

LERNPROJEKT FERNSTUDIUM

NACHHALTIGE KOMPETENZENTWICKLUNG DURCH SELBSTGESTEUERTE ANEIGNUNGSPROZESSE UND ERLEBTE WIRKUNGSEFFEKTE

Vom Fachbereich Sozialwissenschaften
der Technischen Universität Kaiserslautern
zur Verleihung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte

D i s s e r t a t i o n

vorgelegt von
Michelle Scheer

Tag der Disputation:	Kaiserslautern, 06. November 2019
Dekanin:	Prof. Dr. Shanley E. M. Allen
Vorsitzende/r:	Prof. Dr. Karen Joisten
Gutachter/in:	1. Prof. Dr. Rolf Arnold 2. Prof. Dr. Matthias Rohs

D 386

November 2019

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	V
1 Einleitung	1
2 Lernprojekte im Lebenslauf	4
2.1 Recurrent Education – eine lebensbegleitende Strategie	8
2.2 Weiterbildung im Lebens(ver)lauf	12
2.3 Auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung	14
2.4 Kompetenzentwicklung zwischen Aneignung und Vermittlung	19
3 Aneignung im Lernprozess	27
3.1 Lernen als subjektiver Konstruktionsprozess	28
3.2 Aneignungsbedingungen im Lernprozess	32
3.2.1 Kognitive Bedingungen	37
3.2.2 Emotionale und motivationale Bedingungen	40
3.2.3 Soziale Bedingungen	43
3.2.4 Die Handlungsdimension	45
4 Aneignung und Vermittlung im Independent Study Mode	49
4.1 Konstruktivistische Lehr-Lernarrangements	49
4.2 Selbstgesteuertes Lernen im Independent Study Mode	52
4.3 Das Fernstudium als angeleitetes Selbststudium	55
4.4 Fernstudium – ein Praxisbeispiel	59
5 Weiterbildung als Forschungsfeld	64
5.1 Teilnahmen und deren Wirkungen	65
5.2 Teilnahmen und Wirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung	71
6 Methodisches Vorgehen	79
6.1 Fragestellungen dieser Studie	79
6.2 Qualitativer Forschung: Kennzeichen und Merkmale	82
6.3 Die Datenerhebung: Kurzfragebogen und Leitfadeninterview	87
6.3.1 Der Kurzfragebogen	90
6.3.2 Der Interviewleitfaden	91
6.3.3 Auswahl der Gesprächspartner	94

6.3.4	Durchführung und Transkription der Interviews	96
6.4	Die empirische Typenbildung	100
6.5	Methodischer Ablauf im Überblick	104
7	Typologie der Aneignungsperformanz	108
7.1	Bedingungen typischer Aneignungsaktivitäten	109
7.1.1	Ziele	111
7.1.2	Erwartungen	111
7.1.3	Ansporn	112
7.1.4	Gefühle	113
7.1.5	Eigenverantwortung	114
7.1.6	Planung	115
7.1.7	Kontrolle	116
7.1.8	Transfer	116
7.1.9	Austausch	118
7.1.10	Support	118
7.2	Typenunabhängige Kategorien	120
7.2.1	Das Motiv	120
7.2.2	Der Fernstudienmodus	121
7.3	Der fokussierte Aneignungsperformer	122
7.4	Der situative Aneignungsperformer	132
7.5	Der kreative Aneignungsperformer	141
8	Fernstudienwirkungen	153
8.1	Studienzufriedenheit	154
8.2	Die neue Selbstwahrnehmung	155
8.3	Das eigene Projektmanagement - Inhaltliche und methodische Wissenserweiterung	156
8.4	Interaktion und Dialog	157
8.5	Die berufliche Verbesserung	158
9	Die typische Aneignungsperformanz und ihre Wirkung auf die Kompetenzentwicklung	160
9.1	Zufrieden sein, auch ohne erwartete Zielerreichung	160
9.2	Mehr Sicherheit für den fokussierten Performer	163
9.3	Bestätigung und Weiterentwicklung für den situativen Performer	168
9.4	Mind-Crafting beim kreativen Performer	172

10 Diskussion	179
10.1 Bedeutungen der Ergebnisse dieser Arbeit	179
10.2 Typische Performanz-Wirkungs-Beziehungen	184
10.2.1 Gelungene Erweiterung des eigenen Kompetenzprofils	184
10.2.2 Mehr Selbstvertrauen durch Fokussierung	186
10.2.3 Professionalisierung durch situative Orientierung	187
10.2.4 Erweiterung der Perspektive und Sinneswandel durch kreatives und kompetentes Handeln	188
10.3 Die Aneignung der Aneignungsperformanz – der Kompetenzentwicklungsprozess während des Studiums	189
10.4 Der individuelle Fahrplan im Lernprojekt	194
10.4.1 Die Relevanz der Zwischenziele	196
10.4.2 Der erlebbare Handlungserfolg	198
10.4.3 Austausch und Kooperation mit den Verbündeten	200
10.5 Kritische Betrachtung der Methodik	203
10.6 Limitationen der vorliegenden Arbeit	205
10.7 Ausblick	207
10.7.1 Die subjektive Sichtweise der Weiterbildungsteilnahme	207
10.7.2 Empfehlungen für die pädagogische Praxis	209
Literaturverzeichnis	212
Lebenslauf	230

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Einbindung des Lernprojektes im sozialen und kulturellen Kontext (eigene Darstellung)	7
Abb. 2:	Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Einbettung des Lernprojektes „Fernstudium“ (eigene Darstellung)	26
Abb. 3:	Bedingungsmodell der Aneignungsaktivität im Lernprozess (eigene Darstellung)	37
Abb. 4:	Lehren und Lernen im Independent Study Mode nach Arnold (2012a)	54
Abb. 5:	Darstellung des Fernstudienablaufs nach Bloh (2014)	60
Abb. 6:	Dimensionen des Fernstudienkonzepts nach Bloh (2014)	60
Abb. 7:	Untersuchungsdesign (eigene Darstellung)	104
Abb. 8:	Inhaltliche Strukturierung und Typenbildung nach Kuckartz (2016)	106
Abb. 9:	Merkmalsraum der Aneignungsperformanz (eigene Darstellung)	110
Abb. 10:	Merkmale und –ausprägungen der Selbstwahrnehmung (eigene Darstellung)	115
Abb. 11:	Merkmale und –ausprägungen des Lernprojekt-Managements (eigene Darstellung)	117
Abb. 12:	Merkmale und –ausprägungen der Interaktion (eigene Darstellung)	119
Abb. 13:	Fokussierte Aneignungsperformanz (eigene Darstellung)	132
Abb. 14:	Situative Aneignungsperformanz (eigene Darstellung)	141
Abb. 15:	Kreative Aneignungsperformanz (eigene Darstellung)	151
Abb. 16:	Lage der Fälle im Merkmalsraum (eigene Darstellung)	152
Abb. 18:	Professionalisierung durch die situative Aneignungsperformanz (eigene Darstellung)	172
Abb. 19:	Sinneswandel durch kreative Performanz (eigene Darstellung)	177
Abb. 20:	Aneignung der Aneignungsperformanz (eigene Darstellung)	189

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Darstellung der Mittelwerte Anerkennung und Selbstbild	155
Tab. 2:	Darstellung der Mittelwerte Inhaltliche und fachliche Wissenserweiterung	156
Tab. 3:	Darstellung der Mittelwerte Arbeitsalltägliche Relevanz	157
Tab. 4:	Darstellung der Mittelwerte Erlebnisqualität	158
Tab. 5:	Darstellung der Mittelwerte Berufliche Verbesserung	159

1 Einleitung

Studien zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland verdeutlichen vor allem eins: Die Teilnahme an Weiterbildung wird immer beliebter und seit geraumer Zeit auch auf einem kontinuierlich hohen Niveau nachgefragt (vgl. Bilger/ Strauß 2017, S. 33f).

Zunehmend agieren auch immer mehr Hochschulen als Anbieter auf dem Weiterbildungsmarkt, deren Relevanz durch die *Bologna-Reform* und der bildungspolitischen Betonung der Strategie einer *Recurrent Education* untermauert wurde. Auch wenn die Anzahl der Teilnehmenden, deren Bildungsaktivität als zweite „bildungsbiographische Phase“ (Kuper/ Christ/ Schrader 2017, S. 153) mit 31% im Vergleich zu denen, die die Hochschule im Rahmen der Erstausbildung besuchen, merklich geringer ist, sind es doch vor allem diese „recurrent learner“ (Wolter 2011, S. 27), die als lebenslang Lernende auch im Erwachsenenalter in ihre Zukunft investieren. Sie gelten als weiterbildungsaffine Teilnehmende, die über eine Vielzahl an gesammelten biographischen Lern- und Berufserfahrungen verfügen und häufig berufs- und lebensbegleitend ihre Weiterbildung an der Hochschule absolvieren (vgl. Wolter 2002, S. 143f.; Jütte/ Kastler 2004, S. 77).

Über eine Kosten-Nutzen-Kalkulation von Weiterbildungsteilnahmen hinaus, stehen seit der Bologna-Reform neben den Lernergebnissen gleichsam die durch die Teilnahmen erzielten Weiterbildungswirkungen als *Outcome* im Fokus. Dabei spielen vor allem das wissenschaftliche Wissen und die akademische Weiterbildung eine immer entscheidendere Rolle in einer Gesellschaft, die Wissen als Ressource und unabdingbare Komponente des Fortschritts ansieht (vgl. Kade/ Seitter/ Dinkelaker 2018, S. 277f.). Der bildungspolitische Blick auf diesen wissensbasierten Outcome bedeutet auch, stärker die individuelle Kompetenzbilanz der Teilnehmenden bei der Betrachtung ihrer Bildungsbemühungen einzubeziehen. Denn Wissen alleine „ist [noch] keine Kompetenz“ (Arnold/ Erpenbeck 2015).

Wenn bei der Beurteilung wirksamer Weiterbildungsteilnahmen vor allem die Lernenden und deren *Kompetenzentwicklung* im Mittelpunkt stehen, stellt sich die Frage, welche nachhaltigen und langfristigen Effekte die Teilnehmenden selbst

der Weiterbildung zurechnen und erlebbar auch als Erweiterung der eigenen Kompetenzen wahrnehmen. Forschungsergebnisse¹ deuten auf eine konstruktivistische Perspektive individueller Weiterbildungsteilnahmen hin, da sich unterschiedliche Teilnehmende dasselbe Angebot nicht nur unterschiedlich „offenbar gelenkt durch ihre Vorerfahrung, Deutungsmuster und individuellen Bedürfnisse sowie im Rahmen ihrer persönlichen und sozialen Situation individuell“ (Thöne-Geyer et al. 2015, S.7) aneignen, sondern dieses ebenso unterschiedlich als wirksam empfinden.

Sich weiterzubilden bedeutet weitaus mehr als sich beruflich zu qualifizieren. Sich weiterzubilden meint vor allem, sich aktiv, zielorientiert, neugierig und mutig mit der Entwicklung und Gestaltung des eigenen Lebens auseinanderzusetzen. Mit einem lebenslangen Bezug, den die Bildung in modernen Gesellschaften einnimmt, wird mit Weiterbildungsteilnahmen über die reine Qualifizierung hinaus vor allem die eigene Kompetenzentwicklung fokussiert. Die Orientierung an Kompetenzen, die solche verinnerlichten Fähigkeiten umfassen, die sich ausschließlich im Innersten eines jeden Menschen sinnhaft gestalten können, bedeutet gleichsam die *Hinwendung zu den Akteuren, die die Weiterbildungen mit „Leben“ füllen und dem Postulat des Lebenslangen Lernens ein Gesicht verleihen: Den Lernenden*. Trotz der Relevanz, die subjektive und individuelle Sichtweisen auf Weiterbildungsteilnahmen und deren Wirkungen einnehmen, gibt es vor allem im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildungsforschung ein enormes Forschungsdesiderat. Jütte und Bade-Becker (2018) merken entsprechend an, dass „der empirischen Erforschung von Sichtweisen und Bildungsauffassungen der „Hauptakteure“, der „erwachsenen Lernenden“, bisher wenig Beachtung in diesem Feld geschenkt“ (Jütte/ Bade-Becker 2018, S. 832) wird.

Die vorliegende Studie, angesiedelt im Feld der Teilnehmerforschung, analysiert, rekonstruiert und interpretiert auf der Grundlage von qualitativen Interviewdaten, auf welche Weise wissenschaftliche Weiterbildungsstudierende ihre *Aneignung* aktiv und eigenlogisch im Rahmen formal strukturierter Lehr-Lernkontexte gestalten und welche Wirkungen sich durch diese Gestaltung auf die wahrgenommene

¹ Unter anderem auch Arnold/ Milbach 1999, S. 10ff.; Straka/ Macke 2003, S. 72; Harney/ Herbrechter 2008, S. 33f; Manninen/ Sgier/ Fleige/ Thöne-Geyer et al. 2014, S. 6.

Kompetenzentwicklung selbst erzielen lassen. Dabei wird die Aneignung als aktive und eigenlogische Wissensaneignung von erwachsenen Lernenden fokussiert, da sich gerade dieser Zielgruppe besonders gut die Gelegenheit bietet, das Gelernte mit bereits vorhandenen Kompetenzen zu verbinden und sinnhaft an biographisch gesammelte Erfahrungen anzuknüpfen.

Die vorliegende Untersuchung bezieht mit dem *Fernstudium als Variante des angeleiteten Selbststudiums* ein Lehr-Lernarrangement ein, das den Lernenden auch genügend Raum lässt, selbstgesteuert die eigene Weiterentwicklung mitzugestalten. Durch die Identifikation typischer Muster im Aneignungsprozess wird eine komplexe Handlungstypologie konstruiert, die neben dem Erkenntnisgewinn Hinweise zur Förderung von Weiterbildungsteilnahmen generieren soll, die subjektiv als nützlich und wirksam empfunden werden, um Lehr-Lernarrangements letztlich outcomeorientiert zu gestalten.

Zu Beginn der Arbeit wird die hier im Mittelpunkt stehende wissenschaftliche Weiterbildung als Teil der Erwachsenenbildung im bildungspolitischen Rahmen des lebenslangen Lernens und als institutionell an den Hochschulen verankerte Weiterbildungsvariante vorgestellt. Im Anschluss daran wendet sich der Blick den Lernenden und der Bedeutung von Weiterbildungsteilnahmen als Teil der eigenen Lebenslaufkonstruktion und Kompetenzentwicklung zu (Kapitel 2). Wie sich der Lernprozess als individuelle Wissensaneignung im eigenen Lernprojekt selbst gestalten und durch die strategisch relevante Rolle des eigenen Handlungsvermögens als Performanz konstruieren lässt, wird in Kapitel 3 dargelegt. Die didaktische Konstruktion von Vermittlung und Aneignung im Fernstudium als Variante eines angeleiteten Selbststudiums, im Hinblick auf die Besonderheiten des Independent Study Mode, werden in Kapitel 4 erarbeitet. Das anschließende Kapitel 5 gibt einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand. Im methodischen Teil dieser Studie wird zu Beginn die konkrete Fragestellung dieser Arbeit präzisiert und die eingesetzten Verfahren und Instrumente der Datenerhebung und –analyse werden ausführlich in Kapitel 6 vorgestellt. In den darauffolgenden Kapiteln 7, 8 und 9 werden die Ergebnisse dieser Studie dargestellt und aufeinander bezogen. Das letzte Kapitel dieser Arbeit widmet sich der Diskussion, Interpretation und der kritischen Reflexion der vorliegenden Studie und endet mit einem Ausblick.

2 *Lernprojekte im Lebenslauf*

Auch wenn die einzelnen Lernenden mit ihrer Weiterbildungsteilnahme ganz unterschiedliche Ziele und Interessen verfolgen, eigene Hoffnungen und Wünsche mit ihr verbinden, haben sie doch eins gemeinsam: Sie folgen dem Ruf, den Gegenwartsdiagnosen- und Zukunftsprognosen unverkennbar untermauern: sich durch die eigene Weiterentwicklung in einer risikohaften, multioptionalen, wissensbasierten oder auch digitalisierten Welt weiterhin aktiv und sinnhaft entsprechend den eigenen Vorstellungen beteiligen zu können.

Denn *Bildung* ist zunächst vor allem ein

„Prozess und (.) Ziel der Kräftebildung, Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung jedes Menschen in Auseinandersetzung mit der Welt“ (Schlutz 2010, S. 41).

Ein Aufruf, die eigene Persönlichkeit entlang seiner Kompetenzen unter Einbezug der sozialen Umwelt wirksam zu gestalten und weiterzuentwickeln.

Sich weiterzubilden meint allerdings mehr als diesem Aufruf auch unabhängig von verpflichtenden Bildungsteilnahmen über das Kindes- und Jugendalter hinaus zu folgen: Sich willensstark und intendiert der Konstruktion des eigenen Lebenslaufs zu widmen, bedeutet ferner, sich in einen solchen Lernprozess zu begeben, der die eigene Kompetenzentwicklung nachhaltig beeinflussen kann. Wohlge-merkt beeinflussen kann und nicht zwingend beeinflussen muss. Vor allem erwachsenen Lernenden bietet sich dabei wie bereits erwähnt besonders gut die Option, das Neugelernte sinnhaft mit bereits Vorhandenem verbinden zu können und den eigenen Lernprozess durch gesammelte Lern- und Lebenserfahrungen und bereits erworbene Kompetenzen, Deutungs- und Handlungsmuster wirksam zu unterstützen (vgl. Wolter 2002, S. 143f.; Jütte/ Kastler 2004, S. 77).

Diese Annahmen verdeutlichen zunächst drei Merkmale, die eine *Weiterbildung im Erwachsenenalter* auszeichnen:

- Weiterbildung ist als *lebenslanger und vor allem das eigene Leben begleitender Prozess* anzusehen,
- der durch die Kompetenzfokussierung *mit einer Vielzahl unterschiedlichster individueller Bedürfnisse und Bedingungen*,
- in einen *sozialen und kulturellen Gesellschaftsrahmen*, häufig, wenn auch nicht zwingend, institutionell eingebunden ist.

Wann die Wissensaneignung im Lernprozess wirksam und nachhaltig ist, wird dabei, hauptsächlich in formal organisierten Kontexten, auch von bildungspolitischen Standards und institutionellen Lehrplänen festgelegt. Entlang der Vorstellung einer mechanischen Produktionskette, wird der Input hineingegeben und das Endergebnis begutachtet. Dass diese tendenziell technokratische Vorstellung eines menschlichen Lernens gleichsam bedeutet, dass das Endprodukt nicht automatisch den vorgegebenen Standards entsprechen muss, machen seit einigen Jahrzehnten Lernstandserhebungen und Weiterbildungsmonitoring immer wieder deutlich (vgl. Roth 2004, S. 496ff.; Arnold/ Erpenbeck 2015, S. 16).

Konsequenterweise muss mit diesen Ergebnissen die Einsicht verbunden sein, dass es letztlich nur die „Teilnehmenden sind, die die intendierten Wirkungen der Erwachsenenbildung hervorbringen“ (Dinkelaker 2015, S. 49) können. Dass ausschließlich die Lernenden die Verantwortung dafür tragen können, was die besuchte Weiterbildung bei ihnen bewirkt und im Innersten auslöst, ist dabei keine neue Erkenntnis. Auch der Bildungsbegriff bezieht sich nicht nur auf die vermittelnde Lehrperspektive, sondern richtet den Blick gleichermaßen auf die Aneignenden, indem er sie als selbstreflexive und sich auf die eigenen Kräfte stützende Lernende ansieht, die in der Lage sind, selbstgesteuert, erkenntnis- und handlungsfähig die eigene Weiterbildung zu bestimmen (vgl. Meulerer 2018, S. 1387).

Bildungspolitisch wird die individuelle Kompetenzentwicklung durch einen Perspektivwechsel der Bildungssysteme begleitet, der den Weg von der *Input- zur Output-Wende* markiert. Die Wirkung des jeweiligen Outputs als Lernergebnis, wird als *Outcome* bezeichnet. Wobei nicht das, „was in eine Person „eingegeben“

wird (Input), sondern was beim Handeln letztlich herauskommt (Outcome) zählt“ (Arnold/ Erpenbeck 2015, S.30).

Eine solche Lerntheorie, die Lernende nicht als reine Empfänger in Lehr-Lernkontexten ansieht, sondern als Subjekte ihres eigenen und vor allem eigenlogischen Lernens charakterisiert, ist eng mit den konstruktivistischen Annahmen Piagets (1932) verknüpft, die von einer inneren, aktiven Konstruktion des Lernenden in Interaktion mit der materiellen und soziokulturellen Umwelt ausgehen. Die Wirklichkeit ist dabei selbst individuell konstruiert, dementsprechend kann der Erwerb von Wissen nicht von der Lehrkraft vermittelt, sondern nur angeregt werden:

„Nachhaltig und transformierend ist ein Erwachsenenlernen nur, wenn es die Lernenden nicht nach einem geplanten Konzept zu „belehren“ trachtet, sondern wenn es ihnen die Möglichkeit gibt, aktiv, selbstorganisiert bzw. selbstgesteuert, konstruktiv und situiert (auf ihre Lebenssituation bezogen) eigene Lernprozesse zu realisieren“ (Arnold 2010a, S. 80).

Im Zentrum jeglicher Betrachtungen von wirksamen Weiterbildungsteilnahmen steht also der Lernende selbst, der die eigene Kompetenzentwicklung nachhaltig gestaltet. Als ‚beschriebenes Blatt‘ verfügt er über vielerlei subjektive und höchst individuell ausgebildete und verinnerlichte Ressourcen, die er entlang der äußeren institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, seinen Vorstellungen entsprechend, letztlich selbst ausgestalten muss, um seine Ziele im eigenen „Lernprojekt“ (Tough 1979) erreichen zu können. Jedem Lernprojekt liegt dabei ein Lernanlass zu Grunde, der häufig durch wahrgenommene Handlungsproblematiken für die Lernenden selbst erlebbar wird und die Wahl des eigenen Lernprojektes bedingt (vgl. Holzkamp 2004, S. 29). Denn:

„Menschen lernen in Form einer Suchbewegung. (...) Wie mit einem Suchscheinwerfer beleuchten sie dabei die Aspekte des Lerngegenstandes, die für sie bedeutsam sind und an die sie (...) anschließen können“ (Arnold 2017, S. 43).

Wirksame und nachhaltige Weiterbildungsteilnahmen Erwachsener

- sind *lebenslange und lebensbegleitende Prozesse*, die dem eigenen *Lernanlass* entsprechend, als individuelle *Lernprojekte* von den Einzelnen selbst definiert werden,
- müssen von jedem Lernenden *selbst aktiv, eigenlogisch und selbst gesteuert* werden.

Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht die Einbindung des eigenen Lernprojektes in die subjektive, institutionelle und gesellschaftliche Perspektive.

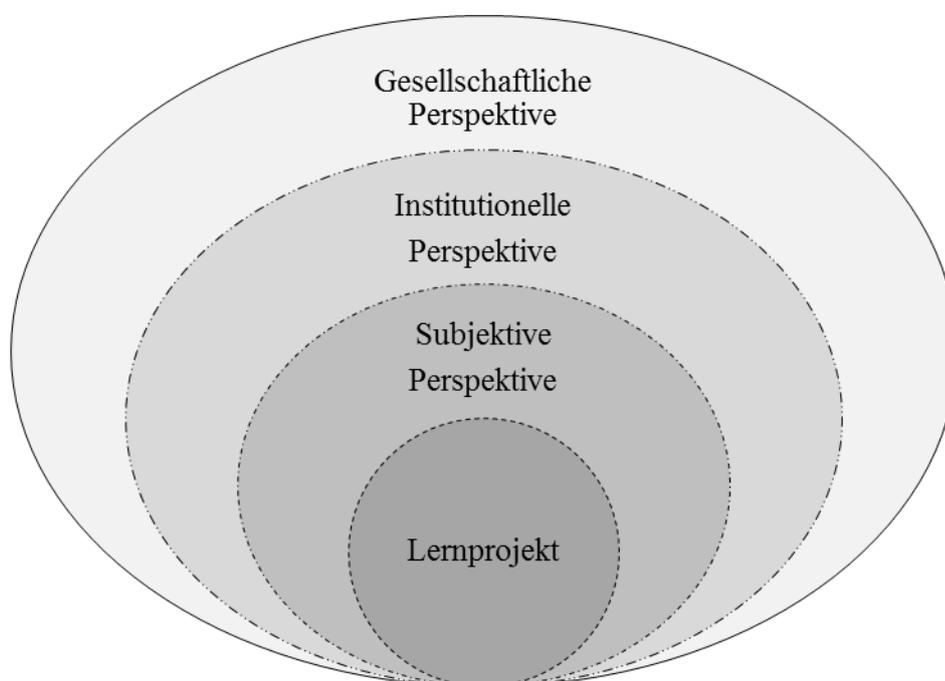


Abb. 1: Einbindung des Lernprojektes im sozialen und kulturellen Kontext (eigene Darstellung)

Dass sich die unterschiedlichen Perspektiven wechselseitig beeinflussen, die eigene subjektive Perspektive beispielsweise immer auch von den institutionellen Gegebenheiten und den sozialen, kulturellen oder bildungspolitischen Gesellschaftsbedingungen beeinflusst wird, bedeutet, dass das eigene Lernprojekt und entsprechend ebenso die eigene Kompetenzentwicklung wirksam zu gestalten, hohe Anforderungen an alle beteiligten Bereiche stellt. Letztlich geht es dabei sowohl in subjektiver, institutioneller als auch gesellschaftlicher Perspektive hauptsächlich

darum, wie die wirksame Kompetenzentwicklung jedes Menschen unterstützt, begleitet und ermöglicht werden kann.

Die folgenden Abschnitte betrachten, mit Blick auf die wirksame Kompetenzentwicklung im Lernprojekt, zunächst die Wissensaneignung erwachsener Lernender aus der gesellschaftlichen Perspektive der Recurrent Education und der institutionellen Perspektive, der für das hiesige Forschungsinteresse relevanten Weiterbildung an Hochschulen (Kapitel 2.1). In einem weiteren Schritt wird die subjektorientierte Position der Lernenden (Kapitel 2.2) in den Blick genommen, die in den letzten Jahren in der Erwachsenenpädagogik vornehmlich als Identitäts- und Kompetenzentwicklung fokussiert wurde (Kapitel 2.3). Wie sich die einzelnen Perspektiven in der Diskussion rund um die didaktische Gestaltung von Lehr-Lernarrangements manifestieren und welche Konsequenzen sich hieraus ergeben, thematisiert das letzte Kapitel (2.4) dieses Abschnitts.

2.1 *Recurrent Education* – eine lebensbegleitende Strategie

Über den Aufruf zur Persönlichkeitsentwicklung hinaus, nimmt Bildung auch gesamtgesellschaftlich eine strategisch wichtige Position ein. Eine lebenslange und vor allem auch lebensbegleitende Weiterbildung gilt als unerlässlicher Bestandteil moderner Gesellschaften, um die erfolgreiche Entwicklung in nahezu allen Bereichen voranzutreiben (vgl. Tippelt/ von Hippel 2018, S. 4). Als elementarer Bestandteil der demokratischen, ökonomischen oder kulturellen Partizipation, ist sie als eigenständiger, historisch gewachsener quartärer Bereich formal im Bildungssystem institutionalisiert und anerkannt worden (vgl. Nuissl 2010, S. 80). Die heutige Erwachsenenbildung, die „alle Formen der organisierten und nicht-organisierten einschließlich der informellen, Bildung und Selbstbildung im Erwachsenenalter umfasst“ (Meilhammer 2010, S. 125), wurde im Rahmen ihrer historischen Profilierung dabei von unterschiedlichen Strömungen beeinflusst.

Kennzeichnend für die letzten Jahrzehnte ist der sozialwissenschaftliche Blick auf das Lernen Erwachsener, der eine stärkere lebensweltliche Orientierung verlangte. So war mit der Göttinger Studie von Strzelewics/ Raapke/ Schulenberg (1966), die erstmals umfangreich berufliche Motive und subjektive Vorbildung als zentra-

le Merkmale der Weiterbildungsteilnahmen identifizierte, gleichsam die Erkenntnis verbunden, dass eine Zertifizierung der durch die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen erworbenen abschluss- und berufsbezogenen Inhalte unverzichtbar sei (vgl. Meilhammer 2010, S. 129).

Diese Erkenntnis zog durch die Integration der Erwachsenenbildung als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme des organisierten Lernens nach einer abgeschlossenen Erstausbildung“ (Seitter 2000, S. 140) in den „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1970) auch bildungspolitische Konsequenzen nach sich. Denn mit dieser „realistischen Wende“ (Nuissl 2018, S. 505) ging die Notwendigkeit einer öffentlichen Förderung und einer systematischen Erweiterung des Weiterbildungsbereiches einher. Weiterbildung, die sich auch als Weiterqualifizierung auf den beruflichen Weiterbildungsbereich bezog, löste im sprachlichen Gebrauch zunehmend den Begriff der Erwachsenenbildung ab. Die Frage, wie die Weiterbildung ihrem emanzipatorischen Anspruch nach Identitäts- und Persönlichkeitsbildung gerecht werden kann, wenn sie zunehmend auf marktpolitische und ökonomische Perspektiven gerichtet war, leitete die *reflexive Wende der Erwachsenenbildung* ein, die durch einen stärker subjektfokussierenden Blick auf das Lehren und Lernen, die Erwachsenenbildung wieder stärker als „Ort der Reflexion des Menschen auf sich selbst“ (Meilhammer 2010, S. 130) verstand.

Die Forderung einer Bildung für alle, ein Leben lang, wurde durch die Einsicht, dass einmal Gelerntes nicht ausreicht, um eine qualifizierte Arbeitsfähigkeit und die aktive gesellschaftliche Partizipation in allen Lebensphasen zu erhalten, ergänzt. Die lebenslange Bildung als „Vision von einer Lerngesellschaft („learning society““ (Schuetze 2005, S. 56) war in den Jahren 1972/ 1973 auch das entscheidende Element in den von der UNESCO (1972) und der OECD (1973) veröffentlichten Berichten rund um das Lebenslange Lernen. Vor allem der OECD-Bericht „Recurrent Education – A Strategy for Lifelong Education“ (1973) ging detailliert auf die tatsächliche Umsetzung des Konzeptes ein und stellte wiederkehrende, organisierte Lernphasen in den Mittelpunkt. So sollten die einzelnen Gesellschaftsmitglieder, beispielsweise durch Bildungsurlaub, die Gelegenheit erhalten, sich auch nach der ersten Bildungsphase in Schule und Ausbildung regelmäßig weiterzubilden (vgl. Schuetze 2005, S. 56f.).

Um weiter zu lernen, steht eine Vielzahl an Angeboten im Bereich des formalen, non-formalen und informellen Lernens zur Verfügung. Die jeweiligen Angebote können dabei in unterschiedlichster Weise institutionell verankert sein, denn die Bildung Erwachsener kann „letztlich überall (..) in Vereinen, Organisationen, Betrieben, Verbänden, Netzwerken und Bildungseinrichtungen“ (Nuisl 2018, S. 499) stattfinden. Gesetzlich geregelt sind allerdings nur die wenigsten Bereiche, wie beispielsweise die in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehende wissenschaftliche Weiterbildung, die als Aufgabe der Hochschulen im Hochschulrahmengesetz seit den 1970er Jahren verankert ist (vgl. Faulstich/ Oswald 2010, S. 7). Aufgewertet durch den Bologna-Prozess, wurde sie vom „Add-On zu einem Strategieelement“ (Arnold 2019, S. 11) der Hochschulen.

Die durch den Bologna-Prozess geschaffenen Bildungswege und Wahlmöglichkeiten lassen keine überzeugende Differenzierung zwischen grundständigen und weiterbildenden Studiengängen mehr zu, da sich auch das biographische Verlaufsmuster der ‚Normalbiographie‘ von Studierenden endgültig verändert. Einzelne Hochschulen, als *Institutionen des Lebenslangen Lernens*, nehmen eine lebensverlaufsbezogene Perspektive ein. Der traditionelle Zuschnitt der Weiterbildung mit der untrennbaren Kopplung an die berufliche Erstausbildung, weicht im Zuge dieser Öffnung immer mehr einer verstärkten Orientierung an Bildungs- und Berufsbiographien sowie an den individuellen Kompetenzprofilen der Zielgruppen. Die strikte Unterscheidung zwischen akademischer Erstausbildung und universitärer Weiterbildung wird dabei zunehmend fließend (vgl. Bredl et al. 2006, S. 18f.).

Das Weiterbildungsangebot an Hochschulen wird in der Regel als wissenschaftliche Weiterbildung aufgefasst. Wissenschaftliche Weiterbildung wird dabei verstanden als die

„Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht. (...) Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an

berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus“ (Kultusministerkonferenz 2001, S. 2f.).

Dominierend an Hochschulen ist also ein Verständnis von wissenschaftlicher Weiterbildung, das Weiterbildungsstudiengänge klar von den grundständigen Studienangeboten abgrenzt. Wissenschaftliche Weiterbildung

- richtet sich an Erwachsene mit oder ohne ersten Hochschulabschluss, die bereits über berufliche Erfahrungen verfügen,
- wird von wissenschaftlichen Einrichtungen angeboten,
- verfolgt einen wissenschaftlichen Anspruch bei den durch das wissenschaftliche Personal vermittelten Lehrangeboten (vgl. Wolter 2011, S 11).

Seit Mitte der 1990er Jahre kann von einer Expansion der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen gesprochen werden, die einen deutlichen Funktionswandel der hochschulischen Weiterbildungsaktivitäten zur Folge hatte. So rückten seit den 1990er Jahren markt- und dienstleistungsorientierte Perspektiven immer stärker in den Mittelpunkt:

„Weiterbildung wird heute immer mehr im Kontext von Bildungsmanagement, Organisationsentwicklung und neuer Hochschulsteuerung gesehen - und weniger als Teil des bildungstheoretischen und gesellschaftspolitisch legitimierten Bildungsauftrags der Universität nach außen. (...) Insgesamt ist die Weiterbildung (...) zu einem Vorreiter für die Implementierung neuer Steuerungs- und Managementkonzepte geworden“ (Wolter 2011, S. 14 ff.).

Als Weiterbildungsanbieter zeichnet sich die Hochschule vor allem durch ihr Alleinstellungsmerkmal der Wissenschaftlichkeit aus. Praxisbezug und Wissenschaftlichkeit müssen sich dabei auch in der Gestaltung der Lehr-Lernarrangements sinnvoll ergänzen. Auch die an wissenschaftlichen Weiterbildungsmaßnahmen Teilnehmenden lassen sich durch charakteristische Merkmale beschreiben. Jütte/ Kastler (2004) und Wolter (2002) unterscheiden Weiterbil-

dungsstudierende von den ‚Normalstudierenden‘ bzw. ‚traditionell Studierenden‘, die mit berufspraktischer Erfahrung an weiterbildenden Studiengängen in der Regel berufsbegleitend und in Teilzeitform teilnehmen (vgl. Wolter 2002, S. 143f.; Jütte/ Kastler 2004, S. 77).

Das verstärkte Interesse der Hochschulen, als Weiterbildungsanbieter auf dem Markt neben privatwirtschaftlichen Anbietern zu agieren, lässt sich auf unterschiedliche Motive zurückführen. Für die Hochschule selbst stellt der Weiterbildungsmarkt ein neues strategisches Geschäftsmodell dar, um beispielsweise rückläufige staatliche Förderungen auszugleichen oder sich verstärkt mit der Wirtschaft zu vernetzen und sich somit stärker in die Gesellschaft zu integrieren, beispielsweise durch den Ausbau ihrer Alumnistrukturen. Innerpolitisch spielt der Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung auch im Hinblick auf die Sicherung von vorhandenen Ressourcen und Kapazitäten eine große Rolle, denn geburten schwache Jahrgänge prophezeien sinkende Studienanfängerzahlen im grundständigen Bereich der einzelnen Hochschulen (vgl. Arnold/ Neuser/ Lachmann 2015, S. 32ff.).

Die Weiterbildung als vierte Säule des deutschen Bildungssystems ist demnach nicht als vierte zeitliche Phase zu verstehen. Weiterbildungen, die als Lernprojekte verstanden werden, stellen vielmehr einen zentralen Baustein bzw. eine Entwurfsschablone der eigenen Lebenslaufkonstruktion dar:

„Bildung bezeichnet keine Phasen des beginnenden bzw. sich vorbereitenden Lebens, Bildung wird vielmehr selbst zur umgreifenden Kategorie: Wir lernen nicht mehr für das Leben, sondern leben auch für das Lernen – im lebenslangen Lernen wird das Lernen zur Lebensform“ (Arnold/ Rohs 2014, S. 24)

2.2 Weiterbildung im Lebens(ver)lauf

Der *Lebenslauf*, als eine Art Auflistung des Lebens in unterschiedlichen Abschnitten, beinhaltet alle sinnhaft strukturierten Ereignisse zwischen Geburt und Tod einer Person, die sowohl Gegenwart als auch offene Zukunft miteinschließen (vgl. Nittel 2010, S. 184). Motive der Weiterbildungsteilnahmen und vor allem auch

die so erzielten Wirkungen weisen retrospektive und zukünftige Referenzen des Lebenslaufs auf (vgl. Nittel 2010, S. 184). Somit spielt auch die Wahrnehmung der eigenen Weiterentwicklung durch den Lernprozess eine entscheidende Rolle bei der Frage, wie die Optimierung des subjektiven Kompetenzprofils zur Lebenslaufkonstruktion gestaltet werden kann:

„Die Bewertung des erreichten und absehbaren Standes erfolgt dann auf der Grundlage normativer Entwicklungs- und Lebensvorstellungen. Konsequenzen aus dieser Bewertung werden schließlich nach Maßgabe subjektiver Annahmen über die Verfügbarkeit entsprechender Handlungskompetenzen und –ressourcen gezogen“ (Wittpoth 1994, S. 12).

Wenn die Komplexität und Endstandardisierung von Lebensläufen mit dem Ende der ‚Normalbiographien‘ zunimmt und die Optionen, freie Entscheidungen zu treffen, einer Notwendigkeit der Entscheidungsfindung gegenüberstehen, bleibt auch die eigene Lebenswelt, als Gewissheits- und Orientierungskosmos, nicht unberührt. Der Bedarf an sinnstiftenden Orientierungs- und Handlungsmustern steigt mit der ‚Entgrenzung‘ des Einzelnen. Der sinnstiftende und haltgebende Kosmos geht dabei immer stärker verloren (vgl. Arnold 2010b, S. 185).

Der Alltag stellt nicht mehr das Fundament allen Handelns dar, vielmehr geht es um ein ständiges Basteln an individuellen Sinnwelten (vgl. Arnold, 1989, S. 31). „Biographizität“ (Alheit 1992, S. 55) als inneres Konzept, das Individuen dazu befähigt, sich selbst durch die Anbindung von neuen Wissensbeständen an bereits vorhandene ‚biographische Sinnressourcen‘ neu zu erfahren und somit auch neue Handlungs- und Verhaltensweisen ermöglicht, ist nach Alheit (2003) eine grundlegende Kompetenz:

„Wir haben in unserer Biographie nicht alle denkbaren Chancen, aber im Rahmen der uns strukturell gesetzten Grenzen stehen uns beträchtliche Möglichkeitsräume offen. Es kommt darauf an, die ‚Sinnüberschüsse‘ unseres biographischen Wissens zu entziffern und das heißt: die Potenzialität unseres ungelebten Lebens wahrzunehmen“ (Alheit 2003, S. 16).

Um diese eigenen Potenziale nachhaltig entfalten und wirksam das eigene (Arbeits-) Leben gestalten zu können, wurden vor allem sozialisationstheoretische Annahmen in Form einer lebensweltlichen und alltagsorientierten Didaktik in die Erwachsenenbildungsdiskussion aufgenommen (vgl. Arnold/ Kaltschmid 1986, S. 5ff.; Kaltschmid 1994, S.102). Sozialisation ist dabei die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung im Prozess des aktiven, individuellen Austauschs mit der Umwelt und dementsprechend ein

„lebenslanger Prozess der Anpassung und Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner sozio-kulturellen Umwelt“ (Griese 2009, S. 90).

Die in den ersten Lebensjahren erworbene Grundausstattung, die neben grundlegenden Persönlichkeitsmerkmalen und Qualifikationen auch Werthaltungen und Motivstrukturen umfasst, bedarf stetig spezifischer Ergänzungen. Der Sozialisationsprozess vollzieht sich in der Entwicklung, Verfestigung und Veränderung der eigenen Persönlichkeit sowie von Einstellungen und Verhaltensmustern. Wenn das eigene Weiterlernen sich also an den subjektiven, im Kontext der eigenen biographischen Erfahrungen der Lebensumwelt angeeigneten Handlungs-, Verhaltens- und Deutungsmuster orientiert, wirkt sich dies gleichsam auf die Lehrseite aus. Denn die Vermittlung kann nur dann adressatengerecht sein, wenn sie die biographischen Erfahrungen, die Lebensumwelt der Teilnehmenden und deren spezifische Identität - kurz deren Sozialisation - berücksichtigt und vor allem reflektiert. Sie muss anerkennen, dass „erwachsene Teilnehmer potentiell in der Lage sind, das ihnen angebotene Wissen und die Normen in ihrer Bedeutung für ihre Lebenspraxis zu reflektieren“ (Dewe/ Frank/Huge 1988, S. 146). Die Annahme, dass erwachsene Lernende hierzu in der Lage sind, ist eng mit der Kompetenzdebatte verbunden.

2.3 Auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung

Kompetenzen, als „Fähigkeiten, in offenen Denk- und Problemlösungssituationen kreativ und selbstorganisiert neue Wege zu beschreiten, um (..) Wissen zu erzeugen und zu nutzen“ (Arnold/ Erpenbeck 2015, S. 15), beinhalten einen neuen

Umgang mit der Ressource ‚Wissen‘, der hauptsächlich auf Lern- und Entwicklungsprozessen beruht. „Wissen“ als „Strategie zur Speicherung (einprägen), zur Organisation (Beziehungen herstellen) und zur Wiedergabe (erinnern) von Kenntnissen“ (Nolda 2010a, S. 311) kann als das Zusammenwirken von Kenntnis und als Können im Sinne einer ausführbaren Handlung verstanden werden. Wissen als Kumulation von solchen Kenntnissen, die begründet und überprüfbar sind, „Wissen im engeren Sinne“ (Erpenbeck 2012, S. 15), bezieht sich dabei vor allem auf das wissenschaftliche Wissen. Die Unterscheidung von Alltags- und wissenschaftlichem Wissen ist seit jeher durch die Diskussion um deren Verknüpfung Teil der erwachsenenpädagogischen Debatte. Wissenschaftliches Wissen greift dabei vor allem einen „veränderten gesellschaftlichen Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen“ (Dinkelaker 2011, S. 25) auf. Wissen wird zur Ressource und Grundlage sozialen Handelns, dessen Zugänglichkeit, Anwendung oder auch Besitz zu einer zentralen Bezugsgröße des individuellen sowie ökonomischen Erfolges wurde (vgl. Nolda 2010b, S. 315; Arnold 2015, S. 118).

Vor allem die Erwachsenenbildung nimmt dabei nach Kade, Seitter und Dinkelaker (2018) ein ambivalentes Verhältnis gegenüber der Wissensgesellschaft ein, da Wissen und Bildung in besonderer Beziehung zueinanderstehen und in der Debatte ursprünglich auf „Wissen *und* Bildung“ (Kade et al 2018, S. 276) verwiesen wurde. Bildung ist dabei mehr als Wissen und zeigt sich im Rahmen der Aneignung darin, dass das

„Subjekt in der Lage ist, mit der Welt, obwohl sie unerreichbar draußen ist, wie mit etwas Eigenem umzugehen und an der Welt ein eigenes Dasein zu bestimmen“ (Luhmann 2002, S. 188).

In der Wissensgesellschaft wird die Aneignung dann hauptsächlich als Wissensaneignung verstanden und

„Bildung damit zu einer Form der individuellen Aneignung von Wissen“ (Kade et al. 2018, S. 276; siehe hierzu auch Kapitel 2.4).

Bei einem Lernen, das als ein lebensbegleitendes Lernen zeit- und ortsunabhängig in allen Bereichen der Lebenswelt stattfinden kann, verschiebt sich der Blick nach Arnold (2015) von einem expliziten hin zu einem *reflexiven und impliziten, aktiven Wissen*. Dabei wird der Wissensaneignungsprozess als ein solcher verstanden, im Rahmen dessen Handlungsfähigkeiten im Vordergrund stehen und Kompetenzen weiterentwickelt werden (vgl. Arnold 2015, 42f.).

Will man verstehen wie die Wissensaneignung von den Lernenden in einer Zeit, in der das einmal Gelernte keine zeitlich andauernde Gültigkeit mehr besitzt, individuell selbst konstruiert wird, muss die individuelle Kompetenzentwicklung als selbstorganisierte Handlungsfähigkeit näher betrachtet werden. Vor allem aus dem Bereich der Aus- und Weiterbildungspraxis heraus entstand als Reaktion auf die Qualifikationsdebatte der 1970er Jahre das Konzept der ‚Schlüsselqualifikationen‘, das maßgeblich durch die „Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“ von Dieter Mertens (1974) beeinflusst wurde und sowohl die individuelle Entfaltung der Persönlichkeit und berufliche Existenzfundierung als auch das gesellschaftliche Verhalten fokussierte. Gleichzeitig gilt das Konzept als erster Versuch, der Alterung des Faktenwissens entgegenzutreten, das Lernen stärker von konkreten Inhalten zu lösen und metakognitive Fähigkeiten zu fördern (vgl. Siebert 2017, S. 46). Kompetenzentwicklung ohne eine Qualifizierung ist dabei nicht möglich. Umgekehrt reicht die reine Qualifizierung nicht mehr aus, um sowohl den alltäglichen als auch beruflichen Herausforderungen gerecht zu werden - kurz: „erfolgreich zu handeln“ (Erpenbeck 2012, S. 12). Dabei beziehen sich Qualifikationen auf spezifische, arbeitsrelevante Fertigkeiten und Fähigkeiten. Fertigkeiten sind vor allem handlungszentriert auf konkrete, auch durch Übung beeinflussbare Tätigkeiten bezogen, die bereits vorhandene Fertigkeiten und Erfahrungen einbeziehen (vgl. Erpenbeck 2012, S. 11f.).

Kompetenzen, als Selbstorganisationsfähigkeiten des Handelnden, können demgegenüber als Befähigungen verstanden werden, die

„ein kreatives Handeln unter Unsicherheit, bei offenem Handlungsausgang, bei großer Komplexität der Handlungsbedingungen ermöglichen“ (Erpenbeck 2012, S. 12).

Sie sind

„(...) Selbstorganisationsdispositionen physischen und psychischen Handelns, wobei unter Dispositionen die bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur Regulation der Tätigkeit verstanden werden“ (Erpenbeck/von Rosenstiel 2007, S. XXXVI).

Erpenbeck und Rosenstiel (2003) unterscheiden vier ‚Schlüsselkompetenzen‘, als ‚Kompetenzklassen‘ (ebd., XVf.), die sich als selbstorganisiertes Handeln ausdifferenzieren lassen, das

- sich als ‚personale Kompetenz‘ (ebd., S. XVI f.) reflexiv auf die eigene Person bezieht, indem beispielsweise eigene Werte, Motive, Ziele und Erwartungen eingeschätzt, eigene Begabungen entfaltet und die eigene Entwicklung wirksam gefördert werden können,
- sich als ‚aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenz‘ (ebd., S. XVI f.) der aktiven Umsetzung von Absichten und Vorhaben widmet und dabei willensstark die eigenen Bedürfnisse in das Handeln integriert,
- als ‚fachlich-methodische Kompetenz‘ (ebd., S. XVI f.) auf die sinnorientierte Einordnung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten durch den Einsatz entsprechender Methoden ausgerichtet ist,
- als ‚sozial-kommunikative Kompetenz‘ (ebd., S. XVI f.) im Austausch mit anderen ein kommunikatives und kooperatives Handeln in Auseinandersetzung mit der Umwelt ermöglicht (vgl. Erpenbeck/ Rosenstiel 2003, S. XVI f.).

Kompetenzen sind also stets handlungsorientiert und können auch nur in Situationen erworben werden, die einen solchen Handlungsanspruch an den Einzelnen stellen:

„Kompetenzen kann man ebenfalls nur selbst - in neuartigen, offenen und realen Problemsituationen kreativ handelnd - erwerben. (...) Es gibt keine

Kompetenzen ohne Fertigkeiten, ohne Wissen, ohne Qualifikationen. Aber Fertigkeiten, Wissen, Qualifikationen „sind“ keine Kompetenzen, sondern nur Grundbestandteile davon“ (Erpenbeck/ Sauter 2013, S. 32).

Sie beinhalten mehr als eine qualifizierte Handlungsfähigkeit. Neben Fähigkeiten und Fertigkeiten, spielen für solche Handlungsdispositionen vor allem emotionale und motivationale Aspekte eine entscheidende Rolle, ebenso wie biographisch erworbene Erfahrungen und Werte. Der Kompetenzbegriff ist demnach weniger anwendungs- als subjektorientiert, da er nicht nur die Ausübung einer Handlung beinhaltet, sondern auch eine entsprechende *Performanz* erfordert,

„d.h. die Ausübung von Handlungen, also zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort seine Kompetenzen einsetzen, das eigene Handeln kontrollieren und evaluieren“ (Siebert, 2017, 46).

Kompetenzen können somit die eigene Leistung beeinflussen und umgekehrt beeinflusst die Leistungserbringung die eigenen Kompetenzen. Sie können sich nur dann weiterentwickeln, wenn sie sich in der „Performanz manifestieren“ (Mandl/ Krause 2001, S. 7).

Kompetenzen haben also im Vergleich zu Qualifikationen eine menschliche, eine emotionale Seite, da sie sich als komplexe Persönlichkeitsmerkmale darstellen, die häufig im biographischen Sozialisationsprozess eher unbewusst erworben werden. Kompetenzen werden dann erfolgreich angewendet, wenn sie das eigene Denken, Fühlen und Handeln kombinieren (vgl. Siebert 2017, S. 46). Um ausgehend von Fertigkeiten, Wissen und Qualifikation zu einer kompetenzorientierten Handlungsfähigkeit zu gelangen, müssen die durch die eigenen Emotionen und Motivationen angeeigneten Regeln, Normen und Werte „interiosiert“ (Arnold/ Erpenbeck 2015, S. 42) werden. Dieser Interiosierungsprozess ist eher ein unangenehmer und irritierender Vorgang, der die gewohnten Gefühle in Frage stellt und von Arnold und Erpenbeck (2015) mit dem Begriff der „emotionalen Labilisierung“ (S. 43) umschrieben wird. Bei der ‚echten‘ Kompetenzentwicklung ist es

demnach entscheidend, wann die eigene ‚emotionale Labilisierung‘ ins Spiel kommt (vgl. ebd.).

Wenn ein lebengeleitendes, wirksames Lernen als aktive und eigenlogische Wissensaneignung sich vor allem aus dem eigenen Handlungsvermögen heraus selbst konstruiert, stellt sich die Frage, welche didaktischen Konsequenzen sich hieraus ergeben. Nach Arnold (2019) muss eine kompetenzorientierte Didaktik ein reflexives Lernen ermöglichen und den Lernenden die Gelegenheit geben, die eigene Kompetenzentwicklung erlebbar zu machen:

„Die Pädagogik der Vorbereitung hat ausgedient und weicht mehr und mehr einer Pädagogik der Kompetenzstärkung. Diese ist darauf angewiesen, Menschen für den Umgang mit neuartigen und unsicheren Situationen fit zu machen“ (Arnold 2019, S. 12).

Das folgende Kapitel befasst sich zunächst mit dem grundlegenden Verständnis von Aneignung und Vermittlung als den beiden zentralen pädagogischen Konzepten im Lehr-Lernarrangement.

2.4 Kompetenzentwicklung zwischen Aneignung und Vermittlung

Aneignung und Vermittlung im institutionalisierten, formalen Rahmen, theoretisch gefasst im Begriff der Didaktik, bezieht das Zusammenspiel von Lehren und Lernen als pädagogisches Handeln von Lehrenden und Lernenden im Unterrichts- und Weiterbildungsgeschehen mit ein (vgl. Jank/ Meyer 2014, S 14).

Die Lehrseite als *Vermittlung* fokussiert die institutionelle Seite der Erwachsenenbildung mit ihren jeweiligen Institutionen, Organisationen und Professionen sowie den jeweils spezifischen, pädagogischen Vermittlungspraktiken (vgl. Siebert 2010, S. 186). Lehren bezieht sich auf

„alle Formen von Lernhilfen, bei denen Personen in institutionalisierter Form mithilfe direkter sprachlicher Kommunikation über eine längere

Zeitspanne hinweg bei der Aneignung, Reflexion oder Umorganisation von Wissen und bei der Ausbildung eines wissensbasierten Könnens unterstützt werden“ (Fuhr et al. 2015, S. 93).

In einem dialogisch angelegten Kommunikationsprozess geht es bei der Vermittlung nicht um ein Belehren von „nicht wissenden“ Personen, sondern um „die gemeinsame Suche nach Wissen“ (Fuhr et al. 2015, S. 93), was gleichsam die subjektive Aneignung der Lernenden mit einbindet.

Der Begriff der *Aneignung* ist dabei nicht per se ein Begriff der erwachsenpädagogischen Diskussion. Aneignung kann und wird in allen gesellschaftlichen Bereichen thematisiert, denn sie umfasst

„Verinnerlichungsprozesse durch eine tätige Auseinandersetzung mit der Welt. Es geht darum, dass etwas nicht nur übernommen, sondern aktiv durchdrungen wird“ (Hartz 2015, S. 42).

Eine aktive Aneignung kann dabei als Teil des Sozialisationsprozesses verstanden werden und mit Blick auf Lehr-Lernkontexte nicht ohne einen lebensweltlichen Bezug gedacht werden. ‚Lernen‘ stellt entsprechend nur eine bestimmte Form der Aneignung als „individuelle Entfaltung von Welt- und Selbstverhältnissen“ (Dinkelaker/ von Hippel 2015, S. 16) dar.

Wenn Erwachsenenbildung als eine Bildung gedacht wird, die auf einem sozialisationstheoretischen Verständnis basiert (siehe Kapitel 2.2), setzt dies permanente lebensweltliche Aneignungsprozesse voraus. Dabei zählt es für Kade (1993) zu den Aufgaben der Erwachsenenbildung ebendiese zu ermöglichen:

„Erwachsenenbildung ist der Ort, an dem Aneignung zum Thema wird und unterschiedliche Aneignungsprozesse erwogen, durchgespielt und verworfen werden können. (...) Aneignung in der Erwachsenenbildung richtet sich auf Wissen, in der Lebenspraxis auf die Welt. Aber empirisch sind die Übergänge fließend. (...) Indes, so wie in der Erwachsenenbildung Aneignungsprozesse in Lebensprozesse übergehen, so mutieren umgekehrt auch

fortwährend Lebensprozesse zu Aneignungsprozessen“ (Kade 1993, S. 398).

Aneignung kann entsprechend als eine Art *Transformationsprozess* begriffen werden, indem sich das Anzueignende und der Aneignende wechselseitig aufeinander beziehen. Sie wendet sich als Theorie und Konzept in ihrer Betrachtungsweise den Teilnehmenden von Weiterbildung zu und bezieht neben dem Wissenserwerb biographische Lebenslaufverhältnisse und soziale und kulturelle Kontexte mit ein.

Jedes Zusammen- und Wechselspiel von Vermittlung und Aneignung ist mit spezifischen Anforderungen und Bedingungen verknüpft, die vor allem mit Blick auf den Prozess des Lernens als Umgebungsbedingungen gelten können. Lernaufgaben, Lernziele und -inhalte, die Beziehungsarbeit zwischen den Lernenden aber auch zwischen Lernenden und Lehrenden sowie die zeitliche Gliederung, müssen dabei strukturiert werden und weisen je eine eigene didaktische Logik auf, die bei der Konstruktion von Lehr-Lernarrangements berücksichtigt werden muss (vgl. Straka/ Macke 2003, S. 21; Jank/ Meyer 2014, S. 62f.).

Wie bereits erläutert, beginnt jedes Lernprojekt an einem bestimmten Punkt des eigenen Lebenslaufes mit einem spezifischen Lernanlass. Ein nachhaltiger Lernprozess muss dabei als direktes Lernen bewusst durch den Lernenden selbst initiiert werden. Indirekte Lernprozesse ergeben sich meist unbeabsichtigt als Folge von bereits durchgeführten Handlungen, sind also eher als eine Art Nebenprodukt anzusehen (vgl. Roth 1976, S. 209).

Das eigene Lernen im Lernprojekt kann nicht nur durch einen selbst oder andere angestoßen werden, sondern auch in unterschiedlich formalisierte Lehr-Lernarrangements eingebunden sein. Neben einem organisierten, formalen Lernen rücken immer stärker, auch begründet durch die Kompetenzoffensive und die bildungspolitischen Forderungen nach einem lebensbegleitenden Lernen, informelle Lernprozesse in den theoretischen und empirischen Blick.

Formales Lernen findet als institutionalisierter Lernprozess in den bildungspolitisch verankerten Systemen statt und wird durch anerkannte Abschlüsse und Qua-

lifikationen offiziell bescheinigt. *Nicht-formales Lernen* findet außerhalb des offiziellen Bildungssystems in Organisationen, gemeinnützen und privaten Einrichtungen statt und führt in der Regel nicht zum Erwerb formaler Zertifizierungen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9). *Informelles Lernen* ist demgegenüber „eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird“ (ebd., S. 9). Informelles Lernen findet gleichsam in formalen und nicht-formalen Kontexten statt und kann als Grundlage für formale Lernprozesse und als das eigentlich arbeitsrelevante Lernen angesehen werden. Die UNESCO konstatierte bereits in den 1970er Jahren, dass rund 70% aller Lernprozesse auf informellem Lernen basieren (vgl. Livingstone 1999, S. 68). Informelles Lernen stellt sich dabei als wenig strukturierter Lernprozess dar, der sich als Nebenprodukt einer anderen Aktivität zeigt und in allen nur denkbaren, vor allem praktischen Lebens-, Arbeits- und Beziehungssituationen stattfinden kann. Informelle Lernprozesse setzen ein hohes Maß an Eigeninitiative voraus, indem die „selbstständige Aneignung neuer signifikanter Erkenntnisse oder Fähigkeiten, die lange genug Bestand haben, um im Nachhinein noch als solche erkannt zu werden“ (Livingstone 1999, S. 68) betont wird. Diese intendierte Aktivität des Lernens unterscheidet sich von einem zufälligen und beiläufigen Alltagslernen und weist eine starke inhaltliche Nähe zum Konzept des selbstgesteuerten Lernens (siehe hierzu Kapitel 3.2) auf (vgl. Faure et al. 1972; Livingstone 1999, S. 69; Overwien 2005, S. 339f.).

Formal strukturierte Lehr-Lernarrangements, denen auch das wissenschaftliche Weiterbildungsstudium an Hochschulen zugerechnet werden kann, zeichnen sich vor allem durch die Organisation und Strukturierungen unterschiedlicher Dimensionen des Lehr-Lerngeschehens aus. Solche Lehr-Lernarrangements sind immer mit individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verknüpft, die die didaktische Strukturierung beeinflussen. Die „Struktur“ ist dabei zu verstehen als „sich fortwährend „rekursiv“ selbst [reproduzierend], indem die Menschen, die Teil einer Lebenswelt sind, in und mit diesen Mustern, Regeln und Regelmäßigkeiten arbeiten (...)“ (Jank/ Meyer 2014, S. 69).

Unabhängig vom gewählten Lernkontext geht es im eigenen Lernprojekt vor allem darum

„neue fruchtbare Beziehungen zu entwickeln zwischen einem planmäßig veranstalteten systematisch-grundlegenden Lernen in (...) spezifischen Bildungsinstitutionen auf der einen und dem in die verschiedenen Lebens-, Arbeits- und Bildungszusammenhänge verwobenen ‚natürlichen‘ Lernen auf der anderen Seite“ (Dohmen 1997, S. 12).

Der Lernkulturwandel von der Input- zur Outcomeorientierung hat ebenso didaktische Konsequenzen, was Arnold (2017) als „Didaktik dritter Ordnung“ (S. 27) umschreibt. Eine *Didaktik der dritten Ordnung* betrachtet Inhalte und Prozesse vom Ergebnis ausgehend und fokussiert so, neben der Förderung von Fachkompetenzen, persönlichkeitsbildende Lernprozesse ebenso wie die zu einer Transformation des Angeeigneten nötigen Selbstlernkompetenzen (vgl. Siebert 2011, S. 25; Arnold 2012a, S. 5f.). Das Individuum steht im Mittelpunkt seiner eigenen Aneignungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse. Lernen wird als

„Suchbewegung auf dem Weg zur Identität und Kompetenz und als Transformation von Alltagswissen sowie einer Expansion und Stärkung von Ich-Kräften systematisch (..) begleitet“ (Arnold 2017, S. 31).

Das Zusammenspiel von Lehren und Lernen, die Begleitung des individuellen Lernprozesses, kann also aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Diese unterschiedlichen Perspektiven lassen sich dabei sowohl von individueller, institutioneller als auch gesellschaftlicher Rahmung darstellen und näher betrachten, wobei gesellschaftliche Rahmungen häufig von bildungspolitischen Entscheidungen geprägt und daher kaum bzw. gar nicht beeinflussbar oder veränderbar sind. So beispielsweise die Einführung der Bachelor- und Masterabschlüsse im Rahmen des Bologna-Prozesses.

Unterscheiden lassen sich die jeweiligen *Lehr-Lernarrangements* durch Überlegungen zur Ziel-, Inhalts-, Sozial-, Handlungs- und Prozessstrukturierung (vgl. Jank/ Meyer 2014, S. 72f.).

Die Dimension der *Zielstruktur* beinhaltet dabei sowohl die zu erreichenden Ziele der Lehrenden als auch der Lernenden, deren Absichten, Motive und Erkenntnisinteressen. Die Lehrziele sind dabei „wie alle Ziele im Kontext sozialer Handlungsbedingungen zu legitimieren – etwa mittels bildungstheoretischer Überlegungen“ (Straka/ Macke 2003, S. 21). Dies gilt selbstverständlich gleichsam für die individuellen Lernziele. Die Logik der Zielstruktur ist also jeweils vom individuellen bzw. vom institutionellen Blick bestimmt. Das Bindeglied zwischen Lern- und Lehrlogik stellt dabei die jeweilig zu Grunde liegende Aufgabenstellung dar. Die Aufgabenstellung nimmt dabei noch eine weitere didaktische Rolle ein, da sie auch andere Dimensionen wie beispielsweise die Handlungs- oder Prozessdimension integriert (vgl. Jank/ Meyer 2014, S. 72f.).

Die *Inhaltsdimension* stellt Überlegungen dazu an, wie die Zielsetzung inhaltlich umgesetzt werden kann. Dies umfasst die thematische Zielsetzung ebenso wie die Ausgestaltung der Zielerreichung z.B. durch spezifisch ausgewählte Medien. Auf Seiten der Lehrlogik können dabei Strukturierungsangebote wie klassisch die Einteilung von Inhalten in Module genannt werden. Der Lernende muss ebenfalls eine inhaltliche Strukturierung vornehmen, um zu entscheiden, welche Module tatsächlich für die individuelle Zielerreichung relevant sind, sodass u.a. eine Selbsttätigkeit des Lernenden ermöglicht werden muss. Diese, wie Jank/ Meyer (2014) es benennen, „Zugänglichkeit“ hat ähnlich wie die Aufgabenstellung eine integrative Funktion, da sich aus inhaltlichen Überlegungen wiederum didaktische Konsequenzen ergeben (vgl. ebd., S. 76f.).

Bei der *Sozialdimension* steht die Auswahl geeigneter Interaktionsformen im Mittelpunkt. Neben geeigneten Kommunikationsformen zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch unter den Lernenden, spielt die Konstruktion von Formen pädagogischer Beziehungen, die entstehen sollen, eine wichtige Rolle. Hierzu gehört neben Erwartungsformulieren beispielsweise auch die Formulierung und Nutzung von Feedback (vgl. ebd., S. 77f.).

Ohne ein eigenes, aktives Zutun kann kein Lernen gelingen, dies greift die *Handlungsdimension* auf. Konkrete Lehr- und Lerntätigkeiten werden z.B. durch unterschiedliche Lehr- und Lernformen aktiviert. Dabei liegen allen Tätigkeiten Handlungsmuster zugrunde, die einer individuellen Handlungslogik folgen. Um erfolgreich mit den differenten Lehr-Lernformaten zurecht zu kommen, müssen sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden über Reflexions- und Methodenkompetenz verfügen. Lehrende geben den groben Rahmen vor, in dem die Lernenden selbsttätig der eigenen Handlungslogik entsprechend aktiv werden können (vgl. ebd., S. 82f.).

Die letzte Dimension der *Prozessesteuerung* beinhaltet alle zu erledigenden Planungs- und Organisationsaufgaben, wobei vor allem die zeitliche Taktung, aber auch methodische Planungen die Ziele, Inhalte und die Sozial- und Handlungsdimensionen verbinden. Dass ein lebensbegleitendes Lernen in unterschiedlichen Lehr-Lernarrangements auch unterschiedlich begleitet werden kann, wird in Kapitel 4 noch einmal thematisiert.

Zunächst liegt der Fokus auf der subjektiven Konstruktion der eigenen Wissensaneignung. Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht die *Einbindung der Wissensaneignung* im Lernprojekt Fernstudium entlang der individuellen und äußeren Bedingungen, in die der Lernprozess eingebunden ist. Des Weiteren bezieht die Abbildung das formalisierte, fernstudiendidaktisch strukturierte Lehr-Lernarrangement in die Darstellung ebenso mit ein, wie das Verständnis des Lernens im Sinne der ‚Recurrent Education‘ als lebensbegleitenden Lernprozess. Darüberhinaus wird ersichtlich, dass das eigene Lernprojekt in ein Geflecht von unterschiedlichen Prozessen eingebunden ist, die wechselseitig aufeinander wirken können:

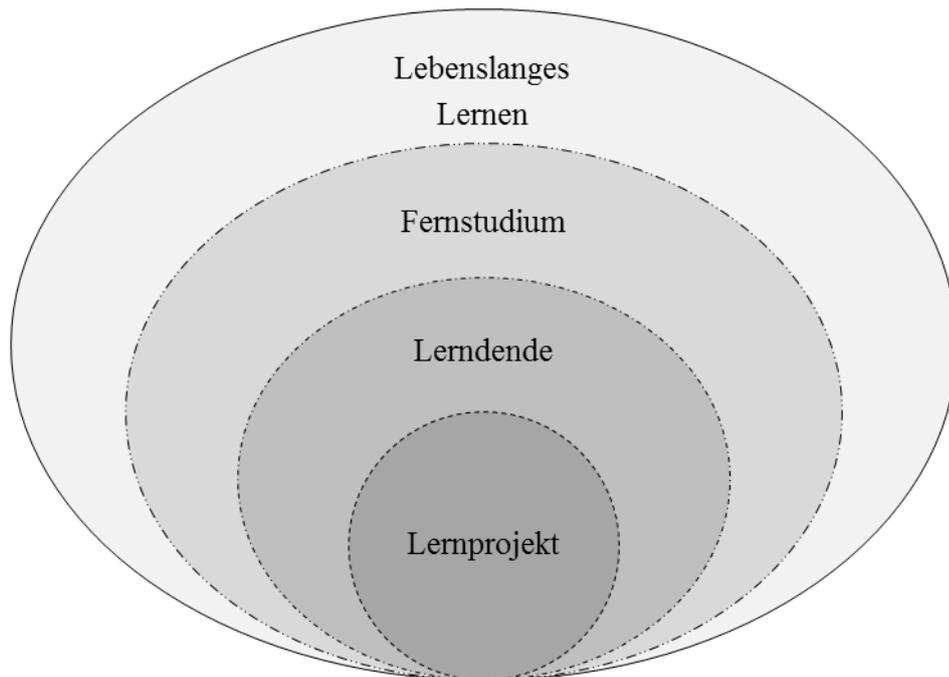


Abb. 2: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Einbettung des Lernprojektes „Fernstudium“ (eigene Darstellung)

In dieser Arbeit steht die individuelle Konstruktion der Wissensaneignung und der selbst erzeugten Wirkungen auf die eigene Kompetenzentwicklung aus der Sicht der Lernenden im eigenen *Lernprojekt Fernstudium* im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Dabei geht es auch um die Frage, wie Lernende die für die eigene Kompetenzentwicklung unabdingbaren Wechselwirkungen von Wissen und Handeln selbst steuern und organisieren können. Im folgenden Kapitel werden zunächst die unterschiedlichen Bedingungen, die den Lernprozess und entsprechend auch die eigene Kompetenzentwicklung beeinflussen können, spezifiziert.

3 Aneignung im Lernprozess

Wie im vorherigen Kapitel dargestellt, kann eine wirksame Kompetenzentwicklung letztlich nur von den Lernenden selbst generiert und gesteuert werden. ‚Lernen‘ findet also nicht statt, weil es durch Dritte initiiert oder vermittelt wird, sondern ist dann eine nachhaltige und wirksame Wissensaneignung, wenn der Lernende selbst eine Begründung, eine Notwendigkeit des Lernens für sich sieht und das Gelernte sinnhaft an bereits Vorhandenes anbinden kann (vgl. Arnold 2012b, S. 46; Dinkelaker 2015, S. 49 u.a.).

Lernen ist weit mehr als die reine Aneignung von Wissen,

„nämlich die Änderung bzw. Verbesserung der (...) seelischen Funktionen des Wahrnehmens und Denkens, des Fühlens und Wertens, des Strebens und Wollens, also eine Veränderung der inneren Fähigkeiten und Kräfte“ (Roth 1962, S. 205).

Lernen wird also auch als nachhaltige, dauerhafte Veränderung der inneren, individuellen Bedingungen des Lernenden verstanden. In der Regel kommt ein

„intentionales, d.h. absichtliches und geplantes Lernen nur dann zustande (...), wenn das Lernsubjekt selbst entsprechende Gründe dafür hat“ (Holzkamp 2004, S. 29).

Oder wenn wie es Arnold (2017) beschreibt, Lernende ein eigenes „Lernprojekt“ (Arnold 2017, S. 43) verfolgen.

In diesem Kapitel wird entlang lerntheoretischer Annahmen (Kapitel 3.1) der Lernprozess als Aneignungsaktivität beschrieben (Kapitel 3.2), die basierend auf unterschiedlichen Aneignungsbedingungen (Kapitel 3.3) dargelegt und analysiert wird.

3.1 Lernen als subjektiver Konstruktionsprozess

Behavioristische Sichtweisen auf das Lernen, die jegliche subjektiven Erfahrungen, Deutungen und biographische Lebenslaufverhältnisse beim Lernprozess ausschließen, sehen den Lernenden als unbeschriebenes Blatt, dessen Verhaltensänderung grundsätzlich durch die Wissensvermittlung von außen bestimmt werden kann (vgl. Konrad 2008, S. 27).

Im Gegensatz dazu bezieht die *kognitive Sichtweise* das Subjekt als selbstbestimmtes Individuum mit ein und versteht das Lernen als „dynamischen, intrapersonellen Konstruktionsprozess des selbsttätigen Individuums“ (Konrad 2008, S. 27). Dabei werden vor allem die inneren Prozesse in der Betrachtung des Lernens fokussiert, die die Informationsverarbeitung und –interpretation beeinflussen. Die Umweltbedingungen werden im Lernprozess als Anregungen verstanden (vgl. Konrad 2008, S. 27).

Die *konstruktivistische Theorie*, als reflexive Erkenntnistheorie, geht über die kognitiven Annahmen hinaus davon aus, dass die Wirklichkeit individuell konstruiert ist und das, was als Wirklichkeit erfahren wird, immer im Kontext der eigenen biographischen, emotionalen und kognitiven vorhandenen Ressourcen vom Individuum selbst gedacht und gedeutet wird:

„Wir hören, was wir hören, und das ist nicht identisch mit dem, was der andere sagt“ (Siebert 2015, S. 54).

Für Siebert (2015) ist der Konstruktivismus eine Handlungstheorie, da jegliche Handlungen von den Wahrnehmungen der Einzelnen gesteuert und beeinflusst werden. Als klassisches Beispiel nennt er hier die selbsterfüllende Prophezeiung, die wiederum mit dem eigenen Selbstbild und den eigenen Selbstwirksamkeitserwartungen in Verbindung gebracht werden kann. Der Begriff ‚Viabilität‘ bezieht sich in der konstruktivistischen Theorie darauf, dass Handlungen als sinnstiftend verstanden werden können (vgl. Siebert 2015, S. 55). ‚Selbststeuerung‘ geht davon aus, dass Menschen „autonome, selbstreferenzielle Systeme sind, die zwar

mit der Umwelt gekoppelt sind, aber nicht ‚von außen‘ determiniert oder gesteuert werden können wie ein Maschine (..)“ (Siebert 2015, S. 54).

Lernen muss entlang der konstruktivistischen Sichtweise

- die bereits konstruierten Wirklichkeiten irritieren und in Frage stellen - „Lernen als Perturbation“ (Siebert 2015, S.43),
- durch die Wahrnehmung unterschiedlicher Perspektiven im Austausch mit Anderen die eigenen Optionen erweitern - „Lernen als Differenzerfahrung“ (ebd.),
- durch ein auf sich und die eigene Biographie bezogenes Lernen Kompetenzen, Deutungsmuster und Wahrnehmungen wieder aktivieren - „Lernen als Re-entry“ (ebd.),
- durch den Aufbau von „kognitiven Landkarten“ (ebd.) mit Hilfe von Vorgehens- und Strukturierungsweisen, die zunehmend während des Lernprozesses komplexer werden, das Gelernte auf neue Kontexte übertragen - „Lernen als kognitive Strukturbildung“ (ebd.),
- durch Selbstreflexion blinde Flecken aufdecken und durch selbstkritisches Lernen Weiterentwicklung im Sinne einer Transformation ermöglichen - „Lernen als Beobachtung zweiter Ordnung“ (ebd.).

In der Regel steht bei allen Lernansätzen, die das Lernen, und zumeist durch die abgeleiteten Konsequenzen auch das Lehren, von unterschiedlichen Perspektiven aus betrachten, ein Lernanlass ausgelöst durch kognitive bzw. emotionale Irritationen am Anfang des Lernprozesses. In einer ungewissen Welt sind es vor allem Brüche und Zäsuren, sogenannte „Schaltstellen im Lebenslauf“ (ebd. S.25), die Persönlichkeitsänderungen auslösen und sich als besondere Lernanforderungen darstellen. Zur Bewältigung von Lebenskrisen oder als kritisch empfundene Lebenslaufsituationen müssen dabei nicht immer zwangsläufig neue Lern- und Denkmuster angeeignet werden. Im Sinne der Transformationstheorie nach Mezirow (1997) kann die Wiederentdeckung und Anwendung bereits gesammelter Wahrnehmungen, Werte und Perspektiven zur Neuinterpretationen führen. Rei-

chen vorhandene Problemlösungsstrategien nicht mehr aus, ist ein Paradigmenwechsel erforderlich (vgl. Schüßler 2008, S. 4; Siebert 2017, S. 25).

Auch für Funke und Zumbach (2006) sind *Lernen und das Lösen von Problemen* eng miteinander verbunden, müssen doch sowohl bei informellen wie formalen Lernprozessen immer wieder Hindernisse überwunden und Schwierigkeiten gelöst werden. Dabei ist das

„Lösen von Problemen (..) als Handlung zu verstehen, die sich wiederum auf das Denken auswirkt. Problemlösen ist somit gleichzeitig Methode als auch Ziel des Lernens“ (Funke/ Zumbach 2006, S. 206).

Arnold/ Nuissl und Rohs (2017) stellen *Lernen als eine Transformationsleistung* dar,

„deren eigentliche Substanz die Hervorbringung eigener Potenziale und Kompetenzen sowie die Übung und Stärkung eigener Kräfte ist, durch die die Subjekte auch in die Lage versetzt werden, ihre Lebenswelt und ihre biographische Bewegung selbst aktiv zu gestalten“ (Arnold/ Nuissl/ Rohs 2017, S. 9).

Diese *sozialisationstheoretische Sichtweise*, die Lernen als aktive, eigenlogische Aneignung und als inneren Prozess versteht, setzt eine reflexive Wissensaneignung voraus, die neben impliziten Wissen, auch die Ausbildung einer kompetenzorientierten Handlungsfähigkeit als Lernergebnis fokussiert.

Zunächst kann also festgehalten werden, dass *Lernen im eigenen Lernprojekt*

- ein konstruktiver und selbstgesteuerter Akt der Aneignung ist, der sich im individuellen Innersten des Lernenden vollzieht,
- sich als Kompetenzentwicklung manifestiert, wenn es dem Lernenden gelingt, die eigenen Handlungs- und Verhaltensweisen nachhaltig zu verän-

dem (vgl. Holzkamp 2004, S. 29; Arnold, 2012a, S.46; Siebert 2017, S. 25).

Lernen als subjektiver Konstruktionsprozess bezieht also die aktive, individuelle und selbstgesteuerte Wissensaneignung der Lernenden mit ein und ist dabei als

„Lernen im Erwachsenenalter (..) vor allem ein Anschlusslernen, eine Erweiterung und Differenzierung des geistigen Horizonts“ (Siebert, 2017, S. 25).

Illeris (2006, 2010) stellt in seinen Beiträgen ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen vor, das aus einer Vielzahl unterschiedlich vorherrschender theoretischer Ansätzen ein Rahmenkonzept bilden soll. Der Lernprozess ist demnach beim Individuum als interner Aneignungsprozess durch die Verknüpfung neuer Impulse mit vorhandenen Lernerfahrungen gekennzeichnet. Gleichzeitig findet der individuelle Lernprozess in Interaktion mit der eigenen sozialen, kulturellen und materiellen Umwelt statt. Diese beiden Prozesse sind nach Illeris (2006) Bestandteil eines jeden Lernens und es „scheint (..) offensichtlich, dass beide Prozesse aktiv einbezogen werden müssen, wenn Lernen überhaupt stattfinden soll“ (Illeris 2006, S. 31). Der im Individuum selbst angelegte Aneignungsprozess umfasst dabei nach Illeris (2010) die beiden Dimensionen des ‚Inhalts‘ als das, was gelernt werden soll und des ‚Antriebs‘ als das, was den Aneignungsprozess auslöst. Neben diesen beiden wird die ‚Interaktion‘ als dritte entscheidende Dimension eingeführt, die sich auf den Prozess zwischen Individuum und Umwelt bezieht. Alle drei Dimension beeinflussen sich dabei wechselseitig und

„bei jeder Art von Lernen [sind] diese drei Dimensionen [Inhalt, Antrieb und Interaktion] involviert (..). Entsprechend müssen immer alle drei Dimensionen in Betracht gezogen werden, wenn wir zu einem vollständigen Verständnis einer Lernsituation oder eines Lernprozesses gelangen wollten“ (Illeris 2010, S. 36).

Entlang dieser Annahmen wird auch in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass der Lernprozess sowohl durch das, was das Innerste des Lernenden berührt, als auch durch den Einfluss der Umwelt, in der sich der Lernende bewegt, aktiv und eigenlogisch ausgestaltet und gesteuert werden kann.

Entsprechend kann auch eine aktive, eigenlogische Wissensaneignung, die sinnhaft an Vorhandenem anknüpft, nur entlang der subjektiven, inneren kognitiven und emotionalen Bedingungen von jedem Lernenden selbst konstruiert werden. Da der Mensch im sozialen und kulturellen Raum agiert, vollzieht sich diese verinnerlichte Aneignung auch im Austausch sowohl mit der eigenen, äußeren Lebenswelt, als auch im Kontext der institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (vgl. Straka/ Macke 2003, S. 41; Illeris 2010, S. 36; Arnold/ Erpenbeck 2015, S. 42; Arnold 2017, S. 43).

3.2 Aneignungsbedingungen im Lernprozess

Welche Komponenten und Prozesse den Lernprozess beeinflussen können, wurde in einer Vielzahl theoretischer und empirischer Arbeiten modelliert und untersucht. Die, unter einem konstruktivistischen Blick, für den Kontext eines Lernens von lebens- und berufserfahrenen Weiterbildungsstudierenden, zentralen Annahmen, werden in den folgenden Abschnitten zusammengefasst. Einige Ausführungen beziehen dabei ausschließlich die inneren oder die äußeren Bedingungen in die Betrachtung des Lernens mit ein und stellen diese jeweils explizit heraus. Auch wenn in dieser Arbeit das ‚Innere nicht ohne das Äußere‘ gedacht werden kann, lassen sich, durch die theoretische Fokussierung einzelner Komponenten, die jeweiligen Bedingungen detaillierter betrachten und herausarbeiten.

So entwickelten beispielsweise Hasselhorn und Gold (2013) ein Lernmodell (INVO²), das fünf unterschiedliche Merkmalsbereiche interner Bedingungen erfolgreichen Lernens zueinander in Beziehung setzt. Dabei unterscheiden sie *kognitive* sowie *motivational-volitionale Dimensionen*. Die *kognitiven Bedingungen* umfassen *metakognitive Strategien, Vorwissen, Aufmerksamkeit und das Arbeits-*

² Individuellen Voraussetzungen erfolgreichen Lernens

gedächtnis. Die *motivational-kognitiven Bedingungen* beinhalten die *emotionale und volitionale Lernbegleitung* sowie das *Selbstkonzept* und die *Motivation*. Erfolgreiches Lernen findet demnach dann statt, wenn sich die einzelnen Komponenten wechselseitig bedingen (vgl. Hasselhorn/ Gold 2013, S. 105f.).

Roth (2004) bezieht in sein Verständnis von Lernen nicht nur die internen Bedingungen ein, sondern auch die Umweltbedingungen. Für ihn zählen *kognitive und emotionale Lernvoraussetzungen, die Lernbereitschaft* als allgemeine Motivation, die *spezifische* in der jeweiligen Lernsituation vorherrschende *Motivation* sowie der *emotionale Zustand* und die jeweiligen *Lern- aber auch Lehrkontexte* zu den relevanten Komponenten, die erfolgreiches Lernen beeinflussen können (vgl. Roth 2004, S. 500).

Friedrich und Mandl (1995) differenzieren ebenfalls *individiumsbezogene und situative Merkmale*, die den Lernprozess beeinflussen können. Zu den Persönlichkeitsfaktoren zählen sie dabei u.a. „Lernmotivation, Vorkenntnisse, Verfügung über Lern- und Problemlösestrategien, Autonomieerleben und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ (Schiersmann 2007, S. 76). Zu den situativen Faktoren gehören die „Lerninhalte, Verwendungssituationen sowie situationale und soziale Support-Systeme (Bezugspersonen, mediale Informationsquellen, individuelle Beratungen)“ (Schiersmann 2007, S. 76).

So wie Wissen und Qualifikation allein noch keine Kompetenzen darstellen (siehe Kapitel 2.5), sind auch alle genannten Bedingungen der Aneignung im Lernprozess nur erfolgreich einsetzbar, wenn sie gezielt gesteuert werden. Deshalb spielen im Lernprozess Lernstrategien eine zentrale Rolle. *Lernstrategien* werden *als* solche *Verhaltens- und Handlungsweisen* verstanden, die den Lernenden dazu aktivieren, das individuelle Aneignungsverhalten zu beeinflussen und als

„(...) (a) eine Abfolge von effizienten Lerntechniken, die (b) zielführend und flexibel eingesetzt werden, (c) zunehmend automatisiert ablaufen, aber (d) bewusstseinsfähig bleiben“ zu steuern (Strebblow/ Schiefele 2006, S. 353).

Lernen folgt allerdings nicht nur einer einzelnen Strategie, sondern ist in ein komplexes Konstrukt unterschiedlicher Variablen eingebunden, die beispielsweise für den Lernerfolg eine Rolle spielen können (siehe hierzu auch Kapitel 4.2 Wirkungen von Weiterbildungen). Unterschiedliche Strategien können dabei unterschiedliche Lernaspekte beeinflussen. Friedrich/ Mandl (2006) unterscheiden hierbei *kognitive, metakognitive, motivational-emotionale Strategien, kooperative Lernstrategien* sowie die Nutzung und den *gezielten Einsatz von Lernressourcen* als effektive Lernstrategien, die grundlegende Bausteine des selbstgesteuerten Lernens darstellen und eng miteinander verbunden sind. Kognitive Strategien, wie beispielsweise *Elaborations- oder Organisationsstrategien* und metakognitive Strategien, mit ihren *Selbstreflexionskomponenten*, werden beispielsweise nur dann aktiviert, wenn motivationale Bedingungen vorhanden sind (vgl. Friedrich/ Mandl 2006, S. 1ff.).

Um wirksame Lernprozesse selbst initiieren zu können, ist es also nicht nur wichtig, die eigenen Bedürfnisse und internen Bedingungen zu kennen und wahrzunehmen, sondern auch zu wissen, wie diese erfolgreich aktiviert, gesteuert und sinnhaft mit der sozialen Umwelt, beispielsweise durch Interaktion, in Verbindung gebracht werden können.

Straka und Macke (2003) beziehen in ihre Analyse von Lernprozessen deshalb *das individuelle Verhalten* der Lernenden mit ein. Sie gehen davon aus, dass jegliches Lernen von den drei Komponenten ‚Verhalten des Lernenden‘, den ‚internen Bedingungen dieses Verhaltens‘ und den ‚Umgebungsbedingungen‘, die das eigene Verhalten im Lernprozess beeinflussen, abhängig ist. Das individuelle Verhalten als „alle Formen der Aktivität, die Ausdruck der lebendigen Existenz eines Individuums sind“ (ebd., S. 16), ist dabei immer direkt mit dem jeweiligen Individuum verbunden. Diese inneren Verhaltensbedingungen können bei unterschiedlichen Personen stark variieren, was sich bei der Betrachtung von Motiven, Interessen, Werten, Gefühlen, dem Vorwissen, den Fähigkeiten usw. beobachten lässt. Auch wenn sich Individuen in einer Situation gleich verhalten, kann dieses Verhalten aus ganz unterschiedlichen Verhaltensbedingungen resultieren.

Das individuelle Verhalten wird dabei stets von der eigenen Umwelt beeinflusst und umgekehrt ermöglicht es das jeweilige individuelle Verhalten, sich in einer

bestimmten Situation mit der eigenen Umwelt auseinanderzusetzen. Dabei kann nicht nur die soziale Umwelt auf das Verhalten wirken, sondern auch die gesellschaftliche und kulturelle Umwelt mit ihren Werten und Normen.

Dieses konstruktivistische Verhaltensmodell stellt dabei heraus, dass

„nur über das Verhalten des Individuums (..) die Umgebung Zugang zu dessen internen Bedingungen [hat], nur durch Verhalten kann ein Individuum auf seine Umgebung einwirken. (...) Jede Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umgebung kann Folgen haben“ (Straka/ Macke 2003, S. 19).

Bei einem Lernen in formal organisierten Lehr-Lernarrangements hängt das durch die internen Bedingungen beeinflusste Verhalten der Lernenden immer auch von Umgebungsbedingungen und der subjektiven Wahrnehmung dieser Lernumgebung ab. Inwiefern der Lernende das Lernangebot annimmt, wie er es interpretiert und versteht, ist also in organisierten und formalen Kontexten nicht vorhersehbar. Welche Wirkungen das Gelernte als dauerhafte Verhaltensänderung haben kann, zeigt sich dann in den veränderten internen Bedingungen nach dem Lernprozess (vgl. ebd., S. 19ff.).

Hierbei lassen sich verschiedene kognitive Entwicklungsstufen unterscheiden, die sich nach dem Ausmaß des *Umgangs mit Neuem* differenzieren lassen. Bei der *Assimilation* wird das Gelernte zu den bereits vorhandenen eigenen Bedingungen angeeignet, „indem es vorhandene Muster auch an Neuem erprobt und sich diese assimiliert“ (Arnold 2017, S. 46), wohingegen bei der *Akkommodation* „bislang erfolgreiche Muster selbst [angepasst oder aufgegeben werden], um neu denken und verstehen zu können“ (ebd.). Diese zwei bereits von Piaget (1981) umfangreich erforschten kognitiven Entwicklungen stellen dabei die inneren Bedingungen der Kognition und Emotion als sich wechselseitig beeinflussende Mechanismen heraus und schlagen die Brücke zur Kompetenzdebatte und lebenslangen Lernprozessen, im Rahmen derer es ja nicht nur darum geht, eine Handlung auszuüben, sondern vor allem die Art und Weise des Handelns im Mittelpunkt steht. Erforderlich bei der Betrachtung von nachhaltigen Lernprozessen ist vor allem al-

so auch das individuelle Handlungsvermögen als Performanz, deren Weiterentwicklung nach dem Aneignungsprozess.

Entlang dieser lerntheoretischen Annahmen geht diese Arbeit davon aus, dass

- jedes Lernprojekt durch einen bestimmten Lernanlass aktiviert wird, der die Lernenden dazu ermutigt, sich das, was gelernt werden soll, auch anzueignen,
- die individuelle Aneignung dabei als Interaktion des Individuums mit der Umwelt stattfindet und
- die Wissensaneignung nur vom Lernenden selbst, aktiv und eigenlogisch entlang der eigenen kognitiven, emotional-motivationalen Bedingungen und äußeren sozialen Umweltkomponenten gesteuert werden kann.

Das in dieser Arbeit konstruierte Bedingungsmodell der Aneignungsaktivität (siehe hierzu Abbildung 3) basiert auf einer konzeptionellen Integration der beschriebenen Merkmale und Faktoren gelungenen Lernens, die sich wiederum wechselseitig aufeinander beziehen und eng miteinander verbunden sind. Dabei lehnt es sich in seiner Darstellung an das „Lerndreieck“ nach Illeris (2006, 2010) an.

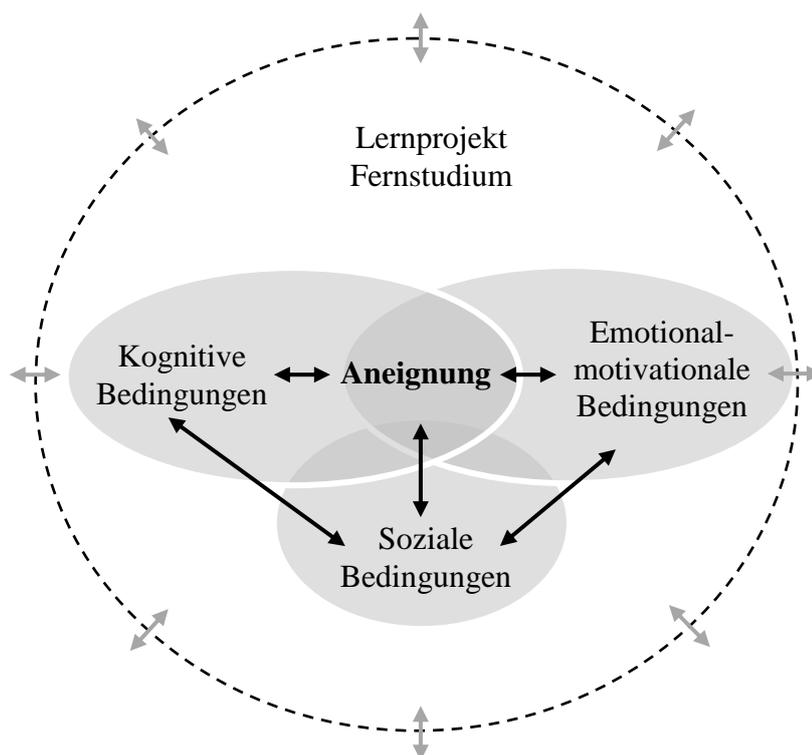


Abb. 3: Bedingungsmodell der Aneignungsaktivität im Lernprozess (eigene Darstellung)

Die einzelnen kognitiven, emotional-motivationalen und sozialen Bedingungen sowie die eigene Handlungsdimension werden in den folgenden Abschnitten detailliert erläutert und zueinander in Beziehung gesetzt.

3.2.1 Kognitive Bedingungen

Zu den kognitiven Bedingungen des Lernens werden beispielsweise Lernstrategien gezählt, im Rahmen derer situations- und aufgabenspezifisch „neue Informationen aufgenommen, verarbeitet, gespeichert, wieder abgerufen, auf neue Situationen angewendet usw.“ (Friedrich/ Mandl 2006, S. 2) werden. Die *Anbindung des neuen Wissens an bereits vorhandene Wissensbestände, die Organisation neuer Wissensbestände beispielsweise durch Mind-Maps oder die Anwendung und der Transfer von neuem Wissen* gehören hierbei zu den relevanten Lernstrategien. Hinzu kommen solche Strategien, die ein angemessenes Handeln in der jeweiligen Situation bzw. der jeweiligen Aufgabenstellung entsprechend steuern. Diese

selbststeuernden Elemente beziehen sich vor allem auf die *Reflexion und Kontrolle des eigenen Lernprozesses* (vgl. Friedrich/ Mandl 2006, S. 3f.). Neben der fachlichen Kompetenz, dazu in der Lage zu sein, das eigene Wissen und die eigenen Fähigkeiten sinnhaft mit dem bereits vorhandenen Wissen zu kombinieren, spielt entsprechend auch die *methodische Kompetenz*, also der selbstgesteuerte Einsatz dessen, was hierbei nötig ist, eine entscheidende Rolle.

Illeris (2006) versteht das Lernen Erwachsener selbst als methodische Kompetenz, da Erwachsene „die Fähigkeit zum dialektischen Denken, die Fähigkeit zur Anwendung praktischer Logik, die Fähigkeit zu begreifen, wie man wissen kann, was man weiß (Meta-Kognition) und die Fähigkeit zur kritischen Reflektion“ (Illeris 2006, S. 36) besitzen. Allerdings gilt auch hier, dass diese Fähigkeiten, die explizit den erwachsenen Lernenden zugesprochen werden, von ihnen in den entsprechenden Situationen auch sinnvoll angewendet und genutzt werden müssen. So gehen auch Arnold und Erpenbeck (2015) davon aus, das Fach- und Methodenwissen unabdingbare Voraussetzungen für die erfolgreiche Wissensanwendung sind, allerdings keine Garantie dafür, dass dieses Wissen sich auch als Kompetenz darstellt (vgl. Arnold/ Erpenbeck 2015, S. 15).

Empirisch zeigten beispielsweise Arnold und Gómez Tutor (2004) auf, dass im Bereich der *Methodenkompetenz* vor allem die *Verarbeitungsstrategie, die Metakognition und die Nutzung von internen wie externen Ressourcen* als relevante Größen angesehen werden. Methodenkompetenz ist auch für Arnold und Gómez Tutor (2004) eng mit der *Fachkompetenz* verbunden. Zusätzlich wird sie von der *Sozial-, Personal und Kommunikationskompetenz* beeinflusst. Denn um Fachwissen sinnvoll einsetzen und erweitern zu können sind die Auswahl und der Einsatz geeigneter Methoden notwendig, die sich häufig durch beispielsweise Gruppen- und Teamarbeiten im Feld der Sozialkompetenz ansiedeln lassen und demnach ebenfalls gewisse Gesprächs- und Kooperationstechniken als personale und kommunikative Dispositionen voraussetzen (vgl. Arnold/ Gómez Tutor 2004, S. 41).

Metakognitive Strategien, als Teil der Methodenkompetenz im Lernprozess, umfassen dessen *Planung, Kontrolle und Steuerung*. Metakognition meint die Fähigkeit „über das eigene Denken nachzudenken, sich bei der Bearbeitung einer kognitiven Aufgabe zu beobachten und die dabei beteiligten Lern- und Denkprozesse

effektiv zu organisieren" (Seel 2000, S. 221) und lässt sich als deklaratives und prozedurales metakognitives Wissen betrachten. Als deklaratives Wissen gilt ein solches über das eigene Denken und das anderer Personen sowie über Anforderungen an die eigene Kognition. Prozedurales Wissen umfasst das Wissen über die Kontrolle und Regulierung der Ausführung des Lernprozesses und der Bearbeitung von Lernaufgaben. Auch die Fähigkeit den eigenen Lernbedarf zu ermitteln, Lernziele festzulegen, Lernstrategien und Materialien auszuwählen und das Lernergebnis zu evaluieren, um die Lernstrategie modifizieren zu können, wird dem prozeduralen Wissen zugerechnet (vgl. Seel 2000, S. 223; Arnold/ Gómez Tutor 2004, S. 31).

Cornelia Lins (1999) verbindet die *emotionale Kompetenz* mit den kognitiven Prozessen, indem sie davon ausgeht, dass „(...) eine Reflektion der Lernmotive und Lernwiderstände, der Annäherungs- und Vermeidungstendenzen, der lernförderlichen und lernhemmenden Emotionen“ (ebd., S. 52 f.) der Metakognition zugerechnet werden können. Auch die Einschätzung, ob eine Lernaufgabe eher als schwierig und komplex empfunden wird und wie viel Zeit beispielsweise die Bearbeitung einer Lernaufgabe benötigt, kann zu den metakognitiven Fähigkeiten hinzugezählt werden (vgl. ebd.).

Auch die *kritische Reflexion* der eigenen Wahrnehmungs-, Handlungs-, Deutungs- und Emotionsmuster stellt eine relevante Komponente im Lernprozess dar. Die Fähigkeit des kritischen Denkens, des Rückbezugs und des distanzierten Blicks auf ein Problem ist, als Teil der personalen Kompetenz, auch bildungspolitisch verankert, beispielsweise im Deutschen Qualifikationsrahmen:

„Reflexivität beinhaltet die Fähigkeit, mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln“ (Arbeitskreis DQR 2011, S. 9).

Cendon (2017) unterscheidet Ziel, Fokus, Richtung und Tiefe als Dimensionen der Reflexion. Die Reflexion kann so in der Zieldimension dazu dienen, das eigene Handeln, ein Thema oder ein Problem zu verstehen, zu durchdringen, zu beur-

teilen und letztlich zu verändern. Das, worauf die Reflexion abzielt, kann inhaltlicher, prozessualer oder strategischer Natur sein oder sich auf die eigene Person in Form der Selbstreflexion beziehen. Die Richtung der Reflexion kann zurückschauend oder vorausschauend sein, aber auch das gegenwärtige Denken und Handeln fokussieren. Inwiefern die Reflexion beispielsweise weitere Perspektiven einbezieht, umschreibt die Tiefe der Reflexion (vgl. Cendon 2017, S. 39).

Diese *kritische Selbstprüfung* ist ein wichtiger Bestandteil des bereits genannten Transformativen Lernens nach Mezirow (1997) um

„ausgehend von einer Dilemmata-Erfahrung begrenzte, verfälschte und willkürlich ausgewählte Wahrnehmungs- und Erkenntnismodi durch kritische Reflexion zu überwinden und in funktionale Bedeutungsperspektiven zu transformieren“ (Schüßler 2008, S. 4).

Nach Tisdale (1998) ist die Selbstreflexion hilfreich, Denken und Handeln, das sich als nicht zielführend erwiesen hat, zu verändern. Sie dient dem Abgleich von Erfahrungswerten, die sich als erprobte Denk- und Handlungsabläufe darstellen, mit dem eigenen Denken und Handeln und kann so auch zukünftiges Handeln strukturieren (vgl. Tisdale 1998, S. 12).

3.2.2 Emotionale und motivationale Bedingungen

Inwiefern kognitive Bedingungen aktiviert werden, hängt maßgeblich von den eigenen emotionalen und motivationalen Bedingungen ab. Interessen, Ziele oder Bedürfnisse des Lernenden gestalten dabei eher indirekt das Ausmaß der Anwendung kognitiver Strategien. Dabei spielen emotionale und motivationale Bedingungen vor allem in solchen Lehr-Lernarrangements eine entscheidende Rolle, im Rahmen derer die Lernenden vornehmlich autonom und selbstgesteuert agieren (vgl. Friedrich/ Mandl 2006, S. 2).

Die pädagogische Psychologie definiert *Motivation* als Bereitwilligkeit „(...) sich intensiv und anhaltend mit einem Gegenstand auseinander zu setzen“ (Hasselhorn/ Gold 2013, S. 105). Häufig wird dabei zwischen Lern- und Leistungsmoti-

vation unterschieden. Die Lernmotivation oder auch *Lernzielorientierung*, bezieht sich auf die Verbesserung und Steigerung der eigenen, wahrgenommenen Kompetenzen. Auch das eigene Wohlbefinden spielt beispielsweise eine große Rolle. Im Gegensatz dazu kann die *Leistungsmotivation* als „Annäherungsleistungsziel“ (Pientka, Müller, Seufert 2016, S. 42) angelegt sein, indem das ‚Nach-Außen-Zur-Schau-Stellen‘ der eigenen Kompetenzen im Mittelpunkt steht oder aber als „Vermeidungszielleistung“ (ebd.) gelten, bei dem es darum geht, die eigenen Unzulänglichkeiten zu verbergen (vgl. Hasselhorn/ Gold 2013, S. 105; Pientka et al. 2016, S. 42).

Deci und Ryan (1993) gehen unter anderem davon aus, dass die Qualität der Motivation durch den *Grad an Selbstbestimmung* beeinflusst wird und eine auf Selbstbestimmung beruhende Lernmotivation positive Auswirkungen auf die Qualität des Lernens hat. Intrinsische Motive gelten als Prototyp der Selbstbestimmung, da die Gründe zu lernen im Lernprozess selbst liegen, also die Beschäftigung mit einer Sache die Belohnung darstellt. Stehen die Konsequenzen als Belohnung aus der Beschäftigung mit einer bestimmten Sache im Vordergrund des Lernens, kann von einer extrinsischen Motivation gesprochen werden. Diese Motivationstypen sind allerdings idealtypisch zu verstehen. Empirisch lassen sich Schnittmengen intrinsischer und extrinsischer Motivationen belegen (vgl. Spinath 2011, S. 47).

Die eigene Motivation wird durch unterschiedliche Verhaltensregulationen beeinflusst, so beispielsweise durch ein *Autonomieerleben*. Autonomie meint dabei in diesem Kontext nicht unabhängig oder frei von jeglichen Einflüssen zu sein, wie es im allgemeinen Sprachgebrauch zu verstehen wäre, sondern die eigene

„erlebte innere Übereinstimmung zwischen dem, was [man] selbst für wichtig hält und gerne tun möchte und den in der aktuellen Situation geforderten Aufgabenstellungen“ (Krapp/ Ryan 2002, S. 59).

Auch „Selbstwirksamkeitserwartungen“ (Bandura 1977) können eine entscheidende Rolle im Aneignungsprozess spielen. Lernen kann demnach nur dann erfolgreich stattfinden, wenn Individuen zum einen *von ihrer Selbstwirksamkeit*

überzeugt sind, also wissen, dass sie selbst die Verursacher ihres Lernens sind und zum anderen davon ausgehen das Geschehen auch kontrollieren zu können (vgl. Schwarzer/ Jerusalem 2002, S. 37). Dabei müssen die Ziele und die Folgen der Handlung positiv eingeschätzt werden. Selbstwirksamkeit als „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer/ Jerusalem 2002, S. 35) bezieht sich dabei auf Prozesse, die dem Individuum eine gewisse Anstrengung abverlangen. Es wird davon ausgegangen, dass positive Einschätzungen der eigenen Handlungsmöglichkeiten eine Grundbedingung für den innovativen und kreativen Umgang mit neuen Anforderungen darstellen. Selbstwirksamkeit stellt also eine wichtige Komponente der Selbstregulation, also der Steuerung des Denkens, Fühlens und Handelns und der jeweiligen Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer dar (vgl. Schwarzer/ Jerusalem 2002, S. 35ff.).

Für Arnold (2005) ist vor allem die emotionale Milieuprägung dafür verantwortlich, ob und in welchem Ausmaß Individuen überhaupt ein Gefühl von Selbstwirksamkeit entwickeln können oder nicht:

„Wer bereits seit Kindesbeinen an erfahren konnte, dass er Probleme mit eigenen Kräften lösen kann, dass eigene Gehversuche (...) zu Erfolgen führen, der entwickelt eher ein Gefühl der Selbstwirksamkeit“ (Arnold 2005, S. 1).

Lernen ist immer eine innere Bewegung, die biographisch und von Erfahrungen im Umgang mit Veränderungen und Widerständen geprägt ist, die *Emotionen* hervorrufen, die wiederum die eigenen Handlungen beeinflussen (vgl. Arnold 2005, S. 35). Auch für Gieseke (2008) lässt sich die Bereitschaft, sich lebenslang weiterzubilden nicht nur durch Interesse und Motivation bestimmen, da diese wiederum maßgeblich durch die bereits gesammelten Lernerfahrungen und die damit verbundenen Emotionen begründet werden. Emotionen „zusammengesetzt aus kognitiven, affektiven und erfahrungsbezogenen Anteilen (...) können entsprechend verstärkend oder abschwächend auf die Motivation“ (Gieseke 2008, S.41) wirken. Die Fähigkeit, seine eigenen Gefühle zu erkennen, deren Auswirkungen einzuschätzen, negativ Empfundenes produktiv für die eigene Entwick-

lung zu nutzen und entsprechend selbstreflexiv zu handeln, spielt als emotionale Kompetenz eine tragende Rolle im eigenen Lernprozess (vgl. Gieseke 2008, S.41; Arnold 2017, S.114).

Frenzel, Götz und Pekrun (2009) betonen ebenfalls, dass neben den motivationalen Bedingungen im Lernprozess vor allem die eigenen Emotionen als „Lernemotionen“ und „Leistungsemotionen“ (ebd., S. 211) eine entscheidende Funktion bei der Steuerung motivationalen Handelns und Verhaltens übernehmen können. Darüber hinaus stellen sie einen „wichtigen Bestandteil des allgemeinen Wohlbefindens und der psychischen Gesundheit“ (ebd., S. 213) dar. Emotionale Reaktionen können sich dabei auf bestimmte Erlebnisse im Lernprozess beziehen, Gefühlslagen wie beispielsweise Vorfreude bestimmen oder sich prozesshaft auf den eigentlichen Lernvorgang beziehen. So können positive Emotionen ein flexibles und kreatives Handeln fördern, wohingegen negative Emotionen eher starre und detailorientierte Strategien während des Lernens begünstigen können. Die „mentale Energie“ (Illeris 2006, S. 32), die als eine Art *inneres Gleichgewicht* die persönliche Sensibilität fördert, kann dabei nicht nur durch den eigenen Leistungsanspruch beeinflusst werden, sondern auch von der sozialen Umwelt, die sich positiv aber auch negativ auf das eigene Handeln auswirken kann (vgl. Illeris 2006, S. 32; Frenzel et al. 2009, S. 211f.).

3.2.3 Soziale Bedingungen

Individuen entwickeln sich fortwährend in der Auseinandersetzung mit ihrer sozialen und kulturellen Umwelt. Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001) sehen Lernen deshalb nicht nur als einen kognitiven, emotionalen, sondern vor allem auch als einen *situativen und sozialen Prozess* an. Lernende bauen auf vorhandenen Wissensstrukturen auf und interpretieren das Neue entsprechend der bereits gesammelten Erfahrungen (vgl. Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2001, S. 603).

Lernen kann als situativer Prozess die eigene Wissensaneignung mit einem spezifischen Kontext verbinden und explizit darauf bezogen sein. Lernen findet dann als sozialer Konstruktionsprozess statt, wenn die individuelle Konstruktion mit ei-

nem soziokulturellen Hintergrund verbunden ist und gleichsam in Kooperation und im Austausch mit anderen stattfindet (vgl. Mandl/ Krause 2001, S. 5).

Vor allem der *Dialog* kann in kooperativen Lernformen einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die eigenen Lernziele zu realisieren. Denn das Lernen in Gruppen bietet nicht nur Raum zum Austausch und zur Diskussion, sondern schafft auch vielfältige Situationen, um voneinander zu lernen und selbst Entscheidungen treffen zu müssen. Dabei geht es nicht nur darum, die gängigen Kommunikationsregeln zu beachten, sondern vor allem das eigene Kommunikationsverhalten und das eigene kommunikative Handeln kritisch zu prüfen und zu hinterfragen. Kompetent zu kommunizieren meint dabei vor allem,

„in der Lage [zu] sein, kooperative und kommunikative Prozesse zielgerichtet möglichst konfliktfrei und wirksam zu gestalten“ (Arnold 2017, S. 114).

Dies wiederum wird hauptsächlich durch den Austausch mit der eigenen Umwelt und dem Erproben in unterschiedlichen Feedbacksituationen ermöglicht (vgl. Arnold 2017, S. 114).

Das schließt Fähigkeiten ein, die, um „sich in solchen Arrangements einzubringen, ein[en] wesentliche[en] Aspekt der Kompetenz zum selbst gesteuerten Lernen“ (Huber 2006, S. 261) darstellen. Autonom oder selbstgesteuert zu lernen bedeutet also keinesfalls alleine zu lernen. Ein Großteil des kooperativen Lernens spielt sich dabei in selbst gefundenen Lerngruppen ab, denn „Erwachsene suchen bei Ihren Lernbemühungen regelmäßig Unterstützung bei und Zusammenarbeit mit anderen (Tough, 1977)“ (Huber 2006, S. 262). Diese selbst gesuchte Unterstützung im Sinne einer individuellen Lernorientierung ist von einem kooperativen Lernen zu unterscheiden, in dem Lernende gezielt in Gruppen zusammengebracht werden, um beispielsweise gemeinsam vorgegebene Aufgabenstellungen zu lösen. Dabei sollte vor allem in problemorientierten Lernsettings die Herausbildung von solchen Lernstrategien vermieden werden, die vor allem auf die Lösungspräsentation durch Dritte abzielen und so die individuelle Aneignung nega-

tiv beeinflussen können. Die soziale Interaktion mit anderen kann sich dabei nicht nur auf die eigene Leistung positiv auswirken, sondern auch auf das eigene Kommunikationsverhalten, die Teamfähigkeit und die eigene Persönlichkeitsentwicklung in Form eines positiven Selbstkonzeptes (vgl. Straka/ Macke 2003, S. 154; Huber 2006, S. 263).

Besonders die hier im Mittelpunkt stehende Gruppe der wissenschaftlichen Weiterbildungsstudierenden ist in vielerlei unterschiedliche soziale Kontexte eingebunden. Sie verfügen nicht nur über vielzählige Lernerfahrungen, sondern gleichermaßen über praxisrelevante Wissens- und Erfahrungsbestände. Somit bietet sich ihnen die Chance, das eigene vorhandene Wissen, die eigenen Erfahrungen und Deutungen mit dem neu erworbenen Wissen auch praktisch auszutesten, kritisch zu hinterfragen und zu bewerten.

3.2.4 Die Handlungsdimension

Handeln aus einer pädagogischen Perspektive heraus, ist

„im Kern sinnhaft motiviert, aufgeklärt intentional und zielorientiert konzipiert, gleichzeitig aber auch als für die Außenwelt in Teilen unverfügbar (...) selbstbestimmt und individuell (Arnold/ Pachner 2012, S. 147).

Das bedeutet auch, dass Handlungsbegriffe nicht immer „Beobachtungsbegriffe, sondern theoretische, zumindest aber interpretierende Begriffe“ (Straka/ Macke 2003, S. 165) sind.

Handeln unterscheidet sich durch das zielgerichtete, intentionale Vorgehen vom Verhalten, das zu Beginn des Kapitels eingeführt wurde und ist für den Einzelnen und manchmal auch für andere erlebbar. Lernende, und natürlich auch Lehrende, sind

„Subjekte ihres Handelns (..) und Handeln ist durchgehend mit subjektivem Erleben verbunden“ (Straka/ Macke 2003, S. 161).

Kaiser und Kaiser (1996) gehen davon aus, dass es für das individuelle Handeln kennzeichnend ist, dass es zielorientiert sein muss, um es zu begründen und zu realisieren. Im Mittelpunkt steht dabei die handlungstheoretische Dimension, die davon ausgeht, dass Individuen die eigenen Handlungen doppelt betrachten, „in Gedanken und in der Tat“ (ebd., S. 26).

Die *Handlungsdimension* wird dabei also sowohl auf kognitive Bedingungen des Aneignungsprozesses bezogen, die sich unter anderem auf metakognitive Denkprozesse und reflexive Schleifen beziehen lassen, als auch auf die emotionalen Wechselwirkungen von Denken und Handeln. Denn „der Mensch handelt und kann nur handeln aufgrund von Gefühlen und Vorstellungen, die sich in ihm zu seinem Tun und seiner Rolle entwickeln“ (Arnold/ Pachner 2012, S. 144).

Handeln ist dabei auch die *Vermittlung* zwischen dem die Handlung leitenden, subjektiven Sinn und den sozialen Bedingungen der äußeren Welt. Und es vermittelt gleichermaßen zwischen dem individuellen und institutionellen Lehr-Lernarrangement. Im Rahmen empirischer Untersuchungen können, über den Einzelfall hinaus, typische Muster bei der Herausbildung von Handlungskompetenzen identifiziert werden. Denn Handeln ist stets an konkrete Situationen gebunden, im Rahmen derer sowohl externe unabhängige Variablen, als auch individuelle Bedingungen von jedem Lernenden in die jeweilige Handlungssituation eingebracht werden (vgl. Straka/ Macke 2003, S. 162f.; Arnold/ Pachner 2012, S. 144f.).

Mit Blick auf die *kompetenzorientierte Handlungsfähigkeit* steht hier die von Siebert (2017) eingebrachte Performanz, die das subjektive Handlungsvermögen umfasst, im Mittelpunkt. Es geht also nicht nur darum, dass eine qualifizierte Handlung ausgeführt wird, sondern auch darum, wie und mit welchen Mitteln. Eine Handlung bleibt dabei im Lernkontext so lange eine bloße Handlungsabsicht, so lange keine nachhaltigen Veränderungen der internen kognitiven, emotionalen und motivationalen Bedingungen eingetreten sind (vgl. Straka 2006, S. 399; Siebert 2017, S. 46).

Arnold und Pachner (2012) weisen darauf hin, dass vor allem die Sprache eine wichtige Voraussetzung für ein solches Lernen ist, welches auf der Erweiterung des eigenen Handlungsvermögens beruht. Festgehalten werden kann dabei, dass Handlungen

- sich „in Gedanken und in der Tat“ (Kaiser/ Kaiser 1996, S. 26) wechselseitig aufeinander beziehen,
- durch kognitive, intentionale und motivationale ebenso wie durch emotionale Komponenten bedingt werden,
- erst dann legitimiert sind, wenn ihnen ein subjektiver Sinn als Bedeutungszuschreibungen zugewiesen werden kann.

Da diese Bedeutungszuschreibungen viabel sind, können sie entsprechend auch nur durch neue Perspektiven und neue Bedeutungszuschreibungen vorgenommen werden, die wiederum neues Handeln initiieren können (vgl. Arnold/ Pachner 2012, S. 148).

In jedem Lernprojekt geht es also auch darum, inwieweit der Lernende das Lernangebot als curricularen Aspekt, den Lernprozess als prozessualen Aspekt und die Lernresultate, die aus dem eigenen Handeln heraus entstehen, als performativen Aspekt, miteinander in Einklang bringen kann.

Im Kompetenzentwicklungsprozess steht dann ein solches Handlungsergebnis im Mittelpunkt, das nicht schon zu Beginn feststeht, sondern sich aus der eigenen Handlungsperformanz heraus konstruiert. Entsprechend können sich unterschiedliche Arten von Handlungsperformanz auch durch unterschiedliche Lernresultate darstellen (vgl. Straka 2006, S. 399; Erpenbeck 2012, S. 18).

Zusammenfassend wird in dieser Arbeit die aktive, eigenlogische Wissensaneignung im Lernprojekt Fernstudium, welche die subjektiven inneren und sozialen Besonderheiten und Bedingungen mit dem eigenen Handeln in Einklang bringen muss, um eine nachhaltige Kompetenzentwicklung durch die Weiterbildung ermöglichen zu können, als *Aneignungsperformanz* verstanden. Dabei wird angenommen, dass die Lernenden ihre subjektive Kompetenzentwicklung je nach An-

eignungsperformanz unterschiedlich selbst steuern und somit beeinflussen können.

Die hier also letztlich zu erforschende Aneignungsperformanz von Fernstudierenden im wissenschaftlichen Weiterbildungsstudium ist dabei immer in ein organisiertes Lehr-Lernarrangement eingebunden. Inwiefern ein solch formal organisierter, institutioneller Rahmen das für die Herausbildung von Kompetenzen unabdingbare selbstgesteuerte Lernen ermöglichen kann, wird im folgenden Kapitel erörtert.

Dazu werden zunächst die in dieser Arbeit zentralen Positionen der konstruktivistischen Theorie (Kapitel 4.1) und des selbstgesteuerten Lernens (Kapitel 4.2) auf Lehr-Lernarrangements bezogen. Im Anschluss daran, wird das Fernstudium als Variante eines angeleiteten Selbststudiums vorgestellt und anhand des Beispiels der wissenschaftlichen Weiterbildung im Fernstudienformat am Distance and Independent Studies Center (DISC) der TUK präzisiert

4 Aneignung und Vermittlung im Independent Study Mode

Aneignung und Vermittlung als Lernen und Lehren beziehen sich in konstruktivistischen Theorien auf ein Lernen, das nicht von außen steuerbar ist und stellen Lehren als Lernbegleitung dar, die sich auf die selbstgesteuerte Aneignung der Einzelnen richtet (vgl. Straka/ Macke 2003, S. 148; Ludwig 2018, S. 261f.). Der Einfluss konstruktivistischer Theorien und der kompetenzorientierte Blick auf die Aneignung beeinflussen also gleichermaßen den Blick auf die Lehre und die Rolle der Lehrenden. Beide treffen klassischerweise im Unterricht aufeinander, wobei das jeweilige Agieren dabei maßgeblich von der Gestaltung der jeweiligen Lernumgebung beeinflusst wird (siehe hierzu Kapitel 2.4).

4.1 Konstruktivistische Lehr-Lernarrangements

Die Wissensaneignung im Lernprojekt wird nicht nur durch kognitive, emotionale, motivationale und soziale Bedingungen beeinflusst, sondern ferner durch die jeweiligen individuellen Lebens- und äußeren Umgebungsfaktoren. Diese Faktoren können in der jeweiligen *Lernumgebung* unterschiedlich gestaltet, bzw. arrangiert werden. Die Lernumgebung „besteht aus einem Arrangement von Unterrichtsmethoden und –techniken sowie von Lernmaterialien und Medien. Sie stellt gleichzeitig aber auch die aktuelle zeitliche, räumliche und soziale Lernsituation dar und schließt den jeweiligen kulturellen Kontext ein“ (Reinmann-Rothmeier/ Mandl 1999, S. 5). In den konstruktivistischen Theorien

„interessiert (.) weniger das Problem, wie Wissen vermittelt wird, als vielmehr die Frage, wie Wissen konstruiert wird und in welcher Verbindung Wissen zum Handeln steht“ (Reinmann-Rothmeier/ Mandl 1999, S. 24).

Auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung kann vor allem die Gestaltung eben dieser Lernumgebung einen Einfluss auf den Aneignungsprozess nehmen. *Kritisches Reflektieren im Diskurs* und ein *eigenes Erleben* aktivieren beispielsweise die Lernenden, die bisherigen Muster und Strategien neu zu denken und bieten die

Möglichkeit, neue Handlungslogik zu erproben. Lernumgebungen müssen also entsprechend so gestaltet sein, dass eine subjektive Konstruktion ermöglicht werden kann (vgl. Arnold 2012a, S. 2f.; Reinmann-Rothmeier/ Mandl 1999, S. 22).

Situierte Lernumgebungen zielen hauptsächlich auf die Stärkung der eigenen Problemlösefähigkeiten ab. Verantwortlich für den Lernerfolg und die zu erzeugende Wirkung ist alleine der Lernende, die Lehrenden stehen bei Bedarf zur Seite. Der situierte Ansatz stellt einen hohen Anspruch an die einzelnen Lernenden, was durchaus zu Überforderung und Frustration führen kann. Hier wollen problemorientierte Lernumgebungen entgegenwirken, indem sie Problemlösungsfähigkeiten im Rahmen eines aktiven und reaktiven Wechselspiels von sowohl Lernenden als auch Lehrenden vorsehen. Der beratenden Lehrposition wird also wieder eine anleitende Funktion zugesprochen. Diese „pragmatische Position“ (Reinmann-Rothmeier/ Mandl 1999, S. 37) teilt den Lernenden eine aktive, selbstgesteuerte, konstruktive, situative und soziale Rolle im Lernprozess zu, der vor allem auch im sozialen Austauschprozess stattfindet.

Eine weitere Variante subjektfokussierender Lehr-Lernarrangements stellt die *Ermöglichungsdidaktik* als Einladung zur Transformation der eigenen Deutungen und Wirklichkeitskonstruktionen dar. Der Blick wendet sich in der Ermöglichungsdidaktik zur Aneignung, indem sie anerkennt, dass Lernen eine eigenlogische, aktive Tätigkeit darstellt, einen Suchprozess, der von den Individuen durch bereits erworbene „Emotions-, Deutungs- und Handlungsmuster“ (Arnold 2007, S.39) gesteuert wird. Arnold (2012b) spricht in diesem Kontext von der „Vermittlungssillusion“ (S. 46), da sich Individuen zwar im organisierten Lernkontext Wissen aneignen, sich aber von außen nicht belehren lassen, sondern immer den eigenen Mustern entsprechend das als wirksam empfinden, was ihnen im Kontext ihres individuellen Lernprojektes sinnvoll erscheint (vgl. ebd., S. 46). Für die Lernenden sind die Aspekte des jeweiligen Lerngegenstandes bedeutsam, an die sie entlang der eigenen Wahrnehmungen und Vorstellungen anschließen können (vgl. Arnold 2017 S. 43). Arnold und Siebert (2006) benennen *sechs Dimensionen der Ermöglichungsdidaktik*, die einer systemisch-konstruktivistischen Logik folgen:

- *Zirkularität* – das eigene Lernprojekt und die bereits gesammelten Lern- und Lebenserfahrungen bedingen sich wechselseitig,

- *Wirkungsoffenheit* – die Wirkung des Lernprozesses wird explizit durch den Lernenden selbst bestimmt und folgt dessen eigenlogischer Verarbeitung und Anwendung des Gelernten,
- *Selbsttätigkeit* – Lernen kann nur der Lernende selbst,
- *Prozesssteuerung* – ähnlich der Wirkung, können auch Qualität und Nutzen des Lernprozesses, nur vom Lernenden selbst beeinflusst werden,
- *Aneignen* – Lehren ist kein Belehren, sondern ein Begleiten der subjektiven Aneignungsaktivität,
- *Vielfalt* – das Gelernte muss in seiner Gänze entfaltet werden (vgl. Arnold/Siebert 2006, S. 44).

Eine nachhaltige Kompetenzentwicklung kann dabei nur dann stattfinden, wenn der Lernende

„den didaktischen Raum enthält, um sich selbstgesteuert, produktiv, aktiv sowie in sozialem Austausch und selbsttätig mit den Anforderungen der jeweiligen Disziplin oder des jeweiligen Berufes, um den es geht, auseinanderzusetzen“ (Arnold 2012a, S 1).

Unabdingbar in all diesen Szenarien ist, dass die Lernenden dazu in der Lage sind, das Vermittlungsangebot anzunehmen und selbstgesteuert agieren zu können. Das *Konzept des selbstgesteuerten Lernens* findet demnach vor allem in konstruktivistischen Lerntheorien Anklang, da davon ausgegangen wird, dass das Wissen von den Lernenden nicht ausschließlich rezipiert, sondern bereits erworbenes Wissen in den Lernprozess integriert wird. Lernen unter konstruktivistischer Perspektive ist also eine selbstgesteuerte, mentale und kognitive Eigenaktivität des Lernenden, die biographisch geprägt ist (vgl. Arnold 2010, S. 264).

4.2 Selbstgesteuertes Lernen im Independent Study Mode

Selbstgesteuertes Lernen ist durchaus nicht erst seit dem 21. Jahrhundert in den Fokus der Betrachtung von Lernprozessen gerückt. Malcolm Knowles (1975) definierte bereits Mitte der 1970er Jahre selbstgesteuertes Lernen als

„(..) einen Prozess, in dem Individuen – mit oder ohne Hilfe anderer – beginnen, ihre Lernbedürfnisse zu formulieren, Lernziele zu bestimmen, menschliche und materielle Ressourcen zu identifizieren, geeignete Lernstrategien auszuwählen und einzusetzen, und die Lernergebnisse zu bewerten“ (Knowles, 1975, S. 18 nach Straka 2008, S. 1).

Im deutschsprachigen erwachsenenpädagogischen Kontext sind vor allem Weinert (1982) und Dohmen (1999) zu erwähnen, wobei sich die getroffenen Definitionen durchweg auf die ursprüngliche Idee von Knowles (1975) zum selbstgesteuerten Lernen beziehen. Weinert (1982) spricht den Lernenden in selbstgesteuerten Lernprozessen die *Entscheidungsfreiheit hinsichtlich der Wahl des didaktischen Arrangements* zu, sie entscheiden selbst, „ob, was, wann, wie und woraufhin“ (Weinert 1982, S. 102) gelernt wird. Für Arnold, Gomez-Tutor, Kammerer (2002) kommt hierbei der bereits von Knowles (1975) geforderte Aspekt der *Reflexions- und Evaluationsschleife* zu kurz, da nur durch diese eigene kritisch prüfende Bewertung, einzelne Teile des Lernprozesses erneut aufgegriffen und weitergeführt werden können (vgl. Arnold et al. 2002, S. 34).

Der Begriff des selbstgesteuerten Lernens hat in der erwachsenenpädagogischen Diskussion nach und nach den Begriff des selbstorganisierten Lernens abgelöst und wird häufig mit der individuellen Aneignung im Lernprozess assoziiert. Selbstorganisiertes Lernen wird demgegenüber eher mit der institutionellen Lehrseite in Verbindung gebracht (vgl. Arnold/ Lehmann 1998, S. 90f.). Auch Dohmen (1997) geht davon aus, dass ein selbstgesteuertes Lernen

„nicht identisch mit >selbstorganisiertem Lernen< [ist], denn es schließt die (selbstgesteuerte) Nutzung fremdorganisierter Lernangebote ein, wäh-

rend das >selbstorganisierte< Lernen dies tendenziell ausschließt“ (Dohmen 1997, S. 26).

Selbstgesteuertes Lernen ist also nicht automatisch als Gegenpol zu einem fremdgesteuerten Lernen anzusehen, sondern definiert sich hauptsächlich durch den Lernprozess. Beim selbstgesteuerten Lernen wählen die Lernenden die einzelnen *Lerninhalte* selbst aus und legen ihre *Lernziele* fest, selbst wenn dies in der Praxis häufig nur eine Entscheidung über die eigenen Reaktionen auf Anstöße, Anforderungen und Angebote von außen ist. Die Lernenden *koordinieren* selbst die Abstimmung des eigenen Lernens mit anderen Tätigkeiten und Anforderungen und treffen selbst die Entscheidungen über *Lernorte*, *Lernzeitpunkte*, *Lerntempo*, *Lernstrategien*, *Ressourcen*, *Verteilung und Gliederung des Lernstoffs* sowie über *Lernpartner*. Sie *kontrollieren* selbst den Fortschritt ihres Lernens und ihren Lernerfolg und sehen, definieren und empfinden sich auch als selbstständig handelnd im eigenen Lernprozess. Diese Eigenaktivität im Lernprozess steht nicht in Verbindung mit den Lernkontexten, denn auch in formalen Kontexten können selbstgesteuerte Lernprozesse realisiert werden (vgl. Dohmen 1996, S. 24; Kraft 1999, S. 835; Schiersmann 2007, S. 76).

Demnach ist selbstgesteuertes Lernen „ein aktiver Aneignungsprozess, bei dem das Individuum über sein Lernen entscheidet, indem es die Möglichkeiten hat,

- die eigenen Lernbedürfnisse bzw. seinen Lernbedarf, seine Interessen und Vorstellungen zu bestimmen und zu strukturieren,
- die notwendigen menschlichen und materiellen Ressourcen (inklusive professionelle Lernangebote oder Lernhilfen) hinzuzuziehen,
- seine Lernziele, seine inhaltlichen Schwerpunkte, Lernwege, -tempo und -ort weitestgehend selbst festzulegen und zu organisieren,
- geeignete Methoden auszuwählen und einzusetzen und
- den Lernprozess auf seinen Erfolg sowie die Lernergebnisse auf ihren Transfergehalt hin zu bewerten“ (Arnold et al. 2002, S. 33).

Selbstgesteuertes Lernen und selbstorganisiertes Lehren treffen im *Independent Study Mode*, im „angeleiteten Selbststudium“ (Arnold 2012a, S. 1), aufeinander:

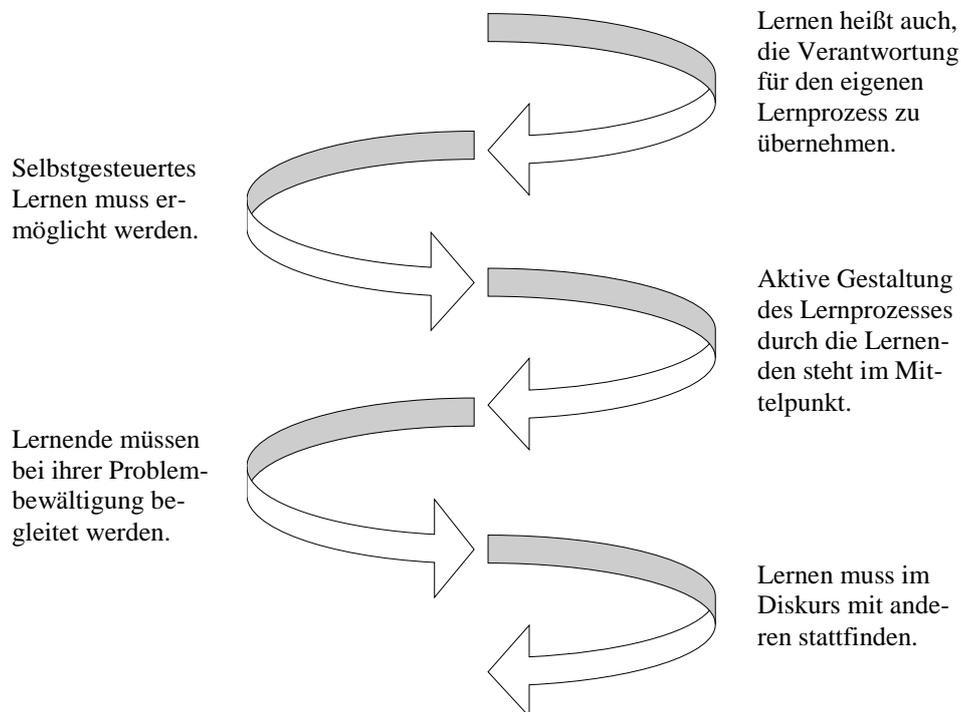


Abb. 4: Lehren und Lernen im Independent Study Mode nach Arnold (2012a)

Im angeleiteten Selbststudium wird

- Lernen als *Selbstführung* angesehen, bei dem die Lernenden die Initiative im Lernprozess ergreifen und nachhaltige Lernwirkungen anstreben, die über das reine Abarbeiten von Vorgegebenem hinausgehen,
- eine wirksame Lehre als eine solche begriffen, die den Lernenden *beratend und begleitend* zur Seite steht und ihnen durch sinnvoll kombinierte didaktische Methoden, Zugänge ermöglicht, den eigenen Lernprozess nachhaltig und vielfältig zu gestalten,
- *subjektorientiert* anerkannt, dass die Lernenden ausschließlich entlang der eigenen Bedingungen lernen können und sie bei der eigenen Problembewältigung begleitet werden,

- die *Eigeninitiative* und aktive Gestaltung des Lernprozesses durch den Lernenden fokussiert und durch kritisches Hinterfragen der eigenen Positionen im Diskurs mit Anderen, die eigene Entwicklung *erlebbare gestaltet*,
- *transformierend* zur Selbstveränderung durch den Lernprozess beigetragen (vgl. Arnold 2012a, S. 8).

Lehrende nehmen die Rolle des *Lernbegleiters* ein, der sich mit der Frage beschäftigt, wie wirksame Aneignungsprozesse und die Förderung von Selbstlernkompetenzen subjekt- und kompetenzorientiert gefördert und unterstützt werden können. Und auch, wie ein haltgebender Orientierungsrahmen, den bildungspolitischen Anforderungen entsprechend, didaktisch ermöglicht werden kann (vgl. Reinmann-Rothmeier/ Mandl 1999, S. 22; Arnold 2012a, S. 7).

Ein Lehr-Lernarrangement, das den Independent Study Gedanken in besonderem Maße aufgreift, ist das Fernstudium, als wissenschaftliches, angeleitetes Selbststudium, das im Folgenden vorgestellt wird.

4.3 Das Fernstudium als angeleitetes Selbststudium

Die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung in Form eines Fernstudiums liegt im Trend: In Deutschland sind im Jahr 2016 rund 160.000 Studierende in Fernstudiengänge eingeschrieben (vgl. Sommerfeldt/ Höllermann 2006, S. 7ff.). Der Fernstudien Sektor ist einer der am stärksten wachsenden Bereiche auf dem deutschen Bildungsmarkt. Die Etablierung des *Fernstudiums im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung* wird als eine der zentralen Säulen der Ausbildung an Hochschulen angesehen. Vor allem die Übergänge in Masterstudiengänge nach einer ersten beruflichen Phase haben an Relevanz gewonnen. So sind es rund 20% der Absolventen der klassischen Zielgruppe, die das Masterstudium erst nach dem ersten Hochschulabschluss und einer anschließenden Berufstätigkeit aufnehmen (vgl. Sommerfeldt/ Höllermann 2006, S. 7ff.).

In Deutschland nahm das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft die deutsche Wiedervereinigung (1990) zum Anlass, auch den Fernstudienbereich ei-

ner kritischen Prüfung zu unterziehen. So verabschiedete 1992 der deutsche Wissenschaftsrat seine Empfehlungen zum Fernstudium und definierte selbiges als

„eine im angeleiteten Selbststudium durchgeführte wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung. Die Vermittlung des Lehrstoffes sowie die Sicherung und Überprüfung des Lernerfolges erfolgt weitgehend mit Hilfe räumlich weitreichender Medien, der Lernprozeß wird durch didaktisch entsprechend aufbereitetes Studienmaterial unterstützt. Den Lernenden soll damit eine zeitliche Flexibilisierung des Studiums und eine räumliche Unabhängigkeit ermöglicht werden. (...) Das Fernstudium soll ferner berufstätigen Hochschulabsolventen eine berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung ermöglichen“ (Wissenschaftsrat 1992, S. 5).

Die Grundzüge des fernstudiendidaktisch strukturierten Lehr-Lernarrangements liegen ursprünglich in den traditionellen Formen des Präsenzstudiums. Sie lassen sich „vor allem durch die viel stärkere und fast hypertrophe Betonung des Lernens durch Lesen und die erhebliche Einschränkung des Lernens durch Teilnahmen an Vorlesungen, Seminaren und Übungen“ (Peters 1997, S. 22) kennzeichnen. Die gewählten Inhalte werden *durch unterschiedliche Medien vermittelt*, die eine pädagogische Handlungs- und Vermittlungsfunktion übernehmen. Die zur Verfügung gestellten Materialien werden *fernstudiendidaktisch aufbereitet*, so unterstützen beispielsweise definierte Lernziele die Gliederung der Lerninhalte, Übungs- und Einsendeaufgaben fördern die Reflexion und die Anbindung an die eigenen Sinnstrukturen und Lernplattformen ermöglichen den kooperativen Austausch (vgl. Arnold 2010c, S. 112).

Michael Moore (2013) unterscheidet in seiner Theorie der *Transaktionalen Distanz*, die sich als „distance education“ (Moore 2013, S. 76) auf die Besonderheiten räumlich und zeitlich getrennter Lehr-Lernaktivitäten bezieht, drei relevante Einflussfaktoren, die sich wechselseitig aufeinander beziehen: die Struktur der Lehre, den Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden und die Autonomie der Lernenden. Das Ausmaß der Autonomie der Lernenden wird dadurch festgelegt, wie stark die Lehrprogramme strukturiert sind und wie intensiv Lehrende und Lernende miteinander in Dialog treten können. Dabei ist die Transaktionale Distanz am geringsten, „wenn das Lehrprogramm offen, das heißt, nicht festgelegt ist und es

daher häufig zum Dialog kommt, bei dem sich die Vorkenntnisse, Interessen und Wünsche der einzelnen Lernenden auswirken und den Gang des Lehrens und Lernens bestimmen können“ (Peters 1997, S. 49.). Ziel ist es durchaus nicht, die Transaktionale Distanz so gering wie möglich zu gestalten, sondern in einem solchen Maß zu dosieren, wie es, den didaktischen Notwendigkeiten entsprechend, dem jeweiligen Setting angemessen ist.

Für das Fernstudium sieht Peters (1997) eine zu große Transaktionale Distanz als hinderlich an, da hier selbstgesteuerte Lernprozesse bei gleichzeitig hoher Strukturierung und geringem Dialog nötig sind. Die Theorie der Transaktionalen Distanz verdeutlicht die didaktische Komplexität, die das Fernstudienformat bietet. Da sie davon ausgeht, dass je nach individuellen und kontextualen Bedingungen das optimale Verhältnis der drei Variablen gefunden werden kann, können entsprechend auch unterschiedliche didaktische Funktionen erfüllt werden (vgl. Peters 1997, S. 66; Straka/ Macke 2003, S. 21; Jank/ Meyer 2014, S. 42).

Bloh (2014) hat die Transaktionale Distanz für das angeleitete Selbststudium im Fernstudienmodus bestimmt, das gekennzeichnet ist durch

- „Klarheit der inhaltlichen Strukturierung und des zeitlichen Ablaufs,
- wissenschaftlich aktuelle, modularisierte und fernstudiendidaktisch aufbereitete Inhalte,
- Transparenz der Lernziele, der Prüfungsformen und Leistungsanforderungen,
- Integration verschiedener Modi und damit verbundener Methodenwechsel,
- Einbezug verschiedener Reflexions-, Übungs- und Anwendungsformen,
- Einräumung der erforderlichen & Angebot intensiver Lernzeiten (Studierbarkeit),
- Zweckmäßigkeit von Medieneinsatz und Mediengestaltung,

- Möglichkeiten vielfältiger, lernunterstützender Kommunikation und Kooperation,
- Kontinuität der Betreuung und Unterstützung,
- Möglichkeiten der (z.B. zeitlichen und örtlichen) Flexibilisierung,
- Organisation eines reibungslosen Gesamtablaufes“ (Bloh 2014, S. 10)

Das Fernstudium, als wissenschaftliches Weiterbildungsstudium an Hochschulen, muss also bis zu einem gewissen Maße strukturiert sein, nicht zuletzt auf Grund der offiziellen Anerkennung und Zertifizierung. Gleichzeitig muss es genügend Raum für selbstgesteuerte Lernprozesse bieten (vgl. Peters 1997, S. 76).

Fernstudierende an Hochschulen

- eignen sich das Studium unter ihrem individuellen Blick an, der sich auf Grund der bisherigen Lern- und Lebenserfahrungen konstruiert,
- haben die Option, das Gelernte in die eigene Praxis zu transferieren, was wiederum sinnvoll anschlussfähige Reflexions- und Evaluationsschleifen ermöglicht,
- sind einer enormen Doppelbelastung ausgesetzt, die nicht selten ein hohes Maß an Anstrengung zur Vereinbarung von Studium, Beruf und familiären Verpflichtungen parallel bedeutet (vgl. Peters 1997, S. 28; Arnold/ Milbach 1999, S. 33).

Als angeleitetes Selbststudium kommt das Fernstudium entsprechend nicht ohne die aktive Beteiligung der einzelnen Studierenden aus. Bloh (2010) spricht davon, dass die für die Bildungsleistung entscheidende Lern-Leistung ausschließlich von den Lernenden selbst erbracht werden kann, die pädagogische Interaktion ist im Fernstudium dabei eine auf die „Adressaten/innen am eigenen Bildungsprozess ausgerichtete Anregung, Hilfe und Unterstützung, die insbesondere auch nach pädagogisch-didaktischen und ethischen Kriterien zu beurteilen ist“ (Bloh 2010, S. 29).

Fernstudierende sind Lernende, die im organisierten Rahmen ihre Aneignungsprozesse nicht nur aktiv selbst mitgestalten dürfen, sondern vor allem auch selbst mitgestalten müssen.

Wenn die angebotene wissenschaftliche Weiterbildung über die Distanz hinweg die subjektive Konstruktion der Aneignung ermöglichen will, muss entsprechend das didaktische Arrangement nicht nur ein erwachsenengerechtes und selbstgesteuertes, sondern gleichsam ein fernstudiendidaktisches sein. Die Besonderheiten des fernstudiendidaktischen Lehr-Lernarrangements werden im folgenden Kapitel anhand eines Praxisbeispiels verdeutlicht.

4.4 Fernstudium – ein Praxisbeispiel

Das „Distance and Independent Study Center“ (DISC) ist eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung an der TU Kaiserslautern (TUK). Am DISC werden Weiterbildungsangebote in Form von akkreditierten Zertifikaten und Studiengängen für Personen mit Berufserfahrung initiiert und entwickelt, die berufsbegleitend absolviert werden können. Das DISC gibt in seinem Qualitätskonzept an, dass die angebotenen Fernstudiengänge dabei sowohl fachwissenschaftlichen als auch fernstudiendidaktischen Ansprüchen genügen müssen. Mit seinen berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengängen „verfügt das DISC über überzeugende Formen einer Studienorganisation des angeleiteten Selbststudiums in den lebenslangen Prozessen einer akademischen Kompetenzentwicklung, wie sie in der „Kompetenzgesellschaft“ (Erpenbeck/ Sauter 2013) zunehmend notwendig werden“ (Arnold 2019, S. 11).

Das Fernstudium am DISC folgt einem didaktisch-konzeptionellen Methoden-Medien-Arrangement, das auf textbasierten Fernstudienmaterialien, Online-Ressourcen und -Veranstaltungen sowie obligatorischen Präsenzphasen basiert. Schriftliche Aufgabenbearbeitungen, das Verfassen von wissenschaftlichen Studienarbeiten, der Besuch von obligatorischen Vor-Ort-Seminaren und die Teilnahme an Online-Veranstaltungen stehen dabei im Mittelpunkt des Prüfungs- und Leistungsspektrums (siehe hierzu Abbildung 5).

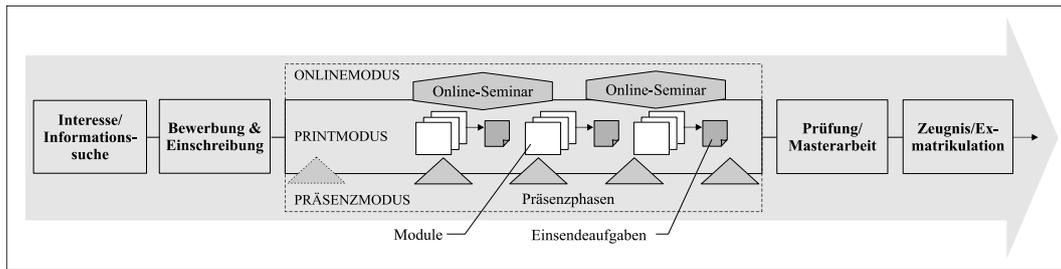


Abb. 5: Darstellung des Fernstudienablaufs nach Bloh (2014)

Das DISC legt als Institution dabei den didaktischen Rahmen fest, der die notwendige Strukturierung, Interaktion, Kommunikation, Flexibilität und Selbststeuerung der Studierenden in ausgewogene Relation zueinander setzt. Ziel ist es dabei, die Transaktionale Distanz durch sich wechselseitig beeinflussende und zusammenhängende (fernstudien-)didaktische Elemente zu überbrücken (siehe hierzu Abbildung 6).

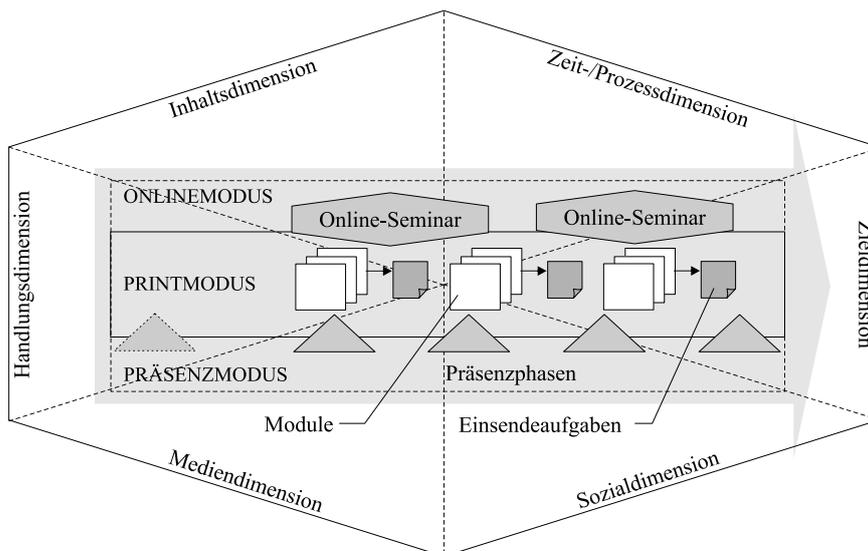


Abb. 6: Dimensionen des Fernstudienkonzepts nach Bloh (2014)

Auf der institutionellen Lehrseite stehen Transparenz und Leistungsbeurteilung im Mittelpunkt der *Zieldimension*. Transparenz soll durch klar formulierte Lernziele und dargestellten Anforderungs- und Beurteilungskriterien sowie die Kommunikation aller organisatorischen Anforderungen erreicht werden. Die Leistungsbeurteilung soll in einem angemessenen zeitlichen Rahmen und hinreichend differenziert erfolgen. Selbstkontrollaufgaben geben dabei in den Selbststudienphasen die Möglichkeit den eigenen Lernfortschritt zu eruieren (vgl. Bloh 2014, S. 6ff.).

Die *Prozessdimension* legt den Schwerpunkt auf die Verlaufsformen und (selbst-) organisierten Lernzeiten. Eine sowohl thematisch als auch zeitlich geplante Abfolge einzelner Module sowie das Vorsehen von umfangreichen Selbststudienphasen strukturieren so beispielsweise ein Semester. Die zeitliche Taktung des Studiums und Unterteilung in Semester und Module dient der Festsetzung des äußeren Rahmens, der Orientierung geben und gleichzeitig die Anschlussfähigkeit der einzelnen Studienbausteine sichern soll. Der Rahmenverlaufsplan ermöglicht den Studierenden wiederum die frühzeitige Planung und Organisation des eigenen Studienverlaufs (vgl. ebd., S. 6ff.).

Die einzelnen Module und Materialien, als Teil der *Inhaltsdimension*, sind als in sich geschlossene curricular festgelegte Lehr-Lerneinheiten ausgestaltet, die durch das Angebot von unterschiedlichen Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten den individuellen Studienverlauf flexibel gestalten. Im Material definierte Lernziele dienen der Gliederung des Stoffes in einzelne Lernschritte, Übungs-, Reflexions- und Einsendeaufgaben dienen der (Selbst-) Lernkontrolle bzw. dem Feedback und sollen durch ihre Ausgestaltung den Transfer des Gelernten in die eigene Arbeits- und Lebenswelt ermöglichen (vgl. ebd., S. 6ff.).

Wie bereits dargestellt, weist jede einzelne Dimension im Lehr-Lernarrangement ihre eigene didaktische Logik auf. Sie beeinflussen sich wechselseitig und durch Integrationsvariablen wie beispielsweise Aufgabenstellungen, können die jeweiligen Lehr-Lernarrangements in sich schlüssig konstruiert werden (vgl. Jank/ Mayer 2014, S. 42). Dies zeigt sich auch im angeleiteten Selbststudium vor allem in der *Handlungsdimension*. Eine methodische Variabilität soll durch den Wechsel von unterschiedlichen Sozial- und Verlaufsformen realisiert werden, um durch unterschiedliche Leistungs- und Prüfungsformate die diversen Interessen und Lernvoraussetzungen der heterogenen Studierendenschaft zu berücksichtigen. Variable Kooperationsformen werden ermöglicht, um das im Selbststudium Erarbeitete zu vertiefen und in Gruppen zu diskutieren oder in der eigenen beruflichen Praxis zu reflektieren (vgl. Bloh 2014, S. 6ff.).

Die Interaktion und Kooperation im Fernstudium wird durch den Wechsel von direkter Interaktion im Rahmen von gemeinsamen Vor-Ort-Seminaren, synchroner und asynchroner Kommunikation mittels Online-Lernumgebungen realisiert. Die

Sozialdimension im Fernstudium kann daher auch als vermittelte Interaktion bezeichnet werden, da sie in der Regel zeitversetzt und medienvermittelt stattfindet. Virtuelle Lernräume bieten neben den klassischen Seminarveranstaltungen in den Präsenzphasen vor Ort den Studierenden die Option des Austauschs und der Diskussion mit Kommilitonen, Betreuenden und den Lehrenden (z.B. im Rahmen von Online-Seminaren oder E-Tutorien). Sie bieten den Vorteil, die in einem berufsbegleitend zu absolvierenden Studium unabdingbare, zeitliche und räumliche Flexibilität zu erhalten (vgl. ebd., S. 6ff.).

Die von Bloh (2014) ergänzte *Mediendimension* greift die räumliche Trennung der Lehrenden und Lernenden im Fernstudium auf, die zum einen Flexibilität und Unabhängigkeit mit sich bringt, zum anderen die Gefahr der Isolation durch die fehlende Präsenz in sich birgt. Nach Arnold (2010) kommt der medialen Vermittlung im Fernstudium eine hohe Bedeutung zu, da sie zentrale didaktische Funktionen übernimmt, die im Präsenzstudium durch die Lehrenden organisiert und initiiert werden (vgl. Arnold 2010c, S. 112). Entsprechend müssen die zur Verfügung stehenden Materialien didaktisch aufbereitet sein. Die Online-Lehr- und Lernumgebung gruppiert die Studierenden in Semesterkurse und hält methodisch-didaktische Maßnahmen vor, die von den Lernenden zum Austausch und zur Diskussion genutzt werden können (vgl. Bloh 2014, S. 6ff.).

Die institutionelle Lehrlogik als Vermittlungsleistung kann mit einem systemisch-konstruktivistischen Blick dann eine nachhaltige Kompetenzentwicklung ermöglichen, wenn sie Raum für Selbststeuerung, Produktivität, Aktivität, sozialen Austausch und Selbsttätigkeit bietet (vgl. Arnold 2012a, S. 1).

Das Lernangebot muss allerdings auch, wie bereits erläutert, von den Lernenden angenommen werden (vgl. Straka/ Macke 2003, S. 19). Der Frage wie die Fernstudierenden am DISC das Angebot annehmen und inwiefern sich die individuelle Aneignungslogik im Fernstudium konstruiert, wird in dieser Studie nachgegangen. Denn Absolventenbefragungen, wie die von Harney und Herbrechter (2008) am DISC durchgeführte Studie zeigen, dass nicht jeder, der ein Fernstudium beginnt, dem Studium letztlich auch eine positive Wirkung zuschreibt.

Im den folgenden Kapiteln wird die Weiterbildung als Forschungsfeld erörtert. Warum Individuen an Weiterbildungen teilnehmen, ob und wenn ja warum und wann Weiterbildungen als wirksam empfunden werden und welche Bedeutung der Lernprozess für die individuelle Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden einnimmt, wird ebenfalls thematisiert.

5 Weiterbildung als Forschungsfeld

Potenzielle Weiterbildungsteilnehmende werden in der Erwachsenenbildung von unterschiedlichen Perspektiven ausgehend als Adressaten, Zielgruppen oder Teilnehmende erforscht. Sie sind dabei dann Adressaten von Weiterbildungsmaßnahmen, wenn es darum geht, wen die Erwachsenenbildungsbemühungen erreichen sollen. Mit Zielgruppen sind die soziokulturellen Gruppen gemeint, die sich gemeinsam bestimmte soziodemographische Merkmale teilen. Zu nennen sind hier beispielsweise Milieuansätze, die Weiterbildungsteilnahmen nach spezifischen Lebenslagen und Lebensstilen untersuchen. Teilnehmende sind sie schließlich dann, wenn die Weiterbildungsmaßnahme letztlich auch partizipiert wird. Forschungen können gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Belange und Fragestellungen thematisieren. Unter einer institutionell orientierten Blickweise zielt die Adressatenforschung auf der Mesoebene beispielsweise auf Bedarfsanalysen zur Identifikation und Schärfung der Profile der Weiterbildungsanbieter ab. Subjektorientiert fokussiert die Forschung auf der Mikroebene, die individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden, deren Erwartungen, Motive und Ziele. Beide Ebenen beeinflussen sich wechselseitig (vgl. von Hippel et al. 2018, S. 1132).

Wenn die Teilnehmerforschung nach subjektiven, mikrodidaktischen Handlungsebenen fragt, die wiederum meso- und makrodidaktische Konsequenzen auf institutioneller Seite zum Beispiel durch finanzielle und inhaltliche Angebotsentscheidungen nach sich ziehen, ist eine dezidierte Kenntnis der Teilnehmermotive sowie der Teilnahmewirkungen unabdingbar. Nicht nur die gezielte Weiterbildungsförderung, auch die den Bereich der Weiterbildung fokussierende Qualitätsoffensive wirft die Frage auf, was die Teilnehmenden in den besuchten Veranstaltungen lernen und wie das Gelernte angewendet und transferiert wird. Kosten-Nutzen-Analysen im bildungsökonomischen Bereich oder auch so genannte Drop-Out-Analysen werden in Studien häufig als objektives Gütemaß vor allem im Feld der beruflichen Weiterbildungsforschung herangezogen.

Im folgenden Kapitel werden zunächst solche Forschungsergebnisse von Weiterbildungsteilnahmen und –wirkungen vorgestellt, die sich vornehmlich auf die Bereiche der betrieblichen und allgemeinen Weiterbildungs- und Erwachsenenbil-

dungsforschung (Kapitel 5.1) beziehen. Im Anschluss daran, werden die wenigen Studien, die für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung (Kapitel 5.2) vorliegen, detaillierter vorgestellt.

5.1 Teilnahmen und deren Wirkungen

Als eine sehr umfangreiche und gleichzeitig recht aktuelle Adressaten- und Teilnehmerforschung, kann der in der Tradition des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) stehende, Adult Education Survey (AES) genannt werden, der zuletzt 2016 das Weiterbildungsverhalten in Deutschland erfasste.

Unterteilt in verschiedene Arten der Weiterbildungsangebote (non-formale, formale und informelle) lässt sich gesamtgesellschaftlich eine stetig steigende Weiterbildungsbeteiligung konstatieren, von 38% (1991) auf inzwischen rund 50% (2016) mit aktuellem Konsolidierungszeitraum. Der größte Anteil umfasst dabei im Bereich der non-formalen Weiterbildung die betriebliche Weiterbildung mit 49%. Die höchste Teilnahmequote fand sich bei den vier mittleren Altersgruppen (30- bis 49-Jährige) mit im Schnitt 55% (2016). Ungefähr gleich viele Frauen (50%) nehmen dabei an non-formaler Weiterbildung teil wie Männer (49%). Erwerbstätige mit 56% und sich in schulischer oder beruflicher Ausbildung Befindende mit 42% stellen dabei die größte Gruppe der Weiterbildungsteilnehmenden dar (vgl. Bilger/ Strauß 2017, S. 31f.). Informelles Lernen umfasst im AES (2016) ein Lernen durch Familie, Freunde und Kollegen, durch das Lesen von Büchern und Fachzeitschriften, durch das Internet mit spezifischen digitalen Angeboten, durch Wissenssendungen im Fernseh- und Rundfunkbereich, durch kulturelle Stätten und Veranstaltungen oder offenen Lernzentren und Bibliotheken. Dabei wird die Intentionalität der Lernaktivität betont und ein beiläufiges Lernen ausgeschlossen. Die erfassten informellen Lernaktivitäten sind mit 43% (2016) dabei nur marginal geringer als die non-formalen Weiterbildungsteilnahmen. Es sind vor allem die Personen, die über einen höheren Bildungsabschluss verfügen, die informellen Lernaktivitäten nachgehen. Eine alters- oder geschlechterspezifische Präferenz gibt es dagegen nicht. Die Erwerbstätigkeit spielt bei informellen Lernaktivitäten eher keine Rolle. Teilnahmen werden vielmehr durch private Motive begründet (vgl. Kaufmann-Kuchta/ Kuper 2017, S. 185ff.). Den Quoten von im

Durchschnitt 50% im non-formalen und 43% im informellen Bereich, stehen gerade einmal 3% (2016) an Weiterbildungsteilnahmen im formalen Bereich gegenüber. Zu den formalen Bildungsaktivitäten zählt das BMBF (2017) dabei solche Abschlüsse, die im nationalen Qualifikationsrahmen verankert sind. Investieren die Teilnehmenden des non-formalen Bildungsbereichs im Durchschnitt pro Person 34 Stunden in ihre Weiterbildungsteilnahme, sind es im Bereich der formalen Bildung nahezu mit 64 Stunden pro Kopf doppelt so viele Zeitinvestitionen (vgl. Kuper/ Christ/ Schrader 2017, S. 154).

Erstmals wurde auch die Analyse der wissenschaftlichen Weiterbildung im Hochschulbereich (2016) aufgenommen. Auch hier wird zwischen einer formalen und non-formalen wissenschaftlichen Weiterbildung unterschieden, wobei die offiziell anerkannten Abschlüsse zum Bereich der formalen Weiterbildung gezählt werden. Die Bearbeitung einzelner Module oder Zertifikate wird dabei dem non-formalen Weiterbildungsbereich zugeordnet (vgl. Widany et al. 2017, S. 171f.). Für das Weiterbildungsmonitoring sind nunmehr also auch die zweiten akademischen Bildungsphasen interessant. Dabei handelt es sich um Studierende des zweiten Bildungsweges, wenn die zweite Bildungsphase auf eine bereits absolvierte erste berufliche Phase bzw. ein erstes Studium folgt. Dementsprechend waren rund drei Viertel der Weiterbildungsteilnehmenden der zweiten Bildungsphase zwischen 25 und 39 Jahren alt und rund 30% der Teilnehmenden erwerbstätig. Die Teilnahme an formalen Weiterbildungsveranstaltungen fand bei fast der Hälfte der Befragten (44%) außerhalb der Arbeitszeit statt, obwohl vornehmlich berufliche Gründe (73%) als Teilnahmebegründung genannt wurden. Die Weiterbildung zumindest teilweise im Rahmen eines Fernstudiums absolviert zu haben, gaben 31% der Befragten an (vgl. Widany et al. 2017, S. 180ff.).

Ebenfalls wie Widany et al. (2017, S. 172) stellen auch Jütte und Kastler (2004, S. 77) oder auch Jütte und Bade-Becker (2018, S. 832) ein großes Forschungsdesiderat im wissenschaftlichen Weiterbildungsbereich fest. Abschreckend sind demnach häufig die geringen Teilnehmerzahlen an wissenschaftlichen Weiterbildungsaktivitäten sowie die entsprechend eher geringen Forschungsfallzahlen, die zur Verfügung stehen. Einen weiteren Punkt sehen Widany et al. (2017) in der Schwierigkeit einer definitorischen Abgrenzung der Zielgruppe, die sich anhand

der gängigen Definitionen und Klassifizierungen, beispielsweise der des Deutschen Bildungsrates, nicht eindeutig zuordnen ließe. Weiterbildung als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“, in der Regel nach „Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197), bezieht sowohl die Studierendengruppe ein, die nach dem ersten Abschluss ein Masterstudium absolvierten, das zeitlich direkt im Anschluss an das Erststudium oder auch mit einer Phase der Berufstätigkeit gestaffelt sein kann, als auch die beruflich Qualifizierten, die durch den so genannten Dritten Bildungsweg (Wolter 2002, S. 143f.) ein Masterstudium aufnehmen und absolvieren können. Für das Weiterbildungsmonitoring entsteht so ein „systematisches Problem (..), das sich in der Frage nach geeigneten Merkmalen zur empirischen Beobachtung dieses Bildungsbereichs fortsetzt“ (Widany et al. 2017, S. 172).

Der AES (2016) versuchte dieses Problem durch die subjektive Selbsteinschätzung des eigenen Bildungsweges als Typisierungsmerkmal zu umgehen. Das macht einen Vergleich mit anderen Studien schwierig, die in der Regel auf Studierendenspopulationen zugreifen. Dabei gaben rund 17% der Befragten an, die wissenschaftliche Weiterbildung (zumindest in Teilen) in Form eines Fernstudiums absolviert zu haben. Das Fernstudium, das wie bereits im vorherigen Kapitel gezeigt, in besonderem Maße die Belange berufsbegleitend Studierender aufgreift und explizit deren Erfahrungen in das didaktische Arrangement einbindet, eignet sich entsprechend besonders gut für Studien zur Teilnehmerforschung im wissenschaftlichen Weiterbildungsbereich (vgl. Widany et al. 2017, S. 181f.).

Wann Weiterbildungen als zufriedenstellend, erfolgreich, nützlich oder wirksam wahrgenommen werden, bzw. warum ebenso manchmal auch nicht, ist ein umfangreich aufgearbeitetes Themengebiet im Kontext der Erwachsenenbildungsforschung. Gängig für die nähere Betrachtung von Weiterbildungseffekten ist zunächst eine Unterscheidung, wie auch beim „Berichtssystem Weiterbildung“ (2006), in harte bzw. weiche Faktoren. Unter harten Effektivitätsindikatoren werden dabei beispielsweise Erhalt oder Sicherung des Arbeitsverhältnisses, eine Gehaltserhöhung oder ein gelungener beruflicher Aufstieg subsummiert (vgl. Kuwan et al. 2006, S. 363). Eher personenbezogene Effekte, die Weiterbildungen zuge-

schrieben werden, werden als weiche Faktoren bezeichnet so beispielsweise eine bessere Kenntnis der Arbeitszusammenhänge, Hilfestellungen zur Erledigung der Arbeit oder zur Bewältigung des Alltags (vgl. Kuwan et al. 2006, S. 363).

Der subjektiv empfundene Wert der angeeigneten Weiterbildung wird dabei immer auch von den Erwartungen und den gesetzten Zielen bestimmt. Theorien, die Erwartungen und den Wert zueinander in Beziehung setzten, gehen davon aus, dass handlungssteuernde Komponenten die subjektiven Werthaltungen und Zielpräferenzen sowie die eigenen Erwartungen darstellen. Lernhandlungen werden entsprechend dann aufgegriffen, wenn die Lernenden die Handlungsziele und die Handlungsfolgen positiv bewerten und von den eigenen Fähigkeiten, die Handlungen meistern zu können, überzeugt sind. „Selbstwirksamkeitserwartungen“ (Bandura 1977) beeinflussen so beispielsweise Anstrengung und Ausdauer bei der Problembearbeitung in Lernsituationen. Die Handlungs-Ergebnis-Erwartungen beinhalten subjektive Kontrollüberzeugungen und beziehen die Wahrscheinlichkeit in Handlungen mit ein, mit der sich die aktuelle Situation verändern lässt. Dabei kann es durchaus sein, dass Wirksamkeitserwartungen bestimmten Handlungen zugesprochen werden, diese aber auf Grund von beispielsweise situativen Gründen nicht erreicht werden können. Valenzen als Werthaltungen beziehen sich dagegen immer direkt auf die Lernziele, also auf die Beweggründe, warum Lernende sich aktiv mit einem Lerngegenstand auseinandersetzen. Individuen, die eine Tätigkeit als wertvoll erachten, verfügen über ein effektiveres Handlungsmanagement und wenden mehr kognitive und metakognitive Strategien während der Handlung an als Personen, denen die Aufgabe als unwichtig oder uninteressant erscheint (vgl. Konrad 2008, S. 41ff.)

Eccles und Wigfield (2002) führen das Fähigkeitsselbstkonzept zur Einschätzung der Erwartungen heran, also das Wissen über die eigenen Fähigkeiten, das von einem Kausalzusammenhang von Fähigkeitsüberzeugung, Lernmotivation und Leistung ausgeht. Der subjektive Wert wird in intrinsische Werte, persönliche Wichtigkeit und wahrgenommene Nützlichkeit unterteilt. Auch hier wird von positiven Assoziationen ausgegangen. Empirisch bestätigt wurde, dass Fähigkeitsselbstwahrnehmungen zukünftige Leistungen beeinflussen, Erwartungen über

künftige Erfolge auch gute Einschätzungen über zukünftige Leistungen zulassen (vgl. Spinath 2011, S. 48f.).

Einen umfangreichen Überblick im internationalen Kontext über den subjektiv wahrgenommenen Nutzen von allgemeiner Erwachsenenbildung gibt die Studie „Benefits of Lifelong Learning“ (BeLL), die von 2011 bis 2014, in zehn europäischen Ländern den subjektiv empfundenen Nutzen von Weiterbildungsteilnehmenden erfasst hat (vgl. Manninen et al. 2014, S. 6).

Ebenso wie beim AES (2016) stützen sich die Untersuchungen der gesammelten Teilnehmererfahrungen und -wahrnehmungen auf die Selbstauskünfte und Selbsteinschätzungen der Befragten. Angelegt als Mixed-Method-Design mit 8646 quantitativen Datensätzen und 82 durchgeführten teilstandardisierten Interviews verfolgte die BeLL-Studie eine komplementäre Sichtweise auf die Erwachsenenbildung. BeLL bezog sich dabei auf die allgemeine Erwachsenenbildung, also die Teilnahme an solchen Kursen, die weniger im beruflichen Kontext stehen, sondern durch persönliches Interesse initiiert sind, wie Sprachkurse oder auch Sport- und Gesundheitskurse und den Bereichen der non-formalen Weiterbildung zugeordnet werden. Der Begriff Benefits bezieht sich „auf das Konstrukt subjektiv empfundener und festgestellter Veränderungen von Einstellungen, Handeln und Verhalten mit Folgen für das eigene Leben und den sozialen Zusammenhang“ (Thöne-Geyer et al. 2015, S. 3). Umfänglich erstmals in Finnland erhoben, fokussiert sich bis dato die deutsche Forschung hauptsächlich auf den Nutzen beruflicher Weiterbildung, häufig in Verbindung mit monetären oder karriereorientierten Vorteilen, also unter einer ökonomischen Perspektive. Ziele der Studien bestanden unter anderem in einer Verfeinerung des Nutzenbegriffes sowie einer Dokumentation und Interpretation der erfassten Benefits. Zentrale Fragen waren dabei unter anderem, welche Veränderung die Teilnehmenden auf Grund der Weiterbildung wahrgenommen haben, ob sie diese Veränderung als Nutzen einstufen und überhaupt auf das eigene Lernen zurückführen und wie sie die gesammelten Lernerfahrungen beschreiben, aber auch der Einfluss, den die Weiterbildungsteilnahme auf die subjektiven Einstellungen, Selbstkonzepte, Lernbiographien und das Alltagsleben einnahmen (vgl. Manninen et al. 2014, S. 6).

Den wahrgenommenen Nutzen teilten die Autoren mit dem Begriff des Kapitals in die Kategorien Human-, Sozial-, und Identitätskapital ein. Wobei es im Kern um die Erfassung und Darstellung eines breiteren Nutzen des Lernens ging, um Wider-Benefits-of-Learning, wobei „The aim of wider-benefits research is to record the complexity of benefits and other effects on both the personal and the societal level deriving from the individual’s educational efforts. The central issue is: ‘What changes are affected by learning interventions?’ ” (Schuller/ Desjardins, 2010, S. 229). Eng mit dem Konzept des Wohlbefindens verbunden, geht es dabei also nicht um den wirtschaftlichen Nutzen, sondern um soziale und persönliche, nicht monetäre Leistungen. Der verwendete Begriff des Humankapitals schließt dabei Kompetenzen ein, die eine wirtschaftliche und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen. Die aktive Teilnahme an unterschiedlichen Netzwerken umfasst der Begriff des Sozialkapitals und das Identitätskapital bezieht sich auf den eigenen Selbstwert, die Widerstandsfähigkeit und die Selbstwirksamkeit (vgl. Manninen et al. 2014, S. 8).

Im Rahmen des quantitativen Teils der Studie konnten Manninen et al. (2014) zehn Bereiche des wahrgenommenen Nutzens unterscheiden, die wiederum in drei umfassendere Benefitbereiche zusammengefasst wurden. Der Bereich der persönlichen Entwicklung kennzeichnet alle wahrgenommenen Empfindungen einer gesteigerten Selbstwirksamkeitserwartung und Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens. Eine wahrgenommene Verbesserung der Lern- und Veränderungsbereitschaft, eine erhöhte Weiterbildungsmotivation und ein höheres soziales Engagement umfasst der zweite Benefitsbereich. Der dritte Bereich widmet sich den alltäglichen Lebensanforderungen, die nach Angaben der Befragten besser gemeistert werden konnten und sich positive Effekte auf beispielsweise das mentale Wohlbefinden und die eigene Gesundheit verzeichnen ließen (vgl. Manninen et al. 2014, S. 30ff.).

Auch in der sich anschließenden Interviewstudie spiegeln sich hauptsächlich diese drei Bereiche in den Aussagen wider, vor allem die Kategorien soziale Netzwerke, psychische Gesundheit, Selbstwirksamkeit, Lebenssinn, Lernfreude bzw. –motivation und ein arbeitsbezogener Nutzen wurden dabei genannt. Auch erworbene Kompetenzen zählen zu den genannten Nutzenbereichen. Diese bezie-

hen sich auf die Kursinhalte aber auch auf die Reflexion der Lernerfahrungen und deren individuelle Interpretation für die eigene Lebenswelt. Vor allem die Kategorie der Sozialen Netzwerke zeigte sich in allen teilnehmenden Ländern als eine der zentralen Dimensionen, die vor allem Kontakte zu den anderen Weiterbildungsteilnehmern während der Weiterbildung aber auch darüber hinaus außerhalb der Kurse, umfasst sowie die soziale Integration und das knüpfen neuer Kontakte und Freundschaften (vgl. Manninen et al. 2014, S. 44f.).

Nach Thöne-Geyer et al. (2015) zeigt die Studie die große Bedeutung der Teilnahme am lebenslangen Lernen und die Vielfalt, die der individuelle und soziale Nutzen als Benefit im alltäglichen und gesellschaftlichen Leben einnehmen kann. Darüber hinaus bietet sie wichtige Anhaltspunkte für weitere Forschungstätigkeiten und kann als Empfehlung für bildungspolitische Förderungen des Bereichs der allgemeinen Erwachsenenbildung angesehen werden. Die Studienergebnisse verdeutlichen auch, dass „unterschiedliche Teilnehmende bei identischer Kurswahl unterschiedliche Benefits entwickeln (...) Letztlich eigenen sich Teilnehmende Kursinhalte also offenbar gelenkt durch ihre Vorerfahrungen, Deutungsmuster und individuelle Bedürfnisse sowie im Rahmen ihrer persönlichen und sozialen Situation individuell an und nutzen sie auch ebenso individuell“ (ebd., S.7).

5.2 Teilnahmen und Wirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung

Im Vergleich zum Bereich der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung gibt es eher wenige Studien, die das Studierendenverhalten und die Wirksamkeit von wissenschaftlicher Weiterbildung im Fernstudienformat thematisieren. Zu nennen ist hier beispielsweise die „Trendstudie Fernstudium“ (2016) als eine der neueren umfangreicheren Studien, die neben der Teilnehmerstruktur, deren Motive, Erwartungshaltung an die Anbieter, den Lehrformaten und dem Lernmitteleinsatz, die Unterstützung der Teilnehmenden durch die Arbeitgeber sowie den finanziellen Nutzen der Teilnahme analysierte. Die quantitativ angelegte Online-Befragung mit 2644 Teilnehmenden umfasste zum Erhebungszeitpunkt eingeschriebene Studierende, als auch solche, die sich eine Teilnahme an einem Fernstudium vorstellen konnten (N=2079). Nur 23,5% der Befragten können den weiterführenden Studiengängen zugeordnet werden, die Mehrzahl (76,5%) absolvier-

te einen Bachelorstudiengang. Das Geschlechterverhältnis war mit 51,6 % weiblichen Teilnehmenden und 48,4 % männlichen Teilnehmenden ausgeglichen, das Durchschnittsalter lag bei 30 Jahren. Als Hauptmotive zur Aufnahme eines Fernstudiums benannte die Studie eine Verbesserung der Arbeitschancen (71,4%), einen beruflichen Aufstieg (71,1%), die persönliche Weiterentwicklung (67,9 %), die Vertiefung fachlicher Qualifikation (57,5%) sowie finanzielle Verbesserungen (53,5%). Vor allem die Karriereorientierung war im Vergleich zu vorherigen Studien gestiegen und lag nun vor dem bisher am häufigsten angegebenen Motiv der persönlichen Weiterentwicklung. Über 90% der Teilnehmenden gaben an, berufsbegleitend zu studieren, sodass das relativ geringe zur Verfügung stehende Zeitbudget der Teilnehmenden besonders zum Tragen kam. Davon waren 37,8% in einem Vollzeitstudienmodell aktiv. Mehr als die Hälfte der Befragten (53,4%) gab an, dass sie das Studium als eine starke Belastung für das eigene Sozialleben empfand. Rund 94% dieser Befragten gingen davon aus, dass sich diese Einschränkung als lohnenswert zeigen werde. In Bezugnahme auf externe Umgebungsvariablen wie die Arbeitgeberunterstützung, ließen sich drei Gruppen unterscheiden. Die Befragten, die eine Unterstützung erhalten haben (40,8%), diejenigen, die keine Unterstützung erhielten (40,3%) und als dritte Gruppe diejenigen Befragten, die keine Unterstützung seitens des Arbeitgebers wollten. Wenn die Befragten unterstützt wurden, dann am häufigsten durch zeitliche Entlastungsangebote (71,3%), finanzielle Unterstützung (61,1%) oder künftige Entwicklungsperspektiven (55,5%). Letztlich gaben 45% der Befragten Absolventen an, dass sich das Fernstudium für sie finanziell gelohnt habe (vgl. Sommerfeldt/ Höllermann 2006, S. 7ff.).

Arnold und Milbach (1999) haben unter dem Blickwinkel der „Didaktik des Erwachsenenlernens im Fernstudium“ die subjektive Sicht des Fernlernens analysiert und unter Bezugnahme auf die Selbstorganisationsanforderungen dieses Lernarrangements die Rolle des im Fernstudium vermittelten Wissens bei der Transformation bisheriger Sichtweisen untersucht. Wie bereits erläutert, ist die fernstudiendidaktische Gestaltung der Lehr-Lernarrangements stärker von der Aneignung der Lernenden bestimmt, entsprechend müssen die Studierenden über ein gewisses Maß an Selbstlernkompetenz verfügen und für sich spezifische Lernstrategien anwenden, die entweder bereits lernbiographisch geprägt vorhanden sind,

verifiziert oder noch entwickelt werden müssen. Allerdings kann nicht per se davon ausgegangen werden, dass jeder Fernstudierende als Experte seiner Selbstlernfähigkeiten angesehen werden kann. So können schlechte Bildungserfahrungen, ein großes Maß an Fremdkontrolle, Unsicherheit und Überforderung, die Lernende in selbstgesteuerten Lernsettings vor große Herausforderungen stellen (vgl. Arnold/ Milbach 1999, S. 10f.).

Die quantitativ angelegte Studie mit 391 befragten Fernstudierenden identifizierte unter anderem Lernanlässe, -strategien, -formen und -typen von postgradualen Fernstudierenden geisteswissenschaftlicher und technischer Studiengänge. Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf Grund der Nähe zur hiesigen Arbeit ausschließlich auf die geisteswissenschaftlichen Studiengänge, denn ein Ergebnis der Studie (1999, S. 26ff.) war es, dass sich die Fernstudierenden entsprechend ihrer entweder sozialwissenschaftlich oder naturwissenschaftlich geprägten Haltung auch in der Art und Weise, wie sie sich das Studium aneignen, sehr heterogen verhalten.

Der Wunsch ein Fernstudium zu absolvieren wurde dabei vor allem durch eigene Interessen und Bedürfnisse bestimmt, weniger durch äußere Einflüsse. Was genau angeeignet werden sollte, bestimmten die Studierenden selbst, angeleitet von definierten Lernzielen. Dabei stimmten sie vor allem den Aussagen zu, fast immer selbst zu bestimmen, wie viel sie wissen und vor allem auch, wie viel sie verstehen wollen. Die erforderlichen Lernstrategien waren in der Regel bereits ausgebildet und entwickelt, vor allem ‚Beispiele‘ wurden als hilfreich für das eigene Lernen angesehen. Die Mehrzahl der Befragten gab an, dass es ihnen leichtfalle, sich theoretische Kenntnisse anzueignen, die sie dabei unterstützen, neue Sichtweisen zu entfalten, am liebsten mit Hilfe von Büchern zu lernen und das zeit- und ortsunabhängige Lernen zu bevorzugen. Der Austausch mit anderen wurde dabei relevanter eingeschätzt als die Interaktion mit den Lehrenden. Die Befragten schätzten dabei die Arbeit mit den didaktisch aufbereiteten Lehrmaterialien und die Teilnahme an den Präsenzveranstaltungen vor Ort als wichtig ein. Im Mittelpunkt stand dabei die Anwendungsorientierung in Form einer Theorie-Praxisverknüpfung. Die Befragten waren sich einig, dass das Fernstudium insgesamt sehr viel Selbstbestimmung zulässt (vgl. Arnold/ Milbach 1999, S. 26 ff.).

Während der Studie wurden die Befragten gebeten, sich selbst idealtypisch konstruierten Lernertypen zuzuordnen (vgl. Arnold/ Lehmann 1998, S. 93f). Hierbei fühlten sie sich am häufigsten dem Distanzlerner (48%) am nächsten, dem es leichtfällt, sich solche theoretischen Inhalte anzueignen, die eine Anbindung des Gelernten an vorhandenes Wissen ermöglichen um „Vertrautes neu zu sehen“ (Arnold/ Milbach 1999, S. 33). Der Selbstlerner (46%) stand an zweiter Stelle und bezog die Zeit- und Ortsunabhängigkeit des regelmäßigen Lernprozesses mit ein. An dritter Stelle folgte mit einigem Abstand der Anwendungslerner (34,5%), der vor allem dann gut lernen kann, wenn er das Gelernte auch in der Praxis anwenden kann und an vierter Stelle der Gelegenheitslerner (29,2%), dem die Lernform nicht so wichtig ist und sich vor allem thematisch an der Auswahl der Lernangebote orientiert. Als Vergessenslerner (17,9%), dessen Lernen kein nachhaltiges ist oder als Lehr-Lerner (7,7%), der vollkommen auf die Vermittlung durch Lehrpersonen hoffte, sahen sich dagegen nur die Wenigsten (vgl. ebd.).

Arnold und Milbach (1999) konnten in ihrer Studie einen hohen Anteil selbstgesteuerter Lernprozesse identifizieren, die bestätigen, „daß es sich bei der Gruppe der Fernstudierenden aller Studiengänge um eine spezifische Gruppe von erwachsenen Lernern handelt, die bereits über die Fähigkeit zur selbstständigen und eigenverantwortlichen Gestaltung von Lernprozessen verfügen“ (Arnold/ Milbach 1999, S. 52). Dabei geben die gefundenen Ergebnisse Hinweise sowohl für eine nachhaltige Wissensaneignung in selbstgesteuerten Kontexten als auch für die Gestaltung eines angeleiteten Lehr-Lernarrangements durch didaktisierte Lernmaterialien oder auch die sporadische Teilnahme an gemeinsamen Veranstaltungen (vgl. Arnold/ Milbach 1999, S. 105).

Klaus Harney und Dörthe Herbrechter (2008) identifizierten in ihrer Absolventenstudie „Profile postgradualer beruflicher Weiterbildungsbeteiligung durch Masterstudiengänge“ unterschiedliche Typen der Wirkungswahrnehmung von Fernstudierenden. Teilgenommen haben 437 Personen, davon waren 220 männlich (50,3%) und 217 weiblich (49,7%). Das Durchschnittsalter der Befragten, wurde mit 45 Jahren angegeben, tendenziell sind die weiblichen Befragten mit einem Mittelwert von 44 Jahren etwas jünger als die männlichen Befragten. Die über-

wiegende Mehrzahl der Befragten war in Vollzeit (82,2%) tätig, 15,1% waren in Teilzeit beschäftigt.

Harney und Herbrechter (2008) gehen davon aus, dass es ein reziprokes Verhältnis von individuellen Ausgangsmotiven und der subjektiven Wirkungsbilanz gibt, also individuelle Motiv-Wirkungs-Passungen vorhanden sind. Die Absolventen gaben an, das Studium aus unterschiedlichen harten und weichen Motiven aufgenommen zu haben. Mit 21% wurde vor allem die berufliche Karriereorientierung als Motiv der Studienaufnahme angegeben, gefolgt von der individuellen Selbstentfaltung (12%) und der sozialen Sicherheit (6%). Dabei traten sie mit denjenigen Anbietern in Kontakt, von denen sie sich am ehesten die Erfüllung ihrer Motive versprachen (vgl. Harney/ Herbrechter 2008, S. 11f.).

Die Befragten schrieben dem Studium je nach Ausgangsmotivation unterschiedliche Wirkungen zu. Wirkungszuschreibungen waren vor allem dann positiv, wenn die Ausgangsmotive in den wahrgenommenen Weiterbildungsfolgen direkte Entsprechung gefunden haben. Allerdings wird auch deutlich, dass die Wirkungsdimensionen durch unterschiedliche Motive erreicht werden können. Den Absolventen, die dem Studium eher eine geringe subjektive Wirkung bescheinigten, ist es unter anderem nicht gelungen, das Gelernte auf konkrete Situationen zu übertragen und sie haben auch nur wenig oder gar keine positive Anerkennung erfahren. So z.B. der „skeptische Konsolidierer“. Im Gegensatz dazu rechnet der Typ des „weiterbildungszufriedenen Karrieristen“ dem Studium eine positive wahrgenommene Wirkung zu, er ist grundsätzlich zufrieden mit dem absolvierten Studiengang (vgl. Harney/ Herbrechter 2008, S. 21f.).

So gehen die Autoren davon aus, dass die Befragten, die über eine umfangreiche Motivausstattung verfügten, tendenziell positivere Wirkungszuschreibungen vornahmen und auf Grund ihrer spezifischen Motivlage demnach unterschiedliche subjektive Wirkungen empfanden. Sie kommen, ähnlich wie Thöne-Geyer et al. (2015), zu der These, dass die vorhandenen subjektiven nachträglich eingeschätzten Motiv-Wirkungs-Passungen für eine differente Wirkungseinschätzung desselben Studiengangs bzw. derselben Studienbedingungen verantwortlich sind. Auch hier wird deutlich, dass Individuen, die denselben Studiengang mit den gleichen curricular festgelegten Inhalten und didaktischen Angeboten absolvieren, unter-

schiedliche Motive haben, deren Wunsch nach Erfüllung sie dazu bringt, das Studium aufzunehmen. Je mehr diese Motive retrospektiv als erfüllt angesehen werden, umso eher schreiben sie diese positive Motiverfüllung dem Studium zu, also umso wirksamer nehmen sie das Studium wahr (vgl. Harney/ Herbrechter 2008, S. 33f.).

Der Frage inwiefern sich ‚Normalstudierende im Präsenzstudium‘ von solchen im Fernstudium unterscheiden, haben sich Pientka, Müller und Seufert (2016) gewidmet, indem sie die Lernereigenschaften von Präsenz- und Fernstudierenden und deren Bedeutung für den jeweiligen Lernerfolg empirisch untersucht haben. An der quantitativ angelegten Online-Studie (N=123) nahmen 71 Präsenz- und 52 Fernstudierende teil, wobei das Alter der Fernstudierenden mit rund 35 Jahren um über zehn Jahre höher lag, als bei den Präsenzstudierenden mit durchschnittlich 23,5 Jahren. Aus beiden Studiengruppen nahmen mehr weibliche Teilnehmende an der Befragung teil. Pientka et al. (2016) stellten fest, dass sich Präsenz- und Fernstudierende vor allem in den Motiven, warum ein Studium aufgenommen wird unterscheiden, es aber keine motivationalen Unterschiede, weder in der Lern- noch in der Leistungsmotivation, während der Studienphase gab. Im Vergleich zu den Fernstudierenden schätzen die Präsenzstudierenden ihre eigenen, aktuellen Fähigkeiten höher ein, als in früheren Lernphasen.

Fernstudierende setzten häufiger Elaborationsstrategien ein als Präsenzstudierende, was für die Autoren hauptsächlich der höheren Lebens- und Berufserfahrung zuzuschreiben ist, die eine Verknüpfung und den Transfer von neuem mit alten Wissen erleichtert. Vor allem bei den Fernstudierenden wird der Lernerfolg hauptsächlich von der motivationalen Lernzielorientierung bestimmt. Auch das Selbstkonzept wirkt sich dabei positiv aus. Vor allem der subjektiv wahrgenommene Lernerfolg wird dabei hauptsächlich bedingt durch kognitive Lernstrategien positiv eingeschätzt. Der objektive Lernerfolg (hier die Durchschnittsnote) wird vor allem bei den Fernstudierenden mit ressourcenbedingten Lernstrategien, wie beispielsweise dem Lernen mit Kommilitonen, in Verbindung gebracht. Auch die Studienzufriedenheit kann als Indikator für einen wahrgenommenen Lernerfolg der Weiterbildungsteilnehmenden herangezogen werden, ähnlich wie beispielsweise das Wohlbefinden. Als objektive Kriterien des Studienerfolgs dienen häufig die

abschließenden Durchschnittsnoten oder auch die Dropout-Quoten der einzelnen Studiengänge, die in der deutschen Forschungslandschaft als Monitoringinstrument aktuell am ehesten herangezogen werden, wohingegen die subjektiv wahrgenommene Zufriedenheit bislang eher wenig erforscht ist (vgl. Pientka/ Müller/ Seufert 2016, S. 41ff.; Bernholt et al. 2018, S. 26).

Eine Studie, die explorativ angelegt die subjektiv wahrgenommene Reflexion von Weiterbildungsstudierenden zu Beginn des Studiums, während und nach dem Studium beforschte, stellt Eva Cendon (2017) vor. Die Studienteilnehmenden waren Studierende eines berufsbegleitenden Masterstudiengangs im Blended-Learning-Format, in dem entsprechend Selbststudienanteile mit Präsenz- und Onlinephasen kombiniert wurden. Im Mittelpunkt der Untersuchung stand die subjektive Wahrnehmung der eigenen akademischen als auch beruflichen Entwicklung. Dabei stellte Cendon (2017) fest, dass es den Studierenden in der Kategorie Reflexion von Wissen gut gelang, Theorie-Praxis-Verknüpfung durch die Anwendung des Gelernten im beruflichen Kontext herzustellen. Während des Studiums konnten Wissenslücken und Unsicherheiten identifiziert, nach dem Studium ein Perspektivwechsel vollzogen werden. Nachdem die Studierenden zunächst im Studium ankamen und Lernstrategien entwickeln mussten, gelang es ihnen im Laufe der Zeit, die Ressourcen besser zu nutzen. Sie fühlten sich nach dem Studium in der Lage, strukturierter vorzugehen und Prioritäten besser setzen zu können. Die Selbstreflexion bezog sich zu Beginn des Studiums zunächst auf die Selbstwahrnehmung als Studierende im akademischen und beruflichen Kontext. Die eigene Selbstwahrnehmung konnte während des Studiums um neue Perspektiven erweitert werden, die hauptsächlich das gesteigerte Selbstbewusstsein als Wirkung des Studiums beinhalteten. Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Entwicklung einer Reflexionsfähigkeit Zeit benötigt, aber auch hochschulische und berufliche Entwicklungsräume, dass sie also auch vom didaktischen Studienmodell abhängt (vgl. Cendon 2017, S. 42ff.).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Forschungen zu Wirkungszuschreibungen meist zunächst Motive zu Beginn und die wahrgenommene Wirkung nach Beendigung der Weiterbildung erfassen. Allerdings werden hierbei häufig Ziele, Deutungen und Bewertungen der Teilnehmenden nicht berücksichtigt. Bildung als

Persönlichkeitsentwicklung und Weiterbildung als Teilprozess auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung, formiert sich in der Teilnehmerforschung dann als „Aneignungsforschung“ (Schüßler 2012, S. 60), die neben dem Erwerb von Wissen auch biographische Lebenslaufverhältnisse miteinbezieht, die in Wechselwirkung mit eigenlogischen Handlungen, gesammelte Erfahrungen, Kompetenzen und Werten stehen (vgl. ebd., S. 57ff.). Es gibt eine Vielzahl quantitativer Studien, die sich mit Motiven, Zielen, Erwartungen, Interessen, Lernstrategien und Prozessen von Weiterbildungsteilnehmenden auseinandersetzt, häufig mit direktem Bezug zur Wirkung der Weiterbildung. Eher selten beziehen solche Studien das konkrete Handeln der Teilnehmenden als Bedingung der subjektiv wahrgenommenen Weiterbildungswirkung mit ein. Es existieren nur sehr wenige Studien, die sich explizit auf die besondere Gruppe der Weiterbildungsstudierenden im angeleiteten Selbststudium als Fernstudium beziehen. Die wenigen existierenden Studien stützen sich dabei in der Regel auf quantitative Forschungsdesigns z.B. in Form von Absolventenstudien wie beispielsweise Arnold/ Milbach (1999) oder auch Harney/ Herbrechter (2008). In dieser Arbeit sollen Weiterbildungsteilnahmen und deren Wirkungen eben gerade durch den Einbezug der subjektiven Aneignungsaktivität zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Das nächste Kapitel verbindet die theoretischen und methodischen Entscheidungen dieser Arbeit miteinander und stellt das gewählte Studiendesign vor.

6 Methodisches Vorgehen

Die methodischen Überlegungen und Vorgehensweisen dieser qualitativ angelegten Interviewstudie werden in den folgenden Kapiteln näher erläutert, dargestellt und das gewählte Design wird begründet. Zu Beginn wird die Fragestellung der Arbeit spezifiziert.

6.1 Fragestellungen dieser Studie

Die hiesige *Interviewstudie*, angesiedelt im Feld der Teilnehmerforschung, *rekonstruiert typische Handlungsmuster als Aneignungsperformanz* von Fernstudierenden und *interpretiert diese im Hinblick auf die wahrgenommene Kompetenzentwicklung* durch die Weiterbildung. Damit ist das Ziel verbunden, *Hinweise* für die Gestaltung *outcomeorientierter Lehr-Lernarrangements* zu erarbeiten.

Die Aneignung als „Verinnerlichungsprozesse durch eine tätige Auseinandersetzung mit der Welt“ (Hartz S. 2015, S. 42) wird in dieser Arbeit als aktive, eigenlogische Wissensaneignung im Lernprozess verstanden. Kompetenzen als „Fähigkeiten, in offenen Denk- und Problemlösungssituationen kreativ und selbstorganisiert neue Wege zu beschreiten, um (.) Wissen zu erzeugen und zu nutzen“ (Arnold/ Erpenbeck 2015, S. 15).

Kompetenzen als selbstorganisierte und kreative Fähigkeiten sind dabei stets handlungsorientiert und verlangen vor allem in als anspruchsvoll empfundenen Situationen eine entsprechende Performanz. Kompetenzen können dabei die eigene Leistungsfähigkeit beeinflussen. Die konkrete Leistungserbringung wiederum, die eigene Kompetenzentwicklung. Kompetenzen können sich nur dann weiterentwickeln, wenn sie sich in der eigenen „Performanz manifestieren“ (Mandl/ Krause 2001, S.7). Lernen ist dann ein wirksames und nachhaltiges Lernen, wenn sich das Gelernte sinnhaft an bereits Vorhandenes anschließen lässt und neben der reinen Wissensaneignung das eigene Denken, die Wahrnehmung, die mentale Energie und die inneren Kräfte mobilisiert werden. Dieser aktive, eigenlogische Vorgang im Lernprojekt, der die subjektiven inneren und sozialen Besonderheiten und Bedingungen mit dem eigenen Handeln in Einklang bringen muss, um eine

nachhaltige Kompetenzentwicklung durch die Weiterbildung ermöglichen zu können, wird in dieser Arbeit als Aneignungsperformanz verstanden. Dabei wird angenommen, dass die Lernenden ihre subjektive Kompetenzentwicklung je nach Aneignungsperformanz unterschiedlich selbst beeinflussen können (vgl. Roth 1976, S. 188; Illeris 2006; Arnold 2012a, S. 46; Dinkelaker 2015, S. 49).

Lernende sind in Lernprozessen also keine reinen Empfänger, die es zu belehren gilt, sondern aktiv und eigenlogisch handelnde Subjekte, denen ein anregendes Lehr-Lernszenario ermöglicht werden sollte (vgl. Arnold 2017, S. 13). Denn

„Dieselbe Situation bringt bei unterschiedlichen Menschen auch Unterschiedliches zum Schwingen (...) es ergeben sich bei den Interagierenden jeweils sehr spezifische Fragen, Unsicherheiten und Ideen. Menschen reagieren aus der Gesamtheit dieser inneren kognitiven und emotionalen Komplexität heraus, nicht allein – und häufig nicht einmal in erster Linie – aufgrund einer ‚nüchternen‘ Reaktion auf ein so und nicht anders beobachtbares Gegenüber“ (Arnold 2003, S. 52; siehe hierzu Kapitel 2).

Das eigene Lernen wird im Austausch eines Jeden mit seiner Umwelt von unterschiedlichen internen und externen Bedingungen beeinflusst (siehe hierzu Kapitel 3). Auch Ergebnisse empirischer Studien deuten darauf hin, dass Teilnehmende sich Wissen offenbar stets zu den eigenen Bedingungen aneignen, dass sich die Aneignung durch unterschiedliche Lehr-Lernarrangements auch unterschiedlich ausgestaltet und dass das Gelernte ebenso individuell als nützlich und wirksam empfunden wird (siehe hierzu Kapitel 5).

Der Bildungsbegriff fokussiert dabei nicht nur die aktive und eigenlogische Aneignung der Lernenden, sondern auch den vermittelnden Blick der Institutionen und Lehrenden. Von einer gesellschaftlichen, bildungspolitischen Perspektive ausgehend, werden mit dem Bologna-Prozess stärker die Lernergebnisse (Output) und deren Wirkung (Outcome), statt der Inhalte (Input) betrachtet (vgl. Arnold 2015, S. 27f.). Diese gesellschaftliche und bildungspolitische Debatte ist, wie gezeigt wurde, gleichermaßen eine kompetenzfokussierende Debatte, denn auch da geht es vor allem darum „was beim Handeln letztlich herauskommt“ (Arnold/ Erpenbeck 2015, S.30). Der kompetenzorientierte Blick auf die Aneignung, beein-

flusst entsprechend gleichermaßen den Blick auf die Lehre, also die Vermittlungsseite und die Rolle der Lehrenden. Die zu schaffenden Lehr-Lernarrangements sollen anregend und begleitend sein, ein Lernen zu den subjektiven Bedingungen, das Erproben von neuer Handlungslogik, muss ermöglicht werden (vgl. Arnold 2012a, S. 2f.).

Eine kompetenzorientierte Lehre ohne die Einbindung von selbstgesteuerten Lernaktivitäten ist dabei kaum denkbar und formiert sich in der Begrifflichkeit des Independent Study Mode. Erwachsenenbildung als Independent Study wird im Rahmen des angeleiteten Selbststudiums realisiert. Eine besondere Form des angeleiteten Selbststudiums stellt dabei das Fernstudium dar. Das Fernstudium gilt als individualisierte Studienform, da ihm die vorwiegende Unabhängigkeit von Zeit, Ort und Personen, die Lehren und Lernen initiieren und begleiten, zugesprochen wird (vgl. Peters 1997, S. 76; Arnold 2010c, S. 112). Empirische Studien zeigten auf, dass die Fernstudierenden selbst entscheiden, wie intensiv, wann und wie lange sie sich mit den dargebotenen Inhalten auseinandersetzen und vor allem auch, was sie verstehen wollen. Das Fernstudium, als angeleitetes Selbststudium, ist also in höchsten Maße von der individuellen Aneignung bestimmt, die Fernstudierenden gelten als die Weiterbildungsteilnehmenden, die in der Regel über akademische und berufliche Erfahrungen im selbstständigen und eigenverantwortlichen gestalten von Lernprozessen verfügen (vgl. Arnold/ Milbach 1999, S. 33; Straka/ Macke 2003, S. 21; Jank/ Meyer 2014, S. 42).

Lehren und Lernen über die Distanz hinweg bedarf eines spezifischen Lehr-Lernarrangements, das festlegt, wie Lernenden und Lehrende miteinander in Dialog treten und wie stark die Lehrprogramme strukturiert sind. Lehren und Lernen im Fernstudium ist durch eine recht hohe Strukturierung und einem eher geringen Dialog gekennzeichnet, was ein hohes Maß an Autonomie und Selbststeuerung der Lernenden voraussetzt (vgl. Peters 1997, S. 76f.). Selbststeuerung im Lernprozess bedeutet, dass Lernende sich nicht nur über die eigenen Lernbedürfnisse, Interessen und Vorstellungen bewusst sind, sondern diese auch strukturieren können, indem sie die notwendigen menschlichen und materiellen Ressourcen hinzuziehen, die Lernziele, inhaltlichen Schwerpunkte, Lernweg, -tempo und -ort selbst festlegen und organisieren, geeignete Methoden auswählen und einsetzen und den

Lernprozess auf seinen Transfer hin selbst evaluieren (vgl. Arnold et al. 2002, S. 33; siehe hierzu Kapitel 4).

Orientiert am bisherigen Forschungsstand und entlang dieser theoretischen Annahmen

- verfolgt diese Arbeit das Ziel, besser zu *verstehen*, wie sich die subjektive Wissensaneignung als Aneignungsperformanz individuell konstruiert, welche Rolle hierbei die jeweiligen internen und externen Bedingungen im Lernprojekt spielen und wie sie sich wechselseitig beeinflussen.

Sie fragt danach,

- ob subjektive Aneignungsaktivitäten einem *typischen Muster* folgen, es also empirische Hinweise für Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Aneignungsperformanz gibt und sich entsprechend auch typische Weiterbildungswirkungen erfassen lassen.

Durch die *Interpretation* von solchen Performanz-Wirkungs-Beziehungen

- soll analysiert werden, wie die Weiterbildungsteilnehmenden ihre Kompetenzentwicklung selbst nachhaltig beeinflussen können und
- sollen Hinweise für die Gestaltung solcher Lehr-Lernarrangements generiert werden, die wirksam empfundene Kompetenzentwicklungsprozesse im angeleiteten Selbststudium ermöglichen.

Die methodischen Entscheidungen orientieren sich an den getroffenen theoretischen Annahmen ebenso wie an diesen Fragestellungen. Die Konstruktion des Studiendesigns wird im Folgenden dargelegt und begründet.

6.2 Qualitativer Forschung: Kennzeichen und Merkmale

Mit dem Anspruch verbunden, diese Arbeit im Bereich der *Teilnehmerforschung als Aneignungsforschung* zu gestalten und die subjektive Konstruktionsleistung

im Prozess der Wissensaneignung besser zu verstehen, richtet sich der Blick auf ein qualitatives Forschungsdesign. Denn qualitative Forschung hat den Anspruch

„Lebenswelten von innen heraus aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick/von Kardorff/Steinke 2002, S. 14).

Sie versucht sich in bestimmte Dinge hineinzusetzen, sie nachzuerleben, oder sie sich zumindest nacherlebend vorzustellen und wird als verstehende Wissenschaft verstanden, die am Einzigartigen ansetzt. Qualitative Forschung erhebt keinesfalls den Anspruch, die Wirklichkeit genau abzubilden, im Fokus steht ein besseres Verständnis sozialer Wirklichkeiten mit spezifischen Abläufen, Deutungsmustern und Strukturmerkmalen. Sie nutzt das Fremde und das Unerwartete als Erkenntnisquelle, um neue Möglichkeitsräume zu eröffnen, denn um der vorherrschenden „Differenziertheit des Alltags“ (Flick 2010, S. 27) gerecht zu werden, ist ein Mindestmaß an methodischer Offenheit notwendig (vgl. ebd. S. 29).

Der Anspruch, soziale Phänomene im Kontext ihrer Alltagswelt zu erfassen und vor allem auch zu verstehen, bezieht das interpretative Paradigma mit ein, das

„davon ausgeht, daß alles Interaktion ein interpretativer Prozeß ist, in dem die Handelnden sich aufeinander beziehen durch sinngebende Deutungen dessen, was der andere tut oder tun könnte“ (Matthes 1976, S. 201).

Das *interpretative Paradigma* begreift die soziale Wirklichkeit bzw. den Gegenstandsbereich der Sozialwissenschaften als durch Interpretationshandlungen konstituierte Realität“ (Lamnek 2016, S. 43). Qualitative Forschung zeichnet sich durch

- die Gegenstandsangemessenheit von Theorien und Methoden,
- die Unter- und Vielschichtigkeit der dargestellten Perspektiven sowie

- die Reflexivität des Forschers aus und richtet ihr Interesse auf das Handeln und Interagieren der Subjekte im Alltag.

Mit dem Ziel einer möglichst umfassenden und detaillierten Wirklichkeitskonstruktion müssen die Datenerhebung und auch die Datenauswertung offen gestaltet sein, um die Rekonstruktion von Handlungsmustern zu ermöglichen:

„Qualitative Forschung hat ihren Ausgangspunkt im Versuch eines vorrangig deutenden und sinnverstehenden Zugangs zu der interaktiv ‚hergestellt‘ und in sprachlichen wie nicht-sprachlichen Symbolen repräsentiert gedachten sozialen Wirklichkeit. Sie bemüht sich dabei, ein möglichst detailliertes und vollständiges Bild der zu erschließenden Wirklichkeitsausschnitte zu liefern. Dabei vermeidet sie so weit wie möglich, bereits durch rein methodische Vorentscheidungen den Bereich möglicher Erfahrung einzuschränken oder rationalistisch zu ‚halbieren‘“ (Kardorff 1995, S. 4).

Datenerhebung und Auswertung müssen entsprechend möglichst natürlich und alltagsorientiert, also im Sinne der Naturalisizität, realisiert werden. Offenheit und Interpretativität beziehen sich dabei nicht nur auf vorab festgelegte Sichtweisen und Annahmen, sondern ebenso auf das Design der gesamten Untersuchung (vgl. Lamnek 2016, S. 479). Somit geht es auch um die Frage nach der Qualität der qualitativen Daten und deren Bestimmung und Beurteilung. Die bekannten Gütekriterien der quantitativen Forschung in Form von Reliabilität, Objektivität und Validität, können dabei nicht direkt auf qualitative Untersuchungen übertragen und angewendet werden (vgl. Steinke 2002, S. 319). Trotzdem spielen sie auch in der qualitativen Forschung eine Rolle, wobei sie hier oft in modifizierter Form verwendet und um weitere spezifische Kriterien ergänzt werden.

Reliabilität, also die Zuverlässigkeit des Instruments bzw. der Methode, lässt sich in qualitativen Studien beispielsweise durch die kritische Überprüfung des Leitfadens in Probeinterviews erhöhen oder auch durch die reflexive Dokumentation des Forschungsprozesses (vgl. Helfferich 2011, S. 154f.).

Objektivität, die eine Ergebnisunabhängigkeit der untersuchten Situation und dem jeweiligen Verhalten als Gütemaß für die Qualität in quantitativen Studien

ansetzt, wird eher selten in der qualitativen Diskussion aufgegriffen. Verbale Daten und Erzählungen, sind in qualitativen Studien immer als kontextabhängig zu betrachten (vgl. ebd., S. 155).

Validität hingegen spielt in qualitativen Studien durchaus eine Rolle. Inwiefern die Interpretationen und Konstruktionen des Forschers auch tatsächlich empirisch die der Befragten darstellen, stellt sich dadurch da, inwiefern die Begründungen für Andere nachvollziehbar sind (vgl. Flick 2010, S. 485ff.; Helfferich 2011, S. 154f.). Mayring (2007) spricht in diesem Kontext von einem „Außenkriterium“ bzw. der „korrelative[n] Gültigkeit“ (ebd. S.112). So kann beispielsweise das Interview auf Verzerrungen hin überprüft werden, durchaus gemeinsam mit dem Interviewten.

Geht es um ein Verstehen von subjektivem Sinn, gilt es, einen angemessenen Umgang mit der Subjektivität zu finden, da „Erzählungen bzw. Texte, immer kontextabhängig und die Versionen bei einer Wiederholung des Interviews nie identisch“ (Helfferich 2011, S. 155) sind. Entsprechend bedarf es eigener, den Ansprüchen und Vorgehensweisen der qualitativen Forschung angemessener Gütekriterien. Spezifische, für qualitative Studien geeignete Kriterien, beziehen sich vor allem auf unterschiedliche methodische Kontrollen:

- Im Rahmen der *Indikation des Forschungsprozesses* wird der gesamte Forschungsprozess (Methodenwahl, Transkriptionsregeln, Bewertungskriterien u.a.) hinsichtlich der Angemessenheit für die Beantwortung der Fragestellungen betrachtet (vgl. Flick 2010, S. 512; Steinke 2002, S. 323f.).
- Eine *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* kann durch die detaillierte Dokumentation des Forschungsprozesses und der Anwendung von regelgeleiteten Vorgehensweisen, zum Beispiel der Anwendung codifizierter Verfahren, erreicht werden. Was Steinke (2002) als „die zentrale Technik“ (ebd. S. 324) bezeichnet, stellt auch für Mayring (2002) ein wichtiges Gütekriterium dar. So muss auch qualitative Forschung systematisch und regelgeleitet vorgehen. Allerdings gilt auch, dass es „Keine Regel ohne Ausnahme!“ (S.146) gibt. Vielmehr geht es um ein schrittweises, systema-

tisches Vorgehen anhand vorher festgelegter, in einem Ablaufmodell festgehaltener, Analyseschritte (vgl. Mayring 2002, S. 146 f.).

- Die *Reflexivität des Forschers* als ein Kennzeichen qualitativer Forschung bezieht die Subjektivität des Forschers und dessen Selbstreflexion explizit als Interpretationsbestandteil in den Forschungsprozess mit ein, beispielsweise durch Postskripte, wie sie als Bestandteil des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1985) aufgeführt werden (vgl. Flick 2010, S. 29). Dies kann im Sinne einer methodischen Kontrolle durch die Diskussion und Nachvollziehbarmachung im gesamten Forschungsprozess ebenfalls als Gütekriterium angesehen werden (vgl. Hellferich 2011, S. 156).
- Lamnek (2016) bezeichnet die *Nähe zum Gegenstand* als methodologisches Grundprinzip, das eine besondere Bedeutung für die qualitative Forschung hat. Hauptaugenmerk sollte bei der methodischen Kontrolle darauf liegen, inwiefern sich die Forschung auf die natürliche Lebenswelt der Betroffenen richtet und deren Interessen einbezogen werden (vgl. Lamnek 2016, S. 145).
- Indem die subjektiv-interpretativen Sichtweisen und Annahmen des Forschers schlüssig begründet werden und die impliziten und expliziten Erwartungen in Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsgegenstand weiterentwickelt werden, kann die *argumentative Interpretationsabsicherung* als weiteres Gütekriterium erreicht werden (vgl. Lamnek 2016, S. 145).
- Letztlich kann auch durch *Triangulation* die Qualität qualitativer Daten überprüft werden. Sie kann als eine mögliche Alternative zum Validitätskriterium angesehen werden. Zunächst als eine Strategie zur Validierung konzipiert, hat sich der Fokus stärker in Richtung einer „systematischen Erweiterung und Vervollständigung von Erkenntnismöglichkeiten“ (Flick 2010, S. 520) verlagert. Um eine „multiperspektivische Validierung“ (von Kardorff 2005, S. 247) zu erreichen, können verschiedene Triangulationsarten unterschieden werden, die sich jeweils auf verschiedene Methoden, Theorieansätze, Interpretieren, Datenquellen etc. beziehen, um Phänomene umfassender, gründlicher und abgesicherter fundieren zu können.

Einem konstruktivistischen Muster folgend, gibt es nicht die eine objektive Wirklichkeit. Subjektives Wissen muss viabel sein, wenn es in die eigene Sinnwelt passen soll (vgl. Siebert 2015, S. 55). Dabei wird das Wissen im Austauschprozess zwischen dem Individuum und der Welt konstruiert. Will man subjektive Sinnwelten empirisch erfassen, muss auch der Forscher auf spezifische Weise in das Geschehen involviert sein bzw. sich auf die Thematik einlassen können. Dies wird am ehesten mit einem dialogisch konzipierten Forschungsansatz, wie es das qualitative Interview darstellt, ermöglicht. Vor allem auch dann, wenn Handlungen als zentrales Betrachtungsmerkmal von Bildungsprozessen fokussiert werden, spielen narrative Ansätze eine wichtige Rolle. So ist ein Interview besonders gut dazu geeignet, die subjektiven Interpretations- und Konstruktionsprozesse der handelnden Subjekte im Kontext der individuellen sowie aller Umweltbedingungen nachvollziehen zu können (vgl. Flick 2006, S. 18f.).

6.3 Die Datenerhebung: Kurzfragebogen und Leitfadeninterview

Die Rekonstruktion des subjektiven Sinns, als Versuch, die subjektive Welt zu verstehen, erfordert also offene und nicht standardisierte Verfahren. Im Mittelpunkt stehen dabei differente Sinnwelten, auch zwischen Befragten und Forschenden, die keinem objektiven Muster folgen und entsprechend auch nicht formalisiert und vorab festgelegt erfahrbar sind:

„Diese Deutungen oder dieser Sinn [werden] in der Interaktion der Menschen gebildet“ (Helfferich 2011, S. 22).

So wird in der qualitativen Forschung bewusst auch auf eine große Anzahl von Befragungen verzichtet, sondern eine kleine Stichprobe umfassender verbaler, visueller o.ä. Daten zur Interpretation bevorzugt (vgl. Döring/ Bortz 2016, S. 25f.).

In der qualitativen Forschung wird vor allem das *Leitfadeninterview*, als besondere Art von qualitativen Interviews, mit der Hoffnung verbunden, den Sichtweisen der Befragten in einer offen gestalteten Gesprächssituation genügend Raum einzuräumen und gleichzeitig der Reflexivität des Forschers nachzukommen. Als Leit-

fadeninterviews lassen sich solche Interviews kennzeichnen, deren Ablauf durch einen Leitfaden strukturiert ist. Sie können immer dann zum Einsatz kommen, wenn eine maximale Offenheit der Thematik und der durch die Befragten eingebrachten Themen erreicht werden und trotz allem die Option der Strukturierung des offenen Erzählraums gewahrt bleiben soll. Ein Einschränken aller potenziellen Äußerungen während des Interviews wird dabei hauptsächlich aus Gründen des jeweiligen Forschungsinteresses bedingt und sie ermöglicht im Rahmen der Datenauswertung die Vergleichbarkeit mehrerer Interviews. So kann beispielsweise durch theoretisch generierte Themenkomplexe sichergestellt werden, dass auch dem jeweiligen Forschungsinteresse entsprechende Daten, erhoben werden können. Der Leitfaden sollte so gestaltet sein, dass die nötige Offenheit und Flexibilität während des Interviews erhalten bleibt und die Befragten nicht beeinflusst werden. Fragen sollten beispielsweise nicht vorab formuliert und vorgelesen werden (Flick 2010, S. 194f.; vgl. Helfferich 2019, S. 669f.).

Die Offenheit generiert sich trotz einer gewissen Strukturierung durch die dialogische Interaktion zwischen Befragten und Interviewenden, beispielsweise durch Erzählaufforderungen. Dies bedeutet auch, dass während des Interviews der Interviewende entscheiden muss, wann und in welcher Reihenfolge welche Fragen gestellt werden oder auch, ob eine Frage eventuell schon beantwortet wurde und ausgelassen werden kann. Ebenso muss er die Entscheidung darüber treffen, wann und wo detailliert nachgefragt werden soll. Um diese Voraussetzungen zu gewährleisten, ist eine permanente Vermittlung zwischen dem Interviewverlauf und dem Leitfaden notwendig (vgl. Flick 2006, S. 228ff; Flick 2010, S. 194f.; Helfferich 2011, S. 179f.; Helfferich 2019, S. 669f.)

Definiert über den Leitfaden können dieser Art der Interviewgestaltung unterschiedliche Varianten zugeordnet werden. Das fokussierte Interview (Merton/Kendall 1979) gilt dabei als Vorreiter leitfadengestützter Interviewdurchführungen. Eine weitere Form stellt das *problemzentrierte Interview nach Witzel (1985)* dar, das auf kodierenden Auswertungsverfahren beruht (vgl. Witzel 1985, S. 230ff.). Das problemzentrierte Interview zielt auf die „Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen“ (Wit-

zel 2000, Abschnitt 1) ab und bezieht das Vorwissen des Interviewers explizit mit ein. Dabei dient das

„unvermeidbare, und damit offenzulegende Vorwissen (...) in der Erhebungsphase als heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten. Gleichzeitig wird das Offenheitsprinzip realisiert, indem die spezifischen Relevanzsetzungen der untersuchten Subjekte insbesondere durch Narrationen angeregt werden. (...) Mit dieser elastischen Vorgehensweise soll gewährleistet werden, dass die Problemsicht des Interviewers/Wissenschaftlers nicht diejenige der Befragten überdeckt, und den erhobenen Daten nicht im Nachhinein einfach Theorien ‚übergestülpt‘ werden“ (Witzel 2000, Abschnitt 1).

Der Erkenntnisgewinn wird durch eine bewusst initiierte Kombination aus deduktivem und induktivem Vorgehen auf die Problemsicht der Befragten herbeigeführt.

Witzel (1985) benennt drei Grundpositionen dieser Interviewform:

- Die *Problemzentrierung*, die sich auf das Wissen des Interviewenden über die objektiven Rahmenbedingungen, des zu untersuchenden Problem-, bzw. Themengebietes bezieht, wozu auch der Handlungsrahmen zählt. Diese Kenntnis versetzt den Interviewenden in die Lage, die Ausführungen des Befragten nachzuvollziehen und entsprechende am Thema orientierte Fragen zu formulieren. Durch gezieltes Nachfragen kann so während des Interviewablaufs die Kommunikation immer präziser auf die Forschungsproblematik zugeschnitten werden,
- die *Gegenstandsorientierung*, die sich durch die zusätzlich zur Verfügung stehenden Elemente, wie einen Kurzfragebogen, auf die methodische Flexibilität bezieht, die entsprechend den jeweiligen Anforderungen eingesetzt werden kann. Dies gilt ebenso für die angewandte Kommunikationstechnik, die entweder narrativ oder dialogisch an die Situation angepasst werden kann sowie

- die *Prozessorientierung*, die sich nicht nur auf die Interviewsituation, sondern auch auf den gesamten Forschungsablauf bezieht. Sie meint ein schrittweises Vorgehen mit jeweils reflexivem Bezug auf die einzelnen Schritte, also zunächst das induktiv-deduktive Wechselspiel von Theorie und Offenheit, wodurch die subjektiven Problemsichtweisen gezielter herausgearbeitet werden können und durch das Hinterfragen von wahrgenommenen Widersprüchen oder Redundanzen, die Selbstreflexion gefördert werden kann (vgl. Witzel 1985, S. 230ff.).

Ein *Kurzfragebogen*, der in der Regel vor dem Interview durch die Befragten ausgefüllt wird, kann als quantitatives Element der Interviews dazu genutzt werden, zusätzliche Informationen zu erheben und bereits vorab das zu untersuchende Themengebiet zu fokussieren. Durch die Aufzeichnung des Gesprächs wird die spätere Transkription der verbalen Daten ermöglicht. Ein *Postscriptum* dient dem Interviewenden am Ende des Gesprächs dazu, seine Eindrücke und Gedanken festzuhalten und durch erste Interpretationen das Gesamtbild festhalten zu können (vgl. Witzel 1985, S. 237f.).

Diese Untersuchung orientiert sich an dem von Witzel (1985) problemzentrierten Vorgehen und kombiniert einen vorangestellten quantitativen Kurzfragebogen mit einem leitfadengestützten Interview. Beide Elemente werden in den folgenden Abschnitten vorgestellt.

6.3.1 Der Kurzfragebogen

Der in dieser Studie eingesetzte Kurzfragebogen zum Thema *Wirkungen* sollte die Erinnerung der Interviewteilnehmenden an das Studium auffrischen und beinhaltet ausgewählte Teile des von Harney/ Herbrechter (2008) entwickelten Erhebungsinstrumentes, das in Form einer Absolventenstudie in der wissenschaftlichen Weiterbildungseinrichtung durchgeführt wurde, die auch für die Datenerhebung dieser Studie herangezogen wird.

Er umfasst fünf Themenbereiche der subjektiv wahrgenommenen Wirkung des Studiums:

- die arbeitsalltägliche Relevanz des Studiums,
- die individuelle Wissenserweiterung,
- die berufliche Verbesserung,
- die Erlebnisqualität sowie
- wahrgenommene Änderungen von Anerkennung und Selbstbild.

Befragt danach, welche Wirkungen die Absolventen zum Befragungszeitpunkt dem Studium zurechnen, wurden diese gebeten, mit einer Einschätzung auf Skalniveau 1 bis 5 (1=trifft gar nicht zu bis 5= trifft völlig zu), den Kurzfragebogen einige Tage vor dem eigentlichen Interviewtermin auszufüllen.

6.3.2 Der Interviewleitfaden

Der Leitfaden „soll das Hintergrundwissen des Forschers thematisch organisieren, um zu einer kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen“ (Witzel 1985, S. 236). Der also eher als „leitender Faden“ (ebd. S. 236) zu verstehende Orientierungsrahmen, dient zur Sicherstellung der Datenerhebung entlang der Forschungsfragen und muss so offen gestaltet sein, dass er genügend Raum für die Erzählungen der Befragten lässt (vgl. Helfferich 2011, S. 154f.).

Witzel (2000) gibt einige Hinweise, wie durch entsprechende Kommunikationsstrategien die genannten Anforderungen an das Interview befördert werden können. Durch erzählgenerierende und -auffordernde Fragen, wie beispielsweise eine vorab formulierte Einstiegsfrage, soll die Problemfokussierung angeregt werden. Das Aufgreifen von eingebrachten Themen der Befragten, beispielsweise durch konkrete Nachfragen oder die Aufforderung zur Verdeutlichung des Gesagten durch Beispiele o.ä. stellt direkte Bezüge zum individuellen Handlungskontext

her. Solche allgemeinen Sondierungsfragen können durch Ad-hoc-Fragen ergänzt werden, die sich aus dem Leitfaden ergeben (vgl. Witzel 2000, Abschnitt 4).

Neben den erzählgenerierenden Fragen empfiehlt Witzel (2000) verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien, die eine klärende, konfrontierende oder selbstreflexive Funktion übernehmen können. Diese Gesprächsstrategie verfolgt durch den jeweils der Situation angemessenen, wechselseitigen Einsatz von erzählgenerierenden und verständnisgenerierenden Strategien das Ziel, die deduktiv vom Interviewenden eingebrachten Muster, durch die Suche neuer Muster in den Darlegungen der Interviewten darzustellen:

„Konkret fördert der Interviewer Narrationen durch erzählgenerierende Fragen und wartet dabei ab, bis einzelne Äußerungen sich zu einem Muster fügen. (..) mit (..) verständnisgenerierenden Fragetechniken [können] neue Muster des Sinnverstehens entstehen oder alte Muster (..) korrigiert werden“ (Witzel 2000, Abschnitt 4).

Der Interviewleitfaden dieser Studie orientierte sich an der von Witzel (1985, 2000) vorgeschlagenen Gestaltung und an den genannten Gütekriterien qualitativer Daten. Er ist also so konzipiert worden, dass er einerseits Offenheit für mögliche Schwerpunktsetzungen durch die Befragten zuließ und die Anwendung erzähl- und verständnisgenerierender Kommunikationsstrategien ermöglichte. Gleichzeitig wurde durch die Strukturierung des Leitfadens sichergestellt, dass zu den relevanten Themenkomplexen der Studie die entsprechenden Daten erhoben wurden. Vor der eigentlichen Durchführung wurden drei Probeinterviews durchgeführt, die mit Hilfe der erstellten Transkriptionsregeln bearbeitet und ausgewertet wurden. Bei seiner Konstruktion wurden die theoretischen Annahmen zur Konstruktion der Aneignungsperformanz sowie den bestehenden Forschungsergebnissen herangezogen (siehe hierzu Kapitel 3 und 5).

Das Interview orientierte sich neben den theoretischen Annahmen am zeitlichen Ablauf des Fernstudiums (siehe hierzu Abbildung 5) und

- wurde mit der Bitte eingeleitet, darzulegen, welche Interessen, welche Ziele und Hoffnungen, die Befragten mit der Weiterbildung verbanden und warum genau diese Art der Weiterbildung, ein Fernstudium im Modus des angeleiteten Selbststudiums, von ihnen gewählt wurde. Die Frage nach den vorherrschenden Emotionen zu Beginn des Studiums und den Erwartungen, die die Befragten vor allem auch an sich selbst stellten, sollte einen ersten Eindruck über die damalige Volition und Selbstwirksamkeit liefern.
- Im weiteren Verlauf wurde der Bezug zur damaligen Lebenssituation und den wahrgenommenen Bedürfnissen hergestellt. Potenzielle Anknüpfungen und Nachfragen orientierten sich an Biographie, Lebenslauf und dem Autonomieempfinden.
- Der Leitfaden umfasste auch die Themenbereiche der inhaltlichen und methodischen Organisation des Studiums. Die Gründe für die Auswahl der Inhalte und Aufgabenstellungen wurden als selbststeuernder Teil des Studiums ebenso thematisiert, wie der Kontakt zu Kommilitonen beispielsweise in den Vor-Ort-Veranstaltungen oder die Rolle der beruflichen und privaten Umwelt während der Studienzzeit. Neben der Unterstützung und dem Austausch mit Externen, spielte vor allem auch die Methoden-, Reflexions- und Evaluationskompetenz der Befragten eine Rolle, beispielsweise dann, wenn der Transfer des Gelernten in die eigene Praxis hinterfragt wurde. Die allgemeine Einschätzung des Fernstudienformates mit seinen Stärken und Schwächen und die Äußerungen des wahrgenommenen Lernergebnisses, leiteten den Übergang zum letzten Themenkomplex des Leitfadens ein, der eine evaluative Funktion übernahm.
- Hier wurde der empfundene Benefit, die Erwartungserfüllung sowie die wahrgenommene Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen durch die Weiterbildung thematisiert. Seitens der Interviewerin wurde der Einfluss der Weiterbildung auf das eigene Selbst und die eigene Persönlichkeit, durch die Frage, wie das Studium die Befragten als Mensch beeinflusst habe, aufgegriffen.

Eine Triangulation mit den vorab durch den Kurzfragebogen erhobenen Angaben zur Wirkung des Studiums wurde während der Interviews dann vorgenommen, wenn Aussagen als widersprüchlich empfunden wurden. Auf Disparitäten wurde explizit hingewiesen und um entsprechende Erläuterung gebeten. Die konkrete Durchführung der Interviews, die Auswahl der Befragten sowie die Transkription der Daten werden im folgenden Kapitel erläutert.

6.3.3 Auswahl der Gesprächspartner

Die Auswahl der Befragten entsprach der *kriteriengeleiteten Fallauswahl*, die orientiert am Modell der qualitativen Stichprobenpläne getroffen wurde. Neben theoretischen Vorüberlegungen spielten vor allem die Orientierung an der Fragestellung und das Vorwissen im untersuchten Feld eine wichtige Rolle. Da die Befragten über relevante Merkmale verfügen sollten, konnte durch eine

„a priori Definition von Auswahlmerkmalen sichergestellt werden, dass TrägerInnen bestimmter theoretisch relevanter Merkmalskombinationen im qualitativen Sample vertreten sind“ (Kelle/ Kluge 2010, S. 50).

Demnach sollten die Befragten

- einen weiterbildenden Studiengang als angeleitetes Selbststudium im Fernstudium vollständig am DISC und
- vor dem Studium bereits ein erstes qualifizierendes Studium absolviert haben.
- Sie sollten über eine einschlägige Berufserfahrung im gewählten Studiengebiet verfügen und
- der erreichte Abschluss sollte bereits mindestens zwei Jahre zurückliegen.

Diese Bedingungen an die Auswahl der Gesprächsteilnehmenden orientierte sich an den in den vorangegangenen Kapiteln vorgestellten Annahmen über die Gruppe der Weiterbildungsstudierenden. Durch diese Festlegung sollte sichergestellt

werden, dass die Befragten bereits über akademische und berufliche Erfahrungen im selbstständigen und eigenverantwortlichen Gestalten von Handlungsprozessen sowohl im Lern- als auch im Arbeitskontext verfügen. Diese wiederum fördern Fähigkeiten, die vor allem erwachsene Lernende auszeichnen, wie die Fähigkeit reflexiv und metakognitiv zu agieren und eröffnet die Möglichkeit, das Gelernte auf die eigene lebensweltliche Praxis zu transferieren und entsprechend zu evaluieren (vgl. Wolter 2002; Jütte/ Kastner 2004; Arnold/ Milbach 1999).

Entscheidend war auch, dass der Abschluss des Weiterbildungsstudiums bereits mindestens zwei Jahre zurückliegt, um retrospektiv die Studienzeit mit Bezugnahme auf die Weiterentwicklung nach dem Studium in Form von Wirkungen als längerfristige Effekte darlegen zu können. Es muss davon ausgegangen werden, dass solche Veränderungen, die als sinnhafte Anbindung des neu Gelernten an vorhandene Wissensbestände durch Weiterbildungen initiiert werden können, Zeit zur Reflexion brauchen (vgl. Cendon 2017, S. 42ff.).

Wichtig bei der Auswahl war auch, dass die befragten Absolventen solche Weiterbildungsstudiengänge absolviert haben, die demselben didaktischen Lehr-Lernarrangement entsprachen, um eine gezielte Vergleichbarkeit der Einschätzung und Angaben herstellen zu können. Um Verzerrungen zu vermeiden, wurden ausschließlich Absolventen der Studiengänge „Personalentwicklung“ und „Erwachsenenbildung“ angefragt und ausgewählt, bei denen also nicht nur ein ähnliches Lehr-Lernarrangement, sondern auch ein ähnlicher akademischer und beruflicher Habitus angenommen werden kann. Des Weiteren hat die Studie von Arnold und Milbach (1999) gezeigt, dass es eklatante Unterschiede im selbstgesteuerten Agieren im angeleiteten Selbststudium zwischen Studierenden der geisteswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Fachrichtungen gab.

Die Auswahl der Befragten lässt sich demnach nicht in die klassische, quantitative Stichprobenziehung einordnen, erfüllt aber nach Lamnek (2005, S. 193) die inhaltliche Repräsentativität. Bei der Akquise der Gesprächspartner wurde ausschließlich auf die durch das DISC zur Verfügung gestellten Kontakte zurückgegriffen.

Insgesamt konnten von 141 angefragten, potenziellen Teilnehmenden 17 Absolventen für die Interviewstudie gewonnen werden. Alle Befragten studierten im Modus des angeleiteten Selbststudiums an dem im Kapitel 4.4 vorgestellten Distance and Independent Studies Center (DISC) an der Technischen Universität Kaiserslautern, das dem didaktischen Lehr-Lernarrangement des angeleiteten Selbststudiums im Sinne des Independent Study Modes entspricht. Für die Durchführung wurden drei Probeinterviews durchgeführt, 14 Befragungen in Form von Telefoninterviews konnten in die Datenauswertung aufgenommen werden.

6.3.4 Durchführung und Transkription der Interviews

Auf Grund der geografisch breiten Streuung der Befragungsteilnehmenden und der knappen zeitlichen Ressourcen Berufstätiger, sah das Design zunächst die Durchführung von audiovisuellen Online-Interviews vor. Diese Art der Durchführung erschien äquivalent zur ansonsten in qualitativen Forschungen im Fokus stehenden Face-to-Face-Kommunikation, die als die natürlichste Variante der Kommunikation angesehen wird (vgl. Lamnek 2016, S. 327).

Dabei sollte das Interview über die Online-Lernplattform stattfinden, auf welcher die Befragten vorab bereits den Kurzfragebogen ausgefüllt hatten. Um Anonymität und Datenschutz zu wahren, wurde ein virtueller Raum pro Interview eingerichtet, der die Möglichkeit bot, das Gespräch aufzuzeichnen, um Mimik, Gestik etc. als Teil des Interviewverlaufs einbeziehen zu können. Als technische Voraussetzung wird neben einer Webcam lediglich eine stabile Internetverbindung gefordert.

Bereits während des ersten Interviews stellte sich gerade die Internetverbindung als problematisch heraus. Viele Unterbrechungen von Bild und Ton konnten auf eine instabile Internetverbindung zurückgeführt werden. Diese Störungen behinderten den Gesprächsfluss in erheblichem Maße und führten durch Verzerrungen zu unnatürlichen Gesprächssituationen. So standen vielmehr technische Probleme und deren Behebung im Vordergrund, als die inhaltliche Problemfokussierung. Weitere störende Einflüsse entstanden aus der fehlenden Routine, die eine solche Form der virtuellen Kommunikation mit sich brachte. So schilderte ein Befragter

nach dem Probeinterview, dass er vor allem dadurch abgelenkt war, zu beurteilen, inwiefern die Lichtverhältnisse noch ausreichend für die visuelle Darstellung sind. In einem weiteren Interview konnte die Übertragung nur durch externe Unterstützung beim Befragten gelöst werden, was ebenfalls zu erheblichen Beeinträchtigungen führte. Nach diesem zweiten Probeinterview und der Befragung der beiden Probanden zu den jeweiligen Interviewbedingungen, wurde diese Option der Datenerhebung als nicht zielführend angesehen, zumal für die Datenauswertung visuelle Aspekte keine Relevanz haben. Vor allem die geforderte Kommunikativität und Naturalisizität bei der Erhebung qualitativer Daten, sprach hier gegen diese Form der Interviewdurchführung. So schreibt auch Lamnek (2016), dass

„darauf zu achten [ist], dass das Prinzip der Natürlichkeit in der Erhebungssituation eingehalten wird. Die natürliche Welt soll (...) mit natürlichen Methoden erfasst und beschrieben werden. (...) Verfremdende Einflüsse durch eine ungewöhnliche, unnatürliche Kommunikationssituation während der Erhebung führen zu verfremdenden und unnatürlichen Interpretationen und Deutungen der untersuchten Person“ (Lamnek 2016, S. 478).

Die Option der Durchführung von Telefoninterviews wurde gemeinsam mit den beiden Probe-Probanden als Alternative diskutiert und als gut geeignetes und vor allem vertrautes Kommunikationsmittel eingestuft. Ein weiteres Probeinterview, das als Telefoninterview geführt wurde, bestätigte sowohl die Eignung dieser Erhebungsform als auch die des Leitfadens für die hiesige Studie zur Klärung der Zielsetzung. Einige Studien weisen darauf hin, dass im Rahmen von Telefoninterviews, durch ein höheres Maß an Anonymität auch eine größere Offenheit in der Gesprächssituation erzielt werden kann (vgl. Opdenakker 2006, Abschnitt 15; Schulz/ Ruddat 2012, Abschnitt 3). Diese Variante kommt vor allem für solche Ziel- bzw. Berufsgruppen in Frage, die über eine gute Kommunikationskompetenz verfügen. Alle hier befragten Absolventen können einer solchen, geeigneten Zielgruppe zugeordnet werden, sind sie doch in den Bereichen der allgemeinen, beruflichen oder betrieblichen Weiterbildung tätig, beispielsweise als selbstständige Trainerinnen und Trainer. Auch der geringe Einfluss von Interviewendenmerkmalen und die freie Wahl des Ortes zur Durchführung der Interviews können

sich positiv auf die Interviewsituation auswirken. So wählten die hier Befragten in der Regel solche Orte aus, die auch bereits während des Studiums als Lernräume genutzt wurden. Manche schwelgten in Erinnerung oder verwiesen beispielsweise auf im Regal stehende Studienunterlagen oder gern genutzte Bücher. Ein persönliches Interesse der Befragten am Interviewer kann auch als Anhaltspunkt einer natürlichen Gesprächssituation angesehen werden. Dass viele der Befragten im Anschluss der Interviewaufnahme selbst noch einmal persönliche Fragen an die Interviewerin stellten, kann entsprechend als Hinweis eines persönlichen Interesses gedeutet werden (vgl. Schulz/ Ruddat 2012, Abschnitt 3).

Für die 14 durchzuführenden Interviews wurde eine Checkliste auf Basis der sich aus dem Leitfaden ergebenden Themenkomplexe erstellt, die während der Interviews als Orientierungshilfe und Gedächtnisstütze diente. Neben den Leitfragen, enthielt sie Stichworte und potenzielle Themenbereiche für die erzähl- und verständnisgenerierenden Fragen sowie eine kurze Zusammenfassung der Angaben im vorab ausgefüllten Kurzfragebogen. Diese Checkliste wurde gleichzeitig als Postscriptum genutzt, indem sie genügend Raum für eigene Notizen und eine erste nach dem Interview zu notierende Interpretation lieferte.

Im einleitenden Teil des Interviews fand eine kurze Vorstellungsrunde statt. Auf eine nähere Erläuterung zur Studie wurde verzichtet, da die Befragten bereits im Vorfeld über das Thema informiert wurden und erste quantitative Angaben gemacht hatten. Die teilnehmenden Absolventen wurden darauf hingewiesen, dass das Interview aufgezeichnet wird und dass jederzeit die Möglichkeit bestehe das Gespräch abubrechen. Zum Abschluss der Einleitungsphase wurden mögliche Fragen der Teilnehmenden thematisiert. Erst danach wurde die Aufnahme gestartet, die zunächst die Einwilligung in die Tonbandaufnahme umfasste.

Um den Fokus bereits zu Beginn des Interviews auf die konkrete Studienphase zu lenken, startete jedes Interview mit dem Hinweis, dass das der Gesprächsschwerpunkt zunächst auf der eigentlichen Studienphase liege. Dann folgte der Ablauf entsprechend der dargestellten Gliederung des Leitfadens in Kapitel 6.3. Die Interviews dauerten im Durchschnitt 45 Minuten.

Das vorläufige Ende des Erhebungsprozesses wird in der Regel durch das Vorhandensein einer Fülle an verbalen Daten gekennzeichnet. Bevor das vorhandene Material interpretiert werden kann, gilt es die Daten zu verschriftlichen. Im Allgemeinen werden dabei niedergeschriebene, transkribierte Textdokumente erstellt. Diese Texte haben unterschiedliche Funktionen im qualitativen Forschungsprozess. Zum einen stellen sie die Basis dar, anhand derer die Erkenntnisse gewonnen und Interpretationen vorgenommen werden, zum anderen sind sie das zentrale Medium, um die Kenntnisse darzustellen und nachvollziehbar zu machen. Sie dienen als Mittel um die soziale Realität zu verstehen und treten im Forschungsprozess an die Stelle des Befragten (vgl. Flick 2010, S. 107). Die erhobenen Daten werden so regelgeleitet zur weiteren Analyse verschriftlicht. Die Transkription lässt sich nach Kowal und O'Connell (2005) als „die grafische Darstellung ausgewählter Verhaltensaspekte von Personen, die an einem Gespräch (z.B. Interview oder einer Alltagsunterhaltung) teilnehmen“ (ebd. S. 438) verstehen. Bei der Transkription werden die geäußerten Wortfolgen sowie redebegleitendes, nicht-sprachliches Verhalten wie lachen, räuspern o.ä. festgehalten, sodass die Besonderheiten des Gesprächs deutlich werden. Hierfür gibt es keinen allgemeingültigen Standard, allerdings eine Vielzahl postulierter Vorgehensweisen, die je nach Forschungsinteresse für den eigenen Prozess zusammengestellt werden müssen. So ist es beispielsweise nur in spezifischen Studien nötig, den gesprochenen Dialekt auch im Transkript beizubehalten.

Die in dieser Arbeit angewendeten Transkriptionsregeln sehen auf Grund der inhaltlich-thematischen Ebene, die hier im Vordergrund steht, die Übertragung in normales Schriftdeutsch vor, d.h., der Dialekt wurde weitestgehend bereinigt. Alle nonverbalen und paraverbalen Aussagen (wie Lachen oder Stöhnen), als auch situationsgebundene Geräusche und dem Verständnis dienende Kommentare wurden in die Transkripte aufgenommen. Stimmhöhe, Intonation oder Redegeschwindigkeit wurden nicht beachtet, wenn sie keine inhaltliche Bedeutung hatten. Die erstellten Transkripte eines jeden Interviews dienen im weiteren Verlauf als Grundlage der Datenanalyse und –interpretation.

6.4 Die empirische Typenbildung

Die erhobenen Daten sollen nicht nur analysiert, sondern auch verstanden und Sinnzusammenhänge interpretiert werden. Orientiert am hermeneutischen Prinzip wird davon ausgegangen, dass das, was verstanden werden soll, dabei erst einmal fremd ist und selbst im Rahmen des Verstehens zunächst angeeignet werden muss. Dabei gilt, dass es „keine richtige oder falsche, sondern nur [eine] mehr oder weniger angemessene Interpretation“ (Kuckartz 2016, S. 20) gibt. Für das Verstehen von qualitativen Daten lassen sich nach Kuckartz (2016) Handlungsempfehlungen ableiten. Der Forscher soll

- selbstreflexiv agieren und sich die eigenen Vorurteile über die Forschungsfrage bewußt machen,
- sich über hermeneutische Differenzen und über das eigene Vorverständnis, welches wiederum die subjektive Bedeutungszuschreibung konstruiert, bewusst sein.

Ein rein induktives Verständnis des vorliegenden Materials ist dabei niemals möglich, da deduktive Elemente den Blick für unterschiedliche Sinnschichten öffnen, die das Material enthält. Denn ein einzelner Gedanke wird immer im Gesamtzusammenhang gedeutet. Hierfür empfiehlt es sich auch, das Material als Ganzes zu erarbeiten und nicht nur einzelne Ausschnitte zu fokussieren (vgl. Kuckartz 2016, S. 20).

Als zentrale Definitionsmerkmale qualitativer Analysen können also die Orientierung an einem hermeneutisch deutenden Sinnverstehen, an methodologischen Gütekriterien bei gleichzeitigem systematischem Vorgehen genannt werden. Die qualitative Sozialforschung stellt dabei nicht die eine per se verwendbare Methode zur Datenerhebung und -auswertung zur Verfügung, sondern beheimatet eine Vielzahl von Ansätzen, die sich durch ihren Anspruch der Allgemeingültigkeit unterscheiden. Vor allem der Blick auf konkrete Handlungsprozesse kann „einen ganz spezifischen Zugang zu den Phänomenen des Sozialen“ (Arnold/ Pachner 2012, S. 143) eröffnen, wobei sich bei der Analyse eines solchen Handelns, das an die eigenen Sinnstrukturen Anschluss findet, immer auch die Frage stellt, wie die-

ses „analysiert, gedeutet und für soziale Veränderung und Gestaltung genutzt werden kann“ (ebd).

Eine Methode, die qualitativ erhobenen Daten zu analysieren, zu interpretieren und mögliche Verallgemeinerungen abzuleiten, stellt die *Typenbildung* dar. Durch die Strukturierung der Daten mit dem Ziel einer Informationsreduktion ohne Wissensverlust, wird das Spezifische, das Typische des zu betrachtenden Gegenstandsbereiches, hervorgehoben. Die Typenbildung als strukturierendes Instrument hat

„zunächst den Anspruch, soziale Strukturen aufzudecken und die uneingeschränkte Individualität der Entwicklung als utopisches Ideal zu enttarnen“ (Schmidt-Hertha/ Tippelt 2011, S. 23).

Neben dem Motiv der Verallgemeinerung individueller Sinnwelten, zielt die Typenbildung auch immer auf die Wissensgewinnung zur Vorbereitung von Interventionsmaßnahmen ab, was sie als Instrument im Bereich der Erwachsenenbildungsforschung und letztlich auch für diese Arbeit besonders attraktiv macht.

Der zentrale Aspekt der Typenbildung richtet sich auf die Suche nach mehrdimensionalen Mustern, die ein komplexes Verständnis des untersuchten Gegenstands ermöglichen. Sie bezieht sich auf das Verstehen des Typischen und zielt nicht auf das Verstehen der subjektiven Sinnwelt einzelner Befragter ab. ‚Typen‘ spielen bei einem phänomenologischen Verständnis, hier zu nennen ist vor allem Alfred Schütz als Vertreter der phänomenologischen Soziologie, eine wichtige Rolle im menschlichen Alltagshandeln, da sie auf die „sinnhafte Einordnung von Erfahrungen und Erwartungen, auf deren Basis Individuen ihre Alltagswelt konstruieren“ (Schmidt-Hertha/ Tippelt, 2011, S. 24) abzielen. Jegliche individuelle Sinnbildung wird dabei von den Begriffen ‚Typik‘ und ‚Relevanz‘ begleitet (Barz/ Tippelt 2009, S. 118). Durch Typisierungen wird für das Subjekt die eigene Lebenswelt vertraut, wobei eine Vielzahl an nebeneinander existierenden Typisierungen in der Lebenswelt der einzelnen Subjekte bestehen. Die ‚Relevanz‘ selektiert dann letztlich die vorhandene Vielzahl an Typisierungen je nach Bedeutsamkeit. Typik und Relevanz sind dabei keine festen, unveränderbaren Größen, sie

können sich, je nach Veränderung des Erfahrungsfeldes, beispielsweise in Krisensituationen, wandeln (vgl. Barz/ Tippelt 2009, S. 119). Im Alltag orientieren sich Individuen hauptsächlich an vertrauten Denk- und Verhaltensmustern. Wird der Alltag durch problematische Situationen erschüttert, werden für Individuen neue Typifikationen innerhalb neuer Relevanzstrukturen bedeutsam. Das Handeln steht dann unter einem doppelten Zwang, denn zum einen müssen Entscheidungen getroffen werden, die andererseits auch subjektiv begründet werden müssen. Alltagshandeln verläuft dahingehend eher in pragmatischen Mustern, während das Problematische von den Einzelnen ein gewisses Maß an Kreativität verlangt (vgl. Barz/ Tippelt 2009, S. 119).

Diese Alltagstypen müssen von wissenschaftlichen Typen als empirisch konstruierte Typen unterschieden werden. Die empirische Typenbildung hat ihre Wurzeln in den Arbeiten von Max Weber (1922) der die „Konstruktion von verständlichen Handlungstypen zum zentralen Ziel empirischer Sozialwissenschaften erklärte“ (Kuckartz 2016, S. 145), um

„die untersuchten Fälle auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten und Unterschieden hinsichtlich ausgewählter Merkmale in prägnante Gruppen zu unterteilen und diese Gruppen im Hinblick auf ihre Ausprägungen (..) genauer zu beschreiben“ (Schreier 2014, Abschnitt 2.5).

Die empirische Typenbildung stützt sich dabei hauptsächlich auf die von Weber (1922) eingeführten Real- und Idealtypen. Realtypen beziehen sich dabei auf die im empirischen Datenmaterial tatsächlich vorkommenden, gruppierten Deskriptionen und Erklärungen. Im Gegensatz dazu hat der theoretisch und empirisch konstruierte Idealtypus die Funktion eines Prototyps, der durch die Übersteigerung und Zuspitzung von Merkmalszuschreibungen keine Darstellung der Wirklichkeit beabsichtigt, sondern eine „gedanklich-heuristische Konstruktion [bildet]“ (Schmidt-Hertha/ Tippelt, 2011, S. 25), um zu einem „Modell sozialer Wirklichkeit zu gelangen“ (Kelle/ Kluge 2010, S. 83). So steht der Idealtypus zwischen Theorie und Empirie und dient als eine Art „Vergleichsfolie für die empirische Wirklichkeit“ (ebd.).

Die eigentliche Typologie entsteht dabei als

„Gruppierungsprozess, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird“ (Kelle/ Kluge 2010, S. 85).

Sie basiert immer auf einem vorangegangenen Codierprozess mit dem Ergebnis eines entstandenen Kategoriensystems, das jeweils deduktiv bzw. induktiv gebildete Kategorien und Subkategorien umfasst.

Kategorien sind das Ergebnis einer Klassifizierung von im Material enthaltenen Einheiten, im Fall der hiesigen Arbeit von Sinneinheiten. Diese Sinneinheiten können in unterschiedlicher Form klassifiziert werden, beispielsweise in bewertender, evaluativer Form oder als thematische Kategorie. Jede Kategorie lässt sich im Interviewtranskript vorliegenden Textstellen zuweisen, deren nachvollziehbare und eindeutige Zuordnung wiederum als Gütekriterium dient. Dabei ist es vor allem im Hinblick auf das deutende Verstehen relevant, das zu definieren, was die thematische Kategorie im konkreten Fall meint, und so beispielsweise intersubjektiv im Rahmen eines Codierleitfadens nachvollziehbar zu machen. Dieser Codierleitfaden enthält alle aus dem Material codierten Kategorien und Subkategorien.

Kategorien und Subkategorien werden bei einer Typologie, die aus mehrdimensionalen Typen besteht, als Merkmale und Merkmalsausprägungen verstanden. Alle einzelnen Ausprägungen eines Merkmals bilden wiederum eine Dimension. Der festzulegende Merkmalsraum ist dabei ein zentrales Konzept der Typenbildung, der aus mindestens zwei Merkmalen sowie deren Ausprägungen besteht. Innerhalb des Merkmalsraums können die einzelnen Typen verortet werden. Dabei werden verschiedene Arten der Konstruktion von Typen unterschieden. Die künstliche Typologie umfasst die monothetischen Typen, die vollkommen identische Merkmale und Merkmalsausprägungen pro Typus aufweisen. Natürliche Typologien werden induktiv aus dem jeweiligen empirischen Material gebildet und lassen die Konstruktion eines mehrdimensionalen Merkmalsraums zu. Diese polythetischen Typen zeichnen sich dadurch aus, dass sie intern homogen und extern heterogen angelegt sind, wobei die dem jeweiligen Typ zugeordneten Fälle nicht

vollkommen identische Merkmale und Merkmalsausprägungen aufweisen, sondern sich einander besonders ähnlich sind (vgl. Kuckartz 2016, S. 143f.).

Einen speziell auf die Typenbildung ausgerichteten Qualitätsanspruch formulierte Schütze (1971), der davon ausgeht, dass die wissenschaftliche Typenbildung

„dann als adäquat zu bezeichnen [ist], wenn (1) die gewonne Typologie über logische Konsequenz verfügt, (2) sie auf einen möglichen subjektiven Sinn der als typisch kategorisierten Handlungsmuster rückführbar ist und (3) die idealtypischen Handlungen auch außerhalb wissenschaftlicher Diskurse nachvollziehbar sind, sich also wieder sinnvoll auf die Lebenswelt beziehen lassen“ (Schmidt-Hertha/ Tippelt 2011, S. 24).

6.5 Methodischer Ablauf im Überblick

Das Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie wird in den Abbildungen 7 und 8 veranschaulicht:

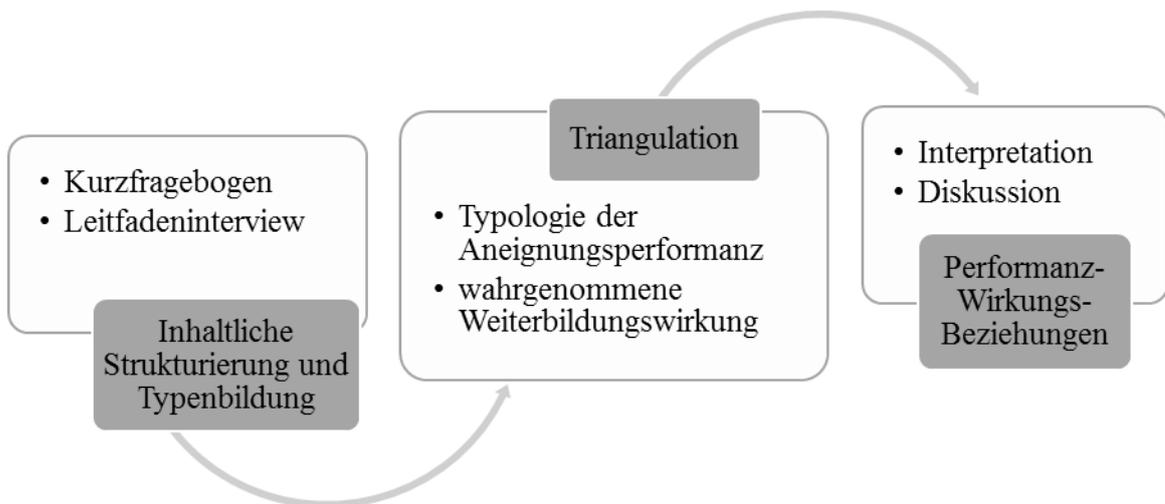


Abb. 7: Untersuchungsdesign (eigene Darstellung)

Zur Vorbereitung der Typenkonstruktion wurde zunächst eine inhaltliche Strukturierung des Datenmaterials nach Kuckartz (2016) durchgeführt (vgl. Kuckartz 2016, S. 100). Mit Bezugnahme auf das eigene theoretische Vorwissen und Verständnis, mit dem die Bedeutungszuschreibung bei der Codierung des Datenmaterials vorgenommen wurde, wird in dieser Arbeit eine deduktiv-induktive Mischform der Kategorienbildung realisiert. Dieses deduktiv-induktive Wechselspiel wird auch bei der Codierung, ähnlich der Erstellung und Durchführung der Leitfadeninterviews, als Zuspitzung auf die Problemsicht des Interviewten mittels Theorieorientierung und Offenheit genutzt. Die theoretisch vorab festgelegten und sich an der Forschungsfrage orientierenden Kategorien dienen als Suchraster, das „Material wird auf das Vorkommen des entsprechenden Inhalts durchsucht und grob kategorisiert“ (Kuckartz 2016, S. 96). Deduktiv gebildete Hauptkategorien dienen also lediglich als Gerüst. Die Subkategorien werden, durch innerhalb der einzelnen Kategorien zugeordneten Sinneinheiten, induktiv gebildet. Durch das zirkuläre Prinzip im Kontext der deduktiv-induktiven Vorgehensweise wurden 16 theoriebasierte Hauptkategorien konstruiert und in einem vorläufigen Codierleitfaden, der als Grundlage zur Codierung des gesamten Materials diene, verankert. Nachdem die Hauptkategorien festgelegt, alle Interviews entlang der Hauptkategorien codiert sowie zusammengefasst und die induktive Bestimmung der Subkategorien vorgenommen wurden, konnte der vollständige Codierleitfaden erstellt werden. Das durch die inhaltliche Strukturierung entstandene Kategoriensystem, bildete die Grundlage für die typenbildende Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016, S. 155; Kelle/ Kluge 2010, S. 83).

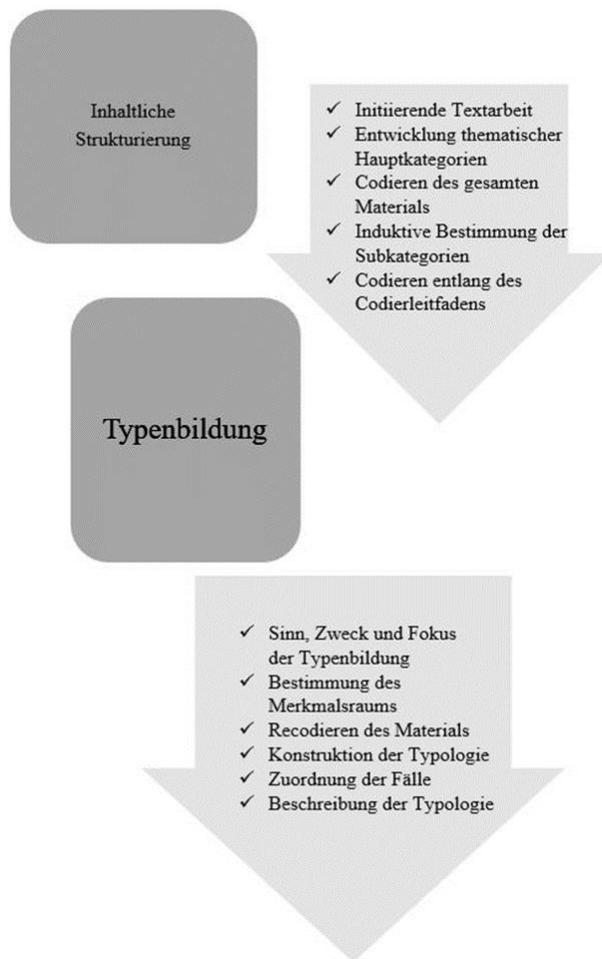


Abb. 8: Inhaltliche Strukturierung und Typenbildung nach Kuckartz (2016)

Zu Beginn einer typenbildenden Analyse gilt es Sinn, Zweck und Fokus, den die Typologie erfüllen soll, zu bestimmen und den Merkmalsraum zu konstruieren. Dabei wurden die zehn, der insgesamt 16 Merkmale, und deren Ausprägungen, in den Merkmalsraum aufgenommen, die möglichst nah an der Forschungsfrage orientiert, zielführend erschienen. Zur Konstruktion der Typologie wurde für jeden Fall eine, diesen Merkmalsraum fokussierende, Fallzusammenfassung erstellt. Diese Fallzusammenfassungen wurden, wie von Kuckartz (2016) empfohlen, nach „Kriterien der Ähnlichkeit sortiert, geordnet und gruppiert“ (ebd. S. 151). Im Anschluss wurde die Typologie als aus drei Typen bestehend festgelegt, eine prägnante Bezeichnung pro Typ formuliert und die einzelnen Fälle im Merkmalsraum durch „Nähe bzw. Distanz zum Zentrum des jeweiligen Typs“ (ebd. S. 151) verortet.

Um die typische Aneignungsperformanz auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung interpretieren zu können, wurden die sowohl im Rahmen des Kurzfragebogens erhobenen quantitativen Variablen, als auch die qualitativ während des Interviews erfassten Kategorien der ‚Wirkung‘ analysiert und für jeden Typus interpretiert (vgl. Kuckartz 2016, S. 154). Als Triangulation auf der Designebene orientierte sich dieser Schritt an dem Triangulationsmodell nach Mayring (2001). So gelang es, die Fragestellung aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu thematisieren. Dabei stand nicht das Finden der Wahrheit im Interessensmittelpunkt, sondern „ein schrittweises Erweitern der Erkenntnis durch gegenseitiges Vergleichen unterschiedlicher Herangehensweisen“ (Mayring 2001 Abschnitt 5).

In den folgenden Kapiteln wird die Typologie der Aneignungsperformanz (Kapitel 7) konstruiert und die wahrgenommene Wirkung (Kapitel 8) des Studiums analysiert. Beides wird zueinander in Beziehung gesetzt und als Performanz-Wirkungs-Gefüge entlang der erlebten Kompetenzentwicklung (Kapitel 9) interpretiert.

7 Typologie der Aneignungsperformanz

Dieses Kapitel widmet sich nun der Frage, wie die Aneignungsperformanz in einem Lehr-Lernarrangement, das fernstudiendidaktisch gestaltet und als angeleitetes Selbststudium konstruiert, individuell und dennoch typisch von den Lernenden gestaltet wird. Das eigene Handlungsvermögen im Sinne der Performanz als „Ausübung von Handlungen, also zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort seine Kompetenzen einsetzen, das eigene Handeln [zu] kontrollieren und [zu] evaluieren“ (Siebert, 2017, 46), lässt sich in solchen Situationen verfolgen, die ein kompetentes, reflexives und evaluatives Handeln „im Sinne einer eigen initiativen, selbstgesteuerten und sachgemäßen – kurz: nachhaltigen Problemlösung“ (Arnold 2017, S. 114) bedingen. Dabei geht es nicht ausschließlich um Probleme, sondern darum, wie „die Durchdringung, Klärung und Bearbeitung neuer komplexer Zusammenhänge, mit denen uns unser berufliches und persönliches Leben konfrontiert“ (ebd.) gemeistert werden.

Für die Konstruktion einer solchen Typologie der Aneignungsperformanz wird in Anlehnung an die Webersche Idealtypenbildung ein Modellfall losgelöst vom Einzelfall pro Typus konstruiert, wobei es sich nicht um wirkliche Idealtypen handelt. Dass bereits vor der eigentlichen Interpretation die jeweiligen Typen festgelegt und im Merkmalsraum verortet wurden, bedeutet auch, dass sie real existieren und ihnen die jeweiligen Fälle explizit zugeordnet werden können:

„Diese Vorgehensweise stellt also eine „Konstrukte-bildende Arbeit des Sozialwissenschaftlers“ dar, „der durch Pointierung und Weglassen des ‚Unwesentlichen‘ einen analytischen Orientierungsrahmen schafft, in dem die soziale Realität Gestalt annimmt“ (Kuckartz 1988, S. 244 zitiert nach Kelle/ Kluge 2010, S. 106).

Durch die Auswertung und Analyse der Interviewdaten wurden drei empirische Typen herausgearbeitet, die einen detaillierten Einblick in die Aneignungsperformanz im eigenen Lernprojekt durch Beschreibung und Analyse der typischen Handlungsmuster zulassen: der fokussierte Aneignungsperformer, der situative Aneignungsperformer und der kreative Aneignungsperformer.

Zunächst wird der Merkmalsraum, indem sich die drei Typen verorten lassen, mit den zugehörigen Merkmalen und Merkmalsausprägungen beschrieben. Deren Lage im Merkmalsraum wird gemeinsam mit der Beschreibung der jeweiligen Typen dargestellt.

Um die Anonymität der Interviewteilnehmenden zu gewährleisten, werden die Absolventen nicht namentlich genannt, sondern mit A1 bis A14 bezeichnet. Textpassagen beginnend mit „A“ kennzeichnen Aussagen der Absolventen, „I“ steht für Interviewerin. Die Aussagen werden zur besseren Abgrenzung von anderen Textpassagen eingerückt. Wenn eine Äußerung ohne zusätzliche Informationen nicht verständlich ist oder aufgrund der Anonymitätswahrung der Befragten entfernt werden muss, wird dies im Sinne der Explikation oder Auslassung, von der Autorin in einer eckigen Klammer kenntlich gemacht.

7.1 Bedingungen typischer Aneignungsaktivitäten

Die Konstruktion der polythetischen Typen basiert auf einem mehrdimensionalen Merkmalsraum. Zu dessen Konstruktion wurden die Merkmale ausgewählt, die entlang des Modells der Aneignungsaktivität, das Lernen im eigenen Lernprojekt beeinflussen können (siehe hierzu Kapitel 3, Abbildung 3).

Dabei gelten die Annahmen, dass

- jeder Lernprozess ein konstruktiver und selbstgesteuerter Akt der Aneignung ist, der durch unterschiedliche Bedingungen bestimmt wird und
- durch differente Handlungs- und Verhaltensweisen diese unterschiedlichen Aneignungsbedingungen auch unterschiedlich, je nach subjektiver Aneignungsperformanz, strukturiert und gesteuert werden können und
- die Darstellung einer solchen Aneignungsperformanz auf das Verstehen des Typischen abzielt, mit dem Ziel, mögliche Interventionsmaßnahmen für Lehr-Lernarrangements im angeleiteten Selbststudium abzuleiten.

Der Merkmalsraum umfasst die in Kapitel 3 erarbeiteten kognitiven, emotional-motivationalen und sozialen Bedingungen der Aneignung mit insgesamt zehn

Merkmale sowie den dazugehörigen Merkmalsausprägungen. Für das eigene „Lernprojekt Fernstudium“ werden die

- emotional-motivationalen Bedingungen als *Selbstwahrnehmung* im Aneignungsprozess zusammengefasst. In diesem Bereich werden die Merkmale Ziele, Erwartungen, Ansporn, Gefühle und Eigenverantwortung verortet.
- kognitiven Bedingungen als *Lernprojekt-Management* verstanden, die die Merkmale Planung, Kontrolle und Transfer umfassen.
- sozialen Bedingungen als *Interaktion* umschrieben und mit den Merkmalen Austausch und Support festgelegt.

Die nachfolgende Abbildung stellt den Merkmalsraum mit allen zehn Merkmalen bildlich dar:

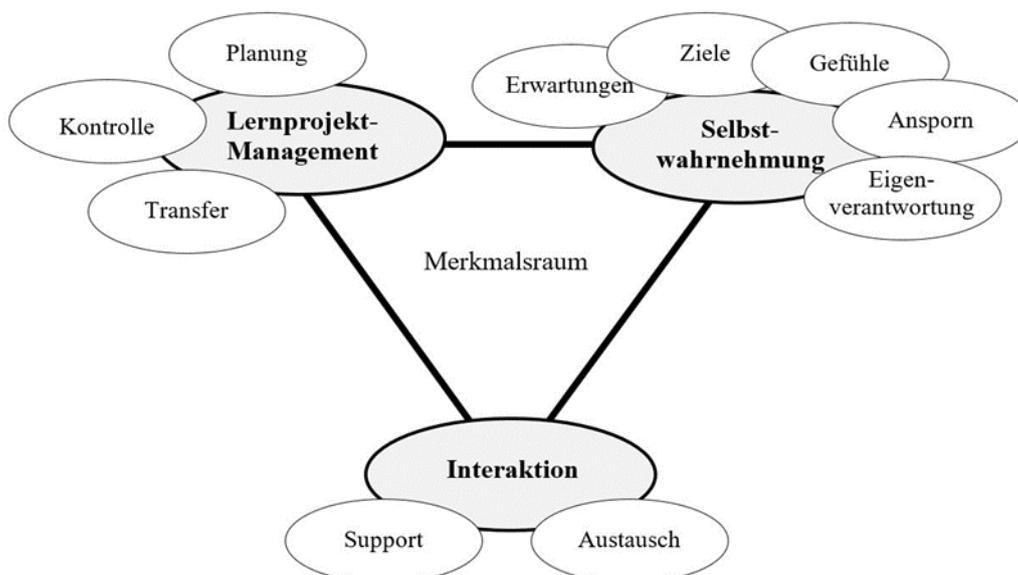


Abb. 9: Merkmalsraum der Aneignungsperformanz (eigene Darstellung)

Im Folgenden werden die einzelnen deduktiv gebildeten Merkmale definiert und mit Hilfe der induktiven Merkmalsausprägungen spezifiziert.

7.1.1 Ziele

Die eigenen vorab festgelegten Ziele spielen auf dem Weg zur Bedürfnisbefriedigung eine wichtige Rolle und sind in viele unterschiedliche Prozesse wechselseitig integriert. So sind sie maßgeblich am eigenen Antrieb beteiligt und können das Handeln der Lernenden dann steuern, wenn sie einem selbst bewusst sind und im Lernprozess überprüft und neu ausgerichtet werden. Auch im angeleiteten Selbststudium spielen sie eine zentrale Rolle, da zwar grobe Lernziele durch die vermittelnde Lehrseite transparent gemacht werden, die Einzelnen aber individuell eine Stringenz zwischen anzueignenden und vermittelten Lernzielen schaffen müssen (vgl. Erpenbeck/ Rosenstiel 2003, S. XVI f.; Arnold 2015, S. 57).

Für das Merkmal ‚Ziel‘ lassen sich drei Merkmalsausprägungen unterscheiden. Die Befragten gaben an, vornehmlich mit dem Studium auf die eigene Professionalisierung, die eigene Karriereplanung oder die Steigerung des eigenen Wohlbefindens abzielen. Mit dem Ziel, sich selbst professioneller Verhalten zu können, verknüpften einige Befragten die Legitimation und Weiterentwicklung von bereits bestehenden Vorgehensweisen. Hiermit verbunden war für viele die Überprüfung der eigenen Kompetenzen, aber auch im Sinne der Lernzielorientierung, ein ‚noch einmal mithalten können‘ oder ‚neue Herausforderungen‘ zu haben. Die eigenen Kompetenzen formal belegen zu können, um sich selbst besser zu vermarkten oder mehr Verantwortung durch eine höhere Position erreichen zu können, wurde von einigen Befragten als Teil der Karriereplanung angegeben. Das eigene Wohlbefinden zu steigern, bedeutete einerseits, für sich noch mal eine Herausforderung zu haben, genauso aber auch, seine tägliche Arbeit den eigenen Ansprüchen entsprechend gut umsetzen zu können und so eine höhere Zufriedenheit zu erreichen.

7.1.2 Erwartungen

Die eigenen Erwartungen, die den Weg zur Zielerreichung im Lernprojekt markieren können, werden häufig mit Interessen, der eigenen Motivation, aber auch mit dem subjektiv empfundenen Wert und der Studienzufriedenheit in Verbindung gebracht. Theorien, die Erwartungen und den Wert zueinander in Beziehung setzen, gehen davon aus, dass die subjektiven Werthaltungen und Zielpräferenzen

aber auch die eigenen Erwartungen, handlungssteuernde Komponenten darstellen (vgl. u.a. Konrad 2008 S. 41ff.; Pientka et al. 2016, S. 42; von Hippel et al. 2018, S. 1132).

Der Erwartungshorizont beinhaltet alle Angaben, die die eigenen Erwartungen der Befragten zu Beginn des Studiums beschreiben. Hierbei wurden auch Erwartungen, die von außen an die Befragten herangetragen wurden, erfragt. Nur die Wenigsten gaben an, dass beispielsweise der Arbeitgeber, Erwartungen formuliert habe und dies für das subjektive Empfinden keine große Rolle gespielt habe. Entscheidend war die Erwartung, die die Befragten zu Beginn des Studiums an sich selbst gestellt haben.

Das Studium in der vorgegebenen Zeit abzuschließen, sich gut organisieren zu können oder auch neue Kontakte zu knüpfen spielten in dieser Kategorie eine wichtige Rolle. Dabei lassen sich die Erwartungen vor allem mit einer Ausprägung beschreiben: Sie waren auf die Zielerreichung ausgerichtet und wurden auch von allen Befragten am Ende des Studiums im Sinne einer Erwartungserfüllung noch einmal ins Spiel gebracht und bewertet. Auch hier waren sich die Befragten einig. Die Erwartung, die bei den Meisten nicht erfüllt werden konnte, war die nach neuen sozialen Kontakten und dem Aufbau eines Netzwerks durch das Studium.

7.1.3 Ansporn

Dieses Merkmal zielt nicht auf den Ansporn im Sinne eines allgemeinen Motivs ab, sondern beinhaltet solche Sinneinheiten, die einen Einblick in die jeweilig vorherrschende Motivation im Lernprozess geben. Denn mit Blick auf die Performanz kann davon ausgegangen werden, dass sich diese vor allem im konkreten Umgang mit auftretenden Schwierigkeiten beobachten lässt und durch unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale und Erfahrungen auch entsprechend unterschiedlich ausgestaltet wird (vgl. Funke/ Zumbach 2006, S. 206; Schiersmann 2007, S. 76; Arnold/ Erpenbeck 2015, S. 15; Siebert, 2017, 46).

So zeigt sich auch bei den Befragten, dass diese bei wahrgenommenen Schwierigkeiten und Problemen während des Studiums von externem Support bis hin zum selbstreflexiven Rückbezug auf die eigenen Kompetenzen als Hilfe zur Selbsthilfe recht heterogene Antriebskräfte geltend machen. Die Präferenz, sich tendenziell eher angeregt durch den Zuspruch von Familie und Freunden oder aber durch den Rückbezug auf die eigenen Kompetenzen zu motivieren, wird von den Befragten häufig mit biographischen Erfahrungen in Verbindung gebracht, wie der eigenen Erziehung oder gesammelte Lebens-, Berufs- und Lernerfahrungen.

7.1.4 Gefühle

Die eigene „mentale Energie“ (Illeris 2006, S. 32) wird neben der motivationalen Komponente des Ansporns vor allem durch die eigenen Gefühle bestimmt. Die Fähigkeit, seine eigenen Gefühle zu erkennen, deren Auswirkungen einzuschätzen, negativ empfundenes produktiv für die eigene Entwicklung zu nutzen und entsprechend auch selbstreflexiv zu handeln, ist dabei ein bedeutender Bestandteil des subjektiven Aneignungsprozesses. Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen beispielsweise Anstrengung und Ausdauer bei der Problembearbeitung (vgl. Schwarzer/ Jerusalem 2002, S. 37; Illeris 2006, S. 32; Gieseke 2008, S.41; Arnold 2017, S.114).

Hier lassen sich die drei Merkmalsausprägungen Unsicherheit, Zuversicht und Wille herausarbeiten. Ein empfundener Druck auf Grund des eigenen hohen Anspruchs und des Zwangs, der sich durch Lern- und Leistungsmotivation und den eigenen Erwartungen ergibt, sowie Zweifel daran, ob die eigenen Kompetenzen den Anforderungen entsprechen, lösen dabei am häufigsten eine große Handlungsunsicherheit während des Studiums aus. Zuversicht und Handlungssicherheit hingegen geben nicht nur positive Selbstwirksamkeitserwartungen, sondern auch positive Erfahrungen, beispielsweise durch positives Feedback während des Studiums oder ein hohes Selbstvertrauen. Der Wille, das eigene Vorgehen zu verbessern, oder auch ein bereits in Kindertagen antrainierter Ehrgeiz wirken sich auch entsprechend eher positiv oder eher negativ auf die eigene Gefühlslage aus.

7.1.5 Eigenverantwortung

Seinen Aneignungsprozess selbst zu gestalten, bedeutet zum einen die Chance zu haben, die eigene Sinnwelt mit dem Studium fruchtbar und erfolgsversprechend zu vernetzen. Zum anderen bedeutet es aber auch, selbst die Verantwortung für die eigenen Handlungsentscheidungen zu tragen und den Prozess selbstorganisiert zu steuern. Lernen im angeleiteten Selbststudium bedeutet konkret, eine recht große Entscheidungsfreiheit hinsichtlich einzelner inhaltlicher Optionen zu haben, die sich beispielsweise durch die Auswahl unterschiedlicher Module oder individueller Themenstellung bei Prüfungsleistungen zeigen. Es bedarf einer subjektiv angemessenen Planung der zeitlichen und räumlichen Studienorganisation sowie der Reflexion und Interpretation der privaten und beruflichen Ist-Situation im Kontext des Studiums. Mit dem Ende der Normalbiographie bieten solche Lehr-Lernarrangements Selbstwahrnehmungsmöglichkeiten an, stellen gleichzeitig aber auch Nötigkeiten dar (vgl. Knowles 1975, S. 18; Kaltschmid 1994, S. 102; Wittpoth 1994, S. 16; Dohmen 1996, S. 24; Arnold/ Lermen 2013, S. 4; Bloh 2014, S. 6ff.).

Das Merkmal ‚Eigenverantwortung‘ umfasst mit den Ausprägungen bereichernd und hinderlich die Wahrnehmung und Bewertung der Selbststeuerung während des Studiums. Bereichernd ist die Eigenverantwortung im Hinblick auf ihre Potenziale, neue Handlungsspielräume eröffnen und die eigene Weiterentwicklung selbst steuern zu können. Beispielsweise durch den Abgleich bereits vorhandener Kompetenzen mit dem neu Gelernten. Auch die Vereinbarkeit der beruflichen und privaten Anforderungen mit dem Studium, wird als bereichernd empfunden. Demgegenüber steht der Zwang, alles miteinander in Einklang bringen zu müssen, um das Studium meistern zu können. Dann wird die Eigenverantwortung als hinderlich wahrgenommen. Auch ein Fehlen von ‚Patentrezepten‘ und sich ständig auf sich selbst verlassen zu müssen ohne permanent externes Feedback zu erhalten, stellt sich für einige Befragte als sehr kräftezehrend und frustrierend heraus.

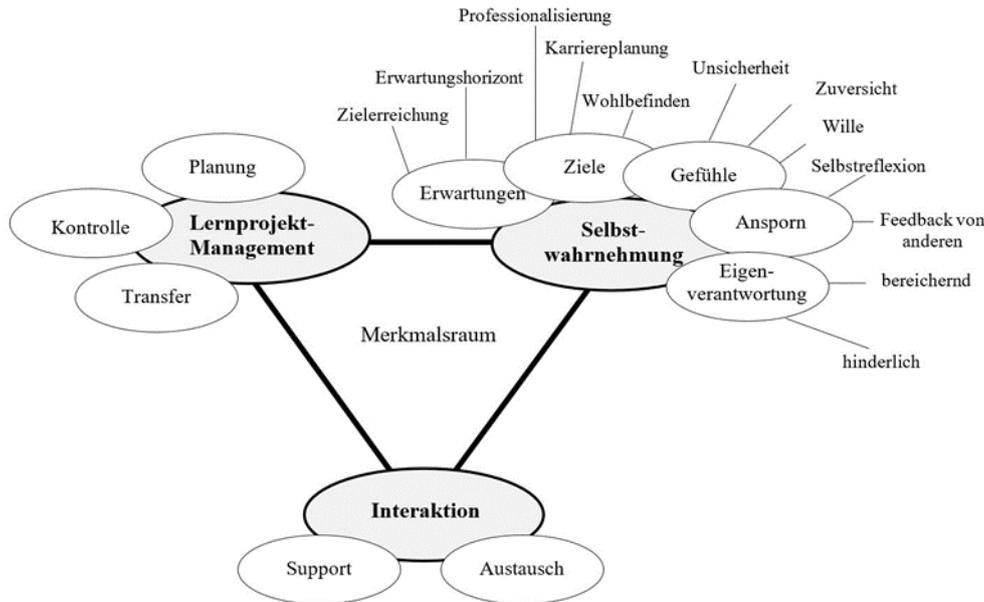


Abb. 10: Merkmale und -ausprägungen der Selbstwahrnehmung (eigene Darstellung)

7.1.6 Planung

Die Planung des Lernprozesses umfasst sowohl strukturierende als auch organisierende Elemente. Dabei werden vor allem metakognitive Anforderungen an die Lernenden gestellt, wie beispielsweise der Einsatz von der Situation und der Aufgabenstellung angemessener Methoden. Die Organisationsplanung bezieht sich eher auf den Einsatz zeitlicher Ressourcen. Um mit den unterschiedlichen Anforderungen, der eigenen Handlungslogik entsprechend, erfolgreich zu agieren, müssen die Lernenden über Reflexions- und Methodenkompetenz verfügen (vgl. Seel 2000, S. 223; Arnold/ Gómez Tutor 2004, S. 41; Jank/ Meyer 2014, S. 82f.).

Die sinnorientierte Einordnung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten, durch den selbstorganisierten Einsatz entsprechender Methoden differenziert sich empirisch in die Merkmalsausprägungen starr und flexibel. Eine starre Vorgehensweise zeigt sich dabei einerseits struktur- und haltgebend. Einige Befragte empfinden diese aber auch als hinderlich. Hinderlich vor allem dann, wenn es darum geht, die eigenen Anforderungen und Bedürfnisse mit der einmal getroffenen Planung in Einklang zu bringen. So werden auf Grund der Orientierung an der

einmal ausgehandelten Strategie die eigenen Gefühle und Bedürfnisse vernachlässigt. Die eigenen Bedürfnisse sind es, die bei der Merkmalsausprägung flexibel die Planung bestimmen. Ein flexibles Agieren orientiert sich an der eigenen Autonomie im Sinne der inneren „Übereinstimmung“ (Krapp/ Ryan 2002, S. 59), bezieht berufliche und private Anforderungen mit ein und ist stärker interessengetrieben und lernzielorientiert, statt fixiert und leistungsmotiviert.

7.1.7 Kontrolle

Neben den methodischen Kompetenzen, sind es Reflexionsschleifen, die im Aneignungsprozess eine entscheidende Rolle übernehmen. Die Kontrolle, sowohl als kritisches Denken und distanzierter Rückbezug, als auch das „Lernen zweiter Ordnung“ (Siebert 2015, S.43) in Form von Selbstreflexion, ist maßgeblich am Prozess der eigenen Weiterentwicklung im Sinne der Transformation und beim Umgang mit Veränderungen und neuen Anforderungen beteiligt (vgl. Tisdale 1998, S. 12; Cendon 2017, S. 39).

Im Datenmaterial lassen sich zwei Merkmalsausprägungen identifizieren, die den Umgang mit Kontrolle als selbst initiiert und von extern angestoßen unterscheiden. Reflexionsschleifen werden von den Befragten selbst durch einen Praxis-transfer angestoßen, durch das Hinzuziehen zusätzlicher Ressourcen in Form von Hilfsmitteln und dem gezielten Austausch mit Experten oder Kommilitonen für den sozialen Vergleich gesucht. Externe Reflexionsangebote erhalten die Befragten vor allem durch das Feedback zu den erbrachten Studien- und Prüfungsleistungen oder dem eigenen methodischen Vorgehen. Im Gegensatz zu den selbst initiierten Kontrollschleifen, werden die externen nur als Angebot im Sinne einer Option verstanden.

7.1.8 Transfer

Dieses Merkmal bezieht sich auf die eigene Sinngebung. Das Lernen Erwachsener wird vor allem durch gesammelte Erfahrungen und Deutungs- und Orientierungsmuster bestimmt, die eine Anschlussfähigkeit des neugelernten an altes Wis-

sen begünstigen können. Die Bewertung der eigenen fachlichen und methodischen Kompetenzen in Form von Evaluationsschleifen, ist vor allem für die hier angesprochenen Weiterbildungsteilnehmenden von Bedeutung, da sie bereits über vielfältige biographische Lern- und Berufserfahrungen verfügen und die Option eines Praxistransfers des Gelernten optimal ausschöpfen können (vgl. Peters 1997, S. 28; Jütte/ Kastler 2004, S. 77.; Arnold/ Schüssler 2015, S. 66).

Inwiefern das, was gelernt wird, auch einen subjektiven Sinn ergibt, unterscheidet sich in den empirischen Daten darin, wie der Transfer realisiert werden kann. Dieses Merkmal umfasst die zwei Ausprägungen kann realisiert werden und kann nicht realisiert werden. Eine Anbindung kann meist nicht realisiert werden, wenn wenig Bezug zur eigenen Arbeits- und Lebenswelt hergestellt werden kann und die Übertragung des Gelernten auf verwandte Situationen nicht gelingt. Die erfolgreiche Anbindung des Neuen kann vor allem durch einen Praxistransfer initiiert werden.

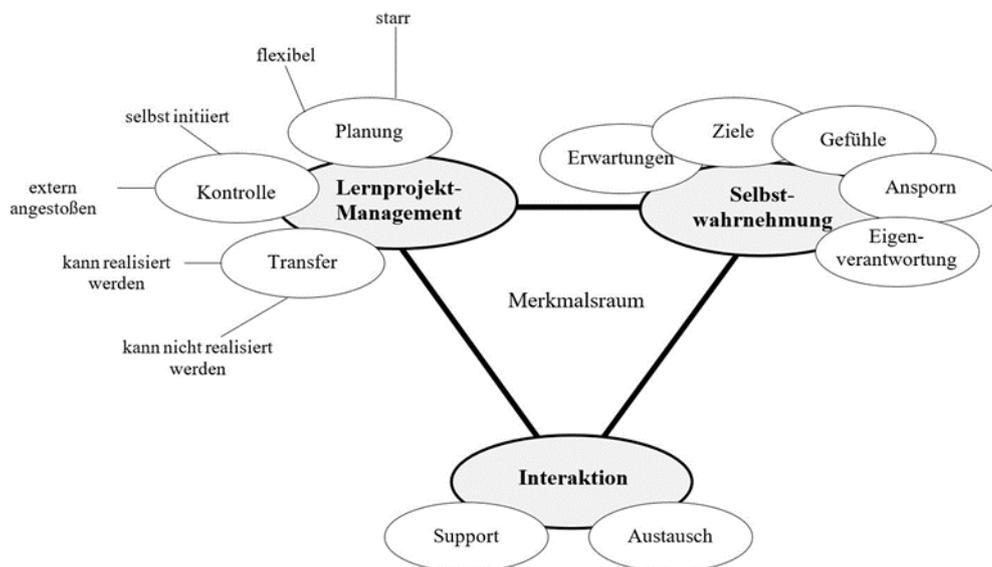


Abb. 11: Merkmale und -ausprägungen des Lernprojekt-Managements (eigene Darstellung)

7.1.9 Austausch

Bildung als „Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung jedes Menschen in Auseinandersetzung mit der Welt“ (Schlutz 2010, S. 41) ermöglicht jedem Einzelnen, sich durch unterschiedliche Prozesse mit der Umwelt zu vernetzen. Lernen als „Differenzerfahrung“ (Siebert 2015, S.43) bedeutet im Austausch mit anderen, die eigenen Optionen erweitern zu können. Unabdingbar dabei ist der Dialog, der im Lehr-Lernkontext eine Sozialisations- und Identitätsbildende Funktion verfolgt (vgl. Peters 1997, S. 66; Jank/ Meyer 2014, S. 42).

Der verbale, dialogische Austausch lässt sich empirisch in Form zweier Merkmalsausprägungen finden. Die Befragten tauschen sich aus, um sich zu integrieren oder mit dem Ziel zu kooperieren. Von vielen wird der Austausch forciert, um die Distanz im Studium zu überbrücken und sich einer sozialen Gruppe zugehörig zu fühlen. Die ‚Kommilitonen‘ werden dabei von einigen Befragten als ‚Verbündete‘ und ‚Leidensgenossen‘ angesehen. Die Integration wirkt dem Gefühl des Einzelkämpfertums entgegen. Gleichsam gibt es auch solche Befragte, denen ein Austausch zu anstrengend ist oder solche, die sich ‚selbst genug sind‘. Der forcierte Austausch als Mittel zur Kooperation ist dabei weniger gefühlsbetont als inhaltlich und fachlich bedeutsam. Hierbei wird vor allem dann kooperiert, wenn es als nützlich für das eigene Vorankommen im Studium angesehen wird oder wenn die Einschätzung der eigenen Leistungen in Form eines sozialen Vergleichs angestrebt wird. Ob kooperiert wird oder nicht, wird dabei häufig von Kosten-Nutzen-Abwägungen abhängig gemacht.

7.1.10 Support

Mit Blick auf die Aneignung im angeleiteten Selbststudium sind situationale und soziale Support-Systeme, in Form von Bezugspersonen, medialen Informationsquellen oder auch von individuellen Beratungen, von großer Bedeutung. Unterstützend können dabei unterschiedliche Kanäle sein, die sowohl aus dem beruflichen als auch privaten Umfeld generiert werden können. Hierzu zählen auch institutionelle Ansprechpartner, wie die Lehrenden oder entsprechend bereitgestellte Supportleistungen, die über die Distanz hinweg relevante Fragen beantworten o-

der Materialien zur Verfügung stellen können (vgl. Schiersmann 2007, S. 76; Bloh 2014, S. 10).

Das Merkmal ‚Support‘ wird durch zwei Ausprägungen bestimmt. Unterstützung kann vom individuellen oder dem institutionellen Blickwinkel aus betrachtet werden. Die Performanz des Lernenden bezieht sich in diesem Kontext darauf, ob und wie diese jeweilige Unterstützung in die eigene Aneignung einbezogen wird und dies in Einklang mit den eigenen Bedürfnissen geschieht. Die Mehrzahl der Befragten gab an, durch das eigene Umfeld unterstützt worden zu sein, was als wertschätzend und anerkennend wahrgenommen wurde. Einige der Befragten hatten keine Unterstützung und waren entsprechend stärker auf die eigene Person fokussiert, was mit einem Gefühl von ‚sich selbst genug sein‘ oder ‚allein sein‘ verbunden war. Der Support durch die Institution wird außerhalb von den Vor-Ort-Veranstaltungen entweder als ‚wenig hilfreich‘ auf Grund der fehlenden Face-to-Face Kommunikation wahrgenommen oder als ‚hilfreich‘ bei der Strukturierung der Selbstlernprozesse verstanden.

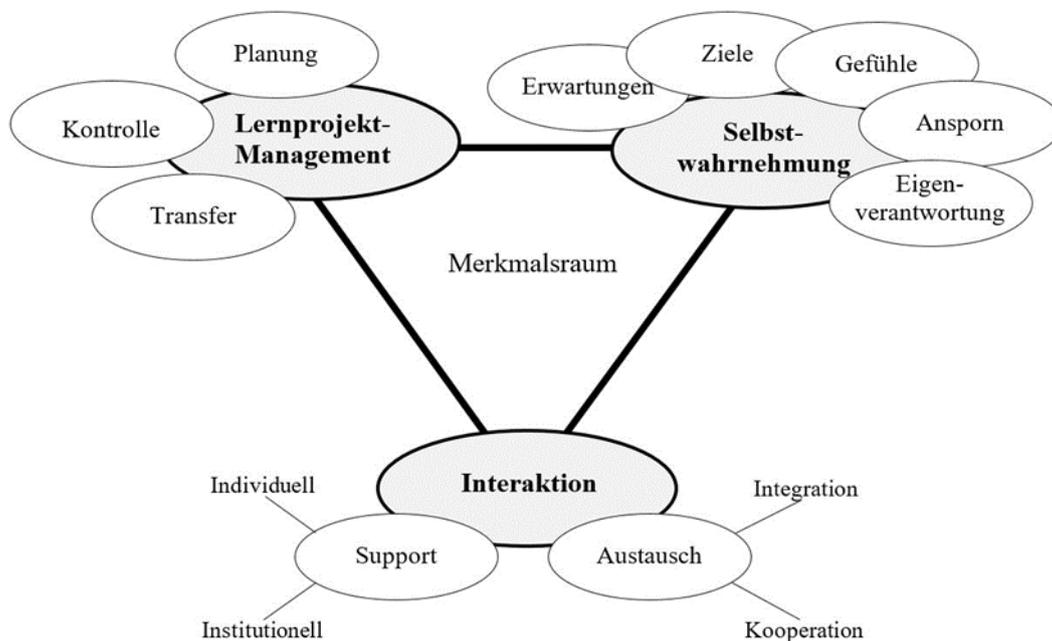


Abb. 12: Merkmale und –ausprägungen der Interaktion (eigene Darstellung)

7.2 Typenunabhängige Kategorien

Durch die inhaltliche Strukturierung des Datenmaterials ließen sich auch solche Kategorien identifizieren, die auf Grund mangelnder Trennschärfe nicht in den Merkmalsraum aufgenommen werden konnten. Bereits bei der Codierung wurde deutlich, dass sich die Aussagen der Befragten in der Kategorie Motiv recht homogen zeigten und sich ihre Meinungen über den Fernstudienmodus nicht wesentlich voneinander unterschieden. Auch, wenn sich durch diese beiden Kategorien keine typendifferenzierenden Aussagen treffen lassen, wird davon ausgegangen, dass sie durch eine inhaltsanalytische Auswertung, das Bild der Aneignungsperformanz komplementieren.

7.2.1 Das Motiv

Zu dieser Kategorie zählt die allgemeine Motiviertheit im Sinne eines Motivs. Motive können als latente, zeitlich stabile Dispositionen bestimmt werden, die durch innere und äußere Anreize aktiviert werden können (vgl. Heckhausen, J./ Heckhausen, H. 2018, S. 3 ff.). Solche Motive, die als zeitlich relativ überdauernde Eigenschaften von Personen definiert werden können, werden im Zuge der Sozialisation erworben und gestalten sich als stabiles System. Die Kategorie Motiv stellte sich ausschließlich durch die Subkategorie weiterbildungsaffin in den Daten dar. Auch Jütte und Kastner (2014, S. 77) bezeichnen Studierende wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengänge als weiterbildungsaffin, da sie sich durch eine hohe Weiterbildungsaktivität auszeichnen. Grundsätzlich können also alle hier Befragten als weiterbildungsaffin bezeichnet werden. Die Befragten geben dabei nicht nur an, bereits vor dem Fernstudium häufiger Weiterbildungen besucht zu haben, sondern ziehen auch entsprechend der gesammelten Erfahrungen während des Studiums zukünftige Weiterbildungsteilnahmen in Betracht. Dabei spielte der Wunsch, aktiv das eigene berufliche und private Leben mitgestalten zu können, verbunden mit einer generellen Neugier und großem Interesse an der ausgewählten Thematik, eine entscheidende Rolle:

„Ich finde es immer noch spannend, (..) interessant etwas Neues zu lernen. Und ja (...) im Grunde hat mich diese Ganze, dieses fortlaufende sich weiterentwickeln immer nur noch neugieriger gemacht. Für mich ist es nur eine Zeitfrage! Das heißt man hat gar nicht so viel Zeit, um so viel Neues zu lernen, was mich interessieren würde! Mich würde z.B. jetzt auch noch der Studiengang Organisationsentwicklung interessieren. Aber man kann, man KANN nicht alles machen, da fehlt einfach die Zeit für ((lacht)). Nicht die Neugier!“ (Interview 8, S. 14, Zeile 13).

7.2.2 Der Fernstudienmodus

Sich für ein Lernen über die Distanz hinweg zu entscheiden bedeutet auch, bestimmte Vorstellungen darüber zu haben, wie sich die eigene Weiterbildung gestalten wird und welche Anforderungen an das eigene Lernen gestellt werden. Befragt nach der Einschätzung der Studierbarkeit, lassen sich in den Aussagen der Absolventen zwei Subkategorien unterscheiden, die zum einen die empfundenen Stärken und zum anderen die erlebten Schwächen des Fernstudienmodus verdeutlichen.

Dabei sind sich die Befragten einig, dass das hier im Mittelpunkt stehende didaktische Lehr-Lernarrangement eines (institutionell) angeleiteten Selbstlernens sehr gut dazu geeignet ist, sich auf akademischem Niveau selbst weiterzubilden und gleichzeitig der beruflichen Tätigkeit weiterhin nachgehen zu können. Die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Studium wird als leistbar beschrieben und weiterhin beruflich tätig zu sein, ist in der Regel auch die einzige Option, überhaupt an einer wissenschaftlichen Weiterbildung teilnehmen zu können:

„Ja, wobei mir war die Dauer nicht so wichtig, sondern eben die Vereinbarkeit und da das, da ich mir den Aufbau des Studiums angeschaut habe mit der Konzeption der Studienbriefe, die man eben eigenständig und selbstorganisiert dann arbeiten konnte, wann man wollte oder wann ich wollte. Das war ein Kriterium für mich. Dann war es mir wichtig, einen, einen ordentlichen Master-Abschluss auch zu bekommen, es ist ja Master of Arts am Ende geworden und die wenigen Präsenzzeiten in Kaiserslautern waren auch noch mal ausschlaggebend für mich. Also das heißt ich hatte ein gutes Gefühl, dass es sich zwar über einen längeren Zeitraum zieht, aber dass es von der Qualität und auch der Machbarkeit ähm das beste Konzept ist für mich“ (Interview 13, S. 1, Zeile 22f.).

Die Schwächen sehen die meisten Befragten hauptsächlich im für sie als zu kurz kommenden Austausch mit den Kommilitonen und den Dozenten. Wobei hier in der Regel die direkte Kommunikation als Face-to-Face-Austausch angesprochen wird:

„I: Okay. Und die Schwächen?

A1: Manchmal der fehlende Austausch tatsächlich. Also nicht der immer jederzeit mögliche Austausch mit den Dozenten oder Ansprechpartnern. (...) Das ist (.), der Face-to-Face Austausch (..) nicht immer möglich ist.

I: Okay. Haben Sie den Austausch forciert irgendwie, wenn Sie konnten? Oder wie war das bei der Präsenz oder...?

A1: Bei der Präsenz hab ich das versucht, wenns erforderlich aber war. Das hieß ja aber mal nicht mal (.) also in dem Moment, wo einen das Thema bewegt hat oder man Fragen gehabt hätte, gerne den Austausch gehabt [hätte]. Und ich denke, da ist es tatsächlich in einem (.) wenn man täglich an der Hochschule ist, eine andere Möglichkeit, dort mal während der Sprechzeiten oder so (.) das zu nutzen, als jetzt auch telefonisch oder (.) per Email die Fragen zu stellen“ (Interview 1, S. 11, Zeile 29).

In den folgenden Kapiteln werden die drei konstruierten Typen der Aneignungsperformanz vorgestellt und umfassend beschrieben.

7.3 Der fokussierte Aneignungsperformer

Das gesamte Studium ist für den fokussierten Performer durch viele Unsicherheitsphasen geprägt. Vor allem durch einen meist selbst erzeugten Druck, der sich hauptsächlich durch ein vor allem auf vorhandene und bereits eingeübte Handlungsmuster konzentriertes Verhalten kennzeichnen lässt. Der eigene Fokus bedingt sich dabei häufig durch die Fixierung auf die gesetzten Ziele und Erwartungen, die handlungsleitend sind:

„Ja, es gab ein Beispiel. Da sind die Kommilitonen abends rausgegangen (..) an dem Samstagabend vor der Klausur (.) und wollten dann halt noch in die Kaiserslauterer Innenstadt äh (.) irgendwas machen. Ich selber bin auf meinem Zimmer geblieben (.), und hab eben gelernt. Äh (..), andere Situation ergab sich, dass nach dem Grund des Lernens oder des Studiums

gefragt wurde (.) ähm, dass eine Studentin sagte, sie (.) ist eigentlich nur hier, um den Stoff zu lernen. Um des Lernens Willens, aber nicht unbedingt, um in Rekordzeit einen Abschluss zu machen. Sie wollte sich eigentlich sehr viel Zeit lassen. Ähm (.) und sie wollte einfach auch, das mehr stärker reflektieren, was sie lernt. (..) Und da hab ich gemerkt, dass ne starke Distanz zu dem, was ich so kenne, äh (.) weil ich sehr nutzen- und sag ich mal zielorientiert gelernt hab“ (Interview 3, S. 2, Zeile 24f.).

„((lacht)) Jaja, aber das war auch schon so für mich das, was ich gesagt hab: Also ich machs mir nicht so leicht. Ich hab auch im Nachhinein gedacht, so manchmal, es hätte vielleicht auch nicht immer jeder Studienbrief sein müssen und ähm (..). Mein Eindruck war tatsächlich dann im Austausch mit anderen Studierenden, man hätte es auch einfacher haben können. Aber es war schon der Anspruch an mich selbst, dass ich für mich das Maximale was ich in der Zeit, die mir zur Verfügung steht, mit dem (.) aus dem Studium gewinnen kann. Das war schon so.“ (Interview 1, S. 6, Zeile 51f.).

Diese Fokussierung wird in der Regel auch als Ansporn herangezogen, fühlt sich dieser Typus doch hauptsächlich durch externe Anreize im Sinne der Leistungsmotivation angespornt. Die Außendarstellung der eigenen Kompetenzen, um mithalten zu können, Karriere zu machen oder auch die formale Bescheinigung der eigenen Kompetenz stehen dabei im Mittelpunkt:

„(...) ja mich hat das motiviert, dass ich immer noch gedacht habe, wenn ich das Studium fertigmache, kann ich mich beruflich noch mal komplett neu orientieren. Das hat mich da immer bei der Stange gehalten, weil ich sag jetzt mal Durchhänger, dass man sagt oh haste jetzt hier keine Lust, das hat ja Jeder. Aber das hat mich schon immer motiviert, ich hab immer gedacht, hier wenn du das machst, dann kannst du beruflich auch doch noch mal irgendwo anders ganz neu durchstarten“ (Interview 7, S. 9, Zeile 9f.).

Ein häufig eher geringes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Zweifel, ob das Studium dem eigenen Anspruch entsprechend gemeistert werden kann, tragen ebenfalls zu einem häufig oft verunsicherten Gefühl während des Studiums bei:

„I: Ok. Und mit welchem Gefühl haben Sie dann letztlich Ihre Weiterbildung beendet, als Sie dann das Zeugnis bekommen haben?

A9: Erst mal erleichtert, dass es bestanden ist“ (Interview 9, S. 14, Zeile 49f.).

Das eigenverantwortliche Handeln im Studium wird positiv wahrgenommen, gibt es einem doch die Möglichkeit, alle an sich selbstgestellten Anforderungen erfüllen zu können. Dies beinhaltet für diesen Typ aber auch immer wieder die Verstärkung des sowieso schon vorherrschenden Gefühls der Unsicherheit, denn entsprechend der eigenen Handlungsunsicherheit, wird die Bedingung, eigene Handlungsentscheidungen während des Studiums treffen zu müssen, als risikohaft wahrgenommen:

„I: Ja. Was hat das für Sie bedeutet, dass sie da den Weg gewählt haben, letztlich und selbst geschaut haben?

A1: (..)Am Ende des Tages bin ich zufrieden, weils ja geklappt hat. ((lacht)) Das hat es jetzt nicht einfacher gemacht. (.) Aber im Nachhinein ist es ja gut ausgegangen. Wenn es jetzt anders gewesen wäre (..) dann hätte ich es, (.) dann hätte ich wahrscheinlicher dann eher damit gehadert“ (Interview 1, S. 12, Zeile 9f.).

„I: Gabs denn da irgendwann mal Schwierigkeiten bei der Bearbeitung im Rahmen der Hausarbeit?

A3: Ja, Zweifel! (..) Hab ich die Kapitel von der Ausgewogenheit richtig dargelegt? Ist das (.) hält es den Kriterien einer Hausarbeit stand? Also, (..) ist das so (.) vielleicht andeutungsweise eine wissenschaftliche Diskussion oder hätte ich vielleicht noch einen theoretischen Rahmen (.) hinzuziehen müssen? [Auslassung] Also die Zweifel hatte ich ständig“ (Interview 3, S. 8, Zeile 25f.).

Seiner eher zielgerichteten und fokussierten Haltung entspricht auch das starre Vorgehen hinsichtlich des eigenen Projektmanagements im Studium. Fixe Zeitpläne und Strukturen, aber auch das Festhalten an bekannten und bewährten Vorgehensweisen stehen dabei im Mittelpunkt:

„Dann einen Plan gemacht, wie ich das mache und dann hab ich es umgesetzt. Ich kann mich noch sehr gut an eine Situation erinnern. Wir bekamen in der Gruppe eine Aufgabe, dieses Thema zu bearbeiten. Ich hab das Flipchart vollgeschrieben und ich war in einer Gruppe mit vier anderen und ich hab geschrieben. Und die haben sich erstmal nur über Befindlichkeiten unterhalten und ich war dann fertig nach vier Folien oder nach vier Flipchart (.) äh war ich fertig. Da drehten die sich um. Ach, haste schon was geschrieben, sagten die. Da kam grad in dem Moment der Dozent rein: Oh Sie sind ja fertig, is ja toll. (..) Da hab ich mir gedacht: Ja, du bist sehr zielorientiert, du hättest vielleicht noch ein bisschen mehr mit ihnen noch reden können, aber ich wollte die Zeit auch möglichst effektiv nutzen. Das hat sehr viel Spaß gemacht, um es so zu sagen. [Auslassung] Ähm (.) und ich wollte aber auch nicht rumlabern. [Auslassung] Also ich war sehr strukturiert, muss ich sagen, das äh(..) so im Nachhinein hab ich natürlich dieses typische Studentenleben nicht gelebt, einfach weil ich dachte: Naja, eigentlich (..), du bist verheiratet, du (..) hast deine Parties hinter dir, ähm (.) du nutzt jetzt das Bewährte, was du so kannst und (.) kennst und du setzt es jetzt um“ (Interview 3, S. 9, Zeile 22ff.).

Die Orientierung am vermeintlich Sicherem macht sich auch im Umgang mit neuen Anforderungen methodisch bemerkbar. Hier wird einmal erfolgreich Angewendetes als sicheres Allheilmittel eingesetzt:

„I: Ja. Wie hat sich dadurch Ihre eigene Lernstrategie geändert?

A1: (...) Dass ich (..) mehr mit [bestimmte Methode] zum Beispiel gearbeitet hab, mehr über Bilder. Und das hat sich dann auch durch das Studium durchgezogen. [Auslassung] Dass ich das gleich im ersten Semester mitgenommen habe und dann auch konsequent bis zum Schluss mit [der Methode] [Auslassung] ((lacht)) So haben wir uns [in der Lerngruppe] die Themen erarbeitet.

I: Okay. Und hatten Alle da die gleiche Strategie? (..) In Ihrer Gruppe?

A1: In unserer Lerngruppe ja, ja“ (Interview 1, S. 5, Zeile 9f.).

„I: Und wie sind Sie [mit der Unsicherheit] damit umgegangen?

A3: ((atmet lang ein und lacht)) Ich hab mir einfach gesagt: Wird schon gutgehen. Mut zur Lücke. Also ich hab gehört, das ist (.) das liegt daran, es

geht um nichts. (..) Du gibst dein Bestes (..) sowie du meinst aus deiner Sicht und hab einfach praktisch die die Kriterien und die Überlegungen, die [in ähnlichen Situationen angewendet habe] einfach übernommen“ (Interview 3, S. 8, Zeile 28f.).

Die Reflexion und Evaluation des eigenen Handelns finden hauptsächlich initiiert durch externe Anreize statt. Altbewährte Handlungsmuster werden eher nicht hinterfragt:

„I: Jetzt haben Sie gesagt, das war während dem dritten Semester und Sie hatten schon was investiert. Was hat Sie da richtig motiviert da doch noch weiterzumachen?

A9: Ach ich mach eigentlich Sachen immer fertig ((lacht)). Da denke ich eigentlich nicht drüber nach. Also das ist dann so und ich mach das dann mal fertig. Genau. Und dann schau ich weiter“ (Interview 9, S. 11, Zeile 15f.).

„I: Aha, okay. Wie haben Sie den Praxisteil so wahrgenommen, im Studium bei den Präsenzen? Wie war das für Sie?

A7: Ja fand ich sehr interessant. Ich fand das auch schön, dass man sich ein bisschen mit anderen Leuten ausgetauscht hat, ja. Also ich sag (...) ich hätte jetzt so für mich persönlich die Praxistage nicht gebraucht. [Auslassung] da sag ich, ja (..) schön da gewesen zu sein, aber (..) mehr auch nicht, dass ich jetzt gesagt hab, das war jetzt der Kick, das hat mich jetzt wirklich weitergebracht. Ne.

I: Was hat Ihnen da gefehlt, sodass Sie sagen würden, das hätte mich wirklich weitergebracht?

A7: Das weiß ich nicht, das kann ich nicht sagen. Das (...) Ich kann ich jetzt nicht konkret sagen, das und das hätte ich besser gefunden weiß ich nicht. Ich bin dahingefahren und bin nach Hause gefahren und hab gedacht jo war ja jetzt ganz nett, hast du da noch mal ein paar Leute gesehen, jo“ (Interview 7, S. 7, Zeile 39f.).

Ein sozialer Vergleich mit den Kommilitonen oder Feedback von Dozenten wird dabei vor allem als Grundlage zur Selbstreflexion genutzt:

„Aber wenn ich mit Anderen gesprochen hab, die das auch machen [Auslassung] da dacht ich mir: Okay das hast (.) das ist aber nichts Geschenktes, das ist nicht eine Note die per se vergeben wird, sondern da liegt meine Leistung dahinter. Durch den Vergleich hab ich das festgestellt. Ansonsten fehlt einem ja immer irgendwo so eine Bezugsgröße“ (Interview 3, S. 11, Zeile 22f).

Wenn es diesem Typus gelingt, das Studium an die eigenen Sinnstrukturen anzubinden, können auch Konsequenzen abgeleitet werden:

„I: Was war mit dem Dozenten?

A9: Den hatte ich bei der ersten Präsenzphase und fand ihn toll.

I: Was hat Ihnen da gefallen?

A9: Ich hatte den Eindruck, er weiß wovon er redet und er hatte Spaß an dem, was er tat.

I: Mhm okay. Hat er die irgendwie anders aufgezogen die Präsenzen als andere?

A9: Ähm (...) Naja er hatte das dankbare Thema X und (..) das ist einfach dankbar ((lacht)), etwas, was man halt mitnimmt und sagt ja genau! Das brauche ich jetzt. Und tatsächlich viele Sachen, die ich bei ihm gesehen hab, zum ersten Mal, habe ich auch wieder aufgenommen, weiterentwickelt oder mal anders probiert.

I: Woran lag das? Eher an ihm oder dem Thema?

A9: Sowohl als auch. Also wie gesagt, der hat einfach geschafft ein Interesse daran (..) also er machte das gerne! Und hats geschafft das rüberzubringen, dass er das gerne macht“ (Interview 9, S. 8, Zeile 16f.).

Auch, wenn der Typ des fokussierten Performers sich gerne mit anderen austauschen und vernetzen möchte, gelingt es ihm häufig nicht. Ein Austausch wird durchaus als lohnenswert und wichtig angesehen, allerdings behindert den Fokussierten häufig die eigene Vorgehensweise und das Festhalten an gewohnten Mustern, wie beispielsweise die bevorzugte Interaktionsvariante einer Face-to-Face-Kommunikation. Auch wenn das Bedürfnis nach Austausch und Integration vor-

handen ist, gelingt es also nicht, dieses Bedürfnis auch wirklich realisieren zu können:

„Ich habs versucht über die Plattform eben da irgendwie eine Diskussion anzuregen aber außer uns waren alle (..) ja (...) nicht so schnell einfach. [Kontakt von weiter weg] und ich wir waren ähm (..) da die ersten, die sich damit überhaupt beschäftigt hatten, weil wir beide eben Zeit hatten. Wir waren recht früh dran und alle anderen eben nicht. Und dann hab ich gedacht, warum soll ich mich jetzt da auf dieser Plattform austauschen, wenn ich auch gleich den [Kontakt von weiter weg] anrufen kann. Und direkt reden“ (Interview 9, S. 6, Zeile 28).

„A7: (...) die Schwächen (...) Ja also manchmal hätte ich schon ähm mir irgendwie eine Kollegin gewünscht oder einen Kollegen, mit dem ich mich da hätte mal näher austauschen können. Also jenseits von dieser Plattform, das war nicht meins. Und da hatte ich im ersten Semester auch zwei Damen kennengelernt, in meinem Alter. (.) Und da hatten wir das auch geplant und alles und denen hab ich dann gemailt, gemailt und keine Rückmeldung dann bekommen im zweiten Semester. Hab die auch nie mehr wiedergesehen. Und schließe daraus, dass die das Studium abgebrochen haben. Die sind auch nicht so gut zu Recht gekommen wie ich. Also die hatten da zeitlich ganz massive Probleme und hatten auch erhebliche Probleme mit (.) der Selbstmotivation.

I: Okay? Es gab ja jetzt noch mehr Kommilitonen.

A7: Ja aber ich hab aber zu Vielen, muss ich sagen, auch auf der Präsenzveranstaltung nicht so richtig einen Draht gefunden“ (Interview 7, S. 10, Zeile 45f.).

Die Unterstützung durch beruflichen und/ oder privaten Support wird als wertschätzend und anerkennend erfahren. Fehlt dieser Support, muss sich dieser Typus vor allem auf den eigenen Antrieb verlassen können, was sich häufig aber durch biographische Erfahrungen als eingeübte Verhaltensweise darstellt:

„I: Okay. Hat Sie das irgendwie beeinflusst, dass die Umwelt jetzt gesagt

hat: Hier, was willst du damit überhaupt?

A3: Nö, also wenn ich mich davon hätte beeinflussen lassen wollen (.) Im Grund ist mein ganzes Leben davon geprägt, dass die Umwelt nicht förderlich war. [Auslassung] Das heißt, ich hatte im Grunde nur mich (..) und das entwickelt natürlich dann ja auch eine gewisse Form von Selbstbewusstsein und auch (.) ich sag jetzt mal (.) Selbststeuerbarkeit, Selbstregulation, dass man dann irgendwann sagt: Egal, das machst du jetzt“ (Interview 3, S. 5, Zeile 49f.).

Dieser Bezug auf sich selbst zeigt sich auch im Rahmen der institutionellen Unterstützung. Diese wird oft gar nicht erst eingefordert, weil sie häufig nicht zur präferierten Austauschform im Sinne der Face-to-Face Kommunikation passt, nicht dem eigenen Handlungsmuster entspricht oder auch gar nicht als Option der Hilfestellung wahrgenommen wird:

„I: Wieso haben Sie keine Beratung genutzt?

A7: (...)

I: Wenn Sie sagen, es ist Ihnen schwergefallen und Sie konnten es nicht so leicht integrieren?

A7: (..) Ja (..) ist eine gute Frage! Weil ich wahrscheinlich immer, weil ich mich wahrscheinlich immer, überall alleine durchgeboxt hab. Ja.

I: Sind Sie nicht auf die Idee gekommen, sozusagen.

A7: Ne! Bin ich gar nicht, ich hab gedacht irgendwie, irgendwie wurschtel ich mich hier schon durch, ja“ (Interview 7, S. 6, Zeile 6f.).

Wenn es dem Typus gelingt, sich mit anderen zu vernetzen, ersetzt dies nicht die institutionelle, als sicher eingestufte, Beratung:

„Also wenn man in Ungewissheit irgendwas hat, nützt es manchmal ja nicht, jemand zu fragen, der auch keine Ahnung hat. Also. (...) Ich erinnere mich nur an meine Interviewauswertung. [Auslassung] letztendlich(.) wenn man dann sich wieder mit der Antwort beschäftigt, das ist ja dann auch immer zeitlich versetzt, weil wenn ich die Antwort bekomme, hab ich

ja nicht vielleicht unbedingt grad selber die persönliche Zeit, um mich damit jetzt auseinanderzusetzen. Und wenn es dann wieder (.) vielleicht ein Tag oder zwei ins Land gegangen sind, hätte man wieder Fragen gehabt. Also ich fand (.) fand ich dann sozusagen den Austausch bisschen (.) zäh. (..) Zäh ist jetzt vielleicht nicht so ganz das richtige Wort, aber da hab ich dann irgendwann eher gedacht: Dann guck ich jetzt lieber und schaue, dass ich mir das irgendwo über Literatur erarbeite, als immer dieses Frage-Antwort-Frage-Spiel zu haben an der Stelle“ (Interview 1, S. 11, Zeile 48f.).

Zusammenfassend kann der Typus des fokussierenden Aneignungsperformers dadurch beschrieben, dass

- mit der Aneignung des Studiums vor allem eine nach Außen sichtbare Veränderungen generiert werden soll. Diese bezieht der Typus hauptsächlich auf die formale Legitimation des eigenen Handelns in Form des Abschlusses,
- er um sein Ziel erreichen zu können, erwartet, das Studium, so wie vorgenommen, schnell, aber auch gut zu absolvieren. Hiermit verbunden ist ein hoher selbstgesetzter Anspruch an die eigenen Leistungen, der einen gewissen Druck auf Grund der Zielerreichung und Erwartungserfüllung auslöst,
- das durchweg in allen Phasen des Studiums fokussierte Vorgehen wenig Raum für ein interessen geleitetes, an den eigenen Bedürfnissen orientiertes Handeln lässt, was zwar häufig selbst bemerkt wird, aber als Übel auf dem Weg zur Zielerreichung in Kauf genommen wird,
- der selbsterzeugte Druck und häufige Zweifel, ob er den eigenen Anforderungen gerecht werden kann, zu einer großen Unsicherheit während des Studiums führt, die sich in Handlungsunsicherheit und als empfundene Belastung darstellt,
- sich die Unsicherheit häufig auch auf die Eigenverantwortung und das selbstgesteuerte Lernen im Studium bezieht. Beides wird zwar positiv und unabdingbar, aber auch als Anstrengung empfunden. Vor allem dadurch,

dass die eigenen Handlungsentscheidungen als risikohaft wahrgenommen werden,

- die Selbstreflexion häufig durch externe Impulse, beispielsweise durch den sozialen Vergleich geleitet wird, der allerdings nicht immer gegeben ist,
- ein Transfer des Gelernten in die Praxis nur marginal vorgenommen werden kann. Denn ihm geht es hauptsächlich darum, sein vorhandenes Kompetenzprofil zu legitimieren,
- der Austausch als wertvoll eingeschätzt wird, häufig aber auf Grund der Fokussierung nicht generiert werden kann.

Der fokussierte Performer legt den Schwerpunkt im eigenen Aneignungsprozess vor allem auf die strategische Planung seines Handelns. Dabei stehen weniger die hierzu ebenfalls zählenden methodischen Aspekte des Transfers und der Kontrolle im Mittelpunkt, sondern vor allem die eigene Planung, die Handlungssicherheit, durch die Fokussierung auf selbstgesetzte Regeln und Normen, liefert. Auf Grund einer stets vorherrschenden Unsicherheit und einem eher gering ausgeprägten Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, wird der Bezug zur eigenen Selbstwahrnehmung in der Regel über die sozialen, externen Bedingungen, beispielsweise durch die Anerkennung und Einschätzung des eigenen Handelns, als sozialer Vergleich, hergestellt.

Da es sich bei den konstruierten Typen um natürliche, polythetische Typen handelt, deren zugeordnete Fälle nicht vollkommen identische Merkmale und Merkmalsausprägungen aufweisen, sondern sich einander besonders ähnlich sind, lassen sich diese im Merkmalsraum auch mal näher und mal weiter entfernt von den jeweiligen Aneignungsbedingungen verorten (siehe hierzu Abbildung 16). Trotzdem ist allen gemein, dass sie sich durch eine nüchterne und strategisch orientierte Planung auszeichnen, die die Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse vernachlässigt. Die wechselseitige Beeinflussung der internen und externen Bedingungen im Aneignungsprozess lässt sich entsprechend bildlich wie folgt darstellen:

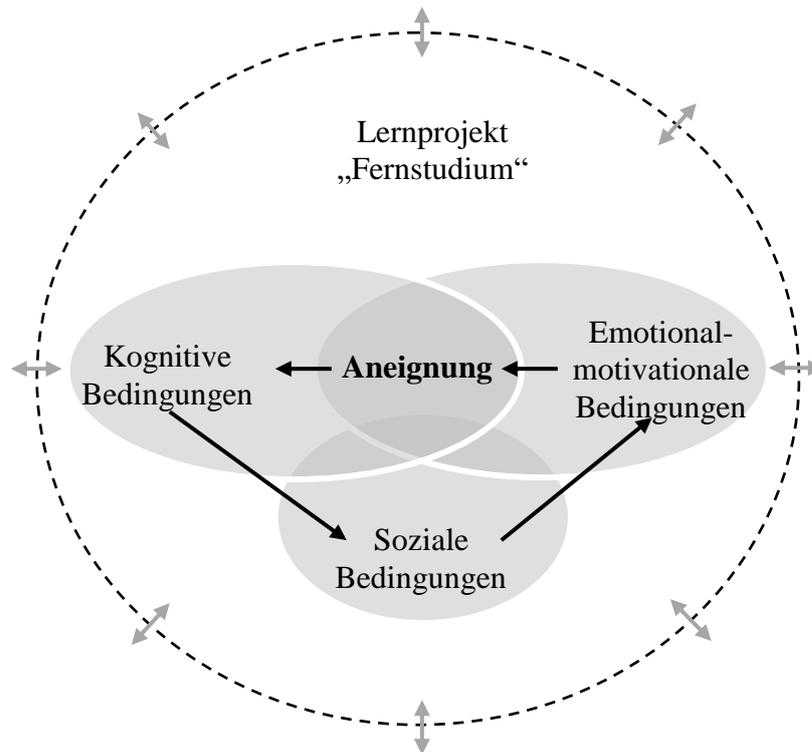


Abb. 13: Fokussierte Aneignungsperformanz (eigene Darstellung)

Seine Aneignung konstruiert der fokussierte Performer dabei vor allem ausgehend von einem starren und strategisch geplanten Lernprojektmanagement des Studiums. Die eigene Selbstwahrnehmung wird passend zur eigenen Leistungsmotivation vornehmlich durch das Außenkriterium beeinflusst. Reflexion und Evaluation spielen dabei eine untergeordnete Rolle.

7.4 Der situative Aneignungsperformer

Der zweite Typus verbindet mit dem Studium vor allem die Professionalisierung der eigenen Kompetenzen. Für ihn hat sich im beruflichen Alltag häufig gezeigt, dass die Basis, für ein dem eigenen Anspruch angemessenen Handeln, fehlt. Zu Beginn des Studiums wurde das eigene berufliche Agieren zwar als gut und ausreichend empfunden, aber nicht als zufriedenstellend wahrgenommen. Die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln, vor allem im Sinne eines guten Handwerkszeugs um sich sicherer zu fühlen, stehen dabei im Interessenmittelpunkt:

„I: Okay. Ähm, Können Sie vielleicht mal meinen Satz vervollständigen? Das Studium, das musste ich genau zu diesem Zeitpunkt machen, um...?“

A2: (...) ja, gute Frage. ((lacht)) Das Studium musste ich genau zu diesem Zeitpunkt machen, (...) ja um persönlich einfach für mich nochmal eine fundierte Basis zu bekommen in meinem Beruf.

I: Okay. Gabs da Situationen, wo Sie sagen: Da ist Ihnen das klargeworden, oder?

A2: Hm (.) ich war Quereinsteigerin in die Personalentwicklung und bin da schon tätig gewesen und hab da auch schon natürlich diverse, ich sag jetzt mal, Weiterbildung etc. gemacht. (.) Aber mir war es einfach wichtig, wenn man Konzepte oder so macht, sich das nicht so mühsam recherchieren zu müssen, sondern (..) auch da nochmal auf eine fundierte Basis einfach (.) zurückgreifen zu können“ (Interview 2, S. 1, Zeile 42ff.).

„I: Wenn Sie jetzt mal meinen Satz vervollständigen würden: Das Studium, das musste ich genau zur diesem Zeitpunkt machen, um...?“

A14: Um mich inhaltlich und auch theoretisch weiterzuentwickeln und ähm neue Anregungen zu bekommen, um neue Tools und Methoden zu meinem bereits bestehenden Fundament hinzuzufügen.

I: Gabs denn ein bestimmtes Beispiel, wo Ihnen klar wurde, dass Ihnen da etwas fehlt?

A14: Ähm das war so ein allgemeines Gefühl. Ich war in verschiedene Projekte involviert, die sich mit X und Y beschäftigt haben [Auslassung] und ich kann mich erinnern, dass ich in einem großen Projekt war [Auslassung]. Und das war ne sehr komplexe Sache und dort hatte ich das Gefühl halt, diese Komplexität, dafür brauchst du einfach noch ein bisschen mehr. An Hintergrund“ (Interviews 14, S. 1, Zeile 36f.).

Erwartet hat sich dieser Typus also neben einer inhaltlichen Wissenserweiterung vor allem eine methodische Erweiterung der eigenen Kompetenzen, es stand weniger das Was als das Wie im Mittelpunkt. Entsprechend erwartet dieser Typus von sich, die Theorie-Praxis-Verknüpfung auch realisieren und sich selbst gut organisieren zu können. Seine Lernzielorientierung verschaffte diesem Typus dann auch den nötigen Antrieb in schwierigen Situationen:

„Und ich hab halt für mich so gemerkt, ja ich hätte gerne einfach so noch mehr Grundlage, warum ich was wie mache und vor allem auch methodisch, wie ich das besser gestalten kann. (..) Und das war dann eigentlich der Hauptgrund zu sagen, da würde doch das Studium X wunderbar passen“ (Interview 6, S. 2, Zeile 17f.).

Insgesamt herrscht eine zuversichtliche Stimmung während des Studiums, die durch positiv erlebte Erfahrungen befördert wird. In Unsicherheitsphasen gelingt es dem Typus sich selbst durch das Aktivieren von bekannten Mustern und orientiert an den eigenen Bedürfnissen, wieder Handlungssicherheit zu verschaffen:

„A2: (...) Naja so ein Tief hat sich dann immer mal, wenn man so an so einer Frage hing und gesagt hat so: Ist das jetzt das Richtige? Wollen Sie das wirklich von einem hören? Ähm (.) und man so (.) es gab so Tage, aber das warn eher so Tage, wo man dann vor Aufgaben saß und gesagt hat: Also egal, was ich heute mach, ich komm damit nicht weiter. Und dann hab ichs auch weggelegt und (.) hab mich am nächsten oder übernächsten Tag drangesetzt. Und dann lief es auch wieder.

I: Wie kamen Sie zu dieser Strategie?

A2: Hm (.). Weils schon immer Themen gab wo ich mal eine Nacht drüber schlafen musste. Oder wenn ich mal so (.) äh Muße hab, was zu erarbeiten, dann gehts und wenn man einen anstrengenden Tag hatte, dann gehts auch so Themen, da ist man dann einfach durch, da liest man die Sachen fünf Mal und man behält sie doch nicht. Und ähm (..) ich sag mal (.), das hab ich gelernt, dass ich da einsehen muss, dass man dann in solchen Momenten, die halten ja meistens nicht lange an, auch nichts erzwingen kann“ (Interview 2, S. 11, Zeile 9ff.).

In der Regel sucht dieser Typus den Kontakt und den Austausch mit Dritten. Hierbei geht es ihm weniger um einen sozialen Vergleich, der die eher formale Einordnung des eigenen Könnens ermöglichen soll, sondern um das Widerspiegeln der eigenen Kompetenzen. So wird beispielsweise Feedback genutzt, um die Verortung des eigenen Wissens und der eigenen Handlungsperformanz im anfänglich noch fremden Lehr-Lern-Arrangement vornehmen zu können:

„Hm. Also ich hab mich schon gefreut, als ich gesehen hab, was es für Themen ging, aber (.) um was für Themen es ging. Aber ich weiß auch, dass ich bei meinem ersten Studienbrief (.), da saß ich dann irgendwann heulend am Schreibtisch, weil ich dachte: Ist doch zu viel für mich. (..) Es war so viel Input, ja. Und da dachte ich, ich bin halt zulange aus diesem Lernen raus. Aus dem Lernen, wo man am Ende Aufgaben abgeben muss. (...) Sonst kann ich ja lernen, und es interessiert niemanden, ob ich das jetzt bis zu Ende durchgearbeitet habe. Oder ich hol das für mich raus, was ich möchte. Aber da (.) war ja dieser Anspruch dabei, dass ich Aufgaben abgeben muss. Ich muss formulieren und dann muss ich mich auch (.) in Themen reinarbeiten, die jetzt mich garnicht so auf Anhieb (.) ansprechen. Und da weiß ich noch, der eine Studienbrief. Da dacht ich: Das ist jetzt (.) mannomann, zu hoch für dich (..) und du hast doch das Falsche gewählt. Aber als ich es dann hingekriegt habe, da war eine ((lacht)) war ich halt stolz und nachher liefs dann auch“ (Interview 4, S. 2, Zeile 20f.).

Au also ich hatte (..) hatte ähm in der Vorbereitung auf die Klausuren, vor allen Dingen auch die erste, weil ich ja nicht wußte, was auf mich zukommt zudem Zeitpunkt. Hatte ich schon so Tiefpunkte oh gott wie willst du das jetzt machen? Das fand ich schon ziemlich heftig. Hab mich da aber dann auch mit anderen Kollegen zusammen in der Vorbereitung, das fand ich übrigens sehr gut, dass immer wenn eine Klausur geschrieben wurde, vorher noch mal Präsenz war einen Tag, das war super, weil man dadurch, weil wir dadurch auch eine gewisse Sicherheit ähm bekommen haben und noch mal gesehen haben, aha das musst du dir noch mal ankucken abends, darauf musst du dich noch mal ein bisschen konzentrieren und der Austausch mit den anderen, das finde ich super, das sollte man auf jeden Fall beibehalten. Ähm das Hoch war dann als ich gesehen hab es funktioniert“ (Interview 14, S. 10, Zeile 32f.).

Das eigenverantwortliche Handeln im Studium ist für diesen Typus unabdingbar, um sich überhaupt weiterbilden und alle Anforderungen miteinander in Einklang bringen zu können. Dies bezieht sich vor allem auf die Vereinbarkeit von beruflichen und privaten Anforderungen mit dem Studium. Ein solcher ‚Spagat‘ wird zwar als mühsam empfunden, aber auch als notwendige Bedingung akzeptiert. Diese Prämisse entspricht auch einer eher flexiblen Zeitplanung, die als grober

Rahmen dient, jedoch häufig nicht eingehalten werden kann. Das wird aber nicht zwingend als negativ empfunden:

„A2: Ach ja (.), das war dann immer so notgedrungen, mit der (..) hmm Voraussicht, mit man sollte vielleicht etwas früher anfangen und dann ist es halt doch wieder später geworden. Ich bin da nicht so konsequent in meinem Zeitmanagement, solange der Druck nicht da ist.

I: Okay. Ähm (..) wie empfinden Sie das?

A2: Ach manchmal ist es anstrengend. Funktioniert immer. Aber es ist schon (..) es könnte auch anders sein“ (Interview 2, S. 6, Zeile 28).

„I: Mhm okay. Und mit Ihren Ressourcen? Haben Sie da am Anfang vom Semester geplant, oder...?

A4: Hmm nee, hab ich nicht. Also ich hab (.) angefangen zu lernen und versucht, dass ichs äh (.) hinkriege. Aber ich bin eigentlich immer jemand, der da am Ende bisschen Zeitdruck braucht. [Auslassung] Und-äh (.) um dann fertig zu werden. Aber bei manchen Sachen hab ich einfach gesehn: Ich schaffs nicht. Also (..) wie gesagt, in den Sommersemestern (.) und dann hab ich das einfach weggelassen. (..) Das war dann [Auslassung] War okay“ (Interview, S. 6, Zeile 37f.).

Einen inhaltlichen Handlungsspielraum zu haben, wird positiv gewertet. Ähnlich dem fokussierten Typus, ist dieser Handlungsspielraum durch eine eher starre Vorgehensweise limitiert, die hier aber hauptsächlich als strukturierend statt einengend wahrgenommen wird. Der Fokus liegt dabei vor allem auf der Theorie-Praxis-Verknüpfung, die dem Typus häufig gut gelingt und bereits während dem Studium einige Erfolgserlebnisse mit sich bringt. Eine konkrete Verknüpfung des Gelernten mit der eigenen beruflichen Praxis ist auch einfacherer zu generieren, als die eher weniger greifbare Zielvorgabe einer potenziellen Karriereoption, des fokussierten Performers.

Der Transfer und die Reflexion des Gelernten können häufig nur realisiert werden, wenn es einen direkten Bezug zur eigenen beruflichen Situation gibt oder

wenn durch externe Hilfestellungen, z.B. im Rahmen der Vor-Ort-Veranstaltungen, eine Vermittlung zwischen Theorie und Praxis angestoßen wird:

„I: Ok, jetzt mit der Praxis, wir haben vorhin schon kurz über die Präsenzen gesprochen, dass ihre Familie ab und an dabei war, wie sind sie bei den Präsenzen überhaupt vorgegangen? Wie haben Sie da Inhalte ausgewählt? Nach welchen Kriterien?

A6: Vor allen Dingen auch danach, wenns ging. Dass ich dann halt beruflich davon profitieren kann. Ich hatte z.B. eins gehabt, so direkt zu Methoden. Das war natürlich super für mich gewesen ja. Da setze ich immer noch Methoden dazu ein. ((lacht)) Also von diesem Seminar. Genau und bin dann auch noch mal auf gute Literatur gestoßen und so weiter“ (Interview 6, S. 8, Zeile 11).

Eine solche Hilfestellung wird allerdings nicht immer angenommen. Dann beispielsweise nicht, wenn die Nachvollziehbarkeit und Sinnanbindung, auch nicht durch die Vermittlung von Externen, generiert werden kann:

„I: Okay. Wie haben Sie das Feedback da empfunden, das Sie bekommen haben?

A2: Ähm von dem Arbeitsrechtthema? Unter aller Kanone. ((lacht)) Weil nur so lapidare, allgemeine Sachen hingeschrieben worden sind. Mit (.) nach dem Motto: Gutachterstil nicht vernünftig eingehalten oder, oder. Aber, dass (.) ich sag mal, ich weiß jetzt noch was ein Gutachterstil ist, aber ich hab in Gutachterstil geschrieben. Bestimmt jetzt nicht in Richtung (.) Volljurist oder irgendwas, aber das ist schon also mit diesen (.) Feedbacks konnte teilweise auch keiner mehr was anfangen. [Auslassung]

I: Okay. Wie haben Sie die anderen Feedbacks empfunden?

A2: Mmh (.) als eigentlich auch nachvollziehbar und fundierter. Also fundierter, (..) ich sag mal, ja verständlicher auch. Ja. (..) Das Andere war sehr, sehr juristisch und sehr (..) wo man gesagt hat: Also wir sind noch keine Arbeitsrechtler, wer sind die Personalentwickler, die das im Hintergrund wissen müssen.

I: Okay. Wie sind Sie dann mit diesem Feedback vom Arbeitsrecht umgegangen? Was haben Sie damit gemacht?

A2: Ich habs ad acta gelegt, weil bestanden war bestanden“ (Interview 2, S. 13, Zeile 48).

Auch für diesen Typus nimmt der Austausch eine wichtige Rolle während des Studiums ein, der vor allem die eigene mentale Energie positiv beeinflusst und im eigenen Handeln bestärkt. Als Mittel zur Integration werden hier vor allem der Austausch und die Kooperation mit den Kommilitonen angesehen, die als „Verbündete“ (Interview 2, S. 7, Zeile 24) die eigene Perspektive erweitern können und dem eigenen Bedürfnis der Zugehörigkeit zu einer Gruppe entsprechen:

„Ich wusste nicht, was ist eine Portfolioarbeit! Ich hab dann gelesen, hab mich mit der N. ((Studienkommilitonin)) ausgetauscht und hab gesagt, was ist denn nun eine Portfolioarbeit. Und dann haben wir beide recherchiert und nachgelesen und äh bis wir dann mal verstanden haben, was da eigentlich gefordert ist“ (Interview 14, S. 13, Zeile 46f.).

Vor allem der private und/oder berufliche Support stellt für diesen Typus eine große Unterstützung vor allem im Umgang mit neuen Anforderungen und bei Problemen dar. Der Support fungiert als eine Art Trigger, der vor allem mobilisiert:

„Ja weil ich den Abschluss haben wollte. Ne, auf den letzten paar Metern aufgeben, macht auch keinen Sinn! Ich hatte ja schon alles andere gemacht und äh ja. Mein Mann hat mich dann auch motiviert, hat gesagt, ja du wirst doch jetzt nicht zum Ende schmeißen. Und hat mich dann natürlich auch so gut wie es ging unterstützt, aber er ist halt beruflich sehr eingespannt und von daher war das natürlich auch nur am Wochenende möglich. Genau. Aber gut, ich habs geschafft und habs ja auch gut geschafft, von daher. ((lacht))“ (Interview 6, S. 6, Zeile 45f.).

Zusammenfassend kann der Typus des situativen Aneignungsperformers dadurch beschrieben, dass

- für ihn mit der Aneignung des Studiums die Prüfung und Erweiterung des eigenen Kompetenzprofils zur Steigerung der eigenen Handlungssicherheit im beruflichen Alltag verbunden ist,
- sich der Erwartungshorizont darauf bezieht, direkt fühl- und sichtbare Handlungsänderungen auch selbst generieren zu können. Dass das eigene Ziel schnell aber auch gut erreicht werden kann, hat sich auch der situative Typus erwartet. Befördert wird diese Erwartung durch erlebte Handlungserweiterungen während des Studiums.
- der hohe Anspruch, die eigenen Erwartungen erfüllen zu können, den situativen Aneignungsperformer durchaus unter Druck setzt und Handlungsunsicherheiten auslöst. Durch eine grundsätzlich zuversichtliche Haltung gegenüber dem Studium und Vertrauen in die eigene Performanz, können diese Unsicherheitsphasen immer recht schnell überwunden werden. Hierzu greift dieser Typus vor allem auf bereits bestehende und als erfolgreich wahrgenommene Strategien zurück. Zeigen sich diese als nicht nutzbar zur Problemlösung, wird die eigene Verunsicherung verstärkt und kann nur durch externe Unterstützung überwunden werden,
- das situative Handeln im Studium diesem Typus ein an den eigenen Interessen und Bedürfnissen orientiertes Vorgehen ermöglicht, das letztlich aber immer wieder durch die vorherrschende Fokussierung eingeschränkt wird. Um beispielsweise das Studium auch schnell vollenden zu können, werden die eigenen Bedürfnisse in Einzelfällen ignoriert. Dies wird zwar eher negativ wahrgenommen, aber auch als unabdingbar akzeptiert,
- das eigenverantwortliche, selbstgesteuerte Handeln durchweg positiv eingeschätzt wird. Eigene Entscheidungen treffen zu müssen, wird zunächst als risikohaft wahrgenommen, dann aber im Laufe des Studiums durch Reflexions- und Evaluationsschleifen zunehmend einfacher. Hierzu trägt vor allem auch die Anknüpfung des Gelernten im Sinne der eigenen Lernzielorientierung als Theorie-Praxis-Verknüpfung bei,
- die kritische Prüfung des eigenen Vorgehens in der Regel den Anstoß durch externe Impulse bedarf, sich dann aber vornehmlich auf die eigene

Lernzielorientierung der methodischen Kompetenzbestätigung und -erweiterung bezieht,

- vor allem der Austausch sehr wichtig für ihn ist, sei es mit Kommilitonen oder Dozenten in den Vor-Ort-Veranstaltungen. Gelingt es ihm nicht, ein eigenes Netzwerk während des Studiums zu etablieren, nutzt er die eigenen beruflichen und privaten Kontakte zum Austausch. Dieser wird dann vor allem als motivierender und unterstützender Support genutzt und dient weniger dem fachlichen Austausch unter Gleichgesinnten, als vielmehr einer Steigerung der eigenen Handlungssicherheit.

Diesem Performer gelingt es, seinen selbstgelegten Fokus auf die vornehmlich situative Anwendbarkeit des eigenen Wissens, auch in der eigenen Performanz in den Mittelpunkt zu stellen. So legt er seinen Schwerpunkt hauptsächlich auf den sozial ausgerichteten Bereich der Interaktion. Austausch und Kooperation ermöglichen ihm den inhaltlichen und methodischen Praxistransfer und die Aufrechterhaltung der eigenen zuversichtlichen Haltung in manchmal schwierigen und als unsicher empfundenen Situationen. Das situative Vorgehen entlang spezifischer Situationsbedingungen und dem Wissen um die jeweiligen Anforderungen, wird durch die Orientierung an den eigenen Bedürfnissen befördert. Dabei treten auch eigene Handlungsschwächen zutage, die dann oft als gegeben hingenommen werden und als notwendiges Übel in der aktuellen Situation akzeptiert werden. Gerade diese Akzeptanz führt aber dazu, dass die eigenen Handlungsschwächen und -unsicherheiten nicht reflektiert werden und keine Konsequenzen abgeleitet werden können. Die an sich positive Selbstwahrnehmung und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten werden dadurch aber nicht erschüttert, sondern durch den Rückbezug auf das eigene Umfeld kompensiert:

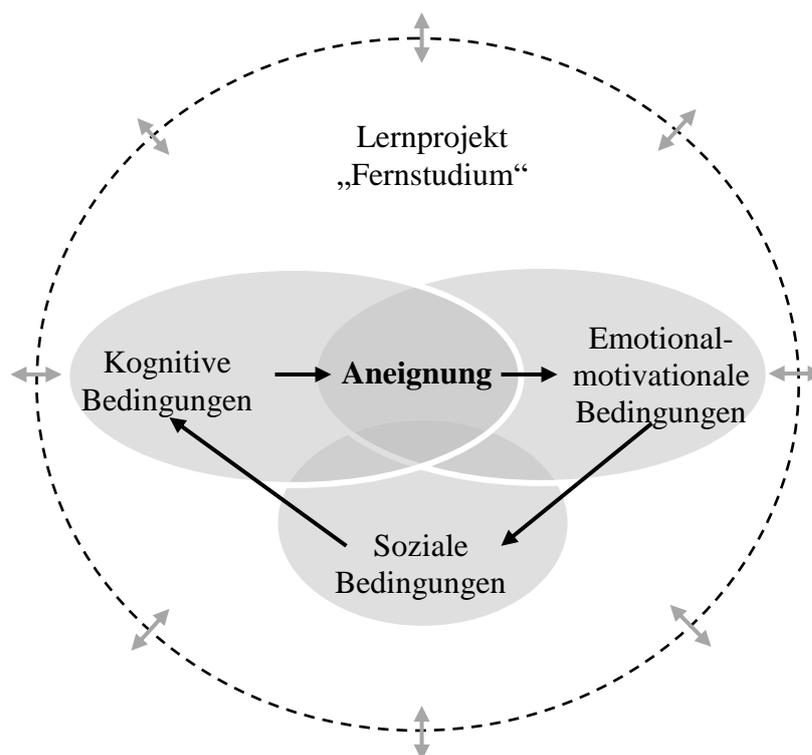


Abb. 14: Situative Aneignungsperformanz (eigene Darstellung)

Die Aneignung des situativen Performers konstruiert sich ausgehend von einer grundsätzlich zuversichtlichen Haltung und dem Wunsch, durch das Studium das eigene berufliche Handeln zu legitimieren und zu professionalisieren, hauptsächlich durch die Orientierung an den eigenen emotionalen und motivationalen Bedingungen der Selbstwahrnehmung im Studium. Das eigene Projektmanagement wird vornehmlich durch das Außenkriterium der eigenen Lernzielorientierung beeinflusst. Reflexion und Evaluation spielen im Hinblick auf die Anwendung im beruflichen Praxisfeld eine Rolle.

7.5 Der kreative Aneignungsperformer

Der kreative Aneignungsperformer zielt mit dem Studium darauf ab, seine persönliche Situation zu verbessern. Als lebenszielorientierter Lerner steht für ihn nicht nur die Professionalisierung des eigenen beruflichen Handelns, sondern auch die Steigerung des eigenen Wohlbefindens im Fokus. Denn dieser Typus bezieht die

eigene Weiterentwicklung nicht ausschließlich auf den beruflichen Kontext, sondern verbindet hiermit auch immer ein starkes persönliches Interesse:

„I: Aha. Ok. Ähm als Sie das Studium angefangen haben, wenn Sie meinen Satz mal beenden würden: Das Studium, das musste ich genau zu diesem Zeitpunkt machen, um...?“

A8: Um beruflich auf der Höhe Zeit zu sein und um die jungen Menschen, die ich in der Ausbildung betreue, ich bin Ausbildungsleiter so weiter zu qualifizieren und zu entwickeln, dass sie den Gegebenheiten und dem Markt in der heutigen Zeit gerecht werden“ (Interview 8, S. 1, Zeile 32).

„A11: Ok. Es war so, dass ich mit meinem Job, so wie sich das inhaltlich gestaltet hat unzufrieden war und nach einer Möglichkeit gesucht habe mich also irgendwie (.) da meine, meine persönliche Arbeitssituation und Lebenssituation zu verändern aber gleichzeitig durch die familiäre Situation mit Einkommen und so weiter jetzt nicht das Gefühl hatte, dass es, (.) ja (.) dass ich einfach den Jobwechsel. Und ich wollte mich (.) also umorientieren und (.) mal schauen wie ich mit so einer Weiterqualifikation, welche ich Möglichkeiten ich dann, dann habe (.) [Auslassung]

I: Was meinen Sie mit umorientieren?

A11: ((Räuspert sich)) Ich bin Quereinsteiger sozusagen in meinen Job gewesen, [Auslassung] Und das war für mich aber immer mehr Broterwerb als Leidenschaft, das hat mir auch Spaß gemacht, das war auch toll da weiter zu kommen. Aber das ist nicht so, dass ich das Gefühl dann irgendwann hatte, dass es inhaltlich jetzt wirklich das mit dem ich mich eigentlich immer beschäftigen will. Da hab ich noch einen Haufen anderer Interessen. Und dieser Gedanke, jetzt weiter nur auf dieser X-Schiene zu sein, der behagte mit gar nicht zu diesem Zeitpunkt“ (Interview 11, S. 11, Zeile 27ff).

Dabei hat er zunächst erwartet, die durch das Studium an ihn gestellten Anforderungen, gut zu meistern, einen Theorie-Praxis-Transfer zu realisieren und das eigene Kompetenzprofil kritisch zu prüfen:

„I: Mhm ok! Und was haben Sie sich konkret von der Teilnahme versprochen?“

A13: Na zunächst mal wollte ich wissen, wo stehe ich mit meinem Wissen tatsächlich. [Auslassung] ich hatte immer das Gefühl, mache ich das eigentlich richtig? Kann ich das eigentlich so wie es auch fundiert ist? Bin ich (...) Und bin dann in das Studium gegangen, um mich selber auch ein bisschen zu prüfen. Wo stehe ich da mit meinem Wissen und erfreulicherweise habe ich festgestellt, dass mir das Studium sehr leicht fällt, weil ich mit meinem Wissen offensichtlich auch schon in der Selbstorganisation, in den Jahren zuvor, gut vorangekommen war“ (Interview 13, S. 2, Zeile 43).

Bei diesem Typus haben sich die Erwartungen zu Beginn des Studiums, während des Studiums noch einmal verändert:

„I: Ok, was hatten Sie dann da so für ein Gefühl so zwischendrin? (...) Weil Sie sagen es hat sich geändert?

A12: Also am Anfang da, ich wusste auch nicht, kann ich das, kann ich noch gut lernen, klappt das, kann ich Dinge behalten? Ich hab aber dann sehr schnell gemerkt, dass mir die Themen sehr liegen und dass es mir große Freude macht und dann wars für mich ganz klar, dass kriege ich hin. Ich musste zwar schon auch einiges tun und mich natürlich zeitlich stark äh einteilen aber ich hab da schnell schon Spaß dran gehabt und hatte dann auch ganz klar das Ziel, dass ich eine möglichst gute Abschlussnote haben möchte“ (Interview 12, S. 3, Zeile 10).

Verstärkt haben die eigene Erwartungshaltung dabei vor allem das Interesse und die Neugierde am Studienthema. Auch die Wahrnehmung der Potenziale, die das Studium für die eigene Kompetenzentwicklung bereithält, spielte dabei eine große Rolle:

„I: Aha ok, Sie haben gesagt am Anfang haben Sie noch so ein bisschen überlegt, ob Sie das noch können, sozusagen, welche Erwartungen hatten Sie denn an sich selbst am Anfang vom Studium?

A12: Also erst noch nicht so hohe, weil ich dachte naja kuckste mal! Und vielleicht ist es ja gar nichts für mich aber als ich dann mal ja so, im Prinzip als (.) als der erste Ordner kam und ich dann anfing mich da reinzuknien, dann dachte ich, ne komm! Kriegste hin, das schaffste. Und dann hatte ich schon recht hohe Erwartungen an mich selbst“ (Interview 12, S. 3. Zeile 17).

„A11: ((Räuspert sich)) Also mein Minimalziel was ich für mich formuliert hatte war, dass ich ne gute Qualifikation hab mit der ich ähm die Möglichkeit hab, einen Stellenwechsel zu betreiben. Das war sozusagen das Primäre, dass ich sage ok, das ist die schriftliche Qualifikation is mir jetzt erst mal das wichtigste. Ähm (.) im Laufe des Studiums hat sich das sehr verschoben. Sozusagen der Blick da drauf. Ähm (.) Es war so, dass ich mir das Curriculum angekuckt hab und bei ein paar Inhalten gedacht hab ah das weiß ich schon, da glaube ich nicht, dass ich noch was Neues lerne. [Auslassung] Wobei ich das nicht gut einschätzen konnte vorher wie viel neues ich tatsächlich lernen würde. (.) so. (.) Man sieht nur was man weiß ((lacht)) [Auslassung]

I: Aha ok. Also zuerst waren Sie abschlussorientiert sozusagen und ähm danach hat sich das eher für die Inhalte hin verschoben oder wie würden Sie das (..)?

A11: Ja. (.) Je mehr ich gelernt hab, umso geiler fand ich es ((lacht))“ (Interview 11, S. 3, Zeile 10).

Feedback verschafft sich dieser Typus hauptsächlich selbst durch die kritische Betrachtung des eigenen Handelns, das stets an den eigenen Bedürfnissen und den eigenen Bedingungen orientiert ist. Diese Orientierung spiegelt sich auch im großen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und dem Umgang mit auftretenden Schwierigkeiten im Studium wieder.

„A5: Also ich hatte schon mal äh (.) Masterarbeiten gesehen, die also vor mir abgegeben wurden. Also das war für mich äh (.) also (..) naja ((lacht)) nicht so besonders, ja. Also da dacht ich auch: Das ist ja hm (..) vom Anspruch (.) relativ (..) gering von wissenschaftlichen Anspruch gewesen. Ich wollte mir einfach auch selber n' bisschen beweisen, dass ich das kann, ja? Und äh(..) es hat mir einfach Freude bereitet, mich in ein(.)- eine neue Welt einzuarbeiten. Und das hat mich genügend motiviert, das zu tun. Ja.

I: Mhm. Okay. Gabs während der Zeit mal Rückschläge?

A5: (..) Pff, eigentlich nicht. Weil ich bin ja (.) immer mit mir selber zusammen. Und wenn ich (.) äh ((lacht)) das eben äh (.) mache, dann äh (..) mach ichs halt, ja. Also ich musst mich halt anstrengen, dass(.) äh sag ich mal äh (.) kognitiv (.)äh (..) korrekt umzusetzen. Ja und diese Analyse zu

machen. Ja, aber das hat, als ichs dann (.) kapiert hatte, dann (.) wars auch in Ordnung. ((lacht))“ (Interview 5. S. 6, Zeile 35).

„I: Was hat Sie denn motiviert nach dem ersten Versuch bei der Hausarbeit den zweiten überhaupt noch zu machen?

A8: Ich geb nicht auf! Gibts nicht. Gibts nicht bei mir. Ich weiß ja, dass ich es kann! Und aufgeben gibts nicht. Wenn hätte ich, wenns gar nicht funktioniert hätte, ich hätte alle Versuche ausgeschöpft und dann hätte ich es halt nicht geschafft gehabt. Aber so etwas gibts nicht. Ich wusste ja, dass das Hauptproblem die Zeit war“ (Interview 8, S. 11, Zeile 36).

Die Eigenverantwortung, wie der Transkriptionsausschnitt soeben deutlich gemacht hat, kann in Einzelfällen zu Problemen führen, wenn beispielsweise das eigene Handlungsvermögen nicht den eigenen Anforderungen und Bedürfnissen entsprechend, eingesetzt werden kann. Zugute kommt diesem Typus in schwierigen Phasen dann nicht nur das Grundvertrauen in die eigenen Fähigkeiten, sondern auch, sich durch den Rückbezug auf sein Kompetenzprofil neue Handlungsoptionen realisieren zu können:

„A12: Also am Anfang äh noch zu unstrukturiert. (..) Äh voller Elan zwar aber ich glaub so den ersten Ordner, den hab ich von vorne bis hinten durchgearbeitet und versucht alles zu verstehen und da hatte ich auch Zeit, da hatte ich auch ein bisschen Urlaub und äh. Am Anfang meinte ich mehr Zeit zu haben. Da habe ich es einfach zu viel (..) also zu unstrukturiert gearbeitet. Das hat sich aber schnell gelegt, also das hab ich dann doch schnell rausgefunden, dass man da anders vorgehen muss.

I: Wie kamen Sie dazu, zu dieser Erkenntnis sozusagen?

A12: Äh ich habe einfach zu viel Zeit gebraucht.

I: Ok, was haben Sie dann anders gemacht?

A12: Also ich bin dann strukturierter vorgegangen, also ich hab mir erstens Zeiten festgesetzt und hab mir auch ähm in den einzelnen Themen ja Blöcke festgelegt und hab gesagt so! An dem Tag (..) schaue ich von da bis da und hab mich dann auch getraut mal zwischendurch was nicht so intensiv zu lesen, weil ich dann dachte na ist vielleicht dann doch nicht ganz so wichtig also (..) ein bisschen, ein bisschen mehr quer zu lesen. Intensiv

aber doch auch mal den Mut zu haben Dinge nur anzulesen oder auch schon mal weg zu lassen“ (Interview 12, S. 5, Zeile 30ff.).

Das flexible an den eigenen Bedürfnissen ebenso wie das an den gegebenen Anforderungen orientierte Handeln, wird vor allem durch einen hohen Anteil an Reflexions- und Evaluationsschleifen im Handlungsprozess befördert. Dabei steht nicht nur die Theorie-Praxis-Verknüpfung des Gelernten auf berufliche Situationen auf dem Prüfstand, sondern auch die eigene Handlungsperformanz:

„Und ähm als ich dann zu meiner ersten Veranstaltung gefahren bin war das so, dass ich äh (.) äh, dass ich eigentlich die andere Klausur haben wollte und dann aber irgendwie den Anmeldetermin (.) da war ich auch zu spät dran und konnte dann nur noch die. Das war halt mit dieser Situation mit Kind und so äh, da hab ich dann einfach gedacht Hilfe alle sind hier super organisiert und die werden von ihrem Arbeitgeber unterstützt und du kämpfst dich hier so alleine durch. Die haben das alle viel viel besser im Griff (.) ähm (.) je länger das dauerte, hab ich dann so für mich gemerkt ok, ich hab schon ne sag ich mal ne altmodische akademische Ausbildung schon mal gehabt, [Auslassung] und ich sag mal ich hab natürlich jetzt auch 15 Jahre Berufserfahrung irgendwie damit rein bringen können auf verschiedenen Ebenen je länger das dauerte hab ich dann gemerkt, ne ok, du (.) hast sehr sehr gute Voraussetzungen das soll jetzt auch gut werden“ (Interview 11, S. 4, Zeile 7f.).

Der kreative Performer weiß sich selbst zu helfen und geht schöpferisch mit neuen Anforderungen um, indem er sich nicht nur auf das Vorhandene fokussiert, sondern über den Tellerrand blickend, zusätzliche Ressourcen nutzt:

„Also ich hab zum Beispiel jetzt auch nicht unbedingt wegen dem Studium aber auch wegen einer anderen Geschichte einen X von [Unternehmen] Y kennengelernt und da hab ich mal hospitiert. Da bin ich dann mal hin und hab so ein paar Sachen mir dort angeschaut, Z wird bei uns zum Beispiel so gut wie gar nicht durchgeführt. Ich wusste kaum was es ist (.) und das hab ich dort mal kennenlernen dürfen. Also (...) da kann man schon ein

bisschen profitieren auch gegenseitig. Wir machen das übrigens beim Xprogramm für junge Mitarbeiter. Die lassen wir außerhalb der [Firma] eine Hospitation machen. Zwar nur von zwei Wochen aber immerhin. Und die muss auch außerhalb [der Branche] sein“ (Interview 12, S. 11, Zeile 26).

„Und dann hab ich die ähm (..) einmal durchgelesen äh (...) (...) und dann versucht die Fragen zu beantworten und das war so, dass beim Beantworten der Fragen, äh, ich dann immer an so einen Punkt kam, dass ich dann angefangen hab, außerhalb der Studienbriefe zu recherchieren. [Auslassung] Für mich waren das aber immer so Trigger um dann halt noch mal in Literatur reinzusehen. Ähm und das hat dann vom Lesen her, also vom Recherchieren und lesen sicherlich ähm mindestens genauso viel Zeit äh (.) von meiner Zeit ist da reingeflossen wie in das Lesen der Studienbriefe“ (Interview 11, S. 5, Zeile 49).

Der Austausch ist für diesen Typus vor allem deshalb wichtig, weil es ihm auch bei Themen, die nicht direkt an die eigene Sinnwelt Anschluss finden, gelingt, für sich Relevantes herauszufiltern. Die Unterschiedlichkeit wird dabei im Sinne der Vielfalt als Stärke betont. Entsprechend wird der Austausch mit Kommilitonen und Dozenten im Studium als wertvoll und nützlich angesehen:

„Also in den Präsenzen da hat man, da ist man ja meistens in den Gruppen zusammen gewesen. Und hat sich dann auch in den Gruppen unterhalten in welcher Firma der andere arbeitet, wie läuft's da und so was alles und ja. (...) Wie macht Ihr bestimmte Sachen? Und es ist halt, dann hat man eine größere Sichtweise auf das Ganze. Und kann natürlich auch Rückschlüsse ziehen auf das eigene Unternehmen oder auch auf Unternehmen, womit man zu tun hat.

I: Waren das immer unterschiedliche Kommilitonen, die Sie da getroffen haben?

A8: Das waren unterschiedliche Kommilitonen. Mit einem von den Kommilitonen habe ich auch heute noch Kontakt. Ja. Also dauerhaft Kontakt. [Auslassung]

I: Und was bedeutet Ihnen das?

A8: Der Austausch der ist wichtig! Der ist notwendig um wirklich ähm die

Sichtweisen zu vertiefen oder auch um neue Sachen kennenzulernen. Und während des Studiums natürlich um überhaupt einen Blick dafür zu bekommen, wie die Herangehensweise ist in manchen Sachen“ (Interview 8, S. 9, Zeile 16f.).

Dieser Typus nutzt vor allem auch das Angebot des Online-Austausches über die Lernplattform und bezieht sich nicht ausschließlich auf direkte Kommunikationsformen. Angebotene Online-Veranstaltungen wurden von ihm gerne besucht und als nützlich empfunden:

„I: Ok, haben Sie mal ein Online-Seminar besucht?

A13: Ja! [Titel des Seminars]

I: Wie war das für Sie?

A13: Super! Das war sehr interessant! Das hätte ich gerne auch noch öfter gemacht. Das war ja so ein bisschen Zwangskommunikation dann auch bei der Zusammenarbeit. Da waren eben die kommunikativen Prozesse sehr interessant, allerdings war es eben da auch so, wenn man jemanden in der Gruppe hatte und es war bei mir auch der Fall, mit dem man eben spontan überhaupt nicht klarkam! Also der (..) ne es hat ja eben manchmal auch so eine Persönlichkeitskomponente, dann ist die Zusammenarbeit noch mal erschwert. Wenn man diese Person auch gar nicht so gut einschätzen kann, weil man sie ja auch noch nie gesehen hat. Ja. Mit denen, mit denen dann Zusammenarbeit organisiert war, mit denen man sich spontan gut verstanden hat, kam man dann auch relativ schnell zu guten Arbeitsergebnissen. Aber das hatte auch was, das hatte auch eine zusätzliche Schwierigkeit. Aber ansonsten fand ich das grundsätzlich gut, so ein Klassenzimmer zu haben, in dem man sich da austauschen kann und in dem man gemeinsam lernen und diskutieren kann, das fand ich sehr, sehr sehr gut!“ (Interview 13, S. 5, Zeile 51).

Den Support im Studium bezieht der kreative Aneignungsperformer hauptsächlich durch seinen privaten und beruflichen Austausch, der als motivierend, wertschätzend und aner kennend wahrgenommen wird. Im Handlungskontext überwiegt allerdings der eigene Support als Hilfe zur Selbsthilfe. Manchmal, auch bedingt

dadurch, dass kein Ansprechpartner zum Austausch da ist, oder bestehende Beratungsangebote nicht als solche wahrgenommen werden:

„Ähm, das letzte, ((lacht)) also die Masterarbeit, das war schon (.) schon so, dass ich am Ende als (..) als die fertig war, ich das Gefühl hatte, wow, da is jetzt viel zusammengekommen. Das war ähm, (..) das war vorher noch mal so ein bisschen krisenhaft für mich, [Auslassung] Und an dem Punkt war ich also an diesem Tag weiß ich noch, da war ich total gefrustet (..) ich würde fast sagen, den Tränen nah. Was äh ((lacht)) bei mir nicht so leicht vorkommt. Ähm. Und dann hab ich mich, dann hab ich gesagt ne ich mach das jetzt, ich zieh das jetzt durch und je (..) [Auslassung] Es fing unten an und wurd halt immer besser. Je länger ich geschrieben habe, hab ich gedacht ne, ok, das funktioniert. Stellt man hier mal um, und stellt da mal um, und am Ende kuckt man drauf und denkt, ne die Struktur ist richtig. Das ist super, das ist stringent, sauber argumentiert“ (Interview 11, S. 10, Zeile 43).

Die Notwendigkeit auf sich selbst gestellt zu sein, wird von diesem Typus allerdings nicht negativ empfunden, sondern mit positiven Empfindungen verknüpft:

„I: Wie haben Sie sich in der Zeit ausgetauscht? Zu dem Thema?

A5: Eigentlich nicht. Ich hatte ja niemand. Ich konnte ja niemand fragen. Ja. Ich konnt auch (..) niemand fragen, wie ich jetzt die Analyse mache (.) nach X ja. Ich hab mir das alles selbst sozusagen angeeignet, weil ich hatte ja im Gegensatz zum Beispiel zu einem Sohn von mir (..) äh niemals die Vorlesung besucht, wie ich qualitative Forschung angehe. Das gabs ja nicht. Aber es hat alles super geklappt. Musst mein Hirn bisschen anstrengen und das war (.) erfolgreich, ja. Konnte es gut machen dann, ja.

I: Mhm. Wo haben Sie die Infos hergenommen?

A5: Ich hab Bücher gelesen. Ich hab mir Fachliteratur gekauft und hab das einfach dann (...) mir erlesen und (.) dann entsprechend formuliert, ja. Ich hatte keine Vorlagen, gar nichts. Auf jeden Fall (.) eine schöne, interessante und anstrengende Arbeit, dann da hinzukommen“ (Interview 5, S. 6, Zeile 16).

Zusammenfassend kann der Typus des kreativen Aneignungsperformers dadurch beschrieben, dass

- er die Aneignung des Studiums mit viel Elan, Interesse und Neugier entlang der eigenen Bedürfnisse und Bedingungen gestaltet. Mit seiner Kompetenzentwicklung verbindet der kreative Typus nicht nur die berufliche Professionalisierung, sondern vor allem auch den Wunsch nach persönlicher Erfüllung und Wohlbefinden,
- sich seine Erwartungshaltung zu Beginn auf die organisatorischen Belange fokussieren, verknüpft mit dem Gefühl, durch den Studienstart das Richtige zu tun. Während des Studiums steigerte sich die Erwartung an die eigene Handlungsperformanz, die auf Grund neu entwickelter Handlungsstrategien weiter ausdifferenziert werden konnte.
- das eigenverantwortliche, selbstgesteuerte Handeln durchweg positiv eingeschätzt wird. Eigene Entscheidungen zu treffen, wird als positiv und unabdingbar für die eigene Performanz wahrgenommen,
- Handlungsunsicherheiten von ihm selbst durch eine beharrliche Auseinandersetzung mit den eigenen Bedürfnissen und Kompetenzen gelöst werden. Ein großes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, verknüpft mit dem Handwerkszeug zur Selbsthilfe, erlauben ihm die eigenen Verunsicherungen durch Reflexions- und Evaluationsschleifen zu überwinden. Er geht gestärkt aus den schwierigen Situationen hervor und nimmt diese als Teil des Lernprozesses an,
- er neuen Anforderungen mit kreativen Handlungsideen und dem Hinzuziehen vielerlei zusätzlicher Ressourcen begegnet,
- für ihn der Austausch, sei es mit Kommilitonen oder Dozenten sehr wichtig ist. Hierfür nutzt er die unterschiedlichen Kanäle, die im Lehr-Lernarrangement zur Verfügung gestellt werden. Dabei gelingt es diesem Typus die Heterogenität der Kontextgruppe positiv für die eigene Position zu interpretieren. Vor allem der berufliche und private Support ist motivierend, anerkennend und wertvoll. Er bestärkt den kreativen Aneignungsper-

former darin, sich selbst immer wieder Handlungssicherheit zu verschaffen.

Dem kreativen Performer, der bereits zu Beginn mit dem Studium eine Verbesserung der eigenen privaten und beruflichen Situation verbindet, gelingt es die eigene Handlungsperformanz kreativ und selbstgesteuert zu nutzen. Kognitive, emotional-motivationale und soziale Bedingungen werden wechselseitig in die eigene Performanz eingebunden. Der stetige Rückbezug auf seine Selbstwahrnehmung, ermöglicht es ihm, sich immer auch in schwierigen Situationen auf sich selbst verlassen zu können. Dabei sind seine stetige Ausdauer, Vertrauen, die Wahrnehmung der eigenen Stärken sowie der Wille, bestehende Probleme zu beheben, um die eigene Situation durch die Änderung der Handlungsperformanz zu verbessern, ausschlaggebende Größen. Der kreative Aneignungsperformer ist kein Eigenbrötler: Er nutzt den Austausch und die Kooperation mit anderen gerne zur eigenen Weiterentwicklung, ist in der konkreten Handlungsausübung, aber nicht wie die beiden anderen Typen darauf angewiesen, um das Studium zu meistern:

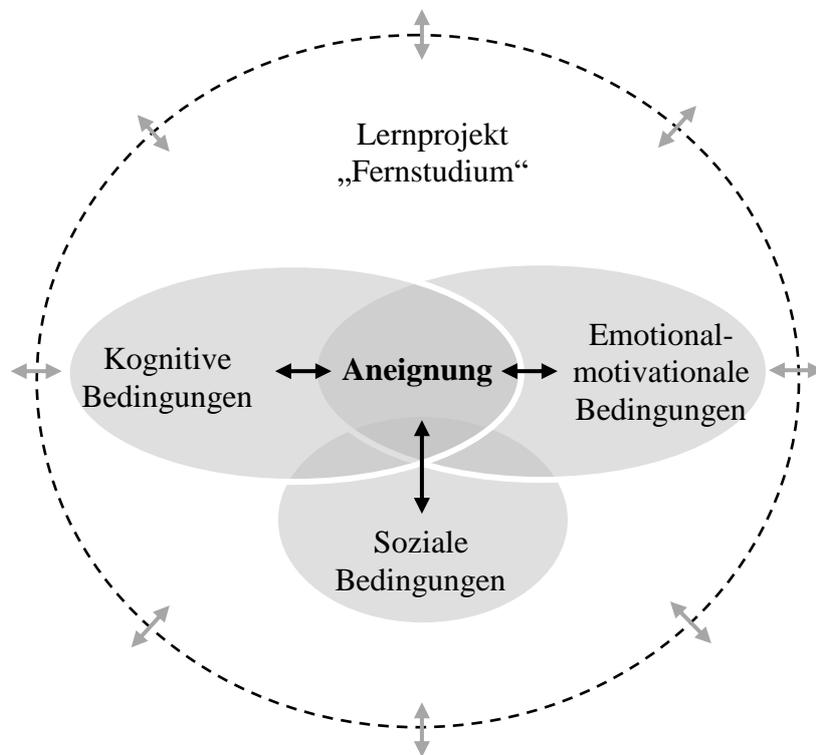


Abb. 15: Kreative Aneignungsperformanz (eigene Darstellung)

Für den kreativen Typus stellt sich die Konstruktion der Aneignung als Wechselspiel der kognitiven und emotional-motivationalen Bedingungen dar. Lebenszielorientiert verfolgt er den Wunsch, durch das Studium sein Wohlbefinden zu steigern. Die Performanz orientiert sich dabei vornehmlich an den emotionalen und motivationalen Bedingungen der eigenen Selbstwahrnehmung. Diese Orientierung wirkt sich direkt auf das eigene Projektmanagement durch stetige Reflexion und Evaluation der eigenen Performanz aus und gleichsam im Umkehrschluss wieder auf die eigene Selbstwahrnehmung. Dieser Kreislauf bezieht das Außenkriterium als zusätzliche Ressource mit ein, wird bei diesem Typus aber nicht als essentiell für die Konstruktion des Aneignungsprozesses angesehen.

Die nachfolgende Abbildung stellt die Verortung der jeweiligen Fälle pro Typus im Merkmalsraum dar. Hierbei wird deutlich, dass sich der fokussierte Performer (A1, A3, A7, A9, A10) vornehmlich am eigenen Lernprojekt-Management orientiert, der situative Performer (A2, A4, A6, A14) an der eigenen Interaktion mit der Umwelt orientiert ist und der kreative Performer (A5, A8, A11, A12, A13) sich im Umgang mit Problemen oder bei neuen Anforderungen von seiner Selbstwahrnehmung leiten lässt. Die Lage der Typen im Merkmalsraum verdeutlicht auch, dass sich die einzelnen Fälle mal näher, mal etwas weiter weg von den jeweils bestimmenden Bedingungen der Aneignung verorten lassen, trotz allem aber zu einem Typus gruppiert werden können.

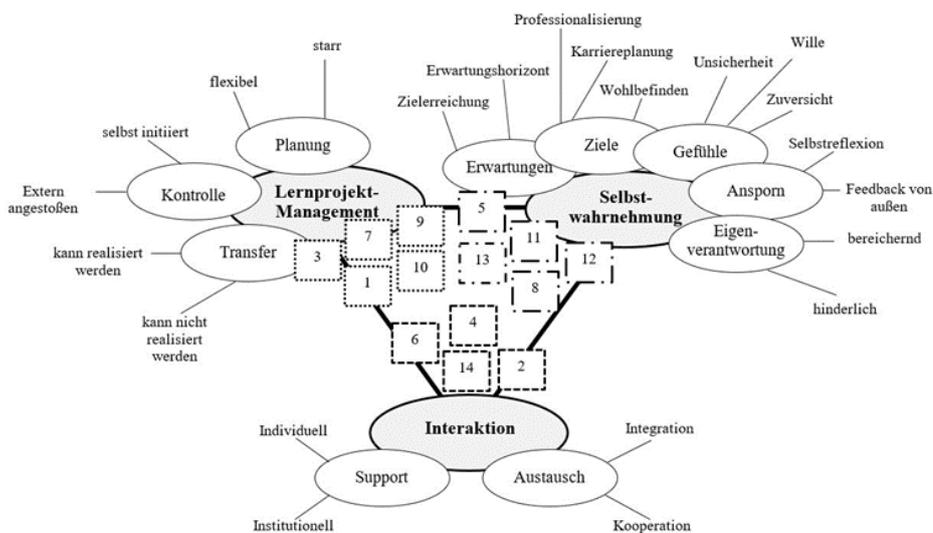


Abb. 16: Lage der Fälle im Merkmalsraum (eigene Darstellung)

8 Fernstudienwirkungen

Bei der Darstellung der typischen Aneignungsperformanz konnte im vorherigen Kapitel gezeigt werden, wie sich die hier befragten Fernstudierenden dasselbe Angebot, orientiert am eigenen Lernanlass, entlang der kognitiven und emotional-motivationalen Bedingungen unterschiedlich aneignen. Dabei gelang es nicht jedem Typus gleichermaßen gut, die eigene Aneignungsperformanz zu gestalten. Auch andere empirische Ergebnisse lassen sich auf diese konstruktivistische Perspektive der subjektiven Aneignung beziehen (vgl. Arnold/ Milbach 1999; Harney/ Herbrechter 2008; Thöne-Geyer et al. 2015).

Darüber hinaus konnten durch das gewählte Studiendesign die jeweils typischen Wechselwirkungen der internen Bedingungen untereinander und mit dem jeweiligen Außenkriterium herausgearbeitet und analysiert werden.

Die folgenden Kapitel gehen, basierend auf diesen Erkenntnissen, nun den Fragen nach, welche Folgen die typische Aneignungsperformanz auf die Weiterbildungswirkung haben kann. Dabei wird danach gefragt

- welche Wirkungen dem Studium zugerechnet werden und
- ob die typische Performanz auch typische Wirkungen hervorruft.

Die Wirkung des Studiums wird dabei durch die qualitativ erhobenen Kategorien und quantitativ erfassten Variablen des Kurzfragebogens als Effekt auf die Aneignungsbedingungen nach dem Lernprojekt, deskriptiv beschrieben und analysiert. Die Kategorie der Studienzufriedenheit wird für die Beschreibung der Wirkungsdimension ergänzt. Empirische Studien weisen darauf hin, dass auch die Zufriedenheit mit der besuchten Weiterbildung als Indikator für den wahrgenommenen Lernerfolg herangezogen werden kann (siehe hierzu Kapitel 5.4).

Die qualitativen Kategorien wurden dabei im Rahmen der inhaltlichen Strukturierung entlang der deduktiv-induktiven Kategorienbildung konstruiert (siehe hierzu Kapitel 6.5). Die quantitativen Variablen erfassten das, was die hier befragten Absolventen, befragt nach der Wirksamkeit, als charakteristisch in den Bereichen ar-

beitsalltägliche Relevanz, individuelle Wissenserweiterung, berufliche Verbesserungen, Erlebnisqualität, Anerkennung und Selbstbild empfanden (siehe hierzu Kapitel 6.3.1).

Zunächst werden die Kategorien und Variablen im Folgenden definiert, trianguliert und empirisch gestützt.

Insgesamt haben mit 72% (N=14, 29% männlich) deutlich mehr weibliche Absolventinnen an der Befragung teilgenommen. Mehr als die Hälfte der Befragten waren dabei zwischen 46 und 55 Jahren alt (57%), jeweils 21,5% waren zwischen 36 und 45 Jahre und zwischen 56 und 60 Jahre alt. Die Hälfte der Befragten hatte vor dem Weiterbildungsstudium bereits einen ersten Universitätsabschluss (50%) erworben, 36% verfügten über einen Fachhochschulabschluss und 14% gaben sonstige Abschlüsse als ersten erworbenen Abschluss an. Hierzu gehören auch zwei Probanden, die bereits einen Fernstudiengang absolviert hatten.

Die Ergebnisse des Kurzfragebogens werden durch das arithmetische Mittel (Mittelwert) dargestellt und als Summe aller Realisationen (Fälle) einer Verteilung, geteilt durch die Anzahl der Realisationen berechnet (vgl. Kühnel/Krebs 2001, S. 72).

8.1 Studienzufriedenheit

In dieser Kategorie, die rein qualitativ erfasst wurde, steht die Bedürfnisbefriedigung durch die Erreichung der gesteckten Ziele im Mittelpunkt. Hierbei spielt nicht nur die Zufriedenheit mit dem Studium eine große Rolle, sondern auch die empfundene Nützlichkeit der absolvierten Weiterbildung. Nutzen wird dabei allgemein als „die Eigenschaft eines materiellen oder immateriellen Gutes verstanden, Bedürfnisse zu befriedigen. Bedürfnisse sind dabei charakterisiert als subjektive Wünsche bzw. Mangelempfindungen“ (Beicht et al. 2004, S.5) verstanden. Diese Bedürfnisse entwickeln sich in permanenter Auseinandersetzung des Individuums mit sich selbst und seiner Umwelt (vgl. Deci/ Ryan 1993, S. 223; Bernholt et al. 2018, S, 26).

Inwiefern die gesetzten Ziele zu Beginn des Studiums erreicht werden konnten, lässt sich empirisch in den zwei Varianten zufriedenstellend und nicht zufriedenstellend wiederfinden. Dabei gab die Mehrzahl der Befragten an, deshalb zufrieden mit dem Studium zu sein, weil sie ihre gesetzten Ziele erreichen konnten. Einige Befragte gaben an, zwar nicht die ursprünglichen Ziele erreicht zu haben, allerdings trotzdem zufrieden zu sein, weil sie nach dem Studium beispielsweise einen Perspektivwechsel vollzogen haben. Nicht mit dem Studium zufrieden zu sein, gaben nur die Befragten an, die keine neue Perspektive auf die eigene Situation durch das Studium generieren konnten.

8.2 Die neue Selbstwahrnehmung

Quantitativ erfasst wurden die wahrgenommene Anerkennung durch das erfolgreiche absolvieren des Studiums und die Auswirkungen auf das eigene Selbstbild.

Die Befragten stimmten der Aussage, dass sich die private Anerkennung ($M=2,65$) nach dem Studium verbessert habe, nur teilweise zu. Die berufliche Anerkennung ($M=3,4$) wird als etwas höher wahrgenommen. Dass sich durch das Studium die Anerkennung der eigenen Person wesentlich verändert hat, nahmen also die wenigsten Befragten wahr. Dem gegenüber steht die eigene Anerkennung als Selbstwahrnehmung. Stolz ($M=5,0$) zu sein, das Studium als persönliche Herausforderung erfolgreich gemeistert zu haben, zeigt sich als das Item, das von allen Befragten als völlig zutreffend angegeben wurde. Die einzelnen Typen unterscheiden sich vor allem im Grad der Zustimmung zu den jeweiligen Items:

Tab. 1: Darstellung der Mittelwerte Anerkennung und Selbstbild

	Fokussierter Typ	Situativer Typ	Kreativer Typ	
Stolz	5	5	5	5
Private Anerkennung	2,4	2,75	2,8	2,65
Berufliche Anerkennung	3,4	3,5	3,4	3,4
Gesamt	3,6	3,75	3,7	3,7

Dass das eigene Selbstbild positiv beeinflusst und durch die Absolvierung des Studiums gestärkt wurde, lässt sich durch die qualitative Auswertung der Kategorie Selbstwahrnehmung bekräftigen und spezifizieren. Dabei stellt sich das Studium vor allem für das eigene Selbstbewusstsein als höchst bedeutsam heraus. Die Steigerung des eigenen Selbstbewusstseins durch das Studium, das Gefühl selbst nun der Experte zu sein oder auch die genannte Anerkennung, die einige Befragte im privaten wie im beruflichen Umfeld erfahren haben, führte zu einem höheren Wohlbefinden bei allen Teilnehmenden. Dass sich bei den Meisten durch das Studium der Blick auf die eigene Person veränderte, führte auch dazu, dass sie sich im Anschluss besser mit der eigenen beruflichen Rolle identifizieren konnten und sich selbst authentischer fühlten. Diejenigen, die eher in ihrer bereits vor dem Studium angeeigneten Perspektive verharren, empfanden eher eine Bestätigung des eigenen Könnens und sahen ihr eigenes Handeln durch das Studium als legitimiert an.

8.3 Das eigene Projektmanagement - Inhaltliche und methodische Wissenserweiterung

Das eigene inhaltliche und fachliche Wissen ergänzt, neues Wissen erworben und den eigenen persönlichen Horizont erweitert zu haben, stellt für alle Befragten (N=14, M=4,7) ebenfalls eine sehr positive, quantitativ erfasste, Wirkung des Studiums dar:

Tab. 2: Darstellung der Mittelwerte Inhaltliche/ fachliche Wissenserweiterung

	Fokussierter Typ	Situativer Typ	Kreativer Typ	
Wissen erweitert	4,8	5	4,4	4,7
Neues Wissen	5	4,75	4,2	4,6
Horizont erweitert	5	5	4,4	4,8
Gesamt	4,9	4,9	4,3	4,7

Alle Befragten gaben dabei an, das eigene inhaltliche Fachwissen im besuchten Studiengebiet erweitert zu haben. Dass sich gleichsam auch das eigene Methodenrepertoire erweitert hat, konnten demgegenüber nicht alle Befragten bestätigen.

Dies zeigt sich auch im Bereich der arbeitsalltäglichen Relevanz, in dem die wahrgenommene Qualitätsverbesserung der eigenen Tätigkeit als Studienwirkung angegeben wird. Zusätzlich treffen die Befragten Aussagen dazu, inwieweit es dem Einzelnen gelungen ist, einzelne Elemente nach dem Studium in den Arbeitsalltag zu integrieren und frühere Bestandteile auf Grund der erworbenen Kenntnisse optimiert zu haben. Eine arbeitsalltägliche Relevanz ($M=4,3$) nach dem Studium wahrgenommen zu haben, wird dabei als drittwirksamste Veränderung durch das Studium empfunden.

Die Einschätzungen der arbeitsalltäglichen Relevanz nach einzelnen Typen zeigten sich dabei wie folgt:

Tab. 3: Darstellung der Mittelwerte Arbeitsalltägliche Relevanz

	Fokussierter Typ	Situativer Typ	Kreativer Typ	
Frühere optimiert	3,4	4,25	4,4	4,0
Neue integriert	4,6	4,7	4,2	4,5
Qualität gesteigert	4,2	4,75	4,2	4,4
Gesamt	4,1	4,6	4,6	4,3

Einige der Befragten gaben an, nach dem Studium auf Grund der Komplementierung bislang fehlender Kompetenzen fundierter zu arbeiten. Andere betonten, sich komplett neue Wissensinhalte angeeignet zu haben, die als nützlich eingeschätzt wurden. Auch die Angabe der persönlichen Horizonterweiterung wurde hauptsächlich durch neue Inhalte belegt, wobei das eigene „über den Tellerrand schauen“ als stärkste Wirkung eingestuft wurde. Andere hatten zwar das Gefühl, dass sich etwas verändert habe, konnten letztlich aber keine direkten Konsequenzen für die eigene Performanz ableiten.

8.4 Interaktion und Dialog

Zu dieser Dimension wird der Themenbereich Erlebnisqualität gezählt, der die soziale Komponente des Studiums erfasst. Hierbei wurde durch den Kurzfragebogen erhoben, inwiefern durch das Studium neue soziale Kontakte geknüpft und die ei-

genen sozialen Kompetenzen verfeinert werden konnte. Auch, ob sich die Befragten an das Studium als eine „schöne Zeit“ erinnern, wird zum eigenen Erleben gezählt. Zustimmend wird die Aussage wahrgenommen, dass die Befragten vor allem auch „viel Spaß und eine schöne Zeit“ (3,8) mit dem Studium verbinden und insgesamt also eine positive Erinnerung an das Studium haben.

Tab. 4: Darstellung der Mittelwerte Erlebnisqualität

	Fokussierter Typ	Situativer Typ	Kreativer Typ	
Soziale Kompetenz	3,6	3,75	3,4	3,6
Schöne Zeit	4,8	3,25	3,4	3,8
Neue Kontakte	3	3,75	3	3,25
Gesamt	3,8	3,6	3,3	3,6

Der Dialog mit anderen wird vor allem dann als nützlich eingestuft, wenn der Austausch einen Beitrag zur eigenen Perspektiverweiterung leistet. Auch zu sehen, wie andere im Studium agieren, mit Problemen oder neuen Anforderungen umgehen, wurde als bereichernd für das eigene Handeln empfunden. Dass man sich ein Netzwerk aufbauen konnte, das über das Studium hinaus Bestand hat, wurde sowohl privat als auch beruflich als nützlich wahrgenommen. Den sozialen Austausch positiv zu nutzen und beispielsweise in Form eines Netzwerkes zu installieren, gelang allerdings nur den Wenigsten.

8.5 Die berufliche Verbesserung

Eine berufliche Verbesserung durch das Studium attestierten nur wenige Befragte ihrer Studienteilnahme. „Mehr Gehalt“ zu bekommen oder „sich beruflich verbessert“ zu haben zählt ebenso wie „neue Aufgabenfelder“, die sich nach dem Studium für die Befragten ergeben haben, zu den wahrgenommenen beruflichen Verbesserungen nach dem Studium. Am meisten wird der Aussage zugestimmt, dass sich für die Befragten nach dem Studium „neue Aufgabenfelder“ (M=3,9) eröffnet haben:

Tab. 5: Darstellung der Mittelwerte Berufliche Verbesserung

	Fokussierter Typ	Situativer Typ	Kreativer Typ	
Mehr Gehalt	3,6	2	2,8	2,8
Beruflich verbessert	4,25	3,5	3,4	3,7
Neue Aufgaben	4,6	3,75	3,4	3,9
Gesamt	4,2	3,0	3,2	3,5

Dass sich durch das Studium die Wahrnehmung der eigenen Person wesentlich verändert hat, nehmen die wenigsten Befragten wahr. Entweder gab es keinerlei nennenswerte Reaktionen von anderen auf den Studienabschluss, oder es wurde zumindest eine private und/oder berufliche Würdigung der eigenen Leistungen empfunden.

Nachdem nun die wahrgenommene Wirkung des Fernstudiums durch die Datentriangulation deskriptiv beschrieben und analysiert wurde, erfolgt im folgenden Kapitel die Darstellung und Interpretation der Aneignungsperformanz und der entsprechenden Wirkungswahrnehmung entlang der drei konstruierten Typen.

9 Die typische Aneignungsperformanz und ihre Wirkung auf die Kompetenzentwicklung

Die Interpretation der einzelnen Typen mit der typischen, wahrgenommenen Studienwirksamkeit, soll vor allem zur Erarbeitung von weiterführenden Hinweisen der didaktischen Gestaltung von Weiterbildungen im angeleiteten Selbststudium dienen. Denn solche Lehr-Lernarrangements können im Rahmen einer Didaktik „dritter Ordnung“ (Arnold 2017, S. 28) nur von den Wirkungen, vom Outcome des Lernprozesses ausgehend, nachhaltig gestaltet werden. Der Outcome bezieht sich auf langfristige Wirkungen der Weiterbildungsteilnahme, die sich in Form von Einstellungs- und Handlungsänderungen darstellen. Dabei kann auch nur das, was im Aneignungsprozess verinnerlicht wird und sich in Form von nachhaltigen Veränderungen der eigenen kognitiven, emotionalen und motivationalen Bedingungen in der eigenen Performanz darstellt, als Kompetenzentwicklung erfasst werden (vgl. Reinmann-Rothmeier/ Mandl 1999, S. 22; Mandl/ Krause 2001, S. 7; Siebert 2011, S. 25; Arnold 2012a, S.5f.; Arnold/ Erpenbeck 2015, S.30).

In dieser Arbeit wird somit die Wirkung des Studiums entlang der typischen Aneignungsaktivität im Lernprozess als erweiterte Aneignungsperformanz, kurzum als Kompetenzentwicklung durch das Studium interpretiert.

Die Kategorie Studienzufriedenheit wird, wie die Kategorie Motiv, im Rahmen der Aneignung typenübergreifend dargestellt, da sich auch hier keine typischen Zusammenhänge von Aneignungs- und Wirkungsmustern zeigten.

9.1 Zufrieden sein, auch ohne erwartete Zielerreichung

Alle Befragten gaben an, die eigenen die Erwartungen, die sie zu Beginn des Studiums hatten, erfüllt zu haben. Aber nicht alle waren mit dem Studium auch nach erfolgreicher Absolvierung zufrieden.

Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass vier der Befragten (A6, A7, A9 und A11) nicht alle Ziele, die ursprünglich zu Beginn des Studiums angestrebt wurden, auch

erreichen konnten. Aber nur in einem Fall (A9) wird das Studium auch als nicht zufriedenstellend empfunden.

A9 gab an, dass bereits während des Studiums deutlich wurde, dass das eigentliche Ziel, das mit einer konkreten Jobperspektive verbunden war, auf Grund äußerer Umstände, nicht erreicht werden kann. Vor allem A9 verknüpfte die wahrgenommene Nützlichkeit des Lernprozesses mit diesem Rückschlag:

„So ein richtiges Tief war aber glaube ich eher externer Form, als mein Arbeitgeber gesagt hat, das mit [der gewünschten Perspektive] sieht er nicht. Dass ich mich da weiterentwickeln kann. Und dann war natürlich die Frage eben, was mach ich jetzt mit diesem Studium, wenn ich jetzt da, (..) das nicht einbringen kann“ (Interview 9, S. 10, Zeile 39f.).

Dieses Gefühl hielt auch nach dem Studium noch an:

„I: Ok. Und mit welchem Gefühl haben Sie dann letztlich Ihre Weiterbildung beendet, als Sie dann das Zeugnis bekommen haben?

A9: Erst mal erleichtert, dass es bestanden ist. Ähm dann ich muss mal überlegen, wann kam denn dieses Zeugnis? (...)(...) Ich glaub, das kam bei mir in einer schwierigen Phase grad, es war klar, dass es nicht weitergeht beruflich bei diesem Arbeitgeber, aber es hatte sich überhaupt nichts anderes aufgetan. Von daher war es so ein bisschen, wozu habe ich das jetzt gemacht?“ (Interview 9, S. 14, Zeile 46f.).

Auf Grund einer unspezifisch wahrgenommenen, erweiterten methodischen Kompetenzentwicklung, die nach dem Studium der Weiterbildung zugerechnet wurde, kann die eigene Weiterentwicklung auch nicht in Verbindung mit dem Studium gebracht werden:

„I: Genau, es muss nicht nur inhaltlich sein, es kann ja alles sein, was Sie in der Zeit sozusagen für sich nützlich fanden.

A9: Hm, hm (...) hm hm hm. Also geplantes Vorgehen! So Überblick ver-

schaffen, was kommt, wenn ich das Paket aufmache. Was kommt, bis wann muss ich es abgeben, was ist wie viel? Wie sortiere ich mir das? Das brauche ich sehr sehr häufig! [Auslassung] Aber das ist was, was vielleicht vorher auch schon da war. Das kann ich jetzt mit Bestimmtheit nicht sagen“ (Interview 9, S. 9, Zeile 29f.).

A6, A7 und A11 gaben demgegenüber an, ihr ursprüngliches Ziel zwar nicht erreicht zu haben, trotzdem insgesamt mit dem Studium zufrieden zu sein. Sie empfanden über die reine Ziel- und Erwartungserreichung hinaus das Studium als wirksam und nützlich für die eigene Weiterentwicklung:

„I: Und mit welchem Gefühl haben Sie dann letztlich den Masterabschluss beendet, was haben Sie gedacht, als Sie dann Ihr Zeugnis in der Hand hatten?

A6: (..) ja. Da war ich dann schon sehr erleichtert. [Auslassung] Ja, das (..) ich hab ja auch persönlich davon profitiert, [Auslassung] Und von daher, das sind immer die Dinge, die mich eigentlich bestärkt haben. Genau und mir dann den Spaß auch nicht nehmen zu lassen“ (Interview 6, S. 13, Zeile 35f.).

„also ich gehe jetzt (..) zum einen hab ich durch das ganze Studium unseren ganzen Betrieb mit etwas anderen Augen gesehen. Ich (..) und vor allen Dingen (..) ist es mir nützlich in der [praktischen Arbeit], die ich hier mache. (...) (...) Also das jetzt in dem Sinne, mein [aktuelle Tätigkeit], ohne das Studium, kriegte ich das nicht so zustande“ (Interview 7, S. 8. Zeile 13f.).

„I: Aha. Ok. Wie haben sich denn jetzt letztlich Ihre Erwartungen erfüllt, die Sie hatten?

A11: Ja. (...) Also die, ich hab jetzt halt dann nicht den Job gewechselt, sondern so ne Art Jobcrafting gemacht ((lacht)) ähm und hab sozusagen, dass was mein eigentlich Ziel war, mehr, mehr Zufriedenheit mit meiner Arbeitssituation und meiner persönlichen Situation zu bekommen, das hat sich auf jeden Fall erfüllt dadurch“ (Interview 11, S. 12, Zeile 47).

Hierbei zeigt sich, dass ein direkter Bezug von Zielen und Erwartungen auf die wahrgenommenen Effekte zu kurz greift, will man die Wirkung von Weiterbildungen nicht nur analysieren, sondern im Kontext der längerfristigen Veränderungen als Outcome verstehen und interpretieren.

Entscheidend ist dann vielmehr, wie das eigene Handlungsvermögen und die eigene Einstellung, durch die dem Studium zugeschriebene Kompetenzentwicklung, beeinflusst wird. Dass sich bei drei von vier Befragten die Perspektive auf die eigene Person und die jeweilige Umwelt durch das Studium positiv verändert oder erweitert hat, kann damit in Verbindung gebracht werden, dass den Befragten die sinnhafte Verknüpfung der eigenen Performanz entlang der individuellen Aneignungsbedingungen während der Weiterbildung gelungen ist.

Dabei stellen sich die zufriedenen Befragten A6, A7 und A11 als je ein Vertreter der drei Typen dar. Auf den ersten Blick kann angenommen werden, dass unterschiedliche Aneignungswege zum selben Ziel führen: zu zufriedenen Absolventen, die der absolvierten Weiterbildung einen gewissen Erfolg zusprechen. Dass sich jedoch die unterschiedliche Aneignungsperformanz ganz unterschiedlich in der wahrgenommenen Wirkung des Lernprozesses manifestieren kann, wird in den folgenden Abschnitten deutlich.

9.2 Mehr Sicherheit für den fokussierten Performer

Der fokussierte Aneignungsperformer attestiert dem Studium vor allem eine fachliche und inhaltliche Wirksamkeit, die sich auch für ihn spürbar als individuelle Wissenserweiterung ($M = 4,9$) und wahrgenommene berufliche Verbesserung ($M = 4,2$) bemerkbar macht. Dieser Typus gibt an, sich nicht nur neues Wissen ($M = 5$) angeeignet zu haben, sondern auch, das eigene inhaltliche und fachliche Wissen ($M = 4,8$) erweitert zu haben:

„Das (.) ich habe jetzt, (..) habe jetzt natürlich das ganze Hintergrundwissen, was mir vorher gefehlt hat. Also das ist ja auch so, ich bin ja von Haus aus X und viele im Studium waren von Haus aus Y. Und das ist natürlich so, die haben von Ihren Studienplätzen und vielen Fällen schon ganz ande-

ren Hintergrund gehabt als ich. Für mich waren dann schon viele Themen, dann doch, obwohl ich praktisch hier doch viel mache, doch sehr neu. Und deshalb hätte ich [das, was] ich hier jetzt mache, ohne das Studium (..) das [machen] wir hier seit 20 Jahren, das hab ich mir vorher nie zugetraut. Und mir andere auch nicht. Also das hat sich schon verändert“ (Interview 7, S. 8, Zeile 20f.).

Das eigene Methodenrepertoire wird ebenfalls als erweitert empfunden, allerdings ist es für diesen Typus kennzeichnend, dass sich seine Entwicklung eher als assimilierte Weiterentwicklung auffassen lässt. Die angeeigneten Methoden nutzt er überwiegend in der während des Studiums erlernten, instruierten Lehrbuch-Variante. Das eingeübte Vorgehen verschafft ihm dabei vor allem Handlungssicherheit:

„(...) Ich glaube jetzt nicht, dass ich ähm(.) manchmal hab ich (.) die Art, also [Methode] wie gesagt hab ich immer mit (.) die nehm ich noch heute mit in Vorbereitungen für irgendwelche schwierige Themen zu erarbeiten, aber (.)äh so ne richtige Situation, wo ich sag: Das hab ich eins zu eins übernommen, das(.) glaub ich, hat mich einfach nur (..) n' Gefühl der Sicherheit gegeben. [Auslassung]Da hab ich auch ein bisschen was aus diesem ähm(.) Studienangebot mitgenommen. Aber sonst, konkrete Situationen, würd ich sagen, nein. Kann ich (.) fällt mir jetzt keine ein“ (Interview 1, S.8, Zeile 3f.).

Dass frühere Bestandteile der Arbeitstätigkeit vor dem Hintergrund der erworbenen Kenntnisse und Methoden optimiert werden konnten, wird auch in den quantitativen Daten nur teilweise ($M = 3,4$) bestätigt, obwohl sich die Qualität der eigenen Arbeit ($M = 4,2$) verbessert hätte und neue Elemente in den Arbeitsalltag ($M = 4,6$) integriert worden sind.

Diese zunächst eher widersprüchliche Annahme einer positiv wahrgenommenen Entwicklung des eigenen Handlungsvermögens, ohne tatsächlich eine konkrete Optimierung des eigenen Handelns festzustellen, lässt sich durch die Hinzunahme der qualitativen Daten verstehen:

„I: Okay. Haben Sie das dann auch mal praktisch was probiert? Was Sie so gemacht haben? Weil es wusste ja eigentlich keiner auf Ihrer Arbeit sozusagen, dass Sie das Studium machen?

A1: (..) Ja, (.) ja gut. Aber ich glaub, ich hab es einfach intensiver danach noch mit einer Sicherheit umgesetzt, als ichs vorher auch schon gemacht hab. Aber jetzt so vom Grundsatz her, das hab ich vorher schon so den Ansatz, den Führungsansatz gehabt, ja. Vielleicht wusste ich danach nur, dass es dafür eine wissenschaftliche Bezeichnung gibt, dass das Ganze irgendwo verankert ist“ (Interview 1, S. 8, Zeile 36f.).

In der vor allem durch Unsicherheit geprägten Studienzeit gelang es diesem Typus letztlich, sich vor allem durch die eigene Aneignungsperformanz eine größere Handlungssicherheit im Sinne einer Legitimation des bereits bestehenden Kompetenzprofils zu verschaffen. Die Weiterentwicklung der eigenen fachlichen Kompetenzen hat einen entscheidenden Nebeneffekt, der über die reine Wissensaneignung hinausgeht und die eigene Selbstwahrnehmung positiv beeinflusst:

„I: Okay. Und was würden Sie sagen? Wie hat Sie das als Mensch beeinflusst? (...) Dass Sie das gemacht haben, das Studium?

A1: (..) ((lacht)) Merkt man das immer selber sozusagen, am meisten sozusagen. Also ich glaube einfach, die Dinge auch aushalten und durchhalten zu können. Das ist etwas, wo ich mich am meisten dran besinnen kann (.) und tatsächlich im Team zu ganz neuen Ergebnissen zu kommen, die man alleine nicht geschafft hätte. Nochmal ein ganz anderen Blickwinkel auf die Themen auch zu bekommen, oder eine Herangehensweise zu sehen“ (Interview 1, S. 14, Zeile 3f.).

Vor allem das erfolgreiche Überwinden der häufig schwierigen Studienphasen und das Gefühl, über sich hinaus gewachsen zu sein waren dabei prägend:

„I: Okay. Und was waren letztlich für Sie die wichtigsten Lernergebnisse?

A3: (...) Gar nicht mal so sehr die Noten, [Auslassung] sondern die Erkenntnis, dass ich das kann, [Auslassung] jetzt hab ich zu mir selber gesagt, dass du das geschafft hast. Dass du (.) dass du es hinbekommen hast. Ein Universitätsstudium, das war mir sehr wichtig, dass du das geschafft

hast, in einer Rekordzeit und mit einer nicht mehr zu toppenden Note. Hab ich gesagt: das ist unglaublich, dass ich dieses Glück habe, weil da gehört ja auch bisschen Glück dazu, nicht nur Können. Das war die wesentlichste Erkenntnis daraus und dass ich eben auch dieses Wissen heute auch noch so anwenden kann. Das wird (.) daran werde ich immer erinnert“ (Interview 3, S. 11, Zeile 39f.).

Hieraus resultiert ein neuer Selbstwert, verbunden mit einem gesteigerten Selbstbewusstsein und dem Gefühl, jetzt selbst der Experte zu sein, der über eine spezifische Außenwirkung verfügt:

„Äh die wichtigsten Lernergebnisse also ich hab immer Schwierigkeiten im Konzern wenns um Thema X geht oder Y, was einerseits immer zu viel operativ und zu klein gedacht ist. Also äh was mir hilft, [Auslassung], dass ich da sehr gut mitdiskutieren kann und auch ich sage mal meine Meinung gefragt wird. Also es ist eher so Richtung Generalist mittlerweile zu sagen, ok, er war zwar nie X aber er hat gewisse Aspekte, die in diesen Bereich auch reingehen, was er operativ aber auch sagen wir mal äh theoretisch gelernt hat“ (Interview 10, S. 10, Zeile 42).

Die eigene Interaktionsfähigkeit hat sich durch die erweiterte, inhaltliche Handlungsperformanz vor allem im Kontext der fachlichen Diskussion gezeigt:

„I: Okay. In welchen Situationen haben Sie denn das, was sie gelernt haben im Studium, nützlich gefunden? Woran haben Sie das gemerkt?

A3: (..) Gespräche mit meinen Kollegen [bei der Arbeit], die beispielsweise [Thema aus Studium] machen wollten, aber wussten nicht, welchen Ansatz sie nehmen sollten. Und dann hab ich die dann gefragt: Sagen Sie mal, haben Sie schon mal was von X oder Y gehört? Das fanden die dann ganz gut. Das war hilfreich. Da hab ich gemerkt, dass ich das Wissen der Hochschule nicht nur für den Job nutzen konnte, sondern ich nutze es ja tatsächlich für [die Praxis]: Ich nutz es ja auch für die (..) Ideengenerierung (.) [Streichung aus Anonymitätsgründen] Und da hilft mir natürlich(.) sehr, dass ich halt dieses Studium gemacht habe“ (Interview 3, S. 10, Zeile 12f.).

Der fokussierte Aneignungsperformer empfindet also vor allem eines nach dem Studium: eine größere Handlungssicherheit durch die Erweiterung des fachlich-inhaltlichen Wissens, das ihn selbst zum angesehenen Experten auf dem Studiengebiet macht. Formal zertifiziert und offiziell anerkannt, gelingt es ihm so, den beruflichen Alltag, entsprechend der eigenen Leistungsmotivation, besser zu meistern. Durch ein konsequentes, an den eigenen vorhandenen Mustern orientiertes Lernprojektmanagement während des Studiums konnte er das angestrebte Ziel, wenn auch mühsam und kräftezehrend, für sich erfolgreich und zufriedenstellend erreichen.

Die entscheidende Wirkung für den fokussierten Aneignungsperformer geht aber über das Lernergebnis Handlungssicherheit weit hinaus und betrifft vor allem den Bereich, der bei der eigenen Aneignung eher marginal einbezogen wurde: die eigene, positivere und gesteigerte Selbstwahrnehmung. Ein größeres Selbstvertrauen ermöglicht diesem Typus nach dem Studium gestärkt und selbstsicher den Arbeitsalltag zu meistern und wirkt sich für ihn damit nicht nur auf seine eigene Außerdarstellung, sondern auch auf die gefühlte Qualität der eigenen Leistung aus:



Abb. 17: Mehr Selbstvertrauen für den fokussierten Performer (eigene Darstellung)

9.3 Bestätigung und Weiterentwicklung für den situativen Performer

Der situative Aneignungsperformer zielte mit dem Studium hauptsächlich auf die Professionalisierung des eigenen beruflichen Handelns durch eine Bestätigung der vorhandenen Kompetenzen, aber auch auf die berufliche Weiterentwicklung ab. Die intensivsten wahrgenommenen Wirkungen des Studiums empfindet dieser Typus entsprechend seiner Zielorientierung in den Bereichen der „individuellen Wissenserweiterung“ ($M = 4,9$) und der „beruflichen Relevanz“ ($M = 4,6$). Auch neues Wissen konnte erworben ($M = 4,75$) werden. Voll zutreffend ist, dass durch das Studium das inhaltliche und fachliche Wissen (5) und der persönliche Horizont (5) erweitert werden konnten. Dabei zeigt sich für diesen Typus vor allem das methodische Wissen als besonders relevant:

„Au da gibts schon so viele Situationen ((lacht))! Also wirklich viele Situationen, [Auslassung] wobei das [Thema] beim Studium für mich nicht neu war, das hatte ich vorher alles schon gelernt. Trotzdem gab es interessante Anregungen, ist auch gut, wenn man noch mal sich spiegeln kann und sehen kann. [Auslassung] ähm wir haben ja nicht nur inhaltlich gelernt wies geht, sondern wir haben ja auch Methoden an die Hand gekriegt. Und die sind schon in allen Bereichen in denen ich arbeite sehr hilfreich. Und ich denke oft ans Studium zurück. Neulich hab ich erst wieder in so einem Heft geblättert. Hab gedacht irgendwo stand doch da was, da musste ich noch mal nach kucken. Also ich nutze es bis heute“ (Interview 14, S. 10, Zeile 13).

Hier spiegelt sich die wahrgenommene Wirkung des Lernprozesses direkt in Form einer erweiterten Handlungsfähigkeit wieder, da die angeeigneten Inhalte und Methoden in der eigenen Praxis angewendet werden konnten. Insofern lässt sich die wahrgenommene Wirkung des Studiums, neue Elemente integrieren zu können ($M = 4,75$) und früheres optimiert zu haben ($M = 4,25$) direkt auf die wahrgenommene höhere Qualität ($M = 4,75$) des eigenen beruflichen Handelns beziehen. Über die reine Wissensaneignung hinaus, gelingt es diesem Typus neue Handlungsmuster zu erschließen.

Die Option zu haben, das Gelernte auch in die Praxis übertragen zu können, bedeutet gleichzeitig, das eigene Handeln im Rahmen einer Praxisreflexion austesten und entsprechend anpassen zu können. Durch den starken situativen Bezug des eigenen Handelns und das flexible Vorgehen, gelang dies in der Regel auch:

„Ohm, ja gut es motiviert natürlich! Also es hat mich damals auch, ich hab damals ja noch in der X gearbeitet als Leitung und hab das auch mit meinen Mitarbeitern ausprobiert, die wussten also auch darüber Bescheid, auch über was ich schreibe und waren auch bereit zu sagen, ja probieren wir aus. Ähm, das war natürlich für mich noch mal eine zusätzliche Motivation zu sehen, ich mach das jetzt nicht, um das dann als [Prüfungsleistung] abzugeben und nie wieder davon was zu hören, sondern das ist was, was ich praktisch ja verwerten kann“ (Interview 6, S. 7, 51f.).

Auch für diesen Typus ging der erfolgreiche Abschluss mit einem gesteigerten Selbstwert einher, der zu einem gesteigerten Selbstbewusstsein führte. Dieses drückt sich durch eine stärkere berufliche Rollenidentifikation und einem gestärkten Authentizitätsgefühl aus:

„Ja. (..) Also auch. Ich meine natürlich tritt man mit mehr Wissen auch nochmal anders auf, oder kann vielleicht nochmal (..) anders oder besser auch darstellen oder erklären. Ähm das ist natürlich auch auf jeden Fall hilfreich. Also es ist nicht nur der Abschluss. Weil wenn man irgendeinen Blödsinn redet, dann (..) wird das der Andere merken, egal welcher Abschluss dahinter ist. Das ist schon eine fundierte Aussage, die dahintersteht. Aber (..) ähm die Akzeptanz, sag ich mal, dieser Aussagen, die haben sich durch den Abschluss durchaus auch erhöht“ (Interview 2, S. 10, Zeile 19).

Über die reine Handlungslegitimation hinaus, wird vor allem durch die Überwindung von schwierigen Situationen und dem Wissen um die erfolgreich gemeisterten Anforderungen das eigene Handeln bestärkt. Diese Bestärkung wiederum wirkt sich durch das praxisbezogene Experimentieren und ein selbstkritisches Prü-

fen direkt auf die wahrgenommene Erweiterung des eigenen Kompetenzprofils aus:

„I: Ok, wie hat Sie das Studium als Mensch beeinflusst?

A14: (...) Ähm (...) als Mensch beeinflusst? (...) Das hat mich sehr wesentlich beeinflusst. Äh und zwar einmal hat es mich in meinen Stärken bestärkt, das heißt die sind mir wieder bewusst geworden auch durch die Feedbacks, die ich gekriegt habe, es hat mich auch gestärkt, dadurch, dass ich mit Tiefpunkten umgehen musste und auch wollte. Auch aus dem Tiefpunkt vor der Masterarbeit hab ich für mich wieder was mitgenommen. Es gibt kein Problem, oder keine Sache, die man nicht bewältigen kann. Da denke ich ohnehin immer positiv. Denke es kann doch gar nicht sein, das muss doch gehen! Und bin dann auch drangeblieben also auch das hat mich bestärkt. Das hat mir auch gezeigt, wo ich Grenzen hatte in der Vergangenheit, die ich jetzt also auch mit neuem Wissen, Methoden also aufgefüllt habe und es hat mich auch sehr weitergebracht in der Sache ähm Beziehungen, die ich aufgebaut hab, dort auch zu pflegen“ (Interview 14, S. 17, Zeile 33).

Die Bestätigung und Erweiterung der fachlichen und methodischen Kompetenzen spiegeln sich auch im Rahmen der eigenen verbesserten Interaktionsfähigkeit wieder. Vor allem die positiv wahrgenommenen Wirkungen auf die emotionalen und personalen Besonderheiten kommen dem eigenen professionellen Handeln zu Gute und lassen sich für die Befragten in positiv spürbaren Handlungserweiterungen wahrnehmen:

„Und mir hilft es aber (.), die (.) Praxis auch nochmal fundiert zu begründen. Ähm grad wenns Fragen gibt oder auch mal Kritik gibt, dann(.) kann man doch auf n' sehr fundiertes Wissen zurückgreifen“ (Interview 2, S. 9, Zeile 32).

„Ja. Also immer wieder bei der Arbeit. Also ich (.) oder wenn ich merke, wir sind irgendwie zu unterschiedlich oder haben auch so unterschiedliche Lösungsansätze, ist meine erste Frage immer: Wer hat hier die Verantwortung? (.) Es muss ja nicht immer so laufen, wie ich das will. (.) Und wie-

viel muss ich dafür persönlich jetzt einsetzen, damit das (.) ähm (..) ja entweder zu einem guten Ergebnis kommt oder damit das so wird, wie (.) damit ich weitermachen kann. Also nee, es ist nicht so das Wichtige, aber (.) also erstmal klären: Wer hat die Verantwortung wirklich? Und äh (..) was sind auch die Auswirkungen, wenn ich es so mache, wie ich will? Oder ist es vielleicht nützlicher, dass ich mein (.)meine Ansichten bisschen zurückstelle, weil der Andere, was weiß ich, (.) am Ende mit den Auswirkungen mehr zu tun hat als ich. Da war ich vorher einfach (.), da war ich früher einfach eigensinniger“ (Interview 4, S. 11, Zeile 9).

Neben der Bestätigung bisheriger Handlungsweisen, stellt vor allem die wahrgenommene Weiterentwicklung der eigenen methodischen Kompetenzen, die sich als professional empfundenes Handeln in beruflichen Situationen direkt erleben lässt, die am stärkste empfundene Wirkung für diesen Typus dar. Seine situative, an den eigenen Bedürfnissen und Bedingungen orientierte Performanz während des Studiums, ermöglichte es ihm nicht nur die eigene vorhandene Wissens- und Handlungsbasis zu legitimieren, sondern auch, das eigene Kompetenzprofil zu erweitern. Ausgehend von der eigenen Selbstwahrnehmung wird das Lernprojektmanagement im Studium vor allem über das Außenkriterium in der jeweiligen Studiensituation beeinflusst. Die eigene Weiterentwicklung lässt sich so auf den stets initiierten und meist auch gelungenen Theorie-Praxistransfer zurückführen, der nicht nur bereits vor dem Studium bestehende Stärken und Schwächen, die sich in der Lernzielorientierung ausdrückten, identifizierte, sondern auch den konkreten Entwicklungsbedarf während des Studiums aufzeigte.

Die empfundene Handlungslegitimation führte auch bei diesem Typus zu einer höheren Handlungssicherheit. Durch sein grundsätzliches Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, der zuversichtlichen Studiengestaltung, der kritischen Selbstreflexion und der konsequenten Theorie-Praxisverknüpfung gelang es diesem Typus darüber hinaus, die eigene Kompetenzentwicklung stärker in den Blick zu nehmen und zu forcieren.



Abb. 18: Professionalisierung durch die situative Aneignungsperformanz (eigene Darstellung)

9.4 Mind-Crafting beim kreativen Performer

Der kreative Aneignungsperformer verband mit dem Studium die Weiterentwicklung des beruflichen Handelns, verknüpft mit dem Wunsch nach persönlicher Erfüllung. Mit einer eher niedrigeren, gesamten Wirkungswahrnehmung ($M = 3,7$) des Studiums, ist er im Rahmen der quantitativen Betrachtung der Typus, der selbst die geringsten Wirkungen empfand. Dem Bereich der „beruflichen Verbesserungen“ ($M = 3,2$) kann er höchstens teilweise zustimmen. Tendenziell bewertet er auch die anderen Bereiche der „inhaltlichen Wissenserweiterung“ ($M = 4,3$) und der „arbeitsalltäglichen Relevanz“ ($M = 4,3$) insgesamt etwas niedriger als die anderen beiden Typen.

Demgegenüber zeigt die Auswertung der qualitativen Daten ein konträres Bild. Diesem Typus ist es bereits während des Studiums gelungen, eine spürbare Wirkungswahrnehmung festzustellen und diese explizit in seine weitere Handlungsperformanz einzubeziehen.

Durch die Erweiterung des inhaltlichen Wissens und eines umfangreichen Methodenrepertoires konnte er das Gelernte anwenden und über den eigenen Tellerrand blickend den eigenen Handlungsspielraum erweitern:

„I: Ja, mhm wie sind Sie zu den Themen [schriftliche Prüfungsleistungen] gekommen?

A12: Äh durch meine Arbeit insbesondere. [Auslassung] [Thema] Ist also nicht richtig mit Leben gefüllt worden und ich hab das dann übernommen, das so in richtige Bahnen zu lenken und deshalb hat mich das Thema so interessiert, wie krieg ich das wieder so hin, dass es auch als Xinstrument genutzt wird.

I: Aha (...) Und haben Sie es hingekriegt?

A12: Ja! Also bei uns läuft es jetzt wirklich regelmäßig und strukturiert [Auslassung] ich hab das dann noch mal also es gabs ja schon aber ich hab dann noch mal in andere Bahnen gebracht, so dass es auch ähm (..) auch als Xinstrument wirklich bewusst wahrgenommen wird. Das ist bei uns auch mittlerweile in den Xleitlinien, wirklich verankert“ (Interview 12, S. 10, Zeile 25).

„Äh da hab ich, bei dieser Hausarbeit, [Auslassung] habe ich ähm im Grunde genommen die neueste Literatur oder hab mal so ein Literatur-screening gemacht zum Thema und hab das aber verbunden mit meinen Berufserfahrungen. Also und da konnte ich, das hat mich auch noch mal, das war auch so ein Punkt, der mich bestätigt hat in meiner Herangehensweise, das heißt im Grunde genommen habe ich meine berufliche Arbeit reflektiert auch mit dieser [Prüfungsleistung] und hab da auch noch mal vielleicht auch eine Schärfung der Herangehensweise also eine Verbesserung vielleicht noch mal erzielt, aber ich konnte auch sehr stark auf meine Arbeit zurückgreifen. Meine Erfahrung in der Arbeit. Fühlte mich dann aber auch bestätigt, dadurch, was ich eben in der Literatur dazu noch gefunden hatte“ (Interview 13, S. 8, Zeile 1f.).

Vor allem die vielen Reflexions- und Evaluationsschleifen und die Anbindung des Gelernten an die eigene Sinnstruktur ermöglichten es diesem Typus, die eigene Performanz, ausgehend von den wahrgenommenen Wirkungen, kontinuierlich zu optimieren:

„I: Aha, ok, wie haben Sie das beobachtet? Während des Studiums?

A8: Ja, das ist ja nicht, das kommt ja nicht von heute auf morgen, das heißt man legt ja nicht den Schalter um, man lernt was im ersten Semester und die gelernten Sachen nimmt man ja schon auf und probiert aus. Das heißt

man probiert diese Sachen zu integrieren in den täglichen Arbeitsablauf und während der Folge des Studiums integriert man natürlich immer ein bisschen mehr. Da war natürlich gut für mich, dass mein Studium ein bisschen länger ging, wie bei denen die zwei Jahre nur gemacht haben in der normalen Regelzeit. Ich konnte mehr ausprobieren um festzustellen, was gut ist. Ich meine das macht man währenddessen immer noch, auch, wenns Studium zu Ende ist, aber man hats einfach immer präsenter, wenn man direkt in dem Themenstoff noch ist“ (Interview 8, S. 10, Zeile 35).

„I: Ok. Und woran lag das genau, dass es besser organisiert war? Wie kamen Sie dazu?

A11: Es is halt dann auch wieder eine Lernerfahrung, ne. Also besser einschätzen zu können, wo zielt die Frage hin, was ist da zu tun, was is zu begründen, durch Literatur, was ist durch (.) was begründet sich durch den (.) also das Zitat des Studienbriefs. Ähm (.) und was will ich noch selber ähm (..), würd ich noch gerne einbringen an der Stelle ((lacht)) [Auslassung] am Ende wars deutlich mehr zugespitzt als ok, das hier ist die, (.), das ist das was, was von dir angefordert ist, was du mal nachweisen musst, dass du das gelesen und verstanden hast. Und dann das dann auch so in dieser Form zu tun“ (Interview 11, S. 7, Zeile 30ff.).

Seine Performanz bezieht sich nicht nur wie im Transkriptausschnitt ersichtlich, auf die fachlichen und methodischen Handlungserweiterungen, sondern hat direkte Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung und die Änderung des eigenen Handelns:

„I: Ok. und wodurch konnte es letztlich dazu kommen, dass sie vielleicht im dritten Semester anders mit ihrem Chef diskutiert haben, als noch im ersten?

A11: ((Seufzt)) Also ein großer Faktor waren die Präsenzphasen (.), weil ich da ähm mir auch viel von den Dozenten (.) da noch mal abkucken konnte [Auslassung] das hat mir sehr viel gebracht, da eigene Arbeit zu reflektieren und dann, dann auch noch mal zu verstehen, ähm, wie sozusagen das eigene Verhalten wirkt auf Andere. (..) Das war, das war mit der größte Hebel, ähm, und das andere war wie gesagt eben auch, dass man, von der Theorieseite her auch das Verständnis dafür“ (Interview 11, S. 7, Zeile 48f.).

Das durch die eigene Performanz in der Regel selbst generierte, positive Feedback, hat entsprechend auch einen Einfluss auf ein gesteigertes Selbstbewusstsein, das in direktem Bezug zum wahrgenommenen Handeln erlebt wird:

„Und also das hat schon meine Sichtweise aufs Leben und auch (.) auf eine wesentlich reflektiertere Art und Weise, wie ich mit meinen Schülern und (.) meinen Teilnehmern umgehe. Das hat (.) sich (.) also wirklich (.) also es ist bei mir (..) also es war eigentlich schon der Boden bereitet und dann kommt ich das mal (..) äh kognitiv (.) erfassen und reflektieren. Und das war (.) genau das Richtige. [Auslassung] Und dann auch (.) fähiger bin, mit meinen Teilnehmern (..), sie auch anders zu betrachten und eine andere Haltung aufzubauen. Ja, und das hat mir wirklich sehr viel gebracht. Und das fließt (.) äh (.) in alles ein“ (Interview 5, S. 8, Zeile 38).

Für diesen Typus kennzeichnend ist das, was im vorherigen Ausschnitt als „fähiger sein, etwas anders zu betrachten“ (Interview 5, S. 8, Zeile 51) beschrieben wurde und als Sinneswandel oder auch in Anlehnung an eine Äußerung des Absolventen 11 als „Mind Crafting“ bezeichnet werden kann:

„Ne ganze Menge! Das heißt, hatte ich ja eben schon mal gesagt komplett jetzt [alle besuchten Weiterbildungen] als Mensch, man ist viel offener, man steht vielem offener gegenüber. Auch die Veränderungen in der Gesellschaft nimmt man wahr, nimmt man aber mehr als Herausforderung wahr als wie als, also als Chance wahr als wie als Risiko und geht mit diesen Sachen halt anders um, wie teilweise früher. Das heißt man sieht die kompletten einzelnen Sachen als Chance und berücksichtigt trotzdem die Risiken, die in den einzelnen Bereichen vorkommen können. Man hat dann noch mal einen anderen Blick auf die einzelnen Gegebenheiten“ (Interview 8, S. 15, Zeile 27).

Die erweiterte Handlungsfähigkeit manifestiert sich auch im Rahmen der eigenen Interaktion:

„Also abgesehen davon, dass ich zufriedener bin mit dem was ich tue und das auf jeden Fall gut ist, ist das, was ich gerade geschildert habe, also der bessere Meetingteilnehmer, ähm, viele Sachen sind ja übertragbar. [Auch privat geht's darum] wie gehe ich das an oder was ist jetzt der richtige Weg, ähm, ich hab da einfach noch mal viel mehr Aufmerksamkeit für diese Frage [Auslassung] Ich hab für diese, diesen Fragenkomplex durch das Studium einfach noch mal viel viel mehr Aufmerksamkeit bekommen und viel mehr (.) beobachte mich seit dem ähm selber viel bewusster. Und guck halt ok, was machst du denn, welche Reaktionen rufst du denn hervor? Und versuche bewusst langsamer zu sein, mehr zu fragen, was kommt denn gerade an auf der anderen Seite, so“ (Interview 11, S. 13, Zeile 46).

Die neue Sichtweise, das Umdenken, bezieht sich bei diesem Typus nicht ausschließlich auf das eigene berufliche und private Leben, sondern bezieht explizit die gesellschaftliche Umwelt mit ein. Die veränderten Einstellungen und Verhaltensweisen haben eine gesamtgesellschaftliche Relevanz:

„Ja ich (..) bewerte nicht mehr so schnell. Ich (.) guck mir Sachen (.) äh eher mal erst an und äh (..) bin nicht so vorschnell mit irgendwelchen (.) Beurteilungen. ich hoffe es wenigstens. Sondern lass es einfach mal auch stehen (...) und versuche nicht immer, so Schwarzweiß zu denken, sondern (..) einfach (...) einfach mal nur(.) nur mal da zu sein, und die (.) und das aufzunehmen, was da ist. Ohne immer gleich zu sagen: Das ist schlecht. Das ist super, ja?“ (Interview 5, S. 9, Zeile 9).

„Äh (...) ich glaube, dass ich ein bisschen ähm (...) mit, mit weniger Vorurteilen oder dass ich äh einfach auch mal auf die Menschen, die bei uns arbeiten äh erst mal neutral betrachte, ohne schon zu denken, ach der ist ja so oder der ist ja so dieses kategorisieren, das hab ich glaube ich ganz stark aufgegeben, dass finde ich sehr wertvoll. Und für mich selber auch, dass man tatsächlich Dinge, die man sich vielleicht erst gar nicht so zutraut doch auch ganz gut hinbekommen kann“ (Interview 12, S. 15, Zeile 11).

Kennzeichnend für die wahrgenommene Wirkung dieses Typus ist entsprechend seiner Lebenszielorientierung zu Beginn des Studiums ein größeres Wohlbefinden, das sich direkt als wahrgenommene Persönlichkeitsentwicklung auswirkt.

Dementsprechend werden auch weniger konkrete fachliche oder methodische Lernergebnisse betont, sondern es wird vor allem der Prozess der Aneignung des Studiums in den Vordergrund gestellt. Hindernisse und Schwierigkeiten wurden als Teil des Lernprozesses akzeptiert und entlang der eigenen Bedürfnisse und Bedingungen aktiv und selbstgesteuert mit kreativen Ideen bearbeitet. Handlungslegitimation und Sicherheit verschaffte sich der kreative Aneignungsperformer durch das selbstgesteuerte Vorgehen im Lernprozess. Der Rückbezug auf die eigenen Lernerfahrungen ermöglicht es ihm, sich bereits während des Studiums weiterzuentwickeln und die Veränderungen nachhaltig in die eigene Performanz zu integrieren. Das konsequente Wechselspiel zwischen emotional-motivationalen und kognitiven Bedingungen im Aneignungsprozess wirkte sich letztlich als wahrgenommener Sinneswandel aus, der über den beruflichen Kontext hinaus den ganzen Menschen berührte:



Abb. 19: Sinneswandel durch kreative Performanz (eigene Darstellung)

In dieser Studie konnte aufgezeigt werden, dass die eigene Wirkungswahrnehmung maßgeblich von der eigenen Aneignungsperformanz während der Weiterbildung von jedem Lernenden selbst beeinflusst werden kann. Darüber hinaus zeigte sich, dass eine bestimmte, typische Aneignungsperformanz nicht nur typische Lernergebnisse hervorbringt, sondern auch entscheidend die wahrgenommene Wirkung der Weiterbildung als Kompetenzentwicklung steuern kann. Aus-

schlaggebend ist dabei, inwieweit die Teilnehmenden in der Lage sind, die eigene Aneignung der kognitiven, emotional-motivationalen und sozialen Anforderungen, die an sie vor, während und nach der Weiterbildung gestellt werden, so zu steuern, dass diese den eigenen Bedürfnissen und Bedingungen entspricht.

10 Diskussion

In diesem Kapitel werden die Studienergebnisse im Kontext des bisherigen Forschungsstandes und entlang der Forschungsfragen diskutiert. Darüber hinaus sollen einzelne Aspekte der Methodik dieser Arbeit kritisch betrachtet sowie die Limitationen der vorliegenden Studie dargestellt werden. In Form eines Ausblicks werden Anregungen für weitere Forschungsvorhaben und Hinweise für die pädagogische Praxis gegeben.

10.1 Bedeutungen der Ergebnisse dieser Arbeit

Diese Arbeit ging der Frage nach, wie es Fernstudierenden wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengänge gelingen kann, wirksam die eigenen Kompetenzen durch ihre aktive und selbstgesteuerte Wissensaneignung weiterzuentwickeln und welche Konsequenzen sich dadurch für die didaktische Gestaltung von Lehr-Lernarrangements im angeleiteten Selbststudium ergeben.

In einem ersten Schritt zielte die Arbeit auf die Darstellung und Analyse der individuellen Konstruktion der Wissensaneignung als Aneignungsperformanz ab. Dabei stand, im Hinblick auf die Erarbeitung konkreter Interventionsmaßnahmen, die Herausarbeitung typischer Handlungsmuster im Aneignungsprozess im Vordergrund.

Im Anschluss daran wurde die typische, wahrgenommene Wirksamkeit, die dem Studium zugerechnet wurde, basierend auf einer qualitativen und quantitativen Datentriangulation, analysiert. Durch die empirische Rekonstruktion und Interpretation typischer Perspektiven und Handlungsmuster können die Ergebnisse dieser Studie Anregungen und Verbesserung für die stärkere Berücksichtigung subjektiver Sichtweisen in formalen Lehr-Lernkontexten und explizit im angeleiteten Selbststudium liefern.

Grundlegend bei der Interpretation und Diskussion der Ergebnisse ist die konstruktivistische Annahme, dass nur jeder Lernende selbst sein Lernen nachhaltig und wirksam gestalten kann, wenn es sinnstiftend, selbstgesteuert und mit den so-

zialen, kulturellen und gesellschaftlichen Umweltbedingungen verbunden ist, aber nicht von ihnen determiniert wird (vgl. Siebert 2015, S. 54).

Da in dieser Arbeit die Aneignung von reflexivem, implizitem und aktivem Wissen im Mittelpunkt steht, werden Handlungsfähigkeiten als Kompetenzen verstanden (vgl. Arnold 2015 S. 42f.; Arnold/ Erpenbeck 2015, S. 15). Die Handlungsperformanz wird dabei als „Ausübung von Handlungen, also zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort seine Kompetenzen einsetzen, das eigene Handeln kontrollieren und evaluieren“ (Siebert 2017, 46) herangezogen, wobei das eigene Denken, Fühlen und Handeln sinnhaft und situationsangemessen kombiniert werden muss. Zur Beschreibung und Analyse wird in dieser Arbeit das Konstrukt der Aneignungsperformanz gebildet und herangezogen, welches die Art und Weise des eigenen Handelns in Einklang mit den subjektiven internen und sozialen Besonderheiten und Bedingungen im Lernprozess, erfasst.

Dabei wird angenommen, dass die Lernenden ihre subjektive Kompetenzentwicklung je nach Aneignungsperformanz auch unterschiedlich selbst beeinflussen können. Mit dem konstruktivistischen Blick wird davon ausgegangen, dass sich unterschiedliche Studierende dasselbe Studienangebot nicht nur unterschiedlich aneignen, sondern dieses auch unterschiedlich entlang der eigenen Interpretationen als wirksam empfinden. Bereits vorhandene theoretische Konstrukte und Forschungsergebnisse deuten ebenfalls darauf hin, dass diese These auch für die hier befragten Fernstudierenden, Gültigkeit haben kann (vgl. u.a. Arnold/ Milbach 1999, S. 10ff.; Straka/ Macke 2003, S. 72; Harney/ Herbrechter 2008, S. 33f; Thöne-Geyer et al. 2015, S.7).

Deutlich wurde bei der Betrachtung des bisherigen theoretischen und empirischen Forschungsstandes auch, dass die Anforderungen, die bei einer solchen Weiterbildungsteilnahme an die Lernenden gestellt werden, vor allem in Kontexten gelingen können, die die aktive und selbstgesteuerte Aneignung der Teilnehmenden zulassen und ermöglichen. Dass dies auch im formalen Kontext möglich ist, zeigten vor allem die Studien von Arnold und Milbach (1999) und Harney und Herbrechter (2008) mit Fernstudierenden im wissenschaftlichen Weiterbildungsbe-
reich auf, die sich nicht nur insgesamt als recht weiterbildungsaffine Gruppe auszeichnen, sondern auch bereits durch die gesammelten Lern-, Berufs- und Le-

benserfahrungen über vielfältige Lern- und Handlungsstrategien zur erfolgreichen Bewältigung der Besonderheiten im angeleiteten Selbststudiums verfügten (siehe hierzu Kapitel 5.2).

Unter Berücksichtigung der so entstandenen Einblicke in die selbstgesteuerte Aneignung von Kompetenzen durch Weiterbildungsstudierende zielte diese Studie, im Sinne einer Vertiefungsstudie, auf die Aufschlüsselung und Ausdifferenzierung dieser Aneignungsaktivität als Performanz ab. Die hier gefundenen Ergebnisse ermöglichen einen vertiefenden Einblick in typische Aneignungsaktivitäten und das Potenzial, das sie für die eigene Kompetenzentwicklung durch Weiterbildungen einnehmen können.

Dabei geht es in dieser Studie nicht mehr darum, welche kognitiven Lernstrategien im Aneignungsprozess angewendet werden. Die einzelnen, auch emotional-motivationalen und sozialen Bedingungen im Lernprozess wurden bereits u.a. von Roth (2004), Friedrich/ Mandl (2006), Hasselhorn und Gold (2013) und vielen weiteren Wissenschaftlern sowohl theoretisch als auch empirisch umfangreich erforscht. In Anlehnung an Illeris (2006, 2010), der davon ausgeht, dass immer alle inneren und äußeren Bedingungen im Lernprozess in dessen Analyse einbezogen werden müssen, um zu einem „vollständigen Einblick“ (2010, S. 36) zu gelangen, fragt diese Arbeit vor allem danach, wie die einzelnen Bedingungen zueinander in Beziehung stehen. Sie analysiert, wie sie sich wechselseitig beeinflussen können und wie sie sich im Sinne der Performanz letztlich auch manifestieren und als Kompetenzentwicklung erlebbar für die Teilnehmenden darstellen.

So können die bestehenden, meist quantitativen Forschungsergebnisse, um die nötige und auch beispielsweise von Schüssler (2012) oder Jütte und Bade-Becker (2018) geforderte qualitative Perspektive der Teilnehmenden ergänzt und bereichert werden und so einen wichtigen Beitrag leisten, die unterschiedlichen Aneignungsbedingungen und –aktivitäten besser zu verstehen.

Orientiert am Triangulationsmodell nach Mayring (2001) und in Einklang mit einem problemzentrierten Vorgehen nach Witzel (1985) wurde in dieser Arbeit ein Kurzfragebogen eingesetzt, der unterschiedliche Wirkungsdimensionen der hier Befragten vor dem eigentlichen Interview quantitativ erfasste (siehe hierzu auch

Kapitel 6). Dabei konnten die quantitativen und qualitativen Daten im Sinne des „schrittweise[n] Erweitern[s] der Erkenntnis“ (Mayring 2001, Abschnitt 5) zum Thema Wirkung ergänzend zur Interpretation der Aneignungsperformanz genutzt werden.

So konnte beispielsweise im Rahmen der tatsächlichen Umsetzung von Maßnahmen deutlich gemacht werden, was es konkret bedeutet, früheres Wissen optimiert oder neue Elemente integriert zu haben (siehe hierzu Kapitel 8). Des Weiteren konnten die qualitativen Daten eine Erklärung dafür liefern, wieso der fokussierte Typus angibt, die Qualität der eigenen Arbeit gesteigert zu haben ($M=4,2$), obwohl früheres eigentlich nicht bzw. nur teilweise optimiert werden konnte ($M=3,4$). „Neues integriert“ zu haben, wird zwar quantitativ angegeben ($M=4,6$), lässt sich aber durch die qualitativen Daten nicht nachvollziehen. Hier geben die Befragten eher an, eigentlich nur sehr marginal einzelne Theorie-Praxis-Verknüpfungen vorgenommen zu haben, die am ehesten fachlicher Natur waren. Erst die Kombination der Daten lässt Rückschlüsse darauf zu, dass die wahrgenommene Qualitätssteigerung sich vor allem durch die eigene gesteigerte Performanz in Form von Handlungssicherheit, beispielsweise im fachlichen Austausch manifestierte und dazu führte, dass auch die Qualität der eigenen Arbeit positiver wahrgenommen wurde.

Andere Effekte können dagegen nur vermutet werden: Quantitativ betrachtet ist es vor allem der Typ des kreativen Aneignungsperformers, der dem Studium die geringste wahrgenommene Wirkung attestiert. Umgekehrt schreibt der fokussierte Typus, der hauptsächlich die bestehenden Kompetenzen absichern konnte, dem Studium die quantitativ höchste Wirkung zu.

Eine mögliche Interpretation könnte dabei sein, dass die Wirkungsdimensionen, die der Kurzfragebogen erfasst, nicht solche Wirkungen im Sinne der „Wider Benefits“ (Thöne-Geyer et al. 2015, S. 3) enthält, die vor allem den Typ des kreativen Aneignungsperformers von den beiden anderen Typen unterscheidet. Gerade solche Veränderungen, die vornehmlich die eigene Sinnwelt, die eigenen Einstellungen und den genannten Perspektivenwechsel erfassen, werden als Wirkungsdimensionen nur sehr rudimentär in den Bereichen Anerkennung und Selbstbild (siehe Tabelle 1) erfasst.

Des Weiteren gelingt es den Typen des situativen und des kreativen Aneignungsperformers im Vergleich zum fokussierten Performer eher, bereits während des Studiums wirksame Kompetenzentwicklungen wahrzunehmen. Dem fokussierten Typus gelingt es im Gegensatz dazu erst am Ende des Studiums, die eigene Kompetenzentwicklung greifbar zu machen. Und dies hauptsächlich durch die Überwindung der vorherrschenden Handlungsunsicherheit und der Erleichterung darüber, das Studium auch wirklich gut gemeistert zu haben. Diese Erleichterung kann emotional aufgeladen auch dazu geführt haben, retrospektiv dem Studium ein positiveres Image zu verleihen. Hierauf deutet vor allem die Wirkungsdimension Erlebnisqualität hin. Das Item „eine schöne Zeit gehabt zu haben“ (siehe Tabelle 4) wird dabei mit einem Mittelwert von 4,8 bei der fokussierten Performanz mit Abstand am höchsten bewertet (siehe hierzu auch Kapitel 7.2.4). Die qualitativen Daten zeichnen im Gegensatz dazu eher das Bild, das Studium als unsichere und risikohafte Zeit empfunden zu haben.

Die Ergebnisse der gesteigerten Qualität deuten darauf hin, dass sich das, was als wirksam empfunden wird, nicht automatisch als Lernergebnis am Ende des Studiums fassen lässt, sondern darüber hinaus, vor allem mit Blick auf die Aneignung durch unterschiedliche Komponenten beeinflusst wird und erst durch Sinnzuschreibungen wirksam wird. Es zeigt sich auch in dieser Studie, dass sich Lernwirkungen nicht kausal auf den Lernprozess beziehen lassen und ebenso eine Betrachtung von Motiv-Wirkungs-Passungen ohne den Einbezug des Lernerhandelns zu kurz greifen (siehe hier Kapitel 5.1).

Um die Frage zu beantworten, durch welche Aneignungsperformanz sich welche Wirkungen erzielen lassen und wie sich diese in der Erweiterung des eigenen Kompetenzprofils manifestieren, werden nun im Folgenden die typischen Performanz-Wirkungs-Konstrukte entlang der Aneignungsbedingungen im Lernprojekt Fernstudium interpretiert und diskutiert. Zunächst werden die typischen Performanz-Wirkungs-Beziehungen noch einmal zusammengefasst.

10.2 Typische Performanz-Wirkungs-Beziehungen

Wie gezeigt wurde, unterscheiden sich die drei konstruierten Typen nicht nur in der Aneignungsperformanz während des Fernstudiums, sondern auch durch die selbst erzeugte wahrgenommene Wirkung der Weiterbildungsteilnahme. Bevor in den nächsten Kapiteln die Wirkung entlang der Aneignungsperformanz diskutiert wird, geht es zunächst um die Kategorien, die unabhängig von den einzelnen Typen bei der näheren Betrachtung von der Weiterbildungsteilnahme, -aneignung und -wirkung relevant sind.

10.2.1 Gelungene Erweiterung des eigenen Kompetenzprofils

Auch, wenn die Teilnahme an wissenschaftlicher Weiterbildung nicht so sehr im Trend liegt wie non-formale oder informelle Weiterbildungsaktivitäten, übernimmt sie doch eine zukunftsweisende Rolle: Sie fungiert als Bindeglied zwischen der subjektiven Lebenslaufkonstruktion und dem bildungspolitischen Ruf nach einem solchen kompetenzorientierten, lebenslangen Lernen, das den aktuellen Herausforderungen der modernen Gesellschaft gerecht wird. Dabei sind es die Lernenden selbst, die dem Postulat des lebenslangen Lernens ein Gesicht verleihen. Kompetent handeln können sie dabei nur, wenn die eigenen Kompetenzen auch „emotional gespürt“ (Siebert 2017, S. 47) sind. Neugier und Interesse etwas zu lernen und sich der eigenen Weiterentwicklung willensstark zu widmen, sind ebenso wichtige Komponenten im Lernprozess, wie es die Zufriedenheit und auch das Wohlbefinden am Ende eines Lernprojektes sind (vgl. Spinath 2011, S. 48f.; Manninen et al. 2014, S. 30; vgl. Bernholt et al. 2018).

Ausgelöst durch viele positive Bildungs- und Weiterbildungserfahrungen, befinden sich alle hier Befragten in einer Weiterbildungsspirale, die im Baukastensystem die eigene Kompetenzentwicklung immer weiter ausgestalten soll. So gab die Mehrzahl der Befragten an, das Studium auf Grund vorab besuchter Weiterbildungen gewählt zu haben oder auch bereits weiterführende und ergänzende Weiterbildungen nach dem Studium besucht zu haben (vgl. Kapitel 7.2.2).

Dieses Ergebnis bestätigt die Annahme, dass es sich bei Weiterbildungsstudierenden um eine besonders weiterbildungsaffine Gruppe von Teilnehmenden handelt, wie sie bereits u.a. von Arnold und Milbach (1999), Wolter (2002) oder auch Jütte und Kastler (2004) benannt wurden. Es zeigt über die reine Affinität hinaus auf, dass sich die hier Befragten ihrer vorhandenen Kompetenzen bewusst sind und intendiert die Erweiterung ihres Kompetenzprofils durch die gezielte Auswahl fokussieren. Dies lässt, folgt man den Annahmen Wittpoths (1994, S. 12), darauf schließen, dass die Teilnehmenden zumindest über ein gewisses Potenzial verfügen, ihre Aneignungsperformanz gezielt zu steuern. Die individuelle Konstruktion des eigenen Kompetenzprofils stellt sich selbst schon als Kompetenz im Sinne der „Biographizität“ (Alheit 1992, S. 55) dar. Die hier Befragten leisten einen relevanten Beitrag dazu, „die ‚Sinnüberschüsse‘ [ihres] biographischen Wissens zu entziffern und das heißt: die Potenzialität [ihres] ungeliebten Lebens wahrzunehmen“ (Alheit 2003, S. 16).

In dieser Arbeit geht es bei der Interpretation der wahrgenommenen Wirkung durch den Studiengang nicht um Kosten-Nutzen-Kalkulationen oder darum, was das Studienangebot messbar, beispielsweise durch ein gesteigertes Fach- und Methodenwissen, verändert hat. Die Erweiterung des eigenen fachlichen Wissens mag sicherlich nützlich sein und auch zufriedener machen, bereitet den Einzelnen aber noch nicht auf die gesellschaftlichen Herausforderungen vor, die ihn vor allem im beruflichen Kontext in den nächsten Jahren erwarten und Teil des Bildungsauftrages formaler Weiterbildungen sind. Als „Benefit“ (Thöne-Geyer 2015 et al., S. 3) stehen die eigene wahrgenommene Kompetenzentwicklung und die hieraus abgeleiteten, langfristigen Weiterbildungseffekte durch die Weiterbildungsteilnahme im Forschungsfokus.

Dass, wie beispielsweise Harney und Herbrechter (2008) vermuten, die Weiterbildungsteilnehmenden die höchste Wirkung wahrnehmen und mit dem Studienerfolg zufrieden waren, die letztlich die eigenen Ziele auch erreichen konnten, kann in dieser Studie nicht bestätigt werden. Im Gegenteil zeigt sich eher ein konträres Bild: Diejenigen, die während des Studiums ihre eigene Kompetenzentwicklung auch wahrnehmbar vorantreiben konnten, schreiben dem Studium auch bei Nicht-Ereichen der Ausgangsziele eine intensiv wahrgenommene Wirkung zu und zei-

gen sich durchaus zufrieden mit dem eigenen Studienerfolg. Allerdings nur, wenn eine Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen auch wahrgenommen und explizit dem Studium zugerechnet wird (siehe hierzu Kapitel 9.1).

Unabhängig von der Zuordnung zu einem der drei Typen, starteten zunächst alle Befragten mit der grundlegenden Voraussetzung, neugierig und interessiert, das eigene Kompetenzprofil zielgerichtet zu erweitern. Fast allen Befragten, mit Ausnahme von A 9, ist dies auch gelungen und entsprechend wird der Weiterbildungsteilnahme auch eine hohe Wirksamkeit zugerechnet. Lernanlass und Lernbegründung standen auch hier zu Beginn des Lernprojektes im Vordergrund (vgl. Holzkamp 2004, S. 29; Arnold 2017, S. 43).

Diese sehr positive Wirkungswahrnehmung macht vor allem deutlich, dass bei der Betrachtung des Outcome nicht die kausalen Zuschreibungen von Ziel-Wirkungs-Passungen bedeutsam sind, sondern vielmehr solche Performanz-Wirkungs-Beziehungen, wie sie im Rahmen dieser Studie erarbeitet wurden, näher betrachtet werden müssen. Welche unterschiedlichen Wirkungen die hier Befragten durch die unterschiedliche Aneignungsperformanz erzielen konnten, wird in den folgenden Abschnitten noch einmal zusammengefasst.

10.2.2 Mehr Selbstvertrauen durch Fokussierung

Die fokussierte Aneignungsperformanz wird vor allem durch ein starres und fixiertes Handlungsvorgehen gekennzeichnet, das sich im Umgang mit neuen Anforderungen vornehmlich an altbewährten und eingeübten Mustern leistungsmotiviert ausgestaltet. Seinem selbstgesetzten hohen Anspruch entsprechend, steht die Legitimation des eigenen Vorgehens vorrangig im Mittelpunkt. Hierfür nötig sind für diesen Typus vor allem der soziale Vergleich mit Kommilitonen und Rückmeldungen von Dritten. Ohne ein solches Außenkriterium als externe Komponente im Aneignungsprozess, ist dieser vor allem durch Zweifel und Unsicherheit geprägt.

Da eigene Entscheidungen als risikohaft empfunden werden und ein gewünschtes Außenkriterium häufig im Lehr-Lernarrangement fehlt, gelingt es dem fokussier-

ten Performer nur mühsam, die eigene Handlungsperformanz zu gestalten. Durch einen eher selten gelingenden Theorie-Praxis-Transfer, der sich vor allem auf berufliche, fachliche Inhalte und weniger auf die eigene Performanz bezieht, fällt es ihm schwer, den eigenen Entwicklungsstand einzuschätzen und die an ihn gestellten Anforderungen zu erfüllen. Orientierung bieten hauptsächlich die wenigen instruierenden Handlungsvorgaben durch die Lehrenden, Lernerfahrungen aus vorherigen Lernprozessen sowie der Bezug zu so bereits erprobten Handlungsmustern, die im Sinne einer Handlungsinstruktion, situationsübergreifend eher pauschal angewendet werden.

Interaktion und Austausch wurden demnach von den Befragten als wichtig und relevant eingeschätzt, konnten aber nicht immer wie gewünscht initiiert werden. Hierbei wurde die eigene Performanz wieder durch die starre Orientierung am eigenen Fokus und den bekannten und eingeübten Handlungsmustern, wie der Face-to-Face-Kommunikation oder dem sehr zielgerichteten Vorgehen, das wenig Raum für Austausch lässt, bestimmt.

Die Erleichterung, das Studium gemeistert und dann in der Regel auch noch den eigenen Ansprüchen und Erwartungen entsprechend absolviert zu haben, verschafft dem Typus nicht nur die nötige Sicherheit für das eigene Handeln, sondern auch im eigenen Auftreten. Sich selbst nun als Experte im Fachkontext anzusehen und das im direkten Austausch mit dem bevorzugten Feedbackinstrument des Außenkriteriums auch selbst erleben zu können, beeinflusst vor allem die Steigerung des eigenen Selbstvertrauens.

10.2.3 Professionalisierung durch situative Orientierung

Die Aneignungsperformanz des situativen Typs wird durch eine der jeweiligen Situation als angemessen eingeschätzte Vorgehensweise bestimmt. Sein Vorgehen orientiert sich dabei vor allem an den eigenen Bedürfnissen und seiner Selbstwahrnehmung. Der hauptsächlich lernzielorientierte Abgleich des eigenen Kompetenzprofils mit den situationsbedingten Anforderungen wird dazu genutzt, die vorhandene Basis, die oftmals als zwar ausreichend und gut aber nicht professio-

nell genug empfunden wird, zu ergänzen. Dies bezog sich vor und auch während des Studiums bei den Befragten vor allem auf den beruflichen Kontext.

Zu seiner grundsätzlich zuversichtlichen Haltung gehört auch die Gewissheit, sich bei Problemen und Unsicherheiten auf die eigenen Stärken verlassen zu können. Empfundene Handlungsdefizite können allerdings nicht immer überwunden werden. Sie werden zwar als negativ und hinderlich wahrgenommen, letztlich aber als gegeben akzeptiert. Seine Aneignungsperformanz wird nicht kritisch hinterfragt. Bei scheinbar unlösbaren Schwierigkeiten vertraut er auf die Hilfe Dritter, die meist schnelle und hilfreiche Lösungsoptionen anbieten oder mit denen er gemeinsam solche erarbeiten kann.

Dem Studium attestiert er vor allem die Professionalisierung seines beruflichen Handelns, die sich wiederum in Form einer größeren Zufriedenheit auch auf die eigene Person positiv auswirkte. Eine bessere berufliche Rollenidentifikation führte so auch dazu, das eigene Vorgehen im Austausch mit Dritten kompetenter und angemessener auszugestalten.

10.2.4 Erweiterung der Perspektive und Sinneswandel durch kreatives und kompetentes Handeln

Der an den eigenen Bedürfnissen ebenso wie am eigenen Kompetenzprofil ausgerichtete Umgang mit Problemen und neuen Anforderungen, veranlasste den kreativen Performer immer wieder zu neuen und einfallsreichen Ideen, den eigenen Lernprozess optimal an den gegebenen Anforderungen und den eigenen Bedürfnissen ausgerichtet, zu gestalten. Rückschläge wurden eher positiv als Teil des Lernprozesses wahrgenommen. Seine Performanz ist von vielen Reflexions- und Evaluationsschleifen geprägt, die vor allem durch den Abgleich der eigenen Kompetenzen mit den jeweiligen Anforderungen erfolgten.

Dieser Abgleich erlaubt es diesem Typus auch, sich nicht nur an alten, bewährten Mustern zu orientieren, sondern diese auch meist durch die Hinzunahme unterschiedlicher Ressourcen so lange anzupassen, bzw. durch neue Muster zu ergänzen, bis die eigene Performanz wieder als angemessen wahrgenommen wird. Hierzu gehört für diesen Typus vor allem auch der Austausch mit Kommilitonen

und Dozenten, der als äußerst wertvoll eingeschätzt wird, da es ihm gelingt, das für sich herauszuhören, was als sinnvoll im eigenen Lernprojekt erachtet wird.

Weiterbildungswirkungen empfindet dieser Typus als lebensübergreifende Veränderungen, die nicht nur neue Perspektiven und neue Handlungsoptionen beinhalten, sondern auch zu einer veränderten Einstellung gegenüber des eigenen und auch des gesellschaftlichen Umfeldes führen. Dies rechnet er dem beständigen Theorie-Praxis-Transfer sowohl durch die Integration des privaten als auch des beruflichen Umfeldes während des Studiums zu, der es zuließ, die eigenen wahrgenommenen Kompetenzen permanent zu verfeinern und zu optimieren.

10.3 Die Aneignung der Aneignungsperformanz – der Kompetenzentwicklungsprozess während des Studiums

Die folgende Abbildung stellt bildlich dar, dass die jeweils erzielte Weiterbildungswirkung umso intensiver empfunden wurde, je besser es den Absolventen bereits während des Studiums gelang, die aktive, eigenlogische Wissensaneignung im Lernprojekt an den eigenen Bedürfnissen und vorherrschenden Bedingungen orientiert, mit dem eigenen Handeln in Einklang zu bringen:

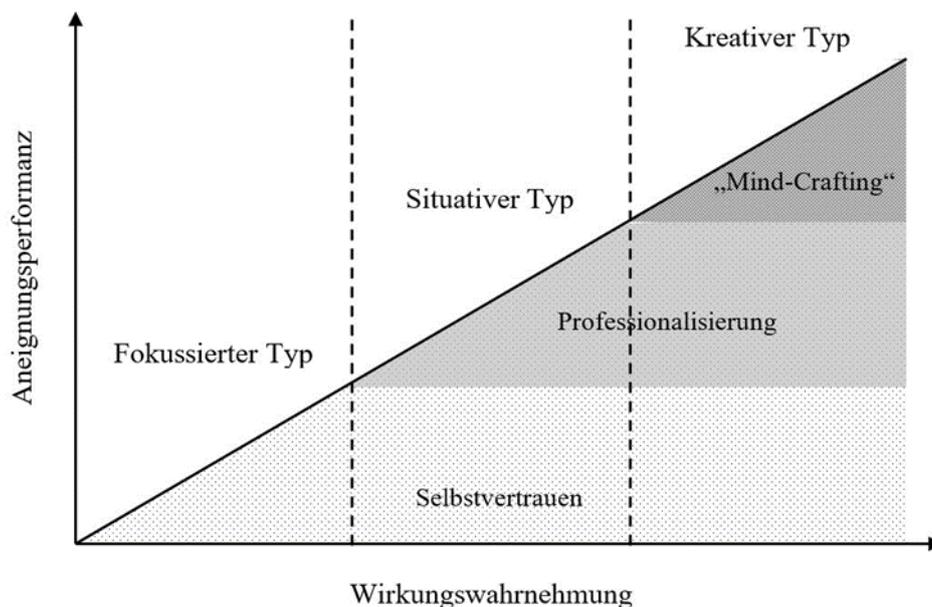


Abb. 20: Aneignung der Aneignungsperformanz (eigene Darstellung)

Das Stufenmodell verdeutlicht auch, dass die typische Aneignungsperformanz selbst einem Lernprozess unterliegt, der die eigene Kompetenzentwicklung bereits während der Weiterbildung bedingt, wenn nachhaltige Wirkungen erzielt werden sollten.

Es konnte gezeigt werden, dass sich die Aneignung in typischen Entwicklungsprozessen während des Studiums auf dem Weg zur Zielerreichung auch gezielt selbst konstruieren lässt. Denn während der fokussierte Typ auf der grundlegenden Basis jedes Handelns, in Sicherheit und Selbstvertrauen verharrte, gelang es den anderen beiden Typen, sich hauptsächlich orientiert an den eigenen Bedürfnissen und vorhandenen Kompetenzen, durch den jeweils erfolgreichen Einbezug der sozialen Bedingungen weiterzuentwickeln. Auch Arnold und Pachner (2012) weisen auf die entscheidende Funktion der eigenen Selbstwahrnehmung im Handlungsprozess hin, denn

„der Mensch handelt und kann nur handeln aufgrund von Gefühlen und Vorstellungen, die sich in ihm zu seinem Tun und seiner Rolle entwickeln“ (Arnold/ Pachner 2012, S. 144).

Dabei unterschieden sich situativer und kreativer Typus vor allem in der Konsequenz der Prüfung und Anpassung ihres eigenen Handelns. Häufig fehlten dem situativen Performer eigene Strategien, um sich so intensiv mit dem eigenen Vorgehen auseinanderzusetzen wie es der kreative Performer tat. Dem kreativen Typus gelang der Einbezug der Lernresultate hauptsächlich durch das beständige Rückkoppeln der neuen Erfahrungen mit den bereits erworbenen Lernerfahrungen. Er konnte während des Studiums die eigene Performanz noch weiter ausdifferenzieren und den gegebenen Anforderungen anpassen. Er konnte „wie mit einem Suchscheinwerfer (...) die Aspekte des Lerngegenstandes [beleuchten], die für [ihn] bedeutsam sind und an die [er] (...) anschließen“ (Arnold 2017, S. 43) kann.

Auch in dieser Arbeit wurde deutlich, dass ebenso wie Illeris (2010) davon ausgeht, dass alle Bedingungen bei der Betrachtung von Aneignungsprozessen berücksichtigt werden müssen, um „zu einem vollständigen Verständnis einer Lernsi-

tuation“ (Illeris 2010, S. 36) zu kommen. Es zeigte sich, dass es nicht nur relevant ist, die eigenen Bedürfnisse und das eigene Kompetenzprofil zu kennen, sondern es auch aktiv und reflexiv im Rahmen der eigenen Handlungsperformanz zu berücksichtigen. Vor allem dann, wenn nachhaltige Veränderungen durch den Lernprozess erzeugt werden sollen (vgl. Straka/ Macke 2003, S. 19; Friedrich/ Mandl 2006, S. 1ff.).

Es wurde auch deutlich, dass die einzelnen Bedingungen verschiedene Funktionen übernehmen und entsprechend unterschiedlich in die Aneignungsperformanz eingebunden werden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Aneignenden dabei strategisch ausgerichtet an den eigenen Zielvorgaben orientiert die Kompetenzen im eigenen Profil ergänzen, die zunächst als unzureichend eingeschätzt werden. Zusätzliche Variablen im Lehr-Lernarrangement, wie beispielsweise der soziale Faktor, wurden ebenfalls zielorientiert interpretiert. Die Wirksamkeit zeigte sich daran, dass das eigene Kompetenzprofil in den zuvor als unzureichend wahrgenommenen Kompetenzbereichen durch das Studium erfolgreich ergänzt werden konnte.

Die fehlende Orientierung an den eigenen Bedürfnissen, die sich vor allem auch aus dem fehlenden Vertrauen in die eigenen Entscheidungen und Handlungskompetenzen ergab, führten beim *fokussierten Performer* über das Außenkriterium institutioneller Support gerade nach dem Studium dazu, dass er sich sicherer im eigenen Handeln fühlte, sich selbst als angesehenen Experten wahrnahm und letztlich ein größeres Selbstvertrauen ausstrahlte. Seine Kompetenzentwicklung durch das Studium nahm er vor allem als *fachliche und personale Kompetenzerweiterung* wahr:

„Für mich waren dann schon viele Themen, dann doch, obwohl ich praktisch hier doch viel mache, doch sehr neu. Und deshalb hätte ich [das, was] ich hier jetzt mache, ohne das Studium (..) das [machen] wir hier seit 20 Jahren, das hab ich mir vorher nie zugetraut. Und mir andere auch nicht. Also das hat sich schon verändert“ (Interview 7, S. 8, Zeile 23f.).

Umgekehrt wurde der Aneignungsprozess vom *situativen Performer* entscheidend von der eigenen Selbstwahrnehmung geprägt. Vor allem durch die Identifikation von als unzureichend empfundenen fachlich-methodischen Kompetenzen stand deren Erweiterung für ihn im Mittelpunkt. Somit wurde das Außenkriterium zum Austausch und vor allem die Kooperation mit anderen als Werkstatt genutzt. Für ihn war die wahrgenommene Wirkung nach dem Studium hauptsächlich durch einen gelungenen Theorie-Praxis-Transfer als *fachliche, methodische und personale Kompetenzerweiterung* spürbar. Diese war für ihn nicht nur durch die erlebte Handlungssicherheit wahrnehmbar, sondern zeigte sich auch in Form einer authentischer empfundenen, beruflichen Rollenidentifikation:

„Also (.) generell in meinem täglichen Job. Das ist mein Job, äh (.) die ganze Bandbreite fast. Von dem her (..) profitier ich (..) täglich, sag ich mal, von dem, was ich im Studium in irgendeiner Form auch fundiert hab. Weils mir auch leichter fällt, mal schnell auf Quellen oder Richtungen zurückzugreifen ohne (.) natürlich muss man nach wie vor recherchieren, aber die (.) man hat schon mal (..) ähm ja eine Richtung, wo man mal nachgucken kann und das ist schon hilfreich. [Auslassung] Ja. (..) Also auch. Ich meine natürlich tritt man mit mehr Wissen auch nochmal anders auf, oder kann vielleicht nochmal (.) anders oder besser auch darstellen oder erklären. Ähm das ist natürlich auch auf jeden Fall hilfreich. Also es ist nicht nur der Abschluss. Weil wenn man irgendeinen Blödsinn redet, dann (..) wird das der Andere merken, egal welcher Abschluss dahinter ist. Das ist schon eine fundierte Aussage, die dahintersteht. Aber (..) ähm die Akzeptanz, sag ich mal, dieser Aussagen, die haben sich durch den Abschluss durchaus auch erhöht“ (Interview 2, S. 9, Zeile 20ff.).

Der *kreative Performer* betonte während des gesamten Studiums vor allem eins: die eigene Performanz im Aneignungsprozess. Emotional-motivationale und kognitive Bedingungen bezogen sich im Prozess wechselseitig so lange aufeinander, bis der stetige Abgleich von Ist- und selbstgesetzter Soll-Situation im Prozess erreicht war. Für ihn war klar, dass das Studium die ganzheitliche Erweiterung des eigenen Kompetenzprofils betreffen muss, wenn das Ziel des größeren Wohlbefindens erreicht werden sollte. Vor allem die bereits während des Studiums empfundenen Wirkungen seiner eigenen Performanz führten im Sinne einer Spirale

dazu, dass es ihm bereits während des Studiums gelang, die eigenen Kompetenzen spürbar weiterzuentwickeln. Stellvertretend für diesen Typus wird Absolvent 8 zitiert, der nicht nur den Perspektivwechsel nach dem Studium, sondern auch den Prozess dahin während des Studiums treffend umschreibt:

„Ja vom fachlichen Inhalt her, das ist die fachliche Seite aber auch von dem theoretischen, das heißt im Umgang miteinander. Es ist halt etwas Anderes. Man kann es auch nicht so direkt beschreiben. Man lernt etwas und machts dann, wendet es an, aber man kann das nicht direkt in Worten beschreiben. Das heißt das ist komplett teilweise ein anderer Umgang. Eine andere Tonlage, wie auch immer. [Auslassung] das ist ja nicht, das kommt ja nicht von heute auf morgen, das heißt man legt ja nicht den Schalter um, man lernt was im ersten Semester und die gelernten Sachen nimmt man ja schon auf und probiert aus. Das heißt man probiert diese Sachen zu integrieren in den täglichen Arbeitsablauf und während der Folge des Studiums integriert man natürlich immer ein bisschen mehr. Da war natürlich gut für mich, dass mein Studium ein bisschen länger ging, wie bei denen die zwei Jahre nur gemacht haben in der normalen Regelzeit. Ich konnte mehr ausprobieren um festzustellen, was gut ist. Ich meine das macht man ja immer noch, auch, wenns Studium zu Ende ist“ (Interview 8, S. 10, Zeile 29ff.).

An diesem Beispiel wird noch einmal deutlich, wie es diesem Typus gelang, die eigene Performanz entlang der eigenen wahrgenommenen Bedingungen und Bedürfnisse zu professionalisieren: Indem er selbst im vorgegebenen Rahmen die Verantwortung für sein Lernen übernommen und dies aktiv und selbstgesteuert konstruiert hat. Neben der *fachlichen, methodischen und personalen Kompetenzentwicklung* spürte dieser Typus auch wahrnehmbare Veränderungen seiner *sozial-kommunikativen Kompetenzen*.

Dieser Lernprozess, die *Aneignung der Aneignungsperformanz*, die sich auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung vollzieht, bietet den optimalen Nährboden, um eigene Entwicklungsprozesse anzustoßen und selbst die Weiterbildungswirkungen aktiv und eigenlogisch zu gestalten. Dies stimmt mit den Annahmen von Straka und Macke (2003) oder auch Arnold et al. (2017) überein, dass Handlungen so lange wirkungslos bleiben, solange sie keine erlebbaren Veränderun-

gen nach sich ziehen (vgl. Straka 2006, S. 399; Funke/ Zumbach 2006, S. 206; Arnold/ Nuissl/ Rohs 2017, S. 9; Siebert 2017, S. 46).

Die Ergebnisse dieser Arbeit machen deutlich, wie wichtig es bei der didaktischen Konstruktion des Lehr-Lernarrangements ist, die Aneignung im Selbststudium entlang des individuellen Fahrplans zu ermöglichen und gleichzeitig so zu unterstützen, dass die aktive und eigenlogische Aneignung während des Studiums selbst Teil der wahrgenommenen Kompetenzentwicklung durch das Studium wird.

Es wurde deutlich, dass dieser handlungsleitende Fahrplan ganz unterschiedlich und abhängig von den jeweils vorhandenen internen und externen Bedingungen jedes Lernenden selbst konstruiert und gesteuert werden kann. Welche verschiedenen Funktionen die einzelnen Bedingungen bei der Konstruktion in Einzelnen spielen können, wird im folgenden Kapitel diskutiert.

10.4 Der individuelle Fahrplan im Lernprojekt

Formal organisierte Lehr-Lernarrangements sind stets in institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen eingebunden und gleichsam an individuelle Bedingungen geknüpft (siehe hierzu Kapitel 2). Sowohl die institutionelle als auch die individuelle Seite folgen dabei jeweils einer eigenen Logik und beziehen sich in ihrer Organisation und Strukturierung „rekursiv“ (Jank/ Meyer 2014, S. 69) aufeinander. Dabei ist das vor allem in dieser Arbeit im Vordergrund stehende Fernstudium als angeleitetes Selbststudium auf eine angemessene didaktische Strukturierung angewiesen, da hier die Transaktionale Distanz als recht hoch angesehen werden kann (vgl. Peters 1997, S. 49).

In einem dialogarmen Setting, wie dem angeleiteten Selbststudium, das zunächst durch die institutionalisierte Lehrseite strukturiert wird (siehe hierzu Kapitel 4.3), sind es dann vor allem die Lernenden, die aktiv die Verantwortung für die weitere Gestaltung ihres Lernprozesses übernehmen müssen (vgl. Bloh 2014, S. 10; Arnold 2012, S. 8).

Und genau das taten die Befragten dieser Studie auch: Sie übernahmen die Verantwortung für ihre eigene Weiterbildung indem sie diese an den eigenen Bedürfnissen und entsprechend der gegebenen internen und externen Bedingungen selbst strukturiert haben. Sie konnten die Weiterbildung für sich erfolgreich beenden, attestierten ihr eine recht hohe Wirkung und zeigten sich sehr zufrieden, was ebenfalls auf einen Lernerfolg hinweist (vgl. Pientka/ Müller/ Seufert 2016, S. 41ff.; Bernholt et al 2018, S. 26).

Das fernstudiendidaktische Setting als angeleitetes Selbststudium zeichnet sich vor allem durch die Transparenz der Lernziele, der Prüfungsformen und Leistungsanforderungen oder auch den Einbezug von Reflexions-, Übungs-, und Anwendungsformen neben weiteren zahlreichen strukturgebenden Elementen (siehe hierzu Kapitel 4.2) aus (vgl. Bloh 2014, S. 10; Arnold 2012a, S. 8).

Dass es allen Befragten gelang, das Studium entsprechend der eigenen beruflichen und privaten Anforderungen zu organisieren und für sich wirksam und erfolgreich zu beenden, weist darauf hin, dass es bei der Konstruktion des Fernstudienarrangements am DISC gelungen ist, die Transaktionale Distanz durch sich wechselseitig beeinflussende und zusammenhängende (fernstudien-)didaktische Elemente zu überbrücken. Die hier befragten Fernstudienabsolventen konnten also in einem solchen Lehr-Lernarrangement aktiv selbst das eigene Handeln strukturieren, welches die Eigeninitiative und aktive Gestaltung des Lernprozesses durch den Lernenden in den Mittelpunkt stellt und zusätzlich die eigene Entwicklung durch kritisches Hinterfragen der eigenen Positionen mit sich selbst und im Diskurs mit Anderen erlebbar macht.

Dass in formal organisierten Lehr-Lernarrangements das Verhalten der Lernenden immer auch von der Lernumgebung und der subjektiven Wahrnehmung dieser Umgebung abhängt oder wie Straka und Macke (2006, S. 19) es formulieren, dass „Jede Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umgebung (..) Folgen haben [kann]“ impliziert auch, dass das Lernen keine Folgen haben muss. Oder wie in dieser Arbeit aufgezeigt wurde, unterschiedliche Folgen haben kann und unterschiedliche Wirkungen von den Lernenden selbst erzielt werden können. Zentral ist dabei, ob der Lernende das Lernangebot annimmt, wie er es interpretiert und versteht, was auch in organisierten und formalen Kontexten nicht vorhersehbar ist.

Ergänzend kann hinzugefügt werden, dass es entscheidend ist, *wie* Lernende das Lernangebot annehmen und auch umsetzen.

Welche förderlichen und hinderlichen Aspekte des Lehr-Lernarrangements die Lernenden mit Blick auf die Performanz-Wirkungs-Beziehungen erlebt haben, fassen die folgenden Abschnitte zusammen.

10.4.1 Die Relevanz der Zwischenziele

Handlungen sowohl „in Gedanken und in der Tat“ doppelt zu betrachten, bedeutet für Kaiser und Kaiser (1996, S. 26), ebenso wie für Straka und Macke (2003) oder Arnold und Pachner (2012), dass das individuelle Handeln intendiert und zielorientiert sein muss, um sich über die reine Handlungsabsicht hinaus als Performanz darzustellen. Dabei ist es für Arnold (2015, S. 57) vor allem in selbstgesteuerten Lernkontexten relevant, dass die Lernenden ihre eigenen Ziele kennen und transparent machen, um die eigenen Kompetenzen nachhaltig zu verändern. Nicht zuletzt stellen sie sich in den unterschiedlichen Dimensionen des Lehr-Lernarrangements als handlungslegitimierend und –leitend dar (vgl. Jank/ Meyer 2014, S. 72f.).

Auch in dieser Arbeit stellt sich die Zielorientierung als eine wichtige Komponente bei der Gestaltung der eigenen Performanz im Lernprojekt heraus. Wenn sich auch kausale Zuschreibungen der Zielerreichung nicht direkt auf die wahrgenommene Weiterbildungswirkung beziehen lassen, stellen sie doch eine relevante Bedingung der Aneignungsperformanz dar.

Der fokussierte Typ, dessen Leistungsmotivierung vornehmlich auf die Zurschau-stellung des eigenen Kompetenzprofils abzielte, rechtfertigt sein Handeln im Studium vorrangig über den Einbezug des Außenkriteriums. Der Rat von Experten oder auch vorgegebene Instruktionen schienen sichere Orientierungspunkte für das eigene Handeln darzustellen. So macht es für diesen Typus beispielsweise wenig Sinn „in Ungewissheit (...) jemand zu fragen, der auch keine Ahnung hat“ (Absolvent 1, Seite 11, Zeile 39f.), wobei er sich hier auf den Austausch mit den Kommilitonen bezieht. Und etwas, was als formal anerkannt ausgezeichnet wur-

de, muss auch, selbst wenn keine eigene Sinnanbindung generiert werden kann, als sinnvoll angenommen werden. Für Absolvent 3 ist das Curriculum so

„abgenommen worden von den Behörden. Das machst du jetzt. Ich hatte jetzt nicht so einen engen Zusammenhang dazu gesehen, aber man kann den sicherlich herbeireden. Man kann das sicherlich argumentativ verkaufen und insofern hab ich das nicht weiter reflektiert. Ich hab das einfach dann hingenommen“ (Absolvent 3, S. 6, Zeile 39ff.).

Auch für den situativen Performer stellte sich seine Lernzielorientierung, die er explizit auf sein berufliches Handeln bezieht, als entscheidender Orientierungspunkt heraus. Auch er nutzte entsprechend das Außenkriterium, allerdings an den eigenen Bedürfnissen orientiert, bildlich im Sinne einer Werkstatt, zur kritischen Prüfung und Anpassung des eigenen Handwerkszeugs.

Das lebenszielorientierte Vorgehen des kreativen Typus umschreibt die Vorstellung, durch eine ganzheitliche Weiterentwicklung, das eigene Wohlbefinden steigern zu können. Er suchte „nach einer Möglichkeit (...) [seine] persönliche Arbeitssituation und Lebenssituation zu verändern“ (Interview 11, S. 1, Zeile 17). Dabei wollte er

„neue Inhalte, Erkenntnisse in [s]einem beruflichen Leben schöpfen, im wahrsten Sinne des Wortes. [Denn] dann ist man wach und auf einmal passieren dann Dinge, dass man etwas sieht und denkt: Ach, das ist doch interessant und dann geht das seinen Weg“ (Interview 5, S. 2, Zeile 1).

Für ihn stand die ganzheitliche Weiterentwicklung im Fokus, entsprechend bezog er die internen und externen Bedingungen im Lernprozess wechselseitig in die eigene Performanz mit ein.

Entlang der unterschiedlichen Ziele unterschieden sich auch die Erwartungen an die eigene Person und den Studienverlauf. Der fokussierte, leistungsmotivierte

Performer erwartet dabei, das Studium schnell und vor allem auch gut abschließen zu können. Die anderen beiden Typen erwarten demgegenüber erste Handlungsverbesserungen bereits während des Studiums. Das, was man als Zwischenziele bezeichnen könnte, beispielsweise eine direkt spürbare Veränderung des eigenen Handelns durch einen Theorie-Praxis-Transfer bereits während des Studiums zu erleben, fehlt dem fokussierten Performer. Er ist auf die Erreichung der doch eher ungewissen Ziele nach dem Studium fixiert. Entsprechend fehlt ihm im Vergleich zu den anderen beiden Typen ein selbst gesetzter Orientierungsrahmen, der ja weitaus mehr bedingt, als ein reines Abgleichen der erreichten und vorgenommenen Ziele. Denn dass bereits während des Studiums erste Zwischenziele in Form von Handlungserweiterungen als erreicht empfunden wurden, stellte für die Befragten des situativen und kreativen Aneignungsperformers den größten Antrieb dar. So nutzt beispielsweise der situative Performer den stetigen beruflichen Theorie-Praxis-Vergleich auch zur Schärfung seiner beruflichen Rollenidentifikation. Der kreative Performer bezog diese Handlungserweiterung nicht nur auf den beruflichen Kontext, sondern auch stets auf die eigene Aneignungsperformanz während des Studiums.

10.4.2 Der erlebbare Handlungserfolg

Mit Blick auf den Lerntransfer und dessen Kontrolle sind es dann vor allem auch der situative und der kreative Typus, die während des Studiums wahrnehmbare Kompetenzerweiterung erleben. Entscheidend für den Einsatz kognitiver Lernstrategien ist dementsprechend auch, inwiefern die eigene Performanz flexibel genug auf die vorherrschenden Bedingungen und Anforderungen reagieren kann.

Neben den Zwischenzielen stellen sich also die Bereiche Reflexion und Evaluation in dieser Studie als typendifferenzierende Komponenten der Aneignungsperformanz heraus. Dieses Ergebnis schließt an die Annahmen von u.a. Friedrich und Mandl (2006, S. 3) an, die diese beiden Komponenten als eigentliche Steuerungselemente der eingesetzten Lernstrategien im Lernprozess ansehen.

Als Teil der Inhaltsdimension werden die methodischen Kompetenzen der Wissens- aber auch Selbstreflexion sowie der entsprechende Transfer der Lernergeb-

nisse vor allem durch Übungs-, Reflexions- und Einsendeaufgaben angeregt. Diese sollen die (Selbst-)Lernkontrolle auch durch dazugehöriges Feedback ermöglichen und durch ihre Ausgestaltung den Transfer des Gelernten in die eigene Arbeits- und Lebenswelt ermöglichen (vgl. Bloh 2014, S. 6ff.). Für Jank und Meyer (2014) müssen die Lernenden ebenfalls eine inhaltliche Strukturierung vornehmen, um zu entscheiden, welche Inhalte tatsächlich für die individuelle Zielerreichung relevant sind. Diese Zugänglichkeit hat, ähnlich wie die Aufgabenstellung, eine integrative Funktion, da sich aus inhaltlichen Überlegungen wiederum didaktische Konsequenzen ergeben (vgl. Jank/ Meyer 2014, S. 76f.). Sie übernimmt aber auch eine sinnstiftende Rolle, da sie an der Anknüpfung des neuen Wissens an bereits vorhandene Bestände beteiligt ist und Teil der eigenen Reflexion ist (vgl. Friedrich/ Mandl 2006, S. 3f.).

Befragt danach, wie Inhalte ausgewählt wurden, gaben die Befragten solche Gründe an, die sich in der Regel an den beruflichen oder privaten Interessen ausrichteten. Dabei orientierten sie sich vornehmlich an der eigenen Zielorientierung. Positiv bewertet wurde vor allem auch, dass man selbst steuern konnte, wie sehr man in die inhaltliche Bearbeitungstiefe gehen möchte (siehe hierzu Kapitel 7).

Dass es wie Cendon (2017) feststellte, den Weiterbildungsstudierenden ihrer Studie gut gelang, in den Bereichen Selbstreflexion und Reflexion des eigenen Wissens (siehe hierzu Kapitel 5.4) berufliche Wissenslücken und Unsicherheiten zu identifizieren und nach dem Studium einen Perspektivwechsel zu vollziehen, kann in dieser Arbeit ebenfalls dargestellt werden. Zusätzlich konnten in dieser Arbeit die vorherrschenden Unterschiede bei der kritischen Prüfung des eigenen Handelns und des sich hieraus ergebenden Perspektivwechsels aufgezeigt werden. Hierbei spielen vor allem Ziel, Fokus und Richtung der Reflexion mit Blick auf den Transfererfolg eine entscheidende Rolle.

So richtete sich die Reflexion beim fokussierten Typus auf die kritische Prüfung und Ergänzung bereits vorhandenen Fachwissens und weniger auf das eigene methodische Vorgehen. Andere Perspektiven werden vor allem dann berücksichtigt, wenn sie von Experten stammen oder im Sinne des sozialen Vergleichs zur Einschätzung der eigenen Leistung dienlich sind. Der Perspektivenwechsel betrifft dann vornehmlich auch die Reflexion des eigenen Wissens. Die für den Lernpro-

zess ebenso relevante Reflexion der eigenen methodischen Kompetenzen bleibt allerdings weitgehend außen vor.

Das eigene berufliche Wissen und Handeln kritisch zu hinterfragen steht beim situativen Performer im Mittelpunkt seiner Reflexionsprozesse. Auch wenn das eigene Handeln im Studium selbstkritisch hinterfragt wird, gelingt es diesem Typus häufig nicht Konsequenzen abzuleiten. Negativ empfundene Handlungsmuster werden oft auf Grund fehlender Lösungsideen und mangelnder vor allem zeitlicher Ressourcen akzeptiert, lösen dann aber auch negative Gefühle aus. Den Perspektivwechsel kann dieser Typus vor allem im Bereich der fachlichen und methodischen Kompetenzen vollziehen.

Die häufig fehlende Ableitung und Umsetzung von neuen Handlungsmustern bei Problemen und Schwierigkeiten während der Weiterbildung unterscheidet ihn auch vom kreativen Performer. Durch ein stetes kritisches Hinterfragen der eigenen Handlungsweisen und dem Wunsch nach Optimierung und Professionalisierung, gelingt es diesem Typus Schritt für Schritt seine Performanz zu optimieren. Für ihn stellt sich dann auch der durch das Studium wahrgenommene Perspektivwechsel am deutlichsten heraus.

Entscheidend ist demnach vor allem, inwiefern die Reflexion auf das eigene selbstgesteuerte Studienhandeln gerichtet ist und welche Konsequenzen hieraus abgeleitet werden können.

10.4.3 Austausch und Kooperation mit den Verbündeten

Der Einbezug der sozialen Bedingungen als Außenkriterium in die Interpretation des typischen Aneignungsprozesses, macht vor allem eins deutlich: Wie gut die Typen in der Lage sind, ihre Aneignungsperformanz auf ihre internen, emotional-motivationalen und kognitiven Bedingungen zu stützen. Entsprechend ändert sich auch die unterschiedliche Funktion, die die Interaktion im Aneignungsprozess übernehmen kann.

Dabei stellt sich ein als fehlend empfundene sozialer Austausch während des Studiums als die größte wahrgenommene Schwäche im Fernstudienmodus heraus.

Gleichzeitig ist dies auch der Bereich, der sich höchst widersprüchlich in den Daten nachzeichnen lässt. Ausnahmslos alle Befragten bedauern am Ende des Studiums, dass sie keine sozialen Kontakte knüpfen oder Netzwerke aufbauen konnten. Selbst dann, wenn beispielsweise über die eigens gegründete Lerngruppe berichtet wurde.

Der fokussierte Typus, der voller Zweifel und Unsicherheit die Risikohaftigkeit selbstgesteuerten Lernens empfindet, benötigt zwingend die Interaktion mit anderen, um sich selbst mehr Handlungssicherheit zu verschaffen und die eigene Leistungen einschätzen zu können. Sich zu integrieren und mit anderen zu kooperieren empfindet er als mühsam, da er häufig nur wenig für seine eigene Situation aus den Gesprächen mit den Kommilitonen heraushören kann. Für ihn steht hier vor allem der institutionelle Support im Mittelpunkt. Das Feedback von Experten wird als sichere Handlungsanleitung verstanden.

Auch für den situativen Performer spielt die Interaktion als Außenkriterium eine entscheidende Rolle, benötigt er diese doch zwingend, um sich zielorientiert dem beruflichen Theorie-Praxis-Transfer zu widmen. Der Austausch und das gemeinsame Erleben während der Präsenzphasen werden entsprechend als wesentliche Testbühne für die eigene Kompetenzentwicklung genutzt. Für ihn hat der Austausch aber auch noch eine weitere entscheidende Funktion: Er gibt ihm das Gefühl, einer Gruppe anzugehören, die kooperative Lernprozesse ermöglicht, vor allem aber auch eine entscheidende emotional-motivationale Funktion einnimmt.

Für den kreativen Performer bedeutet Interaktion mit anderen vor allem eine Option, die eigene Perspektive zu erweitern. Auch wenn sich die Heterogenität der Studierendenschaft durch unterschiedliche private und berufliche Lebensstadien deutlich herausstellt, gelingt es ihm, das Neue und Fremde in die eigenen Sinnstrukturen einzubinden. Dass sich das Außenkriterium als entscheidende Komponente im Aneignungsprozess zeigt, kann demgegenüber nicht bestätigt werden. Er ist „mit sich selbst“ (Interview 5, S. 6 Zeile 44) zusammen und damit zufrieden.

Dieses Ergebnis zeigt, wie auch schon Arnold und Gómez-Tutor (2004) oder Huber (2006) betonen, wie wichtig es ist, den eigenen Dialog wirksam gestalten zu können, da er einen wichtigen Beitrag dazu leisten kann, die eigene Perspektive

zu erweitern. So bietet das Lernen in Gruppen nicht nur Raum zum Austausch und zur Diskussion, sondern schafft auch vielfältige Situationen, voneinander zu lernen und selbst Entscheidungen treffen zu müssen, was sich als wichtiger Teil des selbstlernkompetenten Handelns auch beim kreativen Aneignungsperformers darstellen lässt (vgl. Huber 2006, S. 262; Arnold/ Gómez Tutor 2004, S. 41).

In dieser Arbeit wurde deutlich, dass sich Aneignungsprozesse vor allem darin unterscheiden, inwiefern es den Aneignenden gelingt, die internen und sozialen Bedingungen durch ihre intendierte Performanz zu strukturieren. Alle hier Befragten erlebten Zeiten voller Unsicherheit und Zweifel. Gerade im Umgang mit Problemen oder neuen Anforderungen zeigt sich, wie sich Strategien auch in der Performanz unterschiedlich manifestieren können. Der entscheidende Unterschied liegt darin, welche Performanz bei Problemen gezielt eingesetzt wurde, welche Konsequenzen sich hieraus für die eigene Handlungsperformanz ergaben und inwiefern diese Erkenntnisse das Handlungsvermögen beeinflussten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in der Lage zu sein, die Aneignung im Lernprojekt

- entlang der eigenen Bedürfnissen zu konstruieren,
- mit individuellen Zwischenzielen zu versehen,
- wissens- und gleichsam selbstreflexiv sowie
- offen und im kooperativen Austausch mit anderen zu gestalten,

die wahrgenommene Wirkung des Studiums positiv beeinflussen und erweitern kann. Diese Beschreibung einer solchen Aneignungskompetenz für wirksame Kompetenzentwicklungsprozesse im Independent Study Mode verdeutlicht, wie wichtig es ist, die Weiterbildungsteilnehmenden in der Herausbildung ihrer selbstgesteuerten Handlungskompetenzen zu unterstützen. Denn die hier beschriebene *Aneignungskompetenz ist vor allem eins: Selbstlernkompetenz* (Arnold/ Gómez-Tutor 2004; Arnold 2017), die eben solche Fähigkeiten umschreibt und umfasst, die beim selbstgesteuerten Lernen nötig sind.

In dieser Arbeit wurde aufgezeigt, dass ein Lernen auch in angeleiteten selbstgesteuerten Lehr-Lernarrangements einen hohen Anspruch an die Konstruktion der Wissensaneignung jedes Einzelnen stellt, der bei unterschiedlichen Lernenden ganz unterschiedliche Herausforderungen mit sich bringt. Dies verdeutlicht, dass „dieselbe Situation (.) bei unterschiedlichen Menschen auch Unterschiedliches zum Schwingen [bringt] (..)“ (Arnold 2003, S. 52) und belegt gleichsam, dass es nur die Lernenden selbst sind, die ihre eigene Kompetenzentwicklung richtungsweisend beeinflussen können. Sie zeigt auch auf, wie relevant die didaktische Gestaltung eines Lehr-Lernarrangements ist, dass die Selbststeuerung der Lernenden ermöglicht, unterstützt und begleitet.

Vor allem konnte in dieser Arbeit aufgezeigt werden, dass sich trotz der höchst subjektiven und individuell konstruierten Aneignung, typische Handlungsmuster von Fernstudierenden identifizieren lassen, die wiederum zu typischen Wirkungswahrnehmungen führen. Diese *Performanz-Wirkungs-Interpretationen* tragen dazu bei, den subjektiven Aneignungsprozess differenzierter analysieren zu können und besser zu verstehen. Sie ermöglichen es gleichzeitig, die subjektive Sichtweise über das Monitoring mittels Drop-Out-Quoten oder dem nachzeichnen einzelner Lernbedingungen hinaus, ganzheitlich bei der Konstruktion von Lehr-Lernarrangements zu berücksichtigen, die entlang einer „Didaktik dritter Ordnung“ (Arnold 2017, S. 28) gestaltet sind und vom Outcome aus das Lernen fokussieren.

10.5 Kritische Betrachtung der Methodik

Wie in Kapitel 6.1 ausführlich dargelegt, bestand die Zielsetzung dieser Arbeit darin, die individuelle, selbstgesteuerte Konstruktion der Wissensaneignung von Weiterbildungsteilnehmenden besser zu verstehen, um Hinweise für die pädagogische Praxis des Fernstudienarrangements zur stärkeren Berücksichtigung der subjektiven Lernendensicht zu erarbeiten. Mit dem Ziel des besseren Verständnisses wurde für die Umsetzung eine qualitative Forschungsmethodik als besonders angemessen erachtet. Besonders im Hinblick auf die bislang fehlenden umfassenden qualitativen Betrachtungsweisen der Teilnehmerforschung als Aneignungsforschung postgradualer Weiterbildungsstudierender im Fernstudienbereich (siehe

hierzu Kapitel 5). Die Entscheidung der Datenauswertung mittels Typenbildung kann ebenfalls als passend erachtet werden. Auf Grund ihrer besonderen Nähe zur Erwachsenenbildungsforschung eignet sie sich durch ihren Anspruch, „die uneingeschränkte Individualität der Entwicklung als utopisches Ideal zu enttarnen“ (Schmidt-Hertha/ Tippelt 2011, S. 23) und bietet ein besonderes Potenzial, konkrete Interventionsmaßnahmen abzuleiten.

Die Angemessenheit der ausgewählten Methodik und der angewendeten Gütekriterien wurde in vorangegangenen Kapiteln ausführlich begründet (siehe Kapitel 6.1, 6.3 sowie 6.4). Im Verlauf der Untersuchung ergaben sich keine Gründe, diese Angemessenheit anzuzweifeln. Schwachstellen, wie beispielsweise die in Kapitel 6.3.4 zunächst geplante audio-visuelle Durchführung der Datenerhebung konnten durch qualitätssichernde Maßnahmen, wie die Durchführung der Probeinterviews (Reliabilität), bereits vor der Datenerhebung behoben werden. Demnach wird die Methodik als Ganzes auch in den weiteren Ausführungen nicht in Frage gestellt oder kritisch diskutiert.

Jedoch müssen die Konstruktion des Interviewleitfadens sowie die Interpretationen der Daten kritisch betrachtet und diskutiert werden. Die Konstruktion des Interviewleitfadens wurde auf der Basis von vorhandenen theoretischen Konstrukten und empirischen Ergebnissen zum Erwachsenenlernen sowie die das Lernverhalten beeinflussenden internen und externen Bedingungen konstruiert (siehe hierzu Kapitel 3 und Kapitel 5). Durch die so getroffene Auswahl und Entscheidung für einzelne den empirisch-motivationalen, kognitiven und sozialen Bedingungen zugeordneten Komponenten, könnten die befragten Absolventen durch die Festlegung der als relevant angesehenen Bedingungen in ihren Schilderungen beeinflusst worden sein. Gleiches gilt für die sich hieraus ergebende Formulierung der Fragen während des Interviews, die so Reflexionen und Antworten der befragten Absolventen in Richtung einer Aussage bezüglich der vorab festgelegten Relevanzstruktur einzelner Aneignungsbedingungen vorgegeben hat. Diese Beeinflussung könnte möglicherweise eine Überbewertung der Hervorhebung der Bedeutung des sozialen Austauschs während des Studiums und vor allem das Bedauern des fehlenden Austauschs am Ende des Interviews hervorgebracht haben. Durch die Konstruktion des Leitfadens in Form eines Orientierungsrahmens und der

Verwendung einer Checkliste bei der Interviewdurchführung sollte diese Verzerrung weitest möglich eingeschränkt werden (siehe hierzu Kapitel 6.3).

In qualitativen Untersuchungen spielen Interpretationen eine entscheidende Rolle. Auch in der vorliegenden Arbeit übernimmt die Interpretation eine zentrale Funktion. Sowohl der gesamte Kategorisierungsprozess im Rahmen der inhaltlichen Strukturierung, die Auswahl der relevanten Merkmale im Merkmalsraum als auch die Konstruktion der Typologie durch die Zuordnung der einzelnen Fälle zu einem Typus, basieren auf den Interpretationen der Aussagen der befragten Absolventen.

Die objektive Gültigkeit von Interpretationen lässt sich in qualitativen Studien in der Regel nicht beweisen. In dieser Arbeit wurde auf verschiedenen Wegen eine hohe Qualität der Interpretationen sichergestellt, beispielsweise durch die argumentative Interpretationsabsicherung und das regelgeleitete Vorgehen, mit dem die Datenanalyse durchgeführt wurde. Die ausführliche Dokumentation des Forschungsprozesses, die Nähe zum Gegenstand und vor allem die Triangulation und Validierung mit den vorhandenen quantitativen Ergebnissen des Kurzfragebogens weisen auf eine weitgehende Gültigkeit der hier gefundenen Ergebnisse hin.

Eine kommunikative Validierung und eine Intercoderreliabilität wurden demgegenüber nicht durchgeführt (vgl. Mayring 2002; 2007). Durch eine zusätzliche Anwendung dieser beiden Verfahren hätten die Qualität und Gültigkeit der Interpretationen im Rahmen dieser Arbeit unter Umständen noch weiter erhöht werden können.

10.6 Limitationen der vorliegenden Arbeit

Dass mit einer Ausnahme (Absolvent 9) alle Befragten dem Studium nach dessen erfolgreicher Absolvierung eine positive Wirkung zusprechen, verweist auf die Freiwilligkeit und Selektivität bei der Auswahl und Rekrutierung der Gesprächspartner. Die Vermutung, dass sich eher solche Absolventen freiwillig gemeldet haben, die über eine hohe Studienzufriedenheit verfügen und entsprechend auch die Wirkung des Studiums positiver wahrnehmen, sollte bei der Konstruktion des

Leitfadens in dem Maße abgefangen werden, dass entlang der von Witzel (1985) eingeführten problemzentrierten Vorgehensweise explizit die wahrgenommenen Schwächen des Fernstudienmodus erfragt wurden. Aber auch indem auf Widersprüche, die sich im Rahmen der Datentriangulation herausstellten, eingegangen wurde oder bei der Schilderung negativer Erlebnisse, durch ad-hoc-Fragen die entsprechend negativen Auswirkungen erfragt wurden. Diese Zuspitzung führte letztlich auch dazu, dass negative Erlebnisse geschildert wurden und sich diese durch die Fokussierung auf die sich daraus abgeleiteten selbstgesteuerten Handlungsweisen als Performanz fokussieren ließen. Nicht zuletzt konnten, ausgehend von einer eher homogenen Basis, die einzelnen Unterschiede der Performanz im Aneignungsprozess gezielt herausgearbeitet und skizziert werden.

Auch die Verallgemeinerung der gefundenen Ergebnisse auf Grund der konstruierten Typen kann nur eingeschränkt erfolgen. Denn wie sich die Aneignung selbst konstruiert, hängt eben nicht nur maßgeblich von den internen Bedingungen ab, sondern ebenso von den institutionellen Anforderungen. So zeigt vor allem das Konzept der Transaktionalen Distanz die didaktische Komplexität auf, die das Fernstudienformat bietet. Sie kann dabei durch sich wechselseitig beeinflussende und zusammenhängende (fernstudien-)didaktische Elemente überbrückt werden (vgl. Peters 1997, S. 66; Bloh 2014, S. 6ff.). Dass dies mit dem Fernstudium am DISC der TUK gelingt, verweist vor allem zunächst darauf, dass eben das dort konstruierte Setting eines angeleiteten Selbststudiums ein solches ist, dem es gelingt, den Independent-Study-Gedanken erfolgreich umzusetzen. Aussagen darüber, wie sich Änderungen dieses Konstruktes, beispielsweise durch eine Erhöhung des Anteils von Vor-Ort-Veranstaltungen oder eine veränderte Anzahl zu absolvierender Prüfungs- und Studienleistungen, auf die Performanz-Wirkungs-Beziehungen auswirken, können nur eingeschränkt erfolgen.

Da in dieser Arbeit davon ausgegangen wurde, dass sich langfristige und nachhaltige Weiterbildungswirkungen erst mit einem angemessenen Abstand zur Weiterbildungsteilnahme vor allem auch selbst beobachten lassen, wurden nur solche Befragten als Gesprächspartner rekrutiert, die das Studium mindestens zwei Jahre zuvor beendet hatten. Durch diese retrospektive Erfassung der subjektiven Sichtweisen, beruhen die Aussagen der Fernstudierenden ausschließlich auf Erinnerun-

gen. Der lange Zeitraum zwischen der Absolvierung des Studiums und der Durchführung der Studie könnte demnach unter Umständen eine erschwerte Erinnerung und die Verzerrung der erinnerten Erfahrungen und Empfindungen zur Folge haben. Dies kann die Repräsentativität der Aussagen der Absolventen zur Darstellung der eigenen Performanz während des Studiums einschränken. Somit kann auch nicht sicher gesagt werden, dass auch wirklich die Faktoren erfasst wurden, welche die Befragten tatsächlich als wichtig, positiv oder negativ empfanden. Aus denselben Gründen kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Äußerungen der Befragten hinsichtlich der relevanten Aussagen vollständig sind.

10.7 Ausblick

Neben den methodischen Einschränkungen und Limitationen dieser Studie (siehe hierzu Kapitel 10.5 und 10.6), deren Vermeidung in nachfolgenden Studien angestrebt werden sollte, lassen sich anhand der Interpretationen der hier gefundenen Ergebnisse Empfehlungen und Anregungen sowohl für weitere Forschungsarbeiten als auch für die pädagogische Praxis aussprechen.

10.7.1 Die subjektive Sichtweise der Weiterbildungsteilnahme

Die vorliegende Studie unterstreicht, wie wichtig es gerade in der Erwachsenenbildungsforschung sowohl im Rahmen der Adressaten- als auch der Teilnehmerforschung ist, die subjektive Sichtweise der Weiterbildungsteilnehmenden bei der didaktischen Planung und Gestaltung von Lehr-Lernarrangements zu berücksichtigen.

So konnte in dieser Studie nicht nur belegt werden, dass es die Lernenden selbst sind, die die intendierten Wirkungen der besuchten Weiterbildungen hervorbringen. Es konnte darüber hinaus gezeigt werden, wie relevant es ist, dieses Hervorbringen, das sich selbst als Kompetenz manifestiert, zu unterstützen. Dabei kann sich eine solche Unterstützung und Förderung der Selbstlernkompetenzen nicht nur lohnenswert für jeden Einzelnen auswirken, sondern sich vor allem auch für die institutionalisierte Sichtweise auf die Bildung Erwachsener als Erfolgskriterium und gleichsam als Qualitätsmerkmal darstellen. So kann die Möglichkeit, das

eigene Lernen entlang der eigenen Bedürfnisse und inneren Bedingungen aktiv, selbstgesteuert und eigenlogisch mitgestalten zu können, nicht nur die Studienzufriedenheit positiv beeinflussen. Vor allem kann es den Einrichtungen so besonders effizient gelingen, ihren bildungspolitischen Auftrag zu erfüllen und den „Prozess (...) der Kräftebildung, Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung jedes Menschen in Auseinandersetzung mit der Welt“ (Schlutz 2010, S. 41) wirksam zu ermöglichen, zu begleiten und zu unterstützen.

Mit dieser Studie wurden erste Hinweise dazu erarbeitet, wie sich diese Wirksamkeit unterschiedlich ausgestalten kann. Dabei konnte auch aufgezeigt werden, dass die Betrachtung, wie sie im Rahmen des Weiterbildungsmonitorings in der Regel im Mittelpunkt steht, die kausale Entwicklungsbewertung von einem Zeitpunkt zu einem späteren, zu kurz greift. Entscheidend ist das, was während der Weiterbildung passiert. Und diese ‚Zwischenzeit‘ ist es auch, die sich nicht nur subjektiv unterschiedlich ausgestaltet, sondern auch bei der outcomeorientierten Fokussierung des Lernens im Sinne einer „Didaktik dritter Ordnung“ (Arnold 2017, S. 29) unterschiedlich gefördert werden kann.

Entlang der hier erarbeiteten Ergebnisse sollten sich weiterführende Forschungen als Aneignungsforschungen konstituieren. Im Mittelpunkt sollte dabei vor allem die Erforschung der Aneignung der Aneignungsperformanz als Begleitforschung stehen. So könnte im Rahmen von Einzelfallanalysen in Längsschnittstudien sowohl die Herausbildung und Entwicklung der Aneignungsperformanz zu Beginn des Studiums als auch deren Weiterentwicklung während des Studiums nicht nur beobachtet, sondern auch methodisch kontrolliert im Hinblick auf die Performanz-Wirkungs-Beziehungen erforscht werden.

Vor allem zur näheren Bestimmung der eigentlichen Funktion des Bereichs der Interaktion als soziale Bedingung, sollten weiterführende Forschungsarbeiten gezielt gefördert werden. Auch wenn dieser Bereich als Umgebungsbedingung, durch die sich in dieser Arbeit zeigte unterschiedliche Einbindung der Interaktion als Außenkriterium, zu den externen Aneignungsbedingungen gefasst werden kann, ist er doch höchst individuell ausgestaltet. Als Teil der internen Bedingungen in Form der eigenen Sozial- und Kommunikationskompetenz sollten sich weitere Forschungsarbeiten mit der Rolle des Dialogs bei der Konstruktion der individuellen Aneignungsperformanz näher auseinandersetzen. Hierbei sollte im digi-

talen Zeitalter vermehrt die Dialogfähigkeit Einzelner im Rahmen der Online-Kommunikation sowie deren Förderung im Mittelpunkt stehen. Gerade hier hat sich doch gezeigt, dass diese Kommunikationsart im angeleiteten Selbststudium einer besonderen Steuerung und Organisation bedarf.

10.7.2 Empfehlungen für die pädagogische Praxis

Auch wenn, wie im vorherigen Kapitel dargestellt, die Fokussierung der Studie auf eine spezifische Einrichtung mit einem ebenso spezifischen Lehr-Lernarrangement dazu führt, dass die Ergebnisse nur eingeschränkt verallgemeinerbar sind, lassen sich doch solche Hinweise und Empfehlungen generieren, die zwar zunächst für das Fernstudienarrangement am DISC der TUK gelten, generell aber auch bei der Weiterbildung Erwachsener Berücksichtigung finden sollten.

Denn dass Weiterbildungsteilnehmende im eigenen Lernprojekt auf ihrem Weg zur wirksamen Kompetenzentwicklung vor allem durch die Ermöglichung und Förderung ihrer eigenen Selbstlernkompetenzen institutionell begleitet werden sollten, kann sich gleichsam in allen formalen Lehr-Lernarrangements auszahlen. Diese Forderung impliziert dabei hauptsächlich die institutionelle Begleitung der nachhaltigen Herausbildung von Selbstlernkompetenzen während des Studiums, wie sie sich in dieser Arbeit als besonders wirksam dargestellt haben. Dabei sollte vor allem die Unterstützung

- der Sichtbarmachung und Schärfung des eigenen Kompetenzprofils im Weiterbildungsverlauf,
- der Förderung der Handlungsreflexion und des Transfererfolgs während des Studiums sowie
- der Stärkung der Beziehungsarbeit zwischen den Weiterbildungsteilnehmenden im Mittelpunkt stehen.

Die Interpretationen der Performanz-Wirkungs-Beziehungen weisen darauf hin, dass die hier Befragten grundsätzlich alle in der Lage waren, das Studium selbstgesteuert zu meistern und sich die Art und Weise wie sie selbstgesteuert agierten,

also die Qualität dieses selbstgesteuerten Handelns sich unterschiedlich auf die wahrgenommenen Wirkungen beziehen lässt.

Den Befragten ist es insgesamt gut gelungen, das Studium im Sinne ihrer Bedürfnisse zu organisieren, wenn die Doppelbelastung während der Weiterbildung auch als häufig anstrengend wahrgenommen wurde. Alle Befragten erinnern sich insgesamt gerne an die für sie schöne Zeit zurück. Auch die Nutzung von zusätzlichen Ressourcen, beispielsweise von zusätzlicher Literatur, konnten die Befragten entlang der eigenen Bedürfnisse gut einschätzen. Vor allem ist es den hier Befragten gelungen, das eigene Kompetenzprofil durch die Weiterbildung so ergänzen zu können, dass die empfundenen eigenen Schwächen zu Beginn des Studiums selbst behoben werden konnten.

Entscheidend hierbei ist allerdings, wie der kreative Aneignungsperformer eindrücklich belegt, dass vor allem die Überwindung von Schwierigkeiten und die Identifikation eigener Schwächen während des Studiums wirksam zur Herausbildung eigener Kompetenzen genutzt werden können. Vor allem solche Schwächen, die die Befragten zu Beginn selbst noch gar nicht wahrnahmen und die sich erst durch die eigene Handlungsperformanz während des Studiums herauskristallisierten. Denn gerade durch die Überwindung von Schwierigkeiten aus eigener Kraft heraus kann dieser Typus am meisten schöpfen und die eigene Kompetenzentwicklung bereits während der Weiterbildung fördern.

Weiterbildungsinstitutionen sollten die Teilnehmenden entsprechend dahingehend unterstützen, über den Abgleich des eigenen Profils am Ende des Studiums hinaus, bereits während des Studiums in Form von erreichten, selbstgesetzten Zwischenzielen die Kompetenzentwicklung wahrnehmbar und spürbar erleben zu können. Die hier gefundenen Ergebnisse zeigen, dass dabei vor allem auch die Förderung von metakognitiven Kompetenzen fokussiert werden sollte. Denn es sind vor allem solche metakognitiven Kompetenzen, die den eigenen Transfererfolg erhöhen könnten. Über die reine Wissensreflexion oder den beruflichen Theorie-Praxis-Transfer hinaus sollten die Weiterbildungsteilnehmenden für die Wahrnehmung ihrer eigenen Handlungsfähigkeit sensibilisiert werden. Hierzu zählt selbstverständlich auch die Stärkung der „mentalen Energie“ (Illeris 2006, S. 32), die wiederum durch die Sichtbarmachung des eigenen Kompetenzprofils und

die positiven Erfahrungen durch die Überwindung von Hindernissen während der Weiterbildung bestärkt werden könnte.

Für die eigene „mentale Energie“ (ebd.) und die Erweiterung der eigenen Perspektive förderlich zeigte sich in dieser Arbeit der Austausch mit den Kommilitonen, die häufig als bestärkende Verbündete motivieren und ein Gefühl von Zugehörigkeit zu einer Gruppe vermitteln. Dialog und Austausch können darüber hinaus einen wesentlichen Beitrag zum selbstgesteuerten Lernen leisten, indem sie es den Weiterbildungsteilnehmenden ermöglichen, durch die Diskussion mit anderen die eigene Perspektive zu verändern. Die hier gefundenen Ergebnisse deuten aber auch darauf hin, dass es vor allem der Dialog ist, der einer stärkeren institutionellen Steuerung bedarf. Institutionen sollten entsprechend mehr in die informelle und formale Beziehungsarbeit investieren. Die Ermöglichung eines strukturierten, informellen Austausches, zum Beispiel nach den Seminaren der Vor-Ort-Veranstaltungen im Fernstudium, kann gleichsam zur Stärkung der Sozial- und Kommunikationskompetenzen genutzt werden. Auch der asynchrone Kommunikationsbereich sollte noch einmal im Hinblick auf die angeleiteten, informellen Austauschmöglichkeiten überprüft werden. Hier bedarf es ebenfalls einer stärkeren institutionellen Steuerung. Denn vor allem das Angebot der im Fernstudium am DISC durchgeführten online-basierten Seminare, die fester Bestandteil des Curriculums sind, kristallisierte sich als besonders bereichernde Variante des organisierten Dialoges heraus.

Die Ergebnisse dieser Interviewstudie unterstreichen noch einmal die Relevanz qualitativer Forschungen im Bereich der Erwachsenenbildung. Einem Bereich, der ausschließlich mit Blick auf subjektive Aneignungspotenziale wirksam gestaltet werden kann. Sie verweisen auf den Stellenwert, den ein gelungenes Wechselspiel institutionell strukturierter und subjektiv gestaltbarer Lehr-Lernarrangements für die eigene wirksame Kompetenzentwicklung einnehmen kann und darauf wie wichtig es ist, die Herausbildung individueller Selbstkompetenzen im Lernprozess auch in formalen Kontexten zu ermöglichen, wenn Bildung nicht nur die individuelle Perspektive erweitern, sondern einen Beitrag zur gelungenen Entwicklung moderner und vielfältiger Gesellschaftsstrukturen leisten soll.

Literaturverzeichnis

- Alheit, P. (1992): *Leben lernen? Bildungspolitische und bildungstheoretische Perspektiven biographischer Ansätze*. Bremen.
- Alheit, P. (2003): „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./ Projekt QUEM (Hrsg.): *QUEM-Report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung*, Heft 78, S. 7–21.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Online:
https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (15.02.2016)
- Arnold, R. (1989): *Lebensweltbezogene Erwachsenenbildung. Zu den Implikationen eines didaktischen Ansatzes*. In: *Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung*, Heft 1.
- Arnold, R. (2003): *Konstruktivismus und Erwachsenenbildung*. In: *Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2003/3, S. 51-61.
Online: <http://www.die-bonn.de/id/1823> (15.08.2015).
- Arnold, R. (2005): *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung*, 2. Auflage, Baltmannsweiler.
- Arnold, R. (2007): *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg.
- Arnold, R. (2010a): *Lebenswelt*. In: Arnold, R./ Nolda, S./ Nuissl, E. (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*, 2. überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn, S. 185.

- Arnold, R. (2010b): Selbstorganisation - Selbststeuerung. In: Arnold, R./ Nolda, S./ Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. überarbeitete Auflage, Bad. Heilbrunn, S. 263-265.
- Arnold, R. (2010c): Fernstudium. In: Arnold, R./ Nolda, S./ Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn, S. 112-113.
- Arnold R. (2012a): Independent Study Reloaded - Angeleitetes Selbstlernen als Widerspruch, der einen professionellen Anspruch markiert? In: Wirtschaft & Erziehung, 64(3), S. 47-53.
- Arnold, R. (2012b): Wie man lehrt ohne zu belehren. Heidelberg.
- Arnold, R. (2015): Bildung nach Bologna. Die Anregungen der europäischen Hochschulreform. Wiesbaden.
- Arnold, R. (2017): Entlehrt euch!: Ausbruch aus dem Vollständigkeitswahn. Bern.
- Arnold, R. (2019): Vom Add-on zum Strategieelement - Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsstrategie der Lifelong-Learning University. In: Arnold, R./ Lermen, M./ Rohs, M. (2019) (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung als Zukunftsstrategie. Konzepte und Erfahrungen der TU Kaiserslautern. Baltmannsweiler, S. 9-24.
- Arnold, R./ Kaltschmid, J. (1986): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Zur sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung. Frankfurt.
- Arnold, R./ Lehmann, B. (1998): Selbstgesteuertes Lernen im Fernstudium? In: Derichs-Kunstmann, K./ Faulstich, P./ Wittpoth, J./ Tippelt, R. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft zum Report. Frankfurt, S. 89-100.

- Arnold, R./ Milbach, B. (1999): Professionalisierungswirkungen des Fernstudium Erwachsenenbildung. In: GdWZ, (10)3, S. 110-112.
- Arnold, R./ Gómez-Tutor, C./ Kammerer, J. (2002): Selbst gesteuertes Lernen als Perspektive der beruflichen Bildung. BIBB BWP, 4/2002, S. 32-36.
- Arnold, R./ Gómez Tutor, C./ Kammerer, J. (2004): Selbstlernkompetenzen. Arbeitspapier 1 des Forschungsprojektes „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“. Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern, 12, Kaiserslautern.
- Arnold, R./ Siebert, H. (2006): Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog. Baltmannsweiler.
- Arnold, R./ Pachner, A. (2012): Handlungstheorie. In: Schäffer, B./ Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsfor-schung. Opladen, S. 143-152.
- Arnold, R./ Lermen, M. (2013): Independent Learning. Die Idee und ihre Umset-zung. Baltmannsweiler.
- Arnold, R./ Rohs, M. (2014): Von der Lernform zur Lebensform. In: Schönherr, K.W./ Tiberius, V. (Hrsg): Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfandsfaktoren. Wiesbaden, S. 21-28.
- Arnold, R./ Erpenbeck, J. (2015): Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kom-petenzreifeung, 2. unveränderte Auflage, Baltmannsweiler.
- Arnold, R./ Neuser, W./ Lachmann, T. (2015): Universität ist Vielfalt, nicht Ein-falt - mehr als eine Richtigstellung. Die TU Kaiserslautern im Jahre 2020 und darüber hinaus, 2. korrigierte Auflage, Kaiserslautern.
- Arnold, R./ Schüßler, I. (2015): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogi-sche Grundlagen und Erfahrungen, 2. Auflage, Baltmannsweiler.
- Arnold, R./ Nuissl, E./ Rohs, M. (2017): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Baltmannsweiler.

- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: Psychological Review, 84, S. 191–215.
- Barz, H./ Tippelt, R. (2009): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./ von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden, S. 117-136.
- Beicht, U./ Krekel, E.M./ Walde, G. (2004): Berufliche Weiterbildung - welchen Nutzen haben die Teilnehmer? BIBB BWP, 5/2004, S. 5-9.
- Bernholt, A./ Hagenauer, G./ Lohbeck, A. et al. (2018): Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. In: Journal for educational research online, (10)1, S. 24-51. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15412/pdf/JERO_2018_1_Bernholt_et_al_Bedingungsfaktoren_der_Studienzufriedenheit.pdf (24.04.2017)
- Bilger, F./ Strauß A. (2017): Beteiligung an non-formaler Weiterbildung. In: Bilger, F./ Behringer, F./ Kuper, H./ Schrader, J. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES), S. 25-55. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildungsforschung-01.pdf> (04.05.2017)
- Bloh, E. (2010): Qualität und Evaluation netzbasierten Lehrens und Lernens. In: Lehmann, B./ Bloh, E. (Hrsg.): Online-Pädagogik, Band 4, Baltmannsweiler, S- 7-143.
- Bloh, E. (2014): Qualitätskonzept. Distance and Independent Study Center. TU Kaiserslautern.
- Bredl, K./ Holzer, D. /Jütte, W. /Schäfer, E. /Schilling, A. (2006): Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses. Jena.

- Cendon, E. (2017): Reflexion in der Hochschulweiterbildung. Verbindungsglied zwischen unterschiedlichen Erfahrungswelten. ZHWB, 2017/2, S. 39- 44.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, (39)2, S. 223-238.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Dewe, B./ Frank, G./ Hüge, W. (1988): Theorien der Erwachsenenbildung. Ein Handbuch. München.
- Dinkelaker, J. (2015): Lernen. In: Dinkelaker, J./ von Hippel, A. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 49-56.
- Dinkelaker, J./ Kade, J. (2011): Wissensvermittlung und Aneignungsorientierung - Antworten der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung auf den gesellschaftlichen Wandel des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen. In: Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 2011/2, S. 24-34. Online: <http://www.die-bonn.de/doks/report/2011-wissensgesellschaft-02.pdf> (17.09.2016)
- Dinkelaker, J./ von Hippel, A. (2015): 32 Grundbegriffe: Zugänge zur Erwachsenenbildung und zum Lernen Erwachsener - Eine Einleitung mit Nutzungshinweisen. In: Dinkelaker, J./ von Hippel, A. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart, S. 9-24.
- Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn.
- Dohmen, G. (1997): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Ergebnisse der Fachtagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), 6. bis 7.12.1996, Bonn.

- Dohmen, G. (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn.
- Döring, N./ Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, 5. Auflage, Wiesbaden.
- Eccles, J. S./ Wigfield, A. (1995): In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and social psychology bulletin*, 21(3), 215-225.
- Erpenbeck, J./ von Rosenstiel, L. (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.
- Erpenbeck, J./ von Rosenstiel, L. (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, 2. Auflage, Stuttgart.
- Erpenbeck, J. (2012): Was ‚sind‘ Kompetenzen? In: Faix, W.G. (Hrsg.): Kompetenz. Festschrift Prof. Dr. John Erpenbeck zum 70. Geburtstag. Berlin, S. 1-58.
- Erpenbeck, J./ Sauter, W. (2013): So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze. Wiesbaden.
- Faulstich, P.; Oswald, L. (2010): Wissenschaftliche Weiterbildung. Arbeitspapier 200 Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf. Online: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_200.pdf (10.10.2016)
- Faure, E./ Herrera, F./ Abdul-Razzak, K. et al. (1972): Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris.
- Flick, U. (2006): Qualitative Evaluationsforschung - Einleitung und Überblick. In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung - Konzepte, Methoden, Umsetzung. Reinbek bei Hamburg, S. 9-32.

- Flick, U. (2010): *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*, 8. Auflage, Reinbek bei Hamburg.
- Flick, U./ von Kardorff, E./ Steinke, I. (2005): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./ von Kardorff, E./ Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 4. Auflage, Reinbek bei Hamburg, S. 13-29.
- Frenzel, A.C./ Götz, T./ Pekrun, R. (2009): Emotionen. In: Wild, E./ Möller, J. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg, S. 205-234.
- Friedrich, H./ Mandl, H. (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen, S. 1ff.
- Fuhr, T./ Gruchel, J./ Kirchgäßner, U./ Klaiber, S./ Laros, A./ Michalek, R. (2015): Lehren. In: Dinkelaker, J./ von Hippel, A. (2015): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart, S. 93-100.
- Funke, J./ Zumbach, J. (2006). Problemlösen. In Mandl, H./ Friedrich, H.F. (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen, S. 206-220.
- Gieseke, W. (2008): *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld.
- Griese, H. M. (2009): Sozialisierungstheorie und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./ von Hippel, A. (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung*, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden, S. 89-102.
- Harney, K./ Herbrechter, D. (2008): *Weshalb Weiterbildungsteilnehmer Gleiches ungleich beurteilen. Die Verkettung von Motiv- und Nutzeinschätzungen im Rahmen von Profilen der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung*. FIAB-Arbeitspapier 11. Bochum.
- Hartz, S. (2015): Aneignung. In: Dinkelaker, J./ von Hippel, A. (2015): *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart, S. 42-48.

- Hasselhorn, M./ Gold, A. (2013): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren, 3. Auflage, Stuttgart.
- Heckhausen, J./ Heckhausen, H. (2018): Motivation und Handeln. Berlin.
- Helfferrich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Wiesbaden.
- Helfferrich, C. (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N./ Blasius J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, 2. Auflage, Wiesbaden, S. 669-686.
- Holzcamp, K. (2004): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema „Lernen“. In: Faulstich, P./ Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 29-38.
- Huber, G.L. (2006). Lernen in Gruppen/ Kooperatives Lernen. In Mandl, H./ Friedrich, H.F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, S. 262-272.
- Illeris, K. (2006): Das Lerndreieck. Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen. In: Nuisl, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. DIE-Spezial. Bielefeld, S. 29-42.
- Illeris, K. (2010): Lernen verstehen: Bedingungen erfolgreichen Lernens. Bad Heilbrunn.
- Jank, W./ Meyer, H. (2014): Didaktische Modelle, 11. Auflage, Berlin.
- Jütte, W. & Kastler, U. (2004): „Weiterbildungs-Studierende“ als Gegenstand der Teilnehmerforschung. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 2004/1, S. 76-83. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/juette0401.pdf> (24.10.2016)
- Jütte, W./ Baade-Becker, U. (2018): Weiterbildung an Hochschulen. In: Tippelt, R./ von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, 6. Auflage, Heidelberg, S. 821-836.

- Kade, J. (1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, (39)3, S. 391–408.
- Kaiser, A./ Kaiser, R. (1996) Studienbuch Pädagogik Grund- und Prüfungswissen. 8. Auflage, Berlin.
- Kade, J./ Seitter, W./ Dinkelaker, J. (2018): Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. In: Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, 6. Auflage, Heidelberg, S. 275-294.
- Kaltschmid, J. (1994): Biographische und lebenslauftheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Opladen, S. 98-122.
- Kaufmann-Kuchta, K./ Kuper, H. (2017): Informelles Lernen und soziale Teilhabe. In: Bilger, F./ Behringer, F./ Kuper, H./ Schrader, J. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES), S. 185-201. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildungsforschung-01.pdf> (04.05.2017)
- Kelle, U./ Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel, S. 9.
Online: https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf (24.10.2016)
- Konrad, K. (2008): Erfolgreich selbstgesteuert lernen: Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse. Impulse für die Praxis. Bad Heilbrunn.
- Kowal, S./ O'Conall, D.C. (2005): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U./ von Kardorff, E./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 437-446.

- Kraft, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, (45)6, S. 833-845. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5979/pdf/ZfPaed_1999_6_Kraft_Selbstgesteuertes_Lernen.pdf (06.07.2015)
- Krapp, A./ Ryan, R. M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Jerusalem, M./ Hopf, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 44, Beiheft, S. 54-82. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3931/pdf/ZfPaed_44_Beiheft_Krapp_Ryan_Selbstwirksamkeit_D_A.pdf (08.11.2016)
- Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 3. Auflage, Weinheim.
- Kultusministerkonferenz (2001): Sachstands- und Problemlbericht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problemlbericht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf (08.06.2015)
- Kuper, H./ Christ, J./ Schrader, J. (2017): Formale Bildungsaktivitäten Erwachsener. In: Bilger, F./ Behringer, F./ Kuper, H./ Schrader, J. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). S. 153-161. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildungsforschung-01.pdf> (02.12.2015)
- Kuwan, H., Bilger, F., Gnahs, D., & Seidel, S. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. In: Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland (Hrsg.) vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn/ Berlin.

- Kühnel, S./Krebs, D. (2001): Statistik für die Sozialwissenschaften - Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Weinheim.
- Lamnek, S./ Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung. 6. Auflage. Weinheim.
- Lins, C. (1999): Selbstgesteuert lernen – eigenverantwortlich arbeiten. In: Wirtschaft & Weiterbildung, Heft 10, S. 52-54.
- Livingstone, D. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenz für Europa, Wandel durch Lernen - Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress. QUEM-Report 60. Berlin, S. 65-91.
- Ludwig, J. (2018): Lehr-Lerntheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./ von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, 6. Auflage, Heidelberg, S. 257-274.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Mandl, H./ Krause, U.-M. (2001): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. Forschungsbericht Nr. 145. Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. München. Online: https://epub.ub.uni-muenchen.de/253/1/FB_145.pdf (23.08.2016)
- Manninen, J./ Sgier, I./ Fleige, M./ Thöne-Geyer, B./ Kil, M. et al. (2014): Benefits of Lifelong Learning in Europe. Main Results of the BeLL-Project. Research Report. Online: <http://www.bell-project.eu/cms/wp-content/uploads/2014/06/bell-research-report.pdf> (05.05.2017)
- Mayring, P. (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research, (2)1, Art. 6. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/priniterFriendly/967/2110> (26.08.2017).

- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel.
- Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Meilhammer, E. (2010): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Arnold, R./ Nolda, S./ Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn, S. 125-130.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, (7)1, S. 36-43.
- Meulerer, E. (2018): Didaktik der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung als offenes Projekt. In: Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, 6. Auflage, Heidelberg, S. 1385-1401.
- Moore, M.G. (2013): Handbook of Distance Education. Third Edition. London.
- Nittel, D. (2010): Lebenslauf. In: Arnold, R./ Nolda, S./ Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn, S. 184-185.
- Nolda, S. (2010a): Wissen. In: Arnold, R./ Nolda, S./ Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn, S. 311-313.
- Nolda, S. (2010b): Wissensgesellschaft. In: Arnold, R./ Nolda, S./ Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn, S. 315-316.
- Nuissl, E. (2010): Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. In: Arnold, R./ Nolda, S./ Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn, S. 80-82.

- Nuissl, E. (2018): Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. In: Tippelt, R./ von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, 6. Auflage, Heidelberg, S. 499-520.
- Opdenakker, Raymond (2006): Advantages and disadvantages of four interview techniques in qualitative research. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, (7)4, Art. 11. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/175/391> (24.07.2017)
- Overwien, B. (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (8)3, S. 339-355.
- Peters, O. (1997): Didaktik des Fernstudiums: Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht. Neuwied.
- Pientka, R./ Müller, N./ Seufert, T. (2016): Lernereigenschaften von Präsenz- und Fernstudierenden und deren Bedeutung für Lernerfolg. Eine empirische Vergleichsstudie. In: Hochschule und Weiterbildung, 2016/2, S. 41-49. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15200/pdf/HuW_2016_2_Pientka_Mueller_Seufert_Lernereigenschaften.pdf (25.11.2018)
- Reinmann-Rothmeier G./ Mandl, H. (1999): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Forschungsbericht Nr. 60. Ludwig-Maximilian-Universität München.
- Reinmann-Rothmeier, G./ Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./ Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, 4. Auflage. Weinheim, S. 601-646.
- Reinmann, G./ Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./ Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, 5. Auflage, Weinheim, S. 613-658.
- Roth, H. (1962): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 6. Auflage, Hannover.

- Roth, H. (1976): Pädagogische Auswertung der Psychologie des Lernens. Eine pädagogische Psychologie des Lernens. In: Roth, H. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover, S. 179-296.
- Roth, G. (2004): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Zeitschrift für Pädagogik, (50)4, S. 496-506.
- Schiersmann, C. (2007): Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden.
- Schlutz, E. (2010): Bildung. In: Arnold, R./ Nolda, S./ Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn, S. 41-44.
- Schmidt-Hertha, B./ Tippelt, R. (2011): Typologien. In: Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 2011/1, S. 23-35. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/report/2011-weiterbildungsforschung-02.pdf> (21.11.2017)
- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, (15)1, Art.18. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3635> (23.11.2017)
- Schuetze, H.G. (2005): Weiterbildung und die Politik lebenslangen Lernens. In: Jütte, W./ Weber, K. (Hrsg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Münster u.a., S. 56-78.
- Schulz, M./ Ruddat, M. (2012): "Let's talk about sex!" Über die Eignung von Telefoninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, (13)3, Art. 2. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1758/3399>
- Schüßler, I. (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung - zwischen Irritation und Kohärenz. In: Bildungsforschung, (5)2, 22 S. Online: <https://core.ac.uk/download/pdf/33981545.pdf> (14.02.2017)

- Schüßler, I. (2012): Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung. Kritische Analysen und empirische Befunde. Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. 2012/3, S. 53-65. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/report/2012-lernforschung-02.pdf> (10.10.2016)
- Schwarzer, R./ Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, M./ Hopf, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 44, Beiheft, S. 28-53. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3930/pdf/ZfPaed_44_Beiheft_Schwarzer_Jerusalem_Konzept_der_Selbstwirksamkeit_D_A.pdf (16.04.2017)
- Seel, N.M. (2000): Psychologie des Lernens. München.
- Seitter, W. (2000): Geschichte der Erwachsenenbildung: Eine Einführung. Bielefeld.
- Siebert, H. (2010): Lernen. In: Arnold, R./ Nolda, S./ Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2. überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn, S. 190-192.
- Siebert, H. (2011): Von der Fachdidaktik zur transdisziplinären Didaktik? In: Zeitschrift für Erwachsenenbildung, (18)4, S. 25. Online: <https://www.die-bonn.de/zeitschrift/42011/erwachsenenbildung-01.pdf> (06.09.2016)
- Siebert, H. (2015): Erwachsene lernfähig - aber unbelehrbar? Schwalbach.
- Siebert, H. (2017): Lernen und Bildung Erwachsener. Aus der Reihe Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen. Bielefeld.
- Spinath, B. (2011): Lernmotivation. In: Reinders, H./ Ditton, H./ Gräsel, S./ Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 45-55.

- Steinke, I. (2002): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./ von Kardorff, E./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 319-331.
- Straka, G.A./ Macke, G. (2003): Lern-Lehr-Theoretische Didaktik, 2. Auflage, Münster.
- Straka, G.A./ Macke, G. (2006): Lern-Lehr-Theoretische Didaktik, 4. Auflage, Münster.
- Straka, G.A. (2006). Lernstrategien in Modellen selbst gesteuerten Lernens. In Mandl, H./ Friedrich, H.F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, S. 390-404.
- Straka, G.A. (2008): Selbstgesteuertes Lernen und Qualität der Lehre. In: Neue Didaktik, 1, S. 1-12. Online:
https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7325/pdf/NeueDidaktik_1_2008_Straka_Selbstgesteuertes_Lernen.pdf (25.04.2017)
- Streblov, L./ Schiefele, U. (2006): Lernstrategien im Studium. In: Friedrich, H./ Mandl, H. (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen, S. 352–364.
- Thöne-Geyer, B./ Fleige, M./ Kil, M./ Manninen, J./ Sgier, I. (2015): Der vielfältige und weite Nutzen von allgemeiner Erwachsenenbildung: Ergebnisse der europäischen Studie „Benefits of Lifelong Learning“ (Online-Erstveröffentlichung). Bonn.
Online: <https://www.die-bonn.de/doks/benutzerforschung-01.pdf>
(16.04.2018)
- Tisdale, T. (1998): Selbstreflexion, Bewusstsein und Handlungsregulation. Weinheim.
- Tough, A. (1979): The adult's learning project: A fresh approach to theory and practice in adult learning. 2. Auflage. Toronto.

- Sommerfeld, H./ Höllermann, P. (2016): Trendstudie Fernstudium 2016. Ergebnisse der Fernstudienumfrage 2016 zu aktuellen Trends und Entwicklungen in deutschsprachigen Fernstudienprogrammen. Bonn.
Online: https://www.iubh-fernstudium.de/wp-content/uploads/2016_Trendstudie_Fernstudium_2016_HQ.pdf
(14.03.2018)
- von Hippel, A./ Tippelt, R./ Gebrande, J. (2018): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./ von Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung, 6. Auflage, Heidelberg, S. 1131-1148.
- von Kardorff, E. (1995): Qualitative Sozialforschung: Versuch einer Standortbestimmung. In: Flick, U./ von Kardorff, E./ Keupp, H. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 2. Auflage, Weinheim, S. 3-11.
- von Kardorff, E. (2005): Qualitative Evaluationsforschung. In: Flick, U./ von Kardorff, E./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 238-250.
- Weinert, F. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft, (10)2, S. 99-110.
- Widany, S./ Kaufmann-Kuchta, K./ Kuper, H./ Bilger, F.: Bildung Erwachsener an Hochschulen und wissenschaftlichen Einrichtungen. In: Bilger, F./ Behringer, F./ Kuper, H./ Schrader, J. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). S. 171-184.
Online: <https://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildungsforschung-01.pdf> (04.05.2017)
- Wissenschaftsrat (1992): Empfehlungen zum Fernstudium vom 13.11.1992. Online: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/0929-92.pdf>
(03.03.2016).

- Wittpoth, J. (1994): Rahmungen und Spielräume des Selbst: Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluß an George H. Mead und Pierre Bourdieu. In: Arnold, R. (Hrsg.): Themen der Pädagogik. Frankfurt am Main, 168 S.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim, S. 227-255.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, (1)1, Art. 22. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (15.07.2016).
- Wolter, A. (2002): Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“. In: Strate, U./ Sosna, M. (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Regensburg, S. 138–152.
- Wolter, A. (2011): Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland. Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, (33)4, S. 8-35.
Online: http://www.bzh.bayern.de/uploads/media/2011_4_Wolter.pdf (27.02.2016)

Lebenslauf

Akademischer Abschluss:

2008: Diplom-Sozialwissenschaften, Universität Koblenz-Landau,
 Campus Landau

Berufliche Tätigkeit:

2008 – 2009: Wissenschaftliche Mitarbeiterin „Projekt VERA – Vergleichsarbeiten in der Grundschule“, im Bereich der empirischen Bildungsforschung am Lehrstuhl für Entwicklungspsychologie, Prof. Andreas Helmke

2009 – 2013: Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich „Human-Resources“ des postgradualen Master-Fernstudiengangs „Personalentwicklung“ am Distance and Independent Studies Center (DISC), Technische Universität Kaiserslautern.

Seit 2011: Abteilungsleiterin des Bereichs „Human Resources“ (DISC)

Danke!

Abschließend möchte ich allen Personen danken, die diese Arbeit in der einen oder anderen Weise inspiriert, vorangetrieben und ermöglicht haben.

Mein Dank gilt insbesondere meiner Familie und meinen Freunden!

Danken möchte ich vor allem auch Prof. Dr. Dr. h.c. Rolf Arnold und Prof. Dr. Matthias Rohs für die Betreuung und Begutachtung der Dissertation.

Des Weiteren danke ich Dr. Markus Lermen, Dr. Egon Bloh, Dr. Martin Pielach, Monika Haberer, Alexander Bruns, Peter Decker und *HR*.

Vor allem danke ich den interviewten Absolventinnen und Absolventen für Ihre Studienteilnahme und das mir entgegengebrachte Vertrauen!