin bezieht sich dabei auf eine Definition von Noe & Schmitt (1986), welche *motivation to learn* als einen spezifischen Wunsch des/der

Teilnehmers/in den Inhalt der Weiter-Fortbildung zu lernen, sehen. Die Autoren sprechen sogar von „...*a specific desire on the part of the trainee to learn the content of a training programme.*“ (S. 600) und weisen somit darauf hin, dass das Motiv ein sehr starker Wunsch, fast schon ein Verlangen nach Wissen und Lernen ist. Des Weiteren gehen die Autoren davon aus, dass *motivation to learn* ein Einflussfaktor für die Effektivität des Lernens während der Weiter-Fortbildung ist, aber auch erklären kann, in welchem Ausmaß die Mitarbeiter/innen teilnehmen (vgl. Birdi, Allen, & Warr, 1997). Klein, Noe, & Wang (2006) fügen der Definition von Noe & Schmitt (1986) hinzu, dass *motivation to learn* eine Schlüsselfunktion als Prädiktor inne hat und bestimmt, inwieweit sich die Teilnehmer/innen sich für die Weiter-Fortbildung engagieren und ihr standhalten. Dazu muss erwähnt werden, dass *motivation to learn* zwar bereits als robuster Prädiktor bestätigt wurde (Colquitt, et al., 2000) aber von individuellen und situativen Rahmenbedingungen beeinflusst wird. Dem entgegen setzen Major, Turner, & Fletcher (2006), indem sie *motivation to learn* eher als einen Hinweis für den Wunsch und die Bereitschaft sich während der Weiter-Fortbildung anzustrengen sehen, als ein Konstrukt, welches von äußeren Umständen beeinflusst wird (vgl. Colquitt, et al., 2000).

Besonders hervorstechend ist die Definition von Noe & Schmitt (1986), die den Wunsch nach Lernen hervorbringt. Erweiterungen dieser Begriffserklärung verstärken den Einfluss dieser spezifischen Motivation (Birdi, et al., 1997; Klein, et al., 2006; Major, et al., 2006).

Wo liegt nun der Unterschied und wo die Gemeinsamkeit in *training motivation* und *motivation to learn*? Nun, *training motivation* wird als zielgerichtete Motivation im Lernkontext beschrieben, welche auch eine vorantreibende und unterstützende Funktion hat (Burk & Hutchins, 2007; Colquitt, et al., 2000; Mathieu & Martineau, 1997). *Motivation to learn* hingegen hebt den Wunsch und die Bereitschaft zu lernen hervor. Der Lernkontext wird dabei nicht so sehr in den Vordergrund gestellt, ist aber dennoch ein Bestandteil (Birdi, et al., 1997; Klein, et al., 2006; Major, et al., 2006). Die Gemeinsamkeit liegt wohl im Lernkontext und der erwähnte Einfluss auf der Effektivität oder Bereitschaft zur Teilnahme an Weiter-Fortbildungsmaßnahmen (vgl. Klein, et al., 2006; Noe & Schmitt, 1986). Doch *training motivation* ist wohl etwas spezifischer ausgerichtet, als *motivation to learn*. Insgesamt beinhalten beide Begriffe aber dieselben Ziele, nämlich das Lernen.

In der deutschen Literatur wird training motivation und motivation to learn übersetzt verwendet. Oft liest man Trainingsmotivation oder eben Lernmotivation. Die englischen Begriffe beschreiben dieselben Inhalte, wie sie auch für den Begriff Weiterbildungsmotivation gelten. Folglich wird für die gegenwärtige Arbeit der Terminus Weiterbildungsmotivation bevorzugt verwendet.

2.4 Theorie des geplanten Verhaltens (Fishbein & Ajzen, 1975)

Diese Theorie entwickelte sich aus der Theorie des vernünftigen Handelns (theory of reasoned action) von Fishbein und Ajzen (1975) heraus. In der Theorie des vernünftigen Handelns geht es, wie in jener des geplanten Verhaltens, um die Vorhersage und Erklärung von Verhalten. Zu beachten ist, dass Verhalten und nicht Ergebnisse vorhergesagt werden.

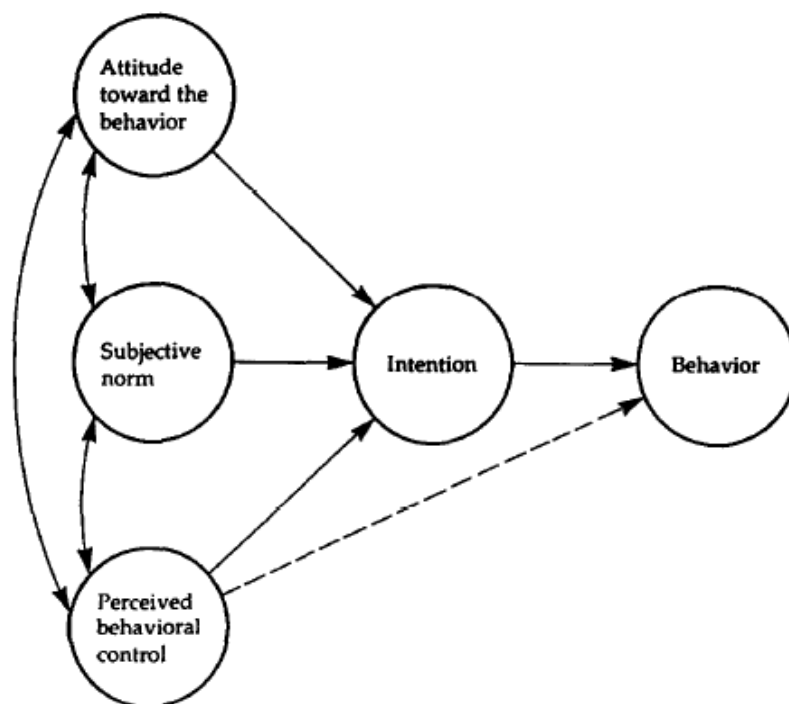
Das Kernstück der Theorie des geplanten Verhaltens ist sozusagen die individuelle Intention einer Person, ein bestimmtes Verhalten ausführen zu wollen, so Ajzen (1991). Der Autor nimmt weiters an, dass die Intention die motivationalen Einflüsse, welche ein Verhalten bedingen können, am besten erfassen kann. Ajzen (1991, S. 181) definiert Intentionen als „*they are indications of how hard people are willing to try, of how much of an effort they are planning to exert, in order to perform the behavior.*“ Es ist dennoch zu beachten, ob das fragliche Verhalten freiwillig oder erzwungen ausgeführt wird, also ob die Person selbst die Entscheidung darüber trifft. Es geht also um die wahrgenommene Kontrolle über das Verhalten. In dem Sinne, dass die Person über die notwendigen Ressourcen verfügt und beabsichtigt dieses bestimmte Verhalten auszuführen. Sind diese Voraussetzungen gegeben, so wird sie Erfolg haben (Ajzen, 1991). Es stellt sich somit die Frage, welche Einflüsse auf die Intention wirken. Die Intention wird von der Einstellung zum Verhalten, der subjektiven Norm und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle beeinflusst. Letztgenannte ist übrigens jener Aspekt, der die Theorie des geplanten Verhaltens von der des vernünftigen Handelns unterscheidet, so Ajzen (1991).

- Die Einstellung zum Verhalten hängt von einer möglichen positiven oder negativen Meinung über das bestimmte Verhalten ab (Ajzen, 1991). Hat der/die Mitarbeiter/in XY eine positive Meinung gegenüber arbeitsbezogenen Weiterbildungen, so ist seine/ihre Einstellung gegenüber einer Teilnahme ebenso positiv, folglich wird die Intention tatsächlich an einer arbeitsbezogenen Weiterbildung teilzunehmen, positiv beeinflusst.
- Die subjektive Norm bezieht sich auf den wahrgenommen sozialen Druck ein bestimmtes Verhalten auszuführen oder zu unterlassen. Dazu wird die soziale Vergleichsgruppe, zum Beispiel Arbeitskollegen/innen, herangezogen (Ajzen, 1991). Der/die Mitarbeiter/in XY denkt, dass seine/ihre Arbeitskollegen/innen von ihm/ihr erwarten an einer Weiterbildung teilzunehmen. Weil ihm/ihr die Kollegen/innen wichtig sind und er/sie auch eine positive Einstellung gegenüber ihnen hat, beeinflusst der soziale Druck seitens der Kollegen/innen, die Intention tatsächlich teilzunehmen, positiv.
- Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle ist grob gesagt, das Vertrauen in die eigene Person bestimmte Verhaltensweisen ausführen zu können (Ajzen, 1985, 1991). Sie ist somit durchaus kompatibel mit Banduras (1982) Konzept der self-efficacy. Bandura selbst beschreibt self-efficacy als „*is concerned with judgements of how well one can execute courses of action required to deal with prospective situations*“ (Bandura, 1982, S. 122).

Aus den zahlreichen Forschungsergebnissen Banduras stammt das meiste Wissen über die wahrgenommene Verhaltenskontrolle, so wie sie in der Theorie des geplanten Verhaltens verstanden wird (Ajzen, 1991). Ergebnisse von Bandura, Adams und Beyer (1977) zeigen, dass das Ausführen eines Verhaltens sehr stark vom Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten einer Person beeinflusst wird (vgl. Bandura, Adams, Hardy, & Howells, 1980). Obwohl Bandura der Ansicht ist, dass self-efficacy den größten Einfluss auf das Ausführen, Bestehen und Engagement für ein Verhalten ausübt, so wird sie, beziehungsweise die wahrgenommene Verhaltenskontrolle, im Kontext der Theorie des geplanten Verhaltens in einem allgemeineren Rahmen platziert, so Ajzen (1991).

Bevor ein Verhalten ausgeführt wird, laufen im Vorfeld zahlreiche Prozesse ab, welche wiederum von verschiedenen Seiten beeinflusst werden. Die Einstellung zum Verhalten, die subjektive Norm und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle beeinflussen nicht nur die Intention zur Ausführung des Verhaltens, sondern sich auch gegenseitig. Die Intention gilt als die letzte Instanz, bevor eine Person über das Ausführen oder Nicht-Ausführen eines Verhaltens entscheidet. Abbildung 1 soll die Theorie des geplanten Verhaltens graphisch veranschaulichen.

Abbildung 1: Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991, S. 182)



In der Praxis könnte die Theorie vereinfacht folgendermaßen aussehen: Der/die Mitarbeiter/in XY denkt über eine Teilnahme an einer Weiterbildung nach. Er/sie hat generell eine positive Einstellung gegenüber beruflichen Weiterbildungen, hinzukommt, dass innerhalb seines/ihrer Teams eine angenehme Atmosphäre herrscht und er/sie die Meinung seiner/ihrer Kollegen/innen schätzt. Diese Kollegen/innen bilden sich selbst mehr oder weniger regelmäßig weiter, daher nimmt XY an, dass seine/ihre Kollegen/innen von ihm/ihr erwarten, sich ebenfalls weiterzubilden. Der/die Mitarbeiter/in XY hat ein eher mäßiges Vertrauen in seine Lern -und Leistungskompetenzen. Nachdem sich die Einstellung, die subjektive Norm

und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle gegenseitig beeinflussen und die zwei Erstgenannten im Positiven überwiegen, könnten sie das mäßige Vertrauen in die eigene Person überdecken und positiv auf die Intention einwirken und so schließlich zu einer Teilnahme an einer Weiterbildung führen.

2.5 *Motivatoren*

Generell gibt es zahlreiche Einflussfaktoren, die auf die Motivation einen positiven Effekt haben. Nachfolgend werden jene Einflussfaktoren vorgestellt, welche in der Forschung am Häufigsten als wirksam bezeichnet werden. Sie werden hier als Motivatoren bezeichnet. Von ihnen wird angenommen, dass sie sich positiv auf die Teilnahme an Weiterbildung auswirken. Diese haben also motivierenden Charakter.

2.5.1 Erwarteter Nutzen

Jede Handlung bringt eine gewisse Erwartungshaltung mit sich. Anders ausgedrückt, eine bestimmte Erwartung kann zu einer bestimmten Handlung motivieren (vgl. Noe & Wilk, 1993). Birdi, Allen und Warr (1997) beziehen sich in ihrer Studie auf drei Arten möglicher Nutzen, die aus einer Teilnahme an Weiterbildung gewonnen werden können. Zum Ersten wird der arbeitsbezogene Nutzen genannt, wie Steigerung der Arbeitsleistung oder Erwartung einer Gehaltserhöhung. Als zweiten Punkt bestimmen Birdi et al. (1997) eine Art Bedürfnis das Gelernte auch im privaten Bereich anwenden zu können. Sich die Frage zu stellen, ob die erlernten Fähigkeiten auch beispielsweise im Haushalt Anwendung finden könnten. Drittens könnte die Erwartung entstehen, mehr Interesse für den Neuerwerb von Fähigkeiten zu verspüren und sich mehr Wissen aneignen zu wollen. Corney (1995) nennt in Bezug auf den dritten Punkt auch eine gesteigerte generelle Offenheit bezogen auf neue Ideen.

Erwartungen wie jene, für eine Gehaltserhöhung oder auch Beförderung, können durchaus extrinsisch motivierenden Charakter haben, was schließlich zu einer Teilnahme an einer beruflichen Weiterbildung führt. Allerdings ist an dieser Stelle auch anzumerken, dass dieses Motiv jenem, des homo oeconomicus gleicht, welcher auf Nutzenmaximierung unter geringem Kostenfaktor, ausgerichtet ist.

2.5.2 Humankapital nach der Humankapital Theorie von Becker (1964)

Diese Theorie ist vielseitig anwendbar sowie definierbar. Im Grunde geht es allerdings darum, dass Menschen Humankapital besitzen. Dieses äußert sich in Bildung, schulischer Ausbildung, Fähigkeiten und auch Leistungsmotivation. Eine Investition in Humankapital

wäre jene in den Menschen selbst, also in Form von Aus-, Weiter- und Fortbildung (Becker, 1964). Mit der Investition in den Menschen steigt auch die Erwartung eine bessere Leistung zu erbringen. Ein/e Arbeitgeber/in, welche/r in einen oder mehrere Arbeitnehmer/innen investiert, wird als Gegenzug eine verbesserte Leistung, gesteigerte Motivation oder höhere Identifikation mit dem Unternehmen erwarten. Für den Menschen selbst bedeutet eine Investition in sein eigenes Humankapital einen größeren Wert (Becker, 1964). Der Mensch wird produktiver sein und höhere kognitive Leistungen vollbringen können. Hier kommt die Grundannahme der Humankapitaltheorie zum Tragen. Es ist die, des homo oeconomicus. Der Mensch strebt nach Nutzenmaximierung. Doch in der Humankapitaltheorie wird die Grundannahme dadurch erweitert, dass der Mensch die Investition (Weiter-Fortbildung) als einen Kostenfaktor ansieht, welcher in geraumer Zeit einen großen Nutzen bringen kann (Pfriem, 1979).

Generell kann das Humankapital in zwei Formen geteilt werden, das allgemeine und das spezifische Humankapital. Das allgemeine Humankapital ist ein grundlegendes Wissen, welches breite Anwendung findet und beispielsweise in der Schule erlernt wird. Das spezifische Humankapital dagegen bietet nur eine geringe Bandweite zur Anwendung, da es speziell erlernt wird. Spezifisches Humankapital findet sich im Kontext der betrieblichen Weiterbildung wieder. Meist wird es durch on-the-job-training angeeignet wird (Becker, 1983).

Ausgehend von der Humankapital Theorie, sollte der Mensch von sich selbst aus motiviert sein in sein Kapital zu investieren. Es kann angenommen werden, dass je höher das Humankapital ist, desto eher strebt der/diejenige danach dieses Kapital noch weiter zu vergrößern (Lee, et al., 2003). In der Studie von Lee et al. (2003) zeigt sich, dass während der Asia-Krise jene Menschen mit höherem Humankapital mehr Weiterbildung in Anspruch nahmen, als jene mit niedrigem Humankapital. Dies erklären die Autoren damit, dass durch gesteigertes Humankapital auch die Hoffnung auf bessere Jobchancen ansteigen. Diese Personen sahen in der Investition in ihre eigene Person eine Chance, sich am Arbeitsmarkt besser behaupten zu können. Hinzu kommt, dass in Krisenzeiten Arbeitsplätze unsicher werden. Die Mitarbeiter/innen können sich nicht mehr auf die Loyalität des Unternehmens

verlassen. Deswegen müssen sie die Verantwortung für ihre Arbeitsmarktfähigkeit vollends übernehmen, so Hendry und Jenkins (1997).

Wie bereits erwähnt schließt die Humankapital Theorie an das Menschenbild des homo oeconomicus an. Eine ökonomische Nutzenmaximierung unter dem Aspekt des geringsten Kostenfaktors. Doch ausgehend davon, dass die heutige Gesellschaft eine des Konsums und Kapitals ist, kann das Humankapital als extrinsischer Motivator durchaus verwendet werden.

2.5.3 Weiterbildungsmotivation

Wie Weiterbildungsmotivation definiert werden kann, wurde bereits dargestellt. Eine Definition die sowohl training motivation und motivation to learn mit den Anforderungen der Andragogik vereint, wäre eine eigens formulierte.

Weiterbildungsmotivation ist ein Antrieb, der das Bedürfnis nach Aneignung, Erlernen und Steigerung arbeitsrelevanten/r Wissens und Kompetenzen in einem entsprechenden Lernkontext befriedigt und die dafür nötigen Ressourcen bereitstellt.

Facteau, Dobbins, Russel, Ladd und Kudisch (1995) sind in ihrer Studie davon ausgegangen, dass Weiterbildungsmotivation einer der wichtigsten Prädiktoren zur Weiterbildung ist. Mathieu, Tannenbaum und Salas (1992) lieferten für diese Annahme 3 Jahre früher die Grundlage, indem sie behaupteten, dass Weiterbildungsmotivation die Teilnehmer auf das Lernen vorbereitet. Diese Art der Funktionalität der Weiterbildungsmotivation wird auch durch Tracey, Hinkin, Tannenbaum und Mathieu (2001) bestätigt. Ihre Ergebnisse zeigen, dass Weiterbildungsmotivation die Vorbereitung auf die Weiterbildung positiv beeinflusst. Weiterbildungsmotivation bereitet eine Person aber nicht nur vor, sondern kann die Effektivität einer Weiterbildung ebenso beeinflussen (Mathieu, Martineau, & Tannenbaum, 1993). Die Ergebnisse von Noe und Schmitt (1986) sagen bezogen auf die Effektivität aus, dass mangelnde Weiterbildungsmotivation das Profitieren vom Gelernten behindern kann. Tharenou (2001) untersuchte in ihrer Studie, wie sich Weiterbildungsmotivation auf die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen auswirkt. Dabei betrachtet die Autorin die Weiterbildungsmotivation als eine durch Erwartung entstandene und eine auf das Lernen bezogene. Der Aspekt der Erwartungshaltung ist hierbei besonders interessant, da er in dieser

Diplomarbeit als eigener Motivator eine Rolle spielt. Der Zusammenhang zwischen erwarteten Nutzen und Motivation könnte im extrinsischen Charakter der Motivierbarkeit liegen. Die Ergebnisse von Tharenou (2001) unterstützen die Annahme, dass Weiterbildungsmotivation die Teilnahme an Weiterbildung vorhersagen kann. Eine bereits etwas ältere Studie von Noe und Wilk (1993) unterstützt die Ergebnisse von Tharenou, dass Weiterbildungsmotivation einen konsistenten und stetigen positiven Einfluss auf die Teilnahme zur Weiterbildung hat.

Nach Quinones (1997) impliziert Motivation die Wahl eines Individuums, Energie in eine bestimmte Verhaltensweise zu investieren. So ist es nicht verwunderlich, dass die Weiterbildungsmotivation die Bereitschaft einer Person zur Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme beeinflusst (Maurer & Tarulli, 1994).

2.5.4 Erwartung Anderer

Nachdem ein/e Mitarbeiter/in nicht abgeschottet von seinem/ihrem Arbeitsumfeld seiner/ihrer Arbeit nachgeht, entstehen Gefühle der Verantwortung gegenüber den Anderen. Dieses Verantwortungsgefühl kann auch als subjektive Norm bezeichnet werden, welche einen gewissen sozialen Druck auf den/die Mitarbeiter/in ausübt, ein bestimmtes Verhalten auszuführen oder nicht auszuführen (Hurtz & Williams, 2009). In diesem Fall ist das erwünschte Verhalten die freiwillige Teilnahme an einer Weiterbildung. Die subjektive Norm stellen die Vorgesetzten und die Kollegen/innen und vielleicht auch Familienmitglieder dar. Nach Hurtz et al. (2009) wird der/die Mitarbeiter/in auf Grund des bestehenden sozialen Drucks, also der Erwartungen seitens der Anderen, eine Tendenz zur Ausführung oder Nicht-Ausführung des erwünschten Verhaltens entwickeln. Birdi, Allen und Warr (1997) haben den sozialen Druck aus der Bezugsgruppe mit der Unterstützung von Vorgesetzten und/oder Unterstützung von Kollegen/innen verbunden, um herauszufinden, welchen Einfluss dieser auf die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen hat. Ihnen gleichgetan hat es Tharenou (2001), welche zum Ergebnis kam, dass Unterstützung von Vorgesetzten und Kollegen/innen einen positiven Einfluss auf die Teilnahme zu Weiterbildungsmaßnahmen hat.

Zusammenfassend erklärt, kann die subjektive Norm als eine Vereinigung der Vermutung dessen, welches Verhalten von einer spezifischen Bezugsgruppe erwartet wird und der

eigenen Motivation, diesen Erwartungen gerecht zu werden, beschrieben werden (Hurtz & Williams, 2009). Eben durch dieses Bedürfnis, den Erwartungen gerecht zu werden, wird die Erwartung Anderer als motivierender Einfluss angenommen. Außerdem wird dieser Faktor auch bei der Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (1991), unter subjektiver Norm gehandhabt.

2.5.5 Self-efficacy

Zu Deutsch bedeutet es Selbstwirksamkeit – wird aber des Weiteren im englischen Ausdruck beibehalten. Bandura (1977) beschreibt es als das Vertrauen in die eigene Person, anspruchsvolle Situationen erfolgreich zu meistern. Im Arbeitsalltag bedeutet dies, dass nicht vor leistungsfordernden Aufgaben zurückgeschreckt wird und das Vertrauen in das Gelingen besteht. Vorangehende Forschung zeigt, dass hohe Ausprägungen an self-efficacy in Beziehung zu guter Arbeitsleistung stehen. Das bedeutet, je höher die self-efficacy ist, desto besser fällt die erbrachte Arbeitsleistung aus (Gist & Schwoerer, 1989; Hill, Smith, & Mann, 1987). Berufliche Weiterbildung fordert von Mitarbeiter/innen neue Fähigkeiten zu lernen, die Bereitschaft zur Selbstreflexion und möglicher Verhaltensänderung, so Noe und Wilk (1993). Die Autoren gehen davon aus, dass self-efficacy die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen über die Einstellung zum Lernen beeinflusst. Das bedeutet, umso höher die self-efficacy einer Person ist, desto positiver ist die Einstellung zum Lernen und desto eher wird die Notwendigkeit einer Weiterbildung erkannt. Hinzu kommt, dass davon ausgegangen wird, einen Nutzen aus der Weiterbildungsmaßnahme ziehen zu können (Noe & Wilk, 1993). Nach Ajzen (1991) kann self-efficacy, also das Glauben an die eigene Person, die Entscheidung für das Ausführen oder Nicht-Ausführen einer Handlung, maßgebend sein. Zudem kann sie auf das Engagement, die Denkschemata und auch emotionale Reaktionen Einfluss nehmen, so Bandura (1991). Bezogen auf die Teilnahme an einer Weiterbildung, besonders während der Wirtschaftskrise, kann das Maß an self-efficacy einer Person darüber entscheiden, ob wirklich teilgenommen wird. Fühlt sich eine Person mit einer Lernsituation im beruflichen Kontext überfordert und glaubt nicht diese erfolgreich bestehen zu können, so wird sie eher nicht teilnehmen. Self-efficacy kann folglich durchaus als ein motivierender Faktor, also als ein Motivator, zur Weiterbildung gezählt werden.

2.5.6 Arbeitsplatzunsicherheit

Die Arbeitsplatzunsicherheit ist ein subjektives Empfinden eines/r Mitarbeiters/in. Hartley, Jacobson, Klandermans und van Vuuren (1991) schlagen vor, dass Arbeitsplatzunsicherheit sogar als der wichtigste Stressor am Arbeitsplatz gehandhabt werden sollte. Dieses subjektive Empfinden kann für die Arbeitszufriedenheit ebenso maßgebend sein. Nach der Definition von Severke, Hellgren und Näswall (2002) ist die Arbeitsplatzunsicherheit ein stetiges subjektives Empfinden, welches den Arbeitsalltag beeinflussen kann. Besonders ist auf die Subjektivität zu achten, denn zwei Mitarbeiter/innen im selben Unternehmen, im selben Team, können ein unterschiedliches Empfinden um ihre Arbeitsplatzunsicherheit zeigen. Die Situation wird von jeder Person individuell wahrgenommen (vgl. Sverke, et al., 2002). Dies ist ein eher differentieller Ansatz, im Gegensatz zu dem von De Witte (1999), welcher eine globale Sichtweise auf Arbeitsplatzunsicherheit zeigt, indem der Autor sie als allgemeine Besorgnis über das zukünftige Bestehen des Arbeitsplatzes beschreibt.

In dem Kontext dieser Diplomarbeit geht es um die subjektiv wahrgenommene Arbeitsplatzunsicherheit, wie sie Sverke et al. (2002) beschreiben. Sie könnte auch anders ausgedrückt werden, nämlich als subjektiv empfundene Wahrscheinlichkeit unfreiwillig seinen Arbeitsplatz verlieren zu können.

Wie Anfangs bereits erwähnt, sehen Hartley, Jacobson, Klandermans und van Vuuren (1991) die Arbeitsplatzunsicherheit als Stressor. Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet, bringt dieser Stressor einige unangenehme Folgen mit sich, wie zum Beispiel Unzufriedenheit mit dem Arbeitsplatz. Stressoren im Allgemeinen führen zu Unzufriedenheit am Arbeitsplatz, verringertes Wohlbefinden, die Arbeit wird mit negativen Emotionen verbunden, etc (vgl. Jex & Beehr, 1991). Für jeden Stressor gibt es individuelle Bewältigungsstrategien. In diesem Kontext wird davon ausgegangen, dass die Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme eine solche Bewältigungsstrategie darstellt.

Zurückgreifend auf die Studie von Lee, Phan und Tan (2003), welche sich der Fragestellung annahm, ob während ökonomischen Krisenzeiten vermehrt Weiterbildung in Anspruch genommen wird, zeigen die Ergebnisse, dass auf Grund der Unsicherheit mehrere Berufstätige bereit waren Weiterbildungen zu absolvieren. Grund dafür war das subjektive

Empfinden der Arbeitsplatzunsicherheit. Die Mitarbeiter/innen benutzten die Teilnahme an Weiterbildung als Bewältigung der Arbeitsplatzunsicherheit. Sie fühlten sich sicherer, je mehr sie sich weiterbildeten (vgl. Lee, et al., 2003).

2.6 *Anpassung der Motivatoren an die Theorie des geplanten Verhaltens*

Wie bei der Beschreibung der Theorie schon erwähnt, kann sie unter gewissen Bedingungen ein bestimmtes Verhalten vorhersagen. Ajzen (1991) weist ausdrücklich darauf hin, dass für eine möglichst genaue Vorhersage gewisse Voraussetzungen erfüllt sein müssen. Die gemessene Intention und die wahrgenommene Kontrolle müssen mit dem Verhalten, welches vorhergesagt werden soll, korrespondieren. Das bedeutet, dass spezifisch nach einer Antwort gefragt werden muss und Allgemeinheiten außer Acht gelassen werden sollten (Ajzen, 1991).

Bevor die Anpassung der Motivatoren an die Theorie beschrieben und begründet wird, liegt noch ein Schwerpunkt in der Beschreibung des zu vorhersagenden Verhaltens, sowie in der Intention.

2.6.1 *Freiwillige Weiterbildung*

Das Verhalten, das durch die Motivatoren vorhergesagt werden soll, ist die freiwillige Weiterbildung, also die abhängige Variable im Modell. Es soll nun kurz definiert werden, was mit freiwilliger Weiterbildung überhaupt gemeint ist und wie sie mit den Motivatoren in Verbindung gesetzt werden kann.

Mit freiwilliger Weiterbildung sind jene Teilnahmen gemeint, die auf Grund eigenständiger Entscheidung der jeweiligen Person getroffen worden sind. Das bedeutet, dass dieser Kurs, dieses Seminar, etc. nicht vorgeschrieben bzw. verpflichtend ist. Die Unterscheidung ist wichtig, da bei freiwilligen Tätigkeiten die Motivation eine andere ist, als bei vorgegebenen. Wie einige andere Forscher/innen gehen Garofano und Salas (2005) davon aus, dass Mitarbeiter/innen freiwillige Weiterbildung – aus einer nutzbringenden Perspektive betrachtet – ausführen (Hurtz & Williams, 2009; Tharenou, Saks, & Moore, 2007). Das Gegenteil hierzu stellt eine Teilnahme dar, die auf Grund eines Nachteils anderen gegenüber gesetzt wird. Es liegt ein Bedürfnis vor, wahrgenommene Nachteile oder Missstände durch Weiterbildung

auszugleichen, oder zu eliminieren (Garofano & Salas, 2005). Ein weiterer theoretischer Ansatz ist jener, der freiwillige Weiterbildung als Produkt dieser zwei Ansätze sieht (Garofano et al., 2005). Hurtz und Williams (2009) oder Noe, Wilk, Mullen und Wanek (1997) machen darauf aufmerksam, dass das Ausfindigmachen von Einflussfaktoren, die jeweils beide Perspektiven – die Nutzbringende und Ausgleich von Nachteilen – berücksichtigen, von großer Wichtigkeit ist. Beide Aspekte sind auch in dem Forschungsmodell dieser Arbeit enthalten, beispielsweise der erwartete Nutzen und self-efficacy.

2.6.2 Das Forschungsmodell

Nachfolgend werden die vorgestellten Motivatoren an die Einflussfaktoren der Theorie des geplanten Verhaltens in einem Forschungsmodell angepasst. Das Modell findet sich in Abbildung 2 graphisch veranschaulicht.

Die Bausteine der Theorie des geplanten Verhaltens sind die Einstellung zum Verhalten, die subjektive Norm und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle. Diese beeinflussen sich gegenseitig, sowie die Intention. Diese insgesamt 4 identifizierten Einflussfaktoren bestimmen, ob ein bestimmtes Verhalten ausgeführt wird, oder nicht. Das erwünschte Verhalten heißt, wie bereits vorgestellt, „freiwillige Teilnahme an einer Weiterbildung“.

Einstellung zum Verhalten

An Stelle der Einstellung zum erwünschten Verhalten werden der erwartete Nutzen, das Humankapital und die Weiterbildungsmotivation gesetzt. Ein erwarteter Nutzen, wie beispielsweise eine Gehaltserhöhung, vermag es die Einstellung gegenüber freiwilliger Weiterbildung zu verbessern, so Birdi, Allen und Warr (1997). Das Humankapital hat wie bereits beschrieben einen extrinsisch motivierenden Charakter und somit eine ähnliche Funktion wie der erwartete Nutzen. Das Weiterbildungsmotivation aus Motivationstheorien basierend auf Erwartung begründet werden kann, und somit ebenso die Einstellung beeinflussen kann, zeigt auch Tharenou (2001) in ihrer Studie.

Subjektive Norm

Hier wird die Erwartung Anderer als subjektive Norm bezeichnet und quasi an ihre Stelle gesetzt. Die legitimen Begründungen dafür finden sich bei der Beschreibung dieses Motivators in Punkt 2.5.4.

Wahrgenommene Verhaltenskontrolle

Bereits in der Beschreibung der Theorie des geplanten Verhaltens und des Motivators self-efficacy, wird der Zusammenhang zwischen eben self-efficacy und wahrgenommener Verhaltenskontrolle beschrieben. Dieser „Austausch“ geht auch konform mit Ajzens (1991) Ausführungen und Beschreibungen zur wahrgenommenen Verhaltenskontrolle.

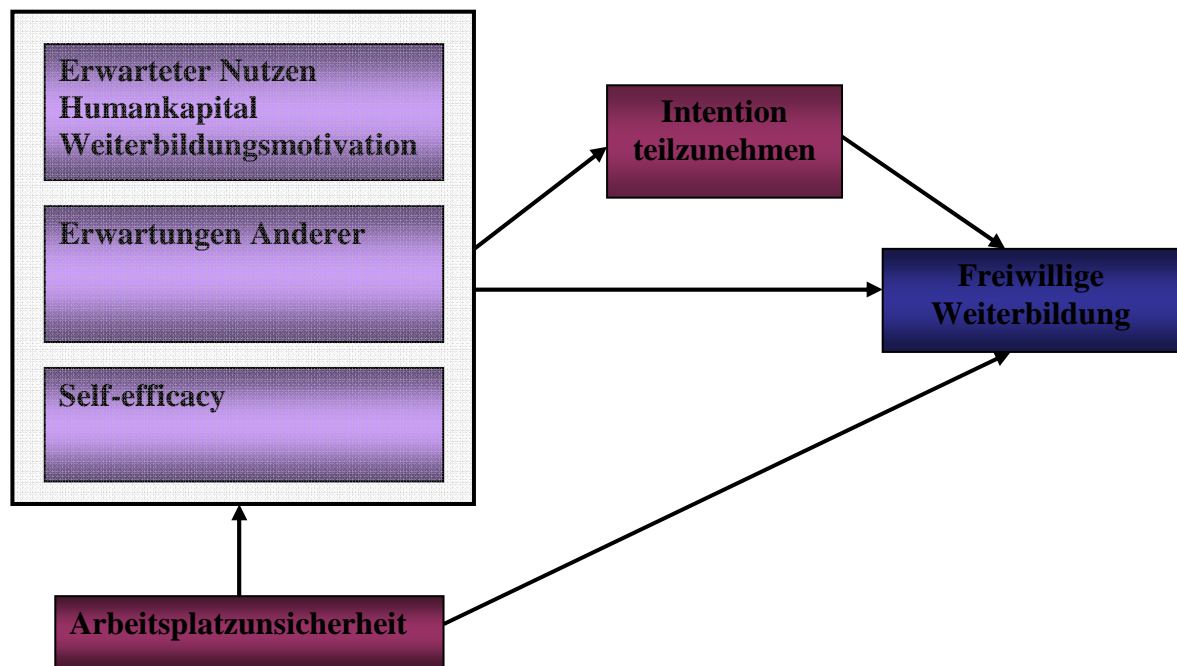
Moderator Arbeitsplatzunsicherheit

Der Arbeitsplatzunsicherheit wird in diesem Forschungsmodell eine gesonderte Rolle zu teil. Auch, weil sich nicht so recht in die Einstellung, subjektive Norm oder wahrgenommene Verhaltenskontrolle einpassen lässt. Zudem zeigen die Ergebnisse von Lee, Phan und Tan (2003), dass die subjektive Arbeitsplatzunsicherheit in der höheren Motivation zur Weiterbildung impliziert ist. Das bedeutet, dass die Teilnahmen an Weiterbildung während ökonomisch unsicheren Zeiten, von der subjektiven Arbeitsplatzunsicherheit mitbestimmt wurden. Die Mitarbeiter/innen begründeten unter Anderem ihre vermehrte Teilnahme an Weiterbildung in der Arbeitsplatzunsicherheit. Durch Weiterbildung erhofften sie sich bessere Jobchancen (Lee, et al., 2003). Von der Arbeitsplatzunsicherheit wird in dieser Arbeit angenommen, dass sie wie die anderen Motivatoren auch, einen beeinflussenden, zusätzlich aber auch moderierenden Charakter besitzt.

Mediator - Intention

Die Intention (freiwillig an einer Weiterbildung) teilzunehmen, wird hier im Sinne Ajzens verstanden. Konkret zielt sie darauf ab, in den nächsten 6 Monaten an einer Weiterbildung teilzunehmen.

Abbildung 2: Forschungsmodell



Wie zu erkennen, sind die Motivatoren gruppiert. Erwarteter Nutzen, Humankapital und Weiterbildungsmotivation, stehen wie vorhin erklärt für die Einstellung zur freiwilligen Weiterbildung. Erwartung Anderer repräsentiert die subjektive Norm, welche ebenso einen Einfluss auf das erwünschte Verhalten ausübt und self-efficacy steht für die wahrgenommene Verhaltenskontrolle. All diese Motivatoren sollen gemeinsam das erwünschte Verhalten, freiwillige Weiterbildung, vorhersagen, was durch den direkten Pfeil gekennzeichnet ist. Die Arbeitsplatzunsicherheit übt einen Einfluss auf die Motivatoren und gleichzeitig auch auf die freiwillige Weiterbildung, aus. Die Pfeile sind derart gesetzt, da von der Arbeitsplatzunsicherheit angenommen wird, die Einflüsse der Motivatoren zu moderieren. Das bedeutet, dass durch sie, der Einfluss auf die freiwillige Weiterbildung verändert wird. Des Weiteren zeigt die Grafik, dass die Intention, den Einfluss der Motivatoren, mediiert. Der Pfeil von ihnen, zur Intention und schließlich zur freiwilligen Weiterbildung, bedeutet, dass durch das Vorhandensein der Intention, der Einfluss erst zu Stande kommt.

3 Ziel der Studie und die Formulierung der Hypothesen

Ziel dieser Arbeit ist es herauszufinden, ob die Motivatoren einen positiven Einfluss auf die freiwillige Teilnahme an Weiterbildung haben. Es geht explizit um die freiwillige Teilnahme an Weiterbildungen. Häufig ist es so, dass jeder/jede Mitarbeiter/in ein gewisses Pensum an Weiterbildung zu erfüllen hat, oder vom/von der Arbeitgeber/in zur Weiterbildung geschickt wird.

Des Weiteren soll die Frage geklärt werden, ob die subjektiv empfundene Arbeitsplatzunsicherheit einen moderierenden Effekt hat, also ob sie den Einfluss der Motivatoren verändert. Die Arbeitsplatzunsicherheit stellt in dieser Arbeit auch den Bezug zur Wirtschaftskrise dar, da davon ausgegangen wird, dass während ökonomisch unsicheren Zeiten der Arbeitsplatz als unsicherer empfunden wird (vgl. Lee, et al., 2003).

Einen weiteren zu klärenden Punkt stellt die Intention dar. Nach der Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (1985) ist bekanntlich die Intention der beste Prädiktor für ein Verhalten. In der gegenwärtigen Arbeit wird ihr eine Mediatorfunktion zugeschrieben. Nachdem davon ausgegangen wird, dass die einzelnen Motivatoren die freiwillige Teilnahme beeinflussen, soll geklärt werden, ob die Intention diese Einflüsse mediiert. Also, ob die Intention den Einfluss der Motivatoren verändert.

3.1 Die Hypothesen

Zum Thema Weiterbildung gibt es zahlreiche Studien, einige beziehen sich auch auf einzelne Aspekte der Theorie des geplanten Verhaltens, wie der self-efficacy, der Intention oder der Einstellung zur Weiterbildung (Maurer & Tarulli, 1994; Noe & Wilk, 1993; Tannenbaum, Mathieu, Salas, & Cannon-Bowers, 1991; Zoogah, 2010). Hertz und Williams (2009) waren die ersten, welche sich der ganze Theorie angenommen haben, um verschiedene Einflussfaktoren darin zu integrieren und freiwillige Teilnahme an Weiterbildung vorauszusagen. Da es in dieser Studie, wie auch in der gegenwärtigen Arbeit, um freiwillige Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen ging, fungieren die Autoren sozusagen als Vorbild für die empirische Untersuchung.

H1: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Motivatoren (erwarteter Nutzen, Humankapital, Weiterbildungsmotivation, Erwartung Anderer, self-efficacy, Arbeitsplatzunsicherheit und Intention) und der Teilnahme an Weiterbildungen in den letzten 12 Monaten.

Diese erste Hypothese bezieht sich nicht auf die freiwillige Teilnahme an Weiterbildungen, sondern auf generelle Teilnahmen. Ob diese freiwillig oder verpflichtender Natur waren, ist noch irrelevant. Mit der Prüfung dieser Hypothese soll ein Stimmungsbild gegeben werden und die Ergebnisse vorhergegangener Studien bestätigen. So identifizierten beispielsweise Colquitt et al. (2000) die hier verwendeten Einflussfaktoren, als Prädiktoren der betrieblichen Weiterbildung.

H2: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Motivatoren (erwarteter Nutzen, Humankapital, Weiterbildungsmotivation, Erwartungen Anderer, self-efficacy und Arbeitsplatzunsicherheit) und der freiwilligen Teilnahme an Weiterbildungen.

Noe und Wilk (1993) lieferten eine Art Grundlagewert mit ihrer Forschung, deren Ergebnisse und Erkenntnisse in zahlreichen Artikeln zu finden sind. Sie zeigten, dass self-efficacy, erwarteter Nutzen und Weiterbildungsmotivation einen signifikanten Einfluss auf die Teilnahme zur Weiterbildung haben. Dass die Erwartung anderer einen positiven Einfluss auf die Teilnahme an Weiterbildungen hat, zeigten beispielsweise folgende Autor/innen (Birdi, et al., 1997; Hurtz & Williams, 2009; Tharenou, 2001). Lee, Phan und Tan (2003) zeigten am Beispiel der Asia-Krise Ende der 90er Jahre, dass Arbeitsplatzunsicherheit und das Humankapital einen zur Weiterbildung motivierenden Charakter haben.

H3: Die Arbeitsplatzunsicherheit moderiert den Zusammenhang zwischen den Motivatoren und der freiwilligen Teilnahme an Weiterbildungen.

Für die gegenwärtige empirische Untersuchung, wird von der Arbeitsplatzunsicherheit angenommen, zusätzlich eine Position als Moderator einzunehmen. Außerdem stellt sie die Verbindung zur Wirtschaftskrise her, da angenommen wird, dass in ökonomisch unsicheren Zeiten, die subjektiv empfundene Arbeitsplatzunsicherheit größer ist.

H4: Die Intention mediiert den Zusammenhang zwischen den Motivatoren und der freiwilligen Teilnahme an Weiterbildungen.

Nachdem die Motivatoren an die Theorie des geplanten Verhaltens angepasst bzw. integriert werden, darf nicht auf die Intention verzichtet werden. Ihr wird eine Mediatorfunktion zugeschrieben, da sie auch in der Theorie des geplanten Verhaltens zwischen der Einstellung, der subjektiven Norm und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle vermittelt. Außerdem verweist Ajzen (1991) auf die Wichtigkeit der Integration der Intention, wenn nach der Theorie des geplanten Verhaltens vorgegangen wird.

Empirischer Teil

In den nachfolgenden Kapiteln wird auf die empirische Studie Bezug genommen. Es werden die zum Einsatz kommenden Verfahren beschrieben und erklärt. Anschließend werden die Ergebnisse dargestellt, diskutiert und kritisch betrachtet. Es soll auch nicht auf Empfehlungen für die Praxis und einen Ausblick für zukünftige Forschungen verzichtet werden.

4 Methode

Nachfolgend wird die Operationalisierung der theoriegeleiteten Hypothesen dargestellt. Des Weiteren soll auf die Auswahl des Erhebungsinstruments eingegangen werden. Ein anderer nicht zu missachtender Punkt ist die Auswahl der Stichprobe. Sie ist sehr spezifisch, da sie ausschließlich aus Xing gezogen wurde.

Die abhängige Variable, also jenes Verhalten das vorhergesagt werden soll, wird in zwei unterschiedlichen Regressionen vorhergesagt. Einmal wird die Variable als Skala erfasst, das heißt mehrerer Variablen, welche freiwillige Weiterbildung messen, werden zusammengefasst. Diese wird mit einer multiplen Regression berechnet. Bei der zweiten Variante handelt es sich um eine kategoriale Variable und die Methode der Wahl ist die logistische Regression. Es muss auch erwähnt werden, dass mit Hilfe der logistischen Regression generell die Teilnahme an Weiterbildungen vorhergesagt werden soll, unabhängig davon, ob diese verpflichtend oder freiwillig stattfindet. Es wird also eine Art Stimmungsbild geliefert.

4.1 Durchführung

Die Stichprobe wurde aus dem Internetportal Xing gezogen. Hinter dieser Plattform steht die Xing AG, welche 2003 gegründet wurde. Durch dieses Online Portal ist es den über 10 Millionen Mitgliedern (Stand September 2010) möglich, sich mit allen anderen Benutzern/innen aus den verschiedensten Branchen zu vernetzen. Die Xing AG selbst hat ihren Hauptsitz in Hamburg und beschäftigt über 300 Mitarbeiter/innen. Die eröffneten Möglichkeiten reichen von der Rekrutierung neuer Mitarbeiter/innen, zur Findung von

Aufträgen und von der Schließung neuer Kooperationspartnerschaften, zu Austausch von Rat und Tat (Quelle: <http://corporate.xing.com/deutsch/unternehmen/karriere-bei-xing/>).

Mittels oFb – der Online-Fragebogen – auf der Internetseite www.soscisurvey.de, wurde der Fragebogen erstellt und ein Link erzeugt. Für wissenschaftliche Untersuchungen sind die Services des oFb kostenlos. Natürlich muss ein Benutzerkonto angelegt werden, um diese Services in Anspruch nehmen zu dürfen. Der Link zum Online-Fragebogen war folgender: www.soscisurvey.de/weiterbildungsmotivation

Um an die relevante Stichprobe zu kommen, war es nötig ein kostenpflichtiges Profil anzulegen. Nahezu täglich, von Anfang Jänner 2011 bis Ende Februar 2011, wurden 20 Personen angeschrieben. Inhalt der Nachricht war die Bitte um die Teilnahme an der Online-Befragung. Suchkriterien bestanden aus dem Beschäftigungsverhältnis und dem Arbeitssitz in Österreich. Konkret wurden 276 Angestellte, 220 Führungskräfte und 240 Personalvermittler/innen angeschrieben. Von diesen 736 Personen haben 303 den Fragebogen vollständig beantwortet, was einer Rücklaufquote von 41% entspricht. Dass der Link zum Fragebogen weitergeleitet wurde, ist nicht anzunehmen, da im Anschreiben nichts dergleichen erbeten oder erwähnt wurde. Generell kam von den teilnehmenden Personen auch zustimmende Rückmeldung, keine einzige Person beschwerte sich über einen weiteren Fragebogen, der auszufüllen sei.

4.2 Erhebungsinstrument

Die Daten wurden, wie bereits beschrieben, mittels eines Online-Fragebogens erhoben. Die Fragen für die Skalen Weiterbildungsmotivation, erwarteter Nutzen, Erwartung Anderer, self-efficacy und Arbeitsplatzunsicherheit, setzen sich aus 3 unterschiedlichen Quellen zusammen. Die erste Quelle ist jener Fragebogen, den Noe und Wilk (1993) für ihre Studie verwendeten. Der Zugang zu diesen Fragen kam durch eine Anfrage per E-Mail zu Stande. Dieser wurde ausgewählt, da sich die Skalen mit jenen dieser Arbeit gleichen. Die zweite Quelle ist der Fragebogen von Birdi, Allan und Warr (1997). Bei K. Birdi wurde ebenfalls per E-Mail um die Zusendung des Fragebogens bzw. der Fragen angesucht. Diesen zwei englischsprachigen

Fragebögen wurden jeweils die adäquatesten Fragen entnommen und anschließend von einem Native Speaker übersetzt.

Die Fragen zur Skala Arbeitsplatzunsicherheit stammen aus dem Testverfahren S-SUSA (Skala zur Messung der subjektiven Unsicherheit der Arbeitsstelle). Diese sind im Artikel von Borg (1992) auf der Seite 112 zugänglich. Hier wurden 5 Items ausgewählt.

Für die Skala Humankapital wurden die Fragen eigenständig formuliert. Dabei wurden aber die Grundgedanken der Humankapital Theorie von Becker (1964) beachtet. Ein solcher Grundgedanke wäre beispielsweise, dass betriebliche Weiterbildung eine Investition in die eigene Person darstellt und dadurch seinen eigenen Wert erhöht. Nähere Erläuterungen zur Humankapital Theorie wurden in Punkt 2.5.2 dargestellt. Die formulierten Fragen zur Skala sind Tabelle 1 zu entnehmen.

Eine weitere Skala, welche aus eigens formulierten Items besteht, ist die Intention. Bei ihren Formulierungen wurde ebenso auf die Anmerkungen Ajzens (1991) eingegangen. Die Fragen zu dieser Skala sind in Tabelle 8 aufgelistet.

Um die abhängige Variable zu erheben, wurde eine so genannte Filterfrage im Fragebogen eingebaut. Diese erfragt, ob in den letzten 12 Monaten an einer Weiterbildung teilgenommen wurde. Alle jene Personen, welche diese Frage mit „ja“ beantworteten, bekamen weitere Fragen gestellt. Diese bezogen sich auf die freiwillige Teilnahme an Weiterbildung. Welche Fragen dies konkret sind, ist dem Anhang zu entnehmen, dort ist der vollständige Fragebogen zu finden. Für jene Personen, welche die Filterfrage mit „nein“ beantworteten, endete der Fragebogen an dieser Stelle. Sie wurden auf die nächste Seite weitergeleitet um dort, wenn sie so wollten, Anmerkungen betreffend des eben ausgefüllten Fragebogens zu geben.

Des Weiteren wurden auch soziodemographische Daten, wie Geschlecht, Alter, Beschäftigungsverhältnis, Berufstätigkeit und Bildungsstatus erhoben.

Zur Beantwortung der Skalen betreffenden Fragen, konnte aus 6 Ausprägungen gewählt werden (von 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, bis 6 = trifft voll zu).

4.3 Testtheoretische Überprüfung des Fragebogens

Wie bereits beschrieben wurden die Items der Skalen Weiterbildungsmotivation, Erwarteter Nutzen, Erwartung Anderer, Self-efficacy und Arbeitsplatzunsicherheit aus bewährten Verfahren von Noe und Wilk (1993) bzw. Birdi et al. (1997) und Borg (Borg, 1992) entnommen und von einem Native Speaker übersetzt. Die Skala Intention wurde nach den Kriterien von Ajzen (1991) formuliert. Daher ergibt sich lediglich für die Skala Humankapital und freiwillige Weiterbildung, die Notwendigkeit der Berechnung einer Faktorenanalyse. Nachdem diese erfolgt ist, wird vor der Zusammenführung der einzelnen Items zu einer Skala, eine Reliabilitätsanalyse gerechnet. Hierfür ist das Kriterium der Wahl Cronbachs Alpha, welches nach Fisseni (1997) ab einem Wert von 0,8 als geeignet angesehen werden kann. In der Praxis werden allerdings auch Reliabilitäten unter 0,8 für geeignet befunden (Bühl, 2010).

4.3.1 Skalenüberprüfung mittels Faktorenanalyse und Reliabilitätsanalyse

Ziel der Faktorenanalyse ist es, Daten zu reduzieren, das heißt eine Vielzahl an Items werden auf Basis ihrer korrelativen Beziehung zu überschaubaren und interpretierbaren Faktoren zusammengefasst (Bühl, 2010).

Die Reliabilität ist eines von mehreren Gütekriterien, welche den Wert der gewonnen Messungen bestimmen. Unter Reliabilität wird die Messgenauigkeit verstanden, denn sie bezeichnet das Ausmaß an Exaktheit einer Messung (Rasch & Kubinger, 2006). Zur Veranschaulichung, der Vergleich einer 15 Jahre alten analogen und einer neuen digitalen Personenwaage. Letztgenannte wird das Gewicht einer Person genauer, exakter messen. Ein weiterer Begriff der an dieser Stelle erklärt werden sollte, ist die Trennschärfe. Sie drückt sich inhaltlich in der Adäquatheit des Items aus, also wie gut es die Skala widerspiegelt. Lienert und Raatz (1998) betonen, dass Reliabilität und Trennschärfe eines Items nicht unabhängig voneinander betrachtet werden sollten. Weist eine Skala eine geringe Messgenauigkeit auf, so sind auch niedrige Trennschärfen zu erwarten. Rechnerisch gibt es zwei Methoden die

Trennschärfe zu ermitteln. Durch die Produkt-Moment-Korrelation, zwischen intervallskalierten Items und die Punkt-Biserale Korrelation, welche zwischen dichotomen und intervallskalierten Items gerechnet wird. Fisseni (1997) gibt Beurteilungsrichtlinien bezüglich der Trennschärfe an. Wird nach diesen beurteilt, so ist eine Trennschärfe $< 0,3$ niedrig, zwischen $0,30$ und $0,50$ mittel und $> 0,50$ hoch.

Skala Humankapital

Insgesamt wurden 4 Items für das Humankapital formuliert. Nach Bortz (2005) kann eine geringe Anzahl interpretiert werden, wenn die Stichprobe aus einer Größe von $n \geq 300$ besteht. Ein Kennwert zur Überprüfung der Eignung der Stichprobe, ist der Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient (KMO). Er gibt darüber hinaus auch Anhaltspunkte bezüglich der Eignung der Variablenauswahl (Bühner, 2004). Mit einem Wert von $0,81$ ist die Stichprobe als gut geeignet zu bezeichnen (Bühner, 2004, S. 170). Zusätzlich wurde auch der Bartlett's Test auf Sphärizität durchgeführt, welcher die Nullhypothese, dass die Korrelationen gleich Null sind, prüft. Bartlett's Test auf Sphärizität ist mit $p=0,000$ signifikant. Beide Werte – Bartlett's und KMO – zeigen, dass die Stichprobe und die Variablen für eine Faktorenanalyse geeignet sind. Die Ergebnisse zeigen, dass alle 4 Items beibehalten werden können. Darüber hinaus konnte auch nur eine Komponente extrahiert werden, was bedeutet, dass alle 4 Items auf derselben Dimension liegen. Diese 4 Items wurden daher zur Berechnung der Reliabilität herangezogen. Diese ergab ein Cronbach Alpha von $0,86$, welches nach Fisseni (1997) als mittelhoch angenommen werden kann.

Tabelle 1: Lage, - Streuungsmaße und Faktorenladungen der Skala „Humankapital“

N = 303

Item	MW	SD	Faktor
Ich möchte mich so viel wie möglich weiterbilden.	4,56	1,16	0,85
Ich habe mich immer schon bemüht, Weiterbildungen machen zu können.	4,60	1,10	0,86
Ich habe schon einige Weiterbildungen gemacht, möchte aber noch einige mehr machen.	4,93	0,96	0,86

Weiterbildungen sind eine Investition in meine Person.	5,41	0,89	0,79
Skala Humankapital	4,87	3,50	

Skala freiwillige Weiterbildung

Es wurden 5 Items für diese Skala in die Faktorenanalyse eingegeben. Der KMO hierbei ist mit 0,71 mittelgut und die Stichprobe kann als geeignet angenommen werden. Bartlett's Test bestätigt dies mit einer signifikanten Wahrscheinlichkeit von $p < 0,001$. Auch hier wurde nur eine Komponente extrahiert, somit liegen alle 5 Fragen auf derselben Ebene. Alle 5 Items wurden in die Reliabilitätsanalyse miteinbezogen und erzielten ein Cronbach Alpha von 0,88.

Tabelle 2: Lage, - Streuungsmaße und Faktorenladungen der Skala „freiwillige Weiterbildung“
N = 303

Item	MW	SD	Faktor
Sie haben angekreuzt, dass Sie in den letzten 12 Monaten an mindestens einer arbeitsbezogenen Weiterbildung teilgenommen haben, waren diese verpflichtend, freiwillig oder teils/teils? **	0,67	0,46	0,86
Wie viele von diesen arbeitsbezogenen Weiterbildungen, waren verpflichtend bzw. vorgegeben? **	0,44	0,49	0,76
Wie viele davon waren freiwillig? **	0,66	0,47	0,87
Wie viele davon waren verpflichtend bzw. vorgegeben? **(*)	0,37	0,48	0,81
Wie viele davon waren freiwillig? **	0,43	0,49	0,81
Skala freiwillige Weiterbildung	0,51	1,99	

*Anmerkung: ** Item wurde umgepolt; (*) Weiterbildungen während der Freizeit*

Die nachfolgenden Skalen wurden allein auf ihre Reliabilität überprüft, da sie aus bewährten Instrumenten entnommen wurden.

Skala Weiterbildungsmotivation

Ursprünglich wurden 9 Fragen der Skala Motivation to learn von Noe und Wilk (1993) entnommen und übersetzt. Diese gingen in die Reliabilitätsanalyse ein, wobei sich ein sehr gutes Cronbach Alpha von 0,88 ergab. Folglich wurden alle 9 Items in die Skalenberechnung einbezogen. Alle Items ihre Mittelwerte, Standardabweichungen, sowie die Trennschärfen sind Tabelle 3 zu entnehmen.

Tabelle 3: Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Skala „Weiterbildungsmotivation“
N = 303

Item	MW	SD	R
Ich versuche, so viel wie möglich bei Weiterbildungen zu lernen.	5,14	0,91	0,63
Ich bin für gewöhnlich motiviert, Fähigkeiten, die in Weiterbildungen hervorgehoben werden, zu lernen.	5,07	0,86	0,67
Ich möchte meine Fähigkeiten verbessern.	5,55	0,70	0,59
Weiterbildungen sind für mich von hoher Wichtigkeit.	5,09	1,01	0,67
Ich bin bereit mich um des Lernenwillens anzustrengen, meine Fähigkeiten und Kompetenzen zu verbessern.	4,81	1,14	0,59
Ich bin daran interessiert, mir von den Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten, Gebrauch zu machen.	4,97	0,96	0,60
Ich bin bereit arbeitsbezogene Kurse in meiner Freizeit zu besuchen.	4,74	1,17	0,52
Ich lerne Neues mit Begeisterung.	5,16	0,82	0,56
Ich mache Weiterbildungen, obwohl ich weiß, dass sie keine Garantie für eine Beförderung oder Gehaltserhöhung sind.	4,96	1,17	0,59
Skala Weiterbildungsmotivation	5,05		

Skala erwarteter Nutzen

Insgesamt wurden 11 Items zur Reliabilitätsanalyse herangezogen, die ein Cronbach Alpha von 0,75 erzielten. Tabelle 4 ist zu entnehmen, dass das Item 4 eine sehr schlechte Trennschärfe von -0,02 aufweist. Ein Auslassen dieser Frage würde in einer besseren Reliabilität resultieren. Unter Ausschluss dieses Items wurde wiederholt eine Analyse gerechnet, welche ein Cronbach Alpha von 0,78 hervorbrachte. Die Skala erwarteter Nutzen besteht nun aus 10 Items.

Tabelle 4: Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Skala „erwarteter Nutzen“

N = 303

Item	MW	SD	R
Weiterbildung hilft mir in meiner persönlichen Entwicklung.	5,14	0,98	0,43
Weiterbildung erhöht meine Chance zur Beförderung.	3,95	1,34	0,46
Weiterbildung hilft mir, eine Gehaltserhöhung zu bekommen.	3,48	1,27	0,46
Weiterbildung bedeutet mehr Arbeit, ohne dafür honoriert zu werden. (**)	4,12	1,25	-0,02
Weiterbildung hilft mir, mit meinem/r Vorgesetzten klar zu kommen.	2,58	1,24	0,58
Weiterbildung hilft mir, mit meinen Kollegen/innen besser klar zu kommen.	2,77	1,29	0,52
Durch Weiterbildung bekomme ich eine bessere Vorstellung über den beruflichen Weg, den ich verfolgen möchte.	3,87	1,34	0,37
Weiterbildung hilft mir, meine Karriereziele zu erreichen.	4,39	1,19	0,61
Weiterbildung hilft mir, mich mit meinen Arbeitskolleginnen zu vernetzen.	3,73	1,35	0,34
Weiterbildung hilft mir, meine Arbeit besser zu erledigen.	4,65	1,01	0,51

Nicht arbeitsbezogene Weiterbildung hilft mir, meine Hobbies und Interessen zu verwirklichen.	4,54	1,31	0,27
---	------	------	------

Skala erwarteter Nutzen	4,32
-------------------------	------

Anmerkung: (**) Item wurde ausgeschlossen

Es ist deutlich zu erkennen, dass die Trennschärfe des letzten Items, im Gegensatz zu den anderen, deutlich geringer ausfällt. Doch das Cronbach Alpha würde nicht sichtbar besser werden, daher blieb diese Frage der Skala erhalten.

Skala Erwartung Anderer

Diese Skala besteht lediglich aus 2 Items. Sie sollte zwar aus 3 Fragen gebildet werden, doch auf Grund einer schlechten Reliabilität, mit einem Cronbach Alpha von nur 0,62, wird ein Item ausgeschlossen. Dadurch erhöht sich der Wert des Cronbach Alphas auf 0,78, welcher für eine gute Reliabilität steht.

Tabelle 5: Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Skala „Erwartung Anderer“

N = 303

Item	MW	SD	R
Ich nehme an Weiterbildungen teil, weil es mein/meine Vorgesetzter/Vorgesetzte von mir erwartet.	2,35	1,23	0,61
Ich nehme an Weiterbildungen teil, weil ich denke, dass andere Mitarbeiter/innen in einer ähnlichen Position ebenfalls teilnehmen würden.	2,43	1,26	0,53
Ich wähle die Weiterbildung nach meinen Bedürfnissen und Interessen frei aus. ** (**)	1,92	0,97	0,20
Skala Erwartung Anderer	2,23		

Anmerkung: ** Item wurde umgepolt; (**) Item wurde ausgeschlossen

Skala Self-efficacy

Diese sollte ursprünglich aus 6 Items bestehen, doch es stellte sich heraus, dass bei Ausschluss des 5. und 6. Items das Cronbach Alpha von 0,66 auf 0,71 ansteigt. In Tabelle 6 ist ersichtlich, dass sich die Trennschärfen des 5. und 6. Items von den anderen unterscheiden. Folglich werden nur mehr 4 Items zur Berechnung der Skala herangezogen.

Tabelle 6: Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Skala „self-efficacy“

N= 303

Item	MW	SD	R
Ich bin zuversichtlich, dass meine Fähigkeiten und Fertigkeiten, jenen meiner Kollegen/innen gleichen oder sie übertreffen.	4,67	1,07	0,51
Meine Arbeit deckt sich meinen Fähigkeiten und Fertigkeiten.	4,64	1,07	0,45
Personen die mich gut kennen, nehmen mich als fähig und kompetent wahr.	5,24	0,72	0,59
Wenn ich mit einem unbekanntem Problem konfrontiert bin, erwarte ich von mir, dieses lösen zu können.	5,14	8,47	0,46
Lernen war nie eine meiner Stärken. (**(**))	4,77	1,23	0,31
Ich hätte Angst vorm Lernen, wenn ich mir dabei schwer tun würde. (**(**))	4,47	1,28	0,25
Skala self efficacy	4,82		

Anmerkung: ** Item wurde umgepolt; (**) Item wurde ausgeschlossen

Skala Arbeitsplatzunsicherheit

Bei ihr stellt sich heraus, dass sie ebenfalls nur aus 3 Items bestehen sollte. Nachdem das Cronbach Alpha bei 5 Items auf 0,75 kommt, bei nur 3 Items aber einen Wert von 0,85 erzielt, wurde die Skala nur mit diesen berechnet.

Tabelle 7: Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Skala „Arbeitsplatzunsicherheit“

N = 303

Item	MW	SD	R
Der Gedanke meinen Arbeitsplatz zu verlieren, macht mir Sorgen. **(**)	4,09	1,47	0,32
Ich habe Gewissheit über Beförderungsmöglichkeiten in den nächsten Jahren. (**)	3,01	1,47	0,30
Mein Arbeitsplatz ist mir sicher.	4,02	1,44	0,72
Meiner Meinung nach behalte ich in Zukunft meinen Arbeitsplatz.	4,68	1,24	0,74
Meiner Meinung nach werde ich langfristig an meinem Arbeitsplatz beschäftigt sein.	3,95	1,36	0,74
Skala Arbeitsplatzunsicherheit	3,95		

*Anmerkung: ****** Item wurde umgepolt; **(**)** Item wurde ausgeschlossen*

Skala Intention

Von ursprünglichen 6 Items wurden nur 4 in die Skalenberechnung einbezogen. Von einem Cronbach Alpha von 0,63 bei 6 Items steigerte es sich auf 0,72, sobald Item 2 und 4 nicht in die Analyse miteinbezogen wurden. Zu diesem Zweck können die Trennschärfen des 2. und 4. Items mit den anderen verglichen werden. Würde das Item 3 ebenfalls ausgeschlossen werden, ergäbe sich ein Cronbach Alpha von 0,76. Dieses Item wird trotzdem in die Berechnung der Skala miteinbezogen, somit die schlechterer Reliabilität in Kauf genommen.

Tabelle 8: Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Skala „Intention“

N = 303

Item	MW	SD	R
Ich möchte innerhalb der nächsten 6 Monate an einer arbeitsbezogenen Weiterbildung teilnehmen.	4,41	1,31	0,57
Ich möchte innerhalb der nächsten 6 Monate an einer nicht arbeitsbezogenen Weiterbildung teilnehmen. (**)	3,80	1,37	0,10
Ich bin nicht motiviert innerhalb der nächsten 6 Monate an einer arbeitsbezogenen Weiterbildung teilzunehmen. **	4,98	1,44	0,35
Als ein/eine guter/gute Angestellter/Angestellte fühle ich mich verpflichtet innerhalb der nächsten 6 Monate an einer Weiterbildung teilzunehmen. (**)	2,30	1,30	0,13
Es ist sehr wahrscheinlich, dass ich mich innerhalb der nächsten 6 Monate nach einer Weiterbildungsmöglichkeit umsehen werde.	4,33	1,32	0,63
Es ist sehr wahrscheinlich, dass ich innerhalb der nächsten 6 Monate an einer zusätzlichen nicht verpflichtenden Weiterbildung teilnehmen werde.	4,16	1,39	0,53
Skala Intention	3,99		

Anmerkung: ** Item wurde umgepolt; (**) Item wurde ausgeschlossen

4.4 *Methodische Vorbermerkungen*

Nachfolgend sollen die, für die Auswertung eingesetzten Verfahren, erklärt werden. Dieses Vorgehen soll dem besseren Verständnis bei der Darstellung der Ergebnisse und der verwendeten Begrifflichkeiten dienen.

4.4.1 Beschreibung der binären logistischen Regression

Der Unterschied zur linearen Regression ist, dass bei der logistischen Regression die abhängige Variable kategorisches Datenniveau aufweist. Das bedeutet, dass es nur zwei Ausprägungen gibt, wie männlich/weiblich, oder ja/nein. Mit der binären logistischen Regression wird also die Abhängigkeit einer dichotomen Variable von anderen unabhängigen Variablen (Prädiktoren) untersucht. Diese Prädiktoren können allerdings beliebiges Skalenniveau aufweisen (Bühl, 2010).

In Abhängigkeit von den Werten der unabhängigen Variablen errechnet die binäre logistische Regression die Wahrscheinlichkeit für das Eintreffen des Ereignisses (Bühl, 2010). Nachdem die vorliegende abhängige Variable „Teilnahme an Weiterbildung in den letzten 12 Monaten – ja/nein“ lautet, wird die Wahrscheinlichkeit für „ja“ errechnet. Ist die Wahrscheinlichkeit (p) $< 0,5$, wird ein Nichteintreffen des Ereignisses angenommen. Folglich wird ein Eintreffen angenommen, wenn $p > 0,5$ ist.

Innerhalb der binären logistischen Regression gibt es verschiedene Varianten, wie die unabhängigen Variablen in die Analyse eingehen. Bei der Methode *Einschluss* werden alle Prädiktoren eingebracht. Diese Methode ist vorzuziehen, wenn eine Theorie getestet werden soll. Für diese Studie wäre also die binäre logistische Regression mit Einschluss aller unabhängigen Variablen, die Methode der Wahl, da die Anpassung der Motivatoren an die Theorie des geplanten Verhalten überprüft werden soll. Die *schrittweise* Methode kann entweder *vorwärts* oder *rückwärts* erfolgen. Wird die vorwärts Variante gewählt, so wird erstmals nur die Konstante (abhängige Variable) einbezogen. Anschließend werden dann sukzessive jene Variablen hinzugenommen, welche die höchste Korrelation zur Konstanten aufweisen. Weiters wird nach einem bestimmten Kriterium überprüft, welche Variablen wieder entfernt werden müssen. Dieses Kriterium ist entweder die Wald-Statistik oder die

Likelihood-Funktion. Ein drittes, aber nicht empfehlenswertes Kriterium ist die Konditionalstatistik (Bühl, 2010). Die Wald-Statistik entfernt all jene Variablen, welche sich nach ihr als signifikant erweisen (über 0,1). Die Likelihood-Funktion vergleicht das aktuelle Modell mit jenem, in welchem die fragliche Variable nicht enthalten ist. Weist das Modell ohne dieser Variable einen signifikant schlechteren Fit auf – das Modell passt schlechter zu den beobachteten Daten – so wird sie beibehalten (Field, 2009). Die dritte Möglichkeit die Regression zu rechnen, ist die *rückwärts* Methode. Hier kommen wieder die eben 3 genannten Kriterien zum Einsatz, doch anstatt nur mit der Konstante zu beginnen, befinden sich in der ersten Analyse alle unabhängigen Variablen. Das Rechenprogramm testet sodann, ob eine dieser Variablen entfernt werden kann, ohne dass das Modell daran leidet. Die erste entfernte Variable ist folglich jene, welche den geringsten Einfluss auf die Passung des Modells an die beobachteten Daten hat (Field, 2009).

4.4.2 Beschreibung der hierarchischen Regression

Diese Art der Regression sollte dann angewendet werden, wenn theoretisch fundiertes Wissen vorliegt. Dies ist nötig, um die Prädiktoren in die passende Reihenfolge in die Regression einzusetzen. Einen Ausnahmefall stellt eine gut begründete Forschungsfrage dar (Bühner & Ziegler, 2009). Die unabhängigen Variablen werden sodann in Blöcken eingegeben. Die erste Analyse wird mit Block 1 durchgeführt, anschließend werden die Prädiktoren des zweiten Blocks hinzugeschaltet usw. bis alle verlangten Variablen in die Analyse aufgenommen sind. Tabelle 9 ist zu entnehmen, in welchen Blöcken die hier vorliegenden Prädiktoren eingegeben werden sollen.

Tabelle 9: Eingabe der Prädiktoren in Blöcken zur hierarchischen Regression

Block	AV	UV
1		Weiterbildungsmotivation Erwarteter Nutzen
2	Freiwillige Weiterbildung	Erwartung Anderer Self-efficacy Arbeitsplatzunsicherheit
3		Humankapital

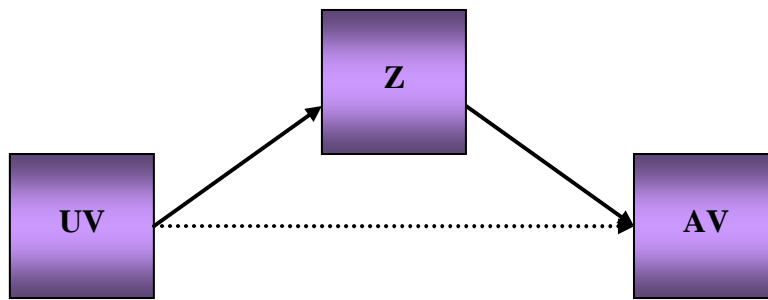
Die beiden Motivatoren Weiterbildungsmotivation und erwarteter Nutzen werden auf Grund der Studienergebnisse aus der Literatur, dem ersten Block zugeteilt. Die Motivatoren des zweiten Blocks sind auch in ihrem, aus diversen Artikeln bestätigten Einfluss begründet. Allerdings kommt ihnen nicht so großer Einfluss auf die Teilnahme an Weiterbildung hinzu, wie der Weiterbildungsmotivation und dem erwarteten Nutzen. Das humane Kapital ist weitgehend unerforscht, daher wird es als alleinige Variable dem letzten Block beigelegt. Doch wie später den Ergebnissen zu entnehmen, zeigt sich eine äußerst hohe Korrelation zur abhängigen Variable (freiwillige Weiterbildung). Dies könnte ein Hinweis dafür sein, dass dem Humankapital ein bedeutender Einfluss zu Teil wird. Ebenfalls Tabelle 9 zu entnehmen, ist die Arbeitsplatzunsicherheit im Block 2. Neben der Funktion als unabhängige Variable, wird von ihr auch angenommen, den Einfluss der Motivatoren auf die freiwillige Weiterbildung zu moderieren. Kurz gesagt, es wird von ihr angenommen ein Moderator zu sein. Um diese Annahme bestätigen und verfallen zu lassen, wird eine Moderatoranalyse durchgeführt. Diese wird gemeinsam mit der Mediatoranalyse im nachfolgenden Punkt beschrieben.

Bei der hierarchischen Regression wird für jede Variable ein Regressionskoeffizient errechnet, welcher Auskunft über die Steigung der Geraden geben soll. Dazu wird zu jedem Koeffizient angegeben, ob er einen signifikanten Einfluss auf das Modell hat, also ob durch diesen die abhängige Variable besser vorhergesagt wird (Bühner & Ziegler, 2009).

4.4.3 Unterscheidung zwischen Mediator und Moderator

Mediation bedeutet, dass eine unabhängige Variable (UV) durch eine Drittvariable (Z) auf die abhängige Variable (AV) einwirkt. Der Unterschied zum Moderator liegt darin, dass ein Mediator (Z) den Zusammenhang zwischen der UV und der AV erst herstellt. Die Wirkungsweise einer Mediation ist in Abbildung 2 dargestellt (Bühner & Ziegler, 2009, S. 690).

Abbildung 3: Grafische Darstellung einer Mediation



Baron und Kenny (1986, S. 1176) beschreiben den Unterschied der Mediatorvariablen zu den Moderatorvariablen folgendermaßen: „*Mediators explain how external physical events take on internal psychological significance. Whereas moderator variables specify when certain effects will hold, mediators speak to how or why such effects occur.*“ Um eine Mediation zu prüfen, sollte im Idealfall theoretisches Vorwissen gegeben sein. Des Weiteren sollte eine Annahme bezüglich einer möglichen Mediatorvariablen definiert sein. Im weiteren Vorgehen wird ein Zusammenhang zwischen der unabhängigen und der abhängigen Variable überprüft. Nachdem bei einer Mediation der Zusammenhang erst durch die entsprechende Mediatorvariable verursacht wird, muss geprüft werden, ob auch die fragliche Variable einen Zusammenhang zur abhängigen, als auch zur unabhängigen Variable zeigt. Es sind bei einer unabhängigen Variable also 3 Regressionen, im Vorfeld zu prüfen.

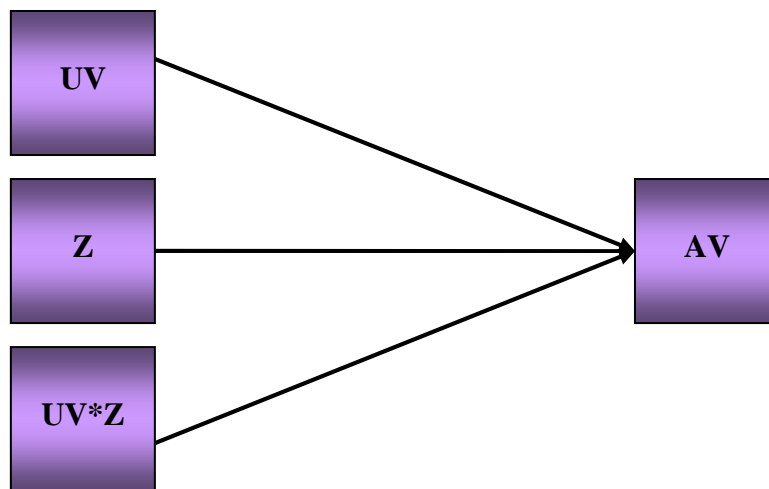
- $UV \rightarrow AV$
- $UV \rightarrow Z$
- $Z \rightarrow AV$

Diese Korrelationen müssen alle signifikant sein. Wird eine abhängige Variable durch den Mediator und den Prädiktor (UV) vorhergesagt, bleibt das β -Gewicht des Mediators signifikant, während jenes des Prädiktors keine Signifikanz mehr erzielt. Der Mediator übernimmt sozusagen die volle Signifikanz, daher wird in so einem Fall auch von vollständiger Mediation gesprochen (Bühner & Ziegler, 2009). Es gibt auch die Möglichkeit einer teilweisen (partiellen) Mediation, wobei das β -Gewicht des Prädiktors trotz des Mediators signifikant bleibt. Sodann stellt sich die Frage, ob tatsächlich ein über den Mediator vermittelter signifikanter Einfluss der UV auf die AV besteht (Bühner & Ziegler, 2009).

Allerdings verweisen Baron & Kenny (1986) auch darauf, dass eine deutliche Veränderung im β -Gewicht ebenso als eine vollständige Mediation interpretiert werden kann.

Bei einer Moderation verändert sich die Höhe des Zusammenhangs zwischen einer unabhängigen und einer abhängigen Variable auf Grund der Ausprägung einer zweiten unabhängigen Variable (Z) (Baron & Kenny, 1986). Einfacher formuliert, variiert die Höhe eines bestehenden Zusammenhangs zwischen einer UV und AV, in Abhängigkeit einer dritten Variablen. Eine Moderation wird durch eine multiple Regression geprüft. Hierbei gehen die unabhängige Variable, der Moderator (Z) und ein Produktterm (UV*Z), als Prädiktoren ein. Wird das β -Gewicht des Produktterms signifikant, so ist die Variable Z ein Moderator. Zu bemerken ist, dass mit zunehmenden Werten des Moderators, die Korrelation zwischen unabhängigen und abhängigen Variable steigt oder sinkt (Baron & Kenny, 1986). Das eben Beschriebene soll durch die Abbildung 3 veranschaulicht werden.

Abbildung 4: Grafische Darstellung einer Moderation



5 Ergebnisse

Nachdem nun alle statistischen Analyseverfahren beschrieben und erklärt wurden, werden die Ergebnisse dargestellt. Zuerst sollen deskriptive Ergebnisse wie Mittelwerte, Häufigkeiten etc. angegeben werden. Ein Schwerpunkt der Ergebnisdarstellung sind die Resultate der Regressionsanalysen und die Überprüfung des Moderators und Mediators. Anhand der Ergebnisse aus diesen Analysen, werden die Hypothesen getestet und es kann aufgeschlüsselt werden, ob diese bestätigt werden oder wieder verworfen werden müssen. Nach der Darstellung aller statistischen gewonnen Erkenntnissen werden diese kritisch betrachtet und diskutiert. Sämtliche statistische Analysen wurden mit dem Programm PASW Statistics 18 gerechnet.

5.1 Die Stichprobe

Wie bereits in Kapitel 4.1 erwähnt, haben 303 Personen den Fragebogen vollständig bearbeitet. Davon sind 39,3% weiblich und 60,7% männlich. Das Alter verteilt sich zu 33,3% auf die Gruppe der 31 bis 40 jährigen, zu 30% auf die 21 bis 30, zu 28,1% auf die 41 bis 50 jährigen. 6,6% geben an zwischen 51 und 60 Jahren, 1,3% älter als 61 Jahre und 0,7% jünger als 20 Jahre zu sein. Wie erwartet stellen die Angestellten mit 79,2% die größte Gruppe dar. 11,2% entfallen auf selbstständig Tätige und 3,6% konnten sich in den zur Auswahl stehenden Möglichkeiten nicht einordnen. Zudem fallen 3% auf Studenten/innen und 1,7% wollten keine Auskunft über ihr Beschäftigungsverhältnis geben. Der Rest von 1,3% gibt an, derzeit auf Arbeitssuche zu sein. Geht es um die Verteilung des Bildungsabschlusses, so ist mit 56,1% ein deutlicher Schwerpunkt in Fachhochschulabsolventen/innen bzw. Universitätsabsolventen/innen zu erkennen. Die zweite große Gruppe stellen jene Personen mit Maturaabschluss, mit 26,4% dar. Da es die Möglichkeit gab einen anderen nicht aufgelisteten Abschluss anzugeben, haben sich 9,6% in diese Kategorie eingeordnet. Jeweils 1% wollte keine Angabe geben und hat eine Schule ohne Abschluss beendet. Die restlichen 1,4% teilen sich auf polytechnische Abschlüsse und Volks- und Hauptschulabschlüsse auf.

Die Ergebnisse bezüglich der höchsten abgeschlossenen Ausbildung, deuten auf eine sehr spezifische und hochqualifizierte Stichprobe hin. Das könnte daran liegen, dass jene Personen, welche sich bei Xing ein Benutzerprofil einrichten, nach sozial-geschäftlichen und

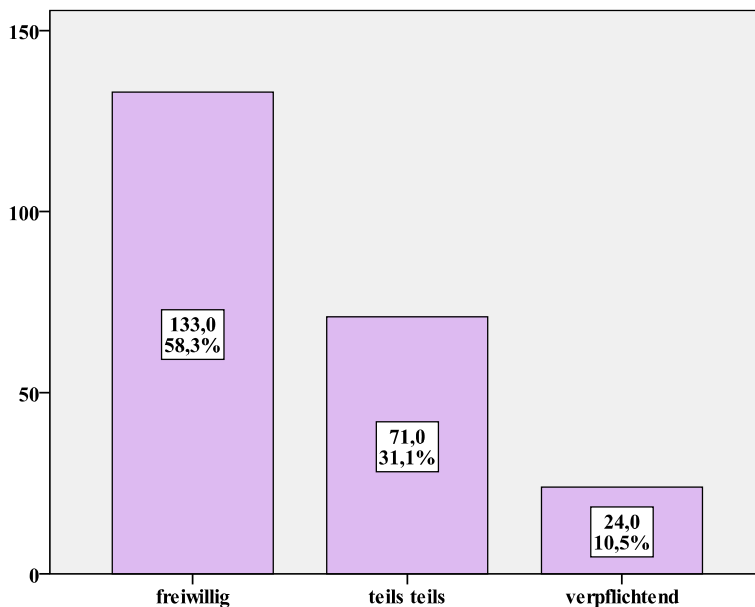
fachlichen Austausch streben. Bei der Interpretation der Ergebnisse sollte also sensibel vorgegangen werden, da diese sodann für die Xing Benutzer/innen repräsentativ ist, aber nicht für die Allgemeinheit, der österreichischen Arbeitnehmer/innen.

5.2 Weiterbildungsteilnahmen, Zufriedenheit und Qualität

Hier soll nun auf weitere interessante, deskriptiv beleuchtete Ergebnisse eingegangen werden. Im Fragebogen konnten jene Personen, welche in den letzten 12 Monaten an einer Weiterbildung teilnahmen, diese in ihrer Qualität beurteilen und angeben, wie zufrieden diese Personen damit waren. Auch diese Ergebnisse werden anschließend dargestellt. Außerdem wurde auch danach gefragt, wie viele Weiterbildungen während der Arbeitszeit in Anspruch genommen wurden und ob diese freiwilliger oder verpflichtender Natur waren.

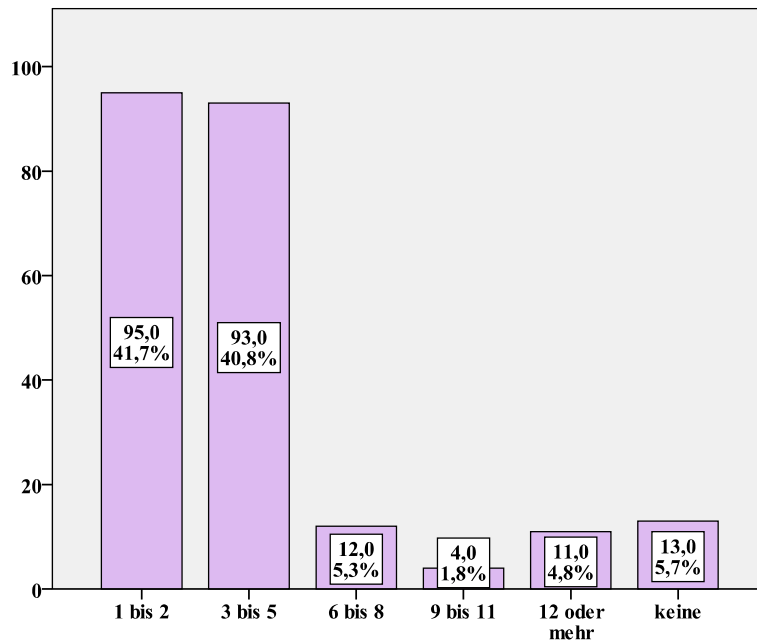
Von insgesamt 303 Personen gaben 228 an, in den letzten 12 Monaten an wenigstens einer Weiterbildung teilgenommen zu haben. Interessant dabei ist, dass 133 Personen diese Weiterbildung freiwillig absolviert haben. Die Verteilung ist in Abbildung 5 graphisch, mittels eines Histogramms dargestellt.

Abbildung 5: Histogramm zur Verteilung der Teilnahmen an Weiterbildung in den letzten 12 Monaten



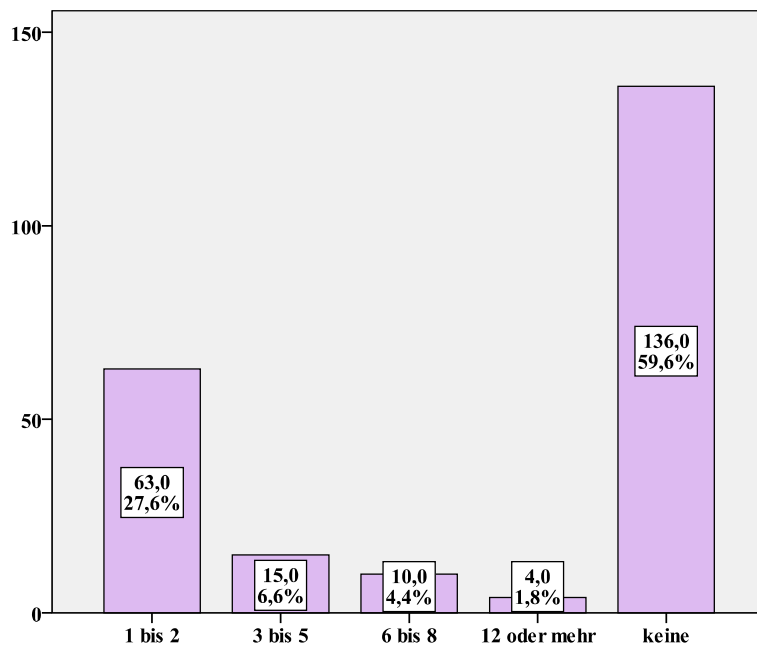
Nachdem die Zeit, in der die Weiterbildung unternommen wird, nicht unwesentlich ist, wurde auch danach gefragt. Das nachfolgende Diagramm zeigt die Anzahl an arbeitsbezogenen Weiterbildungen, die während der Arbeitszeit in Anspruch genommen wurden.

Abbildung 6: Histogramm zur Häufigkeitsverteilung, der während der Arbeitszeit in Anspruch genommenen arbeitsbezogenen Weiterbildungen



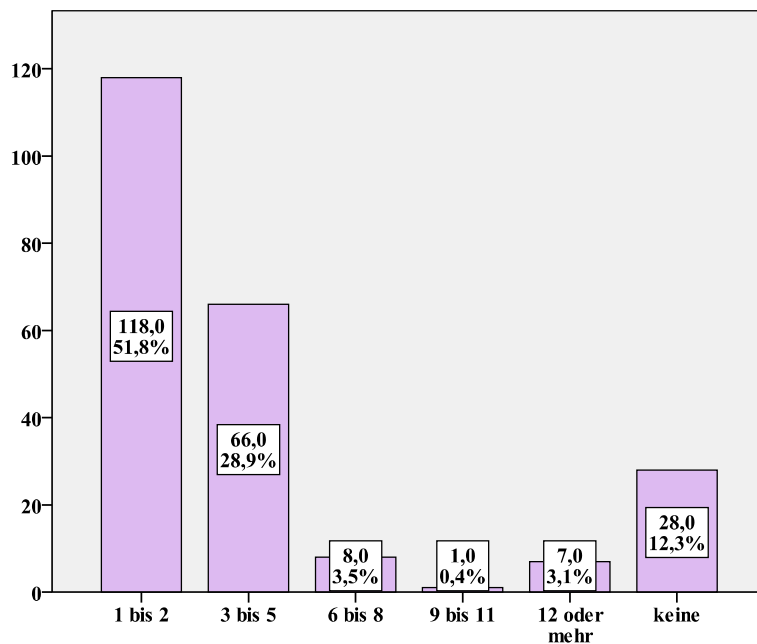
Es ist hier deutlich zu erkennen, dass die Weiterbildungen während der Arbeitszeit stattfinden. Die nächste Frage zielte im Fragebogen darauf ab, herauszufinden, wie viele von diesen, während der Arbeitszeit absolvierten Weiterbildungen verpflichtend waren. Hintergrund dieser Frage ist, dass doch jene Weiterbildungen, welche während der Arbeitszeit in Anspruch genommen werden, eher auf verpflichtender Basis bauen. Die entsprechende Verteilung ist dem nachfolgenden Diagramm zu entnehmen.

Abbildung 7: Histogramm zur Häufigkeitsverteilung der verpflichtenden arbeitsbezogenen Weiterbildungen, welche während der Arbeitszeit in Anspruch genommen wurden



Besonders interessant ist, dass rund 60% dieser Weiterbildungen nicht vorgegeben bzw. verpflichtend waren. Dies führt zur nächsten Abbildung. In dieser ist die Häufigkeitsverteilung der freiwillig in Anspruch genommenen arbeitsbezogenen Weiterbildungen, welche während der Arbeitszeit stattfanden, dargestellt. Nur 12,3% (28 Personen) gaben an, dass keine der Weiterbildungen freiwillig waren. Der Großteil, das sind knappe 52%, haben 1 bis 2 freiwillige Weiterbildungen während der Arbeitszeit in Anspruch genommen. Immerhin 3% (7 Personen) haben 12 oder mehr dieser Weiterbildungen geschafft.

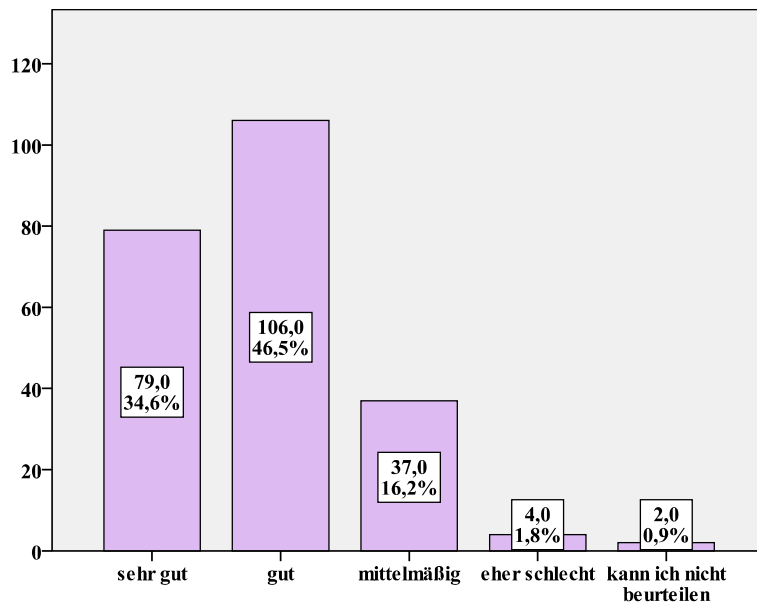
Abbildung 8: Histogramm zur Häufigkeitsverteilung, der freiwillig in Anspruch genommen Weiterbildungen, welche während der Arbeitszeit stattfanden



Ein Detail am Rande, ist dass jährlich durchschnittlich 92 Stunden für Weiterbildungen aufgewendet werden. Darauf entfallen 61 Stunden auf arbeitsbezogene Weiterbildungen.

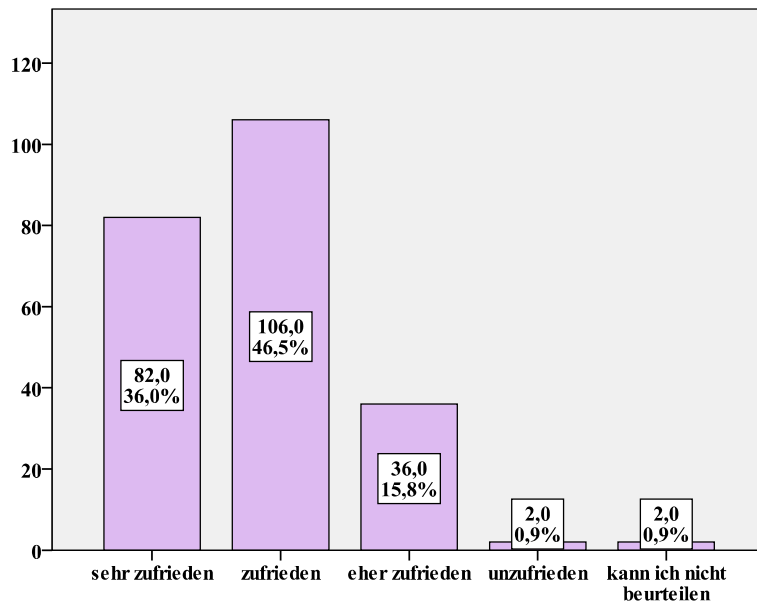
Wie bereits erwähnt, sollten diese Weiterbildungen auch bezüglich ihrer Qualität eingeschätzt werden. Nachdem die befragte Stichprobe eine sehr heterogene ist und sich aus den verschiedensten Branchen zusammensetzt, kann die Qualität der Weiterbildungen nur subjektiv beurteilt werden. Dennoch ist es äußerst positiv zu sehen, dass 46,5% die Qualität als gut beurteilen. Wie zufrieden sie mit den Weiterbildungen sind, die sie in den letzten 12 Monaten absolviert haben, ist in Abbildung 10 zu sehen. Auch hier ist wieder anzumerken, dass es sich um eine subjektive Zufriedenheit handelt. Doch wenn Personen mit etwas zufrieden sind, ist es wahrscheinlicher, dass sie diese Verhaltensweise erneut ausführen werden.

Abbildung 9: Beurteilung der Qualität der in Anspruch genommenen arbeitsbezogenen Weiterbildungen



Bezüglich der subjektiven Zufriedenheit zeichnet sich ein ähnliches Bild wie jenes der Qualität ab. 46,5% gaben an zufrieden mit den Weiterbildungen gewesen zu sein. Immerhin rund 36% waren sehr zufrieden.

Abbildung 10: Subjektive Zufriedenheit mit den in Anspruch genommenen arbeitsbezogenen Weiterbildungen



5.3 Ergebnisse der binären logistischen Regression

Als abhängige Variable ging die „Teilnahme an einer Weiterbildung während der letzten 12 Monaten“ in die Berechnung der binären logistischen Regression ein. Für die unabhängigen Variablen werden verständlicherweise die Motivatoren, der postulierte Moderator und Mediator, verwendet.

Den ersten Anhaltspunkt, den das Rechenprogramm gibt, ist eine Klassifizierungstabelle, welche in Tabelle 10 dargestellt ist. Hier in Schritt 0 werden 75 richtig als „nein“ und 228 als „ja“ klassifiziert. Die Wahrscheinlichkeit einer richtigen Zuordnung, auf Basis der Konstante, beträgt 75,2 %. Die Analyse wird in zwei Schritten gerechnet (Schritt 0 und Schritt 1). Zunächst geht nur die Konstante, also die abhängige Variable in die Gleichung ein und anschließend alle Prädiktoren.

Tabelle 10: Klassifizierungstabelle zu Schritt 0

Beobachtet	Vorhergesagt		Prozentsatz der Richtigen
	WB ja in den letzten 12 Monaten		
nein	0	75	0
ja	0	228	100
Gesamtprozentsatz			75,2

Der Regressionskoeffizient B, welcher die Steigung der Regressionsgerade angibt, hat einen Wert von 1,1 bei einem Standardfehler von 0,1. Als nächsten Schritt gilt es, einen Blick auf das Modell zu werfen (Tabelle 11). Die Güte des Regressionsmodells wird mit der Likelihood-Funktion beurteilt. Dabei wird der -2LL-Wert des Modells in Schritt 0 mit jenem in Schritt 1 verglichen.

Tabelle 11: Modellzusammenfassung

Schritt	-2Log-Likelihood	Chi-Quadrat	Nagelkerkes R-Quadrat
1	276,8	62,3 **	0,3

Anmerkung: ** signifikant bei $p < 0,001$

Hier beträgt das Chi-Quadrat 62,3. Das bedeutet, dass der -2LL-Wert in Schritt 1 um 62,3 kleiner, als jener in Schritt 0 ist. Die Modellgüte ist somit signifikant besser, sobald die Prädiktoren in die Analyse miteinbezogen werden. Nagelkerkes R-Quadrat gibt an, wie hoch der Anteil der Varianz ist, welcher durch die unabhängigen Variablen erklärt wird. Hier sind es 30%. Nachdem nun das Modell als besser erachtet wird, wenn die Prädiktoren in die Analyse eingehen, sollte auch die Zuordnung besser werden. Unter Einschluss der Motivatoren werden 57 Personen korrekt als „nein“ und 212 als „ja“ klassifiziert. Dies gibt einen Gesamtprozentsatz von 75,9%, also etwas besser als die erste Klassifizierung (75,2%). Detailergebnisse sind in Tabelle 12 dargestellt.

Tabelle 12: Klassifizierungstabelle zu Schritt 1

Beobachtet	Vorhergesagt		Prozentsatz der Richtigen
	Weiterbildung ja in den letzten 12 Monaten	nein	
nein	18	57	24,0
ja	16	212	93,0
Gesamtprozentsatz			75,9

Die Regressionskoeffizienten aller unabhängigen Variablen sind in Tabelle 13 aufgelistet. Mit diesen Werten kann nun ganz einfach die Wahrscheinlichkeit berechnet werden, mit der eine Person, mit einem beliebigen Wert, in den letzten 12 Monaten eine Weiterbildung absolviert hat. Angenommen eine Person hat bei der Weiterbildungsmotivation einen Wert von 35 Punkten. Hierzu wird zuerst der z-Wert berechnet, mit diesem kann sodann die Wahrscheinlichkeit (p) berechnet werden. Die erste Gleichung lautet: $z = -4,64 + (-0,05) * 35 \rightarrow z = -6,39$ Die Wahrscheinlichkeit $p = 1 / 1 + e^{-6,39} \rightarrow 0,99$. Folglich hat eine Person mit einem Wert von 35 mit 99% Wahrscheinlichkeit in den letzten 12 Monaten eine Weiterbildung absolviert. Die Wahrscheinlichkeit p kann natürlich nach demselben Prinzip mit jedem einzelnen Motivator durchgerechnet werden. Nachdem der Regressionskoeffizient vom Schritt 0 bei 1,1 auf -4,64 in Schritt 1 angestiegen ist, erhöhen sich dementsprechend auch die Wahrscheinlichkeiten.

Des Weiteren kann in Tabelle 13 auch abgelesen werden, welche Motivatoren einen signifikanten Beitrag zur Modellverbesserung liefern. In diesem Fall sind es alle Motivatoren bis auf die Weiterbildungsmotivation und die self-efficacy, da sie jeweils größer als 0,05 sind.

Tabelle 13: Regressionskoeffizienten, Standardfehler und Signifikanzen

	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Signifikanz
	B		
WBM	-0,05	0,04	0,19
EN	0,05	0,03	0,07*
HK	0,18	0,06	0,00**
EA	-0,26	0,12	0,04*
SE	-0,01	0,06	0,79
APU	0,10	0,04	0,02*
Intention	0,22	0,04	0,00**
Konstante	-4,64	1,4	0,00

Anmerkung: * signifikant bei einem $p < 0,05$, ** signifikant bei einem $p < 0,001$; (WBM = Weiterbildungsmotivation, EN = erwarteter Nutzen, HK = Humankapital, EA = Erwartung Anderer, SE = self-efficacy, APU = Arbeitsplatzunsicherheit)

Zusammenfassend kann nun gesagt werden, dass unter Miteinbezug der Motivatoren, der Arbeitsplatzunsicherheit und der Intention, die Modellgüte signifikant besser ist. Doch diese Signifikanz ist differenziert zu betrachten. In Schritt 0 betrug die korrekte Zuordnung 75,2% in Schritt 1, 75,9%, also nicht viel mehr. Trotz dieser geringen Steigung der korrekten Zuordnung ist ein Zuwachs des Regressionskoeffizienten zu verzeichnen, welcher auch den Ausschlag für das signifikante Ergebnis liefert. Doch in Anbetracht dessen, dass die binäre logistische Regression nur eine Art Stimmungsbild liefern sollte, kann in den nächsten Analysen ein genauerer Blick auf die, hier als signifikant bedeutsamen, Motivatoren geworfen werden.

5.4 *Ergebnisse der hierarchischen Regression*

Nachdem durch die binäre logistische Regression nun in etwa in Bild gegeben wurde, welchen Einfluss die Motivatoren, auf die Teilnahme in den letzten 12 Monaten, ausüben, wird nun die abhängige Variable „freiwillige Teilnahme“ eingesetzt. In Tabelle 9 wurde bereits dargestellt, wann welche unabhängige Variable in die Analyse eingeht.

Um sich ein Bild bezüglich des Zusammenwirkens der einzelnen Variablen zu machen, kann ein genauerer Blick auf die Korrelationen geworfen werden, welche in Tabelle 14 dargestellt sind. Den größten Zusammengang zur abhängigen Variable zeigt das Humankapital, ihm folgen die Weiterbildungsmotivation und der erwartete Nutzen. Self-efficacy zeigt eine eher niedrige Korrelation, welche dennoch signifikant ist. Einen so gut wie gar nicht vorhandenen Zusammenhang, weist die Arbeitsplatzunsicherheit auf. Dies könnte in der spezifischen Stichprobe begründet sein. Nachdem der Großteil der Teilnehmer/innen mindestens Maturaniveau aufweist, ist er auch höher qualifiziert. Auf Grund des Ausbildungsniveaus könnte die Arbeitsplatzunsicherheit kleiner sein. Licht ins Dunkel könnten hierbei die Mittelwerte der Antworten der einzelnen Fragen, der Skala Arbeitsplatzunsicherheit, bringen. Die Aussage „*Mein Arbeitsplatz ist mir sicher*“ hat einen Mittelwert von 4,0 (siehe Tabelle 9), das bedeutet, dass die Teilnehmer/innen diese Aussage durchschnittlich mit „trifft eher zu“ beantwortet haben, also eher weniger Unsicherheit verspüren. „*Meiner Meinung nach behalte ich in naher Zukunft meinen Arbeitsplatz*“ wurde ebenfalls, mit einem Mittelwert von 4,6, mit „trifft eher zu“ bis „trifft voll zu“ gekennzeichnet. Dasselbe Bild wie bei der erstgenannten Aussage zeigt die Aussage „*Meiner Meinung nach werde ich langfristig an meinem Arbeitsplatz beschäftigt sein*“, mit einem Mittelwert von 3,9. Die Mittelwerte zeigen, dass die Stichprobe eine ist, die sich ihrer Arbeitsplätze relativ sicher ist. Daher nimmt auch die Arbeitsplatzunsicherheit keinen großen Einfluss auf die freiwillige Teilnahme an Weiterbildungen. In Anbetracht der postulierten Moderatorfunktion der Arbeitsplatzunsicherheit, wird die entsprechende Analyse besonders interessant. Doch die äußerst niedrige Korrelation lässt vermuten, dass diese Variable wohl kein Moderator ist.

Bei der Beschreibung der Anpassung der Motivatoren an die Theorie des geplanten Verhaltens, wurde darauf hingewiesen, dass die Weiterbildungsmotivation im erwarteten

Nutzen begründet werden kann (vgl. Tharenou, 2001). In der Korrelationsmatrix zeigt sich ein hochsignifikanter Zusammenhang des erwarteten Nutzens mit der Weiterbildungsmotivation von 0,52. Diese Korrelation geht mit der Annahme, dass Motivation, zur Ausführung eines Verhaltens, durch Erwartung entstehen kann, konform.

Tabelle 14: Korrelationen der freiwilligen Teilnahme und der Motivatoren

Variablen	freiwillige WB	WBM	EN	EA	SE	APU	HK
freiwillige WB	1,0						
WBM	0,17**	1,0					
EN	0,15**	0,52**	1,0				
EA	0,05	0,59**	0,73**	1,0			
SE	0,1*	0,42**	0,22**	0,21**	1,0		
APU	0,05	-0,07	-0,06	-0,05	0,20**	1,0	
HK	0,3**	0,76**	0,53**	0,51**	0,34**	-0,1*	1,0

Anmerkung: * signifikant bei $p < 0,05$, ** signifikant bei $p < 0,00$; (WB = Weiterbildung, WBM = Weiterbildungsmotivation, EN = erwarteter Nutzen, EA = Erwartung Anderer, SE = self-efficacy, APU = Arbeitsplatzunsicherheit, HK = Humankapital)

Als nächstes fällt auf, das Humankapital mit allen anderen Motivatoren signifikant korreliert ist. Dies könnte ein Hinweis auf eine mögliche Mediatorfunktion sein. Die hohen Korrelationen der Weiterbildungsmotivation und des erwarteten Nutzens, mit der freiwilligen Weiterbildung, bestätigt die bisher vorgestellte Theorie. Wie sehr diese Variablen in dieser Studie Einfluss nehmen, wird sich noch zeigen.

In der nachfolgenden Tabelle werden die Regressionskoeffizienten B, die Standardabweichungen des Regressionskoeffizienten B und das β , der einzelnen Motivatoren in den jeweiligen Blöcken dargestellt.

Tabelle 15: Modellzusammenfassung zur hierarchischen Regression

Modell		Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta
B				
1	Konstante	-0,14	0,86	
	WBM	0,05	0,2	0,13*
	EN	0,02	0,2	0,8
2	Konstante	-0,71	1,05	
	WBM	0,07	0,03	0,2**
	EN	0,06	0,02	0,2**
	EA	-0,22	0,1	-0,20*
	SE	-0,00	0,05	-0,00
	APU	0,03	0,03	0,06
3	Konstante	-0,52	1,02	
	WBM	-0,03	0,03	-0,08
	EN	0,03	0,02	0,12
	EA	-0,20	0,1	-0,19*
	SE	-0,02	0,05	-0,02
	APU	0,04	0,03	0,08
	HK	0,24	0,05	0,41**

Anmerkung: $R^2 = 0,03$ für Block 1, $R^2 = 0,05$ für Block 2, $R^2 = 0,12$ für Block 3 ($p < 0,001$) * $p < 0,05$,

** $p < 0,001$; (WBM = Weiterbildungsmotivation, EN = erwarteter Nutzen, EA = Erwartung Anderer, SE = self-efficacy, APU = Arbeitsplatzunsicherheit, HK = Humankapital)

Im Block 1 zeigt lediglich die Weiterbildungsmotivation ein signifikantes β -Gewicht. Das bedeutet, dass eine Steigerung der Weiterbildungsmotivation um eine Einheit, die freiwillige Teilnahme an Weiterbildungen um 0,05 Einheiten erhöhen würde. Dies erscheint nicht sehr viel, dennoch reicht es aus, um einen signifikant bedeutsamen Beitrag zu leisten. Im Block 2 zeigt die Erwartung Anderer den höchsten Regressionskoeffizienten, allerdings mit einem negativen Vorzeichen. Mit zunehmender Erwartung Anderer sinkt die freiwillige Teilnahme an Weiterbildung. Dies könnte in einer sehr selbstbestimmten Stichprobe begründet sein. Der Mittelwert der Skala beträgt 2,4 (siehe Tabelle 5). Das heißt, dass die Teilnehmer/innen die Aussagen, durchschnittlich, mit „trifft nicht zu“ beantwortet haben. Dies spricht für eine Stichprobe, welche Weiterbildungen ausführt, weil sie es selbst als wichtig erachten und nicht, weil es Vorgesetzte oder Kollegen/innen erwarten. Der Regressionskoeffizient der Weiterbildungsmotivation steigt, wie auch jener, des erwarteten Nutzens, in Block 2 an. Beide erweisen sich als signifikant bedeutsam, obwohl erwarteter Nutzen in Block 1 nicht

signifikant ist. Zusammenfassend für Block 2 ist anzumerken, dass die Koeffizienten der Weiterbildungsmotivation, des erwarteten Nutzens und der Erwartung Anderer, signifikant sind. Sie alleine könnten die freiwillige Teilnahme an Weiterbildung vorhersagen.

Block 3 hält nun einige interessante Ergebnisse bereit. Zunächst weist das Humankapital den höchsten Regressionskoeffizienten auf. Stiege das Humankapital um eine Einheit an, so würde sich die freiwillige Teilnahme an Weiterbildungen um 0,24 Einheiten erhöhen. Das β ist hierbei auch hoch signifikant. Den zweithöchsten Regressionskoeffizient verzeichnet wieder die Erwartung Anderer, welche ebenfalls einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage liefert. Das erste interessante Ergebnis im Block 3 ist, dass vorher signifikante Koeffizienten nun nicht mehr signifikant sind. Eine Ausnahme stellt die Erwartung Anderer dar. Die restlichen Regressionskoeffizienten verlieren an Wert und gehen gegen 0. In Kapitel 4.6 wurde erklärt, dass ein solches Ereignis ein Einwirken eines Mediators vermuten lässt. Seit Einbezug des Humankapitals hat sich also nicht nur die Modellgüte (R^2) mehr als verdoppelt, von 0,05 auf 0,12, sondern auch ein nicht vermutetes Ergebnis kommt zum Vorschein.

Zurückgreifend auf die Ergebnisse der binären logistischen Regression, zeigen sich bei der Hierarchischen etwas andere Ergebnisse. Weiterbildungsmotivation erweist sich, hier signifikant, allerdings nur in Block 1 und 2 und erwarteter Nutzen nur in Block 2. Arbeitsplatzunsicherheit zeigte sich bei der binären logistischen Regression als signifikant, diesen Einfluss kann sie bei der hierarchischen Regression nicht halten. Humankapital erweist sich allerdings als äußerst wichtig, für die Vorhersage der abhängigen Variable Die Erwartung Anderer leistet ebenso einen soliden Beitrag. Ob dem Humankapital tatsächlich eine Mediatorfunktion zugeschrieben werden kann, stellt sich bei der Mediatoranalyse, der Variable Intention, heraus. Sollte die Intention zwischen den Motivatoren medieren, so sollte der Regressionskoeffizient des Humankapitals ebenso gegen 0 gehen und nicht mehr signifikant sein. Insgesamt kann aber gesagt werden, dass die Motivatoren alle gemeinsam die freiwillige Teilnahme an Weiterbildung vorhersagen können. Sie beeinflussen alle gemeinsam das Ausführen, dieses Verhaltens.

5.5 Ist die Arbeitsplatzunsicherheit ein Moderator?

In der Korrelationsmatrix in Tabelle 14 konnte bereits ein äußerst geringer Zusammenhang der Arbeitsplatzunsicherheit mit der abhängigen Variable beobachtet werden. Die Ergebnisse der hierarchischen Regression bestätigten, sodann, dass dieser Motivator keinen signifikanten Beitrag leistet. Dennoch ist es möglich, dass die Arbeitsmöglichkeit den Einfluss der Motivatoren auf die abhängige Variable moderiert. Ein Moderator vermag schließlich bestehende Einflüsse zu stärken oder zu schwächen.

Wie von Baron und Kenny (1986) empfohlen, wurde ein zentrierter Produktterm gebildet. Wird dieser signifikant, so kann der postulierte Moderator als bestehend angenommen werden. Doch bevor ein Blick auf die Regressionskoeffizienten geworfen wird, soll auf die Korrelation des Produktterms zur abhängigen Variable eingegangen werden. Besonders auffallend ist, dass der zentrierte Produktterm eine wesentlich höhere Korrelation mit der abhängigen Variable aufweist, als die Arbeitsplatzunsicherheit. Der Zusammenhang dieser mit der freiwilligen Teilnahme beträgt 0,05, der Produktterm zeigt allerdings einen Korrelationskoeffizienten von 0,21 und ist signifikant. Die weitaus interessanteren und maßgebenden Ergebnisse sind in Tabelle 16 dargestellt. Hier zeigt sich ein ähnliches Bild, wie bei der hierarchischen Regression. Humankapital und Erwartung Anderer haben den größten Einfluss auf die Vorhersage der abhängigen Variable.

Tabelle 16: Modellzusammenfassung zur Moderatoranalyse

Modell	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta
	B		
Konstante	4,85	3,63	
WBM	-0,06	0,04	-0,16
EN	0,01	0,03	0,04
HK	0,2	0,06	0,33**
EA	-0,29	0,11	-0,27*
SE	-0,07	0,07	-0,10
APU zentriert	0,16	0,11	0,31

Anmerkung: $R^2 = 0,1$ ($p < 0,001$); * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$; (WBM = Weiterbildungsmotivation, EN = erwarteter Nutzen, HK = Humankapital, EA = Erwartung Anderer, SE = self-efficacy, APU = Arbeitsplatzunsicherheit)

Obwohl der Regressionskoeffizient des zentrierten Produktterms der dritthöchste ist, ist er für das Modell nicht von signifikanter Bedeutung. Um nun die Frage zu beantworten, ob Arbeitsplatzunsicherheit den Zusammenhang der Motivatoren, mit der freiwilligen Teilnahme an Weiterbildung moderiert, muss leider gesagt werden, dass dem nicht so ist. Wie bereits erwähnt, sollte das β des Produktterms signifikant werden, doch dieses ist mit einem p von 0,16 (bei $\beta = 0,31$) weit entfernt von einer Signifikanz.

5.6 Ist die Intention ein Mediator?

Wie bereits erwähnt werden mehrere multiple Regressionen gerechnet, um einen Mediator ausfindig zu machen. Drei davon dienen der Überprüfung, ob eine solche Analyse überhaupt sinnvoll ist. Die letzte multiple Regression zeigt dann, ob bei der Variable Intention, von einem Mediator gesprochen werden kann. Zusätzlich sollte sich in der vierten Regression zeigen, ob das Humankapital nun auch ein Mediator sein könnte. Bei den nachfolgenden Regressionen wurde auf die Miteinbeziehung der Arbeitsplatzunsicherheit verzichtet. In Tabelle 17 sind die Regressionskoeffizienten, Standardfehler und das β -Gewicht aufgelistet.

Tabelle 17: Modellzusammenfassung der multiplen Regression 1

Modell	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta
	B		
Konstante	-0,05	0,96	
WBM	-0,03	0,03	-0,09
EN	0,03	0,02	0,12
HK	0,23	0,05	0,40**
EA	-0,20	0,09	-0,18*
SE	0,00	0,04	0,00

Anmerkung: $R^2 = 0,10$ ($p < 0,001$); * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$; (WBM = Weiterbildungsmotivation, EN = erwarteter Nutzen, HK = Humankapital, EA = Erwartung Anderer, SE = self-efficacy)

Bezüglich der Regressionskoeffizienten B, zeigt sich hier natürlich ein sehr ähnliches Bild, wie bei der hierarchischen Regression in Block 3. Dies ist logisch, da schließlich dieselben Motivatoren in die Analyse gingen, mit Ausnahme der Arbeitsplatzunsicherheit. Die nächste Regression wird auf den vermeintlichen Mediator, also die Intention gerechnet. Damit überhaupt eine Mediation möglich ist, müssen die Motivatoren diese Variable vorhersagen können. Ob dies der Fall ist zeigt die nächste Tabelle.

Tabelle 18: Modellzusammenfassung der multiplen Regression 2

Modell	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta
	B		
Konstante	2,6	1,8	
WBM	0,11	0,06	0,16
EN	0,15	0,04	0,27**
HK	0,26	0,09	0,22*
EA	-0,26	0,18	-0,12
SE	0,11	0,08	0,07

Anmerkung: $R^2 = 0,24$ ($p < 0,001$); * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$; (WBM = Weiterbildungsmotivation, EN = erwarteter Nutzen, HK = Humankapital, EA = Erwartung Anderer, SE = self-efficacy)

Ganz offensichtlich besteht ein solider Zusammenhang zwischen den Motivatoren und der Intention. Die Modellgüte liegt bei einem $R^2 = 0,24$, das heißt also, dass die geschätzten Werte 24% der Beobachteten erklären. Der Einfluss des Humankapitals und der Erwartung Anderer zieht sich wie ein roter Faden durch die Regressionen. Auch hier zeigen diese Variablen den größten Regressionskoeffizienten. Betrachtet man allerdings die Beta-Gewichte, so ergibt sich ein neues Bild. Hier ist diesmal jenes, des erwarteten Nutzens signifikant. Je höher der erwartete Nutzen, desto größer ist die Intention an einer Weiterbildung freiwillig teilzunehmen. Die Teilnehmer/innen erwarten sich irgendeine Art von Nutzen, den sie aus einer Weiterbildung ziehen können. Wirft man einen Blick auf die einzelnen Items der Skala „erwarteter Nutzen“ (Tabelle 4) so findet sich bei der Aussage „Weiterbildung hilft mir, in meiner persönlichen Entwicklung“ ein Mittelwert von 5,14. Dieses Item wurde also im Schnitt mit „trifft zu“ beantwortet. Das Item mit dem zweithöchsten Mittelwert (4,65) ist „Weiterbildung hilft mir, meine Arbeit besser zu erledigen“, also durchschnittlich mit „trifft eher zu“ beantwortete worden. Die Teilnehmer/innen erwarten sich also einerseits persönliche Entwicklung und andererseits eine Art Erleichterung, bei der Verrichtung ihrer Arbeit.

Ähnlich verhält es sich mit dem Humankapital. Je höher dieses ist, desto stärker wird auch die Intention tatsächlich freiwillig an Weiterbildung teilzunehmen. Nachdem die Skala nach den Annahmen der Humankapital Theorie erstellt wurde, ist hier scheinbar der Wunsch nach Anhäufung des Humankapitals derart groß, dass es einen hartnäckigen Einfluss auf die freiwillige Teilnahme und die Intention hat. In der Tabelle 1 können die entsprechenden Mittelwerte zu den Items der Skala „Humankapital“ nachgelesen werden. Das Item mit dem

größten Mittelwert von 5,41 ist „Weiterbildungen sind eine Investition in meine Person“. Diese Aussage wurde im Mittel mit „trifft zu“ beantwortet und zeigt wieder, dass sich die Stichprobe aus qualifizierten und lernfreudigen Personen zusammensetzt. Somit es ist nicht verwunderlich, dass dieser Motivator die Intention, freiwillig an einer Weiterbildung teilzunehmen, positiv beeinflusst. Welchen Einfluss die Intention selbst auf die freiwillige Weiterbildung ausübt, zeigt sich in der nachfolgenden Tabelle.

Tabelle 19: Modellzusammenfassung der Regression 3

Modell	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta
	B		
Konstante	-0,16	0,5	
Intention	0,16	0,03	0,32**

Anmerkung: $R^2 = 0,09$ ($p < 0,001$); * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$

Wie nicht anders zu erwarten, hat die Intention einen signifikant bedeutsamen Einfluss auf die freiwillige Teilnahme an Weiterbildungen. Die Intention ein Verhalten auszuführen, ist schließlich als wichtiger Indikator identifiziert. Ist eine Intention groß, so ist die Ausführung eines Verhaltens sehr wahrscheinlich (vgl. Ajzen, 1985, 1991).

Da nun alle nötigen Regressionen überprüft wurden, folgt die letzte und entscheidende Analyse. Tabelle 20 fasst die wichtigsten Kennwerte zusammen.

Tabelle 20: Modellzusammenfassung der multiplen Regression 4

Modell	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta
	B		
Konstante	-0,4	0,9	
WBM	-0,05	0,03	-0,13
EN	0,01	0,02	0,05
HK	0,20	0,05	0,35**
EA	-0,01	0,04	-0,02
SE	0,11	0,08	0,07
Intention	0,12	0,03	0,24**

Anmerkung: $R^2 = 0,14$ ($p < 0,001$); * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$; (WBM = Weiterbildungsmotivation, EN = erwarteter Nutzen, HK = Humankapital, EA = Erwartung Anderer, SE = self-efficacy)

Wenn Intention ein Mediator ist, sollten sämtliche β -Gewichte gegen 0 gehen. Humankapital bleibt jedoch hochsignifikant. Unter Einbezug dieser Variable kann also keine Bestätigung bezüglich einer Mediatorfunktion der Intention, erfolgen. Es kann vermutet werden, dass Intention den Zusammenhang unter Ausschluss des Humankapitals, mediiert, folglich wurde eine weitere Regression gerechnet. Die wichtigsten Kennwerte hierzu sind in Tabelle 21 enthalten.

Tabelle 21: Modellzusammenfassung der multiplen Regression unter Ausschluss des Humankapitals

Modell	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta
	B		
Konstante	-0,4	0,9	
WBM	0,03	0,03	0,1
EN	0,03	0,02	0,11
EA	-0,18	0,09	-0,17
SE	-0,01	0,04	-0,01
Intention	0,14	0,03	0,28**

Anmerkung: $R^2 = 0,09$ ($p < 0,001$); * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$; (WBM = Weiterbildungsmotivation, EN = erwarteter Nutzen, EA = Erwartung Anderer, SE = self-efficacy)

Die Vermutung, das Humankapital die Mediatorfunktion der Intention stört, bestätigt sich. Unter Ausschluss dieses, gehen die β -Gewichte und Regressionskoeffizienten gegen 0, vorher signifikante Motivatoren, wie Erwartung Anderer, sind nun nicht mehr signifikant. Daraus kann also geschlossen werden, dass die Intention ein Mediator ist. Ein interessantes Detail ist, dass nachdem Humankapital nicht mehr in die Analyse einbezogen wird, der Regressionskoeffizient und das β der Weiterbildungsmotivation, kein negatives Vorzeichen mehr aufweisen.

Es stellt sich folglich die Frage, ob Humankapital ebenfalls ein Mediator ist. Um diese Vermutung zu bestärken oder wieder zu verwerfen, wird nochmals eine Analyse durchgeführt. Auf jene Regression des Humankapitals auf die abhängige Variable wird verzichtet, da in allen bisher gerechnet Regressionen ein hochsignifikanter Einfluss zu beobachten ist. Die erste Regression, welche es zu betrachten gilt, ist die der Motivatoren auf das Humankapital. In Tabelle 22 finden sich die entsprechenden Werte.

Tabelle 22: Modellzusammenfassung – Motivatoren auf das Humankapital

Modell	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta
	B		
Konstante	-1,3	1,13	
WBM	0,41	0,03	0,66**
EN	0,10	0,03	0,21**
EA	-0,08	0,11	-0,04
SE	0,04	0,05	-0,03

Anmerkung: $R^2 = 0,59$ ($p < 0,001$); * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$; (WBM = Weiterbildungsmotivation, EN = erwarteter Nutzen, EA = Erwartung Anderer, SE = self-efficacy)

Weiterbildungsmotivation und erwarteter Nutzen üben also den größten Einfluss auf das Humankapital aus. Als nächstes wird die Regression der Motivatoren auf die abhängige Variable analysiert.

Tabelle 23: Modellzusammenfassung – Motivatoren auf die freiwillige Teilnahme an Weiterbildung

Modell	Regressionskoeffizient	Standardfehler	Beta
	B		
Konstante	-0,35	1,0	
WBM	0,1	0,03	0,2*
EN	0,1	0,02	0,2*
EA	-0,22	0,1	-0,2*
SE	0,01	0,05	0,01

Anmerkung: $R^2 = 0,04$ ($p < 0,05$); * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$; (WBM = Weiterbildungsmotivation, EN = erwarteter Nutzen, EA = Erwartung Anderer, SE = self-efficacy)

Hier zeigt sich also, dass Weiterbildungsmotivation, erwarteter Nutzen und die Erwartung Anderer, einen signifikanten Beitrag zur erfolgreichen Vorhersage, des Verhaltens liefern. Sollte Humankapital nun ebenso wie die Intention ein Mediator sein, so sollten die Beta-Gewichte in der nächsten Regression gegen 0 gehen.

Tabelle 24: Modellzusammenfassung – Motivatoren und Humankapital auf die freiwillige Teilnahme an Weiterbildung

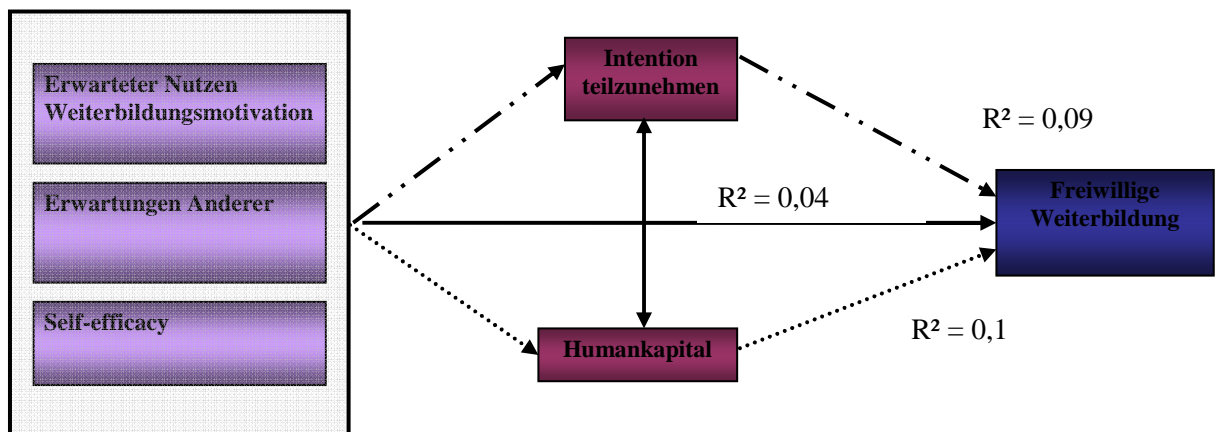
Modell	Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta
Konstante	-0,05	1,0	
WBM	-0,03	0,03	-0,09
EN	0,03	0,02	0,12
EA	-0,2	0,09	-0,18*
SE	0,00	0,04	0,00
HK	0,23	0,05	0,4**

Anmerkung: $R^2 = 0,1$ ($p < 0,001$); * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$; (WBM = Weiterbildungsmotivation, EN = erwarteter Nutzen, EA = Erwartung Anderer, SE = self-efficacy, HK = Humankapital)

Humankapital entpuppt sich nicht als vollständiger Mediator. Dennoch kann es als partieller Mediator identifiziert werden. Unter Einschluss des Humankapitals, verlieren die Weiterbildungsmotivation und der erwartete Nutzen ihren signifikanten Einfluss, auf die abhängige Variable. Die Erwartung Anderer hält sich jedoch hartnäckig signifikant.

Der Intention kann also eine Mediatorfunktion zugeschrieben werden. Der Einfluss der Motivatoren auf die freiwillige Teilnahme an Weiterbildungen, wird von der Intention mediiert. Dabei muss jedoch das Humankapital ausgeschlossen werden, da es selbst zumindest ein partieller Mediator ist. Auf Grund dieser neuen Erkenntnisse wird das Forschungsmodell nochmals erstellt (Abbildung 11 siehe nächste Seite).

Abbildung 11: Überarbeitetes Forschungsmodell



Anmerkung: Die Regressionskoeffizienten wurden aus Übersichtsgründen ausgeblendet und können in den entsprechenden Tabellen eingesehen werden.

— · · · — · · ·	mediierender Zusammenhang
—————	normaler Zusammenhang
··········	teilweise mediierender Zusammenhang

6 Diskussion und Ausblick

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse nochmals im Detail diskutiert. Außerdem soll hier auf die Hypothesen und ihrer Beantwortung Bezug genommen werden. Diese Ergebnisse werden sodann auch mit bestehenden Forschungsergebnissen verglichen. Darüber hinaus soll auf Einschränkungen der empirischen Studie, sowie Vorschläge und Empfehlungen für weitere Forschungen, verwiesen werden. Außerdem wird auf die Bedeutung für die Praxis eingegangen. Es ist hier anzumerken, dass sich die Diskussionen, Vorschläge und Empfehlungen auf diese Stichprobe und nicht auf die Allgemeinheit beziehen.

6.1 Diskussion der Ergebnisse

In dieser Studie soll die Frage geklärt werden, ob bestimmte Motivatoren die freiwillige Teilnahme an Weiterbildung vorhersagen können. Des Weiteren sollte eine mögliche Moderatorfunktion der Arbeitsplatzunsicherheit überprüft werden. Die letzte und dritte Frage bezieht sich darauf, ob die Intention als Mediator identifiziert werden kann.

Betriebliche/berufliche Weiterbildung ist heute zu Tage nicht mehr aus dem Arbeitsalltag wegzudenken. Mit Weiterbildung können Fähigkeiten und Kompetenzen erweitert und verbessert werden, außerdem verhelfen sie einem Unternehmen zu hochqualifizierten Mitarbeitern/innen (vgl. Hurtz & Williams, 2009; London & Smither, 1999; Smith, et al., 2008; Zoogah, 2010). Bei der Frage, welche Faktoren zur Weiterbildung motivieren, kristallisiert sich in der gegenwärtigen Forschung diesbezüglich, eine homogene Beurteilung heraus. Mit jenen, welche den größten Einfluss auf dieses Verhalten nehmen, ist auch in dieser Studie gearbeitet worden. Abgesehen von der Unterscheidung zwischen verpflichtender und freiwilliger Teilnahme, werden die Weiterbildungsmotivation, Erwartung Anderer, Arbeitsplatzunsicherheit und Intention, als bedeutsame Einflussfaktoren bestätigt. Das Humankapital und der erwartete Nutzen rechtfertigen ebenso ihre Stellung als bedeutende Faktoren. Im Großteil der Studien wird die Weiterbildungsmotivation als Indikator mit dem größten Einfluss gehandhabt (vgl. Fecteau, et al., 1995; Mathieu, et al., 1992; Noe & Wilk, 1993; Tharenou, 2001; Tracey, et al., 2001). Diese Funktion kann sie in der gegenwärtigen Arbeit nur bei der Vorhersage unter Ausschluss des Humankapitals halten. Das liegt unter anderem aber auch daran, dass die Intention und das Humankapital den Einfluss auf die

freiwillige Teilnahme medieren. Diese Funktion kommt bei der binären logistischen Regression nicht zum Tragen. Beim erwarteten Nutzen verhält es sich ähnlich. Die Studienteilnehmer/innen erwarten sich natürlich einen Nutzen von einer möglichen Weiterbildung. Dieser bezieht sich meist auf persönliche Entwicklungsmöglichkeiten und auf effektiveres Arbeiten. Ähnliche Ergebnisse wurden bereits von verschiedenen, in diesem Feld bekannten, Autoren/innen dokumentiert (vgl. Birdi, et al., 1997; Colquitt, et al., 2000; Corney, 1995; Garofano & Salas, 2005; Noe & Wilk, 1993). Das bedeutet also, dass durch diese Studie vorherige Ergebnisse, bezüglich der motivierenden Funktion des erwarteten Nutzens, bestätigt werden können. Die Erwartung Anderer zeigt sich in dieser Stichprobe anders als durch die Literaturrecherche, vermutet (vgl. Birdi, et al., 1997; Hurtz & Williams, 2009; Tharenou, 2001). Es könnte angenommen werden, dass durch erhöhte Erwartung Anderer, eher an Weiterbildungen teilgenommen wird. In dieser Stichprobe ist es allerdings so, dass durch vermehrte Erwartung Anderer, die Teilnahme an Weiterbildung zurückgeht. Das bedeutet, dass die Studienteilnehmer eher selbstbestimmt sind und die Weiterbildung für sich absolvieren und nicht weil es der/die Vorgesetzte oder Kollegen/innen erwarten. Um die Hypothese 1 zu beantworten, wurde bekanntlich die binäre logistische Regression gerechnet. Die Ergebnisse zeigen, dass durch die Motivatoren, inklusive Arbeitsplatzunsicherheit und Intention, eine erfolgreiche Vorhersage möglich ist. Jene Prädiktoren, welche sich durch einen bedeutenden Einfluss auszeichnen, finden sich in dieser Funktion, bei der Beantwortung der folgenden Hypothesen nicht wieder.

H1: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Motivatoren (erwarteter Nutzen, Humankapital, Weiterbildungsmotivation, Erwartung Anderer, self-efficacy, Arbeitsplatzunsicherheit und Intention) und der Teilnahme an Weiterbildungen in den letzten 12 Monaten.

Im Vergleich dazu die Hypothese 2, in der das gesamte Modell überprüft wird.

H2: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen den Motivatoren (erwarteter Nutzen, Humankapital, Weiterbildungsmotivation, Erwartungen Anderer, self-efficacy und Arbeitsplatzunsicherheit) und der freiwilligen Teilnahme an Weiterbildungen.

Durch die Berechnung der hierarchischen Regression, kristallisierten sich die einzelnen Einflüsse der Motivatoren auf die freiwillige Teilnahme heraus. Solange das Humankapital nicht in die Analyse eingeht, können die vorhergehenden Studienergebnisse bestätigt werden. Unter dieser Bedingung tragen die Weiterbildungsmotivation, der erwartete Nutzen und die Erwartung Anderer, am meisten zur Ausführung der freiwilligen Teilnahme bei (Birdi, et al., 1997; Carr, Schmidt, Ford, & DeShon, 2003; Chiaburu & Harrison, 2008; Colquitt, et al., 2000; Garofano & Salas, 2005; Hurtz & Williams, 2009). Geht das Humankapital in die Berechnung mit ein, so zeichnet sich eine mediierende Funktion ab. Außerdem lässt das Humankapital die Regressionskoeffizienten der Weiterbildungsmotivation ein negatives Vorzeichen annehmen. Interessant ist auch, dass die Weiterbildungsmotivation und der erwartete Nutzen die besten Prädiktoren für das Humankapital sind (Tabelle 22). Dies könnte wiederum an der spezifischen Stichprobe liegen. Denn wie schon erwähnt, sehen die Studienteilnehmer/innen die Weiterbildung als eine Investition in die eigene Person. Bezieht man diese Einstellung mit ein, so ist es nicht verwunderlich, dass die Weiterbildungsmotivation und der erwartete Nutzen diese Ansicht fördern. In Hinblick auf die Theorie des geplanten Verhaltens, kann sozusagen auch bestätigt werden, dass Weiterbildungsmotivation und erwarteter Nutzen als eine Art Einstellung fungieren. Fällt diese Einstellung positiv aus, so ist es für das erwünschte Verhalten förderlich (Ajzen, 1985). Das Humankapital wurde schließlich ebenso mittels einer Mediatoranalyse überprüft. Diese spezielle Funktion des Humankapitals stellt ein überraschendes und nicht vermutetes Ergebnis dar. Lee, Phan & Tan (2003) dokumentierten in ihrer Studie, dass das Humankapital zu vermehrten freiwilligen Teilnahmen an Weiterbildung führt. Ob dieser Motivator wirklich als Skala zu verwenden ist, oder doch eher ein formativer Index bleibt, ist natürlich zu hinterfragen. Die Autoren zeigten mit ihren Ergebnissen in derselben Studie auch, dass durch die Arbeitsplatzunsicherheit häufiger an Weiterbildungen teilgenommen wurde. Dies führt zur Hypothese 3, in der von der Arbeitsplatzunsicherheit postuliert wird, ein Moderator zu sein. Diese Hypothese konnte allerdings hier nicht bestätigt werden. Wie bereits erwähnt könnte dieses Ergebnis der Stichprobe zu Grunde liegen. Die Studienteilnehmer/innen befinden sich als ziemlich „arbeitsplatzsicher“. Dies zeichnet sich bereits an den Itemmittelwerten der Skala ab (siehe Tabelle 7). Hinzu kommt, dass die Stichprobe aus einem online Portal, einem sozialen Netzwerk, gezogen wurde. Es könnte angenommen werden, dass Personen, die sich in solchen Netzwerken wiederfinden, aktiv gegen Stresssituationen, wie der subjektiv

empfundenen Arbeitsplatzunsicherheit, vorgehen. Xing bietet weltweite Vernetzung mit anderen Fachleuten und die Möglichkeit aktiv nach Jobangeboten zu suchen oder sogar von „Headhunters“ abgeworben zu werden. Durch diese Bedingungen, könnte die Arbeitsplatzunsicherheit gedämpft werden. Das Benutzerkonto bei Xing, fungiert womöglich als Puffer für mögliche Unsicherheiten.

H3: Die Arbeitsplatzunsicherheit moderiert den Zusammenhang zwischen den Motivatoren und der freiwilligen Teilnahme an Weiterbildungen.

Bezüglich der Hypothese 4 ist nicht viel Neues zu ergänzen. Die Intention ist bekannt für ihre wichtige Funktion als Prädiktor, zur Ausführung eines Verhaltens (Ajzen, 1991). Auch Hurtz & Williams (2009) bestätigten in ihrer Studie den starken Einfluss dieser. In der gegenwärtigen Arbeit wird die Intention als vollständiger Mediator identifiziert. Betrachtet man die Mittelwerte der einzelnen Items dieser Skala (Tabelle 8), so hat die Aussage *„Ich bin nicht motiviert innerhalb der nächsten 6 Monaten an einer arbeitsbezogenen Weiterbildung teilzunehmen.“* mit 4,98 den größten Mittelwert. Dieses Item wurde umgepolt, da es negativ formuliert war und hohe Ausprägungen auch positive Konnotation aufweisen sollten. Daher ist dieser Mittelwert so zu deuten, dass der Großteil der Studienteilnehmer/innen, diese Aussage durchschnittlich mit „trifft nicht zu“, beantwortete. Den zweitgrößten Mittelwert (4,41) zeigt das Item *„Ich möchte innerhalb der nächsten 6 Monate an einer arbeitsbezogenen Weiterbildung teilnehmen.“* Dieses Item ist nun wieder normal zu deuten, wurde somit durchschnittlich mit „trifft eher zu“ bis „trifft zu“, beantwortet.

H4: Die Intention mediiert den Zusammenhang zwischen den Motivatoren und der freiwilligen Teilnahme an Weiterbildungen.

Nachdem die Motivatoren an die Theorie des geplanten Verhaltens angepasst wurden, muss auch darauf noch Bezug genommen werden. Die Weiterbildungsmotivation, der erwartete Nutzen und das Humankapital wurden für die Einstellung zum Verhalten eingesetzt. Hier ist zu bemerken, dass die Weiterbildungsmotivation und der erwartete Nutzen durchaus passend an diese Stelle treten. Das Humankapital findet bei dieser Stichprobe jedoch, einen anderen Platz im Modell. Es tritt wie die Intention als Mediator auf, wenngleich auch nur als

teilweiser. Doch wie bereits erwähnt, ist dieses Ergebnis hinsichtlich der Stichprobe und des zu hinterfragenden Einsatzes des Konstruktes Humankapital als Skala, kritisch zu betrachten. Der zweite Baustein der Theorie des geplanten Verhaltens ist die subjektive Norm, welche hier von der Erwartung Anderer vertreten wurde. Dieser Einsatz stellte sich auch als durchaus legitim und solide heraus. Es könnte zwar vermutet werden, dass die freiwilligen Teilnahmen durch steigende Erwartung Anderer zunehmen, doch in dieser Studie verhält es sich hiermit auch etwas anders. Nimmt die Erwartung Anderer zu, so sinkt die freiwillige Teilnahme an Weiterbildungen. Hält man sich hier wieder die spezifische Stichprobe vor Augen, so wird dieses Ergebnis verständlich. Eine andere Erklärung bietet auch der erwartete Nutzen, der für diese Studienteilnehmer/innen in persönlicher Entwicklung und in Erwartungen hinsichtlich effektiverer Arbeitserledigung liegt. Beispielsweise lautet ein Item der Skala erwarteter Nutzen *„Weiterbildung hilft mir, mit meinen Kollegen/innen besser klar zu kommen.“*, welches durchschnittlich mit „trifft nicht zu“ beantwortet wurde. Die Studienteilnehmer/innen legen also offensichtlich nicht so großen Wert auf die subjektive Norm. Der letzte angepasste Motivator ist die self-efficacy, welche an die Stelle der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle trat. Dieses Konstrukt zeigte bei keiner Analyse einen bedeutsamen Einfluss. Es korrelierte lediglich mit der Weiterbildungsmotivation und dem Humankapital relativ gut. Auch dieser geringe Einfluss kann durch die Stichprobe erklärt werden. Alleine der Skalenmittelwert beträgt 4,92, folglich ist die Stichprobe eine relativ selbstsichere. Dies deckt sich auch mit der geringen subjektiven Arbeitsplatzunsicherheit und der negativen Regression der Erwartung Anderer.

Insgesamt können die Hypothesen 1, 2, und 4 angenommen werden. Die Hypothese Nummer 3 kann auf Grund dieser Studienergebnisse nicht angenommen werden, muss aber nicht zwangsweise verworfen werden. Womöglich sähe dieses eine Ergebnis bei einer heterogeneren Stichprobe anders aus. Bezüglich der Theorie des geplanten Verhaltens ist auch ein positives Ergebnis, hinsichtlich der Anpassung der Motivatoren, zu verzeichnen.

6.2 *Limitation der Studie und Empfehlungen für zukünftige Forschungen*

Unter diesem Punkt sollen nun verschiedene methodische Problematiken besprochen werden, die sich unweigerlich bei der Durchführung einer Studie ergeben. Zunächst soll der Einsatz eines Fragebogens im online Format reflektiert werden. Die Frage, ob hiermit die richtige Stichprobe erreicht wurde, ist positiv zu beantworten. Bei der Gruppe der erwerbstätigen Erwachsenen stellt das Internet keine Hürde dar. Zu kritisieren ist allerdings, die Auswahl der Stichprobe, also die Art des Zugangs und die Selektion durch Kriterien, welche bei einer Suche durch Xing vorgegeben sind. Bei der Ziehung einer Stichprobe über ein soziales Netzwerk ist generell zu bedenken, dass bestimmte Menschen, solche Netzwerke benutzen. Doch um die Professionalität zu wahren, fiel die Wahl auf Xing. Benutzer/innen, welche sich aktiv durch die Foren bewegen besitzen ein kostenpflichtiges Profil. Es kann behauptet werden, dass Xing gegenüber einem sozialen Netzwerk wie Facebook oder Studivz, ein weitaus seriöseres und professionelleres Bild abgibt. Wirft man einen Blick auf die Rücklaufquote, so stützt sie die Annahme der Seriosität und Professionalität. Diese beträgt 41%, was als durchaus gut angenommen werden kann. Nimmt man die Anzahl der Personen, welche den Fragebogen aufgerufen, aber nicht zu Ende geführt haben unter die Lupe, so ergibt sich eine Differenz von 76. Berechnet man also nur die Rücklaufquote an Hand der Zugriffe auf den Fragebogen so ergeben sich 79%, ein beachtlicher Anteil an Teilnehmer/innen. Der Zugriff auf eine Stichprobe gestaltete sich durch Xing sehr einfach. Doch diesem positiven Aspekt folgt ein unangenehmer Nachgeschmack, wenn man daran denkt, dass diese Plattform als künftiger „Forschungsmarkt“ entdeckt wird.

Eine andere Einschränkung bezüglich der Interpretation der Ergebnisse, ergab sich durch die spezifische Stichprobe, welche Xing bot. Die Plattformbenutzer/innen suchen aktiv nach neuen Kontakten, können Lebensläufe und Referenzen auf ihr Profil laden und dadurch für andere Personen wieder präsenster werden. Das bedeutet also, dass Personen, die registriert sind und alle Mittel ausschöpfen, eher Handlungen setzen, als abwarten. Die Plattform selbst verfolgt auch das Ziel Spezialisten/innen und Professionalisten/innen die Möglichkeit der Vernetzung zu bieten, folglich ist der Großteil der Benutzer/innen hochqualifiziert. Die Konsequenz daraus ist, dass die hier gewonnen Ergebnisse repräsentativ für Xing sind, nicht aber für die Allgemeinheit der österreichischen Erwerbstätigen. Für zukünftige Forschungen

wäre somit zu empfehlen, den Fragebogen entweder spezifisch auf diese Gruppe auszurichten, oder eine heterogenere Stichprobe zu ziehen. Wäre dies der Fall, könnten die hier gewonnenen Ergebnisse bezüglich der Arbeitsplatzunsicherheit oder der self-efficacy womöglich widerlegt werden und die bereits bestehenden Studienergebnisse bestätigen.

Bezüglich der geringen Ausprägung der Arbeitsplatzunsicherheit, sei hier noch kurz erwähnt, dass diese womöglich wegen der schwindenden Präsenz der Wirtschaftskrise, nicht mehr so aktuell ist, wie noch vor 12 Monaten. Womöglich hätten die Fragen hierzu auf diesen bestimmten Zeitraum hin formuliert werden sollen, wie „*Vor 12 Monaten war mir mein Arbeitsplatz nicht sicher*“, oder „*Zur Zeit der Wirtschaftskrise war mir mein Arbeitsplatz nicht sicher*“.

Ein anderer methodisch zu hinterfragender Punkt, ist die Übersetzung der Items aus dem Englischen. Dies übernahm zwar ein Native Speaker, dennoch ergeben sich durch Translationen Verzerrungen. Andererseits wurden die Items aus vielzitierten Artikeln entnommen. Die Fragen von Noe & Wilk (1993) wurden beispielsweise für die Studie von Hurtz & Williams (2009) oder Lee, Phan & Tan (2003) verwendet. Wären also neue Items formuliert worden, so wäre die Konsequenz vermutlich schlechtere Reliabilitäten in Kauf nehmen zu müssen. Außerdem hätten komplexere Skalierungs- und dimensionsreduzierende Analysen gerechnet werden müssen.

Die nächste Einschränkung dieser Studie bezieht sich auf die Skala Humankapital. Es ist zu hinterfragen, ob man hiervon überhaupt von einer Skala ausgehen kann. Nach der Theorie von Becker (1983) kann es in Generelles und Spezifisches eingeteilt werden. Das Generelle bezieht sich auf das Wissen, welches in der Schule angeeignet wird. Das Spezifische allerdings, nimmt Bezug auf das Wissen, das für beispielsweise die Arbeit benötigt wird. Angesichts dessen, könnte die Skala durch das spezifische Humankapital gerechtfertigt werden. Geht man allerdings davon aus, dass es trotzdem ein formativer Index bleibt, so sollte ein Blick auf den Ausbildungsstatus dieser Stichprobe geworfen werden. Mehr als die Hälfte der Studienteilnehmer/innen (56,1%) haben einen akademischen Abschluss. 26,4% haben zumindest eine höhere Schule mit Matura abgeschlossen.

Nachdem das Forschungsmodell mit Hilfe der Theorie des geplanten Verhaltens erstellt wurde, sollte auch die Verwendung dieser Theorie hinterfragt werden. Sie ist eine typisch sozialpsychologisch begründete Theorie. Dennoch kann über die Verwendung dieser, in der gegenwärtigen Arbeit nichts Negatives gesagt werden. Sie erwies sich als durchaus nützlich und behielt überwiegend Recht. Das die wahrgenommene Verhaltenskontrolle, gemessen durch die self-efficacy, nicht Stand halten konnte, liegt, wie besprochen, vermutlich an der Stichprobe.

Um nochmals an die limitierte Interpretationsbreite anzuschließen, ist auch anzumerken, dass diese Studie als Querschnittsuntersuchung konzipiert wurde. Aus diesem Grund sind auch Aussagen über kausale Zusammenhänge nicht möglich. Es kann gedeutet werden, dass die hier verwendeten Motivatoren die freiwillige Teilnahme an Weiterbildungen positiv beeinflussen und von der Intention und dem Humankapital mediiert werden. Doch um kausale Interpretationen und Aussagen zu tätigen, müsste eine Längsschnittstudie durchgeführt werden.

6.3 *Bedeutung für die Praxis*

Die zentrale Frage, die es hier nun zu beantworten gilt, ist welche Bedeutung die Ergebnisse dieser Studie, für die Praxis haben. Was kann daraus geschlossen werden, dass ein Konstrukt wie Weiterbildungsmotivation oder erwarteter Nutzen eine Person freiwillig zur betrieblichen Weiterbildung leiten? Einerseits können Schlüsse auf der Organisationsebene und der persönlichen Ebene gezogen werden. Unternehmen/Organisationen können natürlich dazu beitragen, dass ihre Angestellten an Weiterbildungen teilnehmen, besonders wenn diese auf freiwilliger Basis erfolgen sollen. Wie schon Knowles (2007) festhält, sind Zielsetzungen nötig, diese können die Unternehmen vorgeben. Den Angestellten muss die Notwendigkeit der Weiterbildung vermittelt werden. Sobald ein/eine Mitarbeiter/in einen Nutzen darin erkennt, ist eine freiwillige Teilnahme schon wahrscheinlicher. Eine kleine Besonderheit der Stichprobe ist schließlich auch, dass die Teilnehmer/innen die Weiterbildung weniger wegen monetärer Anreize absolvieren. Der Großteil möchte sich weiterbilden, weil er einen persönlichen Fortschritt und Erleichterung in der Verrichtung der Arbeit erkennt. Für die Praxis bedeutet es, dass der persönliche Nutzen sichtbar gemacht werden sollte. Die Unternehmensführung kann die Ansicht nach Außen tragen, dass Weiterbildungen nicht nur nutzbringend für das Unternehmen, sondern auch besonders ergiebig für die Teilnehmer/innen selbst sind.

Eine weitere Erkenntnis ist, dass Personen, welche ohnehin schon viel Weiterbildungskompetenz aufweisen, sich gerne noch mehr aneignen. Ob dies nun am Humankapital oder am Anteil der Personen mit akademischem Abschluss gedeutet wird, ist irrelevant. Fakt ist, dass von 303 Personen 228 angegeben haben, in den letzten 12 Monaten mindestens eine Weiterbildung gemacht zu haben. Diese Personen wenden jährlich durchschnittlich 61 Stunden für betriebliche Weiterbildungen auf. Der Schluss daraus ist, eben dass Personen, die sich ohnehin viel weiterbilden, dieses Verhalten auch weiterführen werden. Lee, Phan & Tan (2003) zeigten mit ihren Ergebnissen ebenso, dass hohes vorhandenes Humankapital dazu führt, dieses auch weiter auszubauen.

Um zuletzt auch noch auf die Wirtschaftskrise Bezug zu nehmen, stellt die aus Xing gezogene Stichprobe, wieder eine Ausnahme dar. Es wurde postuliert, dass die Arbeitsplatzunsicherheit

als das Verbindungsstück zur vergangenen Krise anzunehmen ist. Diese Unsicherheit findet sich in der Stichprobe bekanntlich nicht wieder. Es wurde bereits die Vermutung aufgestellt, Xing sei eine Art Puffer für stressinduzierende Einflüsse, wie jene der Arbeitsplatzunsicherheit. Die Benutzer/innen empfinden womöglich wegen ihrer Mitgliedschaft und Vernetzung durch diese Plattform weniger Unsicherheit. Vielleicht auch, weil auf Xing eine Vielzahl an Jobangeboten offeriert werden. Dadurch wird sichtbar, dass der Arbeitsmarkt keineswegs ausgeschöpft ist. Für die Xing – Benutzer/innen spielt die Arbeitsplatzunsicherheit also keine große Rolle, wenn es um die freiwillige Teilnahme an Weiterbildungen geht. Sie bevorzugen es, dann teilzunehmen, wenn sie einen Nutzen oder den Ausbau ihres Humankapitals, in Aussicht gestellt bekommen. Abschließend sei noch gesagt, dass die Xing-Gemeinde, Weiterbildungen sichtlich als bedeutsam wahrnimmt, gerne daran teilnimmt und bestrebt ist Fähigkeiten und Kompetenzen auszubauen. Wird also einmal mit Weiterbildung begonnen, ist der erste Schritt getan, um nicht mehr damit aufzuhören.

Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Heidelberg, Germany: Springer Verlag.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 179-211.
- Arthur, W., Jr., Bennett, W., Jr., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: a meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 234-245.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1991). Social-cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50.
- Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(3), 125-139.
- Bandura, A., Adams, N. E., Hardy, A. B., & Howells, G. N. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 39-66.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital : a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research ; distributed by Columbia University Press.
- Becker, G. S. (1983). *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education* Chicago: University of Chicago Press.
- Bildungsrat, Deutscher. (Hrsg.). (1970). *Empfehlungen der Bildungskommision. Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn.
- Birdi, K., Allan, C., & Warr, P. (1997). Correlates and perceived outcomes of four types of employee development activity. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 845-857.

- Borg, I. (1992). Überlegungen und Untersuchung zur Messung der subjektiven Unsicherheit der Arbeitsstelle. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 36, 107-116.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Auflage). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bühl, A. (2010). *SPSS 18 Einführung in die moderne Datenanalyse* (12., aktualisierte Auflage). München: Pearson Studium.
- Bühner, M. (2004). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Bühner, M., & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Studium.
- Burk, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: an integrativ literatur review. *Human Resource Development Review*, 6, 263-296.
- Carr, J. Z., Schmidt, A. M., Ford, J. K., & DeShon, R. P. (2003). Climate Perception Matter: A Meta-Analytic Path Analysis Relating Molar Climate, Cognitive and Affective States, and Individual Level Work Outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 605-619.
- Chiaburu, D. S., & Harrison, D. A. (2008). Do peers make the place? Conceptual synthesis and meta-analysis of coworker effects on perceptions, attitudes, OCBs, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 93(5), 1082-1103.
- 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), 678-707.
- Corney, M. (1995). Employee development schemes. *Employment Gazette*, 103, 365-390.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- De Witte, H. (1999). Job insecurity and psychological well-being: Review of the literature and exploration of some unresolved issues. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 155-177.
- Deckers, L. (2005). *Motivation - Biological, Psychological, and Enviromental*. Boston: Pearson.
- Die Presse. (2008). Übernahme: Fünf Banken teilen sich die Constantia Privatbank. Zugriff am, 12.2., 2011, auf

http://diepresse.com/home/wirtschaft/boerse/423316/Uebernahme_Fuenf-Banken-teilen-sich-die-Constantia-Privatbank

- European Infonet Education. (2010). Kaum Auswirkung auf Weiterbildungsbudget durch Wirtschaftskrise. Zugriff am, 28.1., 2011, auf <http://www.infonet-ae.eu/de/articles/kaum-auswirkung-auf-weiterbildungsbudget-durch-wirtschaftskrise-0905>
- Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. E. A., Ladd, R. T., & Kudisch, J. D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*, 21, 1-25.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (Third ed.). London: Sage.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior : an introduction to theory and research*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.
- Fisseni, H. J. (1997). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik* (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Garofano, C. M., & Salas, E. (2005). What influences continuous employee development decisions? *Human Resource Management Review*, 15, 281-304.
- Gist, M. E., & Schwoerer, C., & Rosen, B. (1989). Effects of alternative training methods on self-efficacy and performance in computer software training. *Journal of Applied Psychology*, 74, 884-891.
- Hartley, J., Jacobson, D., Klandermans, B., & van Vuuren, T. (1991). *Job insecurity: Coping with jobs at risk*. London: Sage.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln* (3. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Heckhausen, J., Wrosch, C., & Schulz, R. (2010). A motivational theory of life-span development. *Psychological Review*, 117(1), 32-60.
- Hendry, C., & Jenkins, R. (1997). Psychological contracts and new deals. *Human Resource Management Journal*, 7(1), 38-44.
- Hill, T., Smith, N., & Mann, M. (1987). Role of efficacy expectations in predicting its effects on training outcomes: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 72, 307-311.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison: University of Wisconsin Press.

- Hurtz, G. M., & Williams, K. J. (2009). Attitudinal and motivational antecedents of participation in voluntary employee development activities. *Journal of Applied Psychology, 94*(3), 635-653.
- Jex, S. M., & Beehr, T. A. (1991). Emerging theoretical and methodological issues in the study of work-related stress. In K. Rowland & G. Ferris (Hrsg.), *Research in personnel and human resources management* (Vol. 9 pp. 311-365). Greenwich, CT: JAI Press.
- Kasper, H., & Mayrhofer, W. (Hrsg.). (1996). *Personalmanagement, Führung, Organisation*. Wien: Wirtschaftsverlag Carl Ueberreuter.
- Klein, H. J., Noe, R. A., & Wang, C. (2006). Motivation to learn and course outcomes: the impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers. *Personnel Psychology, 59*, 665-702.
- Knowles, M. S. (2007). *Lebenslanges Lernen Andragogik und Erwachsenenbildung*. München: Elsevier.
- Lee, S. H., Phan, P. H., & Tan, G. Y. W. (2003). Impact of the Asian economic crisis on training intentions and outcomes. *Human Resource Management Review, 13*, 467-486.
- Lefrancois, G. R. (2006). *Psychologie des Lernens* (4. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Lienert, G. A., & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Major, D. A., Turner, J. E., & Fletcher, T. D. (2006). Linking proactive personality and the Big Five to motivation to learn and development activity. *Journal of Applied Psychology, 91*(4), 927-935.
- Mathieu, J. E., & Martineau, J. W. (1997). Individual and situational influence on training motivation. In J. K. Ford, S. W. J. Kozlowski, K. Kraiger, F. Salas & M. Teachout (Eds.), *Improving training effectiveness in work organizations* (pp. 193-221). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mathieu, J. E., Martineau, J. W., & Tannenbaum, S. I. (1993). Individual and situational influences on development of self-efficacy: implications for training effectiveness. *Personnel Psychology, 46*, 125-147.
- Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., & Salas, E. (1992). Influence of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal, 35*, 828-848.

- Maurer, T. J., & Tarulli, B. A. (1994). Investigation of perceived environment, perceived outcome, and person variables in relationship to voluntary development activity by employees. *Journal of Applied Psychology*, 79, 3-14.
- n24. (2008). Von der Finanzmarkt- zur globalen Wirtschaftskrise. Zugriff am, 13.2., 2011, auf http://www.n24.de/news/newsitem_4147421.html
- n24. (2009). Weiterbildung in der Krise wichtig. Zugriff am, 28.1., 2011, auf http://www.n24.de/news/newsitem_4821614.html
- Nagel, B. (2007). Das Rechtssystem in der Weiterbildung. In Krug & Nuissl (Hrsg.), *Praxishandbuch Weiterbildungsrecht*. Köln.
- Noe, R. A. (1986). Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11, 736-749.
- Noe, R. A., & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness. Test of a model. *Personnel Psychology*, 39, 497-523.
- Noe, R. A., & Wilk, S. L. (1993). Investigation of the Factors That Influence Employees' Participation in Development Activities. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 291-302.
- Noe, R. A., Wilk, S. L., Mullen, E. J., & Wanek, J. E. (1997). Employee development: Issues in construct development and investigation of antecedents. In J. K. Ford, S. W. J. Kozlowski, K. Kraiger, E. Salas & M. S. Teachout (Hrsg.), *Improving training effectiveness in work organizations* (pp. 153-189). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Olfert, K. (2009). *Kompakt Training; Personalwirtschaft* (6. verbesserte und aktualisierte Auflage): Kiehl.
- ORF. (2008). Rettungsaktionen machen Hoffnung. Zugriff am, 12.2., 2011, auf <http://news1.orf.at/081013-30526/index.html>
- Pfriem, H. (1979). *Konkurrierende Arbeitsmarkttheorien : neoklass., duale u. radikale Ansätze*. Frankfurt/Main ; New York: Campus-Verlag.
- Quinones, M. A. (1997). Contextual influences: on training effectiveness. In M. A. Quinones & A. Ehrenstein (Hrsg.), *Training for a Rapidly Changing Workplace: Applications of Psychological Research* (pp. 177-199). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rasch, D., & Kubinger, K. D. (2006). *Statistik für das Psychologiestudium*. München: Elsevier GmbH.

- SalzburgerNachrichten. (2009). Pakete mit wirksamen Inhalt. Zugriff am, 12.2., 2011, auf <http://search.salzburg.com/articles/5742117>
- Schulmeister, S. (2009). Die neue Weltwirtschaftskrise - Ursachen, Folgen, Gegenstrategien. *Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Abt. Wirtschaftswissenschaft und Statistik, 106*, 1-57.
- Smith, R., Jayasuriya, R., Caputi, P., & Hammer, D. (2008). Exploring the role of goal theory in understanding training motivation. *International Journal of Training and Development, 12*(1), 54-72.
- Statistik Austria. (2010). Lebenslanges Lernen 1995 bis 2009, pdf.
- Sverke, M., Hellgren, J., & Näswall, K. (2002). No security: a meta-analysis and review of job insecurity and its consequences. *Journal of Occupational Health Psychology, 7*(3), 242-264.
- Tagesschau. (2008a). Aus der US- Krise wird eine weltweite Krise. Zugriff am, 13.2., 2011, auf <http://www.tagesschau.de/wirtschaft/chronologiefinanzmarktkrise102.html>
- Tagesschau. (2008b). Das Ende der US-Investmentbanken. Zugriff am, 12.2., 2011, auf <http://www.tagesschau.de/wirtschaft/chronologiefinanzmarktkrise104.html>
- Tagesschau. (2009). Globaler Kampf gegen die Finanzkrise. Zugriff am, 13.2., 2011, auf <http://www.tagesschau.de/wirtschaft/chronologiefinanzmarktkrise120.html>
- Tagesschau. (2010a). Gigantische Summen stützen den Euro in Griechenland. Zugriff am, 14.2., 2011, auf <http://www.tagesschau.de/wirtschaft/chronologiefinanzmarktkrise146.html>
- Tagesschau. (2010b). Optimismus in Deutschland, Sorge im Süden. Zugriff am, 14.2., 2011, auf <http://www.tagesschau.de/wirtschaft/chronologiefinanzmarktkrise160.html>
- Tharenou, P. (2001). The relationship of training motivation to participation in training and development. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 74*, 599-621.
- Tharenou, P., Saks, A., & Moore, C. (2007). A review and critique of research on training and organizational level outcomes. *Human Resource Management Review, 17*, 251-273.
- Tracey, J. B., Hinkin, T. R., Tannenbaum, S. I., & Mathieu, J. E. (2001). The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. *Human Resources Development Quarterly, 12*, 5-23.

- Tsai, W. C., & Tai, W. T. (2002). Perceived importance as a mediator of the relationship between training assignment and training motivation. *Personnel Review*, 32(2), 151-163.
- Weinert, A. B. (2004). *Organisations- und Personalpsychologie* (5. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- WIFI. (2011). Bildungsstatistik 2010. Zugriff am, 12.2., 2011, auf <http://www.wifi.at/DE/News%20%20Presse/Studien/Studien.aspx>
- Zoogah, D. B. (2010). Why should I be left behind? Employees' perceived relative deprivation and participation in development activities. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 159-173.

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991, S. 182).....</i>	28
<i>Abbildung 2: Forschungsmodell</i>	39
<i>Abbildung 3: Grafische Darstellung einer Mediation</i>	58
<i>Abbildung 4: Grafische Darstellung einer Moderation</i>	59
<i>Abbildung 5: Histogramm zur Verteilung der Teilnahmen an Weiterbildung in den letzten 12 Monaten.....</i>	61
<i>Abbildung 6: Histogramm zur Häufigkeitsverteilung, der während der Arbeitszeit in Anspruch genommenen arbeitsbezogenen Weiterbildungen</i>	62
<i>Abbildung 7: Histogramm zur Häufigkeitsverteilung der verpflichtenden arbeitsbezogenen Weiterbildungen, welche während der Arbeitszeit in Anspruch genommen wurden.....</i>	63
<i>Abbildung 8: Histogramm zur Häufigkeitsverteilung, der freiwillig in Anspruch genommenen Weiterbildungen, welche während der Arbeitszeit stattfanden</i>	64
<i>Abbildung 9: Beurteilung der Qualität der in Anspruch genommenen arbeitsbezogenen Weiterbildungen</i>	65
<i>Abbildung 10: Subjektive Zufriedenheit mit den in Anspruch genommenen arbeitsbezogenen Weiterbildungen</i>	65
<i>Abbildung 11: Überarbeitetes Forschungsmodell</i>	81

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Lage, - Streuungsmaße und Faktorenladungen der Skala „Humankapital“</i>	47
<i>Tabelle 2: Lage, - Streuungsmaße und Faktorenladungen der Skala „freiwillige Weiterbildung“</i>	48
<i>Tabelle 3: Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Skala „Weiterbildungsmotivation“</i>	49
<i>Tabelle 4: Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Skala „erwarteter Nutzen“</i>	50
<i>Tabelle 5: Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Skala „Erwartung Anderer“</i>	51
<i>Tabelle 6: Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Skala „self-efficacy“</i>	52
<i>Tabelle 7: Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Skala „Arbeitsplatzunsicherheit“</i>	53
<i>Tabelle 8: Mittelwerte, Standardabweichungen und Trennschärfen der Skala „Intention“</i>	54
<i>Tabelle 9: Eingabe der Prädiktoren in Blöcken zur hierarchischen Regression</i>	56
<i>Tabelle 10: Klassifizierungstabelle zu Schritt 0</i>	66
<i>Tabelle 11: Modellzusammenfassung</i>	66
<i>Tabelle 12: Klassifizierungstabelle zu Schritt 1</i>	67
<i>Tabelle 13: Regressionskoeffizienten, Standardfehler und Signifikanzen</i>	68
<i>Tabelle 14: Korrelationen der freiwilligen Teilnahme und der Motivatoren</i>	70
<i>Tabelle 15: Modellzusammenfassung zur hierarchischen Regression</i>	71
<i>Tabelle 16: Modellzusammenfassung zur Moderatoranalyse</i>	73
<i>Tabelle 17: Modellzusammenfassung der multiplen Regression 1</i>	75
<i>Tabelle 18: Modellzusammenfassung der multiplen Regression 2</i>	76
<i>Tabelle 19: Modellzusammenfassung der Regression 3</i>	77
<i>Tabelle 20: Modellzusammenfassung der multiplen Regression 4</i>	77
<i>Tabelle 21: Modellzusammenfassung der multiplen Regression unter Ausschluss des Humankapitals</i>	78
<i>Tabelle 22: Modellzusammenfassung – Motivatoren auf das Humankapital</i>	79

Tabelle 23: Modellzusammenfassung – Motivatoren auf die freiwillige Teilnahme an Weiterbildung 79

Tabelle 24: Modellzusammenfassung – Motivatoren und Humankapital auf die freiwillige Teilnahme an Weiterbildung 80

Anhang

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wurde der Frage nachgegangen, ob bestimmte Motivatoren die freiwillige Teilnahme an Weiterbildung beeinflussen. Der Frage liegt die Annahme zu Grunde, dass durch Weiterbildung eine Chance in der Wirtschaftskrise gesehen werden kann. Der subjektiv empfundenen Arbeitsplatzunsicherheit wird eine Moderatorfunktion zugeschrieben. Außerdem steht diese in Beziehung zur bereits vergehenden Wirtschaftskrise, da sie in ökonomisch unsicheren Zeiten vermutlich als größer empfunden wird.

Einflussfaktoren, wie Weiterbildungsmotivation, erwarteter Nutzen, Humankapital, Erwartung Anderer und self-efficacy (Selbstwirksamkeit), sollen zur freiwilligen Teilnahme an Weiterbildung motivieren, während die Arbeitsplatzunsicherheit die Einflüsse moderiert. Des weiteren wurden diese Motivatoren an die Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (1985) angepasst. Somit spielte die Intention als Mediator ebenso in das Modell mit ein.

Die Daten wurden mittels Online-Fragebogen erhoben. Die Stichprobe wurde aus der Internetplattform „Xing“ gezogen, welche aus 303 Personen bestand. Für die Auswertung dieser Daten wurden eine binäre logistische und eine hierarchische Regression, sowie Moderator- und Mediatoranalysen gerechnet. Wider Erwarten stellte sich heraus, dass der Arbeitsplatzunsicherheit keine bedeutsame Rolle für die Stichprobe zukommt. Die Weiterbildungsmotivation, der erwartete Nutzen und die Erwartung Anderer nehmen den größten Einfluss auf die freiwillige Teilnahme an Weiterbildung, solange die eben genannten Faktoren nicht von der Intention oder dem Humankapital kontrolliert werden. Das Humankapital entpuppte sich in dieser Stichprobe als partieller Mediator.

Abstract

In this diploma thesis several antecedents of development activities, are questioned. This is based on the assumption, that during the world wide economic crisis, a chance is seen in development activities and trainings. In order to connectivity to the crisis, job insecurity is included as moderator variable.

Factors, which are assumed to influence voluntary participation in training developments, are training motivation, perceived benefits, humancapital, expectations through others and self-efficacy. Additionally, these factors were adjusted to Ajzen's (1985) theory of planned behaviour. Hence intention has to be included as a mediator.

The data assesment was achieved via online questionnaires. The sample consistet of 303 participants, which were acquired in the social network "Xing". For data analysis, binary logistic and hierarchichal regressions as well as moderator- and mediatoranalysis were run. Against all expectations in this sample, job- insecurity couldn't be identified as a moderator. At least it didn't have a significant effect on the dependent variable. The most influence is shown by training motivation, perceived benefits and expectation through others, as long as not controlled by intention or humancapital. Surprisingly humancapital was identified as a partial mediator.

Anschreiben zur Teilnahme am Online-Fragebogen

Sehr geehrter Herr/Frau XX,

aufmerksam auf Ihr Profil bin ich durch die Xing Suche "Angestellte/r" geworden. Im Rahmen meiner Diplomarbeit im Fachbereich Psychologie an der Universität Wien verfasse ich eine empirische Studie zum Thema: "Weiterbildung während der Wirtschaftskrise".

Um eine repräsentative Stichprobe zu erhalten bin ich auf Ihre Hilfe angewiesen und würde mich freuen, wenn Sie an der Befragung unter:

[☞https://www.soscisurvey.de/weiterbildungsmotivation](https://www.soscisurvey.de/weiterbildungsmotivation)

teilnehmen würden.

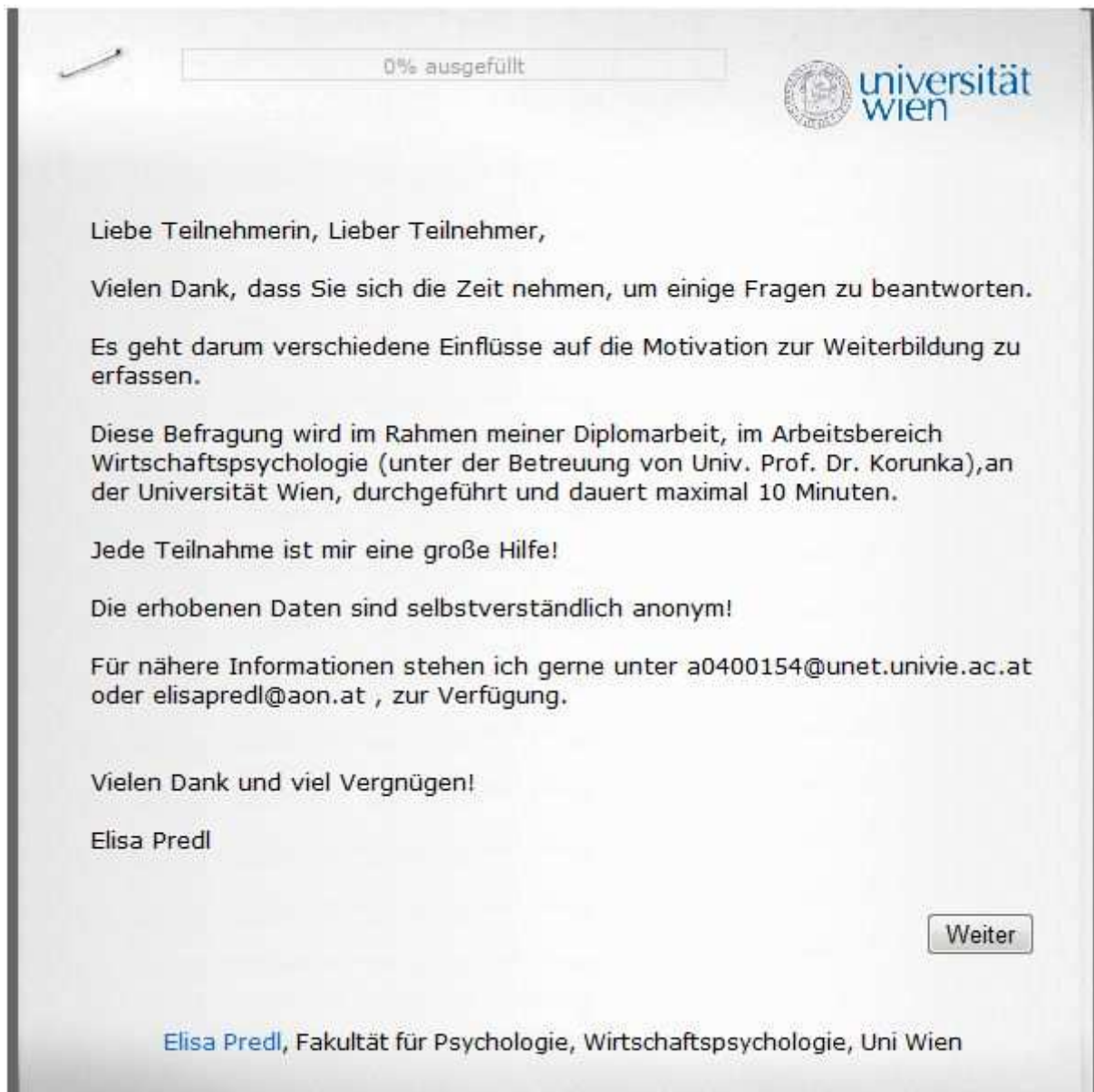
Die Bearbeitung des Fragebogens dauert maximal 10 Minuten und ich kann Ihnen versichern, dass die Teilnahme an der Befragung vollständig anonym ist. Ihre Angaben werden unter keinen Umständen an Dritte weitergeleitet.

Über eine Unterstützung Ihrerseits würde ich mich sehr freuen.

Bei weiteren Fragen stehe ich Ihnen selbstverständlich zur Verfügung. Mit freundlichen Grüßen

Elisa Predl

Online-Fragebogen



The image shows a screenshot of an online survey form. At the top left, there is a pencil icon. In the top center, a progress bar indicates "0% ausgefüllt". At the top right, the logo of the University of Vienna is displayed, consisting of a circular seal and the text "universität wien". The main text of the survey is as follows:

Liebe Teilnehmerin, Lieber Teilnehmer,

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, um einige Fragen zu beantworten.

Es geht darum verschiedene Einflüsse auf die Motivation zur Weiterbildung zu erfassen.

Diese Befragung wird im Rahmen meiner Diplomarbeit, im Arbeitsbereich Wirtschaftspsychologie (unter der Betreuung von Univ. Prof. Dr. Korunka), an der Universität Wien, durchgeführt und dauert maximal 10 Minuten.

Jede Teilnahme ist mir eine große Hilfe!

Die erhobenen Daten sind selbstverständlich anonym!

Für nähere Informationen stehen ich gerne unter a0400154@unet.univie.ac.at oder elisapredl@aon.at , zur Verfügung.

Vielen Dank und viel Vergnügen!

Elisa Predl

At the bottom right, there is a button labeled "Weiter". At the bottom left, the text "Elisa Predl, Fakultät für Psychologie, Wirtschaftspsychologie, Uni Wien" is displayed.

6% ausgefüllt

1. Bitte geben Sie an welchen Beruf Sie ausüben(z.B. Tischler/in).

Ich bin,

möchte ich
nicht angeben

2. Welchen Bildungsabschluss haben Sie?

Bitte wählen Sie den höchsten Bildungsabschluss, den Sie bisher erreicht haben.

- Schule beendet ohne Abschluss
- Abschluss der polytechnischen Schule
- Volks-, Hauptschulabschluss
- Abgeschlossene Lehre
- Allgemein Bildendene Höhere Schule mit Matura/Abitur, Berufsbildende Schule mit Matura/Abitur
- Fachhochschul-/Universitätsabschluss
- Noch Schüler/Schülerin
- Anderer Abschluss, und zwar:

3. Was machen Sie beruflich, bzw. welches Beschäftigungsverhältnis haben Sie?

- Schüler/Schülerin
- In Ausbildung
- Student/Studentin
- Angestellter/Angestellte
- Beamter/Beamtin
- Selbstständig tätig
- Arbeitslos/Arbeit suchend
- Sonstiges:

4. Wie alt sind Sie?

- jünger als 20 Jahre
- 21 bis 30 Jahre
- 31 bis 40 Jahre
- 41 bis 50 Jahre
- 51 bis 60 Jahre
- 61 und älter

5. Welches Geschlecht haben Sie?

- weiblich
- männlich
- Keine Angabe

Zurück

Weiter

Elisa Predl, Fakultät für Psychologie, Wirtschaftspsychologie, Uni Wien

6. Die nachfolgenden Aussagen beziehen sich auf Ihre Motivation zur Weiterbildung.

Bitte geben Sie an, in wie fern diese auf Sie zutreffen (von „trifft überhaupt nicht zu“, bis „trifft voll zu“).

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Ich versuche, so viel wie möglich bei Weiterbildungen zu lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin für gewöhnlich motiviert, Fähigkeiten, die in Weiterbildungen hervorgehoben werden, zu lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich möchte meine Fähigkeiten verbessern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weiterbildungen sind für mich von hoher Wichtigkeit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin bereit, mich um des Lernenwillens anzustrengen, meine Fähigkeiten und Kompetenzen zu verbessern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich bin daran interessiert, mir von den Lern- und Entwicklungsmöglichkeit Gebrauch zu machen.

Ich bin bereit, arbeitsbezogene Kurse während meiner Freizeit zu besuchen.

Ich lerne Neues mit Begeisterung.

Ich mache Weiterbildungen, obwohl ich weiß, dass sie keine Garantie für eine Beförderung oder Gehaltserhöhung sind.

Zurück

Weiter

[Elisa Predl](#), Fakultät für Psychologie, Wirtschaftspsychologie, Uni Wien

7. In diesem Block wird der Nutzen, welchen Sie sich von Weiterbildungen erhoffen, erfragt.

Bitte geben Sie auch hier an, in wie fern die nachfolgenden Aussagen auf Sie zutreffen (von „trifft überhaupt nicht zu“, bis „trifft voll zu“).

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Weiterbildung hilft mir in meiner persönlichen Entwicklung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weiterbildung erhöht meine Chancen zur Beförderung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weiterbildung hilft mir, eine Gehaltserhöhung zu bekommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weiterbildung bedeutet mehr Arbeit, ohne dafür honoriert zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weiterbildung hilft mir, mit meinem/r Vorgesetzten klar zukommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weiterbildung hilft mir,
mit meinen
Kollegen/innen besser
klar zu kommen.

Durch Weiterbildung
bekomme ich eine
bessere Vorstellung
über den beruflichen
Weg, den ich
verfolgen möchte.

Weiterbildung hilft mir,
meine Karriereziele zu
erreichen.

Weiterbildung hilft mir,
mich mit meinen
Arbeitskollegen/innen
zu vernetzen.

Weiterbildung hilft mir,
meine Arbeit besser zu
erledigen.

Nicht arbeitsbezogene
Weiterbildung hilft mir,
meine Hobbies und
Interessen zu
verwirklichen.

Zurück

Weiter

[Elisa Predl](#), Fakultät für Psychologie, Wirtschaftspsychologie, Uni Wien

8. Bitte geben Sie an, in wie weit die nachfolgenden Aussagen auf Sie zutreffen (von „trifft überhaupt nicht zu“, bis „trifft voll zu“).

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Ich möchte mich so viel wie möglich weiterbilden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe mich immer schon bemüht, Weiterbildungen machen zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe schon einige Weiterbildungen gemacht, möchte aber noch einige mehr machen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weiterbildungen sind eine Investition in meine Person.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zurück

Weiter

**9. Hier bitte ich Sie zu beurteilen, ob Erwartungen Anderer in Ihrem
Umkreis, eine Rolle spielen.**

Bitte geben Sie auch hier wieder an, in wie fern die nachfolgenden Aussagen
auf Sie zutreffen (von „trifft überhaupt nicht zu“, bis „trifft voll zu“).

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Ich nehme an Weiterbildungen teil, weil es mein/meine Vorgesetzter/Vorgesetz von mir erwartet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich nehme an Weiterbildungen teil, weil ich denke, dass andere Mitarbeiter/innen in einer ähnlichen Position ebenfalls teilnehmen würden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wähle die Weiterbildung nach meinen Bedürfnissen und Interessen frei aus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Zurück](#)[Weiter](#)

10. Bitte beurteilen Sie hier, wie sicher Sie sich mit Lern- und Leistungssituationen fühlen.

Bitte einfach wieder ankreuzen, in wie fern die Aussagen auf Sie zutreffen.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Ich bin zuversichtlich, dass meine Fähigkeiten und Fertigkeiten, jenen meiner Kollegen/innen gleichen oder sie übertreffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Arbeit deckt sich mit meinen Fähigkeiten und Fertigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personen die mich gut kennen, nehmen mich als fähig und kompetent wahr.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich mit einem unbekanntem Problem konfrontiert bin, erwarte ich von mir, dieses lösen zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lernen war nie eine meiner Stärken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hätte Angst vorm Lernen, wenn ich mir dabei schwer tun würde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zurück

Weiter

11. Sie sind schon fast bei der Hälfte!

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Ihre empfundene Arbeitsplatzsicherheit.

Bitte geben Sie an, in wie fern die nachfolgenden Aussagen auf Sie zutreffen (von „trifft überhaupt nicht zu“, bis „trifft voll zu“).

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Der Gedanke meinen Arbeitsplatz zu verlieren, macht mir Sorgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe Gewissheit über Beförderungsmöglichkeit in den nächsten Jahren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein Arbeitsplatz ist mir sicher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meiner Meinung nach behalte ich in naher Zukunft meinen Arbeitsplatz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meiner Meinung nach werde ich langfristig an meinem Arbeitsplatz beschäftigt sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zurück

Weiter

12. Hier möchte ich Ihre Absicht zur Weiterbildung erfragen.

Kreuzen Sie bitte einfach an, in wie fern jede Aussage auf Sie zutrifft (von „trifft überhaupt nicht zu“ , bis „trifft voll zu“).

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll zu
Ich möchte innerhalb der nächsten 6 Monate an einer arbeitsbezogenen Weiterbildung teilnehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich möchte innerhalb der nächsten 6 Monate an einer nicht arbeitsbezogenen Weiterbildung teilnehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin nicht motiviert innerhalb der nächsten 6 Monate an einer arbeitsbezogenen Weiterbildung teilzunehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Als ein/eine guter/gute
Angestellter/Angestellte
fühle ich mich
verpflichtet innerhalb
der nächsten 6
Monate an einer
Weiterbildung
teilzunehmen.

Es ist sehr
wahrscheinlich, dass
ich mich innerhalb der
nächsten 6 Monate
nach einer
Weiterbildungsmöglichke
umsehen werde.


Es ist sehr
wahrscheinlich, dass
ich innerhalb der
nächsten 6 Monate an
einer zusätzlichen
nicht verpflichtenden
Weiterbildung
teilnehmen werde.

Zurück

Weiter

[Elisa Predl](#), Fakultät für Psychologie, Wirtschaftspsychologie, Uni Wien

53% ausgefüllt

 universität
wien

13. Bitte überlegen Sie kurz.

Haben Sie in den letzten 12 Monaten an arbeitsbezogenen Weiterbildungen teilgenommen? nein ja

Zurück Weiter

[Elisa Predl](#), Fakultät für Psychologie, Wirtschaftspsychologie, Uni Wien

Diese ist die Filterfrage. Kreuzte ein/e Teilnehmer/in hier „nein“ an, so wurde er/sie automatisch zur letzten Frage, Nummer 25, weitergeleitet. Der Fragebogen war somit für die entsprechenden Personen an dieser Stelle zu Ende.



59% ausgefüllt



universität
wien

14. Sie haben angekreuzt, dass Sie in den letzten 12 Monaten an mindestens einer arbeitsbezogenen Weiterbildung teilgenommen haben,

war(en) diese freiwillig ver-
pflichtend teils/teils

Zurück

Weiter

[Elisa Predl](#), Fakultät für Psychologie, Wirtschaftspsychologie, Uni Wien



65% ausgefüllt

15. An wievielen arbeitsbezogenen Weiterbildungen haben Sie in den letzten 12 Monaten, während der Arbeitszeit, teilgenommen?

Bitte beachten Sie, dass es hier um arbeitsbezogene Weiterbildungen geht, die während der Arbeitszeit stattgefunden haben!

- Keine
- 1 bis 2
- 3 bis 5
- 6 bis 8
- 9 bis 11
- 12 oder mehr

Zurück

Weiter

[Elisa Predl](#), Fakultät für Psychologie, Wirtschaftspsychologie, Uni Wien

71% ausgefüllt

16. Wie viele, von diesen arbeitsbezogenen Weiterbildungen, waren verpflichtend bzw. vorgegeben?

- Keine
- 1 bis 2
- 3 bis 5
- 6 bis 8
- 9 bis 11
- 12 oder mehr

17. Wie viele waren davon freiwillig?

- Keine
- 1 bis 2
- 3 bis 5
- 6 bis 8
- 9 bis 11
- 12 oder mehr

Zurück

Weiter

[Elisa Predl](#), Fakultät für Psychologie, Wirtschaftspsychologie, Uni Wien

76% ausgefüllt

18. An wie vielen arbeitsbezogenen Weiterbildungen haben Sie in den letzten 12 Monaten während Ihrer Freizeit teilgenommen?

Bitte bedenken Sie hier, dass es um arbeitsbezogene Weiterbildungen während der Freizeit, also außerhalb der Arbeitszeit, geht!

- Keine
- 1 bis 2
- 3 bis 5
- 6 bis 8
- 9 bis 11
- 12 oder mehr

Zurück

Weiter

[Elisa Predl](#), Fakultät für Psychologie, Wirtschaftspsychologie, Uni Wien

82% ausgefüllt

19. Wie viele davon waren verpflichtend bzw. vorgegeben?

- Keine
- 1 bis 2
- 3 bis 5
- 6 bis 8
- 9 bis 11
- 12 oder mehr

20. Wie viele davon waren freiwillig?

- Keine
- 1 bis 2
- 3 bis 5
- 6 bis 8
- 9 bis 11
- 12 oder mehr

Zurück

Weiter

[Elisa Predl](#), Fakultät für Psychologie, Wirtschaftspsychologie, Uni Wien

21. Wie würden Sie die Qualität der Weiterbildungen, an denen Sie teilgenommen haben, bewerten?

- schlecht
- eher schlecht
- mittelmäßig
- gut
- sehr gut
- kann ich nicht beurteilen

22. Wie zufrieden waren Sie mit den Weiterbildungen, an denen Sie bisher teilgenommen haben?

- sehr unzufrieden
- unzufrieden
- eher zufrieden
- zufrieden
- sehr zufrieden
- kann ich nicht beurteilen

23. Bitte geben Sie Zutreffendes an!

	nein	ja
Belegen Sie derzeit Kurse, Seminare oder dergleichen, an einer Universität/Fachhochschule, um einen (weiteren) akademischen Abschluss zu machen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Belegen Sie derzeit aus reinem Interesse Kurse, Seminare oder dergleichen, an einer Universität/Fachhochschule, ohne Absicht einen (weiteren) akademischen Abschluss zu machen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Belegen Sie derzeit Kurse oder Seminare an einer Abendschule?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Bitte schätzen Sie so gut Sie können, wie viele Stunden Sie durchschnittlich jährlich an Weiterbildungen teilnehmen.

Ihre Schätzung	<input type="text"/>
Wie viele Stunden beziehen sich auf arbeitsbezogene Weiterbildungen?	<input type="text"/>
Wie viele Stunden beziehen sich auf nicht arbeitsbezogene Weiterbildungen?	<input type="text"/>

Zurück

Weiter

[Elisa Predl](#), Fakultät für Psychologie, Wirtschaftspsychologie, Uni Wien



94% ausgefüllt



25. Möchten Sie zu dieser Befragung noch etwas anmerken?

Wenn Ihnen während der Teilnahme an dieser Befragung etwas negativ auffiel, wenn die Fragen an einer Stelle nicht klar waren oder Ihnen die Beantwortung unangenehm war – bitte schreiben Sie uns kurz ein paar Stichworte dazu.

Zurück

Weiter

[Elisa Predl](#), Fakultät für Psychologie, Wirtschaftspsychologie, Uni Wien

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit mit besten Wissen und Gewissen selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder inhaltlich auf Veröffentlichungen anderer Autoren beruhen, sind als solche in der vorliegenden Arbeit kenntlich gemacht. Ich versichere außerdem, dass keine andere als die angegebene Literatur verwendet wurde.

Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, der 14. April 2011

(Elisa Predl)

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name	Elisa Predl
Geburtstag	29.10.1984
Geburtsort	Wien
Anschrift	2232 Deutsch-Wagram
E-Mail	elisapredl@aon.at

Ausbildung

10/2004 – 06/2011:	Studium der Psychologie an der Universität Wien <ul style="list-style-type: none">• Schwerpunkt: Arbeits- Organisations- und Wirtschaftspsychologie• Diplomarbeit zum Thema „Krise als Chance - Weiterbildung während der Wirtschaftskrise“
1999 - 2004:	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik <ul style="list-style-type: none">• Ausbildung zur Kindergartenpädagogin• Abgeschlossen mit Matura mit ausgezeichnetem Erfolg
1995 – 1999:	Konrad Lorenz Gymnasium in Gänserndorf
1990 – 1995:	Volksschule Deutsch-Wagram

Sprachen

Sprachen:	Englisch fließend in Wort und Schrift Polnisch Grundkenntnisse (Niveau B1)
Juli 2009:	Prolog – Sprachschule in Krakau <ul style="list-style-type: none">• Zweiwöchiger Intensivsprachkurs

Berufserfahrungen

März 2011 (1 Tag)	Parlament <ul style="list-style-type: none">• Testleiterin zur Auswahl von Lehrlingen• Vorgabe relevanter Eignungstest• Auswertung der Tests
Juni 2010 (für zwei Tage):	Parlament <ul style="list-style-type: none">• Testleiterin bei einem Assessmentcenter zur Auswahl von Juristen/innen mit Schwerpunkt im Europarecht• Vorgabe relevanter Eignungstests• Auswertung der Tests

- Februar bis Mai 2010: Telemark Marketing Gebhard Zuber GmbH
- Organisatorische Tätigkeiten zur Projektvorbereitung, während der Durchführung, sowie zur Bearbeitungs- und Auswertungsphase
 - Teambetreuung
 - Erstellung von Eingabemasken
 - Datenkontrolle und Aufbereitung
 - Auswertung mittels SPSS
 - Erstellung des Auswertungsreports mit Excel und Power Point
 - Durchführung telefonischer Interviews
 - Adressaufbereitung
 - Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung
- Seit 09/2008: SHL – Installationen Alexander Resch in Deutsch-Wagram
- Buchhaltung
- 07/2008 - 09/2008: Schutzhaus Vorderötscher
- Betreuung von Gästen
 - Mitgestaltung und Organisation von Festen
 - Serviertätigkeit
- Je ein Monat (2005,2006,2007) : Marchfeldschlösser (Festschloss Hof) in Schlosshof
- Assistenz der Marketingverantwortlichen
 - Mithilfe bei der Organisation von Veranstaltungen (Barockfest, Großes Pferdefest)
 - Datensammlung und – aufbereitung
 - Verwaltung von Adressen
 - Zusammenstellung von Informationsmaterial für Messen und Workshops
- Von 04/2005 – 08/2005: Coffeshop Company (Filiale Wien Handelskai)
- Zubereitung von Heißgetränken und Snacks
 - Service
 - Tagesabrechnung

Kenntnisse

EDV: MS Office, SPSS/PASW Statistics 18
 Führerschein: A und B

Interessen

Ausdauersport: Laufen (10km, Halbmarathon)
 Teamsport: American Football, Landhockey
 Fotografie: Kurs „Foto digital Einführung“ an der VHS Urania
 Querflöte spielen: Musikschule Deutsch-Wagram von 1993 - 2003
 Backen