

# Teilnahmemotivation nicht-traditionell Studierender an wissenschaftlicher Weiterbildung: Eine qualitative Inhaltsanalyse im Kontext von Blended Learning

Andreas Gegenfurtner, Karina Fisch, Christian Ebner

---

Was motiviert nicht-traditionell Studierende zur Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung? Diese Frage ist angesichts einer wachsenden Heterogenität der Studierenden an Hochschulen und Universitäten bedeutsam. Im Zuge der Digitalisierung wird Weiterbildung zunehmend digital bzw. hybrid angeboten. Diese Trends aufgreifend ist das Ziel dieses Beitrags eine Exploration der Teilnahmemotivation an wissenschaftlicher Weiterbildung, die als Blended Learning-Angebote implementiert sind<sup>1</sup>. Retrospektive Leitfadeninterviews mit 27 Teilnehmenden wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden epistemische, entwicklungsbezogene, kontextuelle und soziale Motive artikulieren. Die epistemischen und entwicklungsbezogenen Motivlagen waren dabei klar vordergründig. Abschließend diskutiert der Beitrag Implikationen der Studie für die Bildungstheorie und -praxis hinsichtlich der besonderen Population der nicht-traditionell Studierenden.

---

## 1 Einleitung

Was motiviert nicht-traditionell Studierende an der Partizipation wissenschaftlicher Weiterbildung? Diese Frage ist angesichts einer wachsenden Heterogenität der Studierenden an Hochschulen und Universitäten auf bildungspraktischer, hochschulpolitischer und motivationstheoretischer Ebene bedeutsam. Gleichzeitig ist die empirische Forschungslage zu den spezifischen motivationalen Charakteristika nicht-traditionell Studierender an Hochschulen noch wenig ausgeprägt. Der Artikel liefert einen Beitrag zu den Motivlagen nicht-traditionell Studierender für eine Partizipation an wissenschaftlicher Weiterbildung.

### 1.1 Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext von Blended Learning

Wissenschaftliche Weiterbildung ist eine der rechtlichen Kernaufgaben deutscher Hochschulen und Universitäten. Dabei stehen wissenschaftliche Weiterbildungsangebote in einem Spannungsfeld zwischen der Notwendigkeit, postgraduale,

---

<sup>1</sup>Die Studie wurde gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Förderkennzeichen 16OH22004)

adressatenspezifische Angebote zu entwickeln und zu implementieren (Isensee- & Wolter, 2017; Martens & Peyer, 2014; Nickel, Püttmann & Schulz, 2018; Wolter, 2011), sowie trotz einer Entsprechung praxisnaher Bedürfnisse eine hohe Wissenschaftlichkeit zu gewährleisten (Wilkesmann, 2010) und sich von grundständigen Studiengängen abzugrenzen. Wie Wolter (2011, S. 11) ausführte: *„Danach ging bzw. geht es bei der wissenschaftlichen Weiterbildung primär um Weiterbildungsangebote für Erwerbstätige, die bereits über einen (ersten) Studienabschluss verfügen“*. Wolter (2011, S. 11) schlägt eine Definition wissenschaftlicher Weiterbildung anhand dreier Kriterien vor: (a) die Adressaten (Hochschulabsolventinnen und -absolventen bzw. Erwerbstätige ohne Hochschulabschluss), (b) die Institution (Einrichtungen im tertiären Sektor als Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung), sowie (c) ein wissenschaftliches Anspruchsniveau der Angebote.

Im Zuge der Digitalisierung werden Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung zunehmend als hybride, virtuelle und digitale Lernumgebungen realisiert, häufig auch in Verbindung mit Präsenzveranstaltungen in einem Blended Learning-Ansatz (Gegenfurtner, Schmidt-Hertha, & Lewis, in Druck). Dabei ist eine Definition von Blended Learning, ebenso wie der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung, komplex. Oliver und Trigwell (2005) etwa sehen als Wesensmerkmal von Blended Learning eine Variation subjektiver Lernerfahrungen. Ähnlich argumentieren Blüch, Goodyear und Ellis (2007): Blended Learning bietet verschiedene Modalitäten für Lernerfahrungen. Im Kontext dieser Studie wird Blended Learning als Kombination digitaler und analoger Lernumgebungen definiert. Systematische Literaturarbeiten und Meta-Analysen, insbesondere auch des internationalen Forschungsstandes, weisen auf die zunehmende Bedeutung von Blended Learning-Ansätzen in der Weiterbildung hin (Ebner & Gegenfurtner, 2019; Gegenfurtner & Ebner, in Druck; Gegenfurtner, Quesada-Pallarès, & Knogler, 2014; Means, Toyama, Murphy, & Baki, 2013; Säljö, 2010; Schmid, Bernard, Borokhovski, Tamim, Abrami, Surkes, et al., 2014; Sitzmann, Kraiger, Stewart, & Wisher, 2006). Beispielsweise belegen Meta-Analysen von Gegenfurtner, Veermans und Vauras (2013) sowie von Spanjers, Könings, Leppink, Verstegen, de Jong, Czabanowska und Van Merriënboer (2015), dass der Einsatz digitaler Lehrformate zur Förderung von Wissen und Transfer in Hochschule und Weiterbildung etwas effektiver ist als analoge Lehrformate allein.

Blended Learning bzw. die Kombination von Präsenzlehre mit digitalen Lernumgebungen kann auf verschiedene Weisen realisiert werden. Typische Möglichkeiten sind die Verwendung von Webkonferenzen und Lern-Management-Plattformen. Bei Webkonferenzen sind Studierende und Dozierende von verschiedenen geographischen Lokationen über eine gemeinsam geteilte virtuelle Plattform (etwa Adobe Connect oder Cisco WebEx) miteinander verbunden und können synchron in Echtzeit via Webcams und Voice-Over-IP miteinander interagieren (siehe als Beispiele Gegenfurtner &

Ebner, 2019; Gegenfurtner, Zitt & Ebner, in Druck; Siewiorek & Gegenfurtner, 2010; Wang & Hsu, 2008). Bei Lern-Management-Systemen sind virtuelle Selbstlernanteile in einer Onlineumgebung eingestellt und können von Studierenden zeitlich asynchron und räumlich ubiquitär bearbeitet werden (Cerezo, Sanchez-Santillan, Puerto Paule-Ruiz, & Nunez, 2016; Gegenfurtner, Spagert, Weng, Bomke, Fisch, Oswald, et al., 2017). Studierende schätzen die gebotene Flexibilität, die Webkonferenzen und Lern-Management-Systeme bieten, weil sich durch die zeitliche und geographische Unabhängigkeit eine höhere Vereinbarkeit der Weiterbildungsteilnahme mit familiären und beruflichen Pflichten realisieren lässt (Gegenfurtner, Schwab, & Ebner, 2018; Wang & Hsu, 2008). Darüber hinaus können in einem neuen Ansatz die Präsenzveranstaltungen an mehreren Standorten live mittels Videokonferenztechnik übertragen werden (Gegenfurtner et al., 2017). Der Vorteil dieser oft wohnortnahen LernCenter, an denen Teilnehmende an Präsenzveranstaltungen synchron in Echtzeit partizipieren können, ist eine verkürzte Anreise und somit in Konsequenz eine höhere Vereinbarkeit der Weiterbildung mit Familie und Beruf.

Was motiviert Personen zur Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung im Kontext von Blended Learning? Diese Frage ist auf konzeptueller Ebene beim Konstrukt der Teilnahmemotivation lokalisiert. Teilnahmemotivation ist definiert als die Motivation, an einem Weiterbildungsangebot zu partizipieren (Bell, Tannenbaum, Ford, Noe & Kraiger, 2017; Gorges, 2015). Teilnahmemotivation ist dabei konzeptuell von den verwandten Konstrukten der Lernmotivation (englisch „motivation to learn“) als der Bereitschaft, Neues zu lernen (Bell et al., 2017; Gegenfurtner & Vauras, 2012; Urhahne, 2008), sowie der Transfermotivation („motivation to transfer“) als der Bereitschaft, das Gelernte am Arbeitsplatz anzuwenden (Fisch, 2017; Gegenfurtner, in Druck; Testers, Gegenfurtner, & Brand-Gruwel, 2015), abzugrenzen. Das Konstrukt der Teilnahmemotivation umfasst dabei alle volitionalen und prädeziationalen Prozesse, die zur Entscheidung einer Partizipation an Schulung, Fortbildung oder Weiterbildung führen (Gorges, 2015; Gorges, Gegenfurtner & Kuper, 2015).

## 1.2 Nicht-traditionell Studierende

Studien zur Teilnahmemotivation im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung sind national wie international vergleichsweise rar; noch seltener sind Studien, die sich der Teilnahmemotivation nicht-traditionell Studierender widmen. Im Kontext dieser Forschungslücke untersucht die vorliegende Studie die Teilnahmemotivation nicht-traditionell Studierender an wissenschaftlicher Weiterbildung. Als nicht-traditionell Studierende werden Personen definiert, die nach einer Berufsausbildung, Arbeits- oder Erziehungszeiten eine wissenschaftliche Weiterbildung an einer Hochschule oder Universität aufnehmen und im Vergleich zu grundständigen „traditionellen“ Studierenden in der Regel etwas älter sind sowie über mehr Berufserfahrung verfügen bzw. häufig

berufsbegleitend bzw. in Teilzeit studieren (Alheit, Rheinländer, & Watermann, 2008; Francois, 2014; Gegenfurtner et al., 2018; Martens & Peyer, 2014; Maschwitz & Brinkmann, 2015). Teichler und Wolter (2004, S. 72) bezeichnen nicht-traditionell Studierende im Bezugsrahmen eines biographietheoretischen Diskurses als Personen, *„die sich durch unkonventionelle Lebensverläufe (im Vergleich zu den weitgehend standardisierten Normalbiographien von Studierenden) auf dem Wege zu einem Hochschulstudium auszeichnen“*. Andere Autorinnen und Autoren sprechen angesichts der schier Unmöglichkeit einer abschließenden definitorischen Klassifikation von „heterogenen Studierenden“ (etwa Hanft, Zawacki-Richter, & Gierke, 2015; Stöter, Bullen, Zawacki-Richter, & von Prümmer, 2014). Eine gelungene Reflektion der Implikationen unterschiedlicher Definitionsansätze in der Forschungsliteratur zur Gruppe der nicht-traditionellen bzw. heterogenen Studierenden, deren tiefergehende Synopsis jenseits des Rahmens dieses Beitrags liegt, findet sich bei Lübben, Müskens und Zawacki-Richter (2015).

Obwohl die Zahl der Studierenden ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland wächst (Nickel & Schulz, 2017; Wolter, Kamm, Otto, Dahm, & Kerst, 2017), liegen nach wie vor nur wenige empirische Studien zur besonderen Population der nicht-traditionellen Studierenden vor (Gegenfurtner et al., 2018; Nickel et al., 2018; Testers, Gegenfurtner, van Geel, & Brand-Gruwel, 2019; Wilkesmann, Fischer, & Virgillito, 2012). Entsprechend dünn sind die wissenschaftliche Evidenz und die konzeptuelle Theorieentwicklung. Eine theoretische Grundannahme der vorliegenden Studie ist, dass die Teilnahmemotivation per se durch eine Vielzahl möglicher Motive gespeist wird. Gleichzeitig können sich diese Motive bzw. die Gründe für eine Partizipation an wissenschaftlicher Weiterbildung bei Einzelpersonen individuell ausprägen. Es kann vermutet werden, dass diese Motive Bezug nehmen auf die Lebenswelt der Teilnehmenden im Spannungsfeld zwischen beruflicher Karriere und familiärer Einbindung. Dieses Spannungsfeld unterscheidet nicht-traditionell Studierende von grundständig Studierenden, die häufig noch keine berufliche Sozialisation erlebt haben. Wolter et al. (2017, S. 84) belegen diese Unterschiede auch statistisch und konstatieren: *„Schon aufgrund ihres Lebensalters und ihrer Biografie ist es nicht verwunderlich, dass nicht-traditionelle Studierende häufiger als andere Studierendengruppen Erwerbsarbeit und/oder Familienarbeit mit den Studienzeiten koordinieren müssen, was zu einer Doppel- bzw. Dreifachbelastung führen kann, die es zu bewältigen gilt. Erwerbsarbeit und Kindererziehung reduzieren die für das Studium verfügbare Zeit und haben ebenfalls Einfluss auf den Studienerfolg.“* Auch aufgrund dieser Analysen (Wolter et al., 2017) kann angenommen werden, dass sich die motivationalen Charakteristika nicht-traditioneller, in Teilzeit Studierender von denen der grundständig in Vollzeit Studierenden unterscheiden.

In der Tat zeigen eine Reihe von Studien empirisch messbare Unterschiede zwischen traditionellen und nicht-traditionellen Studierenden hinsichtlich ihrer motivationalen Orientierung (Francois, 2014), intrinsischen/extrinsischen Motivation (Tilley, 2014; Wilkesmann et al., 2012), studentischen Identität (Thunborg, Bron & Ekström, 2013) und ihres Interesses (Johnson et al., 2016). Basierend auf der Academic Motivation Scale (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallières, 1992) zeigten beispielsweise Wilkesmann et al. (2012) für Deutschland, dass nicht-traditionell Studierende, die älter sind als 30 Jahre, weniger extrinsisch motiviert sind als jüngere Studierende. Für den nordamerikanischen Kontext berichteten Johnson, Taasobshirazi, Clark, Howell und Breen (2016), dass nicht-traditionell Studierende in höherem Maß Interesse und Selbstwirksamkeit aufweisen. Andere Näherungen zu den Motivlagen nicht-traditionell Studierender lassen sich basierend auf dem Interessenskonstrukt mit einem allgemeinen Weiterbildungsinteresse oder einem Interesse an der Erweiterung der eigenen fachlichen Kompetenzen assoziieren (Gegenfurtner, Knogler, & Schwab, in Druck) bzw. mit Bezug auf die Emotionsforschung in einer Unzufriedenheit mit dem beruflichen Ist-Stand – verbunden mit einer erwarteten Instrumentalität der Weiterbildungspartizipation hinsichtlich zukünftiger Karriereentwicklung (Alheit et al., 2008; Gorges, 2015; Jürgens & Zinn, 2015; Wolter, Dahm, Kamm, & Kerst, 2015). Otto und Kamm (2016) identifizieren darüber hinaus den Wunsch, vergangene bildungsbiographische Entscheidungen zu korrigieren, als eines der Motive nicht-traditionell Studierender. Obwohl diese Studien nicht direkt das Konstrukt der Teilnahmemotivation messen, sind sie für die vorliegende Untersuchung insofern relevant, als dass sie auf die Besonderheiten der motivationalen Profile nicht-traditionell Studierender hinweisen.

## **2 Zielsetzung und Forschungsfrage**

Die Zielsetzung der Studie war eine Exploration der Teilnahmemotivation nicht-traditionell Studierender an wissenschaftlichen Weiterbildungen, die als Blended Learning-Angebote im Hochschulkontext implementiert sind. Ein besonderer Fokus der Studie lag auf der Kategorienbildung bezüglich der Motive und Dimensionen der Teilnahmemotivation. Die Forschungsfrage war: Was motiviert nicht-traditionell Studierende zur Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung im Blended Learning-Design?

## **3 Methoden**

### **3.1 Teilnehmende und Weiterbildungsangebote**

An dieser qualitativen Interviewstudie nahmen 27 Personen teil. Davon waren 15 Personen weiblich (55,6 %) und 12 Personen männlich (44,4 %). Das durchschnittliche Alter lag bei 35,8 Jahren ( $SD = 9,1$ ). Alle Teilnehmenden waren nicht-traditionell Studierende, die berufsbegleitend an fünf unterschiedlichen wissenschaftlichen Weiter-

bildungsangeboten partizipierten; diese waren: (a) ein berufsbegleitender Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik, zwei zehnmonatige Zertifikatsstudiengänge in (b) Supply Chain Management bzw. (c) Technischer Betriebswirtschaft, sowie zwei dreiwöchige Brückenkurse in (d) Mathematik und (e) Physik. Kriterien der Angebotsselektion waren einerseits eine breite inhaltliche Streuung durch Berücksichtigung naturwissenschaftlicher, betriebswirtschaftlicher und pädagogischer Themen, sowie andererseits eine Varianz in der zeitlichen Dauer (4 Wochen, 8 Monate, 10 Semester) und des angestrebten Abschlussniveaus (Bachelor of Arts, Hochschulzertifikat, keine formale Zertifizierung). Diese Selektion spiegelt verschiedene Formate wissenschaftlicher Weiterbildung wider (Wolter, 2011).

Das didaktische Design der Weiterbildungsangebote wurde als Blended Learning-Ansatz im Konzept des flexiblen Lernens (Bomke, Gegenfurtner, Schwab & Reitmaier-Krebs, 2017; Fisch & Reitmaier, 2016; Gegenfurtner et al., 2017; Gegenfurtner et al., 2018) entwickelt und implementiert. Konkret fanden drei didaktische Elemente Berücksichtigung. Erstens wurden Veranstaltungen an mehreren LernCentern per Videokonferenztechnik in Echtzeit übertragen; Teilnehmende konnten so ein wohnortnahes LernCenter besuchen. Zweitens wurden Veranstaltungen als Webkonferenz angeboten; Teilnehmende konnten so von zu Hause aus synchron am Webinar partizipieren. Und drittens wurden Lerninhalte als Selbstlerneinheiten in einem Lern-Management-System implementiert; Teilnehmende konnten sich so Inhalte räumlich und zeitlich flexibel im eigenen Lerntempo asynchron aneignen. Die Kombination aus LernCentern, Webkonferenzen und Lern-Management-System ist das Herzstück des didaktischen Konzepts des flexiblen Lernens (Bomke et al., 2017; Fisch & Reitmaier, 2016; Gegenfurtner et al., 2017; Gegenfurtner et al., 2018).

Die Gesamtstichprobe der 27 Interviewteilnehmenden teilte sich wie folgt auf die jeweiligen Weiterbildungsangebote auf:  $N_1 = 5$  Personen Kindheitspädagogik,  $N_2 = 4$  Personen Supply Chain Management,  $N_3 = 6$  Personen Technische Betriebswirtschaft,  $N_4 = 8$  Personen Mathematik und  $N_5 = 4$  Personen Physik. Die Teilnahme an den wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten war freiwillig. Die Auswahl der Interviewteilnehmenden bzw. die Stichprobenziehung erfolgte nach Maßgabe des Maximum Variation Sampling Schemas (Onwuegbuzie & Leech, 2007) mit dem Ziel, eine größtmögliche Varianz in den demographischen Charakteristika der Personen — Alter, Geschlecht, Wohnort — und in den Weiterbildungsangeboten — inhaltliche Ausrichtung, Dauer, Grad des Abschlusses — in der Stichprobe zu repräsentieren. Dabei spiegelt die Stichprobe die zugrundeliegende Stichprobenpopulation in den jeweiligen Angeboten Kindheitspädagogik (Bomke, Gegenfurtner, Schwab, & Weng, 2017), Supply Chain Management (Bomke, Gegenfurtner, Schwab, & Weng, 2018), Technische Betriebswirtschaft (Spagert, Gegenfurtner, Weng, & Schwab, 2018), Mathematik (Bomke, Reitmaier-Krebs, Gegenfurtner, & Weng, 2017) und Physik (Bomke,

Gegenfurtner, Resch, Wenig, & Schwab, 2018) wider. Die Rekrutierung der Teilnehmenden erfolgte telefonisch und via E-Mail durch die Forschenden bei einer 100 Prozent Response Rate. Die Partizipation an den Interviews bzw. an der qualitativen Datenerhebung für diese Studie erfolgte auf freiwilliger Basis; eine Kompensation in monetärer Form oder in Form von Leistungspunkten für die Weiterbildung erfolgte nicht. Den Teilnehmenden wurde Anonymität und Vertraulichkeit bezüglich aller im Interview gemachten Äußerungen garantiert.

### 3.2 Interviews

Die Datenerhebung für die Studie folgte einem qualitativen Untersuchungsdesign und basierte auf narrativen, retrospektiven Leitfadeninterviews. Ziel der Interviews war eine Exploration unterschiedlicher Dimensionen und Motive als Ausprägung der Teilnahmemotivation. Um die Gesamtheit der möglichen Motivlagen umfassend explorieren zu können und nicht durch die Wahl eines Fragebogens mit vordefinierten Antwortkategorien a priori zu limitieren, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, in dem nicht-traditionell Studierende ihre Teilnahmemotivation im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung offen artikulieren können. Diese Offenheit im gewählten Untersuchungsdesign ist eine Konsequenz des gering entwickelten empirischen Forschungsstandes, der dazu einlädt, qualitativ hypothesengenerierend und nicht quantitativ hypothesentestend zu arbeiten.

Die Interviews wurden in Einzelsitzungen face-to-face geführt und das Interviewgespräch elektronisch aufgezeichnet. Interviewee und Interviewer waren einander namentlich bekannt, hatten aber zum Zeitpunkt des Interviews keinen persönlichen Kontakt. Die Gesamtdauer aller Interviewaufzeichnungen betrug 472 Minuten, die durchschnittliche Länge eines Interviews betrug 17,48 Minuten ( $SD = 7,34$ ). Die Interviews wurden unter Zuhilfenahme eines Leitfadens durchgeführt, der die Fragen und somit den Gesprächsverlauf vorstrukturierte. Die Leitfadeninterviews wurden als Instrument der qualitativen Weiterbildungsevaluation eingesetzt und bezogen sich primär auf die Erwartungen, Erfahrungen und Reaktionen, die die Teilnehmenden mit den besuchten Weiterbildungsangeboten retrospektiv assoziierten. Die Leitfragen sind im Anhang dargestellt. Für die hier vorliegende Studie zur Teilnahmemotivation wurde die folgende Leitfadenfrage zur Analyse ausgewählt: „Warum haben Sie sich für die Teilnahme an dieser Weiterbildung entschieden?“ Diese Frage war die erste des Leitfadens; die Antworten sind daher unbeeinflusst von vorherigen Fragen und reflektieren die spontanen Assoziationen der Teilnehmenden.

Die Interviewgespräche fanden im an der Hochschule angesiedelten Weiterbildungszentrum am Ende der Brückenkurse Mathematik und Physik, am Ende der Zertifikate Supply Chain Management und Technische Betriebswirtschaft bzw. nach dem ersten Fachsemester des Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik statt. Um Verzerrungen durch externe Effekte zu minimieren, waren der Raum für die Interviews und der verwendete Leitfaden für alle Teilnehmenden in allen Weiterbildungsangeboten identisch. Die aufgezeichneten Tonaufnahmen wurden von einer geschulten studentischen Hilfskraft verbatim transkribiert und so für die Analyse aufbereitet.

### **3.3 Qualitative Inhaltsanalyse**

Als Analysemethode wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) angewandt. Ziel war eine inhaltliche Strukturierung des Interviewmaterials, um Dimensionen der Teilnahmemotivation abbilden zu können. Das Ausgangsmaterial der Analyse bildeten die Interviewtranskripte. Die Richtung der Analyse fokussierte dabei auf den Handlungshintergrund des Kommunikators, konkret bezogen auf die im Interviewtext artikulierten Motive zur Weiterbildungspartizipation. Als Analyseeinheit des transkribierten Textmaterials wurden zunächst einzelne Sätze bzw. inhaltlich abgeschlossene Satzfragmente als Kodiereinheit und einzelne Interviews als Auswertungseinheit festgelegt.

Mayring (2015) spezifiziert drei Analyseschritte der Qualitativen Inhaltsanalyse: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Im ersten Schritt, der Zusammenfassung, wurden die einzelnen Sätze bzw. Satzfragmente der Interviewtranskripte verdichtend abstrahiert. Im zweiten Schritt, der Explikation, wurden Textbestandteile der Transkripte, die unklar erschienen, in einer engen und einer weiten Kontextanalyse interpretiert. Im dritten Schritt schließlich, der Strukturierung, wurden alle Textbestandteile aus den zusammengefassten Paraphrasierungen systematisch extrahiert und in ein Kategoriensystem überführt: Ziel dieser inhaltlichen Strukturierung war es, übergeordnete Themen bzw. Motive für die Teilnahme an den Weiterbildungsangeboten zu entwickeln. Dieser letzte Schritt der inhaltlichen Strukturierung wurde von zwei Ratern durchgeführt, die das Datenmaterial unabhängig voneinander mit den entwickelten Kategorien kodierten. Die Interkoderreliabilität – ein Maß zur Schätzung der Übereinstimmung von zwei Kodierenden (Cohen, 1960) – lag bei Cohen's  $k = 0.89$ , was eine hohe Güte der Kodierung signalisiert. Ambivalente Kodierungen wurden durch gemeinschaftliche Diskussion geklärt.



## 4 Ergebnisse

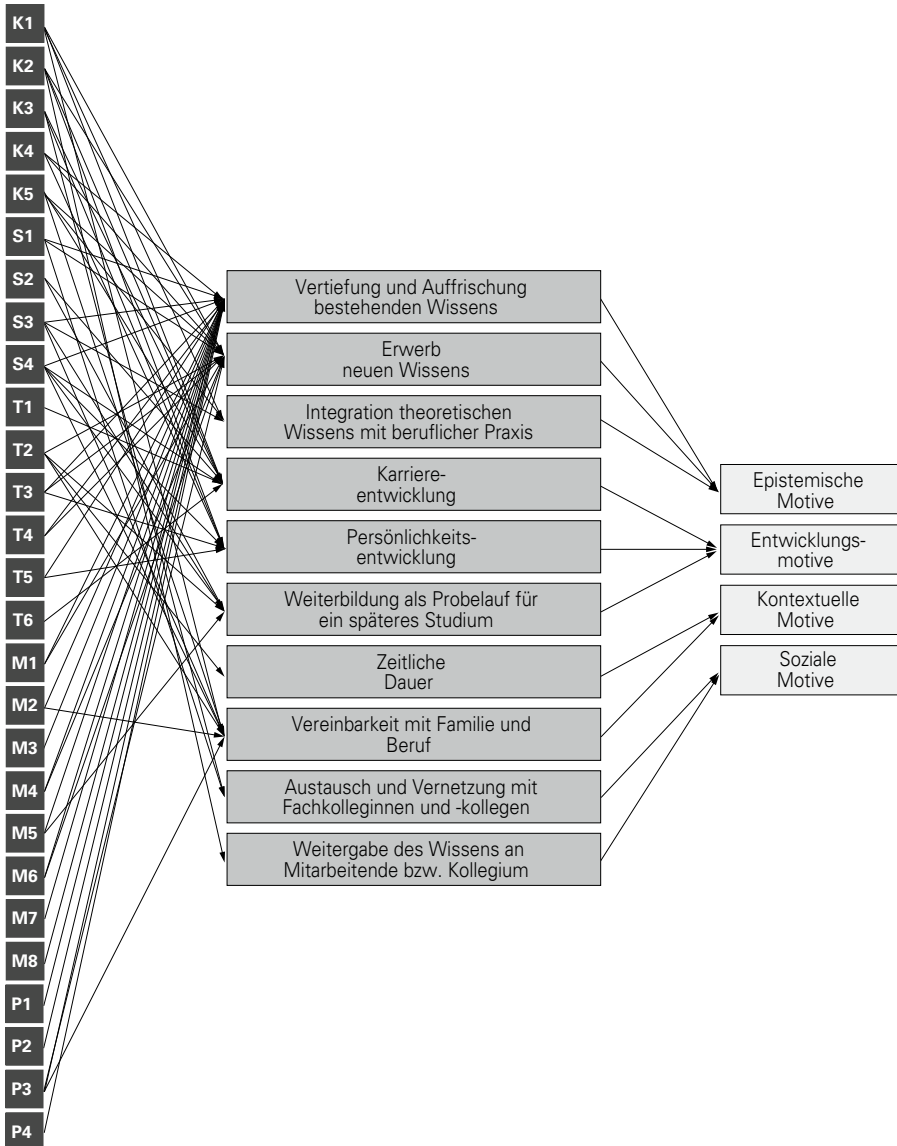
**Tabelle 1:** Kategoriensystem

Hauptkategorie	Kategorie	Textbeispiel
1 Epistemische Motive	1.1 Vertiefung und Auffrischung bestehenden Wissens	„[Ich] habe mir gedacht, vor der Vorlesung ist eine Auffrischung der Grundlagen nicht schlecht.“
	1.2 Erwerb neuen Wissens	„Also, ich hab da nur die Hauptschulphysik und dann war das für mich ein Grund, dass ich mich zum Vorbereitungskurs anmelde.“
	1.3 Integration theoretischen Wissens mit beruflicher Praxis	„Die praktischen Erfahrungen, die man gemacht hat, mit der Theorie wieder zu verbinden. Wieder Anstöße zu bekommen, was man auch in der Praxis umsetzen kann.“
2 Entwicklungsmotive	2.1 Karriereentwicklung	„Aus Karrieregründen“
	2.2 Persönlichkeitsentwicklung	„Also ich hab schon immer geschaut, dass sich was verändert. Und dass ich mich auch verändere.“
	2.3 Weiterbildung als Probelauf für ein späteres Studium	„Weil ich habe mich für ein duales Studium interessiert. Um einfach mal zu sehen, wie das mit der Arbeitsbelastung ist.“
3 Kontextuelle Motive	3.1 Zeitliche Dauer	„Es war eine überschaubare Zeit.“
	3.2 Vereinbarkeit mit Familie und Beruf	„Ich hab Familie, von dem her ist es für mich sehr angenehm, wenn ich von zuhause aus einfach mal an den Schreibtisch setzen kann und dort dann eben teilnehmen kann.“
4 Soziale Motive	4.1 Austausch und Vernetzung mit Fachkolleginnen und -kollegen	„Zum anderen auf Grund der diversen Teilnehmer aus verschiedenen Branchen als mögliche Teilnehmer am persönlichen Netzwerk.“
	4.2 Weitergabe des Wissens an Mitarbeitende bzw. Kollegium	„Ich gebe das dann in den Teambesprechungen an meine Kolleginnen weiter.“

Ziel der inhaltlichen Strukturierung war die Entwicklung eines Kategoriensystems, das die einzelnen Motivlagen der Teilnahme in trennscharfen Dimensionen abbildete. Tabelle 1 zeigt das Kategoriensystem. Insgesamt wurden zehn Einzelkategorien aus dem Interviewmaterial extrahiert. Diese Kategorien waren (1) Vertiefung und Auffrischung bestehenden Wissens, (2) Erwerb neuen Wissens, (3) Integration theoretischen Wissens mit beruflicher Praxis, (4) Karriereentwicklung, (5) Persönlichkeitsentwicklung, (6) Weiterbildung als Probelauf für ein späteres Studium, (7) zeitliche Dauer, (8) Vereinbarkeit mit Familie und Beruf, (9) Austausch und Vernetzung mit Fachkolleginnen und -kollegen, sowie (10) Weitergabe des Wissens an Kollegium bzw. Mitarbeitende. Diese zehn Kategorien lassen sich in die folgenden vier Dimensionen bündeln: (a) epistemische Motive, (b) Entwicklungsmotive, (c) kontextuelle Motive und (d) soziale Motive. Diese werden nachfolgend genauer expliziert und mit Textbeispielen

aus dem transkribierten Interviewmaterial kontextualisiert. Dabei werden die Textbeispiele durch eine Buchstaben-Zahl-Kombination anonymisiert (z. B. „P2“); der Buchstabe beschreibt das Weiterbildungsangebot (K = Kindheitspädagogik, S = Supply Chain Management, T = Technische Betriebswirtschaft, M = Mathematik, P = Physik) und die Zahl die jeweilige Person im Fach-Subsample. Abbildung 1 visualisiert die Nennungen pro Interviewperson und Kategorie.

**Abbildung 1:** Teilnehmende und ihre Teilnahmemotive



## 4.1 Epistemische Motive

Die epistemischen Motive reflektierten den Wunsch der Teilnehmenden nach Wissen. Dieses Wissensmotiv manifestierte sich im Interviewmaterial in drei getrennten Einzelkategorien: der Vertiefung und Auffrischung bestehenden Wissens, dem Erwerb neuen Wissens, sowie der Integration theoretischen Wissens mit beruflicher Praxis.

### 4.1.1 Vertiefung bzw. Auffrischung bestehenden Wissens

Die Vertiefung bzw. Auffrischung bestehenden Wissens war in allen Weiterbildungsangeboten und bei allen Teilnehmenden das am häufigsten genannte Motiv für die Partizipation. Dieses Motiv findet sich beispielsweise in den Brückenkursen Mathematik und Physik. So sagte P4: *„Ich hab in der Oberstufe schon oder generell im Gymnasium Probleme mit Physik gehabt, weil es ist nicht ganz so mein Fach. Und habe das dann irgendwann, in der zehnten Klasse abgelegt und habe mir gedacht, vor der Vorlesung ist eine Auffrischung der Grundlagen nicht schlecht. Das ist bestimmt hilfreich.“* Ähnlich äußerte sich beispielsweise auch M8, die sich wünschte, dass durch den Brückenkurs Mathematik *„die Grundsäulen, die für das Studium wichtig sind, wieder aufgefrischt werden“*, sowie M7, der *„durch den Brückenkurs wieder rein kommen“* wollte. Auch im Zertifikat Supply Chain Management war das epistemische Motiv der Auffrischung und Vertiefung bestehender Kenntnisse zentral, wie etwa die Aussage von S3 zeigte: *„Zum einen, das Wissen, das man sich im BWL-Studium angeeignet hat, zu vertiefen und auch wieder zu erweitern. Zu meiner Zeit hat es ja den Bereich Supply Chain Management als Lehre noch gar nicht gegeben.“*

### 4.1.2 Erwerb neuen Wissens

Der Erwerb neuen Wissens war neben der Auffrischung und Erweiterung bestehenden Wissens die zweite Kategorie der epistemischen Motive. Wiederum ist dieses Motiv in allen Weiterbildungsangeboten und bei allen Teilnehmenden artikuliert. So sagte etwa M6, dass er die Schule schon vor längerer Zeit mit dem qualifizierten Hauptschulabschluss abgeschlossen hatte und durch den Brückenkurs Mathematik *„den Wissensstand der Realschule oder teilweise das Niveau vom Fachabitur erreichen“* wollte. Generell war in den Brückenkursen der Wunsch sehr ausgeprägt, Kenntnisse auf Hochschulniveau zu erlangen um im Studium bestehen zu können bzw. für die Vorlesungen des ersten Semesters vorbereitet zu sein. So sagte beispielsweise P3 im Kontext des Brückenkurses Physik: *„Das liegt an meiner schulischen Vorbildung. Also, ich hab da nur die Hauptschulphysik und dann war das für mich ein Grund, dass ich mich zum Vorbereitungskurs anmelde.“* Auch im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik finden sich zahlreiche Aussagen, die belegen, dass das Interesse für die Inhalte die Teilnahmemotivation stark begünstigte. So sagte etwa K1, dass für die

eigene Arbeit in der Schulsozialarbeit Theorien der Kindheitspädagogik gebraucht werden: *„Gerade wegen der Pubertät und alles. Es führt wieder zurück auf die Kindheit und da ist der Input ganz arg wichtig. Und die Theorie. Also ich finde es sehr spannend.“*

#### **4.1.3 Integration theoretischen Wissens mit beruflicher Praxis**

Die Integration theoretischen Wissens mit beruflicher Praxis war insbesondere im Bachelorstudiengang und den beiden Zertifikatsstudiengängen präsent. So artikuliert S3 im Kontext des Zertifikats Supply Chain Management: *„Die Erwartung war im Endeffekt, den Bereich Supply Chain Management besser zu erfassen. Die praktischen Erfahrungen, die man gemacht hat, mit der Theorie wieder zu verbinden. Wieder Anstöße zu bekommen, was man auch in der Praxis umsetzen kann. Neue Denkanstöße.“* Ähnlich argumentierte K5 im Kontext des Bachelors Kindheitspädagogik, dass sie Ansätze und Theorien kennenlernen und in der Praxis anwenden wollte, *„da ich auch gut Verbindungen zu meinem jetzigen Tätigkeitsbereich ziehen kann, weil ich arbeite ja mit Menschen mit Beeinträchtigung, also einer geistigen Beeinträchtigung (...) Also für mich ist das relevant, weil man es gut verbinden kann.“* Für sie war es ein zentrales Motiv, eine Verbindung zwischen den Inhalten des Studiums und ihrer Arbeit herzustellen. Zusammenfassend waren der Wunsch zum Erwerb neuen Wissens, zur Vertiefung bzw. Auffrischung bestehenden Wissens und zur Integration theoretischen Wissens und praktischen Handelns zentrale epistemische Motive für die Teilnahme an Weiterbildung.

#### **4.2 Entwicklungsmotive**

Die entwicklungsbezogenen Motive reflektierten den Wunsch der Teilnehmenden nach Wachstum und Veränderung. Das Entwicklungsmotiv fand sich in den Interviewtranskripten in drei Ausprägungen wieder: Karriereentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung und der Weiterbildung als Probelauf für ein späteres Studium.

##### **4.2.1 Karriereentwicklung**

Die Karriereentwicklung als Motiv für die Weiterbildungspartizipation war überwiegend in den Zertifikatskursen Supply Chain Management und Technische Betriebswirtschaft, sowie im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik präsent. So antwortete S2 auf die Frage, warum sie am Zertifikat Supply Chain Management teilnahm, sehr kurz: *„Aus Karrieregründen“*. S4 ergänzte als einer der Gründe, *„sich besser aufzustellen beim möglichen Jobwechsel. Einfach dass man an Attraktivität gewinnt. Ich wollte mich aber in den anderen Bereichen besser aufstellen, um eben im Bereich Supply Chain Management auch tätig zu werden“*. Hier wird die Weiterbildung als Möglichkeit gesehen, sich neben den bestehenden Tätigkeitsbereichen für ein neues Feld zu

qualifizieren. Im Zertifikat Technische Betriebswirtschaft erklärte T1, dass *„wenn man noch etwas Anderes in der Hand hat, ist es nie falsch und deswegen war das für mich, also bin ich ja jetzt noch jung, wer weiß was vielleicht in ein paar Monaten, Jahren kommt und dann ist es nicht schlecht, noch etwas Anderes in der Hand zu haben“*. Auch bei der Kindheitspädagogik war der Wunsch nach Karriereentwicklung evident. So war es für K2 *„tatsächlich der Bachelor, der lockt“* und K3 wollte durch den Abschluss eine höhere Position bzw. tarifliche Eingruppierung erreichen. K5 argumentierte, dass sie in ihrem Beruf als Erzieherin weiterkommen und mehr Verantwortung übernehmen wolle, um *„beruflich neue Aufgaben anzunehmen und zu erfüllen“*.

#### **4.2.2 Persönlichkeitsentwicklung**

Die Persönlichkeitsentwicklung war für K4 einer der Gründe für die Partizipation am Bachelorstudium Kindheitspädagogik: sie wolle ihre Persönlichkeit durch das Studium entwickeln. Sie ergänzte: *„Durch das Studium wollte ich mir neue Kompetenzen zulegen“*. K2 sagte, sie wollte am berufs begleitenden Studium teilnehmen, *„weil ich sehr interessiert bin, Neues zu lernen. Also ich hab schon immer geschaut, dass sich was verändert. Und dass ich mich auch verändere.“* Dieses Motiv des persönlichen Wachstums manifestiert sich in einer positiven Einstellung gegenüber lebenslangem Lernen, das zur aktiven Partizipation an akademischer Weiterbildung führte. Im Kontext des Zertifikats Supply Chain Management sagte S4, dass eine Weiterbildung generell immer von Nutzen sei: *„Da kann man nur gewinnen“*. Im Rahmen des Zertifikats Technische Betriebswirtschaft sagte T5: *„Ich glaube, dass das eher eine Typsache ist bei mir. Ich möchte einfach nicht einschlafen. Eher in die Richtung. Weil manche sagen, ich mache jetzt meine Berufsausbildung und dann ist Schluss, ich will dann einfach gar nichts mehr wissen. Bei mir ist das eher andersrum, ich mag nicht, dass ich irgendwie einschlafe.“* Bei T3 spielte das Alter eine besondere motivationale Rolle: *„Ja, die letzte Weiterbildung ist ja doch schon ein paar Jahre her und ich komme ja auch schon in die Jahre. Da habe ich mir dann gedacht, bevor ich 50 werde, sollte ich vielleicht doch noch etwas machen. (...) Warum man das macht, man möchte den Kindern auch zeigen, dass man nicht stehen bleiben soll. Also die sind dann auch voll dahinter und die haben mich eigentlich immer geschimpft, wenn ich nichts getan habe.“*

#### **4.2.3 Weiterbildung als Probelauf für ein späteres Studium**

Viele Teilnehmende sahen die Weiterbildungspartizipation auch als Probelauf für ein späteres Studium. S2 sagte auf die Frage, warum er am Zertifikat teilgenommen hat, *„ja, dass man vielleicht einfach schaut, wie es beruflich weitergeht und da habe ich mir halt gedacht, das muss ich nutzen hier, diese Chance. Dass ich vielleicht später mal ein Studium beginnen kann. Das war jetzt eigentlich der Grund.“* Hier wurde die

Weiterbildung als Kontext gesehen, die akademische Welt in einem geschützten und überschaubaren Rahmen „auszuprobieren“. So äußerte sich auch S3: *„Also für mich war ein ausschlaggebender Punkt, mal herauszufinden... weil ich habe mich für ein duales Studium interessiert. Um einfach mal zu sehen, wie das mit der Arbeitsbelastung ist, ob das generell vereinbar wäre mit meinem Arbeitsleben. Deswegen war es sehr interessant.“* Und T2 sagte: *„Ich habe überlegt, ob ich vielleicht noch ein Studium dranhänge.“* Das Motiv, die Weiterbildung als Probelauf für ein späteres Studium wahrzunehmen, war dabei insbesondere in den beiden Hochschulzertifikaten präsent, aber auch bei den Brückenkursen. So sagte beispielsweise M5: *„Die anderen Gründe sind im Endeffekt, dass man ja, an das Schulische sich wieder mal gewöhnt. Weil wenn man beruflich unterwegs ist, hat man ja dann nicht mehr so, dass man den ganzen Tag sitzt und die ganze Zeit zuhören muss. Und die ganzen Übungen. Also das ist nicht mehr so. Weil da ist man die ganze Zeit aktiv und hier muss man halt doch viel sitzen, sag ich mal und das meiste aufnehmen dann. Vor allem dann später in den Vorlesungen.“*

### 4.3 Kontextuelle Motive

Die kontextuellen Motive reflektierten den Wunsch der Teilnehmenden nach einer hohen Vereinbarkeit der berufsbegleitenden Weiterbildung mit konkurrierenden beruflichen und familiären Pflichten. In diesem Motiv kamen insbesondere die Vorteile des didaktischen Designs im gewählten Blended Learning-Ansatz zu tragen. Dieses kontextuelle Motiv manifestierte sich im Interviewmaterial in zwei Einzelkategorien.

#### 4.3.1 Zeitliche Dauer

Der erste Grund für die Teilnahme an der berufsbegleitenden Weiterbildung war die begrenzte zeitliche Dauer. Konkret zeigte sich dieses Motiv im achtmonatigen Zertifikatsstudiengang Technische Betriebswirtschaft. Dort sagte T2: *„Ich habe überlegt, ob ich vielleicht noch ein Studium dranhänge, wobei ich dann gesagt habe, okay, wahrscheinlich arbeitsbelastungsmäßig werde ich das nicht mehr auf die Reihe bringen. Ich bin auch einer, der jetzt nicht unbedingt nebenbei so viel machen mag, weil ich mag dann abschalten am Abend und das war jetzt da eigentlich auch nicht so, das war mir schon bewusst. Aber es war eine überschaubare Zeit, würde ich sagen.“* Dieses Exzerpt aus dem Transkript deutet an, dass ein vollständiges Studium über mehrere Semester zu zeitintensiv und „arbeitsbelastungsmäßig“ wenig vereinbar mit beruflichen Verpflichtungen empfinden wurde. Ein kürzeres Zertifikat mit einem überschaubareren Zeithorizont hingegen wurde als viable Möglichkeit wahrgenommen, sich parallel zum Beruf weiterzuqualifizieren.

### 4.3.2 Vereinbarkeit der Weiterbildung mit Familie und Beruf

Das zweite kontextuelle Motiv schließt sich thematisch hier an: die Vereinbarkeit der Weiterbildung mit Familie und Beruf. Diese Vereinbarkeit zu ermöglichen war ein besonderes Anliegen der Weiterbildungsangebote im Blended Learning-Design. Konkret hatten die Webkonferenzen, die virtuellen Selbstlernanteile im Lern-Management-System und auch die Videokonferenzübertragung der Präsenzlehre an mehrere, wohnortnahe LernCenter die Zielsetzung, Anfahrtswege zu reduzieren bzw. obsolet zu machen, so dass Aufgabenstellungen und Lerninhalte auch von zu Hause aus erledigt bzw. erworben werden konnten. Dieser wahrgenommene Vorteil erhöhter Flexibilität war ein Grund zur Partizipation an allen Weiterbildungsformaten. Bei den Brückenkursen beispielsweise argumentierte M2, dass er es sehr schätzte, einen Teil des Kurses zu Hause zu bearbeiten, *„ohne dass ich jetzt extra nach (Hochschulstandort) hab fahren müssen.“* P3 argumentierte: *„Ich hab Familie, von dem her ist es für mich sehr angenehm, wenn ich von zuhause aus mich einfach mal an den Schreibtisch setzen kann und dort dann eben teilnehmen kann.“* Im Zertifikat Technische Betriebswirtschaft schätzte T2, dass die Präsenzveranstaltungen an einem LernCenter in Wohnortnähe übertragen wurde, dass *„es bei uns in der Gegend angeboten wurde. Weil, wenn man abends umherfahren muss, ich war halt auch gleich hier, wenn eine Veranstaltung war.“* Im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik zählten sowohl K1 als auch K5 explizit die regionale Nähe des Angebots. Im Zertifikat Supply Chain Management argumentierte S3: *„Es war für mich optimal, weil es sehr nah an meiner Heimat ist. Und das Seminar dann direkt vor der Haustüre zu haben, mit ganz kurzen Wegen und eben den Webkonferenzen. Das war ein sehr, sehr großer Vorteil.“*

## 4.4 Soziale Motive

Die sozialen Motive reflektierten den Wunsch nach einer Erweiterung des persönlichen Netzwerks und einem Austausch innerhalb der Peer Group. Konkret spiegelte sich dieses Motiv in zwei Kategorien wider: einem Austausch und der Vernetzung mit Fachkolleginnen und -kollegen bzw. einer Weitergabe des Wissens an Mitarbeitende.

### 4.4.1 Austausch und Vernetzung mit Fachkolleginnen und -kollegen

Der Wunsch nach einem Austausch und einer Vernetzung mit Fachkolleginnen und -kollegen motivierte beispielsweise S1, am Zertifikat Supply Chain Management teilzunehmen: *„Zum anderen auf Grund der diversen Teilnehmer aus verschiedenen Branchen als mögliche Teilnehmer am persönlichen Netzwerk.“* In der Kindheitspädagogik artikulierte K3 das Motiv, sich mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen. Das Zusammenkommen und die Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen wurden als

Unterstützung wahrgenommen, während ihrer beruflichen Auszeit bzw. Elternzeit „in dem Thema drin zu bleiben“.

#### **4.4.2 Weitergabe des Wissens an Mitarbeitende bzw. Kollegium**

Die Weitergabe des Wissens an Kolleginnen und Kollegen bzw. Mitarbeitende war ein Motiv für K2, am Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik teilzunehmen. Konkret wollte sie als Leitung einer Kindertageseinrichtung ihr Personal an den vermittelten Theorien und Ansätzen teilhaben lassen, etwa in Teambesprechungen. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die sozialen Motive in den analysierten Interviews eine eher untergeordnete Rolle spielten. Gleichzeitig waren die sozialen Motive mit epistemischen Dimensionen assoziiert, etwa der Weitergabe von Wissen oder einem Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen. Diese epistemische Orientierung war dabei klar im sozialen Kontext bzw. in einem sozial-fachlichen Austausch situiert.

### **5 Diskussion**

Das Ziel dieser Studie war eine qualitative Untersuchung der Motive, die nicht-traditionell Studierende mit der Teilnahme an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten im Hochschulkontext assoziieren. Ein besonderes Interesse lag dabei auf dem didaktischen Design der Angebote, die in einem Blended Learning-Ansatz realisiert wurden. In diesem Abschnitt werden abschließend die zentralen Befunde, theoretische Implikationen und Linien zukünftiger Forschung, sowie praktische Implikationen diskutiert.

#### **5.1 Zentrale Befunde**

Die interviewten, nicht-traditionell Studierenden artikulierten eine Vielzahl an Motivlagen, die sie zu einer Partizipation an den evaluierten wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten motivierte. Eine qualitative Inhaltsanalyse bündelte die individuell artikulierten Motive in vier Hauptkategorien. Dazu zählten (a) epistemische Motive, in denen der Wunsch nach neuem bzw. Auffrischung von bestehendem Wissen dominierte, (b) entwicklungsbezogene Motive, insbesondere in Verbindung mit der Karriere der Teilnehmenden, (c) kontextuelle Motive, die sich überwiegend auf eine Vereinbarkeit der Weiterbildung mit Familie und Beruf bezogen, sowie letztlich (d) soziale Motive, in denen eine Vernetzung (Froehlich & Gegenfurtner, 2019) im Vordergrund stand.

Folgt man der These, dass die Digitalisierung in den künftigen Jahren die Bildungslandschaft – und dabei auch die Erwachsenen- und Weiterbildung – nachhaltig transformieren wird, so könnte man vermuten, dass Blended Learning-Designs bzw. hybride



und digitale Lernumgebungen auch für Teilnehmende interessant sind, weil wissenschaftliche Weiterbildungsangebote über Webkonferenzen und Lern-Management-Systeme die aktuellen Entwicklungen auch in der Lebenswelt der Teilnehmenden reflektieren. In Konsequenz könnte man vermuten, dass die Vorteile von Blended Learning daher motivierend für die Partizipation an Weiterbildung wirken. Diese Vermutung wird mit der hier analysierten empirischen Evidenz nicht gestützt. Zwar findet sich die Vereinbarkeit von Familie und Beruf mit der Weiterbildung in den artikulierten Motiven der Teilnehmenden; diese ist aber kein primärer Motor. Ob Digitalisierung also motivational eher hemmend wirkt, weil direkte persönliche Interaktion reduziert wird, oder ob schlicht die epistemischen und entwicklungsbezogenen Motive stärker waren und deswegen häufiger genannt wurden, lässt sich hier nicht abschließend klären und kann in weiteren Arbeiten untersucht werden. Ergänzend soll an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass zwischen dem Lehrformat des Blended Learning und der Ausprägung subjektiver Teilnahmemotivation keine Kausalität angenommen wird. Insgesamt ließe sich in der nachgelagerten Wichtigkeit von Blended Learning als kontextuelles Motiv eine weitere „Entzauberung“ (Mörth, 2013) digital vermittelter Weiterbildung sehen.

## 5.2 Theoretische Implikationen und Linien zukünftiger Forschung

Die Studie ist einer der wenigen empirischen Untersuchungen im Feld der Teilnahmemotivation nicht-traditionell Studierender in der Weiterbildungsforschung. Als solche schließt sie national und international an den Forschungsstand zu Lern- und Transfermotivation (Fisch, 2017; Laine & Gegenfurtner, 2013; Noe et al., 2014; Reinhold, Gegenfurtner, & Lewalter, 2018), zur Auswirkung wissenschaftlicher Weiterbildung auf der Mikro-Ebene der Studierenden (Bell et al., 2017; Gegenfurtner, Könings, Kosmajac, & Gebhardt, 2016; Gorges et al., 2015; Wilkesmann, 2010) und zur besonderen Gruppe der nicht-traditionell Studierenden (Alheit et al., 2008; Hanft et al., 2015; Johnson et al., 2016; Martens & Peyer, 2014; Testers et al., 2019; Tilley, 2014; Wilkesmann et al., 2012; Wolter et al., 2017) an.

Die theoretischen Implikationen der Studie beziehen sich auf ihren Beitrag zu bestehenden konzeptuellen Modellen der Motivationspsychologie. So lassen sich einige der Motivlagen mit bereits existierenden Motivationstheorien in Einklang bringen. Beispielsweise reflektiert das epistemische Motiv als Wunsch, Neues zu lernen und bestehendes Wissen zu vertiefen, den intrinsischen Zielinhalt des Wachstums in der Zielinhaltestheorie (Ryan & Deci, 2017). Das entwicklungsbezogene Motiv einer anvisierten Karriereentwicklung lässt sich mit dem extrinsischen Zielinhalt des Ansehens und des Reichtums assoziieren. Diese Kongruenz zwischen individuell artikulierten Motiven und deren konzeptuelle Einbettung in Zielinhalte ist hinlänglich bei traditionell Studierenden untersucht (siehe hierzu im Detail Ryan & Deci, 2018).

Die Besonderheit der hier vorliegenden Studie ist dabei, die explorierten Motive bei nicht-traditionell Studierenden zu identifizieren. Dahingehend leisten die Ergebnisse einen empirischen Beitrag zur Untersuchung dieser speziellen Population im Hochschulkontext (Wolter et al., 2015; Wolter et al., 2017).

Zukünftige Forschungen können die qualitativen Dimensionen der Teilnahmemotivation in psychometrische Items übertragen und in quantitativen Fragebogenerhebungen nutzen. Die hier explorierten Motivlagen können in diesen hypothesentestenden Linien zukünftiger Forschungsarbeiten als Grundlage für eine quantitative Replikation an weiteren Teilnehmendenkohorten dienen. Es wäre auch interessant, diese Items dann mit etablierten Instrumenten zur Messung von Lernmotivation (Gegenfurtner & Vauras, 2012; Urhahne, 2008), Transfermotivation (Gegenfurtner, Vauras, Gruber, & Festner, 2010; Segers & Gegenfurtner, 2013), akademischer Motivation (Wilkesmann et al., 2012), Zielinhalten (Ryan & Deci, 2017) oder Transferinteresse (Gegenfurtner et al., in Druck) zu korrelieren, um das nomologische Netzwerk der Motivation in technologieunterstützten Weiterbildungen (Gegenfurtner, Fryer, Järvelä, Harackiewicz, & Narciss, in Druck; Gorges et al., 2015; Quesada-Pallarès & Gegenfurtner, 2015) noch besser zu verstehen. Solche Untersuchungen würden auch einen theoretischen Beitrag zur Motivationspsychologie leisten, weil sie die retrospektiv artikulierten postdeziionalen Attributionen einer Weiterbildungspartizipation beleuchten. Zukünftige Forschung könnte darüber hinaus untersuchen, inwieweit die hier identifizierten Motive auch von der zeitlichen Organisation kürzerer bzw. länger angelegter Weiterbildungsangebote determiniert sein können. Abschließend bleibt die Hoffnung, dass die hier präsentierte Systematik an Motivlagen dazu beiträgt, die Teilnahmemotivation nicht-traditionell Studierende an Hochschulen besser zu verstehen. Dies können Hochschulen bzw. in der Hochschulpolitik Tätige dafür nutzen, wissenschaftliche Weiterbildungsangebote zu konzipieren, um letztlich dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken und auf die Herausforderungen lebenslangen Lernens vorzubereiten.

### 5.3 Praktische Implikationen

Die Studie hat einige praktische Implikationen, die nachfolgend diskutiert werden sollen. Das größte Motiv zur Partizipation an den hier untersuchten wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten war der Wunsch, das eigene Wissen zu erweitern. Wenn man annimmt, dass dieses epistemische Motiv auch in anderen, hier nicht untersuchten Weiterbildungsmöglichkeiten der dominierende Grund für die Partizipation ist, dann könnten diejenigen, die Weiterbildungsangebote bewerben oder vertreiben, den epistemischen Nutzen und Mehrwert besonders betonen. Ein Fokus auf neues Wissen bzw. dessen Vertiefung könnte Marketing und Vertrieb so zu weiteren Anmeldungen verhelfen bzw. darin unterstützen, Regionen oder Professionen zu akademisieren.

Eine zweite praktische Implikation zeigt sich in dieser Studie berücksichtigten mediendidaktischen Design: das Blended Learning. Die Teilnehmenden wurden zu Beginn des Weiterbildungsangebots darüber informiert, dass diese auf LernCenter, Webkonferenzen und Lern-Management-Systeme zurückgreifen (Cerezo et al., 2016; Ebner & Gegenfurtner, 2019; Gegenfurtner et al., 2017; Wang & Hsu, 2008). Diese Information des mediendidaktischen Designs wurde in Informationsveranstaltungen und in den für den Vertrieb entwickelten Materialien transparent kommuniziert. Obwohl einige Teilnehmende die Möglichkeit schätzten, Lerninhalte auch von zu Hause aus zu erwerben bzw. wohnortnah studieren zu können, wurde eine Vereinbarkeit der Weiterbildung mit familiären und beruflichen Verpflichtungen nicht von allen Teilnehmenden als kontextuelles Motiv zur Partizipation artikuliert. Es scheint also, dass Blended Learning per se nicht unbedingt zu einer höheren Motivation für Weiterbildungsmöglichkeiten führt.

Eine dritte praktische Implikation ergibt sich aus der stark ausgeprägten Entwicklungsdimension insbesondere in den längerfristig angelegten Weiterbildungsangeboten auf Zertifikats- und Bachelorniveau. Dozierende können darauf eingehen und bereits während der Weiterbildung mit den Teilnehmenden besprechen, wie die erworbenen neuen Kompetenzen im beruflichen Alltag genutzt werden können. Dazu kann auch ein Coaching gehören, in dem die Integration des theoretischen Wissens mit den praktischen Erfahrungen und Wissensbeständen diskutiert werden kann.

## Literatur

Alheit, P., Rheinländer, K., & Watermann, R. (2008). Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 577–606.

Bell, B. S., Tannenbaum, S. I., Ford, J. K., Noe, R. A., & Kraiger, K. (2017). 100 years of training and development research: What we know and where we should go. *Journal of Applied Psychology*, 102, 305–323.

Bliuc, A.-M., Goodyear, P., & Ellis, R. A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 10, 231–244.

Bomke, C., Gegenfurtner, A., Resch, C., Weng, G. & Schwab, N. (2018). Bericht Begleitforschung zum Brückenkurs Physik 2017. Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.

Bomke, C., Gegenfurtner, A., Schwab, N., & Reitmaier-Krebs, M. (2017). Flexibles Lernen nicht-traditionell Studierender in der berufsbegleitenden Weiterbildung. Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.

Bomke, C., Gegenfurtner, A., Schwab, N. & Weng, G. (2017). Begleitforschung zum 4. Fachsemester des Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik. Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.

Bomke, C., Gegenfurtner, A., Schwab, N. & Weng, G. (2018). Bericht zum berufs-  
begleitenden Weiterbildungszertifikat Supply Chain Management – Logistik und IT.  
Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.

Bomke, C., Reitmaier-Krebs, M., Gegenfurtner, A., & Weng, G. (2017). Brückenkurs  
Mathematik für heterogene Gruppen im Rahmen des Projekts DEG-DLM. In B.  
Meissner, C. Walter, & B. Zinger (Eds.), Tagungsband zum 3. Symposium zur Hoch-  
schullehre in den MINT-Fächern (pp. 238–243). Nürnberg: Technische Hochschule  
Nürnberg.

Cerezo, R., Sanchez-Santillan, M., Puerto Paule-Ruiz, M., & Nunez, J. C. (2016).  
Students' LMS interaction patterns and their relationship with achievement: A case  
study in higher education. *Computers & Education*, 96, 42–54.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and  
Psychological Measurement*, 20, 37–46.

Ebner, C., & Gegenfurtner, A. (2019). Learning and satisfaction in webinar, online, and  
face-to-face instruction: A meta-analysis. *Frontiers in Education*, 4, 92.

Fisch, K. & Reitmaier, M. (2016). Flexibles Lernen. Didaktisches Konzept im Projekt  
DEG-DLM. Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.

Fisch, K. (2017). Lerntransfer von der betrieblichen Weiterbildung in die berufliche  
Praxis: Der Einfluss der Lernumgebung, des Wissens und der Motivation auf den  
Lerntransfer am Beispiel der Pflegedomäne. Hamburg: Kovac.

Francois, E. J. (2014). Motivational orientations of non-traditional adult students to  
enroll in a degree-seeking program. *New Horizons in Adult Education and Human  
Resource Development*, 26, 19–35.

Froehlich, D. E., & Gegenfurtner, A. (2019). Social support in transitioning from training  
to the workplace: A social network perspective. In H. Fasching (Hrsg.), *Beziehungen  
in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (S.  
208–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gegenfurtner, A. (in Druck). Testing the gender similarities hypothesis: Differences in  
subjective task value and motivation to transfer training. *Human Resource Development  
International*.

Gegenfurtner, A., & Ebner, C. (2019). Langfristige Transfereffekte wissenschaftlicher  
Weiterbildung für nicht-traditionell Studierende im Blended Learning-Design. Deggendorf:  
Technische Hochschule Deggendorf.

Gegenfurtner, A., & Ebner, C. (in Druck). Webinars in higher education and professional  
training: A meta-analysis and systematic review of randomized controlled trials.  
*Educational Research Review*.

Gegenfurtner, A., Fryer, L., Järvelä, S., Harackiewicz, J., & Narciss, S. (in Druck). Affective learning in digital education. *Frontiers in Education*.

Gegenfurtner, A., Knogler, M., & Schwab, S. (in Druck). Transfer interest: Measuring interest in training content and interest in training transfer. *Human Resource Development International*.

Gegenfurtner, A., Könings, K. D., Kosmajac, N., & Gebhardt, M. (2016). Voluntary or mandatory training participation as a moderator in the relationship between goal orientations and transfer of training. *International Journal of Training and Development*, 20, 290–301.

Gegenfurtner, A., Quesada-Pallarès, C., & Knogler, M. (2014). Digital simulation-based training: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 45, 1097–1114.

Gegenfurtner, A., Schmidt-Hertha, B., & Lewis, P. (in Druck). Digital technologies in training and adult education. *International Journal of Training and Development*, 24.

Gegenfurtner, A., Schwab, N., & Ebner, C. (2018). "There's no need to drive from A to B": Exploring the lived experience of students and lecturers with digital learning in higher education. *Bavarian Journal of Applied Sciences*, 4, 310–322.

Gegenfurtner, A., Spagert, L., Weng, G., Bomke, C., Fisch, K., Oswald, A., Reitmaier-Krebs, M., Resch, C., Schwab, N., Stern, W., & Zitt, A. (2017). LernCenter: Ein Konzept für die Digitalisierung berufsbegleitender Weiterbildungen an Hochschulen. *Bavarian Journal of Applied Sciences*, 3, 234–243.

Gegenfurtner, A., & Vauras, M. (2012). Age-related differences in the relation between motivation to learn and transfer of training in adult continuing education. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 33–46.

Gegenfurtner, A., Vauras, M., Gruber, H., & Festner, D. (2010). Motivation to transfer revisited. In K. Gomez, L. Lyons, & J. Radinsky (Hrsg.), *Learning in the disciplines: ICLS2010 proceedings* (Vol. 1, pp. 452–459). Chicago, IL: International Society of the Learning Sciences.

Gegenfurtner, A., Veermans, K., & Vauras, M. (2013). Effects of computer support, collaboration, and time lag on performance self-efficacy and transfer of training: A longitudinal meta-analysis. *Educational Research Review*, 8, 75–89.

Gegenfurtner, A., Zitt, A., & Ebner, C. (in Druck). Evaluating webinar-based training: A mixed methods study on trainee reactions toward digital web conferencing. *International Journal of Training and Development*.

Gorges, J. (2015). Warum (nicht) an Weiterbildung teilnehmen? Ein erwartungs-wert-theoretischer Blick auf die Motivation erwachsener Lerner. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 9–28.

Gorges, J., Gegenfurtner, A., & Kuper, H. (2015). Motivationsforschung im Weiterbildungskontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, Themenheft 30.

Hanft, A., Zawacki-Richter, O., & Gierke, W. B. (Hrsg.). (2015). Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster: Waxmann.

Isensee, F., & Wolter, A. (2017). Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2017/1, 13–23.

Johnson, M. L., Taasobshirazi, G., Clark, L., Howell, L., & Breen, M. (2016). Motivations of traditional and nontraditional college students: From self-determination and attributions, to expectancy and values. *The Journal of Continuing Higher Education*, 64, 3–15.

Jürgens, A., & Zinn, B. (2015). Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In U. Elsholz (Hrsg.), *Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg* (S. 35–56). Bielefeld: Bertelsmann.

Laine, E., & Gegenfurtner, A. (2013). Stability or change? Effects of training length and time lag on achievement goal orientations and transfer of training. *International Journal of Educational Research*, 61, 71–79.

Lübben, S., Müskens, W., & Zawacki-Richter, O. (2015). Nicht-traditionelle Studierende an deutschen Hochschulen – Implikationen unterschiedlicher Definitions- und Einteilungsansätze. In O. Zawacki-Richter, A. Hanft, S. Brunner, & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S. 29–51). Münster: Waxmann.

Martens, J., & Peyer, V. (2014). *Wissenschaftliche Weiterbildung – Eine definitorische Eingrenzung*. Rostock: Universität Rostock.

Maschwitz, A., & Brinkmann, K. (2015). Das Teilzeitstudium – ein zeitgemäßes Studienmodell? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 37, 52–69.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse* (12. Auflage). Weinheim: Beltz.

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115, 1–47.

Mörth, A. (2013). Lernen und wissenschaftliche Weiterbildung mit E-Learning – eine Entzauberung. In E. Cendon, R. Grassl, & A. Pellert (Hrsg.), *Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung* (S. 99–108). Münster: Waxmann.

Nickel, S., Püttmann, V., & Schulz, N. (2018). Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium. Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengangsgestaltung. Stuttgart: Hans-Böckler-Stiftung.

Nickel, S., & Schulz, N. (2017). Update 2017: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen. CHE: Gütersloh.

Noe, R. A., Clarke, A. D. M., & Klein, H. J. (2014). Learning in the twenty-first-century workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 245–275.

Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can 'blended learning' be redeemed? *E-Learning*, 2, 17–26.

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public. *The Qualitative Report*, 12, 238–254.

Otto, A., & Kamm, C. (2016). „Ich wollte einfach noch eine Stufe mehr“. Vorakademische Werdegänge und Studienentscheidungen von nicht-traditionellen Studierenden und ihr Übergang in die Hochschule. In A. Wolter, U. Banscheraus, & C. Kamm (Hrsg.), *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 1* (S. 197–223). Münster: Waxmann.

Quesada-Pallarès, C., & Gegenfurtner, A. (2015). Toward a unified model of motivation for training transfer: A phase perspective. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 107–121.

Reinhold, S., Gegenfurtner, A., & Lewalter, D. (2018). Social support and motivation to transfer as predictors of training transfer: Testing full and partial mediation using meta-analytic structural equation modeling. *International Journal of Training and Development*, 22, 1–14.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford.

Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: Technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 53–64.

Schmid, R. F., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Tamim, R. M., Abrami, P. C., Surkes, M. A., et al. (2014). The effects of technology use in postsecondary education: A meta-analysis of classroom applications. *Computers & Education*, 72, 271–291.

Segers, M., & Gegenfurtner, A. (2013). Transfer of training: New conceptualizations through integrated research perspectives. *Educational Research Review*, 8, 1–4.

Siewiorek, A., & Gegenfurtner, A. (2010). Leading to win: The influence of leadership style on team performance during a computer game training. In K. Gomez, L. Lyons, & J. Radinsky (Hrsg.), *Learning in the disciplines: ICLS2010 proceedings* (Vol. 1, pp. 524–531). Chicago, IL: International Society of the Learning Sciences.

Sitzmann, T., Kraiger, K., Stewart, D., & Wisher, R. (2006). The comparative effectiveness of web-based and classroom instruction: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 59, 623–644.

Spagert, L., Gegenfurtner, A., Weng, G. & Schwab, N. (2018). Bericht Begleitforschung zum Zertifikat Technische Betriebswirtschaft. Deggendorf: Technische Hochschule Deggendorf.

Spanjers, I. A. E., Könings, K. D., Leppink, J., Verstegen, D. M. L., de Jong, N., Czabanowska, K., et al. (2015). The promised land of blended learning: Quizzes as a moderator. *Educational Research Review*, 15, 59–74.

Stöter, J., Bullen, M., Zawacki-Richter, O., & von Prümmer, C. (2014). From the back door into the mainstream – the characteristics of lifelong learners. In O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Hrsg.), *Online distance education – Towards a research agenda* (S. 421–457). Athabasca: AU Press.

Teichler, U., & Wolter, A. (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule*, 13, 64–80.

Testers, L., Gegenfurtner, A., & Brand-Gruwel, S. (2015). Motivation to transfer learning to multiple contexts. In L. Das, S. Brand-Gruwel, K. Kok, & J. Walhout (Hrsg.), *The school library rocks: living it, learning it, loving it* (S. 473–487). Heerlen: IASL.

Testers, L., Gegenfurtner, A., Van Geel, R., & Brand-Gruwel, S. (2019). From monocontextual to multicontextual transfer: Organizational determinants of the intention to transfer generic information literacy competences to multiple contexts. *Frontline Learning Research*, 7, 23–42.

Thunborg, C., Bron, A., & Edström, E. (2013). Motives, commitment and student identity in higher education – experiences of non-traditional students in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 45, 177–193.

Tilley, B. P. (2014). What makes a student non-traditional? A comparison of students over and under age 25 in online, accelerated psychology courses. *Psychology Learning and Teaching*, 13, 95–106.

Urhahne, D. (2008). Sieben Arten der Lernmotivation: Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte. *Psychologie Rundschau*, 59, 150–166.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003–1017.

Wang, S.-K., & Hsu, H.-Y. (2008). Use of the webinar tool (Elluminate) to support training: The effects of webinar-learning implementation from student-trainers' perspective. *Journal of Interactive Online Learning*, 7, 175–194.

Wilkesmann, U. (2010). Die vier Dilemmata der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30, 28–42.

Wilkesmann, U., Fischer, H., & Virgillito, A. (2012). Academic motivation of students – the German case (discussion paper Nr. 2-2012). Dortmund: Technische Universität Dortmund.



Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. Beiträge zur Hochschulforschung, 33, 8–35.

Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., & Kerst, C. (2015). Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In U. Elsholz (Hrsg.), Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg (S. 11–34). Bielefeld: Bertelsmann.

Wolter, A., Kamm, C., Otto, A. Dahm, G., & Kerst, C. (2017). Nicht-traditionelle Studierende: Studienverlauf, Studienerfolg und Lernumwelten. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

## **Anhang**

### **Leifadenfragen der Interviews**

1. Warum haben Sie sich für die Teilnahme der Weiterbildung entschieden?
2. Welche Erwartungen wurden erfüllt? Welche nicht?
3. Wenn Sie nur an die Präsenzphasen denken: Was hat Ihnen gefallen? Was nicht?
4. Wenn Sie nur an die Webkonferenzen denken: Was hat Ihnen gefallen? Was nicht?
5. Wenn Sie nur an die virtuellen Selbstlernanteile im Lern-Management-System denken: Was hat Ihnen gefallen? Was nicht?
6. Was haben Sie dazu gelernt? Welche Inhalte könnten noch vertieft werden? Welche Inhalte fehlten? Welche Inhalte könnten aus Ihrer Sicht gekürzt werden?
7. Wenn Sie erneut teilnehmen würden: Was würden Sie sich für den nächsten Durchgang wünschen?

Die kompletten Leitfäden für jede der fünf Weiterbildungen sind online verfügbar.

### **Brückenkurs Mathematik:**

[https://www.th-deg.de/files/0/degdlm/36\\_interview\\_leitfaden\\_bkmathe.pdf](https://www.th-deg.de/files/0/degdlm/36_interview_leitfaden_bkmathe.pdf)

### **Brückenkurs Physik:**

[https://www.th-deg.de/files/0/weiterbildung/degdlm/46\\_interview\\_leitfaden\\_bkphysik.pdf](https://www.th-deg.de/files/0/weiterbildung/degdlm/46_interview_leitfaden_bkphysik.pdf)

### **Zertifikat Technische Betriebswirtschaft:**

[https://www.th-deg.de/files/0/degdlm/37\\_interview\\_leitfaden\\_tbw.pdf](https://www.th-deg.de/files/0/degdlm/37_interview_leitfaden_tbw.pdf)

### **Zertifikat Supply Chain Management:**

[https://www.th-deg.de/files/0/weiterbildung/degdlm/45\\_interview\\_leitfaden\\_scm.pdf](https://www.th-deg.de/files/0/weiterbildung/degdlm/45_interview_leitfaden_scm.pdf)

**Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik:**

[https://www.th-deg.de/files/0/degdlm/38\\_interview\\_leitfaden\\_kp.pdf](https://www.th-deg.de/files/0/degdlm/38_interview_leitfaden_kp.pdf)

Manuskript eingereicht: 16.11.2018

Manuskript angenommen: 23.04.2019

**Angaben zu den Autoren und der Autorin:**

Prof. Dr. Andreas Gegenfurtner

Dr. Karina Fisch

Christian Ebner, M.Sc.

Institut für Qualität und Weiterbildung

Technische Hochschule Deggendorf

Dieter-Görlitz-Platz 1

94469 Deggendorf

E-Mail: [andreas.gegenfurtner@th-deg.de](mailto:andreas.gegenfurtner@th-deg.de)

[karina.fisch@th-deg.de](mailto:karina.fisch@th-deg.de)

[christian.ebner@th-deg.de](mailto:christian.ebner@th-deg.de)

Prof. Dr. Andreas Gegenfurtner vertritt die Professur für Psychologie mit Schwerpunkt Lehren und Lernen mit digitalen Medien an der Universität Passau und ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Technischen Hochschule Deggendorf; seine Forschungsschwerpunkte sind das digitale Lernen, die Expertiseforschung, sowie Motivation und Transfer in Weiterbildungen.

Dr. Karina Fisch ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Hochschule Deggendorf. Zu ihren Forschungsinteressen zählen die Wirksamkeit von berufs-  
begleitenden Weiterbildungen und die didaktische Gestaltung digitaler Lehre.

Christian Ebner ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt DEG-DLM2 (Deggendorfer Distance-Learning Modell 2) der Technischen Hochschule Deggendorf. Zu seinen Hauptaufgaben zählt die wissenschaftliche Begleitforschung des Einsatzes digitaler Lehrformate in berufsbegleitenden Weiterbildungsangeboten für nicht-traditionell Studierende.